وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945قالمة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الذكاء غير اللفظي للتلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا من خلال اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة وعلاقته بتقدير الذات

(دراسة ميدانية ببعض مدارس مدينة قالمة السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد:

_ بوطالب منال

_ يغلى يمينة

_ لعلوي حنان

المشرف: أد/مشطر حسين

لجنة المناقشة:

رقم	الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
1	مكناسي محمد	أستاذ محاضر قسم أ	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	رئيسا
2	مشطر حسين	أستاذ تعليم عالي	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مشرفا، مقررا
3	حرقاس وسيلة	أستاذ تعليم عالي	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2022-2023

الشكروالتقدير

بعد الحمد والشكرلله الذي أعاننا على إتمام هذه المذكرة ويسرلنا أمرنا وانعم علينا بالصبروالعزيمة

نتوجه بجزيل الشكرلأستاذنا الفاضل الأستاذ الدكتور: "مشطرحسين" على ما قدم لنا من مساعدة، فلم يبخل علينا بجهد أوعلم أووقت في سبيل انجازهذا البحث العلمي.

كما نشكره جزيل الشكرعلى تشجيعه لنا لمواجهة الصعوبات التي واجهتنا، وإيمانه بقدراتنا، فبارك الله فيه وفي ذريته ونسأل الله له بمزيد من العلم والصحة والعافية.

ويسرنا ان نتقدم بالشكرإلى الأساتذة لجنة المناقشة الكرام، والى كل أساتذة وعمال وطلبة قسم علم النفس.

ونشكركل المؤسسات التي تعاملنا معها وكل التلاميذ الذين كانوا جزءا من دراستنا.

شكرا للأحبة والأصدقاء وكل من ساهم في نجاحنا.

إلى كل هؤلاء نهدي ثمرة عملنا هذا.

فهرس المحتويات	
الشكر والعرفان	
اهداء	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الاشكال	
فهرس الملاحق	
ملخص الدراسة	
مقدمة	أ
اولا: الجانب النظري	
الفصل الاول: الإطار العام للدراسة	
اولا: الإشكالية	**04**
ثانيا: فرضيات الدراسة	**05**
ثالثا: اسباب اختيار موضوع الدراسة	**06**
رابعا: اهمية الدراسة	**06**
خامسا: اهداف الدراسة	**09**
سادسا: مصطلحات الدراسة	**09**
سابعا: الدراسات السابقة والتعقيب عليها	**12**
الفصل الثاني: الذكاء غير اللفظي	
تمهيد	**25**

اولا: الذكاء	26
1. مفاهيم الذكاء	27
2. النظريات المفسرة للذكاء	29
3. خصائص الذكاء.	36
4. انواع الذكاء	37
5. العوامل المؤثرة في الذكاء	39
ثانيا: قياس الذكاء	42
1. المقاييس الفردية	43
2. المقاييس الجماعية	46
ثالثا: الذكاء غير اللفظي	47
1. مفهوم الذكاء غير اللفظي	47
2. النظريات المفسرة للذكاء غير اللفظي	48
3. البناء العصبي للذكاء غير اللفظي	51
4. الفرق بين الذكاء اللفظي والذكاء غير اللفظي	52
5. اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة	53
خلاصة الفصل	55
الفصل الثالث: المتفوقون والمتأخرون دراسيا	
تمهيد	57
اولا: التفوق الدراسي	58
1.مفهوم التفوق الدراسي.	58
2.المصطلحات المشابهة للتفوق الدراسي.	59

3. النظريات المفسرة للتفوق الدراسي	62
ثانيا: المتفوقون دراسيا	67
1.تعريف المتفوقون دراسيا	67
2. سمات التلاميذ المتفوقون دراسيا	67
. 3.أساليب الكشف عن التلاميذ المتفوقون دراسيا	73
4. العوامل المؤثرة في التلاميذ المتفوقون دراسيا	75
5. حاجات التلاميذ المتفوقين دراسيا	79
ثالثا: التأخر الدراسي	81
1.مفهوم التأخر الدراسي	81
2. المصطلحات المشابهات للتأخر الدراسي	82
3. أسباب التأخر الدراسي	86
4. أنواع التأخر الدراسي	92
رابعا: المتأخرون دراسيا	93
1.تعريف المتأخرون دراسيا	93
2. سمات المتأخرون دراسيا	94
3. الآثار المترتبة عن التأخر الدراسي	96
4.طرق الكشف عن التلاميذ المتأخرون دراسيا	98
5. مناهج تدريس المتأخرون دراسيا	100
6. علاج مشكلة التأخر الدراسي	102
خلاصة الفصل	106
الفصل الرابع: تقدير الذات	

تمهيد	108
أولا: الذات	109
1.تعريف الذات	109
2. تعريف مفهوم الذات	109
3. تعريف تقدير الذات	110
4. الفرق بين الذات ومفهوم الذات وتقدير الذات	111
ثانيا: تقدير الذات	112
1.النظريات المفسرة لتقدير الذات	112
2.أهمية تقدير الذات	116
3. مكونات تقدير الذات	117
4. مستوى تقدير الذات	118
5. العوامل المؤثرة في تقدير الذات	121
خلاصة الفصل	126
ثانيا: الجانب الميداني	
الفصل الخامس: اجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	129
أولا: الدراسة الاستطلاعية	130
1.تعريف الدراسة الاستطلاعية	130
2. أهداف الدراسة الاستطلاعية	130
3.اجراءات الدراسة الاستطلاعية	130
4. أدوات الدراسة الاستطلاعية	133

5. نتائج الدراسة الاستطلاعية	133
ثانيا: الدراسة الأساسية	135
1.منهج الدراسة	135
2.مجتمع الدراسة	136
3. عينة الدراسة	138
4.حدود الدراسة	141
5. ادوات جمع البيانات وشروطها السيكو مترية	142
6. الأساليب المعالجة الإحصائية المعتمدة في الدراسة	147
خلاصة الفصل	149
الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	151
اولا: عرض وتحليل نتائج الفرضيات	153
1.عرض وتحليل نتائج الفرضية الرئيسية الأولى	153
2.عرض وتحليل نتائج الفرضية الرئيسية الثانية	155
3.عرض وتحليل نتائج الفرضية الرئيسية الثالثة	156
4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى	158
5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية	162
6. عرض وتحليل نتائج الفرضية. الفرعية الثالثة	165
7. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الرابعة	167
8. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الخامسة	168
9. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية السادسة	169

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات	
1.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية الأولى	171
2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية الثانية	172
3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية الثالثة	173
4.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى	174
5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية	175
6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة	176
7. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة	177
8.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة	177
9. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة	178
مناقشة عامة	179
الخاتمة	182
التوصيات والاقتراحات	182
قائمة المصادر والمراجع	185
الملاحق	

فهرس الاشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
1	يمثل منحنى بياني لمؤشرات نمو وانخفاض الاهتمام بكل من الذكاء غير اللفظي الممثل باللون الأزرق وتقدير الذات الممثل باللون الأحمر.	7
2	يمثل خريطة العالم للبلدان التي يشاع البحث فيها عن المتغيرين.	8
3	يمثل قائمة نسب شيوع والبحث عن تقدير الذات في عدة بلدان من العالم.	8
4	يمثل خصائص الذكاء.	37
5	يمثل النسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة.	138
6	يوضح العلاقة التفاعلية بين متغيرات الدراسة.	142
7	يمثل انتشار العلاقة الخطية بين متغير الذكاء غير اللفظي ومتغيرات تقدير الذات.	155
8	يمثل انتشار العلاقة الخطية بين متغير الذكاء غير اللفظي ومتغير تقدير الذات لدى المتفوقين دراسيا.	156
9	يمثل انتشار العلاقة الخطية بين متغير الذكاء غير اللفظي ومتغير تقدير الذات لدى المتأخرين دراسيا	157

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان
1	اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة لرافن
2	معايير اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة
3	المستوى العقلي وتوصيفه والدرجة الميئينية ونسبة الذكاء
4	مقياس تقدير الذات لكوبر سميث نسخة لوصيف ايمان المعدلة
5	نتائج spss للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري
6	نتائج spss لمعامل ارتباط "بيرسون"
7	نتائج spssلاختبار "ت" لعينتين مستقلتين

الملخص

العنوان: الذكاء غير اللفظي للتلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا من خلال اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة وعلاقته بتقدير الذات دراسة ميدانية ببعض مدارس مدينة قالمة -السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا.

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التي تناولت موضوع "الذكاء غير اللفظي للتلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا من خلال اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة وعلاقته بتقدير الذات. " إلى البحث عن وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا، والكشف عن الفروق في الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات بين التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا حسب متغير الجنس والتحصيل الدراسي، على عينة من التلاميذ المتمدرسين في الطور الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من 49 تلاميذ متمدرسين منهم 27 متفوقا و22 متأخرا دراسيا،واعتمدنا على مقياسان الأول اختبار جون رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة سنة 1956للحصول على نسب الذكاء غير اللفظي للتلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا، ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث النسخة المعدلة من طرف الباحثة "لوصيف ايمان "سنة 2018. وللمعالجة الإحصائية تم الاعتماد على الاسلوب الاحصائي "بيرسون" واختبار "ت"لعينتين مستقلتين، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى:

- توجدعلاقة ارتباطية بين الذكاء غير اللفظي حسب اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة وبين تقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء غير اللفظي حسب اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة وبين تقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقون دراسيا.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء غير اللفظي حسب اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة وبين تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرون دراسيا.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقون والمتأخرون دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من المتفوقين دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من المتفوقين دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث المتأخرون دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي للمصفوفات المتتابعة الملونة لرافن.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث المتأخرون دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات.

الكلمات المفتاحية: الذكاء غير اللفظي، المتفوقون دراسيا، المتأخرون دراسيا، اختبار جون رافن، تقدير الذات.

الملخص

Title: Non-verbal intelligence for outstanding and late students through the Raven test for colored sequential matrices and its relationship to self-esteem. A field study in some schools in the city of Guelma, the fourth year of primary school, as a model.

Abstract:

The aim of the current study, which dealt with the subject of "non-verbal intelligence of the overachieving and underachieving students through Raven's test of collared progressive matrices and its relationship to self-esteem. And to detect differences in non-verbal intelligence and self-esteem between overachieving and underachieving pupils according to the variable of gender and academic achievement, according to a sample of students in the primary stage, and the study sample consisted of 49 schoolchildren, of whom27 were superior and 22 we're lagging behind.

We relied on two scales, the first of which was the John Raven test for colored sequential matrices in 1956 to obtain the percentages of non-verbal intelligence for outstanding and underachieving students, and the measure of self-esteem of Cooper-Smith, modified version by researcher "Lossif Iman" in 2018. For statistical treatment,"pearson"and "T" test was relied on for two independent samples, where the results of the study revealed:

- There is a correlation between non-verbal intelligence according to the Raven test for collared sequential matrices and the self-esteem of outstanding and underachieving students .
- There is no correlation between non-verbal intelligence according to Raven's test of colored sequential matrices and self-esteem among students who excel academically .
- There is no correlation between non-verbal intelligence according to the Raven test for colored sequential matrices and self-esteem in students who are lagging behind in school.
- There are statistically significant differences between high achievers and academic laggards in the average of non-verbal intelligence scores on John Raven's Colorful Sequential Matrices test.

الملخص

There are statistically significant differences between outstanding and underachieving students in the average self-esteem scores.

- There were no statistically significant differences between males and females who excelled academically in the average scores of non-verbal intelligence on the John Raven Colored Sequential Matrices test.
- There are no statistically significant differences between males and females who excel academically in the average of self-esteem scores .
- There were no statistically significant differences between males and females who were behind in the average of non-verbal intelligence scores of Raven's colored sequential matrices.
- There were no statistically significant differences between males and females who were lagging behind in school in the average of self-esteem scores.
- **Keywords:** Non-verbal intelligence, academic achievers, academic laggards, John Raven test, self-esteem.

- مقدمة -

المقدمة.

يعتبر الذكاء غير اللفظي من المحددات الأساسية التي تُدرس عند الأطفال الصغار المتمدرسين خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، باعتباره قدرة الفرد على فهم ومعالجة المعلومات والمواقف وحل المشكلات باستخدام الحواس بدلا من اللغة، كما يتضمن هذا النوع من الذكاء العديد من القدرات التي يمكن للتلميذ استغلالها في مختلف المهام التعليمية والدراسية مثل القدرة على التفكير الرياضي التي تساعد التلميذ على تعلم المفاهيم الرياضية، وتساعده قوة الذاكرة البصرية على الحفظ والاستذكار، إضافة إلى الكثير من القدرات التي تدفع التلميذ إلى الأداء الأكاديمي الجيد والتفوق في الدراسة.

حيث يعتبر تفوق الأبناء والتلاميذ في الدراسة أمرا هاما بالنسبة للأولياء وكذا للمنظومة التربوية، ذلك لأن فئة المتفوقون دراسيا تؤدي دورا فعالا في تطور وتقدم المجتمعات وتحقيق النجاحات سواء بالنسبة للمجتمع أو للمتفوق في حد ذاته، فالمتفوقون أكاديميا هم التلاميذ الذين يعرف عليهم انهم يتمتعون بقدرات عقلية ومعرفية عالية، إضافة إلى دافعية للتعلم والانجاز التي تجعلهم يحققون نجاحات في مختلف المجالات، خاصة في تحصيل نتائج دراسية عالية مقارنة بزملائهم العاديون والمتأخرون دراسيا.

كما يعتبر التأخر الدراسي من المواضيع التي لاقت اهتماما واسعا من قبل الباحثين و العاملين في قطاع التربية وعلم النفس، باعتباره مشكلة من المشكلات التربوية والاجتماعية والنفسية، فالتأخر الدراسي هو ضعف في التحصيل في مادة أو في عدة مواد دراسية مقارنة بزملائه المتوسطين وهذا التأخر راجع لأسباب مختلفة قد تكون أسباب خاصة بالتلميذ أو أسباب خارجية، وقد حاول المختصون في مجال التربية و الباحثين في علم النفس معرفة أسباب هذه المشكلة وطرق علاجها و التخلص منها، و ذلك لما تسببه من تعب و إزعاج للآباء و المعلمين، كما تؤثر على المسار الدراسي للتلميذ وعلى حالته النفسية، فالتلميذ عندما يشعر بعدم رضاء المعلم أو الوالدين عن أدائه الدراسي، قد يشعر بنوع من الإحباط كما تسيطر عليه المشاعر السلبية ولعل أهم هذه المشاعر هي فقدان الثقة بالنفس ماقد يؤدي الى تدني مستوى تقدير الذات لديه بسبب ما قد يسمعه من نقد وعتاب حول تحصيله الدراسي الضعيف جدا، على عكس التلاميذ المتفوقون الذين يلاقون دائما المدح والإطراء من قبل مدرسيهم ومن هم حولهم، فينعكس هذا على حالتهم النفسية ومنها على تقديرهم لدواتهم، لكن وبالرغم من ذلك فقد نجد الكثير من التلاميذ المتأخرون دراسيا رغم فشلهم في تحصيل نتائج دراسية جيدة إلا أنهم يتمتعون بسمات تدل على ارتفاع مستوى تقدير الذات لديهم، ومن هذا المنطلق حاولت هذه الدراسة معرفة العلاقة بين الذكاء غير اللفظي لدى التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا و بين تقدير الذات لديهم، اين تم الاعتماد على خطة تتكون من جانبين جانب نظري وجانب ميداني.

فالجانب النظري مقسم إلى أربعة فصول:

فالفصل الأول هو إشكالية الدراسة، وقد شملت الإشكالية التساؤلات الأساسية التي قامت عليها دراستنا، فرضيات الدراسة، ودوافع اختيارنا للموضوع، أهمية الدراسة، وأهدافها واهم المصطلحات التي تتشكل منها الدراسة وكذا الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني تحت عنوان الذكاء غير اللفظي وقد جاء هذا الأخير متكونا من عدة عناصر وهي عبارة عن مفاهيم الذكاء، واهم النظريات التي قامت بتفسيره، بالإضافة إلى خصائصه وأنواعه، والعوامل المختلفة المؤثرة فيه، وكيفية قياسه.

ثم تطرقنا لمفهوم الذكاء غير اللفظي، والنظريات المفسرة له، والبنية العصبية للذكاء السائل والمتبلور، وقمنا بتوضيح الفرق بين هذين النوعين من الذكاء، ثم أنهينا الفصل باختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة.

وبالنسبة للفصل الثالث الذي كان بعنوان المتفوقون والمتأخرون دراسيا تم التطرق في جزءه الاول إلى: مفهوم التفوق الدراسي، والمصطلحات المشابهة له ونظرياته، ثم تم تقديم تعريف للتلاميذ المتفوقون دراسيا وسماتهم وأساليب الكشف عنهم والعوامل المؤثرة فيهم وحاجاتهم، اما في الجزء الثاني الخاص بالمتأخرون دراسياتم التطرق الى مفهوم التأخر الدراسي وبعض المصطلحات المشابهة،اسبابه وانواعه ثم تم تقديم تعريف للتلاميذ المتأخرون دراسيا وسماتهم دراسيا، والاثار المترتبة عنه وطرق الكشف عن المتأخرين، بالإضافة إلى مناهج تدريسهم ، وكيفية علاج مشكلة التأخر الدراسي.

أما الفصل الرابع فكان بعنوان: تقدير الذات وقد احتوى على تعريف الذات ومفهوم الذات وتعريف تقدير الذات والفرق بينهم، والنظريات المفسرة لتقدير الذات، وأهميته، ومكوناته ومستوياته واهم العوامل المؤثرة فيه.

أما الجانب الميداني فقد ضم فصلين:

الفصل الخامس: وقد خصص للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، بدءا بالدراسة الاستطلاعية، تعريفها، أهدافها، أدواتها وجراءتها ونتائجها. وبعدها الدراسة الأساسية للبحث التي تناولت المنهج المتبع في الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة وحدودها المكانية والزمنية والمعرفية، ثم الأدوات المستخدمة في الدراسة المتمثلة في اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة ومقياس كوبر سميث لتقدير الذات، إضافة إلى أساليب المعالجة الإحصائية التي تم الاعتماد عليها.

اما الفصل السادس فجاء تحت عنوان: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة جاء فيه عرض النتائج المتحصل عليها، من خلال الدراسة الميدانية، ثم تحليلها وبعدها مناقشتها وتفسيرها، وخلاصة هذه النتائج، وفي الأخير قمنا بتقديم أهم التوصيات والاقتراحات، ثم عرض قائمة المصادر والمراجع وكذا الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: اشكالية الدراسة.

أولا: الاشكالية.

ثانيا: فرضيات الدراسة.

ثالثا: اسباب اختيار الموضوع.

رابعا: أهمية الدراسة.

خامسا: أهداف الدراسة.

سادسا: مصطلحات الدراسة.

سابعا: الدراسات السابقة.

ثامنا: التعقيب على الدراسات السابقة.

أولا: الإشكالية.

يعد الذكاء غير اللفظي أحد أهم أنواع الذكاء التي تتعلق بالقدرة على فهم ومعالجة المعلومات وحل المشكلات بطريقة مبتكرة وغير لفظية، ويعرف هذا النوع من الذكاء بعدة تسميات كالذكاء الفضائي، الذكاء المكاني، الذكاء الأدائي.

ويمكن القول بأنه قدرة فطرية تولد مع الإنسان وتتطلب خلق استراتيجيات معرفية جديدة أو إعادة تركيب مرنة لاستراتيجيات موجودة، استجابة للمواقف الحياتية الجديدة (بيومي، 2021، ص414)

ولقياس هذه القدرة يستخدم عدة أدوات واختبارات تسمى اختبارات الذكاء غير اللفظي وهي اختبارات تتطلب المهارة الأدائية للفرد، كما أنها صالحة لكل مكان وزمان ايأنها عابرة للثقافات، تكون في شكل صور او رموز أو متاهات، يطلب من المفحوص الإجابة عنها وهي تنتهي بإعطاء قيمة كمية لهذه الخاصية النفسية.

لذا فإن الذكاء غير اللغوي يتضمن مجموعة واسعة من القدرات التي يمكن استخدامها في الحياة اليومية للفرد وفي العديد من المجالات المهنية كالهندسة والرياضيات، وكذا في المجال التربوي خاصة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائيةالعاديين او الذين يعانون من مشكلات مدرسية كالتأخر الدراسي، إذ يمكن أن يساعدهم استخدام تلك القدرات والمهارات على الأداء الدراسي المتميز وبالتالي تحقيق التفوق في الدراسة.

يعتد اختبار رافن من بين الاختبارات الهامة التي تقيس هذا النوع من الذكاء من خلال الحصول على درجات خام يتم تحويلها الى درجات ميئينية يمكننا الحكم من خلالها ما اذا كان التلميذ متفوقا او متأخرا دراسيا.

ويعتبر التفوق الدراسي بأنه الامتياز في التحصيل الدراسي اين يؤهل مجموع الدرجات التلميذ ليكون من أفضل زملائه، وبالتالي يزداد تحصيله بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه (صوص، 2010، دص).

وهو ذو أهمية كبيرة بالنسبة لبعض التلاميذ، كالذين يحققون التفوق والامتياز في الدراسة اين تكون لديهم الكثير من الفرص في الحياة وفي العمل مستقبلا، كما يؤثر شعورهم بالنجاح والتفوق على الجانب النفسي لديهم فيساعدهم على الايمان بأنفسهم وتزداد ثقتهم ويرتفع مستوى تقديرهم لذواتهم، فهم عكس بعض التلاميذ الذين لا يحصلون على نتائج دراسية مرضية أو كما يعرفون بالمتأخرين دراسيا الذين قد يعانون من عدم الثقة في قدراتهم ماقد يؤثر سلبا على تقديرهم لذواتهم، وهذا راجع إلى خبرات الفشل التي يمرون بها اوالى نظرة الآخرين السلبية لهم فيزداد شعورهم بالإحباط وبأنهم عديمي الفائدة فتتدنى دافعيتهم ورغبتهم في الدراسة.

إلا أن الواقع يدل على عكس ذلك فهناك بعض التلاميذ المتأخرون وبالرغم من عدم قدرتهم على تحقيق المستوى التحصيلي المرتفع والمطلوب في المواد الدراسية، إلا انهم يستجيبون لبعض المشكلات ويتأقلمون معها بطريقة مرنة، كما قد يتميزون بسرعة الإدراك إضافةإلى ظهور مؤشرات سلوكية تدل على ارتفاع تقديرهم لذواتهم عكس ما يشاع عنهم، وعلى خلاف المتفوقين الذين قد يعيشون فترات يعانون فيها من القلق والشك في قدراتهم كما قد تكون استجاباتهم في بعض المواقف التي تتطلب سرعة التفكير أو إيجاد الحلول السريعة المبتكرة ضعيفة.

وعلى ضوء ما تقدم نقوم بطرح التساؤلات التالية

- هل توجد علاقة ارتباطية بين متغير الذكاء غير اللفظي على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن ومتغير تقدير الذات لدى المتفوقون والمتأخرون دراسيا من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين متغير الذكاء غير اللفظي على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن ومتغير تقدير الذات لدى المتفوقون دراسيا من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين متغير الذكاء غير اللفظي على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن ومتغير تقدير الذات لدى المتأخرون دراسيا من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟

ويندرج تحت هذه التساؤلات مجموعة من الأسئلة الفرعية هي:

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي حسب اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الإناث والذكور من التلاميذ المتفوقين دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من التلاميذ المتفوقين دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي بين الإناث والذكور من التلاميذ المتأخرين دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من التلاميذ المتأخرين دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات؟

ثانيا: فرضيات الدراسة.

-الفرضية العامة.

- لا توجد علاقة ارتباطية بين متغير الذكاء غير اللفظي على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين متغير الذكاء غير اللفظي على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقون دراسيا من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

- لا توجد علاقة ارتباطية بين متغير الذكاء غير اللفظي على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرون دراسيا من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

-الفرضيات الفرعية.

- لا توجد ذات دلالة احصائية بينالتلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناثمن التلاميذ المتفوقين دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من التلاميذ المتفوقين دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكوروالإناثمنالتلاميذ المتأخريندراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من التلاميذ المتأخرين دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات.

ثالثا: أسباب اختيار موضوع الدراسة.

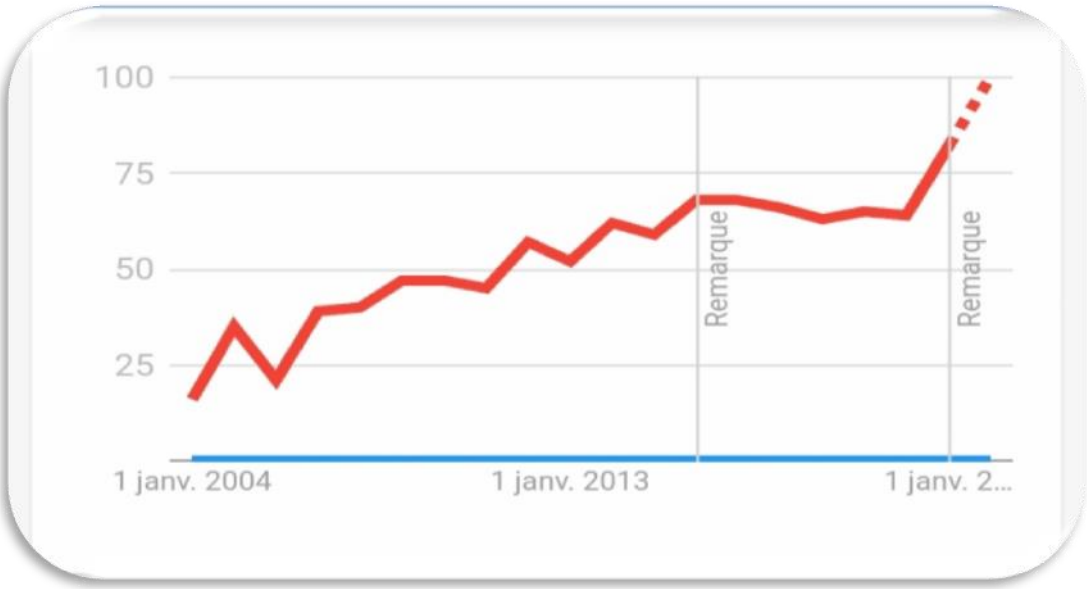
من بين الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار موضوع دراستنا:

- الفضول الناجم حول مفهوم الذكاء غير اللفظي، خاصة وأننا نملك معلومات بسيطة عنه وهذا ما دفعنا للبحث فيه من اجل معرفة المزيد.
- ندرة الدراسات التي تناولت مفهوم الذكاء غير اللفظي حسب علم الطالبات.
- ندرة استخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة في الدراسات السابقة حسب علم الطالبات
- تسليط الضوء على ان اختبار الذكاء غير اللفظي يجب ان ينظر إليه كأداة إضافية لتقييم الذكاء بجانب الاختبارات اللفظية التقليدية.
- الرغبة في الوصول إلى نتائج تؤكد او تنفي للقارئ فكرة ان المتفوقين دراسيا دائما ما يكونون الأكثر تقديرا لذواتهم وان المتأخرين دراسيا الاقل تقديرا لذواتهم.

رابعا: أهمية الدراسة.

تمتلك كل دراسة أهميتها العلمية المتفردة التي تميزها عن باقي الدراسات ولتوضيح أهمية دراستنا الحالية قمنا بالاعتماد على محرك البحث " **Googletrends**»:

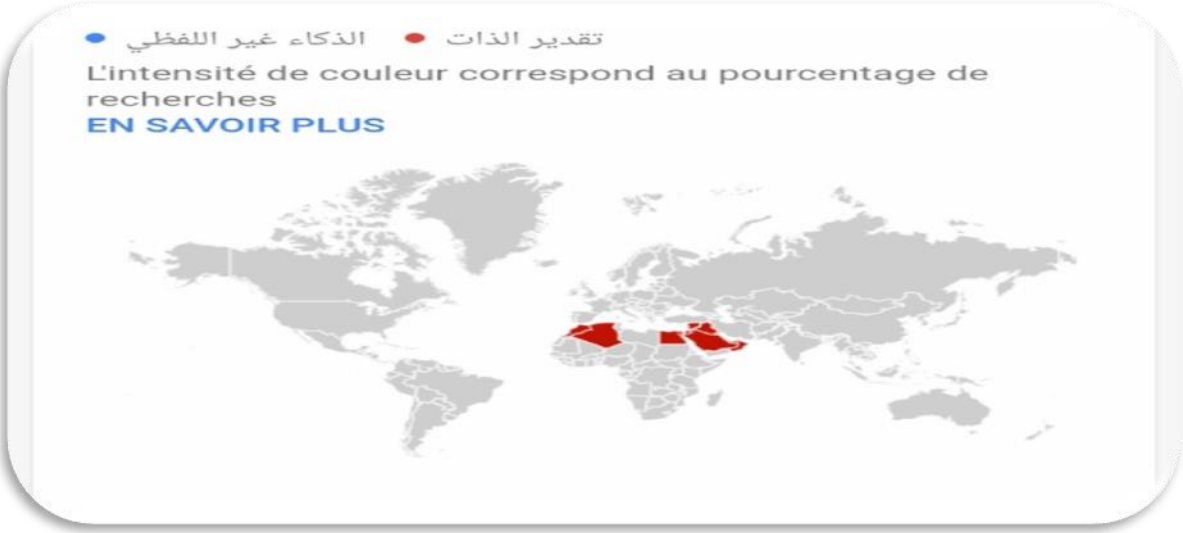
الشكل رقم (1): منحنى بياني يوضح مؤشرات نمو وانخفاض الاهتمام بكل من الذكاء غير اللفظي الممثل باللون الأزرق وتقدير الذات الممثل باللون الأحمر.



- من خلال المقارنة بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات وبالاعتماد على محرك البحث **"Google Trends"** [1] من اجل الحصول على معلومات تفيدنا حول اي المتغيرين هو الأكثر بحثا وشيوعا، توصلنا إلى النتائج التي يوضحها الشكل رقم (1) والمعبر عنها في رسم بياني.
- يمثل المحور العمودي منه حجم الابحاث بنسب مئوية، بينما يمثل المحورالأفقي الزمن بداية من سنة 2004 وحتى يومنا هذا.
- يمثل اللون الأزرق في المنحنى متغير الذكاء غير اللفظي، ويمثل اللون الأحمر متغير تقدير الذات.
- تظهر النتائج الموضحة في الرسم البياني ان تقدير الذات هو المتغير الأكثر شيوعا حيث بدأ الاهتمام به منذ 2004، ثم عرف انخفاضا في الفترة التي تليها من نفس السنة، ثم عاد للارتفاع مرةأخرى الى ان وصل لذروته في السنوات الاخيرة، بينما لم تظهر اية نتائج حول مصطلح الذكاء غير اللفظي وهذا لا يعني انعدامه على محركات البحث بل يدل على ان النتائج قليلة بحيث لا يمكن عرضها ضمن رسم بياني.

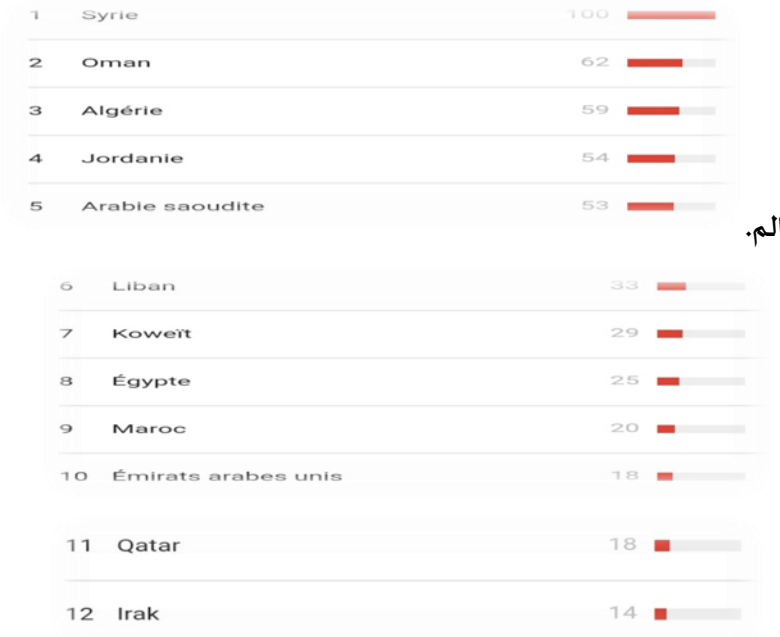
[1] مؤشر البحث **"Google trends"**: يسمى ايضا بمؤشرات او احصائيات جوجل، ظهر اول مرة عام 2006 وهو عبارة عن خدمة مجانية مقدمة من طرف الشركة، تسمح بمتابعة المفاهيم والعبارات التي يبحث عنها المستخدمون بكثرة عبر الانترنيت، وتعطيايضا فكرة عن تطور ارقام البحث التي يتم القيام بها حول أحد المفاهيم، او عن المواضيع المراد البحث عنها عبر فترة زمنية معينة، كما تسمح بإجراء مقارنة بين المواضيع او المفاهيم وتقييم مدى انتشار كل منها. (Marcos Pereira, 2020).

الشكل(2): خريطة العالم توضح البلدا التي يشاع البحث فيها عن المتغيرين.فالدول الملونة بالأحمر على الخريطة



تعتبر الاكثر بحثا عن تقدير الذات والمتمثلة في: سوريا، عمان، الجزائر، الاردن، السعودية، لبنان، الكويت، مصر، المغرب، الامارات، قطر، العراق.

الشكل(3): يمثل قائمة نسب شيوع البحث عن تقدير الذات في عدة بلدان من العالم.



- يمثل الشكل (3) قائمة من الدول تقابلها نسب البحث فيها عن تقدير الذات.
- تبدأ هذه القائمة بالدولة الاكثر بحثا والمتمثلة في سوريا بنسبة 100%، تليها كل من عمان بـ 62% والجزائر بـ 59%، ونلاحظ تقارب نسب البحث بين كل من الاردن بـ 54% والسعودية بـ 53% حيث يكاد الفرق ينعدم بينها، ثم تنخفض نسب البحث الى 33% في لبنان أين تتقارب نسبيا مع الكويت بـ 29% ومصر بـ 25% والمغرب بـ 20%،

بينما نجدها هي نفسها في دولتي الامارات وقطر بنسبة 18%، الى ان ينتهي الجدول بأقل نسبة بحث والتي توجد في دولة العراق والمقدرة بـ14%.

تتمثل أهميةوقيمة بحثنا العلمي في:

- اثراء المكتبة الجزائرية من خلال تقديم دراسة جديدة عن واحد من المفاهيم الحديثة نسبيا والمتمثل في الذكاء غير اللفظي.
- القاء الضوء على نوع حديث نسبيا من انواع الذكاء حسب علم الطالبات.
- اهمية تقدير الذات باعتباره اهم مكونات الشخصية، فهو يعد مؤشرا دالا على الصحة النفسية للتلميذ المتمدرس، كما انه قد يساهم بشكل كبير في تفوق الطفل او تأخره.
- تنبع اهمية بحثنا ايضا في كونه يركز على شريحتين مهمتين من المجتمع المدرسي وهما: المتفوقون والمتأخرون دراسيا، فالأولى تلعب دورا هاما في تطور المجتمع وتقدمه مستقبلا، والثانية قد تؤثر عليه سلبا او تساهم في تدهوره لو لم تلقى العناية الضرورية والتكفل المبكر.
- التأكيد من خلال الجانب النظري على دور الاسرة والمدرسة وجماعة الرفاق في التأثير على الطفل المتمدرس، إما بالإيجاب فيتفوق ام بالسلب فيتأخر.
- الكشف عن العلاقة القائمة بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من المتفوقين والمتأخرين دراسيا.
- الاخذ بعين الاعتبار نتائج هذا البحث والاعتماد عليها للانطلاق في دراسات اخرى على عينات اكبر من التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا، او دراسة كل عينة على حدى.
- الاعتماد على اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة كأداة لتشخيص المشكلات المدرسية لدى التلاميذ كمشكلة التأخر.

خامسا: أهداف الدراسة.

- الكشف عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين متغير الذكاء غير اللفظي ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا.
- الكشف عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين متغير الذكاء غير اللفظي ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقون دراسيا.
- الكشف عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين متغير الذكاء غير اللفظي ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرون دراسيا.
- الكشف عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي.

- الكشف عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات.
- الكشف عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من التلاميذ المتفوقون دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي.
- الكشف عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من التلاميذ المتفوقون دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات.
- الكشف عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من التلاميذ المتأخرون دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي.
- الكشف عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من التلاميذ المتأخرون دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات.

سادسا: مصطلحات الدراسة.

1. الذكاء.

تعددت واختلفت مفاهيمه حيث ينظر له على انه: القدرة على التفكير المجرد ومنهم من يرى انه القدرة الكلية على التصرف الهادف، والتفكير المنطقي والتعامل المجدي مع البيئة. (غضبان، 2017، ص13).

يقول "لونر": "ان مفهوم الذكاء يأخذ معاني عديدة ومختلفة باختلاف الثقافات، فنجد ان الفرد الذكي هو الشخص السريع في تفكيره بينما في مجتمع أخر هو ذلك الشخص الذي يفكر برزانة وبطء وثقل ويقول الكلام الصائب" (القشاعلة،2021، ص15).

يحمل معنى الزيادة في القوة العقلية والمعرفية(باتشو، 2016، ص50).

2. الذكاء غير اللفظي (السيال).

هو قدرة عقلية غير لفظية ومتحررة من إثر الثقافة، يزداد حتى سن المراهقة ثميتدهور تدريجيا بتقدم العمر، ويشمل مهارات مثل: حل المشكلات والتفكير المجرد، وتسلسل الأرقام، والمصفوفات (علي، 2015، ص13).

- التعريف الإجرائي: هو الدراجة التس يتحصل عليها التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا على اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة.

2. اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة.

من الاختبارات العبر حضارية (Cross Cultura) الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات؛ فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية، اي عندما يكون الهدف من التطبيق البعد عن أثر الثقافة على المفحوص. (ابراهيم مصطفى، 2008، ص1).

وقد قام رافن بإعداد ثلاث انواع من اختبار المصفوفات المتتابعة وهي:

- اختبار المصفوفات المتتابعة العادي Standard Progressive Matrices(SPM).

وهي الصورة الأساسية والأولى للاختبار ظهرت سنة 1939 وعدلت سنة 1959، تتكون من (60) بندا موزعة على خمسة اقسام (أ، ب، ج، د، ه) تتابع في الصعوبة وذلك حسب مستويات صعوبة وتعقد العمليات العقلية المعرفية، كل مفردة فيها تمثل شكل هندسي حذف منه جزء، وعلى المفحوص ان يجد ذلك الجزء من بين ستة او ثمانية بدائل تنتهي بحصوله على درجة كلية تمثل طاقته العقلية، ويناسب هذا الاختبار الاعمار من (6 الى 60) سنة. (معتوق، زمزمي، 1998، ص15).

- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة Colored Progressive Matrices (CPM).

وتعد هذه النسخة أكثر سهولة من سابقتها، وقد اعدت سنة 1990 للأطفال من عمر (5.5 حتى 11.5) سنة، وكذلك للكبار المتخلفين عقليا، ويستخدم لأغراض تشخيصية من عمر (60 حتى عمر 89)، يتألف من ثلاث مجموعات (أ، أب، ب) ملونة تغطي جميع انواع الاستدلال الادراكي التي يستطيع الطفل معالجتها. (مفحوص، 2015، ص69)

- المصفوفات المتتابعة المتقدمة Advanced Progressive Matrices(APM).

صممت هذه النسخة سنة 1949 وعدلت سنة 1962 وتتكون من مجموعتين كل مجموعة مطبوعة في كتيب مستقل؛ تتكون الاولى من 12 فقرة تستخدم لتدريب المفحوص على الاختبار او كاختبار قصير يقسم الافراد الى: اذكياء، متوسطي الذكاء، والاقل ذكاء، وتتكون المجموعة الثانية من 36 فقرة تستخدم مع الذكاء فوق المتوسط بناءا على درجات المجموعة الاولى من الاختبار، ويمكن تقديمه بدون توقيت او بتحديد 40د كزمن للتطبيق. (نور الدين، عبد الرحيم، 2022، ص ص 318-319)

- التعريف الاجرائي: يعتبر اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة من اهم الاختبارات غير اللفظية التي لا تتأثر بالعوامل الثقافية كالدين او الهوية او اللغة، كما ان الإجابة عنه لا تحتاج الى كفاءة لفظية او مهارات لغوية ولا يشترط فيه ان يكون المفحوص متعلما، ويمكن تطبيقه فرديا او جماعيا مع جميع الاعمار وعلى الاطفال العاديين او ذوي التخلف العقلي او المهاجرين واللاجئين.

3. تقدير الذات.

يعرفه الفقي: "بأنه تقدير الفرد لقيمته ولأهميته مما يشكل دافعا لتوليد مشاعر الفخر والانجاز واحترام النفس وتجنب الخبرات التي تسبب شعورا بالنقص"(العطا، 2014، ص7).

- التعريف الاجرائي: هو مزيج من الافكار والمشاعر والاحاسيس الايجابية او السلبية التي ينظر بها الفرد لنفسه، والتي تتشكل لديه من خلال تجاربه في الحياة، فتدل بذلك على تقبله او احتقاره لذاته، وبالتالي تنعكس وتؤثر على سعادته، واعماله ودرجة الرضا لديه.
- يتمثل ايضا في الدرجة التي يحصل عليها تلاميذ العينة المدروسة على مقياس تقدير الذات.

4. المتفوقون دراسيا.

يعرف عطية محمود هنا (1959) المتفوق أكاديميا بأنه: "الطفل الذي يتميز عن زملائه فهو يسبقهم في الدراسة ويحصل على درجات اعلى من الدرجات التي يحصلون عليها، ويكون عادة أكثر منهم ذكاء وسرعة في التحصيل". (مقحوت، 2020، ص41).

- التعريف الاجرائي: هم تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المتواجدين بمدارس مدينة قالمة، ذوي المعدل الدراسي الذي يساوي او يفوق 9.00/10 والذين قدمت لهم شهادات: التهنئة او الامتياز في نهاية الفصل الاول أو الثاني من السنة الدراسية 2022-2023.

5. المتأخرون دراسيا.

يعرف " صامويل كرك" الطفل المتأخر دراسيا بأنه: "ذلك الذي يظهر لديه اختلاف بين مستوى تحصيله الحقيقي والتحصيل المتوقع منه في موضوع من الموضوعات الدراسية بالمقارنة مع اقرانه". (محمد، 2012، ص57)

ويذهب "محمد كامل" في تعريفه للمتأخر دراسيا من مدخل الذكاء، فيرى بأن المتأخر دراسيا هو ذلك التلميذ الذي لا يصل تحصيله الى المستوى المتوسط، بينما تكون نسبة ذكائه في المستوى المتوسط (الدسوقي، 2017، ص255)

- التعريف الاجرائي: هم تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المتواجدين في مدارس مدينة قالمة والمتحصلين على معدل يساوي او يقل عن 5.99/10في الفصل الاول أو الثاني من السنة الدراسية 2022-2023.

سابعا: الدراسات السابقة.

- يعتبر جزء الدراسات السابقة من بين اهم الاجزاء التي تعمل على اثراء البحوث العلمية وتدعيمها، وككل هذه البحوث سنقوم بعرض مجموعة من الدراسات التي تتضمن متغيرات دراستنا الحالية وهي كالتالي:

أ. الدراسات التي تناولت " الذكاء غير اللفظي".

1.دراسة " عزيزة رحمة" (2011) بعنوان **" الذكاء السائل والتحصيل الدراسي وعلاقته ببعض السمات لدى طلبة جامعة دمشق".**

- هدفت الدراسة الى الكشف عن علاقة الذكاء السائل والتحصيل الدراسي مع سمات الشخصية (الذهانية، الانبساطية، العصابية، الكذب)، بالإضافة الى دراسة العلاقة بين الذكاء السائل والتحصيل الدراسي مع سمات الشخصية وفقا لمتغير الجنس والتخصص، كذلك دراسة الفروق في الذكاء عند مستويات مختلفة من سمات الشخصية عند الذكور والإناث.

- العينة تكونت من (498) طالب وطالبة منهم (205) من الذكور و (293) من الإناث ومن تخصصات نظرية وتطبيقية من جامعة دمشق.

- المنهج: الوصفي التحليلي المقارن.

- الأداة: اختبار المصفوفات المتتابعة المعيارية نسخة 1998 واختبار ايزنك للشخصية الصورة العربية.

- النتائج: توصلت هذه الدراسة الى:

- هناك علاقة سلبية دالة إحصائيا بين الذكاء السائل والتحصيل الدراسي وكل من الذهانية والعصابية للعينة الكلية وعينة الإناث، في حين لم تكن دالة لدى عينة الذكور.
- هناك علاقة سلبية دالة إحصائيا بين الذكاء السائل والتحصيل الدراسي وكل من الذهانية والعصابية لدى التخصصات النظرية، في حين ان هذه العلاقة لم تكن دالة إحصائيا لدى طلبة التخصصات التطبيقية.
- ظهرت فروق في درجة الذكاء السائل عند مستويات مختلفة من الذهانية والعصابية، وذلك لصالح المستوى المتوسط في الذهانية والمستوى المنخفض في العصابية لدى عينة الإناث، في حين لم تظهر هذه الفروق لدى عينة الذكور.

2. دراسة "يسار صفوان الدروبي" (2016) بعنوان " الفروق بين الذكاء السائل والمتبلور في التفكير الاستدلالي".

- هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن دلالة الفروق بين الذكاء السائل والمتبلور في التفكير الاستدلالي لدى افراد عينة البحث، والى التعرف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء السائل والمتبلور والتفكير الاستدلالي لدى افراد العينة، والتعرف كذلك على دلالة الفروق في التفكير الاستدلالي وفقا لمتغيرات (الصف الدراسي، الجنس، التخصص: علمي_ أدبي) لدى افراد العينة، ثم التعرف على دلالة الفروق في الذكاء السائل وفقا لمتغيرات (الصف الدراسي، الجنس، التخصص علمي- ادبي) لدى افراد العينة، بالإضافة الى التعرف على دلالة الفروق في الذكاء المتبلور وفقا لمتغيرات (الصف الدراسي، الجنس، التخصص: علمي- أدبي) وفقا لأفراد العينة.

- العينة: تكونت عينة هذه الدراسة من (601) طالبا وطالبة منهم (330) من طالب من طلاب الصف الاول ثانوي، و(271) طالبا من طلاب الصف الثالث ثانوي بفرعيه العلمي والادبي.

- المنهج: الوصفي التحليلي.

- الأداة: بطارية الاختبارات المعرفية العاملية(عامل الاستدلال العام، عامل الاستدلال المنطقي)، كذلك رائز القدرات المعرفية المستوى F، ورائز القدرات المعرفية المستوى H.

- النتائج: توصلت هذه الدراسة الى:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكاء السائل والمتبلور في التفكير الاستدلالي لدى افراد عينة البحث.
- توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء السائل والتفكير الاستدلالي لدى افراد العينة.
- توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء المتبلور والتفكير الاستدلالي لدى افراد عينة الدراسة.
- لا توجد فروق في متوسط درجات الطلاب على اختبار التفكير الاستدلالي وفقا لمتغير الصف الدراسي.
- توجد فروق في متوسطات درجات الطلاب على اختبار التفكير الاستدلالي وفقا لمتغير الجنس، والفروق لصالح الذكور.
- توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي التخصص العلمي ومتوسطات درجات الطلاب ذوي التخصص الادبي على اختبار التفكير الاستدلالي والفرق لصالح طلبة التخصص العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات اداء الطلاب على اختبار الذكاء السائل وفقا لمتغير الجنس.

3. دراسة " عوض الله أبو القاسم" (2017) بعنوان " معدلات الذكاء غير اللفظي لدى عينة من المعاقين سمعيا بولاية الخرطوم في ضوء بعض المتغيرات.

- هدفت الدراسة إلى معرفة معدلات الذكاء غير اللفظي لدى المعاقين سمعيا بولاية الخرطوم في ضوء بعض المتغيرات.

- العينة: تكونت من (98) معاق سمعيا من مدارس الصم بولاية الخرطوم بمدينة بحري منهم (47) معاق من الإناث، و(51) ذكور تم أخذهم بطريقة عشوائية بسيطة للأعمار بين (11 و18) سنة.

- المنهج: الوصفي الارتباطي.

- الأداة: مقياس الذكاء غير اللفظي لفائزة مكرومي (1998).

- النتائج: توصلت هذه الدراسة إلى:

- كشفت ان متوسط الذكاء غير اللفظي للمعاقين سمعيا بولاية الخرطوم بلغ (15.52).
- عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء غير اللفظي.
- توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء غير اللفظي للمعاقين سمعيا تبعا لمتغير العمر.

4. دراسة " صادق مطلب معدل الجاسمي، نبيل كاظم نهير الشمري" (2018) بعنوان "الذكاء السائل لدى طلبة الجامعة".

- هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الذكاء السائل لدى عينة الدراسة، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متغير الذكاء السائل حسب متغيرات البحث التالية: النوع (ذكور، إناث)، التخصص (علمي، إنساني).

- العينة: تكونت من (368) طالبا وطالبة من طلبة جامعة البصرة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية.

- المنهج: الوصفي.

- الأداة: اعتمدت الباحثان على اختبار الذكاء السائل، اختبار الذكاء غير المتحيز للثقافة للعالم " ريموند كاتل" 1957.

- النتائج: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يتمتع طلبة الجامعة بدرجة عالية في الذكاء السائل.
- وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء السائل لصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الذكاء السائل وفقا للتخصص ولصالح التخصص العلمي.

5. دراسة " احمد عبد الحسين عطية الازيرجاوي، زهراء عبد الرسول محمد التميمي" (2019) بعنوان **" قياس الذكاء العملي لدى طلبة الجامعة".**

- هدفت هذه الدراسة الى: التعرف على مستوى الذكاء العملي لدى طلبة الجامعة وفقا للنوع (إناث، ذكور) والتخصص (علمي، إنساني).

- العينة: تكونت عينة هذه الدراسة من (400) طالبا وطالبة.

- المنهج: المنهج الوصفي.

- الأداة: اختبار قياس الذكاء العملي (إعداد الباحثان)

- النتائج: توصلت هذه الدراسة الى:

- ان هناك فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء العملي لصالح الذكور.
- هناك فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء العملي لصالح ذوي التخصص العلمي.
- يوجد تفاعل بين متغيري النوع (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، إنساني).

6. دراسة " محمود منال ،بيومي محمد" (2021) بعنوان **"الإسهامات النسبية لبعض المتغيرات الديمغرافية في الذكاء السائل والذكاء العام لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام البروفيلات".**

- هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث وتلاميذ الحضر والريف في الذكاء (السائل -العام) والتعرف على إمكانية التنبؤ بمستوى الذكاء السائل من خلال الذكاء العام لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- العينة: تكونت من (80) من تلاميذ المرحلة الإعدادية، تراوحت أعمارهم ما بين (13_15 سنة) بمتوسط عمري قدره (14.85) عاما وانحراف معياري قدره (0.84).

- المنهج: الوصفي.

- الأداة: مقياس الذكاء السائل (إعداد الباحثة).

- النتائج: توصلت هذه الدراسة إلى:

- وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الذكاء السائل والعام بين الذكور والإناث لصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ الحضر والريف لصالح تلاميذ الحضر.
- كما أسفرت نتائج البحث بأن مستوى الذكاء العام ينبئ بمستوى الذكاء السائل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ب. الدراسات التي تناولت تقدير الذات.

1.الدراسات العربية.

سنقوم الان بعرض عينة من الدراسات: عن تقدير الذات لدى المتفوقين، واخرى عن تقدير الذات لدى المتأخرين،وأخرى عن تقدير الذات لدى كلتا الفئتين.

1.1. دراسة **السيد محمد احمد خير" (2007) بعنوان" التفوق والتأخر الدراسي وعلاقتهما بالقلق والاكتئاب وتقدير الذات طلاب جامعة القضارف"**

- هدفت هذه الدراسة الى البحث في التفوق والتأخر الدراسي وعلاقته بالقلق والاكتئاب وتقدير الذات لدى طلاب جامعة القضارف، ثم الكشف عن الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في القلق والاكتئاب وتقدير الذاتوفقا لمتغير(الجنس) والكشف عن الفروق أيضا وفقا لمتغير (السكن والتخصص)، فضلا عن تحديد طبيعة العلاقة بين تلك المتغيرات.

- العينة: تكونت عينة الدراسة من (527) المتفوقين والمتأخرين دراسيا من طلاب وطالبات جامعة القضاريف.

- المنهج: الوصفي.

- الأداة: السجلات الرسمية الخاصة بنتائج الطلاب، استمارة البيانات الديمغرافية، قياس القلق الصريح (MAS)لجانيت تايلور، ومقياس بيك للاكتئاب (BDI ، إضافةإلى مقياس تقدير الذات لكوبر سميث (CSSI).

- النتائج: توصلت هذه الدراسة الى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في كل من القلق والاكتئاب لصالح المتأخرين، بينما لا توجد فروق بينهما في تقدير الذات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كل من القلق والاكتئاب وتقدير الذات وفقا لمتغير السكن (داخلي، خارجي).
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في القلق وفقا لمتغير التخصص (علمي، أدبي) لصالح طلاب القسم الأدبي، بينما انعدمت هذه الفروق في كل من الاكتئاب وتقدير الذات.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين متغيرات الدراسة (القلق، الاكتئاب، تقدير الذات) كمايلي:
  1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة ايجابية (طردية) ذات دلالة احصائية بين القلق والاكتئاب.
  2. توجد علاقة ارتباطية سلبية (عكسية) ذات دلالة احصائية بين القلق والاكتئاب.
  3. توجد علاقة ارتباطية سلبية (عكسية) ذات دلالة احصائية بين الاكتئاب وتقدير الذات.

2.1. **دراسة" عصفور، قيس نعيم سليم** (2015) " بعنوان " **الاغتراب النفسي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز بمحافظة اربد".**

-هدفت الدراسة إلى التعرف على مظاهر الاغتراب النفسي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبد الله الثاني.

-العينة: تكونت من (83) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية.

- المنهج: المنهج الوصفي التحليلي.

- الأداة: مقياس الاغتراب النفسي من إعداد الباحث بالإضافة إلى مقياس تقدير الذات لروزنبرغ (Rosenberg. 1979).

- النتائج: توصلت الدراسة إلى:

- ان مظاهر الاغتراب النفسي للطلبة المتفوقين أكاديميا كانت متوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في مظاهر الاغتراب النفسي للطلبة وكانت لصالح الذكور في مجالات العزلة الاجتماعية والعجز وللأهداف ولصالح الإناث في مجالي اللامعيارية واللامعنى.
- ان تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا كان مرتفعا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقدير الذات وكانت لصالح الذكور.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مظاهر الاغتراب النفسي وتقدير الذات

3.1. دراسة " نزيم صرداوي" (2017) بعنوان " **الفروق في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا فيالسنة الثالثة ثانوي".**

- هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن الفروق في تقدير الذات بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من السنة الثالثة ثانوي.

- العينة: تكونت العينة من (ن= 200) تلميذ وتلميذة، بواقع (107) متأخر ومتأخرة دراسيا و (93) متفوقا ومتفوقة دراسيا.

