المجلة العربية لتطوير التفوق
TDC Talent Development Center مركز تطوير التفوق

تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية

*أ.د.محمود فتحي عكاشة
**أماني فرحات عبد المجيد

*كلية التربية–جامعة دمنهور–مصر
**كلية التربية–جامعة دمنهور–مصر

ملخص الدراسة:

يواجه الطفل الموهوب العديد من المشكلات التي تعوق نموه وتقدمه وقد ترجع هذه المشكلات إلى عدم تفهم الأسرة أو البيئة المدرسية إلى طبيعة الموهوب، وقد تكون هذه المشكلات نابعة من الموهوب ذاته.حيث يوجه الطفل الموهوب العديد من المشكلات السلوكية كالانسحاب أو تجنبه الدخول مع زملائه في علاقات اجتماعية.

وتحددت مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما مدي فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية والتخفيف من حدة المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية في المدرسة الأبتدائية ؟

حيث سعت الدراسة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية عن طريق تدريبهم على البرنامج التدريبي المعد للدراسة.والتحقق من فعاليتة في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية المدرسية التي يعاني منها الطفل الموهوب.

وتكونت عينة الدراسة من (26) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ الموهوبين الذين يعانون من مشكلات سلوكية مدرسية تتراوح أعمارهم مابين (10-12) سنة.

شملت أدوات الدراسة:اختبار المصفوفات المتتابعة. اختبار التفكير الابتكاري المصور (صورة ب) (إعداد بول تورانس) .مقياس المهارات الاجتماعية. قائمة المشكلات السلوكية. والبرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية.

واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعة التجريبية الواحدة.حيث تم فرز التلاميذ الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية ، وتطبيق البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية علىهم، ومن ثم تطبيق أدوات الدراسة بعدالانتهاء من تطبيق البرنامج.وحللت النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

وانتهت الدراسة الي التحقق من صحة فروض الدراسة ،حيث تحسنت المهارات الأجتماعية في جميع ابعادها ،كما لوحظ تحسن تقييم التلاميذ عل مقاييس المشكلات السلوكية طبقا لصورة التلاميذ وكذا صورة المعلم .

الكلمات المفتاحية:الأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية،المهارات الأجتماعية.

Developing social Skills of gifted children with Scholar behavioral Problems

The present study aims at verification of the effectiveness of social skills development program provided by the current study, in the alleviation from behavioral problems experienced gifted child by school by revealing the impact of the training program for the development of social skills to reduce the severity of behavioral problems with the gifted. Tools of the study are [Test sequence of matrices. (Preparation of Raven), Test of creative thinking photographer (Picture B) (setting Torrance). , social

skills measurement, List of behavioral problems. and training program for the development of social skills for gifted children with scholar behavioral problem]. This tools applied on the Study sample which consisted of (26) gifted student who suffer from scholar behavioral problems ,aged between (10-12) years. Study results has revealed the verification of its hypotheses. This in turn shows the effectiveness of the training program used in developing the social skills and reduction the severity of behavioral problems in the gifted children with scholar behavioral problems.

Key word :
Social Skills- Gifted child with scholar behavioral problems

مقدمة :

يتميز الموهوبون بخصائص نفسية وسلوكية ومعرفية تميزهم عن غيرهم من أقرانهم ولكن من الغريب أن تكون الخصائص الإيجابية للأطفال الموهوبين سببًا في معاناتهم من صعوبات ومشكلات نفسية واجتماعية، وخاصة إذا تواجد هؤلاء الأطفال في سياقات اجتماعية غير قابلة أو مرحبة بتلك الخصائص ولا يتوفر فيها متطلبات تتعهدها وترعاها.(عكاشة،2005 : 50)

وبالرغم من قدرات الموهوبين العالية وتميزهم في جوانب متعددة إلاأنهم يواجهون عددًا من المشكلات التي تحد من توفير الخدمات التربوية المناسبة لهم، فبالإضافة إلى التنكر لحاجاتهم الخاصة فإنهم غير محبوبين من قبل كثير من المعلمين على عكس الاعتقاد السائد، كما أنهم يتعرضون إلى الانتقاد والعزلة الاجتماعية من قبل أقرانهم. (سليمان، غازي، 2001 : 2)

ويري بعض الباحثين أن المشكلات التي يتعرض لها الموهوب قد ترجع إلى المدرسة ، حيث يركز المعلمين على الأداء المرتفع في الامتحانات مما يزيد توتر الطلبة أثناء تأدية الامتحان، كذلك المناهج الدراسية التي لا تتحدى قدراتهم تؤدي إلى فشلهم الأكاديمي وتدني تحصيلهم. كما أن للأسرة دورًا في ظهور المشكلات عند طفلها الموهوب لعدم تفهمها لطبيعة الموهبة وخصائص الطفل الموهوب. (السرور، 1998 : 321- 322)

والمشكلات السلوكية التي يتعرض لها الموهوب قد تكون ناتجة عن عدم التكافؤ بين القدرات الانفعالية والاجتماعية للطفل الموهوب وقدراته المعرفية والعقلية، ويرجع ذلك إلى أن النمو الاجتماعي والانفعالي للأطفال الموهوبين يسير بمعدل أبطأ مقارنة بنموهم العقلي وذلك بسبب وعيهم المعرفي وارتفاع مستوى ذكائهم(Silverman ,1997: 42).

ويشير (More lock, 1997 :4) في دراسته التي أجراها على الأطفال ذوي معدلات الذكاء الأعلى من (200) أن نظرتهم للأشياء تكون أكثر تعقيدًا مقارنة بنظرة أقرانهم لنفس الأشياء ، مما يولد لديهم شعورًا بالاختلاف عن أقرانهم، والشعور بالعزلة والانسحاب الاجتماعي هروبًا من مواجهة أقرانهم وهروبًا من السخرية التي يتعرضون لها، ويوصي بتدريبهم على المهارات الاجتماعية التي من شأنها العمل على التقليل من هذه المشكلات.ويؤكد (Johnson,2005:132) أن الاختلاف بين التلاميذ الموهوبين وأقرانهم العاديين يدفعنا إلى إعداد برامج خاصة بهم حتى نجنبهم ما قد يتعرضون له من مشكلات تعوق نموهم وتعمل على تشخيص هذه المشكلات وعلاجها حتى لا تعوق توظيف وتفعيل قدراتهم وإمكاناتهم.

مشكلة الدراسة :

يواجه الطفل الموهوب العديد من المشكلات التي تعوق نموه وتقدمه، وقد ترجع هذه المشكلات إلى عدم تفهم الأسرة أو المدرسة لطبيعته, وقد تكون نابعة من الموهوب ذاته، حيث تكون بعض الصفات والخصائص التي يمتلكها الطفل الموهوب مصدرًا للمشكلات التي يتعرض لها. فرغبة الموهوب الدائمة وميله لتحقيق الكمال أي تحقيق مستويات إنجاز فائقة تؤدي إلى شعوره بمزيد من الضغوط، ويترتب علىها آثارًا سلبية على توافقه النفسي والاجتماعي، كما أن هذه النزعة الكمالية التي يتميز بها الموهوب تجعل زملاؤه يشعرون بأنه متعالٍ عليهم مما يدفعه إلى الانعزال عنهم أو مجاراتهم وإخفاء تفوقه وادعائه الغباء لكي يكسب رضاهم. ومن الخصائص التي يتصف بها الموهوب الحساسية الانفعالية حيث يكون أكثر حساسية انفعالية من أقرانه العاديين، فقد يفرح أو يحزن من أشياء تبدو عادية بالنسبة لأقرانه مما يولد لديه شعور بالاختلاف عن الآخرين فيعتبره أقرانه شاذًا أو مختلفًا فيدفعه ذلك إلى الابتعاد عنهم والانغماس في عالمه الخاص, مما يولد لديه العديد من المشكلات السلوكية كالانسحاب عن أقرانه وامتناعه عن مساعدتهم أو مشاركتهم أنشطتهم المختلفة، وكذلك تجنبه الدخول معهم في أي علاقات اجتماعية.

وقد يشير ذلك الي حاجة الموهوب إلى تحسين مهاراته الاجتماعية لتساعده على التخفيف مما يعانيه من مشكلات. فإذا كان الموهوب يعاني من مشاعر العزلة والوحدة بسبب عدم قدرته على تكوين صداقات أو بسبب رفضه من قبل الآخرين فهنا يجب تنمية قدرته على التواصل مع الآخرين وكذلك مهارة الإدراك الوجداني, كما يحتاج إلى تنمية مهارة توكيد الذات لديه.

وتشير الدراسات (Carlyon, 1997؛ Vaughn, et al.,2000)؛(شوقي،2003؛أحمد، 2000؛ أنور، 2007) الى أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية التي تساعد الطفل على تنمية قدراته وإقامة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية الناجحة والاندماج مع جماعة الأقران في طمأنينة وألفة، كذلك تُجنبه المهارات الاجتماعية المرتفعة نشوء صراعات بينه وبين والمحيطين به وحلها إذا حدثت والتخلص من المأزق بكفاءة ومن ثم الشعور بفعاليته الذاتية وتنمية ثقته بنفسه.

كما توصل (Kimmel, 2002 Cobb & Houck, 1998 ؛ lark & Dixon, 1997)؛ Chan, 2003؛ Hogan,2003 ؛(عقيل، 2004) إلى أهمية تدريب الموهوبين على المهارات الاجتماعية لما لها من تأثير كبير فى التخفيف مما يتعرضون له من مشكلات وصعوبات وظيفية خلال التعامل في المواقف الاجتماعية.وتؤكد الدراسات التي تناولت مشكلات الموهوبين على أهمية تدريب الموهوبين على المهارات الاجتماعية للوصول بهم إلى بر الأمان.

وتسعى الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطفل الموهوب للتخفيف من المشكلات السلوكية المدرسية التي تعوق تقدمه. وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1- ما مدي فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية ؟

2- ما مدي فاعلية البرنامج التدريبي في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطفل الموهوب في المدرسة ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى :

1- تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية عن طريق تدريبهم على البرنامج التدريبي المعد خصيصًا للدراسة.

2- التحقق من فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية الذي تقدمه الدراسة الحالية في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية المدرسية التي يعاني منها الطفل الموهوب.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في تناولها لقضية الأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية، وتوجيه الانتباه لضرورة الاهتمام بهم ومساعدتهم في التغلب علي تلك المشكلات.

1-تقديم قائمة بالمشكلات السلوكية التي يتعرض لها الطفل الموهوب وتعترض نموه ، وتعوق استفادة المجتمع من إمكاناته وقدراته.

2-تقدم الدراسة برنامجًا تدريبيا لتنمية المهارات الاجتماعية مما يساعد الطفل الموهوب الذي يعاني من مشكلات سلوكية مدرسية في التغلب على تلك المشكلات.

3-تقدم الدراسة مقياسا لقياس المهارات الاجتماعية للطفل الموهوب، و قائمة للتعرف على مشكلاته السلوكية.

خطوات الدراسة :

اتبعت الخطوات الآتية:

1- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة وصياغة الإطار النظري للدراسة.

2- صياغة فروض الدراسة في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة.

3- إعداد وتقنين أدوات الدراسة والتي تضمنت :

أ- إعداد محتوى البرنامج التدريبي وتحديد الفنيات المستخدمة فيه.

ب- بناء مقياس المهارات الاجتماعية.

ت- بناء قائمة المشكلات السلوكية.

4- اختيار التصميم التجريبي المناسب للدراسة (تصميم التجريبي ذوالمجموعة الواحدة)

5- إجراء الدراسة الميدانية والتي تضمنت عدة خطوات :

أ- تقنين أدوات الدراسة للتحقق من صدقها وثباتها وبالتالي صلاحيتها للاستخدام.

ب- فرز التلاميذ الموهوبين وذلك طبقًا للمؤشرات التالية:

- مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ استنادًا إلى درجاتهم في العام الدراسي (2008-2009) بفصليه الأول والثاني وكذلك درجاتهم في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2009-2010) حيث اعتمدت النسبة 90% فما فوق كمؤشر لارتفاع مستوى التحصيل.

- تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن على التلاميذ مرتفعي التحصيل واعتمد على أن التلاميذ الحاصلين على الدرجة (40) فما فوق كمؤشر لمستوى الذكاء حيث إن درجة القطع (40) تقابل المئينى 85.

