المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في ضوء متغيري المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي

استاذ مشارك/ عماد محمد جميل الزعبي/ علم النفس التربوي
جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية الأميرة رحمة الجامعية- الأردن
الأردن- السلط- علان- الرمز البريدي (١٩٢٥٢) ص. ب (١٥).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مستوى المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في ضوء متغيري المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (٤١٧) طالباً وطالبةً من طلبة مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز بمدينة السلط في الأردن. استخدم في هذه الدراسة مقياسان هما: مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس التنظيم الذاتي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المهارات الاجتماعية على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية (ضبط الذات، التعاون، عادات العمل) لدى الطلبة المتفوقين عقلياً مرتفع. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية على مستوى الدرجة الكلية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً تعزى للمرحلة الدراسية لصالح طلبة المرحلة الثانوية، وللنوع الاجتماعي لصالح الإناث. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية على مستوى الأبعاد الفرعية (ضبط الذات، التعاون، عادات العمل) لدى الطلبة المتفوقين عقلياً تعزى للمرحلة الدراسية لصالح طلبة المرحلة الثانوية، وللنوع الاجتماعي لصالح الإناث في بعدي التعاون وعادات العمل، ولصالح الذكور في بعد ضبط الذات. كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي. وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات أهمها ضرورة تدعيم المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في المرحلة الأساسية بشكل عام والطلبة الذكور بشكل خاص من خلال التركيز على الأنشطة والبرامج التعليمية التي تساعد على تطوير مهارات التنظيم الذاتي.

الكلمات المفتاحية: المهارات الاجتماعية، التنظيم الذاتي، الطلبة المتفوقين عقلياً، الأردن.

Social Skills and its Relationship with Self-Regulation of Gifted Students According to the academic Stage and Gender

Emad Mohamad Alzubi

demad73@bau.edu.jo

Associate Professor of Educational psychology

JORDAN ALSALT-ALLAN

Al Balqa' Applied University/ Princess Rahma University College. Jordan.

Z.C (19252) P.O BOX: (15)

Abstract

This study aimed at investigating the level of social skills and its relationship with self-regulation among gifted students according to the academic stage and gender. The sample consisted of (٤١٧) male and female students at King Abdullah II School for Excellence in Salt, Jordan. Two instruments were used to collect the data; A scale of social skills and a scale of self-regulation. The results revealed that the level of social skills was high among gifted students. There were statistically significant differences in the social skills among gifted students according to their academic stage in favor of the secondary stage and according to their gender in favor of female students. There were statistically significant differences in social skills sub-scales: (Self-control, Cooperation, and Work habits) due to the academic stage in favor of the secondary stage, and according to their gender in favor of females in (Cooperation and Work habits), male students in (Self-control). In addition, there were statistically significant correlation between social skills and self-regulation. In the light of these results the researcher recommends that maintaining social skills among gifted students especially males in the Primary academic Stage by focusing on development self-organization activities.

Keywords: social skills, self-regulation, gifted students, Jordan.

خلفية الدراسة

تؤدي المهارات الاجتماعية دوراً هاماً في حياة الفرد العملية؛ فالإستجابة بكفاءة وبشكل ملائم للمواقف الاجتماعية تعد من أهم مقومات النجاح على الصعيد الاجتماعي والأكاديمي والمهني. ويرى جولمان (Goleman, 1997) أن الطلاب الذين يمتلكون مهارات اجتماعية فاعلة هم أكثر شعبية، وأقل عدوانية، وأكثر إنتاجيةً وتعاوناً، وأقدر على التعلم، وأكثر تكيفاً على المستوى الأسري والاجتماعي والنفسي. ويؤكد إلياس (Elias, 1997) على أن امتلاك المهارات الاجتماعية يساعد الفرد في مواجهة الصعوبات وحل المشكلات واتخاذ القرارات بفاعلية وتحقيق التوافق والنمو بشكل سليم وبالتالي تحقيق الذات. كذلك يشير كوبر وسواف (Cooper and Swaf, 1997) إلى أن الأفراد الذين يمتلكون مهارات اجتماعية مرتفعة يتمتعون بصحة نفسية، وهم أكثر نجاحاً، ويؤسسون علاقات اجتماعية قوية، ويمتلكون مهارات قيادية فعَّالة، ويحققون النجاح في المواقف الاجتماعية والأكاديمية والعملية. كذلك يشير مايتي (Maite, 2006) إلى ضرورة تشجيع الطلبة على امتلاك المهارات الاجتماعية، فالمهارات الاجتماعية تساعدهم على إدارة الذات وتعزز الذكاء الانفعالي لديهم. ويؤكد جوتمان، وسيجار وليويس (Gottman, 2001; Sugai and Lewis, 1996) على أن امتلاك الطلبة للمهارات الاجتماعية يحد من تعرض الطلبة للمشكلات السلوكية والانفعالية، ويعزز أدائهم الأكاديمي.

وترتبط المهارات الاجتماعية بفئات مختلفة من السلوك الاجتماعي كالتعبير عن المشاعر، والأفكار، وتحديد الأهداف الشخصية وغيرها من مظاهر السلوك الاجتماعي، وامتلاك هذه المهارات بمستوى مرتفع يسهم في تحسين جودة الحياة وتحقيق مستوى مناسب من الصحة النفسية والبدنية، فيما يشكل الافتقار إلى المهارات الاجتماعية خطر كبير يقود إلى العديد من المشاكل السلوكية والانفعالية والاجتماعية (Lehman and Erdwins, 2004).

وبشكل عام لا يوجد إتفاق على تعريف واحد لمفهوم المهارات الاجتماعية، لذلك ظهرت العديد من التعريفات لمفهوم المهارات الاجتماعية من الناحية النظرية والتطبيقية. فقد عرفها جريشام واليوت (Gresham and Elliot, 1990) بأنها سلوك متعلم ومقبول اجتماعياً يمكّن الفرد من التفاعل بكفاية مع الآخرين ويجنبه السلوكات غير المقبولة اجتماعياً. أما جولمان (Goleman, 1995) فيعرفها بأنها التاثير القوي والإيجابي في الآخرين عن طريق إدارك انفعالاتهم والتصرف معهم بطريقة لائقة. فيما يعرفها يودر (Yoder, 2005) بأنها سلوك متعلم ومقبول يجعل الفرد قادرا على التفاعل مع الآخرين بطريقة تمكّنه من إظهار إستجابات إيجابية تساعده في تجنب الإستجابات السلبية من قبل الآخرين. كذلك يعرفها لينش وسيمبسون (Lynch and Simpson, 2010) بأنها أشكال من السلوك الاجتماعي الإيجابي كالتعاون الناجح مع الآخرين، والإستجابة الكافية للمتطلبات الاجتماعية، والتعاطف، والتواصل الحازم مع الآخرين، والتعامل مع النزاعات بطريقة مقبولة اجتماعياً، وغيرها من أشكال السلوك التي تضمن قبول الآخرين

وإكتساب خبرات إيجابية من التفاعلات الاجتماعية. أما هارجي (Hargie, 2011) فيعرفها بأنها مهارات التعامل مع الآخرين التي توفر للشخص فرصة لتحقيق الأهداف المحددة مسبقاً عن طريق إختيار شكل محدد من أشكال السلوك.

وللمهارات الاجتماعية أبعاد رئيسة متعددة، حيث حدد جريشهام وإليوت (Gresham and Elliot, 1990) خمسة أبعاد للمهارات الاجتماعية هي: التعاون، وتأكيد الذات، وضبط الذات، والكفاية الاجتماعية، والبعد عن السلوك المشكل. فيما حدد ميرل (Merrell, 1993) ثلاثة أبعاد للمهارات الاجتماعية وهي: المهارات الشخصية الهادفة إلى إقامة علاقات مع الآخرين، ومهارات ضبط الذات، والمهارات الأكاديمية. أما جولمان (Goleman, 1995) فقد حدد ستة أبعاد للمهارات الاجتماعية وهي: الوعي الذاتي، والتحكم بالانفعالات، والمثابرة، والدافعية الداخلية، والتقمص العاطفي، واللياقة الاجتماعية. فيما حدد ميللر (Miller, ١٩٩٥) ثلاثة أبعاد للمهارات الاجتماعية وهي: التعاون الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، والاستقلالية الاجتماعية. كذلك حدد العلوان (٢٠١١) ثلاثة أبعاد للمهارات الاجتماعية وهي: التعاون، وعادات العمل، وضبط الذات. وفي هذه الدراسة سيتم إعتماد الأبعاد الثلاث للمهارات الاجتماعية التي حددها العلوان.