- المنهج: الوصفي المقارن.

- الأداة: مقياس تقدير الذات " لبروس آهير" 1985.

- النتائج: توصلت الدراسة إلى:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والمتأخرين من الذكور في تقدير الذات لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقات والمتأخرات في تقدير الذات لصالح المتفوقات.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث المتفوقين دراسيا في تقدير الذات لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من المتأخرين في تقدير الذات لصالح الإناث.

4.1. دراسة " ربيحة عمور" (2018) بعنوان **" الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا)"**

- هدفت الدراسة الى الوقوف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من الدافعية للإنجاز وتقدير الذات، بالإضافة الى الفروق بين المتفوقين والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز وتقدير الذات.

- العينة: بلغ العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة (200) تلميذ وتلميذة من المتفوقين دراسيا والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بواقع (93) من المتفوقين (38 ذكور، 55 اناث) و107 من المتأخرين منهم (47 ذكور، 60 إناث)

- المنهج: المنهج الوصفي.

- الأداة: مقياس تقدير الذات "لبروس اهير"

- النتائج: توصلت هذه الدراسة الى انه:

- وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتفوقين دراسيا.
- عدم وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى المتأخرين دراسيا.

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المتفوقين ومتوسط درجات المتأخرين في الذكاء الانفعالي وفي الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين بينما لا توجد فروق بينهم في تقدير الذات.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوقين دراسيا في كل من تقدير الذات، الذكاء الانفعالي، الدافعية للإنجاز.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسيا في الذكاء الانفعالي لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق بين متوسط درجات الذكور والإناث من المتأخرين في الدافعية للإنجاز وتقدير الذات.

5.1. دراسة "محمد عطية السيد القاضي" (2021) بعنوان " تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية"

- هدفت هذه الدراسة البالكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدى المتأخرين دراسيا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتعرف كذلك على مدى اختلاف تقدير الذات والسلوك العدواني باختلاف الجنس (ذكور_ إناث).

- العينة: تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذ وتلميذة (15) منهم ذكور و(15) إناث تتراوح أعمارهم بين 10_11 سنة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

- المنهج: المنهج الوصفي الارتباطي والنهج الوصفي المقارن.

- الأداة: مقياس تقدير الذات من إعداد الباحث.

- النتائج: توصلت هذه الدراسة الى:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا.
- وجود اختلاف دال إحصائيا بين درجتي الذكور والإناث على درجاتهم الكلية لمقياس تقدير الذات لصالح الذكور.
- وجود اختلاف دال إحصائيا بين درجتي الذكور والإناث على درجاتهم الكلية لمقياس السلوك العدواني لصالح الذكور.

2. الدراسات الأجنبية.

1.2. دراسة "باوا ابن حبيب Bawa Ibn Habib" (2017) بعنوان" تقدير الذات والأداء الدراسي لدى تلاميذ الصف الثالث في توغو".

- هدفت هذه الدراسة الى التحقق من العلاقة القائمة بين تقدير الذات والأداء الدراسي للتلاميذ التوغويين.

- العينة: تكونت من (231) تلميذا من الطور المتوسط، (159) ذكرا و(72) انثى.

- الأداة: مقياس تقدير الذات لكوبر سميث.

- النتائج: توصلت هذه الدراسة إلى:

❖ توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والأداء الدراسي، بحيث يكون مستواه مرتفعا لدى التلاميذ ذوي الأداء الدراسي الجيد والعكس لدى التلاميذ ذوي الأداءالسيئ.

2.2. دراسة **افنال سانفا، ويلسون ستيكروا IvenelSainfal، Welson Ste-Croix»**(2022) بعنوان **"تأثير تقدير الذات على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المستوى الأساسي في مدرسة Grandeur de Dieu du Cap-Haitien**

- هدفت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لمراهقي المرحلة الثالثة في مدرسة Gardeur de Dieu du Cap-Haitien.

- العينة: تتكون من 12 تلميذ بعمر (12) الى (17) من جميع أقسام المدرسة.

- الأداة: مقياس تقدير الذات لكوبر سميث.

- النتائج: توصلت هذه الدراسة الى:

❖ ان هناك علاقة موجبة بين تقدير الذات والأداء الدراسي لتلاميذ المستوى الابتدائي لهذه المدرسة، فكلما ارتفع تقدير الذات تحسن الأداء الدراسي للتلميذ والعكس عندما يكون منخفض.

ثامنا: التعقيب على الدراسات.

بعد ما قمنا بعرض الدراسات المناسبة سنقوم بالتعقيب عنها كمايلي:

أ. التي تناولت مفهوم " الذكاء غير اللفظي".

دراسات كل من **"عزيزة رحمة" (2011)** و**" يسار صفوان الدروبي" (2016)** و**" نجوى احمد حمودة" (2016)** و **"عوض الله أبو القاسم" (2017)** و**"صادق مطلب" (2018)** و **"احمد عبد الحسين عطية الازيرجاوي وزهراء عبد الرسول محمد التميمي" (2019)** و**"محمود منال، بيومي محمد" (2021)** معظمها تناولت الذكاء غير اللفظي بطرق مختلفة سواء من حيث الموضوع، الأهداف أو العينة أو المنهج او الأدوات وبالتالي اختلاف النتائج.

❖ **من حيث الموضوع.**

اختلفت معظم الدراسات في كفية تناولها للذكاء غير اللفظي او ما يعرف بالذكاء العملي او السائل، فقد كانت دراسة**"عزيزة رحمة" (2011)** حول موضوع "الذكاء السائل والتحصيل الدراسي وعلاقته ببعض السمات لدى طلبة

جامعة دمشق "، ودراسة " **يسار صفوان الدروبي" (2016)** التي كانت حول موضوع" الفروق بين الذكاء السائل والمتبلور في التفكير الاستدلالي ، بينما " **محمود منال، محمود بيومي "(2021)** فكانت دراستهم حول " الإسهامات النسبية لبعض المتغيرات الديمغرافية في الذكاء السائل والذكاء العام لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام البروفيلات".

بينما تشابهت دراسة كل من" **عوض الله أبو القاسم" (2017)** التي كانت حول موضوع "معدلات الذكاء غير اللفظي لدى عينة من المعاقين سمعيا بولاية الخرطوم في ضوء بعض المتغيرات"، ودراسة " **صادق مطلب معدل الجاسمي، نبيل كاظم نهير الشمري" (2018)** التي كانت حول موضوع "الذكاء السائل لدى طلبة الجامعة" كذلك دراسة " **احمد عبد الحسن عطية الازيرجاوي، زهراء عبد الرسول محمد التميمي" (2019)** التي كانت حول " قياس الذكاء العملي لدى طلبة الجامعة".

- **من حيث الهدف.**

بالرغم من ان لكل دراسة أهدفها الخاصة الا أننا نجد هدف الكشف عن الفروق في الذكاء غير اللفظي-السائل-الأدائي، وفقا لمتغير الجنس هو الهدف المشترك بين دراسة كل من " **عزيزة رحمة" (2011)**، و " **يسار صفوان الدروبي" (2016)**، و" **عوض الله ابو القاسم" (2017)**، و " **صادق مطلب معدل الجاسمي، نبيل كاظم نهير الشمري" (2018)**، كذلك دراسة" **محمود منال، احمد بيومي" (2021)**.

وتتشابه دراسة " **عوض الله ابو القاسم" (2017)**، ودراسة " **صادق مطلب معدل الجاسمي، نبيل كاظم نهير الشمري" (2018)** في هدف واحد والمتمثل في الكشف عن هذا الذكاء لدى عينة الدراسة.

وتتشابه دراسة " **صادق مطلب معدل الجاسمي، نبيل كاظم نهير الشمري" (2018)**، ودراسة " **احمد عبد الله الحسين عطية الازيرجاوي، زهراء عبد الرسول محمد التميمي" (2019)** في هدف التعرف على الذكاء غير اللفظي-السائل، حسب متغيري الجنس والتخصص.

- **من حيث العينة.**

بالرغم من اختلاف حجم العينات في كل دراسة الا انها تقاربت نسبيا خاصة بين دراسة " **صادق مطلب، كاظم " (2018)** التي تكونت من (268) طالب وطالبة، ودراسة " **احمد عبد الحسين عطية الازيرجاوي، زهراء عبد الرسول محمد التميمي"(2019)** المتكونة من (400) طالب وطالبة ، ودراسة "**عزيزة رحمة "(2011)** التي كانت بمقدار (489) طالب وطالبة، ودراسة " **يسار صفوان الدروبي" (2016)** بمقدار (601) طالب وطالبة، كذلك تقارب العينة في ودراسة " **محمود منال، بيومي محمد" (2021)** التي تكونت من (80) تلميذ، و" **عوض الله أبو القاسم" (2017)** تكونت عينة دراسته من (98) معاقا سمعيا

كما ان معظم الدراسات تكونت عينتها من طلاب المرحلة الجامعية ما عدى دراسة " **يسار صفوان الدروبي" (2016)** التي شملت تلاميذ المرحلة الثانوية ودراسة " **عوض الله ابو القاسم" (2017)** التي ضمت عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية اما دراسة " **محمود منال، بيومي محمد" (2021)** فتكونت عينتها من تلاميذ المرحلة الاعدادية.

وماهو ملاحظ أيضا ان جميع الدراسات اعتمدت على عينات متكونة من كلا الجنسين (ذكور وإناث).

❖ **من حيث المنهج.**

نلاحظ ان معظم الدراسات قد اعتمدت على المنهج الوصفي كدراسة " **صادق مطلب معدل الجاسمي، نبيل كاظم نهير الشمري" (2018)** ودراسة" **احمد عبد الحسين الازيرجاوي، زهراء عبد الرسول محمد التميمي" (2019)** و " **محمود منال، محمد بيومي" (2021).**

ونجد ان "**عزيزة رحمة (2011)** اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي المقارن، ودراسة " **يسار صفوان الدروبي" (2016)** التي اعتمد فيها على المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد "**عوض الله ابو القاسم " (2017)** على المنهج الوصفي الارتباطي.

❖ **من حيث الأدوات.**

اعتمدت دراسة "**عزيزة رحمة" (2011)** على اختبار المصفوفات المتتابعة المعيارية نسخة 1998 واختبارايزنكللشخصية الصورة العربية، واعتمد " **يسار صفوان الدروبي" (2016)** في دراسته على بطارية الاختبارات المعرفية العاملية(عامل الاستدلال، وعامل الاستدلال المنطقي) اضافة الى رائز القدرات المعرفية المستوى Fورائز القدرات المعرفية المستوى H، كما اعتمد "**صادق مطلب ، كاظم" (2018)** على اختبار الذكاء السائل غير المتحيز للثقافة لريموند كاتل 1957، اما دراسة " **احمد عبد الحسين عطية الازيرجاوي، زهراء عبد الرسول محمد التميمي" (2019)** فتم الاعتماد فيها على اختبار قياس الذكاء العملي الذي اعده الباحثان، كذلك استخدمت " **نجوى احمد حمودة" (2016)** في دراستها مقياسا الذكاء العملي وبرنامجا لحل المشكلات المستقبلية، و "**عوض الله ابو القاسم (2017)** الذي استخدم في دراسته مقياس الذكاء غير اللفظي لفائزة مكرومي 1988، بالإضافة الى " **محمود منال، محمد بيومي"** اللذان اعتمدا على مقياس الذكاء السائل الذي قاما بإعداده.

ب. التي تناولت تقدير الذات.

❖ **من حيث الموضوع.**

تتشابه بعض الدراسات التي قمنا بتقديمها في كيفية تناولها لموضوع تقدير الذات، وذلك من خلال ربطه بالعديد من المتغيرات كدراسة "التفوق والتأخر الدراسي وعلاقتها بالقلق والاكتئاب وتقدير الذات لدى طلاب جامعة القضارف"" **للسيد محمد احمد خير" (2007)**، ودراسة " **عصفور قيس نعيم سليم" (2015)** التي كانت حول "الاغتراب النفسي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبد الله الثاني"، ودراسة "**ربيحة عمور" (2018)** المُعنونة تحت "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى المتفوقين والراسبين من السنة الثالثة ثانوي"،

كذلك دراسة " **محمد عطية السيد القاضي" (2021)** التي جاءت بعنوان "تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى المتأخرين دراسيا من تلاميذ المرحلة الابتدائية" ، بالإضافة الى دراسة " **باوا ابن حبيب Bawa Ibn Habib" (2017)** المتمثلة في "تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي".

بينما دراسة «**نزيم صرداوي" (2017)** والتي كانت حول "الفروق في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في السنة الثالثة ثانوي"، ودراسة "**افنال سانفا، ويلسون ستيكروا IvenelSainfa،-Welson Ste Croix" (2022)** والتي كانت بعنوان " تأثير تقدير الذات على الاداء الدراسي لتلاميذ المستوى الاساسي" اختلفت في كيفية طرحها للموضوع عن باقي الدراسات.

- **من حيث الهدف.**

هدفت دراسة " **السيد محمد" (2007)** و" **عصفور قيس نعيم سليم" (2015)** و" **ربيحة عمور" (2018)** و" **محمد عطية السيد القاضي" (2021)** و" **باوا ابن حبيب Bawa Ibn Habib" (2017)** ودراسة «**افنالسانفا، ويلسون ستيكروا IvenelSainfa،WelsonSte-croix»(2022)** في هدف الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات ومتغيرات دراساتهم.

كذلك تشابهت دراسة "**السيد محمد احمد خير" (2007)** و" **نزيم صرداوي" (2017)** و"**ربيحة عمور" (2018)** ودراسة " **محمد عطية السيد القاضي" (2021)** في هدف الكشف عن الفروق في تقدير الذات بين افراد عيناتهم تبعا لمتغير الجنس.

- **من حيث العينة.**

اعتمدت دراسة " **نزيم صرداوي" (2017)** و " **محمد عطية السيد القاضي" (2021)** على نفس حجم العينة والمتمثلة في (**200)** تلميذ وتلميذة، كما كان حجم عينة دراسة " **باوا ابن حبيب Bawa Ibn Habib" (2017)** مقارب لحجم عينة الدراسات سابقة الذكر فقد بلغت **(231)** تلميذا وتلميذة، بينما بلغ حجم العينة في دراسة "**عصفور قيس نعيم سليم" (2015)** (83) طالب وطالبة، اما دراسة " **محمد عطية السيد القاضي" (2021)**فبلغت عينتها (30) تلميذا وتلميذة، ونلاحظ ان اكبر عينة قد جاءت في دراسة "**السيد محمد احمد خير" (2007)**حيث بلغت (527) طالبا وطالبة، بينما جاءت اصغر عينة في دراسة " **افنالسانفا، ويلسون ستيكروا Ivenel Welson Ste-Croix , Sainfa" (2022)** اين بلغت (12) تلميذا.

نلاحظ ايضا ان عينة دراسة " **عصفور قيس نعيم سليم" (2015)** و " **عمور ربيحة" (2018)** و" **نزيم صرداوي" (2017)** تكونت من تلاميذ المرحلة الثانوية، بينما اختلفت في الدراسات الاخرى فعينة دراسة «**السيد محمد احمد خير" (2007)**تمثلت في طلاب المرحلة الجامعية، ودراسة "**محمد عطية السيد القاضي"** تلاميذ المرحلة الابتدائية، اما دراسة "**افنالسانفا، ويلسون ستيكروا IvenelSainfa،WelsonSte-croix" (2022)** فتمثلت عينتها في تلاميذ المرحلة الاساسية.

❖ **من حيث المنهج.**

تم استخدام المنهج الوصفي في الدراسات المذكورة، الا ان الاختلاف الوحيد يكمن في نوع هذا المنهج وذلك راجع الى الهدف من كل دراسة.

فقد استخدم كل من " **السيد محمد احمد خير" (2007)** و" **ربيحة عمور" (2018)** المنهج الوصفي اذ ان الدراستان تهدفان الى وصف الظاهرة وجمع البيانات والحقائق حولها وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها بالتدقيق.

اما في دراسة «**نزيم صرداوي" (2017)**، و"**محمد عطية السيد القاضي" (2021)** فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي المقارن واضافة له اعتمد " **محمد عطية"** على المنهج الوصفي الارتباطي، بينما اعتمد " **عصفور قيس نعيم سليم" (2015)** في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي الذي يستخدم في وصف الظاهرة وتحليل بياناتها.

❖ **من حيث الأدوات.**

تشابهت دراسة " **السيد محمد احمد خير" (2007)** و "**افنال سانفا، ويلسون ستيكروا Sainfa, WelsonSte- Ivenel Croix" (2022)** و " **باوا ابن حبيب Bawa Ibn Habib" (2017)** في استخدام مقياس " كوبر سميث" لتقدير الذات..

كذلك دراسة" **نزيم صرداوي" (2017)** و " **ربيحة عمور" (2018)** من حيث استخدامهم لمقياس تقدير الذات" لبروس اهير.

بينما استخدم " **عصفور قيس نعيم سليم" (2015)** مقياس الاغتراب النفسي من اعداد الباحث بالإضافة الى مقياس تقدير الذات لروزنبرغ(Rosenberg 1979) و "**محمد عطية السيد القاضي" (2021)** الذي قام باستخدام مقياس تقدير الذي قام بإعداده.

ومن خلال سيرورة بحثنا عن دراسات سابقة يمكن القول بأنه لا توجد دراسات تضمنت جميع متغيرات دراستنا وهذا ما يجعل منها امتداد للدراسات التي ستتناول موضوعا جديدا لم يتم التطرق له من قبل والمتمثل في" الذكاء غير اللفظي من خلال اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة وعلاقته بتقدير الذات" دراسة ميدانية على التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا -السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا.

الفصل الثاني:الذكاء غير اللفظي.

تمهيد.

اولا: الذكاء.

1.مفاهيم الذكاء.

2. النظريات المفسرة للذكاء.

3. خصائص الذكاء.

4. انواع الذكاء.

5. العوامل المؤثرة في الذكاء.

ثانيا: قياس الذكاء.

1. الاختبارات الفردية.

2.الاختبارات الجماعية.

ثالثا: الذكاء غير اللفظي.

1.مفهوم الذكاء غير اللفظي.

2. النظريات المفسرة للذكاء غير اللفظي.

3. البناء العصبي للذكاء غير اللفظي.

4. الفرق بين الذكاء اللفظي والذكاء غير اللفظي.

5. اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة.

خلاصة الفصل.

تمهيد.

يعتبر الذكاء من المواضيع المعقدة ومتعددة الابعاد في علم النفس، وهذا ما جعله محل نقاش ادى الى ظهور العديد من النظريات التي اختلفت في فهمه وقياسه.

ولتوضيح ذلك فقد تم افتتاح فصل الذكاء غير اللفظي ببعض مفاهيم الذكاء بصفة عامة والنظريات التي قامت بتفسيره وانواعه وجملة الخصائص التي يتميز بها والعوامل المؤثرة فيه وكيفية قياسه.

ثم تم التطرق الى الذكاء غير اللفظي من خلال مفهومه ونظرياته بالإضافة إلى بنيته وبنية الذكاء اللفظي العصبية، مع توضيح الفرق بينهما، اضافة الى اهم مقياس من المقاييس غير اللفظية والمتمثل في اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة.

أولا:الذكاء.

1. مفاهيم الذكاء.

1.1. المفهوم اللغوي.

جاء في لسان العرب: الذَكَاءُ ممدودُ: حِدَّةُ الفُؤَادِ. والذَكَاءُ سرْعَةُ الفطْنةِ: اللَّيْثُ: الذَّكَاءُ مِنْ قوْلكَ قلبٌ ذكِيٌّ، وصبيٌّ ذكِيٌّ إذا كانَ سريعَ الفطْنةَ، وقدْ ذكِيَ، بالكسرِ، يذكَى ذَكاً. ويقال: ذكَا يذكُو ذكاءً، وذكُو فهو ذكَيٌّ. ويقال ذكو قلبُهُ يذكُو إذا حيّ بعدَ بَلَادةً، وقد يستعمل ذلك في البعير(ابن منظور، 2016، ص1510).

ذكا الانسان: قدرته على الفهم والاستنتاج والتحليل والتمييز: بقوة فطرته وذكاء خاطره أدرك ان جسما لا نهاية له أمر باطل، له ذكاء خارق جدا. (عرفات، 2019، ص 811).

والذكاء في اللغة العربية يأتي بعدة ألفاظ، فهو يأتي بلفظة حدة الفؤاد، ويقصد به: القدرة على التحليل، كما يأتي بلفظ سرعة البديهة ويقصد به، الرد الحاضر والحجة المفحمة، ولكن اعم معاني الذكاء المستخدم في اللغة العربية هو معنى: تمام الفهم عند الانسان. (الفضلي، 2019، ص137)

2.1. المفهوم البيولوجي والفسيولوجي.

يفترض البيولوجيون ان الذكاء هو مجموعة من الاستعدادات الفطرية الموجودة في الكائن والتي تسمح له بالتكيف مع المواقف الفيزيائية. حيث يرى العالم "جيلفورد" ان الذكاء عبارة عن: " هدية بيولوجية تولد مع الانسان وتساعده على الربط بين انطباعات عديدة ومنفصلة بالإضافة على التكيف المستمر للعلاقات الداخلية والعلاقات الخارجية". (حبال ،2017، ص20).

ونجد ذلك ايضا في تفسير بياجيه للنشاط العقلي بصفة عامة في إطار مفهوم " التوافق". (ابو عمشة، 2013، ص17).

ويذهب أصحاب الاتجاه الفسيولوجي في تفسيرهم للذكاء إلى ان كل نشاط عقلي يرتبط بشكل أو بأخر بنشاط فسيولوجي معين. بل منهم من يذهب إلى ابعد من ذلك باعتبارهم ان النشاط العقلي نوع من النشاط الفسيولوجي. (وجيه، 1985، ص105).

كما يرد أصحاب هذا الاتجاه الذكاء إلى نشاط الجهاز العصبي، كثورندايك الذي حاول تفسيره في عبارات الوصلات أو الروابط العصبية التي تصل بين خلايا المخ مؤلفة شبكة متصلة من الروابط، وبقدر عدد هذه الاخيرة يكون ذكاء الانسان، ويرون ايضا انه كلما زاد تعقيد الجهاز العصبي زادت قدرة الفرد على التعلم وزادت مرونته على التكيف (الخضيري الشيخ،1990، ص85).

وهكذا فإنهم يربطون الذكاء بتكوين الجهاز العصبي المركزي بوجه عام، وبالقشرة المخية بوجه خاص حيث تُعتبر هذه الاخيرة المسؤولة عن مستوى الذكاء من حيث عدد خلاياها وانقسامها وتشعبها وتناسقها وكذا تكامل وظائفها. (السامرائي،2021، ص21).

وقد توصلت العديد من الدراسات التي قام بها العلماء الى ضعف الخلايا العصبية يؤدي بنسبة كبيرة الى الضعف العقلي (باتشو، 2016، ص53)

1.3.المفهوم الاجتماعي.

يشاع لدى أصحاب الاتجاه السوسيولوجي مقولة ان: "الانسان كائن اجتماعي"، حيث يولد ضمن جماعة تربطه بأفرادها علاقات متبادلة، وإذا خرج منها هلك نفسيا ثم جسميا وهذا ما يسمى بالتفاعل الاجتماعي الذي يرتبط ارتباطا مباشرا بمهارات الفرد الاجتماعية وعلاقاته مع الآخرين (كرمة، ده مير، 2014، ص14).

ويرون كذلك ان للذكاء علاقة بمدى نجاح الفرد في مجتمعه فهو يؤثر فيه ويتأثر به، ولان لكل مجتمع عاداته وتقاليده وطريقته الخاصة في التفكير والسلوك، فإن بعض علماء النفس أمثال "ثرونديك" حاولوا الربط بين الذكاء والعوامل الاجتماعية والبيئة المحيطة بالفرد. (بن وزة ،2018، ص47).

وهذا ما يسمى بالذكاء الاجتماعي الذي "يتكون من تلك القدرات التي تظهر لدى الافراد خلال تعاملهم وفهمهم للناس وكذا التفاعل والتوافق معهم، ويتغير هذا النوع من الذكاء تبعا للسن والجنس والمكانة الاجتماعية للفرد". (الفاخري، 2018، ص38).

ويتمثل الذكاء الاجتماعي في كونه: "قدرة الفرد على فهم السلوك الشفوي وغير الشفوي للآخرين وفهم اهدافهم، ورغباتهم وبالتالي التفاعل معهم بطريقة مرضية". (كتفي،2015، ص33).

كما يعرف ايضا على انه: القدرة على التعايش مع الآخرين والارتباط بهم". (بنت عبد العزيز،2010، ص31).

1.4.المفهوم النفسي للذكاء.

يعتبر الذكاء من المفاهيم المعقدة كونها ذات مدلول واسع فهو يتضمن العديد من القدرات التي تميز الفرد عن غيره والتي يمكن ملاحظتها من خلال سلوكاته، "حيث يرى "ساتلر" Sattler ان غموض هذا المفهوم وصعوبة تحديده بدقة يعود إلى كونه صفة وليس كينونة، بمعنى ان الذكاء لا وجود له في حد ذاته، وإنما هو نوع من الوصف ننعت به فردا معينا عندما يسلك طريقة معينة في وضع معين" (ابو عمشة، 2013، ص15).

وبشكل مختصر "الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء". (الزعبي، 2014، ص94).

ولهذا فقد اظهر العلماء العديد من المحاولات لتعريف الذكاء عن طريق الربط بينه وبين ميادين النشاط الإنساني. (شافعة، 2021، ص21).

حيث يرى " بينتر" :Pinter أن الذكاء هو قدرة الفرد على ان يتكيف مع المواقف الجديدة. (عيواج،2016، ص266).

عرفه" بينيه" Binet: بأنه القدرة على الفهم والحكم الصحيح وتوجيه السلوك لبلوغ الاغراض. (طه، 2009، ص155).

عرفه"تيرمان" Terman: بأنه قدرة الفرد على التفكير التجريدي واستخدام الرموز المجردة. (القشاعلة،2021، ص08).

عرفه "وكسلر"Wechsler: بأنه القدرة الكلية لدى الفرد على التصرف الهادف، والتفكير المنطقي والتعامل الجدي مع البيئة (الفلفلي،2012، ص206).

يعرفه "ثرونديك" Thorndike: بأنه القدرة على الاستجابة الملائمة بالنسبة للواقع القائم. (المزوغي، 2011، ص89).

يعرفه " بورنغ" Boring: على انه نشاط عقلي يتميز بالصعوبة والتعقيد والتجريد والاقتصاد والتكيف الهادف والقيمة الاجتماعية والابتكار والحفاظ على هذا النشاط في ظروف تستلزم تركيز الطاقة ومقاومة القوى الانفعالية. (عباس، 2015، ص24).

عرفه "كهلر" Kehler: القدرة على الاستبصار وإدراك العلاقات. (شافعة،2021، ص25).

يعرفه "وودرو" Woodrow: بأنه القدرة على امتلاك الخبرات. (بن غربال، 2015، ص47).

يعرفه "هيمفري" Humphrey: الذكاء هو المجموع الكلي للمهارات المكتسبة، المعارف، الاستعداد للتعلم، والقدرات التي تعبر عن العمليات الذهنية في طبيعتها، والتي تتوافر لديه في اي فترة من الزمن. (العيد، 2018، ص22).

يعرفه "فيرجيسون": بأنه القدرة على نقل أثرما تعلمه الفرد في موقف للإفادة منه في موقف أخر. (النيال، دويدار، 2006، ص103).

نستخلص مما سبق ان هناك العديد من الاختلافات بين وجهات نظر العماء المفسرة للذكاء: حيث ان الاختلاف بين منظور بينتر وبينيه يكمن في التركيز، فبينتر يركز في تعريفه للذكاء على التكيف والتعامل مع المواقف الجديدة بينما يركز بينيه على الفهم والحكم.

اما تيرمان فيرى الذكاء كقدرة الفرد على التفكير التجريدي واستخدام الرموز المجردة وهذا ما يختلف عن تعريف بينتر وبينيه اللذان يركزان على التكيف والفهم.

ونرى بأن وكسلر ينظر للذكاء كقدرة التصرف الهادف والتفكير المنطقي والتعامل الجدي مع البيئة وهذا ما يختلف عن تعريف تيرمانوبورنغ اللذان يركزان على التفكير التجريدي للاستجابة الملائمة.

اما بورنغ فينظر للذكاء على انه نشاط عقلي صعب ومعقد؛ يتطلب التجريد والاقتصاد والتكيف الهادف والقيمة الاجتماعية والابتكار والحفاظ على النشاط في ظروف تتطلب طاقة وتحكم انفعالي، وهذا ما يختلف عن تعريف بينتر وبينيه وتيرمان ووكسلر.

وتختلف كذلك وجهات نظر كل من وودرو وفرجيسون للذكاء؛ حيث يركز وودرو على قدرة الفرد على امتلاك الخبرات وتطبيقها، في حين يركز فرجيسون على قدرة الفردعلى نقل التعلم والاستفادة منه في سياقات متنوعة.

اما الفرق بين فرجيسون وهيمفري فيتمثل في التركيز على الجوانب المختلفة للذكاء؛ حيث يركز هيمفري على المهارات والمعرفة بشكل عام، في حين يركز فرجيسون على قدرة النقل والتطبيق العملي للمعرفة.

2. النظريات المفسرة للذكاء.

ان الخلاف الذي ظهر بين العلماء عند محاولتها لتفسير مفهوم الذكاء انعكس في عدد كبير من النظريات التي لا حصر لها التي تناولته وفسرته من جوانب مختلفة، ومن بين هذه النظريات نذكر:

1.2.نظرية العامل الواحد.

يقر أصحاب هذه النظرية بما فهم " بينيه" و"تيرمان" ان النشاط العقلي المعرفي عبارة عن عامل أحادي عام يقف خلف كل أنواعوأساليب النشاطات العقلية (الفاخري، 2018، ص44)

ولقد كانت هذه النظرية الأولى التي قامت بتفسيره بهذه الطريقة بل واضافت الى انه يمكن الحكم على مستوى ذكاء الانسان ونضجه المعرفي على ضوء هذا العامل (ابو هدروس، 2019، ص10)

فقد تم طرح هذه الآراء لأول مرة بواسطة "الفرد بينيه" والذي يرى ان الذكاء يمثل أحد الابعاد المميزة للشخصية التي تتضح مع النمو الفردي (ابو الحاج، 2019، ص12).

ووفقا لهذه النظرية فإن الفرد الذي يتميز بمستوى عال من الذكاء قادر على استخدامه بكفاءة ومهارة في جميع مجالات حياته (Asha K. Kinra,2008, p17).

ويرى "بينيه" الذكاء على انه:

1-القدرة على التوجيه المباشر للفكر أو القدرة على اتخاذ موقف.

2-القدرة على التكيف المباشر للمواقف الجديدة.

3-القدرة على تقييم نقد الذات. (الفاخري، 2018، ص44).

والواقع ان منظور نظرية العامل الواحد لم يقدم تفسيرا مقنعا للنشاط العقلي ومكوناته ومحدداته فضلا عن ان هذه النظرة لم تخضع منهجيا أو إجرائيا لدرجة كافية من التجريب، وقد هيأت لظهور نظرية العاملين. (الحطماني، 2018، ص ص30-31).

1.2. نظرية العاملين لسبيرمان.

تعتبر هذه النظرية الخطوة الرائدة في استخدام طريقة التحليل العاملي للكشف عن الذكاءات والقدرات العقلية المختلفة، وقد كان الظهور الأول لنتائجها في بحث سبيرمان سنة 1904 بعنوان:" الذكاء العام وتحديده موضوعيا وقياسه ، ثمقام بصياغتها بشكل واضح وكامل في كتابه "قدرات الانسان "سنة1927 وقد تلخصت في ان كل عملية عقلية تتضمن عاملين. (منسي عبد المنعم،2007، ص ص120-121).

1-العامل العام: هو عبارة عن طاقة عقلية تتضمن كافة الأنشطة العقلية للإنسان وتظهر على نحو خاص في قدرته على إدراك العلاقات.

2-العامل الخاص: وهو ما يظهرفي قدرة الفرد على الاستدلال وقدرته على الابتكار. (النوايسة، 2015، ص226).

فالعامل الأول حسب ما جاء به "سبيرمان" فطرياي يولد مع الانسان اما العامل الثاني فهو مكتسب من البيئة التي يوجد بها. (Philip E. Vernon، 1979، ص72).

يؤثر العامل العام في جميع أوجه النشاط بدرجات متفاوتة، أما العامل الخاص فيؤثر في نوع معين من النشاط. (المعلول، 2016، ص148).

وبهذا الشكل فإن العامل العام هو أساس كافة العمليات العقلية، وهذا ما دفع "سبيرمان "للتوحيد بينه وبين الذكاء. (منسي، عبد المنعم، 2007، ص161).

ولكي يحقق الفرد نجاحا في اي عمل فلابد ان يحظى بدرجة عالية من كلاالعاملين، العام والخاص، لان الدرجة المتوسطة لكل منهما تدل على ان نجاح هذا الفرد سيكون متوسطا. وأضافان العامل (G)[2] ثابت بِغض النظر عن نوع العمل الذي يستخدم فيه، فهو فطري تحدده العوامل الوراثية لكن هذا لا ينطبق على العوامل الخاصة التي تتأثر كثيرا بالبيئة وأساليب التربية. (المعلول، 2016، ص148).

الا انه قام بتعديل نظريته، حيث اخذ بعين الاعتبار العوامل التي لم يفسرها العامل العام او العوامل الخاصة، وأطلق عليها اسم العوامل الطائفية (براخلية، 2020، ص3).

والتي تشترك حسب "سبيرمان" في عمليات معينة تجعل بعض الافراد يتميزون في بعض الأعمال او الأنشطة دون غيرها، (المصري، عيسى، 2018، ص25).

وكخلاصة لما توصلت إليه هذه النظرية:

- ان جميع العمليات العقلية تشترك في العامل العام الذي يدخلها بدرجات مختلفة.

- ان كل عملية عقلية لها عاملها الخاص.

[2] (G): General Factor : العامل العام.

- ان بعض العمليات العقلية المتشابهة قد ترتبط ببعضها البعض وتشترك في عدة عوامل تعرف بالعوامل الطائفية.

3.2.نظرية العوامل المتعددة.

لقد جاء " ثورندايك" كأكثر المعارضين لنظرية "سبيرمان"حيث يرفض فكرة عمومية الذكاء اذ يرى بأنه محصلة عدة عوامل او قدرات متعددة تتضافر وتعمل مشتركة فيما بينها لإنتاج اي نشاط عقلي،باعتبار ان هناك ارتباط بين كل عملية وأخرى. (دخل الله، 2015، ص79).

ويعتقد كذلك ان الذكاء يعتمد على وجود قدر كبير من الوصلات من نفس نوع الوصلات الفسيولوجية في المخ، لذلك فالأشخاص الأكثر ذكاءا لديهمإعداد كبيرة من هذه الوصلات، وبناءا على ذلك فهو ينفي فكرة وجود فروقات كيفية بين الناس كتفسير لمستويات ذكائهم، بل يعتبر ان تلك الفروقات كمية فهي تتمثل في عددتلك الوصلات الموجودة في المخ. (معاوية، 2015، ص158).

وفي ضوء الدراسات والأبحاث التي قام بها توصل الى ثلاث أنواع للذكاء وهي: الذكاء المجرد، والذكاء الميكانيكي، والذكاء الاجتماعي. (شنك، 2013، ص22).

حيث يتألف الأول من القدرات التي يستخدمها الفرد في معالجة المعاني والرموز والألفاظ والأرقام بكفاءة، ويتألف الثاني من القدرات التي يعالج بها الفرد الأشياء والمواقف المحسوسة وإصلاح الآلات والتركيبات الميكانيكية، اما الثالث فيتألف من القدرات اللازمة للتعامل مع الناس وفهمهم فهو يتضمن ما يعرف بالتوازن الانفعالي والقدرة على التأثير في الآخرين والاستجابة لمشاعرهم. (الحطماني، 2018، ص32).

لكن ما تم استخلاصه من هذه النظرية هو ان ثورندايك لم يقدم ما يعنيه بالوصلات العصبية او التيار العصبي المقصود منه إيصال الاستجابة، واكتفى بتحديد انها عملية فسيولوجية تحدث في الدماغ البشري (رشوان، 2009، ص42).

فهذه النظرية لم تخضع للبحث والتجريب بالدرجة التي تمكنها من الارتقاء مستوى النظريات التي تناولت النشاط العقلي (زهوة، 2015، ص35).

اذن فهذه النظرية تفسر الذكاء على انه:

- نتاج تداخل عدة عوامل.

- ان مستوى ذكاء الانسان يفسر بعدد الوصلات العصبية الموجودة في المخ.

4.2. نظرية العوامل الطائفية الاولية "لثرستون".

جاءت هذه النظرية لتتوسط نظريتي كل من ثورندايكوسبيرمان، فالنشاط العقلي من وجهة نظر علمائها ليس نتاجا لعدد كبير من العوامل كما يدعي ثورندايك، كما لا يعتبر نتاجا لعامل واحد يدخل في كل العمليات العقلية كما يدعي سبيرمان (جبار، 2006، ص65).

وبذلك يرى ثرستون ان الذكاء يتكون من عدد من القدرات العقلية المستقلة عن بعضها استقلالا نسبيا لا مطلقا، وان هناك بعض العمليات المعقدة التي يوجد بينها عامل رئيسي مشترك يدخل في عدد من العمليات ولا يدخل في البعض الاخر. (الكيلاني، 2009، ص157).

وقد توصل من خلال البحوث التي قام بها الى وجود سبعة عوامل أساسية أطلق عليها العوامل العقلية الأولية وذلك بعد إجراءه لمجموعة من البحوث المتمثلة في تطبيق 65 اختبارا على 240 طالبا في المرحلة الثانوية باستخدامه أسلوب التحليل العاملي المركزي (دعيدش، 2018، ص 47).

وقد قام بوضع مجموعة من الاختبارات تقيس هذه العوامل، على أساس ان اختبارات الذكاء لا تقيس قدرة عامة واحدة بل تقيس سبعا والمتمثلة في (المعلول، 2016، ص150)

1-القدرة العددية: تتمثل في القدرة على فهم العمليات الحسابية البسيطة بسرعة ودقة. (Agrawal J، P322, 2014, C).

2-القدرة على الطلاقة اللفظية: وهوما يتصل بالقدرة على إنتاج الألفاظ والكلمات. (Keith Sawyer,2012,).

3-القدرة اللغوية: وهي فهم الأفكار ومعنى الكلمات. (النيال، دويدار، 2006، ص113).

4-القدرة على التذكر: القدرة على استرجاع الألفاظ والكلمات (عيواج، 2021، ص440)

5-القدرة على السرعة الإدراكية: سرعة التعرف على الأشياء وإدراك الاختلافات بين الأشكال أو الأسماء أو الأرقام. (الجاسم، 2010، ص50).

6-القدرة المكانية: القدرة على تصور الاشياء بعد ان يتغير وضعها المكاني (الطراونة، 2004، ص81)

7-القدرة على الاستدلال الاستقرائي: وهي القدرة على حل المشكلات حلا ذهنيا باستخدام الرموز والخبرات السابقة للوصول الى نتائج مجهولة من مقدمات عامة. (كماش، 2017، ص179)

ويرى ثيرستون ان تفوق الفرد في احدى هذه القدرات لا يعني بالضرورة تفوقه في الاخرى، فقد يمتلك الفرد القدرة العالية على إدراك العلاقات المكانية لكن في نفس الوقت يظهر لديه ضعف في القدرة اللفظية (الزغول،2012، ص 243).

5.2.نظريةالذكاءات المتعددة.

جاءت هذه النظرية مناقضة للنظريات التقليدية التي تعترف بفكرة الذكاء الاحادي، حيث تؤكد على وجود العديد من القدرات العقلية المستقلة نسبيا لدى كل فرد أطلق عليها " الذكاءات البشرية" لكل منها خصائصها وميزاتها الخاصة (المدهون، 2018، ص11).

وقد استدل على ذلك من خلال ملاحظاته القائمة حول الأفراد الذين يمتلكون قدرات غير عادية في بعض المجالات لكنهم لا يحصلون في اختبارات الذكاء إلا على درجات متوسطة أو ضعيفة (شرفاوي، 2012، ص93).

وقد كانت نظرة جاردنر للذكاء على انه عبارة عن امكانات عصبية يمكن تنشيطها وتنميتها للوصول الى نتاجات لها قيمة في ثقافة ما. (العنيزات، 2009، ص29)

كما قام بتحديد مفهوم الذكاء في النقاط الاساسية التالية:

- القدرة على حل المشكلات كواحدة من المواجهات في الحياة الواقعية.
- القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات.
- القدرة على صنع شيء ما، او السعي النافع الذي يكون له قيمة داخل ثقافة واحدة. (ابو حمد، 2014 ص15)

كما قام جاردنر بوضع مبدأين رئيسيين لنظريته:

- المبدأ الاول: تجاهل المفهوم التقليدي الشائع للذكاء الذي ينادي بأنه خاصية فريدة من نوعها للعقل البشري، او ما يتعلق بالأداة التي تسمى اختبار الذكاء والتي يزعم انها تستخدم لقياس الذكاء مرة وبشكل نهائي.
- المبدأ الثاني: فهو إطلاق الذهن على نطاق واسع حول العالم والتفكير في جميع الوظائف والادوار، من مهن وهوايات والتي منحت من خلال الثقافة طوال الاحداث المتنوعة. (راشد، 2005، ص ص22-23).

وبالتالي فإن الذكاء حسب "جاردنر " يشمل ثلاث عناصر:

- القدرة على حل المشكلات التي يصادفها الفرد في حياته النفسية.
- تقديم خدمات لها قيمة داخل ثقافة معينة.
- القدرة على اكتشاف او خلق مشكلات ومسائل تمكن الفرد من اكتساب معارف جديدة. (اولاد الفقهي، 2012، ص13).

كما انه وضع 8 محكات لتحديد أنواع الذكاء السبع التي حددها عام 1998 او حتى تلك التي يمكن ان تحدد في المستقبل وهذه المحكات هي:

1- إمكان عزل الذكاء عن طريق إصابات المخ.
2- وجود الأشخاص النوابغ المعتوهين Idiot savants وغيرهم من الأشخاص الاستثنائيين.
3- وجود عملية أساسية أو مجموعة من العمليات الأساسية التي تستخدم في ممارسة الذكاء.

4- وجود تاريخ ارتقائي مميز للذكاء.

5- وجود تاريخ تطوري مميز للذكاء.

6- وجود دعم من علم النفس التجريبي.

7- وجود دعم من مكتشفات القياس النفسي.

8- قابلية الذكاء للتشفير في نسق متميز من الرموز. (طه، 2006، ص ص 231 -233).

ولقد اظهر " جاردنر من خلال نظريته حول الذكاءات المتعددة، ان كل فرد يمتلك مجموعة من الذكاءاتالمتعددة المستقلة عن بعضها البعض، واوضح ان الاختلاف بين الافراد ليس فقط في درجة الذكاء ولكن في نوعه وجودته (خضير،2021، ص96).

وبهذا اقترح ان هناك سبعة انواع من الذكاء والمتمثلة في الجدول التالي:

جدول رقم (01): يوضح الذكاءات السبع حسب جاردنر.

الذكاءات السبع لجاردنر						
الذكاء اللغوي	الذكاء المنطقي الرياضي	الذكاء المكاني	الذكاء الجسمي الحركي	الذكاء الموسيقي	الذكاء الاجتماعي	الذكاء الشخصي

(النجار، 2020، ص ص15-17)

ويعتقد جاردنر ان معرفة الفرد بذكاءاته المتعددة تجعله مدركا بذاته وقدراته التي تتميز بالقوة وقدراته التي تحتاج الى التعزيز والتحفيز (المدهون، 2018، ص5).

والمثير في نظريته انه يبقي الباب مفتوحا امام وجود انواع اخرى من الذكاء غير التي أشار اليها. حيث يقر بأن هناك حوالي عشرين مدخلا كالتي سجلها، ولذلك فقد سعى اخرون الى ايجاد انواع اخرى من الذكاء. (عامر، ربيع، 2008، دص).

اذن فهذه النظرية:

- تؤمن بتعددية الذكاء اي انه ليس كيانا واحد موحدا بل هو مجموعة من القدرات المتنوعة والمستقلة.

- ان الثقافة المحيطة بالفرد والبيئة التي يعيش فيها تؤثر على تفوقه في مجالات معينة وتوفر له فرصا لتنمية قدراته.

- ان قيمة الذكاء تعتمد على ثقافة المجتمع، حيث يتم تقييم الذكاء بناءا على معايير محددة في ثقافة ما، والقدرات التي تنتجها تلك القيم تكون مهمة في تلك الثقافة.

3.خصائص الذكاء.

يتميز الذكاء بمجموعة الخصائص تتمثل فيمايلي:

- تكوين فرضي: اي اننا لا نلاحظه او نقيسه بشكل مباشر بل نستنتجه من خلال أثاره ونتائجه.

- قدرة: اي انه يرتبط بالطريقة التي يتصرف بها الفرد في موقف معين. (حسنين، 2011، ص24).

- عامل مشترك بين جميع العمليات العقلية ويساهم فيها بدرجات متفاوتة. (شاهين، 2016، ص15).

- قدرة الفرد على التعرف على معالم بيئته واكتشاف الخصائص المناسبة للأشياء والأفكار الموجودة وعلاقتها ببعضها البعض. (الفلفلي، 2013، ص206).

- الذكاء هو: نتيجة للتجارب والخبرات التعليمية للفرد (سليمان، 2012، ص13).

- يتوزع اعتداليا: اذ ان الأغلبية يتمركزون حول المتوسط ويتوزع الباقي على الجانبين، فما دون المتوسط في جانب وما فوقه في الجانب المقابل ويتناقص عدد الأفراد على الجانبين كلما ابتعدنا عن المتوسط. (وجيه، 1985، ص171).

- قدرة كامنة يحددها التكوين الوراثي للفرد، كما ان الظروف تؤثر عليه وعلى نموه. (وجيه، 1985، ص173).

- تكيفي: فهو يتضمن تعديل سلوك الانسان حتى يتمكن من انجاز مهمات جديدة بنجاح.

- يتحدد بالثقافة التي يعيش فيها الانسان: فالسلوك الذكي في ثقافة ما لا يعني بالضرورة انه ذكي في ثقافة أخرى.

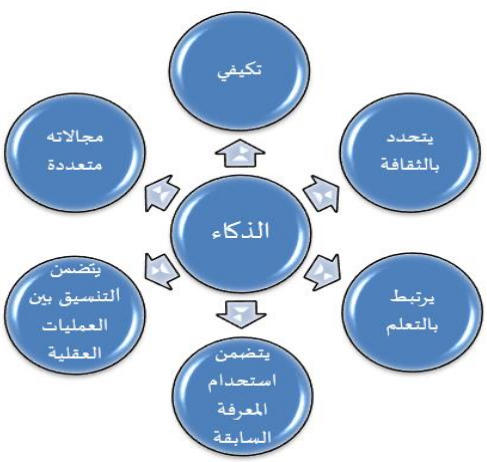
- يرتبط بالقدرة على التعلم: فالأشخاص الأذكياء يتعلمون أسرع من غيرهم. (العتوم وآخرون، 2014، ص146).

- ينطوي على استخدام المعارف السابقة في المواقف الجديدة.

- التفكير الذكي يتضمن التنسيق والتفاعل بين العديد من العمليات العقلية المعقدة.

- ينعكس في مجالات عدة: أكاديمية، اجتماعية، انفعالية. (العتوم واخرون، 2014، ص ص 146. 147)

شكل رقم (4):يمثل خصائص الذكاء.



(سلام، 2017، ص51)

4.أنواع الذكاء.

جدول رقم(02): يوضح أنواع الذكاء.

نوع الذكاء	تعريفه
الذكاء اللغوي	يتمثل في القدرة على استخدام اللغة بكفاءة، في التواصل وبناء الجمل ومعرفة دلالات الكلمات والمقصود منها، والقدرة على استخدام الألفاظ سواء بطريقة شفهية او كتابية، وإدراك المعانيوفهم القواعد والنظريات. (الجنابي، 2019، ص72) ويشمل هذا النوع من الذكاء أربع مهارات لغوية: الاستماع، الكلام، القراءة والكتابة (باسيد، 2017، ص91)
الذكاء المنطقي الرياضي	يتمثل في قدرة الفرد على استخدام المنطق لحل المشكلات والقدرة على التعامل مع المسائل الرياضية ومعالجتها بطريقة علمية، والتعليل بشكل جيد واستخدام الأرقام بشكل فعال ويضم عمليات: كالتصنيف، الاستنتاج، التعميم، واختبار الفرضيات (ابو حماد، 2007، ص137) يعرف أيضا على انه: نباغة الأرقام التي تظهر من خلال التعامل الجيد مع العمليات الحسابية (الحيحي، 2018، ص13).
الذكاء الجسمي الحركي	يتمثل في قدرة الفرد العالية على التحكم في حركات جسمه من خلال التوازن والتآزر الحركي (العيد، 2014، ص211). ويتمثل أيضا في القدرة على استخدام الجسد للتعبير عن المشاعر (Pokey Stanford.2003.P3) كذلك القدرة على التعبير عن أفكاره والتعامل مع الأشياءوالأنشطة التي تتضمن المهارات الدقيقة، واستخدام الحركة كطريقة للفهم (العتيبي، 2019، ص340).
الذكاء الاجتماعي	هو القدرة على التواصل الفعال والناجح مع العالم أوسع اي التعامل مع الآخرين مهما اختلفت ثقافاتهم وأعمارهم والطبقات الاجتماعية التي ينتمون إليها (بوزان، 2007، ص4) يتمثل أيضا في القدرة على فهم ما يشعر ويفكر به الآخرين، ويتضمن الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات (الظفيري، 2010، ص12) جعل الآخرين يشعرون بالراحة والطمأنينة تجاههم (بوزان، 2008، ص4) ويعني كذلك قدرة الفرد على التواصل والتفاعل الاجتماعي الايجابي مع الآخرين. (ابو عمشة، 2013، ص21).
الذكاء الشخصي	وهو قدرة الفرد على معرفة ذاته وامتلاكه لصورة دقيقة عنها وتقديرها، ومعرفة حالاته النفسية الداخلية وأمزجته ونواياه ودوافعه ورغباته (المامي، 2018، ص303) وان يكون قادرا على فهم ذاته وعلى دراية بنقاط القوة والضعف لديه، والتخطيط الفعال لتحقيق أهدافه الشخصية (Cynthia Fell. 2001. P3)

الذكاء الموسيقي	هو القدرة على تمييز الأنغام الموسيقية والإيقاعاتوالإحساس بجودة النغم واللحن والأصوات وملائمتها للغناء والإيقاع الموسيقي، وكذلك القدرة على التلحين والإنتاج الموسيقي وإجادة العزف والنقد الموسيقي (السامرائي،2021، ص44)
الذكاء البصري الفضائي	هو القدرة على إدراك العالم البصري المكاني داخليا في ذهن الفرد بكفاءة وبصورة منتظمة فضلا عن القدرة على تشكيل الفراغات والمسافات والحساسية للألوان والخطوط والأشكالوالحيوز والعلاقات في هذه العناصر (الخميسي، 2023، ص 50) او هو القدرة على توجيه الذات بصورة ملائمة في قالب بصري-مكاني (مطشر، 2020، ص311)
الذكاء الطبيعي	هو القدرة على معرفة الخصائص المختلفة للأنواع الحيوانية والنباتية والأشياء المعدنية، اي معرفة مظاهرها وأصواتها ونمط حياتها وعيشها ونشاطها وسلوكها؛ كما يتجلى في القدرة على تصنيف وتحديد الأشكال والتراكيب الموجودة في الطبيعة بجميع صورها المعدنية والنباتية والحيوانية وتصور أنماطها والسعي لاكتشافها وفهمها (اوزي، 2012، ص138)
الذكاء الوجودي	يشير إلى ميل الفرد إلى النظر في الوجود من حوله والنظر في كل حقائق هذا العالم الذي يعيش فيه وطرح العديد من الأسئلة حول معنى الحياة وفائدتها، وكيفية الاستفادة منها وتحقيق الحد الأقصى من الوجود فيها وغيرها من القضايا التأملية (النجار، 2020، ص18) ويعرف كذلك بأنه: " قدرة الفرد على توجيه أسئلة أساسية عن الوجود الإنساني مثل: من نحن؟ ولماذا أتينا؟ ولماذا نعيش؟ "(عليوة، عبد اللاه،2019، ص 7)
الذكاء الأخلاقي	عرف بأنه: " قدرة الفرد على فهم الصواب من الخطأ، وان تكون لديه قناعات أخلاقية بحيث تمكنه من التصرف بطريقة صحيحة، وعلى أساس امتلاك سبعة فضائل أخلاقية توجه سلوكه ذاتيا هي: التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، العطف او الشفقة، التسامح، العدالة" (العبيدي، الأنصاري، ص76)

5. العوامل المؤثرة في الذكاء.

1.5. الوراثة.

يعتقد أصحاب هذا الاتجاه " العامل الرئيسي في تحديد الفروق الفردية هو الوراثة، ذلك ان هذه الاختلافات حقائق بيولوجية لا يمكن تجاهلها،وانتقال الخصائص الجينية من الاباء الى الابناء امر مؤكد. (الخضيري، 1990، ص ص31-32).

في تفسير مصطفى كامل:" يقصد بالوراثة كل ما يأخذه الفرد من والديه من خلال الكروموسومات والجينات، سواء من خصائص جسدية أو عقلية «. (طه، 2010، ص484).

ولقد جاءت العديد من الدراسات خاصة تلك التي اهتمت بدراسة التوائم والاشقاء المتطابقين وغير المتطابقين، مؤكدة ان الوراثة من بين العوامل المؤثرة على ذكاء الفرد، حيث انها تمثل جميع العوامل الداخلية التي كانت موجودة عند الإخصاب. ومن بين هذه الدراسات تلك التي قام بها كل من:

"ايزنك Eysenck" (1951) والتي توصل من خلالها الى أثر الوراثة في الذكاء، وكذلك **دراسة "هرندونHerndon"(1954)** والذي توصل الى ان للوراثة أثر في تحديد مستوى الذكاء عند الافراد. (كراجة، 1997، ص186).

كما اكدت دراسة «**نيومان Newman"** و **" فريمان Freeman" و "هولزنجرHolzenger" التي** طبقت على 50 زوجا متماثلا من التوائم التي تعيش منفصلة، من خلال مقارنة كل زوج على حدة بعد مرحلة النضج، فتم التوصل الى ان التوائم المتطابقة تتشابه بشكل كبير في السمات الجسمية ومظاهر النمو البدني وان التشابه كان اقوى في مستوى الذكاء منها في سمات الشخصية. (النيال، دويدار، 2006، ص122).

وقد اشارت بعض الدراسات ان الاطفال الذين تربوا منذ ولادتهم في بيئة واحدة مثل: الاطفال اللقطاء لا يتشابهون في الذكاء؛ بل نجد ان هناك فروقات فردية في هذه الخاصية وهذا يدل على أثر الوراثة فيه. (المصري، عامر، 2018، ص 34).

2.5. البيئة.

يرى اصحاب هذا الاتجاه ان البيئة هي العامل الرئيسي في اظهار الفروق الفردية، لان البيئة تؤثر على الجنين منذ اخصاب البويضة في الرحم، والدليل على ذلك هو تأثير عوامل الولادة المختلفة على سلوك الطفل، وأثر الحرمان من التنبيهات او التعرض لبيئات غنية بالمحفزات على النمو. (الداهري، 2011، ص37).

