



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

تخصص: علم النفس المدرسي.

مفهوم الذات وعلاقته بتحقيق المهارات الاجتماعية عند الموهوب

—دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط بولاية غرداية—

- مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم النفس - التخصص علم النفس المدرسي -

أستاذ المشرف:

د. تامملت إبراهيم

إعداد الطالبة:

شخار نعيمة

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
د. سعادة رشيد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة غرداية	رئيسا
د. تامملت إبراهيم	أستاذ محاضر "أ"	جامعة غرداية	مشرفا ومقررا
د. بابا وعمر بالحاج	أستاذ محاضر "ب"	جامعة غرداية	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023 / 2024م.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ
وَرَزَقْنَاهُمْ مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ
خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾

الإسراء الآية: (70)

شكر وعرفان

يقول الله تعالى على لسان سيدنا سليمان عليه السلام، حيث قال: ﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَذِلَّ لِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ سورة النمل الآية: 19

"الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات"

◆ الشكر كل الشكر لله رب العالمين على أن وهبني من صبر وتوفيق وأنار بصيرتي وشرح صدري حتى أتممت رسالتي بعد جهد طويل وما توفيقني إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب وأنه لنعم المولى ونعم النصير

◆ عرفانا بالفضل وأهله في هذا الصرح العلمي أخبر عن خالص شكري وتقديري إلى دكتور "تامر إبراهيم" الذي كان خير منهل علم ومعرفة وأفاض علينا من وافر علمه وسديد رأيه وخبرته وكان ناصح لي طيلة مسيرة إنجاز هذا البحث في وصوله إلى أفضل صورة له مني كل الدعاء الصادق بأن يمد الله في عمره وصحته

◆ كما أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساعدنا في إتمام هذا البحث من أساتذة الجامعة وخارجها وإلى جميع طواقم المؤسسات التربوية على حسن تعاونهم الصادق في إنجاز هذا العمل وإلى كل من قدم لنا يد العون وساعدنا بدعائه من قريب أو من بعيد

◆ ويسرني أن أتوجه بالشكر الجزيل إلى لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة هذا البحث وإثرائه بتوجيهاتهم القيمة

◆ وأخيرا أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل التلاميذ الموهوبين الذين عشت معهم أيام ملؤها التحدي والإصرار فلمهم أسمى تقدير

إهداء

❖ إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة إلى نبي الرحمة ونور المهداة
سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

❖ يطيب لي أن أهدي ثمرة جهدي إلى من يسعد قلبي بلقيها أُمي الحبيبة،
وإلى رمز التضحية والوفاء أبي العزيز ربي أرحمهما كما ربياني صغيرا

❖ كما يسعدني أهدي هذا العمل إلى كل من شاركني حزن الحياة وتقاسمنا
معا أجمل لحظات جميلة تاريخية أفراد أسرتي كل واحد باسمه

❖ ويسرني أهدي باكورة بحثي لكل الصديقات ورفيقات الدراسة في الجامعة
وخارجها وزميلاتي في العمل رعاهن الله ووفقهن

❖ إلى كل الطاقم التربوي بالجامعة من أساتذة وإداريين المخلصين الذين
درسوني في مستويات الجامعة ولم يدخروا جهدا لمرافقتي من مرحلة ليسانس
إلى إنجاز مذكرة الماستر، ولا زالوا في درب العطاء

❖ إلى كل روح طموحة ساعية في طلب العلم أمدّها الله بخدمة العلم وأهله،
وإلى كل من سعتهم ذاكرتي ولم تحملهم مذكرتي من قريب ومن بعيد
أهدي إليكم جميعا هذا العمل المبارك

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة إلى "معرفة العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية، لدى عيّنة من التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط بولاية غرداية"؛ ولتحقيق هذا الهدف اتبعنا المنهج الوصفي على عيّنة من تلاميذ المرحلة المتوسطة والمكونة من 112 مقسمة إلى 34 كعينة استطلاعية و78 كعينة أساسية؛ حيث العيّنة الاستطلاعية للوقوف على صدق وثبات الأدوات بينما العيّنة الأساسية للتحقق من صدق فرضيات الدراسة، وكان اختيار العيّنة الأساسية بطريقة قصدية حصصية عن طريق تطبيق استمارة ترشيح الأساتذة من إعداد مقحوت فتيحة (2020)، ومقياس رنزولي لخصائص الموهوبين (2017) للتأكد من اختيارات الأساتذة واستبعاد غير المصنفين فيها على التلاميذ والذين يزاولون تعليمهم في مرحلة المتوسط، حيث ينقسمون إلى ثلاث مستويات 2 و3 و4 متوسط، في مؤسسات تربوية "حكومية وخاصة وحرّة" بولاية غرداية، موزعة على المتوسطات التالية: تاونزة العلمية، معهد الإصلاح للبنات فرع حواشة، معهد الشيخ عمي سعيد بلغم، مدرسة النور القرآنية للبنات، الإمام ربيع بين حبيب؛ أمّا أدوات الدراسة فتتمثل في: مقياس مفهوم الذات للباحث "الواهب ربيع" (2021)، مقياس المهارات الاجتماعية للباحث "عبد الرحمن محمد السيد" (1998) بعد تعديل الأداة بما يناسب البيئة المحلية وعيّنة الدراسة في ولاية غرداية؛ وبعد تطبيق المقياس على العيّنة الأساسية، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- 1- مستوى مفهوم الذات مرتفع، حيث بلغت نسبة 48.72% تلاميذ الموهوبين في مرحلة المتوسط بولاية غرداية.
 - 2- مستوى المهارات الاجتماعية مرتفعة حيث بلغت نسبة 91.02% لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة المتوسط بولاية غرداية.
 - 3- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية عند مستوى الدلالة (0.01) بمعامل ارتباط (0.72) لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة المتوسط بولاية غرداية.
 - 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط تعزى لنوع الجنس -ذكور، إناث- بولاية غرداية حيث معامل الفروق (-) (0.28) وهو غير دال إحصائياً.
 - 5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط تعزى لنوع الأسرة -ممتدة، أبوية- بولاية غرداية حيث معامل الفروق (-) (0.11) وهو غير دال إحصائياً.
- الكلمات المفتاحية: مفهوم الذات، المهارات الاجتماعية، الموهوب.

Abstract study

The study aims to perceive the relationship between self-concept and the of social l skills among a sample of gifted students in the middle school in the wilaya (county) of Ghardaia.

To achieve this goal, we relied on the descriptive approach on a sample of 112 middle school students consisting of a group of 34 ones as an exploratory sample and 78 others as a basic sample. The basic sample was chosen in a purposive, quota manner by applying the teachers' nomination form prepared by Makhhout Fatiha (2020), and the Renzulli scale for the characteristics of the gifted (2017). In order to confirm the choices of the teachers and exclude those who were not classified as students and those who are middle school students they are divided into three levels. 2, 3 and 4 year in "governmental, private and free" educational institutions in the county of Ghardaia. They were among the pupils of the following schools: Tawenza Scientific, El-Islah Hawasha Girls' Institute, Sheikh Ami Said Belghanem Institute, Al-Nour Girls' Qur'anic School, Imam Rabi'à Bin Habib School. As for the study tools, they are: the self-concept scale by the researcher "Al-Wahaj Rabi'à" (2021), the social skills scale by the researcher "Abdel Rahman Muhammad Al-Sayed" (1998) with some modifications to suit the local environment and the study sample in the county of Ghardaia; After applying the scale to the main sample, the study reached the following results:

1. The level of self-concept is high, reaching 48.72% of gifted students in the intermediate stage in the county of Ghardaia.
2. The level of social skills is high, reaching 91.02% among gifted students in the intermediate stage in the state of Ghardaia.
3. -There is a statistically significant correlation between self-concept and social skills at the significance level of (0.01) with a correlation coefficient of (0.72) among gifted students in the intermediate stage in the county of Ghardaia.

4. -There are no statistically significant differences in the relationship between self-concept and social skills among gifted students in the intermediate education stage due to gender - males, females - in the county of Ghardaia, where the coefficient of differences is (-0.28) and is not statistically significant.

5. -There are no statistically significant differences in the relationship between self-concept and social skills among gifted students in the intermediate education stage due to the type of family – extended/ patriarchal - in the county of Ghardaia, where the coefficient of differences is (-0.11) and is not statistically significant.

Key words: Self-concept, Social skills, Talented

فهرس المحتويات

الصفحة	قائمة المحتويات	الرقم
ب	شكر وعرفان	/
ج	الإهداء	/
د	ملخص الدراسة	/
ح	فهرس المحتويات	/
ك	فهرس الجداول	/
م	فهرس الأشكال	/
م	فهرس الملاحق	/
04-01	مقدمة	/
الباب الأول: الإطار النظري للدراسة		
الفصل الأول: المشكلة واعتباراتها		
10-06	الإشكالية.....	01
10	تساؤلات الدراسة.....	02
10	فرضيات الدراسة.....	03
11	أهداف الدراسة.....	04
13-11	أهمية الدراسة.....	05
14-13	الدوافع الدراسة.....	06
16-14	التعاريف الإجرائية لدراسة.....	07
26-16	الدراسات السابقة.....	08
32-26	التعقيب على الدراسات السابقة	09
الفصل الثاني: مفهوم الذات		
34	تمهيد.....	-

37-34	تعريف مفهوم الذات لغة واصطلاحاً.....	01
42-37	خصائص وأبعاد مفهوم الذات.....	02
46-43	النظريات المفسرة لمفهوم الذات.....	03
48-46	تطور مفهوم الذات في مرحلة المراهقة.....	04
51-48	محددات والعوامل المؤثرة في مفهوم الذات	05
53-51	مفهوم الذات عند الموهوب (الأبعاد، الأنواع، والعوامل)	06
54-53	دور مفهوم الذات في تحقيق المهارات الاجتماعية.....	07
55-54	طرق قياس مفهوم الذات.....	08
56	خلاصة	-
الفصل الثالث: مهارات الاجتماعية		
58	تمهيد.....	-
60-58	تعريف المهارات الاجتماعية.....	01
62-60	المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المفاهيم الأخرى	02
65-63	أهمية المهارات الاجتماعية وخصائصها.....	03
69-65	نظريات التي تفسر المهارات الاجتماعية.....	04
73-69	نماذج ومكونات المهارات الاجتماعية.....	05
77-73	العوامل والمظاهر المؤثرة في تشكيل المهارات الاجتماعية	06
79-77	أنماط قصور المهارات الاجتماعية.....	07
81-79	علاقة مفهوم الذات بالمهارات الاجتماعية.....	08
82-81	كيفية قياس المهارات الاجتماعية.....	09
84-83	خلاصة.....	-
الفصل الثالث: الموهبة والموهوب		
86	تمهيد.....	-
88-86	تعريف الموهبة والطفل الموهوب.....	01

90-88	بعض المفاهيم المرتبطة بالموهبة.....	02
95-90	خصائص التلاميذ الموهوبين.....	03
98-95	حاجات التلاميذ الموهوبين.....	04
104-98	التناولات النظرية والنماذج المفسرة للموهبة.....	05
105-104	العوامل المؤثرة في الموهبة.....	06
109-105	المشكلات التي تواجه التلاميذ الموهوبين.....	07
114-110	طرق وأساليب الكشف على تلاميذ الموهوبين.....	08
115-114	خلاصة.....	-
الباب الثاني: الإطار التطبيقي للدراسة		
الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية		
117	تمهيد.....	-
117	منهج الدراسة.....	01
117	حدود الدراسة.....	02
126-118	مجتمع الدراسة وعينته.....	03
135-127	أدوات جمع البيانات.....	04
141-135	الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة.....	05
145-141	إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية.....	06
146-145	الأساليب الإحصائية.....	07
147	خلاصة.....	-
الفصل السادس: عرض وتفسير نتائج الدراسة		
149	تمهيد.....	-
152-149	عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى.....	01
155-152	عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية.....	02
159-155	عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.....	03

163-159	عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.....	04
168-163	عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.....	05
170-168	الاستنتاج العام.....	06
172-170	التوصيات والمقترحات الدراسة.....	07
183-173	قائمة المصادر والمراجع.....	-
	قائمة الملاحق.....	-

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع مجتمع الدراسة على المتوسطات	119-118
02	عدد الاستثمارات الموزعة على الأساتذة حسب المتوسطات	121-120
03	عيّنة التلاميذ المرشحين حسب قائمة السمات للأساتذة	122
04	مستويات التصحيح حسب مقياس رنزولي	123
05	العيّنة الأساسية للتلاميذ الموهوبين بعد تطبيق مقياس رنزولي	124
06	خصائص العينة حسب الجنس	125
07	خصائص العينة حسب نوع الأسرة	126
08	تقييم درجات المقياس	128
09	أسماء أساتذة المحكمين لمقياس المهارات الاجتماعية	130
10	عبارات المقياس قبل التعديل وبعد التعديل	132-131
11	توزيع البنود الإيجابية والسلبية لمقياس المهارات الاجتماعية	133
12	تقييم درجات مقياس المهارات الاجتماعية	134
13	صدق المقارنة الطرفية لمقياس مفهوم الذات	137-136
14	نتائج ثبات مقياس مفهوم الذات -طريقة التجزئة النصفية-	137
15	نتائج ثبات مقياس مفهوم الذات -طريقة ألفا كرونباخ-	138

140	صدق المقارنة الطرفية لمقياس المهارات الاجتماعية	16
140	نتائج ثبات مقياس المهارات الاجتماعية -طريقة التجزئة النصفية-	17
141	نتائج ثبات مقياس المهارات الاجتماعية-طريقة ألفا كرونباخ-	18
149	مستويات مفهوم الذات	19
152	مستويات المهارات الاجتماعية	20
156	العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية	21
159	العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الذكور	22
160	العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الإناث	23
160	دلالة الفروق بين الذكور والإناث في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية	24
163	العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الأسرة الأبوية	25
164	العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الأسرة الممتدة	26
165	دلالة الفروق الأسرة الأبوية والممتدة في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية	27

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	خصائص مفهوم الذات	40
02	أبعاد مفهوم الذات عند المراهق	42
03	تخطيط نموذج "ريجيو" للمهارات الاتصال الاجتماعي	70
04	أوجه القصور في المهارات الاجتماعية	79
05	خصائص وسمات الموهوبين حسب قائمة "ميرلاند"	94
06	نموذج "رينزولي" الحلقات الثلاثة لصناعة التميز	103

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	مقياس مفهوم الذات	187-185
02	مقياس المهارات الاجتماعية قبل التعديل واستمارة طلب التحكيم	201-188
03	قائمة أسماء أساتذة المحكمين لمقياس المهارات الاجتماعية	201
04	عبارات قبل وبعد التعديل المقياس من طرف المحكمين وبعد المعالجة والتدقيق	202
05	مقياس مفهوم المهارات الاجتماعية بعد التعديل في صيغته النهائية	207-203
06	طلب إجراء دراسة ميدانية واستمارة ترشيح الأساتذة	211-208
07	مقياس رنزولي لسمات الموهوبين	214-212
حساب الخصائص السيكومترية		
08	عرض نتائج ثبات ألفا كرونباخ مفهوم الذات	215
09	عرض نتائج التجزئة النصفية مفهوم الذات	215
10	عرض نتائج الثبات ألفا كرونباخ المهارات الاجتماعية	216

216	عرض نتائج التجزئة النصفية المهارات الاجتماعية	11
217	عرض نتائج ألفا كرونباخ لتجزئة النصفية المهارات الاجتماعية	12
نتائج الفرضيات		
218	عرض نتائج الفرضية الثانية	13
219	عرض نتائج الجزء الأول من الفرضية الرابعة	14
219	عرض نتائج الجزء الثاني من الفرضية الرابعة	15
220	عرض نتائج الجزء الأول من الفرضية الخامسة	16
220	عرض نتائج الجزء الثاني من الفرضية الخامسة	17

مقدمة:

تعتبر مرحلة المراهقة فترة حاسمة في حياة الفرد كونها مرحلة انتقالية بين مرحلتَي الطفولة والشباب، يمر المراهق أثناء هذه المرحلة بالعديد من التغيرات الجسمية والنفسية والانفعالية والسلوكية والاجتماعية، حيث يبرز فيه التطور في الجانب الجسمي والمعرفي والاجتماعي بشكل واضح، ويشعر المراهقون في هذه المرحلة أنهم أقرب إلى البالغين ولكنهم في الواقع لا يزالون أطفالاً، ذلك يعود إلى التغيرات الهرمونية المختلفة التي تحدث في أجسادهم فيصعب التعامل معها بطريقة صحيحة من خلال المواقف التي يمرون بها، وبالتالي فهم بحاجة ماسة إلى تقديم الرعاية المناسبة تلبي حاجاتهم الأساسية، لكن في المقابل يسعى إلى تحقيق الاستقلالية الذاتية، من خلال التجارب الاجتماعية اليومية المتمثلة في العلاقات مع الأفراد في الوسط المدرسي وكذا أفراد الأسرة.

ارتبط (casino Anna Maria، 2021) مفهوم الذات عند المراهقين الموهوبين على النمو النفسي والاجتماعي، حيث يعدّ مظهرًا من مظاهر حياة الموهوبين فيسعون إلى تحقيق الاستقلالية الذاتية وبناء علاقات اجتماعية ناجحة، كما وضّح الباحثون على أهمية البعد الاجتماعي الذي يعدّ سندا لمفهوم الذات؛ تنتظم به مدركات الفرد وتصوراته التي تبنى من خلال تجارب اجتماعية ممتعة، فتؤثر على نمط الفرد ومعتقداته وقيمه تجاه الحياة.

كما يبدي جل اهتمام الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط حرصهم نحو بناء علاقات جيدة مع رفاقهم ويسعون إلى تحقيق مكانة اجتماعية معيّنة داخل جماعة الرفاق وجماعة أفراد الأسرة والمحيطين بهم؛ ومن هذه الخبرات السابقة المبنية على عل نوع البيئة الأسرية والاجتماعية يتكون نوع المنهج في مواجهة مشكلات الحياة اليومية وطريقة التعامل مع المواقف الحياتية.

لقد أصبح الاهتمام بمواهب التلاميذ ومهاراتهم في مختلف المجالات ذات أهمية كبيرة في الوقت الحالي، وخاصة عندما تتوافق مع رغبات الإنسان وميولاته، وتنمو بنمو الموهبة في مجال معيّن حسب الإمكانيات والقدرات المعرفية والنفسية للفرد الموهوب، فضلا عن ما يميزهم من خصائص إيجابية يتصف بها هؤلاء الموهوبين والتي قد تكون سببا رئيسا لمعاناتهم، وقد يتعرضون لبعض الأزمات والمشكلات الأسرية و النفسية والاجتماعية، فتؤثر عليهم بطريقة سلبية سواء على أدائهم الأكاديمي

أو الاجتماعي تحت رعاية بعض المؤسسات الاجتماعية التي تعاني من نقص واضح في تقديم الرعاية لهم، وهو ما أشار إليه (جروان، 2002) جلّ الأزمات والمشكلات التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ تكون في الغالب ذات طابع تطوري، أي تنمو وتتطور إلى مراحل عمرية متقدمة. (الظفيري سلوي، 2021، ص68)

وتفسر مشاكل هؤلاء الموهوبين الذين يعانون من إحباطات وأزمات تؤثر على شخصيتهم وينعكس على تطور أداء الموهبة لديهم وبالتالي قد يواجهون صعوبات نفسية واجتماعية تعوق عملية التميز والنمو في مجال الابداع والابتكار لديهم فتؤثر سلبا على تقدير ذواتهم خصوصا عندما يشعرون بعدم القدرة على الإنجاز والسيطرة على انفعالاتهم والرغبة بالعزلة والهروب إلى عالمهم الخاص.

ينتقل التلاميذ من مرحلة الابتدائية إلى مرحلة المتوسط بالتوازي مع التغير الحاصل في البيئة المدرسية ومتطلبات مرحلة المراهقة، التي تقابلها السعي إلى تحقيق الذات من خلال التميز في مجال أو عدة مجالات من الموهبة والابداع والابتكار بالإضافة إلى تحقيق مكانة اجتماعية مرموقة في المحيط الاجتماعي.

كل هذه المعطيات وغيرها تجعل التلميذ الموهوب وهو مقبل على المرحلة الثانوية يعيش تحديات واقعية بين الحياة الأكاديمية وامتيازاتها وبين الحياة المادية ومغرياتها، وبالتالي فهو بحاجة ماسة إلى تقديم الرعاية النفسية والاجتماعية وتوفير الظروف الملائمة بما يتناسب مع مجال تميزه وخاصة الاعدادات المادية التي تلبي بعضا من الاحتياجات لنمو الموهبة لديه من خلال توفير برامج تكوينية خاصة بالموهوبين وفريق مكون من عدة تخصصات، وغيرها من وسائل المرافقة الخاصة بفئة الموهوبين التي تساعدهم وتساعد الآباء على مرافقتهم وتوفير مناخ أسري صحي، كما تساعد الأساتذة على توفير خدمات تربوية خاصة هؤلاء الفئة المتميزة لتنمية مواهبهم وتدريبهم على التعامل المرن مع تغيرات الحياة التي قد تواجههم في مسارهم الشخصي النفسي والأكاديمي والابداعي والاجتماعي.

وتبرز أهمية البحث في معرفة الاحتياجات النفسية من خلال دراسة سيكولوجية مفهوم الذات الموهوب، والتعرف أيضا على خصائصه الانفعالية والاجتماعية من خلال دراسة المهارات الاجتماعية التي تساعد التلميذ على تقبل ذاته وفهمها وفهم اتجاهاته نحو الآخرين واتجاهات الآخرين نحوه فهذا يؤثر على عملية التوافق الشخصي ويساهم في تطور مجال موهبته، وتنمية مفهوم ملائم مرن موجب

للذات، فيباشر في بناء علاقات واسعة بينهم وبين أقرانهم والمحيطين بهم، لقدرته على إقامة علاقات اجتماعية عن طريق التفاعل الإيجابي، وتحقيق التوافق النفسي والانفعالي والتكيف الاجتماعي مع نفسه والمحيطين به.

وبناء على ذلك جاءت الدراسة لإبراز دور مفهوم الذات في تحقيق المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط، وتنقسم الدراسة إلى قسمين رئيسيين جانب نظري يتضمن أربع فصول مرتبة كالتالي:

الفصل الأول يتناول مدخل الدراسة من إشكالية وفرضيات وأهداف وأهمية ودوافع؛ والتعاريف الإجرائية للدراسة، كما أدرجت الطالبة في هذا الفصل الدراسات السابقة، ثم التعليق عليها بمقارنة المعطيات والتحليل.

أما الفصل الثاني: يحتوي على تعريف مفهوم الذات، وخصائصه وأبعاده ونظرياته المفسرة، من خلال تطوره في مرحلة المراهقة، وذكر محدّداته وعوامله المؤثرة، كما ركّز على مفهوم الذات عند الموهوب الذي تشترك مع خصائص عيّنة الدراسة ومرحلة التعليم المتوسط، وأيضاً بيّن دور مفهوم الذات في تحقيق المهارات الاجتماعية، وكيفية قياس مفهوم الذات، ثم الخلاصة.

الفصل الثالث: تناولت فيه الطالبة تعريف المهارات الاجتماعية، وعلاقتها ببعض المفاهيم الأخرى، أهميتها وخصائصها، والنظريات التي تفسر المهارات الاجتماعية، من خلال بعض النماذج، وأهم العوامل والمظاهر المؤثرة في تشكيلها، والتعرف على أنماط قصورها، وبيّنا علاقة مفهوم الذات بالمهارات الاجتماعية، وكيفية قياس المهارات الاجتماعية، ثم الخلاصة.

الفصل الرابع: يحتوي على تعريف الموهبة والطفل الموهوب، وعلاقتها ببعض المصطلحات المهمة بالدراسة، وخصائص التلاميذ الموهوبين، وحاجاتهم، وتناولت النظريات والنماذج المفسرة للموهبة، والعوامل المؤثرة فيها، والمشكلات التي تواجه الموهوبين خاصة في مرحلة المراهقة، وعرض أهم طرق وأساليب الكشف على تلاميذ الموهوبين، ثم الخلاصة.

وأما الجانب الميداني يحتوي على فصلين يتمثلان في:

الفصل الخامس: يتميز بالإجراءات المنهجية للدراسة تناولها لمجتمع الدراسة، عيّنة الدراسة، المنهج المستخدم، الدراسة الاستطلاعية، وأدوات الدراسة والخصائص السيكمترية، وخطوات إجراء الدراسة الميدانية، والأساليب الإحصائية المتبعة لمناقشة نتائج هذه الدراسة.

أما الفصل السادس: مخصص لعرض وتفسير نتائج الفرضيات انطلاقاً من التساؤل الرئيسي والتساؤلات الفرعية في ضوء نتائج الدراسات السابقة، ثم الاستنتاج العام، وتقديم أهم التوصيات والاقتراحات التي خلصت إليها الدراسة، ثم قائمة المراجع والملاحق.

الباب الأول: الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول: المشكلة واعتباراتها

- الإشكالية
- تساؤلات الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- دوافع الدراسة
- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة
- الدراسات السابقة
- التعقيب على الدراسات السابقة

1) الإشكالية:

شهد الاهتمام بقضايا الإنسان منذ القدم في جوانبه الفكرية والروحية، ومع تطور العلوم وتنوع مصادرها وتسارع وتيرة تغيرات الحياة ومطالبها، أصبحت أهم قضية تناولها العلماء في ساحة العلوم هي تركيزهم على جوهر الإنسان ككل، مما قد ساهم في توجيه اهتمام المفكرين والممارسين في الميدان نحو مختلف مواضيع التربية والتعليم للناشئة، والتركيز أكثر على العمق في دراسة مختلف الجوانب لها؛ النفسية والمعرفية والاجتماعية والجسمية، والتي يعد معالجتها مصدر صلاح وسعادة للفرد وغياب ذلك سبب التخلف والهوان.

مع تقدم مناهج البحث العلمي "بحوث الفعل خاصة" مع توظيف التكنولوجيا والأدوات الرقمية في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية، أصبح معالجة مختلف مواضيعها التي كانت بالأمس القريب نظرية بحثه؛ تحظى بتناول تطبيقي، سعيا من المختصين لإدراج مختلف مخرجاتها في ميدان التربية والتعليم وغيره من الميادين الأخرى، فتعليم الطفل والتطلع لخصائصه النفسية والمعرفية وإشباع حاجاته؛ غدى أمرا مهما من أي وقت مضى، وكذا بمعرفة مكوثاته الذاتية التي تساهم في بناء شخصيته، خاصة ما يلاحظ عند التلميذ بين مرحلتين الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة والتي تتميز بمجموعة خصائص متنوعة تظهر على المستوى الجسدي والنفسي والاجتماعي، وكذا العوامل المؤثرة على نمو شخصية المتعلم في مرحلة المراهقة المبكرة توازي مرحلة التعليم المتوسط، ناهيك عن المشاكل التي تصاحب هذه المرحلة.

يتضح مفهوم الذات وأهميته في معرفة الفرد بمدرجاته وتصوراتة نحو ذاته والعالم الخارجي الذي يحيا فيه، وهذا ما وقف عليه العديد من الباحثين؛ أبرزهم إنجازات "كارل روجرز" (1951) حيث تعدّ الذات قلب نظرية روجرز، وكان ممن أبدع في كتاباته حول الذات واعتبرها جوهر تكوين الشخصية وتطورها، كما قدمه في أنه "تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدرجات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات؛ إنها كينونة الفرد، حيث تنمو وتنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي، وتشمل الذات المدركة والذات الاجتماعية والذات المثالية، وقد تمتص قيم الآخرين، وتصبح المركز الذي ينتظم حوله كل الخبرات". (صبحي، 2012، ص. 26)

ساهم العديد من العلماء المسلمين في هذا الموضوع؛ وفي هذا الصدد أشار حامد الزهران (1983) من خلال كتاباته حيث أضاف بعدا جديدا أطلق عليه "مفهوم الذات الخاص" عرف الذات على أنها: "كينونة الفرد وحجر الزاوية في شخصيته"، "أما عن مفهوم الذات هو "المحدد الرئيس للسلوك"، قسم "الزهران" مفهوم الذات إلى إيجاب الذي يعبر عن تطابقه مع مفهوم الذات الواقعي والذات المثالي، أما العكس السلب يعبر على عدم التطابق مع مفهوم الذات الواقعي ومفهوم الذات المثالي. (الزهران، 1980، ص.35)؛ وإذا تحدثنا عن الذات في فترة المراهقة بناء على أنها فترة حاسمة تتخللها توترات شديدة تؤثر في السلوك نتيجة لتغيرات جسمية، نفسية وعقلية يمر بها، نجد أن المراهق في ظل هذه الوضعية؛ يبحث عن الذات التي لازالت تميل إلى الامتزاج في مكُوناتها، فتعكس عليه بعدم التوازن النفسي، وبالتالي يستثار انفعاليا ويكون حساسا جدا، وتكون لديه ردود أفعال غير تكيفية؛ لذلك نجد المراهق لديه اهتمام كبير على شكله الخارجي، إذ يفسر نظرتة حول "الذات الجسمية" من خلال محاولة جذب انتباه الآخرين له والبحث عن القبول بين زملائه، وبالتالي هذا الميل الاجتماعي قد يساعد المراهق في بناء مستقبله المهني والزواجي ويحققان له الاستقرار النفسي، وفي هذا نجد أفضل تعبير عن المراهق في مجال النمو الاجتماعي "أريك اريكسون" (1902) معبرا بقوله: "يبدأ المراهق بالتساؤل من أنا؟" (توما جورج خوري، 1996، ص 55-56).

تساهم المهارات الاجتماعية في بناء شخصية المتعلم بما يتوافق مع تحديد واضح لمفهوم الذات لديه، إذ كلما اكتسب مهارات اجتماعية تمكّن من بناء علاقات اجتماعية وتواصل فعال مثمر مع مختلف المواقف المحيطة به -سلبا أو إيجابا بناء على مستوى المهارات لديه-، وفي هذا يشير "ريجيو" (Riggio, 1999) إلى أن المهارات الاجتماعية "قدرة الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي بطريقة لفظية، إلى جانب مهاراته في ضبط تعبيراته غير اللفظية وتنظيمها"، ومع نفس السياق ظهر مفهوم المهارات الاجتماعية في عدة مسمّيات متنوعة تارة مع مهارات التخاطب وتارة أخرى مع مهارات العلاقات بين الأشخاص ومهارات الأداء، كما تعددت على أساس السلوك الاجتماعي المكوّن من بعدين، بعد السيطرة في مقابل الخضوع وينعكس ذلك على قدرة الفرد، وبعد الحب مقابل الكراهية، وبين البعدين يتكوّن لدى الفرد القدرة على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين أو العكس، وحتى يكون فيه تفاعلا أحسن بين هذين البعدين تكون لدى الشخص القدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة

مع من حوله مثل تكوين صداقات متعددة؛ كما لا يتنافى مع قدرة الفرد في حرية التعبير عن رأيه والدفاع عن حقوقه وهذا ما يطلق عليه مصطلح **القدرة على تأكيد الذات**. (رونالد ريجيو، 2005، ص 8)، وفي جانب الصحة العقلية نوّه "عبد الرحمن" (2011) على أهمية المهارات الاجتماعية بكونها ارتباط وثيق بالصحة العقلية في مرحلة زمنية محددة عند المراهق، ويزيد الاهتمام بجانب الانفعالات من الناحية الجسمية والصحية، الذي يركز على ضعف تفاعل المهارات الاجتماعية والمهارات المزاجية، ونتيجة لهذا الارتباط قدم مجموعة عناصر مؤسسة للتعليم الاجتماعي والانفعالي "التواصل الفعال، القدرة على التعاون مع الآخرين، الضبط الذاتي الانفعالي والتعبير المناسب، الوعي بالذات الذي يحتوي على قوة وقدرة الفرد على التخطيط ووضع الأهداف، وحلّ مشكلاته ونزعاته بعقلانية" كما ذكر بعض الدارسين عند وجود أي قصور في المهارات المذكورة سلفاً قد تؤدي إلى نتائج سلبية وآثار تتراكم على شخصية المتعلم؛ أغلب التلاميذ مشاكلهم الاجتماعية قد تؤثر سلباً على فهم ذواتهم والشعور بعدم الرضى الشخصي، وعلى نمو اتجاهاتهم وميولهم بطريقة سليمة إيجابية نحو التعلم والتحصيل الأكاديمي؛ فالمعلم له دور كبير في أخذ الموضوع محمل جد لمساعدة طلابه على اكتساب المهارات الاجتماعية وتطويرها وتهدئتها، لبناء علاقات جد مهمة في إطار تفاعلات اجتماعية إيجابية؛ ولأنّ "ذوي المهارات الاجتماعية العالية لديهم دراية كبيرة بمدى معرفتهم للبدائل المتاحة عند استجابات متعددة من الذين يعانون من عجز في مدى قدرتهم على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين". (عبد الرحمن، 2011، ص 197-196)

استُخدم مفهوم الذات في تقييم الأثر الحاصل من الموهبة على المراهق الموهوب، فبعدّ نوع من الرفاه النفسي التّكفيفي، وعليه يكمن دور مفهوم الذات، أو احترام الذات في تحقيق الرفاه النفسي، وبناء علاقات اجتماعية سليمة، فأغلب النظريات تدعم أهمية البعد الاجتماعي، لأنّ السند في احترام الذات يبنى على تجارب وخبرات اجتماعية ممتعة من خلال التنشئة الاجتماعية، سواء من الأسرة، أو من جماعة الرفاق، فهما يؤثران على اتجاهات الفرد الموهوب وتصورات ومعتقداته الداخلية، كما تؤثر على اتجاهاته نحو البيئة التي يعيش فيها. (casino, A, & others, 2021, p3)، وفي هذا وضّح "برادنت" (2007) بقوله "أغلبية الشباب المراهقين ينتقلون خلال سنوات المراهقة بنظرة إيجابية عن أنفسهم دون مواجهة صعوبات كبيرة، فيواجه بعض المشاكل النفسية والسلوكية وتم تصنيف هذه المشاكل إلى فئتين داخلية وخارجية".

يعدّ مفهوم الذات عاملاً حساساً في مرحلة المراهقة قد يؤثر على الأداء الاجتماعي وعلى الصحة العقلية، وهو أيضاً عامل وقائي في القضاء على المشاكل النفسية ويعزز الرفاهية العامة، كما ذهبت بعض الدراسات التجريبية الحديثة إلى تفسير مفهوم الذات السلبي على سبيل المثال بالسلوك العدواني، وأعراض القلق والاكتئاب... هذا يعطي تفسيراً نسبياً بتأثر مفاهيم الذات بالأداء الاجتماعي. (براندت، 2007، ص 2)

يظهر اهتمام تلاميذ مرحلة المتوسط في تكوين علاقات إيجابية حرصاً منهم على تحقيق ذواتهم، ناهيك عن الاختلاف الذي يكون بينهم، لذلك نجد أغلب المراهقين يمرون بأزمة الهوية يشعرون بقلق كبير تجاه تصورات الآخرين ومعاناتهم نحوهم مما يدركون السخرية المحتملة من بعض المراهقين القساة فيستبعدون من مجموعة أقرانهم في نفس المستوى، وقد يرفض بعض المراهقين الموهوبين هويتهم من أجل عدم التمييز وقبولهم داخل مجموعة أقرانهم، وقد يؤدي إلى انعكاس سلبي لأنفسهم فيشعرون بسوء نحو ذاتهم ولا يقدرّون على إثبات ذواتهم من خلال ممارسة المهارات الاجتماعية أمام أقرانهم ليحصلوا على قبول ودعم منهم، كما أظهرت بعض الدراسات كون التلاميذ الموهوبين يميلون إلى العزلة والوحدة والشعور بالحزن، لأنهم يعانون من التمييز السلبي عند استبعادهم من قبل أصدقاء الفصل، سُجلت نسبة للذين شاركوا في مواقف التنمر قرابة 25 % كانوا ضحايا لهذه التصرفات بعضها أُرجعت إلى أسباب مدرسية وأخرى؛ أساليب التدريس غير العادلة لمستويات التلاميذ. (casino, A, & others, 2021, p16)؛ كما تؤكد بعض الدراسات التي أجريت على فئة الطلاب الموهوبين "زيات" و"وينتون" في تفسير مشاكل التلاميذ الدراسية تعود إلى العوامل التي يعاني منها الموهوبون لأسباب في بيئة المدرسة كغياب الاحترام والتقدير للطفل داخل المدرسة، منها اجتماعية؛ ضغط الأقران، وأخرى شخصية؛ تدني التقدير الذاتي، والضغط النفسي المتدني؛ كما خلصت إليه دراسة "جلجل" أرجعت مفهوم الذات السلبي إلى أسباب نفسية، ونقص الدافعية وغيرها (الخليفة، 2006، ص4)، كما سجلت (casino, A, & others, 2014) بأن هناك تفوق واضح في ممارسة المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الموهوبين مقارنة بالأطفال غير الموهوبين، حيث يسجلون تميّزاً واضحاً فيما يتعلق بالمنافسة الاجتماعية، كما تساعد هذه المهارات الاجتماعية على تطوير العلاقات الشخصية التي تؤثر على النجاح الشخصي والمهني وأكثرها على المجال الصحي والعقلي.

في حدود اطلاع الطالبة وممارستها الميدانية مع تلاميذ مرحلة التعليم المتوسطة؛ لاحظت أن للبيئة دور في تقدير ذات المتعلم وقبوله الاجتماعي، وهذا ما يساعده على النمو والتطور تدريجياً إلى مرحلة النضج، ليصبح لذا كفاءة ذاتية واجتماعية، كما يعدّ الاهتمام بالاستراتيجيات التي يعتمد عليها التلاميذ في توجيه موهبتهم أو رفضها، وكذا الشعور بالاختلاف قد يعود إلى تصور لمفهومهم الذات الإيجابي أو السلبي، وتأثيره على ممارسة أدوارهم من خلال مواقف الاجتماعية مع الآخرين، كما لاحظنا بعض التلاميذ الموهوبين لديهم توقعات بعضها سلبية نحو الواقع وأخرى إيجابية نتيجة لخبرات متكررة فاشلة يمرون بها في المدرسة أو الأسرة أو الشارع، يشكون من عجز فهم أنفسهم، وعدم القدرة على بناء علاقات ناجحة مع زملائهم، والشعور بالوحدة فيلجؤون إلى العزلة والانطواء وقد يكونون عرضة للأمراض النفسية المختلفة.

(2) في ضوء ما سبق نطرح تساؤلات الدراسة الآتية:

1. ما مستوى مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط؟
2. ما مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط؟
3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط تعزى لنوع الجنس؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط تعزى لنوع الأسرة؟

(3) فرضيات الدراسة:

1. هناك مستوى مرتفع من مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط بولاية غرداية.
2. هناك مستوى مرتفع من المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط بولاية غرداية.

3. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط بولاية غرداية.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط بولاية غرداية تعزى لنوع الجنس —ذكور، إناث—.

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط بولاية غرداية تعزى لنوع الأسرة —ممتدة، أبوية—.

(4) أهداف الدراسة:

1. الوقوف على مستوى مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط بولاية غرداية.
2. الوقوف على مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط بولاية غرداية.
3. التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط بولاية غرداية.
4. معرفة ما إن كانت هناك فروق في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط بولاية غرداية والتي تعزى لنوع الجنس —ذكور، إناث—.
5. معرفة ما إن كانت هناك فروق في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط بولاية غرداية والتي تعزى لنوع الأسرة —ممتدة، أبوية—.

(5) أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال النقاط الآتية:

الأهمية العامة: ❖

- 1- تستمد دراستنا الحالية أهميتها من متغيرات الدراسة، حيث اهتم عدد من الدارسين بموضوع سيكولوجية مفهوم الذات لدى المراهق في جانبه الفكري والتحصيلي، إلا أن البحث في مفهوم الذات عند الموهوب ودوره في تحقيق المهارات الاجتماعية لم يجد عناية بما فيه كفاية لدى الباحثين الأكاديميين

الدراسين لعلم النفس عند المجتمعات العربية في حدود اطلاعنا للموضوع؛ التي تمكن من التعرف على الخصائص التي يتميز المراهقون الموهوبون بها من جوانب نفسية واجتماعية، ومن هذا يعد تطويرها أمرا ضروريا لصحة التلاميذ الموهوبين حتى يحققوا الرفاهية النفسية والتكيف وصولا به إلى الإبداع والابتكار تحت إشراف برامج تدريبية تنموية ووقائية.

2-لقى موضوع مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية اهتماما واسعا في العديد من الدراسات بمتغيرات أخرى في إطار مرحلة المتوسط، حيث تعد الأخيرة مرحلة صعبة وحرجة بالنسبة للمراهق الموهوب في تشكل "الأنا"، ومن هذه المتغيرات كالسلوك الإنسحابي أو مشكلة العدوان وأثرها على مفهوم الذات وانعكاسه على الموهبة؛ وأهمية النتائج المتوقعة من البحث الحالي للموسم 2023-2024م في تقديم إضافة علمية للباحثين والمهتمين بمجال علم النفس المدرسي والتربوي والعيادي والصحة النفسية.

3-إنّ تشكل مفهوم الذات لدى المراهق أمر مهم جدا في تحديد تصورات الذات وفق أبعادها، حيث تعود إلى البناء النفسي الاجتماعي من خلال التنشئة الأسرية والبيئة المدرسية، اللذان لهما دور كبير في صقل مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لتتيح له فرصة النمو الاجتماعي والخلقي السليم، ومنه فالتصور الإيجابي نحو الذات يساهم في تطوير المهارات الاجتماعية لبناء علاقات تفاعلية إيجابية مع أقرانه ومعلميه وأفراد أسرته، كلها عوامل تساهم في تقبل الذات والتكيف الاجتماعي.

4-معرفة أن الموهوب يسعى جاهدا في البحث عن سبل لتلبية احتياجاته، وخاصة فيما يتعلق بالجانب الذي يشعره بالتميز أو التحدي مع نفسه؛ من خلال ملاحظتنا لواقع المنطقة وجدنا قصورا واضحا في توفير الرعاية اللازمة لفئة الموهوبين والموهوبات، والذي ينقص لدراسات أكاديمية علمية محلية تكشف عن احتياجاتها والتحديات التي تواجه هذه الفئة؛ وفي هذا الصدد ارتأينا في إطار دراستنا الحالية تقديم مساعدة علمية أكاديمية تدرس الجوانب النفسية والتربوية والاجتماعية ليستفيد منها طلبة العلم، وأيضا المؤسسات التي تسعى إلى توفير رعاية مناسبة وتكفلا بهذه الفئة المتميزة والمبدعة.

5-جمع معلومات كافية حول احترام الذات ومفهوم الذات لدى المراهق الموهوب ودورها في تحقيق المهارات الاجتماعية؛ وبذلك حاولت الطالبة ترجمة بعض البحوث والدراسات الأجنبية الحديثة التي تناولت متغيرات الدراسة، للاستفادة من نتائجها وإثراء موضوع الدراسة.

الأهمية التطبيقية:

6- تعتبر دراسة موضوع مفهوم الذات على عينة الموهوبين ودورها في تحقيق المهارات الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط إضافة علمية وأخرى عملية، تساهم نتائجها في إثراء المعرفة العلمية حول التصور الإيجابي نحو مفهوم الذات وتكوين شخصية اجتماعية مؤثرة لدى التلاميذ الموهوبين، كما تقدم فائدة علمية وعملية للمعلمين والأولياء التي تساهم في عملية التربية والتعليم.

6) دوافع اختيار الموضوع:

❖ دوافع الذاتية:

1. اهتمام الطالبة بالدراسات النفسية السيكولوجية خاصة في المرحلة المراهقة، وحبّ البحث والتعمق في فهم الإشكالات التي يمرّ عليها المراهق والتحديات التي تواجهه في ظروف بيئية معينة.
2. اهتمام الطالبة بالكشف عن الخصائص النفسية والاجتماعية لفئة الموهوبين الذين يدرسون في المدارس العامة مع التلاميذ العاديين، والبحث في الجوانب التي تتعلق بخصائص الموهوب وما يتعلّق بمفهوم الذات ومهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي ضمن إطار تساؤلات وفرضيات دراستنا.
3. الميل والتوجه والاهتمام بالنظريات الإنسانية وما تناولته، بالتّحديد نظرية كارل روجرز التي أسّست لتطبيق المنهج الإرشادي "علاقة المرشد بالمسترشد المتمركزة حول العميل"، كما تسعى إلى تطبيقها وممارستها في مجال التربية والتعليم.
4. مساعدة المواهب الكامنة من المراهقين الذين يعانون في بيئة غير مشجعة، والعمل على تقديم مساعدة نفسية تربوية في إطار حدود دراستنا.

❖ دوافع موضوعية:

5. قلّة الدراسات التي تتناول متغيّرات الدراسة، رغم أهمية مفهوم الذات لدى الموهوب في تحقيق المهارات الاجتماعية عند تلاميذ المرحلة المتوسط.
6. تخصص الطالبة يتطلّب منها الاهتمام بفئة المراهقين وذوي القدرات الخاصة كالموهوبين، للكشف عنهم باستخدام المناهج العلمية والأدوات المناسبة في جمع البيانات والمعلومات التي تساعد في تشخيص وفهم الظاهرة المدروسة.

7. السعي من أجل الوصول إلى فهم جوانب الذات وشخصية الموهوبين، وقدرتهم على ممارسة المهارات الاجتماعية حسب ما يناسب الموقف الاجتماعي، في إطار مجال موهبتهم من خلال تطبيق الأدوات والاستفادة من النتائج التي توصلت إليها دراستنا.

8. العمل على وضع أسس علمية مدروسة وفق الخلفية النظرية بناءً على الدراسات السابقة والموروث الأدبي ونتائج دراستنا، لتوضيح المفاهيم وفق قواعد علمية معينة فيما يخص فئة الموهوبين المراهقين المتمدرسين في مرحلة التعليم المتوسط، في إطار اقتراح خدمات متنوعة حسب احتياجاتهم ومجال تميزهم، للجهة التي تهتم برعايتهم في المؤسسات التربوية وأولياء الأمور والمدرّبين في إطار مجالات تدريب الموهوبين، وهو الاهتمام بالجوانب النفسية والاجتماعية والأساليب العلمية المعاصرة غير المادية للموهوبين.

9. الاهتمام الحضاري والتوجهات المعاصرة مركزة على تنمية مهارات المتعلمين من خلال استخدام أساليب علمية تكنولوجية حديثة ضمن مجال قدراتهم وتميزهم، خاصة فئة الموهوبين في مشاركة للأبناء.

(7) مفاهيم إجرائية لمتغيرات الدراسة:

(1) مفهوم الذات (Self-conception)

1-1- تعريف مفهوم الذات لدى "كارل روجرز" (Rojers Carl، 1942) بأنه: " الكل التصوري المنظم المتناسق والمؤلف من تصورات لخصائص الذات (أنا)، ومن التصورات لعلاقاتها مع الآخرين، ومن تصورات لمظاهر المختلفة مع القيم المرتبطة بهذه الإدراكات، وأنّ هذا المفهوم ينمو من خلال التنشئة الاجتماعية والتعلم ومن خلال عملية التقييم المستمر"؛ (العاسمي، 2015، ص40)

1-2- تعريف مفهوم الذات لدى أحمد الزهران (1980م): " الذات هي كينونة الفرد أو الشخص، وتنمو الذات وتنفصل تدريجياً عن المجال الإدراكي، وتتكون بنية الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة، وتشمل الذات المدركة والذات الاجتماعية والذات المثالية. وقد تمتص قيم الآخرين، وتسعى إلى التوافق والالتزان والثبات نتيجة للنضج والتعلم، وتصبح المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات"؛ (زهران حامد، 1980، ص 82-83)

1-3- مفهوم الذات إجرائيا (Self Concept): مجموع كلّي للتصورات والمشاعر والأحاسيس والقيم والاتجاهات والممارسات التي يدركها الفرد حول ذاته، ويعبر عنها بضمير المتكلم (أنا) من خلال: سلوكه الاجتماعي نحو (الذات الاجتماعية)؛ وتكوينه المعرفي نحو (الذات الأكاديمية)؛ الشخصية الداخلية نحو (الذات النفسية)؛ الانفعالات والرغبات نحو (الذات الروحية)؛ عما يملكه نحو (الذات المادية)؛ ويعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط على مقياس مفهوم الذات لـ "ربيع الواهج" (2021) والمستخدم في هذه الدراسة.

(2) المهارات الاجتماعية (social skills)

2-1- يعرف " أرجايل " (Argyle، 1981) المهارات الاجتماعية بأنها: "القدرة على إحداث التأثيرات المرغوبة لدى الآخرين في المواقف الاجتماعية، وبذلك فإن مشاركة الآخرين تمثل درجة من التدعيم الاجتماعي الذي يقدمه الشخص المشارك وفي مقابله يصبح وجوده مرغوبا ومحبا" (أبو منصور، 2011، ص23)

2-2- يعرف " ريجيو " (Reggio، 1986) المهارات الاجتماعية على أنها: "قدرة الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها، والوعي بقواعد وأعراف أشكال التفاعل الاجتماعي، ومهارته في ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية، والقدرة على أداء الدور وتقديم الذات بالصورة المناسبة في المواقف الاجتماعي" (موفق، كروم، 2017، ص22)

3-2- المهارات الاجتماعية إجرائيا (Social skills): مجموعة عناصر معرفية انفعالية سلوكية محددة تعتمد على قدرة الفرد في التعبير عنها وتفسيرها، ووعيه بأشكال التفاعل وضبط مهاراته مع الآخرين، في إطار تحقيق أهداف شخصية واجتماعية بما يتناسب مع الموقف الاجتماعي، وتندرج تحت الأبعاد الآتية: " مبدأ التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، التعبير عن المشاعر الايجابية والسلبية نحو الفرد، ضبط الانفعالات في المواقف الاجتماعية"؛ ويعبر عنها بالدرجة الكلية للأبعاد التي يحصل عليها التلميذ في مقياس المهارات الاجتماعية لـ "السيد عبد الرحمن" (1998) والمستخدم في هذه الدراسة.

(4) تلاميذ المرحلة التعليم المتوسط (Middle School Pupils): مرحلة انتقالية بين مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الثانوي؛ تحتوي على مجموعة كفاءات يكتسبها المتعلم خلال أربع سنوات من

التدرج؛ ويقصد بالتلاميذ الذين يزاولون دراستهم في مرحلة التعليم المتوسط من السنة: 2-3-4، بين المؤسسات التعليمية الآتية: الحرة، الخاصة، والحكومية، بمنطقة غرداية للموسم الدراسي: 2023-2024م.

(5) الموهبة (Talent): مجموعة من الخصائص والصفات النفسية والمعرفية والسلوكية والمهارية والاجتماعية والأكاديمية، التي تظهر في مجالات عدة كمؤشرات للتفوق والإبداع والابتكار، لدى التلاميذ الموهوبين المتفوقين مقارنة بأقرانهم التلاميذ العاديين؛ تعرف إجرائيا بالتلاميذ الموهوبين الذين يتحصلون على الدرجة الكلية في مقياس السمات الموهوبين لـ "رينزولي" (2017)، في مرحلة التعليم المتوسط المستخدم في هذه الدراسة لترشيح العينة.

(7) الدراسات السابقة:

7-1-دراسات متعلقة بمتغير بمفهوم الذات

1-1-دراسات عربية:

(1) دراسة الفرحان عبد الرحمن (2023) " الفروق بين الجنسين من المتفوقين والموهوبين في مفهوم الذات وبعض أبعاده" هدفت الدراسة للكشف عن الفروق بين الجنسين من المتفوقين والموهوبين في مفهوم الذات وبعض أبعاده، تكوّنت عينة الدراسة من (190) من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين (80 طالبا و115 طالبة) أما عن الموهوبين هم (30 طالبا و41 طالبة) الملتحقين بمدارس الفروانية في الكويت للعام 2022-2023م؛ حيث تم استخدام أدوات معينة لاختيار العينة وفق خطوات: -تطبيق اختبار القدرة الابتكارية ومصفوفة رافن- قائمة الأداءات الإبداعية لتصنيف الجنسين -ترتيب حسب الذكاء والابتكار والأعلى في التحصيل؛ كما اعتمد على ثلاث أدوات لاختبار عينة الدراسة وهي: -اختبار قدرة التفكير والابتكار من إعداد ممدوح الكناني (2017) -مقياس أبعاد مفهوم الذات من إعداد الباحث (2022) -استبانة قائمة الأداءات الإبداعية من إعداد ممدوح الكناني (2023)، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المتفوقين والمتفوقات في مفهوم الذات وبعض أبعاده. أيضا لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين والموهوبات في مفهوم الذات وبعض أبعاده. (الفرحان سعد حسين عبد الرحمن، 2023، ص783-782)

(2) دراسة الواهج ربيع، (2021)، "فاعلية برنامج إرشادي قائم على الحاجات الإرشادية لتحسين مفهوم الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي". هدفت هذه الدراسة إلى: "معرفة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي قائم على الحاجات الإرشادية لتحسين مفهوم الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ثانوية عمي سعيد بمدينة غرداية"؛ حيث تكونت عينة الاستطلاعية من (93) تلميذا متدرسا في مختلف الشعب الدراسية موزعة على النحو الآتي: العلوم التجريبية، الآداب والفلسفة، والرياضيات؛ أما عينة الدراسة تكونت من (24) تلميذا، خلال الموسم الدراسي 2018-2019م، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية، فقد اعتمد الباحث على المنهج التجريبي ذي مجموعتين التجريبية والضابطة، كما استخدم الأدوات الآتية: مقياس مفهوم الذات، و استبانة الحاجات الإرشادية، والبرنامج الإرشادي كلها من إعداد الباحث؛ لقد توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود تدني في درجات مفهوم الذات لدى العينة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وهذا لصالح المجموعة التجريبية، كما حقق البرنامج الإرشادي ارتفاعا في درجة مفهوم الذات لدى أفراد العينة التجريبية. (الواهج، ربيع، 2021، ص143-142)

(3) دراسة أوعلا بشرى، والخرشة هناء، (2021) " مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الثاني ثانوي في محافظة كرك". هدفت الدراسة إلى: "كشف العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) في مدارس محافظة الكرك في مملكة الأردنية الهاشمية"؛ لدى عينة مكونة من 130 طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم بين 17-18 سنة؛ حيث تم اختيارها بطريقة قصدية في حدود الفصل الدراسي الأول من العام 2016-2017، كما استخدم مقياس " تنسي " لتقدير الذات، والمعدل التراكمي لاختبار الوزارة الدورة الشتوية 2017 كمحك؛ أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة. (أوعلا، والخرشة، 2021، ص 477)

(4) دراسة العيساوي محمود ، (2021) "أزمة الهوية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المراهقين في مدارس المحافظة بيت لحم"؛ هدفت الدراسة إلى: "معرفة العلاقة بين أزمة الهوية ومفهوم الذات لدى المراهقين في مدارس المحافظة بيت لحم، ومعرفة دلالة الفروق بين متوسط استجابات الأفراد للدراسة لمستوى أزمة

الهوية ومستوى مفهوم الذات الذي يعزى إلى متغيرات"؛ بلغت نسبة العينة 14% من مجتمع الدراسة من أصل (4663)؛ حيث تم اختيارهم بطريقة عنقودية؛ حيث شملت العينة (916) طالبا وطالبة؛ اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي الارتباطي؛ استخدم أدوات لجمع البيانات وظف مقياسين هما: - مقياس أزمة الهوية من إعداد الباحث - مقياس مفهوم الذات من إعداد الباحث؛ توصلت النتائج أن مستوى مقياس أزمة الهوية جاء بدرجة متوسطة، ومستوى مقياس مفهوم الذات جاء بدرجة كبيرة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بينهما. (العيسوي محمود، 2021، ص40-39)

(5) دراسة الغامدي عبد الإله، (2018) " مفهوم الذات لدى الطلاب المتفوقين تحصيليا وغير المتفوقين من وجهة نظرهم لدى طلاب المتفوقين وغير المتفوقين بمنطقة الباحة". تهدف الدراسة إلى: "معرفة الفروق في درجة مفهوم الذات تبعا لمتغير نوع الطالب (متفوق وغير متفوق)، والمتغير مرحلة تعليمية (متوسط و ثانوي)"; تكونت عينة استطلاعية من (30) طالبا متفوقا وغير متفوقا؛ طبق عليهم أداة الدراسة بهدف التحقق من صدق وثبات الأداة، تم اختيار العينة الأساسية بطريقة عشوائية مكونة من 50 طالبا متفوقا وغير متفوقا بين مرحلتى المتوسط والثانوي بمنطقة الباحة؛ حيث استخدم المنهج الوصفي وطبق أداء تقيس درجة مفهوم الذات لدى المتفوقين وغير المتفوقين من وجهة نظرهم، بعد تكييف الأداة على البيئة العربية وعينة الدراسة في منطقة الباحة؛ توصلت النتائج أن درجة مفهوم الذات متوسطة لدى الطلبة المتفوقين وغير التفوقين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الذي يعزى إلى متغير المرحلة التعليمية (متوسط و ثانوي) لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين. (الغامدي عبد الإله، 2018، ص596-595)

(6) سليمان الباشا (2017) " مفهوم الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى التلاميذ المراهقين الموهوبين بالمرحلة الإعدادية". تهدف الدراسة إلى: "التعرف على التّقبل الاجتماعي ومفهوم الذات وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى عينة من التلاميذ الموهوبين، وكشف الفروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة"; حيث استخدم المنهج الوصفي الارتباطي؛ تكونت العينة من (203) تلميذا وتلميذة تتراوح أعمارهم بين (12-15) عاما؛ مستوى الذكاء أكثر من (130) درجة، كما يتمتع بموهبة ما و ينتمي إلى مدارس الإعدادية التابعة لإدارة الحسنية التعليمية بمحافظة الشرقية؛ حيث استخدم الباحث الأدوات الآتية: - اختبار القدرة العقلية من إعداد فاروق عبد الفتاح (1987)- بطاقة ملاحظة

الموهوب من إعداد زينب شقير (2010) - ومقياس التوافق النفسي من إعداد زينب شقير (2003) - مقياس مفهوم الذات للموهوب من إعداد الباحث (2004)؛ توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند (0.1) بين متوسط درجات مفهوم الذات والتوافق النفسي لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) و (0.05) بين متوسطي درجات مفهوم الذات من الذكور والإناث من الموهوبين لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الموهوبين في التوافق النفسي. (سليمان الباشا، 2017، ص 783-782)

7) دراسة جنيدي أحمد فوزيه، وآخرون، (2014) "فعالية برنامج إرشادي لتنمية مفهوم الذات وأثره على التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال الموهوبين منخفضي التحصيل". هدفت الدراسة على: "أثر فعالية برنامج إرشادي لتنمية مفهوم الذات وأثره على التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال منخفضي التحصيل"، تكوّنت العيّنة من (26) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (9-12 عاماً) من التلاميذ الموهوبين المنخفضي التحصيل بالمدارس الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر؛ تم استخدام المنهج شبه التجريبي حيث قُسمت العيّنة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة كل واحدة تحتوي على (13) تلميذاً؛ اعتمد على الأدوات الآتية: -مقياس مفهوم الذات لدى التلاميذ منخفضي التحصيل من إعداد الباحثين - مقياس التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل من إعداد الباحثين - برنامج الإرشادي من إعداد الباحثين؛ بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الجماعي لتنمية مفهوم الذات لدى عيّنة الدراسة توصلت إلى أهمّ نتيجة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج. (جنيدي أحمد، وآخرون، 2014، ص 102-101)

1-2-دراسات أجنبية

8) دراسة باليرو ناتاليا، وكاستينو إيلينا، (2021) " مفهوم الذات في الشبكات الاجتماعية وعلاقته بالتأثير لدى المراهقين". هدفت الدراسة إلى: " معرفة أثر الشبكة الاجتماعية على بناء مفهوم الذات والعاطفة المتصورة في مرحلة المراهقة، وتحليل تطابق أو تعارض مفهوم الذات داخل (عبر الانترنت) وخارج شبكات الاجتماعية (الانترنت) وعلاقتهما ومدى تأثيرهما على العيّنة"؛ حيث

تكوّنت من 350 طالبًا وطالبة في المدارس الثانوية والجامعات بمنطقة إكستريمادورا بإسبانيا؛ تراوحت أعمار المشاركين بين 14-19 سنة؛ تمّ اختيار العينة بالطريقة العنقودية؛ كما استخدم المركز التعليمي كمجموعة، ثم اختيار مجموعة الفصل الواحد لكل مركز بشكل عشوائي، مكوّنة من عشر مدارس ثانوية وكلّيتين؛ اعتماداً على الأدوات التالية: -استبيان اجتماعي ديموغرافي، والاستبيانات التي أنشأت (Echeburua y Requesens (2012). -نموذج مفهوم الذات 5 (AF-5) من إعداد غارسيا وموسيتو (2014). للأطفال المراهقين والبالغين - مقياس باناس للتأثير الإيجابي والسلبي للأطفال والمراهقين من إعداد باناس، ساندين (2003)؛ توصّلت النتائج إلى وجود فروق في جميع أبعاد مفهوم الذات بنسبة 24% من المشاركين، تحصل البعد الاجتماعي على نسبة 51.4% من المشاركين، كما سجل المشاركون اللذين أظهروا فروقات بين مفهومهم الذاتي عبر الإنترنت وغير متصلين على أعلى درجات من الرفاهية، ووجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في تقييم الأداء عبر الإنترنت، بمعنى أن المجموعات ذات المفهوم الذاتي غير المتوافق كان لديها تقييم أداء أعلى عبر الإنترنت. وهذا يعود إلى افتراض لديهم رفاهية أعلى ومزيد من النشاط والطاقة والمشاركة المرضية في الشبكات الاجتماعية، في بناء مفهومهم الذاتي عبر الإنترنت، وهذا مؤشر على وجود دعم عاطفي كبير يتلقونه من خلال الشبكات الاجتماعية.

(Balero Natalia, & castanio Elena, 2021, p 611)

9) دراسة كازينو آنا ماريا وآخرون (2021) "الذكاء العاطفي ومفهوم الذات في تحليل العلاقات لدى الطلاب الموهوبين". هدفت إلى التعرف على: "العلاقة بين ملفات الذكاء العاطفي وكل من مفهوم الذات واحترام الذات عند الطلاب الموهوبين"؛ تكوّنت العينة من 118 طالباً موهوباً و122 طالباً غير موهوب، تتراوح أعمارهم بين (8-18 سنة) في مدارس الاسبانية العادية؛ تمّ استخدام ثلاث أدوات مختلفة: - مقياس مفهوم الذات نموذج (FA5) نسخة لغارسيا غراو وآخرون -مقياس روزنبرغ لتقدير الذات (SESR) نسخة أتيينزا ومورينو وآخرون - مقياس السمات الفوقية (SMMT-24) من إعداد فرنانديز بيروكال وآخرون؛ استخدم الباحثون منهج التحليل العنقودي، أظهرت النتائج وجود فروق بين ملفات تعريف الذكاء العاطفي وأبعاد احترام الذات ومفهوم الذات لدى الطلاب الموهوبين، وعدم وجود فروق بين المجموعة الطلاب العاديين. (casino, Anna Maria, & others, 2021, p 1)

10) دراسة بانياغوا أنفاستس وآخرون، (2022) "الاختلافات في مفهوم الذات بين طلاب الموهوبين وغير الموهوبين تحليل تلوي من 2005 إلى 2020م". هدفت الدراسة إلى جمع ومقارنة بين الدراسات التي أجريت من (سنة 2005 إلى 2020م) لمعرفة اختلاف نتائج الدراسات حول دراسة موضوع بحثي معين حول مفهوم الذات بين طلاب الموهوبين وغير الموهوبين في بعض أبعاده من خلال التحليل التلوي؛ بلغت العينة في مجموعها 6443 مشاركاً موهوباً، و11320 مشاركاً غير موهوب بين جميع الدراسات؛ اعتمدت الدراسة على مجموعة معايير لإدراج الدراسات هي - وجود مقياس محدد لمفهوم الذات أو احترام الذات - عيّنت تكون أطفالاً أو مراهقين - عينات مقارنة بين الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين - دراسة مكتوبة باللغة الإنجليزية أو الإسبانية أو الفرنسية ونشرت من عام 2005 فأكثر - استبعاد دراسات تناولت طلاب ذوي قدرات منخفضة أو يعانون من مشاكل في التعلم؛ اعتمدت هذه الدراسة على تصميم استراتيجية هيكل مخطط التدفق، كما تناولت أنواع الدراسات الطولية والمستعرضة والتجريبية وشبه التجريبي، استخدمت طريقة لترميز الدراسات وفق: سنة النشر، البلد، تصميم الدراسة، جنس المشاركين (ذكور / إناث أو كليهما)، العمر وفق تصنيف المنظمة العالمية: مراحل الطفولة المتوسطة من 6-11 سنة؛ المراهقة المبكرة من 11-16 سنة؛ المراهقة المتأخرة من 16-21 سنة؛ إجراءات تحديد الموهوبين بناء على: معدل الذكاء، الترشيح، الإنجاز، الحضور والتسجيل في برامج الموهوبين، أداة القياس مفهوم الذات وفقاً لـ"لشا فيلسون وآخرون (1976)؛ أظهرت نتائج الدراسات من خلال 81 دراسة، وأدرجت 36 منها إلى التحليل التلوي حيث توصلت أن الطلاب الموهوبين درجات أعلى من أقرانهم غير الموهوبين؛ توجد فروق متوسطة بين درجات مفهوم الذات الأكاديمي و فروق مرتفعة بين درجات مفهوم الذات الرياضي؛ كما أنّها لم تُسجل فروقاً كبيرة في جميع الأبعاد الأخرى، مع وجود انخفاض كبير في عدم تجانس بين الأبعاد.