وتعد مهارات التنظيم الذاتي من المهارات الأساسية التي تؤثر في قدرة الفرد على مواجهة التحديات والمهام المختلفة وتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي (Baumeister, Schmeichel and Vohs, 1997). وقد ظهر مفهوم التنظيم الذاتي (Self- Regulation) كأحد مفاهيم النظرية المعرفية الاجتماعية، حيث يشير هذا المفهوم إلى مجموعة العمليات المعرفية التي تقوم على ضبط العمليات الانفعالية والسلوكية وتوجيهها بإتجاه تحقيق الأهداف المرجوه (Bandura, 1989; Ursache, Blair, and Raver, 2012). وفي هذا الإطار يشير باندورا (Bandura, 2005) إلى مبدأ الحتمية المتبادلة، الذي ينص على أن السلوك الانساني يتحدد تبادلياً من خلال تفاعل ثلاثة عوامل هي: العوامل الشخصية كالمعرفة والتوقعات والاتجاهات، والعوامل السلوكية كالمهارات والتدريب والإستجابات، والعوامل البيئية كالمعايير الاجتماعية وتأثير الآخرين. وقد حدد زيمرمان (Zimmerman, 1990) خمسة مكونات سلوكية للتنظيم الذاتي وهي: التخطيط الذاتي والمراقبة الذاتية والتعزيز الذاتي والتعليمات الذاتية والتقويم الذاتي. أما باندورا (Bandura, 1991) فقد حدد ثلاثة مكونات سلوكية للتنظيم الذاتي وهي: الملاحظة الذاتية والمحاكمة الذاتية والاستجابة الذاتية.

وينظر إلى مهارات التنظيم الذاتي على أنها أساس التفاعلات الاجتماعية الفاعلة (Schmeichel, and Baddeley, 2012Hofmann) . وقد توصلت الدراسات التي تناولت مهارات التنظيم الذاتي وعلاقتها بالعديد من المتغيرات إلى نتائج متعددة، فقد أشارت دراسة زيمرمان ومارتنيز- بونز (Zimmerman and Martinez-Pons, 1990) إلى أن مستوى مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين مرتفع مقارنة مع الطلبة العاديين، وأن الإناث يتفوقن على الذكور في التخطيط الذاتي وتحديد الأهداف والاستراتيجيات المنظمة، وأن طلاب الصف الحادي عشر تفوقوا في مهارات التنظيم الذاتي على

طلاب الصف الثامن، الذين بدورهم تفوقوا على طلاب الصف الخامس. أما دراسة ويلسون (Wilson, 1999) فتشير إلى أن انخفاض مستوى مهارات التنظيم الذاتي يولد العديد الاضطرابات العاطفية والسلوكية ضمن سياق التفاعل الاجتماعي. كما تشير دراسة كوكوفسكي و اندلير (Kocovski and Endler, 2000) إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة بين التنظيم الذاتي والقلق الاجتماعي. وتشير دراسة حسيب (٢٠٠١) إلى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين بعض المهارات الاجتماعية والفاعلية الذاتية، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين والطلبة المتفوقين لصالح الطلبة المتفوقين، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات الاجتماعية بين الذكور والإناث. ويؤكد كل من ايزنبيرج وسميث وسبينراد (Eisenberg, Smith, and Spinrad, 2011) إلى أن قدرات التنظيم الذاتي تزيد من ردود الأفعال المؤيدة للمجتمع، وتقلل السلوكيات غير المرغوب فيها اجتماعياً، وأن مهارات التنظيم الذاتي تؤثر بشكل إجابي في قدرة الفرد على التكيف الاجتماعي. وتشير دراسة اليوسف (٢٠١٣) إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات الاجتماعية بين الطلبة الذكور والإناث لصالح الإناث، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات الاجتماعية تعزى للمستوى الدراسي.

وقد حظي الطلبة الموهوبون والمتفوقون عقلياً باهتمام العديد من المختصين في التربية وعلم النفس، وظهرت تعريفات متعددة لمفهوم الموهبة والتفوق، من أهمها التعريفات التربوية والتعريفات السلوكية. حيث تؤكد التعريفات التربوية على ضرورة توفير برامج تربوية خاصة للطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً، لتلبية إحتياجاتهم المعرفية والإنفعالية والاجتماعية (جروان، ٢٠٠٨). ومن أشهر هذه التعريفات تعريف رينزولي (Renzulli, 1990) الذي يشير إلى أن الموهبة والتفوق هي نتاج تفاعل ثلاث مجموعات من السمات الانسانية وهي: قدرات عامة فوق الوسط، ومستويات مرتفعة من الإلتزام والدافعية، ومستويات مرتفعة من القدرات الإبداعية. أما التعريفات السلوكية فتشير إلى أهمية إعتماد الخصائص السلوكية كإطار مرجعي لتعريف الموهبة والتفوق (السرور، ٢٠٠٢). فالطلبة المتفوقون عقلياً يتصفون بخصائص سلوكية ومعرفية وانفعالية متعددة تميزهم عن نظرائهم في مراحل نموهم المختلفة؛ فالخصائص المعرفية لديهم متنوعة كالقدرة على التعامل مع النظم الرمزية والافكار المجردة، وحب الاستطلاع وقوة التركيز والذاكرة، وغيرها من الخصائص المعرفية، أما الخصائص الانفعالية والاجتماعية فهي تلك الخصائص المرتبطة بالجوانب الشخصية والاجتماعية والعاطفية، وعلى الرغم من ضرورة الاهتمام بالجانبين المعرفي والانفعالي لدى المتعلم إلا أن بلوغ مستويات متقدمة في النمو المعرفي لدى المتعلم لا يعني بالضرورة حدوث تقدم مماثل في النمو الانفعالي والاجتماعي (الطنطاوي، ٢٠٠٨).

وقد تباينت نتائج الدراسات التي تناولت الخصائص الاجتماعية والإنفعالية للموهوبين والمتفوقين عقلياً، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى تمتع الموهوبين والمتفوقين عقلياً بخصائص انفعالية واجتماعية إيجابية كالإستقرار العاطفي والاستقلالية الذاتية، والقيادة الاجتماعية، والإتزان الإنفعالي، وعمق الإنفعالات والعواطف، والكفاءة الاجتماعية (Galloway and Porath, 1997; Hallahan and Kauff man, 2003; McCallister, Nash and Meckstroth,1996). وفي هذا الصدد تؤكد دراسة ياسكلديك والقوزين (Ysseldyke and Algozzine, 1995) على أن الموهوبين والمتفوقين يظهرون إهتماماً كبيراً نحو مطالب وحاجات الآخرين، ويمارسون مهارات الاتصال الفعال كالإستماع الجيد والتعاطف والتمتع برصيد وافر من المفردات اللغوية. أما كلارك (Clark, 1992) فيشير إلى أن الموهوبين والمتفوقين يظهرون حساسية عالية لتوقعات الآخرين، ويطورون مستوى متقدم من الاحكام الأخلاقية، وعمق الانفعالات واختزان قدر كبير من العواطف، وشدة الوعي الذاتي والشعور بالاختلاف عن الآخرين، والحس بالدعابة والفكاهة. وتشير دراسة فيلد وآخرون (Field et al., 1998) إلى أن الطلاب الموهوبين يمتلكون مستوى جيداً من المهارات الاجتماعية ويميلون إلى تكوين صداقات مع الآخرين بدرجة مناسبة. فيما تشير دراسة رينزولي وآخرون (Renzulli, 2002) إلى أن الموهوبين والمتفوقين لديهم جاذبية وشعبية اجتماعية، ويعبرون عن مشاعرهم وافكارهم بطريقة إبداعية. كذلك تشير دراسة ريتشاردز وانسل شوتي (Richards, Encel and Shute, 2003) إلى أن الطلاب المتفوقين عقلياً يظهرون مستوى مرتفعاً من مهارات حل المشكلات، ومستوى منخفضاً من المشكلات السلوكية والإنفعالية مقارنة مع الطلاب العاديين. أما دراسة باين وبيل (Bain and Bell, 2004) إلى أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً يمتلكون ذخيرة جيدة من المهارات الاجتماعية والقيادية، فهم أكثر شعبية، وأقل عرضة للمشكلات السلوكية والانفعالية. أيضاً تشير دراسة ليمان واردوينز (Lehman and Erdwins, 2004) إلى أن الطلاب الموهوبين والمتفوقين عقلياً يظهرون مستوى مرتفع من المهارات الاجتماعية مقارنة مع الطلاب متوسطي الذكاء، وأنهم أكثر نضجاً وتكيفاً اجتماعياً وانفعالياً، ويميلون إلى السلوك الديمقراطي والتفاعلات التعاونية مع الآخرين بدرجة مرتفعة. وتشير دراسة جاقاس (Chagas, 2008) إلى أن الطلاب الموهوبين والمتفوقين عقلياً يظهرون مستوى مرتفعاً من المسؤولية الاجتماعية والتكيف الاجتماعي والأسري.