- تطبيق اختبار التفكير الابتكاري المصور (صورة ب) لتورانس على التلاميذ مرتفعي التحصيل والذكاء واعتم على أن التلاميذ الحاصلين على الدرجة (136) فما فوق كمؤشر لارتفاع تفكيرهم الابتكارى حيث إن درجة القطع (136) تقابل المئينى 87 لفرز الطفل الموهوب.

ت- تحديد الأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية بتطبيق مقياس قائمة المشكلات السلوكية على التلاميذ الموهوبين.

ث- تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعات تعاونية تنافسية غير متجانسة.

ج- تطبيق البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية على عينة الدراسة.

ح- تطبيق أدوات الدراسة بعد انتهاء البرنامج التدريبي.

6- تحليل النتائج : استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)لمعالجة نتائج الدراسة.

7- تفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقةوتقديم عدد من التوصيات.

مصطلحات الدراسة :

[1] **الطفل الموهوب** : يعرف بأنه : "الطفل الذي يظهر أداءً متميزًا في واحد أو أكثر من المجالات والخصائص الآتية :

- القدرة العقلية العامة.
- القدرة الإبداعية العالية.

- القدرة على التحصيل الدراسي المرتفع.
- امتلاكه لمهارات متميزة في مجالات خاصة كالمهارات الفنية أو اللغوية أو الرياضية.
- توفر سمات شخصية معينة كالمثابرة والتحمل والدافعية المرتفعة وغيرها. (عكاشة، 2005 : 37)

[2] **الطفل الموهوب ذو المشكلات السلوكية المدرسية :**

هو الطفل مرتفع التحصيل والذي يتميز بذكاء مرتفع وقدرة ابتكارية مرتفعة ويظهر تميزًا فنيًا أو رياضيًا أو موسيقيًا ولكنه يعاني من مشكلات سلوكية اجتماعية أو انفعالية أو الاثنين معًا تعوق تفاعله مع الآخرين وتعترض نمو موهبته وتقدمها، وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها الموهوب في قائمة المشكلات السلوكية.

[3] **المشكلات السلوكية المدرسية :**

يقصد بها "المشكلات الاجتماعية والانفعالية التي تتجلى مؤشراتها السلوكية في علاقة الطفل بذاته أو علاقاته الاجتماعية بالآخرين خارج أو داخل الفصل المدرسي سواء مع زملائه أو معلميه.

[4] **المهارات الاجتماعية :**

"مجموعة من السلوكيات التي تعني اكتساب الطفل لمهارات تحمل المسئولية وتوكيد الذات وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل مع الآخرين وبما يتناسب مع طبيعة الموقف، وكذلك اكتساب الطفل لمهارات التعاون والتعاطف والتواصل اللفظي وغير اللفظي". ويتضح من التعريف أن المهارات الاجتماعية تتضمن ست مهارات فرعية تم تعريفهم على النحو التالي :

(1) مهارة تحمل المسئولية Responsibility Skill :

وتعني أداء الطفل للواجبات المطلوبة منه بإتقان والالتزام بتقديمها في الوقت المحدد لها والالتزام بتعليمات وتوجيهات معلمه. وتتضمن مهارتي إتباع التعليمات،والالتزام بالانتهاء من الأعمال في الوقت المحدد لها.

(2) مهارة توكيد الذات :

وتعني قدرة الطفل على المحادثة مع الآخرين والتعبير عن آرائه سواء كانت متفقة أو مختلفة مع الآخرين والإفصاح عن مشاعره الإيجابية (مدح) أو السلبية (غضب) حيالهم والدفاع عن حقوقه الخاصة، والمبادأة والاستمرار في إنهاء التفاعلات الاجتماعية.وتتضمن مهارة المحادثة ومهارة التعبير عن الرأي في المواقف الاجتماعية المختلفة.

(3) مهارة ضبط النفس Self Control Skill :

وتعني قدرة الطفل على التحكم في انفعالاته خلال مواقف التصادم مع الآخرين والاستجابة بشكل ملائم لمن يحاول استفزازه. وتتضمن مهارة حل المشكلة ومهارة التحكم في الانفعالات.

(4) مهارة التعاون Co-operation Skill :

وتعني مساعدة الآخرين وتلبية احتياجاتهم وتزكية اقتراح التعاون المتبادل.

وتتضمن مهارة تقديم المساعدة ومهارة المشاركة في الأعمال الجماعية.

(5) مهارة التعاطف Empathy Skill :

وهي السلوك الذي يوضح قدرة الفرد على تفهم مشاعر الآخرين واحترامها.

وتتضمن مهارتي الإحساس بمعاناة الآخرين،واحترام مشاعر الآخرين.

(6) مهارة التواصل مع الأقران Reaching out to Pears Skill :

وتعني قدرة الطفل على التفاعل مع أقرانه في المواقف الاجتماعية وقدرته على تكوين صداقات معهم والتحكم في سلوكه اللفظي وغير اللفظي بصورة مرنة خاصة في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الأقران وتعديله بما يتلاءم مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجدات وتتضمن مهارتي التواصل اللفظي وغير اللفظي.

الاطار النظري للدراسة:

أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين :لخص وليام هيوارد 1999 أساليب الكشف عن الموهوبين كما يلي :

- اختبارات الذكاء مقاييس إبداعية.
- اختبارات تحصيل بورتفوليو أعمال التلميذ.
- ترشيح المعلم الترشيح الذاتي.
- ترشيح ولي الأمر ترشيح الزملاء.
- منتج إبداعي مستمر. (Heward, 1999: 552)

الأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية:

كشفت نتائج العديد من الدراسات أن نسبة غير ضئيلة من الأطفال الموهوبين يعانون من مشكلات مختلفة ويواجهون بعض المعوقات في بيئاتهم الأسرية والمدرسية والمجتمعية وأن هذه المشكلات والمعوقات لا تعرض استعداداتهم الفائقة للذبول والتدهور فقط وإنما تهدد أمنهم النفسي أيضًا وتولد داخلهم الصراع والتوتر كما تفقدهم الحماس والشعور بالثقة وقد تنحرف باستعداداتهم ومقدراتهم المتميزة عن الطريق المنشود لتأخذ مسارًا عكسيًا له مضاره عليهم وعلى مجتمعاتهم على حد سواء. (القريطي، 2005 : 225)

المهارات الاجتماعية :

نجاح الطفل في اكتساب وتنمية مهاراته الاجتماعية يساعد على تحسن قدراته في إقامة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية الناجحة والسليمة والاندماج مع جماعات الأقران والاقتراب من جماعات الكبار في طمأنينة وألفة، مما يؤدي إلى المزيد من التقدم في اكتساب الخبرات الاجتماعية وتحقيق النمو الاجتماعي بصورة سليمة وصحية. (أنور ، 2007 : 30) وتمكن المهارات الاجتماعية الجيدة الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها، من منطلق أن إقامة علاقات ودية من بين المؤشرات الهامة للكفاءة في العلاقات الشخصية.كما *تساعده* علي تجنب نشوء صراعات بينه وبين المحيطين به وحلها إن حدثت ومواجهة المواقف المحرجة والتخلص من المأزق بكفاءة ومن ثم الشعور بفعاليته الذاتية نتيجة لذلك وتخفف من التوتر الشخصي الزائد للاستمتاع بالحياة. (شوقي،2003 : 18)

مشكلات الطفل الموهوب ومهاراته الاجتماعية :

1- يحتاج الموهوب إلى أصدقاء حيث تشكل قدراته وإمكاناته عقبة 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 ويتجاهل العلاقات الاجتماعية وبالتالي تظهر عليه علامات الانطواء والانسحاب من المشاركة الجماعية.

2- مشكلة الموهوب في وجود تباين بين قدراته وميوله من ناحية ومهاراته في الأداء ، فصغر سنه يجعله يفتقد للطريقة الصحيحة للأداء.

3- من المشكلات التي تواجه الموهوب مشكلة اللغة التي غالبًا ما يحسن استعمالها ففي سنوات عمره الأولى

يكون لديه مجموعة كبيرة من المفردات التي يجد نفسه غير قادر على استعمالها مع أقرانه فنراه يتجه لمصاحبة الأكبر منه سنًا مما يعطي للموهوب شعورًا بالرضا والفخر من أن اهتماماته تشبه اهتمامات من هم أكبر منه سنًا ولكنه سيعود إلى أصدقاء عمره الذين سينظرون له وكأنه يأخذ دور الأب أو القائد بالنسبة لهم.(Buescher, 1985 : 10-15)

4- مشكلة تخطي سنوات الدراسة : قد يترتب على التفوق العقلي أن يكون بإمكان التلميذ تخطي فرقته الدراسية فينتقل في هذه الحالة إلى فرقة جديدة حيث يوجد تلاميذ أكثر نضجًا منه من الناحيتين الجسمية والانفعالية. ويخلق هذا الوضع للموهوب بعض الصعوبات من جانب زملائه في الفرق الجديدة الذين قد لا يتقبلونه باعتباره لم ينضج بعد وليس معنى هذا بالطبع أن الضرر لحق بجميع المتفوقين الذين يتخطون فرقتهم لفرق دراسية أعلى وإنما معناه وجود بعض المشكلات التي قد تقلقهم نتيجة لمحاولات التوافق مع أقران جدد.

5- شعور الموهوب بالاغتراب والنقص : الموهوب يعرف أنه مختلف عن الآخرين وهذا ما يؤدي به إلى الابتعاد عن الآخرين والانفصال عنهم وقد يؤدي هذا إلى شعوره في بعض الأحيان بأنه أقل منهم وقد يشعر بالنقص لذلك ظهرت أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية التي تساعد الموهوب على التوافق والتفاعل الاجتماعي السليم. (Galbraith & Delisle, 1996 :87)

6- عدم التكافؤ بين القدرات الانفعالية والاجتماعية للطفل الموهوب وقدراته المعرفية والعقلية يرجع إلى أن النمو الاجتماعي والانفعالي لهم يسير بمعدل أبطأ مقارنة بنموهم العقلي ، مما يجعل هؤلاء الأطفال في خطر. (Silverman,1997: 42)

إذن فالموهوب بالرغم من الاعتقاد السائد أن ذكاءه العالي قد يساعده في التغلب على المشاكل الاجتماعية وييسر له كثير من الحلول إلا أنه بحاجة إلى تعلم المهارات الاجتماعية لأنه لا يمكنه الاكتفاء بذاته أو بأسرته للوصول إلى المهارات الاجتماعية السليمة، لذلك يتضح ضرورة تنمية المهارات الاجتماعية للموهوب للتغلب على المشكلات التي تواجهه.

دراسات سابقة :

بمراجعة الدراسات السابقة ظهر اتجاهان : الأول اهتم بالمهارات الاجتماعية عند الموهوبين ، ومن هذه الدراسات : دراسة كلارك وديكسون (Clark & Dixon (1997 هدفت إلى البحث عن أثر برنامج مدته ثلاثة أسابيع للتدريب على المهارات الاجتماعيةلأربعة طلاب موهوبين ممن التحقوا بمدرسة داخلية للموهوبين ، وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ المشاركين في برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية أظهروا دلالة إيجابية في نمو مفهوم الذات لديهم.ودراسة جالوي وبوراث (Galloway & Porath ,1997) هدفت إلى مقارنة إدراك الوالدين والمعلمين للمهارات الاجتماعية للأبناء الموهوبين وأهمية تركيز هؤلاء الموهوبين على مهارات دون الأخرى، وأثبتت نتائج الدراسة أن إدراك الوالدين والمعلمين للمهارات الاجتماعية للأطفال كانت واحدة وكان الاختلاف بينهم في أهمية المهارات الاجتماعية التي يراها المعلمون أو الوالدان,حيث يعتقد المعلمون أن التعاون يأتي في المرتبة الأولى، بينما الآباء يرون أن التوكيدية هي الأولى فكانت نسبة الاتفاق عالية بين إدراك الوالدين وإدراك المعلمين لقيمة المهارات الاجتماعية. ودراسة كيميل (Kimmel, 2002) هدفت إلى تنمية المهارات الاجتماعية لستة من الأطفال الموهوبين معرفيًا الملتحقين بالصف الرابع والخامس الابتدائي والذين يعانون من صعوبات وظيفية في التعامل في المواقف الاجتماعية ونقص خبرة في المساندة الاجتماعية كما يعانون من العزلة والوحدة، ،أسفرت نتائجها عن أن جميع المخرجات المتوقعة (المسئولية، التعاطف، ضبط النفس، التوكيد، التواصل مع الأقران، التحكم في السلوك الدافعي)، ماعدا

مهارة (التعاطف) تم تحقيقها.وفي نهاية البرنامج تقبل المفحوصين تحمل مسئولية أفعالهم وأعادوا توجيه سلوكهم الدافعي ونجحوا في التواصل مع الآخرين وتحكموا في انفعالاتهم أثناء المشكلات كما تفهموا شعور الآخرين وتعلموا كيفية الاختلاف مع الآخرين دون جرح مشاعرهم. وهدفت دراسة هوجان (Hogan ,2003) إلى تنمية مستويات المسئولية لدى عينة قوامها16تلميذا موهوبا من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.طبق عليهم مقياس لتحمل المسئولية لإليوت وجريشام. وأكدت نتائج الدراسة على أن الأطفال الموهوبين أصبحوا أكثر إحساسًا بالمسئولية تجاه العمل والتواصل مع أقرانهم في المترل والمدرسة،وأن الأطفال أصبحوا أكثر قدرة على اتخاذ القرارات الإيجابية والتعاون مع أقرانهم في المترل والمدرسة.ودراسة (عقيل،2004) هدفت إلى تحديد المهارات الاجتماعية التي يحتاج الموهوب إلى اكتسابها وإعداد برنامج إرشادي لتحسين المهارات الاجتماعية لدى الطالبات الموهوبات، والتحقق من فاعليته. وشملت عينة الدراسة 60 طالبة من الطالبات الموهوبات بوزارة المعارف بمدينة جدة تراوحت أعمارهن بين (14 – 18) عاما تم تقسيمهن إلى مجموعتين ضابطة وأخري تجريبية طبق عليهم مقياس وكسلر للذكاء،ومقياس المهارات الاجتماعية للموهوبات وبرنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية.**و**أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى بعض المراهقات الموهوبات.