(Paniagua , Infantes, & others, 2022, pp 278-286)

7-2-دراسات متعلقة بالمهارات الاجتماعية

10) دراسة لمطوع آمنة سعيد (2001) "المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات". هدفت إلى التعرف على: "العلاقة المهارات الاجتماعية بالثبات الانفعالي لدى تلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات في دولة الإمارات المتحدة، عينة مكونة من (60) طفلاً، مقسمة إلى

(30) طفل للأمهات المكتئبات ممن تلقين علاجاً طبياً، و (30) طفلاً للأمهات؛ عادات تتراوح أعمارهم بين (12-6 سنة)، تم استخدام المنهج الوصفي في حدود المعرفة التي تسعى إلى تنظيم البيانات؛ حيث اعتمد على الأدوات: -اختبار المهارات الاجتماعية للأطفال من إعداد السيد عبد الرحمن - واختبار أيزنك وعبد الخالق للشخصية (صيغة الأطفال)، -استمارة بيانات أولية من إعداد الباحث؛ لقد أظهرت النتائج جميع الفروض غير دالة احصائياً، في حين عينة أبناء الأمهات المكتئبات والأمهات العاديات كنّ تقريباً متساوية في جميع المتغيرات قد يرجع إلى طبيعة الأسرة الممتدة في مجتمع الإمارات. (لمطوع آمنة سعيد، 2001، ص11-10)

11) دراسة موفق كروم (2017) " البنية العاملية لاختبار المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية". هدفت الدراسة إلى: " الكشف على البنية العاملية لاختبار مهارات الاجتماعية الذي أعدّه (رونالد ريجيو) لدى عينة من الطلبة الجزائريين، واستخراج معايير محلية مناسبة للاختبار والتعرف على دلالة الفروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية؛ تكونت العينة من (554) فرداً مقسمة بين (113) ذكور و(441) إناث، من طلبة بعض الجامعات الجزائرية؛ حيث أجرت دراسة استطلاعية على (46) طالباً وطالبة من شعبة علم النفس بجامعة تلمسان للموسم (2013-2014)؛ تم اختيار العينة بطريقة قصدية من طلبة الجامعة، تتراوح أعمارهم بين (20-26 سنة) من تخصصات وكليات متفرقة؛ حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد على أداتين هما: - النسخة المعربة الأصلية لاختبار المهارات الاجتماعية التي أعدّها ريجيو، وكذا النسخة المعربة لاختبار كاتل للعوامل الست عشر للشخصية؛ أظهرت نتائج الدراسة على أن البناء العملي لاختبار المهارات الاجتماعية باستخدام التحليل العنقودي الاستكشافي الذي يتضمن عشر عوامل جديدة متمثلة في أبعاد جديدة للاختبار، وكذا النتائج دلت على العموم بعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في استجاباتهم على الاختبار، وكان هناك تباين دال في الفروق على مستوى الأبعاد لصالح الذكور والإناث. (موفق كروم، 2017، ص103-101)

12) دراسة اليوسف رامي (2013) " المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتّحصيل الدّراسي العام". هدفت الدراسة إلى: "تحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتّحصيل الدّراسي العام في ضوء عدد من المتغيرات: الجنس، المستوى الدراسي،

والاجتماعي، والاقتصاد الأسري؛ تم سحب العينة بطريقة عشوائية طبقية مكونة من (290) طالباً وطالبة مقسمة بين (150) طالبا و(140) طالبة في مرحلة المتوسط في مدارس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل؛ حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي والذي يقوم بوصف ما هو قائم في الواقع ومحاولة تفسيره؛ واستخدم مقياسين هما: مقياس المهارات الاجتماعية (ريجو) الذي قام بتقنيه وتعريبه كل من السمادوني (1991) على البيئة المصرية، وجمعة (1996) والبلوي (2005) على البيئة السعودية من حيث تغيير الألفاظ المناسبة له؛ وأيضا مقياس الكفاءة الذاتية الذي اعتمد على مقياس الفاعلية الذاتية من إعداد العدل (2001)، خلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى أفراد عينة الدراسة مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الدراسة. (اليوسف رامي، 2013، ص327-339)

13) دراسة الحجازي سلوى (2005) " فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض فويا المدرسة". هدفت إلى التعرف على: " العلاقة بين المهارات الاجتماعية وفويا المدرسة لدى الأطفال ومدى فعالية تدريبهم على المهارات الاجتماعية في خفض الفويا بعد مضي شهرين من تطبيقه على عينة مكونة من (404) طفلا وطفلة في الصفوف الثلاثة الأولى، بمجمع مدارس أولاد صقر الابتدائية بمحافظة الشرقية، وبعد إجراء عدة اختبارات وقع الاختيار على مجموعتين: مجموعة تجريبية (10 أطفال)، ومجموعة ضابطة (10 أطفال)، حيث اعتمد على أدوات الآتية: -اختبار القدرات العقلية للأطفال من (6-7 سنوات) من إعداد فاروق عبد الفتاح - ومقياس المهارات الاجتماعية للصغار من إعداد محمد السيد (1998) مقياس فويا المدرسة للأطفال من إعداد رياض نايل (1995) -مقياس فويا المدرسة لدى الأطفال (كما يدركها المعلم) من إعداد الباحثة - برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية من إعداد الباحثة حيث طبق البرنامج في عدة جلسات واستمر لعشرة أسابيع مع توظيف فنيات النمذجة وغيرها؛ أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات المهارات الاجتماعية وفويا المدرسة لدى العينة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية. (الحجازي سلوى السيد سليمان، 2005، ص89-91)

14) دراسة الغباشي سهير، ومحمود أحمد (2017) " فعالية برنامج معرفي سلوكي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية". هدفت هذه الدراسة إلى: "معرفة مدى فاعلية برنامج المعرفي السلوكي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية ودراسة أثر البرنامج في رفع مستوى الفعالية الذاتية للمراهق من منظور الوالدين لدى عينة من المرتفعين في سمات النمط الفصام"؛ تم اختيار العينة على مرحلتين حيث تم انتقاؤها من خلال المرحلة الأولى قام الباحث بتطبيق اختبارات السمات النمط الفصامي على عينة مكونة من (500) فرد ذكور وإناث، تتراوح أعمارهم من (19-16 سنة)، أما عن المرحلة الثانية تتمثل في الانتقاء ممن تحصلوا على أعلى الدرجات ليمثلوا المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تكونت من (35) فرداً قسّمت إلى (21 تمثل المجموعة التجريبية، و14 تمثل المجموعة الضابطة)؛ حيث استخدم أدوات عدة تتمثل : - مقياس النمط الفصامي الإيجابي والسلبي من إعداد هشام عبد الحميد تهامي (2008) - قائمة تقدير جودة الأداء الاجتماعي للمراهقين من خلال الوالدين من إعداد الباحث؛ اعتمد على المنهج الشبه التجريبي؛ أظهرت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية حصلت على درجات أفضل من المجموعة الضابطة في القياس البعدي، مع وجود فروق ذات دلالة بين القياس القبلي والقياس البعدي في الاتجاه الأفضل للقياس البعدي، وأيضاً بين القياس القبلي والقياس التتبعي في اتجاه أفضل للقياس التتبعي على قائمة المهارات الاجتماعية، مما يدل على كفاءة البرنامج في إحداث تنمية لتلك المهارات. (الغباشي، سهير، محمود أحمد، الحنفي، 2017، ص 527-525)

15) دراسة عبد الرحمن محمد السيد (1998) " المهارات الاجتماعية وعلاقته بالاكتهاب واليأس لدى الأطفال" هدفت هذه الدراسة إلى: "الكشف على الكم و اتجاه العلاقة بين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال، وتقنين مقياس المهارات الاجتماعية للصغار على البيئة العربية المصرية"؛ تكونت العينة من (252) طفلاً بمرحلة التعليم الأساسي، تتراوح أعمارهم بين (12-9 سنة) بمتوسط (11.26 سنة) في مدارس إدارة ميت غمر التعليمية؛ قسمت العينة وفق الجنس والذكاء، عددهم الإجمالي (35) طفلاً من كلا الجنسين، الذكاء بين 90-110 درجة؛ حيث استخدم الأدوات الآتية: -اختبار الذكاء المصور (أحمد زكي صالح 1978) - مقياس المهارات الاجتماعية للصغار (ما تسون وآخرون 1983) " تحت عنوان "تقييم ماتسون للمهارات الاجتماعية للصغار" كما قام الباحث بإجراء تعديلات الأول متعلق بمستويات الإجابة والثاني بتصنيف البنود على الأبعاد الفرعية؛ أظهرت النتائج على وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند 0.01 بين أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية للصغار، وعدم وجود

علاقة ارتباطية بين بعدي الضبط الاجتماعي والانفعالي و التعبير عن المشاعر الإيجابية والاتجاه السالب نحو الحاضر بين الجنسين، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.01 بين الأطفال الأصغر سنا والأكبر سنا في الأبعاد: التعبير عن المشاعر السلبية، الضبط الانفعالي، التعبير عن المشاعر الإيجابية، والدرجة الكلية للمقياس بينما لا توجد فروق بين المجموعتين في مبدأ التفاعل. (عبد الرحمن محمد السيد، 1998، ص9-40)

7-3- دراسات تجمع المتغيرين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية

16) دراسة فراحتيه نورة (2019) "المهارات الاجتماعية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة السنة أولى ماستر علم النفس"؛ هدفت إلى التعرف على: "العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة الدراسة، والتعرف على طبيعة العلاقة بين الزملاء وتقدير الذات لدى العينة"؛ تكوّنت العينة الاستطلاعية على (120) طالبا وطالبة، مقسمة إلى (21 ذكور و99 إناث)؛ حيث اعتمد على المنهج الوصفي الارتباطي تماشيا مع طبيعة الموضوع؛ كما وقع اختيار على العينة بطريقة عشوائية مكونة من (30 طالبا وطالبة) السنة أولى؛ كما استخدم أداتين هما: - مقياس المهارات الاجتماعية لندى نصر الدين عبد الحميد (2011) - مقياس تقدير الذات من إعداد إبراهيم بليكلاي (2008)؛ خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى طلبة السنة الأولى ماستر علم النفس بجامعة مسيلة. (فراحتيه نورة، 2019، ص82-77)

17) دراسة عبد الله النفعي، فؤاد بن معتوق (1430/2009) "المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين"؛ هدفت إلى التعرف على: "العلاقة بين المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى طلاب مرحلة الثانوي المتفوقين والعاديين في مدارس حكومية تابعة لإدارة التربية بحافظة جدة"؛ حيث تكونت العينة من (200) طالبا في الموسم الدراسي (1430-1929هـ)؛ تم اختيار العينة بطريقة طبقية عشوائية مكونة من (25) طالبا من كل مدرسة بواقع مدرستين في كل منطقة جغرافية؛ تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ وكذا مقياسين هما: - مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد السمادوني (1991) - مقياس فاعلية الذات من إعداد العدل (2001)، أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين درجات المهارات الاجتماعية وأبعادها المختلفة، وبين درجات فاعلية الذات

لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين في مدارس الحكومية عند مستوى الدلالة (0.01). (عبد الله النفعي، فؤاد المعتوق، 2009 / 1430، ص 115-116، ص 4)

7-4- تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات السابقة أنها تنقسم إلى ثلاثة أقسام وهي:

1 - تعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت متغير مفهوم الذات:

- من حيث الأهداف: هذا القسم الذي يشمل على الدراسات التي اهتمت بدراسة مفهوم الذات على ضوء أبعاده والكشف عن الفروق بين الجنسين؛ ما ذهبت إليه كل من دراسة Paniagua, & others, I (2022)، دراسة Balero,N, & castanio,E (2021)؛ العيساوي محمود (2021)، سليمان باشا (2016)، وجنيدي أحمد وآخرون (2014)؛ أما عن دراسة الواهج ربيع (2021) ركزت على معرفة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي لتحسين مفهوم الذات على التلاميذ (جنس الذكور فقط)؛ كما تناولت ثلاث مفهوم الذات لدى المراهقين من الموهوبين والغير الموهوبين كدراسة casino, A, & others (2021) ودراسة Paniagua, I, & others (2022)؛ وأيضا دراسة Balero,N, & castanio,E (2021) كما تميزت دراسة Paniagua, I, & others (2022) بجمع تقريبا كل الدراسات من سنة (2005 إلى 2020م)، التي تناولت موضوع دراستنا مفهوم الذات لدى الموهوبين وكشفت عن الاختلاف بينهم من خلال أسلوب تحليل تلوي.

- من حيث نوع العينات وحجمها: أما من حيث نوع العينة وحجمها تناولت مجتمع الدراسات من الأطوار التعليمية الثلاثة؛ الابتدائي المتوسط والثانوي بين الموهوبين والغير الموهوبين والمتفوقين وغير المتفوقين؛ تحتوي دراسة Paniagua, I, & others (2022) على أكبر عينة حيث بلغت 6443 موهوب، 11320 غير موهوب بين مرحلة الطفولة المتوسطة و مرحلة المراهقة المتأخرة؛ بخلاف دراسة الواهج ربيع (2021) تحتوي على أصغر عينة مكونة من 24 تلميذا وقع اختيار عليها بطريقة عشوائية طبقية على التلاميذ المرحلة الثانوية مختلف الشعب العلمية؛ اتفقت دراستين على اختيار عينة بطريقة عنقودية ، دراسة Balero,N, & castanio,E (2021) 350 طالبًا وطالبة من تعليم الثانوي والجامعي، ودراسة محمود العيساوي (2021) عينة مكونة من 916 طالبا وطالبة تعليم المتوسط؛ أمّا

عن دراسة أوعلا بشرى و الخرشة هناء (2021) لـ 130 طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم بين 17-18 عاما وقع الاختيار بالطريقة القصدية حددوا في الفصل الأول (2016-2017م)؛ دراسة الغامدي عبد الإله (2018) نوع العينة عشوائية مكونة من 50 طالبا وطالبة من فئة المتفوقين وغير المتفوقين من مرحلة المتوسط والثانوي ؛ وأيضا دراسة سليمان الباشا (2016) وقع الاختيار على 203 تلميذا موهوبا تتراوح أعمارهم بين 12-15 سنة؛ تميزت دراسة casino, A, & others (2021) عينة مكونة من 118 طلاب موهوبين و122 طلاب غير موهوبين تتراوح أعمارهم بين 8-18 سنة، حيث نستفيد من مجتمع عينة الدراسة الموهوبين والمرحلة العمرية في الدراسة.

- من حيث المنهج: اتفقت أغلب الدراسات على استخدام المنهج الارتباطي الوصفي كل من دراسة الفرحان عبد الرحمن (2023)، العيساوي محمود (2021)، أوعلا بشرى و الخرشة هناء (2021)، الغامدي عبد الإله (2018)، سليمان الباشا (2016)؛ كما اكتفت كل من دراستين: دراسة الواهج ربيع (2021) في تطبيق المنهج التجريبي على قياس فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين مفهوم الذات لدى عينة الدراسة؛ ودراسة جنيدي أحمد وآخرون (2014) على 26 طفلا موهوبا لمنخفضي التحصيل واستخدم المنهج شبه التجريبي في تطبيق برنامج الإرشادي لتنمية مفهوم الذات لديهم.

- من حيث الأدوات: لقد اتفقت جميع الدراسات المذكورة في استخدام أدوات الدراسة على المقياس مفهوم الذات من إعداد الباحث مكيف حسب عينة الدراسة أو من إعداد باحثين آخرين إلا أن الدراسات الأجنبية اختلفت في بيئة الدراسة أي ليس من البيئة عربية كدراسة Paniagua, & others (2022) I جمعت عدة دراسات من بيئات أجنبية مختلفة التي طبق عليها مقياس مفهوم الذات "شافلسون" (1976) وفق شروط محددة؛ كما اتفقتا دراستان في تطبيق اختبار التفكير والقدرات العقلية في تحديد فئة الموهوبين كدراسة الفرحان عبد الرحمن (2023)، ودراسة سليمان الباشا (2016)، أمّا عن دراسة casino, A, & others (2021) مقياس السمات الفوقية (-SMMT) (24)؛ لكن اختلفت الدراسات في استخدامها للمقاييس حسب متغيرات كل موضوع مثل دراسة العيساوي محمد (2021) مقياس أزمة الهوية، أوعلا بشرى و الخرشة هناء (2021) معدل التراكمي لاختبار الوزارة الدورة الشتوية، سليمان الباشا (2017) بطاقة ملاحظة الموهوب ومقياس التوافق النفسي، ما يميز الدراسات المذكورة سابقا عن بضعها هي دراسة الواهج ربيع (2021) حيث استخدمنا

أداة قياس مفهوم الذات الذي أعده الباحث وفق البيئة المحلية (الجغرافية) التي تطبق عليها دراستنا الحالية؛ فيما يخص أدوات الكشف عن فئة الموهوبين المراهقين تنوّعت وتعدّدت حسب أهداف كل دراسة وإنما نستفيد منها من حيث فئة الموهوبين المراهقين في مرحلة التعليم المتوسط. كما نجد أكثر الدراسات تميزاً وتوافقاً مع دراستنا من حيث المتغير المستقل والعينة الدراسة تزيد للبحث إثراء وعمقا تشمل دراسة & others (2022) Paniagua, I، ودراسة casino, A, & others (2021) يعتبرن من الدراسات الأجنبية الحديثة في موضوع الدراسة، لذا حاولنا ترجمتهما وإدراجهما ضمن الدراسات السابقة للبحث.

-من حيث النتائج : بالقراءة الدقيقة في نتائج الدراسات نلاحظ وجود نقاط اتفاق في نتائجها، كدراسة أوعلا و الخرشة (2021)، العيساوي محمد (2021)، وسليمان الباشا (2016)، توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية موجبة في درجات مفهوم الذات لدى عينة الدراسة؛ لكن دراسة الواهج ربيع (2021) توصلت إلى وجود تديّ درجات مفهوم الذات لدى العينة؛ بالنسبة للفروق توصلت كل من دراسة & others (2022) Paniagua, I، دراسة Balero,N، & others (2021) castanio, E، ودراسة casino, A, & others (2021) إلى وجود فروق بين أبعاد مفهوم الذات لدى أفراد العينة في تفسير النسب، الأبعاد على حسب فروض الدراسة؛ أما بالنسبة للفروق بين متوسطي الدرجات كل من الفرحان عبد الرحمن (2023) لدى الموهوبين، دراسة الغامدي عبد الإله (2018) لدى المتفوقين وغير المتفوقين، دراسة سليمان الباشا (2016) لصالح الذكور، دراسة جنيدي فوزيه وآخرون (2014) لصالح المجموعة التجريبية؛ لقد تميّزت كل من دراسة العيساوي محمود (2021)، دراسة أوعلا بشرى والخرشة هناء (2021)، ودراسة الواهج ربيع (2021)، وسليمان الباشا (2016) في اختبار فروض العلائقية متغير مفهوم الذات الذي يتوافق مع المتغير الدراسة حيث نستفيد منها في تفسير نتائج دراستنا؛ كما تتميز الدراسات التي تناولت الفرضيات الفارقة متمثلة في دراسة casino, A, & others (2021)، دراسة & others (2022) Paniagua, I ودراسة Balero,N, & castanio,E (2021) وبالتالي نستفيد من هذه الدراسات في تفسير الفرضيات الدراسة.

2-تعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت متغير المهارات الاجتماعية: يشمل القسم الثاني على دراسات التي اهتمت بالمهارات الاجتماعية من حيث الدور أو الأثر أو التنمية على ضوء الأبعاد؛

- من حيث الأهداف: تناولت كل من دراسة لمطوع آمنة (2001) بالثبات الانفعالي، وموفق كروم (2017) تكشف البنية العاملية لاختبار المهارات الاجتماعية (ريجيو) وفق معايير محلية، للاختبار دلالة الفروق بين الجنسين، كما نلاحظ وجود تنوع في متغيرات الدراسة مع المهارات الاجتماعية يرجع إلى نوع أهداف الدراسة وطبيعة المجتمع؛ خصّت دراسة الغباشي سهير و محمود محمد (2017) على برنامج تنمية في ضوء فعالية البرنامج المعرفي السلوكي وتأثيره على رفع مستوى الفعالية الذاتية من منظور الوالدين؛ أما عن دراسة اليوسف رامي (2006) تناولت المهارات الاجتماعية مع الكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام في ضوء المتغيرات؛ كما ربطت دراسة الحجازي سلوى (2005) المهارات الاجتماعية بفويا المدرسة؛ وكذا دراسة عبد الرحمن محمد (1998) تناولت المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالاكثاب لدى الأطفال.

- من حيث نوع العينة وحجمها: لقد نوّعت الدراسات في اختيار العينة من مستويات مختلفة الابتدائي والمتوسط والتعليم الجامعي، كما اتفقت أربع دراسات في اختيار العينة بطريق قصدية تتمثل في: دراسة لمطوع آمنة (2001) مكونة من 60 طفلا أعمارهم بين 6-12 عاما لدى تلاميذ أبناء الأمهات المكتبات والعاديات، موفق كروم (2017) على 46 طالبا وطالبة أعمارهم بين 20-26 عاما من شعبة علم النفس بجامعة تلمسان؛ دراسة الغباشي سهير و محمود محمد (2017) على 35 فرداً مراهقا من مرتفعين في سمات نمط الفصام، الحجازي سلوى (2006) مكونة من 20 طفلا لخفض الفويا المدرسية بعد مضي شهرين من تدريبهم، وكذا دراسة عبد الرحمن محمد (1998) وقع الاختيار على 35 طفلا من كلا الجنسين تتراوح أعمارهم بين (9-12 سنة) بمتوسط (11.26 سنة) من مدارس إدارة ميت غمر التعليمية؛ واختلفت دراسة اليوسف رامي (2013) على طريقة عشوائية طبقية لـ 290 طالبا وطالبة من مرحلة المتوسط في مدارس حكومية من منطقة حائل؛ نلاحظ تنوع وتقارب بين الدراسات من حيث حجم العينة والمرحلة العمرية لكن دراسة موفق كروم (2017) ركّزت على عينة طلاب الجامعة وهذا يعود إلى طبيعة أهداف الدراسة.

- من حيث المنهج: اجتمعت أربع دراسات على استخدام المنهج الوصفي كل من دراسة رامي اليوسف (2013) ودراسة لمطوع آمنة (2001) ودراسة عبد الرحمن محمد (1998) على الطريقة الارتباطية؛

أمّا عن دراسة موفق كروم (2017) على طريقة التحليلية، كما اتفقت دراستي: الغباشي سهير ومحمود محمد (2017)، الحجازي سلوى (2005) على استخدامهما المنهج شبه التجريبي.

- من حيث الأدوات: لقد تنوعت كل الدراسات على تطبيق الأدوات جمع البيانات بين الاستمارة، الاختبار، والمقياس، على سبيل المثال لا الحصر نذكر مقياس المهارات الاجتماعية الذي هو مهم في دراستنا الحالية، لقد استخدمته ثلاث دراسات وهي: الحجازي سلوى (2005) لمطوع آمنة (2001) طُبّق على الأطفال والصغار، عبد الرحمن محمد (1998) طُبقت على الأطفال حسب الجنس ودرجة الذكاء، تتميز هذه الدراسة في تكييفها للأداة على البيئة العربية والعينة وبالتالي نستخدمه كأداة للقياس المهارات الاجتماعية في الدراسة، كما أنّها مناسبة على تلاميذ المرحلة المتوسطة؛ أضافت دراسة لمطوع آمنة (2001) برنامج تدريب على المهارات الاجتماعية، وخصّت دراسة الغباشي سهير و محمود محمد (2017) على أداة قائمة بتقدير المهارات الاجتماعية للمراهقين من خلال الوالدين؛ أمّا عن دراسة كروم موفق (2017) ودراسة اليوسف رامي (2013) استخدمتا اختبار المهارات الاجتماعية (ريجيو) المعرّب والمقنّن على الطلبة الجامعيين، وعلى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

- من حيث النتائج: بالقراءة الدقيقة في نتائج الدراسات لقد اتفقت أغلبها على وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين المهارات الاجتماعية والمتغير الآخر للدراسة والذي يعزى إلى متغيرات أخرى؛ كما توصلت دراسة موفق كروم (2017) إلى عشر عوامل جديدة متمثلة في أبعاد جديدة لاختبار المهارات الاجتماعية؛ لكن دراسة لمطوع آمنة (2001) توصلت إلى جميع الفروض غير دالة احصائيا مع وجود تساوي في جميع متغيرات الدراسة؛ أمّا عن دراسة عبد الرحمن محمد (1998) توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بين أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية للصغار؛ حيث اختلفت بعض الدراسات على وجود فروقٍ تعزى لمتغيرات الدراسة؛ مثل دراسة عبد الرحمن محمد (1998) توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بين الأطفال الأصغر سنًا، والأكبر سنًا في الأبعاد الآتية: التعبير عن المشاعر السلبية، الضبط الانفعالي، التعبير عن المشاعر الإيجابية والدرجة الكلية للمقياس؛ أمّا عن مميّزات هذه الدراسات لدينا دراسة اليوسف رامي (2005) ودراسة عبد الرحمن محمد (1998) استخدمتا مقياس المهارات الاجتماعية على عينة المراهقين والمرهقات من تلاميذ

مرحلة المتوسط، جدير بالتطبيق وبالتالي نستفيد منهما فعاليا في دراستنا الحالية بالأخص دراسة عبد الرحمن السيد (1998).

3-تعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت المتغيرين: قسم الثالث يشمل الدراسات التي تناولت مفهوم الذات وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى الموهوبين، على النحو الآتي:

- من حيث الأهداف: تناولت دراستين علاقة المهارات الاجتماعية بفاعلية الذات، دراسة عبد الله النفعي (1430) لدى طلاب الثانوي من المتفوقين وغير المتفوقين، وأيضا دراسة فراحتيه نورة (2019) ربطت المهارات الاجتماعية بتقدير الذات مع الكشف على طبيعة علاقة الزملاء لدى طلاب الجامعة ماستر 01 علم النفس بجامعة مسيلة.

- من حيث العينة وحجمها: تفاوت بين دراستين في اختيار العينة بين طلاب مرحلة التعليم الثانوي، والجامعي من المتفوقين وغير المتفوقين، مثل دراسة عبد الله النفعي (1430) أصغر عينة تكونت من 25 طالبا متفوقا وغير متفوق من طلاب المرحلة الثانوية.

- من حيث الأدوات: كما اتفقتا دراستين على استخدام مقياس المهارات الاجتماعية على حسب خصائص العينة مثل دراسة فراحتيه نورة (2019)، ودراسة عبد الله النفعي (1430)؛

- من حيث النتائج: بعد تمعن في النتائج أظهرت دراسة فراحتيه نورة (2019)، ودراسة عبد الله النفعي (1430) إلى وجود علاقة ارتباطية؛ الدراسة الأولى فسرتها طردية بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات، أما الدراسة الثانية فسرت تلك العلاقة موجبة بين درجات المهارات الاجتماعية وأبعادها وبين درجات فاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين عند مستوى (0.01)؛ كما نستفيد من نتائج فروض دراسة فؤاد النفعي (1430).

4- تعقيب عام وإبراز أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث الأهداف، ونتيجة لذلك نجد تنوع في نتائج الدراسات مما يزيد قيمة لها والاستفادة منها في تفسير

نتائج الدراسة الحالية، وبالتالي تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بيئة التطبيق حيث تنوّعت البيئات بين بيئات محلية تتمثل في دراسة الواهج ربيع (2021) وهي تعد دراسة مهمة لدراستنا، إلا أنّ الدراسة الحالية تختلف عنها (في حدود علم الطالبة) لم يسبق لأي دراسة أن جمعت بين المتغيرات والعينة والبيئة التطبيق التي نطبق عليها أدوات الدراسة؛ من حيث نوع العينة أغلب الدراسات تناولت فترة مرحلة المراهقة سواء الأولى أو المتوسطة أو المتأخرة، كما نستفيد من هذه الدراسات من حيث عيّنة الدراسة التي ركزت على مرحلة المتوسطة؛ كما نلاحظ حجم العينة متفاوت خاصة الدراسات التي تناولت فئات عمرية واسعة نجد نسبة الأفراد كبيرة مثل عينة التلاميذ العاديين، أما بالنسبة لأقل عينة تناولتها نجدها في الدراسات التي اهتمت بفئة الموهوبين أو المتفوقين، أو لديهم مشكلة سلوكية معينة، أو تلاميذ شهادة تعليم الثانوي مثلاً، تلك الدراسات تساعدنا في دراستنا لأنها تنطبق مع عينة فئة الموهوبين، فيما يخص المنهج الدراسة فأغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي وبالتالي تتفق مع الدراسة الحالية التي تستخدم المنهج الوصفي باعتباره المنهج الملائم للدراسات الوصفية؛ أما من حيث الأدوات الدراسة فإن أغلب الدراسات السابقة استخدمت أدوات جاهزة وبعضها مكيفة من أجل الوصول إلى أهدافها، حيث تختلف أداة الدراسة الحالية عن بعض الأدوات الدراسات السابقة لأنها جمعت بين أداتين لم تمر علينا دراسة من الدراسات السابقة التي تناولناها سبق وأن طبقت مقاييس الدراسة معا وهما: مقياس مفهوم الذات من إعداد الواهج ربيع (2021)، ومقياس المهارات الاجتماعية من إعداد عبد الرحمن محمد السيد (1998) وهذا الأخير قمنا بتعديله وفق خصائص عينة الدراسة وحساب خصائص السيكموترية؛ كما تتفق تلك الدراسات مع دراستنا في استخدام الأساليب المعالجة الإحصائية كالمتوسطات الحسابية، والعلاقة الارتباطية؛ وعليه يمكن القول أن الدراسات السابقة لها دور في تعزيز الدراسة وإنضاج خطواتها، رغم وجود بعض الاختلاف في الأهداف والأدوات والأساليب والمناهج والعينات بالتالي هذا التنوع والاختلاف أكسب للطالبة سعة الاطلاع فيما يتعلق بمفهوم الذات، وفيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية عند الموهوبين.

الفصل الثاني: مفهوم الذات

• تمهيد:

- 1- تعريف مفهوم الذات لغة واصطلاحاً
- 2- خصائص وأبعاد مفهوم الذات
- 3- النظريات المفسرة لمفهوم الذات
- 4- تطور مفهوم الذات في مرحلة المراهقة
- 5- محددات والعوامل المؤثرة في مفهوم الذات (عامة)
- 6- مفهوم الذات عند الموهوب (الأبعاد، الأنواع، والعوامل)
- 7- دور مفهوم الذات في تحقيق المهارات الاجتماعية
- 8- طرق قياس مفهوم الذات

• الخلاصة

تمهيد:

يعتبر مفهوم الذات حيز الزاوية في شخصية الفرد، وظيفته الأساسية هي تحقيق الاتساق والتكامل للأبعاد والمكونات الشخصية، المنبثقة من خبرات متراكمة عبر مراحل النمو المختلفة، نتيجة لتقييم تلك الخبرات على البيئة الاجتماعية من خلال جمع المعلومات والملاحظات عن نفسه والمحيطين به، وكذا تفاعل الحاصل مع الفرد ونفسه وبينه وبين الآخرين سواء مع الأصدقاء، أو مع أفراد الأسرة، أو مع المعلم وما يقدم له من آراء وأفكار نحو الفرد، تمثل خبرات متصلة بالذات، وبالتالي تتضح الأفكار والمشاعر ويظهر نوع من التمايز والتغيير في إدراك الفرد لذاته وإدراك لرغباته وسلوكياته تجاه المواقف الحاصلة بينه وبين الآخرين ؛ كما يبدو هذا التغيير في مفهوم الذات وتطوره خلال مرحلة المراهقة يمثل امتداداً واتساعاً للوعي بالذات والبيئة الاجتماعية؛ بناءً على هذه التوطئة نتناول بالتفصيل أكثر من خلال التعاريف العلماء والباحثين لمفهوم الذات، سنتطرق إلى أهم الخصائص والأبعاد والنظريات المفسرة لمفهوم الذات، ونعرض كيف يتطور مفهوم الذات في مرحلة المراهقة والعوامل المؤثرة على الذات، وكذا الأنواع والعوامل والأبعاد التي تخص مفهوم الذات لدى الموهوب، ثم نكمل الفصل بتقديم خلاصة ما توصلنا إليه من معلومات حول العناصر بالتفصيل.

1-تعريف مفهوم الذات لغة واصطلاحاً:

1-1 تعريف الذات لغة:

-ذات [مفرد]: ج ذوات: نَفْس، نقول: "جاء ذات الرجل-جاء الرئيس ذاته"؛ ذات (كلمة وظيفية) ج ذوات: اسم بمعنى صاحبه. (مختار، 2008، ص 800-801)

وتشمل على هذه المعاني:

- مَعْرِفَةُ الذات: تفهُم الشخص لطبيعته أو قدراته أو حدوده، وعي بالميّزات والخصائص المكوّنة لذات الفرد.

- تحلّيل الذات: فحص يرى ويكتشف المرء فيه ذاته من خلال دوافعه ومعتقداته ومواقفه من الأشياء.

- تكامل الذات: تحقيق التناسق والانسجام الداخلي لمختلف أوجه الشخصية وإحداث التكامل بينها.

- الصورة الذاتية: مفهوم المرء عن ذاته، وتشمل تحديد أو تعيين الصفات الشخصية والقيمة الحقيقية للنفس. (مختار ، 2008، ص 102-800)

- المعجم الأجنبي: تعني باللغة الفرنسية "الذات **Soi**". باللغة الإنجليزية "الذات **Self**". باللغة الإسبانية "الذات **mismo**"؛ (<https://context.reverso.net>)

1-2-تعريف مفهوم الذات اصطلاحاً: اختلف العلماء في تعريف مفهوم الذات على ضوء اختلاف وجهات نظرهم المتعددة، بين العصر القديم والعصر الحديث نعرض بعضاً منها على حسب الأهمية وهي على النحو الآتي:

1-2- فلسفة نشأة مصطلح مفهوم الذات: مفهوم الذات يقودنا إلى أصوله التاريخية، حيث يعد مصطلحاً حديثاً وقديماً في آن واحد، لقد تم التعامل من عدة اتجاهات الديني، والفلسفي والتاريخي، استنبطه الفلاسفة المفكرون اليونانيون: أمثال سقراط، وأفلاطون وغيرهم ثم انتقل إلى العلماء العرب كابن سينا وأبو حامد الغزالي، لقد وردة مفهوم الذات بعدة معاني: مرة الروح "Sole"، ومرة أخرى بـ "الأنا Ego"، وأحياناً بمعنى "الذات Self"؛ كما ورد استخدام المصطلح بالإشارة إليه بداية القرن الماضي توحى إلى "خبرة الفرد بذاته، باعتبارها تنظيم إدراكها من المعاني والمدرجات التي يحملها ويكتبها الفرد، وتشمل الخبرة الشخصية بالذات"؛ (العاسمي، 2015، ص 83).

2-4-ويليام جيمس: (James، 1890) بأنها "المجموع الكلي لكل ما يستطيع الإنسان أن يدعي أنّ له جسده، وسماته، وقدراته، وممتلكاته المادية، وأسرته، ومهنته، وهواياته. حيث تصنف مكونات الذات التجريبية إلى: الذات الروحية، والذات المادية، والذات الاجتماعية، والذات الجسمية، والذات الخالصة"؛ (الواهج، 2021، ص 40)

2-2-تعريف حسب هيربرت ميد (Mead، 1934) مفهوم الذات: يرى ميد "على أنّها شيء واضح ومميز، وهي متنوعة لأن الفرد لا يمتلك ذاتاً واحدة، وإنما للفرد عدة ذوات بحسب الأدوار

الاجتماعية التي يقوم بها الفرد فدور الأب له ذاته ودور الأخ، ودور الصديق ... الخ"؛ (الواهج، 2021، ص107).

2-3-تعريف حسب كارل روجرز صاحب نظرية الذات (Rojers، 1942): بأنه " الكلّ التصوري المُنظَّم المتناسق والمؤلَّف من تصوّرات لخصائص الذات (أنا)، ومن التّصورات لعلاقاتها مع الآخرين، ومن تصوّرات لمظاهر المختلفة مع القيم المرتبطة بهذه الإدراكات، وأنّ هذا المفهوم ينمو من خلال التّنشئة الاجتماعية والتّعلم ومن خلال عملية التّقييم المستمر"؛ (العاسمي، 2015، ص40)

2-7-تعريف مفهوم الذات حسب شافلسون وآخرون (1976): " تصوّر الشخص لنفسه"؛ (Paniagua, I , & others , 2022,278 p)

2-5-تعريف مفهوم الذات حسب أحمد الزهران (1980م): " الذات هي كينونة الفرد أو الشخص. وتنمو الذات وتنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي، وتتكوّن بُنية الذات نتيجة للتّفاعل مع البيئة، وتشمل الذات المدركة والذات الاجتماعية والذات المثالية. وقد تمتصّ قيم الآخرين، وتسعى إلى التّوافق والاتّزان والثبات نتيجة للتّضج والتّعلم، وتصبح المركز الذي تنتظم حوله كلّ الخبرات"؛ (الزهران، 1980، ص 83- 82). وأضاف أيضا بقوله: " هو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتّصورات والتّقييمات الخاصة للذات يصوغه الفرد كتعريف نفسي لذاته، ويتكوّن مفهوم الذات من أفكار الفرد الدّاتية المتسقة المحدّدة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكيّنونته الدّاخلية والخارجية"؛ (الحجازي، 2015، ص. 32)

2-6-تعريف مفهوم الذات حسب صلاح الدين (2005): " تقييم الشّخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخلفيته وأصوله وكذلك قدراته ووسائله واتّجاهاته"؛ (صلاح الدين، 2005، ص12)

✓ تعقيب ومناقشة التعاريف السابقة:

-عرف بداية نشأة المصطلح جدالا واسعا بين العلماء الفلاسفة القدامى مرّة على مراحل مختلفة، واتّجاهات العلماء خاصّة تأثّر بالمدرسة الفلسفية وآراء العلماء من هذا الاتّجاه، لذلك نجد أغلب مفردات "مفهوم الذات" فلسفية واسعة ودقيقة في نفس الوقت، لأنّه يفسّر جميع القضايا والجوانب التي تمسّ حياة الإنسان.

-ذهب "جيمس وسلاح وشافلسون" إلى أنّ مفهوم الذات هو عبارة عن تصوّر وإدراك الشخص كل لمجموعة خصائص والصفات النفسية والجسمية والمادية والروحية والاجتماعية وهي من مكونات الذات التجريبية.

من هذا المفهوم للذات هو يعدّ المكوّن الرئيسي الذي يصل بالفرد إلى إدراك خصائصه وصفاته ويعدها جيّدًا لتكون دافعا له للقيام بسلوكيات متنوّعة.

-كما أعطى كلّ من "جيمس وزهران وميد" إلى أنّ الذات تتسم بالوضوح وتحمل عدّة ذوات تتكوّن من مجموعة تصوّرات منظمة ومنسّقة تأتي من خصائص الذات والعلاقات مع الآخرين، وتنفصل عن الفرد تدريجيا بفضل تفاعله مع البيئة وتنمو بالتنشئة الاجتماعية والتعلم، في إطار عملية تقييم مستمرة.

نلاحظ هذا المفهوم أعطى له طابعا اجتماعيا لذات حسب الدور الذي يمارسه الفرد في إطار علاقاته وتفاعله الاجتماعي، فيعد محرّكا أساسيا في نموّ تصوّر الفرد للقيم والمبادئ والصفات التي يراها الآخر نحو ذاته.

❖ من خلال التعاريف السابقة حول مفهوم الذات نستنتج تعريفا إجمالياً: هو ذلك الكلّ الذي تنتظم به كينونة الفرد نتاجا لما عاش في الماضي والحاضر، من تكوين معرفي وفكري والوجداني على مستوى إدراكاته وتصوراته وتقييماته الداخلية والخارجية المنسقة في أبعاد محددة على شكل أبنية كما يتصوّرها الفرد الذات المدركة والذات الاجتماعية والذات المثالية.

(2) خصائص وأبعاد مفهوم الذات:

2-1- خصائص مفهوم الذات: من خلال ما تناولناه في عنصر التعاريف والنظريات، نجد تفاوتاً وتبايناً واضحاً في ضبط مفهوم الذات، من وجهة نظر الباحثين والعلماء منهم: روجرز، أدلر، شوفلسون، الزهراني، حدّدوا مفهوم الذات في مجموعة خصائص المتمثلة في:

2-1-1- مفهوم الذات المنظم والمركب: يعدّ هذا المنحى من المفهوم الذات نتاجا لعلم النفس الخبرة الإدراكية، الذي يهتمّ بجوانب الحياة الداخلية للفرد، ووفقا لهذه الخبرة الإدراكية يعدّ مفهوم الذات عبارة في نظر الكشطالت للعديد من التعاريف لمفهوم الذات، هذه النظرية تتسع لكونها تمتدّ

لإيضاح النتائج النهائي من ترابط بين تفاعل الفرد ودور البيئة الخارجية، في تأسيس للمفهوم الذات لدى الفرد، من أجل تسهيل استيعابه للخبرات المتنوعة التي تزود الفرد بمعلومات، وبالتالي يقوم بإعادة صياغتها إلى الأبسط وتنظيمها إلى فئات التي يؤمن بها ويكون في الغالب انعكاسا لثقافته الخاصة. (الواحد، 2021، ص 144)؛ (غريب، 2007، ص 5)

قد نجد المراهق يتخذ منحى ذات تنظيم ايجابي أو سلبي نحو ذاته، بناءً على خبراته من خلال تجارب الحياة اليومية، التي تنبثق من البيئة العائلية، أو علاقاته بالأصدقاء، أو البيئة المدرسية أو بواسطة الوسائل التكنولوجية والإعلامية. (الواحد، ص 114)

2-1-2- مفهوم الذات متعدد الأوجه: تعدّ هذه الخاصية لمفهوم الذات أنّها متعددة الأوجه وليست أحادية، حيث أنّ هذا النظام المتنوع الأطر التي يصنف الخبرات الفرد المتبنى إلى فئات متنوعة، تمثل مجالات متنوعة وهي: المدرسة، التقبل الاجتماعي، التقبل الفيزيولوجي (الجاذبية الجسمية)، القدرة العقلية والجسمية، الذكاء العام، الخ. (الواحد، 2021، ص. 114)؛ (غريب، 2007، ص. 5)

2-1-3- مفهوم الذات الهرمي: إنّ تشكل مفهوم الذات إلى مستويات يعدّ تقسيم هرمي متنوع تبنى قاعدته على الخبرات المتعددة التي يعيش بها الفرد، وأعلى الهرم تشكلت من مفهوم الذات العام ينقسم إلى قمة الهرم، بدورها تنقسم إلى: مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات غير الأكاديمي. هاذين القسمين يتجزأ إلى:

❖ **مفهوم الذات الأكاديمي:** يتفرّع إلى فروع محددة ضمن مفاهيم رئيسية، تتمثل: في القدرة العقلية، والتحصيل الدراسي، وبالتالي يتفرّع إلى مجالات وفق بالمواد التعليمية وهي العلوم الرياضيات، والعلوم الطبيعية، والاجتماعيات، واللغات الأجنبية. (أبو جادو، 2015، ص 141)

❖ **مفهوم الذات غير الأكاديمي،** تنقسم إلى ثلاث أقسام هي:

- الذات الجسمية (الفيزيائية): التي تخصّ الجانب المظهر الخارجي للفرد، كاللون البشرة، ونوع الشعر، بمعنى يهتم بمفهوم كل عضو من أعضاء الجسم.

- الذات النفسية (العاطفية): وهي التي تخص جوانب الانطباعات الشخصية وما يتعلق بالمشاعر والأحاسيس والانفعالات الخاصة، وأيضا الميولات والاتجاهات خاصة بالفرد.

- الذات الاجتماعية: وتتجزأ إلى: مفهوم تقبل الذات، تقبل الغير، القبول الاجتماعي إنَّ التناقضات أو الاختلافات الظاهرة بين مفهوم كما يراها الفرد ذاته، ومفهوم الذات كما يراه الآخرون نحو ذات الفرد، يزداد غالبا كلما كان اتجاهنا نحو الأعلى في السلم الهرم. (الواهج، 2021، ص 114-115)؛ (غريب، 2007، ص. 5)

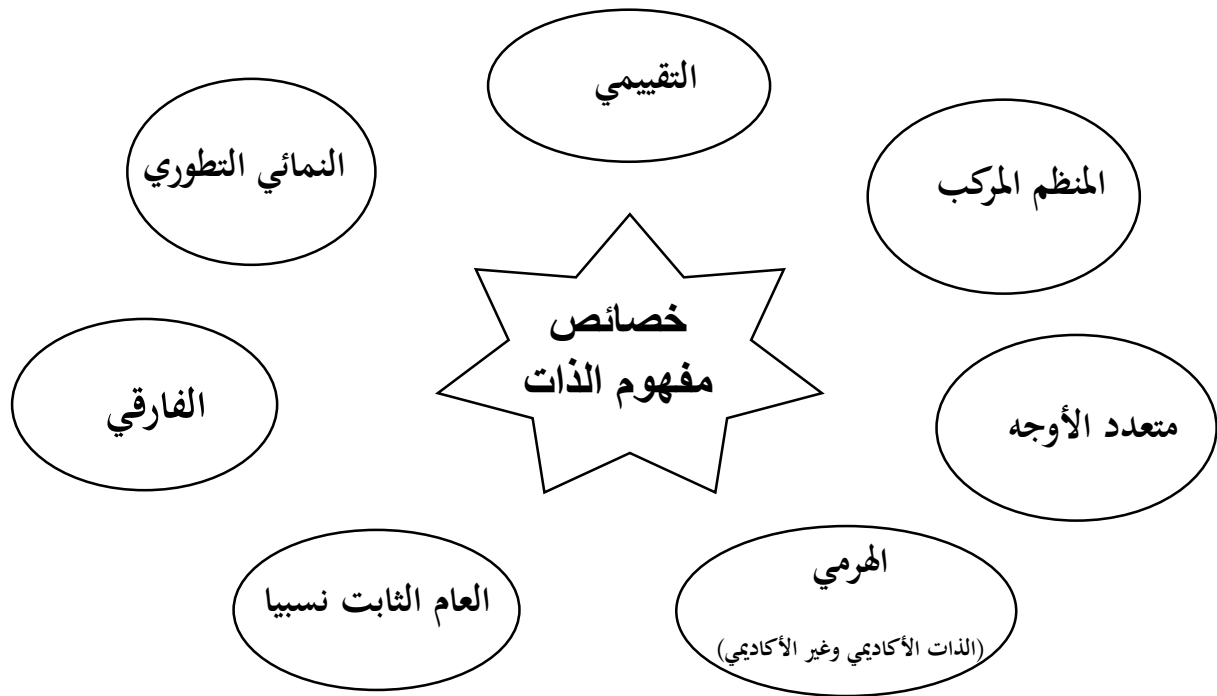
2-1-4- مفهوم الذات الثابت نسبيا: تشكل قمة الهرم مفهوم الذات العام والذي يتميز مفهومها الذات بالثبات النسبي كباقي المستويات الهرم، لكن يصبح أقل ثباتا كلما نزلنا من أعلى الهرم نحو قاعدته، توصلنا إلى مفهوم الذات في حالة محدّدة، أمّا عند قاعدة الهرم لمفهوم الذات نجد فيه اختلافا واضحا حسب تعدد الحالات في المواقف اليومية وتنوّعها. (غريب، د سنة، ص 5) وبالتالي يتغيّر من مرحلة عمرية إلى أخرى وفق المواقف والأحداث. (أبو جادو، 2015، ص141)

2-1-5- مفهوم الذات التّمائي: يعدّ مفهوم الذات في مرحلة الطفولة لدى الأطفال الصغار يكون شاملاً وغير واضح، فهم ليس لديهم قدرة على تفريق أنفسهم بالمحيط الخارجي، ولا يستطيعون التنسيق بين الأحداث الجزئية للخبرات التي يمرون بها، لكن عندما تزيد كلما تزداد خبراتهم ومعرفته للحياة بواسطة عملية النضج والتّعلم و انفصال الطفل عن والديه تتباين الذات لديه عن غيره، ويظهر تمايز النمو الذات نتيجة للخبرات الذاتية والتّجارب اليومية المختلفة، المتمثلة في المفاهيم الكلمات "الأنا" الدّاتي، وبالتالي يكون لديه مفهوم الذات "متمائزا"، بين المواقف الاجتماعية والأكاديمية، ويشرّعون في التّمييز بين أنفسهم وبين البيئة، وبفضل هذا التّغيير الحاصل مع إحداث نوع من التّكامل بين مكوّنات مفهوم الذات. (أبو جادو؛ 2015، ص141-142)؛ (الواهج، 2021، ص 115)؛ (غريب، 2007، ص. 5)

2-1-6- مفهوم الذات التّقييمي: يعتمد الفرد في تطوير فهم ذاته في حالة أو حالات خاصة بمختلف الفئات، ليقوم بتقييمها، تبني هذه العملية التّقييمية على تطبيق معايير مطلقة (المثالية مثلا)، أو يعدد تقييماته النسبية كالمقارنة بين الرفاق، أو تقييمات مدركة قام بها الآخرون، كما تفهم الأبعاد

التقييمية بناءً على خبرات الفرد الماضية، المتعلقة خاصة بثقافته الاجتماعية، وبالتالي تختلف أهمية هذا البعد باختلاف الأفراد والمواقف التي يتعرضون لها. (أبوجادو، 2015، ص142)؛ (غريب، 2007، ص5).

2-1-7- مفهوم الذات فارقي: يقصد بهذا المفهوم الذي تربطه بها علاقة نظرية ويختلف بينه وبين المفاهيم السابقة، عندما نريد معرفة مفهوم القدرة المعرفية للفرد الذي يشير إلى التحصيل الأكاديمي أكثر من إشارته للمواقف الاجتماعية والمادية، بذلك يمكن التمايز بين المفاهيم الذات، كالتحصيل الأكاديمي مثلاً. (أبو جادو، 2015، ص 142)



الشكل رقم (01) يوضح خصائص مفهوم الذات (إعداد الطالبة)

2- أبعاد مفهوم الذات في مرحلة المراهقة

تمرّ مرحلة الطفولة بسيرورة نمو مختلفة ومنفصلة في مكوّناتها منها مفهوم الذات لايزال في مراحل التّكوين والتّشكيل، إذ يمكن ملاحظة وجودها أثناء فترة المراهقة تميل إلى التمازج مع مرور الوقت نتيجة للخبرات المتراكمة والمستوى النّضج لذا نجد مفهوم الذات تتباين أبعادها وتداخل فيما بينها، في جوانبها المتعدّدة؛ تتمثّل أبعاد مفهوم الذات على النحو الآتي:

2-1- ما يتصل بإدراك المراهق بقبليته وإمكانياته: يتصل بالصورة التي يقابل بها نفسه أمام الآخرين، حيث تتأثر بمجموعة قيم والمعتقدات والميولات والاستعدادات والطموحات، وبفعل الخبرات المتزايدة يكون للمراهق مستوى كافٍ من الذكاء والمهارة الضرورية يمكن أن تتعدل صورته، وتكون لديه القدرة إيجاد حلولٍ لمشاكله بطرق صحيحة. (أبو جادو، 2015، ص 150)

2-2- المتصل بذات المراهق: يطلق عليها " بمرحلة الإدراك الانتقالي أو العابر لذاته " في هذه المرحلة نجد مفهوم الذات لدى المراهق غير واضح يميل إلى عدم الاستقرار، بحيث ينتقل من مرحلة التسلط والتعويض والتفكير غير الواقعي، إلى مرحلة الاتزان والواقعية، نتيجة لذلك تتصادم الدوافع الذاتية الداخلية مع الدوافع الخارجية لذات، فيصبح المراهق يعيش المرحلة الانتقالية فيصعب اهتمامه بالمشاكل الداخلية، مقارنة بالإنجاز والتحصيل، في الأغلب يكون إدراك الذات سلبي. (أبو جادو، 2015، ص 151)

2-3- ما يتصل بالذات الاجتماعية للمراهق: يكون تعامل شعور المراهق بناءً على تصور وتقييم الآخرين له، عندما يكون لديه الشعور بالإيجابية والتفاؤل يكون مرتبط بنظر الناس حوله بطريقة حسنة، لكن لما يشعر المراهق بالحزن والكآبة فإنه يتصور أنّ الآخرين لا يعطون له الاهتمام اللازم ولا يقدرونه وعندما يشعر بعدم الاطمئنان الاجتماعي فإنه لا يحاول إخفاء هذه المشاعر، كما أنه لا يرى قبول الآخرين له كافٍ للقضاء على الأفكار السلبية عنده. (أبو جادو، 2015، ص 150)

2-4- ما يتصل بالذات المثالية للمراهق: يعتمد نجاح رسم صورة الذات المثالية عند المراهق على نوعية الخبرات التي يعلمها من خلال طريقة الإرشاد والتوجيه من قبل الآخرين، لكن قد يلتقي المراهق بالذات المثالية الطريق إليها صعب الوصول إليها فتعكس عليه مشاعر بالإحباط والفشل، أمّا إن كانت الذات المثالية الطريق إليها بسيط فيسبب له في نقص الدافعية للإنجاز لديه، نلاحظ المراهق في هذه الحالة يكون مستوى الطموح له غير مستقر يكون الاتجاه من الأعلى إلى الأسفل والعكس صحيح، وبناءً على الأعمال التي يقوم بها ومدى نجاحه وفشله فيها؛ من الأهمية بمكان نجد المراهق يبحث عن شخصية يقتدي بها أو يحتكم ذاته بها، لتخفيف شعوره بمشاعر سلبية كالقلق والحزن، نجد من هؤلاء الوالدين، الزملاء، الأساتذة، كل من يحيط به، فهذه الأخيرة تتأثر بتشكيل مفهوم الذات المثالية بناءً على النتائج المتحصل عليها من خلال الأساليب التي تلقاها كالمدرح والعتاب، الثواب

والعقاب، الأوامر والنواهي وغيرها؛ في الأخير قد يصل المراهق إلى إدراك الذات المثالية من إنتاجه هو، فيسعى جاهدا إلى كيفية تحقيقها بواسطة الإدراك الصحيح، واتخاذ القرارات سليمة. (الواهج، 2021، ص 119) (بتصرف)؛ (أبو جادو، 2015، ص 151)

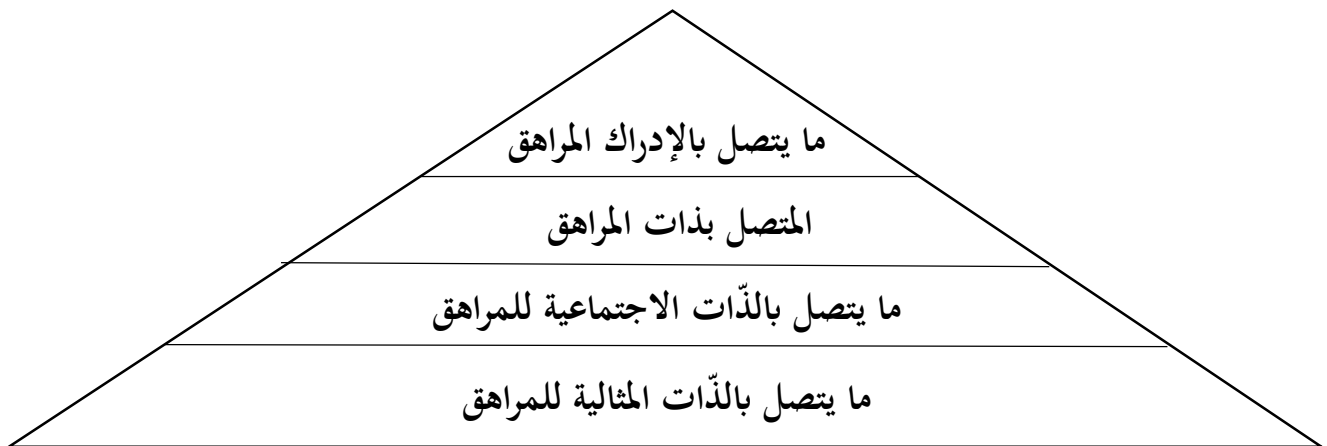
✓ تعقيب على أبعاد مفهوم الذات في مرحلة المراهقة:

-تتناول أبعاد مفهوم الذات المراهق وكل ما له ارتباط بإدراكه، وما يرتبط بالذات الاجتماعية، والذات المثالية.

-تختلف هذه الأبعاد في تناولها لمفهوم الذات في المراهقة بناء على خصائص المرحلة، كما تظهر الذات بشكل جلي في عدم قدرته على الفصل بين الذات الواقعية والذات المثالية؛ كما تؤثر صورة الذات المراهق بناء على توقّعات الآخرين وتقييمهم له، وحاجته المستمرة إلى التوجيه والإرشاد لرسم الصورة الذات المثالية.

-فالمراهق ينجذب بشكل كبير بمن يحيطون به، نجده أكثر ميلا إلى الأشخاص الذين يتقبلون وجوده بمعنى يشعرونه بالرضى والسعادة ويتلقّى تقييما بما يناسب توقعاته واهتماماته.

- تعد أساليب التربية هي مصدر إلهام لتكون الذات المثالية عند المراهق، وعليه تساعد في تشكيل إدراكاته الصحيحة، وقدرته على اتخاذ القرارات السليمة، لتحقيق الذات المثالية التي يطمح فيها.



الشكل رقم: (02) يوضح أبعاد مفهوم الذات عند المراهق (إعداد الطالبة)

(3) النظريات المفسرة لمفهوم الذات

مدخل حول النظريات الفلسفية: اختلف العلماء من العصر الفلاسفة اليوناني أفلاطون أرسطو إلى العصر العلماء المسلمون كابن سينا والغزالي وغيرهم، ثم جاء عصر الحداثة ديكرت وجون ديوي آخرون حول تحديد جوهر الإنسان الذي يتمثل مفهوم الذات اختلفت تفسيراتهم حول المكونات الذات يوجد من فسرها بمعنى "الروح"، والأخر "النفس"، والآجر "جسم محسوس"؛ أما عن العصر الحديث مع بروز تيارات ومدارس في علم النفس واختلاف تفسيراتها، حول مفهوم الذات ما تحمل من استدلالات مهمة في تحديد دقة المصطلح، فلا بأس نذكر أهم الرواد الذين أولوا اهتماما واسعا بهذا الموضوع وتفسيراتهم من خلال الأسس النظرية جاءت على النحو الآتي:

3-1- مفهوم الذات حسب كارل روجرز (Carl Rogers, 1951م): لقد أسس روجرز لنظرية الإنسانية التي أطلق عليها ب نظرية الذات؛ عرّف "روجرز" مفهوم الذات المركزي هو الكل المنظم المنسق التي تتكوّن من مجموعة إدراكات وخصائص الأنا، والعلاقة التي تربط بين الأنا والآخرين، وما تحتوي من جوانب متنوعة لحياة الفرد مع القيم التي لها علاقة بالإدراكات، نتيجة للخبرات الفرد الحياتية وتفاعله مع البيئة تتمايز إدراكاته وتنمو تدريجيا لتنفصل عن الذات إلى مجموعة ذوات التي تتمثل في الذات الواقعية، الذات الاجتماعية، والذات المثالية (الحجازي، 2015، ص.33)؛ وصف "روجرز" الذات بكونية الفرد تزيد وتتطور وبالتالي تنفصل عن الإدراك،

وهي مكونة من ثلاث ذوات المدركة، الاجتماعية، المثالية، قد تتفاعل مع القيم الآخرين وتكون مصدرا لتنظيم حوله كل الخبرات، والخبرة تعني الموقف الذي يعيشه الفرد في إطار زمني ومكاني معيّن، وبالتالي الفرد يتفاعل معها وينفعل بها وفق الخبرات التي تتفق مع مفهوم الذات وأيضا حسب المعايير الاجتماعية مما تجنّب الفرد من التوتر النفسي وتوفر له الراحة النفسية.

أما عن مكونات مفهوم الذات تتكوّن من الجانب المعرفي المنظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، وأما عن مفهوم الذات المدرك هي تعين الصورة التي يعتقد الفرد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها وهذا يكون من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين التي تحدّد مفهوم الذات الاجتماعية، فيما يخصّ المدركات المثالية التي تحدد صورة الفرد المتوقعة الذي يود أن يكون فيه الذي يحدد مفهوم الذات المثالية.

الفرد يتحرك بفعل دوافعه، وأساسها تحقيق وتعزيز ذاته التي تشمل على الحب والاحترام والعطف والقبول من جهة الآخرين، يترجم في سلوك موجه نحو هدف معين ومتوافق مع مفهوم الذات والمعايير الاجتماعية، التي توصل إلى أفضل طريقة ممكنة تساعد على فهم سلوك الفرد من وجهة نظره وعلى حسب ما يكون متوافقا مع نفسه ومجال إدراكه، واقتراح طريقة لتغيير سلوك الفرد هو إحداث تغيير في مفهوم الذات. (صبحي، 2012، ص 26-27)

3-2- مفهوم الذات حسب إريك هومبورغر أريكسون (Erik Homburger Erikson)

(1973م): فسّر أريك مفهوم الذات بمفهوم الهوية في إطار نظريته النفسية الاجتماعية، يعتقد الهوية هو مفهوم اجتماعي نفسي خليط، أي هو إحساس الفرد بالدافع داخل النفس، وأرجع هذا إلى أنّ هناك ارتباط منسجم بين الذات والعالم، فشعور الإنسان بالهوية متعلق بالأنا الموجودة داخل تصوّرات الفرد في الحياة، ومنه فالهوية الذات تنمو وتتشكّل لديه بفعل الخبرات التي يمرّ بها خلال رحلة التربية من الطفولة إلى المراهقة. (بيتر كونسن، 2010، ص 105-108)؛ تعد المرحلة المراهقة من السن (13-19 سنة) هي تسمى بأزمة الهوية في هذه المرحلة يتشوش مفهوم الذات المراهق، لأنّها تتميز بالحماس بفضل النشاط الجسمي والجنسي الذي يشعر به والخبرة الجنسية الملموسة عند المراهق، فأطلق عليه أريك مصطلح "الهوية مقابل قصور الهوية" إذا وجد المراهق في شكله قبول وتمايز نتيجة لهذه الخبرة الجنسية الملموسة قد تكون مصدر الفخر والاستقلالية والأمان فيشعر بالقوة والانجذاب بين أقرانه ومحيطه ويكون لديه استعداد لمواجهة المستقبل، لكن من جهة أخرى قد يكون فيه قصور على مستوى الهوية نتيجة لنقص وظهور تشوّه على مستوى جسد المراهق فيشعره بالقرع وعدم الرضا والضياع وعدم الأمان والقدرة على ممارسة دوره ومواجهة المستقبل. (كونسن بيتر، 2010، ص 111)؛ (<https://www.youtube.com>)

3-3- مفهوم الذات حسب حامد عبد السلام الزهران (1980):

فسّر حامد الزهراني مفهوم الذات على أنّه حجر أساسي في بناء الشخصية والذات، ذات أهمية بالغة لدى الفرد لفهم ديناميكية شخصيته و توافقها النفسي، قسم أبعاد مفهوم الذات إلى مفهوم الذات السلبي ومفهوم الذات الايجابي وأضاف زهران مستوى لمفهوم الذات الخاص اعتبره من أخطر مستويات مفهوم الذات، وهي تمثل الجزء الشعوري والسري الشخصي جدا من خبرات الذات، يكون محتوى الذات الخاص عبارة

مواد غير مرغوب فيها، كالخبرات المحرمة والمحرجة.. الخ، التي لا يجوز إظهارها أمام الآخرين، وأطلق عليها " العورة النفسية للفرد"، يرى أيضا الخبرة المهددة لدى الفرد حول مفهوم الذات الخاص، إذا لم تظهر أثناء العلاج للمرشد ولم تناقش ولم توضع له خطة علاجية، تكون عبارة عن "عاهة نفسية مستدامة". (زهران، 1980، ص 87-88).