من جهة أخرى تشير عدد من الدراسات إلى أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً يظهرون عجزاً في التكيف الاجتماعي، وقلق أثناء التفاعل مع الآخرين، ولديهم قصور في المهارات الاجتماعية (Cross, 1998; Cross, Coleman, and Stewart,1995; Gross, 2002; Moon, 2009; Peterson,2009; Silverman, 2002). وفي هذا الصدد أيضاً تشير دراسة كلارك (Clark, 1992) إلى أن المتفوقين والموهوبين يظهرون توقعات عالية حول الذات والآخرين عادة ما تقودهم إلى درجة عالية من الاحباط، ويميلون نحو الكمال بصفة عامة وفي علاقاتهم الاجتماعية بصفة خاصة. كما تشير دراسة

دافيس وريم (Davis and Rimm, 2004) إلى أن المتفوقين والموهوبين يميلون إلى توجيه النقد الصريح للذات وللاخرين وعدم الإكتراث بمشاعر الآخرين. كذلك تشير دراسة كولمان وكروس (Coleman and Cross, 2005) إلى أن الموهوبين والمتفوقين لديهم اهتمام ضعيف في بناء صداقات، ومشاركة محدودة في النشاطات الاجتماعية. وتشير دراسة الجغيمان (2008) إلى أن المتفوقين والموهوبين يتصفون بسرعة الملل، وتعمد ازعاج الآخرين، وكثرة مقاطعة الآخرين في الحديث، والتمرد على السلطة والعادات والتقاليد الاجتماعية، ورفض العمل بروح الفريق الواحد، والميل إلى العمل الفردي، ونقد الآخرين بطريقة غير لائقة. أيضاً تشير دراسة داي وسوانسون وتشنغ (Dai, Swanson, and Cheng, 2011) إلى أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين بشكل عام لا يتمتعون بالكفاءة الاجتماعية والانفعالية، وأن شخصياتهم تميل إلى الخجل والقلق وضعف التواصل مع الآخرين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يخضع الطلبة المتفوقون عقلياً لبرامج تربوية خاصة كالتسريع والوضع في مدارس مستقلة، كونهم يتعلمون بشكل أسرع من الطلبة العاديين، مما قد يخلق لدى الكثير من الآباء والمدرسين حالة من القلق حيال العواقب الاجتماعية والانفعالية التي يمكن أن تُلم بهم عندما تطبق عليهم مثل هذه البرامج. وفي هذا الصدد تتباين نتائج الدراسات فيما يتعلق بالجوانب الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً فتشير بعض الدراسات إلى أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً يتمتعون بكفاءة اجتماعية وإنفعالية مرتفعة، ويحققون مستوى مرتفع من التكيف الاجتماعي والانفعالي (Bain and Bell, 2004; Howard-Hamilton and Franks, 1995; McCallister, Nash, and Meckestroth, 1996; Merrell, Gil, McFarland, and McFarland,1996; Nail and Evan, 1997, Neihart, 1999; Robinson and Noble,1992; Sowa et al., 1994; Versteynen, 2001). فيما تشير دراسات أخرى إلى أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً وبشكل خاص في مرحلة المراهقة والبلوغ يعانون من مشاكل في التكيف الاجتماعي، ويظهرون حساسية إنفعالية تجاه الآخرين، مما قد يخلق لديهم حالة من القلق والتوتر تؤثر سلباً على علاقاتهم الاجتماعية وتكيفهم النفسي (Cross, 1998; Cross, Coleman, and Stewart,1995; Gross, 2002, 2004; Moon, 2004; Moon 2009; Peterson,2009; Silverman, 2002). وتسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، وكذلك تقصي العلاقة الارتباطية بين المهارات الاجتماعية ومهارات التنظيم الذاتي لدى هذه الفئة من الطلبة. فالعملية التربوية الناجحة تقوم على تنظيم العلاقة بين الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية لدى المتعلم، لمساعدته على تحقيق أفضل مستوى من التكيف النفسي والاجتماعي. وعليه، تتحدد مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن الاسئلة الآتية:

١. ما مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً تعزى إلى المرحلة الدراسية أو النوع الاجتماعي أو التفاعل بينهما؟
٣. هل يمكن التنبؤ بمستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً من خلال مهاراتهم في التنظيم الذاتي؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تحديد مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً المسجلين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز بمدينة السلط في الأردن.
٢. تحديد الدلالات الإحصائية للفروق في المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في ضوء متغير المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما.
٣. تحديد امكانية التنبؤ بمستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً من خلال مهاراتهم في التنظيم الذاتي

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من جانبين رئيسيين هما: الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية. وتتمثل الأهمية النظرية في تناول هذه الدراسة موضوعين مهمين في علم النفس التربوي وهما: المهارات الاجتماعية ومهارات التنظيم الذاتي، حيث تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، ومدى إرتباطها بالتنظيم الذاتي، وذلك لتحقيق فهم أفضل للعلاقة بين الظواهر السلوكية والمعرفية، والمتمثلة في هذه الدراسة بالمهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي. لما لهما من تأثير في تحقيق النجاح في الحياة الأكاديمة والاجتماعية. أما الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فتتمثل في سعيها لتزويد أصحاب القرار في المؤسسات التعليمية والتربوية في الأردن بمعلومات حول واقع ومستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، والعوامل المرتبطة بها، من أجل أخذ ذلك بعين الإعتبار عند رسم السياسات المتعلقة بتطوير شخصية الطلبة المتفوقين عقلياً، ومساعدتهم على تحقيق أفضل مستوى ممكن من التوافق النفسي والاجتماعي. وفي حدود اطلاع الباحث فإن الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً محدودة نسبياً، لذلك قد تشكل هذه الدراسة إثراء للبحث العلمي في هذا المجال.

التعريفات الإجرائية:

المهارات الاجتماعية: قدرة الفرد على التفاعل بإيجابية مع الآخرين والتعامل بفاعلية مع مشاعرة ومشاعر الآخرين الإيجابية والسلبية، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة.

التنظيم الذاتي: قدرة الفرد على التحكم بسلوكه من خلال التخطيط الذاتي والتقييم الذاتي والمحاكمة الذاتية. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس التنظيم الذاتي المستخدم في هذه الدراسة.

الطلبة المتفوقين عقلياً: هم الطلبة الذين وصلوا في مستوى أدائهم الأكاديمي إلى مستوى أعلى من مستوى الطلبة العاديين، والذين يتم تصنيفهم عند وصولهم إلى الصف السابع الأساسي في مدارس خاصة بالطلبة المتفوقين عقلياً وفق معايير تحددها وزارة التربية والتعليم في الأردن.

حدود الدراسة

اقتصرت عينة الدراسة على عدد من الطلبة المتفوقين عقلياً في المرحلة الأساسية العليا والمرحلة الثانوية المسجلين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز بمدينة السلط في الأردن، المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩. وعليه، يتحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية على مجتمع الدراسة والمجتمعات المماثلة، كذلك يتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء دلالات الصدق والثبات المتوفرة للمقياسين المستخدمين وهما: مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس التنظيم الذاتي.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز بمدينة السلط في الأردن المنتظمين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ والبالغ عددهم وفقاً لسجلات المدرسة (٤٤٢) طالباً وطالبةً. والجدول (١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي.

الجدول (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي.

		النوع الاجتماعي			المجموع
		ذكور		إناث	
المرحلة الدراسية	المرحلة الأساسية	١٩٢		١٦٥	٣٥٧
	المرحلة الثانوية	٤٧		٣٨	٨٥
المجموع		٢٣٩		٢٠٣	٤٤٢

وتكونت عينة الدراسة من (٤١٧) طالباً وطالبةً من طلبة مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز بمدينة السلط في الأردن المنتظمين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. والجدول (٢) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي.

جدول (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي.

		النوع الاجتماعي			المجموع
		ذكور		إناث	
المرحلة الدراسية	المرحلة الأساسية	١٧٤		١٦١	٣٣٥
	المرحلة الثانوية	٤٥		٣٧	٨٢
المجموع		٢١٩		١٩٨	٤١٧

أدتا الدراسة

استخدم في هذه الدراسة مقياسان، هما:

أولاً: مقياس المهارات الاجتماعية: تم استخدام مقياس المهارات الاجتماعية الذي طوره العلوان (2011) ليناسب الطلبة في البيئة الأردنية، وقد أظهر مستويات جيدة من الصدق والثبات (ملحق١). ويتكون المقياس من إثنين وعشرين فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: التعاون ويتضمن سلوكات مثل طلب المساعدة من الآخرين، والمشاركة وطاعة الانظمة والتعليمات. وتقيسه الفقرات ذوات الأرقام (٣،٥،٦،١٤،١٥،١٦،١٧). عادات العمل ويتضمن سلوكات المبادرة مثل الإستفسار من الآخرين عن المعلومات، وتقديم نفسه للاخرين والاستجابة لأفعال الآخرين بشكل مناسب. وتقيسه الفقرات ذوات الأرقام (١،٢،٤،١٠،١١،١٢،١٣،١٨،١٩). ضبط الذات ويتضمن سلوكات مثل الاستجابة بشكل مناسب عند التعرض لمضايقة الآخرين، والتصرف في المواقف التي تتضمن ضغوطات اجتماعية ونفسية. وتقيسه الفقرات ذوات الأرقام (٧،٨،٩،٢٠،٢١،٢٢).