يشير مورغان وزملائه تأييدا لهذا الاتجاه الى دراسة **"برادلي وكالدويل Bradley &Caldwell «(في عام 1976)**: التي اثبتا فيها تأثير البيئة المنزلية على ذكاء الابناء وقدراتهم العقلية، فقد اجريا دراسة متابعة ميدانية على77 طفلا كانوا في سن الستة أشهر، ثم عندما بلغوا سن الثالثة اتضح لهم ان الاطفال الاذكى كانت امهاتهم أكثر اهتماما بهم وامدادا لهم بمواد متنوعة للعب بها عكس الاطفال الاقل ذكاءا. (طه، 2010، ص500).

هذا ويبدو أثر البيئة العائلية على نمو القدرات اللغوية عند الاطفال وتدل ابحاث "**جزيل Gezelle ولوردLord "(1927) م:** التي اجرياها على اطفال ما قبل المدرسة الابتدائية، على ان الاطفال من البيئات الاجتماعية الاقتصادية العليا يتكلمون بشكل أسرع واقوى من الاطفال من البيئات الاجتماعية الاقتصادية الدنيا. (منصور، التويجري، 2010، ص63).

اجريت كذلك دراسات على اطفال التبني" اي الذين ينتقلون من اسرهم الاصلية الى اسر اخرى" بهدف التعرف على تأثير البيئة وقد توصلت النتائج الى ان العلاقة بين ذكاء الاطفال وذكاء الاباء بالتبني تزداد بازدياد فترة التبني. (غانم، 2015، ص35).

كما كشفت بحوث "**فيرنون والزعبي" (1986)** ان: عدد الاطفال في الاسر له علاقة بمستوى ذكائهم، فالأسر الكبيرة يكون اطفالها اقل ذكاءا من اطفال الاسر الصغيرة، والدليل على ذلك ان وجود عدد كبير من الاطفال في الاسرة يقلل من مقدار

الاستثارة الذهنية والمعرفية التي يتعرضون لها، اضافة على ذلك فإن نقصان التفاعل بين الاباء والابناء يؤثر تأثيرا سلبيا في الذكاء. (الزعبي، 2015، ص41).

نذكر كذلك القصة التي رواها عالم الاعراق **"فيلاردVillard"** في بداية كتابه "**حضارة العسل (1939)**" عن اكتشافه لمنطقة غير معروفة في "كورديليرا دي غاواسو" في "باراغواي " التي يعيش فيها هنود "غاوايكي" الذين لا يعرفون شيئا عن تربية المواشي او الزراعة بل يتغذون اساسا من الصيد وجمع الثمار والعسل البري لذلك يعتبرون العرق الادنى، فحينها عثر على فتاة عمرها سنتين او ثلاث سنوات تم هجرها في احد المعسكرات فنشأت في عائلة المستكشف وتكيفت بسرعة في محيطها الجديد، لدرجة انها لم تختلف عن اي طفل اوروبي وفي سن العاشرة اصبحت تتحدث الفرنسية والبرتغالية بطلاقة. (Jacques Larmat.1979. p17).

اما في دراسة " **Leahey 1935:** فقد تم تعريض مجموعة من الاطفال من ذوي الذكاء العادي لجوانب مختلفة من التحفيز الذهني والارشاد الفكري والتربوي، بينما تم تقييد تلك التحفيزات عن المجموعة الاخرى الضابطة المماثلة في مستوى الذكاء، فخلصت الى ان المجموعة الاولى حافظت على ذكائها، بينما انخفض مستوى ذكاء المجموعة الثانية على نحو عشر درجات او اقل من ذلك خلال عام واحد (محمود، 2011، ص116).

لكن دلت بعض الدراسات على ان تحسين بيئة ضعاف العقول والاغبياء لا يغير من نسب ذكائهم، فمهما ارتفعنا بمستوى البيئة لا يمكن ان نجعل من الغبي ذكيا او من ضعيف العقل عبقريا (المصري، عيسى،2018، ص34).

4.5. الجنس.

لقد كان الاختلاف بين الجنسين في الذكاء أحد الموضوعات التي استحوذت على اهتمام العديد من الباحثين.

فقد أظهرت بعض البحوث التجريبية التي أجريت على كلا الجنسين ان النمو العقلي للإناث أعلى منه للذكور حتى سن المراهقة، وخلال هذه الفترة يزداد الذكور على الإناث في النمو ثم تتقارب مستويات كلا الجنسين خاصة في الذكاء (الامارة، 2014، ص41).

وأظهرت دراسات أخرى تفوق الذكور على الإناث في الاختبارات الحركية والمكانية-البصرية، الا ان الإناث يظهرن تفوقا في اختبارات الذاكرة، وتتفوق الإناث كذلك على الذكور في القدرات الكمية في السنين المبكرة من المدرسة ولكن قد نجد العكس أحيانا قبل البلوغ، ثم يحتفظ الذكور بتفوقهم على الإناث حتى أعمار متقدمة خاصة في التفكير الميكانيكي، اما الإناث فيتفوقن على الذكور في القدرات والمهام اللفظية والجانب الأدبي، وهذا ما يفسر ارتفاع نسبة انتشار مشكلات القراءة وصعوبات التعلم بين الذكور أكثر من الإناث. (كامل، 1999، ص206).

إلا ان البحوث التي قارنت بين البنين والبنات في الذكاء، لم تظهر اي فرق معنوي في المستوى العام في الذكاء، حيث وتوصلوا من خلال هذه المقارنات ان التمييز يميل الى مصلحة الذكور تارة ولمصلحة الإناث تارة أخرى. (شاهين، 2016، ص15).

5.5. العمر.

لقد أجرى العلماء العديد من الدراسات التي تحاول الإجابة عما إذا كان العمر العقلي او مستوى الذكاء ينمو ويزداد مع تقدم الفرد في العمر، اي هل هناك علاقة بين العمر والذكاء؟ وان الانسان كلما تقدم في لعمر والنضج زادت حدة ودرجة ذكائه؟ (المصري، عيسى، 2018، ص36).

فتوصلت إحدى هذه الدراسات والتي تناولت النمو العقلي للطفل عن طريق قياس قدرته على نسخ بعض الأشكال الهندسية كالمربع، الدائرة، المثلث، والمعين الى انه كلما تقدم العمر العقلي للطفل كلما استطاع ان يدرك الأشكال الأكثر صعوبة كالمعين(إبراهيم، 2012، ص16).

كما أثبتت العديد من التجارب الأخرى ان الذكاء ينمو ويزداد بسرعة في السنوات الأولى من حياة الفرد ثم يبدأ بالبطء تدريجيا حتى سن 13، ثم يزداد بطئه بشكل واضح حتى سن 16_18 إلى ان يأخذ في الانحدار ابتداء من سن 30 وفي سن الـ 50 تزداد سرعة ذلك الانحدار. (المصري وآخرون، 2018، ص36).

إلا أننا لا يمكن ان نحكم بصفة قطعية على ان الذكاء ينمو نموا مطلقا أو يتراجع تراجعا مطلقا في المراحل المختلفة من العمر، فالذكاء السائل يتفق الباحثين على انه يتناقص مع تقدم العمر ومع ذلك فإن الذكاء المتبلور يتزايد خلال مرحلة الرشد ويتراجع ببطء في مرحلة الشيخوخة. (طه، 2006، ص207).

ثانيا: قياس الذكاء.

ان من بين الدوافع التي جعلت علماء النفس الأوائل إلى إدخال طريقة القياس في علم النفس هو رغبتهم في ان يحذوا حذو العلوم الطبيعية، وتحديد الخصائص النفسية كميا وليس نوعيا. (معمرية، 2012، ص30).

ويعتبر علم النفس المعرفي من مجالات علم النفس التي كانت لها الأسبقية في مجال القياس النفسي، وخاصة موضوع قياس التخلف العقلي، اين ارتكزت اهتمامات علماء النفس في القرن التاسع عشر على ضعاف العقول. (حبال، 2017، ص6).

ولقد مر القياس العقلي بمحاولات عديدة لتحقيق هدفه المتمثل في تحديد طريقة سليمة لقياس الذكاء، وذلك بربطه بخصائص وصفات جسدية معينة وقياسه من خلالها. (وجيه، 1985، ص ص 117-118).

حيث بدأوا بقياس حجم الرأس وأبعاد الجمجمة،الى ان اثبت البحث العلمي في أوائل القرن العشرين ان هذا الارتباط ضعيف جدا ولا يتم الاعتماد عليه. (المصري، عبد الرؤوف، 2017، ص23).

ثم جاءت محاولات "جالتون" الذي كان يعتقد ان اختبارات التمييز الحسي يمكن استخدامها كوسيلة للحكم على ذكاء الفرد، لذلك قام بقياس حدة البصر والسمع للأفراد وكذلك قدراتهم الحركية والقدرات البسيطة الأخرى. (الخضيري، 1999، ص ص94-95).

وسنة 1895 جاء " بينيه" منتقدا التجارب الأولى التي تحاول قياس الذكاء من خلال العمليات الحسية ودعى إلى ان قياس الذكاء عن طريق قياس العمليات العقلية الرئيسية الكبرى فقط. (منسي، عبد المنعم، 2007، ص20).

ومع بداية القرن العشرين كان هناك ارتباط وطيد بين اختبارات التحصيل الدراسي وتطوير اختبارات الذكاء، وهذا ما أدى الى ميلاد اختبار "سيمون وبينيه" 1905 وذلك برغبة من الحكومة الفرنسية التي كانت تبحث عن طريقة تمكنها من التخلص من التلاميذ المتخلفين في المدارس الحكومية الذين كانوا يعيقون البرامج الدراسية مقارنة بزملائهم. (بوطة، 2011، ص20).

وقد أسهمت الانتقادات التي وجهت لمقياس بينيه في إثراء أعمال وكسلر حيث اعد أول مقياس لقياس ذكاء الراشدين سنة 1939. (تلمساني، بلعزوق، 2021، ص225).

ونتيجة لهذا التاريخ الطويل الذي مر به قياس القدرات العقلية والذكاء ظهر عدد كبير من الاختبارات التي صممت لقياسه. (الخطيب، 2013، ص29).

فنجد الاختبارات الفردية والاختبارات الجمعية نذكر منها ما يلي:

1.الاختبارات الفردية.

وهي اختبارات تستخدم بطريقة فردية حيث يتم تطبيقها عادة في مقابلة شخصية بين الفاحص والمفحوص تتطلب تعليمات من نوع خاص إضافة الى التوضيح الدائم. (عبد العظيم، 2013، ص23).

وهي أقرب إلى الثقة من المقاييس الجماعية لان الفاحص يستطيع ملاحظة المفحوص أثناء الاختبار ويستطيع رصد كل ما يبديه من سمات وانفعالات(البكري، عجوز،2011، ص23). ومن أهم هذه الاختبارات:

1.1. مقياس " ستانفورد بينيه".

وهو اختبار فردي بمعنى انه لا يطبق إلا على مفحوص واحد وفي وقت واحد (السيد، 2012، ص48).

ويعتبر من أكثر الاختبارات استخداما، بل ان مهمة الأخصائي النفسي الإكلينيكي كانت إلى زمن غير بعيد تعرف بأنها تطبيق مقياس ستانفورد بينيه وقد كان يعتمد عليه كمحك لقياس صدق المقاييس الأخرى(كامل، 1997، ص331).

تتكون نسخته الأصلية التي صدرت سنة 1905 من 30 اختبارا يقيس أربع مجالات للقدرة المعرفية؛ هي الاستدلال اللفظي، الاستدلال المجرد البصري، الاستدلال الكمي، الذاكرة قصيرة المدى (تلمساني، بلعزوق، 2021، ص227).

وقد صنفت هذه البنود الثلاثون من حيث الصعوبة، بدءا من الأسهل وتنتهي بالأكثر صعوبة، في سنة 1908 تم توزيع هذه الاختبارات على أساس العمر من سن ثلاث سنوات حتى الثانية عشر، ثم تم إجراء بعض التعديلات الطفيفة على الاختبار سنة 1911 وبذلك أصبح المدى العمري من الثالثة حتى سن الرشد (عبد الرحمان، 2008، ص274).

لعل أهم تعديل لهذا الاختبار هو التعديل الذي قام به لويس تيرمان الذي أخرجه تحت مسمى ستانفورد بينيه وذلك نسبة الى جامعة ستانفورد الأمريكية التي يعمل بها تيرمان(الشرقاوي، 2013، ص16).

وفي مراجعة 1916 استخدام المعادلة التي اقترحها "سترن" لأول مرة، التي يستخرج بها معامل الذكاء الذي يساوي: العمر العقلي/ العمر الزمني× 100 (البلعا، 2015، ص52).

اما عام 1937 فقد كان عام ظهور المراجعة الأمريكية الثانية لهذا المقياس من طرف تيرمان وميريل وذلك بعد القيام بدراسة دقيقة لنتائج البحوث والاستخدامات الإكلينيكية والملاحظات المختلفة التي أجريت على مراجعة 1916. (البلعا، 2015، ص52).

ثم تمت مراجعته للمرة الثالثة من طرف تيرمان وميريل سنة 1960، اين أصبح يتكون من 129 بندا يشمل اختبارات فيالفهم ورسم الأشكال،إعادة الأرقام وبيان أوجه التشابه والاختلاف وتعريف المجردات. (النيال، دويدار،2006، ص175).

ثم تلتها الصورة الرابعة من المقياس التي صدرت سنة 1986(كامل، 2006، ص343). والنسخة الخامسة التي ظهرت سنة 2003 (البلعا، 2015، ص 54).

وقد كانت النسخ الثلاث الأولى من الاختبارات هي الأكثر استخداما في المدارس وذلك للتعرف على الطلاب المتخلفين عقليا والذين يحتاجون إلى صفوف تربية خاصة. (أيكين، 2007، ص301).

2.1. مقياس "وكسلر للذكاء".

ان تاريخ هذا المقياس بدأ عام 1939 على يد الطبيب الأمريكي ديفيد وكسلر في مستشفى بلفيو في الولايات المتحدة الأمريكية. (البرنس، 2022، ص398).

في محاولة منه لتغطية جوانب القصور التي يعاني منها مقياس ستانفورد بينيه وغيره من مقاييس الذكاء الفردي. (كامل، 1996، ص1).

ولقد بني هذا الاختبار على افتراض ان عمومية الذكاء لأنه يميز سلوك الفرد ككل، وانه محدد لأنه يتكون من عناصر أوقدرات متميزة تختلف عن بعضها البعض. (تلمساني، بلعزوق،2021، 228)، كذلك لعدم وجود مقاييس معدة لفحص ذكاء الراشدين، ولان مقياس بينيه لايناسبلقياس ذكاء هذه الفئة. (سعدات، 2020، ص ص 13-14).

طور وكسلر مجموعة من مقاييس الذكاء التي تناسب مجموعات مختلفة من الأعمار كما صدرت مراجعة مختلفة لهذه المقاييس والتي تشمل:

- مقياس وكسلر لذكاء الراشدين.

- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال.

- مقياس وكسلر لذكاء الأطفالما قبل المدرسة. (بودينار، 2016، ص139).

- **مقياس وكسلر للراشدين (Wais): تم** تعديل هذه البطارية لأكثر من مرة حيث كانت اخر نسخة هي (waisIII) والتي كيفت إلى اللغة الفرنسية عام 2000، يمكن تطبيقها على المراهقين بداية من 16سنة وحتى الراشدين، تتألف هذه النسخة من 14 اختبار؛ سبعة تقيس الجانب اللغوي والسبعة الباقية تقيس الجانب الأدائي. (سليمان، 2012، ص72).

الإصدار الأول لهذا المقياس كان سنة 1955، أما الثاني فكان سنة 1981، والثالث كان سنة 1997، والرابع سنة 2004. (سعدات، 2020، ص12).

-**مقياس وكسلر لذكاء الأطفال(Wisc-R):** يعطى هذا المقياس لكل الأطفال بنفس المشكلات مرتبة من السهل جدا إلى الصعب جدا، وتقسم الاختبارات الفرعية إلى قسمين: لفظية وأخرى أدائية عملية.(العتوم واخرون، 2014، ص161).

وبعد تمكُن وكسلرمن إعداد مقياس لذكاء الراشدين عمل على إعداد أخر يصلح لقياس ذكاء الأطفال والذي ظهر سنة 1955. (الخضيري، 1990، ص122).

أين يستخدم لقياس ذكاء الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و16 سنة و11 شهرا، وقد مرَّ هذا المقياس بعدة إصدارات: الأول كان سنة 1949 والثاني سنة 1974 والثالث سنة 1991 والرابع سنة 2003 اما الخامس فكان سنة 2014. (سعدات، 2020، ص11).

-**مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ما قبل التمدرس (Wppsi):** وهو مقترح للأطفال من الفترة الممتدة بين سنتين وستة أشهر إلى غاية سبع سنوات أصدرت هذه البطارية عام (1967) وهو مشابه لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال(**wisc**) مع بعض التعديلات وإضافة بعض الاختبارات الفرعية للأطفال ويتكون في صورته الأولية من 11 اختبارا فرعيا، ثم عدل عام 1989 حيث امتدت الفترة العمرية من 2.5 سنوات حتى 7 سنوات وثلاث شهور وتضمن 12 اختبارا فرعيا ، ثم عدل مرة أخرى سنة 2002 ليغطي الفئة العمرية 3 سنوات حتى 7 سنوات وثلاث شهور وأصبح عدد الاختبارات الفرعية 14 اختبار.(عباس، مراد، 2014، ص227).

ولاستيفائه بالحاجة لقياس ذكاء الراشدين والحاجة اليه في الاستخدامات الإكلينيكية المتعددة.

وقد لاقى اختبار وكسل إقبالا حسنا لاستيفائه بالحاجة الى قياس ذكاء الراشدين كذلك الحاجة اليه في الاستخدامات الإكلينيكية المتعددة سواء في التشخيص أو التمييز بين القدرات الفرعية المدرجة في المقياس. (إسماعيل، 2004، ص19).

وكما سبق وأشرنا فكل مقياس من هذه المقاييس يتكون من فرعين الأول لفظي والثاني عملي ومكوناتهما على النحو التالي:

- اللفظي: المعلومات، الفهم العام، المتشابهات، الحساب، إعادة الأرقام والألفاظ.

- العملي: رموز الأرقام، تكميل الصور، تصميم المكعبات، ترتيب الصور، تجميع الأشياء. (عويضة، 1996، ص80).

ونستخلص من المقاييس اللفظية نسبة الذكاء اللفظي، ومن المقاييس الأدائية نسبة الذكاءالأدائي، ونسبة الذكاء الكلية من مجموع الدرجات الموزونة لكل المقاييس اللفظية وغير اللفظية. (إسماعيل، 2004، ص20).

2. الاختبارات الجماعية.

يعود نجاح قياس الذكاء لبينيه وكان للإنجازات التي حدثت في ذلك المجال واتساع استخدامات الاختبارات مع نهاية الحرب العالمية الأولى في الولايات المتحدة على وجه الخصوص أثر بالغ أدى الى تطوير اختبارات جماعية لقياس الذكاء. (صفوت، 2017، ص585).

حيث لم يكن من المستطاع اختبار مئات الآلاف من الجنود بالمقاييس الفردية هذا ما دفع اللجنة الى وضع مقياسين جمعيين للذكاء هما: مقياس ألفا ومقياس بيتا (البارودي، 2015، ص95). ومن بين الاختبارات التي ظهرت أيضا نذكر:

1.2. اختبار الذكاء العالي:

من إعداد الدكتور "السيد محمد خيري" 1989 يهدف الى قياس الذكاء، يصلح للتطبيق على كلا الجنسين ولجميع الأعمار ا وخاصة المرحلة الجامعية (فاضل، 2017، ص224)

ويتمثل في القدرة على الحكم والاستنتاج من خلال 3 أنواع من المواقف: اللفظية، العددية، مواقف تتناول الأشكال المرسومة، يضم 42 سؤالا متدرج من الوظائف الذهنية كالقدرة على تركيز الانتباه، إدراك العلاقات بين الأشكال، الاستدلال اللفظي والعددي والاستعداد اللفظي (الفاخري، 2018، ص93).

2.2. اختبار القدرات العقلية الأولية:

من إعداد ثرستون بهدف لقياس القدرات العقلية الأولية في جميع المستويات العمرية ويمكن من خلاله الحصول على بروفيل نفسي لعدد من القدرات العقلية المستقلة نسبيا. (عويضة، 1996، ص180).

وقد قام بتقنينه الدكتور " احمد زكي صالح" بما يتناسب مع البيئة المصرية ويقيس أربع قدرات عقلية: فهم الألفاظ، القدرة على الإدراك المكاني، التفكير والاستدلال والقدرة العددية، ومن خلال هذا الاختبار يتم استخراج الدرجة الكلية التي تمثل الذكاء أو القدرة العامة. (الشيخ، 1990، ص128).

3.2. ا اختبار القدرات المعرفية:

اختبار متعدد المستويات يضم بطاريتين:

- **الأولى:** مخصصة للتلاميذ من رياض الأطفال إلى نهاية الصف الثالث ابتدائي ويتضمن أربعة اختبارات فرعية هي: الكلمات الشفوية والمفاهيم العلائقية والعمليات العقلية المتعددة والمفاهيم الكمية.

- **الثانية:** متعددة المستويات للصفوف من الصف الثالث الى نهاية التعليم الثانوي، تحتوي على اختبارات لفظية وكمية وغير لفظية (فلاح، 2017، ص46).

ثالثا: الذكاء غير اللفظي.

1.مفهوم الذكاء غير اللفظي.

- هو القدرة العقلية العامة للفرد التي تتجلى في قدرته على إدراك العلاقات والمتعلقات والتعامل مع الصور والأشكال بغض النظر عن اللغة (زهوة،2015، ص15).

- كما يعرفه دسوقي 1990 المذكور عند إبراهيم: بأنه الذكاء كما يقاس بالأداء في المهام التي تتطلب استخداما اقل للمادة اللفظية (السنيني، 2015، ص9).

- يعرف أيضا: على انه الذكاء الذي يعبر عن المعلومات الذكائية التي لا تتطلب استخدام للمادة اللفظية، ويمكن قياس الذكاء غير اللغوي بواسطة اختبارات أدائية (الزهراني، 2022، ص137).

- الذكاء العملي (غير اللفظي): يعني قدرة الفرد على تضمين كل مهاراته وتسخيرها بشكل عملي، في سياق عالمه الحقيقي، بحيث يكون لديه الخبرة في تحقيق التوافق مع بيئته وتشكيل سلوكه بشكل مناسب للمواقف التي يمر بها، وأخيرا ان تكون لديه الخبرة لاختيار البيئة المناسبة التي تتوافق مع ميوله ورغباته واهتماماته، وان يمتلك المرونة الكافية للتحول من بيئة إلى بيئة أفضل، وان يمتلك القدرة على حل المشكلات (واعر، حمودة، 2016،ص452).

- ويشير إلى القدرة على التكيف مع كل المواقف الجديدة التي لا تفيد فيها المهارات التي تعلمها سابقا أو الخبرات السابقة (عبد الكافي، 2009، ص71).

- هو قدرة الفرد على المواءمة بين قدراته وحاجاته من ناحية وبين متطلبات البيئة من جهة أخرى (طه، 2006، ص157).

الذكاء المائع (غير اللفظي): هو القدرة العقلية للفرد ويتضمن حل المشكلات المعرفية، ويدخل في التفكير المرن ورؤية الأشياء بطرق أخرى مبتكرة (الخليفة، 2011، ص143).

هو استعداد للتعلم وحل المشكلات مستقلا عن التعلم والخبرة. (السامرائي، 2011، ص117)

-يعرفه Feldmen 1996: يعكس الذكاء السائل القدرة على الاستنتاج والتذكر، ومعالجة المعلومات، من خلال العديد من المحكات (بيومي، 2021، ص414).

- يعرف أيضا على انه الذكاء الذي يتم قياسه من خلال اختبار يتألف من عدد من الفقرات التي لا تتطلب الإجابة عنها اي قدرة لغوية مقروءة أو مسموعة. (العطوي، المسعودي، 2018، ص 58).

- يتحصل الفرد من خلاله على نسبة ذكاء تعرف بنسبة الذكاء غير اللفظي: وهي تقدير لمهارة الاستدلال لحل المشكلات المصورة والمشكلات التجريدية، وتذكر الحقائق والأشكال المعروضة بصريا، وحل المشكلات العددية المعروضة بطريقة مصورة، وتجميع متاهات بصرية، وتذكر المعلومات المقدمة في مساحة بصرية، وتوضح نسبة الذكاء غير اللفظية كيف يستطيع الفرد استعادة المعلومات المقدمة له. (فرج، 2017، ص437).

2. النظريات المفسرة للذكاء غير اللفظي.

2. 1. نظرية كاتل-هورن.

اعتمد كاتل (1943) على فكرة سبيرمان للعامل (g) وفكرة ثرستون عن القدرات العقلية الأولية غير المتعارضة، وللتوفيق بين كلتا النظريتين اقترح تصميما لنوعين من العامل (g) (البلعا، 2015، ص41).

يسمى الأول الذكاء السيال: فقد أوضح كاتل من خلال نظريته ان الذكاء السائل يمكن تعريفه بأنه: الإمكانية الفطرية التي يقابلها وجود مخ سليم، وجهاز عصبي سليم (بيومي، 2021، ص419).

كما انه يتمثل في الكفاءات والقدرات العقلية غير اللفظية مثل القدرة على تصنيف الأشياء وإدراك العلاقات المكانية والزمانية، وقدرات الاستدلال اللغوية والعددية (أبو الحاج، 337،2022).

ويشير أيضا إلى انه القدرة على التكيف مع المواقف الجديدة التي لا تفيد فيها المهارات التي سبق تعلمها أو الخبرات السابقة (جروان، 1999، ص160).

يصل هذا النوع من الذكاء الى ذروته في سن 15 سنة، ومن ثم يبدأ في الانخفاض، فهو يعتمد على التكوين الفسيولوجي للفرد (العطوى، 2006، ص16)

وينعكس ايضا من خلال الأداء في المهام المتحررة نسبيا من أثر الثقافة، كتلك التي تقيس القدرة على إدراك العلاقات بين الموضوعات أو الأشياء أو القدرة على إدراك نماذج من سلاسل متكررة من البنود (بدور، 2015، ص54).

أما النوع الثاني فيسمى الذكاء المتبلور: وهو ذكاء مكتسب يشمل المعارف والمفردات المتراكمة (ذكاء لفظي) (بخيت،2019، ص213).

يصفه كاتل على انه: "القدرات التي تعتمد على المعرفة أو المهارات المكتسبة من الخبرة" (سترينبيرغ، كوفمان، 2017، ص948).

فهو يعكس عمليات التمثل الثقافي ويتأثر بعوامل التعليم الرسمي وغير الرسمي خلال مراحل الحياة المختلفة (الحريري، 2016، ص287).

كما يتمثل في التعليل والمهارة اللفظية والعددية وبعض المهارات الحركية ويتضمن المعلومات، الاستراتيجيات التي يتعلمها الفرد (شنك، 2013، ص23).

هو القدرة على إيجاد طرق جديدة واستخدامها لحل المشكلات المتفق عليها اجتماعيا، ويمكن ان يزداد طوال حياة الفرد لأنه يشمل مهارات التعلم والمعرفة (الركابي، الخزاعي، 2018، ص29)، كالمفردات اللغوية والحقائق والمعلومات العامة، وباستثمار الذكاء السائل فإننا ننمي الذكاء المتبلور، ولكن الكثير من المهام في الحياة كالاستدلال الرياضي الذي يعتمد على هذين النوعين من الذكاء (السنيني، 2015، ص13).

يعتبره كاتل على انه ينمو نتيجة تفاعل الذكاء السيال مع بيئته أو ثقافته (السنيني، 2015، ص9).

اختبارات الذكاء المتبلور تتمثل بالاختبارات اللفظية كما أنها تعتمد على القوة اي أنها غير موقوتة (راضي، 2017، ص76).

ترجع أهمية نظرية كاتل من دورها في إبراز التمييز بين قدرات الذكاء التي لها أساس بيولوجي وتلك التي لها أساس ثقافي يعتمد على تأثير الثقافة في فهم وقياس الذكاء، حيث كانت أساسا لما عرف فيما بعد باختبارات الذكاء الخالية من تأثير الثقافة (طه، 2006، ص93).

ولقد سلم هورن بتصنيف كاتل للذكاء والذي يميز بين عامل الذكاء السائل والمتبلور (راضي، 2017، ص77).

ومع ذلك فهو يعتقد ان الذكاء السائل يشبه العامل الاستدلالي العام، ولم يفسر الذكاء السائل كعامل من عوامل القدرة البيولوجية كما فعل كاتل، وأكد ان كلا نوعي الذكاء وراثيان، ولكن تحدث عليهما تأثيرات ثقافية تؤدي الى تطورهما بطريقة مستقلة (زهوة، 2015، ص 49).

ويتمثل الذكاء السائل وفقا لهورن في: القدرة على التفكير المجرد (البلعا، 2014، ص43)، أما الذكاء المتبلور فيتمثل في: المعلومات التراكمية والمهارات اللفظية (راضي، 2017، ص77).

رأى هورن ان الفروق الفردية في كل من الذكاء السائل والمتبلور والتي تحدث قبل ان يصل الفرد إلى سن النضج البيولوجي (15-20)، تنشأ بشكل اساسي نتيجة الاختلاف في الفرص الثقافية المتاحة، والمصالح والميول المتعلقة بالفرد وبينما ينمو الذكاء المتبلور مع الخبرة يحدث انخفاض تدريجي للذكاء السائل مع تقدم العمر (عودة،22 20، دص).

2.2. نظرية غوستافسون.

اقترح غوستافسون نموذجا متدرجا لشرح هيكل القدرات الفكرية، والذي يجمع بين عدة نماذج (راضي، 2017، ص77)، كما انه يشبه الى حد ما نموذج كاتل-هورن، ويفترض وجود العامل العام (G) الذي يرمز للذكاء العام في الأعلى ويمثل مفهوم سبيرمان للذكاء (بدور، 2015، ص62)، وفي المستوى الثاني هناك عوامل رئيسية هي: الذكاء السائل (التعامل مع المعلومات اللفظية)، وفي المستوى الثالث يوجد الذكاء المتبلور (التعامل مع المعلومات غير اللفظية).

وبالرغم من ان الذكاء السائل والمتبلور في هذا النموذج يشبهان نموذج كاتل-هورن، إلا ان الذكاء السائل لديه يمثل الذكاء العام ذاته (بدور، 2015، ص62)، والذكاء المتبلور يمثل وضع مختلف إلى حد ما، فغوستافسون يتصور انه نسبي كتمثيل لبعد ضيق للمعرفة والتعميم (راضي، 2017، ص77).

وقد وضح كذلك ان نتائج العديد من الدراسات التي استخدمت التحليل العاملي خلصت إلى عاملين هما: الذكاء السائل والمتبلور، وبعد ذلك حدد خمسة عوامل كنتيجة للتحليل العاملي تتفق مع نظرية هورن-كاتل، ويرتبط كل عامل منها بالعامل العام وبين ان عامل القدرة السائلة من الدرجة الثانية مشابه للعامل العام الذي يقع في الدرجة الثالثة ولا يمكن تمييزها (بدور، 2015، ص62).

من خلال تحليلاته العاملية قام بإنكار نموذج كاتل-هورن لأنه يفترض انطباق العامل العام والذكاء السائل (بدور، 2015، ص63).

3.2. نظرية كارول.

اخذ كارول على عاتقه تطبيق تقنيات ثرستون لتحليل العوامل في دراسة القدرات في مجال اللغة، وقدم نتيجة اعادة تحليل أربع مئة وواحد وستين مجموعة من البيانات، بيانات واسعة في مجالات: اللغة، الاستنتاج والذاكرة، للتعلم والإدراك البصري والاستقبال السمعي وإنتاج الفكرة والسرعة المعرفية والمعرفة والتحصيل الدراسي والقدرات الحركية النفسية ومجالات مختلفة للقدرة وسمات الشخصية والبيانات والعوامل ذات الترتيب الأعلى للقدرة (ستيرنبرج، كوفمان، 2017، ص85).

وقد توصل من خلالها إلى ان نموذج هورن-كاتل هو الأقرب إلى النتائج التي توصل اليها عن طريق ابحاثه واكثرها دقة، ولكن الفرق الجوهري بينهما يكمن في ان كارول يفترض ان التحليل العاملي من الدرجة الثانية لابد من ان يؤدي الى افتراض عامل عام يمكن رد القدرات السائلة والمتبلورة إليه (البلعا، 2014، ص45).

قام كارول 1993 بتقديم هيكلا هرميا للذكاء بناءا على التحليل العاملي يجمع بين منظوري كاتل-هورن ثرستون حيث تضمنت النظرية 3 مستويات: يرأسها العامل العام (محمد عودة، 2022، د ص)، بينما يتمثل المستوى الثاني في ثماني مجموعات واسعة النطاق: الذكاء السائل، الذكاء المتبلور، الذاكرة العامة والتعلم، الإدراك البصري الواسع، الإدراك السمعي، قدرة استرجاع واسعة، السرعة الإدراكية الواسعة، سرعة المعالجة (دعيدش، 2018 ص50)، اما المستوى الثالث فيتمثل في الطبقة العامة للقدرات (ستيرنبرغ، كوفمان، 2017، ص85) والمتمثلة في القدرة على الاستماع، سعة الذاكرة، سرعة الإدراك، طلاقة الكلمة (النفوري، 2015، ص25).

وعلى الرغم من اتفاق هذه النظرية مع نظرية هورن-كاتل ونظريات أخرى، إلا ان كارول لم يحدد هذه الطبقات بشكل قاطع، وعلاوة على ذلك فإن الطبقة التي ينتمي إليها العامل هي مجرد انعكاس لدرجة عموميته وليست دليلا على سيطرته على عامل محدد من طبقة أدنى، لذلك اقترح ان هناك عدة عوامل تتوسط هذه المستويات الثلاث (النفوري، 2015، ص23).

وأصبح النموذج الذي قدمه كارول من أهم نماذج النظرية الهرمية التي حاولت فهم الذكاء والقدرات العقلية المعرفية (بن وزة، 2018، ص52).

4.2. نظرية ستيرنبرغ.

لقد ساد مدخل التحليل العاملي في مجال الذكاء وطبيعته ونظرياته وقياسه حتى الستينات من هذا القرن، ولكن تم وضع الأساس لإعادة دراسة الذكاء وفحصه على أساس جديد وذلك بعد تطور علم النفس المعرفي، وتهدف تلك المحاولات الى تحليل مكوناته وتعتبر دراسة ستيرنبرغ المنحى الذي يسعى إلى البحث عن مكونات الذكاء (أبو الحاج، 2019، ص23)

وقد اعتمد في تفسيره للذكاء البشري على أساليب معالجة المعلومات التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المشكلات المختلفة، التي تتضمنها اختبارات الذكاء، وكذا السرعة التي ينجز بها الأفراد هذه المهام (الصالحي، الذهبي، دس، ص298) فقد كان معارضا للأساليب التقليدية التي اعتمدت في تفسير الذكاء على استخدام منهج التحليل العاملي، حيث يرى ان هذا المنهج لا يكشف بوضوح عن العمليات المعرفية الحقيقية التي ينطوي عليها الذكاء، خاصة تلك التي تتعلق بمعالجة المعلومات (الزغول، 2012، ص 250).

قد توصل ستيرنبرغ إلى نظرية في الذكاء تدعى بالنظرية الثلاثية، إذ يرى ان الذكاء ثلاثة أنواع مختلفة:

- الأول الذكاء التحليلي وهو: القدرة على التحليل والتقييم للأفكار وحل المشكلات.

- الثاني هو الذكاء الإبداعي: ويتضمن القدرة على إنتاج الأفكار الجديدة أو الاستخدام غير التقليدي للأفكار القديمة (طه، 2006، ص175).

- أما النوع الثالث فهو الذكاء العملي: والذي يظهر عندما نتعامل مع المتطلبات العملية وضروريات الحياة اليومية (سلام، 2017، ص55) وذلك بالاعتماد على المعرفة الكامنة التي تكتسب من خلال الاحتكاك غير المنظم بالآخرين (طه، 2006، ص240).

3. البناء العصبي للذكاء السائل والمتبلور.

يعد الدماغ وعاءا للذكاء وموطنه وهذا دفع العلماء إلى دراسة علاقة الذكاء بحجم الدماغ والأجزاء التشريحية المختلفة فيه، اين تم التوصل الى الفص الجبهي له دور رئيسي في الذكاء (الدروبي، 2016، ص41).

حيث توصلت بحوث كل من دنكان وزملاؤه إلى ان إزالة الفص الجبهي الأيمن لدى المرضى يؤثر سلبا على الذكاء المائع (السائل) وفي المقابل لا تؤدي إزالته إلى صعوبات تذكر بالنسبة للذكاء المتبلور (طه، 2006، ص138).

وبشكل مماثل وجد" Fryو Hale 1996": ان القدرات السائلة بالتحديد تكون أضعف عند المرضى الذين لديهم ضرر في الفص الجبهي، بينما تكون قدراتهم المتبلورة سليمة تماما (الدروبي، 2016، ص41).

وإذا كانت نتائج البحوث السابقة تشير الى تأثير الفص الجبهي في الذكاء السائل، فقد توصلت بحوث أخرى الى ان إزالة الأجزاء الخلفية منه تؤثر بشكل سلبي على الذكاء المتبلور لكنها لا تؤثر في الذكاء السائل (طه، 2006، ص139).

4. الفرق بين الذكاء اللفظي والذكاء غير اللفظي.

الذكاء اللفظي	الذكاء غير اللفظي
-يسمى بالذكاء المتبلور Intelligence. cristallise (مشطر، 2020، ص59)	-يسمى الذكاء السائلIntelligence fluide (مشطر، 2020، ص59)
- هو القدرة على تطبيق المعرفة لحل مشكلات تتحدد بشكل كبير بالعلم والخبرة (الدروبي، 2016، ص42)	-هو القدرة على الاستدلال وحل المشكلات التي تؤثر في التعلم في الحياة اليومية في كلا المواقف التعليمية والمهنية (الدروبي، 2016،42)
-يتأثر بالبيئة والخبرات التي يمارسها الفرد (مشطر، 2020، ص59)	-يتأثر بالعوامل الوراثية التي تؤثر على تباين الفروق الفردية (مشطر، 2020، ص59)
-ينعكس في المهمات التي اكتسب فيها معلومات من قبل (مشطر، 2020، ص59)	- حسب هورن وكاتل يشمل الذكاء غير اللفظي المهارات المعرفية لحل مشكلة مفاجئة يتعرض لها الفرد وهي غير مكتسبة (مشطر، 2020، ص59)
-يضم المعرفة والطلاقة (الدروبي، 2016، ص43)	يضم الاستدلال والذاكرة وسرعة الإدراك الحسي (الدروبي، 2016، ص43)
- هو القدرة التراكمية في المعلومات والمهارات اللفظية (مشطر، 2020، ص59)	- الاختبارات يجب ان تقيس القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء، الرسوم والصور، الأشكال ويتطلب استراتيجية معرفية، ولا تلعب فيها الخبرات المكتسبة دورا كبيرا(مشطر، 2020، ص59)
-يستمر بالنمو جيدا الى مرحلة متقدمة من العمر (مشطر، 2020، ص59)	-يبقى ثابتا خلال مرحلة الرشد ثم يتدهور في اواخر الحياة فالمسنين غير فعالين في المهمات التي تتطلب قدرات غير لفظية (مشطر، 2020، ص59)

5. اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة (COLOURED PROGRESSIVE MATRICES (CPM.

ظهر هذا الاختبار لأول مرة عام 1947 وتم تعديله عام 1956 حيث استغرق إعداده وتطويره حوالي ثلاثين عاما من عمر العالم الانجليزي جون رافن، ويعتبر احد الاختبارات عبر الحضارية التي يمكن تطبيقها في بيئات وثقافات مختلفة ،فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية،اي عندما يكون الهدف من التطبيق البعد عن اثر اللغة والثقافة على المفحوص، ومع ملاحظة ان رافن يحبذ استخدام المقاييس اللفظية الى جانب اختبار المصفوفات للوصول الى صورة شاملة للنشاط العقلي للفرد وخاصة ان هذا الاختبار يهدف الى قياس قدرة الفرد على إدراك العلاقات المكانية.(عيواج، 2016 ،ص 275).

وقد كانت نظرية العاملين "لسبيرمان" التي حاول فيها قياس النشاط العقلي دون الاعتماد على المهارات المكتسبة، المرجع الذي استوحى منه رافن اختباره، وقد عرف رافن الذكاء:" بأنه القدرة على إدراك العلاقات "وخاصة المعقدة والخفية من خلال استخدامه للوحات عليها أشكال هندسية، ويطلب من المفحوص إدراك العلاقات بينها واستنباطها. (كورات، 2018، ص222).

يقيس "رافن" من خلال اختباره للمصفوفات القدرة العامة والكفاءة العقلية باستخدام اشكال هندسية، اين يقوم المفحوص بإكمالها وذلك باختيار واحد من البدائل الموجودة. (زمزمي، 1998، ص14).

ويرى "بورتن" Borten ان الاجابة تنطوي على اكمال نمط او متشابهة او التغيير الى شكل منظم او إدخال تغييرات منتظمة او تحليل الشكل الى أجزاء. (زمزمي، 1998، ص15).

يتكون هذا الاختبار من ست وثلاثين بندا قسمت على ثلاث مجموعات هي (أ، أب، ب)، والبعدان (أ، ب) يشبهان نظيرتيهما في اختبار رافن العادي،اما البعد (أب) فتتراوح صعوبته بين صعوبة البعدين (أ، ب) فهي أكثر صعوبة من فقرات البعد (أ)، واقل صعوبة من فقرات البعد (ب) (قدي، 2017، ص651).

يصلح للتطبيق على الأطفال من سن (5.6 حتى 11.6) سنة من العاديين والمتخلفين عقليا، ويمكن تطبيقه أيضا على كبار السن، وأصحاب الإصابات المخية وفاقدي القدرة على الكلام (بن رزقين، 2016، ص63).

كما يصلح للتطبيق بصورة فردية او جماعية ، وتقدم المصفوفات الملونة في أكثر من صورة: فقد تكون في صورة كتيب يتضمن أشكالا ملونة وهذه الصورة هي الأكثر استخداما، كما أعدت صور من المصفوفات الملونة في شكل لوحات عليها قطع قابلة للتحريك وهي تعطي نتائجا أكثر ثباتا مع الأطفال الصغار والمتخلفين عقليا لأنها تعتمد على الاستجابات الحركية كما تكون أدواتها أكثر جاذبية بالنسبة للأطفال مما يزيد من دافعيتهم في الأداء ولكن استخدام اللوحات ظل محدودا نظرا لزيادة تكلفة إنتاجهاالى ان تم إنتاج صورة من المصفوفات الملونة تستخدم بواسطة الحاسب الآلي .(حسن، 2016، ص12).

يتكون هذا الاختبار من ثلاث مجموعات وكل مجموعة تقيس قدرة معينة:

- فالمجموعة "أ": تعتمد على القدرة على إكمال نمط مستمر وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد الى اتجاهين في نفس الوقت.

- المجموعة "أب": تعتمد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط الكلي.

- المجموعة "ب":يعتمد النجاح فيها على فهم القاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا او مكانيا، وهي تتطلب القدرة على التفكير المجرد (قسمية، 2022، ص40).

وضعت المجموعات الثلاث في صورة مرتبة، حيث ينمي هذا الترتيب خطا منسقا من التدريب المقنن على طريقة العمل، مما يتيح الفرصة لقياس النمو العقلي للأطفال حتى يصلوا الى المرحلة التي يتم فيها استخدام التفكير القياسي كطريقة للاستنتاج، وهي التي تعرف بمرحلة النضج العقلي التي تبدأ بالانحدار في مرحلة الشيخوخة. (الرحمان، معتوق،2000، ص35).

يتم استخدام هذه المصفوفات كاختبار قوة وليس سرعة بمعنى ان العقبة الوحيدة التي تقف بين المفحوص والاستجابة على المفردة هي قدرته على التفكير دون التأثر بعوامل السرعة او التقيد بالزمن للإجابة، لذلك فإن هذا الاختبار يقيس القدرة على التفكير المنظم للفرد (عمارة، كاظم، 2020، ص162).

1.5. نظام تصحيح الاختبار.

1. بعد انتهاء المفحوص من الإجابة على الأسئلة يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه.
2. ثم يحسب لكل إجابة صحيحة المفحوص درجة(1)، والسؤال الذي لم يجب عنه يوضع له درجة (0).
3. والمعرفة الإجابة الصحيحة تكون هناك ورقة مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص. وهي مرفقة لكراسة الاختبار.
4. ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص في هذا الاختبار.

2.5. حساب النسبة.

1. بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص نذهب إلى قائمة المعايير الميئينية. وهي مرفقة مع الكراسة. لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة ميئينية. وذلك مع مراعات أن ينظر لدرجته تحت السن الذي يندرج فيه.
2. وبعد معرفة الدرجة الميئنية المناسبة لعمر المفحوص. ننتقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة. (حماد، دس، ص ص 4-5).

خلاصة الفصل.

لقد تطرقنا في هذا الفصل الى مختلف المفاهيم اللغوية والبيولوجية والفسيولوجية والاجتماعية للذكاء، بالإضافة إلى العديد من التعاريف المختلفة التي قدمها علماء النفس، كما تطرقنا إلى النظريات التي قامت بتفسيره على انه وحدة كلية أو انه نظام للطاقات الفكرية، كذلك التي ترى بأنه عبارة عن ذكاءات متعددة، ثم تناولنا خصائصه وأنواعه ومختلف العوامل المؤثرة فيه من وراثة وبيئة وجنس وعمر، وصولا إلى الاختبارات الفردية والجماعية التي تقيسه.

وبالنسبة للذكاء غير اللفظي فقد قمنا بإدراج مجموعة من التعاريف التي اتفقت فيما بينها على ان هذا النوع من الذكاء لا يتأثر بالثقافة، ولا يتطلب استخدام اللغة، وانه يقاس من خلال اختبارات أدائية، كما عرجنا إلى تلك النظريات المتقاربة نسبيا في تفسيرها له والتي تتميز كل منها عن الأخرى بنموذجها الخاص، ثم تطرقنا إلى البنية العصبية للذكاء اللفظي وغير اللفظي والتي توضح ان للفص الجبهي الدور الكبير في الذكاء ، وان إصابة أوإزالة اي جزء منه يؤثر على احد هذين النوعين، تحدثنا كذلك عن الفرق بينهما واختتمنا الفصل باختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة الذي يعتبر من أهم المقاييس غير اللفظية التي سنقوم بالاعتماد عليها لقياس الذكاء غير اللفظي لدى فئتين مختلفتين عن بعضهما البعض المتمثلتين في التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا، واللتان سنتحدث عنهما في الفصل التالي.

الفصل الثالث: المتفوقون والمتأخرون دراسيا.

تمهيد.

أولا: التفوق الدراسي.

1. مفهوم التفوق الدراسي.

2. المصطلحات المشابهة للتفوق الدراسي.

3. النظريات المفسرة للتفوق الدراسي.

ثانيا: المتفوقون دراسيا.

1. تعريف التلاميذ المتفوقون دراسيا.

2. سمات التلاميذ المتفوقون دراسيا.

3.أساليب الكشف عن التلاميذ المتفوقون دراسيا.

4. العوامل المؤثرة في التلاميذ المتفوقون دراسيا.

5. حاجات التلاميذ المتفوقون دراسيا.

ثالثا: التأخر الدراسي.

1. مفهوم التأخر الدراسي.

2. المصطلحات المشابهة للتأخر الدراسي.

3. أسباب التأخر الدراسي.

4. أنواع التأخر الدراسي.

رابعا: المتأخرين دراسيا.

1. تعريف المتأخرون دراسيا.

2. سمات التلاميذ المتأخرون دراسيا.

3. الآثار المترتبة عن التأخر الدراسي.

4. طرق الكشف عن التلاميذ المتأخرون دراسيا.

5. مناهج تدريس التلاميذ المتأخرون دراسيا.

6. علاج مشكلة التأخر الدراسي.

خلاصة الفصل.

تمهيد.

يعد التفوق والتأخر الدراسي من المواضيع التي حظيت باهتمام واسع خاصة في السنوات الأخيرة، ذلك ان فئة المتفوقون دراسيا تلعب دورا كبيرا في بناء وتطور وارتقاء المجتمع ولهذا وجب التعرف عليها والاهتمام بها والحرص عليها والتخلص من العوائق التي تواجه افرادها، وذلك بتوفير كل ما يلزمهم للحفاظ على تفوقهم.

وبنفس الاهتمام حاول التربويون والمهتمون بتطوير التعليم وإيجاد حلول تساعدهم في التخلص من مشكلة التأخر الدراسي لما لها من أثار سلبية على المجتمع بصفة عامة، فهي تمثل هدرا لثرواته المادية وطاقاته البشرية.

وسيفتتح هذا الفصل من خلال تقديم لمحة حول الاهتمام بالمتفوقون دراسيا، وبعض التعاريف التي تناولت مفهوم التفوق الدراسي والمصطلحات المشابهة له، والنظريات التي اهتمت بتفسيره، كما سنذكر تلك السمات التي تميز فئة المتفوقون عن الفئات الأخرى وتصنيفات العلماء لهم، وأساليب الكشف عنهم وما يجب توفيره لسد احتياجاتهم.

بعدها تعريف التأخر الدراسي، والمصطلحات المشابهة له والفرق بينهم، وسمات المتأخرون دراسيا وطرق الكشف عنهم وكذا أنواع التأخر الدراسي وأسبابه، وتأثيره وبعدها مناهج تدريس المتأخرون دراسيا وعلاجه.

أولا: التفوق الدراسي.

1. مفهوم التفوق الدراسي.

1.1. لغة.

يقال فُقْتُ فلانا أي تغلبت عليه،والشيء الفائق هو الشيء الخاص والفريد من نوعه، والفائق تعني البارز والمفضل على غيره وتفوق بمعنى ترفع وفاق الشخص قومه بمعنى فضلهم، هذا في العربية أما في الإنجليزية فتعني كلمة التفوق التعاليوالى بروز أي علو المكانة وتعني كذلك الإلهام والإشراف (محمود، 2013، ص31).

2.1. اصطلاحا.

يدل مصطلح التفوق على القدرة الاستثنائية أو الاستعداد العقلي العالي لدى الفرد وقد تكون هذه الاستعدادات أو القدرات موروثة أو مكتسبة وفي المجال التربوي حصل خلط وغموض في استخدام المصطلحات للدلالة على هذه القدرة ومختلف النشاطات التي تقدرها الجماعة، فأستخدم الباحثون عدة ألفاظ مثل:متفوق،موهوب،لامع، ذكي،مبدع،متميز،ممتاز. (الخالدي، 2008، ص105).

وقد أشار إبراهيم إلى التضارب المسرف في تعريف مصطلح التفوق، فمن أهم المحكات التي لجأ إليها الباحثين في تحديد التفوق: (الذكاء، التحصيل الدراسي، ومحكات أخرى متعددة مثل: اختبارات القدرة الخاصة، اختبارات القدرات الابتكارية وماإلى ذلك. (شريف، ابن فقة،2021، ص79).

أما علماء الصحة النفسية فقد ربطوا التفوق بالقدرة الإبداعية، وقد ربطه ماسو بالموهبة أما علماء الاجتماع من أمثال سوركون وتوماس كولي فقد عرفوا التفوق بأنه القدرة على القيادة أما علماء التربية وعلم النفس فقد ربطوه بالقدرة على التعلم والتحصيل العاليين. (محمود ،2013، ص43).

ويعرفه الروسان (2002) بأنه الأداء المتميز للفرد مقارنة بالمجموعة العمرية التي ينتمون اليها في واحدة او أكثر من الأبعاد الآتية: القدرة العقلية العالية والقدرة الإبداعية العالية على التحصيل الدراسي المرتفع والقدرة على المثابرة والدافعية العالية. (الألوسي،2013، ص566)

يشير رالف كالو 1980 الى أن "الولايات المتحدة الأمريكية" كانت أكثر بلدان العالم استخداما لمحك التحصيل في الكشف على المتفوقين وذلك فالتحصيل الدراسي يعتبر مظهر من المظاهر الأساسية للنشاط العقلي الوظيفي عند الفرد. (البيطار،2016، ص35)

2. ا لمصطلحات المشابهة للتفوق الدراسي.

هناك العديد من المصطلحات المشابهة لمصطلح التفوق الدراسي نذكر منها:

1.2.الموهبة.

معناها اللغوي كما ورد في المعاجم العربية أخذ من الفعل "وهب «أي أعطى شيئا مجانا، فالموهبة إذن هي العطية للشيء بلا مقابل.

أما اصطلاحا استخدمت لتدل على مستوى عال من القدرة على التفكير والأداء وقد ظهرت اختلافات بين الباحثين حول الحد الفاصل بين الموهوب والعادي من الأطفال من حيث الذكاء فقد بلغ هذا الحد عند "تيرمان" 190 فأكثر وعند"هولنجورت" 130 فأكثر في حين نجده عند" تراكسلر" تدنى الى 120 فأكثر. (المعايطة، البواليز،2004، ص37).

ويعرفها عادل عبد الله محمد 2005 على أنها تمايز نوعي في قدرة معينة واحدة أو أكثر، أو في مجال معين واحد أو أكثر من تلك المجالات التي يمكن أن تشهد مثل هذا التمايز، الذي ينعكس على هيئة عطاء جديد وفكر فريد وإنتاج أصيل، نادر وذا قيمة(مشطر، 2021، ص93).

فالموهبة هي الأداء المتميزة للفرد مقارنة بالجماعة التي هي في نفس عمره، في واحدة أو أكثر من القدرات التالية، قدرة إبداعية عامة، قدرة على التحصيل الدراسي، قدرة على القيام بمهارات متميزة في مجال الفنون أو الرياضيات أو اللغة (الغزة، 2002، ص54).

كما تم تعريفها بأنها سمات معقدة لدى الفرد تؤهله للإنجاز المرتفع والمتميز في بعض المهارات والوظائف، وهي استعداد فطري لدى الفرد ينمو ويتزايد إذا تواجد في بيئة ملائمة ومشجعة، لذا تظهر الموهبة غالبا في مجال محدد مثل الموسيقى، أو الشعر، أو الرسم. (السرور، 2003، ص16).

وقد عرف القانون العام في الولايات المتحدة الأمريكية (1981) الموهوبين على أنهم أولئك الأفراد اللذين يقومون بأنشطة وأداءات تعكس قدراتهم الذهنية العالية وتتسم بالإبداع، وقد تكون تلك الأنشطة أو الأداءات ذهنية أو فنية أو أعمالا قيادية أو أكاديمية دراسية. (الطالب،2012، ص32).

وتشير أيضا إلى الاستعدادات أو القدرات الخاصة التي تمكن الفرد من التفوق في مجالات أو نشاطات غير أكاديمية كالفنون والقيادة والموسيقى،والشعر،والتمثيل، والمهارات الميكانيكية، وكانت الفكرة الشائعة أن هذه الاستعدادات ذات أصل تكويني وراثي لا يعتدل، وأنها بعيدة الصلة بالذكاء، وهو الأساس الذي بنيت عليه بحوث كل من جالتون عن العبقرية الموروثة،وسيشور عن المواهب الموسيقية (نخبة من الخبراء المتخصصين، 2014، ص 124).