3-4- مفهوم الذات حسب ألفرد أدلر (Alfred Adler, 1939): يعتقد أدلر أنّ العناصر الرئيسية لتكوين الشخصية والتي تؤثر عليها هي البيئة والوراثة، ويعيش الفرد في ظروف تمرّ عليه في حياته هي تشكل مفهوم الذات لديه باعتبارها محركا أساسيا في بناء شخصية الفرد؛ وذهب ألفرد وصف الذات في نظريته أطلق عليها الذات الخالقة التي تؤكد أنّ لكل فرد له قدرة التصرف والتفاعل مع العالم بشكل إبداعي كما أطلق عليها " قدرة التصرف"؛ وأكد عليها أدلر من خلال مفهوم الحركة الغائية لنظريته التي تفسر على أنّ الحياة تسير من الشعور السلبي إلى الشعور الايجابي حسب منطق الخاص للأفراد، حيث يتصرفون بحسب ذلك الموقف بأسلوبهم الخاص من أجل التحسين، مما يساعد على فهم الدوافع التي تكون وراء السلوك، مثل الطفل الذي يتحرك بقوة لاكتساب الإدراك للذات، وعبر عن هذا المنطق بقوله: " ممكن أشعر بذاتي إذا تشاجرت مع الآخرين". نجد فرويد اختلف مع ألفرد في أنّ الفرد ليس له الحرية في تحديد سلوكه على أيّ حال. (مايكل- إس نيستول، 2015، ص 238)؛ (الواهج، 2021، ص. 125)

3-5- مفهوم الذات حسب جورج هيربرت ميد (George Herbert Mead, 1934م): يعتقد ميد أنّ مفهوم الذات على اعتبارها عملية تأتي نتيجة للتفاعل الاجتماعي للأفراد مع الآخرين، والأفراد هي مخلوقات حساسة ونشطة، يحدّد تفاعلهم بشكل كبير على بيئتهم الاجتماعية ويكون لديه القدرة على تحقيق الوعي الذات، من خلال مواقفه مع نفسه ومع الآخرين. (عبد حميدة، 2021، ص. 26)؛ كما يعتقد ميد فهم الذات يتكون من عدّة ذوات تحدّد حسب أدوارها الاجتماعية، تتشكّل على النحو التالي: الذات المفردة هي الدوافع الحرة غير المحددة بالمعايير الاجتماعية مثل دور الأب بجد ذاته، دور الأم، الأخ الأصدقاء الخ؛ أيضا الذات الاجتماعية هي التعابير الثقافية التي نشأت عليها الفرد، خلاصة هاته الأدوار تتميّز بالتفاعلات يعبر عنها بالدافع للسلوك الإنساني. (الواهج، 2021، ص 124).

✓ تعقيب على الأسس النظرية:

-أغلب تفسيرات العلماء من خلال النظريات السابقة لم تتفق على تعريف واحد لمفهوم الذات، حيث كانت تعريفاتها متداخلة وشاملة تنطلق من الكل إلى الجزء وأغلبها تميل إلى تفسيرات الفلسفية وكان تركيزها حول صفة الضمير أنا.

-اتفقت أغلب التفسيرات النظرية أنّ مفهوم الذات تعد من المكونات الرئيسية لبناء الشخصية وتشكّل بها، وتنمو بنمو الادراكات الفرد والشعور بالوعي مع نفسه ومع الآخرين.

-إنّ نمو مفهوم الذات يكون تدريجياً وتتأثر بعملية التربية والتعلم، وهو ما ذهبت إليه أغلب النظريات وأرجعتها الى عوامل مكتسبة وليست مورثة.

-عندما يصل مفهوم الذات لدى الفرد إلى مستوى من النضج تنفصل إلى ذوات متعدّد، فكل نظرية أعطت تفسيراً حول مكونات الذوات والأدوار التي تتميز بها وفق الأبعاد المحددة حسب خلفيتها النظرية.

-تطور مفهوم الذات يتأثر بشكل كبير بعملية التفاعل، لهذا أكدت أغلب النظريات على أهمية التفاعل الاجتماعي.

4) تطور مفهوم الذات في مرحلة المراهقة:

تعدّ فترة المراهقة مهمة جداً في حياة الإنسان، خاصة مرحلة المراهقة المبكرة والمتوسطة والتي تمتد بين (12-15 عاماً) حيث تمثل مرحلة ميلاد جديدة للفرد، تبرز فيها مظاهر متعدّدة وتغيرات كالقلق والصراع، يتوجب على المربين الاهتمام بالمراهقين والمراهقات وخاصة فئة المواهب الابتكارية والابداعية، الذين يكونون في مرحلة المراهقة. (الباشا، 2017، ص. 556)

نلاحظ عند المراهق في هذه المرحلة الحرجة لديه إثارة للجوانب عدّة في حياته، حيث تتميز بتغيّرات على مستوى المظهر الجسدي، والعلاقات مع الوالدين، والأصدقاء، وأيضاً على الحياة الجنسية الجديدة عليه، والتّصورات التي يتبناها من خلال المنزل والمدرسة، نتيجة لهذه التّغيرات تؤثر بشكل واضح على المنظور العام للذات المراهق؛ في هذا السياق جاء مثال طريف من طرف "ميس" حول مشكلة نشأة الذات في مرحلة المراهقة، توجد فتاة مراهقة صغيرة رسمت ثلاث خطوط على يدها، لما

سئلت عن سبب رسمتها وعدم تمسكها بنوع واحد من الخط، أجابت الفتاة قائلة: " كيف يكون نوعا واحد من الخط وأنا لم أتوصل بعد إلى من أنا" تعني بقولها أن الفتاة المراهقة هي كغيرها من المراهقين كانت لديها مشاعر لعب الأدوار مختلفة، نتيجة لتغيّر الأدوار من موقف إلى آخر دون ثبات على موقف معين لأنّهم في عملية البحث آملين أن يجدوا الدور الذي يناسبهم حسب ذواتهم فيعبر عن إدراكاتهم وتصوّراتهم الذاتية. (الواهج، 2021، ص 128)

فيما يخص التّغيرات الداخلية والخارجية المتتالية في مرحلة المراهقة، يعدّ لها أثر عميق على تكوين مفهوم الذات لدى المراهق؛ وبالنسبة للطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة تكون الصورة الجسمية لديه بمثابة قيمة ثانوية، لكن مع بداية مرحلة المراهقة تزيد قيمة الشكل الخارجي ليصبح محور اهتمام وجوهر الشخصية المراهق، يعود هذا إلى تأثير بعض العوامل المساعدة كنظرات الآخرين له، والقيم السائدة في المجتمع، قد يساهم في زيادة حدّة الصراع عند المراهق وظهور بعض المظاهر انحراف كالفشل والانتحار وغيرها، كما يشير إلى شعور المراهق بتضخم الذات لديه، بحيث نجد الذات المثالية غالبا ما تكون محور اهتمام البيئة الاجتماعية، المتمثلة في دور المدرسة وجماعة الرفاق ودور المسجد على تعزيز المثالية عند المراهق. (سليمان، 2013، ص 223-224)

كما يعبر عن إدراك قيمة الذات عندما تكون خبرات المراهق وحدّة متكاملة، تنتج عنها ترابط واضح نتيجة لتغيّرات البيئة الخارجية، وبالتالي تبرز حقيقة معرفة ذاته فيميّزها عن ذوات الآخرين بالنسبة للعالم الخارجي وبالنسبة لحياته هو، ليؤكد استقلالية الذاتية في تحديد تصوّر الفرد لذاته من خلال الأدوار الاجتماعية التي يمرّ بها خلال مراحل النمو لتشكل لديه خبرات تحدّد له تلك الأدوار التي حدّدها المجتمع على الفرد للالتزام بها.

هذه الأدوار تتوزع حسب البيئة التي نشأ فيها المراهق، بدءا من الأسرة المتمثل في دور الفرد على بناء روابطه داخل أفراد الأسرة وعلاقاته بالأفراد، إضافة إلى تطور الخبرات الفرد المتزايدة كل يوم وممارسته للأدوار منها خارج الأسرة، حيث يقوم بأدوار معيّنة أثناء تواجد الفرد داخل جماعة وصولا إلى قيامه بالدور المهني المهم في حياة الفرد، تعد هذه الأدوار من العوامل المهمة جدا والمؤثرة على تكوين مفهوم الذات، وتظهر على شكل تغيّرات جديدة أثناء قيام الفرد بوضعيّات مميزة تتمثل في ممارسته لمجموعة

نشاطات التي تمكنه من الحفاظ على مستوى الكفاءة المكتسبة من المحيط الأسري والمهني والاجتماعي، وتسمح له بالتواصل والتكيف مع الآخرين. (سليمان، 2013، ص 224)

مع انتقال التلميذ من مرحلة الابتدائي إلى مرحلة المتوسط التي تمثل مرحلة المراهقة المبكرة والمتوسطة تمتد من السن (12-15 سنة)، في هذه المرحلة يسعى المراهق إلى إظهار ذاته وإثبات شخصيته، قد يتعامل ببعض التصرفات كالعصيان والتمرد وعدم الالتزام بالقوانين المدرسة محاولاً الفرار منها وإحداث خلل في نظام الحصص، وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة "المتبوي" (2013) من خلال فعالية برنامج تعديل السلوك لدى المراهقين، ظهر تغير في سلوكيات العدوانية الموجهة نحو الذات لدى المراهق، تمكنت العينة التجريبية من التغلب على الاضطرابات السلوكية وفهم ذاتها بصورة إيجابية، والتعامل السليم مما أكسبهم العديد من خبرات وسهل لهم التكيف في حياتهم اليومية. (المتبوي، 2013، ص 132)

5) محددات والعوامل المؤثرة في مفهوم الذات (عامة):

بناءً ما تم تناوله في العناصر السابقة من أبعاد وخصائص مفهوم الذات فإن الذات جوهر الشخصية، ومفهوم الذات له أثر كبير على جوانب سلوك الفرد وتنظيمه، يتكوّن نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها وما يحيط به من عوامل التي تؤثر عليه حسب تركيب شخصية الفرد والظروف المحيطة به، كما أنّها تساهم في تحديد تصور الفرد حول مفهوم الذات إمّا يكون بالسلب أو الايجاب؛ يرجع إلى عوامل الآتية:

5-1- العمر الزمني: يعتبر العمر الزمني للفرد عامل مهم من حيث تأثيره في تكوين مفهوم الذات ولاسيما التغيرات الفسيولوجية، إذ نلاحظ تغيراً واضحاً على مستوى الوظائف التي يمارسها الفرد من مرحلة التعليم الابتدائي إلى المتوسط ثم الثانوي والجامعي وصولاً إلى مهنة المستقبل؛ إذا أمعنا النظر أكثر نجد في كل مرحلة من مراحل النمو تشهد عدم الاستقرار في مفهوم الذات أي كلما زاد العمر فإنّ الذات يظهر فيها تمايز، لما يكون الفرد في مرحلة الطفولة ليس مثل ما يكون في مرحلة المراهقة، تعود هذه التقييمات بناءً على اختلاف الحاصل في مجالات التفاعل وينمو هذا التقييم بناءً على ملاحظات المرء حول ذاته، وإدراكاته ونظر الآخرين له. (الواهج، 2021، ص 119-120)

5-2- القدرة العقلية: تشير بعض الدراسات أنّ القدرات العقلية عامل مهم ولها تأثيرات كبيرة على تكوين مفهوم الذات الفرد، إذ نجد الاختلاف الحاصل بين مرحلة الطفولة والمراهقة يكون تركيز الفرد حول قدراته العقلية العامة (الذكاء)؛ توصلت دراسة الباشا (2023) أنّ التلاميذ من فئة الموهوبين لهم خاصية القدرات العقلية بارزة في تكوين مفهوم الذات الايجابي من حيث تحقيق الذات لديهم. (الباشا، 2017، ص. 559)؛ (الجزايني، 2012، ص 40)

5-3- الدور الاجتماعي: يحدّد تصور الفرد حول مفهوم ذاته من خلال الأدوار الاجتماعية التي يمارسها، فتتمو ذات الفرد في إطار سلسلة أدوار اجتماعية منذ الطفولة إلى الشيخوخة، وأثناء تحركه من خلال الأدوار يتعلّم الفرد كيف يرى نفسه، كما يرى الآخرين في مواقف اجتماعية مختلفة، وأيضا يتعلّم المعايير الاجتماعية والتوقعات السلوكية التي يربطها الآخرون من خلال ذلك الدور؛ كما أشارت دراسة "كوهن وزملاؤه" في اختبار الأنا أنّ التّصور للذّات من خلال الأدوار الاجتماعية ينمو مع نمو الذات عند الفرد (الجزايني، 2012، ص. 40)، (الواهج، 2021، ص 120).

5-4- التفاعل الاجتماعي: توصلت نتائج دراسة "كوميس وغيره" (1929) أنّ التفاعل الاجتماعي السّليم في العلاقات الاجتماعية تكون ناجحة وتعزّز الفكرة الصحيحة حول الذات، ويتأثر على مفهوم الذات الموجب فيعزّز التفاعل الاجتماعي، ويرفع مستوى نجاح العلاقات الاجتماعية، مثلا نجد طفل في إطار تفاعله مع أبويه تلعب دوراً مهماً في تشكيل فكرة الطفل عن نفسه وتكوين شخصيته نتيجة للخبرات التربوية والتنشئة الاجتماعية والتّطبيع الاجتماعي. (غريب، 2007، ص 8)

5-5- خبرات الأسرة: أنّ مفهوم الذات يتأثر بخصائص الأسرة، الوالدان لهما دور كبير في تشكّل صورة الذات لطفلهما، فأسلوب تربيتهما قد يكون سببا في إدراك الطفل لذاته كشخص غير واثق من نفسه أو العكس. (الفرحان، 2023، ص 776)

5-6- خبرات المدرسية: المدرسة تلعب دورا مهما في تكوين مفهوم ذات التلميذ لأنّها تأخذ حيّزا كبيرا من عمره منذ مرحلة التحضيري إلى مرحلة التعليم العالي تمتد بين (13 إلى 22 سنة)، لأنّ التلميذ يتلقّى مجموعة ملاحظات من قبل معلميه، كما تمرّ عليه خبرات نجاح وفشل متتالية، نتيجة

لهذا فالتلميذ يكوّن علاقات متعدّدة مع معلميه ومديره وزملائه، التي تساهم في تحديد مفهوم العام عن ذاته، ومفهوم خاص عن ذاته الايجابية أو السلبية. (الواهج، 2021، ص 120) (بتصرف)

5-7- المتغيرات الثقافية: تعدّ الاختلافات الثقافية التي تعود إلى عوامل دينية واجتماعية وايديولوجية لهم دور مهم في تكوين مفهوم الذات وتساهم في تعزيزه، كما أنّ المعتقدات الدينية والعادات الاجتماعية منها اللّغة لها أبعاد جوهرية في عملية النّمو السيكولوجي عند الطفل، وتشكّل المؤثرات الثقافية على اختلافها في تكوين شخصية الفرد، وبالتالي فعملية تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد تحوله من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي نتيجة لأسلوب التربية الوالدية، والأدوار الاجتماعية والتنشئة الاجتماعية والأسرية، وجماعات الرفاق، واللّعب وأنواع الرموز الثقافية للبيئة المعاشة وغيرها، كلّها تساهم في تكوين الذات عند الفرد. (الواهج، 2021، ص 120-121)

لقد أشار "الجيزاني" (2012) إلى الطرق الثقافية تساهم في تعزيز الذات وهي:

- يكون التّفاعل بين الفرد ومجموعة من المفاهيم الثقافية من معتقدات وقيم وأعراف وعادات.
- يكون التّفاعل بين الذات والبيئة النفسية وبين العمليات التي لها معنى ثقافي.
- يكون التّفاعل بين الذات الفردية واستقرار البيئة الثقافية أيّ تجمع بينهما.

كما أكّد "هاين" (Heine، 2002) في دراسته أرجع أسباب اختلاف الثقافات إلى طريقة تعزيز الذات في كلّ ثقافة معينة. مثلاً التلميذ لما يكون في مجتمع تحكمها عادات ثقافية معينة في مناطق الجنوب، ليس كالتلميذ الذي تحكمه عادات ثقافية معينة في مناطق الشمال، وبالتالي تختلف طرق التعزيز والتقييم الذات لدى التلميذ، وتنمية مفهوم الذات الإيجابي ومدى تقبّلها وتقبّل الآخرين لديه. (الجيزاني، 2012، ص. 42)، (فرحان، 2023، ص 776) (بتصرف)

✓ تعقيب على العوامل المؤثرة في مفهوم الذات لدى المراهق:

- نلاحظ تعدّد في مصادر تكوين مفهوم الذات لتشكّل عوامل مؤثرة ومهمة في بيئة الفرد حيث لا يمكن الاستغناء عنها أو تبديلها أو التّحكم فيها لاختلاف أهميّتها.
- الفرد ابن بيئته كما جاء في التراث الأدبي، نجد أغلب العوامل تحكمها جوانب اجتماعية بمختلف أنماطها، لأنّ الفرد من المستحيل أن يعيش في منعزل عن الآخرين وإنّما يؤثر ويتأثر.

-هناك تفاعل واضح وبارز بين كلّ العوامل حيث جميعها تساهم في تكوين شخصية الفرد ومفهومه لذاته وتحدّد معالم التقييم مما تؤثر على تطور ونموّ الذات بينها وبين الأدوار الاجتماعية.

-التعرف على هذه العوامل تساعد في تفسير كثير من المفاهيم حول ذات الفرد، والآخرين ومن يحيط به.

-قد نجد أهمّ عامل من بين العوامل التي تكرّر بشكل واضح أو تلميح جزئي ضمن العوامل كلها هو العامل الأسرة بالأخصّ التّنشئة الاجتماعية التي لها وقع مهم وخطير في نفس الوقت على تكوين خبرات الفرد، ونموّ شخصيته، وتشكّل إدراكه، وتقييمه إلى تكوين مفهوم الذات الايجابي أو مفهوم الذات السّلبّي.

-لا يختلف مفهوم الذات بين الفرد المراهق والفرد المراهق الموهوب، لكن تختلف باختلاف طبيعة البيئة الاجتماعية والأسرية ونمط الشخصية، لأنّ لهم أثر واضح وبلغ في تحديد مفهوم الذات، لاسيما دور المهارات والقدرات التي يملكها كلّ فرد منهما حيث نجد اختلاف بين الاستعدادات والاتجاهات إضافة إلى القدرات العقلية خاصة الذكاء، وبالتالي كلّها أسباب تساهم في تحديد نظرة كل فرد نحو ذاته، ومعرفته لقدراته، وامتلاكه لمهارات التّواصل والتّفاعل الاجتماعي، هي المقاربات التي تجمع بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الفرد.

6) مفهوم الذات عند الموهوب (الأبعاد، الأنواع، والعوامل، مشكلات):

يعدّ مفهوم الذات عند المراهق الموهوب موضوع " تقييم الفرد لذاته ككل من حيث مظهره وقدراته ووسائله واتجاهاته ودوره في الحياة واتصاله بالآخرين المحيطين به من حوله ومعرفة كيف ينظر له من حوله، وتقييمهم له وكذلك صورته أمام نفسه"، كما حدّدت أبعاد خاصة به في دراسة "الباشا" (2017) لمفهوم الذات إلى أربعة أقسام رئيسيّة هي:

6-1- البعد الأول يمثّل الذات المعرفية: الذي يعبر عن اتجاه تلميذ الموهوب في حل المشكلات وتحليلها ومعالجة المعلومات، وتعبر أيضا عن مستوى ذكاء الموهوب، وابتكاره في بعض الأشياء.

6-2- أَمَّا البعد الثاني يمثّل الذات الجسمية للموهوب: يصف الحالة الفسيولوجية للمراهق واتجاهه نحو التحكم في عضلاته، ومدى امتلاكه لمجموعة مهارات بدنية وعصبية ومدى احساسه بالنشاط والحيوية.

6-3- أيضا البعد الثالث يمثّل الذات النفسية للمراهق الموهوب: يعني مدى اتجاهه نحو السيرة على انفعالاته، وشعوره بالرضا نحو ذاته، بالإضافة إلى مواقفه الودية بدل الغرور.

6-4- أَمَّا عن البعد الرابع وهو الأخير يشير إلى الذات الاجتماعية للمراهق الموهوب: يعني الصورة التي يجب على الآخرين أن يراها عليه، ومدى قدرته على بناء العلاقات الجديدة مع المحيطين به.

"سليمان الباشا" في دراسته (2017) قسم مفهوم الذات المراهق الموهوب إلى نوعين أساسيين هما:

❖ النوع الأول مفهوم الذات الايجابي (concept Positive self)

❖ النوع الثاني مفهوم الذات السلبي (concept Negative self)

من الأسباب التي تساهم في تكوين مفهوم الذات الايجابي عند المراهق الموهوب هو قدرته على معرفة إمكاناته وقدراته وانطباعه عن نفسه وتقديره لذاته، بمعنى آخر كلما كانت انطباعه نحو نفسه واقعية يكون تقديره الذاتي مرتفع والعكس صحيح، يرسم أهدافا واقعية لنفسه وذاته مع المحافظة على مستوى معقول من الطموح مما يسهل عليه الوصول إليها. (الباشا، 2017، ص 558-559)؛ في نفس السياق أكد "أحمد الزهران" (1980) على أنّ مفهوم الذات الموجب تعبر عن التوافق النفسي مما يرتبط بالتقبل الموجب وقبول الآخرين كما تعبر عن اتجاهاتهم نحو الفرد واتجاهاته نحوهم؛ أمّا عن جانب السلبي لمفهوم الذات عند المراهق الموهوب على رأسها الحماية الزائدة من قبل الأولياء والمعلمين والمسؤولين على تربيته، أو عكس التسلط أو عدم الاهتمام به، والخبرات المؤلمة التي يمر بها في حياته؛ (زهران، 1980، ص 87)

كما أضافه "سليمان الباشا" من خلال دراسته (2017) عوامل أخرى مؤثرة على مفهوم الذات لدى المراهق الموهوب، قسمها إلى عاملين هما:

❖ العوامل الذاتية: التي تمثل القدرات العليا العامة كالذكاء، وأيضا الخصائص النفسية والجسمية

❖ **العوامل الاجتماعية:** تحتوي على كلّ العوامل الخارجية المحيطة بالموهوب والتي تؤثر بشكل مباشر على تكوين مفهوم الذات لديه كالأُسرة، المدرسة، توقعات الأولياء وجماعة الرفاق، وجماعة الكبار، ووسائل الإعلام، والدور الاجتماعي، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، والمشكلات الأسرية. (الباشا، 2017، ص 558-559).

7) دور مفهوم الذات في تحقيق المهارات الاجتماعية:

في إطار التّناولات للأسس النظرية حول مفهوم الذات التي أشارت إلى دور التفاعل الاجتماعي في تكوين تصورات الفرد نحو ذاته بشكل واسع، كما أكدت على أهمية التنشئة الاجتماعية التي تشكّل خبرات الطفولة، من خلال علاقاته مع الآخرين والتقييمات والملاحظات التي تعبّر عن سلوكيات واتجاهات الذات التي يجمعها الفرد من نفسه و من الآخرين ، فتساعده على نموّ مفهوم الذات من خلال تلبية حاجاته ورغباته في تحقيق الأهداف الحياة من إنجازات وبناء علاقات إيجابية التي تساهم في تحقيق الذات والتّضج الشخصي والاجتماعي؛ في هذا الإطار نذكر بعضا من معايير الحكم على الشخص الناضج وهو ما جاء بها "ألبورت" في دراسته للشخصية السوية وهي:

7-1-الاستبصار بالذّات: يطلق على الشخص الناضج وأكثر وعيا بذاته وإدراكه للحاجة التغير والنمو، كما يعي جيدا الفرق بين ذاته وما يقوله الآخرون عنه، وهو يتمتع بروح الفكاهة والمرح ويستمتع بذلك بشكل كبير.

7-2-الضبط الانفعالي: الشخص الناضج تعلم كيف يواجه المشاكل بطرق فعالة دون أن يتعرّض للإحباط، مما يساهم في الشعور بالأمن النفسي، وبالتالي تكون لديه القدرة على الاستفادة من خبراته الفاشلة رغم خيبات الأمل المتكرّرة، كما يتقبل ذاته وقدراته ويثق في نفسه مما تساعده في إشباع حاجاته وتحمل عبء فشله دون لوم الآخرين أو ممارسة سلوك غير مرغوب فيه.

7-3-تكوين علاقات شفقة وحب مع الآخرين: يكون بتحقيق التآلف مع الآخرين من خلال تكوين علاقات إيجابية بعيدة عن الحقد والغيرة، نتيجة استعدادده للتضحية من أجل الآخرين وتقبّل الواقع بما فيه، فيكون لديه الشعور بالمسؤولية تجاه الآخرين، كما تساعده في تخطيط حياته وفق معايير الاجتماعية. (الجزايني، 2012، ص120-121)

7-4- مفهوم الذات والقيمة الاجتماعية: نجد أنّ مفهوم الذات عند الفرد وشعوره بالقيمة الاجتماعية يركّزان في الأنا على مفهوم الذات الاجتماعية الذي بين تصور الفرد لملاحظات الآخرين وتقويمهم له، منتبها إلى أقوالهم وتصرفاتهم وآرائهم، والتي يتصرّف على ضوءها من خلال علاقاته وتفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين. (الواهج، 2021، ص 100)

ومن الطبيعي نجد اهتمام المراهقين للعلاقات الصداقة خاصة في الوسط المدرسي والذي يعدّ مركز تفكيرهم، كما يحرصون كل الحرص على اختيار علاقة صداقات سوية تتوافق مع اهتماماتهم وميولهم التي تساعدهم على اكتشاف ذواتهم من خلال ممارستهم للأدوار الجديدة التي يجب عليهم تعلمها أثناء معاملتهم مع الآخرين، وبالتالي يعبر عن مدى قدرتهم على تحقيق التوافق بين التحصيل والتكيف الاجتماعي؛ أمّا إذا حدث أيّ سوء أثناء علاقتهم مع زملائهم أو معلميه قد تنعكس سلبا على أدائهم التعليمي وبالتالي قد ينطوون بأنفسهم وقد يعزلون عن الآخرين نتيجة لعدم تحقيق رغبة الانتماء والمكانة الاجتماعية بين المحيطين بهم وقد يصنّفون أنفسهم أنّهم مراهقون فاشلون الناس لا يحبّونهم ولا يحسنون التصرف معهم.

هذه الخصائص لا تنشأ من الفراغ وإنما الدور الأكبر الذي يحقق الاتزان للفرد في الحياة ينطلق من التربية الوالدية المتزنة التي تتسم بالتسامح والعطف والرفق وهذا ينعكس ايجابا على شخصية الطفل مع تلقّيه تربية صحية مدرسية أثناء مراحل التعليم، ودور الممارسات السلوكية الصحية أثناء علاقاته مع الآخرين خاصّة جماعة الرفاق، وبالتالي تزيد من ارتفاع مفهوم الذات لدى المتعلم وتمكنه من اختيار سلوكيات عادلة تتناسب مع المواقف في تحقيق المهارات الاجتماعية.

(8) طرق قياس مفهوم الذات:

تنوّعت أساليب المستخدمة في قياس مفهوم الذات بين طريقة المقابلة والإسقاطية وكذا الاستجابة الحرة، لعل هذا الاختلاف يعود بالأساس على قياس المفهوم بالضبط والذي قد يتأثر بالعوامل الذاتية في تعقيد مفهوم الذات؛ لذلك نجد تزايد اهتمام العلماء بقياس مفهوم الذات عندما اتسعت الأهداف التربوية لتتناول الجوانب الانفعالية والاجتماعية إلى جانب المعرفي، وبالتالي نذكر هذه الأساليب التي تخصّ دراستنا:

- **مقاييس مفهوم الذات:** توجد مقاييس عدّة التي اهتمّت بقياس مفهوم الذات لدى عيّينات مختلفة التي تناولتها دراسات مختلفة تنوّعت من حيث العمر ونوع الجنس والمرحلة التعليمية، نبدأ بـ :
- **مقياس كوبر سميث** الذي استخدم تدرّج المقياس مستويان (نعم، لا)؛ المدى العمر (من 10 إلى 16 سنة)، عدد الفقرات (58)، معامل الثبات (0.88)، معامل الاتّساق الداخلي (0.87)
- **مقياس بليدسو** الذي استخدم تدرّج المقياس ثلاث مستويات، مدى العمر (من 7 إلى 13 سنة)، عدد الفقرات (30)، معامل الثبات (0.66 و 0.81)
- **مقياس تنسي** الذي استخدم تدرّج المقياس خمس مستويات، المدى العمر (12 سنة فأكثر)، عدد الفقرات (100)، للمقياس صورتين إرشادية وإكلينيكية
- **مقياس للدكتور اسارازوات (1984)** من أكثر المقاييس استعمالاً لقياس مفهوم الذات، يتكوّن من (48) فقرة، تقيس (6) أبعاد: جسدية، الاجتماعية، المزاجية، التعليمية، المعنوية، الذهنية؛ لتقييم المدى (5) نقاط تشير الدرجة العليا ارتفاع، أمّا الدرجة الدنيا انخفاض. (الواهج، 2021، ص131-134)
- **جدير بالذكر** نعرض المقياس الذي نعتمد عليه في دراستنا الحالية من تصميم الباحث **الواهج ربيع (2021)**، يتكوّن من (40) فقرة، تقيس (5) أبعاد: الذات الاجتماعية، الأكاديمية، النفسية، الروحية، والمادية؛ يحتوي على أربعة بدائل الإجابة درجة كل بند تختلف بينهما بين بند الايجابي (4) نقاط وبند السلبي (1)؛ تتراوح درجة المفحوص بين (40) و (160) درجة تشير الدرجة المرتفعة الاتجاه الايجابي نحو مفهوم الذات، أمّا الدرجة المنخفضة تشير إلى الاتجاه السّالب نحو مفهوم الذات؛ معامل الثبات (0.92)؛ الاتساق الداخلي الأبعاد وعلاقتها بالدرجة الكلية بالمقياس عند مستوى الدلالة (0.01). (الواهج، 2021، ص153-155)
- **تعقيب على ما سبق:** تعدّدت مقاييس مفهوم الذات بين الدارسين والباحثين في علوم النفس، وذلك باختلاف أهداف كل دراسة وخصائص عيّنة الدراسة وكذا بيئة الدراسة وأيضاً مجالات استخداماته كل هذا يعود إلى مراعاة شروط تطبيق المقياس وأهمية النتائج التوصل إليها بعد تطبيق المقياس.

❖ الخلاصة:

يتّضح من خلال العرض السابق حول أهمية الذات التي تشكّل التّواة الأولى لمفاهيم افتراضية يحملها الإنسان تجاه الحياة والعالم، وبالتالي تتكون فيه مجموعة من تصورات منظمة ومنسقة تأتي من خصائص الذات وتفاعله مع الآخرين على شكل ملاحظات يلاحظها في نفسه أو أراء يقدمها الآخرون عنه، وهذه الإدراكات تنمي الشعور بالوعي تجاه الفرد والآخرين، وكذا تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية وتعلّمه من خبرات متراكمة وهو في عملية تقييم مستمرة لسلوكياته، إذ نلاحظ هذا النمو أعطى له طابعا اجتماعيا للذات حسب الدور الذي يمارسه الفرد في حدود علاقاته وتفاعله الاجتماعي؛ من خلال هذه الحوصلة تناولنا في هذا الفصل عدد متنوع من تعاريف الباحثين في تحديد مفهوم الذات من جوانبه المتعدّدة تمثل آراء واتجاهات العلماء والباحثين بين العصر القديم و الحديث من الجانب اللغوي والاصطلاحي؛ ثم تطرّقنا إلى عرض خصائص وأبعاد مفهوم الذات وعلاقتها بمرحلة المراهقة؛ ومن ثم تطرّقنا إلى تناولات النظرية المفسرة لمفهوم الذات من منظور الإنساني، السلوكي، الاجتماعي؛ والتحليلي؛ ثم قمنا بعرض أهمّ التطورات التي تمر عليها ذات المراهق كونها فترة حرجة تتميز بمظاهر عديدة وتغيرات تظهر على مستويات مختلفة الجسمية والمعرفية والنفسية والروحية والاجتماعية؛ ثم خصّصنا بالذكر الخصائص التي يتميّز بها الموهوب من الجانب الانفعالي والاجتماعي؛ كما رأينا أهم العوامل المؤثرة في تشكيل صورة حول مفهوم الذات التي تساهم في التفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية التي تتمثّل في العمر الزمني؛ القدرة العقلية؛ الدور والتفاعل الاجتماعي، خبرات الأسرة والمدرسة، وكذا التغيرات الثقافية؛ وأخيرا حاولنا عرض دور مفهوم الذات في تكوين شخصية الموهوب بما فيه من أبعاد وأنواع، والعوامل المؤثرة عليها؛ في آخر الفصل تناولت الطالبة أهمية قياس مفهوم الذات المتمثل في أساليب قياس مفهوم الذات، وأساليب إرشادية وإكلينيكية، ثم عرضنا أمثلة حول المقاييس مفهوم الذات ثم ركّزنا على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

الفصل الثالث: المهارات الاجتماعية

• تمهيد

- 1- تعريف المهارات الاجتماعية
- 2- المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المفاهيم الأخرى
- 3- أهمية المهارات الاجتماعية وخصائصها
- 4- نظريات التي تفسر المهارات الاجتماعية
- 5- نماذج ومكونات المهارات الاجتماعية
- 6- عوامل ومظاهر المؤثرة في تشكيل المهارات الاجتماعية
- 7- أنماط قصور المهارات الاجتماعية
- 8- علاقة مفهوم الذات بالمهارات الاجتماعية
- 9- كيفية قياس المهارات الاجتماعية

• خلاصة

تمهيد:

تمثل العلاقات عند الفرد لبنة أساسية في بناء جسر التواصل مع نفسه ومع الآخرين، التي تساعد في النمو الانفعالي والاجتماعي ولا يتأتى ذلك إلا من خلال ممارسة المهارات التي تعدّ وسيلة تمكن التلميذ من معرفة الأداء السلوكي المراد منه، والقدرة على التواصل اللفظي وغير اللفظي، وتوظيف العناصر التي تحقق عملية التفاعل الاجتماعي وكذا المهارات الاجتماعية التي تعدّ مكوناً مهماً في تشكّل الشخصية الاجتماعية، مع دور البيئة التي تساعد في تشكّل أنماط سلوكية من خلال التنشئة الاجتماعية كالأُسرة والمدرسة والرفاق، وتساعد المراهق على التفاعل وفق خصائص الموقف ومراعاة العوامل المؤثرة فيه؛ نتيجة لتحديات التي تواجه التلميذ أثناء عملية التواصل سواء نقص للمهارات الاجتماعية خاصة عند ممارسته للدور الاجتماعي سواء داخل الأسرة أو المدرسة أو مع رفاقه، هنا يأتي دور القياس الاجتماعي في تحديد مكانة الفرد داخل الجماعة وجوانب القصور المهارات الاجتماعية، التي تعرقل التكيف والنمو الشخصي الانفعالي وهذه العناصر كلّها سنتناولها بالتفصيل من خلال هذا الفصل.

1) تعريف المهارات الاجتماعية:

1-1-تعريف المهارة لغة: مهر تمهّر، فهو تمهّر، مفعوله متمهّر فيه، أي تمهّر الشخص في صناعة الخبز: مهر فيها، حذقها وبرع فيها، قد نقول: تمهّر في التجارة؛ تمهّر في نظم الشعر ... الخ. (مختار، 2008، ص33)

1-2-تعريف المهارة اصطلاحاً: اقترن مفهوم المهارة بقدرة الفرد على القيام بأداء وممارسة أعمال متنوعة، إما أن تكون عقلية أو انفعالية أو حركية حيث تعرف المهارة على أنّها: " نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف تحقيق هدف معيّن؛ متى تصبح المهارة اجتماعية؟ عندما يقوم الفرد بنشاط اجتماعي ما مع شخص آخر الذي يتطلب مهارة ليوائم بين فعله وبين فعل شخص آخر، ليصحّ مسار نشاطه ليحقّق بذلك هذه المواءمة، وذلك أثناء ممارسة التفاعل الاجتماعي؛ تصنّف المهارات إلى: مهارات معرفية (الأداء العقلي)، مهارات حركية (الأداء الحركي العضلي)، مهارات اجتماعية (الأداء الاجتماعي). (غماري، 2015، ص99-98)

1-3- مفهوم المهارات الاجتماعية:

وردت تعاريف الباحثين في تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية متنوعة ومتعددة، إذ تناولت من عدة جوانب، نذكر بعضها منها:

3-1- تعريف المهارات الاجتماعية على ضوء الأهداف: عرّفها كومبس وسلابي (COMBS

& SLABY، 1977): " القدرة على التفاعل الايجابي مع الآخرين في سياق اجتماعي معين بما يحقق النفع المتبادل بطريقة مقبولة اجتماعيا". (ريجو، 2006، ص9)؛ وعلّق عليه عبد الرحمن محمد (1998) في معناه: القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق تعدّ مقبولة اجتماعيا أو ذات قيمة، وفي نفس الوقت ذاته تعدّ ذات فائدة للفرد ولمن يتعامل معه وذات فائدة للآخرين عموما " (عبد الرحمن محمد، 1998، ص16)؛ في نفس السياق أشار "بوك" (1991) المهارات الاجتماعية بأنّها: " قدرات نوعية للتعامل بفاعلية مع الآخرين في مواقف محدّدة، وتتضمّن أهدافاً سواء نوعية فيما يتعلّق بالشخص أو العلاقات بين الأشخاص ". (ريجو، 2006، ص9)؛ أيضا عرّفها سهير سلامة بأنّها: " مجموعة من الأساليب الماهرة التي يستخدمها الفرد ويتفاعل معها في المواقف الاجتماعية المختلفة والتي تعمل على تيسير حدوث هذا التفاعل وتبرز مهارة الفرد الاجتماعية مع زملاء الدراسة والعمل وجماعة الرفاق ". (غماري، 2015، ص 41)

3-2- المهارات الاجتماعية بدلالة التّدعيمات ايجابية وسلبية: تعريف سهير ميهوب (1996) :

" إحداث تأثيرات ايجابية مرغوب فيها مع الآخرين، والقدرة على إقامة تفاعل اجتماعي ناجح معهم ومواصلة هذا التفاعل ". (غماري، 2015، ص41)؛ أيضا في نفس المعنى يعرف ليبب وليفسون (1973) المهارات الاجتماعية: " القدرة المركبة على زيادة معدل التّدعيم الايجابي، وتناقص قوة العقاب أو التّدعيم السلبي من قبل الآخرين ". (ريجو، 2006، ص10)؛ أيضا جاء به فوستر ورفاقه المهارات الاجتماعية تعني: " تلك السلوكيات التي تؤدي في موقف محدّد إلى نتائج إيجابية بعيدة وقريبة للطفل وللآخرين وتقلّل النتائج السلبية " نلاحظ أنّ فوستر ربط بين الموقف والسلوك والنتائج الايجابية. (غماري، 2015، ص 40)

3-3- المهارات الاجتماعية على ضوء أنماط التواصل ومبدأ التفاعل : عرّف رونالد ريجيو (RIGGIO 1990) المهارات الاجتماعية على أنّها مكوّن متعدّد الأبعاد يتضمّن، مهارة إرسال واستقبال وتنظيم وضبط المعلومات الشخصية في مواقف التواصل سواء كان هذا التواصل لفظيا أو غير لفظي". (عبد الحميد، 2012، ص293)؛ كما يعرف "عبد الرحمن محمد" (1998) المهارات الاجتماعية إجرائيا أنّها: " القدرة على مبدأ التفاعل مع الآخرين والتعبير عن المشاعر السلبية والايجابية إزاءه، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي وبما يتناسب مع طبيعة الموقف". (عبد الرحمن محمد، 1998، ص16).

خلاصة تعاريف السابقة وما ورد من تعاريف الباحثين في تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية هي بمثابة سلوكيات محدّدة تعتمد على عناصر التواصل بنوعها اللفظي وغير اللفظي، ويرتكز على قدرة الفرد في التعبير عن مشاعره الايجابية أو السلبية تجاه الآخرين في مواقف التفاعل الاجتماعي المعين؛ يسعى إلى تحقيق أهداف شخصية واجتماعية بما يتناسب مع طبيعة الموقف.

2) المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المفاهيم الأخرى:

توجد الكثير من المصطلحات القريبة من المهارات الاجتماعية لها علاقة بها على غرار الكفاءة الاجتماعية، ومفهوم توكيد الذات، ومفهوم الشخصية التي قد رأت الطالبة توضيح الفروق بينهما حفظا لكل التباس قد يقع فيه القارئ.

2-1- الكفاءة الاجتماعية: تشير إلى المهارات الاجتماعية تشمل على جزء كبير من بناء الكفاءة الاجتماعية، ويطلق على مدى قدرة الفرد على التفاعل بدينامية والتكيف مع البيئة، في إطار تحقيق الأهداف الشخصية والمهنية من خلال تكوين علاقات مع الآخرين، وهي تتميز بالاستمرارية، وتكون لدى الفرد القدرة من التأثير في الآخرين. (ريجيو، 2006، ص 13)؛ أشار (جونسون 1995) إلى أنّ الكفاءة الاجتماعية هي " القدرة على استخدام المهارات الاجتماعية المناسبة في شتى مجالات الحياة".

تبين ابتسام حسين (2000) في تطبيق وتفعيل مفهوم الكفاءة الاجتماعية بأنّها: " القدرات والخصائص الشخصية التي تسمح للفرد باستخدام المهارات الاجتماعية اللازمة التي تؤهله للتفاعل بإيجابية وكفاءة داخل المجتمع والقائم بجميع الأدوار والمهام المناسبة لمرحلته العمرية". (سليمان، 2014، ص152-153)؛ كما أشار "بوك" على وجود فرق بين الكفاءة الاجتماعية والكفاءة الانفعالية، الأولى

تعني قدرة الفرد على التعامل مع البيئة الاجتماعية، وثانيها تعني التعامل الفرد مع البيئة الداخلية الخاصة كالمشاعر والرغبات؛ أما عن العلاقة الوثيقة بينهما حيث أوضح أهمية التفاعل بين كل من المزاج " باعتباره استعدادا انفعاليا فطريا، يقوم على ميكانيزمات عصبية أو هرمونية"، معناه المهارات الاجتماعية، أي أن المزاج من وجهة نظر "بوك" " محدّد لطبيعة البيئة الاجتماعية والانفعالية الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص في العديد من المواقف". (ريجو، 2006، ص12)

2-2-توكيد: فيما يخصّ العلاقة بين مفهوم التّوكيد والمهارة الاجتماعية هناك من يتعامل معهما على أنّهما مترادفان، لكنّ الأغلب يتعامل مع المهارات الاجتماعية على أنّه أشمل ويحتوي على مهارتين مهمتين هما توكيد الذات، واستطاعة الفرد على إنشاء علاقات وطيدة مع الآخرين، على هذا المنوال يتعامل مع السلوك التّوكيدي كونه مهارة اجتماعية" تمكّن الفرد من الدفاع عن نفسه وعن حقوقه، والتّعبير عن مشاعره وآرائه، بطريقة تلقائية وملائمة اجتماعيا، شريطة احترام حقوق الآخرين"، هناك من أضاف معنى آخر بالخصوص إقامة علاقات وثيقة مع الآخرين فهي مهارة تتمثّل في اقتراب الفرد من الآخرين والتودّد تجاههم، وتحسين صورته ليكون أكثر قبولا لديهم. (ريجو، 2006، ص 13)

2-3-مفهوم الشخصية: تعرّف الشخصية على أنّها "بنية دينامية داخلية تنظم فيها جميع الأجهزة العضوية والتّفسية بحيث تحدّد ما يمتاز به الفرد من سلوك وأفكار" تعتبر الشخصية من هذا المفهوم تتكون من أجهزة محدّدة، ويبدو عليها التأثير المباشر في جميع جوانب التّعبيرية والتّكيفية (خوري، 1996، ص19)؛ يتّضح من خلال هذا المفهوم و بناءا على ما توصل إليه بعض الدارسين لمفهوم المهارات الاجتماعية تعتبر المهارات الاجتماعية أحد مكوّنات الشّخصية للفرد، وأشار البعض إلى وجود اختلاف بين المفهومين، بحيث يعدّ مفهوم الشخصية أكثر شمولاً وعموماً من حيث الأهداف والتّفضيلات، أمّا المهارات الاجتماعية تركز على جوانب محدّدة تربط بموقف معيّن في إنجاز وتحقيق الأهداف الشخصية. (ريجو، 2006، ص 13)

2-4-ذكاء اجتماعي: يعود أصول امتداد الذكاء الاجتماعي إلى "ثورنديك" (1920) ميّز بين ثلاث أنواع من الذكاءات: الذكاء المجرد والذكاء الميكانيكي والذكاء الاجتماعي؛ وكان على هذا النّحو "سبيرمان" حيث اقترح لما يسمّى بالعلاقات السيكلوجية " الذكاء الاجتماعي" ويبيّن على

ضوئها أنواع العلاقات العشرة وأضاف أنّ الفرد له القدرة على أن يدرك أفكار ومشاعر الآخرين من يحيط به بواسطة تمثيل بينها وبين عالمه الداخلي. (عبد الواحد، 2014، ص 44)؛ فيما يخصّ العلاقة التي تربط بين الذكاء الاجتماعي والمهارات الاجتماعية وضع "كيتنج" (1978) الذكاء الاجتماعي هو القدرة على الأداء بصورة جيّدة في الاختبارات التي تقيس المهارات الاجتماعية؛ أي أنّه مجال قياس السلوك الاجتماعي للفرد. (عبد الواحد، 2014، ص 52)

2-5- الذكاء الانفعالي: لقد تم تحديد تعريف الذكاء الانفعالي حسب "جولمان" بأنه: "مجموعة من القدرات المتنوعة التي يمتلكها الأفراد واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة، والتي يمكن تعلمها وتحسينها وتشمل المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، والحماس والمثابرة، وتحفيز النفس وإدارة انفعالات الآخرين وإدراك العلاقات الاجتماعية"، كما ربط جولمان الذكاء الانفعالي بفهم الانفعالات الذاتية وإدارتها وتحفيز الذات والتّعرف على انفعالات الآخرين وحسن التعامل معهم". حيث أضاف "جولمان" بأن مفهوم الذكاء الانفعالي مرتبط بمفهوم "جاردنر" في الذكاءات المتعددة.

وعرفه "مبيض" (2003) "القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية من خلال استقبال هذه العواطف واستيعابها وفهمها وإدارتها، لذلك فإن صفات الإنسان الذكي عاطفياً أنه يمتلك الكثير من المفردات العاطفية، ويعرف الاستعمال الدقيق لهذه المفردات في التعامل مع عواطفه وعواطف الآخرين". (سعيد سعاد، 2015، ص 44-46)

-تعقيب على المفاهيم المذكورة سابقاً:

نستنتج خلاصة ما ذكر سابقاً حول بعض المفاهيم المرتبطة بالمهارات الاجتماعية التي تتداخل في عدّة معان وترتبط بها من حيث الشكل والوظيفة في سياق مكوناته والمستوى التفاعل الفرد تجاه مكوناته الشخصية، وتأثيره في بناء العلاقات مع الآخرين من خلال البيئة التي يتفاعل معها، وهذا الأخير بيّن مدى الاختلاف الإيجابي القائم على التّكامل والدينامية الفرد من حيث مكوناته الشخصية من خصائص ومهارات، إلى جانب توظيفها في البيئة التي تتطلب ممارسة المهارات على اختلافها من حيث الحاجة التي يرغب الفرد في تحقيقها، والهدف الذي يؤول إلى تطبيقه عن طريق

الوسائل والآليات التي اكتسبها وتعلّمها من البيئة وما يملك من مهارات متعدّدة في شخصيته للوصول إلى الأهداف المعيّنة المراد تحقيقها.

3) أهمية المهارات الاجتماعية وخصائصها:

3-1- أهمية المهارات الاجتماعية: تظهر أهمية المهارات الاجتماعية من خلال نقاط الآتية:

- تساعد المهارات الاجتماعية في معرفة الفروق بين الاضطرابات النفسية المختلفة.
- تساعد على تدريب ذوي الاعاقات المختلفة كالّتوحد، الإعاقة الدّهنية من أجل الوصول بهم إلى القدرة على التّواصل والتّفاعل النّاجح، وتزويدهم بالمهارات التي تهيئهم للعمل بصورة سليمة في مواقف حياتية
- كما تعدّ المهارات الاجتماعية لها ارتباط بالقدرات المعرفيّة خاصة التّحصيل الدّراسي، تأثير وتأثر كلّما انخفضت المهارات الاجتماعية ينخفض التّحصيل والعكس صحيح تعتبر علاقة سببيّة تبادلية
- كما أضاف أيضا "ميهور سهير" أهمية اكتساب المهارات الاجتماعية تعود إلى:
- كونها عامل مهمّ في تحقيق التّكيف الاجتماعيّة داخل الجماعات التي ينتمون إليها.
- تساعد على الاستمتاع بالأنشطة التي تُمارس، وتساهم في تحقيق الحاجات النفسية.
- تساهم على كسب الثقة بالنّفس وتحقيق الاستقلالية الذاتية أثناء تحقيق الأهداف كما تعين على الاستمتاع بأوقات الفراغ، والاعتماد على النّفس.

- تعتبر هذه أهميّة جد مهمّة من حيث أنّها ترفع من مستوى الأداء عند المراهق من حيث القدرة على التّفاعل مع الرّفاق، والابتكار والابداع في الأنشطة المختلفة في حدود الطاقة الدّهنية والبدنية (حجازي، 2005، ص24-25)

- تختلف المهارات الاجتماعية باختلاف الموقف التّفاعل الاجتماعي، وأيضا باختلاف الأهداف ولاستراتيجياتها بناء على ما توصل إليه " بروز" من خلال مجموعة نتائج دراسات تبين أنّ المهارات بنسبة 13% تعود على الشخص، و10% تعود على الموقف و21% ترجع إلى تفاعل الشخص مع الموقف، أي أنّها تتأثر بشخصية الفرد وبمكوّناته وطبيعة الموقف الذي يكون فيه.

-تعدّ مؤشرات للتنبؤ والمسببة لبعض المشكلات والاضطرابات النفسية كافتقار الفرد لمهارات التفاعل الاجتماعي الناجحة مع الآخرين، مما يدفعه إلى العزلة وعدم التّقبل والعجز، بالتالي تضعف قدرته على المقاومة تحت أيّة ضغط نفسي.

-من المؤشرات أيضا تزايد معدل العنف والعدوان في بعض المجتمعات.

-دراسات أوضحت أهميّة الكفاءة الاجتماعية عند الفرد هو قدرته على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، وزيادة التحصيل الأكاديمي. (ريجو، 2005، ص6-5)

3-2- خصائص المهارات الاجتماعية: تتمثل خصائص المهارات الاجتماعية في عناصر الآتية:

3-2-1- خصائص متعلّقة بالتعاريف: استخلصت من التعاريف والمفاهيم السابقة يمكن إدراجها في أهمّ الخصائص وهي:

-المهارات الاجتماعية تكتسب من خلال عمليّة التعلم.

-المهارات الاجتماعية تحتوي على مكوّنات لفظية وغير لفظية.

-طبيعة المهارات الاجتماعية تفاعليّة تستوجب استجابات فعّالة ومناسبة.

-تتأثر المهارات الاجتماعية بخصائص الأفراد كالعمر والنّوع والمكانة الاجتماعية، تكوّن جزءا من تكوين الأفراد ويتصرفون وفق هذه الخصائص أثناء تفاعلهم في موقف اجتماعي وبالتالي يؤثر على الأداء الاجتماعي له

- المهارات الاجتماعية تزيد من الدّعم الاجتماعي.

- يمكن تقييم وتحديد نواحي قصور الأداء الاجتماعي. (موفق، 2017، ص23-22) (بتصرف)

3-2-2- خصائص متعلّقة بالموهوب: تعدّد خصائص الاجتماعية التي يتميّز بها الموهوب نذكر

أهمّها: يتمتّع الموهوب بالشهرة بين قرانه مقارنة بأقرانه العاديين؛ لكن تقل هذه في مرحلة المراهقة؛ كما تمثّل العلاقات الاجتماعية بالنسبة للموهوب مهمّة جدا مع زيادة عمره الزمّني؛ لدى الموهوب القدرة على إقامة علاقات جيدة مع الأقران؛ كما يعتبر أقلّ في إقامة علاقات حميميّة مع الآخرين مقارنة بالشّخص العادي، قد يكون بسبب أنّ الموهوب يحاول البحث عن صداقة مثالية من وجهة نظره؛

يستخدم المراهق الموهوب بعض الاستراتيجيات "المسايرة الاجتماعية" تتمثل في: *انكار الموهبة * الامتثال * الشعبية * وتقبل الأقران؛ كما أنّ الموهوب يتمتع بمستوى مرتفع من المهارات الاجتماعية. (عبد الله محمد، 2005، ص178-179)

3-2-3- خصائص الانفعالية عند الموهوب: يتميز الموهوب بمجموعة خصائص التي تميّزه عن الآخرين من أهمّها: يسجل معدل مرتفع من التوافق النفسي مقارنة بالأقران؛ يتمتع بمفهوم ذات مرتفع وتقدير ذات ايجابي؛ كما أنّ الموهوب يسجل أقل مستوى من القلق مقارنة بأقرانه العاديين؛ يكون معدل النضج الانفعالي مرتفع وأقل مستوى من الاكتئاب؛ يكون عنده حساسية مرتفعة حول المثالية والكمالية؛ موضع الضبط الداخلي أي يرى نفسه هو أنّه مسؤول عن نجاحه كما يحرز فشله الذي قد يتعرّض إليه؛ الاستقلالية في الأداء؛ لديه قدر كبير من الدافعية المثار ذاتيا. (عبد الله محمد، 2005، ص 177-178)

3-2-4- خصائص أخرى عند الموهوب تتعلق بالانطواء: رأينا سابقا خاصيّة المثالية عند الموهوب التي يتصف بها، ولذلك قد يتسم المثالي بالانطوائية لدى الموهوب معايير مثالية معيّنة في علاقته بالآخرين والمحيطين به، لذلك قد يدفعه للابتعاد عنهم؛ وهذه المثالية قد تصل إلى نمط حياة يتعامل بها الموهوب وتتحكّم في كل مواقف حياته، من أهمّ ما يتصف بها الموهوب ما يلي: يفضل العمق بدل الاتساع حتى يركّز على نشاط واحد بدل تعدّد الأنشطة في وقت واحد؛ كما لديه قوة الانغماس في عمله الخاص بشكل يفوق أقرانه؛ لكنّه محدود الصّدقات؛ فلا يقدم نفسه للآخرين في مواقف الاجتماعية بل ينتظر منهم المبادرة أولاً لذلك يأخذ وقت في ملاحظتهم، بل يسعى إلى تدبير نفسه وتطوير مهارته بنفسه في السرّ قبل أن يظهر نجاحه النهائي للآخرين. (عبد الله محمد، 2005، ص 174)؛ تختلف خصائص الموهوب حسب المرحلة العمرية و مجال الموهبة.

4) النظريات التي تفسر المهارات الاجتماعية:

4-1- المهارات الاجتماعية من المنظور التحليلي:

تشير هذه النّظرية إلى الدور الكبير الذي يوجّه سلوك الفرد ويفسّره في مختلف مراحل النّمو، فالطفل يتعلّم ضمن إطار مجتمعي ويتعامل مع مختلف وسائله التي حدّدها في التّكوين النفسي العاقل الذي يعود إلى "الأنا" حسب التحليليين، فيحقّق التّوافق بين الحاجات والغرائز النفسية المتمثلة في "

الهو" وبين المتطلبات المجتمع ونواحيه المتمثل في "الأنا الأعلى"، كما ركزت هذه النظرية على أهمية الخبرات الاجتماعية المبكرة في تشكيل السلوك الإنساني (أبو النبل، 1985، ص 164-165)

أرجع أصحاب النظرية التحليلية المهارات الاجتماعية إلى المكونات النفسية حسب تقسيم فرويد بالتحديد المكون الأنا الذي يحقق توازن بين الحاجات الهو والضوابط الأنا الأعلى من خلال الخبرات الاجتماعية فيؤثر على تكوين المهارات الاجتماعية عند الطفل هنا يكمن دور المجتمع في توجيه السلوك وتفسيره.

4-2- المهارات الاجتماعية وفق المنظور السلوكي:

تفسر هذه النظرية السلوك على ذلك الكل المعقد بحيث يمكن تحليله إلى وحدات وأجزاء بسيطة، التي تمثل استجابات أولية ترتبط بمثيرات محددة، ويرى أصحاب النظرية بأن السلوك الإنساني يتشكل في مجموعات المتمثلة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل النمو، فالعقل لديه قوانين يتحكم في تكوينها المتمثلة في الكف والاستشارة لهما دور في تسيير مجموعة من الاستجابات الشرطية، ويعود ذلك إلى عوامل مختلفة أكثرها العامل البيئي هو وسط الذي يحدث فيه الفرد.

المحور الأساسي الذي تعالجه هذه النظرية المحور عملية التعلم لاكتساب تعلم جديد أو من خلال استخدام أساليب التعزيز كالإطفاء أو إعادته وغيرها، فالسلوك الإنساني يكتسب عن طريق التعلم، وهذا السلوك قابل للتعديل أو التبديل وفق ظروف مناسبة أجواء تعليمية محددة. (الحجار، 2015، ص 31-32)؛ كما أشار إليه "ريجو" (1989) عندما وضح أن المهارات الاجتماعية ليست مورثة ولا فطرية، وإنما متعلمة ومكتسبة من خلال عملية التفاعل الاجتماعي، يتعلم الطفل ويكتسب القيم من البيئة الاجتماعية وذلك من خلال أسلوب التعلم الشرطي ويعزز بالمكافآت. (موفق، 2017، ص 25)

بناءً على هذه النظرية نلاحظ كيف تعاملت مع سلوك الفرد في تشكيله للمهارات الاجتماعية فالدور الأساسي هي البيئة التي يحتم بها الفرد ضمن إطار محدد من عادات المترجمة في أساليب الاجتماعية التي يتلقاها من خلال عملية التعلم في مختلف مراحل النمو.

4-3- المهارات الاجتماعية وفق المنظور المعرفي:

يفترض أصحاب هذه النظرية من رائدها "بيك" إلى وجود عوامل معرفية المتمثلة في توقعات سلبية وتقويم ذاتي على أنها أسباب رئيسة في قصور المهارات الاجتماعية، ويرجع "أمري EMERY" أن كل

منا لديه افتراضات مختلفة تعود على تكوين اعتقادات مدمرة للذات كاعتقاده " ينبغي أن أكون محبوباً من الجميع"، " يجب أن أكون الأفضل دائماً" وغيرها، وهذه الاعتقادات تبقى في داخل أفكار الفرد التي تنشط بشدة من خلال حدوث واقعة فشل أو خسارة معينة وبالتالي تعود على التفكير المنحرف نحو اتجاه سلبي، وتقوم هذه الأعراض بتغذية راجعة لتلك الاعتقادات السلبية المؤدية لتحريف التفكير واحباط الذات ومن ثم قصور في المهارات. (الحجار، 2015، ص33)

يعتقد "أرجايل" (2003) أن المهارات الاجتماعية تقوم على عمليات المعرفية والتي تتميز بالنظام والتناسق ضمن ناشط عقلي والذي يهدف إلى تحقيق هدف معين، (غماري، 2015، ص103)؛ كما يؤكد " فؤاد البهي السيد" (1981) يكمن دور الفرد في تحقيق المهارة الاجتماعية عندما يتفاعل مع الفرد الآخر ويمارس نشاط مهاري ما بحيث يتطلب منه أداء مهاري للمواءمة بينه وبين النشاط الذي يقوم به الطرف الآخر وما يفعله هو، كما أنه يصوّب مسار نشاطه لتمم هذه المواءمة. (حسونة، 2007، ص31)؛ حدّدت هذه النظرية تكوين المهارات الاجتماعية إلى الدور الاعتقادات الفرد في تكوين الذات التي تعود الى أفكار سلبية التي حدّدها "بيك وغيره" والتي لديها دور كبير في تشكيل الاتجاه السلبي للفرد وتفسيره للمواقف معينة والحوادث اليومية متعددة التي تؤدي إلى تحريف التفكير وبالتّبع الإحباطات الذات المتكررة، تعود تنشط كل مرة هذه الاعتقادات السلبية عند الفرد وتقوم بتغذية راجعة للمواقف المحبة وبالتالي يصبح ذلك الفرد عاجز عن ممارسة سلوكيات مختلف خلال تعامله مع الآخرين، وبالتّبع تنقص مهارات الاجتماعية فتشكّل له عائق في حياته وسوء التكيف.

4-4- المهارات الاجتماعية وفق المنظور الاجتماعي (التعلم الاجتماعي):

فسّر باندورا من خلال نظريته حول تكوين الأداء النفسي في صورة تفاعل متبادل بين المحدّات الشخصية والبيئة للفرد نتيجة لتفاعلات بين البيئتين الداخليّة والخارجية والعمليات المعرفية وتعمل في تناسق يعتمد على بعضهما البعض، فأطلق عليها "باندورة" عملية تحديد المتبادل " أي الافراد لا يندفعون بسبب العوامل الداخليّة كالذّوافع أو الحاجات ولا بمثيرات بيئية وإنما بمحدّات الشخصية والبيئية التي تتمثل في عمليات التّرميز والتنظيم الذّاتي له دور كبير في ذلك، ويعتقد باندورا أن أساس عملية الاكتساب تعتمد على عملية التّعلم بالعبرة أو النمذجة. (الزغلول، 2006، ص142)؛ (الحجار، 2015، ص32)

أضاف كل من " ماهوني MAHONY" و"ثوريسون THORESON" (1974)، نموذج آخر للتّعلم الاجتماعي الذي يرجع سلوك الأفراد إلى حدثين رئيسيين هما الأحداث السابقة التي يطلق

عليها المقدمات، والأحداث اللاحقة التي تسمى بالنتائج، بمعنى ما يسبق السلوك هو المقدمات، وما يعقب السلوك هو النتائج، توجد بينهما علاقة وظيفية مكونة من ثلاث جوانب: مقدمات وسلوك ونتائج، ما يؤثر على سلوك الفرد هو الأحداث القائمة على المقدمة والنتائج، ويتم ضبط أحدهما أو كليهما ليساعد الفرد على حل المشكلات، فعملية التعلم الاجتماعي تعتمد على المجال التي تقع فيها هذه الأحداث؛ بناءً على هذه النظرية فالمهارات الاجتماعية ترجع أساسها على التكوين الأداء النفسي للفرد التي تقع بين تفاعلات الشخصية والبيئية، وما يساعد في تعلم مهارات اجتماعية واكتسابها بوجود علاقة وظيفية بين الأحداث السابقة والأحداث اللاحقة وبينهما سلوك الفرد اللذان يساعده في ممارسة مهاراته لحل مشكلاته. (الحجار، 2015، ص32-33)

4-5- المهارات الاجتماعية وفق المنظور التكاملي:

يفسر المنهج التكاملي على أن المهارات الاجتماعية تقوم على عملية التفاعل بين السلوكات اللفظية وغير اللفظية من جوانبه المختلفة الوجدانية والمعرفية والانفعالية ضمن سياق التفاعل الاجتماعي، ولتقييم هذه المهارات الاجتماعية عند الفرد فإن هذا المنظور يركز على توظيف الملاحظات الواقعية الطبيعية لسلوك كما أنه يستخدم مؤشرات التقبل الاجتماعي والتقدير التي يمارسها الآخرون على الفرد. (غماري، 2015، ص104)

ويتفق "رين وماركل" (1977) على اعتبار المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية اللفظية غير اللفظية التي يتفاعل بها الأفراد مع الآخرين (كالوالدين، الأشقاء، الزفاق، والمعلمين) ضمن تفاعلات شخصية، وبالتالي تقوم على مجموعة من "التفاعلات كميكانيزم" فيؤثر بها الأفراد في بيئتهم بواسطة التحرك بعيداً عن المطالب "المكاسب" المرغوبة وغير المرغوبة في بيئة اجتماعية بحذر من غير إلحاق الضرر والأذى بالآخرين. (عبد الرحمن محمد، 1992، ص16)

في نفس المنظور تناول "ريجيو" (1990) المهارات الاجتماعية على أنها مكون من عدة أبعاد متكاملة يتضمن قدرة الفرد على دقة مهارة إرسال واستقبال وتنظيم تتمثل في نوعين من التخاطب تتعلق أولهما بالتخاطب غير اللفظي أو الانفعالي تتمثل في قدرة الفرد على التعبير عن المشاعر و على استقبال وتفسير أشكال التفاعل الصادر من الآخرين، ويركز الثاني بالتخاطب اللفظي أو الاجتماعي تتمثل في قدرة الفرد على التعبير اللفظي ومشاركة الآخرين في مواقف الاجتماعية وأيضا قدرته على استقبال اللفظي في فهم معايير السلوك الاجتماعي المناسب. (ريجيو، 2006، ص18-19) (بتصرف)

لعلّ المنظور التكاملي حسب اعتقاد الطالبة من أحسن التفسيرات النظرية المتميزة والشمولية في دراسة المهارات الاجتماعية، لأنّ هذا المنظور يتبنّى أنماط متنوعة في تفسير السلوك التفاعلي للفرد من جوانب عدّة معرفية ووجدانية وانفعالية وسلوكية واجتماعية ضمن تفاعلات شخصية مع نفسه وعلاقاته مع الآخرين في مواقف معيّنة، ليتحقّق مفهوم التكيف مع بيئته والمحيطين به لينسجم معهم وبالتالي يحقق أهدافه ورغباته وحاجاته المختلفة.