وقد استخدم تدريج خماسي لكل فقرة من فقرات المقياس، وتم اعتماد الأوزان التالية لكل جزء من التدريج على النحو التالي: دائما (٥) درجات، وعادةً (٤) درجات، واحياناً (٣) درجات، ونادراً (٢) درجة، وابداً (١) درجة. وعليه، تكون أعلى درجة افتراضية يمكن أن يحصل عليها المفحوص (١١٠)، وأدنى درجة افتراضية يمكن أن يحصل عليها المفحوص (٢٢). وقد حددت الأوساط الحسابية الدالة على المهارات الاجتماعية على النحو التالي: (٣.٥-٥) مرتفعة، (٢.٥-٣.٤٩) متوسطة، (١-٢.٤٩) متدنية.

وقد تم التاكد من ثبات المقياس من خلال تطبيقة على خمسين طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، حيث حسب معامل الإتساق الداخلي بإستخدام معامل كرونباخ الفا لفقرات المقياس الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية. وقد جاءت قيم معاملات الثبات على النحو التالي: التعاون (٠.٧٨)، عادات العمل (٠.٨١)، ضبط الذات (٠.٨٠)، الدرجة الكلية (٠.٩٢). كما تم حساب معامل الإستقرار من خلال طريقة الإختبار وإعادة الإختبار، وقد جاءت قيم معاملات الإستقرار على النحو التالي: التعاون (٠.٨٠)، عادات العمل (٠.٨٢)، ضبط الذات (٠.٨٠)، الدرجة الكلية (٠.٨٨). كذلك تم التحقق من دلالات صدق المقياس بواسطة استخراج صدق البناء لهذا المقياس من خلال حساب معامل إرتباط بيرسون للفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه، ومعامل ارتباط بيرسون للفقرات مع المقياس ككل. وقد تراوحت قيم معامل إرتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه بين (٠.٧٢-٠.٥٧)، في حين تراوحت قيم معامل ارتباط الفقرات مع المقياس ككل بين (٠.٥٦-٠.٧٤). وجميعها قيم دالة إحصائياً، وهذه النتائج تعزز صدق البناء للمقياس، وتؤكد أن فقرات المقياس تقيس ما أعدت لقياسه.

ثانيا: مقياس التنظيم الذاتي: بعد إطلاع الباحث على الأدب النظري لمفهوم التنظيم الذاتي، وعلى الدراسات التي تضمنت مقاييس التنظيم الذاتي قام الباحث بتطوير مقياساً للتنظيم الذاتي ليناسب الطلبة في المرحلة العمرية المستهدفة. وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (٣٠) فقرة (ملحق٢)، موزعة على ثلاثة أبعاد هي: التخطيط الذاتي ويتضمن مهارة الفرد في تحديد أهداف واضحة وتحديد إجراءات عملية لتحقيق تلك الأهداف وتقيسه الفقرات ذوات الأرقام (١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،٩)، التوجيه والتحكم الذاتي ويتضمن هذا البعد مهارة الفرد في توجيه وإدراة ذاته وسيطرته على جوانب قوته وجوانب ضعفه بما يضمن تحقق أهدافه وتقيسه الفقرات ذوات الأرقام (١٠،١١،١٢،١٣،١٤،١٥،١٦،١٧،١٨،١٩)، المحاكمة الذاتية ويتضمن هذا البعد مهارة الفرد في تحديد مستوى الانجاز وتقييم فاعلية إجراءاته في تحقيق أهدافه وتطبيق عملية التغذية الراجعة بأشكالها المختلفة في ضوء نتائج التقييم الذاتي وتقيسه الفقرات ذوات الأرقام (٢٠،٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥،٢٦،٢٧،٢٨،٢٩، ٣٠).

وقد استخدم تدريج خماسي لكل فقرة من فقرات المقياس، وتم اعتماد الاوزان التالية لكل جزء من التدريج على النحو التالي: دائماً (٥) درجات، وعادةً (٤) درجات، وأحياناً (٣) درجات، ونادراً (٢) درجة، وابداً (١) درجة. وعليه، تكون أعلى درجة افتراضية يمكن أن يحصل عليها المفحوص (١٥٠)، وأدنى درجة افتراضية يمكن أن يحصل عليها المفحوص (٣٠). وقد حددت الاوساط الحسابية الدالة على مهارات التنظيم الذاتي على النحو التالي: (٣.٥-٥) مرتفعة، (٢.٥-٣.٤٩) متوسطة، (١-٢.٤٩) متدنية.

تم التحقق من صدق المحتوى للمقياس بعرض المقياس على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية؛ إذ طلب منهم بيان مدى إنتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة ومدى

مناسبة المقياس لعينة الدراسة، وإبداء أية ملاحظات يرونها مناسبة. وأعتمد الباحث نسبة اتفاق (٨٠%) كمعيار لقبول الفقرة. وبناءً على هذا المعيار ووفقاً لأراء المحكمين تم حذف أربع فقرات من الصورة الأولية للمقياس والبالغ عدد فقراته (٣٤) فقرة؛ لكون نسبة الإتفاق عليها كانت متدنية ليصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٣٠) فقرة. كذلك تم التحقق من دلالات صدق المقياس بواسطة إستخراج صدق البناء لهذا المقياس من خلال حساب معامل إرتباط بيرسون للفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه، ومعامل إرتباط بيرسون للفقرات مع المقياس ككل. وقد تراوحت قيم معامل إرتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه بين (٠.٧٠-٠.٥٨)، في حين تراوحت قيم معامل إرتباط الفقرات مع المقياس ككل بين (٠.٥٧-٠.٧٣). وجميعها قيم دالة احصائياً. وهذه النتائج تعزز صدق البناء للمقياس، وتؤكد أن فقرات المقياس تقيس ما أعدت لقياسه.

كما تم التأكد من ثبات المقياس من خلال تطبيقة على خمسين طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، حيث حسب معامل الإتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا لفقرات المقياس الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية. وقد جاءت قيم معاملات الثبات على النحو التالي: التخطيط الذاتي (٠.٨٢)، التوجيه والتحكم الذاتي (٠.٨٠)، المحاكمة الذاتية (٠.٧٩)، الدرجة الكلية (٠.٨٩). كما تم حساب معامل الإستقرار من خلال طريقة الإختبار وإعادة الاختبار، وقد جاءت قيم معاملات الإستقرار على النحو التالي: التخطيط الذاتي (٠.٨١)، التوجيه والتحكم الذاتي (٠.٨٢)، المحاكمة الذاتية (٠.٨٠)، الدرجة الكلية (٠.٨٨).

إجراءات الدراسة

بعد أن تم توفير المقاييس اللازمة، وتحضيرها بشكل إلكتروني، تم تطبيقها على أفراد العينة البالغ عددها (٤١٧) طالباً وطالبةً، ثم قام الباحث بتحليل إجابات المفحوصين وفقاً لأسئلة الدراسة.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

اشتملت هذه الدراسة على متغيرين مستقلين، هما: المرحلة الدراسية (الأساسية، الثانوية)، والنوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، ومتغير تابع وهو المهارات الاجتماعية. وقد استخدم تحليل التباين الثنائي أحادي المتغيرات (2-Way ANOVA) على التصميم العاملي (٢×٢) لتحديد أثر المتغيرين المستقلين في المتغير التابع (الدرجة الكلية)، ثم أتبع بتحليل بتحليل تباين ثنائي متعدد المتغيرات (2-Way MANOVA) على التصميم العاملي (٢×٢) لتحديد أثر المتغيرين المستقلين في المستويات الثلاث للمتغير التابع. كما استخدم تحليل الإنحدار لتحديد مدى مساهمة التنظيم الذاتي في التبوء بالمهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية؛ للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لإجابات عينة الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي، كما هو مبين في الجدول (٣):

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والأهمية النسبية للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لإجابات عينة الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية.

المهارات الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الاهمية النسبية	المستوى
ضبط الذات	4.1141	.05155	%٨٢.٣	مرتفع
التعاون	4.0380	.05935	%٨٠.٨	مرتفع
عادات العمل	4.0361	.06049	%٨٠.٧	مرتقع
الدرجة الكلية	4.0627	.04276	%٨١.٢	مرتفع

يتبين من الجدول (٣) أن متوسط درجات الطلاب المتفوقين عقلياً على مقياس المهارات الاجتماعية مرتفع؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (٤.٠٦٢٧). أما بالنسبة للمتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية فقد جاء بعد ضبط الذات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.1141)، يليه في المرتبة الثانية بعد التعاون بمتوسط حسابي بلغ (4.0380)، وفي المرتبة الثالثة بعد عادات العمل بمتوسط حسابي بلغ (4.0361).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً تعزى إلى المرحلة الدراسية أو النوع الاجتماعي أو التفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية؛ للدرجة الكلية على مقياس المهارات الاجتماعية، تبعاً لمتغيري المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي، كما هو مبين في الجدول(٤):

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس المهارات الاجتماعية وفقاً لمتغيري المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي.