أما الاتجاه الثاني من الدراسات: اهتم بالمشكلات السلوكية عند الموهوبين ومنها: دراسة جودياس (Judias, 1990) حيث هدفت للتعرف على المشكلات المتعلقة بالتكيف الشخصي والاجتماعي لدى الأطفال المتفوقين ذوي معدل ذكاء أعلى أو يساوي (130) درجة والتعرف على مشاكلهم في المدرسة والأسرة ومدى رضاهم عن المناهج المعدة لهم، وأوضحت نتائج الدراسة أن المعلمين والآباء يعتبرون هؤلاء الأطفال متوافقون اجتماعيًا رغم أنهم يواجهون مشكلات تكيفية ومشكلات عاطفية.كما أظهرت نتائج الدراسة وجود مشكلات أكاديمية في الأداء المدرسي رغم أنهم غير منخرطين في المهام المدرسية المقدمة لهم نظرًا لأنهم يعتبرون المنهج المدرسي سهل.وأظهرت أيضًا عن موافقة الآباء والمعلمين على تقديم الرعاية الخاصة لهؤلاء الأطفال في مراكز عادية.ودراسة فريمان (Freeman, 1994) التي هدفت للتعرف على المظاهر الانفعالية لدى المتفوقين في محيط أسرهم والمدرسة.وتكونت عينة الدراسة من (70) من المتفوقين تراوحت أعمارهم ما بين (5 – 24) عامًا وتمت مقارنة هذه العينة مع مجموعتين يضاهونهم في العمر.وأوضحت نتائج الدراسة انه بالرغم من أن الوالدين الذين رشحوا أطفالهم كمتفوقين عقليًا كانوا يميلون إلى وصف أطفالهم بأنهم ليس لديهم أصدقاء ويصعب إرضاؤهم أو إقناعهم إلا أن الفروق في المظاهر الانفعالية بين المتفوقين والتلاميذ الآخرين كانت ضئيلة وأن المشاكل الانفعالية لم يكن سببها قدرات المتفوق بل توقعات الآخرين والصراع في الأسرة.وأسفرت نتائج الدراسة أيضًا عن أن المتفوقين ممن لديهم تحصيل أكاديمي متدني أظهروا مشاكل انفعالية في المترل ومفهومًا متدنيًا للذات كذلك أشارت النتائج إلى أن الحساسية الزائدة والقدرة على تصور أحداث المستقبل قد تخلق أيضًا ضغوطًا إضافية لهم. ودراسة (محمد ,1999) هدفت للتعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه الطلاب المتفوقين من الذكور والإناث بالثانوية العامة الحديثة ولمساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم النفسية والاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من 240 طالب وطالبة طبق عليهم استبيان للمشكلات النفسية والاجتماعية. وأوضحت نتائج الدراسة وجود مشكلات نفسية لدى الطلاب الموهوبين ذكور وإناث مثل القلق والعدوان والانسحاب والغيرة، كما أشارت النتائج إلى وجود مشكلات اجتماعية منها العلاقة مع المدرسين والزملاء والاتجاه نحو المناهج الدراسية وكذلك العلاقة مع أفراد الأسرة والعلاقة مع الإخوة والمشكلات المدرسية. و وهدفت دراسة نورمان وآخرون (Norman, et al., 1999) إلى عقد مقارنة لمجموعتين من المراهقين الموهوبين 163 موهوب ذكور و74 موهوبة أنثى لمعرفة مفهوم الذات والاستقلال الوجداني والقلق بين المجموعتين من البنين والبنات.وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق واضحة على مقياس مفهوم الذات والتكيف لدى المجموعتين و أن الاستقرار الوجداني يرتبط بالعمر والعلاقة الوالدية وكذلك أوضحت الدراسة أن الإناث يحصلون على درجات أعلى

من الذكور في مقياس الأمانة والثقة والعلاقات والتفاعلات والقدرة الكلامية. ودراسة (Hey, etal., 2000) هدفت لتقديم برنامج لحل الصراع والمشكلات لتدعيم قيمة الذات لدى المراهقين. وتضمنت عينة الدراسة 20 فتى وفتاة موهوبة في المدرسة الثانوية واللاتي تم التعرف عليهن كتلميذات لديهن قيمة ذات منخفضة ويعانون صعوبات في العلاقات الاجتماعي. وأسفرت نتائج الدراسة انه بعد خضوع عينة الدراسة لبرنامج يسمى (Attribution, Behavior, Life Skills, Education) وجد أنهن حققن تحسن في مفهوم الذات بشكل عام وكان تعلم حل الصراعات ومهارات حل المشكلة له أثر نافع على مفهوم الذات. ودراسة ماير (Mayer, 2001) هدفت إلى دراسة العلاقة بين انفعالات الموهوبين وذكائهم الوجداني،ومعرفة مستوي الذكاء الوجداني من خلال التفاعل في المواقف الاجتماعية المختلفة وشملت عينة الدراسة 290موهوبًا في مرحلة المراهقة طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل واختبار للذكاء واستبيان المواقف الصعبة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ الموهوبين الذين يمتلكون ذكاء وجداني كانوا أفضل في القدرة علي توجيه انفعالاتهم وانفعالات الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة كما أوضحت استخدام هؤلاء التلاميذ الموهوبين ذكائهم الوجداني للتحكم في ردود أفعالهم وفي تحملهم للآخرين. و هدفت دراسة زيمرمان (Zimmerman, 2000) إلى معرفة التوافق الاجتماعي والانفعالي لدي الأطفال الموهوبين وتكونت عينة الدراسة من (12) طفل موهوب تتراوح أعمارهم بين(5-16) سنة واعتمدت الدراسة علي إجراء مقابلات شخصية متعمقة (جلسات إرشاد نفسي) مع الأطفال الموهوبين والتي من خلالها تم التعرف علي خصائص وقدرات الأطفال وأنماط التوافق لديهم وتأثير المنزل والمدرسة علي الأطفال الموهوبين، وأوضحت نتائج الدراسة عن اشتراك الأطفال الموهوبين في أربع سمات شخصية هي (الحدة الانفعالية،الميل للعزلة والانطواء، الإرادة القوية، مستويات حساسية عالية)، وأن استخدام المعلمين والآباء والمرشد النفسي الايجابي لنسبة ذكاء الأطفال وإدراكهم لحاجاتهم ولقدراتهم الاجتماعية والانفعالية تعتبر عوامل أساسية في مساعدة هؤلاء الأطفال علي التكيف. كما أوضحت أن بعض الأطفال الموهوبين لديهم القدرة علي التوافق ولكنهم بحاجة إلى دعم الآخرين فبدون الدعم الذي يظهره الآباء والمعلمون والمرشدون النفسيون قد لا يستطيع هؤلاء الأطفال أن ينجحوا في دراستهم وأن يشعروا بالسعادة والقبول من الآخرين. ودراسة (حسين ,2003) التي هدفت للتعرف على أهم المشكلات التي يعاني منها الأطفال الموهوبين علميا وأدبيًا كما يراها أفراد عينة الدراسة والتعرف علي أهم المقترحات التي تساهم في علاج أهم المشكلات التي يعاني منها الأطفال الموهوبين علميا وأدبيًا ،ودراسة الفروق بينهم في كل من جودة الصحة النفسية والمستوي الاجتماعي والثقافي التحصيل الدراسي .وأسفرت نتائج الدراسة عن اتفاق الشرائح الثلاثة التي تتكون منهم عينة الدراسة مع تباين نسب الاتفاق على أهم المشكلات التي يعاني منها الأطفال الموهوبين والتي تتعلق بالطفل نفسه وكذلك التي تتعلق بالأسرة وأيضًا علي المشكلات التي تتعلق بالمدرسة. كما اتفقت الشرائح الثلاثة أيضًا على أهم المقترحات لمعالجة المشكلات التي يعاني منها الأطفال الموهوبين والتي تتعلق بـــ (مشكلات الطفل نفسه،مشكلات الطفل داخل الأسرة، مشكلات الطفل داخل المدرسة) كما توصلت النتائج إلى وجود فروق بين الأطفال الموهوبين علميا وأدبيًا في كل من الرضا وجودة الصحة النفسية والمستوي الثقافي والمجموع الكلي للمستوي الاجتماعي الثقافي للأسرة لصالح الموهوبين علميا ،وعدم وجود فروق بينهم في التحصيل الدراسي. ودراسة (Guldemond, et al,2007) وهدفت إلى معرفة أي فئات الطلاب الموهوبين عقليا أكثر عرضة لمشكلة انخفاض مستوي التحصيل داخل المدرسة حيث تم تقسيم الطلاب الموهوبين عقليا إلى أربع فئات ،الأولى :الطلاب الذين تقع نسب ذكائهم مابين (110-119)، الثانية : تقع نسب ذكائهم ماين (120-129)،والثالثة : تقع نسبة ذكائهم بين (130-144)، الرابعة : تقع نسبة ذكائهم فوق 144. طبق عليهم اختبار جرونينجين لذكاء التلاميذ في المرحلة الثانويةGroningen Intelligence Test for Secondary Education.واختبارات التحصيل المدرسية في الرياضيات واللغة الألمانية. وأوضحت نتائج الدراسة أن فئة التلاميذ الموهوبين عقليا الذين تقع نسب ذكائهم بين (120-129) هم

أكثر الفئات عرضة لمشكلة انخفاض مستوي التحصيل داخل المدرسة.

يتضح مما سبق تأكيد نتائج العديد من الدراسات على أهمية تنمية المهارات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي للموهوب حيث تساعده على التكيف مع بيئته الاجتماعية وعلاقته الأسرية والمدرسية والاجتماعية بصفة عامة ، كما تساعده في التغلب على المشكلات التي تواجهه والتي من شأنها أن تعوق نموه وتقدمه.

فروض الدراسة :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التلاميذ الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية) في القياسين القبلي والبعدى للمهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التلاميذ الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية) في القياسين القبلي والبعدى للمشكلات السلوكية لصالح القياس البعدى.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (26) ستة وعشرين تلميذًا وتلميذة من التلاميذ الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية بمدرسة أحمد ماهر التجريبية للغات التابعة لإدارة حدائق القبة التعليمية بمحافظة القاهرة تتراوح أعمارهم ما بين (10 – 12) سنة بمتوسط 10.96 سنة وانحراف معياري 1.08 سنة (7 تلاميذ منهم موهوبين أكاديميًا وموسيقيًا و6 تلاميذ موهوبين في الرسم وأكاديميًا، 8 تلاميذ موهوبين أكاديميًا ورياضيًا، 5 تلاميذ موهوبين أكاديميًا وموهوبين في إلقاء الشعر).