ونظرا لأهمية التواصل والتفاعل مع الآخرين في جوّ إيجابيٍّ والذي يتطلّب مجموعة من المهارات التي يتقنّها الفرد أثناء عملية التفاعل والتي تشمل أصناف عديدة والتي يعتمد عليها في دراسة هذا النموذج من المهارات.

5) نماذج مكّونات المهارات الاجتماعية:

نتيجة لاختلاف العلماء في تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية، فقد أدّى إلى بروز عدّة تصورات على ضوءها ظهرت العديد من الآراء في تصنيف نماذج المهارات الاجتماعية، والتي تختلف فيما بينها من حيث العدد وطبيعة مكّوناتها، نذكر بعضا منها على سبيل الأهمية في الدراسة وليس الحصر وهي على النحو الآتي:

5-1- نموذج ريجيو: يعتبر الأول من نوعه والأكثر شيوعا وقبولا في ترجمة لمفهوم المهارات الاجتماعية إلى عدّة أبعاد ومكّونات على ضوءها يرى "ريجيو" المهارات الاجتماعية عملية تفاعلية بين جوانب مختلفة في سياق الاجتماعي، وتّضح في عنصرين أساسيين هما: العنصر الاتصال الاجتماعي، أي تضمّ على "الجانب الانفعالي" و"الجانب الاجتماعي". (موفق، 2017، ص29)

✓ الجانب الانفعالي يركّز على الاتصال غير اللفظي هو الذي يكشف عن الانفعالات ويخصّ:

- التّعبيرات الوجهية باعتبارها مهمّ جدا في الكشف عن المشاعر الفرد وانفعالات واتّجاهاته.

- الاتصال بالعين تشير بالنّظر الفرد إلى طرف الآخر منذ بدء التّفاعل وحتى نهايته.

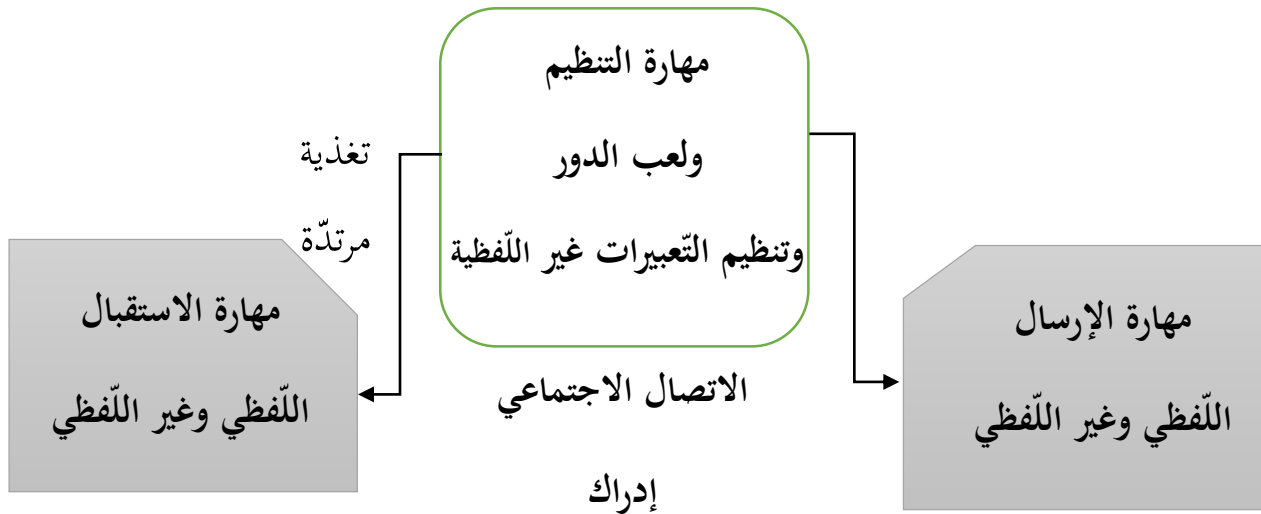
- لغة الجسم هي الأوضاع والحركات الجسم المختلفة ومدى تناسق الكلام مع الحركة كحركات اليدين، الأصابع، الذراع، الرأس، والايماءات.

✓ أما الجانب الاجتماعي فيركّز على الاتصال اللفظي فقط، وعليه فكلا الجانبين فيهما ثلاث مهارات مستقلة وهي: "مهارّة الإرسال" تشير إلى الجانب التّعبير وقدرة الأفراد على التّواصل والتّخاطر؛ "مهارّة الاستقبال" تشير إلى الحساسية أي مهارة الأفراد على استقبال الرّسائل ورّدّها إلى الآخرين مع التّفسير؛ وأخيرا "مهارّة التّنظيم" والضبط تشير إلى الأفراد على تنظيم عمليّة الاتصال في الموقف الاجتماعي. (عبد اللطيف، 2005، ص15)

ويوضّح مفهوم المهارات الاجتماعية فعليا وعمليا إلى ستة مهارات أساسية وهي:

مهارة التّعبير الانفعالي، مهارة الحساسية الانفعالية، مهارة الضبط الانفعالي، مهارة التّعبير الاجتماعي، مهارة الحساسية الاجتماعية، ومهارة الضبط الاجتماعي.

واعتبارا لما تناوله ريجيو من مكّونات والأبعاد لقد أعادت (كروم موفق، 2017) اختصارها إلى أبعاد تتضمّن المهارة في إرسال، استقبال، تنظيم، وضبط المعلومات الشخصية في مواقف التّواصل اللفظي والتّواصل غير اللفظي. (كروم، 2017، ص29-30)؛ (ريجيو، 2005، ص15-16) (بتصرف)



الشكل رقم (03) يبيّن التّخطيط نموذج "ريجيو" للمهارات الاتصال الاجتماعي (معمرية، 2021، ص6)

5-2- نموذج موريسون: الذي يعتقد أنّ المهارات الاجتماعية تحتوي على ثلاث مكوّنات أساسية وهي:

(أ) المكوّنات التعبيرية تحتوي على ما يلي:

-مضمون الحديث، -المهارات اللّغوية التي تتضمّن حجم الصوت، سرعة الصوت، نغمة الصوت، طبقة الصوت، -المهارات غير اللفظية وهي الحركة الجسمية، الاتصال بالعين، طبقة الصوت

(ب) العناصر الاستقبالية تحتوي على ما يلي:

-الانتباه -الفهم اللفظي والغير اللفظي لمضمون الحديث -استيعاب المعايير الثقافية أثناء الحديث مع الآخرين

(ج) الاتزان التفاعلي ويتضمن: -توقيت الاستجابة -نمط الدور في الحديث -التدعيم الاجتماعي. (الحميضي، 2004، ص71-70)

5-3- نموذج شوقي طريف: هذا النموذج ينظّم المهارات الاجتماعية على أساس وحدة سلوكية وتحتوي على أربعة أبعاد متناسقة فيما بينهما وهي:

-مهارة تأكيد الذات: "المهارة التي تتعلّق بالمهارات التعبير عن المشاعر والآراء والدفاع عن الحقوق وتحديد الهوية، وحمايتها، ومواجهة ضغوط الآخرين"

- المهارة الوجداني: تركّز على إدارة التّفاعل مع الآخرين، وإقامة العلاقات الودية معهم.

-المهارة الاتصال: تتضمّن جانبين: الجانب المهارات الإرسالية وهي تعبّر عن قدرة الفرد في معرفته لطرق توصيل المعلومات التي يرغب في نقلها للآخرين لفظيا أو غير لفظي. أمّا عن الجانب الثاني وهي مهارة الاستقبالية تعني قدرة الفرد في عملية الانتباه لتلقي الرسائل اللفظية وغير اللفظية من قبل الآخرين، مع إدراكها ومعرفة محتواها، والتّصرف على منوالها.

-مهارة الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية: تتمثل هذه المهارة في الفرد وقدرته على ممارسة التحكم بطريقة مرنة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي خاصة عندما يتعلّق بالمواقف التّعامل الاجتماعي

مع الآخرين، والقيام بتعديله وفق ما يناسب من مواقف طارئة أو مستجدات للوصول إلى أهداف الفرد.

5-4- نموذج أبو السّريع: قدم أبو السّريع (1987) نموذجاً للمهارات الاجتماعية وهو يتضمّن المكونات الآتية:

- القدرة على تأكيد الذات - فهم اهتمام الشخص الآخر - الكشف عن الذات - إعطاء الاهتمام للآخرين - مخالطة الآخرين في نشاطات اجتماعية مختلفة. (موفق، 2017، ص 28-29)

- **بناء على ما سبق** نلاحظ كل ما تمّ تناوله من مكونات المهارات الاجتماعية كانت من منطلق "نظرية متعددة"، نجد أغلب الدّارسين يصنّفونها على أساس بعدين " للسلوك الاجتماعي والتّفاعل بين الأفراد هما: بعد السيطرة في مقابل الخضوع، وبعد الحب في المقابل الكراهية" فالبعد الأول يعبر عن قدرة الفرد على تأكيد ذاته، أمّا البعد الثاني يتمثّل في قدرة الفرد على إقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين ومنه يتحدّد السلوك الاجتماعي للفرد لكونها محصلة للتّفاعل بين البعدين؛ أيضاً نجد البعض الآخر يرى إلى المكونات الاجتماعية انطلاقاً من مكونين أساسيين هما:

5-5 - المكونات السلوكية: والتي تعني النشاطات المتنوّعة التي تأتي من الفرد وبالتّبع يمكن ملاحظتها حينما يتعرّض لموقف تفاعل اجتماعي مع الآخرين.

5-6 - المكونات المعرفيّة: تهتمّ بوعي الفرد بالأنظمة الاجتماعية التي تضبط السلوك في موقف معيّن، ويظهر ذلك مقدّره على إدراك وفهم أو حل رموز السلوك اللفظي وغير اللفظي للآخرين، وهي تحتوي على اتجاهات وأفكار الفرد ومدى إدراكه مدى ردود أفعال الآخرين واستجابات مواتية في مواقف اجتماعية، مع معرفة السياقات الاجتماعية بالتّبع يكون التّصرف على ضوء ما يناسب ذلك الموقف. (موفق، 2017، ص 30)؛ (الدخيل الله، 2014، ص 29-31)

- **نستنتج على ضوء هذه النماذج** المختلفة التي تظهر اختلاف وجهات النظر الباحثين في تحديد مكونات وأبعاد لمهارات الاجتماعية من حيث المهارات الأساسية، التي تتعلق بالعوامل الدّاخلية للفرد كالتيقّد، التعاطف، التّواصل، وحلّ المشكلات وغيرها، كما أظهرت نماذج أخرى المهارات الفرعية التي تتعلّق بالعوامل الخارجيّة للفرد في طريقة تواصله مع الآخرين التي تتضمّن التّواصل اللفظي وغير اللفظي، ويأتي تصنيف آخر من حيث السلوكية والمعرفية والتي تتعلّق بالفرد من حيث ممارسته

للأنشطة المختلفة وقدرته على فهم وإدراك الآخر بفكّ شفرات التّواصل وفق الموقف المناسب مع اتخاذ قرار والتّصرف على ضوئها.

6) العوامل والمظاهر المؤثرة في تشكيل المهارات الاجتماعية

6-1-العوامل المؤثرة في تشكيل المهارات الاجتماعية: لقد ارجع الباحثون تشكّل المهارات الاجتماعية إلى عدّة متغيرات وأسباب تساعد الفرد في الاتصال مع نفسه ومع الآخرين وما يتعلّق بخصائص موقف التفاعل، ومدى قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي في مواقف متنوّعة من هذا المنطلق نذكر أهمّ العوامل المؤثرة في تشكيل المهارات الاجتماعية على النحو الآتي:

6-1-1-عامل الجنس: يعدّ الاختلاف الجنس بين الذكر والأنثى دور مهمّ في تحديد السلوك في مواقف اجتماعية مختلفة، وترجع هذه الفروق بينهما إلى عملية التّشكّل الاجتماعية والمعايير الاجتماعية المقبولة لكلّ من الجنسين. يعدّ هذا الاختلاف الناتج من عملية ممارسة للمهارات التّواصل بشكل أسرع من جهة الإناث بالنسبة للذكور لأنهنّ يتقنّ لغة التّواصل اللفظي وغير اللفظي من حيث الإشارات العاطفية وفي التّعبير أيضاً عن مشاعرهنّ للآخرين؛ أمّا الذكور هم أكثر حرصاً من حيث وضع حدّ للمشاعر التي تعرّضهم للشعور بالانتقاد ومشاعر الانفعال والشعور بالذنب أو الخوف والأذى. كما أشار "جولمان" (2000) في حدود السنّ العاشر يتصرّف الذكور والإناث بالمشاعر العداوة الصّريحة وتكون لديهم مواجهة مفتوحة في مواقف الغضب، لكن في حدود السنّ الثالث عشر يظهر الاختلاف كبيراً بين الجنسين فنجد الإناث تكون لديهن خبرة وتجربة في "التكتيكات العدوانية الفنية" كالابتعاد عن ممارسة التّميمة والمخاصمة والأخذ بالثأر المباشر، بينما الذكور أقلّ منهن في هذه المواقف التفاعلية لكنّهم أكثر مواجهة مباشرة حالة الغضب، وأكثر نسياناً للمواجهات الخفيّة، وبالتالي نجدهم أقلّ تطوّراً من حيث استخدام الأساليب غير المباشرة في المواقف العاطفية. كما تؤكّد دراسات على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من خلال الاستجابة لمقاييس المهارات الاجتماعية فالإناث لديهن القدرة العالية في التّعبير الانفعالي وهنّ أكثر حساسية انفعالية، أمّا الذكور هم أعلى درجة في ضبط الانفعالي الاجتماعي؛ لذلك يعدّ متغيّر الجنس الطفل يعود تفسيره إلى العوامل البيولوجية والاجتماعية التي تؤثر بعملية التّشكّل من خلال أنماط تربية الآباء للأبناء. (جولمان، 2000، ص 189-190)

6-1-2- عامل السن: يعدّ هذا العامل مهم أيضا خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة وهي أساسية في نمو السلوك الاجتماعي، ومنه تحقيق مستوى من التميز اللازم مع الآخرين، وهذا يرجع إلى مقدرة منذ بداية مرحلة الطفولة بالتدرج يقوم على انشاء علاقات اجتماعية فعّالة، ومنه يتعلّم التفاعل مع الآخرين، ولعب الأدوار الاجتماعية، لذلك نجد أكبر سنا هو أكثر خبرة بالمقابل أقل سنا هو أقل خبرة وهذا ما يؤثر على السلوك.

6-1-3- عامل التنشئة الاجتماعية: تعتبر عامل مهم التي تؤثر على تكوين شخصية الفرد بأنّها عملية تعليم وتعلم وتربية على أساس التفاعل الاجتماع، تهدف إلى تكوين الفرد المراهق واكسابه معايير واتجاهات مناسبة، في مواقف اجتماعية معيّنة، ومنه تجعله قادرا على مسايرة جماعته ويحقق التوافق معها، من خلال اكسابه طابعا اجتماعيا لتسهيل له عملية الاندماج في الحياة الاجتماعية، وهذه العملية تتمحور ضمن بيئة الأسرة التي تحقّق غايات تربية تتمثل في أساليب تربية الأب والأم داخل الأسرة وهي المرتبة الأولى في تعليم الأنماط السلوكية ذات طابع اجتماعي والمتعارف عليها، بينما نجد المدرسة تقوم بدور التنشئة الاجتماعية وهي البيئة الثانية لها بحيث يقضي المراهق جزءا مهما من حياته داخل المدرسة والتي تزوده بالعديد من أنواع السلوكات الاجتماعية. (زهران، 2000، ص143)؛ (موفق، 2017، ص 32).

يؤكد "صالح العلي" (2015) الأسرة لديها مساهمة فعّالة في اشباه حاجات اجتماعية معيّنة في أبنائها تتمثل في حاجة إلى الانتماء وتعليم الابن الانتماء للأسرة والرفاق والوطن، وأيضا الحاجة للاستقرار وتعليمهم وتشجيعهم على تحمّل المسؤولية، أيضا كما تساهم في اشباع الحاجة التّقبل الاجتماعي حتى يشعر الابن بتقبّل الأسرة فيحقّق الأمان الأسري؛ لذلك المراهق يتأثر في سلوكه الاجتماعي بخبرات طفولته، والجوّ المحيط به انعكاس لعلاقة الوالدين فيما بينهم وبين أبنائهم وما يتلقّونه من رعاية نفسية وعاطفية وانفعالية والذي يؤدي إلى نموّ شخصيتهم نموّا سليما دون اضطراب سلوكي أو انفعالي؛ لكن في حالة الأسرة التي لا يوجد انسجام بين الوالدين خاصة في حالة خلاف مزمن بينهما فيؤثر على رعاية الأبناء ومعاملتهم لهم، مثل عدم الشعور بالرّضى، النقد، المقارنة، التهديد، الرفض... وغيرها من الأساليب، التي تسبّب في تكوين مضطرب لشخصيتهم ويؤثر على تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين. (العلي، 2015، ص28-29)

6-1-4- المدرسة: لقد أشرنا سابقا على دور التنشئة الاجتماعية في تكوين شخصية الأفراد داخل الأسرة، فلا يقلّ أهميّة على دور المدرسة في عملية التعلم التي تكون بمختلف مراحله من خلال

أهدافه وأساليبه ومناهجه التي تتصل بعملية التربية وتنشؤهم بطرق معينة، فالمدرسة خليط من الأنشطة الاجتماعية المتنوعة يؤثر على النمو المتعلم من حيث مدرسيه ومدى حبه له وكرهه لهم، وأيضاً علاقته برفاقه يتعلم معنى التفاعل من خلال التعاون والتنافس من حيث الانسجام معهم أو الانعزال منهم، وأيضاً دور مجالس الآباء والمعلمين في مناقشتهم القضايا التي تمس أداء التلاميذ داخل المدرسة من النواحي العلمية والسلوكية تسعى إلى إحداث عملية التكامل والتعاون بين المدرسة والأسرة، وذلك بتقديم رعاية لجماعات المدرسة قد تكون سبباً في انحراف سلوك أفرادها وهذا قد يشكل اختلالاً في شخصية المتعلم، وعلى محيطه المدرسي وحتى على الصعيد الأسري. (العلي، 2015، ص30)

6-1-5- عامل جماعة الرفاق: تقوم جماعة الرفاق و الزملاء أو الصحبة بدور مهم في عملية التنشئة الاجتماعية في النمو الاجتماعي للفرد، تقوم بتعريف على المعايير الاجتماعية وتمكنه من القيام بأدوارها المختلفة، نلاحظ توافق في مراحل عمرية معينة خاصة المراهقة تشترك في مطالبها وخصائصها، يكون التعامل وينعم بمساواة، ويتوقف على مدى تأثير جماعة الرفاق على تعلم أنماط سلوكية اجتماعية، ويلاحظ أن التلميذ في المدرسة لا يكون غالباً سلبياً في مواقفه الاجتماعية بحيث يقوم بأدوار إيجابية ينشط فيها مما يحسن اختيار السلوك حسب ما يتناسب مع الموقف. (زهران، 2000، 260-295)

6-1-6- عامل سمات الشخصية: العلاقات الاجتماعية للفرد ليست وحدها تحدد مدى نجاح الفرد في مواقفه الاجتماعية وإنما هناك الجانب الذي يتعلق بقدرات الفرد الشخصية، فهي تؤثر على تحديد السلوك، وهذا بالإشارة للعديد من الدراسات التي أعطت أهمية بالغة في سمات الشخصية وأبعادها خاصة "الانبساطية والعصابية" بكونها أكثر الأبعاد الشخصية من حيث وصف السلوك الاجتماعي.

6-1-7- عامل العادات والتقاليد: لقد أكدت نظرية ألفرد أدلر في تفسير لشخصية الفرد في إطارها الاجتماعي الذي يعيش فيها الإنسان ومنه تلعب دوراً مهماً في تكوين حياته على ضوء المعايير الثقافية والاجتماعية والأخلاقية. ومنه فالعادات والتقاليد والأعراف الاجتماعية تعتبر بمثابة وسط مهم يعيش فيه الفرد يتأثر به ويؤثر فيه. (موفق، 2017، ص32)

6-1-8- عامل المهنة: تعدّ المهارات الاجتماعية جزء مهم من تكوين قيادات مهنية اجتماعية ناجحة، وتظهر أهميتها من خلال مواقف متعددة في ساحة العمل، وبالتالي نجد تميز في الأداء على مستوى التفاعل الاجتماعي، وعليه فطبيعة المهنة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمهارات الاجتماعية، فنجد

أغلب تعاملات الفرد مع مجتمعه المهني تملي عليه أسلوبا خاصا يتصرّف به بما يناسب الموقف الاجتماعي، كالطبيب، الممرض، الاختصاصي النفسي، والمساعد الاجتماعي. (موفق، 2017، ص32)

❖ نستنتج على ضوء ما سبق من أطروحات حول العوامل المؤثر في التكوين النفسي والعاطفي والانفعالي والاجتماعي، الذي يؤثر على تلبية احتياجات الفرد في إطار اجتماعي باستخدام المهارات الاجتماعية وتأثيرها على الأداء الاجتماعي لشخصية التلميذ في إطار التنشئة الاجتماعية من خلال أساليب التربية والتي تساعد في التفاعل مع مواقف معيّنة حسب المرحلة العمرية، ودراستنا تركز على مرحلة المراهقة وهي المرحلة التي ركّز عليها المربون في مراقبة تصرّفات المراهق من خلال تعامله مع أفراد أسرته ومعلميه أو زملائه، هنا يكمن دور المربين عند ملاحظة أي قصور في المهارات كان سببه إحدى العوامل المذكورة أو كلها، فلا بد من السعي في تعديل تلك السلوكات بناءً على المشاعر وانفعالات المختلفة التي تشكل سلوك معين سواء تلقت قبول أم رفض، مع تدعيم سلوكياته مما يساعده على بناء علاقات إيجابية متوازنة مع نفسه ومع الآخرين، لتحقيق الاندماج والتكيف مع الوسط الاجتماعي.

6-2- بعض المظاهر السلبية التي تؤثر على المهارات الاجتماعية: هذه المظاهر تتمثل في نقاط الآتية:

6-2-1- التورّط في مشكلات التفاعل: حينما يتورّط الفرد بشكل أكثر مع الآخرين وخاصة في إطار عملية التفاعل مع الزملاء يقلل من احتمال التغلب على الخلافات الشخصية وتزيد من حدّها وقد تصل لصراعات عنيفة، وهي نتيجة لنقص في المهارات الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين، خاصّة مهارات " الاستشعار الاجتماعي والاتصال، والتفهم الوجداني، والضبط الذاتي".

6-2-2- تبني توقّعات سلبية نحو الآخرين: وهذا لا يتأتى إلّا بتبني بعض الأفكار الغير الفعّالة على الصعيد الشخصي أو السلوكي للفرد وتحمل اعتقادات خاطئة غير صحيحة تجاه مواقف الآخرين مما يسبّب في حدوث مشكلات وإثارة صراعات مع الآخرين.

6-2-3- الشعور بالكآبة: يصعب على الذين لديهم انخفاض في المهارات الاجتماعية الإفصاح عن مشاعرهم نتيجة معاناتهم مع الآخرين، ويميلون إلى المشاعر الحزن والشعور بالذنب، مما يؤثر على مستواهم النفسي والجسمي، مما قد يؤدي إلى ظهور أعراض اكتئابيه مزاجية، ونفس جسمية لديهم.

6-2-4- تكوين مفهوم السّلي للذات: يجعل الفرد غير قادر على اظهار مشاعر ايجابية حول مواقف اجتماعية معيّنة، فيعبّر عنها بأقل كفاءة ودونية أقل اندماجا مع الآخرين وتكيفا مع النّفس. قد فسره كارل روجرز من خلال نظيرته حيث يعتقد أنّ نموّ مفهوم الذات السّلي لدى الطفل يعتمد على " اعتبار الموجب المشروط" بمعنى الوالدين يظهران تقبّل وفقا لسلوكياته المعيّنة قد يظهران المساندة والتّعزيز للطفل الذي يسير بشكل جيّد في مساره الأكاديمي، وبالتّبع يتلقّى تقديرا مناسباً موجبا مشروطا على أدائه الجيد، وإذا كان أداء الطفل منخفضاً فإنّه يلقى رفض من قبل والديه وثم يكون لديه الشعور بالاحتقار ينخفض مفهوم الذات لديه نتيجة لقيامه بأعمال غير مرضية مخيبة لآمال الآخرين. (حنان، 2011، ص 33-34)؛ (طريف شوقي، 2003، ص 59-61)

تعقب الطالبة على وجود نقطة فاصلة بين مفهوم الذات لدى المراهق الذي يركز اهتمامه لآراء الآخرين وزملائه ومعلمه ومن أوليائه بالدرجة الأولى وبالتّالي كلما كان قويا من الداخل من حيث أفكاره ومشاعره وتلقّى احتواءً غير مشروط خلال مسيرة تربيته كلّما كان أقوى، له القدرة على مواجهة مواقف اجتماعية أكثر اتزاناً وإيجابية، لكن إذا نشأ على التربية المشروطة وتعرّض لموقف سلبى من قبل الآخرين، فينعكس سلباً على شخصيته نتيجة ذلك يكون أقل اندماجا وتكيفا مع نفسه ومحيطه.

7) أنماط قصور المهارات الاجتماعية:

رأينا سابقا مجموعة من عوامل المؤثرة في قصور المهارات الاجتماعية على تكوين نمو النفسي والانفعالي والاجتماعي للفرد، وأثره على أداء التفاعل من خلال الموقف الاجتماعية، ونتيجة لهذه العمليات يظهر جلّيا الأثر على شكل عملية التواصل اللفظي وغير اللفظي أثناء ممارسة الدور الاجتماعي على علاقاته مع نفسه ومع الآخرين في مواقف اجتماعية معيّنة، قد يسلك الفرد بعض السلوكات غير مرغوب والمعرضة للموقف الاجتماعي، وبالتّالي ينعكس عليه بالسلب نتيجة لخبرات خاطئة تلقّاها في صغره أو لاختلال مرضيّ يعانى منه وهذا راجع إلى قصور وعجز في أداء مهمة غير سوية لتحقيق هدف غير مرغوب فيه، وهذا القصور المتمثّلة في أربعة أنماط تعود لقصور اكتساب المهارات الاجتماعية صنف إلى أوجه القصور التّواصل الاجتماعي غير اللفظي، أو عجز في أداء المهارة في حالة عدم وجود استجابة انفعالية أو عند وجودها، كما وضّحها "شاش سلامة" على النحو الآتي:

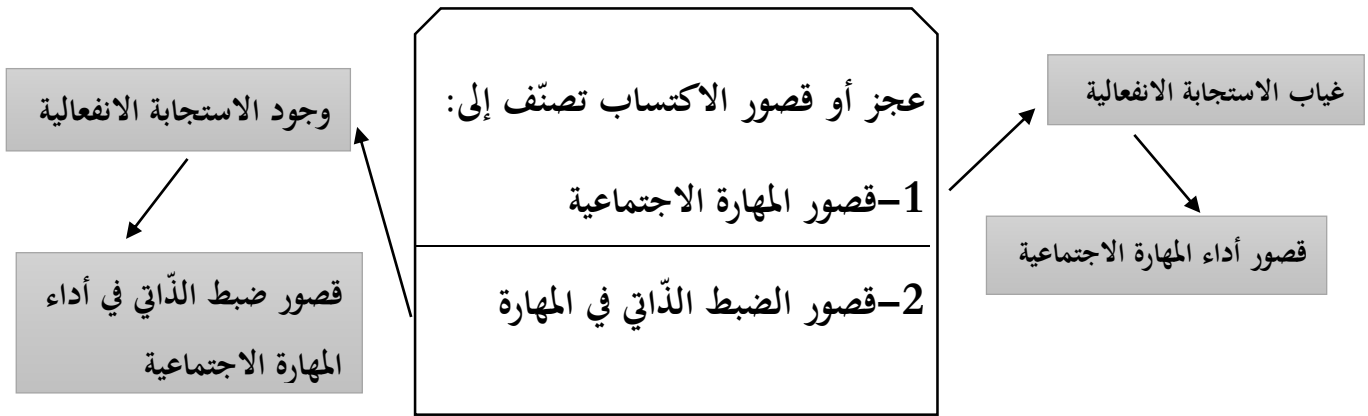
7-1- قصور المهارة الاجتماعية: هم الأطفال الذين لديهم عجز في المهارة وليس المهارات الاجتماعية الضرورية قصد التفاعل والتواصل مع الآخرين كالأقران وغيرهم بطريقة مناسبة، أو أنهم لا يعرفون كيف يمارسون المهارة بطريقة ملائمة أي " هناك خطوة حرجة في أداء المهارة؛ كما وضح باندورا (1961) عن السبب الذي يعود إلى العجز في المهارة الاجتماعية هو نتيجة نقص في التعلم الطفل ناتج عن قصور في اكتساب المهارة. (شاش سلامة، 2007، ص 209-210)

7-2- قصور أداء المهارة الاجتماعية: يعتبر هذا النوع من العجز في أداء الاجتماعي عند الأطفال، يصنّف هذا القصور عندهم ممن لديهم مخزون من المهارات لكن لا يحسنون أدائها بطريقة ملائمة، أضاف "شاش سلامة" (2007) قد يعود هذا الخلل في الأداء إلى عدم قدرته على إتمام عدد مرات صدور السلوك الاجتماعي، وقد يكون متعلّق بضعف الحافز، أطلق عليه " احتمال وظروف التدعيم" أو عدم القدرة على أداء السلوك مثل " مشكلة التحكم في المثيرات؛ كما أنه لا تعتبر الاستجابات الانفعالية كالخوف والقلق هم سبب القصور في الأداء الاجتماعي كما يفسرها البعض، لكن عند بوجود الاستجابات الانفعالية التي تكفّ عن اكتساب السلوكيات الاجتماعية أو القيام بها نطلق عليها "مهارة ضبط الذات وقصور التحكم الذاتي في أداء مهارة على التوالي؛" كما وضح "شاش سلامة" أنّ السبب الرئيسي في تحدي مشكلة اجتماعية سواء كانت قصوراً أو أداءً في حالة الطفل الذي لديه القدرة لكن لا يقدر على أداء السلوك. (شاش سلامة، 2007، ص 211)

7-3- قصور الضبط الذاتي الخاص بالمهارات الاجتماعية: يندرج ضمن المشكلات الاجتماعية عند الطفل الذي لم يكتسب مهارة اجتماعية ما، بسبب الاستجابة الانفعالية كقلق منعه من اكتساب تلك المهارة، والشيء الذي منع من اكتساب الاستجابة النهائية خاصة المخاوف المرضية وهذا ما لوحظ عند الأطفال الذين لا يعرفون كيف يتفاعلون مع أقرانهم لأنّ القلق الاجتماعي يمنعهم من تعلم السلوك الاجتماعي، وبالتالي يلجأ إلى الهروب من المخاوف الاجتماعية ليخفف الشعور بالقلق وبالتالي يدعم السلوكيات العزلة الاجتماعية بطريقة سلبية، أيضاً كما ينطبق مع الاستجابات الانفعالية الأخرى كالاندفاعية التي تعرّض الطفل إلى النفور من زملائه ومعلميه ويتلقّى تدعيم سلبي كالعقاب الشفهي أو البدني أو التجاهل ونتيجة لذلك فلا يتعلّم الطفل المهارات الاجتماعية للتفاعل المناسب؛ ويستند هذا القصور إلى معيارين هما: - وجود استجابة انفعالية كالقلق أو الخوف، أو الاندفاع، أو الغضب.

— الطفل لم يتعلّم المهارة المقصودة أو لم يكتسبها بعد. (شاش سلامة، 2007، ص 211-212)

7-4- قصور الضبط الذاتي في أداء المهارات الاجتماعية: يقصد به هو محدودية المخزون في أداء المهارة الاجتماعية، ليس بسبب الاستجابة الانفعالية المذكورة سابقاً، وإنما الطفل يعرف نوع المهارة وكيفية الأداء لكن ليس بطريقة منتظمة، لأنّ الطفل لديه المهارة المخزونة ولكن ليس لديه مهارة الأداء وبالتالي هناك معيارين يُوظفان لتحديد قصور الضبط الذاتي في أداء المهارة هما: - نلاحظ عند الطفل وجود الاستجابة الانفعالية مثل الغضب، الخوف - الأداء غير منظم للممارسة المهارة المقصودة. هنا يكون التدخل في هذا النوع من القصور التركيز على أساسيات الضبط الذاتي عند الطفل ومنع السلوك الغير المناسب، وتلقّي التدريب على التحكم في المثيرات والتفريق بين السلوكات المعارضة والاستجابة المناسب للسلوك الاجتماعي الملائم. (شاش سلامة، 2007، ص212-213)



الشكل رقم (04) يبيّن أوجه القصور في المهارات الاجتماعية (شاش سلامة، 2007، ص210)

(8) علاقة مفهوم الذات بالمهارات الاجتماعية:

اهتمّت أغلب الدّراسات البشرية حول الذات بما فيها جميع اختصاصات العلوم الإنسانية والاجتماعية، لهذا تكمن أهمية الذات وتأثيرها في علاقة الفرد بالجماعة لأنّها تدخل ضمن مفهوم الفرد عن نفسه بكل الخصائص والسّمات والقدرات، وهذه الصورة قد تكون أقرب إلى الواقع أو بعيدة عنه، وقد تكون صورة قريبة من فهم آخرين لذات الفرد، أو تكون بعيدة عن هذا الفهم بناءً على مسافات التي تحدّد علاقة الفرد بالجماعة، وبالتالي قد تكون الذات عند الفرد واضحة بالنسبة

مفهوم وإدراك العلاقات الجماعية، وعليه قد تضطرب العلاقة وتكون غير منتظمة وواضحة فلا تشبع حاجة الفرد ولا تريح الجماعة.

تتكوّن صورة الذات عند الطفل بداية من نشأته الاجتماعية عندما يتبادل التفاعل بينه وبين أفراد أسرته وبالتالي تتشكّل صورة الذات من عدّة جوانب جسميّة وعقليّة ونفسيّة وانفعاليّة وغيرها، وتنمو الذات أثناء التفاعل والاحتكاك الفرد بالآخرين لأنّه يمثّل الآخرين مصدر من مصادر تشكّل الذات عند الطفل، عموماً يستقبل إدراك الآخرين له ويعمل على ادخالها ومعالجتها ذهنياً ليقوم بتحويلها إلى بعض عناصر لتشكّل صورته الذاتيّة، كما ترتبط بعض المفاهيم التي لها دور في تشكّل مفهوم الذات مثل الذات الواقعية تعتبر نسبية وليست مطلقة وهي عبارة عن الذات كما تحددها المعايير والثقافة الواقعية التي تفرضها الجماعة ويتبنّاها المجتمع، وهذا التأثير يجب أن تكون الذات كما يتوقّع أن تكون وبالتالي تؤهل الفرد إلى تنمية قدراته وخصائصه كما يتوقّع منه أو ما يجب عليه أن يكون؛ في الحقيقة يرجع هذا التكوين بين علاقة الفرد بالجماعة وعلاقة الجماعة بالفرد، لأنّ المعايير من وضع الجماعة وهي الأطر التي تحدّد نشاط الفرد وأدواره الاجتماعية. كما نجد تكوّن آخر لمفهوم الذات المثالية أو ما يطلق عليها المثل الأعلى تتمثّل في مجموعة قيم و مبادئ وتكوينات نفسية بحيث يجمعها الفرد وتتكوّن لديه الذات المثالية، لكن قد يتصل هذا المفهوم الذات عند الفرد دون أن تمثّل قدراته أو خصائصه وميولاته، وبالتالي هنا تكمن أهميّة مفهوم الفرد عن الآخرين وهي تحدّد درجة انتمائه كما ينطبق عند ارتقاء الاجتماعي عند المراهق التي تساهم في بناء علاقات مع الآخرين على أنّها مشجعة توفر احتياجاته من احترام أمن وصدقة ورفقة ومرافقة هنا تزداد درجة الانتماء وإلى الجماعة الرفاق، الجماعة المواهب، الجماعة الأسرة... وغيرها، وينشط تفاعله فيها، أمّا إذا أدرك تلك الجماعة غير اهتماماته ولا تحترم ذاته ولا مشاعره وقدراته هنا قد يلتمس طريق الانسحاب من المواقف الاجتماعية قد تؤثر على الموهوب سلبي أو يكون مستثار، تعبيرا عن احتياجاته التي تتطلب أن تلبى تلك الجماعة؛ مع الوقت يدرك الموهوب ويحدّد نوعية تفاعله الاجتماعي فعندما يكون ادراك متسامح أصبح تفاعله فعالاً تشجّعه على تنمية مهارات وبناء علاقات جيّدة مع الآخرين، أمّا إذا أدرك تلك الجماعة على أنّها عقابية معارضة أصبح تفاعله فعالاً حذراً مع الآخرين أو يكون اندفاعياً متهوراً قد يعاني من عجز في الضبط الذاتي لمهاراته الاجتماعية وقد يتلقّى تدعيم سلبي للسلوكيات الاجتماعية فلا يحقّق التوازن بين نفسه والآخرين. (السيد وآخرون، 1999، ص45-47)؛ (أبو سريع، 1993، ص67)؛ من الملاحظ قد يحتاج الموهوب إلى أصدقاء حيث تشكّل قدراته وإمكاناته، في سبيل تكوين علاقات

وصداقات طيبة مع أقرانه، وقد يؤدي هذا بدوره إلى أن يمعن في الهرب إلى عالمه الخاص مثل عالم الكتب أو الكمبيوتر والابتكار ويتجاهل العلاقات الاجتماعية وبالتالي قد تظهر عليه علامات الانطواء والانسحاب من المشاركة الجماعية.

9) كيفية قياس المهارات الاجتماعية:

تناولت الدراسات قياس المهارات الاجتماعية خاصة بما يتعلق بجانب القصور في المهارات والكفاءات الاجتماعية عند الأطفال، كما تناولت مختلف جوانب النمو الطفل، إلا أن بداية القياس كانت في دراسات "ثورندايك" (1914) لقد حاول التمييز في أبحاثه بين التماذج المختلفة للذكاء وقياس الفروق الفردية فيما يتعلق بالمهارات التفاعل الاجتماعي. كما تناولت أبحاث أخرى رائدة في نفس المنحى أمثال "روبرت روزنتال"، "جيلفورد"، "سوليفان"؛ كانت دراساتهم حول قياس "وفك" الرموز المهارات اللفظية وغير اللفظية وتطورت إلى التعرف على المكونات الأساسية للذكاء الاجتماعي؛ فيما يخص الأبحاث الحديثة توسع مجال القياس باستخدام "فنيات القياس والتقييم"، وأصبح تركيز العلماء النفس اعتمدوا على "أساليب التقرير الذاتي، وأسلوب الملاحظة السلوكية وأسلوب المقابلة" لكونها من الوسائل المتوفرة لا تكلف الوقت والجهد على الباحث. (موفق، 2017، ص33)

9-1- القياس الاجتماعي: تعتمد على الطريقة السوسيومترية التي حظيت بقياس المهارات

الاجتماعية كما اهتمت بدراسة العلاقات داخل جماعة معينة، تسعى للكشف عن خصائص الجماعة وما يرتبط بها من ظواهر كالقيادة، الصداقة، مكانة الأفراد الاجتماعية بالنسبة للآخرين، ومدى تماسك الجماعة، مع تحديد مراكز الأفراد واتجاهاتهم.

(شوقي، 2019، [HTTPS://WWW.MAKTABTK.COM](https://www.maktabtk.com))؛

حيث تنوعت مصادر الكشف عن المهارات الاجتماعية للأفراد داخل الجماعة وذلك اعتمدت على ترشيدات وتقديرات الأقران وأحكام الأفراد بعضهم لبعض وكذا القوائم السلوكية أو قوائم تقدير الآباء أو المعلمين (موفق، 2017، ص33)

9-2- تقنية الملاحظة والمقابلة: يسعى هذا الأسلوب فيما يخص دراسة التفاعلات الاجتماعية

في إطار المواقف الاجتماعية الطبيعية، تتناول ضمن أسلوب الملاحظة الطبيعية أو أسلوب تمثيل

الأدوار عند المواقف المصنعة، وجميعها تهدف للوصول إلى الأفراد يعانون من العجز في علاقاتهم مع أنفسهم ومع الآخرين (موفق، 2017، ص33)

9-3-مقاييس التقرير الذاتية: أَعتمدت هذه التّقارير من خلال مطالبة الأفراد للإجابة عن تقارير ذاتية خاصّة بهم سواء فيما يتعلّق بجوانب القوة في علاقاتهم ومهاراتهم الاجتماعية أثناء التّبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، من أمثلتها مقياس المهارات الاجتماعية (SSI) "ريجيو" (1986). (موفق، 2017، ص34)؛ وأيضاً مقياس المهارات الاجتماعية يطلق عليه تقييم "متسن" للمهارات الاجتماعية الذي أعدّه وصمّمه "ماتسون وزملاؤه" (1983)، ثم ترجم وقنّن على البيئة العربية من طرف الباحث " عبد الرحمن محمد السيد" (1998)، حيث نستخدمها كأداة لقياس المهارات الاجتماعية في الدّراسة الحالية.

❖ خلاصة:

يتّضح مما سبق من عناصر التي تطرّقنا إليها أنّ المهارات الاجتماعية عامل مهمّ في تحقيق التكيف والتّوافق النفسي الاجتماعي، وهو ما أشار إليه جلّ الباحثين في هذا الميدان مع ضرورة معرفة التلميذ أداء هذه المهارات بطريقة سليمة وصحيحة ويتصرف وفق ما يتناسب مع طبيعة الموقف الاجتماعي؛ على ضوء ما سبق تناولنا في هذا الفصل عدداً متنوعاً من تعاريف الباحثين في تحديدهم لمفهوم المهارات الاجتماعية من جوانبه المتعدّدة والمتمثّلة في الأهداف، التّدعيمات الإيجابية والسّلبية، أنماط التّواصل؛ ثم تطرّقنا إلى بعض المفاهيم التي تكون أقرب إلى متغيّر المهارات الاجتماعية لتوضيح الفرق بينهم حفاظاً على المعنى الأصلي لـ : مفهوم الكفاءة الاجتماعية؛ مفهوم التّوكيد؛ مفهوم الشخصية؛ ومصطلح الذكاء؛ وأخيراً مفهوم الذكاء الاجتماعي؛ مع ذكر أهميّة المهارات الاجتماعية في مختلف جوانب حياة الفرد؛ ومن ثم تطرّقنا إلى تناولات النّظرية المفسّرة للمهارات الاجتماعية من منظور التّحليل، السّلوكي، المعرفي، التّعلم الاجتماعي، أخيراً المنظور التّكاملي؛ ثم انتقلنا إلى عرض أهمّ الخصائص العامّة، ثم الخصائص التي يتميّز بها الموهوب من الجانب الانفعالي والاجتماعي؛ ونتيجة لتصورات الباحثين في تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية التي توصّلوا إلى تصنيفات عديدة ونماذج متنوعة في تقسيم أبعاد المهارات الاجتماعية والتي تميز في عناصرها، طبيعتها، ومكوّناتها؛ كما تناولنا أهمّ العوامل المؤثّرة في تشكيل المهارات الاجتماعية التي تساهم في عملية التّفاعل الاجتماعي كالعامل الجنس، السنّ، التّنشئة الاجتماعية، السّمة في الشخصية وغيرها من العوامل؛ وكذا أهمّ المظاهر السّلبية التي تكون سبباً على ضعف المهارات الاجتماعية، نذكر مظهرين على سبيل الأهميّة: تكوين سلبى لمفهوم الذات، ومشكلات التّفاعل؛ ونظراً لهذه المظاهر السّلبية توصّل علماء النفس إلى تشخيص أوجه أو أنماط قصور المهارات الاجتماعية التي تسبّب في إظهار العجز أو القصور في اكتساب المهارة الاجتماعية أو قصور في الضبط الذاتي في المهارة؛ وعليه حاولنا عرض العلاقة بين المتغيّرات الدراسة مفهوم الذات عند الموهوب وبين المتغيّر المهارات الاجتماعية كما تناولتها دراسات عدّة في مختلف التّخصصات؛ في آخر الفصل تناولت الطالبة أهميّة القياس الاجتماعي المتمثل في كيفية قياس المهارات الاجتماعية، وطرق الاستجابة من خلال أداتين الملاحظة والمقابلة؛ وأهميّة التقارير الدّاتية المتمثّلة في مقاييس من خلال مطالبة الأفراد للإجابة عليها حسب جوانب القوة أو الضعف في علاقاتهم ومهاراتهم الاجتماعية أثناء تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، ثم عرضنا أمثلة حول المقاييس المهارات الاجتماعية وخصّصنا بالذكر حول أهمية الأداة المستخدمة في الدّراسة

الحالية. بعد ذلك نتناول بالتفصيل في الفصل الذي يليه الموهبة ودورها في تنمية القدرات وتحقيق المكانة الاجتماعية للموهوب، أمام حاجة الانتماء إلى جماعة الرفاق، كما قد يشعر بالاختلاف بينه وبين زملائه من الجانب الفكري والابداعي وحتى الادراك الاجتماعي، بذلك ينطوي إلى عالمه الخاص الابتكار والابداع ويتجاهل العلاقات الاجتماعية، مع الوقت تجعله يفتقد لطريقة صحيحة لأداء المهارة الاجتماعية.

الفصل الثالث: الموهبة والموهوب

● تمهيد

- 1) تعريف الموهبة والطفل الموهوب
- 2) بعض المفاهيم المرتبطة بالموهبة
- 3) خصائص التلاميذ الموهوبين
- 4) حاجات التلاميذ الموهوبين
- 5) تناولات النظرية والنماذج المفسرة للموهبة
- 6) عوامل المؤثرة في الموهبة
- 7) مشكلات التي تواجه التلاميذ الموهوبين
- 8) طرق وأساليب الكشف على التلاميذ الموهوبين:

● خلاصة

تمهيد:

لقد كرم الله سبحانه الإنسان بالعقل وأودع فيه من النعم الظاهرة والباطنة، ولعلَّ أجلَّها وأعظمها نعمة الإدراك والتفكير في قضايا العلم، بذلك يحقق غاية وجوده مع غاية التمكن، ولكن هناك صفوة خصَّها الله تعالى بملكة من الموهبة والتفوق بشكل غير مألوف في مجال معيَّن أو أكثر من مجالات في الحياة، وإذا وجدت هذه الفئة من الموهوبين والمبتكرين الاهتمام والرعاية تدفع بها إلى مدارج العلماء والمخترعين، لذلك نجد تلك المواهب أودعها الله في البشرية وهي حقيقة واقعية ولموسة لهذا برز اسهام الباحثين والدارسين لعلم النفس منذ القرن الماضي إلى العصر الحديث مهتمين بالبحث في موضوع الموهبة يتجلى ذلك في تحديد مفهوم الموهبة، وتطور مفهوم الموهبة حسب الاتجاهات ومدارس علم النفس، وكذا تعدّد استخداماته في مجالات عدة نجد البعض ممّن ذهب إلى تحديد الموهبة مع التفوق على أساس اختبارات الذكاء التقليدية المقننة، والاختبارات التحصيلية الأكاديمية، والبعض الآخر يُرجع الموهبة إلى عوامل وراثية بحته، لكن مع تقدّم الأبحاث في مجال الموهبة لم تعد لها ارتباط بالقدرة العقلية العالية كما كان سابقا، حيث إن قدرات الأفراد تتمايز في مجالات متعدّدة، لذلك ظهرت آراء العلماء في تحديد مفهوم الموهبة واستخدامهم المتعدد للمصطلح، على غرار المصطلحات المتشابهة والتّعرف على سمات وخصائص الموهوب وأهمّ النظريات التي تفسر الموهبة، وأهمّ المشاكل التي تواجه الموهوب، والتّعرف على طرق الكشف المختلفة.

1) تعريف الموهبة (Talent)

1-1- تعريف الموهبة لغة: وهب يهب هبة ووهبا فهو واهب والمفعول موهوب، موهبة: مفرد: ج مواهب: الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه، عنده مواهب ممتازة في كرة القدم، نظم الشعر؛ متعدّد المواهب: أي الجوانب؛ مكتشف المواهب: وكيل يبحث عن الموهوبين في المجالات المختلفة وخاصة الفن والرياضة. (مختار، 2008، ص2500)

1-2- تعريف الموهوب (م)، الموهوبين (ج) اصطلاحا: " أولئك الذين يعطون دليلا على قدراتهم على الأداء الرفيع في النواحي العقلية والابداعية والفنية والقيادية والأكاديمية خاصة، ويحتاجون

خدمات وأنشطة تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات".
(الفرحان، 2023، ص 769)

1-3- الطفل الموهوب (Gifted children's):

عرّف معجم المصطلحات علم النفس "الطفل الموهوب": " طفل يفوق عمره العقلي الزمني إذا قورن بأمثاله من الأطفال"، أيضا " طفل تفوق قدرته على التعلم قدرة أقرانه". (أبو حطب، فؤاد، وفهمي، محمد سيف الدين، 2003، ص26)

- كما عرّف "رينزولي" طفل الموهوب: "هو الفرد الذي يملك قدرة عقلية عالية على الإبداع، والقدرة على الالتزام بأداء المهمّات المطلوبة منه". (الداهري، 2010، ص 27)

-وأيضا عرّف "هيوار وأورلانسكي" (1980): الطفل الموهوب لديه نوعية خاصة مقارنة بالطفل الآخر في مختلف الأعمار ويملك قدرة خارقة في الأداء العالي في عدّة مجالات: العقلي، الابتكاري، الإبداعي، والأكاديمي، كما أنّ الطفل الموهوب يحتاج إلى خدمات خاصة تناسب موهبته ونبوغه، خلاف الخدمات التي تقدّم للأطفال العاديين في مدارس العادية. (عبد الرؤوف، 2015، ص 26)

-كما عرّف "جاكو" jacob (1988): الطفل الموهوب هو الذي يظهر أداءً مرتفعاً في القدرات العقلية والإبداعية والفنية، أو القيادية أو الأكاديمية، ويتطلبون تقديم خدمات خاصة لم توفرها المدرسة لكي تزيد من قدراتهم وامكاناتهم؛ نلاحظ من خلال هذا التعريف لقد تجاوز معدل الذكاء المرتفع، كما يستدلّ المربون على أنّ النسب المرتفعة للذكاء تتجاوز 130 درجة بحيث لا تحدّد الطفل الموهوب والمبتكر بشكل دقيق، في حين هناك من وجد نسبة ذكائهم تتراوح بين 118 إلى 152 درجة؛ وبالتالي نجد أيضا فئة الموهوب في المجال الأكاديمي تقاس درجة التلميذ في التحصيل الأكاديمي، وترشيح المعلمين أو الأصدقاء كبرهان على تقدير مستوى قدرة التلميذ. (زيد ورضا، 2014، ص 83)

- كما ذهب "لظفي بركات" في تعريفه للموهوبين Talented: "بأنهم أولئك الطلاب الذين يتمتعون بذكاء عال ومواهب سامية يمتازون عن أقرانهم بمستوى أداء مرتفع يصلون إليه في المجالات المختلفة للحياة يرتبط بالذكاء العام والتحصيل الدراسي الأكاديمي وغير الأكاديمي". (عبد الرؤوف، 2015، ص 27)

-أيضا عرّف "مارلند" الطفل الموهوب: الذي يظهر أداءً متميزاً في التحصيل الأكاديمي، وفي بعد أو أكثر من الأبعاد التالية: -القدرة العقلية العامة - الاستعداد الأكاديمي المتخصص - التفكير الابتكاري أو الإبداعي - القدرة القيادية - المهارات الفنية - المهارات الحركية. (الدهري، 2010، ص36)

من خلال عرضنا السابق لأهمّ التعاريف المقدمة حول الموهبة والطفل الموهوب حيث اتفق جلّ العلماء في تعريفهم للطفل الموهوب نحو قدرة الفرد على إظهار أداء متميّز لمختلف الأبعاد في واحدة أو أكثر من جوانب النمو مقارنة بالأفراد في نفس الفترة العمرية، وأغلبها تظهر على المستويات التالية:

قدرة عقلية العامة -الذكاء-تزيد نسبة الذكاء عن الانحراف المعياري الواحد أو انحرافين معياريين؛ القدرة على الابتكار والابداع؛ التحصيل الأكاديمي المرتفع؛ يُظهر تفوق مرتفع في المهارة الفنية، الرياضية، القدرة القيادية، القدرة على الالتزام والمثابرة والجدية والدافعية نحو الإنجاز؛ يحصل على تقييم مرتفع من خلال الأولياء، المعلم، الأقران.

(2) بعض المفاهيم المرتبطة بالموهبة:

اختلف جل الباحثين في تحديد مصطلح الموهبة والتفوق، حول ارتباطهما بمجالات التفوق التي تعتبر ذات أهمية في تحديد نوع الموهبة، وأيضاً يرجع هذا اختلاف في تحديد محك الموهبة، كما ذهب البعض في تحديد مفهوم التفوق على أساس القدرات العقلية العامة (الذكاء)، والصنف الآخر ركّز على القدرات الخاصة أو التحصيل الدراسي، أو الإبداع، والآخر على خصائص وسمات الشخصية عند الموهوب، نعرض أهمّها:

2-1- علاقة الموهبة بالتفوق: يعرف المكتب التربوي الأمريكي: "الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولئك الأطفال الذين يتمّ تحديدهم والتّعرف عليهم من قبل أشخاص مهنيون مؤهلون، والذين لديهم قدرات عالية والقادرين على القيام بأداء عالٍ" كما حدّدت مجموعة من القدرات التي تظهر على هؤلاء الأطفال الذين سجّلوا أداءً عالياً في التّحصيل، أو إمكانات متفردة أو مجتمعة في المجالات التالية: -القدرة العقلية عالية - قدرات التحصيل محدّدة - التفكير الإبداعي المنتج - القدرة القيادية - التفوق في مجال الفنون والبصرية والأدائية. (الجوالده، ونوري، 2015، ص 79)

2-2-علاقة الموهبة بالإبداع: هو الطفل الذي يبحث عن الجديد والأصيل في مجال موهبته فيعبر عن تلك الموهبة بشكل جيد، ويحاول الخروج عن المألوف والملل والتحرر من القصور الذاتي، مستفيدا من التفاعل الخصب وتقديم الأفضل للموهبة الإبداعية.

لقد حدّدت سليمان (1994) أربعة أنماط للعلاقة بين الموهبة والإبداع وهي: (1) الموهوب غير مبدع. (2) الموهوب المبدع. (3) المراهق المبدع الموهوب وغير موهوب. (3) الرّاشد المبدع الموهوب. (سليمان، 1994، ص 11-12)

2-3-علاقة الموهبة بالابتكار: عرّف محمد بن زيد فحليا: " الموهوبين ابتكاريا هم تلاميذ تظهر لديهم استعدادات للإتيان بأفكار وحلول جديدة، ونادرة تميّز تفكيرهم بالمرونة والطلاقة في الأفكار والإحساس بالمشكلات". (الديدموني، 2009، ص 40)

2-4-علاقة الموهبة بالتحصيل: الموهوب أكاديميا هو الفرد الذي يتمتّع بقدرة بارزة في التحصيل وارتفاع في مستوى الأداء مقارنة بأقرانه في المواد الأكاديمية والتحصيل الدراسي، من مرحلة التعليم الأساسي إلى مرحلة التعليم الثانوي، تتضمن الطلاقة الفكرية العالية، وحب الاستطلاع، والقدرة العالية على التّعلم الجيد والتفكير الناقد وحب المغامرة والاتصال الجيد مع الآخرين. (شبيب وآخرون، 2019، ص 102)

2-5-علاقة الموهبة بالذكاء: تعدّ المقاييس العقلية العامّة، أشهرها مقياس "بنيه"؛ ومقياس "ويكسلر" للذكاء، والتي تعد من الأساليب المعروفة والمناسبة لقياس القدرات العقلية العامة للموهوبين المتفوقين، كما تمثل القدرات العقلية المرتفعة أحد الأبعاد الرئيسية في الكشف عن موهبتهم، إذا زادت قدرته العقلية عن انحراف معياريين عن المتوسط، بلغت نسبة الذكاء 130 درجة فأكثر. (الجوالده، ونوري، 2015، ص 126) (بتصرف)

– تعقيب على التعاريف والمصطلحات السابقة:

يظهر اختلاف الباحثين من خلال التعريفات السابقة في تحديد مفهوم الموهبة بحيث نجد أنّ أغلب التعاريف تربط بين الموهبة والتفوق وهو الموضوع الشائع بين الباحثين، فالموهبة هي قدرة عالية من الأداء المهاري والعقلي وتظهر في مجال من المجالات الإبداعية، الابتكارية، العقلية، الأكاديمية، وحتى

الفنية، ويسجل نسبة ذكاء (130 درجة) فأكثر. كما نجد مصطلح الموهبة له علاقة بالمصطلحات التي تعتبر محكّات لتفسير الموهبة وهي جزء لا يتجزأ من كونه مؤشر من مؤشرات التي يستدل على الشخص الموهوب أشهرها: كالتفوق، التحصيل الأكاديمي، الذكاء، الإبداع، والابتكار. كما نجد عنصرا مهماً هو تدني التحصيل الذي ذهب إليه بعض الدارسين استدلالاً على أن الموهبة ليست بالضرورة تكون مقترنة بالتفوق الدراسي أو التحصيل الأكاديمي، لأنّ الموهبة له مجال واسع تظهر في جوانب عدّة من قدرات الفرد مما يتّصف ويتعرف على أنّه طفل موهوب.

(3) خصائص التلاميذ الموهوبين:

يرتبط نموّ الطفل الموهوب بمدى ظهور تميّز في خصائص والصفات الجسمية والنفسية والاجتماعية بالنسبة للطفل العادي، ويظهر هذا التفوق في التلميذ الموهوب في مجال الابداع والابتكار والتحصيل وتكون مشتركة غالباً بين التلاميذ الموهوبين قد يلاحظها كل من الولي قبل مرحلة الدراسة والمعلم مع بداية المدرسة، إلّا أنّ هذه الخصائص فردية تميّز كل مجموعة عن الأخرى، نذكر بعض الصفات المهمة على النحو الآتي:

3-1- الخصائص الجسمية: في أغلب الأحيان الخصائص الجسمية ليست بالصفة البارزة لدى الموهوبين إلّا أنّ بعض الدراسات توصلت إلى مجموعة خصائص تظهر عند الموهوب من حيث الطول والوزن والحيوية ويتمتع بالصحة الجيدة، لأن يظهر الاهتمام بالقوة الجسمية والصحية على مرور الوقت، لكن ليس بالضرورة نجد هذا الاهتمام في كل طفل موهوب قد يعاني من بنية جسمية ضعيفة أو أمراض وعلل جسمية؛ كما توصل بعض الباحثين بدراسات قاموا بها في وضع قائمة خصائص الموهوبين من بين الدراسات قام بها "تيرمان، وأودن" (1951) توصّلاً إلى خاصية بارزة في الموهوب تتمثل في وضع جسمي سليم ولياقة بدنية أفضل من أقرانهم. (زيد، ورضا، 2014، ص43)؛ (الدهري، 2010، ص46)

3-2- الخصائص الفكرية تشمل ما يلي:

- القدرة اللغوية والفكرية: تعدّ خاصية النمو المبكر اللغوية والفكرية للطفل الموهوب بارزة باعتبار العمر العقلي قد يسبق العمر الزمني لديه، بحيث تكافؤ درجات ذكاء الموهوب نتائج الطفل الأكبر منه سنّاً، كما أشار "بياجيه" بقوله الطفل الموهوب له القدرة على التعبير اللفظي والتّحسس

المتسارع والقدرة الكلامية واللغوية متفوقة وتتمثل في التفكير المكاني، والقدرة على حلّ المشكلات، والتفكير المعمق مثل التلميذ الذي يفهم ردود أفعال الآخرين في محيطه، والمقدرة المتسارعة على حلّ وضعيات تعليمية جديدة، والتفكير المنطقي المتسارع إلى جانب حبّ الاطلاع على الجديد، والدافعية القوية لاكتساب المعرفة، ويظهر في تساؤل متواصل والبحث عن العلاقة السببية بين الأشياء مع إظهار الإصرار والمثابرة في إنجاز المهام، وأيضا من خصائص الطفل الموهوب يبدأ الكتابة في سن مبكر وهذا يعود إلى النمو المبكر، بفضل جهود الوالدين والمعلم مع وجود قدرة رياضية وموسيقية وفنية غالبا، تمكنه من العدّ في الحساب وشرح خاصية في الحساب كالطرح، لكن قد نجده عاجزاً أمام عدم نضج الحركات والعضلات فلا يستطيع كتابة الأرقام بسبب عدم وجود تناسق بين العين وحركة اليد. (الهويدي وآخرون، 2014، ص 43-44)

-**القراءة والاستيعاب المبكر:** ذهب "جاكسون" (1988) حيث استدل على وجود هذه القدرة عند الأطفال الموهوبين قد تبدأ الطلاقة اللفظية والفهم المبكر في سن 3 أو 4 سنوات ما قبل الدراسة، وبالتالي لمّا يصل الطفل إلى مرحلة المدرسة قد يتعلّم بسهولة وبتلقائية، لكن لا تنطبق مع كل الأطفال الموهوبين، مثلاً نجد اينشتاين لم يبدأ القراءة إلى بعد وصول سن الثامنة من عمره. (الهويدي وآخرون، 2014، ص 44-45)

3-3- خصائص الوجدانية والاجتماعية للموهوبين (احترام الذات والمهارات الاجتماعية):

لقد بيّنا في الفصول السابقة سيكولوجية مفهوم الذات لدى المراهق ودورها في تحقيق المهارات الاجتماعية، نعرض بعض الدراسات أجريت على الموهوبين، كدراسة "تيرمان" لاحظ التلاميذ الموهوبين ذكورا وإناثا لديهم القدرة على الاستمتاع الجيد والتوافق الشخصي والتكيف الاجتماعي، مع مستوى مناسب من الاستقرار العاطفي هم أقل عصبيّة، تزامنا مع دراسة (ليتتا 1942) سجّلت على الأطفال الذين تحصّلوا بين 120-145 درجة في اختبار الذكاء يتمتّعون بتكيّف اجتماعي أكثر بالنسبة للأطفال الموهوبين واقترح إضافة التربية الوجدانية ضمن برامج الخاصة للموهوبين، كما توصّلت دراسة " كولانجيلو " قارن بين الأطفال العاديين والأطفال الموهوبين بعد تطبيق مقياس "تنسي" لمفهوم الذات توصّلت الدراسة إلى أنّ الأطفال الموهوبين تحصّلوا على درجات أعلى يملكون

مفاهيم قوية خاصة بالذات، كما كشفت على الأطفال الموهوبين نقاط أعلى في مقاييس الأكاديمية، لكن كانت درجاتهم الاجتماعية متكافئة مع الطلاب العاديين.

أما بخصوص الجنس سجّلت باحثان "لوب وجي" التلميذات الموهوبات في المدارس العليا بأنهن يتمتعن بمفهوم الذات الإيجابي مرتفع، وينعكس إيجاباً على النجاح الأكاديمي، أيضاً دراسة "كولانجيلو" (1984)، أجريت على المراهقين الذكور الموهوبين الذين يملكون مفهوم الذات أفضل من المراهقين في الموهوبين عامة، كما توصلت دراسة على أنّ الفتاة الموهوبة تعاني صراعاً في أزمة الهوية في الدور الأنثوي كونها عالية الإنجاز مقابل هويتها كامرأة مما أثر على تشكّل مفهوم الذات تأثيراً كبيراً عليها. دراسة "كونكيل وزملاؤه" (1995)، حددوا صفات إيجابية لتلاميذ الموهوبين بأن لديهم: القدرة على النقاش، يتمتعون بتفوق فكري، درجاتهم عالية في التحصيل، قدرة على تحقيق الأهداف مع الشعور بالرضا عن الذات والسعادة. أما عن الصفات السلبية تتمثل في: الإحساس بالغربة، الشعور بالملل في أغلب الأوقات.