النوع الاجتماعي	المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	الأساسية	4.0503	.01830
	الثانوية	4.0611	.07293
	الكلي	4.0555	.05229

إناث	الأساسية	4.0624	.02196
	الثانوية	4.0765	.03629
	الكلي	4.0692	.03051
ذكور+ إناث	الأساسية	4.0567	.02114
	الثانوية	4.0692	.05699
	الكلي	4.0627	.04276

يتبين من الجدول (٤) وجود فروق ظاهرية في متوسطات درجات الطلبة المتفوقين عقلياً على مقياس المهارات الاجتماعية، فقد بلغ متوسط درجات الذكور (4.0555)، فيما بلغ متوسط درجات الإناث (4.0692). كما بلغ متوسط درجات طلبة المرحلة الاساسية(4.0567)، في حين بلغ متوسط درجات طلبة المرحلة الثانوية (4.0692). ولتحديد فيما اذا كانت هذه الفروق في المتوسطات ذات دلالة إحصائية، أجري تحليل التباين الثنائي احادي المتغيرات (2-Way ANOVA) على التصميم العاملي (٢×٢) لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية في ضوء متغيري المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي، على اعتبار أن المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي متغيران مستقلان والدرجة الكلية على مقياس المهارات الاجتماعية متغيرا تابعاً ، كما هو مبين في الجدول (٥).

جدول (٥) نتائج تحليل التباين الثنائي أحادي المتغيرات لمتوسطات الدرجات الكلية على مقياس المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغيري المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات		درجات الحرية	متوسط المربعات		قيمة F	مستوى الدلالة	حجم الاثر
المرحلة الدراسية	.017		1	.017		9.642	.002	.022
النوع الاجتماعي	.021		1	.021		11.795	.001	.026
التفاعل	.000		1	.000		.168	.682	.000
الخطا	.766		413	.002				
الكلي المصحح	.805		416					

يتبين من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً تعزى للمرحلة الدراسية، وبالعودة إلى قيم المتوسطات في الجدول (٤) يتبين أن هذه الفروق جاءت لصالح طلبة المرحلة الثانوية. ويتضح ايضاً من الجدول

(٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً تعزى للنوع الاجتماعي، وبالعودة إلى قيم المتوسطات في الجدول (٤) يتبين أن هذه الفروق جاءت لصالح الإناث. كما يتبين من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً تعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي. كذلك يتبين من الجدول (٥) أن حجم الأثر بواسطة معامل إيتا الجزئي للمرحلة الدراسية (٢.٢%) بمستوى بسيط، وللنوع الاجتماعي (٢.٦%) وبمستوى بسيط ايضاً.

وللكشف عن الفروق في متوسطات الابعاد الفرعية للمهارات الاجتماعية؛ تبعاً لمتغيري المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي، حسبت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية؛ للدرجات على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية، كما هو مبين في الجداول (٦).

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للدرجات على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية، تبعاً لمتغيري المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما.

المهارات الاجتماعية	النوع الاجتماعي	المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
التعاون	ذكور	الأساسية	4.0177	.02863
		الثانوية	4.0316	.10577
		الكلي	4.0243	.07615
	إناث	الأساسية	4.0461	.03059
		الثانوية	4.0548	.03721
		الكلي	4.0503	.03415
	ذكور+ إناث	الأساسية	4.0326	.03284
		الثانوية	4.0438	.07818
		الكلي	4.0380	.05935
عادات العمل	ذكور	الأساسية	4.0161	.02722
		الثانوية	4.0263	.10362
		الكلي	4.0209	.07430
	إناث	الأساسية	4.0431	.03489

		الثانوية	4.0568	.04398
		الكلي	4.0497	.04005
	ذكور+ إناث	الأساسية	4.0302	.03420
		الثانوية	4.0424	.07930
		الكلي	4.0361	.06049
ضبط الذات	ذكور	الأساسية	4.1172	.01484
		الثانوية	4.1255	.05349
		الكلي	4.1212	.03864
	إناث	الأساسية	4.0981	.01485
		ثانوي	4.1179	.08435
		الكلي	4.1076	.06025
	ذكور+ إناث	الأساسية	4.1072	.01765
		الثانوية	4.1215	.07141
		الكلي	4.1141	.05155

يتبين من الجدول (٦) وجود فروق ظاهرية في متوسطات درجات الطلبة المتفوقين عقلياً على الابعاد الفرعية لمقياس المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغيري المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي. فبالنسبة لبعد التعاون فقد بلغ متوسط درجات الذكور (4.0243)، فيما بلغ متوسط درجات الإناث (4.0503). كما بلغ متوسط درجات طلبة المرحلة الأساسية (4.0326)، في حين بلغ متوسط درجات طلبة المرحلة الثانوية (4.0438). اما بالنسبة لبعد عادات العمل فقد بلغ متوسط درجات الذكور (4.0209)، فيما بلغ متوسط درجات الإناث (4.0497). كما بلغ متوسط درجات طلبة المرحلة الأساسية (4.0302)، في حين بلغ متوسط درجات طلبة المرحلة الثانوية (4.0424). وفيما يتعلق ببعد ضبط الذات فقد بلغ متوسط درجات الذكور (4.1212)، فيما بلغ متوسط درجات الإناث (4.1076). كما بلغ متوسط درجات طلبة المرحلة الأساسية (4.1072)، في حين بلغ متوسط درجات طلبة المرحلة الثانوية (4.1215).

ولتحديد فيما اذا كانت هذه الفروق الظاهرية في المتوسطات ذات دلالة إحصائية، أجري تحليل التباين الثنائي المتعدد (2-Way MANOVA) على التصميم العاملي (٢×٢) لتحديد أثر متغيري المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي في المستويات الثلاث للمهارات الاجتماعية (التعاون، عادات العمل، ضبط الذات)، كما هو مبين في الجدول (٧).

جدول (٧) نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لمتوسطات الدرجات على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية (التعاون، عادات العمل، ضبط الذات) في ضوء متغيري المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما.

مصادر التباين	أبعاد المهارات الاجتماعية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة الإحصائية	حجم الاثر
النوع الاجتماعي قيمةهوتلنج (.080) الدلالة الإحصائية=٠.٠٠	التعاون	.073	1	.073	18.25	.000	.048
	عادات العمل	.091	1	.091	22.75	.000	.057
	ضبط الذات	.020	1	.020	6.66	.006	.017
المرحلة الدراسية قيمة هوتلنج (.029) الدلالة الإحصائية=٠.٠٠٦	التعاون	.014	1	.014	3.5	.042	.009
	عادات العمل	.016	1	.016	4	.033	.010
	ضبط الذات	.022	1	.022	7.33	.004	.019
المرحلة الدراسية*النوع الاجتماعي قيمة هوتلنج (.011) الدلالة الإحصائية=٠.٢٠٢	التعاون	.001	1	.001	.25	.639	.001
	عادات العمل	.000	1	.000	.085	.754	.000
	ضبط الذات	.004	1	.004	1.33	.234	.003
الخطا	التعاون	1.461	413	.004			
	عادات العمل	1.503	413	.004			
	ضبط الذات	1.123	413	.003			
الكلي المعدل	التعاون	1.550	416				
	عادات العمل	1.610	416				
	ضبط الذات	1.169	416				

يتبين من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) في جميع في جميع أبعاد المهارات الاجتماعية (التعاون، عادات العمل، ضبط الذات) لدى الطلبة المتفوقين عقلياً تعزى للمرحلة الدراسية. وبالعودة إلى قيم المتوسطات في الجدول (٦) يتبين أن هذه الفروق جاءت لصالح طلبة المرحلة الثانوية. ويتضح أيضاً من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) في جميع أبعاد المهارات الاجتماعية (التعاون، عادات العمل، ضبط الذات) لدى الطلبة المتفوقين عقلياً تعزى

للنوع الاجتماعي. وبالعودة إلى قيم المتوسطات في الجدول (٦) يتبين أن هذه الفروق جاءت لصالح الإناث في بعدي التعاون وعادات العمل، فيما جاءت لصالح الذكور في بعد ضبط الذات. كما يتبين من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) في جميع أبعاد المهارات الاجتماعية (التعاون، عادات العمل، ضبط الذات) لدى الطلبة المتفوقين عقلياً تعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي.