كما يقصد بها أقصى درجات الاستعداد أو القابلية أو القدرة، وقد تم استخدام هذا المفهوم مع عدة مفاهيم للدلالة على ما يتميز به الفرد من قدرات عالية، كالنبوغ الامتياز والعبقرية والتفوق وتأثرت هذه المفاهيم في أذهان الباحثين بتطور المعرفة عند الفرد فيما بينها، وعوامل أخرى كالوراثة والبيئة والذكاء والتكوين العقلي للفرد(الزهراني، 2021، ص5).

2.2. التفوق العقلي.

يعبر هذا المصطلح عن مختلف أشكال التفوق في مختلف المجالات المعرفية، وهو يشير إلى أولئك الذين وصلوا في أدائهم إلى مستوى أعلى من العاديين في مجال من المجالات التي تعبر على المستوى العقلي الوظيفي للفرد شريطة أن يكون ذلك المجال موضوع تقدير الجماعة. (المعايطة، البواليز،2004، ص16).

وقد اتسع مصطلح المتفوق عقليا ليشمل مصطلحات مرادفة، كالذكي، الموهوب، النابغة، المبدع، فالتعريف الدقيق للمصطلح تكمن أهميته في تحديد مدى وتنوع الخصائص التي تشكل التفوق العقلي،وهذا ما نجده في كفاءات المهتمين في دراسة هذا الميدان العلمي. (الخالدي، 2005، ص103).

كما تم تعريفه بأنه الفرد ذو المساهمات القيمة للمجتمع ويتميز بثلاث سمات إبداع عالي، مثابرة عالية، قدرات عقلية فوق المتوسط وليست بالضرورة بالمرتفعة. (محمود، 2013، ص38).

وفي تعريف مخالف هو من وصل أدائه إلى مستوى أعلى من العاديين بحيث تتجاوز نسبة ذكائه 135 إلى 180 إذا طبق عليه مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، أي أنه يتصف بقدرة عقلية خارقة (إبراهيم، 2012، ص193).

ونلاحظ بعض علماء النفس قد اعتمدوا على معامل الذكاء كأساس يتم به تحديد معنى التفوق العقلي، فمنهم من اكتفى بمعامل الذكاء 130 ومنهم من رفعه إلى 140 نقطة باستخدام مقاييس الذكاء الفردية، حيث عرفه تيرمان بأنه الفرد الذي لا يقل معامل ذكائه عن 130 باستخدام مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، وعرفته هولنجورث بأنه من يتراوح معامل ذكائه بين (130-140) باستخدام مقياس ستانفورد بينيه للذكاء مؤيدة بذلك تيرمان(الخالدي، 2003، ص ص106-107).

أما رينزولي فيشير إلى أنه الفرد الذي يظهر قدرة عقلية عالية على الإبداع، وقدرة على الالتزام بأداء المهارات المطلوبة وبالقدرة على السلوك المتكيف (العزة، 2002، ص52).

ويستخدم هذا المصطلح لوصف أولئك الإفراد الذين لديهم قدرات واستعدادات خاصة للتميز في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، أو الأدبية، أو الفنية، أو الرياضية، أو الاجتماعية، أو التكنولوجية، وتؤهل الطفل لأن يكون ضمن أعلى مستوى من الأداء في تلك المجالات بالنسبة لأقرانه (الشخص، 2015، ص256).

3.2. الإبداع.

يعرف الإبداع لغة يقال: أبدعت الشيء اي اخترعته بغير مثال سابق، وتعد كلمة الإبداع في اللغة العربية كلمة غنية بالمعاني المتصلة بمعنى الخلق، والمبدع هو المحدث، والمنشئ للشيء الذي لم يسبق إليه أحد (شهاب، 2016، ص14).

أما اصطلاحا هو إنتاج الجديد النادر المختلف المفيد فكرا او عملا، وهو بذلك يعتمد على الإنتاج الملموس. (مقحوت،2020، ص68).

كما يشير مصطلح الإبداع إلى الأفراد اللذين يظهرون نوعا من أنواع السلوك الذي يشمل الاستنباط، التخطيط والتأليفوالاختراع، والتصميم، وتركيب الأشياء التي لم يستطيع العاديون تأديتها، وقد يكون هذا الإبداع إما في قانون رياضي، أو تصميم لألة معينة، كما أن الإبداع يستوجب على صاحبه أن يكون على درجة عالية من الذكاء، بالإضافة إلى القدرات الإبداعية (غقالي،2018، ص60).

بمعنى أن الإبداع هو ذلك النشاط أو العملية التي يقوم بها الفرد وينتج عنها اختراع أو ابتكار شيء جديد (إبراهيم، 2012، ص192).

يعرفه ألكسندر روشكا على أنه الوحدة التكاملية لمجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية، التي تقود إلى إنتاج جديد يتميز بالأصالة وذو قيمة للفرد والجماعة، والإبداع بمعناه الواسع يعني استنباط افكار والحلول الجديدة للأفكار، المشكلات، والمناهج. (شهاب، 2016، ص22).

وقد تم تعريفه على أنه مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية، التي إذا ما وجدت في بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالأداء العقلي لتؤدي إلى نتاجات أصلية وجديدة سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة، أو خبرات المؤسسة أو المجتمع أو العالم إذا كانت النتاجات من مستوى الاختراقات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية (جروان، 1999، ص84).

كما قد وصفت العملية الإبداعية بخطوات حل المشكلة أو الاختراع، عن طريق مطابقة الأفكار والقدرة على ربط وتوصيل الأشياء الغريبة مع الشيء السائد وإنتاج المعاني (المعايطة،البواليز، 2004، ص173).

وقد قال عنه جولدنرGoldner أنه: نشاط خيالي شامل يحدث داخل العقل تجاه ظاهرة خاصمن ظواهر العالم الخارجي وهو بهذا المعنى مبتكرا وليس منتجا (عويس، 2013، ص13).

4.2. الذكاء.

عرف إستيس 1962 Estesالذكاء على أنه سلوك الفرد التكيفي والذي يتصف عادة ببعض عناصر حل المشكلة،إضافةإلىتوجيه بعض العمليات والإجراءات المعرفية، إذن فالذكاء هو صفة لسلوك الفرد الذكي وليسشيء أو تكوين داخل عقل الفرد (الزق، 2006، ص 199).

ونجد أن عملية الذكاء تتكون من قدرات تتكامل وظيفيا فيما بينها عن طريق الأداء وتظهر في جميع أنواع النشاط العقلي، كما عرفه أيضا "سبيرمان": أن الذكاء قدرة فطرية عامة او عامل يؤثر في جميع أنواع النشاط العقلي، بمعنى أن الذكاء هو قدرة فطرية ومكتسبة في نفس الوقت إذ يكون اكتسابه عن طريق الوسط الذي يعيش فيه المتمثل في الوالدين(الأسرة) والعملية التعليمية والمجتمع، ويظهر بالخصوص في المراحل العمرية المبكرة للطفل من خلال النشاطات والتصرفات التي يقوم بها. (غقالي،2018، ص61).

وهو القدرة على التكيف والمرونة العقلية تجاه المواقف والمشكلات، اي قدرة الفرد على تغيير سلوكه والتفاعل الإيجابي مع البيئة وتنظيم أنماط سلوكه المألوفة للتكيف مع أنماط جديدة، فالفرد الذكي هو القادر على تنويع أنماط سلوكه تبعا لتغير الظروف (ابو النصر، 2004، ص45).

5.2. العبقرية.

يشير" كوفمان"و " هلهان "ان مصطلح العبقرية يستخدم للإشارة الى القدرات العقلية النادرة جدا كدرجة الذكاء المرتفعة جدا، والإبداع العالي جدا أو الموهبة العالية جدا أو التحصيل العالي جدا فالعبقري مبدع وموهوب، ذو تحصيل عال في المجال الذي تظهر فيه عبقريته، وعرفت العبقرية بأنها أعلى ما تقيسه اختبارات الذكاء (السرور،2003، ص17).

كما يشير" تيرمان وهولنجورث": إلى أن العبقرية تدل على الأطفال اللذين يمتلكون ذكاء مرتفعا، حيث حدد "تيرمان" معامل الذكاء للطفل العبقري باستخداماختبار ستانفورد بينيه يصل 140 درجة، أما هولنجورث إلى 180 درجة فأكثر بنفس المقياس، وأشار أيضا أن العبقرية تحدد في ضوء الإنتاج الابتكاري".

حيث يتصف العبقري بسمات وصفات خاصة مثل: الطموح، الثقة بالنفس، الرغبة في التفوق والقدرة على التركيز الشديد. (غقالي،2018، ص58).

وفي التراث السيكولوجي الحديث هناك تعريفات عديدة خاصة بالمصطلح لكنها تتفق فيما بينها في أنها تشير إلى القوى والطاقات والإنجازات العقلية الفائقة وغير العادية فالعبقرية هي محصلة لتفاعل خاص بين القدرات التي تنتمي إلى المستويات العليا من القدرات الخاصة بالذكاء وأيضا المستويات العليا من القدرات الخاصة بالإبداع والخيال. (الحميد،1990، ص8).

3. النظريات المفسرة للتفوق الدراسي.

هناك العديد من النظريات التي تناولت بالتفسير ظاهرة التفوق ومن أهم هذه النظريات هي كالتالي:

1.3. النظرية الوراثية.

تشير هذه النظرية في تفسيرها للتفوق الدراسي على أنه يرجع إلى التكوين العقلي للفرد من حيث القدرات العقلية الخاصة التي لا تحدد وتتأثر بالعوامل البيئية التي تساهم في رفع نسبة الذكاء، ولا تغير في شخصية الفرد الأساسية، وإنما ترجع جميعها للعامل الوراثي، اي ان ذكاء الفرد أو الفروقات في مستويات الذكاء لدى مجموعة من الأفراد ترجع إلى عوامل وراثية(صرداوي، 2009، ص 273).

ومن بين الذين اجروا دراسات في هذا الصدد "سير فرانسيس جالتون" ، ويؤمن أصحاب هذه النظرية بأن التفوق الدراسي يكون تبعا للوراثة ويستبعدون باقي العوامل التي تؤثر في الفرد، كما تؤمن بأن جميع مكونات شخصية الفرد توضع أصولها مع بداية عملية الحمل (غقالي، 2018، ص77)، فقدرات الفرد و إنجازاته الأكاديمية تعود إلى قدرة الذكاء

التي تتحدد في الجينات الوراثية للفرد، والتي يكتسبها من أبويه وأجداده وسلالته، فجميع الخصائص العقلية، الجسمية والميول تبنى وتتكامل مع بعضها البعض وقد قدم جنسن وجهة نظر مؤداها أن 80%من الفروق في نسب الذكاء ترجع إلى عوامل وراثية(صرداوي، 2009، ص274)~.

تناولت العديد من الدراسات أهمية العوامل الوراثية في عملية نمو وتطور القدرات العقلية عند الفرد، بحيث تندرج هذه الدراسات ضمن تيار فكري يعرف بالتيار البيو وراثي، وقد أكد العالم الفرنسي دوبريرتزن على عامل الذكاء كحتمية بيولوجية وضرورية للتفوق الأكاديمي، حيث وجد علاقة ارتباط وثيقة بين نجاح الفرد وتفوقه وبين قدرة الذكاء لديه التي تقاس بواسطة اختبارات الذكاء، كما أن الأفراد يتوزعون حسب نسب ذكائهم مما يجدر الإشارة أن وجهة نظر أنصار التيار البيووراثي وجهة أحادية ضيقة المجال بحيث ترى أن نجاح الفرد في التحصيل الدراسي والتفوق فيه يتوقف أساسا على مستوى ذكاءه وقدرته العقلية، كما بني مبدأ هذا التيار مبني على مفهوم توارث عامل الذكاء والقدرة العقلية دون الاهتمام بالعوامل الأخرى، والواقع أن تفوق الفرد في الدراسة لا يمكن إرجاعه إلى عامل الذكاء وحده لأنه ليس العامل الوحيد الذي يتحدد على أثر تفوقه الدراسي بل هناك عوامل أخرى لا تقل أهمية عنه(مقحوت،2020، ص103).

تنص هذه النظرية على ان التفوق الدراسي يعودالى عوامل وراثية وذلك من خلال اكتساب القدرات والذكاء وراثيا من الإباء والأجداد، فالتفوق الدراسي حسب هذه النظرية يكون تبعا للقدرات العقلية للتلميذ إلا ان هناك عوامل أخرى قد تؤثر في التفوق كالعوامل البيئية.

2.3. نظرية التحليل النفسي الفرويدي.

تعود هذه النظرية إلى فرويد (Freud) الذي فسر ظاهرة التفوق والابتكارعلى ضوء ميكانزيم التسامي، الذي يقصد به فرويد تقبل الأنا للدافع الغريزي اي تحويل السلوك الغريزي الغير مقبول اجتماعية إلى سلوك مقبول، مرغوب اجتماعيا وذلك من خلال تحويل طاقته من موضوعه الأصلي إلى موضوع بديل له قيمة ثقافية واجتماعية. (برجي،2016، ص9ص96).

ويعتبر التسامي في الواقع شكلا من أشكال التعويض، أو هو الصورة الإيجابية من الإبداع ويعني هذا المصطلح في نظر الفرويديين استبدال هدف جنسي في طبيعته بهدف غير جنسي مقبول اجتماعيا، فالفرد الذي يفشل جنسيا قد يتخلص من إحباطه من خلال إتباع اتجاهات أو سلوكيات اخري تكون مقبولة اجتماعيا وذات قيمة مثل: الاهتمام بالأدب ، الرياضيات والبحوث العلمية والخدمة الاجتماعية والأعمال النبيلة، يلاحظ أنه كلما كان الهدف الذي يتجه إليه الفرد مشابها للهدف الذي تسامى عنه، كلما قل الصراع والقلق لديه، فاهتمام بعض الناس بالتبرع لخدمة أو رعاية الأطفال اليتامى هو هدف مناسب لإعلاء دافع الأبوة أو الأمومة لديهم لأنهم لم يرزقوا بأولاد، ويكون الإعلاء عن دافع جنسي مثلا بالاتجاه إلى كتابة القصص أو الشعر العاطفي أو الروايات العاطفية عملية الإعلاء أو التسامي قد حولت طاقة "الليبيدو" (الطاقة الجنسية) إلى نشاط غير جنسي كمتنفس للطاقة الجنسية النفسية المحبطة، اي تحويل الطاقة الجنسية كسلوك مرفوض اجتماعيا إلى نشاط وعمل ذو قيمة بالنسبة للمجتمع، وبهذا يكون قد خفض من الشعور بالقلق والصراع الناتج عن تلك الرغبات والغرائز التي لم تشبع وهكذا ان ثقافة الحضارة هي نتاج عملية التسامي التي

تعد سمة مميزة للعقل المتحضر، أن هذه العملية اللاشعورية هي التي تفسر لنا التفوق في الدراسة عند "فرويد" (مقحوت، 2020، ص104)

وقد عرف كاميرون ومارجرت التسامي أو التصعيد على أنه " استبدال طقوس أو سلوكيات ومفاهيم غير مقبولة اجتماعيا أو ضارة بالمجتمع، بردود أفعال مقبولة اجتماعية خاصة إذا كانت خاصة أو إذا كانت ذات طبيعة غيرية أو غير ذاتية، اي ان التصعيد هو التعبير على غرائز أو سلوكيات غير مرغوبة وغير مقبولة اجتماعية بسلوكيات أخرى مقبولة وذات بالنسبة للمجتمع(صرداوي، 2009، ص275).

تفسر هذه النظرية التفوق الدراسي من خلال ميكانزيم التسامي، بمعنى ان يتعالى الفرد عن غرائزه وشهواته المنبوذة اجتماعيا والتي لم يستطع تحقيقها، فيستبدلها بأهداف مقبولة ولها قيمة بالنسبة للمجتمع.

3.3. نظرية علم النفس الفردي.

ترجع هذه النظرية إلى الفرد أدلر (A. Adler) الذي فسر ظاهرة التفوق بصورة عامة في ضوء عقدة النقص، أو القصور التي تستوجب القيام بعملية تعويض يخلق عقدة تفوق، أو حافزا للتفوق. (بوجلال،2009، ص94).

وتقوم هذه النظرية على مجموعة من الدعائم الأساسية وهي: الشعور بالنقص، والتعويض، الرغبة نحو التفوق او السيطرة ويعتقد ادلر أن الفرد يولد ضعيفا عاجزا، مع قصور فسيولوجي من ناحية عدم اكتمال نموه الجسمي، وهذا النقص أو العجز يجعله يحس بعدم الأمن، وهو الذي يخلق مشكلات نفسية لدى الفرد تجعله يحس بنوع من النقص والاحتقار لنفسه، مما يخلق لديه مجموعة من القوى النفسية، وهذا ما يجعله يحس بالأمن وتخفيض الشعور بالنقص والضعف، ويرى أدلر ان شعور الفرد بالنقص والضعف يجعله في بحث دائم عن وسيلة للتعويض والإقلال من هذا الشعور، وذلك من خلال لجوء العقل إلى السيطرة كوسيلة للتخفيف.(صرداوي، 2009، ص ص276-277).

وقد يكون التعويض مباشرا حيث يدفع الضرير إلى النبوغ في الأدب، أو الأصم إلى الإبداع في الموسيقية ويعتقد أدلر أن الحافز للتفوق من أقوى موجهات السلوك الاجتماعي وأن ممارسة هذا الحافز أمر أساسي للنمو الفردي حيث أن الفرد يسعى للحصول على تقدير الآخرين وقبولهم من خلال إنجازاته، وعندما يتحقق ذلك اجتماعيا يكون الفرد مفيدا أو مرغوبا. (بواليف،2010، ص31).

ويرى أدلر أن ان التفوق هو الغاية الأساسية التي يسعى الجميع الى الوصول إليها والتي تمنح شخصية الفرد الاتزان والثبات، ويبين أدلر أنه لا يعنى بالتفوق الامتياز الاجتماعي أو الزعامة أو المنزلة المرموقة في المجتمع، وإنما يعني بالتفوق العمل من أجل بلوغ الكمال، فهو الدافع الأعظم إلى النجاح وهو أرقى درجة من تطور الشخصية الروحية، ويعتقد ادلر ان الحافز للتفوق منأقوى موجهات السلوك الاجتماعي وأن ممارسة هذا الحافز أمر أساسي للنمو الفردي، حيث يسعى كل فرد إلى الوصول إلى تقدير الأخرين له وقبوله وذلك من خلال أعماله وإنجازاته التي تكون ذات قيمة بالنسبة للمجتمع ، وعندما يتحقق ذلك اجتماعيا يكون الفرد مفيدا أو مرغوبا(مقحوت، 2020، ص105).

يفسر ادلر تفوق التلميذ في الدراسة بإرجاعه الى وجود عقدة نقص والتي تتطلب التعويض، لتحقيق التفوق او تحقيق هدف ما مما يجعل الفرد يحس بالاتزان النفسي نتيجة تقدير الآخرين له وبالتالي يرتفع تقديره لذاته.

4.3. نظرية الدافعية للإنجاز.

يرجع الفضل إلى هنري موراي (H. Murray) في إدخال مفهوم الحاجة للإنجاز إلى التراث السيكولوجي منذ عام 1983، ويتركز تعريف "موراي" له أنه تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز ومنافسة الآخرين، والتفوق عليهم (بوجلال، 2009، ص95). ويرى موراي أن الحاجة للإنجاز تظهر من خلال سعي الفرد للقيام بالأعمال الصعبة، وكذلك طريقة العمل والانجاز المنظمة والدقيقة والسرعة (صرداوي، 2009، ص278).

والحاجة للإنجاز هي الحاجة إلى السيطرة وتحقيق الأعمال الصعبة وتتوفر هذه الحاجة بدرجة مرتفعة لدى من يكافحوا ليكونوا في المقدمة ومن يحققون المستحيل، ومن يلتمسوا معيارا مرتفعا جدا لأدائهم، أولئك الذين يضعون الإنجاز هدفا شخصيا لهم. (بوجلال،2009، ص95)، وقد تبين أن الأشخاص الذين يحصلون على درجة مرتفعة في الحاجة للإنجاز هم الذين يحصلون على درجة مرتفعة في المدرسة، بالمقارنة مع التلاميذ الذين يتساوون معهم في القدرة على التعلم ولهم درجة منخفضةفي القدرة على الإنجاز (بن فليس، 2014، ص58).

ولقد افترض موراي الحاجة أو الدافع للإنجاز يندرجان تحت حاجة كبرى أعم وأشمل هي الحاجة للتفوق،في حين أن أتكنسون AtkinsonوفيذزFeathesيريان بأن الدافع للإنجاز عبارة عن استعداد ثابت نسبيا عند الفرد (الدافع للنجاح مطروحا منه الدافع لتجنب الفشل)، اي أن دافع الفرد للإنجاز يُكون لدى الفرد رغبة منه لتجنب الفشل، مع قيمة الدافع الخارجي للنجاح أو الفشل وبذلك يمكن تفسير ظاهرة التفوق الدراسي من خلال دافعية الفرد وحاجته للتفوق وإبراز النجاح (بواليف،2010، ص82).

ويرى ماكليلاند وزملائه أن هناك جوانب عاطفية ترتبط بالحاجة للإنجاز، مثل الطموح، والحاجة إلى الحرية، الاستقلال والسيطرة، وغيرها، ويرى ماكليلاند أن الدافع الإنجاز يكون افتراضي، يعني الشعور او الوجدان المرتبط بالأداء حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، ويعكس هذا الشعور شقين رئيسيين هما الأمل في النجاح والخوف من الفشل من خلال سعي الفرد للنجاح وبذل أقصى مجهوداته لتحقيق طموحاته (صرداوي، 2009، ص 278).

يرجع هنري موراي التفوق الدراسي في هذه النظرية الى الحاجة للإنجاز والتغلب على الصعوبات، وتكون الحاجة للإنجاز لدى الأشخاص الذين يسعون لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم ومن يكافحون في سبيل النجاح، فحسب هذه النظرية فان هؤلاء الأشخاص هم الذين يحققون التفوق الدراسي

5.3. النظرية البيئية.

تعتبر هذه النظرية مقابلة للنظرية الوراثية ومناقضة لها وهي تقوم على أساس أن التفوق يتأثر بالبيئة أكثر من الوراثة، المعنى أن العوامل البيئية المواتية يمكنها أن تساعد على التفوق،وتعني العوامل البيئية كل ما يحيط بالفرد، ومن الدراسات المؤيدة لذلك دراسات نيومان وهولزنجر. (بوجلال،2009، ص45).

حيث يرى أنصار هذه النظرية أن كل العوامل المحيطة بالفرد تؤثر في تحصيله الدراسي، ومن أبرز هذه العوامل، الخلفية الأسرية، والثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، وكذا البيئة المدرسية بما فيها من علاقات مع الزملاء والمعلمين وطرق التدريس والمناهج، ولقد درس أنصار التيار السيسيولوجيا الارتباط القائم بين تفوق التلميذ الدراسي أو فشله وبين ظروف أسرته الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية (صرداوي، 2009، ص279).

وتمتد جذور هذه النظرية إلى الفكر الفلسفي عند "جون لوك" والتي أطلق عليها فيما بعد الصحيفة البيضاء، حيث رأى أن الطفل حين يولد يكون عقله كالصفحة البيضاء لا يحمل أي معارف أو خبرات، اي ان الفرد يتعلم ويحمل المعارف والخبرات من البيئة التي يعيش فيها،ولا يوجد اي دور للجانب البيولوجي في عملية النمو، وتبنى أيضا هذه الآراء أصحاب المدرسة السلوكية وعلى رأسهم " جون واطسون " إذ قال: " اعطوني مجموعة من الأطفال السالمين وأنا كفيل في أن أجعل كلا منهم اختصاصيا في مجال أختاره أنا، سأحولهم إلى أطباء، أو تجار، أو فنانين، أو سارقين، وذلك بغض النظر على مواهبهم وميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم وتراث أجدادهم وعرقهم "، وبالتالي فإن هذه النظرية تفسر عملية التفوق على أنها تتأثر بالبيئة أكثر من العوامل الوراثية، وبالتالي فإن العوامل البيئية المساعدة يمكنها أن تساعد في تفوق التلميذ دراسيا (غقالي، 2018،ص78).

تنص هذه النظرية على ان التفوق الدراسي للتلميذ يتأثر بعوامل بيئية كالعوامل السرية، الثقافية، الاجتماعية، الاقتصادية، حيث قد تتوفر بيئة داعمة ومساعدة على تفوق التلميذ دراسيا، كما قد تؤثر البيئة غير الداعمة سلبا على دراسة التلميذ.

6.3. النظرية التكاملية.

يمكن تفسير ظاهرة التفوق حسب النظرية التكاملية على أنها تخضع لمجموعة من العوامل التي يحتاجها الفرد في التفوق وهذه العوامل هي العمليات والأنشطة الفسيولوجية، يحتاج المتفوق الى قدر من الذكاء، الدافعية للإنجاز التفوق والتسامي وبعض القدرات المساعدة على التفوق، وتوفر الظروف البيئية المواتية التي من شأنها أن تنمي استعداد الفرد وقدراته على مواجهة التفوق وإحرازه. (برجي،2016، ص98،97).

فهذه النظرية هي عبارة عن جمع لنتائج إيجابية التي ذكرتها النظريات السابقة وبهذا تكون قد فسرت التفوق الدراسي وكونت نظرية شاملة ملمة لجميع جوانب المساهمة في التفوق الدراسي (بوجلال،2009، ص96).

تفسر هذه النظرية التفوق الدراسي بإرجاعه لعدة عوامل قد تؤثر في التلميذ من ناحية الدراسة وتعتبر هذه النظرية جامعة لما جاءت به مختلف النظريات السابقة، حيث يتأثر التفوق حسب هذه النظرية بالعوامل الوراثية إذ يحتاج الى قدرات عقلية عالية وكذا الى بيئة داعمة محفزة على الدراسة، يحتاج الى التسامي كميكانزيم للتعالي عن الغرائز

والشهوات، كما يحتاج التفوق الى تعويض النقص والعمل من اجل بلوغ الأهداف المرجوة، وذلك من خلال السعي لتحقيق الحاجات وخلق طموحات للفرد يسعى لتحقيقها.

ثانيا: المتفوقون دراسيا.

1.تعريف المتفوقون دراسيا.

لقد تم تعريف المتفوقين دراسيا بأنهم العناصر البارزة من التلاميذ الذين يتميزون عن باقي زملائهم في ارتفاع تحصيلهم الدراسي ذلك لما يمتلكونه من سمات وقدرات خاصة تساعدهم على ذلك، وكما يملكون قدرة مرتفعة على التفكير الناقد والإبداعي، ولديهم استعدادات علمية أو فنية أو حركية (عبد المالك، 2021، ص4394).

وحسب رينزولي Renzulle 2003 هم التلاميذ الذين يكون تفوقهم ناتج عن تفاعل ثلاث مجموعات من الصفات الإنسانية وهي استعدادات عامة فوق المتوسط، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمة (الدافعية) ومستويات مرتفعة من التحصيل الدراسي، ونجد هؤلاء التلاميذ لديهم استعدادات لتطوير هذه المجموعة من الصفات، واستخدامها في أي مجال له قيمة في الأداء الإنساني (الحميري، 2020، ص12).

أما باسو فيرى بأنهم التلاميذ الذي لديهم القدرة على الإنجاز العالي في المجالات الأكاديمية مثل الفنون والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والرياضيات (قزران، 2022، ص222).

او هو التلميذ الذي يرتفع في إنجازه أو تحصيله الدراسي، بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من زملائه، اي إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن 90%، وبذلك هم أعلى فئة من التلاميذ في التحصيل الأكاديمي (السرور، 2003، ص16).

2. سمات التلاميذ المتفوقون دراسيا.

يمتلك المتفوقون دراسيا عدة خصائص وسمات تميزهم عن غيرهم من العاديين، كالقدرات والاستعدادات الدراسية العالية التي تفوق قدرات أقرانهم العاديين، حيث أنه من المهم معرفة تلك الخصائص والسمات، وذلك لتسهيل الكشف والتعرف عليهم.

1.2.السمات الجسمية.

يتميز الأطفال المتفوقون دراسيا عن العاديين بخصائص جسدية مختلفة، حيث نجد أن مستوى نموهم الجسمي يفوق مستوى النمو لدى العاديين، فهم يتميزون بمستوى نشاط عالي ومقاومة للأمراض، ففي العادة تكون لديهم صحة جسمية جيدة تفوق الصحة الجسمية لدى العاديين (عجيلات، 2017، ص67).

وهناك مجموعة من الدراسات التي ذكرت سمات وخصائص المتفوقون من بينها دراسة لويس تيرمان(Terman, 1925) وهي كالتالي:

- يتميزون بقدرة جسمية تفوق قدرة أقرانهم العاديين. (عياصرة، إسماعيل، 2012، ص101).

- ويتصفون بأن أجسادهم تكون أكبر حجما من زملائهم العاديين، سواء في الطول او الوزن، بالإضافة إلى صحة جسمية جيدة ونمو سريع (العزة، 2002، ص78ص 80).

- كما لديهم نشاط عالي وطاقة عمل تفوق أقرانه العاديين، حيث نجدهم نشطين باستمرار وينامون لفترة قصيرة، كما يخلون من العاهات الجسمية (عجيلات، 2017، ص68).

- خلوهم النسبي منالاضطرابات العصبية.

- أن النمو الجسمي والنمو الحركي للأطفال المتفوقين يسير بمعدل أكبر بقليل من نمو العاديين، حيث يبدأ ظهور الأسنان والكلام والمشي عند الأطفال المتفوقون قبل العاديين بحوالي شهرين (قزران، 2022، ص223).

فقد تبين من خلال الدراسات أن الأفراد المتفوقين عموما يتميزون عن أقرانهم العاديين بتفوقهم الجسمي والصحي على مرور الزمن، إلا أن هذا التفوق في الخصائص الجسمية ليس بالضرورة أن ينطبق على كل الأفراد المتفوقون إذ يمكن أن نجد بعض الأفراد المتفوقون ذوي بنية ضعيفة أو حجم صغير، أو مصابين بأمراض جسمية. (سليمان،منيب، 2011، ص 53).

2.2. السمات العقلية والمعرفية.

إن درجة النمو في الخصائص العقلية لدى المتفوقين دراسيا تفوق النمو في تلك الخصائص لدى غيرهم وهذا ما يجعلهم يملكون قدرة أكبر في عمر مبكر في هذا الجانب من النمو، فهم أكثر قدرة وتحكم في مجال استخدام اللغة، الكتابة، المحادثة والقراءة، كما أن لديهم قدرة أكثر على إدراك العلاقة بين معاني الكلمات، بطريقة تؤدي إلى الفهم الصحيح والدقيق لمعاني التعبيرات اللفظية، وكذلك القدرة على الاستدلال العام، بمعنى سهولة فهم القاعدة العلمية، ثم تصنيفها بدقة لاستنباط الأجوبة الصحيحة، كما لديهم قدرة على نقد الذات ونقد الآخرين، ويتميزون بالذكاء المرتفع (بركات، 2011، ص17).

وقد أشار تيرمان إلى أن التلاميذ المتفوقون دراسيا يتفوقون على غيرهم في جميع الأعمال، وفي متوسط درجات السمات العقلية مثل:

- القدرة على التعامل مع النظم الرمزية والأفكار المجردة.

- قوة التركيز.

- تفضيل العمل الاستقلالي.

- قوة الذاكرة.

-حب القراءة، والاستطلاع (الغامدي، 2009، ص146).

-يتعلمون القراءة في سن مبكرة، وميلهم لقراءة كتب الكبار وتساؤلاتهم المتعددة التي تعبر عن فضولهم العلمي.

- أفكارهم متجددة ومنظمة ويجيدون صياغتها بطريقة سليمة، تنوع اهتماماتهم وهواياتهم.

-قدرتهم على التعبير عن أفكارهم بسهولة ودقة وبكيفية جديدة (زعيتر، 2019، ص 101).

وفي المجال المعرفي تحدثت كلارك على الخصائص التالية:

-القدرة على حفظ كمية كبيرة من المعلومات وتخزينها.

- تنوع الميولات والاهتمامات وسرعة في الفهم والاستيعاب.

- قدرة عالية على إدراك العلاقات بين الأفكار والموضوعات، ومثابرة في الدراسة ومرونة في التفكير (جروان، 1999، ص127).

- استنباط الأشياء المجردة.

- معالجة المعلومات بطريقة معقدة.

- التعلم بسرعة.

- استخدام المفردات العميقة. (إبراهيم، 2012، ص212).

بالإضافة إلى الأداء العالي على اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي، فإن التلاميذ المتفوقون دراسيا يظهرون إبداعا، أو تفكيرا منتجا مقارنة بأقرانهم غير المتفوقين ويرجع ذلك إلى انفتاحهم على الخبرات الجديدة، وامتلاكهم مركز ضبط داخلي في ما يتعلق بالتقييم، وقدرة عالية على استنباط الأفكار الجديدة، وكذلك تميزهم بإرادة مرتفعة، القدرة على تحمل المخاطر والاستمرار في العمل والعزم والإصرار على إنهائه، وكذا الأداء المعقد وتحمل المواقف الغامضة، كما أن التلاميذ المتفوقون دراسيا يتميزون أيضا بقدراتهم على حل المشكلات بطرق غير معتادة أي فيها حداثة وابتكار، وإنتاج أفكار وحلول متعددة للمواقف والمشكلات التعليمية التي يواجهونها، وهذا ما يعرف بالإبداع(سليمان،منيب،2011، ص46).

3.2. السمات السلوكية.

تتجمع الخصائص السلوكية كما أوردها عبد العزيز الشخص وزيدان السرطاوي (1999) في مجموعة من السمات التي يتصف بها المتفوقين:

- محب للمعرفة، وواع للواقع ولما يدور حوله.

- قيادي في مجالات متنوعة.

- يتمتع بمستوى من الفكاهة.

- مثابر في متابعة اهتماماته وتساؤلاته(إبراهيم، 2012، ص211).

- حساسية مرتفعة وغير عادية نحو مطالب واحتياجات الآخرين.

- الأضرار والمثابرة والتركيز لتحقيق الأهداف المرسومة رغم كثرة المعيقات والعقبات (عياصرة،إسماعيل، 2012، ص104).

4.2.السمات الانفعالية.

يقصد بالخصائص أو السمات الانفعالية تلك الخصائص التي ليست ذات طبيعة معرفية أو ذهنية، بل تشمل كل السمات التي لها علاقة بالجوانب الشخصية والعاطفية، ومع أنه من الصعب فصل الجانب المعرفي على الجانب الانفعالي، أو فصل التفكير عن المشاعر في عملية التعلم، إلا أننا نجد أن الجوانب المعرفية تركز على الجانب المعرفي دون الجانب الانفعالي (مقحوت، 2020، ص151).

تؤكد دراسة تيرمان (1925) أن لدى الأطفال المتفوقين من الصفات المرغوب فيها أكثر مما لدى العاديين، فالمتفوقون لديهم قدرة أكثر على تحمل المسؤولية ويمكن الثقة فيهم والاعتماد عليهم أكثر من غيرهم، وهم أكثر ثباتا وتحكما في الجانب الانفعالي، وأقل عرضة للإصابة بالاضطرابات الانفعالية، كما كشفت الدراسات أن المتفوقين يتميزون عن العاديين بصفات كثيرة منها، القيادة والمبادرة في أوجه النشاط الاجتماعي، الثقة بالنفس، وحب الاستطلاع، والشجاعة، كذلك الاعتماد على النفس، كما يتميزون بقلة المشكلات الانفعالية (الغامدي، 2009، ص146).

كما أكدت العديد من الدراسات أن التلاميذ المتفوقون مستقرين انفعاليا وأقل عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية مقارنة بأقرانهم من التلاميذ العاديون، كما لديهم استقرار نفسي وشعور بالسعادة، إلا أن بعضهم قد يواجه مشكلات انفعالية ونفسية أكثر من غيرهم من التلاميذ (سليمان، منيب، 2011، ص54).

ومن أهم الصفات التي يتصف بها المتفوقون دراسيا.

- القدرة على التحكم في الانفعالات والضبط الداخلي وقوة المشاعر وعمقها.

-الوعي بالذات والشعور بالاختلاف عن الآخرين،سرعة الحس بالدعابة واستخدامها في الاستجابة للمواقف.

- دافعية قوية ناجمة عن قوة الشعور بالحاجة لتحقيق الذات (سليمان، 2014، ص48).

-الاتزان الانفعالي.

- الاتزان الانفعالي والنفسي الخالي من كل الصراعات والانفعالات الحادة.

- الثقة بالنفس التي تساعدهم على الإنجاز والتقدم دون تردد أو خوف.

- الطموح المرتفع الذي يدفعهم للنجاح والتقدم (بركات، 2011، ص18).

5.2.السمات الاجتماعية.

لطالما اعتقد كثير من الأفراد أن فئة المتفوقين أكاديميا هي فئة سلبية منطوية اجتماعيا، وتتسم بالخجل والانسحاب الاجتماعي، وأن لديهم علاقات محدودة مع الزملاء والأصدقاءوفرص أقل للاعترافالايجابي من الزملاء وعدد من الأصدقاء، وطبيعة العلاقة مع الزملاء بينهم على نحو أكثر توترا، إلا أن الدراسات الحديثة في علم النفس وعلوم التربية دحضت هذه الاعتقادات الخاطئة بشأن السمات والخصائص الاجتماعية للتلاميذ المتفوقين دراسيا ومن خلال ما بينته دراسات هالان وكوفمان وغيرها التي أثبتت عكس ذلك (مقحوت، 2020، ص153).

والتي أشارت إلى أن المتفوقون دراسيا يتميزون بالقدرة على الاندماج مع الجماعة والامتثال لمعاييرها، كما لديهم قدرة قيادية، فالمتفوق دراسيا يحاول السيطرة على من يتعاملون معه للبقاء على القمة دائما، ويحاول دائما التفوق من أجل الاحتفاظ بالقوة وتحقيق السيطرة، ويتميزون أيضابأنهم انبساطيون يحاولون تكوين علاقات بالتقرب من الآخرين، كما يستطيعون تكوين علاقات أسرية طيبة نسبيا (بركات، 2011، ص18). بالإضافة إلى أنهم يعتبرون أكثر نضجا في الجانب الانفعالية والاجتماعية مقارنة بأقرانهم، كما أنهم يفضلون الألعاب الأكبر منهم سنا، ويمكن تلخيص الخصائص الاجتماعية للتلاميذ المتفوقين فيما يلي:

- حبهم لمساعدة الآخرين والمبادرة للعمل والاستعداد لبذل الجهد.

- الانخراطفي الأنشطةالاجتماعية والثقافية.

- الثقة بالنفس، وحب السيطرة، والاستقلالية.

- تقبل النقد من قبل الآخرين دون أن تثبط عزيمته.

- تحمل المسؤولية والقدرة على قيادة الآخرين.

- تفضيل الألعاب المعقدة والأنشطة التي تحتاج إلى التحدي وأعمال التفكير. (شعيب، 2013، ص ص65-66).

- يبادر في حل المشكلات، ويتسم سلوكه في بعض الأحيان بالتحدي وعدم الخضوع للأوامر

- لديهم قدرة على كسب الأصدقاء، ويميلون لمصاحبة الأكبر منهم عمرا، ويفضلون صداقة المتفوق على العادي.

- يتمتع بسمات مقبولة اجتماعيا (قزران، 2022، ص225).

6.2.السمات الأكاديمية.

وتتمثل السمات الأكاديمية (التعليمية، التربوية) للمتفوقين دراسيا فيما يلي:

- يتصفون بقوة الملاحظة لكل ما هو مهم، كذلك رؤية التفاصيل المهمة.

- يستمتعون كثيرا بالنشاطات الفكرية.

- لهم القدرة على التفكير التجريدي وابتكار وبناء المفاهيم.

- لهم نظرة ثاقبة لعلاقات الأثر والمؤثر.

- محبون للنظام والترتيب في حياتهم العامة، وقد يستاؤون من انتهاك القواعد والأنظمة.

- يحبون طرح الأسئلة للحصول على المعلومات ذات القيمة العلمية.

- يدركون بسرعة المبادئ العلمية وغالبا ما تكون قادرين على تعميمها على الأحداث والأشخاص والأشياء.

-غالبا ما يقسمون المادة الصعبة ويجزئونها إلى مكوناتها الأساسية ويعملون على تحليلها وفق نظام معين ولديهم القدرة الجيدة على الفهم والإدراك العام. (مقحوت،2020، ص156).

- لديهم قدرة على التعلم بسهولة حتى لو كانت المواد التعليمية صعبة ومعقدة.

- الأداء المرتفع في المدرسة.

- الكفاءة المرتفعة في فهم المشكلات وحلها.

- القدرة على تحقيق ما يسمى اتقان التعلم بسهولة ويسر (عياصرة،إسماعيل، 2012، ص104).

- لديهم ذاكرة قوية وقدرة كبيرة على التركيز والاستذكار،كما لديهم طلاقة لغوية مرتفعة ودرجات عالية في العلوم والرياضيات.

-لديهم قدرة على المبادرة ورغبة في المخاطرة والمجازفة من أجل عملية التعلم، ولديهم قدرة على تحمل الغموض إذا كان موجودا في المواد التعليمية (قزران، 2022، ص224).

3.أساليب الكشف على المتفوقين دراسيا.

يؤكد علماء التربية على اكتشاف التلاميذ المتفوق دراسيا في سن مبكرة، والعناية بهم حتى يكتمل نمو قدراته واكتمال نضجه، من خلال وضع المناهج الإضافية المناسبة في هذه المرحلة المبكرةوالتي من شأنها زيادة قدراته، إمكانياته، وكذلك العمل على تحقيق التوافق الشخصي له سواء مع أقرانه أو والديه (عبد الهادي، نجن، 2014، ص46).

وفيما يلي مجموعة من الأساليب للكشف على المتفوقين دراسيا:

1.3.أساليب مقننة (موضوعية).

مجموعة من المقاييس والاختبارات الموضعية التي تتوفر على درجة كبيرة من الصدق والثبات بمعنى آخر، الاختبارات التي أجريت قبل تطبيقها النهائي لعدد من العينات تحت ظروف مقننة (نخبة من الخبراء والمختصين، 2016، ص60).

1.1.3. الاختبارات.

يجب أن تكون هذه الاختبارات تشخيصية وتوجيهية، فلا يكفي أن تمدنا بالدرجات بليجب أن تكون أداة توجيهية (عبد الهادي ونجن، 2014، ص46).

ويجب أن تكون هذه الاختبارات مقننة ومتوافقة مع ثقافة المجتمع ومتسمة بنسبة عالية من الصدق والثبات، كما يجب أن يكون من يطبق هذه الاختبارات مؤهلا لذلك ومدربا، وله خبرة في ذلك، ومن هذه الاختبارات التي تستخدم في معرفة هذه الفئة. (بوجلال، 2009، ص114).

- اختبارات التحصيل الشفهية، والكتابية، والأدائية.
- اختبارات الذكاء الفردية، والجماعية.
- قوائم الإنجاز العلمي والفني.
- مقاييس تقدير النواتج الفنية أو الأدبية أو الموسيقية (الغامدي، 2009، ص147).
- اختبارات القدرات.
- اختبارات التكيف الشخصي والاجتماعي.
- اختبارات السمات الشخصية والعقلية (بوجلال، 2008، ص ص122-123).

2.3. غير موضوعية (غير مقننة).

1.2.3. تقدير الوالدين.

يعتبر ولي أمر التلميذ سواء والده أو والدته أو غير ذلك مصدرا مهما من مصادر للتعرف على التلاميذ المتفوقين في الدراسة عندما يلتقي بأحد العاملين بالمدرسة (مدير، أخصائي اجتماعي ، مدرس) ويخبره بشكل مباشر أو غير مباشر على اهتماماته بمادة دراسية معينة، أو أن له أسئلة حول تلك المادة ، وقد يطلب ولي الأمر مساعدة المعلم المختص في ذلك و ربما يسأل عن مراجع أو أسماء كتب تفيد في هذا المجال، قد تكون هذه نقطة انطلاق، أو تكون بداية للكشف عن طالب متفوق يحب مادة معينة ويهتم بها، حتى وإن كان مستواه الدراسي في باقي المواد الدراسية متوسطا، أو دون المتوسط مثلا كأن يبدي التلميذ اهتماما بمادة الفيزياء، يطرح الأسئلة حولها و يجتهد في إنجاز واجباته حول تلك المادة أو البحث عن كتب للتعمق فيها، أو كتب تعالج الموضوع بشكل عام، فإذا وجد هذا النوع من التلاميذ اهتماما ومساعدة وتشجيع من المعلم و المدرسة ، فإنه بلا شك سوف ينجح في هذا المجال، أما إذا أهملت ملاحظات ولي الأمر أو تم التعامل معها بشكل روتيني، ومرت دون أن يحظى الطالب برعاية خاصة، نكون قد أطفئنا اهتمام و رغبة في تحقيق النجاح(ابو النصر، 2008، ص65).

ويمكن أن تكون تقديرات الوالدين أكثر دقة من تقديرات المعلمين إذا ما طلب منهما إبداء آرائهما أو تسجيل ملاحظاتها عن سلوك ابنائهما بطريقة دقيقة، مثلا أن تذكر الأمكل هوايات واهتمامات ابنهاوالكتب التي يستمتع بقراءتها، والمشكلات التي تواجهه والحاجات الخاصة التي حصل عليها، والنشاطات التي يقوم بها في أوقات فراغه، وتزداد دقة

التقديرات إذا كانوا على درجة من الوعي والثقافة تجعلهم أكثر اهتماما بما يريده أبنائهم وما يتطلعون له، مدى وعيهم بمفهوم التفوق (بوجلال، 2008، ص125).

2.2.3.ترشيحات المعلمين.

يعتبر المعلم أهم مصدر من مصادر التعرف على التلاميذ المتفوقين خاصة في مجال مادته، وذلك من خلال ملاحظته للطلاب ومدى مشاركتهم أثناء الحصة الدراسية ومدى فهمهم لتلك المادة الدراسية واهتمامهم بها، حيث يميل كثير من التلاميذ المتفوقين في مادة دراسية معينة إلى استعراض قدراتهم ومهاراتهم، واظهار تفوقهم على أقرانهم من خلال الإجابة على الأسئلة وطرح الأسئلة الاستثنائية التي لم يتطرق لها المعلم من قبل أو لم تذكر في الكتاب الدراسي (ابو النصر، 2008، ص251)

كما يمكن للمعلم ملاحظة الصفات والسمات الشخصية المميزة للأطفال المتفوقين، وذلك من خلال تفاعلات التلميذ داخل الصف وخارجه، وتعد هذه وسيلة جد مهمة لتشخيص المتفوقين وتمييزهم عن غيرهم من العاديين، والوقوف على مدى مشاركة التلميذ في مختلف النشاطات الصفية أو تميزه في كتابة الشعر أو في الأنشطة الفنية أو الرياضية، أو فضوله المعرفي وتفكيره التأملي (عجيلات، 2017، ص ص98-99).

3.2.3. ترشيحات الزملاء.

حيث تساعد آراء الزملاء في التعرف على التلاميذ المتفوقين والمتميزين في الدراسة و ذلك من خلال أن يطلب من الزملاء أن يذكروا زميلهم الذي يستطيع أن يساعدهم في بعض الواجبات أو المشاريع الدراسية، أو أن يذكروا من هو زميلهم الذي يعتبرونه متفوق وناجحا في مادة دراسية محددة أو عدة مواد، أو من لديه أفكار متجددة وغير تقليدية ، أو إلى اي زميل سيذهبون للمساعدة في موقف محدد، وتظهر أهمية ترشيح الزملاء لأقرانهم المتفوقين في فاعلية هذا الترشيح في جانب القدرة التي تتعلق بالقيادة كصفة مميزة للمتفوقين (بوجلال، 2008، ص126).

4.2.3. الأخصائي الاجتماعي.

يمثل الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة مصدرا هاما من مصادر التعرف على الطلبة المتفوقين، فإذا كان تعريف التفوق امتد لتسجيل تفوق الطالب في الأنشطة النوعية المختلفة، كالنشاط الاجتماعي، أو الثقافي، أو الفني، وليس الاكتفاء فقط بالتفوق الدراسي، أو ألتحصيلي؛ بمعنى أن هناك العديد من التلاميذ المتفوقين في عدة مجالات مختلفة لكن لا يستطيع كل العاملين في المدرسة ملاحظة تميزهم أو اكتشاف مهاراتهم وقدراتهم، اما الأخصائي الاجتماعي يستطيع ملاحظة هذه المهارات و القدرات فهو وبحكم عمله منسق الأنشطة المدرسية، إذ أنه رائد النشاط الاجتماعي، وأمين سر المجالس المدرسية، ومن عمليات التخطيط والتنفيذ، والتقويم لمجمل الأنشطة المدرسية، فإن الأخصائي الاجتماعي، هو الشخص المتخصص الذي لديه القدرة على تقييم جهود ومشاركات الطلبة، بنزاهة وموضوعية، ومن ثم فهو المصدر الأساسي للتعرف على الطلبة المتفوقين، خاصة في مجالات النشاط المتعددة(ابو النصر، 2004، ص46).

4.العوامل المؤثرة في المتفوقين دراسيا.

هناك الكثير من العوامل التي تؤثر في المتفوقين دراسيا، بعضها خاص بالفرد (التلميذ) والبعض الآخر خاص بالبيئة التي يعيش في كنفها.

1.4. عوامل خاصة بالفرد.

1.1.4.الذكاء.

يلعب الذكاء دورا هاما في التفوق الدراسي،والأدلة على هذا القول تكاد تكون متوافرة في كل مرجع يتناول التفوق والمتفوقين دراسيا، ثم أن الصلة بين التفوق الدراسي والذكاء قوية جدا وذات ارتباط عال حيث قد يصل التعميم في الحديث عمن يرى بأنه من المتفوقين دراسيا بأنه مرتفع الذكاء.

ومن بين الدراسات التي أجريت في مجال العلاقة بين الذكاء والتفوق الدراسي، دراسة الحنبلي (1989)، ودراسةالهموز (2008) والتي بينت بأن معامل الارتباط بينهما يبلغ حوالي (0.70)، كما بينت هذه الدراسات أهمية الذكاء في التفوق الدراسي في حال ارتفاعه والتخلف الدراسي في حال انخفاضه وقد أشارت أن الذكاء هو من أكثر العوامل ارتباطا بالتفوق الدراسي (البيطار، 2016، ص59).

كما أثبتت العديد من الدراسات الأخرى التي أجريت حول العلاقة بين الذكاء والتفوق الأكاديمي سواء في إنجلترا على يد سيرلبيرت، وفي أمريكا على يد بوند وتيرمان وغيرهما، أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين هذه المتغيرات، وعلى ذلك يلعب الذكاء دورا مهما في عملية التفوق التحصيلي، بمعنى ضرورة توفر قدر مناسب من الذكاء لدى الأشخاص المرجو تفوقهم (برجي، 2016، ص99).

2.1.4.الدافعية.

هناك العديد من الدراسات التي قامت بمعالجة العلاقة بين الدافعية والتحصيل والتفوق الأكاديمي واتفقت في مجموعها على أن هناك ارتباط دال إحصائيا وموجبا بين هذين المتغيرين، بمعنى أن فروق دافعية التحصيل كانت لصالح الفئات المتفوقة أكاديميا، وهذا من شأنه أن يبين أهمية إثارة دافعية المتعلم نحو قدر أكبر من التعليل والتحصيل وبالتالي مستوى أعلى من التفوق والتميز (برجي، 2016، ص99).

3.1.4.تقدير الذات.

هناك العديد من البحوث و الدراسات التي تناولت العلاقة بين تقدير الذات و التحصيل الدراسي و التفوق الأكاديمي، حيث اتفق البعض منها على وجود ارتباط وثيق بين المتغيرين، مثل دراسة فريرش (1971) التي كشفت نتائجها الأكثر رضا حصلوا على درجات أكبر من الطلاب الأقل رضا، في امتحانات نهاية العام الدراسي ، وهي نفس النتيجة التي وصل إليها إبراهيم وجيه محمود (بوجلال، 2009، ص100) وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين تقدير الذات والتفوق الدراسي، وترى مجموعة من علماء النفس أن هناك علاقة بين تقدير الذات والنجاح والتفوق في الدراسة أو بين الفشل والإخفاق، وأن هذه العلاقة تبادلية بين المتغيرات ففي هذا المجال يشير جرين (Green)إلى أن خبرة النجاح والتفوق ترفع من تقدير الفرد لذاته ومن شعوره بأهميته (صحراوي، 2009، ص286).

4.1.4.مستوى الطموح.

لا يمكن تصور متعلم يتفوق دون مستوى لائق من الطموح وذلك لأن طموحه يلعب دورا في الدفع نحو تحقيق المزيد من التحصيل والتفوق والامتياز والتفرد وهذا ما أثبتته الدراسات المصرية والعربية والأجنبية على الارتباط بين التفوق في التحصيل ومستوى الطموح (برجي، 2016، ص101).

5.1.4.الرضا عن الدراسة.

هناك كثير من الدراسات التي أثبتت علاقة التفوق الأكاديمي بعملية رضا الفرد عن الدراسة، ولقد دلت نتائج الدراسة التي قامت بها سهام الحطاب على طلبة المدرسة الثانوية وطالباتها إلى أن هناك علاقة بين الرضا على الدراسة والتحصيل الأكاديمي، حيث وجدت الباحثة أن الطلبة الأكثر رضا عن دراستهم كانوا أكثر تحصيلا من الطلبة الأقل رضا، بينما لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات الأكثر رضا في مستوى التحصيل، ومن الدراسات الأخرى التي توضح علاقة التحصيل بالرضا عن الدراسة دراسة كاظم ولي أغا على طلاب المدرسة الثانوية الصناعية فقد توصل الباحث إلى أن الطلاب أساليب مقننة.

6.1.4. الاتجاهات نحو المؤسسة التعليمية والدراسية.

أثبتت البحوث والدراسات أن المتفوقين دراسيا لديهم اتجاهات إيجابية نحو كل ما يدور داخل المؤسسة التعليمية، التي يلحقون بها مثل البرامج التعليمية من حيث طبيعتها وكثافتها، المدرسون والأساليب التعليمية التي يتبعونها، الزملاء والأقران وشركاء الفصل الدراسي، الأنشطة المدرسية المختلفة، نظام المؤسسة.

لقد بينت دراسة مارجوري بانكس (Madjoribanks 1976) أن هناك علاقة ارتباط موجبة ودالة بين اتجاهات المتعلمين نحو الدراسة وبين تحصيلهم الدراسي، بحيث ذكر الباحث أنه كلما ازدادت درجات التلاميذ على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة ازداد تحصيلهم الدراسي.

بينت دراسة "بانريتي" (Banreti,1978) أن المتأخرين دراسيا كانوا أكثر كراهية للمدرسة، وأنهم مكروهون من مدرسيهم بالمقارنة مع المتفوقين الذين كانوا أكثر حبا وميلا للمدرسة والدراسة بها، وأنهم محبوبون من المدرسين (صرداوي، 2009، ص288).

2.4.عوامل بيئية.

1.2.4. الأسرة.