- أما عن الصفات الاجتماعية الإيجابية عند الموهوبين تتمثل في: احترام الناس وطلب المساعدة منه، والثقة بالنفس، التفوق الاجتماعي، الالتحاق بالصفوف الخاصة
- والصفات الاجتماعية السلبية تتمثل في: الشعور بالضغط النفسي والاجتماعي نتيجة الوصف بالتعالي على الناس والسخرية منهم، والميل للتحدث بسرعة والهوس الشديد بالعمل والإنجاز، أكثر ميلاً في شعور بالخوف والكآبة، الاهتمام بالقيم والتمسك بالمفاهيم الخطأ والصواب. (الهويدي وآخرون، 2014، ص 45-46) (بتصرف)؛ (معوض، 2007، ص 341-342)

3-4- الخصائص الانفعالية والسلوكية للموهوبين:

✓ الاستقلالية، الثقة بالنفس، الضبط الداخلي: الطفل الموهوب يتمتع بالاستقلالية والثقة بالنفس مقارنة بالأطفال العاديين، نلاحظها عند التلميذ الذي يقف أمام أستاذه فيجيب بإجابات متنوعة كم يبادر في إنجاز أعمال أمام زملائه بكل ثقة وحيادية وإبداع في الطرح، كما تظهر هذه تقديرات من أوليائه وتحصيله وزملائه ومعلميه تكون عالية مقارنة بالتلاميذ العاديين؛ أما الانضباط الداخلي يلاحظ عند التلميذ الموهوب لديه ضبط داخلي عالٍ جداً يظهر في تحمّل مسؤولية نجاحه أو إخفاقه، حيث يسعى للاستفادة منهما بأسلوب بناءً، لما يفشل يعيد الكرة من جديد ويبدل جهداً مناسباً، أما الطفل الذي

لديه ضبط خارجي يُرجع كل فشله أو نجاحه إلى عدم توقّر فرص له أو صعوبة المادة وأسلوب المعلم الخ ، لذلك نجده لا يقبل تحمّل مسؤولية نتائج أعماله فلا يبذل جهدا كبيرا لتعويض فشله كما يرجعها لماضيه أو حاضره. (الهويدي وآخرون، 2014، ص 47)

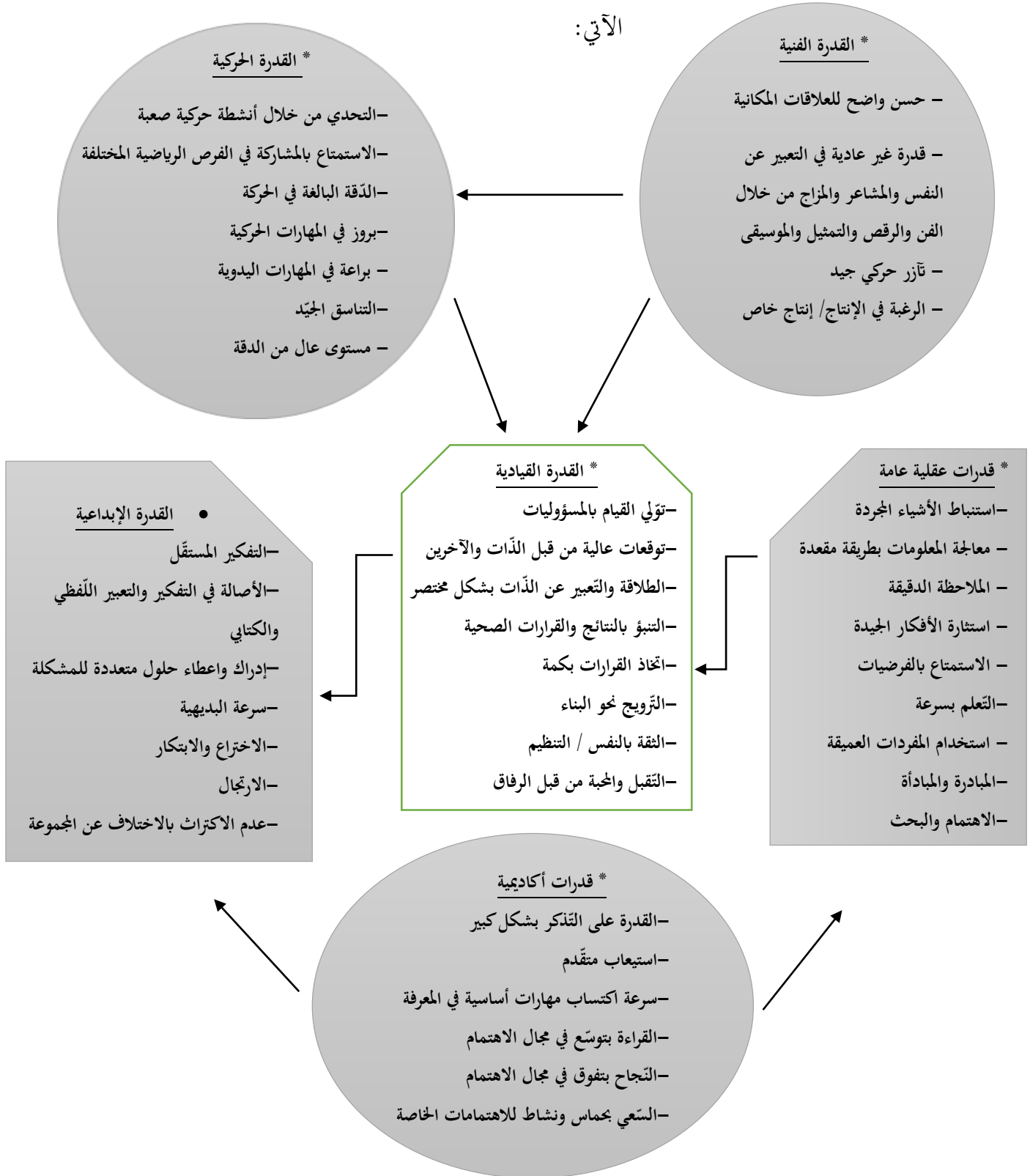
✓ أساليب التعلم الذاتي: يفضل التلاميذ الموهوبين أساليب التعلم تتناسب وتتلاءم مع خصائصهم، لذلك لديهم ميل نحو الاستقلالية والتعلم الذاتي، كما أنّهم يميلون إلى الواجبات المدرسية غير المبرجة مسبقا، وأساليب المتعاون والمشاركة الفعالة ويتعدون عن أساليب المشاهدة السلبية والتلقين، كما توصّلت دراسة إلى أنّ التلاميذ الموهوبين يفضلون أساليب التعلم كاللعب، والعمل بشكل مستقل. كما سجّلوا تحسّناً في انجاز الأكاديمي إذا ما اعتمدوا على الأسلوب المفضل لديهم في التعليم. (الهويدي وآخرون، 2014، ص 47-48)

✓ روح الدعابة المتفوقة: تظهر روح الدعابة وثقة بالنفس عند التلاميذ الموهوبين وهي سمة طبيعية عندهم، وهي نابعة من قدراتهم فتجد أغليبيتهم محبوبون من قبل زملائهم ومعلّميهم، كما تبرز في كتاباتهم الإبداعية وأنشطتهم وأيضا التفاعل الاجتماعي.

✓ التفكير الأخلاقي والتقمص الوجداني: يتمتع التلاميذ الموهوبون بالإحساس نحو المواقف والقضايا الأخلاقية، ويدركون بسرعة السلوك الخيّر والسلوك الشر، أكدّ "بياجيه" (1969) أنّ الأطفال الموهوبون والمتفوّقون غير انطوائيين، فهم يتفهّمون مواقف الآخرين، ويعترفون بحقوق الآخرين ويدافعون عن زملائهم، كما أنّهم يتّصفون بالصدق والأمانة والتعاطف في سن مبكر فهم أكثر كفاءة في تطبيق المعايير والقيم المقبولة في المجتمع فهم أقلّ ميلا لإثارة أيّ مشكلة سلوكية سواء بين زملائهم أو تمرّد على الأنظمة المدرسة، كما يظهرون تفوّقا في المحافظة على النظام البيئية من نظافة ومبادرة في مشاركة الأنشطة التطوعية، كما أنّهم أكثر قدرة على النقاش بفعالية في قضايا الاجتماعية والحث على عمل الخير مثل رعاية الفقراء وترسيخ القيم الأخلاقية العامة، إلّا أنّنا قد نجد بعض التلاميذ الموهوبين يتطوّر الميول غير الأخلاقي لديهم كالميل للانحراف المبكر واستغلال أقرانه في إثبات سيطرته عليهم، ودهائه في الخدع الماكرة وقد يصل إلى حدّ الجريمة إذا ما باع موهبته وذكائه من أجل الحصول على المال أو فعل سرقة أو تعدّي على النظام العام والتمرد على نظام المدرسة والبيت. (الهويدي وآخرون، 2014، ص 48-49)؛ (السمادوني، 2009، ص 89)

الفصل الرابع ————— { الموهبة والموهوب }

3-5- خصائص وسمات التلاميذ الموهوبين حسب قائمة "ميرلاند": على ضوء تعريف مكتب التربية الأمريكية، حدّد ميرلاند ستّ خصائص للتلاميذ الموهوبين المتميّزين، وكل خاصية تحتوي على مجموعة خصائص فرعية تبين السمات التي يتصف بها كل التلاميذ الموهوبين، لخصت في الشكل الآتي:



الشكل رقم (05) خصائص وسمات الموهوبين حسب قائمة "ميرلاند" (الداهري، 2010، ص 47-48)

– تعقيب على خصائص الموهوبين:

يتميز الموهوب بمجموعة خصائص الجسمية والنفسية والأخلاقية والاجتماعية والأكاديمية أجملها تتمثل في ارتفاع درجات الذكاء لديه، كما يسجل تفوقا في كل مجال من المجالات المذكورة سلفا، ودعمت دراسات كثيرة من خلال نتائجها جدوى تأثير هذه الخصائص على الجوانب الشخصية للموهوب، وكل خاصية تتميز بمجموعة صفات تؤثر على الأخرى، جدير بالذكر أنّ التلاميذ الموهوبين خصائصهم منشؤها من تربية الأسرة أغلبها تظهر في مراحل النمو المبكرة، نتيجة لعدة عوامل أكثرها وأجلها الخبرات المتراكمة والتنشئة الاجتماعية التي تؤثر بشكل واضح على تطورها نتيجة تلقي أساليب تعليم مفضلة لديهم، كما تظهر فعليا في تكوين الذات الإيجابية وبالتالي تنمو الموهبة في إطار ممارسته للمهارات الاجتماعية ضمن مواقف اجتماعية تفاعلية، كما تؤثر الذات سلبا عندما يكون استغلال الموهبة في خارج نطاق الخصائص الموهبة تنمو منحرفة نتيجة لتنشئة غير سوية في البيت أو المدرسة أو تدريب أكاديمي أقل من قدرات وإمكانات الموهوب دون مراعاة خصوصيته قد يكون فيه تهميش أو إهمال نتيجة عجز من أهل الاختصاص بهذه الفئة، وأيضا نتيجة الميل غير الأخلاقي في استغلال الموهبة والذكاء في التمرد على المعايير الاجتماعية قد تصل إلى حد الانحراف أو الإجرام.

4) حاجات التلاميذ الموهوبين:

يعدّ اسهام العلماء في البحث عن حاجات الموهوبين أمر في غاية الأهمية وذلك في تحديد المدخلات السلوكية وتحديد متطلبات النمو الموهبة واشباع الحاجات النفسية والسلوكية والجسمية والاجتماعية والتعليمية، كما يساعد في الاستفادة من إعداد برامج مختلفة خاصة بالتلاميذ الموهوبين، بمساعدة الأشخاص أكثر احتكاكاً بهذه الفئة من أولياء الأمور والمعلمين والخبراء، وبالتالي تساهم في تنمية قدراتهم واستعداداتهم مع توفير حوافز مادية ومعنوية لإعداد كوادر شبابية قادرة على الاستثمار مواهبها بما ينفع العلم والمجتمع، نذكر أهم الحاجات على النحو الآتي:

4-1- الحاجات الجسمية للتلاميذ الموهوبين: قد تطرّقت سابقا في الخصائص الجسمية للموهوبين؛

مما لا شك أن التلميذ الموهوب يدخل في مرحلة المراهقة المبكرة تمتد بين (12 إلى 15 سنة)، تظهر

عليه تغيّرات فيزيولوجية وهرمونية مما يؤثر على نمو الشخصية، وأهم ما يميّز الموهوب عن زملائه يكون لديه:

- بنية جسمية وصحة جيّدة، ممّا يتطلب توفر غذاء صحي متكامل من أجل نمو السليم

- يتمتّع بقدرات حركية ومهارات ملائمة ومتقدّمة عن أقرانه في السن

- تسارع بين النمو الجسمي والنمو العقلي، يجب مراعاة هذا الاختلاف مما ينتج عنه طاقة كبيرة لدى الموهوب هنا على المربي أن ينتبه لهذا التسارع وذلك بتكليف الموهوب على ممارسة مهام كبيرة قادر على عليها فتساعده في تحرك سلم النمو وتنمية القدرات والإمكانات التي يتمتّع بها من خلال حصة التربية الرياضية والفنية. (الجوالدة، ونوره، 2015، ص 274)؛ (المويدي وآخرون، 2014، ص 50)

4-2- الحاجات النفسية والانفعالية للتلاميذ الموهوبين: تعدّ الحاجات النفسية والانفعالية من الحاجات أكثر إلحاحاً لدى الموهوب، حيث يقف عندها نمو الموهبة وتقديم المساعدة على حلّ المشكلات التي تعيق؛ إذ نلاحظ أكثر معاناة التلاميذ تكون في مرحلة المراهق تصاحبها مشاكل نفسية وسلوكية وانفعالية داخل المدرسة وخارجها، لهذا على المربين الاهتمام بهذه الفئة الخاصة والسعي إلى توفير بيئة صحية تساهم في تلبية الاحتياجات الآتية:

- الحاجة إلى الاستبصار الذاتي باستعداداتهم والوعي بها وإدراكها
- الحاجة إلى تشجيع روح الاستقلالية وحرية التعبير من خلال المجازفة والمغامرة
- الحاجة إلى توكيد الذات والثقة بالنفس عالية
- الحاجة إلى فهم متعاطف والتّقبل غير مشروط من الآخرين كونه تلميذ موهوب
- الحاجة إلى بلورة مفهوم الذات الإيجابي، والشعور بالسعادة وعدم الشعور بالضيّق
- الحاجة إلى احترام مشاعر الموهوب وآرائه وأسئلته الدقيقة وأفكاره الإبداعية
- الحاجة إلى بناء عادات واتجاهات ايجابية نحو الأسرة والمدرسة والمعلم والمواد الدراسية والمجتمع والمهنة المستقبلية والدين. (الجوالدة، ونوري، 2015، ص 274-275)

4-3- الحاجات الاجتماعية للتلاميذ الموهوبين تتمثل في:

- الرغبة في القيادة على المربي تكليف الموهوب بمهام قيادية وتدريبه عليها
- الحاجة إلى تكوين العلاقات والاندماج الاجتماعي حتى لا يشعر بالغبطة والعزلة، بتعليمه أساليب التواصل الفعالة والمهارات الاجتماعية التي تساعد على تكوين علاقات صحية مثمرة مع الآخرين
- الحاجة على اكتساب مهارات توافقية وتدريبه عليها خاصة الذكور
- الحاجة إلى كيفية مواجهة المشكلات المدرسية، والتعامل مع الصعوبات السلوكية والانفعالية وضغوط الحياة. (الجوالده، ونوري، 2015، ص 275)

4-4- الحاجات التعليمية للتلاميذ الموهوبين، تتمثل فيما يلي:

- يكون لديهم حب الاستطلاع، كشف الغموض والشغف بكل جديد معقد ومثير
- الحاجة تدريبهم على مهارات التعلم الذاتي واستثمار مصادر المعرفة والتعلم
- الحاجة إلى الخلوة الانفرادية من أجل التفكير والتأمل، فيساعدهم على الإنتاج الإبداعي وحلّ المشكلات (المويدي وآخرون، 2015، ص 25)
- الحاجة تدريبهم على اكتساب مهارات التي تفسّر مجال الموهبة كالبحت العلمي، فحص الأفكار، بحث عن الحلول، واقتراح فروض واختبارها في مخابر ومناقشة النتائج
- الحاجة إلى توفير مناهج تعليمية وأنشطة تربوية تلبي احتياجاتهم، بما يناسب خصائصهم المعرفية والفكرية، مثل استراتيجية التسريع (الجوالده، ونوري، 2015، ص 276)
- الحاجة تدريبهم على التأمل الإبداعي الهادئ للاستغلال الأمثل لقدرتهم على خيال خصب إبداعي، الذي يمثل تطورا جذريا في نمو الشخصية (المويدي وآخرون، 2014، ص 52)
- مناقشة وتعقيب على الحاجات المذكورة سابقا:
- أغلب الحاجات تفسّر الجوانب الأساسية في نمو شخصية المراهق الموهوب، كما تختلف باختلاف البيئة ونمو الشخصية

-أغلب الحاجات تنمي الجانب النفسي السلوكي في شخصية الموهوب، الاهتمام بها يزيد من تنمية الإبداع لديه وتطور من موهبته في أي مجال كان

-تعريف المربين المهتمين بفئة الموهوبين على احتياجات وقدرات الموهوبين وهذا يساهم بشكل مباشر في عملية التنمية والتناغم في تقديم خدمات خاصة تناسب طريقة أسلوب خصائص النمو الموهوب.

-حسب خبرتنا الميدانية في مجال التربية نلاحظ كل الخدمات المقدمة تكون في قالب تلبي الاحتياجات التلميذ العادي وهي أساليب شائعة وغالبة على النظام التربوي، لكن بالنظر إلى فئة الموهوبين نجد نقصا في تقديم خدمات ورعاية تربوية خاصة بهم فكيف بالرعاية النفسية والاجتماعية رغم كونهم كوادر المجتمع -معرفة الحاجات الموهوبين على اختلافها يساعد في الكشف عن فئة الموهوبين بين التلاميذ سواء للمعلم أو الولي وكل من يحتك بهذه الفئة.

5) تناولات النظرية والنماذج المفسرة للموهبة:

لقد أحرز موضوع الموهبة اهتمام الباحثين وعلماء النفس والتربية الذي تناولته مختلف النظريات المفسرة لمفهوم الموهبة من عدة اتجاهات نذكر أهمها تتمثل فيما يلي:

5-1-نظرية الذكاءات المتعددة (Theory of multiple intelligences): صاحب هذه

النظرية "هاوارد جاردنر" (1983) من جامعة هارفرد الولايات المتحدة الأمريكية، يرى جاردنر من خلال نظريته توجد عدة أنماط مختلفة من الذكاء، الأفراد يتعلمون ويتواصلون فيما بينهم من خلال توظيفهم لتسعة أساليب، أطلق على كل واحد من هذه الأساليب بالذكاء، ويرى "جاردنر" المنطلق تعامل بهذه الأساليب تعد مقدرة الفرد في تعامله مع مشكلة ما محاولا إيجاد حلول لها ثم يقدم شكلا مفيدا للآخرين.

وهذه الأساليب عبارة عن سمات عقلية يتصف بها الموهوبين وتختلف بين الأفراد من حيث الاتصال والانفصال وتظهر متفاوتة الدرجة، يعود إلى وجود فروق فردية بين الأفراد، كما ذهب "جاردنر" الأساليب التعلم تختلف بين الأفراد بناء على بروفایل العقلي المميز لديهم، مع وجود جوانب القوة نظرا لاختلاف درجة كل نمط من أنماط الذكاء، إذ يمكن للفرد استخدامه لتغطية على جانب من جوانب الضعف التي تتميز عنده. لقد شكّل "جاردنر" الذكاء على نحو دائرة تحتوي في

الداخل على أنماط مختلفة من الذكاءات، وتختلف بين الأفراد ممّا تعكس فروقا فردية بين الفرد وغيره، وأيضا بين نمط من أنماط الذكاء من جهة أخرى، ومن جهة الفرد بنفسه في أنماط الذكاء المتنوعة، لقد حدّد "جاردنر" أنماط الذكاء على النحو التالي:

1-الذكاء اللفظي أو اللغوي 2-الذكاء المنطقي والرياضي 3-الذكاء الحسي الحركي 4-الذكاء الموسيقي 5-الذكاء البصري أو المكاني 6-الذكاء الشخصي أو الذاتي 7-الذكاء بين الشخصي أو الاجتماعي 8 الذكاء الطبيعي 9-الذكاء الوجودي. (عادل، 2005، ص 85-101)

5-2-نظرية نموذج النفسي الاجتماعي (Psychosocial model theory): صاحب هذه النظرية "ابراهيم تاتنيوم" (1973) يعتقد أنّ الموهبة تتطوّر لدى المراهقين والراشدين ولا تتطوّر عند الأطفال لأنّ الموهبة عندهم تبدأ كاستعدادات فطرية ولا تتطوّر إلى مهارة، وإنّما تبدأ من خلال أداء وتفاعل عدد من العوامل المختلفة وتتأثر فيما بينها، لقد حدّد "تاتنيوم" هذه العوامل خمس عناصر تتمثل في:

القدرة العقلية العامّة، القدرة الخاصة، العوامل الحظ والصدفة، العوامل البيئية، والعوامل غير العقلية هذه العناصر تشير إلى قدرات الخفية عند الأطفال بالكاد تجعل منه شخصا متميزا مرتفع الأداء، حينما تكون هذه العوامل أثّرت على الطفل ايجابا ليكون باستطاعته التوصل إلى توليد أفكار إبداعية وإيجاد حلول لمشكلات ناجمة عن الأنشطة التي تشترك في جودة الحياة الإنسان، من جانبيه الخلقى، الجسمي (المادي)، الانفعالي، الاجتماعي، العقلي، أو الجمالي؛ من هذا المنظور فإنّه يميّز بين الاستعداد الفطري كقدرة متميّزة على الأداء في الموهبة، وبالتالي فعندما تتوفّر لديه هذه الاستعدادات يكون منتجا فكريا في أيّ نشاط، مما تساهم على تدعيم جوانب الحياة الطفل الموهوب، عند وصوله إلى مرحلة المراهقة فيصبح قادرا على تحقيق إنجاز ملموس في أحد مجالات موهبته؛ حسب تقسيم "تاتنيوم" للموهبة إلى أربعة أنماط تتمثل في:

1-الموهبة النادرة: هم الأفراد الذين يحققون إنجازا مذهلا في مجال المعرفي أو التقني، كما تصبح حياتهم وحياة غيرهم أكثر أمنا ورفاهية، مثل اكتشاف دواء لمرض ما أو طعم لمساعدة المرضى أو

اختراع تقنية تسهل حياة الناس مما توفّر لهم الجهد والوقت بفضل ابتكار أشخاص الموهب النادرة في المجتمع.

2-المواهب الفائضة: يسعى أفراد هذه المواهب الفائضة إلى إضافة قيمة جمالية للبيئة من خلال الإنتاج المتميز المتمثلة في الفنون أو الآداب، لإحداث الفرق بين الرتب السابقة والحالية حتى يصبح أجمل، لكن تختلف الموهبة الفائضة بالموهبة النادرة باعتبار أنّ المجتمع يعجب بها كما وليس نوعاً، ومن حيث ما يقدم من إنتاج مبتكر، في حين لا يهم تفوّق شخصٍ عن الآخر بل على ما يقدمه من إنتاج متميز ومتفوق في مجاله، مما يسعى إلى حفظ الأنانية المتعطفة لدى الفرد لاستمراره في تقديم إنجازات متعددة متميزة.

3-المواهب الشاذة: تلك المواهب التي نجدها في المجال العلمي أساساً تظهر على مستوى القدرات النوعية تختلف وتباين وتتعدد لتشمل المجال العملي، قد لا نجد لأصحاب هذه المواهب إقبالا حقيقياً، كما لا نجد هذه القدرات تجتمع في فرد واحد وإنما تبرز في واحدة أو اثنتين، يساهم في تقديمه لإنتاج معيّن متميّز في مجال ما.

4-المواهب النسبية أو حصص النسبية: تتمثّل في قدرات ومهارات تظهر على الأفراد في مجال ترتبط بالبضائع والنجارة، أو في مجال المهن كالطب والتدريس والمحاماة وغيرها، كما أنّ هذه المهارات تركز على أداء عالٍ في الممارسة من أجل تحقيق إضافة التي يسعى من أجلها هذا المجال لإبراز من خلالها مهاراتهم؛ كما أضافت "ناديا السرر" (2003) خاصية تكون ذات "طبيعة تصنيفية" التي تصنّف أنماط المواهب إلى ثلاثة خصائص وصفات أساسية هي: -أنماط ذات طبيعة تصنيفية - أنماط ذات طبيعة تسلسلية - أنماط ذات طبيعة سيكولوجية. (حروب، 1999، ص17-19)

يظهر الأساس التصنيفي لهذه المواهب كما ذكرها "تتانيوم" (Tannenbaum) من وجهة نظره في الأنماط الأربعة كلّها؛ من جهة أخرى أضافت "ناديا السرر" (2003) تسلسل آخر لهذه الأنماط عرفته بالطبيعة التسلسلية في أساسها الجانب الاجتماعي حيث تختلف هذه المواهب وفقاً لنظرة المجتمع كما تختلف من مجتمع لآخر، أمّا عن الطبيعة السيكولوجية في النظرة الحالية وفقاً لنموذج

النفسي الاجتماعي للموهبة تكون بناءً على الفروق العامة بين الأفراد وبين المجتمعات بما تحتوي من مواهب وفق مراتب معيّنة الأخلاقية، الاجتماعية، والاقتصادية وغيرها. (عادل، 2005، ص 102-105)

3-5- نظرية الهرم الثلاثي للمواهب (The theory of the triple Pyramid of talent): هذا النموذج أعدّه "روبرت ستيرنبرج" (1985) يعتقد أنّ الموهبة العقلية لا تمثلها نسب الذكاء فقط وإنما تبنى أساساً على ثلاث أنواع رئيسية للذكاء لدى الأفراد، الذين يملكون هذه الأنواع من القدرات يعتبرهم روبرت من الموهوبين، تظهر فيما يلي:

5-3-1- الموهبة المهارات التحليلية: تكون لدى الفرد القدرة على التفكير الإبداعي الذي يهتم بالمواضيع المختلفة في المجالات عدة بإمكان الفرد تقييمها وإعطاء نظرة شاملة بتحليل عناصرها في أدق التفاصيل الصغيرة.

5-3-2- الموهبة المهارات الابتكارية: تمكّن قدرة الفرد على التفكير الاستقلالي وإنتاج أفكار إبداعية متميّزة عن غيره في هذا المجال، كما تظهر قدرة الفرد على إيجاد حلول ممكنة لمشكلة واحدة في نفس الوقت، هذا باعتماده على استراتيجية توليد الأفكار الأصيلة التي تتميز بالطلاقة والمرونة.

5-3-3- الموهبة العملية: تتمثل قدرة الفرد على تطبيق قدرات إبداعية وتحليلية في مواقف الحياة اليومية، كما يعتقد "ستيرنبرج" (1985) يوجد جزء مهم في الموهبة تتمثل في قدرة الفرد على التنسيق بين القدرات المهارات الثلاثة، ومعرفة الفرد متى يستخدم كل قدرة من هذه القدرات، وأشار إلى التركيز على أساس العوامل المؤثرة في عملية وتزايد من موهبة الابتكارية مثلاً، وأيضاً يجب النظر إلى طبيعة العوامل التي ترتبط بها وأخذها بعين الاعتبار عند تناولنا للموهبة، تظهر هذه العوامل فيما يلي: - الذكاء - البيئة - الشخصية - الأسلوب العقلي - المعرفة. (عادل، 2005، ص 108-109).

5-4- نظرية الحلقات الثلاث (The theory of three rings): لـ (Renzoli، 1986) تتشكل الموهبة في ثلاث دوائر يطلق عليها "التصور الثلاثي الأبعاد"؛ "الحلقات الثلاث للتمييز" فسرت الأبحاث الحديثة أنّ التمييز يتكون من ثلاث حلقات من السمات عند الإنسان، حتى يظهر التمييز بشرط تقاطع بين الحلقات والتفاعل بين السمات الثلاث تؤدي دوراً مهماً جداً في تحديد السلوك المتميز عند الطفل ويكون قادر على تطويرها وتوظيفها في وضعيات متنوعة، ومن الضروري تعرضه

لمواقف تعليمية جديدة وتقديم خدمات تربوية التي لا تتوفر في برامج التعليم العادي. (الحروب، 1999، ص31)

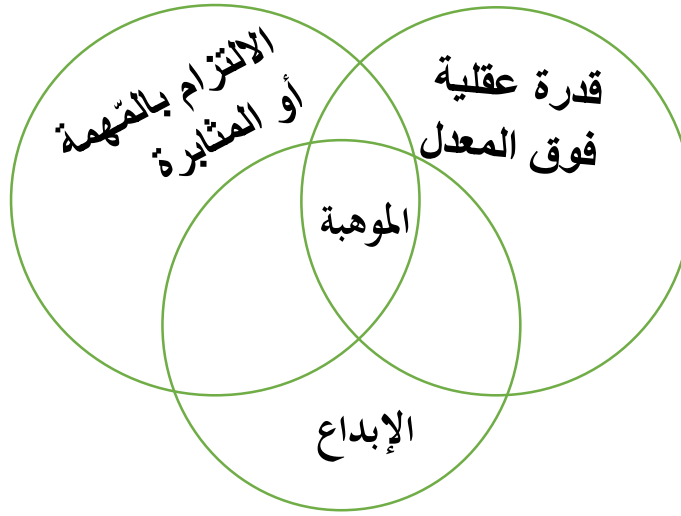
ركّزت هذه الحلقات حسب نموذج "رنزولي" الثلاثي للموهبة على السمات غير عقلية لدى الفرد، يصنّف في أكثر من خانة في مستوى الذكاء العام حتى يكون من فئة الموهوبين، فهم يحتاجون إلى ثلاث مجموعات من السمات الآتية:

5-4-1- القدرة العقلية فوق المتوسط (القدرة العامة): هو الفرد الذي يتحصّل على مستوى فوق المتوسط من الذكاء، سواء كان متعلقا بالقدرة الخاصة أو الخبرات العامة للفرد، تشمل مستوى الذكاء العام للموهوب الذي يوازي انحراف معياريين أعلى من متوسط مع إظهار تفوّق واضح في مجال الموهبة كما يتميّز عن باقي المواهب الأخرى.

5-4-2- التفكير الابتكاري أو الإبداعي: تعدّ هذه السمة بمثابة عامل مهم وحاسم في مجال الموهبة أي كان نوعها تظهر في قدرة الفرد على التفكير الابتكاري في ميدان موهبته (عادل، 2005، ص116)

5-4-3- سمة الدافعية: كما يطلق عليها "الالتزام بالمهمة أو المثابرة" تعني قدرة التمتع بمستوى عالي من الاهتمام كما تعدّ هذه السمة عاملا مهما بالنسبة للموهبة، تعطي حافزا وباعثا داخليًا للفرد الموهوب وتجعله يتمتع بالالتزام وقوة أداء عالٍ لموضوع أو مشكلة معيّنة أو ميدان دراسي معيّن خاصة في مجال موهبته، فتكسبه اتجاهات إيجابية نحو موهبته؛ من بينها: التحرر من مشاعر النقص، القدرة على الاتصال مع الآخرين، تحمل النقد الذاتي والنقد الخارجي، تطوير الحس الجمالي، السعي في التحصيل، الكمال في الأداء.. وغيرها. (حروب، 1999، ص33)؛ (عادل، 2005، ص119)؛ أكد رينزولي الدور الأساسي في تكثّل هذه المجموعة إلى ثلاث سمات لدى الفرد الموهوب، لذلك يجب توفير بيئة محفزة وداعمة للموهبة، في تقديم مجموعة من مهام متعدّدة وشيقة، التي تساهم في جذب انتباهه واهتمامه فتمكّنه من التميز والتفوق في مجال موهبته كالفنون، الدراسة، والمسرح، وغيرها من المجالات؛ التي أطلق عليها رينزولي في نموذجها بثلاث أنواع من المواهب -الموهبة الأكاديمية -الموهبة الابتكارية- والموهبة العملية؛ بحيث تتشكّل كل واحدة من هذه المواهب إحدى الحلقات الثلاثة التي تناولها سابقا، فالموهوب تكون له تطوير هذه السمات وتوظيفها في مجال من مجالات السلوك الفرد، مما يجعله في حاجة ملّحة إلى توفير خدمات تربوية متنوّعة بما يتناسب مع موهبة الفرد سواء كان

تلميذا أو طالبا وفي أيّ مجال كان سواء داخل الصّف الدراسي أو ناشط في النّادي يسعى جاهدا للتّطوير موهبته؛ (عادل، 2005، ص 115-1)



الشكل رقم (06) يبيّن نموذج رنزولي الحلقات الثلاثة لصناعة التميّز (الحروب، 1999، ص32)

- تعقيب حول النظريات المقدمة في تفسير الموهبة:

اختلفت وجهات نظر العلماء في تفسير منشأ الموهبة بناءً على الأسس والخلفيات النظرية التي استدلوا بها والتي تتمثّل فيما يلي:

- الموهوب يطلق عليه تلميذ الناجح في مجال الأكاديمي بمفهومه الأوسع، والتي يطلق عليها الذكاءات المتعدّدة المتمثلة في سمات عقلية تتنوع وتختلف بين التلاميذ من حيث التميّز والتفوق بناءً على الفروق الفردية بينهم.

- يطلق على مواهب الأطفال في البداية كاستعداد فطري، تتأثر بالعوامل الداخلية من ملكات خفية وعوامل خارجية، فتفاعل فيما بينها وتمكّنه من القدرة على إظهار التميّز في كل مجالات حياته خلال تطور هذه المرحلة فتساهم عندما يصبح التلميذ في المرحلة المراهقة يتمكّن من تطور موهبته التي تبرز على شكل انتاج فكري أو فنيّ أو أدبي أو تقني، فيطلق عليه تلميذا: مبتكرا، فنّانا، خطّابا، مخترعا، شاعرا، كاتباً..... الخ من المواهب المختلفة

-تختلف فلسفة المجتمع في تقبّل وتشجيع المواهب المختلفة من أبنائها، هذا يعود إلى طبيعة الموهبة وفق ما تتوافق مع ثقافة المجتمع كما تختلف من مجتمع إلى آخر.

-تعدّ البيئة التي ترعرع فيها الفرد الموهوب لها دور كبير في إعطاء مجال وفرص للموهوبين من تطوّر موهبتهم أو تميّزها وتفوقها، بدءاً من الأسرة (الآباء)؛ المدرسة من الزملاء والمعلمين، سواء من خلال توفير فضاءات تفاعلية أو تلقّي تدريبات خاصة بهم مثل: نوادٍ أو برامج تربوية خاصة، مع توفر وسائل ضرورية متطوّرة تناسب مجال الموهبة، للاستفادة من هذه الثروة البشرية طاقات موهوبة متفوقة من أبناء المجتمع التي تساهم في تنمية مستدامة مادية وبشرية.

6) العوامل المؤثرة في الموهبة:

يعد دور البيئة والوراثة في تكوين شخصية الموهوب لهما أثر كبير وهما في تفاعل مستمر، إلّا أنّ البيئة لها دور أكبر في الوصول بالموهوب إلى أعلى مستويات من الإبداع والتفوق. (الهويدي وآخرون، 2014، ص54)

لقد وقع خلاف بين العلماء في تقسيم الدور بين الوراثة والبيئة وأثرهما على الموهبة، يعتقد "سليفين" (1987) أن العوامل البيئية والعوامل الوراثة هما متساويان، لأنّ الموروثات تحدّد الصيغ والأنماط العامة، في حين العوامل البيئية لها دور في تحديد الصيغ والأنماط النهائيّة، قدّم مثال حول تأثير المورثة وهو الجين المسؤول على نشاط الهرمونات في عضو معيّن، وهذا العضو يخضع لظروف بيئية معيّنة فيؤثر على الجين فينشط الهرمون ثم يؤثر على أنشطة الخلية، لكن الظروف البيئية قد تعيق عمله أو تزيد من تفاعله. كما يرى "كانكارو" (1971) يوجد تكامل وترابط بين العوامل الوراثة والبيئية فهما متفاعلان على استمرار؛ كما أشار بعض الباحثين إلى أنّ العوامل البيئية تساعد في تحديد مستوى الشخص الموهوب سواء في أعلى درجة من الموهبة أم متخلفاً، التخلف البسيط يرجع إلى شروط معيّنة برزت في البيئات المحرومة أو الفقيرة. (قطامي وآخرون، 1992، ص 17-19)

تشير دراسة قام بها "بلوم وسوسنيك" (1984-1994) في كشف أثر البيئة الأسرية والتدريب الموهوبين في مجالات فنيّة كالعزف والتّحت، وممارسة الهوايات السباحة، التّنس، والرّياضات، حيث توصّلت نتائج الدراسة أنّ هؤلاء يمتلكون مواهب ظهرت في مهارات معرفية، حركية، وفنيّة؛ كما

توصّل إلى دور البيئة المنزلية والوالدين لهما دور كبير في الاهتمام المبكر بأطفالهم وتقديم الرعاية في تطوير قدراتهم، في حين قد نجد هناك والد موهوب فهو يمثّل قدوة حسنة لابنه الموهوب وبالتالي فيرشده بشكل صحيح ويعينه على التفوق وتنمية تلك الموهبة لديه، كما ينتقل هذا الدور إلى المدرّس الذي يزيد في تدريب التلاميذ على تطوير مهاراتهم بشكل قوي، نجد التلاميذ المتفوقين تدرّبوا كيف يتعايشون مع إخفاقاتهم بشكل ايجابي وهذا قد يدفعهم إلى تحديد المشكلة وإيجاد حلول لها، مقارنة بالعاديين قد يؤدي بهم الإخفاق إلى التّسرب من المدرسة؛ خلاصة ما ذكر سابقا من خلال دراسة قام بها "فيلدمان ومورلوك" (1997) على مجموعة من الأطفال الموهوبين أعمارهم في سن العاشر وما قبلها، توصل إلى أن هؤلاء مبدعون في مختلف مجالات العلوم، يؤدون مهام ترقى إلى مستوى أداء الكبار، وقد استنتج أن الأمر يعود لسببين هما: عامل البيولوجي: الذي يسجل مستوى عالي من الذكاء وتقدم في النمو والتطور حيث تُظهر عند الطفل الموهوب؛ والعامل البيئي: يشمل مجال متطور في مجال المعرفة حيث تقديم تدريس متطور لطفل الذي تظهر عليه مظاهر النمو العقلي المبكر في مجالات مختلفة . (الهويدي وآخرون، 2014، ص54-55)

7) مشكلات التي تواجه التلاميذ الموهوبين:

تعدّ مرحلة المراهقة بالنسبة للفرد العادي فترة حرجة تظهر عليه تغيّرات تؤثر على جوانب الشخصية، فكيف بالمراهق الموهوب لما يصل إلى مرحلة المراهقة تمرّ عليه بمشكلاتها ومتطلباتها تزامنا مع ما يتعلّق من التّحديات التي تواجهه من جهات خارجية محيطية به كالبيئة و المجتمع والمدرسة وحتى الأسرة وأخرى داخلية تعود على خصائص وسمات الشخصية المتعلقة بالمراهق الموهوب، وعليه يعدّ هذا الموضوع بالغ الأهمية من شأنه قد يعرقل حياة الموهوب أو تطمس نموّ الموهبة لديه فهي تشكل عقبة بالنسبة للموهوب أو ممن يحتكّ به أو يتعامل معه؛ لذلك نلاحظ أنّ المشكلات التي تواجه الموهوب في مرحلة المراهقة فيها جانب من الخصوصية، التي تتعلّق بجانب معيّن من الموهبة أو أكثر من جانب؛ لقد اختلف علماء النفس في تقسيم مشاكل الموهوبين من حيث المصدر على النحو الآتي:

7-1- قسم (الظاهر، 2008) مشاكل الموهوبين إلى قسمين هما:

7-1-1 مشاكل تتعلق بالبيئة الأسرية:

1- البيئة الفقيرة: التلميذ الموهوب يحتاج إلى إمدادات مادية تعزز موهبته واستعداداته من خلال تنمية قدراته واستثمارها بشكل أفضل، لذلك نجد البيئة الفقيرة تعوق التفوق الموهوب في نموه وتطوره السليم التي تفتقر إلى الوسائل الضرورية في عملية التعلم وتحريك كوامن الفرد الداخلية في تحقيق الذات.

2- الأساليب الوالدية غير السوية: تعدّ التنشئة الأسرية لها تأثير كبير على تكوين شخصية الطفل الموهوب، فالأساليب التربوية غير السوية التي يتصرّف بها المربي نحو الطفل تؤثر سلباً على تشكل صورة الذات للطفل، والشعور بالتمييز وبالتالي تقلّل من فرص التعبير عن حاجاته وتنمية قدراته، تتمثل في الأساليب الآتية: القسوة، التحكم، الحماية الزائدة، الإهمال، وأسلوب التذبذب والتفرقة.

3- موقف الآباء من مظاهر التميز عند أبنائهم: نجد بعض الآباء لديهم اتجاهات سلبية نحو المراهق الموهوب، بحيث يتخذون موقف سلبي تجاه الابن المتوّفق عقلياً دون مراعاة موهبته وابداعه، في حين يسعون إلى تحقيق رغباتهم فيما عجزوه في ابنهم الموهوب دون مراعاة لخصائصه ورغباته والسمات شخصيته.

4- حجم الأسرة: إنّ عدد الأبناء في الأسرة يلعب دوراً في تلبية الاحتياجات النفسية للابن الموهوب، وتقديم الآباء أساليب الرعاية المتزنة، قد نجد قلة الأفراد يحظون بفرص أكبر من الاتزان في تلبية متطلّباتهم، لكن بخلاف ذلك المراهق الموهوب أحياناً ينعزل بنفسه بسبب عدم تلبية احتياجاته النفسية، فيشعر بالقلق والتوتر الذي قد يحده من التميز والابداع، وينعكس سلباً على استقراره النفسي

5- الخلاف والتفكك الأسري: تعدّ الأسرة الآمنة مصدر الراحة النفسية والداعمة في زيادة الإنتاج عند الأبناء، لقد أشارت عدّة دراسات أنّ الخلافات القائمة بين الوالدية بشكل متواصل تؤثر سلباً على تشكل نفسية المراهق عن بقية إخوته، خاصّة الموهوب الذي يملك من حس قوي ووعي كبير وسرعة الإدراك للمواقف المحيطة به؛ كما توصلت أيضاً إنّ حوادث الفراق بين الوالدين يؤثر بشكل

كبير على تطوّر شخصية المراهق خاصة الجانب النفسي والعاطفي قد ينعكس على تفوقه في مجال موهبته. (الظاهر، 2008، ص 435-440)

7-1-2- مشاكل متعلّقة بالبيئة المدرسية:

لقد أشرنا إلى دور الأسرة على شخصية الموهوب وهو لا يقلّ أهمية عن تأثير المدرسة في تكوين شخصية المتعلّم لأنّه يقضي فيها جلّ عمره يمتدّ ما بين (5 إلى 18 عاما)، وبالتالي فهي تؤثر على النواحي العقلية والجسمية والسلوكية والاجتماعية؛ هذه العوامل المدرسية تختلف حسب تأثيرها في حسن التّكيف التلميذ الموهوب مع البيئة المدرسية، أو تؤثر على سوء التّكيف وتظهر على هذا النحو:

1- الأساليب القسرية والاستبدادية: من قبل المعلّمين والمدرّسين التي لا تتناسب مع سمات المتعلّم الموهوب، فلا يستطيع التعبير عن ذاته كما يؤثر على فضوله العلمي، وقد يمتدّ الشعور بالخوف والقلق والتصور السلبي نحو موهبته، وترزع ثقته بنفسه ويشعر بالخمول في الإبداع؛ أيضا المناخ الصّفي غير مشجع للعتاء بما يناسب مع قدرة المتعلم وموهبته؛ كما نجد أسلوب التعامل غير متوازن إمّا يتّصف باللين أو الشدة بعيداً عن الموضوعية والعلمية؛ أشارت بعض دراسات على أنّ التلاميذ العاديين يجدون تقبلاً وتعاطفاً من قبل المعلم، بينما التلاميذ المتفوّقين نظراً لتمييزهم قد يسبب إحراجاً للمعلم نتيجة تفكيرهم غير نمطي.

2- منهج التعليمي: الذي يعدّ ركيزة أساسية في تنمية قدرات العقلية للمتعلّم خاصة الموهوب، مرّات نجد المنهاج لا يلبي احتياجات فكرية قد يجد من قدرات الخاصة للموهوب، فلا يعطي الحرية للتلميذ إمّا لتوسع أو تعديل، قد يتعرّض التلميذ الموهوب في الصفوف العادية لمشكلات سلوكية أو انفعالية نتيجة شعوره بالضجر والملل داخل الصف، وقد يعاتبه المعلم بسبب أفعاله جاهلاً سماته وقدراته الشخصية؛ (الظاهر، 2008، ص 444)

3- أساليب التقويم: تشكّل إحدى المشكلات التي تواجه التلميذ المتفوّق عقلياً من حيث الأسئلة الاختبارات التحصيلية، التي تعتمد على الحفظ والاسترجاع فقط، كما أنّها لا تقيم قدرات العقلية

العليا ولا يجد متعة التحدي قدراته، والتفكير المتشعب، والابتكاري الإبداعي، الأفكار، الاستنتاج، وإدراك العلاقات.

4-توجيه والإرشاد: هذه العملية بالنسبة للتلميذ من الآليات التي تساهم في كشف عن قدراته المتميزة الابتكارية للاستغلال الأمثل، تتمثل في تقديم خدمات إرشادية تساعد الموهوب على فهم ذاته التي تعينه على تجاوز العقبات قد تواجهه مستقبلا، كما توفر له برامج تتلاءم مع استعداداته وميوله في استثمار وقته بشكل أفضل، وتوجهه للوقاية عن أي حالة التي قد تجعله غير متكيف مع نفسه أو مجتمعه؛ (الظاهر، 2008، ص 445)

7-2-صنف (أبوزيد، 2011) مشاكل الموهوب إلى ثلاثة أصناف، هي:

7-2-1-مشكلات معرفية: تتمثل في عدم تلبية قدرات الفكرية للموهوب؛ مستوى تدني في التحصيل الدراسي.

7-2-2-مشكلات انفعالية: تعود على إحساس المرتفع والكمالية عند الموهوب نحو المواقف والأشخاص، التقييم السلبي موجه نحو الذات، استرجاع مشاعر ترتبط بمواقف انفعالية حدثت منذ زمن يعيد؛ الكمالية الموجهة نحو الذات التي قد تسهم في الابتكار والأداء العالي الأكاديمي، وقد تسبب له مشكلات كالإحباط، ويطلق عليها "بالنزعة الكمالية" من الممكن تسبب له للموهوب عدة اضطرابات نفسية

7-2-3-مشكلات مهنية: تتمثل في صعوبة قدرة الموهوب من اختيار تخصصات وتحديد أهداف مستقبلية، والرغبة في تغييرها؛ (السقوي، 2021، ص 257-258)

7-3-ذهب (خطيب، 2012) إلى تقسيم مشكلات التي تواجه الموهوب إلى نوعين هما:

7-3-1-مشكلات ذات منشأ داخلي تتمثل في: محاسبة النفس؛ المثالية الزائدة؛ الإعاقات الحركية والبصرية؛ عدم التوازن في نمو الجسمي والتطور العقلي

7-3-2-مشكلات ذات منشأ خارجي نذكر منها: ضغط الزملاء؛ التوقعات العالية من الآخرين؛ البيئة المحبطة التي تشعر الموهوب بالقلق والإحباط؛ البيئة التعليمية غير داعمة؛ الأسرة غير متفهمة

للموهبة وتدخل الزائد للأهل في شؤون إنجازاته الأكاديمية؛ معاملة الموهوب على أساس التحصيل دون اعتبار ذاته وتنميتها قد تنعكس سلبا في علاقته مع الآخرين، وتؤدي إلى مفهوم الذات السلبي؛ (برهومي، 2023، ص 36-37)

-تعقيب على المشكلات السابقة:

اختلف العلماء في حصر المشاكل المتعلقة بالموهوب بعض الدراسات التي تناولت جوانب متعدّدة إلى جانب الموهبة كونها تتميّز بمجموعة خصائص ومطالب التي تتطلب إشباعا متوازنا مثلها مثل مطالب الشخص العادي؛ وقد تصل إلى تهيئة بيئة مناسبة وتوفير جهد كبير في تقديم خدمات خاصة ورعاية كاملة لتلبية حاجات معيّنة عند المراهق الموهوب

تشهد مرحلة المراهقة مجموعة من اضطرابات بعضها تكون ذات طبيعة داخلية في ذات الموهوب، وبعض الآخر تعود إلى عوامل خارجية متعلّقة بالبيئة والتنشئة الاجتماعية.

تنقسم مشاكل التي تواجه الموهوب بين الأسرة والمدرسة؛ العائق الأكبر التي أشارت إليها بعض دراسات يعود إلى عدم تقبّل الأسرة لتفوّق المراهق الموهوب خاصّة الوالدين، من خلال أساليب المعاملة وعدم مراعاة العدل في تقدير موهبته بينه وبين إخوته، التي تعدّ سببا رئيسيا في تشكّل شخصيته إمّا تدفع إلى النمو والتميّز والإنتاج من خلال تقديرها واحترامها؛ أو تحط من قدرهم وقدر موهبته وتحمل وتطمس ثم تضمحل، قد يعاني من اضطرابات نفسية أو يوجه إلى ميدان لا يتناسب مع قدراته وسماته الشخصية تعويض لفشل الوالدين وعدم احترام رغبة مجال موهبته.

الموهوب يحتاج إلى بيئة مناسبة مهيأة، وآباء مؤهلين لتقديم تربية متوازنة، وإعداد معلم كفؤ ينمي قدرات تلميذ الموهوب من خلال الأساليب، والمنهج، وتقديم الخدمات الإرشادية والتي تساعد في توجيه قدراته وتطوير مهاراته، التي تساعد في تجاوز عقبات قد تواجهه في نفسه أو في مجال موهبته.

8) طرق وأساليب الكشف على التلاميذ الموهوبين:

لاشكّ أنّ الكشف عن الموهوبين في سنّ مبكر من مراحل النمو يعدّ بمثابة حماية للأطفال الموهوبين، لأنّ العوامل الخارجية والداخلية للفرد تؤثر على تحصيله، تفوّقه، وإبداعه، كما تعدّ الرعاية المبكرة

للطفل الموهوب تساعد على تنمية القدرات والاستغلال الأمثل للموهبة؛ إلا أنّ العلماء توصلوا إلى طرق التشخيص في مراحل متقدمة كالمرحلة ما قبل المدرسة ثم خلال مراحل التعليم كالابتدائي، المتوسط، والثانوي، خوفاً من أن تندثر هذه الطاقات الموهوبة من التلاميذ وسط أغلبية الأفراد من التلاميذ العاديين في صفوف عادية؛ من المحتمل توجد عدد من استراتيجيات وطرق المتنوعة تساعد في التعرف على التلاميذ الموهوبين، وهي على قسمين:

❖ مقاييس الرسمية

8-1-1-1- اختبارات الذكاء تستخدم للتعرف على "القدرات العقلية العامة" من أشهرها:

- اختبار "ستانفورد بنيه" (1905) النسخة الرابعة هناك من لا ينصح بتطبيقه على الأطفال الموهوبين رغم مميزاتها إلا أنّها حدّدت الحدّ الأعلى للنسخة أقل (نسبة الذكاء حوالي 164)، بالنسبة للأطفال مرحلة تعليم الابتدائي لا يوجد سقف للأداء

- مقياس "وكسلر" لذكاء الأطفال (1939) نسخة المعدّلة لفئة عمرية من (6-16 سنة)، يقيس نسبة الذكاء اللفظي ونسبة الذكاء الأدائي إلى جانب نسبة الكلية للذكاء، وأيضاً يمكن تحديد التلميذ لديه مواهب أخرى مكانية، أو ميكانيكية مثلاً. (السمادوني، 2009، ص 181 - 182)

8-1-2- الاختبارات التحصيلية: تستخدم هذه الاختبارات للتعرف على قياس مستويات المعرفية للتلاميذ، أشار "رالف كالو" (1980) في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر بلاد استخداماً لمحكّ التحصيل الأكاديمي في كشف على النشاط العقلي والوظيفي عند الموهوب واستعانة بالسجلات المدرسية؛ بالرغم من أهمية الاختبارات التحصيلية إلا أنّها يوجد من اعترض الاعتماد عليها كمحكّ وحيد في الكشف لأنّها قد تحمل التلاميذ الموهوبين الذين يعانون من مشكلات مدرسية أو الذين يفشلون في الأداء الاختبار التحصيلي أو اختبار الذكاء.

8-1-3- اختبارات الميول: الهدف منها تقيس الميول في الموهوب وهي عملية انتقاء وتصنيف مهني التي تسمح بتحديد درجة مرتفعة من الدقة والتنبؤ بالأداء من أهمّها: - اختبار "سترونج" للميول؛ اختبار "كيودر"؛ اختبار "لي ثورب"؛ على الرغم من أهمية هذه الاختبارات إلا أنّها قد تتغيّر

هذه الميولات خاصّة في التّغير السريع الذي يكون بين مرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة، كما أنّها تعطي تفضيل عام وليس تفضيل شخصي عند التلميذ الموهوب. (طارق، 2015، ص 96-106)

8-1-4-اختبارات الاستعدادية: تكشف عن قدرة التلميذ الموهوب في جوانب خاصّة به: كالميكانيكية والفنيّة والاجتماعية؛ من أهمّها بطارية أطلق عليها "اختبار شيكاغو للقدرات العقلية الأولى" (1941)؛ (طارق، 2015، ص 107-108)

8-1-5- اختبارات الذكاء الجماعية: يستخدم هذا النوع في تحديد التلاميذ الموهوبين كما تحفظ وتوثّق في المدرسة، وهي على عدّة أنواع: - اختبار القدرات المعرفية - اختبار القدرات العقلية الأولى - اختبار واتس؛ لينون - اختبار ذكاء "كوهلمان، أنديرسون" - اختبارات (SAT-V) (SAT-M) تحدّد به المواهب العالية في مادّة الرياضيات؛ تمتاز هذه الاختبارات الفردية والجماعية على تحديد التلاميذ ذوي التّحصيل المتدني، ومن سلبياتها إعطاء أهمية لنتائج الاختبارات وإهمال شريحة خاصّة من تلاميذ الموهوبين المبدعين الذين يملكون قدرات في بعض المجالات الأكاديمية والجمالية، كالقن، الموسيقى، والمواد الاجتماعية... وغيرها. (الهويدي وآخرون، 2014، ص 146-147)

8-1-6-اختبارات الإبداع: تستخدم هذه الاختبارات لتحديد التلاميذ المبدعين الذين يتميّزون بقدرات غير واضحة داخل الصف الدراسي، في مجال الفنيّ، العلمي، والابتكاري، فالمعلّم يستخدم اختبار الإبداع في مشاريع التي يشرف عليها، كما تعتمد على الأنشطة التي يطلق عليها اللاصفية، حيث تؤكّد ظنّ المعلم حول مستوى الإبداع في واحد أو أكثر عند تلاميذ الصف، وتساعد على تقويم منتجات إبداعية دلالة على وجود مؤشّر عالٍ للقدرة الإبداعية كامنّة؛ صنّفت إلى نوعين من الاختبارات الابتكارية:

- اختبار التّفكير التباعدي وبطارية تستخدم لقياس السّمات الشخصية المتعلّقة بالسيرّة الذاتية.
- اختبار "تورانس" (1962) للتّفكير الإبداعي يستخدم لقياس القدرات الإبداعية قائمة على 100 نشاط إبداعي تغطّي الفنون اللّغوية، العلوم، الدراسات الاجتماعية، والفن وغيرها من مجالات؛ (السمادوني، 2009، ص 186-191)

❖ مقاييس غير الرسمية

8-2-1- ترشيح المعلم: يعدّ هذا الأسلوب شائع في المدارس الخاصّة والعامة، لكن نجد اختيار المعلم غالبا يقع على التلميذ الأنيق المطيع الملتزم في تقديم واجباته، ويتجاهل التلميذ المعارض أو المشاكس قد يكون تلميذا موهوبا؛ يعتمد المعلّمون في ترشيح التلاميذ الموهوبين على صياغة أشكال وأحجام خاصّة تساعد على وضع درجات القدرة ودرجات التحصيل خاصة بالقراءة والرياضيات، والملاحظات الإبداعية، الدافعية، القيادية، والمهارات المرتبطة ببرامج الموهوبين، من أهمّ نماذج ترشيح المعلّم التي صمّمها "رنزولي" عبارة عن استمارة تحتوي على فراغات لتسجيل درجات لتقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ المتميّزين، والتي تساعد في ترشيحهم لبرامج يطلق عليها " نموذج الإثراء لكل المدرسة أنظر "؛ (الهويدي وآخرون، 2014، ص146)؛ (السمادوني، 2009، ص 192) (بتصرف) ؛ " نموذج استمارة ترشيح المدرّس للتلميذ الموهوب أنظر " (الهويدي وآخرون، 2014، ص 151-152)

8-2-2- الأوليان الأمور: لا أحد يعرف الطفل أو المراهق أفضل من آبائه والمحيطين به، لأنهم الأكثر احتكاكا به خارج البيئة المدرسية، وهو أكثر إلماما ومعرفة بنشاطات المراهق وحاجاته وميولاته التي يعبر عنها منذ مراحل النّمو الأولى إلى بداية موهبته؛ كما يجب معرفة أنّ الأولياء يبالغون في تقديرهم نحو أبنائهم بناء على تقييم غير موضوعي الذي يحتكم إلى الدّاتية، في غالب الأحيان تكون أحكام عاطفية تعويض النقص لدى الولي ورفع من قيمة المراهق أمام الآخرين وعدم تقليل من قدراته، لذلك يجب استعانة على صيغ الترشيح الآباء التي تقوم على قياس النّمو المعرفي المبكر، الإبداع، القيادة، التناسق الحركي، الطاقة والمثابرة وغيرها من خصائص الموهوبين الابتكاريين. (الجوالده وآخرون، 2015، ص 272)؛ (السمادوني، 2009، ص193)؛ " نموذج استبانة ترشيح الأولياء الأمور أنظر " (الهويدي وآخرون، 2014، ص157-158)

8-2-3- ترشيح الأقران: إنّ دور الأقران مهمّ جدا في أسلوب ترشيح زملائهم الموهوبين، تعدّ علاقاتهم فيما بينهم متميّزة، هم يعرفون بعضهم بعضا ومكمن نقاط القوّة والضعف، وجيّدون في تحديد زملائهم الموهوبين المتفوّقين، وأيضا بالخصوص في تحديد زملائهم الموهوبين غير متفوقين، عن طريق تقديم استبانة لهم والاجابة على أسئلتها، الهدف منها التعرف على خصائص ومزايا التي يتّصف بها التلميذ المرشّح؛ أو عن طريق أسلوب الأسئلة الشفوية مباشرة، أو أسئلة على شكل ألعاب وغيرها

من الأساليب. (الهويدي وآخرون، 2014، ص159) "أسئلة ترشيح الأقران أنظر" (الهويدي وآخرون، 2014، ص161)

علقت (ديفيدسون 1986) بقولها: "إنّ ترشيح المعلمين والأولياء والأقران يمكن أن يأخذ أسلوباً متحيّزاً لفئة معيّنة" من التلاميذ أي لا قد ينطبق على فئة ولا ينطبق على فئة أخرى. (الهويدي وآخرون، 2014، ص138-139)

8-2-4- الخبراء: إنّ الخبراء يعرفون بالمختصّين النفسانيين هم قادرون على تطبيق المقاييس والاختبارات المقنّنة في تقييم قدرات الموهوبين والمبدعين، من خلال اختبار الذكاء، اختبار الاستعدادات، والسمات الشخصية الخاصة بفئة التلاميذ الموهوبين، لذلك يعدّ الخبير هو أكثر قدرة وكفاءة في التعامل مع أدوات الكشف بناء على تكوينه العملي والتّحري على مصداقية التّشخيص؛ (الجوالده، ونوري، 2015، ص273)

8-2-5- الترشيح الذاتي: أسلوب يعتمد على ترشيح التلميذ الموهوب نفسه بنفسه، باستخدام استبانة الترشيح الذاتي تشمل على مجالات عدّة: كالقدرة الفكرية، الفنون، فنّ القيادة وغيرها في مجال موهبته، أشار بعض الباحثين أنّ أغلب الموهوبين يمتنعون من إظهار مواهبهم خوفاً من ضغط زملائهم؛ هنا يوصي "رينزولي" (1987) أنّ هذا الأسلوب يعتمد عليه في مرحلة التّعليم الثانوي، وتعليم العالي فقط دون غيرهم؛ (الهويدي وآخرون، 2014، ص162-163)

-تعقيب على أساليب الكشف عن فئة تلاميذ الموهوبين:

-تناولت دراسات عديدة أحدث الوسائل وطرق التعرف التي تساهم في الكشف على الموهوبين بدءاً من مرحلة ما قبل المدرسة ما يعرف بالكشف المبكر، ثمّ تليها مرحلة الابتدائي بعدها المتوسط إلى التّعليم العالي

-كما نلاحظ تنوّع الدراسات في تقسيم المقاييس والاختبارات المقنّنة أكثرها شهرة هي الاختبارات الذكاء ثمّ القدرات، والتّحصيلية في مراحل التّعليم، تليها اختبارات الميول والاستعدادات تتنبّأ على المهارات المستقبلية خاصّة بالموهوب

-لم تكتف على الاختبارات الرسمية وإنما أضيفت إليها إجابات الوالدين والمعلم والأقران وأيضا الموهوب نفسه، تحت مسمى الترشيحات او صُنِّفت ضمن الاختبارات غير رسمية لكن تطبق بشروط مع ما يعاب عليها إلا أنها تكون تحت إشراف خبراء ومختصين أكفاء في الميدان

-يستفاد من هذه الاختبارات جلّ الباحثين والمهتمّين بميدان فئة الموهوبين المتعلّمين خاصّة، كما تساعد التربيّين في وضع برامج تعليمية خاصّة وتنوّع من الأساليب في تكوين كوادر للاستغلال الأمثل من القدرات متميّزة، إضافة للمعلمين لتطوير مهارتهم في التدريس، والآباء في تحسين أساليب المعاملة وتقديم الرعاية اللازمة، والموهوب نفسه تساعده في معرفة ذاته وقدراته وامتيازاته كما تساعده أيضا في توجيهه المهني مستقبلا.

-على الرغم من الايجابيات التي ذكرت آنفا إلا أنّ تطبيق هذه الاختبارات في الواقع المدرسة التعليمية والاستفادة منها بشكل واسع لا يزال فيه صعوبات تعرقل تطبيقها على المتعلّم الموهوب، كونها تحتاج لوقت وجهد وأيضا إلى مختصّين في جميع التخصصات التربوية والعلمية، ومعلّمين مؤهلين، وأولياء واعين بتميّز ابنهم عن بقية إخوته وغيرها من العوامل.