كما يتبين من الجدول (٧) أن حجم الأثر بواسطة معامل إيتا الجزئي لمتغير النوع الاجتماعي على بعد التعاون بلغ (٤.٨%) بمستوى بسيط، وعلى بعد عادات العمل بلغ (٥.٧%) بمستوى بسيط، وعلى بعد ضبط الذات (١.٧%) وبمستوى بسيط ايضاً. أما حجم الأثر بواسطة معامل إيتا الجزئي لمتغير المرحلة الدراسية فقد بلغ على بعد التعاون (٠.٩%) بمستوى بسيط، وعلى بعد عادات العمل بلغ (١%) بمستوى بسط، وعلى بعد ضبط الذات (١.٩%) وبمستوى بسيط ايضاً. كذلك يتبين عدم وجود حجم أثر للتفاعل الثنائي المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي.

السؤال الثالث: هل يمكن التنبؤ بمستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً من خلال مهاراتهم في التنظيم الذاتي؟

للإجابة عن هذا السؤال أجري تحليل الإنحدار الهرمي للكشف عن القدرة التنبؤية لأبعاد التنظيم الذاتي (المتنبات: التخطيط الذاتي، التوجيه والتحكم الذاتي، والمحاكمة الذاتية،) بأبعاد المهارات الاجتماعية (المتنبأ بها: التعاون، وعادات العمل، وضبط الذات)، كما هو مبين في جدول (٨).

جدول (٨) نتائج تحليل الإنحدار الهرمي للمهارات الاجتماعية (التعاون، وعادات العمل، وضبط الذات) على مهارات التنظيم الذاتي(التخطيط الذاتي، التوجيه والتحكم الذاتي ، المحاكمة الذاتية).

أبعاد المهارات الاجتماعية (المتنبا بها)	معامل الارتباط المتعدد	نسبة التباين المفسر التراكمية	قيمة F	الدلالة الإحصائية قيمة F	الثابت A	معامل الانحدار B	قيمة بيتا	قيمة T	الدلالة الإحصائية
التعاون	٠.٢٤٢ (1)	٠.٠٥٢	١٤.٧٦٢	٠.٠٠٠	3.780	.011	.018	.357	.721
						-.008	-.040	-.587	.557
						.061	.261	3.842	.000
عادات العمل	.248 (2)	.055	13.234	٠.٠٠٠	3.729	.022	.035	.682	.496
						-.004	-.021	-.313	.754
						.059	.247	3.638	.000
ضبط الذات	.227 (٣)	.045	7.517	.006	3.719	.106	.201	3.876	.000
						.028	.157	2.323	.021
						-.038	-.187	-2.742	.006

(١) معامل الارتباط المتعدد للمتنبات (التخطيط، والمراقبة الذاتية، ومحاكمة الذات) ببعد التعاون.
(2) معامل الارتباط المتعدد للمتنبات (التخطيط، والمراقبة الذاتية، ومحاكمة الذات) ببعدعادات العمل.
(٣) معامل الارتباط المتعدد للمتنبات (التخطيط، والمراقبة الذاتية، ومحاكمة الذات) ببعد ضبط الذات.

يتبين من الجدول (٨) أن نسبة التباين المفسر التراكمية في بعد التعاون، والتي تعود لأبعاد التنظيم الذاتي مجتمعة بلغت (٥٠.٢%)، وهي دالة إحصائيا. ويتبين ايضا أن نسبة التباين المفسر التراكمية في بعد عادات العمل والتي تعود لأبعاد التنظيم الذاتي مجتمعة بلغت (٥٠.٥%)، وهي دالة إحصائياً. واخيراً يتبن أن نسبة التباين المفسر التراكمية في بعد ضبط الذات والتي تعود لأبعاد التنظيم الذاتي مجتمعة بلغت (٤٠.٢%)، وهي دالة إحصائياً.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الاول: أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً مرتفع؛ وقد يعزى هذا المستوى المرتفع من المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً إلى مجموعة من العوامل أهمها مستوى النضج الإنفعالي والاجتماعي الذي يحققة الطالب بشكل عام في هذه المرحلة العمرية (١٣-١٨) عاماً، بالإضافة إلى طبيعة الخصائص المعرفية والإنفعالية والاجتماعية الإجابية التى يتمتع بها الطلبة المتفوقين عقلياً، وكذلك طبيعة البرامج المنهجية واللامنهجية التي تقدمها مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز لهذه الفئة من الطلبة، والتي تسهم بشكل مباشر في تطوير شخصية الطالب في جميع الجوانب، لا سيما في الجوانب الاجتماعية؛ حيث تعمل هذه العوامل مجتمعة وغيرها من العوامل على تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، وبالتالي تحقيقهم درجات مرتفعة على مقياس المهارات الاجتماعية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي أشارت إلى تمتع الموهوبين والمتفوقين عقلياً بخصائص إنفعالية واجتماعية إيجابية كالإستقرار العاطفي والاستقلالية الذاتية، والقيادة الاجتماعية، والإتزان الانفعالي، وعمق الانفعالات والعواطف، والكفاءة الاجتماعية (Galloway and Porath, 1997; Hallahan and Kauffman, 2003; ; McCallister, Nash, and Meckestroth, 1996). كذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة ياسكلديك والقوزين (Ysseldyke and Algozzine, 1995) التي أكدت على أن الموهوبين والمتفوقين عقلياً يظهرون إهتماماً كبيراً نحو مطالب وحاجات الآخرين، ويمارسون مهارات الاتصال الفعال كالاستماع الجيد والتعاطف. ومع دراسة كلارك (Clark, 1992) التي تشير إلى أن الموهوبين والمتفوقين عقلياً يظهرون حساسية عالية لتوقعات الآخرين، ويطورون مستوى متقدماً من الاحكام الاخلاقية، وعمق الانفعالات واختزان قدر كبير من العواطف. ومع دراسة فيلد وآخرون (Field et al., 1998) التي أشارت إلى أن الطلاب الموهوبين والمتفوقين عقلياً يمتلكون مستوى جيداً من المهارات الاجتماعية ويميلون إلى تكوين صداقات مع الآخرين بدرجة مناسبة. ومع دراسة رينزولي

وآخرون (Renzulli, 2002) التي أشارت إلى أن الموهوبين والمتفوقين عقلياً لديهم جاذبية وشعبية اجتماعية، ويعبرون عن مشاعرهم وافكارهم بطريقة ابداعية. ومع دراسة باين وبيل (Bain and Bell, 2004) التي أشارت إلى أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً يمتلكون ذخيرة جيدة من المهارات الاجتماعية والقيادية، فهم أكثر شعبية، وأقل عرضة للمشكلات السلوكية والانفعالية. ومع دراسة ليمان وإردوينز (Lehman and Erdwins, 2004) التي أشارت إلى أن الطلاب الموهوبين والمتفوقين عقلياً يظهرون مستوى مرتفعاً من المهارات الاجتماعية مقارنة مع الطلاب متوسطي الذكاء، وأنهم أكثر نضجاً وتكيفاً اجتماعياً وانفعالياً، ويميلون إلى السلوك الديمقراطي والتفاعلات التعاونية مع الآخرين بدرجة مرتفعة. ومع دراسة جاقاس (Chagas, 2008) التي أشارت إلى أن الطلاب الموهوبين والمتفوقين عقلياً يظهرون مستوى مرتفعاً من المسؤولية الاجتماعية والتكيف الاجتماعي والأسري. ومع نتائج دراسة حسيب (٢٠٠١) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين والطلبة المتفوقين لصالح الطلبة المتفوقين.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً يظهرون عجزاً في التكيف الاجتماعي، وقلقاً أثناء التفاعل مع الآخرين، ولديهم قصور في المهارات الاجتماعية (Cross, 1998; Cross, Coleman, and Stewart,1995; Gross, 2002; Moon, 2009; Peterson,2009; Silverman, 2002). وتختلف هذه النتيجة أيضاً مع دراسة كلارك (Clark, 1997) التي أشارت إلى أن المتفوقين والموهوبين يظهرون توقعات عالية حول الذات والآخرين، عادة ما تقودهم إلى درجة عالية من الاحباط، ويميلون نحو الكمال بصفة عامة وفي علاقاتهم الاجتماعية بصفة خاصة. ومع دراسة دافيس وريم (Davis and Rimm, 2004) التي أشارت إلى أن المتفوقين والموهوبين يميلون إلى توجيه النقد الصريح للذات وللاخرين وعدم الاكتراث بمشاعر الآخرين. كذلك تختلف هذه النتيجة مع دراسة كولمان وكروس (Coleman and Cross, 2005) التي أشارت إلى أن الموهوبين والمتفوقين لديهم اهتمام ضعيف في بناء صداقات، ومشاركة محدودة في النشاطات الاجتماعية. ومع دراسة الجغيمان (2008) التي أشارت إلى أن المتفوقين والموهوبين يتصفون بسرعة الملل، وتعمد ازعاج الآخرين، وكثرة مقاطعة الآخرين في الحديث، والتمرد على السلطة والعادات والتقاليد الاجتماعية، ورفض العمل بروح الفريق الواحد، والميل إلى العمل الفردي، ونقد الآخرين بطريقة غير لائقة. ومع دراسة داي وسوانسون وتشنغ (Dai, Swanson, and Cheng,2011) التي أشارت إلى أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين بشكل عام لا يتمتعون بالكفاءة الاجتماعية والانفعالية، وأن شخصياتهم تميل إلى الخجل والقلق وضعف التواصل مع الآخرين.