ثالثا:أدوات الدراسة:

شملت أدوات الدراسة:

1- اختبار المصفوفات المتتابعة.
2- اختبار التفكير الابتكاري المصور (صورة ب)
3- مقياس المهارات الاجتماعية.
4- قائمة المشكلات السلوكية.
5- البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية.

[1] اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (اختبار ذكاء) :

أعد هذا الاختبار جون رافن Raven وقام كل من فؤاد أبو حطب وآخرون (1977) بتجربته وتقنينه بما يتلاءم مع البيئة العربية..ويهدف الاختبار إلى تحديد ذكاء الأطفال من الروضة وحتى الرشد.ويعد هذا الاختبار أحد الاختبارات المتحررة من قيود الثقافة لقياس الذكاءة.تم اختيار أربعة مجموعات فقط (أ، ب، جـ، د) بما يتناسب مع العمر الزمني للعينة (10 – 12) سنة ، وتتكون كل مجموعة من (12) مفردة.

للتحقق من ثبات الاختبار استخدم المؤلف في حساب ثبات الاختبار طريقتين هما :طريقة إعادة تطبيق الاختبار وكانت معاملات الثبات مرتفعة وتتراوح بين (0.73) و(0.86).واستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون وتتراوح بين (0.87) و(0.96).

وفي الدراسة الحالية حسب ثبات الاختبار على عينة من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي الموهوبين من مدرسة إيتاى البارود الابتدائية الجديدة التابعة لمحافظة البحيرة بلغت (31) تلميذًا وتلميذة باستخدام طريقة إعادة التطبيق وتراوحت معاملات الثبات بين0.856و0.884 وهي تعبر عن معاملات ثبات عالية.

التحقق من صدق الاختبار :استخدم الصدق المنطقي وصدق الاتساق الداخلي والصدق التنبؤي وحساب معامل الارتباط مع كل من مقياس بينيه ومقياس وكسلر وتراوحت قيمة معاملات الارتباط بين (0.54) و(0.86).

وفى الدراسة الحالية تم حساب صدق التكوين الفرضى ،حيث طبق الاختبار على 31 تلميذًا وتلميذة من ثلاث فئات عمرية مختلفة أعمارهم (10,11,12) سنة، وتم حساب متوسط ذكاء كل فئة عمرية. واتضح أن متوسط الذكاء يزداد بزيادة العمر الزمنى مما ينبئ بصدق الاختبار.

التحقق من الاتساق الداخلي للاختبار :تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار ، واتضح من أن معاملات الارتباط ذات قيم مرتفعة وجميعها دالة عند مستوى 0.01 ماعدا المفردة رقم 41 فهي دالة عند مستوى 0.05 وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بالاتساق الداخلي.

[2] اختبار التفكير الابتكاري المصور لتورانس الصورة (ب) :

أُعد هذا الاختبار بول تورانس عام (1971) وقام كل من فؤاد أبو حطب وعبد الله سليمان بتجربته وتقنينه على البيئة المصرية عام (1976) ويهدف الاختبار لقياس التفكير الابتكاري للأطفال.يتكون هذا الاختبار من ثلاثة أنشطة :

النشاط الأول : تكوين الصورة :النشاط عبارة عن ورقة ملونة ذات شكل منحني موجودة أسفل الصفحة والمطلوب من المفحوص أن يفكر في صورة لموضوع يمكن أن يرسمه بحيث تكون هذه الورقة الملونة جزء من الموضوع وأن يفكر في اسم أو عنوان لهذه الصورة.

النشاط الثاني : تكملة الخطوط :ويتكون هذا النشاط من عشرة أشكال ناقصة ليس لها معنى ولا تدل على أي شيء بمجرد النظر إليها، وعلى المفحوص أن يضيف بعض الخطوط إلى هذه الأشكال لتصبح صورة مثيرة للاهتمام بحيث تحكي هذه الصور قصة مثيرة للاهتمام وأن يضع عنوانًا لكل صورة في المكان المخصص له أسفل كل شكل. ومدة هذا النشاط عشر دقائق.

النشاط الثالث : الدوائر :يتكون هذا النشاط من 36 دائرة والمطلوب من المفحوص أن يرسم كم من الصور مستخدمًا الدوائر الموجودة بحيث تكون الدوائر الجزء الأساسي من كل صورة أو رسم ويمكن أن يضيف المفحوص خطوطًا أو علامات داخل الدائرة أو خارجها أو الاثنين معًا أو يستخدم أكثر من دائرة لكي يرسم الصورة وأن يكتب اسم لهذه الصورة أسفلها ومدة هذا النشاط عشر دقائق.وقد استخدم في الدراسة النشاطين الثاني والثالث فقط.

التحقق من صلاحية الاختبار للاستخدام :تم حساب ثبات الاختبار في صورته الأصلية بطريقة إعادة الاختبار حيث قام تورانس بتجربتين لاختبار ثبات اختباراته بإعادة الاختبار.وقام فؤاد أبو حطب وعبد الله سليمان بتقنينه على البيئة المصرية وحصلا على معاملات ثبات تمتد ما بين 0.97 للتفاصيل و0.99للأبعاد الأخرى (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الدرجة الكلية).(فؤاد أبو حطب وعبدالله سليمان،1976 :1) وفي الدراسة الحالية تم حساب ثبات النشاطين الثاني والثالث على (31) تلميذ وتلميذة بالصف الرابع والخامس والسادس بطريقة ألفاكرونباخ والنتائج اوضحت أن معاملات الثبات مرتفعة .

قام بول تورانس بحساب صدق الاختبار باستخدام عدة طرق هي الصدق التلازمي وصدق المحتوى والصدق التكويني والصدق التنبؤي. وفي دراسة قام بها كروبلي (Cropley, 1974) وجد معامل ارتباط مقداره (0.51) بين درجات اختبارات تورانس ومقاييس المحك وقد كان المفحوصين تلاميذ في الفرقة السابعة (الأول الإعدادي). (في : فؤاد أبو حطب وعبد الله سليمان، 1973 : 33 – 51).وفي الدراسة الحالية تم حساب صدق التمييز للنشاطين الثاني والثالث وأوضحت النتائج أن معاملات التمييز لأبعاد التفكير الابتكاري الأربعة في النشاطين جاءت مرتفعة مما يدل على قدرة الاختبار على التمييز بين ذوي مستويات التفكير الابتكاري المنخفضة والمرتفعة.

التحقق من الاتساق الداخلي للاختبار : تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد اختبار التفكير الابتكاري في كل نشاط وبين النشاط ككل وذلك للنشاطين الثاني والثالث وأوضحت النتائج أن معاملات الارتباط مرتفعة.

[3] مقياس المهارات الاجتماعية :

أعد مقياسً المهارات الاجتماعية وفقًا للخطوات التالية :

1 :تحديد الهدف من المقياس: قياس المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية.

2 :تحديد أبعاد المقياس : أعد المقياس لقياس المهارات الاجتماعية التالية: مهارة تحمل المسئولية، مهارة التوكيد، مهارة ضبط النفس، مهارة التعاون، مهارة التعاطف، مهارة التواصل مع الأقران.

3 : مراجعة المقاييس السابقة للمهارات الاجتماعية التي اعتمدت عليها الكثير من الدراسات في قياس المهارات الاجتماعية.

4 : صياغة مفردات المقياس : صياغة عدد من المفردات التي تتعلق بالمهارات المطلوب قياسها بلغت (36) عبارة (مفردة) تقيس ستة مهارات (كل مهارة تقاس بـــ 6 مفردات) بحيث تمثل كل مفردة مهارة يقوم بها التلميذ أثناء تفاعله اليومي، ويعقب كل مفردة ثلاثة بدائل تمثل درجات مختلفة لاستخدام المهارة هي : دائمًا – أحيانًا – أبدًا. موزعة من (2) إلى (صفر) على البدائل الثلاثة بالترتيب. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (صفر – 72).كما وضعت تعليمات للمقياس بالسهولة والوضوح لتناسب مستوى التلاميذ.

5:مراجعة مفردات المقياس: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين وذلك للتحقق من صلاحية عبارات المقياس ، و تم إجراء تعديلات المحكمين، والصورة النهائية للمقياس مكونة من 36 مفردة.

6 : تحديد زمن تطبيق المقياس .

7 : التحقق من صلاحية المقياس للاستخدام :وتهدف هذه الخطوة إلى :

أ – التحقق من ثبات المقياس :استخدمت طريقة ألفاكرونباخ، طريقة إعادة تطبيق الاختبار,وتراوحت بين0,7, 0,8 .وبطريقة إعادة تطبيق الاختبار قيم معاملات الثبات تراوحت بين 0.8 – 0.9

ب – التحقق من صدق المقياس :تم حسابه بطريقتين : عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين للحصول علي أكبر عدد من الاقتراحات حول صلاحية المفردات .وأسفرت نتيجة التحكيم عن تعديل بعض المفردات ,وتعديل الصياغة اللغوية بما يتناسب مع عمر العينة.وحساب نسب الاتفاق بين المحكمين وقد بلغت 82% وهي نسبة مقبولة.

ج – حساب الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه المفردة، ثم حساب معامل الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للمقياس ، وتم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق : حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه المفردة ,وحساب معامل الارتباط بين درجات محاور مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية: وجميعها دالة عند(0.01).

[4] قائمة المشكلات السلوكية :

تهدف هذه القائمة إلى التعرف على الأطفال الموهوبين الذين يعانون من مشكلات سلوكية اجتماعية أو مشكلات سلوكية انفعالية أو الاثنين معًا.واعتمد إعداد هذه القائمة على دراسة (Kimmel, 2002) حيث أعدت قائمة للمشكلات السلوكية مكونة من (16) مفردة، صورة موجهة للتلاميذ وصورة أخرى موجهة للمعلم لمعرفة التلاميذ الموهوبين الذين يعانون من مشكلات سلوكية. وتم مراجعة مشكلات القائمة في ضوء أراء المحكمين للتأكد أن هذه القائمة تصلح كأداة لقياس المشكلات السلوكية لدى التلاميذ الموهوبين من حيث : سلامة صياغة القائمةو مدى ملاءمتها لمستوى الطالب وعمرهم الزمني و مقترحاتهم التي يمكن إضافتها إلى القائمة.

وأسفرت نتائج التحكيم عن تحويل عبارات القائمة إلى مواقف يعبر كل موقف عن مشكلة من المشكلات السلوكية المراد قياسها .تم تعديل صورة القائمة في ضوء آراء المحكمين وقسمت المشكلات السلوكية إلى :

- مشكلات سلوكية اجتماعية وهي (مشكلة الانسحاب الاجتماعي، الإهمال، التشاجر، عدم الاهتمام بالآخر، عدم تقديم العون للآخر، عدم الإحساس بمعاناة الآخر).
- مشكلات سلوكية انفعالية وهي (مشكلة الاندفاع، لوم الذات، العصبية، القلق من الأقران، الخجل).

وبعد إجراء تلك التعديلات تم عرض القائمة في صورتها الجديدة على نفس المحكمين لإبداء آرائهم فيها وقد اتفق المحكمون على أن المشكلات جميعها مناسبة لغرض الدراسة وأن مادة القائمة ومحتواها مناسب ويفي بأهدافها.

وتقاس هذه المشكلات من خلال (22) موقف (موقفان لكل مشكلة) ويعقب كل موقف ثلاث بدائل تمثل درجات مختلفة لشدة المشكلة هي : (أ، ب، جـــ) بحيث يحصل الطالب على درجة موزعة من 2 إلى صفر حسب شدة المشكلة (2 لوجود المشكلة لديه بدرجة كبيرة، 1 لوجودها بدرجة متوسطة، صفر لعدم وجودها). وبالتالي تكون الدرجة العظمى لكل مشكلة هي (4) والدرجة الكلية للقائمة تتراوح من (صفر – 44).

أ : التحقق من ثبات قائمة المشكلات السلوكية :بطريقةإعادة تطبيق الاختبار ,وقيم معاملات الثبات تراوحت ما بين 0,72 – 0,95 بمتوسط 0,89 للقائمة ككل وهي قيم ثبات مرتفعة.