تشير نتائج الأبحاث والدراسات المستمدة من سجل الحياة لعدد من المتفوقين دراسيا إلى أن هناك بعض الملامح المشتركة في بيئتهم الأسرية وهذه الملامح هي (البيطار، 2016، ص60):

- المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة: هناك علاقة بين المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة وبين التحصيل الدراسي والتفوق فيها باعتبار أن المتفوقين ينتمون إلى مستويات مرتفعة اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا، ويقصد بالمستوى الاجتماعي المكانة أو المستوى الذي يحدد وضع الفرد، (برجي، 2016، ص 102)

فقد تبين في دراسة أخذت أطفالا (مرتفعي ومنخفضي الذكاء) أن أسر المتفوقين كانت أكثر ارتقاء في المستوى الاجتماعي من الأطفال منخفضي الذكاء، كما وجد ان التلاميذ من أولاد الأسر ذات المستوى الاجتماعي العالي أفضل من حيث التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي من التلاميذ في الأسر ذات المستوى الاجتماعي المخفض(البيطار، 2016، ص61)

أما المستوى الاقتصادي فهو ما تحققه المهنة من عائد مادي بالنسبة لصاحبها ويتضمن هذا العائد ما تملكه المهنة من دخل وممتلكات الحالة الاقتصادية بوجه عام (برجي، 2016، ص102)

وقد وجدت بعض الدراسات أن الفقر يمكن أن يؤدي من حيث نتائجه دورا في تنمية التفوق و الإبداع ، حيث بينت دراسة قام بها بيرت على عينة من المتخلفين دراسيا في مدينة لندن إن 90% من أفراد عينته ينتمون من أسر فقيرة جدا في حين أن ما نسبته 10% فقط ينتمون إلى أسر ميسورة و في دراسة مماثلة وجد هافجهرست أن 80% من عينة دراسته

على تلاميذ مقصرين دراسيا ينتمون إلى مستوى اقتصادي متدني، وعلى هذا الأساس قد تبدو آثار الفقر واضحة في الجو الثقافي العام للأسرة وفي حالة الوسائل الترفيهية العامة و وسائل الاتصال الحضري في البيت، حيث أنه من الضروري لنمو مدارك الابن ومعارفه وأسلوب تعامله أن يكون في جو غني بالمثيرات من أجهزة تعليمية وترفيهية و ثقافية ، كما تبدو آثار الفقر في سوء التغذية فالأسرة التي لا تتمتع بدخل كاف لا تستطيع أن توفر كل ما يلزم من بروتينات وفيتامينات أساسية لنمو الأبناء بشكل جيد (البيطار، 2016، ص61)، ومن المؤثرات التي تلعب دورا في التفوق الدراسي ثقافة الأسرة، حيث يشير كوهلر 1953 إلى أن ثقافة الوالدين ودعمهم وتشجيعهم لأبنائهم على الدراسة تلعب دورا كبيرا في التفوق الدراسي، ويؤكد تيرمان 1947 أن آباء العينة التي درسها من المتفوقين كان معظمهم قد تعلموا لمدة 12 عام ، كما أن متوسط عدد الكتب عند الأسرة 329 كتابا.

حيث أكد فراسر 1969 بأن الجو الثقافي الذي يسود في الأسرة مثل الكتب التي تحتوي عليها مكتبة المنزل أو قراءة الوالدين للكتب، وتشجيع أبنائهم على القراءة، كل هذه المظاهر الثقافية تربطها علاقة إيجابية مع ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى الأبناء (زعيتر، 2019، ص109).

-اتجاهات الوالدين نحو تحصيل الأبناء: حيث أثبتت الكثير من الدراسات التي أجريت في هذا الصدد،ارتباط تفوق الأبناء الاتجاهات الايجابية للوالدين نحو تحصيل أبنائهم.

وفي دراسة قام بها جارلاند Garland (1980) لإلقاء الضوء على ذوي التحصيل العالي والمنخفض في برنامج ميشيغان للتقييم التربوي، اختار الباحث عينة قوامها 90 من طلاب المدارس الإعدادية، وأسفرت نتائجه على أن الخلفية الأسرية، والقيم الوالدية، وإدراك المدرسين لتلك القيم والاتجاهات، والتوقعات، وعوامل تأثير الوالدين اوالمدرسين لها أثر على التحصيل الدراسي، وهي نفس النتيجة التي وصل إليها عبد الغفار (1975) تلك الدراسة التي توحى منها الكشف عن العلاقة بين اتجاهات الوالدين في التنشئة المتينة بالديمقراطية، والاستقلالية، والتقبل، وأوضحت أن البيئة الأسرية التي يسودها جو من الثقة، والحب، والاعتماد على النفس، ومنح الحرية للأبناء في اتخاذ القرارات بأنفسهم، فأن هذا المناخ الأسري يعمل على إنماء الطاقات لدى الأبناء والتحصيل الدراسي لهم(بوجلال، 2009، ص ص102-103).

- الجو الأسري والتماسك أو التفكك الأسري: فتفكك الأسرة نتيجة الطلاق أو غياب أحد الوالدين أو وجود جو تستمر فيه المشاحنات، يمكن أن يؤدي إلى اضطراب الطفل عاطفيا، وحرمانه من الحنان الذي يحتاج له في نموه الطبيعي، مما يؤثر على جوانب حياته الأخرى (البيطار، 2016، ص62).

الجو الأسري يؤثر على الطفل وتربيته، فالطفل الذي ينشأ في جو ثقافي يولد عنه الرغبة في المطالعة او الثقافة، أما الأسرة التي لا تتمتع فينعكس ذلك على أطفالها بعدم الرغبة في المطالعة والثقافة وغيرها، إضافة إلى السكن فكلما كانت شروط السكن مريحة وصحية انعكس ذلك إيجابا على الطفل (برجي، 2016، ص102).

2.2.4. المدرسة.

إن المدرسة هي المؤسسة التربوية الثانية التي تتولى تربية الطلاب، وهي حجر الزاوية في العملية التربوية، التعليمية، وهي الأساس الذي ترتكز عليه الدول في تكوين الأفراد وإعداد الأجيال المقبلة وبناء شخصياتهم من جميع النواحي وتنمية ذكائهم وتفكيرهم وبالتالي يعد دورها دورا مهما وبارزا في رعاية التفوق والمتفوقين (البيطار، 2016، ص 63).

حيث تؤثر البيئة المدرسية من خلال توفير الجو المناسب للدراسة (جو ديمقراطي، تسامحي)، بحيث تكون متمركزة حول التلميذ، وتوفير الكتب والمراجع،بالإضافة إلى إتباع استراتيجيات التعجيل الدراسي بحيث تسمح للتلميذ المتفوق بأن يدرس المادة الدراسية في فترة قصيرة أقل من المعتاد، أي يدرس صفين دراسيين في سنة دراسية واحدة (الظفيري، 2019، ص67).

ويشارك المعلم في المسؤولية المدرسية فهو من ضمن العوامل المؤثرة في التفوق المدرسي، وهو مفتاح نجاح العملية التربوية وأحد أهم محاورها، ويشكل عنصرا أساسيا لدافعية الطلاب المتفوقين، واستثارة ميوله، ومن جهة أخرى عليه التزود بالمعارف الجديدة واكتساب المهارات اللازمة، ليكون قادرا على القيام بمهارة إدارة العملية التربوية والتعامل معها، بأسلوب المعلم المبدع القادر على توسيع مدارك طلابه ومعارفهم، ويكون قدوة حسنة لهم في طلب العلم واكتساب المهارات والخبرات،وتشجيع تفوقهم (البيطار، 2016، ص ص63-64).

ومن جهة أخرى يؤكد محمود غانم (2001) أن المدرسة ونوع الخبرات التي تقدمها لطلابها يكون لها أثر كبير على تنشيط إبداعاتهم واستثارة قدراتهم الإبداعية وتفوقهم، ويمكن تحقيق ذلك بعدة طرق منها:

إدراج الإبداع كموضوع مستقل في البرامج التدريسية، تعديل المناهج الدراسية وصياغتها صياغة جديدة تساعد في تنمية التفوق والإبداع، خلق مناخ اجتماعي تعليمي يشجع على التفوق والإبداع بتعريض الطلاب لخبرات تربوية ترتبط ارتباطا وثيقا بالإبداع، مع وجود معلم مرن يشجع على الإبداع، وبالتالي يجعل الإبداع والقدرة على التفكير الإبداعي إحدى سمات الشخصية لدى الطلبة جميعا (البيطار، 2016، ص64).

فظروف المدرسة المادية وزملاء، وأصدقاء، ومدرسين،ومشرفين أيضا تلعب دورها المؤثر في المتعلم فوجود الزميل الخلوق النشط المجتهد، يؤثر إيجابا في المتعلم، وكذلك وجود المعلم الناضج المثقف المتفهم، يعزز رغبة المتعلم ويدفعه إلى الاهتمام،والانتباه، والإقبال على التعليم برغبة وشوق (بوجلال، 2009، ص ص104-105).

5. حاجات المتفوقون دراسيا.

يمكن تقسيم حاجات المتفوقون دراسيا كما يلي:

1.5.الحاجات النفسية.

وهي المتطلبات اللازمة لإشباع الجانب الوجداني والنفسي لدى الفرد ونذكر منها الحاجة إلى:

-الاعتراف بمواهبهم وقدراتهم.

- الاستبصار الذاتي بقدراتهم والوعي بها وإدراكها.

-الاستقلالية والحرية في التعبير.

-توكيد الذات.

- التقبل والاحترام غير المشروط من الآخرين مثل احترام أسئلتهم وكثرة استفساراتهم.

- الشعور بالأمن والاطمئنان وعدم التهديد.

-اكتساب مفهوم موجب عن الذات.

- مزيد من الرعاية المتخصصة.

-مزيد من تقدير الآخرين

- الإحساس بالحب من قبل الآخرين (الظفيري، 2019، ص86).

2.5.الحاجات الاجتماعية.

وهي المتطلبات الاجتماعية، ومنها الحاجة إلى تكوين العلاقات الاجتماعية وصداقات وتعاون واندماج في المجتمع وتفاعل مع الآخرين ومن حاجات المتفوقين الاجتماعية ما يلي:

-الحاجة إلى تكوين علاقات اجتماعيةإيجابية، وتواصل صحي مع الآخرين.

- الحاجة إلى اكتساب المهارات التوافقية، وكيفية التعامل مع الضغوط.

- الحاجة إلى مواجهة المشكلات الدراسية، والصعوبات الانفعالية (مخيمر، 2013، ص116).

كما يحتاج التلاميذ المتفوقين أيضا إلى رعاية خاصة من قبل جميع المحيطين بهم، وتتمثل هذه الرعاية في توفير جو دراسي داعم وبيئة مناسبة لهم، ولا تقع هذه المسؤولية على الوالدين و أولياء الأمور فقط بل على المعلمين والعاملين في المؤسسات التربوية والخبراء والتربويين ، وكذا مؤسسات المجتمع المدني ، ومن أشكال الرعاية الاجتماعية التي تتقدم لتلبية حاجات التلاميذ المتفوقين، المعاملة الحسنة ، منحهم الجوائز التعليمية سواء المادية أو المعنوية، توفير الأنشطة الاجتماعية والارشاد الاجتماعي لهم، مثل الاجتماعاتوالرحلات لمساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم، وكذا مساعدتهم على تحقيق التوافق الاجتماعي مع المحيطين بهم سواء في المدرسة أو في الأسرة(بوجلال،2009، ص142).

3.5.الحاجات التربوية.

وهي المتطلبات التربوية مثل الحاجة إلى التفكير والتجريب والاكتشاف، وكلها تحتاج إلى إشباع، وفئة المتفوقون لها حاجات تربوية منها:

- الحاجة إلى مهارات التعلم الذاتي واستثمار مصادر التعلم والمعرفة.

- الحاجة إلى الاستطلاع والاكتشاف العلميوالتجريب.

-الحاجة إلى المزيد من التعمق المعرفي في مجال الموهبة والتفوق.

-الحاجة إلى مناهج تعليمية وأنشطة تربوية متحدية لاستعداداتهم، وأسلوبهم الخاص في التفكير والتعلم.

-الحاجة إلى اكتساب مهارات التجريب والبحث العلمي، وفحص الأفكار، والبحث عن الحلول، واقتراح الفروض واختبارها في عالم الواقع ومناقشة النتائج.

-الحاجة إلى برامج دراسية خاصة وممنهجة.

-الحاجة إلى الكم المعرفي الذي يجعلهم يصلون إلى درجة الإتقان.

-الحاجة إلى تعلم مهارات الحصول على المعرفة (مخيمر، 2013، ص ص116-117).

ثالثا: التأخر الدراسي.

1.مفهوم التأخر الدراسي.

1.1. المفهوم اللغوي.

التأخر من الناحية اللغوية هو عكس التقدم، والمتأخرين ضد المتقدمين، ويقال في العربية فلان تأخر عن الطريق أي تأخر بضعة أمتار او كيلومترات، ولكن يحتمل لحاقه بركب اجلا ام عاجلا، وتأخر فلان عن الوصول أي وصل فعلا ولكن وصوله جاء متأخرا عن موعده (عمور، 2018، ص225).

2.1. المفهوم الاصطلاحي.

ان مصطلح التأخر الدراسي لازال يحمل غموضا وعدم تحديده حتى بين المختصين أنفسهم، والدليل على ذلك ان هناك مسميات متعددة مازالت تطلق عليه لكي تعبر عنه، او عن الأفراد الذين تنطبق عليهم هذه الصفة (القاضي، 2021، ص76)، وهذا راجع إلى اختلاف وجهات النظر حول مفهومه.

فقد تمت الإشارةإليه على انه تكوين او بناء فرضي كباقي المصطلحات في المجال النفسي، كالتعلم والإدراك والتذكر والتفوق والابتكار بحيث لا يمكننا ملاحظته مباشرة وإنما نستدل عليه في وقائعه الظاهرة ونتائجه وأثاره (حسين، 2012، ص4).

ويعرف على انه عدم قدرة التلميذ على تحصيل العلوم والمعارف بما يناسب المنهاج (غنيم، 2015، ص34).

كما يرى "عطية": بأن المتأخرين دراسيا هم التلاميذ الذين تكون درجة تحصيلهم أقل من متوسط درجة أقرانهم مع تكرار رسوبهم وتخلفهم عن زملائهم من هم في نفس أعمارهم وفرقهم الدراسية (عطية،2021، ص 74)، إذا فالمستوى التحصيلي لهؤلاء الأطفال يكون اقل من مستوى زملائهم العاديين (السيد، 2021، ص64).

ويرى "انجرامInjram" كذلك ان هؤلاء الأطفال لا يستطيعون تحقيق المستويات المطلوبة منهم في الصف الدراسي، وهم متأخرون في تحصيلهم الأكاديمي بالقياس بالعمر التحصيلي لأقرانهم (بن الزين، 2005، ص48).

ويضيف " عبد الرؤوف 1994" ان التلميذ المتأخر دراسيا تقهره مشكلاته النفسية وتستهلك جهده وطاقته، فهو يحارب في جهتين حيث يشعر بافتقاده ثقة مدرسيه وأترابه وأيضا أسرته، كما يشعر بأنه اقل من غيره ويترتب على ذلك العديد من الضغوط النفسية والاجتماعية خاصة ان الحياة المدرسية لها مطالب كثيرة لا يتمكن من الوصول إليها (الحولي، 2012، ص113).

يعرف أيضا على انه، انخفاض أو تدن في نسبة التحصيل الدراسي للتلميذ دون المستوى العادي المتوسط لمادة دراسية او أكثر وهذا راجع إلى العديد من الأسباب منها ما يتعلق بالتلميذ نفسه، أو بيئته الأسرية والاجتماعية والدراسية والسياسية، فيتكرر رسوبه في مادة او أكثر رغم ما لديه من قدرات تؤهله للوصول الى المستوى التحصيلي الذي يتناسب مع عمره الزمني (العجمي واخرون، 2021، ص52).

ويمكن تقدير التأخر الدراسي على أساس العمر التحصيلي والعمر الزمني للطفل وذلك من خلال المعادلة التالية:

$$\text{النسبة التعليمية} = \frac{\text{العمر التحصيلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

وقد يكون التأخر الدراسي عاما في جميع المواد او تأخرا في مادة دراسية معينة، كما قد يكون تأخرا دائما او مؤقتا مرتبطا بموقف معين او تأخرا حقيقيا يعود لأسباب عقلية او غير ظاهري يعود إلى أسباب غير عقلية (صبحي، 2009، ص11). بحيث ينظر للطفل المتأخر دراسيا على انه ذلك الطفل الذي تكون قدراته العقلية غير كافية بدرجة تسمح له بالانتظام في الدراسة ومسايرتها بالسرعة العادية (جميلة، 2020، ص89).

كما يعرفه" احمد عبد اللطيف ابو اسعد" 2009 انه العملية التي تنخفض من خلالها نسبة ذكاء الطفل عن المتوسط بحيث تنحصر الدرجة ما بين 70 الى 90 درجة (عبد القادر، 2020، ص125).

كما يفضل استعمال هذا المفهوم بصفة عامة على التلاميذ الذين يجدون صعوبات في تعلم الأشياء العقلية، فليس من الضروري ان يكون المتأخر دراسيا متخلفا في كل أنواع النشاط، فقد يحرز تقدما في النواحي الأخرى كالتكيف الاجتماعي، الرسم، القدرات الميكانيكية (الترتير، 2003، ص25).

وليس معنى التأخر الدراسي دائما نقصا في معدل ذكاء الطفل، فكم من طفل ذكي يتأخر دراسيا ليس لنقص قدراته العقلية ولكن لأنه يعاني من القلق النفسي والانزعاج لأقل الأسباب، وقد يرجع قلقه هذا لارتفاع معدل ذكائه ارتفاعا كبيرا لدرجة تجعله يمل من بطء العملية التعليمية (الجبالي، 2016، ص64).

كما يعتبر التأخر الدراسي وما يرتبط به من رسوب للتلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة نوع من الهدر المدرسي (حسين، 2012، ص2)، وهذا ما جعله من أبرز المشكلات التربوية التي تشغل بال الكثير من المربيين والمعلمين والآباء كما تبرز

خطورته انه من بين كل مائة تلميذ يوجد ما يقارب عشرين منهم متأخرين، وبالتالي فإهمال هذه المشكلة سيؤدي إلى ارتفاع أعداد المتأخرين واستفحالها وبالتالي يصعب إيجاد حل لها (الحلو، 2009، ص172).

2. بعض المصطلحات المشابهة للتأخر الدراسي والفرق بينها.

هناك بعض المصطلحات التي مازال يخلط بينها الباحثين والعلماء وبين مصطلح التأخر الدراسي نذكر منها:

1.2. بطء التعلم.

يعرفه " عبد الستار واخرون":بأنه حالة مرضية او نفسية تواجه التلميذ أثناء تعلمه للمادة الدراسية تتسبب في تأخر تحصيله الدراسي مقارنة بزملائه في نفس الصف (عبد الستار واخرون، 2019، ص42).

يعرفه " كيرك" بأنه: طفل قادر على التعلم ولكن بصورة أبطئ من الطفل العادي ذلك بأن ذكائه اقل من الأطفال العاديين وتتراوح بين (80_90) درجة (دبابي، 2020، ص351).

ويعرف الطفل بطيء التعلم على انه الطفل الذي يجد صعوبة في تكييف نفسه مع المناهج الأكاديمية بسبب قصور قدرته على التعلم أو قصور مستوى ذكائه (صبحي، 2009، ص350).

كما انه يعاني من المشكلات والصعوبات التعليمية التي تتمثل في القراءة والكتابة والفهم والاستيعاب (ابو الفضل واخرون، 2019، ص35).

اما اللجنة الوطنية للتربية الخاصة في وزارة التربية فترى ان الطفل بطيء التعلم طفل اعتيادي في إطاره العام إلا انه يجد صعوبة لسبب او لأخر في الوصول إلى المستوى التعليمي الذي يصل إليه اقرانه الأسوياء في المعدل، وهو لا يصنف ضمن فئة المتخلفين عقليا (القيسي، الجبوري، 2018، ص539).

وهناك بعض الباحثين الذين يطلقون مفهوم بطء التعلم على كل طفل يصعب عليه تعلم المسائل العقلية والفكرية التي تتطلب التجريد والتحليل، كأن بطء التعلم مرتبط بالضعف في القدرات العقلية، بخلاف التأخر الذي قد لا يرتبط بضعف الذكاء، إلا ان البعض يرى انه لا يوجد فرق بينهما فمهما كانت نقاط الاختلاف بينهما ففي الغالب لا نكون أمام فئتين متميزين (عمور، 2018، ص234).

2.2. التخلف العقلي.

ان التخلف العقلي حسب "بينوا Benoit "1952 هو ضعف في الوظيفة العقلية ناتج عن عوامل او محددات داخلية في الفرد، او عوامل خارجية، بحيث تؤدي الى تدهور في كفاءة الجهاز العصبي، ومن ثم فهي تؤدي الى نقص في القدرة العامة للنمو، وفي التكامل الإدراكي والفهم، وبالتالي في التكيف مع البيئة (حرب، 1992، ص19).

ويقصد به في الاصطلاح الطبي بأنه نقص في نمو العقل وتطوره ونضوجه يؤدي الى نقص في الذكاء حتى يعجز الفرد على ان يعيش مستقلا بنفسه او يحمي نفسه ضد المخاطر والاستغلال من الآخرين(الصفو، 2005، ص249).

يعرفه قانون الصحة العقلية بإنجلترا سنة 1959 بأنه حالة من توقف ارتقاء العقل او عدم اكتماله بدرجة قد لا تصل الى حد الضعف الشديد، مما يتطلب العلاج الطبي او اي رعاية اخرى او تدريب (حرب، 1992، ص19).

كما يعرفه " جروسمان" بصفة عامة على انه انخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلي العام، يصاحبه عجز في السلوك التكيفي يظهر في مرحلة النمو (شريفي، 2016، ص205).

اما في الميدان المدرسي فدائما ما يحدث خلط بين الطفل المتخلف عقليا والمتأخر دراسيا، فقد ارتبط مفهوم التأخر الدراسي في اذهان المدرسين والوالدين بالمفاهيم الخاطئة وحكمهم على الطفل بالغباء والتخلف العقلي، وذلك بمجرد عدم فهمه او بطء تفكيره او قلة تحصيله مقارنة بزملائه ويعتبر هذا الحكم بطبيعة الحال حكما عشوائيا ومتسرعا (باللموشي، 2013، ص167)، ، لأن التأخر الدراسي يتمثل في تأخر التحصيل وهذا يعتبر عجزا مؤقتا له اصوله وأسبابه النفسية والاجتماعية والاقتصادية والمدرسية (محمد، 2012، ص59)، اما التخلف العقلي فيتمثل في حالة نقص او تأخر او عدم اكتمال في النمو العقلي والمعرفي ، يولد الطفل به أو يحدث له في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية او مرضية او بيئية تؤثر على جهازه العصبي وبالتالي تسبب له نقصا في الذكاء (صبحي، 2009، ص15).

3.2. صعوبات التعلم.

وعرفت "باربرا بيتمان" الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم بأنهم أولائك الذين يفصحون عن تباين تربوي ذي دلالة بين قدراتهم العقلية الكافية ومستوى أدائهم الفعلي الذي يعزى إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم، قد تكون او لا تكون مصحوبة بقصور واضح في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وهي ليست ناتجة عن تخلف عقلي، او حرمان بيئي او ثقافي، او اضطراب انفعالي شديد او فقدان للحواس (عمار، 2016، ص9).

عرفت الحكومة الفدرالية للولايات المتحدة الأمريكية هذا المفهوم بأنه يتمثل في وجود اضطراب في واحدة او أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة او المنطوقة والتي تظهر في عدم القدرة على الإصغاء او التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة، العمليات الحسابية (عمار، 2016، ص51).

ويرى احمد ان هذا المصطلح عام يصنف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي، يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن اقرانهم العاديين، ومع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط إلاأنهم يظهرون صعوبة في العمليات المتصلة بالتعلم ، كالإدراك، الانتباه، الذاكرة، الفهم، التفكير، القراءة، الكتابة، النطق، التهجي، او إجراء العمليات الحسابية، أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة، ويستبعد منهم ذوو الإعاقات ، المضطربون انفعاليا حيث ان إعاقاتهم قد تكون السبب في الصعوبات التي يعانون منها (محمد، 2014، ص100).

وبالرغم من الخلط القائم بين هذا المصطلح والتأخر الدراسي إلاانه يمكننا التفريق بينهما بحيث ان التأخر الدراسي هو تأخر في التحصيل بالقياس إلى الأقران، فيرتبط بقصور وانخفاض نسبة الذكاء، اما في صعوبات التعلم فيتمتع الطفل بقدرة عقلية تقع ضمن المتوسط أو أعلى، ولا يرتبط بأية إعاقة عقلية أوجسمية أو حسية (باللموشي، 2013، ص168).

وفيما يلي جدول رقم (03): يوضح أهم الفروق بين التلاميذ من كل فئة من الفئات السابق ذكرها.

مجال الاختلاف	ذوي صعوبات التعلم	المتأخرون دراسيا	بطيئوا التعلم	التخلف العقلي
القدرة العقلية	ذكاء عادي قد يصل الى 90 درجة على أحد اختبارات الذكاء المقننة(الشريف، 2007، 118).	ضمن الفئة العادية وقد يزيد عن 90 درجة.(الشريف، 2007، 118)	ذكاء منخفض يتراوح ما بين 85-70 درجة.(الشريف، 2007، 118)	تقل نسبة الذكاء لديهم عن 70 درجة (الحوامدة، 2019، ص43)
التحصيل الدراسي	تحصيل متدن في المهارات الاساسية (القراءة، الكتابة، التهجئة، الحساب)(الشريف، 2007، 118)	انخفاض مستوى التحصيل في معظم المقررات الدراسية مع إهمال واضح او مشكلات صحية.(الشريف، 2007، 118)	منخفض التحصيل في جميع المواد الدراسية مع عدم قدرة على الفهم والاستيعاب.(الشريف، 2007، 118)	فئة قابلي التعلم: يمكنهم تعلم المبادئ الأولية للقراءة، الكتابة، العمليات الحسابية وبعض المعلومات العامة فئة غير القابلين للتعليم: ذوي التخلف الشديد او المتوسط فهم يحتاجون رعاية مستمرة خاصة(الحوا مدة، 2019، ص44)
الخصائص السلوكية	استقرار في السلوك وقد يكون مصحوبا بنشاط حركي زائد.(الشريف، 2007، 118)	يأتي بتصرفات غير مقبولة مع الشعور بالإحباط نتيجة تكرار تجارب الفشل.(الشريف، 2007، 118)	سوء في السلوك التكيفي مع الآخرين قد يعجز عن القيام بمهارات الحياة اليومية بشكل عادي.(الشريف، 2007، 118)	يميلون للعزلة، العدوان، نمطية السلوك، الانفعال (الحوامدة، 2019، ص44) عادات شخصية غير مقبولة، نشاط زائد (عبد المجيد،2012، ص369)
الأسباب	اضطرابات في العمليات النمائية المتعلقة بالانتباه والتفكير والتذكر والإدراك.(الشريف، 2007، 118)	نقص الميول والدوافع نحو التعلم مع إهمالالأسرة والحرمان البيئي أو وجود مشكلات صحية أو ضعف المعلم.(الشريف، 2007، 118)	انخفاض بسيط في معدل الذكاء.(الشريف، 2007، 118)	تدني مستوى الذكاء بمقدار انحرافين معياريين فأكثر عن المتوسط العام للذكاء، بطء معدل النمو العقلي، قصور في التفكير، ضعف الذاكرة (عبد المجيد،2012، ص369)
الخدمات التربوية	برامج صعوبات التعلم في غرفة المصادر	دراسة حالة من قبل المرشد الطلابي وإلحاقه	يوضع في الفصل العادي مع تعديلات في	الدمج في المعاهد الخاصة، الفصول الخاصة الملحقة

	الخدمات التربوية الفردية. (الشريف، 2007، ص118)	بمجاميع التقوية. (الشريف، 2007، 118)	المنهج الدراسي. (الشريف، 2007، ص118)	بالمدارس العادية، الدمج الاجتماعي، الدمج الأكاديمي (صبيحة، 2014، ص88)

3. أسباب التأخر الدراسي.

ان مشكلة التأخر الدراسي التي قد تؤدي بالمتعلم الى الفشل أكاديميا، تعود في الأساس الى عدة أسباب تتداخل فيما بينها وتتمثل في:

1.3. أسباب تتعلق بالطفل ذاته.

1.1.3. العوامل العقلية.

يعد الذكاء من أكثر العوامل التي ترتبط بالتأخر الدراسي وتؤدي له، فعندما يكون ذكاء الطفل دون المتوسط بكثير فإن هذا يمثل سببا كافيا لتعطيله عن تحقيق التحصيل المناسب للمستوى المعقول في العمل المدرسي. (الحلو، 2009، ص176).

فقد توصل العالم «بيرت Bert1961 الى ان 40%من حالات التخلف الدراسي تعود الى انخفاض مستوى الذكاء لدى التلميذ (جلول، 2016، ص 16).

وتؤكد ذلك أيضا دراسة كل من " برادة وزهران" 1984 التي تم التوصل من خلالها الى ان 78%من المتأخرين دراسيا ينتمون إلى مستويات الذكاء دون المتوسط، إذا فانخفاض الذكاء يعد من العوامل المعجلة لظهور التأخر الدراسي عند التلاميذ، لكن هذا لا يعني انه غير موجود عند من يتمتعون بذكاء متوسط أوأعلى، فقد يوجد التأخر عند هؤلاء لكننا نرجعه إلىأسباب اجتماعية او تربوية. (الزعبي، 2013، ص215).

وقد أشار "Burt» الىأهمية القدرات الخاصة في التحصيل الدراسي، فامتلاك الفرد للقدرات اللفظية التي تعد أساس التعبير اللغوي، تساعده على تحقيق النجاح في المواد المتعلقة باللغة، والقدرات الميكانيكية هي ايضا تساعده في عمليات الحل والتركيب وفهم المهارات العملية عامة، والقدرات الرياضية تساعده في فهم الأرقام والحساب كما توفر له القدرات الكتابية إمكانية النجاح في تنظيم أفكاره وعرضها (عواد، 2007، ص36).

فلقدرات العقلية الخاصة كالقدرة على التركيز او بعض القدرات الخاصة التي يتطلب وجودها بنسبة كبيرة لاستذكار مادة دراسية معينة كالقدرات سالفة الذكر دور ايضا في التأخر الدراسي، وهذا ما أثبته كل من "موني Money" "وفرنونVernon" "وشيلدرSchilder" في دراستهم التي تؤكد ان التأخر الدراسي دليل على وجود قدرات عقلية منخفضة تعود الى أسباب وراثية (ظاهر، الشهيري، 2022، ص32).

وبسبب هذا الضعف او القصور في الذكاء والقدرات العقلية فإن الطفل يصاب بتشتت الانتباه، وضعف التركيز، والذاكرة، وحدوث اضطرابات في الفهم وهروب الأفكار وضعف التحصيل بالإضافة إلى قلة الاهتمام بالدراسة وبالتالي يتأخر الطفل ويتخلف دراسيا عن اقرانه (الحلو، 2009، ص176).

2.1.3. العوامل الجسمية.

هي مجموعة العوامل التي تتعلق بالصحة العامة وتتمثل في تأخر النمو وضعف البنية الجسمية، وضعف الحواس كالسمع والبصر او الضعف العام او اضطرابات الكلام او الإصابة بمرض جسمي فيكون ذلك السبب الرئيسي في تأخر المتعلم دراسيا بالإضافةإلى مشكلات الجهاز العصبي والحركي والتي تؤدي جميعها إلى الفتور الذهني فتؤثر بدورها على الاستيعاب والتذكر والتركيز (ظاهر، 2019، ص12).

فالتلميذ ضعيف البنية يكون أكثر عرضة للإصابةالأمراض ناهيك عن إحساسه بالتعب والإرهاق بشكل مستمر (عمور، 2018، ص246).

كما ان مشكلة الضعف الجزئي مثلا في كل من البصر والسمع التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ، والتي لا يتفطن المعلم لها قد تجعله يجلسهم في أماكن لا تتناسب وقدراتهم، ويؤثر هذا الضعف على قدرتهم في التمييز بين الأشكالوالأصوات الدقيقة مما يؤدي إلى مشكلات في الاكتساب لديهم (خويلد، 2017، ص226).

بالإضافة إلى صعوبات النطق وعيوبالكلام التي تحول دون قدرة الطفل على التعبير الصحيح، وإصابته بالعاهات الجسمية تشعره بالنقص فيعتقد انه موضع تفحص الآخرين وتقييمهم، وهذا ما يسبب له مضايقات متعددة تحول بينه وبين التركيز على الدراسة (مكي، 2016، ص18).

وهناك بعض العوامل الناتجة عن عدم القدرة على العمل والحركة، فبعض الأطفال ليس لديهم القدرة الكافية من الناحية الجسمية والاستعداد الكافي للقيام بواجباتهم المدرسية، كعدم القدرة على مسك القلم نتيجة مشكلة في الأصابع تجعله غير قادر على الكتابة (الشريف، 2014، ص32).

كل هذه العوامل قد تؤدي إلى نقص عام في الحيوية، فتقلل من مقدرة الطفل على البذل والعطاء. (المبروك، 2021، ص103)، فيتعرض التلميذ المريض على أثرهاإلى الضعف ويضطر لإهمال واجباته ويتخلف عن زملائه وتفوته الدروس متى يغيب، ويصبح تحصيله الدراسي صعبا عكس التلميذ العادي الذي يكون في صحة جيدة يشعر بالسعادة ويكون تحصيله أحسن (رشيد، 2013، ص120).

ولقد تمت الإشارة إلى ان هناك حوالي اثني عشر سببا رئيسيا للتأخر الدراسي تم التوصل إليهم من خلال ست وعشرين دراسة بين" 1925 و1945" وتنحصر هذه العوامل الجسمية في:

- ضعف الصحة العامة.

- العجز والقصور الجسمي.

- قصور في الطاقة الحيوية نتيجة لمرض الأنيميا.

- الكسل الناتج عن الضعف والهزل العام. (عمور،2018، ص266).

3.1.3. العوامل الانفعالية.

أوضحت العديد من الدراسات ان المشكلات الانفعالية تنتشر بين التلاميذ المتأخرين دراسيا أكثر منها لدى أقرانهم العاديين. ففي دراسة " برابهاكارا" و" فنجربال" 1986 التي هدفت الى تحديد أهم المشكلات الانفعالية لدى المتأخرين دراسيا من خلال عينة تتكون من (90) تلميذا موزعين على ثلاث مستويات تحصيلية (منخفضة-متوسطة-مرتفعة) تتراوح أعمارهم بين 11_ 12 سنة، دلت نتائجها على ان المتأخرين دراسيا لديهم مشكلات انفعالية أكثر من متوسطي ومرتفعي التحصيل، كذلك زيادة المشكلات الصحية والتعليمية والمنزلية والمالية وان مفهوم الذات لديهم اقل من الفئات الأخرى (كاشف، 2020، ص355).

فالحالة النفسية للتلميذ تلعب دورا هاما في تحديد مستوى نشاطه واجتهاده، وهذا ما تؤكده بعض الدراسات التي تقر بأن الاتزان الانفعالي وحالات القلق والاضطراب العصبي وكل تلك العوامل قد تؤثر بشكل كبير في أداء التلاميذ لواجباتهم التي تتطلب منهم الدقة وتركيز الانتباه، ولهذا يكثر التأخر لدى من يتميزون بهذه الصفات (الشهري، 2022، ص33).

كما ان حالة التوتر المستمر تجعل انتباه المتعلم منحصرا داخل نفسه، فلا يستطيع ان يستفيد من الإمكانيات المدرسية منها شروح المعلم، كما ان القلق والتوتر لا يؤثران على التحصيل الدراسي فقط بل يؤثران على إجابات المتعلم أثناء الامتحانات، فتأتي دائما اقل من مستوى تحصيله، فالقلق يلعب دوره في عرقلة عملية استدعاء المعلومات التي تنتهي بانخفاض درجات المتعلم، كما يؤثر على إمكانياته في التفكير الإبداعي والناقد الذي تتطلبه بعض التعليمات (عواد، 2007، ص48).

وتسبب هذه المشكلات للتلميذ بحالة من الكسل وهذا ما يؤكده " جورج ماكو": "حيث يرى ان وراء الكسل والتأخر الدراسي أسباب عاطفية، انفعالية، حيث ان الكسل يعني عدم الاهتمام بالدراسة، وهذا يؤدي إلى النفور وعدمالتلاؤم الدراسي، وقلة الانتباه ويسبب القلق العاطفي الذي يخلق المعارضة وشعور النقص والشك بالذات والخوف من عدم التلاؤم مع الواقع والهروب عن طريق أحلام اليقظة وضعف الثقة بالذات" (لعرافة، 2011، ص155).

2.3. العوامل الأسرية.

يلعب المناخ الأسري الذي يعيش فيه الطفل دخل في تدني مستوى تحصيله خاصة ان كان شديد الاضطراب، فتوتر العلاقة بين الزوجين مثلا ، ومعاملتهم للتلميذ بقسوة والحد من حريته، وعدم تشجيعه على التفاعل مع الآخرين يدفعه للشعور بالإهمال والنبذ من طرف والديه، كذلك عدم احترام آراءه والسخرية منها ومحاولة منعها، وتعرضه للعقاب المتكرر من طرفهم ، والتذبذب في معاملته وذلك بعدم اتفاقهم على أسلوب واحد، والتفرقة بينه وبين إخوته في المعاملة،

ونعته بالصفات السلبية (ابو اسعد، 2012، ص34)، فدراسة " شيلدون وجلوك" 1956 بينت ان هناك علاقة بين إخفاق الأبناء وفشلهم الدراسي وبين أساليب الآباء الخاطئة في التربية واتجاهاتهم نحو أبنائهم (دمنهوري، 2006، ص120)، كما توصل " هيدر Haider" 1971 إلى ان أهم أسباب تأخر الأطفال دراسيا بالرغم من تفوقهم في الذكاء هو تقصير الأمهات في عملية التنشئة الاجتماعية من حيث نقص المدح والإثابة ونقص التعزيز في العملية التربوية (محمد، 1999، ص33).

كذلك يلعب المستوى الثقافي للأسرة دورا في ارتفاع او انخفاض التحصيل الدراسي للتلميذ، ويعود ذلك إلى ان الأبناء يقومون بتقليد أبائهم في جميع الأعمال التي يمارسونها، وهذا ما قام بإثباته كل من "دوجلاس Douglas" "ووتن Wotton" ، " وهالس Nisbet" في دراساتهم التي ركزوامن خلالها على أهمية العلاقة المتبادلة بين التقدم الدراسي للتلاميذ وبعض المتغيرات الأخرى كحجم الأسرة، والمستوى التعليمي والثقافي للوالدين او الوضع الاجتماعي للأسرة، وفي تعدد واختلاف تلك الدراسات دلالة على أهمية اثر الأسرة على الطالب، (الشهري، 2022، ص33).

كما يؤثر المستوى التعليمي للوالدين على نضج الاتجاه المهني والتحصيل عند الأبناء، فالآباء ذوي الدرجة العالية من التعليم والقادرون على التعرف على قدرات واستعدادات أبنائهم، يستطيعون ان ينموا اتجاهات ايجابية لدى أبنائهم نحو نوع التعليم الذي يتفق مع قدراتهم ويوجهونهم إلى المهن التي تتناسب مع إمكانياتهم (الجرجاوي، 2002، ص44).

اما الطفل الذي ينشأ في أسرة جاهلة لا تهتم بمسيرته، ولا تهيئ له الأجواء الملائمة للاستذكار وأداءالواجبات المدرسية كما ينبغي، سوف تسهم دون قصد في خلق هذه المشكلة التربوية لديه (الحلو، 2009، ص177).

فالدراسة التي أجراها " عبد السلام الشيخ" 1979 عن الأطفال ومشكلات التنشئة الاجتماعية في مصر على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي اتضح من خلالها ان أميةالأب خاصة من أخطر المشكلات المعوقة لوظيفة المدرسة ولعمليات التحصيل، ومنه فإن مشكلة الأمية عامةأخطر من مشكلة الإدمان على المخدرات " (الشيخ، 2004، ص89).

ومن هنا يمكن القول بأن العائلة المثقفة والمتعلمة تساهم وبفاعلية في تنمية التفكير والحس الإبداعي والنمو العقلي لأبنائها من خلال تشجيعهم على الدراسة والتعلم والسماح لهم بإبداء أراءهم، وفتح مجال التواصل والحوار معهم ومناقشتهم في المسائل التي تخصهم، كما تساهم في تكيفهم بمساعدتهم على حل واجباتهم والحرص على نجاحهم وتشجيعهم ماديا ومعنويا ومساندتهم في المراحل الصعبة (عماري، 2020، ص105).

ومما لا شك فيه ان المستوى الاقتصادي للأسرة يؤثر بدوره على درجة تحصيل الأبناء، فكلما كان مرتفعا توفرت للطفل جميع الإمكانيات المسهلة للدراسة، وتوفرت له التغذية المساعدة على النمو السريع، اما الأسرة الفقيرة فتعجز عن إشباع حاجات الطفل وبعضها يدفع أبنائه للعمل من اجل توفير المال اللازم للعيش (احمد، 2021، ص8).

وما يؤكد العلاقة القوية بين التأخر الدراسي والوضع الاقتصادي للأسرة الدراسة التي قام بها" اسكالونة" التي اهتم فيها بالأسر التي تعاني ظروفا اجتماعية واقتصادية صعبة كسوء الحالة المهنية للأب، وعدم الاستقرار المهني، والبطالة، العنف الأسري، والغياب المستمر لأحد الزوجين خاصة الأب وعلى أثرها توصل إلى ان أطفال هذه الأسر يتميزون بنمو

غير عادي، ويعانون من مشكلة الإخفاق المدرسي وسوء التكيف الذي يؤدي غالبا إلى التهميش والانحراف (لعرافة، 2011، ص165).

كما أثبتت الدراسات المختلفة ان المستوى التحصيلي للتلاميذ الذين ينتمون إلى الطبقة الوسطى يزيد عن مستوى تلاميذ الطبقة الفقيرة الذين تقل أو تنعدم لديهم وسائل الراحة والوسائل التثقيفية، من العاب وصحف وكتب وأفلام وغيرها من الوسائل المسهلة والمسيرة للعملية التعليمية (لعرافة، 2011، ص 166).

ويشير «يوسف دياب" إلى ان معظم الدراسات التي أجريت على المتأخرين دراسيا تثبت ان ذكاء الأطفال يميل إلى الانخفاض عند وضعهم في مستوى اقتصادي وثقافي منخفض سواء من حيث المنزل أو المدرسة، وان نسبة ذكائهم ارتفعت عند وضعهم في بيوت ومدارس ذات مستوى مرتفع في تلك النواحي، كما يبدو ان أبناءا لأميين وذوي المستوى التعليمي المتدني يرسبون أكثر من سواهم لافتقارهم إلى الدعم بمختلف أنواعه، المادية والمعنوية والعلمية (حيدوسي، 2017، ص 65).

3.3. العوامل المدرسية.

تعتبر المدرسة مدخلا من المدخلات المتعددة التي تهدف إلى تعديل سلوكيات التلاميذ وتنمية اتجاهاتهم ومعارفهم ومهاراتهم، وتحصيلهم الدراسي أيضا، وقد تخفق المدرسة كإحدى المؤسسات التربويةفي تحقيق الهدف، فتكون سببا في بقاء المشكلة أو تفاقمها وقد يعود التأخر الدراسي إلى ما يلي (حشيش وآخرون، 2021، ص522).

1.3.3. العناصر المادية.

وتشمل البيئة الصفية، والبنية التحتية، والمرافق والمختبرات العلمية. فالمدرسة التي تفتقر إلى بنى تحتية مناسبة وبيئة صفية تساهم في تهيئة المتمرس للتعلم، فضلا عن انعدام الوسائل المناسبة للتعليم، تساعد في انعدام انجذاب المتعلمين نحو المدرسة، وبالتالي هروبهم منها وانشغالهم عنها مما ينعكس بشكل سلبي على مكتسباتهم المعرفية وأدائهم التحصيلي (جبر، احمد، 2018، ص71).

بالإضافة إلى المكان الذي يجلس فيه التلميذ والذي يساعد على صرف ذهنه وتشتيت انتباهه رغما عنه، إضافة إلى سوء استخدام الوسائل التعليمية، وعدم توفير الظروف الفيزيقية الملائمة لعملية التعلم كقلة التهوية، الإضاءة، التدفئة وارتفاع عدد التلاميذ في القسم (خويلد، 2017، ص 230).

2.3.3. الجو المدرسي.

يعد الجو الدراسي متكامل الجوانب من مستوى علمي جيد، ونظام جاد متبع من طرف المدرسين مجالا واسعا للتلاميذ بحيث تقوى فيه معارفهم العلمية وتبرز طاقاتهم الذهنية، وكذا شخصياتهم، فيكون المجال مفتوحا لهم لفرض وجودهم وأفكارهم وصقل مواهبهم (شيخي، 2013، ص130).

كما ان الجو العلائقي داخل الفصل والذي يتسم بالتقبل يتيح الفرص للطلاب لإشباع حاجاتهم وإشعارهم بالتفوق والنجاح ويزيد من ثقتهم بأنفسهم، اما إذا اضطربت علاقاتهم مع معلميهم وزملائهم فإن هذا يؤدي إلى عدم تكيفهم وبالتالي تكون النتيجة الطبيعية هي ضعف التحصيل لديهم (مكي، 2016، ص17).

فالجو المدرسي إذا يسهم إلى حد بعيد في رفع قدرات التلميذ التحصيلية وبالتالي التقدم، كما يعمل من ناحية أخرى على تنفيرهم وتأخرهم الدراسي، فتتحول المدرسة إلى أرضية خصبة مواتية لارتكاب السلوكيات السيئة كالعنف والمشاغبة، وعليه فإن له تأثير كبير سواء كان ايجابيا أم سلبيا على تحصيل المتعلم (شيخي، 2013، ص131).

3.3.3. أسباب ترجع للمعلم.

- عدم كفاءة المعلم، وضعف أدائه.

- شخصيته غير الجذابة بالنسبة للتلاميذ. (خطوط، سعيد، 2021، ص 47).

- قسوة المعلمين وتسلطهم على الأطفال، تؤدي إلى كره الطفل لبعض المعلمين والمواد التي يقومون بتدريسها وبالتالي الرسوب فيها.

- عدم ترغيب الأطفال في المادة الدراسية.

-كثرة استخدام المعلمون للتهديدات، والتهكم على الأطفال والسخرية منهم، وكثرة التحذيرات والإنذارات.

- تخويف الطفل من الفشل، مما يجعله يخاف من المدرسة.

- عدم شرح المعلم للدرس جيدا واعتماده على التلقين. (عباس، 2022، ص275).

4.3.3. أسباب ترجع للمتعلم.

هناك العديد من الأسباب تعود للمتعلم والتي تؤثر على تحصيله الدراسي وبالتالي تأخره عن باقي زملائه ونذكر منها ما يلي:

- اللامبالاة وعدم التركيز مع المعلم أثناء الشرح.

- عدم امتلاكه لأساسيات ومهارات سابقة لتعلم مهارة جديدة.

-الشعور بالملل من المادة.

-عدم حل الواجبات.

- عدم القدرة على التفاعل.

- فقدانه للمهارة اللغوية التي تعيقه عند حل المسائل اللفظية. (عاشور، 2020، ص103).

- ضعف الدافعية.

- عدم تقدير العمل المدرسي.

- عدم بذل الجهد الكافي في التحصيل.

- الاعتماد الزائد على الغير. (كامل، 2005، ص19).

- ضعف تقبله وتكيفيه مع المواقف التربوية والعمل المدرسي.

- لا يستحسن مدرسه كثيرا. (مكي، 2016، ص25).

لا ننسى كذلك أكثر الأسباب المدرسية مساهمة في تأخر الطفل دراسيا والمتمثلة في:

- صعوبة المناهج الدراسية وعدم وملاءمتها لقدرات التلاميذ.

- طبيعة الامتحانات وسوء التقييم فيها، مما يجعل التلاميذ يشعرون بأنهم لم ينالوا استحقاقهم.

- عدم توفر الوسائل التربوية العلمية المناسبة.

- ضعف الأنشطة المدرسية والترفيهية.

- ضعف الرعاية الصحية والاجتماعية. (خطوط، سعيد، 2021، ص47).

4. أنواع التأخر الدراسي.

1.4. التأخر الدراسي الدائم او المستمر.

هو التأخر المتراكم منذ سنوات سابقة، يقل فيه تحصيل التلميذ عن مستوى قدراته على مدى فترة زمنية، حتى تصل به إلى الرسوب المتكرر والانقطاع عن المدرسة، (عمور، 2018، ص241).

2.4. التأخر الدراسي الموقفي.

يحدث نتيجة تعرض التلميذ لموقف أو حالة طارئة، أو حالة انفعالية، اي انه مرتبط بحالة معينة تقلل وتخفض درجة تحصيله،(ظاهر، 2019، ص15).

3.4. التأخر الدراسي العام.

يتمثل في تأخر التلميذ في كافة المواد الدراسية ويرتبط بالغباء حيث تتراوح نسبة ذكاء صاحبه ما بين71%-85% (الجبالي، 2016، دص).

4.4. التأخر الدراسي الجزئي (الخاص).

هو تأخر يشمل مادة أو مادتين قد تكونان أساسيتين كالحساب والقراءة نظرا لنقص القدرة فيهما، كما قد تكونان غير أساسيتين لنقص الرغبة أو الدافعية لتعلمهما، لكن عندما يجد المتأخر المساندة والعون من الوالدين وممن حوله فسيتغلب على تأخره، (حبيب، 2022، ص45).

5.4. التأخر الدراسي الحقيقي.

مرتبط بضعف القدرات العقلية ولاسيما: الذكاء، الانتباه، التركيز، (ظاهر، 2019، ص15).

6.4. التأخر الدراسي الظاهري.

وهو التأخر الذي تكون فيه قدرات التلميذ عالية إلا ان مستوى أدائه التحصيلي فيكون اقل من هذه القدرات ولا يتناسب معها،(عبد الحق، 2017، ص57)، فهو تأخر زائف غير عادي يرجع إلى أسباب غير عقلية وبالتالي يمكن علاجه (محمد، 2021، ص157).

رابعا: المتأخرون دراسيا.

1. تعريف المتأخرون دراسيا.

يرى "عطية": بأن المتأخرين دراسيا هم التلاميذ الذين تكون درجة تحصيلهم أقل من متوسط درجة أقرانهم مع تكرار رسوبهم وتخلفهم عن زملائهم من هم في نفس أعمارهم وفرقهم الدراسية (عطية،2021، ص 74)، إذن فالمستوى التحصيلي لهؤلاء الأطفال يكون اقل من مستوى زملائهم العاديين(السيد، 2021، ص64).

ويرى "انجرامInjram" ان هؤلاء الأطفال لا يستطيعون تحقيق المستويات المطلوبة منهم في الصف الدراسي، وهم متأخرون في تحصيلهم الأكاديمي بالقياس بالعمر التحصيلي لأقرانهم(بن الزين، 2005، ص48).

ويضيف " عبد الرؤوف 1994" ان التلميذ المتأخر دراسيا تقهره مشكلاته النفسية وتستهلك جهده وطاقته، فهو يحارب في جهتين حيث يشعر بافتقاده ثقة مدرسيه وأترابه وأيضا أسرته، كما يشعر بأنه اقل من غيره ويترتب على ذلك العديد من الضغوط النفسية والاجتماعية خاصة ان الحياة المدرسية لها مطالب كثيرة لا يتمكن من الوصول إليها(الخولي، 2012، ص113).

2. سمات المتأخرون دراسيا.

يقصد بها تلك الصفات الثابتة نسبيا، ويظهر تأثيرها في مختلف المواقف وتضم. السمات العقلية، والنفسية، الاجتماعية والجسمية وغيرها (عواد، 2007، ص22)، فهي مجموعة الصفات التي تميز شخصا أو مجموعة من الأشخاص عن غيرهم.

ولهذا يقال" انه لا يولد اثنان متشابهان، بل يختلف كل فرد عن الأخر في المواهب الطبيعية، فيصلح أحدهما لعمل ما، في حين يصلح الأخر لعمل آخر" (اللصاصمة، 2018، ص12).

وعلى هذا الأساس يمكن القول إن التلاميذ المتأخرون دراسيا يختلفون عن اقرأنهم العاديين، حيث يمكن التمييز بينهم من خلال عدة خصائص. معرفية، اجتماعية، نفسية، جسمية، صحية والتي سنذكر منها ما يلي:

1.2. السمات العقلية والمعرفية.

يغلب على التلاميذ المتأخرين دراسيا من حيث القدرات العقلية ان يقل مستوى الذكاء لديهم عن المتوسط، فسرعة نمو ذكائهم تكون اقل من سرعة ذكاء المتوسطين(خويلد، 2017، ص232).

وضعف القدرة على التفكير، فيتميزون بتفكيرهم السطحي، وصعوبة إدراك العلاقات بين الأشياء والعجز على الإفادة من الخبرات والتجارب السابقة، عدم القدرة على التصرف والتميز والتحليل والفهم، (الزهراني، 2021، ص2510).

ويتميزون كذلك بضعف الذاكرة ومحدوديتها(مكية، 2014، ص39)، ويبدو ذلك جليا عند تكرار الأعداد أو الجمل التي يطلب منهم تكرارها عقبسماعها والتي يرددها زملائهم العاديين دون صعوبة (عبد السلام، 2009، ص12). ويعانون أيضامن ضعف الانتباه، والتركيز(بن الزين، 2005، ص54).

وفي الغالب نجد ان الطفل المتأخر دراسيا يميل إلى الأشغال اليدوية، فلا طاقة له لحل المشكلات العقلية أو المسائل التي تتطلب التفكير المجرد (عباس، 2015، ص20). حيث يصعب عليه إدراك المعاني الرمزية، فهو يحتاج إلى ان تقدم له المناهج في صورة مادية وواقعية ملموسة، (رفاعي، 2014، ص29). إضافة إلى قلة الحصيلة اللغوية لديه (الجبالي، 2016). فقدلا يتمكن من بناء جمل صحيحة وسليمة تعبر عن أفكاره، كذلك صعوبة التحدث باللغة العربية الفصحى واعتماده على اللهجة العامية في معظم كلامه. مع انخفاض مستوى القدرة اللفظية، (الزهراني، 2020، ص2510).

ويتميز أيضا ببطء الكتابة مقارنة بزملائه وبطيء في الإجابة عن الأسئلة التي تطرح عليه، (عبد اللطيف، 2021، ص 165) لكن يجدر بنا الإشارةإلى انه وبالرغم من ان القدرات العقلية تلعب دورا كبيرا في عملية التعلم، إلاأنها ليست الوحيدة المؤثرة فيها، فهناك العديد من العوامل الأخرى: الجسمية، الاقتصادية، الاجتماعية وغيرها تؤثر بشكل أو بآخر على هذه العملية.

2.2. السمات الجسمية.

لقد توصلت بعض الدراسات إلى ان الأطفال المتأخرون دراسيا يظهرون تباينا في نموهم الجسمي مقارنة مع الأطفال العاديين، فهم اقل طولا، وأثقل وزنا، وأقل تناسقا، كما يحتمل انتشار ضعف السمع وعيوب الكلام وسوء التغذية ، ومرض اللوزتين، والغدد، وعيوب الإبصار لديهم أكثر من العاديين(الترتير،2003، ص31) .لكن هذا لا يعني عدم وجود حالات قد يبدوا فيها المتأخرون أحيانا أطول قامة وأضخم من اقرأنهم في نفس الصف الدراسي، إذا يرجع ذلك إلى أنهم قد يكبرون بعام أو اثنين نتيجة لتخلفهم في الصف الواحد أكثر من عام دراسي (عبد السلام، 2009، ص12)

3.2. السمات الانفعالية والسلوكية.