كما اشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن جميع الأبعاد الفرعية للمهارات الاجتماعية (التعاون، عادات العمل، ضبط الذات) لدى الطلبة المتفوقين عقلياً جاءت بمستوى مرتفع ومتقارب، إلا أن بعد ضبط الذات جاء في

المرتبة الأولى ، يليه في المرتبة الثانية بعد التعاون، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد عادات العمل؛ وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء طبيعة متطلبات هذه الأبعاد الفرعية للمهارات الاجتماعية، فقد يعزى تفوق بعد ضبط الذات إلى خلفية التنشئة الاجتماعية المحافظة والقائمة على التعاليم الدينية والأعراف الاجتماعية في البيئة الاجتماعية الأردنية بشكل عام والبيئة المحلية لمجتمع الدراسة بشكل خاص. فيما قد يعزى وجود بعد عادات العمل في المرتبة الأخيرة إلى تفاعل متطلبات هذا البعد مع بعض الخصائص السلوكية والانفعالية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً؛ إذ تشير بعض الدراسات إلى أن المتفوقين عقلياً يميلون إلى العمل الفردي وسرعة الملل، وتعمد إزعاج الآخرين، وكثرة مقاطعتهم في الحديث، والتمرد على السلطة والعادات والتقاليد الاجتماعية، ونقد الآخرين بطريقة غير لائقة (الجغيمان، ٢٠٠٨). وأن المتفوقين عقلياً والموهوبين يميلون إلى توجيه النقد الصريح للذات وللاخرين وعدم الإكتراث بمشاعر الآخرين. وبشكل عام يؤدي وجود هذه الخصائص إلى تقيد نسبي لاستجابات المتفوقين عقلياً لمتطلبات هذا البعد كالإستفسار من الآخرين عن المعلومات، وتقديم الفرد نفسه للاخرين وتقبل أفعالهم والإستجابة لها بشكل مناسب (Davis and Rimm, 2004).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الإناث، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة الكفايات التي تتطلبها المهارات الاجتماعية بشكل عام من: إدراك للمشاعر والانفعالات الشخصية والاجتماعية، والقدرة على تنظيمها وتحليلها وإدارتها وتوظيفها بشكل دقيق. وهذه المهارات والكفايات قد تتوفر لدى الإناث بدرجة أعلى مقارنة مع الذكور، وذلك في ضوء الفروق الفردية بين الجنسين. بالإضافة إلى ذلك قد تعمل التنشئة الاجتماعية في ضوء الثقافة السائدة في البيئة الاجتماعية الأردنية المحافظة بشكل عام والبيئة المحلية لمجتمع الدراسة بشكل خاص على صقل المهارات الاجتماعية لدى الإناث بدرجة أعلى من الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اليوسف (٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات الاجتماعية بين الطلبة الذكور والإناث لصالح الإناث. وتختلف مع دراسة حسيب (٢٠٠١) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في المهارات الاجتماعية دالة إحصائياً بين الطلبة الذكور والاناث.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في بعدي التعاون وعادات العمل لصالح الإناث، وفي في بعد ضبط الذات لصالح الذكور. وقد تفسر هذه النتيجة ايضاً في ضوء الفروق الفردية بين الجنسين، وكذلك في ضوء التطبيع الاجتماعي حيث يعمل التطبيع الاجتماعي على تحديد شخصية الذكر ضمن صورة نمطية تجعله أكثر ميلاً لضبط الذات.

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً على مستوى الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية (التعاون، عادات العمل، ضبط الذات)

تعزى للمرحلة الدراسية لصالح طلبة المرحلة الثانوية. وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء النمو في الجوانب الإنفعالية والمعرفية والاجتماعية الذي يحققه الطلبة المتفوقين عقلياً، وبشكل خاص في ظل الخدمات التربوية والتعليمية والرعاية النفسية التي يحصل عليها الطلبة المتفوقين عقلياً في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، الأمر الذي يجعل عملية النمو في السلوك الاجتماعي لدى هذه الفئة من الطلبة يسير في الإتجاه الطبيعي والمنطقي. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة اليوسف (٢٠١٣) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات الاجتماعية تعزى للمستوى الدراسي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن نسبة التباين المفسر التراكمية في جميع أبعاد المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً التي تعود لأبعاد التنظيم الذاتي مجتمعة دالة إحصائياً. وعليه، يمكن الإستنتاج بأن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً يرتبط ارتباطاً طردياً بمستوى مهارات التنظيم الذاتي. وقد يفسر ذلك في ضوء العلاقة الوثيقة بين أبعاد المهارات الاجتماعية ومهارات التنظيم الذاتي المتمثلة في: التخطيط الذاتي، والمراقبة الذاتية، التعزيز الذاتي، التعليمات الذاتية، والتقويم الذاتي؛ إذ ينظر إلى إلى مهارات التنظيم الذاتي على أنها أساس التفاعلات الاجتماعية الفاعلة (Hofmann, Schmeichel, and Baddeley, 2012). وهذا ما اشار إليه العديد من علماء النفس المعرفي وفي مقدمتهم باندورا (Bandura, 2005) في إطار إشارته إلى مبدا الحتمية المتبادلة (Determinisme reciproque) الذي يقوم على تفاعل العوامل الشخصية مع العوامل السلوكية والعوامل الاجتماعية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زيمرمان ومارتنيز- بونز (Zimmerman and Martinez-Pons,1990) التي أشارت إلى أن مستوى مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين مرتفع مقارنة مع الطلبة العاديين، وأن الإناث يتفوقن على الذكور في التخطيط الذاتي وتحديد الأهداف والاستراتيجيات المنظمة، وأن طلاب الصف الحادي عشر تفوقوا في مهارات التنظيم الذاتي على طلاب الصف الثامن، الذين بدورهم تفوقوا على طلاب الصف الخامس. ومع دراسة ويلسون (Wilson, 1999) التي أشارت إلى أن انخفاض مستوى مهارات التنظيم الذاتي يولد العديد الاضطرابات العاطفية والسلوكية ضمن سياق التفاعل الاجتماعي. ومع دراسة كوكوفسكي واندلير (Kocovski and Endler,2000) التي أشارت إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة بين التنظيم الذاتي والقلق الاجتماعي. ومع دراسة ايزنبيرج وسميث وسبينراد (Eisenberg, Smith, and Spinrad, 2011) التي أشارت إلى أن قدرات التنظيم الذاتي تزيد من ردود الأفعال المؤيدة للمجتمع، وتقلل السلوكيات غير المرغوب فيها اجتماعياً، وأن مهارات التنظيم الذاتي تؤثر بشكل إجابي في قدرة الفرد على التكيف الاجتماعي. ومع دراسة حسيب (٢٠٠١) التي أشارت إلى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين بعض المهارات الاجتماعية والفاعلية الذاتية. ودراسة اليوسف (٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال هذه الدراسة، يوصي بما يلي:

١. **ضرورة إعداد خطط إنمائية منظمة ومتكاملة لتعزيز المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً للمحافظة على المستوى المتقدم من المهارات الاجتماعية التي تتمتع بها هذه الفئة من الطلبة.**

٢. **ضرورة زيادة الإهتمام بالطلبة المتفوقين عقلياً في المرحلة الأساسية، وبشكل خاص الذكور منهم، من خلال برامج وأنشطة منظمة لتعزيز المهارات الاجتماعية لديهم، ومن خلال تفعيل الاستراتيجية الانمائية في التوجيه والإرشاد النفسي.**

٣. **ضرورة التركيز على البرامج المنهجية واللامنهجية التي تساعد على تطوير التنظيم الذاتي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، لما لتلك المهارات من إرتباط ايجابي بالمهارات الاجتماعية.**

٤. **إجراء مزيد من الدراسات للبحث في علاقة المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً بمتغيرات أخرى مثل الأساليب المعرفية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي وغيرها من المتغيرات ذات الصلة.**

المصادر والمراجع:

١. جروان، فتحي . (٢٠٠٨). الموهبة والتفوق والإبداع. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

٢. الجغيمان، عبدالله. (٢٠٠٨). تربية الموهوبين في الوطن العربي في برامج تكوين المعلم. المملكة العربية السعودية : جامعة الملك فيصل، المركز الوطني لبحث الموهبة والإبداع.

٣. حسيب، عبد المنعم. (٢٠٠١). المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً. مجلة علم النفس، ٤٠(٥٧).