ب : التحقق من صدق القائمة :تم تقدير صدق قائمة المشكلات السلوكية بطريقة صدق المحكمين وذلك عن طريق استشارة مجموعة من الخبراء ذوي الخبرة والكفاءة في هذا المجال.وقد بلغت نسب الاتفاق على القائمة 83% وهي نسبة مقبولة تدل على صلاحية القائمة.وحسب الصدق المرتبط بالمحك (Criterion- Relate Validity) :حيث تم تحديد صدق القائمة بمقارنة درجاتها بمحك خارجي هو تقديرات المعلمين لتلاميذهم أو الآباء لأبنائهم. ومقارنة تقديرات المعلمين لتلاميذهم بدرجات التلاميذ الفعلية في القائمة,وكان معامل الارتباط مساويًا 0,78.

التحقق من الاتساق الداخلي لقائمة المشكلات السلوكية : تم حساب معامل الارتباط بين درجات المشكلات

السلوكية الاجتماعية والدرجة الكلية للقائمة فبلغ 0,77، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة المشكلات السلوكية الانفعالية والدرجة الكلية للقائمة فبلغت 0,86.

[5] البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية:

يهدف البرنامج إلى تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين للتغلب علي المشكلات السلوكية التي تواجههم.والمطلوب في نهاية هذا البرنامج أن يصبح التلميذ قادرًا على :

1- تحمل المسئولية في أفعاله وتعاملاته مع الآخرين.

2- تأكيد ذاته داخل الجماعة.

3- التحكم في انفعالاته والسيطرة علي غضبه في مواقف الصدام مع الآخرين.

4- التعاون مع الآخرين في المواقف التي تتطلب ذلك.

5- التعاطف مع الآخرين والإحساس بهم ومراعاة مشاعرهم.

6- التواصل مع الأقران في المواقف المختلفة بما يحقق له نوع من التوافق النفسي والاجتماعي.

محتوى البرنامج :

يحتوي البرنامج على 18 جلسة موزعة علي سبع مراحل تدريبية تشتمل المرحلة الأولى على جلسة تمهيدية , ثم تقسيم باقي جلسات البرنامج إلى ستة مراحل تدريبية تتضمن كل مرحلة واحدة من المهارات الاجتماعية الرئيسية المراد تنميتها وما يندرج تحتها من مهارات فرعية بواقع ثلاث جلسات لكل مرحلة و يتراوح زمن الجلسة الواحدة (90) دقيقة ماعدا الوحدة السابعة (التواصل مع الأقران) تتضمن جلستان فقط. ومحتوى هذه الجلسات عبارة عن مجموعة من المواقف بحيث تتضمن كل جلسة موقف ما تتم نمذجته مع الأخصائية مرتان، أحدهما نمذجة إيجابية والأخرى نمذجة سلبية.

الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج :

اعتمدالبرنامج مجموعة من الفنيات وهي لعب الدور، النمذجة، التعزيز، المناقشة الجماعية.

فنية النمذجة Modeling : حيث يتم في كل جلسة نمذجة موقف من الممكن أن يتعرض له التلميذ في حياته اليومية مع الأخصائية الاجتماعية أو مع المعلم طبقا لسياق الموقف مرتان أحدهما نمذجة إيجابية للموقف والأخرى نمذجة سلبية لإظهار أهمية اكتساب كل مهارة من المهارات الاجتماعية الست التي يتم التدريب عليها للتلاميذ بغرض اكساب هذه المهارة.

فنية لعب الدور Role Player : حيث يختار التلاميذ في كل جلسة عقب نمذجتها موقف يساعدهم علي اكتساب المهارة التي يتم التدريب عليها تلميذًان أو ثلاثة حسب عدد الشخصيات الموجودة في الموقف ليقوموا بتمثيل أدوار تلك الشخصيات، ويتم التدخل في حال خروج التلاميذ عن سياق الموقف وتنبيههم لذلك، ويطلب من باقي التلاميذ التركيز مع زملائهم والإنصات إليهم لكي يناقشون زملائهم بعد انتهائهم من لعب الدور مع ملاحظة هذه المناقشة والتركيز على النقاط الهامة المرتبطة بالمهارة موضع التمثيل. وكذلك تلخيص النتائج النهائية للمناقشة .

فنية التعزيز Reinforcement : حيث يستخدم التعزيز عقب كل سلوك ايجابي يصدر من التلاميذ وقد يكون هذا التعزيز معنوي مثل مدح التلميذ والثناء عليه وقد يكون مادي مثل مكافأة التلميذ بقطعة من الحلوى أو إعطائه قلم أو مسطرة ويتم ذلك أثناء المناقشة حول أهمية المهارة وخطواتها وكذلك عقب لعب التلاميذ للدور المطلوب منهم للتدريب علي اكتساب المهارة، مما يشجع التلاميذ على التعاون والتفاعل مع بعضهم البعض أثناء الجلسة.

فنية المناقشة الجماعية Group Discussions : حيث تستخدم مع التلاميذ أثناء الجلسة عقب كل سؤال وعقب الانتهاء من نمذجة الموقف بالطريقتين الإيجابية والسلبية لمعرفة أوجه الاختلاف بين النموذجين وأيهما الواجب اتباعه، وكل هذا بغرض تشجيع التلاميذ علي التفاعل الاجتماعي والمشاركة في الحوارات مع الآخرين، مما يزيد من ثقته بنفسه وسيشجعه على التعبير عن رأيه في المواقف الاجتماعية المختلفة.

الوسائل المستخدمة أثناء تطبيق البرنامج :السبورة الورقية لعرض التعليمات وتوضيح النقاط الغامضة.جهاز العروض التقديمية Data Show لاستخدامه في عرض شرائح Power Point للمتدربين خاصة بالبرنامج.وأوراق لواجبات منزلية يكلف بها التلاميذ ويتم تصحيحها في الجلسة.

تقويم البرنامج : تم الاعتماد على نوعين من التقويم هماالتقويم البنائي والتقويم النهائي.

وصف إجراءات تطبيق البرنامج :

استغرق تطبيق البرنامج شهران وعشرة أيام بواقع 18 جلسة زمن كل جلسة 90 دقيقة بواقع 36 حصة مدرسية زمن الحصة 45 دقيقة، حيث قسمت عينة الدراسة إلى خمس مجموعات تضم كل مجموعة خمس تلاميذ ومجموعة واحدة تضم 6 تلاميذ وروعي أن تحتوي كل مجموعة على تلاميذ من الصفوف الثلاثة (الرابع والخامس والسادس) حتى يتدرب التلاميذ على العمل التعاوني مع زملائهم في مثل سنهم وأطفال من أعمار مختلفة بحيث يكون لكل مجموعة قائد مسئول عن سير العمل وتنظيم المناقشات داخل مجموعته وجمع الواجبات المنزلية منهم وفي كل جلسة يتم تغيير القائد واختيار قائد جديد وهذا القائد يكون أكثر أفراد مجموعته التزامًا بحيث يسمح لكل تلميذ أن يكتسب مهارة القيادة ويتعلم أهمية وقيمة دوره كتابع في الوقت ذاته.

بعد ذلك يعرض الهدف في الجلسة والمهارة التي سيتم التدريب عليها ثم يدور حوار حول أهمية هذه المهارة، ومن خلال هذه المناقشة يستنتج التلاميذ أهمية المهارة ونمذجة هذه المهارة مع الأخصائية النفسية من خلال موقف يعكس هذه المهارة وتكون النمذجة مرة بطريقة إيجابية وأخرى بطريقة سلبية ثم تدور مناقشة وحوار حول الفرق بين النموذجين وأي النماذج الذي يجب أن نحتذي به فيختار التلاميذ النموذج الإيجابي للمهارة ثم يتم اختيار تلميذًان ليقوموا بلعب الدور للموقف الذي تم نمذجته ويطلب من باقي التلاميذ الإنصات والانتباه لزملائهم وبعد الانتهاء من لعب الدور للموقف توزع بعض الجوائز كنوع من التعزيز ويطلب من باقي التلاميذ أن يقترحوا مواقف أخرى يتدربوا عليها.

وفي نهاية الجلسة يكلف التلاميذ بواجب منزلي ويكون قائد كل مجموعة هو المسئول عن جمع هذه التكليفات وتقديمها في الجلسة المقبلة لتصحيحها.

نتائج الدراسة وتفسيرها :

نتائج الفرض الاول ومناقشتها: وينص علي " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التلاميذ الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية) في القياسين القبلي والبعدى للمهارات الاجتماعية لصالح القياس

البعدي". ولاختبار صحة الفرض تم تحليل نتائج أداء التلاميذ الموهوبين على مقياس المهارات الاجتماعية ثم :

(1) حساب الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس بأبعاده الستة وتحديد اتجاه هذه الفروق وذلك باستخدام اختبار (ت) T-test لمتوسطين مرتبطين(*).

(2) حساب حجم تأثير البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية كمتغير مستقل على المهارات الاجتماعية كمتغير تابع له وكذلك حساب نسبة تباين المهارات الاجتماعية التي ترجع للبرنامج التدريبي باستخدام معادلة مربع إيتا .ويتضح من جدول (1) :

-حصول التلاميذ الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية (عينة الدراسة) في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية على متوسط درجات مرتفع على الدرجة الكلية للمقياس وعلى أبعاده الفرعية الستة مقارنة بمتوسط درجاتهم في التطبيق القبلي بفرق دال إحصائيًا عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية الستة.

جدول(1) الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاجتماعية

المؤشرات الإحصائية / المهارات	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت)	الفروق بين المتوسطين	الانحراف المعياري للفرق	مربع إيتا η^2
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)				
مهارة تحمل المسئولية	6.462	0.905	7.885	0.909	6.191**	1.423	1.172	0.605
مهارة توكيد الذات	6.692	0.788	7.962	0.871	6.214**	1.269	1.041	0.607
مهارة ضبط النفس	4.538	1.208	7.423	1.102	11.006**	2.885	1.336	0.829
مهارة التعاون	6.500	1.030	8.077	0.796	5.906**	1.577	1.362	0.583
مهارة التعاطف	5.846	1.434	8.038	0.916	6.585**	2.192	1.698	0.634
مهارة التواصل مع الأقران	6.769	0.992	8.346	0.797	6.178**	1.577	1.301	0.604
الدرجة الكلية	36.81	3.58	47.73	2.78	13.19**	10.92	4.22	0.874

المؤشرات الإحصائية / المهارات	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت)	الفروق بين المتوسطين	الانحراف المعياري للفرق	مربع إيتا η^2
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)				
مهارة تحمل المسئولية	6.462	0.905	7.885	0.909	6.191	1.423	1.172	0.605

(*) *استخدم البرنامج* الإحصائي SPSS في تحليل النتائج.

المؤشرات الإحصائية المهارات	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت)	الفروق بين المتوسطين	الانحراف المعياري للفرق	مربع إيتا η^2
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)				
					**			
مهارة توكيد الذات	6.692	0.788	7.962	0.871	6.214 **	1.269	1.041	0.607
مهارة ضبط النفس	4.538	1.208	7.423	1.102	11.006 **	2.885	1.336	0.829
مهارة التعاون	6.500	1.030	8.077	0.796	5.906 **	1.577	1.362	0.583
مهارة التعاطف	5.846	1.434	8.038	0.916	6.585 **	2.192	1.698	0.634
مهارة التواصل مع الأقران	6.769	0.992	8.346	0.797	6.178 **	1.577	1.301	0.604
الدرجة الكلية	36.81	3.58	47.73	2.78	13.19 **	10.92	4.22	0.874

ت (25، 0.01) =2 ,485 ت (25، 0.05) = 1 ,708

– للتحقق من حجم تأثير البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية كمتغير مستقل على المهارات الاجتماعية كمتغير تابع تم حساب قيمة مربع إيتا فبلغت قيمتة للدرجة الكلية للمقياس (0,87) وهذا يعني أن 87% من تباين المهارات الاجتماعية كما قيست بمقياس المهارات الاجتماعية يمكن تفسيرها بالبرنامج التدريبي أما باقي التباين فتفسره متغيرات أخرى.

– تراوحت قيمة حجم تأثير البرنامج على الأبعاد الفرعية للمهارات الاجتماعية ما بين (0,58) إلى (0.82) كما قيست بواسطة معادلة مربع إيتا وهذا يدل على أن أكبر تأثير للبرنامج كان على مهارة ضبط النفس يليها مهارة التعاطف يليها مهارة التوكيد ثم مهارة تحمل المسئولية ويليها مهارة التواصل مع الأقران ثم مهارة التعاون.