بينت دراسة كل من " طه" و" كمال" و "عرفان" 2016. ان مستوى الاتزان الانفعالي لدى التلاميذ المتأخرون والتلميذات المتأخرات دراسيا اقل من مستواه لدى التلاميذ المتفوقون والمتفوقات،(عبد الجواد، 2022، ص366). فالمتأخر دراسيا يتسم باضطراب في العاطفة والقلق وعدم الأمن والخمول والبلادة، والاكتئاب العابر، وعدم ثباته الانفعالي وشعوره بالذنب والنقص والغيرة والحقد والخجل، بالإضافة إلى شرود الذهن والخوف من المدرسة (احمد، 2015، ص44).

وأكدت دراسة" ولش Walch" و" كيرتزKurts" و " ستيفن Steven". ان التلاميذ المتأخرون دراسيا يتميزون بعدم القدرة على التعبير عن مشاعرهم بشكل مناسب ودقيق وكذلك الانعزالية، والسلوك الدفاعي والشعور بالنقص وانخفاض تقبل الذات ومستوى الطموح لديهم، كما أنهم يفضلون الواجبات غير الأكاديمية على الأكاديمية وهم اقل سعادة وتبصرا بذواتهم، (خويلد، 2017،ص233).

كما أشارت أبحاث أخرى إلى وجود عادات سلوكية منتشرة بين المتأخرين دراسيا نتيجة الاضطرابات الانفعالية. كالتبول اللاإرادي وقضم الأظافر كما يتميزون بالاتجاهات السلبية نحو المجتمع، وذلك نتيجة إحساسهم بالفشل والشعور بالنبذ من المدرسة والمنزل والأقران مما يؤدي إلى عدم تقبلهم لذواتهم وبالتالي الإحباط واليأس (حسين، 2012، ص7).

4.2. السمات الاجتماعية.

للخصائص الانفعالية سالفة الذكرأيضا أثار واضحة على العلاقات الاجتماعية للأطفال المتأخرين دراسيا، حيث نجدأنهم يتسمون بسوء التوافق الاجتماعي الذي يعبرون عنه في شكل عدوان على الآخرين أو على ممتلكاتهم، أو بالانطواء والانسحاب من المواقف الاجتماعية وعدم الرغبة في تكوين الصداقات (السيد الشخص، 1992، ص 35).

ويتسم المتأخر دراسيا بعدم توافقه مع رفقائه في المدرسة، ويبدو ذلك في عزوفه عن المشاركة في الأنشطة المدرسية أو في نزاعاته العدوانية التي يوجهها إلى زملائه، أو في سلوكياته غير المهذبة التي يبديها نحو معلمه أو هيئة إشراف المدرسة (الشريف، 2014، ص36).

يتصف المتأخر دراسيا أيضا بالأنانية وعدم تحمل المسؤولية، وعدم الولاء للجماعة وللعادات والتقاليد السائدة، وبالرغم من انه يبادر زملائه في تكوين علاقات اجتماعية إلا ان صداقاته وقتية ومتقلبة، ويفتقر كذلك إلى الخصائص الشخصية القيادية الابتكارية، ويسهل انقياده للانحراف (بن عيسى، 2021، ص1494).

5.2. السمات الدراسية.

- يتميز بالتأجيل أو الإهمال في انجاز أعمالها او واجباته.

- ضعف تقبله وتكيفه مع المواقف التربوية والعمل المدرسي.

- ليست لديه عادات دراسية جيدة.

- لا يستحسن مدرسه (محمد، 2016، ص25).

- عدم الاكتراث بالدراسة وكره المدرسة وعدم الاهتمام باستذكار الدروس، اللامبالاة والتراخي، وأحلام اليقظة، والاعتماد على الآخرين في حل الواجبات(عبد اللطيف، 2021، ص166).

- الغياب المتكرر والهروب من المدرسة.

- المشاغبة والثرثرة داخل الفصل الدراسي(حشيش، 2021، ص524).

- قلة الاهتمام بالمدرسة وتكوين اتجاهات سلبية نحوها وعدم الشعور بالانتماء إليها، (بن عيسى، 2021، ص 1495).

3. الآثار المترتبة عن التأخر الدراسي.

للتأخر الدراسي جملة من الآثار السلبية التي تنعكس على حياة التلميذ خاصة، وعلى أسرته ومجتمعه بصفة عامة سنوردها فيما يلي:

1.3. تأثيره على التلميذ.

1.1.3. الحالة النفسية.

أ. فقدان الثقة بالنفس وكثرة أحلام اليقظة.

ويرجع ذلك إلى مبالغة الأسرة والمجتمع الذي يحتك به الطفل المتأخر دراسيا في ربط المستقبل بمستوى التحصيل الدراسي، وهذا ما يشعره بنوع من القلق على مستقبله وبعدم الأمان وبالتالي يفقد ثقته بنفسه، ونتيجة شعوره بالتعب النفسي وان المدرسة مكان لا يحقق له ما يسعى إليه فقد ينسحب ويتجه الأحلام اليقظة، التي يعبر عنها علماء النفس والتربويون على أنها جنة المتعبين، وقد تبعد هذه الأخيرة الحالم عن واقعه فلا يحقق أحلامه ويصبح عالة على نفسه وعلى مجتمعه، (نحوي، 2017، ص54).

ب. الخجل والانطواء.

ان التلاميذ الذين يتميزون بالانبساط والميل إلى مشاركة الآخرين في أعمالهم، يظهرون القدرة على التلاؤم والتكيف مع مختلف المواقف، وتكوين العلاقات المتشعبة والحسنة مع زملائهم ومعلمهم مما ينمي لديهم رغبة التعلم والتفوق الدراسي (لعرافة، 2011، ص156).

اما المتأخر دراسيا فيكون غير قادر على ان يجاري زملائه في الألعاب والقصص والنشاطات المدرسية المنهجية وغير المنهجية، وذلك نتيجة الشعور بالنقص الذي يتملكه وضعف قدراته، وهذا ما يؤدي إلى بروز مشكلة الانطواء والخجل والكسل لديه.

بالإضافة إلى تلك الضغوطات الاجتماعية والنفسية التي يتعرض لها هذا التلميذ بسبب إخفاقه في اجتياز السنة والتي تترتب عنها العديد من السلوكيات المضطربة كضعف الثقة بالنفس، الانطواء والعزلة، سوء التكيف الاجتماعي وهشاشة العلاقات الاجتماعية، الخوف والعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية،(نحوي، 2017، ص55).

فقد أكدت بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال كدراسة " مدحت عبد اللطيف" على ان هؤلاء التلاميذ المتأخرين دراسيا يصبحون غير متوافقين نفسيا واجتماعيا،الأمر الذي يتسبب في خروجهم من المدرسة لتجنب الشعور بالنقص (حيدوسي، 2017، ص72).

2.1.3.الحياة المهنية.

ان نسبة من المتأخرين دراسيا ينتهي بهم الحال بالانقطاع عن الدراسة، فيجدون أنفسهم في الشارع وينظمون إلى حصيلة العاطلين، ومع ارتفاع نسبة البطالة أصبح المسؤولون عن التوظيف في المؤسسات الحكومية أو العمومية أكثر تشدد في اختيار عمالهم، وهذا ما يجعل من الصعب إيجاد فرص العمل بالنسبة للمتأخرين إلا لمن لديه المهارات والقدرات التي تستجيب للتطور العلمي-الصناعي، والتي يصعب الحصول عليها بتعليم وتكوين ناقصين، حيث ان 15%فقط من المناصب تتطلب مستوى تعليمي ضعيف(المنصوري، 2015، ص115).

وبهذا فإن المستقبل بالنسبة للمتأخرين يبدو مجهولا نوعا ما، وقد تنتج عنه أثار وخيمة تتسبب في مشكلات أكثر تعقيدا تؤثر بدورها على المجتمع من جميع جوانبه.

3.1.3. تأثير التأخر الدراسي على الأسرة.

ينعكس التأخر الدراسي على الوالدين أو على أحدهما، خاصة وان كانا طموحين إذ يحسون بهذا التأخر ويتضررون منه، والأكثر من هذا أنهم يرون أنفسهم سببا فيما حصل لطفلهم. فيتسلل الشك واليأس إلى نفسيهما، خاصة وان كان الطفل المتأخر هو الابن الأكبر، فيخشون ان ينتقل التأخر إلى إخوانه، وتبدأ همومهما تنحصر حول المستقبل المهني لطفلهما خاصة في ظل التغيرات الحاصلة في سوق العمل، ويخشون بأن يظل ابنهما تابعا لهما مدة طويلة وهذا ما يؤثر على العلاقات والنظام والاستقرار الأسري، وقد تكون نتائجه وخيمة (المنصوري، 2015، ص117).

4.1.3. تأثير التأخر الدراسي على الجانب الاجتماعي والاقتصادي.

يشير الفقي الى ان الإبعاد الاجتماعية والاقتصادية للتأخر الدراسي تتمثل في:

- زيادة حجم الانحراف.

- زيادة مستوى الفقر والجهل في المجتمع.

- زيادة إعداد الجانحين من الشباب ومعدلات الجريمة.

- زيادة حجم البطالة.

- زيادة الأعباء على الأجهزة الاجتماعية والأمنية.

- زيادة الأعباء على الأسرة (سر الختم،2017، ص18).

4.طرق الكشف عن المتأخرين دراسيا.

ان عملية التعرف على التلاميذ المتأخرين دراسيا تعتبر من بين الإجراءات المهمة التي يقوم بها الأخصائي النفساني المدرسي، وذلك من اجل التعرف على الأسباب التي ساهمت في تأخرهم، ومن اجل الوصول إلى الحلول المناسبة لمساعدة هؤلاء المتعلمين على تجاوز هذه المشكلة التربوية ومن بين الطرق التي يتم إتباعها نذكر ما يلي:

1.4. دراسة وضع التلميذ من حيث العمروالصف.

من خلال هذه الطريقة يمكن الكشف عن التلميذ المتأخر دراسيا، وذلك من خلال معرفة عمره وصفه الدراسي، ففي الصف الثالث من المرحلة الابتدائية مثلا يكون متوسط العمر العادي للتلاميذ هو سبع سنوات قد تقل أو تزيد قليلا بالأشهر، وإذا ظهر في هذا الصف تلميذ عمره عشر سنوات أو أكثر، تظهر الحاجة الملحة إلى معرفة الأسباب وراء هذه المشكلة (الخولي، 2012، ص114).

2.4. السجلات المدرسية المتراكمة.

من خلال البحث في السجلات التي تحتفظ بها المدرسة عن تحصيل التلميذ الدراسي، والتي تبين الدرجات الخام التي يعطيها المعلم لتلاميذه في الامتحانات الفصلية أو في نهاية العام الدراسي، وعندما تتوفر مثل هذه السجلات لابد من فحصها فحصا دقيقا خاصة تلك التي تتعلق بكل تلميذ متقدم في السن يشك في انه متأخر دراسيا، وتمكننا هذه السجلات من معرفة ما إذا كان التحصيل الدراسي للتلميذ ضعيف باستمرار في معظم المواد أم في بعضها(جلول، 2016، ص ص 21-22)، اي ان هذه السجلات تتضمن كل ما يتعلق بالتحصيل الدراسي للتلميذ منذ التحاقه بالمدرسة.

3.4. دراسة الأوضاع الصحية والحيوية للتلميذ.

يكون ذلك عن طريق الاختبارات الطبية التي يقوم بها الأخصائيين من الأطباء والتي تشمل فحص العينين والأذنين والحنجرة وأعضاء النطق والجهاز العصبي، فهناك العديد من الأطفال يعانون خللا غير واضح في السمع يستدعي استخدام بعض الأجهزة الدقيقة الخاصة بالاختبارات السمعية، كما توجد حالات تعاني كذلك من إصابات طفيفة في المخ أو الجهاز العصبي المركزي تحتاج إجراء اختبارات حركية عصبية قد تتطلب استخدام الجهاز الكهربائي لرسم المخ، وكذا الأمراض الناتجة عن سوء التغذية (الجبالي، 2005، ص85).

4.4. أراء المعلمين داخل المدرسة ومن لهم صلة بالتلميذ.

وهنا يتم الاعتماد على ملاحظات معلم الفصل الدراسي، والأخصائي الاجتماعي المتواجد داخل المدرسة باعتبارهم ذوي خبرة في مجال التعامل مع التلاميذ ولديهم القدرة على معرفة صفات شخصية كل تلميذ من حيث الميولات والقدرات والدوافع وغيرها، من اجل إلقاء الضوء على أوضاع التلاميذ الدراسية، السلوكية، الفكرية، الصحية، الاجتماعية، وبالتالي معرفة من المتأخر منهم (جلول، 2016، ص16).

5.4. دراسة الأوضاع الأسرية للتلميذ.

ويتمثل ذلك في جمع المعلومات الكافية عن الوسط العائلي الذي يتواجد فيه الطفل المتأخر دراسيا، عن طريق مجالس الإباء ومقابلة الأبوين، أو الزيارات المنزلية بمساعدة من الأخصائي الاجتماعي بهدف التعرف على الجو الأسري الذي يمكن ان يكون أحد الأسباب المؤدية لهذه المشكلة، لهذا يتم البحث عن لماذا كانت العائلة تعاني من التفكك أو الصراعات والخلافات أو الطلاق كذلك معرفة عدد أفراد وثقافة ودخل الوالدين (باللموشي، 2013، ص171).

6.4. استخدام اختبارات تحصيلية مقننة.

يتم استخدام اختبارات تحصيل مقننة ترتبط بكل المجالات الدراسية التي يقوم التلاميذ بدراستها في الصفوف المقيدين بها(حشيش، 2018، ص256).

7.4. استخدام اختبارات نفسية مقننة.

وهي مجموعة كبيرة من الاختبارات النفسية التي تمكن من المساعدة على اكتشاف حالات التأخر الدراسي، نذكر منها اختبار " بينيه" " ووكسلر" " والذكاء المصور لزكي صالح" وغيرها من الاختبارات، يمكن تطبيقها فرديا أو جماعيا (غريب، 2014، ص120).

8.4. اختبارات التكيف الشخصي والاجتماعي.

وهي اختبارات تكشف عن ميولات التلميذ، ومزاجه، ومشاكله الشخصية، وهي لا تعطيإجابات محددة، صحيحة أو خاطئة عن الأسئلة المطروحة، والتي تتطلب من التلميذ الإجابة بما يشعر به، بل أنها تقيس مختلف مظاهر الشخصية،

ويعد هذا النوع من الاختبارات ذو أهمية بالغة بالنسبة للتربية والتعليم، ذلك لان المعلم لا يتمكن من تربية تلاميذه تربية صحيحة ويعلمهم بسهولة إلا إذا فهم كل تلميذ فهما صحيحا (قزيم، 2019، ص73).

5. مناهج تدريس المتأخرين دراسيا.

يجب ان يراعي المختصين قبل إعداد المناهج الخاصة بالتلاميذ المتأخرين دراسيا ان يتم تحقيق الأهداف التالية:

- ان تكون الخبرات والأنشطة مناسبة لاهتمامات التلاميذ المتأخرين وحاجاتهم.

- ان الأشكال المختلفة من الأنشطة الحرة تكون مناسبة للمتأخرين في مراحل تعليمهم المختلفة.

- إعداد برامج خاصة تتناسب مع قدراتهم التحصيلية.

- ان تقوم البرامج بتبسيط المحتويات وعرضها بطريقة مشوقة.

- مراعاة دوافع المتأخرين دراسيا وما يصاحب انخفاض الدافع للتحصيل(الجرجاوي، 2002، ص80).

- سهولة المنهج واشتماله على مواضيع منخفضة في مستواها العقلي عن مواضيع المناهج العادية، اي ان تتلاءم مع مستوى التلميذ المتأخر.

- استغلال معظم الوقت للدراسات العملية والمحسوسة والتقليل من المواد النظرية مع استبعاد المصطلحات العلمية والنظرية الجافة بقدر الإمكان.

- استغلال قدرات الطفل الخاصة وتدريبها عمليا.

- الربط بين المواد واختيار نواحي النشاط التي تلائم الطفل (عبد السلام، 1968، ص30).

اي ان هذه المناهج يجب ان تتناسب والخصائص المختلفة لهؤلاء التلاميذ، وقد قام كل من "بلوم وموراي" بتقديم عدة طرق يمكن الاعتماد عليها عند وضع هذه المناهج ونذكر منها:

- **الطريقة النمائية:** تؤكد هذه الطريقة ضرورة الاختيار من المنهج الدراسي العام لبعض الخبرات التي ينبغي ان يتعلمها التلاميذ المتأخرين دراسيا حتى يكونوا قادرين على مواجهة المستقبل دون التقيد بصف دراسي أو بمرحلة دراسية معينة (الجرجاوي، 2002، ص80).
- **الطريقة المبسطة:** ومن خلالها يتم تكييف محتوى المنهج كمبدأ تربوي هام، حتى يتناسب مع مستويات المتأخرين بصفة عامة، حيث يتم البدا من البسيط إلى الأكثر تعقيدا اوالأكثر صعوبة وهو ما يحتاج إلى خبراء وإجرائيينلإعداده، وتؤكد هذه الطريقة على تبسيط المعلومات وإيضاحها للتلاميذ المتأخرين، كما أنهالا تستوجب الحذف أو التغيير أو التعديل ولكنها غائبة عن الواقع الفعلي لبيئة الصفوف المدرسية(عبد السلام، 1999، ص36).

فهذه الطريقة تنادي بتغيير أسلوب تدريس المنهج لا إلى تغيير محتواه.

- **طريقة التعديل**: تتمثل هذه الطريقة في تغيير المنهج حتى يتلاءم مع التلاميذ المتأخرين، ويشمل ذلك المحتوى من حيث الكم وطريقة التدريس والكتاب المدرسي والوسائل المعينة، حيث يمكن حذف بعض موضوعات المنهج العادي وتقسيم البعض الآخر إلى مستويات متعددة،

أو تقسيم المنهج المعدل ووضعه في صورة خطوات قصيرة موزعة على مدة أطول من تلك التي يحتاجها العاديون لتعويض ذلك النقص الذي يعاني منه المتأخرون(الجبالي، 2005، ص183).

- **طريقة الضروريات**: تؤكد هذه الطريقة على ضرورة تزويد الطفل بالأساسيات الثقافية والقومية ومهارات الاتصال والأدوات اللازمة لتقدمه، اي ان يتزود بقدر مناسب من المواد الاجتماعية والعلوم والدين بالإضافة إلى المهارات الأولية كالقراءة والكتابة والتعبير عما يريد وحتى يكون قادرا على التواصل مع الآخرين وذلك بهدف إعداده ليكون مواطنا منتجا ومتكيفا(عبد السلام، 1999، ص36).
- **الطريقة الفردية**: وهنا يتم التركيز على الفرد نفسه وعلى مستواه وسرعته في التحصيل وحاجاته الخاصة، وهي بذلك تراعي الفروق الفردية، مؤكدة بذلك ان الأطفال غير متساويين في القدرات أو الاستعدادات، فلكل منهم أهدافه وشخصيته وميولاته ومستواه وسرعته الخاصة في التعلم والتحصيل (الجرجاوي، 2002، ص81).

وفي الأخير يمكن القول بأن موضوع مناهج المتأخرين دراسيا يجب ان يؤخذ بعين الاعتبار وان ينال جزءا كبيرا من الاهتمام، ذلك ان هذه المناهج تساهم في إصلاح أحوال هؤلاء التلاميذ خاصة، وأحوال المجتمع بصفة عامة.

فيجب على المختصين الأخذ بعين الاعتبار جملة الشروط السابق ذكرها، بالإضافة إلى توفير كل الظروف التي تساهم في تحقيق الأهداف التي بنيت من اجلها تلك المناهج، اي ان لا تكون مجرد تكديس للمواد العلمية والمعرفية.

6. علاج مشكلة التأخر الدراسي.

1.6. العلاج الطبي.

وهو عبارة عن خدمة طبية تتمثل في متابعة التلاميذ المتأخرين دراسيامن النواحي الصحية، من طرف فريق طبي متكامل يسهر على فحصهم بشكل دوري، فيؤدي هذا الأسلوب دورا هاما في علاج العديد من الحالات التي تعاني من أعراض التأخر الدراسي والمرتبطة بالنواحي الجسمية؛ كضعف السمع أو البصر أو التهاب اللوزتين وتشوهات الغدد الصماء وسوء التغذية (محمدي، 2022، ص132).

فكل تلك المشكلات الصحية تجعل التلميذ غير قادر على الاستيعاب أو التحصيل، ولهذا تحاول الدولة توفير خدمات التأمين الصحي وتقديم وجبات التغذية للتلاميذ للتخفيف من نقص وسوء التغذية (معروف، 2008، ص42)

2.6. العلاج النفسي.

يهتم هذا الأسلوب بمختلف النواحي الجسمية والحركية والاجتماعية والانفعالية اي كل ما يتعلق بنواحي نمو الطفل كما انه يهدف إلى مساعدة المتأخر دراسيا على فهم نفسه ومشاكله وان يستغل إمكانياته الذاتية من قدرات واستعدادات ومهارات وميولات، وان يستغل إمكانات بيئته، فيحدد أهدافا تتفق مع إمكانياته من ناحية وإمكانات البيئة من ناحية أخرى، بالإضافة إلى مساعدة الفرد على تحقيق تكيفه مع نفسه ومجتمعه (دمنهوري، 2006، ص124).

فيقوم المرشد النفسي بعقد جلسات مع المتأخر دراسيا بهدف مساعدته على إعادة توافقه مع إعاقته الجسمية ان وجدت والتخلص من مشاعر الخجل والضجر ومحاولة الوصول بهإلىدرجة مناسبة من الثقة وتقبل الذات(جلول، 2016، ص27).

ويولي كذلك الاهتمام بالعديد من الاعتبارات التربوية والنفسية والاجتماعية أهمها:

- تنمية الدوافع وخلق الثقة في نفس التلميذ المتأخر.

- تغيير المفهوم السلبي عن الذات وتكوين مفهوم أكثر ايجابية.

- تغيير الاتجاهات السلبية نحو التعليم والمدرسة والمجتمع وجعلها أكثر إيجابية (عبد السلام، 1999، ص38).

3.6. العلاج التربوي.

يستخدم هذا الاسلوب اذا كان التأخر الدراسي لدى المتعلم ناتج عن عوامل مدرسية وعليه فإن المسؤولية تقع على عاتق المرشد النفسي الاجتماعي او المدرسيمن جهة وعلى المدرس من جهة اخرى حيث تتلخص اهدافهم في:

- ارشاد التلميذ المتأخر دراسيا وتبصيره بطرق استذكار المواد الدراسية عمليا.

- مساعدة التلميذ المتأخر بوضع جدول عملي لتنظيم وقته واستغلاله في الاستذكار والمراجعة.

- عقد لقاءات سرية مع اولياء التلاميذ المتأخرون فقط لمناقشة اسباب التأخر واساليب العلاج.

- اعادة تعليم المادة الدراسية من البداية للتلميذ الذي يعاني من مشكلة التأخر.

- عقد لقاءات مع المعلم الذي تظهر لديه مشكلة التأخر ومحاولة التعرف على الاسباب واقتراح طرق علاجية تطبق في القسم. (خويلد، 2017، ص236)

4.6. العلاج الاجتماعي.

يعنى هذا الأسلوب بدراسة الأحوال والأوضاع الاجتماعية التي يعيشها الطفل المتأخر دراسيا، ومدى تأثيرها السلبي عليه، بهدف إيجاد الحلول لها، سواء كان ذلك بتعديل بعض هذه الأوضاع أو تغييرها بما يعود على الطفل بالنجاح، ويتمثل الدور الأساسي لهذا النوع من العلاج في محاولة تحسين مستوى التوافق الأسري والاجتماعي بصفة عامة، والتعاون المتبادل بين الأسرة والمدرسة لعلاج الحالة (الزهراني، 2020، ص ص 2514-2515).

ولقد اتضح ان العلاج الطبي والنفسي لا يؤديان دورهما الكامل إذا لم يكن هناك علاج اجتماعي، فهذا النوع من العلاج يختلف عن الطبي والنفسي في ان مهمته تتمثل في التركيز على الظروف البيئية المؤقتة أو المستديمة(سر الختم، 2017، ص23).

5.6. الخدمات التربوية لعلاج حالات التأخر الدراسي.

1.4.6. في البيت.

- محاولة تغيير اتجاهات الطفل السالبة نحو الدراسة وتنمية ميولاته الدراسية من خلال التشجيع والتعزيز والقدوة الحسنة.

-تعديل مفهوم الطفل الخاطئ لذاته وإكسابه ثقته بنفسه، بتكليفه ببعض المهام البسيطة وإشعاره بأنه مسؤول في الأسرة مثل والديه.

- توفير الجو المناسب للاستذكار من حيث الهدوء والتهوية والإضاءة (الشريف، 2013، ص184).

-توجيهه إلى طرق الإجابة على أسئلة الواجبات دون القيام بحلها نيابة عنه.

- تحفيزه على تنظيم وقته وحل واجباته في مواعيدها.

- تدريبه على طرق الاستذكار الجيد من حيث اختيار المكان المناسب وانتقاء المواد الدراسية التي ستتم مذاكرتها وفق قدراته فيمكن ان يبدأ باستذكار المواد السهلة ثم الصعبة وهكذا، (احمد، 2021، ص11).

- مراقبة أوضاعهم وتصرفاتهم وعلاقاتهم بزملائهم وأصدقائهم، وكيف يقضون أوقات الفراغ داخل البيت وخارجه والعمل على إبعادهم عن رفاق السوء.

- العمل على كشف مواهبهم وهواياتهم وتهيئة الوسائل التي تساعد على تنميتها وإشباعها.

- تجنب استخدام الأساليب القسرية في التعامل معهم، أو التعامل معهم وكأنهم كبار بتحميلهم أكثر من طاقتهم مما يسبب لهم النفور من الدرس وبالتالي الفشل.

- مساعدتهم على تنظيم أوقاتهم، بتخصيص أوقات للدراسة وأخرى للراحة واللعب مع أقرانهم (الجبالي، 2016، دص).

- عدم دفع الطفل إلى الدراسة أو المراجعة عنوة، والعمل على ترغيبه فيها بحيث يذهب إليها راغبا.

- تجنب نقده كثيرا أو مقارنته بغيره (إخوته وأقرانه).

- على الوالدين توطيد علاقتهم بالمدرسة، لمتابعة تقدم أبنائهم في الدراسة والتعرف على مواطن القوة والضعف لديهم، فيسهمون قدر استطاعتهم في التعامل معها بالطرق المناسبة(عماري، 2020، ص107).

2.4.6. في المدرسة.

- إسناد مهمة تدريس المتأخرين دراسيا إلى معلم كفء.

-مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند الشرح والتكليف بالواجبات المدرسية.

- على المعلم الاهتمام بالجوانب الاجتماعية والنفسية للتلاميذ.

- متابعة الحالة الصحية للتلميذ المتأخر دراسيا للتأكد من خلوه من الأمراض.

- زيادة الاهتمام بالتلميذ المتأخر دراسيا عند الشرح وتشجيعه على التفاعل في الفصل.

- تنظيم مجاميع تقوية في الفترة المسائية لعلاج التأخر الدراسي. (الشريف، 2007، ص109).

- الإقلال من عدد التلاميذ في الفصول الضعيفة لحاجتهم إلى زيادة الجهد والاهتمام الفردي بالمتعلمين.

- ان تعمل المدرسة على تهيئة الجو المدرسي الصالح الذي يجد فيه التلميذ ما يشبع حاجاته ويحقق رغباته.

- تكليف التلاميذ ببعض الخدمات الاجتماعية التي يقدرون عليها، والتي تكسبهم الثقة بأنفسهم. (اللباد، 2021، ص106).

- وضع المتعلم في مكان قريب من السبورة إذا كان يعاني من ضعف في السمع أو البصر.

- نقله إلى أحد فصول الدور الأرضي إذا كان يعاني من إعاقات جسمية.

- تقديم المساعدات العينية أو المالية إذا كانت الأسرة تعاني من صعوبات اقتصادية أو مالية وتوفير الأدوات المدرسية.

- نقل الطالب المتأخر دراسيا من فصله إلى فصل أخر كجانب علاجي إذا اتضح عدم توافقه مع زملائه أو عجزه على التفاعل معهم.

_ إحالته الباحدى عيادات الصحة النفسية أو معاهد التربية الفكرية لقياس مستوى الذكاء إذا كان يرجح ان التأخر له صلة بالعوامل العقلية. (عطية، 2015، ص66).

- إيجاد بديل فعال للتكفل بالتلاميذ الذين يعانون نقصا تحصيليا. كالإستدراك والدعم.

- فالإستدراك: عملية تربوية وبيداغوجية علاجية وفورية تلي عمليات التقويم المختلفة تهدف إلى تذليل الصعوبات الدراسية المشخصة عند بعض التلاميذ.

- الدعم. وهو عملية بيداغوجية تهدف إلى تقوية وتعزيز المكتسبات وامتلاك قدرات ومهارات تساعد على استيعاب البرامج المقررة ويشمل جميع التلاميذ (شيخي، 2013، ص 42).

خلاصة الفصل.

نستنتج مما سبق أن فئتي المتفوقين والمتأخرين دراسيا هما شريحتين تعليمتين مهمتين لا بد من الاهتمام والكشف المبكر عنهما، فالتلاميذ المتفوقين دراسيا يجب الاهتمام بهم من خلال تشجيعهم ودفعهم لتقديم أحسن ما لديهم واستثمار قدراتهم وإمكانياتهم في المجالات المناسبة، كما يجب الاهتمام بفئة المتأخرين دراسيا من خلال التعرف على الأسباب التي أدت بهم إلىهذه المشكلة التربوية وبالتالي محاولة علاجهم والتكفل بهم لتحسين أدائهم الدراسي.

الفصل الرابع: تقدير الذات

تمهيد.

أولا: الذات.

1. تعريف الذات.

2. تعريف مفهوم الذات.

3. تعريف تقدير الذات.

4.الفرق بين الذات ومفهوم الذات وتقدير الذات.

ثانيا: تقديرالذات.

1. النظريات المفسرة لتقدير الذات.

2.أهمية تقدير الذات.

3. مكونات تقدير الذات.

4. مستويات تقدير الذات.

5. العوامل المؤثرة في تقدير الذات.

خلاصة الفصل.

تمهيد.

يعتبر تقدير الذات أمرا هاما للنجاح والسعادة في الحياة، فهو يؤثر على كيفية تعامل الفرد مع الآخرين وكيفية تعامل الآخرين معه، كما يعد من المواضيع المهمة، وأحد الأبعاد الأساسية للشخصية التي كان ولازال الاهتمام بها أكثر ما يشغل علماء النفس، ولقد تم التطرق في هذا الفصل إلى أكثر المفاهيم التي يشاع الخلط بينها وبين تقدير الذات والمتمثلة في "الذات" و"مفهوم الذات"، ثم تم ذكر أهم الفروق بينهم، والنظريات التي قامت بتفسير تقدير الذات، وأهميته ومكوناته ومستوياته وأهم عوامله.

أولا: الذات.

1. تعريف الذات.

1.1.لغة.

في المعجم الوجيز(1406ه) ذات الشيء حقيقته وخاصته، والذات النفس والشخص ويقال جاء فلان بذاته اي بعينه أو بنفسه (الغامدي، 2012، ص55).

2.1.اصطلاحا.

ظهرت فكرة الذات بشكل جديد في مجال علم النفس من طرف الباحث وليام جيمس 1980 حيث يسمي الذات بمصطلح (الأناالعملية)، ويعرفها بأنها جميع ما يملكه الإنسان أو ما يستطيع أن يقول إنه له مثل جسمه، سماته، قدراته، ممتلكاته المادية، أسرته، أصدقائه، أعدائه، ومهنته (العطا، 2014، ص10).

- تعرف الذات بأنها ذلك الجانب الذي نعيه عن أنفسنا في المستوى الشعوري(سمور، 2010، ص12).

وقد استخدم وليام البورت مصطلح النفس للتعبير على الذات، وأطلق على الأنا اسم الملائمةالنفس،أماكارل روجرز فقد اعتبر الذات تنظيم عقلي ومعرفي منظم لمجموعة من المدركات،المفاهيم والقيم الشعورية المتعلقة بسمات الفرد المميزة وعلاقاته المتعددة (حمري، 2012 ص12).

كما قد عرفت الذات بمعنيين مختلفين:

- ففي المعنى الأول عرفت: على انها اتجاهات الفرد ومشاعره نحو نفسه، حيث يدرك الفرد لأوصافه ومشاعره باعتباره موضوعا.

- اما في المعنى الثاني فعرفت على أنها: مجموعة من العمليات النفسية النشطة التي تحكم السلوك والتوافق كالتفكير التذكر، والإدراك. (بدر وآخرون، 2018، ص152).

ويعبر مورفي عن الذات بقوله إن الذات هي الفرد كما هو معروف للفرد والانا هي مجموعة من النشاطات التي تهتم بتعزيز الذات ودفعها إلى الأمام والدفاع عنها، ويعني استعمال الذات هنا الهدف الذي يتكون من الكثير من المواقف والمشاعر نسبة إلى الشخص نفسه في حين يتم استخدام الأنا بإحالتها إلى العمليات أو الأنشطة المرافق (ميزاب، 2013، ص55).

2. تعريف مفهوم الذات.

استخدم مفهوم الذات منذ فترة طويلة من طرف عدة باحثين ومنظرين من بينهم البورت، جيمس وكوميس، للدلالة على خبرة الفرد.

- عرفه ياهس1967بأنه: كل ما يعتقده الفرد عن نفسه بمعنى صورة الفرد في نظر نفسه وكل ما يتصوره عن ذاته (الغامدي، 2012، ص56).

- كما يعرف على أنه: تصورات منظمة تتكون من مدركات الفرد حول ذاته، ويعبر عنها ذات الفرد أو ضميره المتكلم في علاقته مع الآخرين، ومفهوم الذات لا يكون دائما في الوعي، لكن يمكن استحضاره للوعي، كما أنه مفهوم مرن وليس جامد، بمعنى أنه يمثل عملية تتغير مع تغير الموقف (حمزة، حمزة، 2018، ص104).

- يعرفه علي عسكر على أنه: الصورة الكلية التي يحملها الفرد عن نفسه من مشاعر ومعتقدات وأفكار سواء كانت إيجابية أو سلبية، وتتكون هذه الصورة من خلال تفاعل الفرد مع من حوله، بدءا بالجماعة الأولية المتمثلة في الأسرة ثم المعارف والأصدقاء واخيرا الأشخاص المهمين في حياة الفرد (يونسي، 2012، ص ص67-68).

- كما يقصد بمفهوم الذات بأنه: الفكرة التي يأخذها الفرد عن نفسه أو هو الصورة التي يرى فيها الفرد نفسه من حيث ما يتميز به من قدرات وسمات عقلية وجسمية وما إلى ذلك من مميزات وكذا القيم والمعايير الاجتماعية وهو عامل هام في توجيه السلوك ورسم مستوى الطموح (بدر وآخرون، 2018، ص51).

- اما Baumeister 1999 فقد اعتبر مفهوم الذات: بأنها ما يعتقده الفرد حول ذاته وصورته التي يتصورها عن ذاته ووعيه بصفاته الجسمية والنفسية والاجتماعية مثل علاقته بمن حوله وكيف ينظر إلى شخصه (ماكلاو، دس، ص1).

- ويعرف روجرز مفهوم الذات بأنه ذلك التنظيم العقلي والمعرفي للفرد وكذا المدركات والمفاهيم والقيم المتعلقة بسماته الخاصة التي تميزه وكذا بعلاقاته مع من حوله (موفق، 2008، ص24).

- فإن كان مفهوم الذات هو النظرة التي يأخذها الفرد عن نفسه بما فيها من مشاعر نحو ذاته الجسمية، العقلية، الوجدانية، الاجتماعية والأخلاقية، فان تقدير الذات يعبر عن تقييم الفرد لذاته بمختلف جوانبها، سواء كان التقييم إيجابيا أو سلبيا، أي أن يقيم الشخص نفسه مثلا من الجانب الأخلاقي فيقول: أنا شخص خلوق. (حمري، 2012، ص18).

3.تعريف تقدير الذات.

- تعرفه المعاجم بصورة عامة على انه: شعور مناسب يتولد من حسن الرأي الذي يتكون عند الفرد فيما يخص جدارته وقيمته، أما معجم التربية الحالي (ليجندروليناردد 1993) فيقول عن التقدير الذاتي انه القيمة التي يعطيها الفرد لنفسه بصورة إجمالية، ويضيف أنه يرجع في أساسه إلى ثقة الكائن البشري المطلقة بفعاليته وقيمته. (ديكلو، 2016، ص 14).

- ويرى بيكارد(2001) أن مفهوم تقدير الذات هو مفهوم: تقييمي يعتمد أساسا على كيفية اختيار الفرد تقدير لنفسه، ويمكن أن تكون هذه التقديرات إيجابية أو سلبية، حيث يتأثر تقدير الذات بدرجة بلوغ الفرد المعايير والأهداف الشخصية، وتصنيف إنجازه بأنه منخفض أو مرتفع من الأهل والأقران. (عواودة،2008، ص 13).

- يعرف ايضا بأنه: نظرة الفرد واتجاهه نحو ذاته، ومدى تقدير هذه الذات من الجوانب المختلفة كالدور والمركز الأسري والأكاديمي والمهني، وبقية الأدوار التي يمارسها في مختلف المجالات. (نصار،2010، ص 19).

- عرف كذلك على أنه: التقييم العام للفرد لذاته ككل في خصائصها العقلية، الاجتماعية، الأخلاقية، الانفعالية وينعكس هذا التقييم في ثقته بنفسه ومشاعره تجاهها وفكرته عن أهميتها وجدارتها وتوقعاته منها كما يظهر ذلك في المواقف المختلفة من حياته (عطية،2021، ص 74).

- تعرفه" ممدوحة سلامة" (1988) بأنه: يمثل البعد المعرفي عن الذات، ويشير إلى تقويم الفرد العام لذاته، فيما يتعلق بأهميتها، وقيمتها (محمد،2020، ص 259).

- ويعرفه "أبو زيد 1987" بأنه: التقويم العام لدى الفرد لذاته في كل من الخصائص العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية. (شايع،2013، ص 67).

- وجاء ايضا في" تعريف عسكر" 1989 لتقدير الذات بأنه: الشعور بالفخر والرضا عن النفس ويكتسب الفرد تقديره من خلال مفهوم إيجابي لذاته والذي يتحقق من خبرات النجاح التي يمر بها، ويستند الفرد في حكمه على نظرة الآخرين له ومن الشعور الذاتي. (أبومرق،2015، ص 7).

4.الفرق بين الذات ومفهوم الذات وتقدير الذات.

لقد اهتم العديد من الباحثين بالتمييز بين ثلاث مصطلحات هي الذات و مفهوم الذات و تقدير الذات فكل منها يحمل معنى مختلف عن الآخر، حيث يفرق هاماشيك بين هذه المصطلحات و يعتقد أن كل منها يلعب دورا هاما في شخصية الفرد ، فالذات هي الجانب الذي ندركه عن أنفسنا في المستوى الشعوري، في حين أن مفهوم الذات هو مجموع الأفكار والمدركات التي تتكون لدينا عن أنفسنا في أي لحظة من الزمن، بمعنى أن الذات هي كل ما يستطيع أن ينسبه الفرد إلى نفسه مثل جسده، شخصيته، أعماله، و إنجازاته أما مفهوم الذات هي صورة الفرد التي يكونها عن نفسه من خلال الخبرات و المواقف التي يعيشها مع من حوله من خلال خبرته بنفسه و هكذا يتكون لديه مفهوم عن ذاته(سمور، 2015، ص12).

في حين يدل مصطلح تقدير الذات على مستوى تقييم الفرد لذاته، حيث يمكن أن يكون تقدير الفرد لنفسه مرتفعا مثلا كأن يقول الفرد أناذكي، كما يمكن أن يكون تقديره لنفسه منخفضا مثلا أن يقول الفرد أنا لست محبوبا (طورش، مرزاق، 2020، ص189).

ويذكر عبد الرحمان صالح الأزرق أن هناك علاقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات فهما وجهان لعملية واحدة ألا وهي الذات، فإن كان مفهوم الذات هو النظرة التي يأخذها الفرد عن نفسه بما فيها من مشاعر نحو ذاته الجسمية، العقلية، الوجدانية، الاجتماعية، والأخلاقية، فإن تقدير الذات يعبر عن تقييم الفرد لذاته بمختلف جوانبها، سواء كان التقييم إيجابيا أو سلبيا (حمري، 2012، ص18).

أما " ميدوكس" يرى أن كل من مفهوم الذات وتقدير الذات هما تكامل بين الجانب المعرفي والجانب الوجداني، حيث يشير المصطلح الأول إلى الجانب المعرفي وهو إدراكات الشخص عن نفسه كموضوع، بينما المصطلح الثاني فهو يشمل الجانب الوجداني الذي يعني إطلاق أحكام وجدانية لتقييم مفاهيم ومعارف الفرد حول ذاته، وهذه الأحكام تنشأ من مقارنة الشخص لذاته المدركة مع الذات المثالية بالنسبة له (ما الذي أبدو عليه؟ ما الذي أتمنى أن أبدو عليه؟). (سهل، 2009، ص ص 92-93).

ويتفق معه في ذلك " نبيل محمد الفحل" 2000 الذي يرى الفرق بين المفهومين يتمثل في ان مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الذات، بينما تقدير الذات فهو تقييم لهذه الصفات،ومنه فإن مفهوم الذات يتضمن الفهم الموضوعي أو المعرفي للذات، بينما تقدير الذات فيتمثل في الفهم الانفعالي للذات ويعكس الثقة بالنفس (سالم، 2012، ص93).

ويؤكد ليكوبي 1978 الآراء السابقة حيث يرى أن تقدير الذات ما هو إلا جانب من جوانب مفهوم الذات،ويعتبر مفهوم الذات له جانبين جانب معرفي وجانب وجداني يعبر عنه بتقدير الذات (حمزاوي، 2017، ص94).

وقدم كوبر سميث Cooper Smith تعريفا للتفريق بين مفهوم الذات وتقدير الذات تم إيجازه في أن مفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص عن نفسه، بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يضعه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته.

ولهذا فإن تقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض ويشير إلى معتقدات الفرد اتجاهاته، وباختصار يكون تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحيتها (مويسي، 2015، ص 25).

ثانيا: تقدير الذات.

1. النظريات المفسرة لتقدير الذات.

هناك عدة نظريات تناولت تقدير الذات ومن أهم هذه النظريات نذكر.

1.1. نظرية روزنبرغ (1956).

تعد نظرية روزنبرغ من النظريات الأوائل التي أعدت أساسا لتفسير موضوع تقدير الذات، حيث حاول روزنبرغ دراسة نمو وارتقاءه سلوك الفرد وتقييمه لذاته) عبد العالي، 2018، ص121).

وقد وضع روزنبرغ للذات ثلاثة تصنيفات وهي الذات الموجودة وهي الذات التي تكون في الواقع أو التي يرى الفرد نفسه عليها، الذات المرغوبة هي الذات التي يرغب الفرد في أن يكون عليها والذات المقدمة هي صورة الذات التي يرغب الفرد أن يوضحها للآخرين(حمزاوي، 2017، ص ص95-96).

ونجد أن أعمال روزنبرغ دارت حول دراسة نمو وارتقاءه سلوك تقييم الفرد لذاته من خلال المعايير السائدة في المجتمع وقد فسر اتجاهين من تقدير الذات هما تقدير الذات المرتفع الذي يقصد به احترام الفرد لذاته وإعجابه بها ثم تقييمها بشكلمرتفع، تقدير الذات المنخفض يعني عدم تقبل الفرد لذاته وعدم الرضا عنها(يونسي، 2012، ص80).

وقد ركز على الدور الذي تقوم به الأسرة في عملية تقدير الفرد لذاته، حيث وضح العلاقة بين أساليب السلوك الاجتماعي والأساليب الأسرية في تكوين تقدير الذات لدى الفرد واستخدام منهج الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك(سايح، 2015، ص54).

ووضح روزنبرغأن تقدير الذات يبين اتجاه الفرد نحو ذاته حيث يشير إلى أن الفرد يكون اتجاهات نحو ذاته لا تختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى، حيث أن الفرد يكون اتجاها بالاستحسان أو الاستنكار نحو كل الموضوعات التي تقابله والذات هي واحدة من هذه الموضوعات، لذا فإن الفرد يكون اتجاها نحو ذاته إما بالرضا أو عدم الرضا عنها، ولكن روزنبرغ عاد وغير فكرته قائلا: ربما يكون هناك اختلاف من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى (عواودة، 2008، ص15).

ومنه نستنتج أن نظرية روزنبرغ تؤكد على أن تقدير الذات يتأثر بعدة عوامل وان تحسينه يتطلب تغيير الصورة الذاتية، والتحكم في التفكير السلبي وتحسين التواصل الاجتماعي وتعزيز الثقة بالنفس.

2.1. نظرية كوبر سميث (1967).

تعود هذه النظرية كوبر سميث الذي فسر تقدير الذات من خلال دراسته لتقدير الذات عند الأطفال ما قبل المرحلة الثانوية، ويعتقد أن تقدير الذات هو مفهوم معقد ومتعدد الجوانب حيث يتضمن تقييم الذات ردود الفعل أو الاستجابات الدفاعية. (حمزاوي، 2017، ص96).

ويبين كوبر سميث أن تقدير الذات عبارة عن مجموعة من الاتجاهات التقييمية للذات حيث تتضمن هذه الأخيرة قدر كبير من العاطفة، فتقدير الذات حسب سميث هو مجموعة الأحكام والاتجاهات التي يصدرها الفرد والتي يرى أن من شأنها أن تصفه وصفا دقيقا(عواودة، 2008، ص ص15-16).

ويعتبر كوبر سميث أن تقدير الذات المنخفض ناتج عن إهمال الأهل للأولاد واللامبالاة بمبادراتهم وأراءهم والحدود الكثيرة التي يضعها الأباء (طورش،مرزاق، 2019، ص93).

كما حدد سميث ثلاث حالات من طرق الرعاية الوالدية التي تكون مرتبطة بالتقدير العالي للذات عن الاولاد وهذه الحالات هي تقبل الأطفال من جانب آبائهم، التدعيم الايجابي للأبناء من قبل الأباء، احترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير من قبل أراءهم (سايح، 2015، ص 56).

كما يرى أن تقدير الذات يقوم على جانبين أساسيين، الأول يتعلق بمدى الاحترام والاهتمام والقبول للفرد من قبل المحيطين به وخاصة الأفراد المهمين في حياته، أما الثاني يتعلق بإنجازات الفرد ونجاحاته بما في ذلك الأسس الموضوعية لهذا النجاح أو الفشل (عبد العالي، 2018، ص122).

وقد افترض سميث وجود أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهذه المتغيرات هي النجاحات والقيم، والطموحات، والدفاعات التي يستخدمها(ابو دميك، 2018، ص131).

ويقسم طريقة تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين هما التعبير الذاتي، وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها من خلال التعبير اللفظي مثلا أن يقول الفرد أنا واثق من نفسي، والتعبير السلوكي هو سلوكيات الفرد التي تبين مستوى تقديره لذاته، والتي نستطيع ملاحظتها مثلا أن يجيب أحد التلاميذ على سؤال الأستاذ بكل ثقة وسلاسة وتراسل في الكلام، فهذا يدل على تقديره العالي لذاته وثقته في نفسه. (فرحان،أخرون، 2016، ص20).

كما يميز سميث بين نوعين من تقدير الذات هما:

- تقدير الذات الحقيقي وهو موجود عند الأفراد الذين يشعرون بأنهم ذوي قيمة فعلا.

- تقدير الذات الدفاعي وهو موجود عند الأشخاص الذين يشعرون بأنهم عديموا القيمة لكن لا يستطيعون الاعتراف بهذا الشعور (العطا، 2014، ص ص19 -20).

نستنتج من خلال هذه النظرية إلى أن تحسين تقدير الذات يتطلب العمل على تغيير الصورة الذاتية السلبية، وتحسين التفاعلات الاجتماعية وتعزيز الثقة بالنفس، كما يتطلب العمل على تعزيز القدرة على تحمل التحديات وتحقيق النجاحات.

3.1. نظرية زيلر(1969).

تعتبر نظرية زيلر اقل شهرة وشيوعا من نظريتي روزنبرغ وكوبر سميث، لكنها في الوقت نفسه تعد أكثر تحديدا وأشد خصوصية (الياس، 2017، ص223)

ويفترض من خلالها ان تقدير الذات ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي، أي داخل الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، كما ينظر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، وأن تقييم الذات لا يحدث إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف "زيلر" تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يلعب دور الوسيط بين الذات والعالم الخارجي. (العطا،2014، ص 19).

لذلك فعندما تحدث أي تغيرات في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، فالعامل الوحيد الذي يحدد نوعية التغيرات التي تحدث في تقييم الفرد لذاته، هو تقدير الذات حسب نوع التغير الذي حدث (فهد، 2019، ص 507).

ومن خلال تأكيده على العامل الاجتماعي في النظرية التي قام بتقديمها جعله يسمي مفهومه "بتقدير الذات الاجتماعي" (سمور، 2015، ص23).

فهو يرى أن تقدير الذات مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى، ولهذا فقد افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي يوجد فيه (الزبيدي واخرون، 2021، ص189).

إذن نستنتج أن النظرية تشدد على أهمية تحسين تقدير الذات من خلال تحقيق القدرة والجدارة والقبول، وتغيير الصورة الذاتية السلبية وتحسين التفاعلات الاجتماعية وتعزيز الثقة بالنفس، كما تشدد كذلك على أن الحفاظ على تقدير الذات المرتفع يمكن أن يساعد الفرد على تحقيق النجاحات والتغلب على التحديات بكفاءة.

4.1. نظرية ابراهام ماسلو(1970).

اعتمد ماسلو في هذه النظرية على دراسة الدافعية في الشخصية الإنسانية كما افترض ان الانسان لديه عدد من الحاجات الفطرية وهذه الحاجات مرتبة ترتيبا هرميا على أساس قوتها، ومع أن جميع هذه الحاجات هي حاجات فطرية إلا أن بعضها أقوى من بعض، فكلما كانت الحاجة منخفضة في الترتيب الهرمي كلما كانت أكثر قوة من غيرها من الحاجات ، وكلما كانت مرتفعة في الترتيب الهرمي كلما كانت أضعف وكانت مميزة للفرد بدرجة أكبر فالحاجات الدنيا في التنظيم الهرمي هي الحاجات الأساسية وهي مماثلة للحاجات التي تملكها الحيوانات، أما الحاجات العليا فهي تميز الإنسان . (سهل، 2009، ص112).

ومن بين هذه الحاجات التي حددها ماسلو حاجة الفرد إلى تحقيق ذاته، وتأتي هذه الحاجة في أعلى هرم الحاجات، حيث تشير هذه الحاجة إلى ميل الفرد الشديد إلى تطوير ذاته من خلال تطوير قدراته المعرفية والجسمية، والبحث عن تحقيق كل القدرات التي تجعل الفرد مميزا ومبدعا وقادرا على خوض كل التحديات التي يواجهها في حياته كذا قادرا على المبادرة في ميدان العمل لتجسيد المهارات والقدرات والابتكار والوصول إلى تحقيق أقصى الطموحات على أرض الواقع) العطا، 2014، ص21).

وتتضمن هذه الحاجة حاجة الفرد إلى تقدير الذات التي قسمها ماسلو إلى قسمين هما:

- حاجة الفرد إلى تقدير ذاته بمعنى الرغبة في القوة، والإنجاز، والكفاية.

- حاجة الفرد إلى تقدير الآخرين له بمعنى الرغبة في السمعة، الحسنة والمكانة، ونيل التقدير من جانب الآخرين.

حيث يعتقد ماسلو أن القسم الأول من الرغبات يدور حول حاجة الفرد لتقدير ذاته والثقة في النفس، في حين يدور القسم الثاني حول حاجة الفرد لتقدير الآخرين له، والشهرة، والمكانة، وعدم تلبية هذه الحاجة أو تحقيقها يؤدي إلى شعور الفرد بالنقص والدونية. (سمور، 2015، ص22).

ويحاول الفرد تحقيق حاجته لتقدير الذات من خلال تحقيق مكانة اجتماعية مرموقة وذلك بتطوير استخدام قدراته ومهاراته الحالية والمحتملة لتحقيق أكبر قدر ممكن من الإنجازات (ابو دميك، 2018، ص131).

وعليه نستنتج من خلال هذه النظرية إلى أن تحسين تقدير الذات يتطلب العمل على تلبية الاحتياجات الأساسية والنفسية والذاتية، والعمل على تحقيق الإنجازات وتحقيق الذات.

2.أهمية تقدير الذات.

يعتبر تقدير الذات من المواضيع التي نالت اهتماما كبيرا في دراسات علم النفس الحديث، ويعتقد إبشتاين ان الفرد يهدف لتحقيق التوازن في حياته، حيث يحتفظ لنفسه بتقديره لها ورضائه عنها (سهل، 2009، ص95).

حيث أن تقدير الذات يندرج ضمن أكثر سمات الشخصية التي تمت دراستها في السنوات الماضية، وقد اهتم الباحثون بتقدير الذات لاعتقادهم بأنه مسؤول على جزء كبير من المشكلات الشخصية والاجتماعية، وبالتالي قد يؤدي ارتفاع تقدير الذات إلى تحقيق تحسن الحالة العامة للأفراد وفقا للبعض، وبالنسبة للفرد لا يوجد حكم أو تقييم أكثر أهمية وقيمة من التقدير الذي يحمله هو لنفسه. (سايح،2015، ص 50).

كما تظهر أهمية تقدير الذات من خلال ما يقوم به الفرد لنفسه،ويؤثر أيضا في تحديد أهدافه وتوجهاته في الحياة واستجابته نحو نفسه ونحو الآخرين وعلاقته بمنحوله، ويؤثر أيضا في مشاعره وأسلوب تفكيره وحياته، هذا ما دفع العديد من المنظرين في مجال الصحة النفسية إلى التأكيد على أهمية تقدير الذات في حياة الفرد (العطا، 2014، ص23).

ويرى "سينج وكومز" Sing and Comz أن الحاجة إلى تقدير الذات تدفع الإنسان إلى السعي الدائم من أجل إحراز المكانة والقيمة الاجتماعية (أبوزيد،1987، ص8).

ذلك أن تقدير الذات هو بداية كل النجاحات في حياة الشخص، لأن الفرد الذي يكون تقييمه لذاته ضعيفا، مهما يتعلم ويدرس استراتيجيات النجاح، فإنه لن ينجح من خلال ما تعلمه من طرق نجاح لأنه ينظر لنفسه نظرة العجز وعدم القدرة، ويرى نفسه غير مؤهل ولا يستحق هذا النجاح (سمور، 2015، ص20).

ويؤدي ارتفاع تقدير الذات إلى تحقيق التوافق الجيد والضبط الداخلي.

فالأشخاص الذين يفتقدون تقدير الذات لا يشعرون بالرضا قط عن أنفسهم مهما أنجزوا من أعمال وأحرزوا نجاحات في حياتهم، في حين قد تبدوا عليهم السعادة بالحصول على بعض المنح المادية، هذا ما يؤكد على أهمية وجود تقدير الذات لدى الأفراد. (محمد،2020، ص 260).