خلاصة:

يتّضح من خلال ما سبق عرضه في هذا الفصل يمكننا أن نستنتج أنّ ظاهرة الموهبة لاقت اهتمام الباحثين والدّراسين لعلم النفس بكل تخصّصاته، لقد أثبتوا دور الموهبة في ارتباطها بالجانب النفسي والعقلي، سواء تعلّق الموضوع بالمجال الأكاديمي أو غير الأكاديمي في مختلف مراحل حياة الفرد ومراحله التّعليمية؛ تناولنا في هذا الفصل تعاريف متنوّعة حسب مجال اهتمام الباحثين والعلماء حول الموهبة والطفل الموهوب من حيث الأصل والفرع ، ثم انتقلنا إلى عرض الموهبة على ضوء بعض المفاهيم التي تناولتها دراسات تعدّ جزءا من مكوّناته كالتّفوق، والابتكار، والابداع وغيرها من المفاهيم التي تعطي معنىً دقيقاً في تصنيف الموهوب حسب مجال موهبته؛ وبالتالي انتقلنا إلى ذكر خصائص التلميذ الموهوب من عدة جوانب الجسميّة والنفسيّة وأخرى الانفعالية والوجدانية ومن ثمّ السلوكية والاجتماعية؛ على التّوالي تطرّقنا إلى إبراز أهميّة الحاجات تلميذ الموهوب تعدّ بمثابة مطالب أساسية لنمو شخصيته، والتي تساعد في توفير الرعاية المناسبة لتحقيق الاشباع من خلال الأسرة والمدرسة

والمجتمع؛ ثم قمنا بعرض ما أكّدت عليه نظريات التي فسّرت الموهبة حيث خلصت إلى وجود حلقة قوية بين مكوّناته المختلفة تعود أغلبها إلى طبيعة شخصية الموهوب في دينامية العمليات العقلية والقدرات التي تتعلّق بالذكاء العام وأخرى بالقدرة الابتكارية والإبداعية؛ قامت الطالبة بذكر أهمّ العوامل والمشكلات التي تواجه الموهوب، البعض منها تعود إلى عوامل خارجية متعلّقة بأساليب التربية سواء عن طريق الأسرة والمدرسة، وأخرى بالعوامل الدّاخلية الوراثية والبيولوجية؛ التي قد تواجهه في حياته الآنية والمستقبلية، سواء كانت معرفية أو نفسية، كما أنّه قد تواجهه مشكلات أسرية وأخرى مدرسية، وأغلبها تعود إلى عدم توفير بيئة سليمة تتناسب مع تكوين شخصية الموهوب في مختلف مراحل النّماء خاصة فترة المراهقة التي توازي مرحلة تعليم المتوسط؛ خلصت الطالبة إلى عرض بعض النماذج والأساليب التربوية تساعد في التّعرف والكشف على فئة الموهوبين بالاستخدام مختلف المقاييس والاختبارات الرسمية تتمثّل في مقاييس الذكاء، التّحصيل، الميول، والإبداع... حسب مجالات الموهبة، كما يمكن استخدام مقاييس غير رسمية تتمثّل في تطبيق استمارات الترشّحات خاصّة بالمعلم، الوالدين، الرفاق، والترشيح الدّاتي التي تساهم في الكشف عن فئة الموهوبين تحت إشراف خبراء متخصصّين أكفاء؛ والتي تهدف إلى الوصول لفئة الموهوبين في المدارس التّربوية من أجل توفير سبل النّمو الطّبيعي لتلاميذ الموهوبين التي تساعدهم على تشكّل مفهوم الذات الإيجابي و التي تساهم في صقل مهاراتهم وبناء علاقات اجتماعية صحيّة لتحقيق مكانة اجتماعية مناسبة لهم، هما محوران مهمان قد يركّزان عليهما في تنمية قدراتهنّ الدّاتية وأعمالهنّ الإبداعية؛ وبعد عرضنا لهذا الملخص ننقل إلى ما يرد من نتائج هذه الدراسة حول متغيّرات البحث من خلال مناقشة الفروض وما خلصت إليه الدّراسة في جانب الميداني.

الباب الثاني: الإطار التطبيقي للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

● تمهيد

- 1) منهج الدراسة
- 2) حدود الدراسة
- 3) مجتمع الدراسة وعينته
- 4) الدراسة الاستطلاعية
- 4) أدوات جمع البيانات
- 5) الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة
- 6) إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية
- 7) الأساليب الإحصائية

● خلاصة

تمهيد:

تعد الدراسات الإنسانية والاجتماعية من العلوم القائمة على تحديد الإشكالات ووصف الظواهر وصفا شاملا يسمح بتحديد العلاقة القائمة بين عناصرها، حيث تمكن الطالب من الوصول إلى مراد دراسته، يبدأ من الجانب النظري لموضوع الدراسة بعد أن يجمع معلومات على ضوء الدراسات السابقة ولكن غير كافية للكشف عن حقائق الموضوع، وبالتالي ينتقل إلى الجانب التطبيقي لجمع المعلومات والبيانات من الواقع الميداني المتمثلة في الدراسة الميدانية الذي يتناوله على ضوء تطبيق مجموع خطوات علمية منهجية دقيقة التي تمكنه من تحقيق أهداف الدراسة؛ وهذا ما سنتناوله في الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة، من حيث نوع المنهج المتبع الذي استخدم في الدراسة، وتحديد المجتمع واختيار عينته وخصائصها لقياس عليها الظاهرة المدروسة، من خلال تطبيق مجموعة أدوات مقننة وفق الإجراءات المتبعة لتأكد من صدقها وثباتها، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة للحصول على إجابة الأسئلة الدراسة والتحقق من فرضاتها للوصول إلى النتائج النهائية للموضوع الدراسة؛ ولمعرفة صحة النتائج أو خطئها يرجع ابتداء إلى الخطوات المنهجية الأساسية المتبعة في الدراسة.

1) منهج الدراسة: بناء على هدف الدراسة الأساسي المتمثل في الكشف عن مفهوم الذات وعلاقته في تحقيق المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط"، حيث اعتمدت الطالبة في تتبع الدراسة الحالية على المنهج الوصفي في التحقق من فرضيات الدراسة؛ لتصل إلى النتائج النهائية وفق الخطوات الأساسية المعروفة وهو الأسلوب الأنسب لهذه الدراسة، والذي يقوم على "وصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها" كما يسعى المنهج الوصفي إلى فهم أفضل وأدق أو وضع السياسات والإجراءات المستقبلية الخاصة بالشأن الظاهرة المدروسة" (المحمودي، 2019، ص46)

2) **حدود الدراسة:**

تم تنفيذ الدراسة الحالية في إطار حدود بشرية وزمانية ومكانية التالية:

- الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة في مؤسسات تربوية "حكومية وخاصة وحرّة" بولاية غرداية.

- الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في فترة زمنية بين 3-3-2024 إلى 21-3-2024، أما عن الدراسة الأساسية تمت بين 14-4-2024 إلى 30-4-2024.

- الحدود البشرية: تشمل الدراسة على عيّنة من التلاميذ الموهوبين والموهوبات من كلا الجنسين، والذين يزاولون تعليمهم في مرحلة التعليم المتوسط حيث ينقسمون إلى ثلاث مستويات 2و3و4 متوسط.

3) مجتمع الدراسة وعيّنته:

أ. مجتمع الدراسة: تعد مرحلة تحديد مجتمع الدراسة وفق أهداف البحث وخصائصه أهم خطوة من خطوات البحث العلمي، التي تساعد على جمع معلومات إحصائية من أجل الوصول إلى نتائج خاصة بالدراسة. حيث قامت الطالبة بتحديد مجتمع دراستها، المتمثل في:

1- مجتمع الأساتذة مكوّن من (27) أستاذ وأستاذة في التعليم المتوسط.

2- مجتمع التلاميذ مكوّنة من حوالي (1786) تلميذ وتلميذة في الأقسام 2و3و4 متوسطة، خلال الموسم الدراسي 2023-2024، ملتحقين بالمتوسّطات الآتية: مؤسسة تاونزة العلمية الخاصة؛ معهد الإصلاح للبنات فرع حواشة؛ متوسطة الشيخ عمي سعيد فرع بلغنم؛ مدرسة النور القرآنية للبنات؛ متوسطة الإمام الربيع بن حبيب الملحقة وابن خلدون.

الجدول رقم (01) يوضح توزيع مجتمع الدراسة على المتوسطات

عدد الإجمالي حسب المستويات				
المجموع	متوسط 4	متوسط 3	متوسط 2	المتوسّطات
154	47	50	57	متوسطة تاونزة العلمية
236	73	92	71	متوسطة الإصلاح للبنات فرع حواشة
245	92	62	91	متوسطة الشيخ عمي سعيد بلغنم

100	23	32	45	متوسطة مدرسة النور القرآنية للبنات
1051	226	377	448	متوسطة الإمام الربيع بن حبيب
1786	461	613	712	المجموع

يتضح لنا من خلال الجدول السابق عدد الإجمالي لتلاميذ حسب المستويات 2 و3 و4 لخمس متوسطات، حيث بلغ عدد تلاميذ متوسطة تاونزة العلمية في السنة الثانية متوسط (57) تلميذ، و في السنة الثالثة متوسط (50) تلميذ، و في السنة الرابعة متوسط (47) تلميذ، مجموع التلاميذ (154)؛ كما بلغ عدد التلميذات في متوسطة الإصلاح للبنات فرع حواشة (71) تلميذة في السنة الثانية، و (92) تلميذة في السنة الثالثة، و (73) تلميذة في السنة الرابعة متوسط، مجموع التلميذات بلغ (236)؛ كما بلغ عدد التلميذات في متوسطة الشيخ عمي سعيد للبنات (91) تلميذة في السنة الثانية، و (62) تلميذة في السنة الثالثة، و (92) تلميذة في السنة الرابعة متوسط، مجموع التلميذات في المتوسطة (245)؛ أما في متوسطة النور القرآنية للبنات حيث بلغ عدد التلميذات في السنة الثانية (45) تلميذة، و (32) تلميذة في السنة الثالثة، و (23) تلميذة في السنة الرابعة متوسط، مجموع التلميذات (100)؛ كما بلغ عدد التلاميذ متوسطة الإمام الربيع بن حبيب في السنة الثانية (448) تلميذ وتلميذة، و (377) تلميذ وتلميذة في السنة الثالثة، و (226) تلميذ وتلميذة في السنة الرابعة متوسط، مجموع التلاميذ (1051)؛ العدد التلاميذ في السنة 2 و3 و4 متوسط بين خمس متوسطات بلغ (1786)

ب. عينة الدراسة:

أ. مبررات اختبار العينة:

- من أجل اختيار أمثل لعينة الدراسة، لقد تمت وفق الشروط الآتية:
- اختيار الطالبة لمرحلة المتوسط كون التلاميذ بين مرحلة المراهقة الأولى والمتوسطة تظهر فيهم تغيرات نفسية وسلوكية ومعرفية غير مستقرة، كما أنهم في مرحلة لديهم استعدادات وميولات تظهر من خلال ممارسة مجموعة أنشطة مدرسية وأسرية.

- وقع تنوع في اختيار عدة متوسطات للحصول على أكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع الدراسة، ولم نكتفي بمؤسسة تربوية واحدة لكون طبيعة العينة قليلة، والاستفادة من اختلاف المؤسسات التربوية في تأثير العوامل البيئية والاجتماعية والتعليمية والاقتصادية
- كما تعتبر هذه المرحلة تعليمية نمائية مهمة جدا لتلميذ يظهر فيه حب التطلع للجديد والمغامرة والاكتشاف الذات بواسطة البرامج التعليمية والأنشطة اللاصفية وبالتالي تساعد الطالبة في تشخيص العينة -فئة الموهوبين- وأيضاً قياس المتغيرات الدراسة.

ب. تحديد عينة الدراسة: تمّ تحديد العينة بطريقة الاختيار القسدي الحصصي سواء بالنسبة لعينة الأساتذة أو التلاميذ، وقد وظفنا عينة الأساتذة لاختيار التلاميذ الذين يلاحظ فيهم سمات الموهبة في استمارة (ملاحظات الأساتذة)، أما بخصوص عينة التلاميذ فقد استخدمناها كأساسية في الإجابة على تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها.

- 1- **ترشيح الأساتذة للتلاميذ الموهوبين:** تمّ تقديم استمارة الترشيح (مؤشرات سمات الموهبة) للأساتذة (27) أستاذ وأستاذة بغرض تعيين التلاميذ الموهوبين، وبعد التطبيق تمكنا من استرجاع (21) استمارة، أما البقية التي لم نسترجعها لعدم تجاوب الأساتذة وتعاونهم معنا؛ ولقد بلغ عدد الأساتذة الذين ساهموا في عملية الترشيح (19) أستاذًا و(02) وأستاذتان، تتراوح سنوات الخبرة لديهم من سنتين (2) إلى سبعة عشر (17) في التخصصات الآتية: اللغة العربية، الرياضيات، العلوم، والذين لديهم حجم ساعي كبير مع تلاميذ كل مستوى، وتحمل هذه الاستمارة كل أسماء التلاميذ الذين تتوفر فيهم سمات الموهبة لتلاميذ السنة 2 و 3 و 4 متوسط. الملحق رقم (06) استمارة ترشيح الأساتذة للتلاميذ

الجدول رقم (02): يوضح عدد الاستمارات الموزعة على الأساتذة حسب المتوسطات

المتوسطة	عدد الأساتذة	عدد الاستمارات الموزعة
متوسطة تاونزة العلمية	07	07
متوسطة الإصلاح للبنات حواشة	03	03

02	05	متوسطة الإمام الربيع بن حبيب
01	04	مدرسة النور القرآنية للبنات
03	03	متوسط الشيخ عمي سعيد بلغنم
16	22	المجموع

في الجدول نلاحظ عدد الاستثمارات الموزعة على أساتذة متوسطة تاونزة العلمية بلغ عددها (07) في متوسطة الإصلاح للبنات فرع حواشة بلغ عدد الاستثمارات الموزعة (03) على الأساتذة الذين أجابوا على قائمة الترشيح بلغ عددهم (03)، وأما عن متوسطة الإمام ربيع بن حبيب تم توزيع (02) وأجابوا عليها (05) أساتذة؛ وفي متوسطة مدرسة النور القرآنية للبنات تم توزيع استمارة (01) وأجاب عليها (04) أساتذة؛ أما في متوسطة الشيخ عمي سعيد بلغنم تم توزيع استمارة (01) وأجاب عليها (03) أساتذة؛ بلغ مجموع الأساتذة الذين استجابوا لترشيح التلاميذ وفق القائمة بالغ عددهم (22)، أما عن استثمارات التي قمنا بتوزيعها بلغ عددها (16).

2-تطبيق مقياس رنزولي: بعد مرحلة ترشيح الأساتذة للتلاميذ الموهوبين؛ قمنا بتطبيق مقياس رنزولي (لسمات الموهوبين) وقد وزع على (215) تلميذ وتلميذة، وبعد التطبيق من طرف الطالبة تمكنت من استعادة (215) مقياس وعند الفرز تم استبعاد ست (6) مقاييس؛ الفارغة والناقصة الإجابة والتي كانت إجابتها في المجال (دائما)، وهذا يمثل نسبة (2.79%) من إجمالي المقاييس التي تم توزيعها وبالتالي تم التحليل على عينة الدراسة والتي تمثل (215) تلميذ وتلميذة، أي (215-6 = 209)؛ وبعد التصحيح لمقياس سمات الموهوبين وفق مستويات التصحيح (منخفض ومتوسط) والذي يبلغ عددهم (97) أما المستوى المرتفع البالغ عددهم (112) تلميذا موهوبا وتلميذة موهوبة، لقد تم تحديد المستوى المرتفع في اختيار عينة الدراسة باعتبار الآتي:

—عدم مراعاة الأساتذة للتعليمية المقدمة لهم في استمارة الترشيح بين من قدم عدد سمات أقل من (4) سمة وبين من قدم عدد السمات 13 فما فوق، وعليه قامت الطالبة بأخذ التلاميذ الذين تتوفر فيهم 13 سمة فأكثر وهو المعيار الذي توصلت إليه الطالبة بعد الدراسة الاستطلاعية؛

- (أنظر الملحق رقم (04) ص 123) وضحنا فيه مستويات التصحيح وفق مقياس رنزولي.

ملاحظة: تمّ تحديد (34) تلميذا للدراسة الاستطلاعية و(78) للدراسة الأساسية بمجموع كلي (112).

الجدول رقم (03) يوضح عينة التلاميذ المرشحين حسب قائمة السمات للأساتذة

عدد الإجمالي حسب ترشيح الأساتذة					
المتوسطات	2 متوسط	3 متوسط	4 متوسط	المجموع	النسبة المئوية
متوسطة تاونزة العلمية	26	15	20	61	%28.39
متوسطة الإصلاح للبنات فرع حواشة	23	32	28	83	%38.60
متوسطة الشيخ عمي سعيد بلغم	9	5	7	21	%9.76
متوسطة النور القرآنية للبنات	7	6	5	18	%8.37
متوسطة الإمام الربيع بن حبيب	7	14	11	32	%14.88
المجموع	72	72	71	215	%100

يتضح من خلال الجدول السابق عدد الإجمالي للتلاميذ المرشحين من قبل الأساتذة وفق قائمة السمات للموهوبين بالغ عددهم (215)، حيث بلغ عدد التلاميذ المرشحين في متوسطة تاونزة العلمية في السنة 2 متوسط (26)، عدد التلاميذ السنة 3 متوسط (15)، عدد التلاميذ 4 متوسط (20)، و المجموع (61) تلميذ وتلميذة بنسبة (%28.39)؛ كما بلغ عدد التلميذات المرشحات في متوسطة الإصلاح للبنات فرع حواشة في السنة 2 متوسط (23)، عدد التلميذات السنة 3 متوسط (32)، عدد التلميذات 4 متوسط (28)، والعدد الإجمالي (83) حيث تحصلت هذه المتوسطات على أكبر بنسبة (%38.60)؛ حيث بلغ عدد التلميذات المرشحات في متوسطة الشيخ عمي سعيد

بلغنم في السنة 2 متوسط (9)، عدد التلميذات السنة 3 متوسط (5)، عدد التلميذات 4 متوسط (7)، العدد الإجمالي لتلميذات المرشحات (21) بنسبة (9.76%)؛ كما بلغ عدد التلميذات الموهوبات في متوسطة النور القرآنية للبنات في السنة 2 متوسط (7)، عدد التلميذات السنة 3 متوسط (6)، عدد التلميذات 4 متوسط (5)، والعدد الإجمالي التلميذات المرشحات (18) بنسبة (8.37%) وهي أقل نسبة بين المتوسطات؛ كما بلغ عدد التلاميذ المرشحين في متوسطة الربيع بن حبيب في السنة 2 متوسط (7)، عدد التلاميذ السنة 3 متوسط (14)، عدد التلاميذ 4 متوسط (11)، والعدد الإجمالي لتلاميذ (32) بنسبة (14.88%)؛ لكن نلاحظ متوسطة الإمام الربيع بن حبيب سجلت أكبر عدد الإجمالي للتلاميذ (1051) بين متوسطات في جدول رقم (03)، وعليه فإن نسبة (14.88) التي تحصلت عليها لا تمثل العدد الإجمالي بالنسبة للتلاميذ المرشحين؛ وعليه فإن لمجموع التلاميذ الموهوبين بين المتوسطات بلغ في السنة الثانية متوسط (72)، وفي السنة الثالثة متوسط (72)، وفي السنة الرابعة متوسط (71)، والمجموع الكلي لتلاميذ المرشحين والمرشحات بين كل المتوسطات حيث بلغ (215).

الجدول رقم (04): يوضح مستويات التصحيح حسب مقياس رنزولي

رقم	قيمة	مستوى
01	من 36-72	منخفض
02	من 73-107	متوسط
03	من 108-144	مرتفع

يتّضح من خلال جدول رقم (02) مستويات التصحيح حسب مقياس رنزولي، تمثل قيمة من 72-36 مستوى منخفض، وقيمة من 107-73 مستوى متوسط، ومن 144-108 مستوى مرتفع، وعليه فإن الدرجة ما بين 144-108 تمثل السمات الشخصية لدى الموهوب، وعلى ضوءه تحصلنا على عيّنة من 112 متعلم من مجموع ترشيح الأساتذة 215 متعلم.

ج. عينة الدراسة الاستطلاعية: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (34) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المجتمع الأصلي، وتم اختيارهم بطريقة قصدية، بعد باستخدام استمارة ترشيح الأساتذة لتلاميذ الموهوبين مرحلة تعليم المتوسط من إعداد الباحثة: "مقحوت فتيحة" (2020)، وتطبيق مقياس تقييم الصفات السلوكية للطلبة الموهوبين من إعداد: "رنزولي" (2017) " الصورة الأولية"، على التلاميذ الموهوبين والتلميذات الموهوبات الذين يدرسون في السنة الثانية متوسط، الثالثة متوسط، والرابعة متوسط؛ حيث تم عليهم تطبيق مقياس مفهوم الذات ومقياس المهارات الاجتماعية في الفترة بين 2024.3.3 إلى 2024.4.30، وتم فيها حساب الخصائص السيكومترية متمثلة في الصدق والثبات.

د. عينة الدراسة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (17) تلميذ موهوب و(61) تلميذة موهوبة بمجموع (78) موزعة على أربع متوسطات (تاونزة العلمية، معهد الإصلاح للبنات حواشة، الشيخ عمي سعيد بلغنم، متوسطة النور القرآنية للبنات، الإمام ربيع بن حبيب)، والجدول التالي يمثل العينة الدراسة الأساسية:

الجدول رقم (05): يوضح العينة الأساسية للتلاميذ الموهوبين بعد تطبيق مقياس رنزولي

التلاميذ الموهوبين					
المتوسطات	2 متوسط	3 متوسط	4 متوسط	المجموع	النسب المئوية
متوسطة تاونزة العلمية	4	4	3	11	14.10%
متوسطة الإصلاح للبنات فرع حواشة	13	9	9	31	39.75%
متوسطة الشيخ عمي سعيد بلغنم	5	4	4	13	16.66%
متوسطة مدرسة النور القرآنية للبنات	5	2	2	9	11.54%

متوسطة الإمام الربيع بن حبيب	1	9	4	14	17.95%
المجموع	28	28	22	78	100%

يتضح من خلال الجدول السابق العينة الأساسية للتلاميذ الموهوبين بعد تطبيق مقياس رنزولي، حيث بلغ عدد التلاميذ متوسطة تاونزة العلمية في السنة 2 متوسط (4)، عدد التلاميذ السنة 3 متوسط (4)، عدد التلاميذ 4 متوسط (3)، و العدد الإجمالي التلاميذ الموهوبين (11) بنسبة (14.10%)؛ كما بلغ عدد التلميذات متوسطة معهد الإصلاح للبنات فرع حواشة في السنة 2 متوسط (13)، عدد التلميذات السنة 3 متوسط (9)، عدد التلميذات 4 متوسط (39)، والعدد الإجمالي التلاميذ الموهوبين (31) بنسبة (39.75%)؛ وبلغ عدد التلميذات الموهوبات في متوسطة الشيخ عمي سعيد بلغنم في السنة 2 متوسط (5)، عدد التلميذات السنة 3 متوسط (4)، عدد

التلميذات 4 متوسط (4)، العدد الإجمالي لتلميذات الموهوبات (13) بنسبة (16.66%)؛ كما بلغ عدد التلميذات الموهوبات في متوسطة النور القرآنية للبنات في السنة 2 متوسط (5)، عدد التلميذات السنة 3 متوسط (2)، عدد التلميذات 4 متوسط (2)، والعدد الإجمالي التلميذات الموهوبات (9) بنسبة (11.54%)؛ كما بلغ عدد التلاميذ الموهوبين في متوسطة الإمام الربيع بن حبيب في السنة 2 متوسط (1)، عدد التلاميذ السنة 3 متوسط (9)، عدد التلاميذ 4 متوسط (4)، والعدد الإجمالي لتلاميذ (14) بنسبة (17.95%)؛ وعليه فإن لمجموع التلاميذ الموهوبين

بين المتوسطات بلغ في السنة الثانية متوسط (28)، وفي السنة الثالثة متوسط (28)، وفي السنة الرابعة متوسط (22)، والإجمالي العدد التلاميذ الموهوبين بين كل المتوسطات بلغ (78) تلميذ موهوب وتلميذة موهوبة.

الجدول رقم (06) يوضح خصائص العينة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسب المئوية
الذكور	17	21.80%
الإناث	61	78.20%
المجموع	78	100%

يتضح من الجدول السابق خصائص العينة الأساسية حسب متغير الجنس، بلغ عدد جنس الذكور (17) بنسبة (21.80%)؛ وكذا بلغ عدد جنس الإناث (61) بنسبة (78.20%)؛ والمجموع الكلي لعدد الذكور والإناث (85) بنسبة (100%).

الجدول رقم (07) يوضح خصائص العينة حسب نوع الأسرة

نوع الأسرة	التكرارات	النسب المئوية
الممتدة	12	15.39%
الأبوية	66	84.61%
المجموع	78	100%

يتضح من الجدول السابق خصائص العينة الأساسية حسب متغير نوع الأسرة، بلغ عدد الأفراد الأسرة الممتدة (12) بنسبة (15.39%)؛ وكذا بلغ عدد جنس الإناث (66) بنسبة (84.61%) والمجموع الكلي لعدد الذكور والإناث (78) بنسبة (100%).

1) أدوات الدراسة: مما يساعد الطالب في جمع بيانات مهمة متعلقة بظاهرة الدراسة، لتحقيق من أهدافها والإجابة عن تساؤلاتها، تطلبت الدراسة تطبيق مقاييس خاصة بمتغيراتها وملائمتها مع العينة؛ نظرا لخصوصية عينة الدراسة تم إعادة تحكيم المقاييس لتناسب مع

خصائص تلاميذ الموهوبين مرحلة تعليم المتوسط، بالتحديد مقياس المهارات الاجتماعية سنفصل عليه لاحقاً؛ أما عن مقياس مفهوم الذات مناسب مع خصائص العينة لأنه مستمد من البيئة الجزائرية والبيئة المحلية؛ وبالتالي نذكر الأدوات التي استخدمت في الدراسة على النحو الآتي:

1- مقياس مفهوم الذات من إعداد الباحث: "الواهج ربيع" (2021)

2- مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد: "عبد الرحمن محمد السيد" (1998)

1. مقياس مفهوم الذات: اعتمدت الطالبة على هذا المقياس في الدراسة لملاءمته مع البيئة الجزائرية والمحلية، كما طبق على عينة التلاميذ الموهوبين والذي يتناسب مع مستوى الأداء الأكاديمي والاجتماعي لفئة الموهوبين بهدف قياس كمي لمتغير المستقل " مفهوم الذات " لدى تلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط، والإجابة على التساؤلات وفرضيات التي تدرس هذا المتغير؛ يحتوي المقياس على خمسة أبعاد وتعرف إجرائياً بما يلي:

1-الذات الاجتماعي: تصور تلميذ الموهوب لتقويم الآخرين له معتمداً على تصرفاتهم وأقوالهم، ويمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين

2-الذات الأكاديمية: هي اتجاهات ومشاعر التلميذ الموهوب في تقييم نفسه نحو التحصيل الدراسي لمجالات أكاديمية محددة، وتقييمه لمدركاته المعرفية وقدراته ومهارته الأكاديمية المتعددة، وشعوره نحو نفسه كمتعلم.

3-الذات الروحية: معرفة الفرد وإدراكه لغاية وجوده في الحياة، نحو العبادة الخالصة لله تعالى، من خلال امتثاله لشرع الله تعالى: تصديق بالقلب وقول باللسان وعمل بالأركان، التحلي بالأخلاق الطيبة، والاستقامة في طريق الحق، والابتعاد على فعل المعاصي وطريق الانحراف.

4-الذات المادية: مجموعة من التصورات والأفكار يحملها الموهوب نحو قدرته على تحقيق إنجازات في عالم الشغل ونظراته الاستشرافية نحو المهن المستقبل التي تحقق له أرباح مالية كبيرة.

5-الذات النفسية: تصور التلميذ الموهوب لمشاعره وأحاسيسه الداخلية من أفكار وانفعالات واتجاهات وميولات وسمات الشخصية، نحو ما يشعر به تجاه نفسه وما يشعر به من توقعات وأراء وأقوال الآخرين موجه نحو ذاته.

● حيث يتكوّن المقياس من (40) فقرة، تقيس (5) أبعاد، بحيث يتضمن كل بعد عددا معينا من الفقرات، وهي كالتالي: الذات الاجتماعية: وتحتوي على (10) فقرات، موزعة على البنود الموجبة تتمثل في أرقام: 01.11.21.29.35، أيضا على البنود السلبية تتمثل في أرقام: 10.22.34.39.40؛ الذات الأكاديمية: وتحتوي على (08) فقرات، موزعة على البنود الموجبة تتمثل في أرقام: 03.13.23.31، أيضا على البنود السلبية تتمثل في أرقام: 04.14.25.36؛ الذات النفسية: وتحتوي على (8) فقرات، موزعة على البنود الموجبة تتمثل في أرقام: 05.15.24.32، أيضا على البنود السلبية تتمثل في أرقام: 08.18.27.37؛ الذات الروحية: وتحتوي على (08) فقرات، موزعة على البنود الموجبة تتمثل في أرقام: 07.17.26.33، أيضا على البنود السلبية تتمثل في أرقام: 06.20.30.38؛ والذات المادية: وتحتوي على (06) فقرات، موزعة على البنود الموجبة تتمثل في أرقام: 09.19.28، أيضا على البنود السلبية تتمثل في أرقام: 02.12.16؛ المجموع (40) بند.

● تعتمد طريقة الإجابة على المقياس بقراءة المفحوص للتعليمات الخاصة بالمقياس وتسجيل معلوماته العامة مكونة من: الاسم واللقب، الجنس، المستوى الدراسي، العمر، اسم المتوسطة التي يدرس فيها، نوع الأسرة، عدد الإخوة، والرتبة بين الإخوة.

● أما عن طريقة تصحيح المقياس تحتوي على أربعة بدائل للإجابة على كل بند من بنود المقياس وهي:

- تنطبق علي تماما: يمنح المفحوص درجة (4) للبند الموجب أما البند السالب درجة (1).
- تنطبق علي غالبا: يمنح المفحوص درجة (3) للبند الموجب أما البند السالب درجة (2).
- تنطبق علي أحيانا: يمنح المفحوص درجة (2) للبند الموجب والسالب على السواء.
- لا تنطبق علي أبدا: يمنح المفحوص درجة (1) للبند الموجب أما البند السالب درجة (4).

جدول رقم (08) يوضح تقييم درجات المقياس

الرقم	الدرجة على مقياس مفهوم الذات	التقييم
01	أقل من 80	متدني
02	من 81 إلى 120	متوسط
03	121 فما فوق	مرتفع

يتّضح من خلال جدول رقم (08) طريقة تفسير الدرجات تتراوح درجة المفحوص على المقياس بين (40 و 160 درجة)، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى الاتجاه الإيجابي نحو مفهوم الذات، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى الاتجاه السالب نحو مفهوم الذات.

2. مقياس المهارات الاجتماعية: استخدمت الطالبة هذا المقياس على العيّنة الأساسية، حيث كيفنا المقياس من أجل ملاءمته مع البيئة الجزائرية ومناسبته مع تلاميذ الموهوبين مرحلة التعليم المتوسط، وفق الخطوات الآتية:

2-1-تعريف المقياس: مقياس المهارات الاجتماعية لـ " ما تسون وزملائه " (1980) المعنون بـ " تقييم متسن للمهارات الاجتماعية، عدل المقياس من طرف " عبد الرحمن محمد السيّد " (1998)، ثم قام بتعريبه وتقنيته على البيئة العربية (المصرية)، طبق المقياس على عيّنة مكوّنة من 744 طفلا ومراهقا تراوحت أعمارهم بين (8-18 عاما)، بعد تقنين المقياس عدل صورته نهائية ليحتوي على (57) عبارة. صنفت عبارات المقياس إلى أربعة أبعاد وعرفت إجراءات، درجة الاتفاق المحكمين كانت 80%؛ الأبعاد موزعة على النحو التالي: البعد الأول مبدأ التفاعل يحتوي على (14) بنداء، البعد الثاني تعبير عن مشاعر السلبية يحتوي على (23) بنداء، البعد الثالث ضبط الاجتماعي والانفعالي يحتوي على (13) بنداء، البعد الرابع تعبير عن المشاعر الإيجابية يحتوي على (12) بنداء.

2-2- من خلال اطلاعنا على التراث النظري للموضوع الدراسة المهارات الاجتماعية وأيضا الدراسات السابقة، قمنا بإضافة بنود لبعد مبدأ التفاعل ليتناول مؤشرات أخرى تقيس بعض الممارسات المهارات الاجتماعية التي لم يتطرق إليها المقياس الأصلي؛ هذه الممارسات فيها نوع من التعميق والتخصيص لقياس سمة التفاعل في عينة الدراسة لأكثر من مجال لإثراء الدراسة. حيث أضفنا بعض المؤشرات للأبعاد المقياس الموجه للتلاميذ السنة (2،3،4) متوسط، بعد ذلك قمنا بتعديل المقياس في صورته المعدلة والذي يتكوّن من (05) أبعاد يتراوح عدد البنود بين (13) إلى (21) بند لكل بعد من أبعاد المقياس وتكوّن في شكله الإجمالي من (87) بند؛ ثم قمنا بعرض المقياس على محكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة " غرداية " وجامعة " ورقلة " وبعض الأساتذة والمختصين من المؤسسات التربوية، حيث طلبنا من السادة المحكمين الحكم على المقياس من حيث:

- سلامة العبارة من ناحية الصياغة.
 - صلاحية العبارة وانتمائه للبعد المراد قياسه وملائمتها على عينة الدراسة.
 - من حيث عدد البنود لكل بعد
 - سلامة تعاريف الإجراءات للأبعاد
 - سلامة التعليم
 - توافق المقياس مع خصائص عينة الدراسة " تلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط "
- ويتمثل الجدول التالي قائمة أعضاء الأساتذة المحكمين كل من:

الجدول رقم (09): عرض أسماء أساتذة المحكمين لمقياس المهارات الاجتماعية

اسم ولقب المحكمين	التخصص	الرتبة العلمية	الجامعة
الشايب خولة	علم النفس التربوي	أستاذة التعليم العالي	جامعة غرداية
تامملت ابراهيم	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر	جامعة غرداية
مراد يعقوب	علم النفس العيادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية

بن زين نبيلة	علم النفس المدرسي	أستاذة محاضرة	جامعة ورقلة
الواهج ربيع	إرشاد النفسي	دكتوراه	جامعة غرداية
أبانو سهام	علم النفس المدرسي	دكتوراه	جامعة غرداية
حمو عبد الله عيسى	علم الاجتماع	دكتوراه	جامعة تيزي وزوو
اتبيرن بلقاسم	لغة عربية	أستاذ في الطور الثانوي	مؤسسة تربوية
الحاج سعيد أحمد	لغة عربية	أستاذ في الطور الثانوي	مؤسسة تربوية

2-3- كانت ملاحظات الأساتذة المحكمين على بنود المقياس وأبعاده كالآتي:

تعديل بعض الكلمات في التعاريف الإجرائية للأبعاد والتي لا تتناسب في إجرائية البعد مع عينة الدراسة؛ هناك بعض البنود لا تنتمي للبعد والتي تم إعادة صياغتها؛ هناك بعض العبارات طويلة ومفتوحة وتحمل أكثر من معنى والتي تم تعديلها؛ هناك كثرة في عدد بعض الأبعاد والتي تم تقليصها وإضافة إليها عبارات من البعد الإضافي من خلال الاستفادة من ملاحظة ومقترحات بعض الأساتذة المحكمين التي وردت على البعد الإضافي (مهارة التفاعل في المواقف الاجتماعية) بحيث لا يختلف عن بعد مبدأ التفاعل وبعد الضبط الاجتماعي والانفعالي، وبالتالي قمنا بإدراج بعض عبارات البند الإضافي إلى بعد مبدأ التفاعل وبعد الضبط الاجتماعي والانفعالي من أجل إحداث توازن بين عدد البنود وأغلبها كانت صحيحة وسليمة.

2-4- مبررات تعديل المقياس:

من أجل قياس الأمثل لمتغير الدراسة وفق الخصائص العينة لقد تمت مراعاة الشروط والخصائص التالية:

✓ صممت عبارات البنود المقياس الأصلي بأسلوب نوعا ما (عام) ينطبق مع الأفراد العاديين، حيث تتراوح أعمارهم بين (8-12 سنة)، أمّا عيّنة الدراسة تختلف عنهم كونها من الأفراد الموهوبين.

✓ العبارات الإضافية والمعدلة في بنود المقياس تقيس بعض الخصائص والسمات الانفعالية والسلوكية والاجتماعية للأفراد الموهوبين

✓ أثبتت بعض الدراسات أن مستوى اللغوي والاجتماعي لدى الأفراد الموهوبين يختلف بالنسبة للأفراد العاديين.

✓ خصائص التلاميذ الموهوبين تختلف عن التلاميذ العاديين، كما تتراوح أعمارهم بين (12-15 سنة)، تزامنا مع مرحلة التعليم المتوسط من السنة 2 و 3 و 4 متوسط.

✓ تتبعنا الشروط العلمية في تعديل الأدوات الدراسة، حيث عرضنا المقياس على هيئة السادة المحكمين وأدلو بملاحظاتهم واقتراحاتهم وإثراءهم على جميع عناصر المقياس.

الجدول رقم (10): يوضح عبارات المقياس قبل التعديل وبعد التعديل

عبارات قبل التعديل	عبارات بعد التعديل
1-أدعب الأصدقاء وأضحكهم عندما يكونوا غاضبين (زعلانيين)	أمازح الأصدقاء وأضحكهم عندما يكونوا غاضبين
2-أعرض على الناس أن أساعدهم أو أقدم لهم خدمات	أعرض على الناس مساعدتي وخدماتي
3-أحب الأعمال التي أشارك فيها إخوتي الأكبر مني سنا أو الأقل مني سنا	أحب الأعمال التي أشارك فيها مع إخوتي
4-أظن أنني عارف كل حاجة	أظن أنني أعرف كل شيء
5-أغضب من نفسي عندما لا أحقق إنجازات كبيرة	لا أشعر بالرضا عندما أنجز أعمال بسيطة

2-5- مقياس المهارات الاجتماعية يتكون من الأبعاد والبنود الآتية:

1- مهارة مبدأ التفاعل: قدرة المتعلم على بدء التعامل من جانبه مع المتعلمين الآخرين لفظيا أو سلوكيا كالتعرف عليهم أو مد العون لهم أو زيارتهم أو تخفيف آلامهم أو إضحاكهم مثل ذلك (أساعد الأصدقاء الذين يتعرضون لضرر أو أذى) ويتكون هذا البعد من (19) بندا فقراتها:

1.8.10.12.18.24.25.31.32.39.40.46.47.48.52.53.58.60.65

2- التعبير عن المشاعر السلبية: قدرة التلميذ الموهوب على التعبير عن مشاعره لفظيا أو سلوكيا كاستجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة وممارسات المتعلمين الآخرين التي لا تروق له. مثال (اعتدى على الآخرين وأسبهم عندما أغضب منهم) يحتوي على (21) بندا فقراتها:

2.6.13.15.17.21.26.29.30.37.38.43.44.45.55.56.57.59.62.63.67

3- الضبط الاجتماعي الانفعالي: تعني قدرة التلميذ الموهوب على التروي وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل مع الآخرين وذلك في سبيل الحفاظ على روابطه الاجتماعية معهم. مثل (أنا شخص مسيطر (أقول لأي شخص، أعمل كذا ولا أقول بعد إذنك أعمل كذا) يحتوي على (14) بندا فقراتها:

3.4.9.11.19.23.28.33.34.41.49.51.64.66

4- التعبير عن المشاعر الإيجابية: قدرة التلميذ الموهوب على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين ومجاملتهم ومشاركتهم الحديث واللعب وكل ما يحقق الفائدة للطفل ولمن يتعامل معه. مثال (أشعر بالسعادة عندما يفعل أي شخص عمل جيد) يحتوي على (13) بندا فقراتها:

5.7.14.16.20.22.27.35.36.42.50.54.61

2-6- تعتمد طريقة الإجابة على المقياس بقراءة المفحوص للتعليمات الخاصة بالمقياس وتسجيل معلوماته العامة مكونة من: الاسم واللقب، الجنس، المستوى الدراسي، العمر، اسم المتوسطة التي يدرس فيها، نوع الأسرة، عدد الإخوة، والرتبة بين الإخوة؛ أما عن طريقة تصحيح المقياس الجدول التالي يوضح توزيع البنود على مقياس المهارات الاجتماعية.

الجدول رقم (11) يوضح توزيع البنود الإيجابية والسلبية لمقياس المهارات الاجتماعية

الرقم	الأبعاد	عدد البنود	رقم البنود
01	مهارة مبدأ التفاعل	19	البنود الإيجابية:
02	تعبير عن مشاعر سلبية	21	1.3.5.7.8.10.12.14.16.18.20.22 24.25.27.28.31.32.34.35.36.39.40.41.42
03	الضبط الاجتماعي الانفعالي	14	.46.47.48.50.54.60.61.66.
04	تعبير عن مشاعر إيجابية	13	البنود السلبية: 2.4.6.9.11.13.15.17.19.21.23 26.29.30.33.37.38.43.44.45.49.51.52. 53.55.56.57.58.59.62.63.64.65.67.

نلاحظ في الجدول السابق توزيع البنود على مقياس المهارات الاجتماعية، يحتوي بعد مهارة مبدأ التفاعل على (19) بندا، وبعد التعبير عن المشاعر السلبية من (21) بندا، وبعد الضبط الاجتماعي والانفعالي على (14) بند، أما بعد الأخير وهو التعبير عن المشاعر الإيجابية من (13) بندا، وعليه فإن مجموع أبعاد المقياس (4) أبعاد، كما يحتوي على بنود تشير إلى اتجاه إيجابي بمجموع (33) بندا، أما عن البنود التي تشير إلى اتجاه سلبي (34) بندا، والعدد الإجمالي للبنود مكون من (67) بند.

2-7- تحتوي طريقة تصحيح المقياس على وضع الإجابة على العبارات ثلاثية-دائمة، أحيانا، أبدا-، كما تعطى للإجابة دائما (ثلاث درجات)، وللإجابة أحيانا (درجتان)، أما الإجابة أبدا (درجة واحدة)؛ وتعتبر العبارة الموجبة على مستوى مرتفع من المهارة الاجتماعية كالعبارة (أنظر إلى الناس وأتحدث إليهم)، أما العبارة السالبة الاتجاه أو التي تدل على نقص المهارة الاجتماعية ك (أعير الأطفال الآخرين بعيوبهم وأخطائهم)، وبذلك تعبر الدرجة المرتفعة في أي بعد ككل على ارتفاع المهارة الاجتماعية، أما الدرجة المنخفضة في أي بعد ككل على انخفاض أو نقص في المهارة الاجتماعية.

2-8- أما عن تفسير الدرجات فتتراوح درجة المفحوص على المقياس ككل بين (67) و(201) درجة، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى الاتجاه الإيجابي نحو ارتفاع المهارات الاجتماعية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى الاتجاه السالب نحو نقص المهارات الاجتماعية، والجدول التالي يبيّن تقييم درجات مقياس المهارات الاجتماعية:

الجدول رقم (12) يوضح تقييم درجات مقياس المهارات الاجتماعية

رقم	مجال مقياس المهارات الاجتماعية	المستوى
01	201-155	مرتفع
02	154-111	متوسط
03	110-67	منخفض

يتّضح من خلال جدول رقم (12) طريقة تقييم مستويات مقياس المهارات الاجتماعية، يدل المجال الأول (201-155) مستوى مرتفع في المهارات الاجتماعية ككل، أما المجال في الثاني (121- 156) مستوى متوسط في المهارات الاجتماعية، أما المجال الثالث (67-110) مستوى منخفض في مقياس المهارات الاجتماعية ككل.

2) الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

تعتبر الخصائص السيكومترية للمقياس تقيس مدى قوة الأدوات المستخدمة في البحث وصلاحياتها بعد تجريبه على العيّنة ممثلة لمجتمع الدراسة، من حيث صدقه وثباته حيث يقصد مدى ملائمته وفائدة الاستدلال الباحث من درجات المقياس والغرض الذي وضع من أجله المقياس لقياسه، ومدى اتساق درجات المقياس إذا أعيد تطبيقه عدة مرات لقياس سمة من سمات المراد دراستها، وقدرته على التمييز بين الأفراد الذين يملكون تلك السمة من الذين لا يملكونها. (مراد صلاح، وفوزيه هادي، 2002، ص 179). (بتصرف)

وفي هذا المنوال نعرض الخصائص السيكومترية للأدوات الأساسية على النحو الآتي:

5-1- مقياس مفهوم الذات: من إعداد الباحث "الواهج ربيع" (2021)

1-1- صدق المقياس وثباته:

قام الباحث "الواهج ربيع" بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (93) تلميذا من السنة الثالثة ثانوي المسجلين في الموسم الدراسي: 2018/2019م، المتدرسين في مختلف الشعب الدراسية (شعبة العلوم التجريبية، الآداب والفلسفة، الرياضيات) المعتمدة بثانوية عمي سعيد بمدينة غرداية؛ يشمل المقياس على (40) بند تم انتقاؤه من المقاييس مختلفة لمفهوم الذات ، ثم عمل الباحث ببنائه وفق خطوات علمية ممنهجة، وقدم تعريفا إجرائيا لكل بعد من أبعاده الخمس، وقدم لعدة أساتذة محكمين في علم النفس لتحقيق من انتماء البند للبعد الذي يقيسه، واعتبرت البنود منتمة لبعد ما إذ زادت درجة الاتفاق بين المحكمين عن (80%) والبنود موزعة على خمس أبعاد؛ حيث تحقق من صدق المقياس وثباته من خلال ملاحظات المحكمين وموافقتهم على ارتباط بنود المقياس بأبعاده بين مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات، كما تحقق من القدرة التمييزية للمقياس ولقد دلت العلاقة بين البنود بعد الذات الروحية والدرجة الكلية عند مستوى (0.01)، وتراوحت معاملاتها (ارتباط) عند (0.83) و (0.47)؛ بعد الذات النفسية والدرجة الكلية عند مستوى (0.01)، وتراوحت معاملاتها (ارتباط) عند (0.88) و (0.49)؛ بعد الذات الأكاديمية والدرجة الكلية عند مستوى (0.01)، وتراوحت معاملاتها (ارتباط) عند (0.82) و (0.47)؛ بعد الذات المادية والدرجة الكلية عند مستوى (0.01)، وتراوحت معاملاتها (ارتباط) عند (0.68) و (0.47)؛ بعد الذات الاجتماعية والدرجة الكلية عند مستوى (0.01)، وتراوحت معاملاتها (ارتباط) عند (0.90) و (0.56)، فإن جميع الأبعاد الخاصة بالمقياس في علاقتها مع الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وأما علاقة الأبعاد فيما بينها فهي أيضا دالة عند المستوى (0.01) ومنه دلّ ذلك على تمتع القياس بدرجة عالية من الصدق.

كما توصل عند حساب ثبات المقياس إلى معاملات ثبات مرتفعة لأبعاد المقياس ككل باستخدام طريقة " ألفا كرونباخ" كانت قيمتها (0.92) وهي قيمة مقبولة جدا، وتشير إلى تمتع المقياس بثبات مرتفع بالنسبة للمقياس ككل؛ وتوصل بطريقة تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه دال احصائيا،

حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين (0.98) والذي يؤكد على تمتع المقياس بثبات مرتفع. (الواهج، ربيع، 2021، ص 177-179)

1-2- حساب الصدق والثبات لمقياس مفهوم الذات:

1. الصدق الظاهري:

يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع لقياسه، أي يقيس فعلا المقياس ما أعد لقياسه. (سليمان سناء محمد، 2010، ص43)؛ ويشير "معمرية بشير" في توضيح المفهوم إلى:

- أن تكون بنود الاختبار على علاقة وثيقة بالخاصية التي تقيسها.

- أن يكون الاختبار قادرا على أن يميز بين الخاصية التي يقيسها والخصائص الأخرى.

- أن يميز بين الأداء القوي والضعيف. (معمرية بشير، 2007، ص131).

وللتحقق من صدق مقياس مفهوم الذات قامت الطالبة بأسلوبين لاستخراج معامل الصدق كما يلي:

- طريقة المقارنة الطرفية.

- طريقة الصدق الذاتي.

أ- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

الجدول رقم (13) يبين صدق المقارنة الطرفية لمقياس مفهوم الذات

الدرجة العليا ن=12	الدرجة الدنيا ن=12		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	7.35-	0.01
136.00	6.701	108.42	11.139		

يتضح من الجدول رقم (13) أن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) لدلالة الطرفين، مما يشير أن المقياس يتوفر على القدرة التمييزية بين المجموعتين العليا والدنيا، وهذا يدل على صدق المقياس.

ب- الصدق الذاتي:

تم حساب الصدق الذاتي عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل ألفا كرونباخ (0.82) وبلغ بالجذر التربيعي (0.90)، وهي قيمة تدل على أن الأداة صادقة.

2. الثبات: الاختبار الثابت هو " ضمان الحصول على نفس النتائج "تقريباً" إذا أعيد تطبيق الاختبار على نفس الفرد أو نفس المجموعة من الأفراد؛ كما يشير " بشير معمريّة" إلى بعض المفاهيم التي تحقق ثبات الاختبار وهي:

- أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريباً إذا أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد.
- أن تكون هناك علاقة قانونية بين البنود والاختبار.
- يعني الثبات الاختبار دلالاته على الأداء الفعلي أو الأداء الحقيقي للفرد التي يحصل عليها في اختبار ما. (معمريّة بشير، 2007، ص 167-168)

أ- طريقة التجزئة النصفية:

الجدول رقم (14) يبين نتائج ثبات مقياس مفهوم الذات

معامل الارتباط	قبل التعديل	بعد التعديل بمعادلة سبيرمان براون	مستوى الدلالة
مقياس مفهوم الذات	0.68	0.81	0.01

حسب الجدول رقم (14) أن المعامل الثبات بالاستخدام التجزئة النصفية للمقياس قبل التعديل قد بلغ (0.68) وبعد إجراء تعديل الطول باستخدام معادلة (سبيرمان) تم الحصول على قيمة (0.81) عند مستوى الدلالة (0.01) وهي قيمة مقبولة جداً وتدل على الثبات العالي للمقياس.

ب- طريقة ألفا كرونباخ:

الجدول رقم (15) يبين نتائج ثبات مقياس مفهوم الذات

الأداة	عدد الوحدات	معامل الفا كرونباخ
مقياس مفهوم الذات	40	0.82

حسب الجدول رقم (15) أن حساب ثبات درجات المقياس بطريقة " ألفا كرونباخ " للاتساق الداخلي، بعد تطبيق المقياس على عينة مكونة (34) تلميذ منهم (7) ذكور و(27) إناث في مستويات 2 و3 و4 متوسط ببلدية غرداية حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.82) وهو معامل مرتفع مما يزيد مستويات الثقة في النتائج عند تطبيق هذا المقياس على عينة الدراسة الأساسية.

5-2- مقياس المهارات الاجتماعية لـ "ما تسن" وزملاؤه، (1980) المعدل من طرف الباحث "عبد الرحمن محمد السيد" (1998)

2-1- صدق المقياس وثباته:

قام الباحثون "ما تسون وزملاؤه" بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (744) طفلا مراهقا تراوحت أعمارهم بين (8-18 سنة) وشمل المقياس على (92) بند تم انتقاؤه من المقاييس العامة للأمراض النفسي، ثم عمل الباحث "عبد الرحمن محمد السيد" بترجمة المقياس على البيئة العربية (المصرية)، وطبقه على عينة مكونة من (252) طفلا بمرحلة التعليم الأساسي تتراوح أعمارهم بين (9-12 سنة)، حيث قام بتعديلين على المقياس الأول خاص بمستويات حيث جعل الإجابة على البنود ثلاثية (دائما-أحيانا-نادرا) بدلا من الخماسية التي وضعها "ما تسون"، والثاني خاص بتصنيف البنود على الأبعاد الفرعية مستفيدا من التحليل العاملي في دراسة "ما تسون"، وقدم تعريفا إجرائيا لكل مهارة وقدم لخمس أساتذة في علم النفس التحقق من انتماء البند للمهارة التي يقيسها، واعتبرت البنود منتمية لبعد ما إذ زادت درجة الاتفاق بين المحكمين عن (80%) والبنود موزعة على أربع أبعاد؛ حيث تحقق من صدق المقياس وثباته من خلال ملاحظات المحكمين وموافقتهم على ارتباط بنود المقياس بأبعاده، كما تحقق من القدرة التمييزية للمقياس بين مرتفعي ومنخفضي مهارات الاجتماعية حيث قام بحساب قيمة "ت" لدلالة بين

المتوسطات لدرجات (27%) الأعلى و(27%) الأدنى فكانت الفروق كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، لاسيما بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس والتي بلغت قيمتها (7.18) كما توصل عند حساب ثبات المقياس إلى معاملات ثبات مرتفعة لأبعاد المقياس ككل باستخدام طريقة " ألفا كرونباخ" كانت قيمتها (0.76) بالنسبة للمقياس ككل، وتوصل بطريقة تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه إلى معامل الارتباط دال إحصائياً بين التطبيق الأول وتطبيق الثاني بما يعادل (0.81) عند مستوى الدلالة (0.01) والذي يؤكد على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات. (عبد الرحمن محمد، 1998، ص 35-37)

2-2- حساب الصدق والثبات لمقياس المهارات الاجتماعية:

فيما يتعلق بالبحث الحالي، حيث قامت الطالبة بإعادة تحكيم المقياس وذلك بعرضه على الأساتذة المحكمين من تخصصات مختلفة، كما أبدوا ملاحظاتهم وإضافاتهم على البنود والأبعاد المنتمية، واستفادت من مقترحاتهم ودعمهم للإضافات التي أجريت على بعض البنود (أنظر الملحق رقم 04) حيث تم حساب صدق المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية وعن طريق اتساق أبعاده، كما هو مبين على النحو الآتي:

2-1- الصدق: وللتحقق من صدق مقياس المهارات الاجتماعية قام الطالب بأسلوبين لاستخراج معامل الصدق كما يلي:

- طريقة المقارنة الطرفية.

- طريقة الصدق الذاتي.

أ - صدق المقارنة الطرفية:

الجدول رقم (16) يبين صدق المقارنة الطرفية لمقياس المهارات الاجتماعية

الدرجة العليا ن=12		الدرجة الدنيا ن=12		درجة الحر	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	ية		
				22	6.71-	0.01

الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري		
180.75	3.81	155.50	12.45		

يتضح من الجدول رقم (16) أن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) لدلالة الطرفين، مما يشير أن المقياس يتوفر على القدرة التمييزية بين المجموعتين العليا والدنيا، وهذا يدل على صدق المقياس.

ب- **الصدق الذاتي**: تم حساب الصدق الذاتي عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل ألفا كرونباخ (0.88) وبلغ بالجذر التربيعي (0.93)، وهي قيمة تدل على أن الأداة صادقة.

2-2- الثبات: الاختبار الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها للمجموعة نفسها من الأفراد إذا ما طبق مرة أخرى، في الظروف نفسها. (سواء محمد سليمان، 2010، ص47)

أ- طريقة التجزئة النصفية:

الجدول رقم (17) يبين نتائج ثبات مقياس المهارات الاجتماعية

معامل الارتباط	قبل التعديل	بعد التعديل بمعادلة سبيرمان براون	مستوى الدلالة
مقياس المهارات الاجتماعية	0.81	0.89	0.01

حسب الجدول رقم (17) أن المعامل الثبات بالاستخدام التجزئة النصفية للمقياس قبل التعديل قد بلغ (0.81) وبعد إجراء تعديل الطول باستخدام معادلة (سبيرمان) تم الحصول على قيمة (0.89) عند مستوى الدلالة (0.01) وهي قيمة مقبولة جداً وتدل على الثبات العالي للمقياس.

ب- طريقة ألفا كرونباخ:

الجدول رقم (18) يوضح نتائج ثبات مقياس المهارات الاجتماعية

الأداة	عدد الوحدات	معامل ألفا كرونباخ
--------	-------------	--------------------

0.88	67	مقياس المهارات الاجتماعي
------	----	--------------------------

نلاحظ في الجدول رقم (18) قمنا بحساب ثبات درجات المقياس بطريقة " ألفا كرونباخ " للاتساق الداخلي بعد تطبيق المقياس على عينة مكونة من (34) تلميذ منهم (7) ذكور و(27) إناث في مستويات 2 و 3 و 4 متوسط في بعض متوسطات بولاية غرداية، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.88) وهو معامل ثبات مرتفع.

(3) خطوات إجراء تطبيق الدراسة الميدانية:

انطلاقاً من منهج الدراسة وتحقيق فرضياتها، وبعدما قمنا باختيار الأدوات المناسبة لتطبيق الدراسة للمرحلة الأولى والمرحلة الثانية نفذت الطالبة هذه الدراسة والمتمثلة في:

(1) المرحلة الأولى

1. تحديد متغيرات الدراسة والعينة التي تطبق عليها.
2. تحديد المنهج المناسب للقيام بالدراسة.
3. اختيار الأدوات المناسبة للدراسة حسب متغيراتها وعينتها: مقياس " مفهوم الذات " مقياس المهارات الاجتماعية.
4. الاطلاع وجمع معلومات حول التراث الأدبي السيكولوجي لمتغيرات الدراسة والاستفادة من الدراسات السابقة لإثراء جوانب الموضوع.
5. تكييف أداة واحدة بما تتناسب مع عينة الدراسة وخصائصها: مقياس " المهارات الاجتماعية " للتلاميذ الموهوبين في المرحلة المتوسط.
6. اختيار أدوات الكشف عن فئة الموهوبين وفق خصائص العينة وأهداف الدراسة.

7. بعد التأكد من الصدق والثبات لأداتي الدراسة -مقياسا "مفهوم الذات"، و"المهارات الاجتماعية"-، قمنا بتطبيقها ميدانيا على التلاميذ الموهوبين في المرحلة المتوسطة، في متوسطات حكومية وخاصة وحرّة بولاية غرداية، وذلك من خلال الخطوات الآتية:

7-1-الحصول على ترخيص من رئيس القسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة غرداية، وتقديمها إلى مديري المتوسطات: معهد الإصلاح للبنات؛ الإمام ربيع بين حبيب؛ مؤسسة الشيخ عمي سعيد فرع بلغنم؛ مدرسة النور القرآنية للبنات؛ مؤسسة تاونزا العلمية؛ بتقديم وثيقة المراسلة وذلك بإجراء التطبيق الميداني على التلاميذ المتمدرسين في المرحلة المتوسطة ببلدية غرداية.

7-2-طلب الحصول على موافقة مديري المتوسطات وذلك بتنسيق مع المستشار التوجيه والتربية وذلك لتحديد الوقت المناسب لتطبيق أدوات الدراسة لتحديد عينة الدراسة بعد تطبيق عليها أداة ترشيح الأساتذة لسّمات الموهوبين، وانتقاء عينة الدراسة التي تحصلت على درجات مرتفعة على مقياس رنزولي لسّمات الموهوبين

7-4-حصر مجتمع الدراسة المتمثل في تلاميذ المستويات الثلاث 2و3و4 متوسط المتمدرسين بمتوسطات الحرّة والخاصة والحكومية بولاية غرداية، باستخدام استمارة ومقياس، وفق خطوتين هما:

4-1-تطبيق استمارة ترشيح الأساتذة لتلاميذ الموهوبين مرحلة تعليم المتوسط من إعداد الباحثة: "مقحوت فتيحة" (2020): تكونت الاستمارة من سبعة وعشرون (27) سمة من سمات الموهبة و ما على الأساتذة إلا أن يرشحوا كل التلاميذ التي تتوفر فيهم أربعة (04) سمات أو أكثر من السمات المدونة في الاستمارة، حيث استخدمت هذه الاستمارة في الدراسة الميدانية كمرحلة أولى بهدف التعرف على بعض السمات التي يتميز بها تلاميذ الموهوبين التي تساعد على ترشيح الموهوبين والموهوبات كعينة الدراسة، وجهت للأساتذة الذين لديهم حجم ساعي أكبر مع التلاميذ في الأقسام الآتية: 2و3و4 متوسط، (ذكور، إناث) تتراوح أعمارهم بين (12-15 سنة)، وذلك بكتابة أربع سمات فأكثر التي تتوفر في تلاميذ وأسمائهم والسنة في القائمة المرفقة مع الاستمارة.

وزعت استمارات الترشيح مؤشرات سمات الموهبة على الأساتذة، طبقت الاستمارة من طرف (27) الأستاذ وأستاذة، وبعد التطبيق تمكنا من استرجاع (21) استمارة؛ بعد مرحلة الترشيح، طبق مقياس رنزولي (لسمات الموهوبين) وقد وزع على (215) تلميذ وتلميذة، وبعد التطبيق من طرف الطالبة تمكنت من استعادة (215) مقياس وعند الفرز تم استبعاد ست (6) مقياس الفراغة والناقصة الإجابة والتي كانت إجابتها في المجال (دائما)، أما الذين تحصلوا على مستوى المرتفع البالغ عددهم (85) تلميذا موهوبا. وبعد الانتهاء من مرحلة الأولى من تطبيق الاستمارات وفرز التلاميذ الموهوبين من التلاميذ غير الموهوبين في مرحلة المتوسط. بعدها قمنا بتحديد قائمة التلاميذ الموهوبين والتلميذات الموهوبات وهي العينة الأساسية لدراسة. وكان عدد التلاميذ الموهوبين (85) تلميذ وتلميذة.

4-2- استخدمت الطالبة مقياس رينزولي كخطوة ثانية، لتقييم الصفات السلوكية التلاميذ الموهوبين من إعداد: "رنزولي" (2017) " " "الصورة الأولى": بفضل هذا المقياس يتم جمع بيانات الدراسة اللازمة للكشف وفرز التلاميذ الموهوبين من غير الموهوبين، يتكون المقياس في صورته الأولى على أربعة أبعاد من 30 فقرة وهي: البعد الأول "الصفة السلوكية" تمثله (9 فقرات)؛ البعد الثاني "الصفات القيادية" تمثله (10 فقرات)؛ البعد الثالث "الدافعية" تمثله (9 فقرات)؛ البعد الرابع "الصفات التعليمية" تمثله 8 فقرات.

وما على التلاميذ إلا أن يكتبوا المعلومات العامة مكونة من الاسم واللقب، الجنس، العمر، المستوى الدراسي، المدرسة التي يدرس فيها، والهواية التي يمارسها؛ تتم الإجابة على كل بنود المقياس بالاختيار بين أربع تقديرات احتمالية حدوث الاستجابة هي (لا تنطبق؛ نادرا؛ غالبا؛ دائما) على عينة الدراسة أن تختار واحدة من الاستجابات الأربعة، تتم تعبئة هذه الاستمارة وفقا للصفات المتوفرة في شخصية تلميذ المرشح؛ حيث طبق بطريقة فردية في حدود 15د، بهدف التأكد من صدق الترشيح الأساتذة واختيار عينة الدراسة "تلاميذ الموهوبين" بعناية ودقة وموضوعية، بما تتناسب مع خصائص العينة الدراسة.

-من حيث طريقة تصحيح المقياس تصحح كل البنود من خلال إعطاء التقديرات التالية:

-تعطى (1) للإجابة لا تنطبق هذه الصفة على شخصيتي

- تعطى (2) للإجابة لا تنطبق هذه الصفة على شخصيتي

- تعطى (3) للإجابة لا تنطبق هذه الصفة على شخصيتي

- تعطى (4) للإجابة لا تنطبق هذه الصفة على شخصيتي

وبالتالي تتراوح العلامة التي يتحصل عليها التلميذ في المقياس ككل بين (36-144)؛

- أما عن تفسير الدرجات بحيث تدل مستوى مرتفع من امتلاك السمات الشخصية، بينما تدل مستوى متوسط من امتلاك السمات الشخصية، وتدل مستوى المنخفض من امتلاك السمات الشخصية؛ والجدول التالي يبين تقييم مستويات مقياس رنزولي لسمات الموهوبين.

(ديبونو، 2017، ص 7-9)؛ (أنظر الجدول رقم (04) يبين مستويات تصحيح المقياس، ص 123)

المرحلة الثانية

5. القيام بالدراسة الاستطلاعية وإجراء الخصائص السيكمترية لأدوات القياس والتأكد من صدقها وثباتها، وتطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الأساسية تتمثل في:

5-1- طبقت الطالبة مقياس مفهوم الذات ومقياس المهارات الاجتماعية على التلاميذ والتلميذات بشكل جماعي، مع التأكد على التلاميذ والتلميذات أن الهدف من الدراسة هو هدف علمي وأن إجاباتهم على بنود المقاييس لغرض بحث علمي، طلبنا منهم الجدية و الدقة في استجاباتهم والالتزام بالتعليمات الموجودة على المقاييس، حيث وزع (85) مقياس على التلاميذ والتلميذات أفراد عينة الدراسة، ثم استرجع (81) مقياس وعند الفرز قمنا باستبعاد المقاييس الناقصة و البعض خالية البيانات والبعض الآخر لعدم تجاوبهم معنا في أغراض خدمة البحث العلمي، وكان عددها (7) مقاييس؛ وبقيت (78) مقياس مكتمل البيانات بنيت عليها تحليل الدراسة، وكانت عملية الفرز باستخراج معلومات العامة من المقياسين والأرقام المطابقة للأسماء التلاميذ، بعد عملية إجراء تطبيق والفرز، قمنا بحساب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس " مفهوم الذات " ومقياس المهارات الاجتماعية".

5-2- المعالجة الإحصائية باستخدام الأساليب الإحصائية لحزمة المعالجة الإحصائية (spss.24)، وذلك لتحليل بياناتها والإجابة على تساؤلات الدراسة.