مناقشة نتائج الفرض الأول :يتضح تحقق الفرض الأول للدراسة، حيث كشفت النتائج ما يلي :

– ارتفعت متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية عن متوسطاتهم في التطبيق القبلي بفرق دال إحصائيًا عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي لكل أبعاد المقياس الستة وبالتالي يتم قبول الفرض.ويمكن تفسير النتائج بفاعلية برنامج تدريب التلاميذ على المهارات الاجتماعية الستة وكيفية استخدامها وتوظيفها في المواقف والمشكلات الحياتية المختلفة .وهذا يتفق مع موس (Moss, 1990 : 3) في التأكيد علي أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية اليومية والأنشطة المرتبطة بها وما يؤديه ذلك من تكامل في شخصية الطفل وتقديره لذاته وما يصاحب ذلك من تكامل في اكتسابه لبعض سمات الشخصية الإيجابية كالثقة بالنفس والاستقلالية والتعبير عن الرأي. (في : أنور ،2007 :30)

وقد ظهر التحسن في المهارات الاجتماعية بأبعادها الستة في ارتفاع متوسطات درجات التلاميذ على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية إلى (47,73) في التطبيق البعدي عما كانت عليه في التطبيق القبلي (36,81).

ويمكن تفسير تلك التغيرات إلى ما تدرب عليه التلاميذ من فنيات في البرنامج والتي ساعدت على تعلمهم واستخدامهم لتلك المهارات في المواقف المختلفة. حيث اعتمدت جلسات البرنامج فنية النمذجة (التعلم بالنموذج) في مواقف تعبر عن كل مهارة من المهارات الاجتماعية مرتان أحدهما كنموذج سلبي (خاطئ) للمهارة والأخرى كنموذج إيجابي (صحيح للمهارة) ومن خلال الفرق بين النموذجين يستنتج التلاميذ النموذج الصحيح الواجب أن يقتدوا به ويكتسبوا المهارة ويستخدموها في مواقف أخرى. حيث يؤكد (Baldwin & Baldwin, 2001 : 235) على أهمية الاقتداء بنموذج فعندما يلاحظ شخص ما سلوكيات شخص آخر فإن هذه الملاحظة قد تؤدي إلى تغيير خبرة الشخص الذي يلاحظ النموذج عندما يمارس هذه السلوكيات مرة أخرى في المستقبل.

وفنية المناقشة الجماعية كان لها دور كبير في التفاعل الاجتماعي بين أفراد العينة خاصة وأن العمل في البرنامج كان يتم خلال مجموعات تعاونية فكل مجموعة تتعاون فيما بينها وتتنافس مع باقي المجموعات.

و فنية لعب الدور إكسبت التلاميذ الموهوبين المهارات الاجتماعية لأنها تركز على السياق الاجتماعي حيث تتطلب من الأطفال التفاعل الاجتماعي المتبادل وجهًا لوجه. كما تدفع فنية لعب الدور باتجاه تعلم مهارات التعاون بين الأطفال القائمين بلعب الدور وهذا يعكس السلوك التعاوني في جميع تفاعلاتهم في المواقف الاجتماعية المختلفة.

كما أن تضمين البرنامج مواقف حياتية عامة قد تواجه التلاميذ بالفعل في حياتهم اليومية ساعد على زيادة رغبة التلاميذ في التدريب عليها وبالتالي إكساب المهارة التي يعكسها كل موقف.

وأتاحت الواجبات المترلية فرصة للتلاميذ لكي يطبقوا المهارات التي تدربوا عليها بصورة جماعية أثناء جلسات البرنامج مرة أخرى في المترل والتي يتم مناقشتها في الجلسة المقبلة لمعرفة أوجه القصور ومعالجتها وتدعيم جوانب القوة وهو ما ساعد على امتداد أثر التدريب بعد انتهاء الجلسة.

هذا المناخ التدريبي الذي قدمه البرنامج التدريبي لعينة الدراسة ساعد على اكتساب التلاميذ للمهارات الاجتماعية وتنميتها لديهم، وهذا ما يفسر ارتفاع درجات عينة الدراسة في التطبيق البعدي مقارنة بدرجاتهم في التطبيق البعدي.

ويفسر ذلك حجم التأثير الكبير للبرنامج على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية وعلى أبعاده الست ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Clark & Dixon, 1997؛ Cobb & Houck, 1998؛ Kimmel, 2002؛ Chan, 2003؛ Hogan, 2003)؛ (إبراهيم، 2003)؛ (عقيل، 2004).

[2] نتائج الفرض الثاني ومناقشتها :

ينص الفرض الثاني على أنه :"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التلاميذ الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية) فى القياسين القبلى والبعدى للمشكلات السلوكية لصالح القياس البعدى".

حيث تم قياس المشكلات السلوكية بطريقتين : اعتمدت الطريقة الأولى على تحليل نتائج أداء التلاميذ الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية (عينة الدراسة) على قائمة المشكلات السلوكية. بينما اعتمدت الطريقة الثانية على تحليل نتائج تقدير المعلمين للمشكلات السلوكية لدى تلاميذهم الموهوبين من خلال أداء المعلمين على استمارة للمشكلات السلوكية التي يعاني

منها تلاميذهم.وتم تحليل النتائج بالطريقتين كل على حدة وفقًا للخطوات التالية :

[2 – 1] نتائج تحليل أداء التلاميذ الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية على قائمة المشكلات السلوكية :

ولتحليل نتائج أداء العينة على قائمة المشكلات السلوكية تم :

[أ] حساب دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لقائمة المشكلات السلوكية ببعديها (الاجتماعية والانفعالية) وللمشكلات الخاصة بكل بعد وللدرجة الكلية التي تمثل مجموع درجات البعدين باستخدام اختبار (ت) T-test لمتوسطين مرتبطين.ويوضح جدولي (2) (3) النتائج.

[ب] حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الحالات (التلاميذ الموهوبين) الذين يعانون من كل مشكلة على حدة في التطبيقين القبلي والبعدي لقائمة المشكلات السلوكية باستخدام اختبار (ت).

[ج] حساب حجم تأثير البرنامج على المشكلات السلوكية ببعديها [الاجتماعية، الانفعالية] وذلك من خلال حساب قيمة مربع إيتا η^2.

جدول (2)

الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لقائمة المشكلات السلوكية

المؤشرات الإحصائية / المهارات	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت)	الفروق بين المتوسطين	الانحراف المعياري للفرق	مربع إيتا η^2
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)				
مشكلة التشاجر	1.538	1.655	0.231	0.514	4.737**	1.308	1.408	0.473
مشكلة الانسحاب الاجتماعي	1.654	1.896	0.692	0.928	4.270**	0.962	1.148	0.422
الإهمال	0.385	0.941	0.077	0.272	2.132*	0.308	0.736	0.154
عدم الاهتمام بالآخر	3.038	1.076	0.769	0.863	8.429**	2.269	1.373	0.740
عدم تقديم العون للآخر	1.962	1.562	0.731	0.874	5.050**	1.231	1.243	0.505
عدم الإحساس بمعاناة الآخر	1.577	1.554	0.769	1.142	2.911**	0.808	1.415	0.253
لوم الذات	1.154	1.690	0.192	0.491	3.369**	0.962	1.455	0.312
الخجل	0.923	1.598	0.308	0.618	2.957**	0.615	1.061	0.259
الاندفاع	0.962	1.536	0.192	0.491	3.241**	0.769	1.210	0.296
العصبية	1.538	1.630	0.462	0.706	4.719**	1.077	1.164	0.471
القلق من الأقران	0.769	1.451	0.231	0.587	2.573**	0.538	1.067	0.209

1.708 = (25، 0.05) 2.485 = (25، 0.01)

جدول (3)

الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في قائمة المشكلات السلوكية ببعديها فقط.

المؤشرات الإحصائية / المشكلات	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت)	الفروق بين المتوسطين	الانحراف المعياري للفرق	مربع إيتا η^2
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)				
المشكلات السلوكية الاجتماعية	10.154	3.529	3.269	2.376	**14.396	6.885	2.438	**0.892**
المشكلات السلوكية الانفعالية	5.346	2.741	1.385	1.023	**9.108	3.961	2.218	**0.768**
الدرجة الكلية	**15.500**	**4.572**	**4.654**	**2.697**	**16.199	**10.846**	**3.414**	**0.913**

(25، 0.05) = 1.708 (25، 0.01) = 2.485

ويتضح من جدولي (2) و (3):

- حصل التلاميذ الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية في التطبيق البعدي لقائمة المشكلات السلوكية على متوسط درجات أقل من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي بفرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 على كل المشكلات عدا مشكلة الإهمال عند مستوى 0,05 .
- حصلت عينة الدراسة في التطبيق البعدي لقائمة المشكلات السلوكية ببعديها (المشكلات السلوكية الاجتماعية، المشكلات السلوكية الانفعالية) على متوسط درجات أقل من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي بفرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) للبعدين حيث انخفض متوسط درجات عينة الدراسة على المشكلات السلوكية الاجتماعية من (10.15 قبلي) إلى (3.26 بعدي) وانخفضت متوسطاتهم على المشكلات السلوكية الانفعالية من (5.34 قبلي) إلى (1.38 بعدي). وكان حجم تأثير البرنامج على المشكلات السلوكية الاجتماعية أكبر من حجم تأثيره على المشكلات السلوكية الانفعالية حيث بلغ حجم تأثير البرنامج على المشكلات السلوكية الاجتماعية (0.892) بينما كان تأثيره على المشكلات السلوكية الانفعالية (0.768) كما قيست بواسطة معادلة مربع إيتا كما هو مبين بجدول (3).
- للتحقق من حجم تأثير البرنامج التدريبي على المشكلات السلوكية تم حساب قيمة مربع إيتا فبلغت قيمة مربع إيتا للدرجة الكلية للمشكلات السلوكية (0.913) وهذا يعني أن 91% من تباين المشكلات السلوكية يرجع إلى البرنامج التدريبي أما باقي التباين فتفسره متغيرات أخرى، وجاء أكبر تأثير للبرنامج على مشكلة عدم الاهتمام بالآخر حيث بلغ (0.740) بينما أقل تأثير له كان على مشكلة الإهمال حيث بلغ (0.154).

جدول (4)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الموهوبين في كل مشكلة من المشكلات السلوكية حسب عدد التلاميذ الذي يعاني من كل مشكلة على حدة في التطبيقين القبلي والبعدي

المؤشرات الإحصائية المشكلات السلوكية	العـــــدد	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت)	الفروق بين المتوسطين	الانحراف المعياري للفرق	مربع إيتا η^2
		المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)				
التشاجر	13	3.000	0.816	0.692	0.751	8.066**	2.308	1.032	0.854
الانسحاب الاجتماعي	12	3.583	0.793	0.333	0.651	13.000**	3.250	0.866	0.939
الإهمال	4	2.500	0.577	0.500	0.577	7.000**	1.750	0.500	0.942
عدم الاهتمام بالآخر	24	3.292	0.624	0.333	0.702	16.878**	2.958	0.859	0.925
عدم تقديم العون للآخر	17	3.000	0.707	1.294	0.985	6.720**	1.706	1.047	0.738
عدم الإحساس بمعانـــاة الآخر	14	2.714	0.994	1.429	1.453	3.479**	1.286	1.383	0.482
الخجل	7	3.429	0.787	0.714	0.951	5.729**	2.704	1.254	0.845
لوم الذات	8	3.375	0.916	0.500	0.926	8.205**	2.875	0.991	0.906
العصبية	13	3.077	0.641	0.462	0.519	12.279**	2.615	0.768	0.926
الاندفاع	8	2.875	1.356	0.625	0.916	5.463**	2.250	1.165	0.810
القلق من الأقران	6	3.333	0.516	0.667	1.033	6.325**	2.667	1.033	0.889

ويتضح من جدول (4):

- حصول التلاميذ الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية على متوسط درجات في التطبيق البعدي لكل مشكلة من مشكلات قائمة المشكلات السلوكية كل مشكلة حسب عدد التلاميذ الذين يعانون منها أقل من متوسط درجاتهم على كل مشكلة من مشكلات القائمة في التطبيق القبلي بفرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) لجميع المشكلات.