كما يعد تقدير الذات مؤشرا للصحة النفسية حيث يرى روجرز أن جزء من التوافق النفسي يعد وظيفة لمفهوم تقدير الذات، فكلما كان تقدير الذات مرتفعا وايجابيا كان ذلك دليلا عن الصحة النفسية، فتقديرالذات يزيدمن روح التفاؤل والابداع في مواجهة تحديات ومصاعب الحياة، فيصبح الفرد أكثر مرونة وتقبلا للحقائق المتجددة في حياته ولديه القابلية لان يتعلم المزيد عن نفسه فيصل الى تقدير أكثر واقعية لذاته (لطفي، 2012، ص71).

3. مكونات تقدير الذات.

يتكون تقدير الذات من خلال تكامل وتفاعل مجموعة من العناصر والمكونات، يحددها كل من أندري وليلور (1999) في ثلاثة مكونات أساسية وهي حب الذات، الثقة في الذات، النظرة إلى الذات، فالتفاعل بين هذه المكونات الثلاث بشكل متوافق وبالانسجام ينتج عنه تقديرا عاليا للذات (حمزاوي، 2017، ص101) كما يلي:

1.3. حب الذات.

إن حب الذات من أهم مكونات تقدير الذات ، فهو يساعد الفرد على التغلب على مختلف الصعوبات التي تواجهه ويساعده على تفادي اليأس و الإحباط عند الفشل، حيث يجب أن يكون حب الفرد لذاته دون شروط ولا محددات، رغم إدراك الفرد لعيوبه و نقائصه و فشله، وقد أشارت الدراسات أن عدم حب الذات أو حرمان الفرد من حب ذاته يعود أساسا إلى الطفولة المبكرة مما يصعب علاجه فيما بعد، وقد تبين أن الكثير من الأشخاص الذين يفقدون حبهم لذواتهم يتعرضون لاضطرابات الشخصية، لذا فإن حب الذات هو أول مكونات تقدير الذات وهو الركيزة الأولى و الأساسية لتكوين تقدير ذات مرتفع، لهذا يصعب تشخيصه ومن الصعب الكشف عن مقدار حب الفرد لذاته (ديب، 2014، ص19)..

2.3. النظرة إلى الذات.

تعتبر نظرة الفرد لذاته بمثابة الركيزة الثانية في تقدير الذات، ونقصد بنظرة الفرد لذاته صورته وتقييمه لها، حيث يمكن أن تكون هذه النظرة إيجابية أو سلبية، وتتكون من خلال خبرة الفرد بذاته وكذا خبراته مع محيطه العائلي، إذ أن نظرة الفرد الإيجابية لذاته هي بمثابة قوة داخلية للفرد تساعده على تحقيق التوافق النفسي والسعادة والتغلب على الصعوبات (حمزاوي، 2017، ص101).

3.3. الثقة في الذات.

وهي الركيزة الثالثة من ركائز تقدير الذات، وتعني إيمان الفرد بذاته وبقدراته، وإيمانه بأنه قادر على التصرف بحكمة وبخبرة في المواقف الهامة والحساسة، وهذا الإيمان والثقة في الذات تجعله فعلا يجيد التصرف في المواقف الجديدة والهامة. (فهد، 2019، ص 507).

وهذه المكونات الثلاث لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض بل تتفاعل فيما بينها، فحب الفرد لذاته يجعله يكون نظرة إيجابية عنها، ويؤثر كل من حب الذات والنظرة للذات على ثقة الفرد في نفسه (ديب، 2014، ص20).

4. مستويات تقدير الذات.

يرى الكثير من العلماء ومن بينهم " يوش "أن تقدير الذات يتعرض لتغيرات حسب تصرفات الفرد وردود أفعاله، فتقدير الذات له مستويات ولكل مستوى خصائص ومميزات حسب شخصية كل فرد وقد قسم العلماء تقدير الذات إلى مستويات ومن بينهم هاماشيكالذي قسم تقدير الذات إلى مستويين هما.

- المستوى المرتفع (العالي) لتقدير الذات.

- المستوى المنخفض (المتدني) لتقدير الذات. (يونسي، 2012، ص85).

1.4.المستوى العالي (المرتفع) لتقدير الذات.

عرف جوزيف موتان تقدير الذات العالي يتمثل أن يرى الفرد نفسه في صورة إيجابية وبالتالي يكون احتراما وتقديرا عاليا لذاته، من خلال شعوره بأنه إنسان ناجح وجدير بالتقدير وتنمو لديه الثقة بنفسه وبقدراته لإيجاد الحلول لمشكلاته ولا يخاف من المواقف المختلفة التي تلقاه بل يواجهها بكل إرادة (العطا، 2014، ص24).

حيث أن الأفراد ذوي التقدير العالي للذات نجد لديهم نوع من التوافق النفسي بين ذواتهم والعالم المحيط بهم كما أنهم على مستوى عالي من إدراك الذات، بالإضافة إلى قدرتهم على السيطرة على أنفسهم وضبط مشاعرهم حيث نجدهم مستعدين دائما للخوض في خبرات جديدة ومختلفة وصعبة دون شعور بالخوف والتردد (سهل، 2009، ص103).

وينظر الفرد ذو التقدير العالي للذات إلى نفسه بأنه هو المسؤول عن النجاح والفشل وليس عوامل خارجية كالحظ والصدفة والظروف، حيث يملك اتجاهات إيجابية نحو مختلف المواقف والخبرات التي يمر بها في حياته، ولديه رغبة مستمرة في اكتساب خبرات جديدة في الحياة بالإضافة الى وعيه بقدراته وإمكاناته، ويعمل على تعزيز نقاط القوة لديه، والتغلب على نقاط الضعف كما يملك القدرة على التقييم الموضوعي للأداء. (نصار، 2010، ص 33).

وحسب بارنل فهذه الفئة هم أشخاص ايجابيون سواء في نظرهم لذواتهم أو حتى في تعاملهم مع من هم حولهم فهم يتميزون بالاستمتاع أثناء التفاعل مع الآخرينلأنهم يقومون بحديث إيجابي ومشاركات إيجابية بعيد عن الإحباط والتشاؤم، كما أنهم يتقبلون النقد البناء ويبحثون عن الاهتمامات الجديدة وإيجاد حلول لمشاكلهم، ويعملون على ضبط انفعالاتهم وسلوكياتهم. (سايح، 2015، ص 52).

ويعتبر هؤلاء الأشخاص أنفسهم هامين ويستحقون الاحترام والتقدير والاعتبار، ويكون لديهم فكرة كافية لما يظنونه صحيحا، ودائما يتمتعون بالتحدي ولا يخافون أو يبتعدون عن الشدائد. (شايع، 2013، ص 69).

ومن بين العوامل التي تساهم في رفع مستوى تقدير الذات هي البيئة التي يعيش فيها الفرد، فكلما كانت مثيراتها ايجابية، تخدم الذات الإنسانيةومشجعة لتطوير الفرد والكشف عن قدراته ومواهبه وطاقاته، وتحارب فيها عوامل الشعور

بالإحباط، كلما زاد الفرد من اجتهاده وتطوير قدراته، كلما زادت مبادراته وبالتالي تزيد خبراته ويزيد تقديره لذاته وكذا تقدير الآخرين له (العنزي، 2019، ص433).

ومن الخصائص التي يتميز بها أصحاب هذا المستوى نذكر.

- سرعة الاندماج والانتماء في أي مكان يكونون فيه.

- الكفاية الذاتية والشعور بالقيمة الذاتية.

- القدرة على مواجهة التحدي.

- الاستعداد الدائم والمستمر لمواجهة التحديات (عبد الرؤوف، دس، ص117).

- القدرة على السيطرة على أنفسهم والتحكم في حياتهم.

- السعادة والرضى بحياتهم.

- التفاؤل والواقعية وقوة التحكم في المشاعر. (عامر، 2018، ص 117).

- يستمتعون بالخبرات الجديدة.

- لديهم حب استطلاع، وعادة ما يطرحون أسئلة.

- تطوعون للقيام بالمهمات والأنشطة (سليم، 2003، ص11).

لهذا نجد الأفراد الذين لديهم تقدير عال لذواتهم لا يتعرضون للمواقف التي فيها ضغوط الحياة، لأنهم يتميزون بمميزات تجعلهم يجيدون التعامل مع هذه المواقف بمرونة، ولأنهم يكونون أقل عرضة لمظاهر التهديد الذاتية المرتبطة بالأحداث الضاغطة، فتقدير الذات هو من أهم العوامل المساعدة على مواجهة الضغوط التي يتعرض لها الفرد (الحجري، 2011، ص11).

2.4. المستوى المتدني لتقدير الذات.

يمكن ان نجد هذا المفهوم تحت عدة تسميات، التقدير المنخفض للذات، المستوى المتدني للذات (بندهنون، ماجي، 2014، ص 76).

إن الشخص ذو التقدير المنخفض لذاته، هو الذي يفقد الثقة في قدراته، فتكون لديه أفكار دائمة بأنه لا يمكنه أن يحقق تطلعاته، كما تكون لديه مشاعر الإحباط واليأس، وتكونلديه قناعة بأنه مقدر لذاته الفشل بالتالي نجد أن مفهومه حول ذاته سلبيا ويتصورها في عبارات مثل "أنا مكروه " "أنا ضعيف ". (قدوري، 2016، ص 250).

كما يعتبر هؤلاء الأفراد أنفسهم غير هامين جدا وغير محبوبين، ويضنون أنهم غير قادرين على فعل الأشياء التي يودون فعلها كما يفعل الآخرون، وهنا يعتبرون أن ما يكون لدى الآخرين أفضل مما لديهم من إمكانات وقدرات واستعدادات وكفاءات. (شايع،2013، ص 69).

كذلك نجد الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض لديهم شعور واضح بالنقص ويبدو أنهم يعانون من الإحباط ويظهرون أحيانا كآبة وهم أقل قدرة على التفاعل الاجتماعي مع رفاقهم. (يعقوب،2016، ص 251).

و كل هذه المشاعر الدونية نحو الذات تجعلهم يفقدون الثقة في قدراتهم ، و تجعل لديهم اضطراب انفعالي لعدم وجود الحلول لمشاكلهم ، وتصبح لديهم توقعات سلبية حول أدائهم في مختلف المجالات والاعتقاد بأن محاولاتهم ستكون فاشلة وان أدائهم سيكون منخفض، والشعور بالدونية عند القيام بأنشطة فاشلة، مما يؤدي إلى الشعور بالإحباط واليأس الذي قد يسيطر على مشاعرهم و تصرفاتهم، والعمل باستمرار على افتراض أنهم غير قادرين على تحقيق النجاح، والميل إلى الشعور بالهزيمة لتوقعهم الفشل مسبقا، كما يصبح لديهم شعور بالذنب المستمر لأنهم يرجعون مواقف الفشل والخبرات السيئة إلى عوامل ذاتية داخلية ثابتة كالقدرة، و بالتالي يعمم فشلهم في المواقف الموالية (العنزي، 2019، ص 433).

لذلك فهم يتوقعون الهزيمة في مختلف المواقف حتى قبل اقتحام التحديات والخبرات الجديدة، مما يجعلهم لا يجرؤون على الخوض في التجارب والتحديات الجديدة ويفضلون عدم المشاركة لأنهم لا يثقون في قدراتهم (احمد، 2015، د ص).

يتميزون كذلك بعدة خصائص تتمثل في:

- اختبار الذات.

- الشعور بالذنب دائما حتى لو لم يكن له علاقة بالخطأ.

- الاعتذار المستمر عن كل شيء.

-الاعتقاد بعدم الاستحقاق لهذه المكانة أو العمل حتى وإن كان الآخرون يرون عكس ذلك (عبد الرؤوف، دس، ص217)

- الشعور بعدم الكفاية في الأدوار والوظائف.

- الميل إلى سحب أو تعديل آرائهم خوفا من سخرية الآخرين أو عدم تقبلهم لذلك الرأي.

- التشاؤم والشعور بالغربة عن العالم، والانكماش حول الذات (احمد، 2015، دص).

- يخشون المجازفة ولديهم مستوى عال من القلق(سليم، 2013، ص12).

- صعوبة الانفصال عن أبائهم.

- ترك المسافة بينهم وبين الآخرين.

- لا يشاركون في النشاطات التي لا يشعرون فيها بالأمان.

- يجدون صعوبة في التبادل والمشاركة بالإضافة إلى إقامة علاقات محدودة. (قدوري، 2016، ص250).

والشيء المقلق أن الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض يتغاضون عن كل التعليقات الإيجابية والمديح ويركزون عن التعليقات السلبية لأنهم برمجوا أنفسهم على البحث عن اي تعليق يكونون فيه غير مثاليين، حيث يركزون تركيزا كبيرا على الأخطاء الصغيرة ويشعرون بالذنب إزاءها (شريف وآخرون، 2014، دص).

I.5 العوامل المؤثرة في تقدير الذات.

هناك عدة عوامل تتدخل في تحديد موقف الفرد من نفسه ونظرته نحو ذاته والتي تؤدي الى تكوين الفرد تقديرا مرتفعا أو منخفضا لذاته(سايح، 2015، ص 52) وهذه العوامل يمكن تصنيفها إلى:

- عوامل داخلية خاصة بالفرد.

- عوامل خارجية تخص البيئة المحيطة بالفرد.

1.5. عوامل داخلية.

1.1.5.العوامل العقلية.

تعتبر القدرة العقلية لدى الفرد من العوامل التي تؤثر في تقديره لذاته، حيث يبدأ الاهتمام بالقدرات العقلية للفرد من المدرسة من قبل المدرسين الذين يبدون ميلا للتلاميذ ذوي القدرات العقلية المرتفعة، وهنا يبدأ الطفل بتقييم قدراته العقلية حسب نتائجه الدراسية وتقديرات المعلمين وكذا الوالدين(عوض، 2018، ص129).

وتزيد عملية تقييم الفرد لذاته في مرحلة المراهقة، حيث أن المراهق ينفتح أكثر على العالم الخارجي ويزيد تركيزه على قدراته وعلى ذاته، ومع تقدم العمر نجد أن تركيز الفرد في الدراسة وتطوير قدراته الدراسية ينتقل من القدرة العقلية إلى القدرات والمهارات الأخرى التي يتميز بها الفرد عن غيره مثل القدرة اللغوية، أو القدرة الميكانيكية، أو القدرة الفنية (طورش، مرزاق، 2020، ص191).

إضافة إلى النجاحات التي يحققها الفرد أو الفشل الذي يمر به في مختلف المجالات التي تنال تقديرا من قبل المجتمع أو في مختلف النشاطات العقلية ومدى تحقيقه لطموحاته وأهدافه في مختلف الجوانب التي يعتبرها مهمة، علما أن النجاح لا يدرك مباشرة ولكنه يدرك من خلال مصفاة في ضوء الأهداف الخاصة والقيم الشخصية (احمد، 2015، دص).

وهكذا يقوم الفرد بمعرفة قدراته واستعداداته وطاقاته ويقوم بتقييمها سواء بالقبول أو الرفض(عوض، 2018، ص129).

2.1.5.العوامل الأسرية.

ترى "بهادر 1983" أن نظريات النمو والتعليم الإنساني أجمعت على أن تقدير الذات يتكون عادة خلال السنوات الست الأولى من حياة الإنسان، من تجميع المعلومات والخبرات الحياتية المختلفة ومن تكوين الاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو النفس، والتي تتحدد نتيجة لها صورة خاصة للإنسان نحو ذاته تبرز فيها أهم ملامحه ومقوماته الشخصية. (طاطور، 2011، ص 19).

وتعتبر الأسرة هي أول الجماعات التي يحتك الفرد بها ويقضي خلالها سنواته الأولى، فهي من أهم العوامل الاجتماعية التي تسهم في تكوين شخصية الأبناء ولها الدور الأكبر في مجالات التوافق النفسي المختلفة حيث يكونون شديدي التأثر بالعلاقات الأسرية، فتماسك الأسرة ووجود الوالدين والسعادة الزوجية تخلق جوا يساعد على النمو النفسي للأبناء وتكامل شخصياتهم (عواودة، 2008، ص9).

لذا فإن الأبناء يحتاجون إلى جو أسري يسوده الهدوء والاستقرار والألفة والمحبة، وإلى التقبل من طرف أسرتهم ومن طرف المجتمع، فالسلوكيات التي تجعل الطفل يشعر بالرفض من طرف أسرته والمحيطين به قد تؤدي إلى تكوين مفهوم خاطئ عن ذاته وتقديره لها(عبد الرؤوف، دس، ص114).

إضافة إلى ذلك فالمستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة يلعب دورا في مستوى تقدير الذات لدى الفرد، فالفرد الذي ينشأ في أسرة مستواها المعيشي متدهور ولا تستطيع تلبية متطلباته ورغباته فهذا ينتج عنه إحباط نفسي، اما الطفل الذي ينشأ في أسرة جاهلة لا تهتم به ولا تساعده على التكيف الاجتماعي وعلى تطوير ذاته وزيادة نجاحاته، فهذا يؤثر سلبا على اكتساب الذات لدى الطفل (سايح، 2015، ص 52).

كما أن للأساليب التربية الوالدية تأثير كبير على تقدير الذات لدى الأبناء، فمثلا الإسراف في الحماية القائم على التسلط من قبل الوالدين، والتسلط من الغير والمنافسة مع أخوة أكبر، وإلحاح الوالدين في استثارة غيرة الطفل بمقارنته بأطفال آخرين، والصرامة المفرطة في النظام وعدم استخدام المدح للاحترام أو التقدير، والمحاباة في الأسرة وانعدام الاستقلال، وطول الاعتمادية على الغير كل هذه الأساليب التربوية من شأنها أن تؤثر سلبا في درجة تقدير الفرد لذاته (فهد،2019، ص 506).

حيث أشار ستانلي كوبر سميث في دراسته التي أراد من خلالها تحديد أنماط سلوك الكبار الذي يؤثر بشكل كبير على تقدير الذات عند الأولاد، إذ استخلص أن هناك ثلاث أنماط تربوية أساسية تسهم في بناء تقدير ذات إيجابي عند الأطفال وهي:

- أن يشعر الوالدان أولادهم بالمحبة والتقبل في السنوات العمرية الأولى من حياتهم وفي مختلف مراحل نموهم بشكل غير مشروط.

- أن تكون لدى الأسرة قوانين حياتية جيدة ومحددة ويتم تطبيقها بشكل متكامل ومقبول.

- أن تظهر الأسرة لأطفالها الاحترام البين منذ ولادتهم وطيلة حياتهم(**حمزاوي**، 2017، ص99).

3.1.5. العوامل النفسية.

فقد تبين أن تقدير الذات لدى الفرد يتأثر بمشاعر القلق والتوتر، وعدم الاستقرار النفسي، فإذا كان لدى الفرد قدر من الاستقرار والراحة النفسية، وكان يتمتع بصحة نفسية جيدة، ساعد ذلك على نموه نموا طبيعيا، وعلى ارتفاع مستوى تقديره لذاته، أما إذا كان الفرد يعاني من مشاعر القلق وعدم الاستقرار النفسي فإن مفهومه عن ذاته يكون سلبيا وبتالي ينخفض تقديره لذاته (طورش، مرزاق، 2020، ص190).

ومن الأسباب والعوامل التي تؤثر على الصحة النفسية للطفل حرمانه من أمه بشكل خاص ومن حنان الوالدين بشكل عام، فهذا له علاقة طردية مع التكيف الاجتماعي، حيث يؤدي الى اضطراب الاتزان العاطفي لدى الطفل وضعف الثقة بالنفس واللذان يؤثران بدورهما على الطفل اجتماعيا (بن علي، 2014، ص49).

فحسب دراسة قام بها الباحث عفاف الكثيري 2004 وجد ان هناك علاقة ارتباطية بين مفهوم وتقدير الفرد لذاته وبين الحرمان الوالدي، حيث نجد أن المحرومين من عطف وحنان الوالدين يكون تقديرهم لذواتهم منخفض مقارنة بغيرهم من الأفراد غير المحرومين من والديهم (طورش، مرزاق، 2020، ص192).

وأيضا عندما يضع الفرد أهدافا في حياته تفوق قدراته وهنا يحدث عدم توافق بين أهدافه وإنجازاته، وفي هذه الحالة قد يفشل الفرد في تحقيق أهدافه، وهذا الفشل قد يضعف ثقته بنفسه وبالتالي يؤدي إلى تدني تقديره لذاته (الرشيدي، 2021، ص 193).

إضافة إلى عدم التكيف مع الظروف العامة في حياة الفرد، وكذا نقص القبول والاحترام والعطف والانتماء، والأفكار السلبية التي تراود الفرد بشكل متكرر (أحمد، 2015، دص).

4.1.5. العوامل الجسمية.

للناحية الجسمية من نمو وصحة عامة أو عاهات الحواس تأثير كبير على حياة الفرد المختلفة، حيث يمكن لهذه العاهات أن يكون لها آثار بعيدة في اكتساب تقدير الذات. (سايح، 2015، ص 53)،

ذلك أن تقدير الفرد لذاته يتأثر بقدراته واستعداداته الجسمية والمظهر الخارجي، فكلما كان الفرد خاليا من العاهات والقصور في ملامحه الجسدية كلما كان لديه قدر من الاستقرار النفسي، وبالتالي يزيد تقديره لذاته (عوض، 2018، ص128).

حيث يبدأ الفرد باهتمامه بجسمه من سن الطفولة، وتتأثر صورة الجسم لديه بالخصائص الموضوعية، مثل حجم الجسم والتناسق العضلي، وطريقة حركة الجسم وسرعتها، إذ أن الفرد يعتمد على المعايير الاجتماعية بالمقارنة مع خصائصه الجسمية لتكوين صورة عن جسمه وعن ذاته، ففي دراسات قام بها كل من سيكوردو بيكمان أوضحت أنه بالنسبة للرجل فإن الحجم الكبير للجسم يؤدي إلى الرضا عن الذات، أما بالنسبة للنساء فإن حجم الجسم الأصغر من المعتاد يؤدي إلى صورة إيجابية عن الذات (طورش، مرزاق، 2020، ص191).

وقد أشار "ادلر" إلى ان القصور العضوي بمعنى وجود أي خلل جسمي في أي عضو يؤثر على صحة الفرد النفسية ويشعره بالعجز والدونية (عبد العال، 2018، ص128)،

فالفرد يشعر بعدم الأمان والقلق إذا رأى أن صورة جسمه بعيدة عن صورة الجسم المثالية بالنسبة له، وإذا لم يكن مفهوم الذات متطابقا لما يود ان يكون عليه فإنه يصاب بالإحباط واليأس (عواودة، 2008، ص9).

وبالتالي فطول الجسم وتناسقه ومظهره وملامحه الجميلة له تأثير ايجابي في رؤية الفرد لنفسه، ويدعوا هذا الى استجابات القبول والحب والاستحسان والرضا والتقدير التي تؤثر في نظرة الفرد لذاته (العمري، 2023، ص 89).

2.5. العوامل المدرسية.

للمدرسة دور كبير في تقدير الطفل لذاته، حيث يكون تأثيرها في تكوين صورته عن ذاته واتجاهاته نحو قبولها او رفضها، كما ان لنمط النظام المدرسي تأثيرا هاما على مستوى مفهومه لذاته (العطا، 2014، ص27).

فقد أشار زهران إلى ان للمعلم له تأثير على مفهوم الطفل عن نفسه إذ باستطاعته ان يخفض هذا المستوى او يرفعه ويؤثر بذلك على طموحاته وأدائه، فالتكيف والنجاح في المدرسة يؤدي إلى زيادة تقدير الفرد لذاته في حين يؤدي الفشل إلى فقدان تلك الثقة في نفسه وفي الآخرين (بن علي،2014، ص50).

ذلك أن المدرسة تضم عددا كبيرا من التلاميذ الذين قد يوجهوا انتقادات أو مديحا لزملائهم، كذلك الأمر بالنسبة للمعلمين، فهذه الانتقادات أو الاستحسان والمديح من طرف الزملاء والمعلمين تساهم بشكل كبير في عملية تكوين مفهوم الذات لدى الفرد وبالتالي تؤثر في تقديره لذاته (عبد سليم، 2003، ص38).

كما أن المدرسة هي المؤسسة الثانية في المجتمع التي تقوم على تربية وتنشئة الطفل، وتتدخل أيضا في تكوين صورة الذات ودرجة تقديرها لدى الفرد، فالمواقف التي يعيشها الطفل في المدرسة والخبرات الجديدة وعلاقاته مع الآخرين تساعده في تكوين صورة عن ذاته مقارنة مع زملائه، وذلك من خلال علاقة التلميذ بالمدرسة وكذا علاقته مع بقية التلاميذ، إضافة إلى خبرات النجاح والفشل التي يعيشها، والتي تترك أثرا في تكوينه لمفهوم ذاته ولتقديره لها (عواودة، 2008، ص10).

3.5.الرفاق.

تعتبر جماعة الرفاق من بين العوامل المؤثرة في تقدير الطفل لذاته، فهو بحاجة إلى تكوين صداقات تشعره بأهميته، كما تتولد لديه الرغبة في ان يكون مثلهم،إذ يكون الأطفال حساسين لإدراك قدراتهم من طرف معلميهموزملائهم، ورسائل الدعم والتشجيع والنصائح الموجهة إليهم تؤثر في تقييمهم لذواتهم وثقتهم في إمكانياتهم (الدوايدة،المغذوي، 2020، ص45).

خلاصة الفصل.

مما سبق نستنتج أن تقدير الذات يعبر عن الحكم على صلاحية الفرد، من خلال اتجاه تقويمي نحو الذات في المجالات الاجتماعية والشخصية والأكاديمية، فالأفراد الذين لديهم تقدير ذات مرتفع يعتبرون أنفسهم ذوو قيمة وجديرون بالاحترام والتقدير، بحيث أنهم يستطيعون أن يحددوا نقاط الضعف ونقاط القوة لديهم، أما الأفراد الذين تقديرهم منخفض فهم لا يرون قيمة أو أهمية في أنفسهم، فهم يشعرون بالعجز الذي يؤدي بدوره إلى تدمير العلاقات وتدمير الذات، لهذا وجب تزويدهم بفرص لتحقيق النجاح وتقوية ثقتهم بأنفسهم.

الجانب الميداني

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد.

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1. تعريف الدراسة الاستطلاعية.

2. أهداف الدراسة الاستطلاعية.

3. حدود الدراسة الاستطلاعية.

4. أدوات الدراسة الاستطلاعية.

5. نتائج الدراسة الاستطلاعية.

ثانيا: الدراسة الأساسية.

1. منهج الدراسة.

2. مجتمع الدراسة.

3. عينة الدراسة.

4.حدود الدراسة.

5. أدوات جمع البيانات وشروطها السيكو مترية.

6. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

خلاصة الفصل.

تمهيد.

بعد الانتهاء من عرض المتغيرات الأساسية في الجانب النظري من الدراسة، نصل في هذه المرحلة من البحث إلى القيام بتطبيق اجراءات الدراسة الميدانية المنهجية التي تحدد مسار البحث وتضبطه، ولهذا فقد تم التطرق في هذا الفصل إلى الجانب الميداني المكمل للجانب النظري والمقسمإلى قسمين:

أولا: الدراسة الاستطلاعية: من تعريفها وأهدافهاوإجراءاتها ومجتمع البحث الذي سيتم انتقاء عينة الدراسة الأساسية منه.

ثانيا: الدراسة الأساسية: بذكر المنهج المستخدم فيها وحدودها والعينة الأساسيةوالأدوات المستخدمة لجمع البيانات، وأخيرا مختلف الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل هذه البيانات واختبار الفرضيات.

أولا: الدراسة الاستطلاعية.

1.تعريف الدراسة الاستطلاعية.

ان كثيرا من الباحثين قبل الاستقرار على خطة البحث وتنفيذها يلجؤون بشكل كامل للقيام بما يسمى الدراسة الاستطلاعية والتي تجرى على عدد محدود من الأفراد (الزهيري، 2017، ص427).

فالهدف منها لا يتمثل في الإجابة عن الأسئلة وإنما لمنع الباحثين من البدء في دراسة واسعة النطاق دون معرفة كافية وذلك لتجنب حدوث أي عيب فادح في دراسة مكلفة من حيث الوقت والمال (Nancy K.Lawe, 2019, P117).

إذا فهي عبارة عن ملاحظة أولية للميدان تهدف الى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات من اجل تحديد مجتمع الدراسة والتعرف عليه، ووضع الفرضيات وبناء وسيلة البحث (رابح، 2014، ص193).

كما تمكن الباحث كذلك من استقصاء المعيقات والعقبات التي ستعترض سير تنفيذه لإجراءات الدراسة الاصلية ومن ثم اما يتمكن من إيجاد الحلول المناسبة لها (الزهيري، 2017، ص427).

فيقرر على أساسها المضي في إعداد خطة بحثه، أو إدخال بعض التعديلات عليها أو على حدود بحثه أو أساليب التناول والإجراءات أو قد يغير رأيه في الموضوع ككل (كوجك، 2007، ص15).

2. أهداف الدراسة الاستطلاعية.

كخطوة أولية في انجاز البحث الموسوم بـ «الذكاء غير اللفظي لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من خلال اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة وعلاقته بتقدير الذات-دراسة ميدانية ببعض مدارس مدينة قالمة السنة الرابعة ابتدائي "أنموذجا" تم إجراء الدراسة الاستطلاعية وكان الهدف منها ما يلي:

- اخذ الموافقة من مدراء المدارس للقيام بهذه الدراسة.

- الاحتكاك بعينة دراستنا من اجل التعرف على خصائصهم والظروف المحيطة بهم ولبناء علاقة معهم.

- التعرف على الوقت الذي يمكننا استغراقه في تطبيق اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة ومدى فهم العينة لعبارات مقياس كوبر سميث لتقدير الذات.

- التعرف على الصعوبات والمعيقات التي قد تواجهنا من اجل تفاديها في الدراسة الأساسية.

3.-إجراءات تحقيق الدراسة الاستطلاعية.

من الناحية المنهجية تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على مرحلتين:

1.3. الدراسة الاستطلاعية الأولى.

كان الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو البدا بجمع عينة الراسبين دراسيا ثم الانتقال بعدها لجمع عينة المتفوقين وذلك لمعرفتنا بسهولة الحصول عليها.

1.1.3. حدود الدراسة الاستطلاعية الأولى.

أ. الإطار المكاني.

اجريت هذه الدراسة في عدة مدارس مدينة قالمة وهي: مدرسة خالد ابن الوليد، عبد المجيد شافعي، عبدي محمد، تواتي عبد الله، زواوي علي.

ب. الإطار الزماني.

بدأت هذه الدراسة من 13 فيفري إلى غاية 20 فيفري 2023.

ج. الإطار البشري.

شملت هذه الدراسة6 تلاميذ راسبين من الابتدائيات الخمسة.

2.1.3. نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى.

بعد زيارة عدة مدارس واستهلاكنا للكثير من الوقت والجهد لم نتمكن من جمع العدد المطلوب، اين تحصلنا ستة تلاميذ راسبين فقط خلال هذه المدة.

جدول رقم (04): يوضح عدد التلاميذ الراسبين في المدارس الخمسة.

المدرسة	عدد اقسام السنة الرابعة ابتدائي	عدد التلاميذ	عدد الراسبين	النسبة
خالد ابن الوليد	2	49	1	2.04%
عبد المجيد شافعي	1	52	1	1 .92%
عبدي محمد	2	50	1	2%
تواتي عبد الله	2	49	1	2.04%
زواوي علي	2	58	2	3 .44%
المجموع	9	258	6	11.44%

ومن خلال نتائج الجدول اعلاه نرى بأن نسبة التلاميذ الراسبين جد ضئيلة وان جمع هذه لعينة سيأخذ منا الكثير من الوقت وبالتالي فقد كانت هذه مؤشرات كافية لضرورة إيجاد حل لهذا العائق، فقررنا وبالتشاور مع الأستاذ المشرف استبدال هذا المتغير "الراسبين دراسيا" " بالمتأخرين دراسيا" وبعد ان تمت الموافقة على تغييره في منصة الجامعة ENT espace numérique de travaille وبعد ان كان موضوع دراستنا تحت عنوان: " الذكاء غير اللفظي لدى التلاميذ المتفوقين والراسبين دراسيا من خلال اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة وعلاقته بتقدير الذات دراسة ميدانية ببعض مدارس مدينة قالمة- السنة الرابعة ابتدائي "أنموذجا" أصبح بعنوان: "الذكاء غير اللفظي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا من خلال اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة وعلاقته بتقدير الذات دراسة ميدانية ببعض مدارس مدينة قالمة- السنة الرابعة ابتدائي "أنموذجا".

4.الدراسة الاستطلاعية الثانية.

على ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى، وبتغييرنا لموضوع الدراسة الى " الذكاء غير اللفظي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا من خلال اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة وعلاقته بتقدير الذات دراسة ميدانية ببعض مدارس مدينة قالمة السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا" بدأت الدراسة الاستطلاعية الثانية.

1.4. حدود الدراسة الاستطلاعية الثانية.

أ. الإطار المكاني.

أجريت هذه الدراسة في خمسة مدارس بولاية قالمة: مدرسة خالد ابن الوليد، عبد المجيد شافعي، محمد بودبوز، عبدي محمد، مولود فرعون،

ب. الإطار الزماني.

بدأت هذه الدراسة من 20 فيفري الى 29 فيفري 2023.

ج. الإطار البشري.

ضمت هذه الدراسة عينة من تلاميذ السنة الرابعة المتمدرسين بالتعليم الابتدائي من خمسة مدارس ابتدائية وقد كان عددهم 13تلميذا من ب ينهم7 ذكور و6 إناث

جدول رقم(05): يوضح توزيع العينة حسب المدرسة والجنس.

المدرسة	الجنس		المجموع
	ذكور	اناث	
خالد ابن الوليد	3	/	3
عبد المجيد شافعي	3	/	3
محمد بودبوز	/	3	3
محمد عبدي	/	3	3
مولود فرعون	1	/	1
المجموع	7	6	13

5.أدوات الدراسة الاستطلاعية.

-اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة التي أعدها "علي حسن عماد احمد" لتقييم الذكاء غير اللفظي للتلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

- مقياس تقدير الذات لكوبر سميث.

6. نتائج الدراسة الاستطلاعية.

بعد تطبيق مقياسي الدراسة توصلنا إلى نتائج تخص الذكاء غير اللفظي وأخرى تخص تقدير الذات وهي موضحة في الجداول التالية:

1.6. جدول نتائج الذكاء غير اللفظي.

جدول رقم (06): يوضح زمن ونتائج الإجابة على صور اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة.

التلميذ	الجنس		العمر		المعدل	التحصيل الدراسي		زمن الإجابة	نتائج الصور			المجموع الكلي لنتائج الصور
	ذكر	أنثى	بالسنوات	بالأشهر		متفوق دراسيا	متأخر دراسيا		أ	أب	ب	

1	✓		10 سنوات	125شهرا	9.59	✓		7:20 د	10	2	3	15
2	✓		10 سنوات	123شهرا	9.78	✓		7:24د	9	2	3	14
3	✓		10 سنوات	125شهرا	9.85	✓		6:15 د	9	3	3	15
4	✓		10 سنوات	128شهرا	9.74	✓		8:48د	9	2	2	13
5	✓		9سنوات	110شهرا	5.62		✓	10:20د	8	7	5	20
6	✓		10سنوات	125شهرا	5.72		✓	8:00د	8	7	4	19
7	✓		10 سنوات	130شهرا	5.55		✓	6:07د	11	12	7	30
8		✓	9 سنوات	108شهرا	9.22	✓		6:26د	6	7	4	17
9		✓	10 سنوات	120شهرا	9.65	✓		6:20د	11	7	5	23
10		✓	9 سنوات	119شهرا	9.82	✓		10:29د	9	7	3	19
11		✓	9 سنوات	110شهرا	5.47		✓	5:23د	9	10	6	25
12		✓	9 سنوات	116شهر	5.94		✓	9:03 د	7	3	8	18
13		✓	10سنوات	125شهرا	5.22		✓	4:39د	10	7	6	23

بعد تقديم اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة كاختبار سرعة وقوة، نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (6) المتوصل إليها بعد التطبيق والتصحيح ان التلاميذ المتفوقين دراسيا كانوا الأسرع في إجاباتهم على الاختبار، إذ يتراوح الزمن المستغرق الخاص بهم بين [6:20د و10:29د] على عكس المتأخرين دراسيا الذين يتراوح المجال الزمني لإجاباتهم ما بين [4:39د و24:13د]، ومع ذلك فهذا لا ينفي حقيقة ان بعض المتأخرين قد اظهروا سرعة في إجاباتهم على الاختبار تفوق سرعة المتفوقين دراسيا كالتلميذ رقم 11بـ 5:23د والتلميذ رقم 13 بـ 4:39د، ضف الى ذلك ان نتائج الإجابة عن مصفوفات الاختبار تُظهر تفَوُق التلاميذ المتأخرين على التلاميذ المتفوقين أكاديميا بـ 35 إجابة صحيحة من 36 كأعلى نتيجة تمثلها مجموعة الذكور وبـ 18 إجابة صحيحة من 36 كأقل نتيجة تمثلها مجموعة الإناث.

وعند المقارنة بين الجنسين من فئة المتفوقين لاحظنا ان الإناث كُنَّ الأسرع والأفضل من حيث الإجابة على الاختبار، اما في فئة المتأخرين فقد كانت الإناث الأسرع في إجابتهم على الاختبار بينما كان الذكور الأفضل من حيث عدد الإجابات الصحيحة.

1.6.جدول نتائج تقدير الذات.

الجدول رقم (07): يوضح نتائج التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا على مقياس تقدير الذات.

التلميذ	الجنس		المعدل	التحصيل الدراسي		درجات تقدير الذات
	ذكر	أنثى		متفوق دراسيا	متأخر دراسيا	

1	✓		9.59	✓		80
2	✓		9.78	✓		60
3	✓		9.85	✓		84
4	✓		9.74	✓		56
5	✓		5.62		✓	48
6	✓		5.72		✓	60
7	✓		5.55		✓	76
8		✓	9.22	✓		80
9		✓	9.65	✓		68
10		✓	9.82	✓		52
11	✓		5.47	✓		44
12	✓		5.94	✓		55
13	✓		5.22	✓		46

الجدول رقم (08): يوضح مستويات تقدير الذات.

مستوى تقدير الذات	الدرجة
منخفض	40 - 0
متوسط	60 - 40
مرتفع	100 -60

من خلال الجدول رقم (07) الذي يوضح نتائج التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا على مقياس تقدير الذات وبالاعتماد على الجدول رقم (08) لتفسير تلك الدرجات الى مستويات يمكن الحكم من خلالها على هؤلاء التلاميذ فيما إذا كانوا منخفضي، متوسطي او مرتفعي تقدير الذات.

نلاحظ ان معظم درجات التلاميذ المتفوقون دراسيا تعبر عن امتلاكهم لمستويات مرتفعة من تقدير الذات، على خلاف التلاميذ المتأخرون دراسيا المتحصلين على درجات تعبر معظمها على مستويات متوسطة من تقدير الذات.

نلاحظ كذلك ان مستوى تقدير الذات لدى أغلبية الذكور من المتأخرين دراسيا مرتفع كأغلبية المتفوقين والمتفوقات دراسيا، بينما هو متوسط لدى جميع الإناث المتأخرات.

ثانيا: الدراسة الأساسية.

1.منهج الدراسة.

يعد منهج الدراسة من أساسيات البحث العلمي، فطبيعة المشكلة المدروسة وخصائص البيانات المراد الحصول عليها تفرض على اي باحث أن يتبع منهج علمي سليم، فالمنهج هو الطريق المنظم الذي يتبع من اجل الوصول إلى حقائق علمية. (حمري،2012، ص 84).

وانطلاقا من موضوع الدراسة الذي يحاول التعرف على الذكاء غير اللفظي وعلاقته بتقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا المتمدرسين في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، فإن المنهج الذي يتماشى مع أهدافها ومع طبيعة الفرضيات المطروحة هو المنهج الوصفي.

1.1. تعريف المنهج الوصفي.

وهو المنهج الذي يعمل على دراسة وتحليل الظاهرة وتحديد مكوناتها وخصائصها وظروف نشأتها، أيانه يصف الظاهرة من حيث طريقة وكيفية تكونها وعملها، كما يعمل على وصف طبيعة العلاقات المكونة لها أو تلك التي تربطها بظواهر أخر ى، حيث يدرس الظاهرة وهي في حالة سكون دون تغير وتطور وتفسير الوضع القائم لها وتحليل ابعادها وعلاقاتها ومكوناتها. (قلش، 2017، ص 71).

ومن خصائص هذا المنهج انه لا يقف عند حد جمع المعلومات والبيانات وتنظيمها من أجل استقصاء الظاهرة، وإنما يعتمد أيضا على الاستنتاجات التي تساعد على فهم الواقع من خلال تحليل تلك الظاهرة وتفسيرها ومن ثم الوصول إلى التعميم. (حمري،2012، ص 84).

ويعرف أيضا على أنه المنهج الذي يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، وإشكالها وعلاقاتها، والعوامل المؤثرة في ذلك، وهذا يعني ان المنهج الوصفي يهتم بدراسة حاضر الظواهر والأحداث بعكس المنهج التاريخي الذي يدرس الماضي، مع ملاحظة أن المنهج الوصفي يشمل في كثير من الأحيان عمليات تنبؤ بمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها، ويرتبط استخدامه غالبا بدراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية، التي استخدمته منذ نشأته وظهوره. (نجاحي، سيبوكر،2019، ص 46).

وهو منهج يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة، ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفا رقميا يوضح مقدارها وحجمها. (المطيري، 2017، ص332).

كما يعبر عن طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية أو مشكلة اجتماعية أو انسانية، ويرى آخرون أن المنهج الوصفي يعتبر طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. (العطا،2014، ص60).

ويقوم المنهج الوصفي بالبحث عن أوصاف دقيقة للظاهرة المراد دراستها عن طريق مجموعة من الأسئلة وهي:

- ما الوضع الحالي لهذه الظاهرة؟
- من أين نبدأ الدراسة؟
- ما العلاقة بين الظاهرة المحددة والظواهر الأخرى؟
- ما النتائج المتوقعة لهذه الدراسة؟

والإجابة عن هذه الأسئلة تتم من خلال جمع الحقائق والبيانات الكمية أو الكيفية عن الظاهرة المحددة مع محاولة تفسيرها تفسيرا كيفيا، ولا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها بالإضافة إلى تحليلها التحليل الكافي الدقيق المتعمق، بل يتضمن أيضا قدرا من التفسير لهذه النتائج لذلك كثيرا ما يقترن الوصف بالمقارنة بالإضافة إلى استخدام أساليب القياس والتفسير. (در ،2017، ص 312).

2. مجتمع الدراسة.

ان التمييز بين المجتمع والعينة هو أول ما ينبغي أن ينتبه إليه الباحث حيث يتصدى لدراسة الطرق الإحصائية والاستدلال الإحصائي، وتستخدم كلمة مجتمع للتعبير عن أي مجموعة منتهية وغير منتهية من الأشياء أو الأحداث التي تكون موضوع اهتمامنا في وقت ما من حيث ظاهرة ما أو متغير ما، وينبغي أن يكون المجتمع الذي ندرسه معرفا تعريفا جيدا، خاصة فيما يتعلق بالمتغير وطريقة قياسه. (عبد الله، 2012، ص403).

وتطلق كلمة مجتمع على جميع الحالات والأفراد والأشياء التي يتجه الباحث لدراستها، لذلك لا يوجد للمجتمع في الإحصاء حجم ثابت ومتعارف عليه، وإنما يتشكل وفقا لهدف الباحث وإمكاناته فقد يكون صغيرا لا يتعدى تلميذا واحدا في صف واحد أو كبيرا يشمل تلاميذ البلد الواحد. (العزاوي،2008، ص ص 182-181).

وتمثل مجتمع دراستنا في تلاميذ السنة الرابعة المتفوقون والمتأخرون المتمدرسون في المدارس الابتدائية الثمانية لمدينة قالمة للسنة الدراسية 2022_2023 وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم(09): يوضح توزيع افراد مجتمع الدراسة على المدارس الابتدائية الثمانية.

المدرسة	المتفوقون		المتأخرون		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
خالد ابن الوليد	3	1	2	2	8
عبد المجيد شافعي	4	4	2	/	10
محمد بودبوز	1	3	3	3	10
محمد عبدي	3	3	/	/	6
مولود فرعون	2	3	1	/	6
طارق بن زياد	/	/	/	4	4
بولبغال بلقاسم		/	2	1	3
احمد بوجناح	/	/	/	2	2
المجموع	13	14	10	12	49

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09): ان عدد التلاميذ الذكور من المتفوقين دراسيا الموزعين على الابتدائيات الثمانية بمدينة قالمة يتراوح بين 4 تلاميذ من مدرسة "عبد المجيد شافعي" وتلميذا واحدا بمدرسة "محمد بودبوز"، بينما يتراوح عدد الذكور من المتأخرين دراسيا بين 3 تلاميذ بمدرسة "محمد بودبوز" وتلميذا واحدا بمدرسة "مولود فرعون".

اما عدد المتفوقات دراسيا فيتراوح بين 4 تلميذات بمدرسة "عبد لمجيد شافعي" وتلميذة واحدة بمدرسة "خالد ابن الوليد" ويتراوح عدد المتأخرات دراسيا بين 4 تلميذات بمدرسة "طارق بن زياد" وتلميذة واحدة بمدرسة "بولبغال بلقاسم".

كما نلاحظ ايضا ان عدد المتفوقون دراسيا من الذكور يبلغ 13 تلميذا في حين يبلغ عدد الذكور المتأخرون دراسيا 10 تلاميذ، ويبلغ مجموع الاناث المتفوقات دراسيا 14 تلميذة بينما يبلغ عدد المتأخرات دراسيا 12 تلميذة.

ومنه فقد بلغ المجموع الكلي لعينة دراستنا 49 تلميذا: (27) منهم متفوقون دراسيا و(22) منهم متأخرون دراسيا.

الجدول رقم (10): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس.

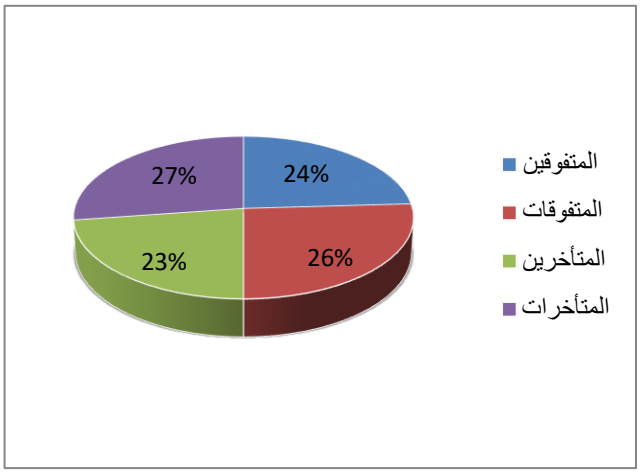
الجنس	متفوقون دراسيا		متأخرون دراسيا	
	العدد	%	العدد	%
الذكور	13	48.14%	10	45.45%
الاناث	14	51.85%	12	%54.54
المجموع	27	100%	22	100%

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) ان نسبة الإناث المتفوقات دراسيا المقدرة ب 51.85% أعلى من نسبة الذكور المتفوقون دراسيا المقدرة ب 48.14% .

كما ان نسبة الإناث المتأخرات دراسيا المتمثلة في 54.54%تفوق نسبة الذكور المتأخرون دراسيا والمتمثلة في 45.45%.

ونلاحظ ايضا ان نسبة الذكور المتفوقون دراسيا المقدرة بـ 48.14% بينما تفوق نسبة الإناث المتأخرات دراسيا 54.54%نسبةالإناث المتفوقات دراسيا المقدرة بـ 51.85%.

الشكل رقم (5): يمثل النسب المئوية لتوزيع مجتمع الدراسة.



وفقا للنتائج التي تحصلنا عليها والموضحة في الشكل رقم (5)، نلاحظ ان نسبة الذكور المتفوقين دراسيا والمتمثلة في 48.14%اخذت 24%من المساحة الاجمالية للدائرة النسبية، في حين نجد ان نسبة الذكور المتأخرين دراسيا والمقدرة بـ 45.45% تساوي 23%من الدائرة النسبية.

اما بخصوص الإناث فالمتفوقات دراسيا والمتمثلة نسبتهم في 51.85% فيأخذن 26% من مساحة الدائرة، ونلاحظ ان المتأخرات دراسيا المقدرة نسبتهم بـ 54.54% يأخذن 27% من إجمالي مساحة الدائرة، وعلى أساس هذه النتائج نستنتج ان هناك تقارب نسبي في توزيع عينة الدراسة.

3.عينة الدراسة.

العينة هي جزء من المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة، يتم اختيارها وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا. (العزاوي، 2008، ص 161).

هي مجموعة جزئية من المجتمع مسحوبة بطريقة علمية محددة، وذلك لصعوبة فحص كل عضو من أعضاء المجتمع. (عبد الله، 2012، ص403).

وبما ان المجتمع الأصلي لدراستنا هم التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي الموزعين على المدارس الثمانية بمدينة قالمة فقد تم اختيار عينة دراستنا الحالية المتكونة

من 49تلميذا،منهم27 تلميذا متفوقا بمقدار 14 انثى و13 ذكرا، و22 تلميذا متأخرا 12 أنثى و10 ذكور بالاعتماد على طريقة المسح الشامل أين تم اخذ جميع التلاميذ المتحصل عليهم مع استبعاد عينة الدراسة الاستطلاعية.

الجدول رقم(11): يوضح بيانات عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس والعمر والمعدل مستوى الذكاء غير اللفظي ونسبة[1] الذكاء وتقدير الذات.

الجنس	العمر	المعدل	نتائج الذكاء غير اللفظي	نسبة الذكاء	المستوى	نتائج تقدير الذات	المستوى
ذكور متفوقون	10 سنوات	9.38	26	من 50 الى 74	جيد	84	مرتفع
	9سنوات	9.60	11	من0 الى 5	متخلف عقليا	84	مرتفع
	9سنوات و5اشهر	9.35	18	من 11 الى 25	ضعيف	56	متوسط
	9سنوات و8اشهر	9.30	23	من 11 الى 25	ضعيف	52	متوسط
	10سنوات وشهرين	9.87	22	من 11 الى 25	ضعيف	72	مرتفع
	9سنوات و7اشهر	9.71	27	من 75 الى 89	جيد جدا	88	مرتفع
	9سنوات و6اشهر	9.10	27	من 75 الى 89	جيد جدا	72	مرتفع
	9سنوات و4اشهر	9.43	26	من 75 الى 89	جيد جدا	76	مرتفع
	9سنوات و4اشهر	9.21	29	من 90 الى 94	ممتاز	72	مرتفع
	9سنوات و7اشهر	9.00	30	من 75 الى 89	جيد جدا	80	مرتفع
	10 سنوات	9.28	28	من 75 الى 89	جيد جدا	84	مرتفع
	10سنوات و4 أشهر	9.20	30	من 75 الى 89	جيد جدا	76	مرتفع
	9سنوات و8اشهر	9.38	26	من 50 الى 74	جيد	84	مرتفع
ذكور متأخرون	10 سنوات و10 أشهر	5.27	21	من 11 الى 25	ضعيف	40	منخفض
	10 سنوات و10اشهر	5.97	19	من 11 الى 25	ضعيف	42	منخفض
	11 سنة و4اشهر	5.19	12	من 0 الى 05	متخلف عقليا	44	منخفض
	10 سنوات و5اشهر	4.06	28	من 75 الى 89	جيد جدا	76	مرتفع
	9 سنوات و4 أشهر	5.50	16	من 11 الى 25	ضعيف	80	مرتفع
	10 سنوات و3 أشهر	5.00	26	من 50 الى 74	جيد	74	مرتفع
	10 سنوات و3اشهر	5.55	30	من 75 الى 89	جيد جدا	85	مرتفع
	10 سنوات و11 شهرا	5.90	18	من 11 الى 25	ضعيف	80	مرتفع
	9 سنوات و10 أشهر	5.25	14	من 6 الى 11	ضعيف جدا	80	مرتفع
	11 سنة و3 أشهر	5.96	24	من 50 الى 74	جيد	64	مرتفع
اناث	9سنوات و6اشهر	9.35	25	من 50 الى 74	جيد	84	مرتفع

[1] ملاحظة: بعد تصحيح اختبار المصفوفات الملونة لرافن يحصل التلميذ على درجة معينة تعرف بالدرجة الخام يتم تحويلها الى درجة ميئينية انظر الى الملحق رقم (3) والتي تمكننا من تصنيف كل تلميذ حسب المستوى العقلي الذي ينتمي اليه وهذا ما يوضحه الملحق رقم (4).

متفوقات	9سنوات و11 أشهر	9.20	28	من 75 الى 89	جيد جدا	74	**مرتفع**
	9سنوات 8 أشهر	9.40	27	من 90 الى 94	ممتاز	66	**مرتفع**
	9 سنوات و6 أشهر	9.85	26	من 50 الى 74	جيد	60	**متوسط**
	9سنوات وشهرين	9.36	20	من50 الى 74	جيد	72	**مرتفع**
	9سنوات و4اشهر	9.43	27	من 75 ال 89	جيد جدا	80	**مرتفع**
	9سنوات و6اشهر	9.51	28	من 75 الى 89	جيد جدا	78	**مرتفع**
	10 سنوات وشهرين	9.61	15	من 6 الى 11	ضعيف جدا	68	**مرتفع**
	10سنوات	9.46	13	من 6 الى 11	ضعيف جدا	68	**مرتفع**
	8سنوات و4اشهر	9.40	16	من 50 الى 74	جيد	40	**منخفض**
	9 سنوات و6اشهر	9.21	20	من 50 الى 74	جيد	76	**مرتفع**
	10 سنوات	9.36	26	من 50 الى 74	جيد	68	**مرتفع**
	9سنوات و5 أشهر	9.70	19	من 50 الى 74	جيد	80	**مرتفع**
	10 سنوات و3اشهر	9.60	19	من 11 الى 25	ضعيف	64	**مرتفع**
اناث متأخرات	9سنوات و10 أشهر	5.54	26	من50 الى74	جيد	68	**مرتفع**
	9سنوات و5اشهر	5.16	23	من 50 الى 74	جيد	70	**مرتفع**
	9 سنوات و11 شهرا	4.72	25	من 50 الى 74	جيد	55	**متوسط**
	10 سنوات و10 أشهر	4.23	11	من 0 الى 5	متخلف عقليا	70	**مرتفع**
	10 سنوات	5.17	27	من 50 الى 74	جيد	60	**متوسط**
	9 سنوات و3 أشهر	5.14	22	من 50 الى 74	جيد	72	**مرتفع**
	10 سنوات وشهرين	5.04	12	من 0 الى 5	متخلف عقليا	80	**مرتفع**
	10 سنوات و4 أشهر	5.23	21	من 11 الى 25	ضعيف	56	**متوسط**
	9 سنوات وشهرين	5.79	11	من 0 الى 5	متخلف عقليا	44	**منخفض**
	9 سنوات وشهرين	5.87	12	من 0 الى 5	متخلف عقليا	25	**منخفض**
	10 سنوات و3 أشهر	5.64	23	من 50 الى 74	جيد	44	**منخفض**
	9 سنوات وشهرين	4.97	12	من 0 الى 5	متخلف عقليا	48	**متوسط**

4.حدود الدراسة.