3-5- استخلاص النتائج ومناقشتها على ضوء الفرضيات الدراسة

4-5- تقديم استنتاج العام والاقتراحات والتوصيات

4) الأساليب الإحصائية:

استخدام الإحصاء من أهم ضروريات البحث العلمي لأنه يسمح بتكميم الظواهر ويزيد النتائج دقة. فبعد مرحلة التطبيق تم تفريغ بيانات أداتي الدراسة، في برنامج المعالجة الإحصائية (spss) النسخة

24 لحساب كل من:

✓ النسب المئوية

✓ قوانين النزعة المركزية تمثل في المتوسط الحسابي: لمعرفة الفروق بين متوسطات العينة وبين المتغيرات.

✓ قوانين التشتت تمثلت في الانحراف المعياري: لمعرفة طبيعة توزيع أفراد العينة ومدى انسجامها

✓ اختبار "ت" لقياس الفروق بين المتغيرات

✓ معامل الارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين المتغيرات.

✓ معادلة الفروق بين معاملات الارتباط =

2-1-ز

$$\sqrt{\frac{1}{3-1} + \frac{1}{3-1}}$$

حيث أن:

1-ز: المقابل اللوغارتمي لمعامل الارتباط في المجموعة الأولى.

2-ز: المقابل اللوغارتمي لمعامل الارتباط في المجموعة الثانية.

1-ن: العدد في المجموعة الأولى.

2-ن: العدد في المجموعة الثانية.

الدلالة الإحصائية لمعادلة الفروق بين معاملات الارتباط:

إذ كانت القيمة:

ج- تقع ما بين 1.96 و 2.58 كان الفرق دالا عند 0.05.

ح- تقع ما بين 2.58 فما فوق كان الفرق دالا عند 0.01.

خ- أقل من 1.96 كان الفرق غير دال أي يتم قبولاً الفرض الصفري

(أبو النيل، 1987، ص 245-247)

الخلاصة:

بعد الاطلاع على الإجراءات الميدانية لدراسة، استطعنا تحديد منهج الدراسة وحدودها الزمكانية، وذكر مجتمع الدراسة وخصائص العينة، والأدوات المستخدمة في انتقاء عينة الدراسة الأساسية ومراحل تطبيقها، مع حساب الخصائص السيكومترية لها، والتطرق إلى خطوات إجراءات الدراسة الميدانية، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات؛ وبالتالي ننتقل إلى الفصل النهائي من هذه الدراسة والذي نتناول فيه عرض النتائج ومناقشتها على ضوء التساؤلات والفرضيات الدراسة، والدراسات السابقة التي ترتبط بموضوع الدراسة.

الفصل السادس: عرض وتفسير نتائج الدراسة

● تمهيد

عرض الفرضية الأولى وتفسيرها

عرض الفرضية الثانية وتفسيرها

عرض الفرضية الثالثة وتفسيرها

عرض الفرضية الرابعة وتفسيرها

عرض الفرضية الخامسة وتفسيرها

● الخلاصة

تمهيد:

يعد بلوغ مرحلة عرض النتائج ومناقشة تساؤلات وفرضيات الدراسة على ضوء الدراسات السابقة مرحلة حاسمة ومهمة جدا من مراحل بناء البحوث النفسية العلمية، وعليه ففي هذا الفصل نتناول فيه عرض نتائج الفرضيات الخمسة وتفسيرها ومناقشتها، التي تم التوصل إليها بعد تطبيق مقياس مفهوم الذات ومقياس المهارات الاجتماعية على عينة من التلاميذ الموهوبين والتلميذات الموهوبات، ثم حساب مستويات المقياسين، والعلاقة الارتباطية بين المتغيرين باستخدام معامل الارتباط بيرسون وحساب المتوسطات والانحراف المعياري مع استخراج مستوى الدلالة، ثم إجراء مناقشة عامة على ضوء ما توصلت إليه النتائج، وتذليل البحث بأهم التوصيات والمقترحات لدراسة مستقبلية.

1) عرض نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها:**1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:**

تنص الفرضية على أنه: " هناك مستوى مرتفع من مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط بولاية غرداية"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بتحديد مستوى مفهوم الذات لدى عينة الدراسة، حيث قمنا بحساب المستوى وحساب المدى (أعلى درجة - أدنى درجة أي $40 \times 4 - 40 \div 3 = 40 + 40 = 80$)، كما أظهرت النتائج ما يلي:

الجدول (19) يبين مستويات مفهوم الذات

مستويات مفهوم الذات	المجال	التكرارات	النسبة المئوية
مرتفع	121 فما فوق	38	48.72%
متوسط	من 81-120	40	51.28%
متدني	أقل من 80	0	0%
المجموع		78	100

يتّضح من الجدول السابق أن مستويات مفهوم الذات في المجال 121 فما فوق يعبر عن مستوى مرتفع لمفهوم الذات، والتي تحصل عليها 38 تلميذا موهوبا وتلميذة موهوبة بنسبة 48.72% من إجمالي الكلي 78 مفردة؛ كما نلاحظ المجال 81-120 نقطة يعبر على مستوى متوسط لمفهوم الذات التي تحصل عليه 40 تلميذ موهوب وتلميذة موهوبة بنسبة 51.28% وهي تعبر على أكبر نسبة من الإجمال الكلي؛ وأما عن المجال الثالث الذي يكون أقل من 80 نقطة وهي تعبر على مستوى منخفض لمفهوم الذات والتي لم يتحصل عليه أي فرد بنسبة 0%؛ وإجمال التكرارات بلغ (78) مفردة؛ بنسبة 100% من المجموع الكلي لنسب الأفراد.

وعليه نلاحظ المستوى الذي تحصل على أكبر تكرارات بلغ عددهم (40) تلميذ موهوب وتلميذة موهوبة لديهم مستوى مفهوم الذات متوسط. لكن في المقابل لم يتحصل أي فرد من أفراد العينة على مستوى منخفض في مفهوم الذات لديهم؛ وبالنظر إلى وجود (38) تلميذ في المستوى المرتفع فإن ذلك يعد مقاربا مع المستوى المتوسط، منه ميل أكثر في أفراد العينة إلى المستوى المرتفع مقارنة إلى المنخفض وعليه فإن الفرضية تحققت باعتبار أن تمرکز الطلبة في الجزء المرتفع من المجال المتوسط يشكل الأغلبية مقارنة بالجزء الثاني المجانب للمستوى المنخفض.

1-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

يتبين من نتائج الفرضية الأولى؛ أن مستوى مفهوم الذات لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع انطلاقا من التمرکز الذي وقفنا عليه في المستوى المتوسط، وترجع الطالبة ذلك إلى الظروف التي يمر عليها التلاميذ الموهوبين في مرحلة المراهقة، خاصة وأن المراهق انتقل من مرحلة الطفولة التي لا تمتاز فيها الذات لديه؛ وعند انتقاله إلى مرحلة المراهقة الأولى والمتوسطة هنا يظهر لديه تباين في مكونات الذات وأبعادها وتتداخل بينها نتيجة لنمو مستوى النضج وزيادة خبراته اليومية المختلفة، المتمثلة في كلمة الأنا الذاتي، وبالتالي يكون لديه تمايز بين المواقف الاجتماعية الأكاديمية، وياشر في التمييز بين نفسه وبين البيئة؛ لكن مع هذا يعيش تحديات مع ذاته ومحيطه من جهة يريد الاستقلالية وتشكيل هوية الشخصية لديه، من جهة أخرى يعيش التفكير في إثبات ذاته والاستقلالية الذاتية في ظل التغيرات الجسمية التي يمر بها، كما أنه لا يزال متصل ببيئته التي نشأ فيها والتي تحكمها قواعد وأساليب وعادات اجتماعية قد يصعب على المراهق تحقيق استقلاليته منها وفق التصور والرؤية التي يحلم بأن يكون فيها.

يرجع هذا التمايز إلى طبيعة مكونات الذات لدى المراهق حول إدراكه لقدراته وإمكاناته وهذا يرتبط بالصورة التي يقدمها عن نفسه نحو العالم الخارجي، وبالتالي قد تتعدل فكرة الفرد عندما يتوفر لديه قسط من الذكاء والمهارة الضرورية لحل مشاكله بطريقة سليمة وهذا ما تجسد بالمهارات المكتسبة لديه؛ كما يمر المراهق بمرحلة الإدراك الانتقالي نجد مفهوم الذات عنده مذبذب يتصرف بحالة تسلط ويكون غير واقعي نتيجة تصادم دوافعه الداخلية للذات مع دوافعه الخارجية، ففي هذه المرحلة الانتقالية يكون المراهق أكثر ميلا إلى الاهتمام بمشاكله الداخلية أكثر من تركيزه على الإنتاجية والتحصيل، وقد يواجه المراهق في كثير من الأحيان مواقف جديدة تصادفه و تتعارض مع الذات التي يطمح في الوصول إليها، يطلق عليها "الذات المثالية" نتيجة لذلك فلا يشعر بالراحة والاطمئنان لنقص خبراته وطرق إدراكه، يتوصل المراهق بشكل تدريجي إلى أن إدراك الذات المثالية من صنع يديه، ويتعلم كيف يمكن تحقيق ولو جزء منها، وهذا عن طريق التفكير المنطقي السليم والإدراك الصائب واتخاذ القرارات الصحيحة. (أبو جادو، 2015، ص 150-151)

إن النتيجة التي توصلنا إليها تمثل مؤشرا إيجابيا في التقارب بين نتائج التلاميذ الموهوبين الذين تحصلوا على مستوى مرتفع مقارنة بالتلاميذ الموهوبين الذين تحصلوا على مستوى متوسط مقارب في عمومهم للمرتفع، وهذا يعني أن هؤلاء التلاميذ يمرون بالمرحلة الانتقالية لمفهوم الذات فهم يحتاجون فقط إلى التوجيه والإرشاد كيف يمكن تحقيق الذات التي يطمح في الوصول إليها؛ كما نعرف أن التلاميذ الموهوبين يتمتعون بمفهوم الذات الإيجابي كونهم يملكون مفاهيم قوية خاصة بالذات، وأيضا يتمتعون بخصائص وسمات تميزهم عن العاديين حسب قائمة "ميلاند" تتمثل في القدرة العقلية، والفنية، والقيادية وغيرها؛ وتشير دراسة قام بها "كونكيل وزملاؤه" (1995) حددوا صفات إيجابية لتلاميذ الموهوبين تظهر في: القدرة على النقاش، يتمتعون بتفوق فكري، درجاتهم عالية في التحصيل، قدرة على تحقيق الأهداف مع الشعور بالرضا عن الذات والسعادة. (الهويدي وآخرون، 2014، ص 45-46).

تدل المؤشرات السابقة الملاحظة في تنوع العينة من حيث السن والبيئة المدرسية والأسرية نتيجة لذلك ظهر اختلاف بين مستويات مفهوم الذات لدى العينة، فهم يحتاجون للتوجيه والإرشاد لأن لديهم قدرات تميزهم عن العاديين، لمعرفة قدراتهم وامتيازاتهم في سبيل تحقيق ذواتهم، وتحقيق نجاحات مستقبلية بذلك يتعزز مفهوم الذات الإيجابي لديهم. وتتفق نتائج هذه فرضية مع نتائج دراسة (الفرحان عبد الرحمن ، 2023)، دراسة (Paniagua, I ,& others، 2022)، دراسة (الواهج ربيع، 2021)، دراسة (الغامدي عبد الإله، 2018)، ودراسة (سليمان الباشا، 2017)، دراسة

(جنيدى أحمد وآخرون، 2014)؛ كما تتوافق كذلك مع نتائج فرضية دراسة (اليساوي محمود ، 2021)؛ ودراسة (الظفير سلوي، 2021)، حيث سجلت نتائج مفهوم الذات مرتفعة لدى عينة دراستها وهذا يعود إلى اختلاف في طبيعة العينة والبيئة المدرسية والمنطقة الجغرافية.

(2) عرض نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها:

2-1- عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه: " هناك مستوى مرتفع من المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط بولاية غرداية "، وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بتحديد مستوى المهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة، حيث قمنا بحساب المستوى وحساب المدى (أعلى درجة – أدنى درجة أي $3 \times 67 = 201 - 67 = 134 \div 3 = 44$) وفي ضوء ذلك تمّ تحديد مجال كل مستوى كما يتضح في الجدول الآتي:

الجدول (20) يبين مستويات المهارات الاجتماعية

النسبة المئوية	التكرارات	المجال	مستويات المهارات الاجتماعية
91.02%	71	201-155	مرتفع
8.98%	7	154-111	متوسط
0%	0	110-67	منخفض
100	78	المجموع	

يتّضح من الجدول السابق أنّ مستويات المهارات الاجتماعية بين المجالين 155-201 درجة، يعبر على مستوى مرتفع للمهارات الاجتماعية بتكرار (71) تلميذ موهوب وتلميذة موهوبة بنسبة 91.02% من التكرار الكلي بنسبة (78) مفردة؛ كما نلاحظ المجال ما بين 111-154 درجة يعبر على مستوى متوسط للمهارات الاجتماعية بتكرار (40) تلميذ موهوب وتلميذة موهوبة بنسبة 8.98% وهي تعتبر أقل نسبة من التكرار الكلي بنسبة (78) مفردة ؛ وأما عن المجال الثالث من 67-110 درجة تعبر على مستوى منخفض للمهارات الاجتماعية بتكرار (0) أي بنسبة 0%؛

كما نلاحظ المجموع الكلي للمجالات بالغ (268) درجة ؛ وإجمال التكرارات بلغ (78) مفردة؛ بنسبة 100% من مجموع عدد الأفراد عينة الدراسة.

وعليه نلاحظ المجال الذي أخذ أكبر تكرارات بالغ عددهم (71) تلميذ موهوب وتلميذة موهوبة تحصلوا على مستوى مرتفع في المهارات الاجتماعية. لكن في المقابل لم يتحصل أي فرد من أفراد العينة على مستوى منخفض في المهارات الاجتماعية لديهم.

1-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

يتبين من نتائج الفرضية الثانية، أنّ مستوى المهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة متوسط، التعليم المتوسط بولاية غرداية، حيث بلغت نسبتها 91.02% وهي نسبة مرتفعة؛ ومنه يمكننا القول بأنّ فرضية بحثنا تحققت.

يمكن تفسير ذلك باعتبار أن التلاميذ الموهوبين هم في مرحلة المتوسط، وهي مرحلة تعد همزة وصل بين المرحلة الابتدائية والثانوية كونهم يتمتعون بخصائص انفعالية واجتماعية، فيباشرون في بناء علاقات واسعة بينهم وبين أقرانهم والمحيطين بهم، لقدرتهم على إقامة علاقات اجتماعية عن طريق التفاعل الإيجابي من خلال اكتسابهم لمهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي وتوظيفها بشكل صحيح ومقبول وذلك بواسطة تقمص أدوار اجتماعية مختلفة، مع الوالدين، الرفاق، المعلمين، وبالتالي تكسيبهم مهارات جديدة وخبرات تصقل مهاراتهم القديمة في الممارسة الفعلية للمهارات مع الآخرين، التي من شأنها تقيّم قدرتهم على أداء مهارات التواصل والتفاعل، كما تقيّم أداء الاستجابة الانفعالية التي تعد نقطة فاصلة في تحديد المكانة الاجتماعية للفرد من خلال ردود أفعال إيجابية مقبولة داخل الجماعة المنتمي إليها الفرد حتى يحظى بالاحترام والتقدير فيشعر الفرد بالأمان والسعادة وسط الجماعة،

هذا ما توصل إليه " بروز" من خلال مجموعة نتائج دراسات تبين أنّ المهارات بنسبة 13% تعود على الشخص، و 10% تعود على الموقف و 21% ترجع إلى تفاعل الشخص مع الموقف، أي أنّها تتأثر بشخصية الفرد وبمكوناته وطبيعة الموقف الذي يكون فيه. (ريجو، 2005، ص 5-6).

وحسب رؤية الطالبة واحتكاكها مع العينة تلاحظ تعدّد الخصائص الاجتماعية التي يميّز بها الموهوب والتي تتمثل في قدرته على إقامات علاقات صداقة جيدة مع الآخرين، وخاصة تفضيل علاقات

الصدافة المثالية مقارنة بالشخص العادي، كونه يرى نفسه يستحق الأفضل من تقدير وثقة واحترام للطرف الآخر، وأيضاً تعدّ العلاقات الاجتماعية مهمة جداً بالنسبة للموهوب مع زيادة عمره الزمني، كما ترى بعض الدراسات أن الموهوب أقل قدرة على إقامة علاقات حميمة مع الآخرين لأنّ لديه حساسية مرتفعة نحو المثالية والكمالية، ويرى نفسه هو المسؤول على نجاحه كما يحرز فشله على نفسه؛ كما قد فسر (محمد عبد الله، 2005) ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية عند المراهق الموهوب بأنه يستخدم بعض الاستراتيجيات "المسايرة الاجتماعية" تتمثل في: انكار الموهبة، الامتثال، الشعبية، وتقبل الأقران؛ وهو بذلك يتمتع بمستوى مرتفع من المهارات الاجتماعية (محمد عبد الله، ص 177-179).

في حدود اطلاع الطالبة لاتزال ساحة الدراسات العلمية قليلة حول مستوى المهارات الاجتماعية لدى الموهوبين والموهوبات لأن معظمها حصرت على المجال الفكري والأكاديمي؛ والبعض الآخر تناول جانب آخر من الاضطرابات النفسية المسببة لقصور المهارات الاجتماعية، إلا أن دراسة (Maria, l, 2014) توصلت من خلال دراستها للمهارات الاجتماعية أشارت إلى السلوك الاجتماعي للفرد الذي يساهم في جودة فعالية التفاعلات التي يقيمها الفرد مع الآخرين تتمثل في الكفاءة الاجتماعية التي من شأنها تكون لديه القدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار والسلوكيات بناء على الأهداف الشخصية للموهوب والمطالب الاجتماعية الإيجابية التي يريد تحقيقها مع نفسه ومع الآخرين، وأظهرت أيضاً نتائج هذه الدراسة، أكثر مهارة يتقنها الموهوبين هي مهارة التعبير عن المشاعر الإيجابية (Maria, l, 2014، ص 293-294) وهي النتيجة التي توصلت دراستنا الحالية (أنظر الملحق رقم 13، ص 218)؛ لاحظت الطالبة تنوع في العينة من حيث السن والبيئة الاجتماعية لذلك ظهر الاختلاف بين مستويات المهارات الاجتماعية لدى العينة.

تتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة (Maria, l, 2014)، ودراسة (المقداد وزملاؤه، 2011) توصلت إلا أن المتوسطات الحسابية دلت على أن التلاميذ العاديين امتلكوا مستويات أعلى من المهارات الاجتماعية. (المقداد قيس، وآخرون، 2011، ص 265)؛ وأما عن الدراسات التي سجلت مستوى متوسط في المهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة، تختلف نتائج هذه دراسة مع دراسة (ناصر محمد، 2020) حيث تحصلت على مستوى متوسط لاستجابة التلميذ في مرحلة الثانوي في مقياس

المهارات الاجتماعية ككل، بمتوسط حساسي (3.47)، (ناصر محمد، 2020، ص25)؛ قد ترجع الطالبة سبب اختلاف هذه الدراسة حيث تعتبر مرحلة الثانوي هي أقرب إلى مرحلة المتوسط لكن خصائص العينة مختلفة، وأيضا إلى اختلاف في طبيعة البيئة الاجتماعية المدرسية وطبيعة التفاعل الأساتذة مع التلاميذ داخل المدرسة.

كما تعارض فرضية نتائج الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية بين الموهوبين وذوي التحصيل المتدني في دراسة (wolfe, 1991)، توصلت إلى أن المهارات الاجتماعية تنقص عند فئة الموهوبين بشكل واضح، وأوضح بقوله: أن هذا الضعف يعود إلى نقص التشجيع والمساندة من جانب الآباء والمعلمين في تنمية مهاراتهم الاجتماعية؛ ودراسة (ناصر محمد، 2020) تشير إلى عدم وجود فروق في مستوى المهارات الاجتماعية يعزى لمتغير المعدل الكمي؛ وأيضا دراسة (بوذراع، وبوكنوس، 2022) التي توصلت إلى عدم وجود بين التلاميذ المتفوقين و في مستوى المهارات الاجتماعية، كما سجلت نتائج المهارات الاجتماعية ذات مستوى منخفض لدى عينة دراستها، قد يدل هذا اختلاف الناتج عن طبيعة نوع العينة وأشكال التفاعل داخل البيئة المدرسية وطبيعة البيئة الجغرافية لذلك المجتمع. (بوذراع، بوكنوس، 2022، 753-754)

3) عرض نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها:

3-1- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الموهوبين في مرحلة المتوسط بولاية غرداية"، لاختبار صحة هذه الفرضية قامت الطالبة باستخدام معامل الارتباط بيرسون بين مفهوم الذات وبين المهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة من الموهوبين والموهوبات والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك.

الجدول رقم (21) يبين العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ر" المحسوبة	مستوى الدلالة
مفهوم الذات	78	122.01	13.65	76	0.72	0.01
المهارات الاجتماعية		169.64	10.97			

يتضح من الجدول السابق العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية حيث أن قيمة المعامل الارتباط بيرسون ($r = 0.72$) وهي دالة إحصائية، بين الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات و الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية بمستوى الدلالة (0.01)، حيث بلغت قيمة الانحراف المعياري في مقياس مفهوم الذات ب (13.65)، عند المتوسط الحسابي (122.01) وهي قيمة ارتباطية موجبة قوية بين درجات الأبعاد لأفراد العينة البالغ عددهم (78) مفردة؛ في المقابل حيث بلغت قيمة الانحراف المعياري في مقياس المهارات الاجتماعية (10.97)، بمتوسط حسابي (169.64)، وهي تعبر عن علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد المقياس ككل لدى أفراد العينة البالغ عددهم (78) تلميذ موهوب وتلميذة موهوبة.

3-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

يتبين من خلال نتائج الفرضية الثالثة، أنّ هناك علاقة ارتباطية موجبة قوية إحصائية بين درجات مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الموهوبين في مرحلة المتوسط بولاية غرداية، وبهذا يمكن القول أنّ الفرضية الثالثة قد تحققت.

وهذا يدعم النظرة السائدة للأفراد الذين يحصلون على درجة مرتفعة من مفهوم الذات، حيث يكون لديهم قدرة على بناء ثقة مع ذواتهم ويرون أنفسهم قادرين وأكفاء، كما أنهم محبوبون من قبل الأفراد الآخرين؛ ويدعم هذا الموقف (mruk, 1999) حيث يشير إلى مفهوم تقييم الذات ومفهوم المهارة الاجتماعية بأنهما يشتركان في مكون مهم وهو "الكفاءة Competene" تعني "مفهوم سلوكي يمكن

ملاحظته لأنه يتضمن قيام الفرد بسلوكيات معينة في الموقف"، فالمهارة الاجتماعية تشير بدورها إلى سلوكيات تكون ضمن التفاعل الاجتماعي الناجح متضمنة الإدراك الاجتماعي المتمثل في مهارة الاستقبال، حيث يقوم الفرد باختيار الاستجابات المناسبة والملائمة للموقف لتحقيق الأهداف التفاعل. (ميروك، 2002، ص192-193)؛ وتفسر الطالبة مدى قوة العلاقة بين مهارة التفاعل وبين مفهوم الذات، حيث سجلت النتائج الإحصائية وجود تطابق قوي موجب بين بعد مبدأ التفاعل وبين أبعاد مفهوم الذات بمستوى دلالة (0.01)، (أنظر الملحق رقم13، ص218)؛ وهذا يعني أن مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية تتحدان عند الممارسة الفعلية للفرد وما يملك من مهارات مناسبة، يطلق عليه بمفهوم الكفاءة الاجتماعية يظهر بواسطة التأثير الذي يتركه الفرد لتلك المهارات في موقف التفاعل، يرجع أيضا إلى مدى ارتباط القوي بين الذات الاجتماعية وبين أبعاد المهارات الاجتماعية بمستوى الدلالة (0.01) (أنظر الملحق رقم13، ص218)؛ تفسر ذلك نظرية السمات الشخصية عندما يستخدم التلميذ هذه المهارات بشكل مناسب مع الموقف الاجتماعي بما يتناسب مع البيئة الاجتماعية سواء داخل الأسرة أو المدرسة أو في بيئة اجتماعية أخرى، فإنه يحقق أهدافه الشخصية ويسعى أيضا لتحقيق مكانة اجتماعية معينة بين المحيطين به، فيحظى باحترام وتقدير الآخرين له خاصة الزملاء؛ هذه الأخيرة تساعد الفرد في تقليد أدوار مفيدة يسعى من خلالها بتعزيز تقدير ذاته أو تحقيق إنجازات علمية وعملية، كالإبداع والابتكار وغيرها من الأهداف، وبالتالي نقول أنه يتمتع بكفاءة الاجتماعية، وبمفهوم الذات إيجابي.

في حين أن دراستنا هذه لم تغطي بدراسات متكاملة في المعالجات الإحصائية بين المتغيرين في حدود اطلاع الطالبة، وهذه الدراسة تعتبرها إضافة علمية جديدة للاستفادة منها في ساحة البحوث الأكاديمية؛ في المقابل يمكننا الاستفادة من الدراسات التي تناولت كل متغير من متغيرات الدراسة مع متغيرات الأخرى أو مفاهيم مقاربة لها على حده، إذ يعد أقرب معيار اعتمدنا عليه في الدراسة التي تحمل الكثير من مفاهيم تثري متغير مفهوم الذات و متغير المهارات الاجتماعية؛ تشير دراسة (زهران، 2003) أن المعاملات الارتباط بين مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي موجبة ودالة؛ (الجزاني، 2012، ص142). ودراسة (Balero,N, & castanio,E, 2021) توصلت في نتائج دراستهما إلى أحد الأغراض الرئيسية لاستخدام الشبكات الاجتماعية من قبل المراهقين هو العثور على صورتهم الذاتية، وتعزيزها من خلال التفاعل والتواصل مع أقرانهم؛ كما تتفق معها نتائج دراسة (سليمان الباشا، 2017) وجود علاقة ارتباطية موجبة إحصائية دالة عند مستوى (0.01) بين درجات مفهوم

الذات ودرجة التوافق النفسي لدى المراهقين الموهوبين، حيث ربط بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل وتوصل إلى أن القدرة الأكاديمية والتحصيل لدى الموهوبين يرتبطان إيجابيا مع مفهوم الذات؛ واستشهد بدراسة (جيمس إدوارد، 2003) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات ومستويات المشكلات السلوكية والتوافق النفسي لدى المراهقين؛ وأيضا دراسة (بودستين، 1998) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات المتمثل في عوامل الذات الاجتماعية: الصداقة والأقران، الكمالية، الإحساس بالاختلاف والتميز، لدى الموهوبين. (سليمان الباشا، ص 575)؛

بناء على التعليق السابق فإننا نفسر محورية المتغيرين أنه كان سببا في تسجيل الارتفاع الحاصل بين مهارة مبدأ التفاعل ومفهوم الذات الاجتماعية والأبعاد الأخرى لدى أفراد العينة عند مستوى الدلالة (0.01) (أنظر الملحق رقم 13، ص 218)؛ ، كما أنّ مفهوم الذات الاجتماعية يساهم في التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ الموهوبين، ومفهومهم عن الآخرين يحدد درجة انتمائهم، وينطبق عند الارتفاع الاجتماعي عند المراهقين والذي يساعدهم في بناء علاقات مع الآخرين على أنّها مشجعة توفر لهم احتياجاتهم من احترام وأمن وصداقة ورفقة ومرافقة، هنا تزداد درجة الانتماء إلى الجماعة الرفاق، الجماعة المواهب، الجماعة الأسرة... وغيرها من الجماعات. (السيد، وعبد الرحمن، 1999، ص 45-47)

ونلاحظ أيضا أن بعد الضبط الاجتماعي الانفعالي غير دال إحصائيا مع بعد مهارة مبدأ التفاعل وبعد مفهوم الذات الاجتماعية، وقد يعود ذلك إلى الاتجاه السلبي لأغلب بنود الضبط الاجتماعي الانفعالي حيث كانت تقيس المهارة بشكل عكسي نحو الاتجاه منخفض (أنظر الملحق رقم 13، ص 218)؛ لكن تؤكد نتائج الدراسات أن مهارة الضبط الاجتماعي والانفعالي مرتفعة لدى الموهوبين، في حين نلاحظ أن بعد مهارة مبدأ التفاعل دال إحصائيا مع الأبعاد الأخرى في المهارات الاجتماعية، (أنظر الملحق رقم 13، ص 218)؛ أما فيما يخص الذات الاجتماعية غير دالة مع بعد مهارة الضبط الاجتماعي والانفعالي حيث أن دلالة بعد الذات الاجتماعي مرتفع مع الأبعاد الأخرى لكلا المقياسين، (أنظر الملحق رقم 13، ص 218)؛ تشير دراسة (عبد الرحمن محمد، 1998) وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال الحضر وأطفال الريف في تأثير بعد الضبط الاجتماعي والانفعالي والفروق لصالح أطفال الريف، هذه النتيجة تتفق مع نتيجة الدراسة حيث نلاحظ عينة الدراسة جميعهم من سكان منطقة الحضر لذلك يتنافى مع النتيجة الدراسة غير دالة إحصائيا بالنسبة للبعدين، (أنظر الملحق

رقم 13، ص 218)؛ وأضاف (عبد الرحمن محمد، 1998) توجد علاقة ارتباطية دال احصائيا عند مستوى (0.01) البعد الضبط الاجتماعي الانفعالي مع البعد التعبير عن المشاعر الإيجابية، مثلما توصلت إليه نتائج دراستنا (أنظر الملحق رقم 13، ص 218)؛ نحاول تفسير هذه النتائج من خلال بعض الدراسات التي توصلت أن الموهوبين يسجلون مستوى عالي من الذكاء الانفعالي حيث لديهم قدرة السيطرة على مشاعر الآخرين وتوجيههم بطريقة التي يفضلونها، كما لديهم أفكار وإبداعات تساعد على إقناع الآخرين لمساعدتهم، وقدرتهم على إخفاء مشاعرهم وعدم التعبير عنها أمام الآخرين، كما نلاحظ في التلاميذ الموهوبين لديهم وعي عالي في فهم الأنظمة والامتثال للقوانين المدرسية والعائلية وغيرها، وأكثر من ذلك لديهم تفنن في إيجاد حلول لعلاج المشاكل الخاصة بزملائهم في المدرسة أو مع أفراد أسرهم.

4) عرض نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها:

وتنص الفرضية كما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط بولاية غرداية تعزى لنوع الجنس -ذكور، إناث-"، لاختبار صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بحساب المتوسط الحسابي وقيمة اللوغاريتم "ز"، بين مفهوم الذات وبين المهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لنوع الجنس -ذكور، إناث-؛ والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك.

وللإجابة على الفرضية؛ قسمنا خطوات العمل إلى ثلاثة:

4-1- عرض نتائج الجزء الأول من الفرضية الرابعة:

الجدول رقم (22) يبين العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الذكور

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ر" المحسوبة	مستوى الدلالة
مفهوم الذات	17	120.47	11.94	15	0.66	0.01
مهارات اجتماعية		169.23	12.01			

يتّضح من الجدول السابق العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الذكور بالغ عددهم (17) تلميذ موهوب، تحصلوا على درجة مقياس مفهوم الذات ككل في قيمة الانحراف المعياري (11.94) بمتوسط حسابي قيمته (120.47)؛ كما تحصلوا أيضا في درجة مقياس المهارات الاجتماعية ككل على قيمة الانحراف المعياري (12.01) بمتوسط حسابي يقدر بـ (169.23) بذلك تعتبر أكبر قيمة لصالح المتغير المهارات الاجتماعية من حيث ارتباطها بالنسبة لعينة الدراسة، حيث بلغت قيمة المقياسين في معامل الارتباط بيرسون "ر" (0.66) عند مستوى الدلالة (0.01)، وهي قيمة ارتباطية موجبة قوية بين درجات مقياسي مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لصالح جنس الذكور.

4-2- عرض نتائج الجزء الثاني من الفرضية الرابعة:

الجدول رقم (23) يبين العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الإناث

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ر" المحسوبة	مستوى الدلالة
مفهوم الذات	61	122.44	14.15	59	0.75	0.01
مهارات اجتماعية		169.75	10.77			

يتّضح من الجدول السابق العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الإناث بالغ عددهم (61) تلميذة موهوب، حيث تحصلن في درجة مقياس مفهوم الذات ككل بمتوسط حسابي يقدر بـ (122.44)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (14.15) كما تعتبر أكبر انحراف معياري يتحصل عليه المقياس لصالح الإناث، حيث تحصلن في درجة مقياس المهارات الاجتماعية ككل بمتوسط حسابي يقدر بـ (169.75) بذلك يعتبر أكبر متوسط يتحصل عليها في المقياس، حيث بلغت قيمة الانحراف المعياري (10.77) تعبر على أقل قيمة يتحصل عليها المقياس؛ حيث بلغت نتيجة المقياسين في معامل الارتباط بيرسون "ر" (0.66) عند مستوى الدلالة (0.01)، تدل على قيمة ارتباطية موجبة قوية بين درجات مقياسي مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لصالح جنس الإناث.

3-4- عرض نتائج الجزء الثالث من الفرضية الرابعة:

الجدول رقم (24) يبين دلالة الفروق بين الذكور والإناث في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية

الأساليب المتغير	الفئة	العينة	قيمة "ر" المحسوبة	قيمة "ز" المقابلة	الفروق	مستوى الدلالة
الجنس	الذكور	17	0.66	0.89	-0.28	غير دال
	الإناث	61	0.75	0.97		

يتّضح من الجدول السابق دلالة الفروق بين الذكور والإناث في العلاقة بين المفهوم الذات والمهارات الاجتماعية، حيث تحصل فئة الذكور بالغ عددهم (17) تلميذ موهوب في معامل الارتباط بيرسون "ر" المحسوبة تقدر بـ (0.66)، بالمقابلة تحصلوا في قيمة اللوغاريتم "ز" (0.89)؛ كما تحصلن فئة الإناث البالغ عددهن (61) تلميذة موهوبة في معامل الارتباط بيرسون "ر" المحسوبة تقدر بـ (0.75)، بالمقابلة تحصلوا في قيمة اللوغاريتم "ز" على (0.97)؛ أما عن الفروق بين الجنسين تظهر بينهم نتيجة سالبة تقدر بـ (-0.28) وهي غير دالة إحصائية، لأن كل النتائج الإحصائية تدل على تقارب القيم بينهم رغم وجود فارق في حجم العينة بين الجنسين، وعليه نجد أن الفروق بين الجنسين في العلاقة بين المتغيرين غير دال إحصائياً.

4-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

يتبين من خلال نتائج الفرضية الرابعة: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط تعزى لنوع الجنس — ذكور، إناث — بولاية غرداية، وبهذا نرفض الفرض البديل ونقل الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط تعزى لنوع الجنس — ذكور، إناث — بولاية غرداية.

تتفق نتيجة اختبار الفرض الرابع مع دراسة (الظفيري سلوى، 2021) حيث تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى مفهوم الذات ومستوى الشعور بالمشكلات الذي يعزى إلى متغير الجنس؛ ودراسة (الفرحان سعد، 2023) بعدم وجود فروق بين الجنسين بين متوسطي درجات المتفوقين في مفهوم الذات وبعض أبعاد، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة انيروبي (2020, Anierobi)، (الفرحان سعد، ص785)؛ ودراسة (كروم موفق، 2017) توصلت إلى نتيجة عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى المهارات الاجتماعية وبعض العوامل؛ ودراسة (عبد الرحمن محمد، 1998) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدرجة الكلية للمقياس المهارات الاجتماعية؛ وأيضاً تتفق فرضية الدراسة جزئياً مع نتائج دراسة (غريب عبد الفتاح، 1992) توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في العلاقة بين مفهوم الذات والاكتئاب، ويرجعها إلى اختلاف طبيعة العينة في المرحلة العمرية للمراهقين وطبيعة الظروف التي يمر بها مفهوم المراهق لذاته؛ (غريب عبد الفتاح، ص24).

وقد تفسر الطالبة نتيجة هذه الفرضية إلى وجود مؤثرات ثقافية واجتماعية وحتى فيزيولوجية في المتغيرات المؤثرة على الأفراد وخاصة أننا اليوم في عالم يشهد التطور التكنولوجي الذي أصبح قرية واحدة، حيث يظهر فيه الانفتاح على العالم الخارجي من خلال الوسائل التكنولوجية المختلفة وتوفر هذه الوسائل في متناول أيدي المراهقين والمراهقات يتعرضون لنفس المدخلات والمخرجات، وهذا يعود بمردودية نفسية وصحية واجتماعية وثقافية متشابهة بالدرجة الأولى بين الجنسين أفراد العينة.

كما لو نرجع إلى التراث الأدبي الذي استدل ببعض المفاهيم التي تبين نقص فروق بين الجنسين خاصة مع فئة الموهوبين والموهوبات، نعرض دراسات أجريت على الموهوبين، تتمثل في دراسة "تيرمان Terman" لاحظ التلاميذ الموهوبين ذكورا وإناثا لديهم القدرة على الاستمتاع الجيد والتوافق الشخصي والتكيف الاجتماعي، مع مستوى مناسب من الاستقرار العاطفي هم أقل عصبية؛ تزامنا مع دراسة "ليتا" (Lita، 1942) سجلت على الأطفال الذين تحصلوا بين 120-145 درجة في اختبار الذكاء يتمتعون بتكيف اجتماعي أكثر بالنسبة للأطفال الموهوبين واقترح إضافة التربية الوجدانية ضمن برامج الخاصة للموهوبين؛ تشير دراسة "كولانجيلو Colangelo" عندما قارن بين الأطفال العاديين والأطفال الموهوبين بعد تطبيق مقياس "تنسي" لمفهوم الذات توصل إلى أن الأطفال الموهوبين تحصلوا على درجات أعلى يملكون مفاهيم قوية خاصة بالذات، كشف على

الأطفال الموهوبين نقاط أعلى في مقاييس الأكاديمية، لكن كانت درجاتهم الاجتماعية متكافئة مع الطلاب العاديين، (الهويدي وآخرون، 2014، ص 45-46).

في الواقع لم يعد هناك فروق بين الجنسين بشكل عام، حيث أنهم يعيشون في نفس البيئة ويتلقون نفس الأساليب التربوية من قبل آبائهم خاصة مع نهاية مرحلة الطفولة وبداية مرحلة المراهقة مع وجود بعض الخصوصية لبعض الأنماط الأسرية التي نتاولها لاحقاً، كما نجد أنهم يتعلمون من نفس المناهج التعليمية ويدرسون في نفس البيئة المدرسية والأساتذة ويتلقون نفس التعاليم الدينية بشكل عام، هذه العوامل وغيرها كانت سبباً في عدم وجود خصوصية في الأدوار التي يمارسها الذكور والإناث على حد سواء، بالإضافة إلى طبيعة السمات والخصائص بين الموهوبين والموهوبات وانتفاء خصوصية الدور بين الجنسين.

لقد اختلفت بعض الدراسات مع نتيجة الفرضية الدراسة، توصلت دراسة (سليمان الباشا، 2017) وجود فروق في الدرجة الكلية للمقياس مفهوم الذات بين الموهوبين والموهوبات لصالح الذكور؛ تتفق جزئياً مع دراسة (غريب عبد الفتاح، 1992) التي توصل إلى الفرق دال إحصائياً لصالح الجنسين معاً الذي يعزى إلى البلدين الإماراتي والمصري، لكن اختلفت في وجود فروق دالة لصالح الذكور في مفهوم الذات وما يتعلق بالتفاعل بين الجنسين عند مستوى الدلالة (0.05)؛ قد نفسر عدم اتفاق هذه النتائج مع دراستنا راجع إلى حجم عينة الذكور مقارنة بحجم عينة الإناث، هذه الأخيرة تعتبر أكبر عدد تحصلت عليه الدراسة الحالية، بذلك يعد عامل البيئة الاجتماعية وخصوصية المجتمعات العربية فيما يخص بالنظام الاجتماعي والثقافي والتربوي لكل بلد بالأخص المجتمع المحلي، وخصائص الأفراد في البيئة الجزائرية وغيرها من العوامل التي تتحكم في نتائج الفرضيات الفارقية في البحوث الأكاديمية.

5) عرض نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها:

والتي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط تعزى لنوع الأسرة —ممتدة، أبوية— بولاية غرداية"؛ لاختبار صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بحساب المتوسط الحسابي وقيمة

اللوغاريتمي "ز" بين مفهوم الذات وبين المهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لنوع الأسرة — ممتدة، أبوية—والجداول التالية توضح نتائجها.
وللإجابة على الفرضية؛ قسمنا خطوات العمل إلى ثلاثة:

5-1- عرض نتائج الجزء الأول من الفرضية الخامسة:

الجدول رقم (25) يبين العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الأسرة الأبوية

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ر" المحسوبة	مستوى الدلالة
مفهوم الذات	66	122.89	13.62	64	0.72	0.01
المهارات الاجتماعية		170.43	10.14			

يتّضح من الجدول السابق العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير نوع الأسرة الأبوية، حيث بلغ حجم العينة الذين يعيشون داخل الأسرة الأبوية (66) تلميذ موهوب وتلميذة موهوبة، وتحصلوا في مقياس مفهوم الذات ككل بمتوسط حسابي يقدر بـ (122.89)، والانحراف المعياري بقيمة (13.62)، تعبر عن قيمة مرتفعة لصالح الأسرة الأبوية؛ بينما تحصلت العينة في مقياس المهارات الاجتماعية ككل على متوسط حسابي يقدر بـ (170.43) تعد قيمة مرتفعة لصالح الأسرة الأبوية، وفي الانحراف المعياري بـ (10.14) وهي قيمة متوسطة لصالح الأسرة الأبوية، كما تحصل كلا المقياسين لدى الأفراد داخل الأسرة الأبوية على درجة الحرية تقدر بـ (64)، وقيمة المعامل الارتباط بيرسون "ر" (0.72) عند مستوى الدلالة (0.01)، وهي قيمة ارتباطية موجبة قوية بين درجات مقياسي مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة الذين يعيشون داخل الأسرة الأبوية.

5-2- عرض نتائج الجزء الثاني من الفرضية الخامسة:

الجدول رقم (26) يبين العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى الأسرة الممتدة

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ر" المحسوبة	مستوى الدلالة

0.01	0.74	10	13.36	117.16	12	مفهوم الذات
			14.53	165.25		المهارات الاجتماعية

يتّضح من الجدول السابق العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية تبعا لمتغير نوع الأسرة الممتدة، حيث بلغ حجم العينة الذين يعيشون داخل الأسرة الأبوية (12) تلميذ موهوب وتلميذة موهوبة، وتحصلوا في مقياس مفهوم الذات ككل بمتوسط حسابي قدر بـ (117.16)، والانحراف المعياري بقيمة (13.36) تعتبر قيمة متقاربة بين الأسرة الممتدة والأسرة الأبوية؛ بينما تحصلت العينة في مقياس المهارات الاجتماعية ككل على المتوسط الحسابي قدر بـ (165.25) تعد قيمة متوسطة لصالح أفراد الأسرة الممتدة، وفي الانحراف المعياري بقيمة (14.53) وهي قيمة مرتفعة لصالح أفراد الأسرة الممتدة، كما تحصل كلا المقياسين لدى الأفراد العينة داخل الأسرة الممتدة على درجة الحرية بـ (10)، وقيمة المعامل الارتباط بيرسون "ر" (0.74) عند مستوى الدلالة (0.01)، وعليه تعبر على العلاقة الارتباطية الموجبة بين درجات مقياسي مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة الذين يعيشون داخل الأسرة الأبوية؛ كما نلاحظ تباين في حجم العينة بين الجدول رقم (26) والجدول رقم (27) إلا أنهما دلان إحصائيا.

3-5- عرض نتائج الجزء الثالث من الفرضية الخامسة:

الجدول رقم (27) يبين دلالة الفروق الأسرة الأبوية والممتدة في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية

الأساليب المتغير	الفئة	العينة	قيمة المحسوبة	"ر"	قيمة "ز" المقابلة	الفروق	مستوى الدلالة
الأسرة	الأبوية	66	0.72		0.91	-0.11	غير دال
	الممتدة	12	0.74		0.95		

يتّضح من الجدول السابق دلالة الفروق بين الأسرة الأبوية والأسرة الممتدة في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية، حيث تحصل أفراد عينة الأسرة لأبوية بالغ عددهم (66) تلميذ

موهوب وتلميذة موهوبة، في معامل الارتباط بيرسون "ر" المحسوبة على قيمة (0.72)، تحصلوا في المقابل اللوغاريتمي "ز" (0.91)؛ بينما تحصل أفراد عينة الأسرة الممتدة بالغ عددهم (12) تلميذ موهوب وتلميذة موهوبة في معامل الارتباط بيرسون "ر" المحسوبة بقيمة (0.74)، في المقابل قيمة اللوغاريتمي "ز" بلغت (0.95)؛ أما عن الفروق بين أفراد الأسرة الأبوية وأفراد الأسرة الممتدة تظهر نتيجة سالبة تقدر بـ (-0.11) وهو فرق غير دال إحصائياً؛ إلا أن النتائج الإحصائية تدل على تقارب القيم بينهم رغم وجود فارق في حجم العينة، لذلك نجد أن الفروق بين الجنسين في العلاقة بين المتغير الذي يعزى لمتغير نوع الأسرة غير دالة إحصائياً؛ وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسرة الأبوية والممتدة في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية.

5-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

يتبين من نتائج الفرضية الخامسة أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط تعزى لنوع الأسرة — ممتدة، أبوية—بولاية غرداية"؛ وبهذا يمكن القول أن الفرضية الخامسة لم تتحقق.

أفسر نتيجة هذه الفرضية أن للأسرة دور مهم منذ القدم إلى يومنا هذا في عملية تكوين شخصية الطفل قبل ولادته يبدأ بالتأثر والتأثير المتبادل بين الطفل والوسط الذي يعيش فيه، ومنذ ولادته يبدأ المجتمع بنقل ثقافته التي عبارة عن مجموعة إنجازات وأساليب حياتية عن طريق آليات التنشئة الاجتماعية، وبالتالي هذه الثقافة ليست موجودة في تركيبته البيولوجية للمولود فلا بد أن تنتقل إليه بواسطة أشخاص الأكثر التصاقاً بالمولود في بيئته الجديدة بدءاً من الأم والأب وبقية أفراد الأسرة، انتهاءً بجماعة الرفاق وبقية أفراد المجتمع، فالدور الأساسي في تكوين النفسي والاجتماعي للطفل هم الوالدين، حيث تتشكل الأسرة غالباً في بدايتها حسب الدارسين لعلم الاجتماع من نوع الأسرة الممتدة، والتي تعد نمطاً تقليدياً في المجتمع العربي، وتتكون من ثلاثة أجيال؛ الأجداد والآباء والأبناء، وتتميز بالتقارب المكاني بين الأفراد ويتجه هذا التقارب بين الأفراد وملاحظة سلوكهم، كما أنها تكون مرجعية اجتماعية من حيث تحديد الأدوار للوالدين والأبناء والإخوة، توفر لهم نماذج من الاتصال الاجتماعي الذي يتصف بسعة الاطلاع، وكثرة المفردات مما يساهم في بناء التواصل السريع والمتنوع بين الأطفال فلا تقتصر على الأب والأم فقط وإنما يتعداه إلى الأجداد والأعمام والأخوال؛ في المقابل

تعتمد على المرجعية السلطوية في اتخاذ قرارات خاصة بين السلطة الحاكمة وفي الغالب يكون الأعضاء المشاركون هم أكبر سنّاً بشكل هرمي، وبالتالي يكون له في الغالب النصيب الأوفر في إدارة العلاقات وإصدار القرارات، وحل مشاكل الأبناء؛ (جديد عبد الحميد، وآخرون، 2018، ص 73-74). وهو ما توصلت إليه دراسة (الشعراوي علاء، وآخرون، 2013) إلى أن أهم العوامل التي حسنت البيئة الأسرية وخففت الكثير من المشكلات هي: ارتفاع مستوى التعليم الوالدين بصورة أحسن من السابق، وتدريب الأبناء على نماذج سلوكية موجبة من النماذج السلبية، حيث تتوافر هذه النماذج وبصورة كبيرة في الأسر الممتدة عن الأسرة الأبوية؛ (الشعراوي علاء، وآخرون، ص 177). كما أضافت دراسة (العبادي مجدولين، 2012) توصلت إلى الفروق الإيجابية لصالح متوسطات مفهوم الذات لدى عينة المطلقات اللواتي يعشن في منازل مشتركة مع ذويهن (أهل المطلقة) أي في الأسرة الممتدة، بمقابل أقراهن المطلقات اللواتي يعشن في منازل خاصة بهن (مستقلة) مسكن خاص. (العبادي مجدولين، ص3)؛ وتشير دراسة (المطوع آمنة، 2001) إلى نتائج تقريبا متساوية في متوسطات الحساسية بين أبناء الأمهات المكتئبات وأبناء الأمهات العاديات في قدرتهن على ضبط انفعالاتهم في مواقف المختلفة، وأرجعتها "المطوع" إلى عوامل عديدة منها إلى جانب الأم والأب وهو دور الأقرباء في رعاية الأبناء وفي تكوين شخصياتهم وخاصة في المجتمع العربي (دولة إمارات نموذجاً) الذي لا زال يعيش في ظل الأسرة الممتدة، قد يكون لوجود الأقرباء في الأسرة نفسها دور فعال في تدريب ابن الأم المكتئبة وتعليمه وتدريبه على المهارات اللازمة والضرورية له في الحياة، كما أضافت أن الطفل لا يعتمد في اكتساب اتجاهاته وقيمه ومهاراته على والديه فقط، كما يتلقى توجيهات وتعليمات من جميع الأفراد الأسرة الممتدة، أي خلل قد يصيب أحد والديه لا يكون له تأثير كبير على شخصية هذا الطفل. (المطوع آمنة، ص 150-152)

من جهة أخرى تدلي نتائج الفرضية إلى دور الأسرة الأبوية، قد تفسر هذه النتيجة من خلال تعريف "محمد بو مخلوف" لنوع الأسرة يرى: "أن عزلة الأسرة عن روابطها القرابة تتوسع بشكل كبير في ظل التغير الاجتماعية والحراك الاجتماعي والجغرافي وانتشاره، إلى أن سرعان ما تتكون وبشكل تلقائي قرابة جديدة انطلقت من النمط الممتد ثم النووية هذا من الناحية البنائية، أما بالنسبة لطبيعة العلاقات بين الأسرة النووية وأقاربها القريبين والبعيدون فهي في حالة تواصل خاصة في المناسبات والأعياد..."

(بوثلجة حاجة، 2022، ص 232-233)؛ ويرجع هذا إلى أن الأسرة الأبوية تتميز في المجتمعات العربية في الحفاظ على شبكة علاقات مع الأسرة الممتدة، بحيث تستمد منها مساندتهم المادية والمعنوية، وتبادل الخدمات، كما أن الأسرة الممتدة لا زال دورها قائم في ممارسة النفوذ على الأسرة الأبوية، (جديد عبد الحميد، وآخرون، 2018، ص 74-75)؛ وهذا يعني أن الأسرة الأبوية لم تستقل في وظيفتها من الأسرة الممتدة؛ كما نلاحظ دور الأسرة الأبوية على الأبناء في المجتمع المحلي بما تتميز من خصوصية اجتماعية ومعرفية وثقافية معينة، فالأسرة الممتدة هي نواة الأولى لتشكيل الأسرة الأبوية يكون داخل الأسرة الأب والأم هما المرجع الأول والأخير للطفل والمراهق بالأخص، حيث أن المراهق انتقل من مرحلة التهذيب إلى مرحلة المصاحبة والملازمة سواء للولد أو البنت بما فيه من خصوصية المرحلة، فالأساليب التعامل مع المراهق تعطي إشارة قوية إلى تكوين شخصيته وهويته إضافة إلى جماعة الرفاق التي تعد مركز اهتمام عند المراهق، حيث انتقل من مرحلة الاعتماد على والديه إلى مرحلة الاستقلال وتعدد المرجعية الاجتماعية والنفسية، لذلك فدور الأسرة الأبوية في هذه المرحلة تعتبر مركز الهام المراهق تعطي له فرصة ممارسة الأدوار المختلفة: كدور الأخ، الابن، التلميذ، القائد ... وغيرها؛ فمثلا نجد الفتاة المراهقة تلعب دور الأم بالمهام الموكلة إليها من قبل والدتها، كذلك الفتى المراهق يلعب دور الأب بالمهام الموكلة إليه من قبل الوالد، كما يشاركان في قرارات الأسرة وحل مشكلاتها، ووضع خطط مستقبلية ... الخ، وهذا يساهم في نمو السليم لمفهوم الذات الإيجابي لدى الأبناء، كما يساهم في صقل مهاراتهم الاجتماعية وممارستها بشكل مقبول وراقي اجتماعيا؛ وهو ما أكد عليه (اندر ووكاري، 2010) دراسة قام بها حول التفاعلات الأسرية اليومية بين أفراد الأسرة والإخوة والوالدين، وأن نمط التفاعل الأسري المتبع داخل الأسرة يحدد مستوى الأنشطة التي يمارسها المراهقون، كما أضاف أن نمط التفاعل الأسري ومستوى المهارات الاجتماعية التي يمتلكها الأبناء تعزى لعدد الأشقاء داخل الأسرة؛ (خطاطبة يحيى، 1437، ص 90-91)؛ وكذا دراسة (بوثلجة الحاجة، 2022) تحدثت عن تأثير الأسرة الجزائرية المعاصرة لانزال تحمل بعض رواسب وخصائص الأسرة الممتدة، أشارت معطيات في دراستها أن ارتفاع الاهتمام الأسر الجزائرية بالفئة المثقفة في الأسر الأبوية خاصة عند فئة الإناث بتكوين الشخصية الإنجازية التي تتميز بالاستقلالية وال ضبط الذاتي، والثقة بالنفس، والسلوك العقلاني، والقدرة على التخطيط للمستقبل، وترجع ذلك إلى سيطرت النزعة الديمقراطية في المناقشات الأسرية بين الآباء والأبناء وإخفاء علاقة التسلط بين الآباء؛ كما قامت الباحثة بدراسة لـ 92% أسرة أبوية

حول استغلالها للوسائل الاتصال الحديثة، وهو ما أثر في عملية التواصل والانفتاح علاقات جديدة والتي نجدها في الغالب بعيدة، رغم سلبية الوسائل إلا أننا لا يمكن تجاهل إيجابية هذه الوسائط في تنمية المهارات الحياتية والسلوكية والاجتماعية واكتشاف المواهب والقدرات الشخصية وتنميتها، وإتاحة الفرصة للتّعلم الذاتي. (بوثلجة حاجة، ص 281-299)

(6) الاستنتاج العام للدراسة:

بعد إجراءات الدراسة النظرية والميدانية؛ نأمل ختاماً في أن الدراسة قد ساهمت في تقديم إضافة للبحث العملي، حيث اتبعت الخطوات الآتية:

1- التعرف على مستوى مفهوم الذات ومستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين من خلال الدرجة الكلية للمقياسين، والكشف على العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين، وكذا معرفة طبيعة الفروق في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين -ذكورا وإناثا-، وإبراز عدم وجود فروق في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لنوع الأسرة -ممتدة، أبوية- لدى عيّنة من التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط بولاية غرداية.

2- توظيف المنهج الوصفي بغرض الوقوف على متغيّرات الدراسة كما هي في الميدان.

3- تطبيق استمارة ترشيح الأساتذة من إعداد "مقحوت فتيحة" (2020)، ومقياس "رنزولي Renzoli لسمات الموهوبين" (2017)، للكشف على عيّنة الدراسة الأساسية من تلاميذ الموهوبين والتلميذات الموهوبات.

4- اختيار العيّنة بطريقة الاختيار القصدي الحصصي وتكونت من (78) تلميذ وتلميذة كعيّنة أساسية و(34) كعيّنة استطلاعية والذين يزاولون تعليمهم في مرحلة التعليم المتوسط، وينقسمون إلى ثلاث مستويات 2 و3 و4 متوسط، في مؤسسات تربوية "حكومية وخاصة وحرّة" بولاية غرداية. خلال الموسم الدّراسية: 2023-2024م

5- تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس مفهوم الذات من إعداد الباحث " الواهج ربيع " (2021)؛ ومقياس المهارات الاجتماعية من إعداد "عبد الرحمن محمد" (1998) وتمّ تكييف الأخير وفق معطيات البيئة المحليّة.

6- المعالجة الإحصائية باستخدام الأساليب الإحصائية لحزمة المعالجة الإحصائية (spss.24).

7- توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

✓ مستوى مفهوم الذات مرتفع، حيث بلغت نسبة (48.72%) تلاميذ الموهوبين في مرحلة المتوسط بولاية غرداية.

✓ مستوى المهارات الاجتماعية مرتفعة حيث بلغت نسبة (91.02%) لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة المتوسط بولاية غرداية.

✓ وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية عند مستوى الدلالة (0.01) بمعامل ارتباط (0.72) لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة المتوسط بولاية غرداية.

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط تعزى لنوع الجنس -ذكور، إناث - بولاية غرداية حيث معامل الفروق (-0.28) وهو غير دال إحصائياً.

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط تعزى لنوع الأسرة -ممتدة، أبوية- بولاية غرداية" حيث معامل الفروق (-0.11) وهو غير دال إحصائياً.

8- تبرز أهمية متغيرات الدراسة فيما يلي:

- ساهمت التربية والتعليم بشكل بارز في تشكل مفهوم الذات حيث تعد الأسرة المتمثلة في الأم والأب دورهما فعال في تكوين شخصية التلميذ الموهوب، وتربيته على القيم والمبادئ الصحيحة، وتكوينه على بعد الذات الروحية، والذات النفسية، والذات الاجتماعية، والذات الأكاديمية، والذات المادية، وكذا تدريب التلميذ على المهارات الاجتماعية التواصل اللفظي وغير اللفظي: كمهارة التفاعل، والتعبير عن المشاعر الإيجابية، والتعبير عن المشاعر السلبية، والضبط الاجتماعي والانفعالي، حيث أن هذه المهارات تساعد التلميذ على التواصل الفعال بينه وبين نفسه، وبينه وبين الآخرين؛

- جدير بالذكر نثمن تضافر جهود المؤسسات التربوية المحلية في تربية الناشئة -ذكور وإناث- وتدريبهم على السلوك القويم والعقيدة الإسلامية الصحيحة (الهوية) الأصيلة، عن طريق إعداد مناهج تعليمية تربوية (مناهج في التربية الإيمانية) توازي المناهج التعليم الوزارة الوطنية التي ساهمت ولازال تساهم

بشكل أفضل في تكوين مفهوم الذات المراهق (بعد الروحي، النفسي...)، وتدريبه على مهارات التفاعل الاجتماعي (كالقيم الأخلاقية، الإيمانية، والاجتماعية) تجاه ربه، وتجاه نفسه، وتجاه الآخرين؛

- لعل أكبر دليل على ذلك هو بروز هذه الجهود المثمرة في أداء الأبناء وذلك من خلال: تحقيقهم للإنجازات الأكاديمية والمهارية والابتكارية الراقية التي يقدمها التلاميذ والتلميذات في نهاية السنة الدراسية أو من خلال مشاركتهم الناجحة والمتميزة في المسابقات الوطنية والعالمية؛ كما تبين الإحصائيات النتائج نهاية السنة الدراسية التي يحرزها تلاميذ مرحلة المتوسط بمستوى من الكفاءة والتفوق والتميز في مختلف المواد ونتائج التقويم السلوك (حسن السيرة)؛ يعد هذا النتاج نتيجة مساهمة المؤسسات التربوية في تقديم دورات تكوينية للآباء تساعد في رفع الوعي المعرفي والتربوي تجاه أبنائهم ومرافقتهم لهم في مختلف الأطوار التعليمية، أن التلميذ الموهوب يعد جوهرة ثمينة بالنسبة للوالدين والمؤسسة التي يدرس فيها، حيث يتمتع بمجموعة مهارات عالية وأداء للمهام الأكاديمية وغير الأكاديمية ترقى إلى مستوى أن يكون باحثاً، شيخاً، قائداً، معلماً، مرشداً، مستشاراً، مخترعاً،....، في السن مبكر بالنسبة لأقرانه العاديين.

7) توصيات ومقترحات الدراسة:

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، خرجت الدراسة الحالية بالتوصيات والمقترحات التالية:
1. التعرف أكثر على التلاميذ الموهوبين في المراحل المبكرة من طرف المربين والباحثين المختصين لتقديم رعاية اللازمة في سن مبكر من خلال توفير خدمات نفسية، اجتماعية، تربوية.
 2. استغلال مقياس رنزولي بالنسبة للآباء والمستشارين التربويين في المؤسسات التربوية في الكشف عن خصائص السلوكية لفائدة الموهوبين بعد أن أثبتت نجاحه في تطبيقه على التلاميذ والتلميذات والكشف عنهم.
 3. كما تعد استثمار ترشيح الأساتذة لسمات الموهوبين مهمة جداً التي تساعد الأساتذة في معرفة خصائص تلاميذهم خاصة في مرحلة المتوسط، وبالتالي تساعد في تخطيط البيداغوجي للدروس، واستخدام أساليب مناسبة في إدارة الصف، وتوظيف طرق التدريس الحديثة التي تطور من قدرات التلاميذ والتحصيل الدراسي.

4. بحث المختصين النفسيين والمرشدين التربويين على استخدام المقياسي مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية التي تساهم في وضع برامج إرشادية لتدريبهم وتنمية هاته السمات في حالة الضعف، أو تطبيق برامج وقائية حالة الكشف عن ظهور هاته السمة في حالة مرتفعة؛ ويمكن الاستفادة من فنيات وأساليب إرشادية لتدريب المعلمين أساليب تعينهم على زيادة التأثير مفهوم الذات لدى التلاميذ الذين لديهم مفهوم الذات السلبي، وأيضا تعزيز مفهوم الذات لدى التلاميذ الذين لديهم مفهوم الذات الإيجابي.

5. الاستفادة من الأدوات النفسية المستخدمة في هذه الدراسة (مقياس مفهوم الذات، مقياس المهارات الاجتماعية) وتطبيقها على عينات مختلفة من تلاميذ مختلفة من تلاميذ مرحلة المتوسط والمقبلين على شهادة التعليم المتوسط.

6. إجراء دراسات مماثلة على عينات مختلفة من تلاميذ مرحلة الابتدائية، المتوسطة، الثانوية، الجامعية، وتكوين المهني نظرا لطبيعة الموضوع النفسي وخصائصه النمائية.

7. تصميم برامج إرشادية لغرض رفع مفهوم الذات لدى عينة التلاميذ الموهوبين، وأيضا تزويدهم على مهارات الاجتماعية أخرى أكثر تفاعلا بشكل أفضل، مبني على ضوء القدرات والكفاءات الخاصة بكل من التلميذ الذين يدرسون في المؤسسات التربوية "حكومية، خاصة، وحرّة" بولاية غرداية وخارجها.

8. ضرورة تفعيل دور الآباء والمعلمين والمديرين تحت إشراف مختصين النفسانيين ومرشدين التربويين في الكشف عن التلاميذ الموهوبين، نظرا لأهميته في إرشادهم في المواضيع التربوية والأكاديمية، والابتكارية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتكنولوجية (الذكاء الاصطناعي) التي هم بحاجة إليها في المراحل الدراسية والمهنية مستقبلا.

9. نقترح على المؤسسات التربوية المساهمة في هذه الدراسة، ضرورة توعية الآباء والأمهات بالتلاميذ الذين تم تشخيصهم من فئة الموهوبين للتعرف على أهم خصائصهم وحاجاتهم والمشكلات التي قد تواجههم وذلك لمساعدتهم ورعايتهم ودعمهم.

10. ضرورة الاستفادة من نتائج هذه الدراسة الخاصة بالتلاميذ الموهوبين، خصوصا أبعاد مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية ومحاوله إدراجها ضمن البرامج اللاصفية، والخصص الإرشادية، أو إحداث

مادّة دراسية في البرامج التدريبية، وذلك لتنمية هذه السمات وإشباع هذه الحاجات التي تعتبر ذات أساس جوهري في نجاح التلميذ في الحياة العلمية أو العملية.

11. الاهتمام بوضع برامج إعلاميّة وتعليميّة وإرشاديّة التي تزيد من فهم الموهوب لذاته، وفهم أسرته فهم المحيطين له، لتّعرف على خصائصه التي ترفع من وعيهم وإدراكهم لحاجات الموهوب، التي قد تكون غامضة ولا يكونوا سبب مشكلات تعيق الموهوب.