- يتضح أن قيم حجم التأثير المحسوبة لكل مشكلة من مشكلات القائمة بواسطة معادلة مربع إيتا كبيرة حيث تراوحت قيمتها من (0.48) إلى (0.94) وهذا يدل على وجود تأثير كبير للبرنامج على جميع أبعاد قائمة المشكلات السلوكية وكان أكبر تأثير للبرنامج على مشكلة الإهمال يليه مشكلة الانسحاب ثم مشكلة عدم الاهتمام بالآخر ثم العصبية ثم لوم الذات ثم القلق من الأقران ثم التشاجر ثم الخجل ثم الاندفاع ثم عدم تقديم العون للآخر وجاء أقل تأثير للبرنامج على مشكلة عدم الإحساس بمعاناة الآخر .

جدول (5) عدد التلاميذ الذين يعانون من كل مشكلة من المشكلات السلوكية ونسبتهم المئوية في التطبيقين القبلي والبعدي

المشكلة	التطبيق القبلي		النسبة المئوية	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
التشاجر	13	%50	2	%7.69
الانسحاب الاجتماعي	12	%46.15	2	%7.69
الإهمال	4	%15.38	1	%3.84
عدم الاهتمام بالآخرين	24	%92.3	4	%15.38
عدم تقديم العون للآخر	17	%65.38	1	%50
عدم الإحساس بمعاناة الآخر	14	%53.84	3	%34.61
الخجل	7	%26.9	9	%11.5
لوم الذات	8	%30.76	3	%7.69
العصبية	13	%50	2	%11.53
الاندفاع	8	%30.76	3	%7.69
القلق من الأقران	6	%23.07	2	%7.69
			2	

يتضح من خلال جدول (5) أن عدد التلاميذ الموهوبين الذين يعانون من:

-مشكلة التشاجر انخفض من 13 تلميذًا بنسبة 50% إلى 2 بنسبة 7.69%.وفي مشكلة الانسحاب الاجتماعي انخفض من 12 تلميذًا بنسبة 46.15% إلى تلميذين فقط بنسبة 7.69%. وفي مشكلة الإهمال انخفض من 4 تلاميذ بنسبة 15.38%إلى تلميذ واحد بنسبة 3.84. وفي مشكلة عدم الاهتمام بالآخر انخفض من 24 تلميذًا بنسبة 92.3%الي 4 تلاميذ بنسبة 15.38%.وفي مشكلة عدم تقديم العون للآخر انخفض من 17 تلميذًا بنسبة 65.38% وأصبح 13 تلميذًا بنسبة 50%.

مشكلة عدم الإحساس بمعاناة الآخر انخفض من 14 تلميذًا بنسبة 53.84% وأصبح 9 تلاميذ بنسبة 34.61%.

مشكلة الخجل 7 تلاميذ بنسبة 26.9% أصبح 3 تلاميذ بنسبة 11.5%.

مشكلة لوم الذات 8 تلاميذ بنسبة 30.76% أصبح تلميذان فقط بنسبة 7.69% .

مشكلة العصبية 13 تلميذًا بنسبة 50% انخفض عدد التلاميذ إلى 3 تلاميذ بنسبة 11.53%.وفي مشكلة الاندفاع 8 تلاميذ بنسبة 30.76% أصبح تلميذان فقط بنسبة 7.69%.

مشكلة القلق من الأقران 6 تلاميذ بنسبة 23.07% وأصبح تلميذان في التطبيق البعدي بنسبة 7.69%

[2 – 2] نتائج تقدير المعلمين للمشكلات السلوكية لدى تلاميذهم الموهوبين من خلال أداء المعلم على استمارة المشكلات السلوكية (صورة المعلم) التي يعاني منها تلاميذهم الموهوبين ولتحليل هذه النتائج تم :

أ- حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات تقديرات المعلمين لتلاميذهم الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية في التطبيقين القبلي والبعدي لاستمارة المشكلات السلوكية (صورة المعلم) باستخدام اختبار (ت) T- test لمتوسطين مرتبطين. ويوضح جدول (6) النتائج.

ب : حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الحالات (التلاميذ الموهوبين) الذين يعانون من كل مشكلة على حدة كما

يقدرها المعلمين من خلال أدائهم على استمارة المشكلات السلوكية (صورة المعلم) في التطبيقين القبلي والبعدي باستخدام اختبار (ت) ويوضح جدول (7) النتائج.

ج : حساب حجم تأثير البرنامج على الدرجة الكلية للمشكلات السلوكية ولبعديها وجميع المشكلات وكذلك حساب نسبة تباين المشكلات السلوكية التي ترجع للبرنامج وذلك باستخدام مربع إيتا.

جدول (6) دلالة الفروق بين متوسطات درجات تقديرات المعلمين للمشكلات السلوكية لدى تلاميذهم الموهوبين من خلال أداء المعلمين على استمارة المشكلات السلوكية (صورة المعلم)

المؤشرات الإحصائية / المشكلات	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت)	الفروق بين المتوسطين	الانحراف المعياري للفرق	مربع إيتا η^2
	المتوسط (م)	انحراف الا	المتوسط (م)	انحراف الا				
التشاجر	1.854	0.925	0.385	0.752	3.935**	0.769	0.992	0.385
الانسحاب الاجتماعي	0.846	0.925	0.269	0.604	3.434**	0.577	0.857	0.320
الإهمال	0.769	0.951	0.346	0.629	2.101*	0.423	1.027	0.150
عدم الاهتمام بالآخر	1.615	0.697	0.385	0.697	7.273**	1.231	0.863	0.679
عدم تقديم العون للآخر	1.231	0.908	0.731	0.919	2.575**	0.500	0.989	.209
عدم الإحساس بمعاناة الآخر	1.038	0.999	0.500	0.812	3.384**	0.538	0.811	0.314
المجموع الكلي للمشكلات السلوكية الاجتماعية	6.654	2.134	2.192	1.855	11.024**	4.461	2.064	0.829
لوم الذات	0.538	0.859	0.154	0.543	2.606**	0.385	0.752	214.
الخجل	0.692	0.928	0.192	0.567	2.964**	0.500	0.860	0.260
الاندفاع	0.885	0.993	0.346	0.689	3.384**	0.538	0.811	0.314
العصبية	1.154	0.967	0.461	0.811	3.638**	0.692	0.970	0.346
القلق من الأقران	0.461	0.811	0.154	0.464	2.309*	0.308	0.679	0.176
المجموع الكلي للمشكلات السلوكية الانفعالية	3.731	1.710	1.385	0.941	6.959**	2.346	1.719	0.659
الدرجة الكلية	10.385	2.844	3.577	2.283	14.265**	6.808	2.433	0.890

1.708 = (0.05 ,25) 2.485 = (0.01 ,25)

ويتضح من جدول (6) :

– حصول التلاميذ الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية في التطبيق البعدي لاستمارة المشكلات السلوكية(كما قيست بأداء المعلم عليها) على متوسط درجات أقل من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي بفرق دال

إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 لجميع المشكلات عدا مشكلتي الإهمال والقلق من الأقران، فكانتا دالتان عند مستوى (0.05).

– حصلت عينة الدراسة في التطبيق البعدي لقائمة المشكلات السلوكية (ببعديها المشكلات السلوكية الاجتماعية والمشكلات السلوكية الانفعالية) على متوسط درجات أقل من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي بفرق دال إحصائيًا عند مستوى 0.01 للبعدين حيث انخفض متوسط درجات عينة الدراسة على المشكلات السلوكية الاجتماعية كما يقدرها معلميهم من (6,6) في التطبيق القبلي إلى (2, 2) في التطبيق البعدي. كما انخفضت متوسطاتهم على المشكلات السلوكية الانفعالية من (3,7) في التطبيق القبلي إلى (1,3) في التطبيق البعدي وكان حجم تأثير البرنامج على المشكلات السلوكية الاجتماعية أكبر من حجم تأثيره على المشكلات السلوكية الانفعالية فقد بلغ حجم تأثير البرنامج على المشكلات السلوكية الاجتماعية (0.82) بينما بلغ حجم تأثيره على المشكلات السلوكية الانفعالية (0.65) كما قيس بواسطة معادلة مربع إيتا.

– للتحقق من حجم تأثير البرنامج التدريبي على المشكلات السلوكية تم حساب قيمة مربع إيتا فبلغت قيمة مربع إيتا للدرجة الكلية لاستمارة المشكلات السلوكية (صورة المعلم) (0.89) وهذه القيمة تدل على حجم تأثير كبير للبرنامج كمتغير مستقل على المشكلات السلوكية كمتغير تابع له، وهذا يعني أن 89% من تباين المشكلات السلوكية لدى التلاميذ الموهوبين عينة الدراسة يرجع إلى البرنامج التدريبي، أما باقي التباين فتفسره متغيرات أخرى.

– كان أكبر حجم تأثير للبرنامج على مشكلة عدم الاهتمام بالآخر حيث بلغ (0.68) وأقل تأثير للبرنامج كان على مشكلة الإهمال حيث بلغ (0.15) وهذا ما يتفق مع نتائج أداء العينة على قائمة المشكلات السلوكية الموضحة في جدول (2).

جدول (7) الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الموهوبين في كل مشكلة من المشكلات السلوكية حسب العدد الذي يعاني منها في التطبيقين القبلي والبعدي كما يقدرها معلميهم من خلال أداء المعلمين على استمارة المشكلات السلوكية (صورة المعلم)

المؤشرات الإحصائية / المشكلات السلوكية	العدد(ن)	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت)	الفروق بين المتوسطين	الانحراف المعياري للفرق	مربع إيتا η^2
		المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)				
التشاجر	17	1.765	0.437	0.588	0.870	4.781**	1.176	1.015	0.588
الانسحاب الاجتماعي	13	1.692	0.480	0.538	776.	4.629**	1.154	0.898	0.641
الإهمال	1	1.818	4047.	636.	0.809	3.993**	1.182	0.982	0.614
عدم الاهتمام بالآخر	3	1.826	0.388	0.522	0.790	7.609**	1.304	0.822	0.725

المؤشـــــــــرات الإحصائية / المشـــــــــكلات السلوكية	العـــــــــدد(ن)	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت)	الفروق بين المتوسطين	الانحراف المعياري للفرق	مربع إيتا η^2
		المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)				
عدم تقديم العـــون للآخر	8	1.778	0.428	0.944	0.937	3.073**	0.833	1.150	0.357
عـــدم الإحســـاس بمعاناة الآخر	4	1.929	0.267	0.928	0.917	4.266**	.000	0.877	0.583
لوم الذات		1.750	0.463	0.500	0.926	3.989**	.2500	0.886	0.694
الخجل	0	1.800	0.422	0.500	0.849	4.333**	.300	0.949	0.676
الاندفاع	2	1.917	0.288	0.750	0.866	4.841**	.167	0.835	0.680
العصبية	6	1.875	0.342	0.750	0.931	4.392**	.125	1.025	0.562
القلق من الأقران		1.714	0.488	0.571	0.787	3.361**	.143	0.899	0.653

ويتضح من جدول (7) أن :

– حصل التلاميذ الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية على متوسط درجات في التطبيق البعدي لكل مشكلة من مشكلات الاستمارة على حدة بناء على أداء المعلمين على استمارة المشكلات السلوكية (صورة المعلم) أقل من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي بفرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) لجميع المشكلات.

– يتضح أن قيم حجم التأثير لكل مشكلة من مشكلات القائمة كبيرة حيث تراوحت قيمتها من (0.357) إلى (0.725) كما قيس بواسطة معادلة مربع إيتا. وهذا يدل على وجود تأثير كبير للبرنامج على جميع المشكلات السلوكية وكان أكبر تأثير للبرنامج على مشكلة عدم الاهتمام بالآخر وأقل تأثير على مشكلة عدم تقديم العون للآخر.

مناقشة نتائج الفرض الثاني :

يتضح من جداول (2)، (3)، (4)، (5)، (6)، (7) تحقق الفرض الثاني للدراسة، وتكشف النتائج السابقة عن تشابه النتائج الناتجة من أداء التلاميذ الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية (عينة الدراسة) على قائمة المشكلات السلوكية مع النتائج الناتجة من أداء المعلمين على استمارة المشكلات السلوكية (صورة المعلم) لتقدير المشكلات السلوكية التي يعاني منها تلاميذهم الموهوبين إلى حد كبير.

ويرجع ذلك إلى البرنامج التدريبي الذي أتاح الفرصة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية والتي انعكس أثرها على أداء الطلاب على قائمة المشكلات السلوكية.ويتضح الأثر الفعال للبرنامج أيضًا في خفض حدة المشكلات التي يعاني منها التلاميذ الموهوبين عينة الدراسة من خلال التباين بين عدد الحالات التي تعاني من كل مشكلة والنسبة المئوية لها في التطبيق القبلي وعددهم ونسبتهم المئوية في التطبيق البعدي حيث انخفض العدد بنسبة كبيرة في جميع المشكلات في التطبيق البعدي.