٤. السرور، ناديا. (٢٠٠٢). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

٥. الطنطاوي، رمضان. (٢٠٠٨). الموهوبون أساليب رعايتهم وأساليب تدريسهم. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٦. العلوان، أحمد. (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧(٢)، ١٢٥-١٤٤.

٧. اليوسف، رامي. (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢١(١)، ٣٢٧-٣٦٥.

المصادر الاجنبية

1. Bain, S. K., and Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fi fth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. Gifted Child Quarterly, 48(3), 168-178. doi:10.1177/001698620404800302
2. Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), Annals of Child development Six Theories of Child Development. (pp. 1–60). Greenwich, CT: JAI Press.
3. Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50, 248–287.
4. Bandura, A. (2005). Bandura's Social Cognitive Theory. American Psychologist. 64١٢٨-١٢٠ ,(٢)http://www.davidsonfilms.com.
5. Baumeister, F. R., Schmeichel, J. B., and Vohs, D. K. (1997). Self-regulationand the executive function: The self as controlling agent. In W. A. Kruglanski, and T. E. Higgins (Eds.), Social Psychology: Handbook of Basic Principles (pp. 516–540). New York: Guilford
6. Chagas, J. F. (2008). Adolescentes talentosos: Características individuais efamiliares. Master Dissertation. University of Brasília, Brasília. Retrieved from http://hdl.handle.net/10482/ 1227
7. Clark, B. (1992). Growing up giftedness. New York: Macmillan Publishing Company.
8. Coleman L. J., Cross T. L. (2005). Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press, Inc.
9. Cooper, R., and Swaf, A. (1997). Executive EQ: Emotional intelligence in Leadership and Organizations. New York: Grosser Putnam.
10. Cross, T. C. (1998). Developing relationships, communication and identity.Gifted Child Today Magazine, 21(5), 28-29.

11. Cross, T. L., Coleman, L. J., and Stewart, R. A. (1995). Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups. Roeper Review, 17(3), 181-185. doi: 10.1080/02783199509553655
12. Dai, D. Y.; Swanson, J. A., and Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998-2010 (april). Gifted Child Quarterly, 55(2), 126-138. doi:10.1177/0016986210397831.
13. Davis, G. A., and Rimm, S. B. (2004). Education of the Gifted and Talented. Boston, MA: Pearson Education Press.
14. Eisenberg, N., Smith, C., and Spinrad, T. (2011). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In K. D. Vohs, and R. F. Baumeister (Eds.), Handbook of SelfRegulation: Research, Theory, and Applications, 2nd ed. (pp. 263–283). New York: Guilford Press.
15. Elias, M. (1997). Easing transitions with socialemotional learning. Principal Leadership, 1, 20– 25.
16. Field, T., Harding, J., Yando, R., Gonzales, K., Lasko, D., Bendell, D., and Marks, C. (1998). Feelings and attitudes of gifted students. Adolescence, 33(130),331-342.
17. Galloway, B., and Porath, M. (1997). Parent and teacher views of gifted children's social abilities. Roeper Review, 20(2), 118-121. doi:10.1080/02783199709553872
18. Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Batman Books.
19. Goleman, D. (1997). Emotional intelligence in context. In P. Salovey and D. J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Education implications, (P. Xiii – Xvi). New York: Basic Books.
20. Gottman, J. (2001). Meta-emotion, children's emotional intelligence, and buffering children from martial conflict. In C.. D. Ryff and B. H. singer (Eds.) Emotion, Social, Relationships, and Health, (pp.23- ٤٠). New York: Oxford University Press.
21. Gresham, F., and Elliott, S. (1990). Social Skills Rating System. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

22. Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, and S. M. Moon (Eds.), Th e social and emotional development of gifted children:What do we know? (pp. 19-30). Waco, TX: Prufrock Press.
23. Hallahan, D. P., and Kauff man, J. M. (2003). Exceptional learners: Introduction to special education. Boston: Allyn and Bacon.
24. Hargie, O. (2011). Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice, 5th ed.. Hove - East Sussex: Routledge.
25. Hofmann, W., Schmeichel, B. J., and Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. Trends in Cognitive Sciences, 16, 174–180.
26. Howard-Hamilton, M., and Franks, B. A. (1995). Gifted adolescents: Psychological behaviors, values, and developmental implications. Roeper Review, 17(3),186-191.
27. Kocovski, N; Endler, N. (2000). Social anxiety, self-regulation, and fear of negative evaluation. European Journal of Personality. 14, 347-358. https://doi.org/10.1002/1099-0984(200007/08)14:4<347::AID-PER381>3.0.CO;2-7.
28. Lehman, E. B., and Erdwins, C. J. (2004). The social and emotional adjustment of young intellectually gifted children. In S. Moon (Ed.), Social/emotional issues, underachievement and counseling of gifted and talented students (pp.1-8). Th ousand Oaks: Corwin.
29. Lynch, S. A., and Simpson, C. G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. Dimensions of Early Childhood, 38, 3–12.
30. Maite, G. (2006). Psychopathological symptoms, social skills, and personality traits: A study with adolescents. The Spanish Journal of Psychology, 9(2), 182-192.
31. McCallister, C., Nash, W. R., and Meckstroth, E. (1996). Th e social competence of gifted children: Experiments and experience. Roeper Review, 18(4), 273-276. doi: 10.1080/02783199609553758
32. Merrell, K. W., Gill, S. J., McFarland, H., and MacFarland, T. (1996). Internalizing symptoms of gifted and non-gifted elementary-age students: A

comparative validity study using the internalizing symptoms scale forchildren. Psychology in the Schools, 33(3), 185-191.

33. Merrell, K. (1993). School Social Behavior Scale. Brandon, Vermont: Clinical Psychology Publishing Company.
34. Miller, R. (1995). On the nature of embarrassability: Shyness, social evaluation and social skills. Journal of Personality, 63(2), 315-339.
35. Moon, S. M. (2004). Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students. Th ousand Oaks: Corwin
36. Moon, S. M. (2009). High-ability students don't face problems and challenges. Gifted Child Quarterly, 53(4), 274-276. doi:10.1177/0016986209346943
37. Nail, J. M., and Evans, J. G. (1997). Th e emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. Roeper Review, 20(1), 18–21.
38. Neihart, M. (1999). Th e impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? Roeper Review, 22(1), 10-17.doi:10.1080/02783199909553991
39. Peterson, S. J. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. Gifted Child Quarterly, 53(4), 280-282.doi: 10.1177/0016986209346946
40. Renzulli, J. S. (1990). A practical system for identifying gifted and talented students. Early Childhood Development, 63, 9-18.
41. Renzulli, J. S. (1998). Th e three-ring conception of giftedness. In S. M. Baum, S. M. Reis, and L. R. Maxfi eld (Eds.), Nurturing the gifts and talents of primarygrade students (pp.1-25). Mansfi eld Center, CT: Creative Learning Press.
42. Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. Phi Delta Kappan, 84, 33-40, 57-58.
43. Richards, J., Encel, J., and Shute, R. (2003). Th e emotional and behavioral adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional,multi-

informant approach. High Ability Studies, 14(2), 153-163. doi:10.1080/1359813032000163889

44. Robinson, N. M., and Noble, K. D. (1992). Social-emotional develop ment and adjustment of gifted children. In W. Wang, M. Reynolds, and H. Walberg(Eds.), Handbook of special education. Research and practice. (pp. 57-76). Oxford, UK: Pergamon.
45. Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, and S. M. Moon (Eds.), Th e social and emotional developmentof gifted children: What do we know? (pp. 31-40). Waco, TX: Prufrock Pres.
46. Sowa, C. J., McIntire, J., May, K. M., and Bland, L. (1994). Social and emotional adjustment themes across gifted children. Roeper Review, 17, 95-98. oi:10.1080/02783199409553633
47. Sugai, G., and Lewis, T. (1996). Preferred and promising practices for social skills Instruction. Focus Exceptional Children, 29 (4), 1 – 16.
48. Ursache, A., Blair, C., and Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. Child Development Perspectives, 6, 122–128.
49. Versteynen, L. (2001). Issues in the social and emotional adjustment of gifted children: what does he literature say? Th e New Zealand Journal of Gifted Education, 13(1), 1-8. Retrieved from ttp://www.giftedchildren.org.nz/apex/v13art04.php
50. Wilson, B. J. (1999). Entry behavior and emotion regulation abilities of developmentally delayed boys. Developmental Psychology, 35, 214–222.
51. Yoder, D. (2005). Organizational Climate and emotional intelligence An appreciative inquiry intoa "leaderfull " community college. Journal of Research and practice, 29 (1), 45 – 62.
52. Ysseldyke, J.E. and Algozzine, B., Eds. (1995). Special Education: A Practical Approach to Teachers. 3rd Edition, Houghton, Mufflin Company, Boston.
53. Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview, Educational Psychologist, 25:1, 3-17, DOI: 10.1207/s15326985ep2501
54. Zimmerman, B; Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. Journal of Educational Psychology, Vol 82(1).