قائمة المراجع

المراجع العربية

المراجع الأجنبية

– قائمة المصادر والمراجع:

(1) المعاجم والقواميس:

- 1- أبو حطب، فؤاد، فهمي، محمد سيف الدين، (2003)، معجم علم النفس والتربية، (ج1)، مجمع اللغة العربية، دار الكتب مصر.
- 2- مختار، عمر أحمد، (2008)، معجم اللغة العربية المعاصرة، (مج1)، عالم الكتب القاهرة، (ط1).

(2) المراجع العربية:

- 3- أبو جادو، صالح محمد، (2015)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، (ط11)، دار المسيرة عمان.
- 4- أبو سريع، أسامة سعد، (1993)، الصداقة من منظور علم النفس، سلسلة كتب ثقافية والآداب والفنون (179)، عالم المعرفة بالكويت
- 5- أبو سعد، أحمد عبد اللطيف، وعرييات، أحمد، (2009)، نظريات الإرشاد النفسي والتربوي، دار المسرات عمان.
- 6- أبو النبيل، محمود السيّد، (1987)، الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي، دار النهضة العربية بيروت.
- 7- أبو النبيل، محمود السيّد، (1985)، علم النفس الاجتماعي دراسة عربية وعالمية، (ج1)، (ط4)، دار النهضة العربية بيروت.
- 8- إبراهيم، سليمان عبد الواحد، (2014)، علم النفس الاجتماعي ومتطلبات الحياة المعاصرة، (ط1)، مؤسسة الوراق عمان.
- 9- جولمان، دانييل، (1998)، الذكاء العاطفي، (ترجمة ليلي الجبالي)، سلسلة عالم المعرفة بالكويت
- 10- الجوالده، فؤاد عيد، ونوري، مصطفى، (2015)، التربية خاصة للموهوبين، ط1، دار الإعمار عمان.
- 11- الجيزاني، محمد كاظم جاسم، (2012)، مفهوم الذات والنضج الاجتماعي "بين الواقع والمثالية"، (ط1)، دار صفاء عمان.
- 12- حسونة، أمل محمد، (2007)، المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، دار العالمية الجيزة.

- 13- دخيل الله، الدخيل عبد الله، (2014)، المهارات الاجتماعية المفهوم والوحدات والمحددات، (ط1)، مكتبة العبيكات بالرياض
- 14- الداهري، صالح حسن أحمد، (2010)، سيكولوجية رعاية الموهوبين المتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة، ط2، دار وائل عمان الأردن.
- 15- ريجيو، رونالد، (2006)، قائمة المهارات الاجتماعية، (ترجمة، عبد اللطيف محمد خليفة)، دار غريب بالقاهرة
- 16- زغلول، عماد عبد الرحيم، (2010)، نظريات التعلم، (ط 2)، دار الشروق الأردن.
- 17- زهران، حامد عبد السلام، (1984)، علم النفس الاجتماعي، (ط5)، دار عالم الكتب القاهرة.
- 18- زهران، حامد عبد السلام، (1980)، التوجيه والإرشاد النفسي، (ط2)، عالم الكتب بيروت القاهرة.
- 19- سعيد، سعاد جبر، (2015)، الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي، عالم الكتب الحديث الأردن.
- 20- سليمان، سناء محمد، (2010)، أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية، عالم الكتب القاهرة
- 21- سليمان، علي، (1994)، طفلك الموهوب - اكتشافه، رعايته، توجيهه-، أطفالنا سلسلة سفير التربوية (7)، شركة سفير القاهرة.
- 22- السمدوني، السيد إبراهيم، (2006)، تربية الموهوبين والمتفوقين، (ط1)، دار الفكر عمان.
- 23- السيد، فؤاد البهي، وعبد الرحمن، سعد، (1999)، علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس (09)، دار الفكر العربي بالقاهرة.
- 24- سليمان، علي السيد، (2015)، علم النفس الإرشاد والعلاج النفسي، (ط1)، دار الجوهر القاهرة.
- 25- شاش، سهير محمد سلامة، (2007)، اضطرابات التواصل "التشخيص، الأسباب، العلاج"، مكتب زهراء الشرق بالقاهرة.
- 26- عبد الرحمن، محمد السيد (1998)، دراسات في الصحة النفسية، (ج2)، دار قباء بالقاهرة.
- 27- عبد الرؤوف، طارق، (2015)، المتفوقون والموهوبون - اكتشافهم ورعايتهم-، دار العالمية الهرم.
- 28- العاسمي، رياض نايل، (2015)، الإرشاد المتمركز حول الشخص بين الخبرة ومفهوم الذات، (ط1)، الإعصار العلمي عمان.
- 29- العمري، صلاح الدين، (2005)، مفهوم الذات، (ط1)، مكتبة المجتمع العربي عمان.
- 30- علي، صالح، (2015)، مهارات التواصل الاجتماعي أسس مفاهيم وقيم، دار مكتبة الحامد عمان.

- 31- علي، محمد النوبي محمد، (2010)، مقياس التفاعل الاجتماعي، دار الصفاء عمان.
- 32- علي المحمودي، محمد سرحان، (2019)، مناهج البحث العلمي، (ط3)، دار الكتب صنعاء.
- 33- كونسن، بيتر، (2010)، البحث عن الهوية "الهوية وتشتتها في حياة إريك إريكسون وأعماله"، (ترجمة رضوان، سامر جميل)، (ط1)، الكتاب الجامعي العين الإمارات العربية المتحدة.
- 34- مراد، صلاح أحمد، سليمان، أمين علي، (2005)، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها، (ط2)، دار الكتاب الحديث بالقاهرة.
- 35- مراد صلاح، هادي فوزية، (2002)، طرائق البحث العلمي تصميماتها وإجراءاتها، دار الكتب الحديث الكويت.
- 36- مركز ديونو لتعليم التفكير، (2017)، مقياس رنزولي لسمات الموهوبين "اختبارات والمقاييس"، (ط1)، مملكة الأردنية الهاشمية.
- 37- معروف، صبحي عبد اللطيف، (2012)، نظريات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، مؤسسة الوراق الأردن.
- 38- معمريه، بشير، (2007)، القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين، (ط2)، منشورات الخبر بني مسوس الجزائر.
- 39- فرج، طريف شوقي محمد، (2003)، المهارات الاجتماعية والاتصالية، دار غريب القاهرة.
- 40- أبو النيل، محمود السيد، (1987)، الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي، ط1، دار النهضة العربية، مصر.
- 41- نيستون، مايكل إس، (2015)، المدخل إلى الإرشاد النفسي من منظور فني وعملي، (ترجمة، سعد مراد علي، والشريفين أحمد عبد الله)، (ط1)، الفكر عمان.
- 42- هاشم، اسطفان مود، فرح، إبراهيم، وآخرون، (2023)، دليل صياغة الأطروحات والرسائل الجامعية العربية (ط2)، "مركز على دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس (ط7)"، شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة)
- 43- الهويدي، زيد محمد، والمواضية، ورضا سلامة، (2014)، تعليم الأطفال الموهوبين، ط1، دار وائل الأردن عمان.

- 44- حجار، وفاء خليل، (2005)، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالضغط النفسي لدى المرأة القيادية بمحافظات غزة، درجة الماجستير، كلية التربية جامعة الإسلامية بغزة.
- 45- الحجازي، سلوى السيد سليمان، (2005)، فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض فوبيا المدرسة، درجة الماجستير في التربية (الصحة النفسية)، كلية التربية قسم الصحة النفسية، جامعة الرقازيق.
- 46- بوثلجة، الحاجة، (2022)، الأسرة النووية وروابط القرابة في الوسط الحضري مسكن اجتماعي بمدينة 1900 دراسة ميدانية على عينة أسر حضرية بمدينة تيارت " أنموذجا"، رسالة دكتوراه في علم الاجتماع، قسم علم الاجتماع جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم الجزائر.
- 47- بولغيث، فاطمة، (2013)، مفهوم الذات لدى المراهق المعاق حركيا بسعيدة، درجة ماستر تخصص اضطرابات الشخصية، علم النفس العيادي قسم علم النفس، جامعة دكتولا مولاي ظاهر بسعيدة.
- 48- شيماء أحمد محمد الديداموني، (2009)، المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالموهبة الابتكارية للمراهقين، رسالة ماجستير في التربية، تخصص صحة النفسية، كلية التربية جامعة الرقازيق.
- 49- العزاوي، هاجر زوييدة، (2021)، المهارات الاجتماعية لدى عينة طلبة الجامعة -دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الوادي، درجة الماستر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الوادي بالجزائر.
- 50- العبادي، ما جدولين، (2012)، مفهوم الذات لدى المطلقات وعلاقته ببعض المتغيرات بمحافظة عدن، رسالة الماجستير آداب علم النفس، قسم علم النفس كلية آداب، جامعة عدن باليمن.
- 51- عبد الله النفعي، فؤاد بن معتوق، (2009/1430)، المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من الطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، درجة الماجستير علم النفس تخصص الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة أم القرى.
- 52- عكاشة، محمود، وعبد المجيد، أماني، (2012)، تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية، مج (3)، العدد (4)، المجلة العربية لتطوير التفوق، جامعة دمنهور مصر. ص. ص 116-147.
- 53- العيساوي، مهند كامل محمود، (2021)، أزمة الهوية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المراهقين في مدارس المحافظة بيت لحم، درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة القدس المفتوحة فلسطين.

- 54- غماري، فوزية، (2015)، أهمية برنامج إرشادي لتدريب المهارات الاجتماعية في تحسين فاعلية الذات لدى تلاميذ متعرضين لمضايقة أقرانهم في المحيط المدرسي، دكتوراه في علم النفس العيادي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، أبو القاسم سعد الله جامعة الجزائر 02.
- 55- فراحتيه، نورة، (2019)، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة السنة أولى ماستر علم النفس، درجة الماستر في شعبة العلوم التربية تخصص توجيه وإرشاد قسم علم النفس، جامعة محمد بوضياف المسيلة.
- 56- قطناني، علاء سمير موسى، (2011)، الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات، درجة الماجستير، كلية التربية قسم علم النفس، جامعة الأزهر بغزة فلسطين.
- 57- لمطوع، آمنة سعيد، (2001)، المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء الأمهات المكتنبات لدى التلاميذ أبناء الأمهات المكتنبات، درجة الماجستير في التربية، قسم الإرشاد النفسي، معهد الدراسات والبحوث التربوية في جامعة القاهرة.
- 58- مقحوت، فتيحة، (2020)، السمات الشخصية والحاجات النفسية-الاجتماعية للطلاب الموهوبين والمتفوقين أكاديميا دراسة ميدانية بثنائية " محبي محمد للرياضيات " القبة الجديدة، رسالة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي، قسم العلوم الاجتماعي، جامعة محمد خيضر بسكرة.
- 59- موفق، كروم، (2017)، البنية العائلية لاختبار المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية، درجة الدكتوراه في العلوم في علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد بن أحمد بوضياف وهران (02) بالجزائر.
- 60- الواهج، ربيع، (2021)، فاعلية برنامج إرشادي قائم على الحاجات الإرشادية لتحسين مفهوم الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة تجريبية بثنائية عمي سعيد بمدينة غرداية، درجة الدكتوراه، تخصص الإرشاد النفسي، قسم علم النفس والأرطفونيا، جامعة عمار ثليجي بالأغواط الجزائر.

4) المجلات العلمية:

- 61- أوعلا، بشرى محمد ، الخرشة، هناء عوض ، (2021)، مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الثاني ثانوي في محافظة كرك، مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، (مج 02)، (ع 05)، ص ص 476-496.

- 62- بن عيد الجهني، عبد الرحمن ، (ديسمبر. 2011)، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة علمية جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، كلية التربية جامعة الطائف، (مج4)، (ع01)، ص ص 193-298.
- 63- بوذراع خالد، وبوكنوس عائشة، (2002)، الفروق في مستوى المهارات الاجتماعية ما بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين والمتأخرين دراسيا، (مج 05)، (ع 01)، مجلة طلبة للدراسات العلمية والأكاديمية، ص ص 738-764.
- 64- جديد، عبد الحميد، وآخرون، (جوان. 2018)، مستوى الاتصال الأسري ومظاهر الانتقال من عصر الأدوار إلى عصر العلاقات دراسة ميدانية بمدينة متليلي الشغانية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (ع 34)، ص ص 71-84.
- 65- جنيدي، أحمد فوزي، وآخرون، (يوليو، 2014)، فعالية برنامج إرشادي لتنمية مفهوم الذات وأثره على التفوق النفسي والاجتماعية لدى الأطفال الموهوبين منخفضي التحصيل، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، جامعة سلمان عبد العزيز وجامعة السعود، (مج1)، (ع 4)، ص ص 79-127.
- 66- الحسيني شهاب، رانيا البكري، وآخرون، (31. جويلية. 2019)، التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال بعض الدوافع والحاجات لدى فئات متنوعة من الموهوبين، مجلة الكلية المنصورة، (مج6)، (ع107)، ص ص 1087-1125.
- 67- خطاطبة، يحي مبارك، (1437)، أشكال التفاعل الأسري وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة جامعة اليرموك، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس جامعة محمد الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (ع45)، ص ص 86-140.
- 68- سليمان الباشا، إبراهيم أحمد (يناير. 2017) " مفهوم الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى التلاميذ المراهقين الموهوبين بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية جامعة بور سيعد، (ع 21)، ص ص 554-587.
- 69- الشعراوي، علاء محمد جاد، وآخرون، (أفريل 2013)، العنف الأسري والعدوان وتوكيد الذات لدى الأبناء، مجلة بحوث التربية النوعية جامعة المنصورة، (ع 30)، ص ص 141-185.

- 70- الظفيري، سلوي عبدالهادي، (جويلية. 2021)، مفهوم الذات وعلاقته ببعض المتفوقين عقليا بالصف الثاني عشر بدولة الكويت، مجلة التربية، كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة، (ع191)، (ج2)، ص ص 65-106.
- 71- عبد الحميد، ندى نصر الدين، (2021)، مقياس المهارات الاجتماعية للمراهقين، مجلة الإرشاد النفسي دار المنظومة مصر، (ع30)، ص ص 291-309.
- 72- الغباشي، سهير فهم، محمود محمد، أحمد حنفي، (جويلية. 2017)، فعالية برنامج معرفي سلوكي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من المراهقين المرتفعين في سمات النمط الفصامي، (مج 16)، (ع 13)، ص ص 507-555.
- 73- غريب، عبد الفتاح غريب، (1995)، مفهوم الذات في المراهقة وعلاقته بالاكثاب دراسة مقارنة بين مصر والإمارات العربية المتحدة، مجلة البحوث النفسية في دولة الإمارات العربية المتحدة والانجلو المصرية مصر القاهرة، (ع13)، ص ص 2-41.
- 74- الغامدي، عبد الإله عبد الحق (ديسمبر. 2018)، مفهوم الذات لدى الطلاب المتفوقين تحصيليا وغير المتفوقين من وجهة نظرهم لدى طلاب المتفوقين وغير المتفوقين بمنطقة الباحة، مجلة الدولية التربوية المتخصصة، (مج 07)، (ع 12)، ص ص 89-99.
- 75- الفرحان، سعد حسين عبد الرحمن (يوليو. 2023)، الفروق بين الجنسين من المتفوقين والموهوبين في مفهوم الذات وبعض أبعاده، مجلة كلية التربية، (ع 123)، جامعة المنصورة. ص ص 765-793.
- 76- مبروك، عزة عبد كريم، (أكتوبر. 2003)، محددات المهارات الاجتماعية لدى كبار السن "دراسة لحجم ووجهة التأثير"، المجلة المصرية للدراسات النفسية (EJCJ) مجلة علمية صنف، (مج 13)، (ع41)، ص ص 185-216.
- 77- المجلس العلمي لكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، (2019)، دليل إعداد مذكرات التخرج في الليسانس والماستر، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة غرداية. (مطبوع).
- 78- معمري، بشير، (2021)، تقنين مقياس المهارات الاجتماعية في المجتمع الجزائري، شبكة العلوم النفسية العربية، (ع9)، ص ص 1-20.

79- المقداد، قيس، وآخرون، (2011)، مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعليم في الأردن من وجهة نظر المعلمين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (مج 7)، (ع 3)، ص ص 253-270.

80- ناصر، محمد، (2020)، المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة في ضوء المتغيرات الديموغرافية، مجلة دراسات في علم الأطفونيا وعلم النفس العصبي، (مج5)، (ع2)، ص ص 09-39.

81- اليوسف، رامي محمود، (يناير.2013)، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام في ضوء عدد من المتغيرات، قسم علم النفس بجامعة حائل، بمملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، دار المنظومة، (مج 21)، (ع01)، ص ص 327-365.

(5) مواقع الاليكترونية:

82--معجم معاني لكل رسم معنى، (2010)، متوفر على موقع (<https://context.reverso.net>)، اطلع عليه بتاريخ 2024/2/12.

83- غريب، محمد، وصباغ، محمد، (2007)، مفهوم الذات دراسة ميدانية مقارنة بين السجناء والأحداث، مرصد نساء سورية. مدينة حلب سوريا. (د، مج) (د، ع)، ص ص 2-24، متوفر على موقع مرصد نساء سورية، (<https://www.nesasy.org>)، اطلع عليه بتاريخ 2024/2/14.

84- شبكة العلوم النفسية والعربية، متوفر على موقع (www.arabpsynet.com)، اطلع عليه بتاريخ 2024/2/6

85- شوقي أحمد، (2019.23.7)، أنظر المقال القياس الاجتماعي، متوفر على موقع شبكة المعلومات العربية، مكتبك (<https://www.maktabtk.com>)، اطلع عليه بتاريخ 2024/3/30.

(6) اليوتيوب:

86-الشرقاوي، إشراف، (2019.31.9)، نظرية إريك أريكسون للتنمية النفسية والاجتماعية، انظر على الموقع [فيديو] يوتيوب (tps://www.youtube.com/watch?v=qEh6ynNAKdg)، اطلع عليه بتاريخ 2024/02/13.

(7) الدراسات الأجنبية:

87 -_Balero .N. M , & castanio ,E- F-, (2021) **self-concept in social networks and its relationship to affect in adolescents**, **Journal of Behavioral Psychology**, Vol (29), No (3) , pp. 611-625, University of Extrem -adura,

88 - Casino-Garcia, A. M., Lopes-Bueno, M. J., & Linares-Insa, (2021) **"Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: An analysis of relationships in gifted students"**. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(3), p p 1-30

89- Paniagua- Infantes, Á., Fernández-Bustos, J. G., Ruiz, A. P., & Contreras-Jordán, O. R. (2022). Differences in self-concept between gifted and non-gifted students: A meta-analysis from 2005 to 2020. *Annals of psychology*, 38(2),pp 278-294.

90- Maria L , França-F , P. Almir Del, P. and Zilda Aparecida P, D. (2014), **"Social skills of gifted and talented children."** Estudos de Psicologia (Natal),(4) 19, p p 288-295.

الملاحق

الملحق رقم (01): مقياس مفهوم الذات

تلميذ(ة) المجد(ة): نضع بين يديك مجموعة من العبارات التي تهدف إلى التعرف على مستوى فهم التلميذ لنفسه وقدراته؛ وأمام كل عبارة أربعة اختيارات (دائما، غالبا، أحيانا، أبدا)، والمطلوب منك أن تختار إجابة واحدة فقط من هذه الاختيارات. "أشر على ذلك في خانة المناسبة ب(x)", فاحرص أن تجيب بما يتفق مع ما تعرفه عن نفسك، فليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، ولا تترك أي عبارة دون إجابة؛ ليكن في علمك أن الإجابات التي ستدلي بها ستحظى بسرية تامة (تجنب كتابة الاسم واللقب كلية على الورقة)، كما تعد درجة صدقك في الإجابة والاختيار المناسب والدقيق خطوة هامة في تحديد نتائج الدراسة الحالية.

المعلومات العامة:

- رقم التلميذ(ة): (.....) - الجنس: ذكر ()، أنثى () - المستوى الدراسي: متوسط
- العمر: سنة - اسم المتوسطة التي أدرس فيها:
- نوع الأسرة: العائلة الصغيرة ()، العائلة الكبيرة ()، عدد الإخوة ()، ربتك بين الإخوة ()
- مثال توضيحي: أعطني بجسمي ومظهري جيدا

الرقم	العبارة	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي أبدا
01	أعطني بجسمي ومظهري جيدا				

- إذا كنت تعني بجسمك ومظهرك جيدا فضع إشارة (x) أمام (تنطبق علي دائما)

- إذا كنت تعني مرات قليلة بجسمك ومظهرك جيدا فضع إشارة (x) أمام كلمة (تنطبق علي أحيانا)

- إذا كنت تعني مرات كثيرة بجسمك ومظهرك جيدا فضع إشارة (x) أمام كلمة (تنطبق علي غالبا)

- إذا كنت لا تعني بجسمك ولا بمظهرك جيدا فضع إشارة (x) أمام كلمة (لا تنطبق علي أبدا)

الرقم	العبارة	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق أبدا
1	أتعرف بسهولة على أصدقاء جدد				
2	أفكر أحيانا في وسائل غير مشروعة للنجاح في العمل والدراسة				
3	أشعر بأنني أستطيع تحقيق أهدافي				
4	نظرتي غير واضحة عن حاجتي للدراسة				
5	أشعر بالرضا عن النفسي				
6	لا أعرف كيف أتعامل مع الإشكالات الشرعية التي أقع فيها				
7	أنا راض عن صلتي بالله تعالى				
8	أعتبر نفسي شخصا غير جدير بالاحترام				
9	التفكير في المستقبل الدراسي والمهني يشغل بالي كثيرا هذه الأيام				
10	أشعر بالحرج عندما أتحدث مع الآخرين				
11	ينظر الآخرون إلى بنظرة الآخرين				
12	دائما ما أتوقع الفشل في أعمالي المستقبلية				
13	لدي الثقة الكافية في قدراتي لإتمام الدراسة بنجاح				
14	أقوم باختيار المشاركة في النوادي والأنشطة الذي سيختارها صديقي المفضل				
15	أعتني بجسمي ومظهري جيدا				
16	أحس بأنني لم أخلق إلا للعمل				
17	أمارس الشعائر الدينية بأريحية ودون ملل				
18	أكره نفسي عندما أتذكر عيوبِي				
19	أفكر في مستقبلي الشخصي				

				20	بصراحة لا أعرف حق الله تعالى إلا في السراء (السراء بمعنى الرخاء)
				21	أشعر أن أسرتي سبب نجاحي
				22	لا أحب التعامل مع الناس
				23	أستمتع بقضاء أوقات رائعة في الدراسة
				24	أحب أن أتعرف أكثر على الجنس الآخر
				25	أعتقد أنني لن أنجح في دراستي
				26	أنا شخص أمين من الناحية الأخلاقية
				27	غالبًا ما أتمنى لو أنني شخص آخر
				28	أحاول أن أحول أهدائي إلى واقع أعيشه
				29	أنا محبوب من قبل زملائي
				30	دوري غير واضح في الحياة
				31	نظرتي نحو المواد الدراسية مبنية على قواعد صحيحة
				32	أحس بتحسن كبير في حياتي عندما أفهم نفسي جيدًا
				33	لا أفكر أبداً في خيانة سواء كانت معنوية أو مادية
				34	يصعب علي تكوين صداقات جديدة
				35	أقبل النقد الموجه لي من الآخرين
				36	اختياري الدراسي مبنية على آراء أصدقائي فقط
				37	أحس بأن شخصيتي متناقضة بين الواقع وبين مواقع التواصل الاجتماعي
				38	أحس بأنني مقصر في حق ديني
				39	أحس بأنني مرتبط أكثر من اللازم مع صديق لي في الدراسة
				40	يتصرف الآخرون معي بطريقة سلبية

الملحق رقم (02): مقياس المهارات الاجتماعية قبل التعديل واستمارة طلب التحكيم

خطوات تحديد المقياس: مقياس المهارات الاجتماعية لـ " ما تسون وزملائه " (1980) المعنون بـ " تقييم متسن للمهارات الاجتماعية، عدل المقياس من طرف " عبد الرحمن محمد السيد " (1998)، ثم قام بتعريبه وتقنينه على البيئة العربية، طبق المقياس على عينة مكونة من 744 طفلا ومراهقا تراوحت أعمارهم بين (8-18 عاما)، بعد تقنين المقياس عدل صورته نهائية ليحتوي على 57 عبارة. صنفنا عبارات المقياس إلى أربعة أبعاد وعرفت إجراءات، درجة الاتفاق المحكمين كانت 80%؛ الأبعاد موزعة على النحو التالي: البعد الأول مبدأ التفاعل يحتوي على (14) بنداً، البعد الثاني تعبير عن مشاعر السلبية يحتوي على (23) بنداً، البعد الثالث ضبط الاجتماعي والانفعالي يحتوي على (13) بنداً، البعد الرابع تعبير عن المشاعر الإيجابية يحتوي على (12) بنداً.

ثم كيفنا المقياس بإضافة بُعد ومؤشرات للأبعاد المقياس الموجه للتلاميذ السنة 2 و3 و4 متوسط، لذا نرجو منكم تحكيمها بإبداء ملاحظاتكم العلمية والمنهجية والتربوية عليها. آملي منكم إثراء يخدم البحث العلمي عامة، ومنظومة الصحة النفسية المدرسية بصورة أخص، ودونكم بعض المفاهيم المتعلقة بالمقياس:

أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية:

مهارة مبدأ التفاعل: قدرة الفرد على بدء التعامل من جانبه مع الأفراد الآخرين لفظياً أو سلوكياً كالتعرف عليهم أو مد العون لهم أو زيارتهم أو تخفيف آلامهم أو إضحاكهم مثل ذلك (أساعد الأصدقاء الذين يتعرضون لضرر أو أذى) ويتكون هذا البعد من (13) بنداً فقراتها:

11.12.17.20.21.25.28.31.33.39.43.51.52.

التعبير عن المشاعر السلبية: قدرة الطفل على التعبير عن مشاعره لفظياً أو سلوكياً كاستجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة وممارسات الأطفال الآخرين التي لا تروق له. مثال (اعتدى على الآخرين وأسبهم عندما أغضب منهم) يحتوي على (21) بنداً فقراتها:

1.6.10.13.14.16.18.19.22.23.26.27.34.35.37.44.45.49.50.56.57

الضبط الاجتماعي الانفعالي: تعني قدرة الطفل على التروي وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل مع الأطفال الآخرين وذلك في سبيل الحفاظ على روابطه الاجتماعية معهم. مثل (أغضب بسهولة) يحتوي على (11) بندا فقراتها: 2.3.4.5.7.30.32.41.47.53.54

التعبير عن المشاعر الإيجابية: هي قدرة الطفل على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين ومجاملتهم ومشاركتهم الحديث واللعب وكل ما يحقق الفائدة للطفل وللمن يتعامل معه. مثال

(أشعر بالسعادة عندما يفعل أي شخص عمل جيد) يحتوي على (12) بندا فقراتها: 8.9.15.24.29.36.38.40.42.46.48.55

من خلال اطلعنا على التراث النظري للموضوع الدراسة المهارات الاجتماعية وأيضاً الدراسات السابقة، ارتأيتنا إضافة بنود لبعد مبدأ التفاعل ليتناول مؤشرات أخرى تقيس بعض الممارسات المهارات الاجتماعية التي لم يتطرق إليها المقياس الأصلي؛ هذه الممارسات فيها نوع من التعميق والتخصيص لقياس سمة التفاعل في عينة الدراسة لأكثر من مجال لإثراء الدراسة:

المفهوم الإجرائي المهارة لتفاعل مع المواقف أو مع الأدوار الاجتماعية: قدرة الفرد على الاختيار والقيام بسلوك تواصل لفظي وغير لفظي في مواقف اجتماعية، ضمن الاتجاهات والمعايير الاجتماعية، فيسعى الفرد إلى تلبية حاجاته كالحب، الانتماء، الأمن، التقدير والاحترام، والتحفيز...، ليكون قادراً على التكيف والانسجام مع أي موقف تفاعلي بما تتسق مع المواقف المختلفة، وأكثر مرونة في التعامل مع الآخرين ضمن مواقف متنوعة حسب الأدوار التفاعلية؛ وتتمحور حول: "دور تفاعل الفرد مع الأسرة، الزملاء، المعلم في البيئة المدرسة، البيئة الاجتماعية الثقافية (كمؤشرات)"

1. البعد الإضافي: أرجو منكم تحديد التسمية المناسبة للبعد من البديلين الآتين:

ملاحظات واقتراحات	مناسب	غير مناسب
.....		

.....			مهارة التفاعل والتكيف مع الأدوار الاجتماعية
-------	--	--	---

2. المفهوم الإجرائي للبعد المضاف:

تصويبات وملاحظات	غير كاف	كاف
.....		

إضافات أخرى:

.....

.....

التعليمة:

عزيزي التلميذ (ة): أمامك مجموعة عبارات قد يستعملها الصغار ممن هم في مثل سنك مع زملائهم أو من هم أكبر أو أصغر منك سنا منهم، وأمام كل عبارة ثلاثة اختيارات (دائما، أحيانا، نادرا)، والمطلوب منك أن تختار إجابة واحدة فقط من هذه الاختيارات بحيث تدل على طريقة تعاملك مع الآخرين "أشر على ذلك في خانة المناسبة تحته ب(x)", فاحرص أن تجيب بما يتفق مع ما تفعله فعلا، فليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، ولا تترك أي عبارة دون إجابة؛ ليكن في علمك أن الإجابات التي ستدلي بها ستحظى بسرية تامة (تجنب كتابة الاسم واللقب كلية على الورقة)، كما تعد درجة صدقك في الإجابة والاختيار المناسب والدقيق خطوة هامة في تحديد نتائج الدراسة الحالية.

معلومات عامة:

- الجنس: ذكر ()، أنثى ()
- المستوى الدراسي:
- سنة الميلاد:
- اسم المتوسطة التي أدرس فيها:

- نوع الأسرة: ممتدة () (صغيرة)؛ نووية () (كبيرة)
- عدد الإخوة: () رتبك بين الإخوة ()

نموذج الإجابة مثل: أخاف أن أتكلم مع الكبار

الرقم	العبارة	دائماً	أحياناً	أبداً
01	أخاف أن أتكلم مع الكبار			

- إذا كنت تخاف من أن تتكلم مع الكبار فضع إشارة (x) أمام كلمة (دائماً)

- إذا كنت تخاف مرات من الكلام مع الكبار فضع إشارة (x) أمام كلمة (أحياناً)

- إذا كنت لا تخاف من أن تتكلم مع الكبار فضع د إشارة (x) أمام كلمة (أبداً)

طريقة تصحيح المقياس: يصحح المقياس بإعطاء قيم رقمية لسلم كالتالي: دائماً (3) أحياناً (2) أبداً

(1)، عندما تكون العبارة موجبة الاتجاه أي تعبر عن مستوى مرتفع من المهارة الاجتماعية مثل عبارة

(أنظر إلى الناس وأنا أتحدث إليهم)، أما إذا كانت العبارة سالبة الاتجاه أو تعبر عن نقص في المهارة

الاجتماعية، يتم عكس هذه القيم كالتالي: دائماً (1) أحياناً (2) أبداً (3) مثل عبارة (أعاير

الأطفال الآخرين بعيوبهم وأخطائهم)، وبذلك تدل الدرجة المرتفعة في أي بعد من المقياس أو في

المقياس ككل على ارتفاع المهارة الاجتماعية والعكس بالنسبة للدرجة المنخفضة

3. كفاية البدائل:

البدائل	كافية	غير كافية	إثراءات وملاحظات
دائماً			
أحياناً			
أبداً			

المستوى	المجال	صحيح	غير صحيح	ملاحظات
منخفضة	من 166 فما دون			
متوسطة	من 167 إلى 233			
عالية	من 234 إلى 300			

4. تحديد مجال كل مستوى:

إضافات أخرى:

.....

.....

5. انتماء الأبعاد إلى المقياس ككل

الأبعاد	ينتمي	لا ينتمي	ملاحظات واقتراحات
مبدأ التفاعل مع الآخرين			
مهارة التفاعل والتكيف مع المواقف الاجتماعية (إضافي)			
أو			
مهارة التفاعل والتكيف مع الأدوار الاجتماعية (إضافي)			
التعبير عن المشاعر السلبية			
التعبير عن المشاعر الإيجابية			
الضبط الاجتماعي والانفعالي			

إجراءات إضافية:

.....

.....

6. انتماء البنود للأبعاد مع الضبط اللغوي

البعد الأول	البنود	انتماء	عدم انتماء	ضبط لغوي (حدود مستوى متعلم مرحلة المتوسط) وإثراء
مهارة مبدأ التفاعل	(1) أساعد الأصدقاء الذين يتعرضون لضرر أو الأذى			
	(2) أداعب الأصدقاء وأضحكهم عندما يكونوا غاضبين			
	(3) أمدح الناس وأخبرهم بما فيهم من صفات طيبة			
	(4) عندما أرى شخصا أعرفه أذهب إليه وأتحدث معه			
	(5) عندما يخدمني أو يساعدني أي شخص أقول له شكرا			
	(6) أستطيع بسهولة أن أكون علاقة مع الآخرين وأعتبرهم أصدقائي			
	(7) أدافع عن أصدقائي			
	(8) أعطي للآخرين مما معي			
	(9) أظهر مشاعري للآخرين. (لما أكون غاضبا من أي شخص أخبره بذلك)			
	(10) أعرض على الناس أن أساعدهم أو أقدم لهم خدمات			
	(11) أزور أصدقائي غالبا في منازلهم			
	(12) أرد الجميل لمن يساعدني أو يقدم لي معروفا			
	(13) أسأل الآخرين عن أخبارهم وأحوالهم			

البعد الثاني	البنود	انتماء	عدم انتماء	ضبط لغوي (حدود مستوى متعلم مرحلة متوسط) وإثراء
مهارة التفاعل و (التكيف) مع (المواقف) أو (الأدوار) الاجتماعية	1- التفاعل مع الأسرة (مؤشر)			
	1) مساعدة إخواني في مراجعة دروسهم المدرسية عمل ممتع			
	2) أحب الأعمال التي أشارك فيها إخواني أكبر مني سناً أو أقل مني سناً			
	3) أبي وأمي يشجعان باستمرار لأن لدي قدرات تميزني عن بقية إخواني			
	4) أبي وأمي لا يعجبهم جلوسي مع أشخاص أكبر مني سناً			
	5) لا أشعر أن لدي قدرات ومواهب إبداعية تميزني عن إخواني			
	6) مساعدة أهلي والتعاون معهم واجب ديني			
	7) لدي مهارة قدرة بناء العلاقات الجيدة مع إخواني			
	8) عائلتي يحسنون النقاش ويشجعون الحوار الإيجابي			
	9) والدي يقاطعان حديثي بالنقد والسؤال فأتجنب التحدث معهم			
	10) غالباً ما أجد معارضة (مقاطعة) من والدي لما أعبر عن إنجازات المدرسية أمام إخواني			

			11) أنعزل عن إخوتي لأنهم أقل مني ذكاء	
			12) أنعزل عن الآخرين لأن والدي يعاتبان لما أعبر عن رأيي أمام الآخرين	
			2- التفاعل مع الزملاء والمعلم في المدرسة (مؤشر)	
			13) أنسحب عن بعض تصرفات أصدقائي لأنها تدل على التخلف /الجهل	
			14) أفهم وأستوعب جيدا تحركات التي تكون من حولي في القسم دون طلب مساعدة أحد	
			15) ليس لدي الجرأة على وصف مشاعري الإيجابية أمام والدي	
			16) أنعزل عن أصدقاء الذين لا يستعملون عقولهم في مواضيع مفيدة	
			17) أبتعد عن أصدقاء أقل مني فهم وذكاء	
			18) لا أستطيع التعامل مع الروتين في القسم لأنه ممل	
			19) يحب المعلم التلميذ المستمع للشرح الدرس لا يناقش معه أو يضيف معلومات أخرى	
			20) أريد ترك المدرسة لأن المعلم يشرح بطريقة مملة وروتينية	
			21) مساعدة المعلم في شرح الدرس عمل ممتع	
			22) لا أعبر عن إنجازاتي أمام زملائي حتى لا أفقدهم	
			23) أشعر بالضيق من زملائي لأنهم لا يتقبلون علامات المرتفعة	
			24) لا أقول شيء حتى لو كنت أعرف أنني على حق أو أنني أفهم أحسن من زملائي	

مهارة التفاعل و (التكيف) مع (المواقف) أو (الأدوار) الاجتماعية

			25) لا ينصت المعلم إلي عندما أشاركه معلومة إضافية في حصة الدرس	
			26) ينعتني المعلم بالوقاحة لما أنقد أسلوبه في الشرح وأعبر عن رأيي حول الدرس	
			27) أنزعج من أسلوب المعلم الروتيني وأشعر بالملل من شرحه (عكس أسلوب التعاوني)	
			28) لا يوجد فضاء لتلميذ حول إبداء الرأي أو تقديم ملاحظات حول نظام المدرسة	
			29) أتقرب من مواقف المنافسة مع زملائي في القسم لا أحب مشاعر المنافسة	
			30) لا أريد التعبير عن إنجازاتي أمام زملائي لأن تعبيرات الوجه والملاحظات تكون غالبا سلبية	
			31) المعلم يفضل التلميذ المطيع أقل تفوقا وفهما-ولا يفضل التلميذ المشاغب أكثر تفوقا وفهما	
			32) أشعر أنني حر لما أنجز عمل مستقل لوحدي بعيدا عن زملائي	
			3- التفاعل مع البيئة (مؤشر)	
			33) المجتمع أقل قيودا وأكثر حرية وديمقراطية في مدح وتقدير إنجازات الآخرين وأقل قولا للسلبيات/عيبا	مهارة التفاعل و (التكيف) مع (المواقف) أو (الأدوار) الاجتماعية
			34) المجتمع يشجع ويمدح فقط إنجازات التلاميذ المتفوقين فقط دون غيرهم	
			35) أنعزل عن المجتمع لأنه لا يتقبل الشخص الذي يعبر بحرية تجاه مهنته المستقبلية مثلا يصبح فنان (ة)؛ رسام	

			(ة) ؛ مغني (ة)؛ منشد (ة)؛ أو لاعب (ة)...
			4- كسمة في شخصية الموهوب (مؤشر)
			36) أشعر بالضيق من معلم الذي يقارن بين الواجبات الزملاء
			37) لدي القدرة على توليد السعادة والفرح الذاتي الداخلي
			38) أتجنب التواصل مع الآخرين لأن موهبتي ليست بهذه الجودة (التميز)
			39) لا أعرف كيف أرد على الأشخاص الذين يتدخلون في خصوصياتي وإنجازاتي
			40) لا أريد أحد أن يصفني بأني شخص متميز أو متفوق أمام الآخرين
			41) لا أحب مشاركة الآخرين أحاسيسي الإيجابية حول إنجازات المدرسية
			42) المدح المبالغ من قبل الآخرين باستخدام كلمات: نابغة، عبقرية، متميز، ذكي..أوصاف تزعجني حقاً
			43) عندي حصيلة لغوية متقدمة أعبر عن نفسي ومشاعري

البعد الثالث	البند	انتماء	عدم انتماء	ضبط لغوي (حدود مستوى متعلم مرحلة متوسط) وإثراء
١٣	1) أهدد الناس وأتصرف معهم بوحشية			

			(2) آخذ وأستعمل حاجات الآخرين دون أن أستأذن منهم
			(3) أعتدي على الآخرين وأسبهم (أشتمهم) عندما أغضب منهم
			(4) أنظر للأولاد الآخرين نظرة احتقار وكرهية
			(5) أشعر بالغضب والغيرة عندما يفعل أي شخص عملا جيدا
			(6) أعاير الأطفال الآخرين بعيوبهم وأخطائهم
			(7) أكذب لكي أحصل على ما أريد
			(8) أضايق الناس لكي أجعلهم يغضبون
			(9) أحب أن أكون وحيدا
			(10) أخاف أن أتكلم مع الناس
			(11) أذي كمشاعر الناس وأحاول أن أجعلهم غاضبين (زعلائين)
			(12) أقول نكت وأضحك على الآخرين
			(13) أظن دائما أن الناس يضايقونني حتى وإن لم يفعلوا ذلك
			(14) أصدر أصواتا قد تضايق الآخرين
			(15) أتكلم بصوت مرتفع جدا
			(16) ألعب وحدي
			(17) أشعر بالوحدة (أنني وحيد)
			(18) أشارك في المشاجرات كثيرا

			19) أغير من (أحقد على) الناس الآخرين
			20) أهم شيء عندي أن أكسب أو أفوز على الآخرين
			21) أؤذي الآخرين وأضايقهم عندما أريد توجيههم أو نقدهم

البعد الرابع	البند	انتماء	عدم انتماء	ضبط لغوي (حدود مستوى متعلم مرحلة متوسط) وإثراء
تعبير عن مشاعر الإيجابية	1) أنظر إلى الناس وأن أتحدث إليهم			
	2) لي أصدقاء كثيرون			
	3) أشعر بالسعادة عندما يفعل أي شخص عملا جيدا			
	4) أحافظ على أسرار الآخرين			
	5) أنظر إلى الناس عندما يتكلمون معي			
	6) أحافظ على حاجات الآخرين كما وكانت حاجتي أنا			
	7) أنادي على الناس بالأسماء التي يحبونها			
	8) أشعر بالرضا والسعادة عندما أساعد شخصا ما			
	9) عندما أتكلم مع الآخرين فإنني لا أخرج عن موضوع الكلام			

			10) أشعر بالأسف والندم عندما أذى أي شخص
			11) أشارك في الألعاب مع الأطفال الآخرين
			12) أضحك لما يقوله الآخرين من نكت أو قصص جميلة

البعد الخامس	البند	انتماء	عدم انتماء	ضبط لغوي (حدود مستوى متعلم مرحلة متوسط) وإثراء
الضبط الاجتماعي الانفعالي	1) أغضب بسهولة			
	2) أنا شخص مسيطر (أقول لأي شخص، أعمل كذا ولا أقول بعد إذنك أعمل كذا)			
	3) عادة أكون حزينا وكثير الشكوى			
	4) أتكلم وأقطع كلام الآخرين عندما يتكلمون			
	5) أتفاخر وأتباهى كثيرا			
	6) أظن أنني عارف كل حاجة			
	7) أتصرف مع الناس بطريقة تجعلهم يشعرون أنني أحسن منهم			
	8) أحاول أن أكون أحسن من أي شخص آخر			

			9) أحب أن أكون القائد أو الزعيم في اللعب والعمل
			10) أبقى مع الآخرين لمدة طويلة حتى يملون مني
			11) أفسر الأشياء بأكثر مما تتحمل (أعمل من الحبة قبة) أبالغ

الملحق رقم (03): عرض أسماء أساتذة المحكمين لمقياس المهارات الاجتماعية

اسم ولقب المحكمين	التخصص	الرتبة العلمية	الجامعة
الشايب خولة	علم النفس التربوي	أستاذة التعليم العالي	جامعة غرداية
تامملت ابراهيم	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة غرداية
مراد يعقوب	علم النفس العيادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية
بن زين نبيلة	علم النفس المدرسي	أستاذة محاضرة	جامعة ورقلة
الواهج ربيع	إرشاد النفسي	دكتوراه	جامعة غرداية
أبانو سهام	علم النفس المدرسي	دكتوراه	جامعة غرداية
حمو عبد الله عيسى	علم الاجتماع	دكتوراه	جامعة تيزي وزوو
اتبيرن بلقاسم	لغة عربية	أستاذ في الطور الثانوي	مؤسسة تربوية
الحاج سعيد أحمد	لغة عربية	أستاذ في الطور الثانوي	مؤسسة تربوية

الملحق رقم (04): بعد تحكيم المقياس من طرف المحكمين وبعد المعالجة والتدقيق توصلنا إلى هذا
الجدول يوضح عبارات قبل وبعد التعديل

عبارات قبل التعديل	عبارات بعد التعديل
1-أداعب الأصدقاء وأضحكهم عندما يكونوا غاضبين (زعلاينين)	أمازح الأصدقاء وأضحكهم عندما يكونوا غاضبين
2-أعرض على الناس أن أساعدهم أو أقدم لهم خدمات	أعرض على الناس مساعدتي وخدماتي
3-أحب الأعمال التي أشارك فيها إخوتي الأكبر مني سنا أو الأقل مني سنا	أحب الأعمال التي أشارك فيها مع إخوتي
4-أظن أنني عارف كل حاجة	أظن أنني أعرف كل شيء
5-أغضب من نفسي عندما لا أحقق إنجازات كبيرة	لا أشعر بالرضا عندما أنجز أعمال بسيطة

الملحق رقم (05): مقياس مفهوم المهارات الاجتماعية بعد التعديل في صيغته النهائية

تلميذ(ة) المجد(ة):

نضع بين يديك مجموعة من العبارات التي تهدف إلى التعرف على طريقة تعاملك مع الآخرين، وأمام كل عبارة ثلاثة اختيارات (دائماً، أحياناً، أبداً)، والمطلوب منك أن تختار إجابة واحدة فقط من هذه الاختيارات. "أشعر على ذلك في خانة المناسبة بـ(×)"، فاحرص أن تجيب بما يتفق مع ما تفعله فعلاً، فليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، ولا تترك أي عبارة دون إجابة؛ ليكن في علمك أن الإجابات التي ستدلي بها ستحظى بسرية تامة، كما تعد درجة صدقك في الإجابة والاختيار المناسب والدقيق خطوة هامة في تحديد نتائج الدراسة الحالية.

مثال توضيحي: أخاف أن أتكلم مع الناس

الرقم	العبارة	دائماً	أحياناً	أبداً
01	أخاف أن أتكلم مع الناس			

- إذا كنت تخاف من أن تتكلم مع الناس فضع إشارة(×) أمام كلمة (دائماً)

- إذا كنت تخاف مرات من الكلام مع الناس فضع إشارة(×) أمام كلمة (أحياناً)

- إذا كنت لا تخاف من أن تتكلم مع الناس فضع إشارة(×) أمام كلمة (أبداً)

الرقم	العبارة	دائماً	أحياناً	أبداً
1	أساعد الأصدقاء الذين يتعرضون للأذى			
2	أهدد الناس وأتصرف معهم بوحشية			
3	أستطيع التحكم في انفعالاتي وقت الغضب			
4	أنا شخص مسيطر (أقول لأي شخص، أعمل كذا ولا أقول بعد إذنك أعمل كذا)			
5	أنظر إلى الناس عندما أتحدث إليهم			

6	أخذ وأستعمل حاجات الآخرين دون أن أستأذن منهم		
7	أُحظى باحترام أصدقائي في المدرسة		
8	أُمازح الأصدقاء وأضحكهم عندما يكونوا غاضبين		
9	عادة أكون حزينا وكثير الشكوى		
10	أمدح الناس وأخبرهم بما فيهم من صفات طيبة		
11	أتكلم وأقطع كلام الآخرين عندما يتكلمون		
12	عندما أرى شخصا أعرفه أذهب إليه وأتحدث معه بكل بساطة		
13	أعتدي على الآخرين وأسبهم (أشتمهم) عندما أغضب منهم		
14	أشعر بالسعادة عندما يفعل أي شخص عملا جيدا		
15	أنظر للأولاد الآخرين نظرة احتقار وكراهية		
16	أحافظ على أسرار الآخرين		
17	أشعر بالغضب والغيرة عندما يفعل أي شخص عملا جيدا		
18	أشكر كل من يقدم لي خدمة أو يساعدني		
19	أتفاخر وأتباهى كثيرا		
20	أنظر إلى الناس عندما يتكلمون معي		
21	أعاير الأطفال الآخرين بعيوبهم وأخطائهم		
22	أحافظ على حاجات الآخرين كما وأنها حاجتي أنا، مثلما أحافظ على ممتلكاتهم		
23	أظن أنني أعرف كل شيء		
24	أستطيع بسهولة أن أكون علاقة مع الآخرين وأعتبرهم أصدقائي		

25	أدافع عن أصدقائي		
26	أكذب لكي أحصل على ما أريد		
27	أنادي على الناس بالأسماء التي يحبونها		
28	أتصرف مع الناس بطريقة تجعلهم يشعرون بالراحة معي		
29	أضايق الناس لكي أجعلهم يغضبون		
30	أحب أن أكون وحيدا		
31	أعطي للآخرين مما معي مثلما أعطي لمحتاج أو فقير ما أملك من النقود في جيب		
32	عندما أغضب من شخص أخبره بما أحس تجاهه		
33	أحاول أن أكون أحسن من أي شخص آخر		
34	أحب أن أكون القائد أو الزعيم في اللعب والعمل		
35	أشعر بالرضا والسعادة عندما أساعد شخصا ما		
36	عندما أتكلم مع الآخرين فإنني لا أخرج عن موضوع الكلام		
37	أخاف أن أتكلم مع الناس		
38	أؤذي مشاعر الناس وأحاول أن أجعلهم غاضبين		
39	أظهر للناس استعدادي لمساعدتهم		
40	أزور أصدقائي غالبا في منازلهم		
41	لا أريد البقاء مع الآخرين لمدة طويلة حتى لا يملو مني		
42	أشعر بالأسف والندم عندما أؤذي أي شخص وأعتذر منه		
43	أسخر من الآخرين عبر النكت والضحك من تصرفاتهم		

44	أظن دائما أن الناس يضايقوني حتى وإن لم يفعلوا ذلك		
45	أصدر أصواتا تضايق الآخرين		
46	أرد الجميل لمن يساعدني أو يقدم لي معروفا		
47	أسأل الآخرين عن أخبارهم وأحوالهم		
48	أحب الأعمال التي أشارك فيها إخوتي		
49	أفسر الأمور بشكل مبالغ مثلا: أعمل من الحبة قبة		
50	أشترك في الألعاب الجماعية مع أصدقائي		
51	لا أشعر بالرضا عندما أنجز أعمال بسيطة أمام الآخرين		
52	أنعزل عن الآخرين لأن والدي يعاتباني لما أعبر عن رأيي أمام الآخرين		
53	أتهرب من مواقف المنافسة مع زملائي في القسم لأنني لا أحب مشاعر المنافسة		
54	أضحك لما يقوله الآخرون من نكت أو قصص جميلة		
55	أتكلم بصوت عالي ومزعج		
56	ألعب وحدي ولا أريد أن يشاركني شخص آخر		
57	أشعر بالوحدة		
58	الأستاذ يفضل التلميذ المطيع أقل تفوقا وفهما		
59	أشارك في المشاجرات كثيرا		
60	لا أعبر عن إنجازاتي أمام زملائي حتى لا أفقدهم		
61	لدي القدرة على وصف مشاعري الإيجابية أمام والدي		
62	تصيبني الغيرة من الآخرين (أحقد عليهم)		

			أهم شيء عندي أن أكسب أو أفوز على الآخرين	63
			أنزعج من الشخص الذي يبالغ في قوله إنني تلميذ عبقرى	64
			أريد ترك المدرسة لأن المعلم يشرح بطريقة روتينية	65
			مساعدة أهلى والتعاون معهم واجب شرعى	66
			أؤذى الآخرين وأضايقهم عندما أريد نقدهم	67

الملحق رقم (06): طلب إجراء دراسة ميدانية واستمارة ترشيح الأساتذة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس الأطفونيا
تخصص: علم النفس المدرسي.
جامعة غرداية

الموضوع: طلب إجراء دراسة ميدانية

إلى السيد:

نتقدم بطلب الانتظام في تربص بمؤسستكم الفاعلة في ميدان التربية والتعليم بهدف جمع المعلومات على عينة (الموهوبين)، ثم تطبيق عليهم مقاييس المتغيرات الدراسية، وذلك في إطار إعداد مذكرة الماستر في موضوع: الماستر في موضوع:

- أساليب المعاملة الوالدية - كما يدركها الأبناء- وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى تلاميذ الموهوبين.
- مفهوم الذات لدى الموهوب ودوره في تحقيق المهارات الاجتماعية دراسة على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط.

إمضاء الطالبة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس الأرتفونيا
تخصص: علم النفس المدرسي
جامعة غرداية

استمارة ترشيح الأساتذة

بيانات الشخصية للأساتذة:

الأستاذ:

سنوات الخبرة:

التخصص:

المستوى الدراسي المسند:

التعليمات

أستاذي الفاضل:

في إطار البحث العلمي لإنجاز مذكرة في علم النفس، تخصص علم النفس المدرسي، نتشرف بوضع بين أيديكم هذه القائمة كأداة للتعرف على بعض السمات التي يتميز بها تلاميذ الموهوبين، المطلوب من حضرتكم: قراءة كل سمات المدونة في القائمة بكل عناية، من أجل ترشيح التلاميذ الذين تعتقدون أنهم يظهرون أو يحملون صفات الموهبة وذلك بكتابة أسماء هؤلاء الطلبة تحدا قائمة سمات الموهوبين الموجودة بين أيديكم، بدون تحيز وبكل موضوعية، وهذا كله في سبيل البحث العلمي، ولكم منا الشكر الجزيل على صبركم وتعاونكم معنا.

ملاحظة: الأقسام المعنية 2 و3 و4 متوسط.

مؤشرات سمات الموهبة في المرحلة المتوسطة

سمات الموهوب
1. يتميز التلميذ بسرعة الفهم والقدرة العالية على التذكر وخاصة المفاهيم التي تثير اهتمامه
2. لدى التلميذ رغبة عالية في حب الاستطلاع.
3. لدى التلميذ حصيلة لغوية كبيرة.
4. كراهية الحفظ للمعلومات وإعادةّها.
5. يعبر التلميذ عن أفكاره بوضوح أكثر من سته.
6. لدى التلميذ رغبة في الامتياز العلمي والدراسي في مجال واحد أو عدة مجالات
7. لدى التلميذ استقلال متميز في أفكاره والتعبير عنها.
8. نلاحظ فيه تقدير الذات المتدني، والرغبة في الانعزال والانسحاب وقد يظهر عليه أسلوب عدواني
9. لدى التلميذ قدرة واضحة على النقد والمناقشة الموضوعية.
10. عدم الرضا الدائم عن الواجبات والأعمال التي يقوم بها.
11. يأتي التلميذ بأفكار جديدة
12. تظهر لديه صعوبة في تكوين الصداقات والعلاقات مع الزملاء
13. يتميز التلميذ بالثابرة والإصرار على تحقيق الأهداف
14. مرات يشعر بالملل وعدم الرغبة في متابعة الدروس الفصل الدراسي
15. لدى التلميذ قدرة قوية على الملاحظة.
16. شعور التلميذ بالإحباط لعدم مراعاة خصائصه الذهنية والانفعالية
17. يتميز التلميذ بالنضج الانفعالي (الاستقرار النفسي).
18. يميل التلميذ إلى العزلة والانطواء
19. قد يتخذ مواقف معادية للمدرسة والسلطة بشكل عام.
20. يتسم التلميذ بقدر كبير من الطموح
21. حساسية غير عادي لتوقعات ومشاعر الآخرين.
22. رفض المساعدة المقدمة من المعلم وإظهار المقاومة لجهود المعلم.
23. للمسات الإبداعية في كل مجالات العمل.
24. قدرة على تحمل المسؤولية والقيادة الاجتماعية.
25. يحب النشاط الاجتماعي ويشارك في نشاطات البيئة و اللاصفية.
26. ذواق للجمال وملم بالإحساس الفني ويرى الوجه الجميل للأشياء.

27. يتمتع هؤلاء التلاميذ باستعدادات أو صفات مهارية الآتية: (الرسم، النحت، التلوين الموسيقي، الأدب، الشعر، المسرح، الخطابة) -واحدة أو أكثر -

ملاحظة:

يرجى من الأساتذة الأفاضل أن يرشحوا كل تلاميذ التي تتوفر فيهم أربعة سمات فأكثر، مما ذكر أعلاه.

قائمة الإسمية للتلاميذ:

الرقم	لقب واسم التلميذ	عدد السمات المتوفرة	السنة
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			

الملحق رقم (07): مقياس رنزولي لسمات الموهوبين

المعلومات العامة:

- الاسم واللقب: - الجنس: ذكر () أنثى ()
- العمر: سنة - المستوى الدراسي:
- اسم المتوسطة التي أدرس فيها: - الهواية التي أمارسها:

تعليمات عامة:

نرجو منكم تعبئة هذه الاستمارة، وفقا للمقياس التالي:

1.	لا تنطبق هذه الصفة على شخصيتي
2.	نادرا ألاحظ هذه الصفة في شخصيتي
3.	غالبا ألاحظ هذه الصفة في شخصيتي
4.	دائما ألاحظ هذه الصفة في شخصيتي

أولا: الصفات الإبداعية:

رقم	الصفة السلوكية	1	2	3	4
1.	أحب الاستطلاع، أسأل عن كل شيء.				
2.	أعرض أفكارا و حلولا لمشاكل أو مسائل متعددة.				
3.	أعبر عن رأيي بجرأة.				
4.	أنا على قدر عال من الشغف لاكتشاف الغامض.				
5.	أتميز بسرعة البديهة وسعة الخيال.				
6.	أتمتع بروح الدعابة والطرفة والفكاهة.				
7.	اني مرهف الحس و سريع التأثر عاطفيا.				
8.	لدي إحساس فني (أذوق الأشياء الجميلة).				
9.	أتميز بالنقد البناء.				

ثانيا: الصفات القيادية:

رقم	الصفة السلوكية	4	3	2	1
1.	كفاء في تحمل المسؤوليات.				
2.	قادر على إقناع الآخرين.				
3.	محبوب بين زملائي.				
4.	يألفني الآخرون.				
5.	أعبر عن ما يدور في خاطري بوضوح.				
6.	اتطوع للقيام بأعمال غير مطلوبة مني.				
7.	أفضل الحياة الجماعية.				
8.	اسيطر على من حولي، وأدير الأنشطة التي أشارك فيها.				
9.	أشارك في الأنشطة المدرسية.				
10.	أنسجم بسهولة مع الآخرين في العمل الجماعي.				

ثالثا: الصفات الدافعية

رقم	الصفة السلوكية	4	3	2	1
1.	أسعى إلى إتقان أي عمل أرغبه أو أكلف به.				
2.	أنزعج من الأعمال الروتينية.				
3.	أحتاج إلى قليل من الحث لإتمام عملي.				
4.	أسعى إلى إتمام عملي بحرص شديد.				
5.	أفضل العمل بمفردي.				
6.	أهتم بأمور الكبار التي لا يبدي من هو في سني أية اهتمام لها.				
7.	أتصف بالحزم.				
8.	أحب تنظيم الأشياء و العيش بطريقة منظمة.				
9.	أفرق بين الأشياء الحسنة و السيئة.				

رابعاً: الصفات التعليمية:

رقم	الصفة السلوكية	4	3	2	1
1.	أمتلك حصيلة لغوية و مصطلحات تفوق مستوى عمري.				
2.	أمتلك حصيلة كبيرة من المعلومات في مواضيع شتى.				
3.	أتصف بسرعة و قوة الذاكرة.				
4.	أحلل الوقائع وأتوقع النتائج.				
5.	مُلم ببعض القواعد التي تساعدني على الاستنتاج.				
6.	أرى الأشياء من زوايا مختلفة.				
7.	أحب القراءة والمطالعة لمواضيع تفوق مستوى سني.				
8.	أقيس وأحلل الأمور المعقدة.				

تقرير حالة عن المقياس:

اسم الفاحص	
تاريخ التطبيق	
اسم المفحوص	
عمر المفحوص	
الهدف من الفحص	
الدرجة التي حصل عليها	
تفسير الدرجة	

اهم التوصيات:

1.
2.
3.
4.

توقيع الفاحص:

1- حساب الخصائص السيكومترية

الملحق رقم (08) عرض نتائج ثبات ألفا كرونباخ مفهوم الذات

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	34	100,0
	Exclu ^a	0	,0
	Total	34	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,827	40

RELIABILITY

/VARIABLES=24 23 22 21 20 19 18 17 16 15 14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
40 39 38 37 36 35 34 33 32 31 30 29 28 27 26 25

الملحق رقم (09) عرض نتائج التجزئة النصفية مفهوم الذات

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	34	100,0
	Exclu ^a	0	,0
	Total	34	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,676
		Nombre d'éléments	20 ^a
	Partie 2	Valeur	,737
		Nombre d'éléments	20 ^b
	Nombre total d'éléments		40
Corrélation entre les sous-échelles			,686
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,814
	Longueur inégale		,814
Coefficient de Guttman			,812

a. Les éléments sont : 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 20 19 18 17 16 15 14

b. Les éléments sont : 30 29 28 27 26 25 24 23 22 21 40 39 38 37 36 35 34 33 32 31

الملحق رقم (10) عرض نتائج الثبات ألفا كرونباخ للمهارات الاجتماعية

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	33	97,1
	Exclu ^a	1	2,9
	Total	34	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,887	67

الملحق رقم (11) عرض نتائج التجزئة النصفية للمهارات الاجتماعية

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مهارات الانخراطية	هذه الدنيا	12	155,50	12,457	3,596
	هذه عليا	12	180,75	3,817	1,102

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes				Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	
مهارات الانخراطية	Hypothèse de variances égales	10,517	,004	-6,713	22	,000	-25,250	3,761	-33,050 -17,450
	Hypothèse de variances inégales			-6,713	13,047	,000	-25,250	3,761	-33,372 -17,128

RELIABILITY

/VARIABLES=24 م 23 م 22 م 21 م 20 م 19 م 18 م 17 م 16 م 15 م 14 م 13 م 12 م 11 م 10 م 9 م 8 م 7 م 6 م 5 م 4 م 3 م 2 م 1 م
49 م 48 م 47 م 46 م 45 م 44 م 43 م 42 م 41 م 40 م 39 م 38 م 37 م 36 م 35 م 34 م 33 م 32 م 31 م 30 م 29 م 28 م 27 م 26 م 25 م
67 م 66 م 65 م 64 م 63 م 62 م 61 م 60 م 59 م 58 م 57 م 56 م 55 م 54 م 53 م 52 م 51 م 50 م
(SCALE (ALL VARIABLES)) NI

الملحق رقم (12) عرض نتائج ألفا كرونباخ لتجزئة النصفية المهارات الاجتماعية

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	33	97,1
	Exclu ^a	1	2,9
	Total	34	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,813
		Nombre d'éléments	34 ^a
	Partie 2	Valeur	,774
		Nombre d'éléments	33 ^b
	Nombre total d'éléments		67
Corrélation entre les sous-échelles			,814
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,897
	Longueur inégale		,897
Coefficient de Guttman			,897

a. Les éléments sont : 13, 12, 11, 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 28, 27, 26, 25, 24, 23, 22, 21, 20, 19, 18, 17, 16, 15, 14, 34, 33, 32, 31, 30, 29

b. Les éléments sont : 43, 42, 41, 40, 39, 38, 37, 36, 35, 34, 58, 57, 56, 55, 54, 53, 52, 51, 50, 49, 48, 47, 46, 45, 44, 67, 66, 65, 64, 63, 62, 61, 60, 59

الملحق رقم (14) عرض نتائج الجزء الأول من الفرضية الرابعة

Corrélations			
Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart type	N
مفهوميذكور	120,4706	11,94842	17
مهارتيذكور	169,2353	12,01317	17
Corrélations			
		مفهوميذكور	مهارتيذكور
مفهوميذكور	Corrélation de Pearson	1	,661**
	Sig. (bilatérale)		,004
	N	17	17
مهارتيذكور	Corrélation de Pearson	,661**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	
	N	17	17

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الملحق رقم (15) عرض نتائج الجزء الثاني من الفرضية الرابعة

Corrélations			
Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart type	N
مفهوميإناث	122,4426	14,15924	61
مهاراتيإناث	169,7541	10,77753	61
Corrélations			
		مفهوميإناث	مهاراتيإناث
مفهوميإناث	Corrélation de Pearson	1	,750**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	61	61
مهاراتيإناث	Corrélation de Pearson	,750**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	61	61

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الملحق رقم (16) عرض نتائج الجزء الأول من الفرضية الخامسة

Corrélations			
Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart type	N
مفهوماتيوية	122,8939	13,62591	66
مهاراتنيوية	170,4394	10,14075	66
Corrélations			
		مفهوماتيوية	مهاراتنيوية
مفهوماتيوية	Corrélation de Pearson	1	,724**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	66	66
مهاراتنيوية	Corrélation de Pearson	,724**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	66	66

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الملحق رقم (17) عرض نتائج الجزء الثاني من الفرضية الخامسة

Corrélations			
Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart type	N
مفهوماتممتدة	117,1667	13,36096	12
مهاراتممتدة	165,2500	14,53601	12
Corrélations			
		مفهوماتممتدة	مهاراتممتدة
مفهوماتممتدة	Corrélation de Pearson	1	,744**
	Sig. (bilatérale)		,005
	N	12	12
مهاراتممتدة	Corrélation de Pearson	,744**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	
	N	12	12

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