هذه النتيجة تعكس ما أشارت إليه بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة من أن تنمية المهارات الاجتماعية يساعد في التغلب على المشكلات التي يعاني منها الفرد وتؤكد على ذلك دراسة كل من (Carlyon, 1997)، (Vaughn, et al., 2000)، (شوقي، 2003)، (أحمد، 2006)، (أنور، 2007)، حيث يرون أن نجاح الطفل في اكتساب وتنمية مهاراته الاجتماعية يساعد على تزايد قدراته على إقامة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية الناجحة والاندماج مع جماعات الأقران والكبار في طمأنينة وألفة وزيادة ثقته بنفسه وتوكيده لذاته وتزيد من تعاونه مع أقرانه ووالديه مما يؤدي إلى المزيد من التقدم في اكتساب الخبرات الاجتماعية وتحقيق النمو الاجتماعي بصورة سليمة والذي من شأنه حل أي صراع أو مشكلة يقع فيها الطفل خلال تفاعلاته اليومية مع الآخرين.

كما يمكن إعزاء هذا الأثر الواضح للبرنامج في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية لدى عينة الدراسة إلى نوعية المواقف التي تضمنها البرنامج فكانت مواقف عامة من الممكن أن يتعرض لها الفرد في حياته اليومية وكانت تعبر عن صعوبات قد يتعرض لها الفرد ولا تستطيع التعامل معها وكانت هذه المواقف توضح للتلميذ كيفية التعامل مع أي موقف صعب أو محرج يتعرض له دون أن يسبب أي ضرر لنفسه أو للآخرين. مما شجع التلاميذ إلى الانتباه والانجذاب لهذه المواقف.

كما أن تقسيم تلاميذ العينة إلى مجموعات أدى إلى انتشار سلوك التعاون والتفاعل فيما بينهم والذي أدى بدوره إلى إزالة أي حاجز نفسي بين التلاميذ وبعضهم والذي سينعكس أيضًا على تفاعلهم مع المحيطين بهم خارج المدرسة.

ومن هنا يتضح أن البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية وما تضمنه من مواقف وفنيات قد ساعد التلاميذ الموهوبين على استخدام تلك المهارات في التغلب على المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية. وقد ظهر أثر استخدام تلك المهارات في انخفاض متوسطات درجات التلاميذ الموهوبين عينة الدراسة في التطبيق البعدي لقائمة المشكلات السلوكية ببعديها وفي الدرجة الكلية عن متوسطات درجاتهم في التطبيق القبلي.

ويؤكد فعالية البرنامج وجود حجم تأثير للبرنامج التدريبي على المشكلات السلوكية (صورة التلميذ وصورة المعلم) حيث بلغت قيمة حجم تأثيره على قائمة المشكلات السلوكية كما قيست بواسطة أداء التلاميذ عليها (0.91)، بينما بلغت قيمة حجم تأثير البرنامج على المشكلات السلوكية كما قيست بواسطة أداء المعلمين على استمارة المشكلات السلوكية لتقدير هذه المشكلات عند تلاميذهم الموهوبين (0.89) وذلك كما قيس بواسطة معادلة مربع إيتا وهي قيم مرتفعة تدل على حجم تأثير مرتفع مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية التي يعاني منها التلاميذ الموهوبين عينة الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Hey, et al., 2000)، ودراسة كيميل (Kimmel, 2002)، ودراسة (إبراهيم، 2003).

توصيات البحث:

من خلال النتائج يمكن التوصية بما يلي :

1- إعداد برامج متنوعة لرعاية الأطفال الموهوبين في جميع مراحل التعليم المختلفة.

2- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على اكتشاف تلاميذهم الموهوبين وكيفية التعامل معهم.

3- أن تهتم المدرسة ومعلميها والأخصائيين الموجودين بها بمناقشة المشكلات التي تواجه التلاميذ الموهوبين للعمل على علاج هذه المشكلات.

4- توعية أسر التلاميذ الموهوبين بمشكلات أبنائهم والبرامج التربوية التي يمكن من خلالها التغلب علي هذه المشكلات ودورهم في هذه البرامج وذلك من خلال مجالس الآباء .

5- تطويرالأنشطة المدرسية لتساعدعلي توفير فرص للموهوبين لتنمية موهبتهم وإشباع حاجاتهم.

6- تطوير المناهج المدرسية والامتحانات بما يتلاءم مع مستوى التلاميذ الموهوبين وتفكيرهم.

7- اشتراك مؤسسات المجتمع المدني في تربية ورعاية التلاميذ الموهوبين وفي تقديم الخدمات اللازمة لهم والتي قد تعجز المدرسة عن توفيرها .

8- الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين وذوي الإعاقات المختلفة (عقلية، سمعية، بصرية، صعوبات تعلم).

9- تدريب المعلمين علي تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذهم لمساعدتهم على التغلب على المشكلات التي تواجههم.

أولاً : المراجع العربية :

1- إبراهيم، رضا السيد (2003). "برنامج إرشادي لتحسين بعض الجوانب الوجدانية وعلاقتها بالأداءا لمهاري لدى الأطفال الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

2- أبو حطب، فؤاد؛ وآخرون (1977). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

3- أبو حطب، فؤاد؛ وآخرون (1983).اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن"، القاهرة : دار النهضة المصرية.

4- أحمد، حسام محمد (2006). "فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لمجموعة من الأطفال المكفوفين"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

5- السرور، ناديا هايل (1998). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، الأردن، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

6- القريطي، عبد المطلب أمين (2005).الموهوبون والمتفوقون (خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم) ، القاهرة : دار الفكر العربي.

7- أنور، زيزت (2007). "مدى فاعلية برنامج البورتاج في تنمية بعض مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة من 5 إلى 6 سنوات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

8- حسين، وفاء سيد (2003). دراسة نفسية متعمقة لعينة من الأطفال الموهوبين بمركز سوزان مبارك الاستشكافي للعلوم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية البنات، جامعة عين شمس.

9- حسين، وفاء سيد (2006). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الأطفال الموهوبين، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية البنات، جامعة عين شمس.

10- خليفة، عبد اللطيف محمد (1996). "المهارات الاجتماعية في علاقتها بالقدرات الإبداعية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طالبات الجامعة"، **حوليات كلية الآداب**، الحولية (17)، الرسالة السادسة عشر بعد المائة، الكويت : مجلس النشر العلمي.

11- محمد، حسن سيد (1999). " دراسة استكشافية لبعض المشكلات النفسية والاجتماعية للطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية الحديثة"، **رسالة دكتوراه غير منشورة**،

12- عقيل، حنان عبد الله (2004). "فاعلية برنامج إرشادي لتحسين بعض المهارات الاجتماعية للفتيات الموهوبات المراهقات في المملكة العربية السعودية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عين شمس.

13- سليمان، عبد الرحمن سيد؛ غازي، صفاء (2001). المتفوقون عقليًا (خصائصهم – اكتشافهم – تربيتهم – مشكلاتهم)، القاهرة : زهراء الشرق.

14- سليمان، عبد الله؛ أبو حطب، وفؤاد (1971). التفكير الابتكاري باستخدام الصور(صورة ب) ،القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

15- سليمان، عبد الله؛ أبو حطب، وفؤاد (1973). اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري (مقدمة نظرية)، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

16- سليمان، عبد الله؛ أبو حطب، وفؤاد (1976). نماذج تصحصح اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري، غير منشورة، معمل علم النفس، تربية عين شمس

17- شوقي، طريف (2003). "المهارات الاجتماعية والاتصالية"، القاهرة : دار غريب للطباعة.

18- عبد الرحمن، محمد السيد (1992). "اختبار المهارات الاجتماعية"، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

19- عكاشة، محمود فتحي (2005). "أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين"، **مجلة الدراسات الاجتماعية**، المجلد (10)، العدد (20)،ص ص 13-83.

ثانيًا : المراجع الأجنبية :

1- Baldwin, Jo, & Baldwin, Ja, (2001). Behavior principles in everyday life. New Jersey : Prentice Hall.

2- Buescher, T.M. (1985). A Frame Work for Understanding the social and emotional development of gifted and talented adolescents. **Roeper Review,** 8 (1), 10-15.

3- Carlyon, W.D. (1997). Attribution retraining : Implications for its integration into perspective skill training, **Social Psychology Review**, 26 (1), 61 – 73.

4- Carr, A. (2006). Family therapy : concepts, process and practice (2nd ed.). New Jersey : John Wiley & Sons, Inc.

5- Chan,W.D.(2003). Dimensions of Emotional intelligence and their relationship with social coping among gifted adolescence in Hong Kong **. Journal of youth and adolescence** ,32(6),409-418.

6- Clark, J. & Dixon, D.(1997). The impact of social skills training on the self concepts of gifted high school students. **Journal of Secondary Gifted Education**. 8 (4), 179-189.

7- Cobb, S. & Houek, J. (1998). Social skills enhancement through video boundaries. **Education Journal of instructional psychology**, 25 (3), 181 – 184.

8- Elliot, S. & Gresham, F. (1990). **Social skills rating system manual**. Western psychological services. Circle pines, Los Angeles.

9- Freeman, J. (1994). Some Emotional Aspects of being gifted. **Journal for the educational the gifted**, 17 (2), 180 – 197.

10- Galbraith, J. & Delisle, J. (1996). The Gifted Kids. Survival Guide : A Teen Handbook. Minneapolis : Free Spirit Publishing, Inc.

11- Galloway, B. & Porath, M. (1997). Parent and Teacher Views of Gifted Children's Social Abilities. **Roeper Review**, 20 (2), 118 – 122.

12- Guldemond; H. Bosker, R; Kuyper, H & Derwerf, G. (2007). Do highly gifted students really have problems ? **journal of educational research and evaluation,** 13 (6), 555 – 568.

13- Heward, W. (1999). Exceptional children, an introduction to special education (5th ed.). New Jersey : An in print of Prentic Hall.

14- Hey, I.; Bryne, M. & Butter, C. (2000). Evaluation of a conflict resolution and problem solving program to enhance adolescents self-

concept. British, **Journal of Guidance & Counseling**, 28 (1), 101 – 113.

15- Hogan, G. (2003). Training program to increasing the responsibility levels of fourth grade gifted children by promoting positive character, ad behaviors, Eric information Nova South Eastern University.

16- Johnson, S. (2005). Teaching strategies in gifted education. New York : Prufrok press Inc.

17- Juidias, B.J. (1990). Psychosocial Problems of gifted children. **Dissertation abstracts International**, 53 (4), 598.

18- Kimmel, Sh. (2002). Improving the social skills of fourth and fifth grade cognitively gifted students. Doctor of education, faculty of education, Nova southeastern University. **Eric Data base,** Ed. 470518.

19- Long, P. (1993). Student perception of giftedness, European Journal for High Ability, 4 (1), 62 – 69.

20- Mayer, J.D.; Salovey, P. & Caruso, D. (2001). Competing models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), Handbook of Intelligence. New York : Campbridge.

21- Morelock, M. (1997). Imagination, Logic, and the Exceptionally Gifted Child. **Roeper Review**, 19 (3), 1 – 4.

22- Norman,A.D.;Ramsay,S.G.;Martray,C.R.;Roberts,J.L.(1999).Relatio nship between Levels of giftedness and psychosocial adjustment, **Roeper Review**, 22(1), 5-9.

23- Reis, S. (1989). Reflections on policy affecting the education of gifted and talented students : Past and future perspective, **American psychologist**, 44 (2), 399 – 408.

24- Silverman, L. (1997). The construct of asynchronous development. **Peabody Journal of Education**, 72, (3 & 4), 36 – 58.

25- Taylor, Sh. (2002). Gifted & Talented children. A planning Guide. London. Jessica Kngsley Publishers 1td.

26- Vaughn, B.C.; Azria , U.R.; Krzysik, L; Caya, L.R.; Bost, K.K. & Kazura, K.L. (2000). Friendship and social competence in a sample of preschool children attending head start, **Developmental psychology**, 36 (3), 326 – 338.

27- Zimmerman, B. (2002). The social and emotional adjustment of gifted children who experience asynchronous development and unique educational need. Retrieved from the world wide wed : http:// digitalcommons.uconn.edu/dissertations / AA13034004.