1.4.الإطار المكاني.

أجريت هذه الدراسة على ثمانية مدارس مدينة قالمة وهي موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (12): يوضح المدارس الابتدائية التي تم جمع العينة منها.

الرقم	اسم المدرسة
1	خالد بن الوليد الابتدائية
2	عبد المجيد الشافعي الابتدائية
3	محمد بودبوز الابتدائية
4	عبدي محمد الابتدائية

5	مولود فرعون الابتدائية
6	طارق بن زياد الابتدائية
7	بولبغال بلقاسم الابتدائية
8	بوجناح احمد الابتدائية

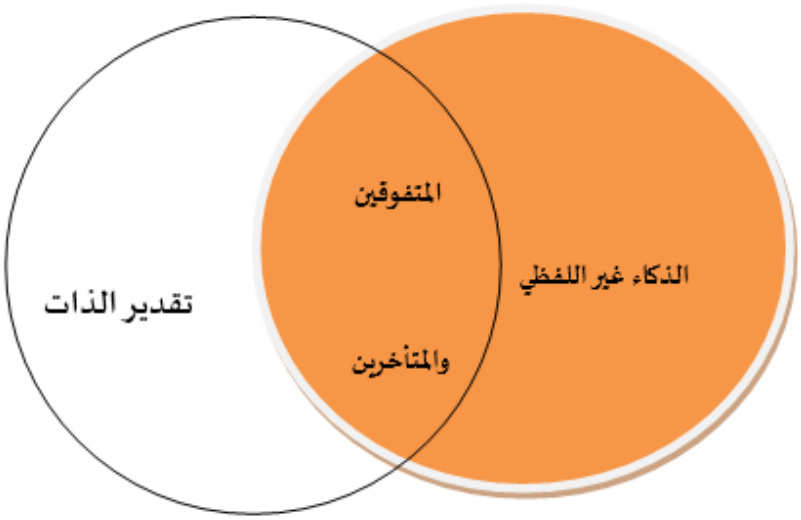
2.4. الإطار الزماني

تطلب منا من اجل انجاز هذه الدراسة وتطبيق مختلف الأدوات التي اعتمدت لقياس متغيراتها التي كانت مكلفة، وتطلبت منا بذل الكثير من الجهد من أجل جمع العينة المناسبة، في مدة زمنية محددة من طرف مديرية التربية مدينة قالمة من تاريخ 5مارس 2023 إلى 11ماي 2023، وقد شرعنا في إجراء هذه الدراسة من تاريخ29 إلى 12افريل 2023.

3.3. الإطار المعرفي.

جاءت هذه الدراسة للتحقق من أثر العلاقة التفاعلية بشقها الارتباطي وشقها الفرقي بين المتغيرات البحثية التالية:

الشكل رقم (6): يمثل العلاقة التفاعلية بين متغيرات الدراسة.



5.أدوات جمع البيانات.

في كل دراسة علمية يلجأ الباحث إلى استعمال الأدوات والوسائل التي تساعده في الحصول على البيانات التي تخص موضوعه وقد اعتمدنا في دراستنا على أداتين هما:

- اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة لقياس الذكاء غير اللفظي.

- مقياس تقدير الذات لكوبر سميث.

1.5. اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة لقياس الذكاء غير اللفظي.

استخدمنا اختبار جون رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة، وهو اختبار غير متحيز للثقافة ولا يعتمد على النواحي اللفظية في قياس الذكاء، بل على الأداء العملي (قدي،2017، ص 652).

1.1.5. وصف الاختبار.

هو أداة للملاحظة والتفكير الأوضح والمرتب، حيث تمثل كل مجموعة من المجموعات خط (أ)معين يتطلب التفكير ثم يأتي التتابع في ترتيب المشكلات. وتبدأ كل مجموعة من المجموعات بالمشكلات السهلة والواضحة، ثم تندرج إلى المشكلات الصعبة (كورات، 2018، ص 222).

ويتكون الاختبار من 36 فقرة مقسمة إلى ثلاث مجموعات هي (أ،أب،ب) والبعدان (أ،ب) يشبهان نظريهما في اختبار رافن العادي، أما البعد (أب) فتتراوح صعوبته بين صعوبة البعدين (أ،ب) فهي أكثر صعوبة من فقرات البعد (أ)، وأقل صعوبة من فقرات البعد (ب)، وقد نشر هذا الاختبار لأول مرة عام 1947 وتم تعديله عام 1956، ويمكن استخدام هذا الاختبار مع الأعمار من 5.5 إلى 11.5 سنة، ومع المتأخرين عقليا وكبار السن ومع ذوي الإعاقة المؤثرة في التحصيل اللغوي كالصم والبكم (قدي،2017، ص651).

2.1.5. كراسة الاختبار.

وتتضمن تعليمات الاختبار الخاصة بكل من الفاحص والمفحوص بالإضافة الى بنود الاختبار والمتمثلة في اشكال متدرجة الصعوبة وكذا نظام التصحيح.

أ. تعليمات الاختبار الخاصة بالفاحص.

- إذ تعثر المفحوص ولم يستطع فهم الاختبار وحله حتى الشكل (أ5) وجب إيقاف الاختبار واعتباره غير صالح للتطبيق مع هذا المفحوص.
- يجب إعطاء المفحوص وقت كاف للتفكير والاختيار وعدم التعليق على الإجابة سواء كانت صحيحة ام خاطئة.
- من الممكن للفاحص أن يستخدم الشكل (أ1) في الشرح للمفحوص وهو ينتقل ما بين الأشكال حتى الشكل (أ5).
- حتى لا يدخل الملل إلى المفحوص، فمن الممكن عدم تكرار التعليمات من قبل الفاحص إذ وجد أن المفحوص متجاوب في حل أشكال الاختبار (حماد ،2008، ص 3).

ب. تعليمات تنفيذ الاختبار المعطاة للمفحوص.

يقوم الفاحص بكتابة اسم المفحوص في ورقة الإجابة، ومن ثم يفتح كتيب الاختبار أمام المفحوص على شكل (أ1) ويقول له: انظر إلى هذا الشكل ويشير إلى الشكل الأساسي في أعلى الصفحة قائلا: كما ترى فإن هذا الشكل قطع منه جزء، وهذا الجزء المقطوع موجود في أحد الأجزاء المرسومة أسفل الشكلويشير إلى الأجزاء أسفل الصفحة واحد بعد الأخر، ثم يقول: لاحظ أن واحد فقط من هذه الأجزاء هو الذي يصلح لإكمال الشكل الأصلي، وبعد ذلك يقول: انظر إلى الشكل الصغير رقم (1) نجد أنه عبارة عن خطوط سوداء مائلة على مساحة خضراء ، وهو يختلف عن الشكل الأصلي ، ولذلك فهو لا يصلح لإكماله. وإذا نظرنا إلى الشكل الصغير رقم(2)، نجد أنه يمثل مساحة خضراء ليس بها أي شكل، فهو لا يصلح أيضا لإكمال الشكل الأصلي، وإذا انتقلنا إلى الشكل الصغير رقم (3)، نجد أنه عبارة عن مربعات صغيرة

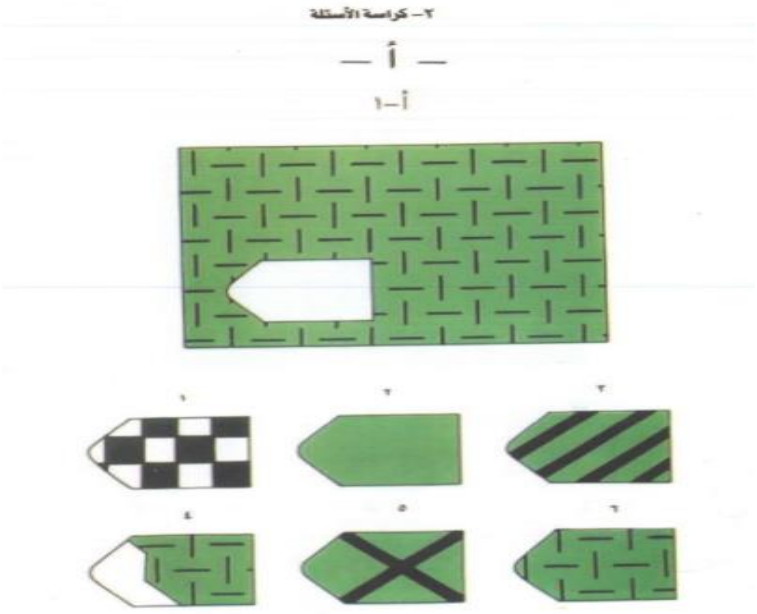
بيضاء وسوداء، ولذلك فهو يختلف عن الشكل الأصلي، واما الشكل الصغير رقم (6) فإنه يشبه الشكل الأصلي في الألوان والشكل، ولكنه غير كامل، إذن يوجد جزء واحد هو الذي يكمل الشكل الأصلي، ضع إصبعك على هذا الجزء (حسن، 2016، ص 14).

بعد ذلك يتأكد الفاحص بأن المفحوص وضع إصبعه على الشكل الصحيح، وإذا لم يضع إصبعه على الجزء الصحيح يقوم الفاحص بزيادة الشرح حتى يضع الطفل إصبعه على الشكل الصحيح ثم يقوم الفاحص بتسجيل الإجابة في الورقة المعدة لذلك، وهذه الورقة مرفقة مع الكراسة الحالية (حسن ،2016، ص15).

ثم ينتقل الفاحص إلى الشكل (أ2) ويقول الآن ضع إصبعك على الجزء الذي يمكن وضعه في الفراغ لإكمال الشكل الأصلي، وإذا لم يستطيع المفحوص الإجابة، يقوم بالرجوع إلى الشكل (أ1) ويعيد الشرح حتى يفهم المفحوص الفكرة، فإذا تم الحل بالنسبة للشكل (أ2) فإنه ينتقل إلى الشكل (أ3) ويقول: ضع إصبعك على الجزء الصحيح، ثم يقول لاحظ أن جزء واحد فقط من بين هذه الأجزاء هو الصحيح ، كن منتبها وانظر إلى كل جزء منها قبل أن تختار الجزء الصحيح، كن حريصا بأن تتأكد انك قد وجدت الجزء الصحيح قبل ان تشير إليه بأصبعك، وإذا كنت غير متأكد من الإجابة انظر إلى الشكل مرة أخرى، ثم ينتقل الفاحص بعد ذلك إلى الأشكال التالية، ويلقى نفس التعليمات (حماد، 2008، ص 2).

ج. بنود الاختبار.

وتحتوي على الأشكال المطلوب من الطفل إدراك العلاقات بينها وللتوضيح أكثر قمنا بوضع البند (أ1) الذي يستخدم دائما لشرح الاختبار.



3.1.5. صدق وثبات الاختبار.

يتمتع هذا الاختبار بثبات وصدق جيدين وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.62 -0.91) وبدراسات أخرى تراوحت ما بين (0.44 - 0.99)، ودراسات أخرى تراوحت ما بين (0.55 -0.82) (حماد، 2008، ص4).

2.5.مقياس تقدير الذات لكوبر سميث.

وهو واحد من أهم أدوات جمع البيانات ويعرف كمايلي:

1.2.5.تعريف المقياس.

هو مقياس أمريكي صمم من طرف الباحث كوبر سميث 1967 لقياس الاتجاه التقييمي نحو الذات في المجال الاجتماعي، الأكاديمي، العائلي والشخصي.

- ويعرفه سميث بأنه: حكم ذاتي على جدارة الشخص يعبر عنه باتجاهاته نحو نفسه (ابو اسعد، 2015، ص 145).

- وعرفه أيضا بأنه: تقييم الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه، أو الحكم على صلاحية الفرد من خلال اتجاه تقويمي نحو الذات، ثم توسع في تعريفه ليجعل منه مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، وهي تشمل معتقدات توقع النجاح والفشل ودرجة الجهد المبذول.

ويقسم سميث تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين هما:

- التعبير الذاتي: وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها.
- التعبير السلوكي: ويشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته. (محمد،2018، ص 93).

هذا المقياس يمكننا من الحصول على العديد من النتائج يمكن المقارنة بينها كالطريقة التي يدرك بها الفرد نفسه، تكون عدد فقراته 24 فقرة موجبة وسالبة، ويقابل كل منها زوجين من الأقواس أسفل الكلمتين "تنطبق ولا تنطبق ".

وتتمثل التعليمة في أن يضع الشخص الذي يطبق عليه الاختبار علامة (×) داخل المربع الذي يحمل البديل الذي يصف ما ينطبق عليه أي يضع العلامة داخل مربع تنطبق إذا كانت العبارة تصف ما يشعر به أو يضعها داخل لا تنطبق لا تمثله.

وقد قامت الباحثة "**لوصيف ايمان**"بتبني هذا المقياس وذلك لتطبيقه على حالات الدراسة حيث قامت بحذف العبارة (12) التي تم رفضها من طرف 6 محكمين.

وقامت بتعديل بعض العبارات في الصياغة لتكون ملائمة لعينة الدراسة حيث اتفق المحكمون في ملاحظتهما على ضرورة تخصيص صيغة البنود لتتوافق مع البيئة المدرسية حيث تم إضافة بعض الكلمات كالمدرسة المعلم، الأصدقاء، الدراسة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(13): يوضح عبارات مقياس تقدير الذات قبل وبعد التعديل.

/	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
01	عادة لا أشعر بالضيق	عادة لا أشعر بالضيق في المدرسة
05	يسعد الأخرون بوجودهم معي	يفرح الأخرون بوجودهم معي
08	أنا محبوب بين أقاربي	انا محبوب بين أصدقائي
10	استسلم بسهولة	استسلم بسهولة في المواقف الصعبة
11	تتوقع عائلتي من الكثير	تتوقع عائلتي من الكثير في الدراسة
13	تختلط على عادة الأشياء في حياتي	تختلط على الأشياء في حياتي
14	يتبع أصدقائي أفكاري عادة	يحترم أصدقائي أفكاري عادة
15	لا أقدر نفسي حق قدرها	اعتقد أنني جيد بما يكفي
17	أشعر بالضيق من عملي غالبا	أشعر بالضيق من انجاز واجباتي غالبا
18	مظهري ليس مقبول مثل معظم الناس	شكلي غير مقبول مثل معظم أصدقائي
19	إذا كان عندي رأي فإنني اقوله عادة	أستطيع ان اقول رأي أمام الأخرين

(لوصيف، 2018، ص71)

جدول رقم (14): يوضح كيفية الإجابة على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات

العبارات	تنطبق	لا تنطبق
عادة لا أشعر بالضيق في المدرسة		×
أجد صعوبة في التحدث أمام الناس	×	

وقد قامت الباحثة بحساب الصدق والثبات للمقياس في نسخته الجديدة وهي كالأتي:

أ. حساب الصدق.

لحساب قيمة صدق المقياس اعتمدت الباحثة على قانون "لاوشي" وقد كانت الطريقة كالتالي:

- صدق البند :(ص ب) =(مجموع الموافقين _ مجموع الرافضين) / عدد المحكمين (لوصيف، 2018، ص72).
- صدق المقياس: (صم) = (مجموع صدق البنود / عدد البنود).

تم قبول البنود التي وافق عليها المحكمين بنسبة 6\6 أو 6\5 اي تراوح صدقها بين القيمتين :1 و0.66 وعليه أصبح المقياس يحتوي على 24 بندا وعليه كانت قيمة ص ب = 0.78.

ب. حساب الثبات.

تم تطبيق المقياس على عينة من التلاميذ بلغ عددهم 30 تلميذا موزعين على السنة الرابعة ابتدائي (مجتمع حالات الدراسة: نفس الخصائص العمرية والدراسية) وقد تحصلت الباحثة على النتائج الأتية:

- ثبات المقياس بالتجزئة النصفية: ث = 0.81.

الجدول رقم (15): يوضح ثبات مقياس تقدير الذات بطريقة التجزئة النصفية.

الأداة	قيمة سيبرمان براون	التقدير
مقياس تقدير الذات	0.81	عالي

- ثبات الاختبار بألفا كرومباخ: ث= 0.73.

الجدول رقم(16): يوضح ثبات مقياس تقدير الذات بطريقة ألفا كرومباخ.

الأداة	قيمة ألفا كرومباخ	التقدير
مقياس تقدير الذات	0.73	عالي

(لوصيف، 2018، ص72)

6. أساليب المعالجة الإحصائية.

بعد الحصول على المعلومات والبيانات الخاصة بالدراسة، نقوم بمعالجتها بعد تصنيفها وتفريغها بالاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية، وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيةspssبهدف الحصول على نتائج دقيقة، وللتأكد من صحة فروض الدراسة والإجابة على الأسئلة تم اختيار الأدوات حسب ما تحتاجه الدراسة كما يلي:

1.6. معامل ارتباط بيرسون.

يستخدم ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين متغيرين كلاهما من النوع الفتري، ويعتبر هذاالأسلوب مقياسا معياريا للعلاقة، بمعنى انه يدخل في حسابه الوسط والانحراف المعياري لكل من مجموعتي الدرجات المراد إيجاد العلاقة بينهما، وهذا يعني ان أي تحويل خطي لإحدى مجموعتي الدرجات لا يؤثر في قيمة معامل ارتباط بيرسون وبذلك لا يكون لوحدة القياس أهمية عند إيجاد معامل الارتباط (بركات، 2014، ص179).

وقد اعتمدنا على هذا الأسلوب الإحصائي لإيجاد العلاقة الارتباطية بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات.

من شروطه:

- ان تكون العلاقة خطية بين المتغيرات.
- ان يكون التوزيع اعتدالي او أقرب لذلك. (المحسن،2019، ص30)
- يجب ان تكون المتغيرات بيانات متصلة، يتم قياسها على المستوى الفصلي او النسبي.
- ان يكون حجم العينة كبيرا. (أبو بدر، 2019، ص297)

2.6. اختبار(ت) لعينتين مستقلتين.

يستخدم اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لإجراء المقارنة بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، مثال: المقارنة بين الذكور والاناث في أحد المتغيرات الكمية المستمرة (مثل التحصيل أو الذكاء) أو المقارنة بين مجموعتين تجريبية وضابطة في التحصيل الدراسي بعد استخدام معالجة تجريبية، ولكن قبل استخدام هذا الأسلوب الإحصائي يجب على الباحث التأكد من شروط استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين (أبو سكران، 2019، ص 11).

وقد اعتمدنا على هذا الأسلوب الاحصائي من اجل دراسة الفرضيات الفرعية الفارقية.

من شروطه:

- ان تكون العينتين مستقلتين.
- البيانات في كل عينة تتبع التوزيع الطبيعي.
- العشوائية في اختيار العينتين.
- المجتمع المسحوبة منه العينتين متجانس بمعنى تباين المجتمع المسحوب منه العينة الأولى يساوي تباين العينة المسحوبة منه العينة الثانية. (الفقي، عبد الجواد، مهدي، 2012، ص150)

3.6. المتوسط الحسابي.

هو أشهر مقاييس النزعة المركزية وأكثرها استخداما، ويمكن تعريفه على أنه مجموعة من القيم مقسوما على عددها (مشعلي، 2019، ص 21).

تم استخدامه في هذه الدراسة للمقارنة بين القيم وذلك لتوضيح الفروق.

4.6.الانحراف المعياري.

من الصعب التعامل رياضيا(تحليليا) مع الانحراف المتوسط، ولذلك دعت الحاجة إلى استخدام مقياس للتشتت بنفس قوة الانحراف المتوسط، والذي يكون من السهل التعامل معه تحليليا وبما أن الفكرة هي التخلص من الإشارات للانحرافات، فإن تربيع الانحرافات يخلصنا من الإشارة، ولهذا فإن الانحراف المعياري يعرف عن طريق التباين والذي يعرف على أنه متوسط مربع انحرافات القيم عن وسطها الحسابي ويرمز له بالرمز σ^2، والجذر التربيعي للتباين ينتج عنه مقياس من أهم أدق مقاييس التشتت وهو ما يسمى بالانحراف المعياري ويرمز له بالرمز σ فمن خلالهما يمكن التعرف على مدى تجانس الدرجات في التوزيعات المختلفة، حيث تؤكد القيم المنخفضة للتباين أو الانحراف المعياري على تجانس في البيانات، بينما زيادة القيم يشير إلى وجود تشتت وقلة تجانس بين البيانات(ضامن، 2014، ص47).

وقد استخدم في هذه الدراسة لمعرفة درجة التشتت او التباين في البيانات.

خلاصة الفصل.

يوضح هذا الفصل مجموعة الخطوات المتعلقة بالجانب المنهجي لهذه الدراسة، أين تم الاعتماد على المنهج الوصفي وهذا راجع إلى الطبيعة التي تفرضها الدراسة، وقد تم الاعتماد على طرقة المسح الشامل لاختيار العينة المتمثلة في المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الرابعة الابتدائي، بالإضافة إلى ذلك تم استخدام مقياسي الدراسة اختبار "رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة" ومقياس "تقدير الذات"، وفي الأخير تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات المتوصل إليها.

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

تمهيد.

أولا: عرض وتحليل نتائج الفرضيات

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرئيسية الأولى.
2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرئيسية الثانية.
3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرئيسية الثالثة.
4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى.
5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية.
6. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.
7. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.
8. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.
9. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية السادسة.

أولا: مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات

1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية الأولى.
2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية الثانية.
3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية الثالثة.
4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى.
5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية.
6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.
7. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.
8. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.
9. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة.

ثالثا: مناقشة عامة

تمهيد.

بعد التطرق في الفصل السابق إلى إجراءات الدراسة الأساسية وبعد جمع البيانات وتحليلها ومعالجتها بواسطة الأساليب الإحصائية، سيتضمن هذا الفصل عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية بعد تطبيق اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة، ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث النسخة المعدلة على عينة الدراسة المتمثلة في التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا، إضافة إلى تفسير ومناقشة النتائج واختبار تساؤلات وفرضيات الدراسة. وقبل البدء في عرض وتحليل نتائج الدراسة سيتم التذكير بفرضيات الدراسة والتي تتضمن ثلاث فرضيات رئيسية وستة فرضيات فرعية وهي كالتالي:

الفرضية الرئيسية الأولى.

- لا توجد علاقة ارتباطيه بين الذكاء غير اللفظي حسب اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة وتقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا.

الفرضية الرئيسية الثانية.

- لا توجد علاقة ارتباطية بين نسب الذكاء غير اللفظي حسب اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ومتوسط درجات تقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقون دراسيا.

الفرضية الرئيسية الثالثة.

- لا توجد علاقة ارتباطية بين نسب الذكاء غير اللفظي حسب اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ومتوسط درجات تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرون دراسيا.

الفرضية الفرعية الأولى.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن.

الفرضية الفرعية الثانية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات.

الفرضية الفرعية الثالثة.

- لا توجد فروق بين الذكور والإناث من المتفوقين دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي حسب اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة.

الفرضية الفرعية الرابعة.

- لا توجد فروق بين الذكور والإناث من المتفوقين دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات.

الفرضية الفرعية الخامسة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من التلاميذ المتأخرين دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي حسب اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة.

الفرضية الفرعية السادسة.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من التلاميذ المتأخرين دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات.

أولا: عرض وتحليل النتائج.

1. الفرضية الرئيسية الأولى.

➢ وقد كان منطوقها: **" لا توجد علاقة ارتباطيه بين متغير الذكاء غير اللفظي من خلال اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن ومتغير تقدير الذات ".**

جدول رقم (17): يوضح توزيع افراد عينة الدراسة حسب درجات ونسب[2] الذكاء غير اللفظي ودرجات تقدير الذات.

التلميذ	درجات الذكاء غير اللفظي	نسبة الذكاء غير اللفظي%	درجة تقدير الذات	التلميذ	درجات الذكاء غير اللفظي	نسبة الذكاء غير اللفظي %	درجة تقدير الذات
1	26	50	84	25	26	50	68
2	11	5	84	26	19	50	80
3	18	25	56	27	19	25	64
4	23	50	52	28	21	25	40
5	22	25	72	29	19	25	42
6	27	75	88	30	12	5	44
7	27	75	72	31	28	75	76
8	26	75	76	32	16	25	80
9	29	90	72	33	26	50	74
10	30	75	80	34	30	75	85
11	28	75	84	35	18	25	80
12	30	75	76	36	14	10	80
13	26	50	84	37	24	50	64
14	25	50	84	38	26	50	68
15	28	75	74	39	23	50	70
16	27	90	66	40	25	50	55
17	26	50	60	41	11	5	70
18	20	50	72	42	27	50	60
19	27	75	80	43	22	50	72
20	28	75	78	44	12	5	80
21	15	10	68	45	21	25	56
22	13	10	68	46	11	5	44
23	16	50	40	47	12	5	25
24	20	50	76	48	23	50	44
				49	12	5	48

قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمتفوقين والمتأخرين دراسيا وتوصلنا إلى النتائج التالية:

جدول رقم (18): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا.

التحصيل الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتفوقون	34.54	24.42

[2] ملاحظة: ان نسبة الذكاء غير اللفظي تتعلق دائما بعمر التلميذ والجدول رقم 11 في الدراسة الاساسية يوضح ذلكومن الامثلة التلميذ رقم 13 والتلميذ رقم 23 اللذان يختلفان في الدرجات المتحصل عليها من اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن الا انهما يمتلكان نفس نسبة الذكاء.

المتأخرون	45.20	22.72

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه ان المتوسط الحسابي للتلاميذ المتفوقين بلغ 34.54 بانحراف معياري 24.42 في حين بلغ المتوسط الحسابي للمتأخرين 45.20 بانحراف معياري 22.72 وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمتفوقين، لكن ما هو واضح ان هناك تقارب شديد بين متوسط كلا الفئتين.

ثم قمنا بحساب العلاقة الارتباطية بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات لأفراد العينة وذلك بالاعتماد على الأسلوب الإحصائي البارامتري[3]" لبيرسون".

وبعد تفريغ البيانات في برنامج Spss21 توصلنا إلى النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

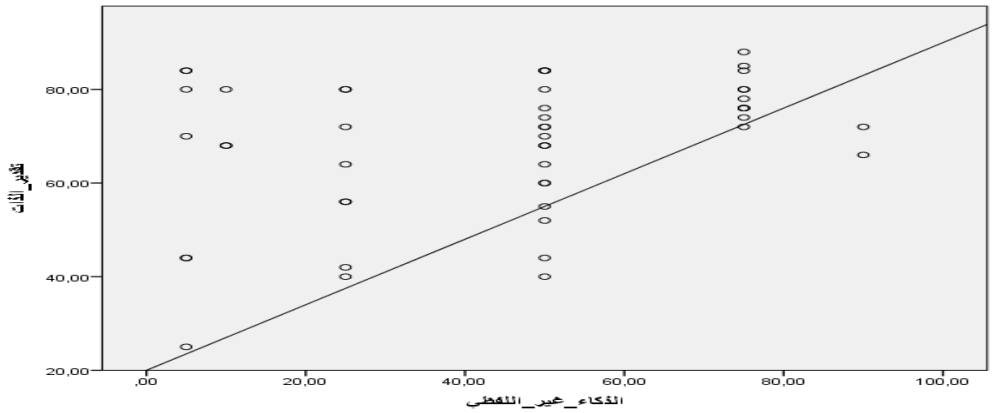
جدول رقم (19): يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات.

Corrélations de Pearson		
	الذكاء غير اللفظي	تقدير الذات
الذكاء غير اللفظي	1	0.332*
تقدير الذات	0.332*	1

دال عند مستوى الدلالة 0.05

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (19) المتعلقة بالعلاقة بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات وجود علاقة ارتباطية خطية بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات (p = 0.02، r =0.332) ويشرح المنحنى التالي طبيعة هذه العلاقة:

الشكل رقم (7): يمثل انتشار العلاقة الخطية بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات



ويتبين من خلاله وجود علاقة ارتباطية متوسطة[4] بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات، وعليه فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص: **على ان هناك علاقة ارتباطية بين متغير الذكاء غير اللفظي ومتغير تقدير الذات لدى أفراد العينة.**

2. الفرضية الرئيسية الثانية.

- **لا توجد علاقة ارتباطية بين متغير الذكاء غير اللفظي حسب اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن ومتغير تقدير الذات لدى المتفوقون دراسيا.**

[3] الأساليبالبارا مترية: يشمل كافة الطرق الإحصائية التي تستند على معرفة خصائص المجتمع الذي سحبت منه العينة، من هذه الخصائص ان يكون توزيع الظاهرة اعتداليا، ومن الثابت ان هذه الأساليب تشترط الاختيار العشوائي للعينة وتوفر المعلومات عن توزيع المجتمع حسب المتغيرات التي نهتم بدراستها، وتستخدم هذه الأساليب مع العينات الكبيرة كما تناسب البيانات الفئوية والبيانات النسبية. (بركات، 2014، ص34).

[4] تكون العلاقة الارتباطية متوسطة عندما يكون 0.3<R≤0.7أو -0.7≤R<-0.3 (النجار، 2010، ص196).

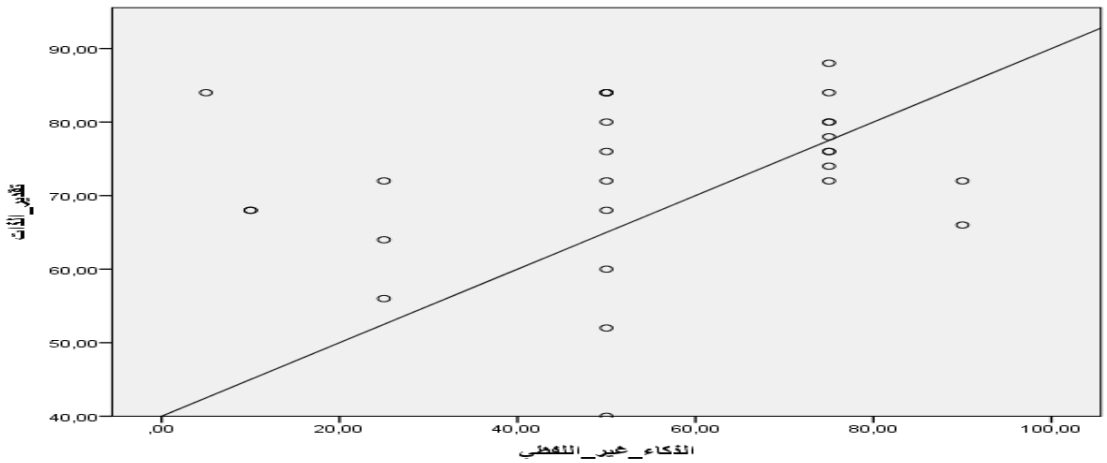
للتأكد من العلاقة بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات لدى المتفوقون قمنا بحساب معامل ارتباط بيرسون وبعد تفريغ البيانات في برنامج Spss21 توصلنا إلى النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (20) يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات لدى المتفوقون دراسيا.

Corrélations de Pearson		
	الذكاء غير اللفظي	تقدير الذات
الذكاء غير اللفظي	1	0.224
تقدير الذات	0.224	1

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (20) عدم وجود علاقة ارتباطية[5] بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات (r= 0.224، p =0.26) ويشرح المنحنى التالي طبيعة هذه العلاقة.

شكل رقم (8): يمثل انتشار العلاقة الخطية بين متغير الذكاء غير اللفظي ومتغير تقدير الذات لدى المتفوقون دراسيا.



ويتبين من خلاله عدم وجود علاقة بين متغيري دراستنا «الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات " لدى المتفوقين دراسيا، وعليه فإننا نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص: بأنه**"لا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقون دراسيا".**

3. الفرضية الرئيسية الثالثة.

- **لا توجد علاقة ارتباطية بين متغير الذكاء غير اللفظي ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرون دراسيا.**

[5] نحكم على ان العلاقة ارتباطية: عندما يكون مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة اقل من مستوى الدلالة المقابل لقيمة معامل الارتباط المحسوب وهنا نقول ان هذه القيمة غير دالة إحصائيا.

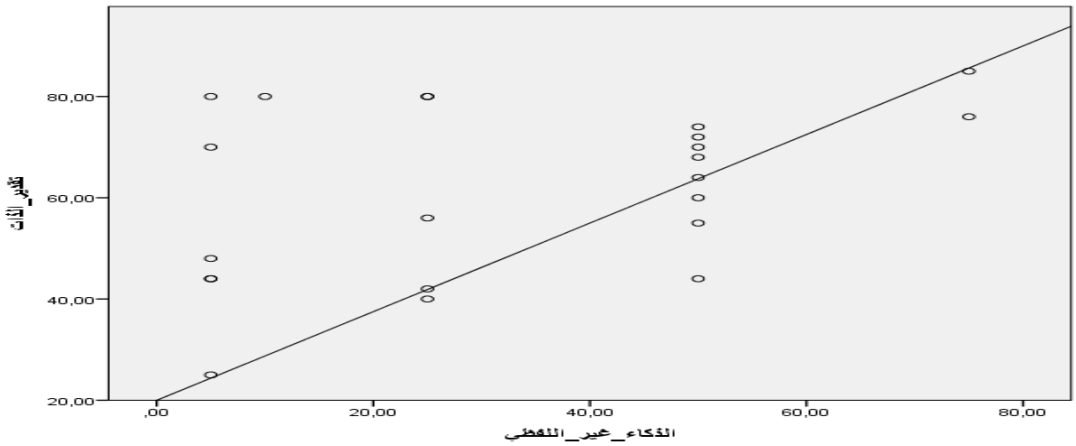
للتأكد من العلاقة بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات لدى المتأخرون دراسيا قمنا بحساب معامل ارتباط بيرسون وبعد تفريغ البيانات في برنامج Spss21 توصلنا إلى النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (21): يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات لدى المتأخرون دراسيا.

Corrélations de Pearson		
	الذكاء غير اللفظي	تقدير الذات
الذكاء غير اللفظي	1	0.380
تقدير الذات	0.380	1

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (21) المتعلق بالعلاقة بين متغيري دراستنا " الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات" لدى المتأخرون دراسيا عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات p =0.081، (r = 0.380). ويشرح المنحنى التالي طبيعة هذه العلاقة.

شكل رقم (9): يوضح انتشار العلاقة الخطية بين متغير الذكاء غير اللفظي ومتغير تقدير الذات لدى المتأخرون دراسيا



ويتبين من خلاله عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات، وعليه فإننا نقبل الفرضية الصفرية التي تنص بأنه:**"لا توجد علاقة ارتباطية بين متغير الذكاء غير اللفظي ومتغير تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرون دراسيا"**

4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

تنص الفرضية الأولى بأنه: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقون والمتأخرون دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن".**

جدول رقم (22): يمثل خصائص العينة من حيث التحصيل الدراسي ودرجات الذكاء غير اللفظي%.

التحصيل الدراسي	التلميذ	نسبة الذكاء غير اللفظي%	التحصيل الدراسي	التلميذ	نسبة الذكاء غير اللفظي%
	1	50		1	25
	2	5		2	25

المتفوقون دراسيا		المتأخرون دراسيا	
3	**25**	3	**5**
4	**50**	4	**75**
5	**25**	5	**25**
6	**75**	6	**50**
7	**75**	7	**75**
8	**75**	8	**25**
9	**90**	9	**10**
10	**75**	10	**50**
11	**75**	11	**50**
12	**75**	12	**50**
13	**50**	13	**50**
14	**50**	14	**5**
15	**75**	15	**50**
16	**90**	16	**50**
17	**50**	17	**5**
18	**50**	18	**25**
19	**75**	19	**5**
20	**75**	20	**5**
21	**10**	21	**50**
22	**10**	22	**5**
23	**50**		
24	**50**		
25	**50**		
26	**50**		
27	**25**		

يوضح لنا الجدول رقم (22) توزيع تلاميذ دراستنا حسب التحصيل الدراسي ودرجة الذكاء غير اللفظي المتحصل عليها على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، بمجموع 27 تلميذا من المتفوقين، و22 تلميذا من المتأخرين دراسيا.

وقد قمنا باستخدام اختبار "ت "[6]لعينتين مستقلتين للتحقق من صحة الفرضية أين تحصلنا على النتائج التالية بعد تفريغ البيانات في برنامج SPSS21:

جدول رقم (23): يوضح الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في الذكاء غير اللفظي.

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار Levene		اختبار t	
				F	Sig	T	Sig
المتفوقون دراسيا	27	53.88	24.42	0.026	0.87	2.84	0.007
المتأخرون دراسيا	22	34.54	22.72				

[6] اختبار "ت" لعينتين مستقلتين: هو فحص فرضية متعلقة بمساواة متوسط متغير ما لعينتين مستقلتين، وله شكلان الاول في حالة افتراض ان تباين العينتين متساوي، والاخر في حالة افتراض ان تباين العينتين غير متساوي وتكتب بالطريقة الإحصائية على الشكل التالي:H0: μ1=μ 2(الزعبي، الطلافحة، 2000,ص151).

يوضح الجدول اعلاه الفروق في درجات الذكاء غير اللفظي لأفراد العينة المدروسة على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن حسب متغير التحصيل، ونلاحظ من خلال نتائجه ان المتوسط الحسابي للتلاميذ المتفوقين دراسيا بلغ 53.88 بانحراف قدره 24.42 في حين بلغ المتوسط الحسابي للمتأخرين دراسيا 34.54 بانحراف معياري 22.72 ومنه يتبين ان المتوسط الحسابي للمتفوقين أكبر منه للمتأخرين،

وقد بلغت قيمة "ت" [7] 2.84 وهي ذات دلالة إحصائية على مستوى اقل من 0.05، وبهذا نقول بأنه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي على اختبار المصفوفات الملونة لرافن.**

جدول رقم (24): يوضح ترتيب التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا ترتيبا تنازليا حسب نسب الذكاء غير اللفظي.

التحصيل الدراسي	التلميذ	الرتبة	الجنس		نسبة الذكاء غير اللفظي%
			ذكر	أنثى	
متفوق	9	الرتبة 1	✓		90
متفوقة	16			✓	
متفوق	6	الرتبة 2	✓		75
متفوق	7		✓		
متفوق	8		✓		
متفوق	10		✓		
متفوق	11		✓		
متفوق	12		✓		
متفوقة	15			✓	
متفوقة	19			✓	
متفوقة	20			✓	
متأخر	31		✓		
متأخر	34		✓		
متفوق	1	الرتبة 3	✓		50
متفوق	4		✓		
متفوق	13		✓		
متفوقة	14			✓	
متفوقة	17			✓	
متفوقة	18			✓	
متفوقة	23			✓	
متفوقة	24			✓	
متفوقة	25			✓	
متفوقة	26			✓	
متأخر	33		✓		
متأخر	37		✓		
متأخرة	38			✓	
متأخرة	39			✓	
متأخرة	40			✓	
متأخرة	42			✓	

[7] نختار قيمة "ت " ومستوى دلالتها بناءا على اختبار " F" لنقرر هل نختار اختبار T في حالة تساوي البيانات ام اختبار T في حالة عدم افتراض تساوي البيانات. (الزعبي، الطلافحة، 2000, ص19).

متأخرة	43			✓	
متأخرة	48			✓	
متفوق	3	الرتبة 4	✓		25
متفوق	5		✓		
متفوقة	27			✓	
متأخر	28		✓		
متأخر	29		✓		
متأخر	32		✓		
متأخر	35		✓		
متأخرة	45			✓	
متفوقة	21	الرتبة 5		✓	10
متفوقة	22			✓	
متأخر	36		✓		
متفوق	2	الرتبة 6	✓		5
متأخر	30		✓		
متأخرة	41			✓	
متأخرة	44			✓	
متأخرة	46			✓	
متأخرة	47			✓	
متأخرة	49			✓	

نلاحظ من خلال هذا الجدول الذي يمثل توزيع التلاميذ المتفوقون والمتأخرن دراوسيا على نسب الذكاء غير اللفظي حسب الترتيب أن كل من الفئتين (متفوقون ، متأخرون) موزعين على كل النسب الموجودة في الجدول ما عدى النسبة 90% التي تصنف ضمن المستوى العقلي للذكاء غير اللفظي ضمن المستوى (ممتاز) ، كما نلاحظ أن عدد التلاميذ المتفوقون في كل من النسبة 75% التي تصنف ضمن المستوى العقلي (جيد جدا) ، والنسبة 50% التي تصنف ضمن المستوى العقلي (جيد) أكثر من التلاميذ المتأخرين، أما التلاميذ المتأخرون فكان عددهم اكبر من المتفوقين في كل من النسبة 25% التي تصنف ضمن المستوى العقلي (ضعيف) ، والنسبة 5% التي تصنف ضمن المستوى العقلي (متخلف عقليا)، وهذا يعني أن الأغلبية من التلاميذ المتفوقين تمركزوا في الرتب الأولى والثانية والثالثة ، اما المتأخرون فقد تمركزوا في الرتب التي تليهم.

جدول رقم (25): يوضح النسب المئوية للتلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا في الذكاء غير اللفظي حسب المستويات.

المستوى	العدد	عدد المتفوقون	النسبة	عدد المتأخرون	النسبة
ممتاز جدا	0	0	%0	0	%0
ممتاز	2	2	%4.08	0	%0
جيد جدا	11	9	% 18.36	2	% 4.08
جيد	18	10	% 20.40	8	% 16.32
أقل من الجيد	8	3	% 6.12	5	% 10.20
ضعيف	3	2	% 4.08	1	% 2.04
ضعيف جدا	0	0	%0	0	%0

متخلف عقليا	7	1	% 2.04	6	% 12.24
المجموع	49	27	% 55.08	22	% 44.88

نلاحظ من خلال الجدول انه لم يحصل اي تلميذ من العينة على المستوى ممتاز جدا والمستوى ضعيف جدا، أما المستوى ممتاز فكان بنسبة 4.08 % للمتفوقون دراسيا و0% للمتأخرين دراسيا، والمستوى جيد جدا بنسبة 18.36% للمتفوقون دراسيا و4.08 % للمتأخرين دراسيا، أما المستوى جيد كان بنسبة 20.40 % للمتفوقين دراسيا و16.32 % للمتأخرين دراسيا، وكان المستوى أقل من الجيد بنسبة 6.12 % للمتفوقين دراسيا ونسبة 10.12 % للمتأخرين دراسيا، والمستوى ضعيف كان بنسبة 4.08 % للمتفوقين و2.04 % للمتأخرين.

5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

تنص الفرضية الفرعية الثانية بأنه: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقون والمتأخرون دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات.**

جدول رقم (26): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب التحصيل الدراسي ودرجات تقدير الذات.

التحصيل الدراسي	التلميذ	درجة تقدير الذات	التحصيل الدراسي	التلميذ	درجة تقدير الذات
المتفوقون دراسيا	1	84	المتأخرون دراسيا	28	40
	2	84		29	42
	3	56		30	44
	4	52		31	76
	5	72		32	80
	6	88		33	74
	7	72		34	85
	8	76		35	80
	9	72		36	80
	10	80		37	64
	11	84		38	68
	12	76		39	70
	13	84		40	55
	14	84		41	70
	15	74		42	60
	16	66		43	72
	17	60		44	80
	18	72		45	56
	19	80		46	44
	20	78		47	25
	21	68		48	44
	22	68		49	48
	23	40			

	24	**76**	
	25	**50**	
	26	**50**	
	27	**25**	

يوضح الجدول رقم(26) توزيععينة دراستنا حسب التحصيل الدراسي ودرجات تقدير الذات المتحصل عليها على مقياس تقدير الذات لكوبر سميث النسخة المعدلة من طرف الباحثة "لوصيف ايمان"، بمجموع 27 تلميذا متفوقا و22 تلميذا متأخرا.

وقد قمنا باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين من اجل التحقق من هذه الفرضية، أين تحصلنا على النتائج التالية بعد تفريغ البيانات في برنامج SPSS21:

جدول رقم (27): يوضح الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في تقدير الذات.

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار Levene		اختبار t	
				F	Sig	T	Sig
المتفوقين	**27**	**72.51**	**11.12**	**7.840**	**0.007**	**2.59**	**0.014**
المتأخرون	**22**	**61.68**	**16.81**				

يوضح الجدول أعلاه الفروق في درجات تقدير الذات لأفراد العينة المدروسة على مقياس تقدير الذات المعدل من طرف الباحثة "لوصيف" حسب متغير التحصيل الدراسي، وقد لاحظنا ان المتوسط الحسابي للتلاميذ المتفوقين دراسيا بلغ 72.51 بانحراف معياري قدره 11.12 في حين بلغ المتوسط الحسابي للمتأخرين دراسيا 61.68 بانحراف معياري 16.81، ومنه يتبين ان المتوسط الحسابي للمتفوقين أكبر من متوسط درجات المتأخرين لكن هذا لا ينفي التقارب الشديد بينهما.

وقد بلغت قيمة "ت" 2.59 وهي دالة إحصائيا على مستوى أصغر من 0.05، وبهذا نقول انه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص بأن:**"هناك فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات".**

جدول رقم (28): يوضح ترتيب التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا ترتيبا تنازليا حسب درجات تقدير الذات.

التحصيل الدراسي	التلميذ	الرتبة	الجنس		درجة تقدير الذات
			ذكر	أنثى	
متفوق	**6**	**الرتبة 1**	✓		**88**
متأخر	**34**	**الرتبة 2**	✓		**85**

متفوق	1		✓		84
متفوق	2	الرتبة 3	✓		
متفوق	11		✓		
متفوق	13		✓		
متفوقة	14			✓	
متفوق	10		✓		80
متفوقة	19			✓	
متفوقة	26	الرتبة 4		✓	
متأخر	32		✓		
متأخر	35		✓		
متأخر	36		✓		
متأخرة	44			✓	
متفوقة	20	الرتبة 5		✓	78
متفوق	8		✓		76
متفوق	12	الرتبة 6	✓		
متأخر	31		✓		
متفوقة	24			✓	
متفوقة	15	الرتبة 7		✓	74
متأخر	33			✓	
متفوق	5		✓		72
متفوق	7	الرتبة 8	✓		
متفوق	9		✓		
متفوقة	18			✓	
متأخرة	43			✓	
متأخرة	39	الرتبة 9		✓	70
متأخرة	41			✓	
متفوقة	25			✓	68
متأخرة	38	الرتبة 10		✓	
متفوقة	21			✓	
متفوقة	22			✓	
متأخرة	38			✓	
متفوقة	16	الرتبة 11		✓	66
متفوقة	27	الرتبة 12		✓	64
متأخر	37		✓		
متفوقة	17	الرتبة 13		✓	60
متأخرة	42			✓	
متفوق	3	الرتبة 14	✓		56
متأخرة	45			✓	
متأخرة	40	الرتبة 15		✓	55
متفوق	4	الرتبة 16	✓		52
متأخرة	49	الرتبة 17		✓	48
متأخر	30	الرتبة 18	✓		44
متأخرة	46			✓	
متأخرة	48			✓	
متأخر	29	الرتبة 19	✓		42
متأخر	28	الرتبة 20	✓		40

نلاحظ من خلال الجدول الذي يمثل توزيع التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا على درجات تقدير الذات لديهم حسب الترتيب، أن الرتبة الأولى كانت للتلميذ المتفوق دراسيا بدرجة 88 من المستوى المرتفع،وكانت الرتبة الثانية للتلميذ المتأخر دراسيا بدرجة 85 من المستوى المرتفع، أما الدرجات التي تصنف ضمن المستوى المرتفع التي تليهم (84. 80 .78. 76. 74. 72. 70. 68. 66. 64) فكانت موزعة بين الفئتين من المتأخرين والمتفوقين، أما الدرجات التي تصنف ضمن المستوى المتوسط (60.56. 55. 52. 48. 44. 42) فنلاحظ أن عدد المتأخرون فيها يفوق عدد المتفوقون، كذلك الأمر بالنسبة للدرجات التي تصنف ضمن المستوى المنخفض (40-25).

جدول رقم (29): يمثل النسب المئوية للتلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا في تقدير الذات حسب المستوى.

المستوى	العدد	عدد المتفوقون	النسبة	عدد المتأخرون	النسبة
مرتفع	36	23	% 46.93	13	% 26.53
متوسط	11	4	% 6.12	7	% 12.24
منخفض	2	0	% 2.04	2	% 6.12
المجموع	49	27	% 55.09	22	% 44.89

نلاحظ من خلال الجدول أن المستوى المرتفع لتقدير الذات كان بنسبة 46.93 % للتلاميذ المتفوقين دراسيا و26.53 % للتلاميذ المتأخرين دراسيا، أما المستوى المتوسط لتقدير الذات فكان بنسبة 12.6 % لفئة المتفوقون و12.24 % لفئة المتأخرون دراسيا، وكان المستوى المنخفض لتقدير الذات بنسبة 2.04 % للتلاميذ المتفوقون دراسيا ونسبة 6.12 % للتلاميذ المتأخرون دراسيا.

6. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.

تنص الفرضية الثالثة بأنه: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من المتفوقين دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي".**

جدول رقم (30): يوضح توزيع التلاميذ المتفوقون دراسيا حسب الجنس ودرجات الذكاء غير اللفظي.

الجنس	التلميذ	نسبة الذكاء غير اللفظي%	الجنس	التلميذ	نسبة الذكاء غير اللفظي%
ذكور	1	**50**	إناث	1	**50**
	2	**5**		2	**75**
	3	**25**		3	**90**
	4	**50**		4	**50**
	5	**25**		5	**50**
	6	**75**		6	**75**
	7	**75**		7	**75**
	8	**75**		8	**10**
	9	**90**		9	**10**

	10	75		10	50
	11	75		11	50
	12	75		12	50
	13	50		13	50
	14			14	25

يوضح لنا الجدول رقم (30) خصائص التلاميذ المتفوقون دراسيا حسب الجنس ودرجات الذكاء غير اللفظي المتحصل عليها على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، بمجموع 13 ذكرا، و14 انثى.

وقد تحصلنا على النتائج التالية بعد تفريغ البيانات في برنامجSPSS21 :

جدول رقم (31): يوضح الفروق بين الذكور والإناث من المتفوقين دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي.

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار Levene		اختبار t	
				F	Sig	T	Sig
ذكور	13	57.30	25.70	0.84	0.36	0.69	0.49
اناث	14	50.71	23.68				

يوضح الجدول أعلاه الفروق في درجات الذكاء غير اللفظي للمتفوقين دراسيا على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن حسب متغير الجنس، ونلاحظ من خلال هذه النتائج ان المتوسط الحسابي للذكور المتفوقون دراسيا بل غ57.30. بانحراف معياري قدره25.70 في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث 50.71 بانحراف معياري 23.68، ومنه يتبين ان المتوسط الحسابي للذكور أعلى من المتوسط الحسابي للإناث لكنهما متقاربان بشدة.

وقد بلغت قيمة "ت" 0.69 وهي غير دالة إحصائيا على مستوى أكبر من 0.05، وبهذا نقول بأنه تم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص: **"بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من المتفوقين دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي على اختبار رافن الملون".**

7. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.

تنص الفرضية الرابعة بأنه: **" لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من المتفوقين دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات".**

جدول رقم (32): يوضح توزيع التلاميذ المتفوقون دراسيا حسب الجنس ودرجات تقدير الذات.

الجنس	التلميذ	درجة تقدير الذات	الجنس	التلميذ	درجة تقدير الذات
ذكور	1	84	الاناث	1	84
	2	84		2	74
	3	56		3	66
	4	52		4	60
	5	72		5	72
	6	88		6	80
	7	72		7	78
	8	76		8	68
	9	72		9	68

	10	**80**		10	**40**
	11	**84**		11	**76**
	12	**76**		12	**68**
	13	**84**		13	**80**
				14	**64**

يوضح الجدول رقم (31) توزيع التلاميذ المتفوقين دراسيا حسب الجنس ودرجات تقدير الذات المتحصل عليها على مقياس تقدير الذات لكوبر سميث النسخة المعدلة من طرف الباحثة " لوصيف ايمان"، بمجموع 13 ذكرا و14 أنثى.

وقد قمنا باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين من اجل التحقق من الفرضية، وقد تحصلنا على النتائج التالية بعد تفريغ البيانات في برنامجSPSS21:

جدول رقم (33): يوضح عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من المتفوقين دراسيا في تقدير الذات.

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار Levene		اختبا رt	
				F	Sig	T	Sig
ذكور	**13**	**75.38**	**10.93**	**0.01**	**0.91**	**1.30**	**0.20**
اناث	**14**	**69.85**	**11.02**				

يوضح الجدول اعلاه الفروق في درجات تقدير الذات للذكور والإناث من المتفوقين على مقياس تقدير الذات لكوبر سميث النسخة المعدلة من طرف الباحثة " لوصيف"، ونلاحظ من خلال النتائج ان المتوسط الحسابي للذكور المتفوقين دراسيا بلغ 75.38 بانحراف معياري قدره 10.93 في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث المتفوقات 69.85 بانحراف معياري11.02، ومنه يتبين ان المتوسط الحسابي للذكور أعلى من المتوسط الحسابي للإناث لكنهما متقاربان جدا.

وقد بلغت قيمة "ت" 1.30 وهي غير دالة احصائيا على مستوى أكبر من 0.05، وبهذا يمكن القول بأنه تم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص: **"على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من المتفوقون دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات".**

8. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة.

تنص الفرضية الفرعية الخامسة بأنه: **" لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي".**

جدول رقم (34): يوضح توزيعالتلاميذ المتأخرون دراسيا حسب الجنس ودرجات الذكاء غير اللفظي.

الجنس	التلميذ	نسبة الذكاء غير اللفظي%	الجنس	التلميذ	نسبة الذكاء غير اللفظي%
ذكور	1	**25**	**اناث**	1	**50**
	2	**25**		2	**50**
	3	**5**		3	**50**
	4	**75**		4	**5**
	5	**25**		5	**50**
	6	**50**		6	**50**

	7	75		7	5
	8	25		8	25
	9	10		9	5
	10	50		10	5
	11			11	50
	12			12	5

يوضح الجدول رقم (34) التلاميذ المتأخرين دراسيا حسب الجنس ودرجات الذكاء غير اللفظي المتحصل عليها على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونةلرافن، بمجموع 10 ذكور و12 انثى، وقد تحصلنا على النتائج التالية بعد تفريغ البيانات في برنامج SPSS21:

جدول رقم (35): يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من المتأخرين في الذكاء غير اللفظي.

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار Levene		اختبار t	
				F	Sig	T	Sig
ذكور	10	36.50	24.83	0.00	0.99	0.72	0.47
اناث	12	29.16	22.44				

يوضح الجدول أعلاه الفروق في درجات الذكاء غير اللفظي للذكور والإناث من المتأخرين دراسيا على اختبار المصفوفات الملونة لرافن، ونلاحظ من خلال النتائج المتوسطالحسابي للذكور المتأخرين دراسيا بلغ 36.50 بانحراف معياري قدره 24.83 في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث 29.16 بانحراف معياري 22.44، ومنه يتبين ان المتوسط الحسابي للذكور أعلى من المتوسط الحسابي للإناث بدرجات لكنهما متقاربان.

وقد بلغت قيمة "ت" 0.72 وهي غير دالة إحصائيا على مستوى أكبر من 0.05، وبهذا نقول بأنه تم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص: **"بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث المتأخرين دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي للمصفوفات الملونة لرافن".**

9. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة.

تنص الفرضية الفرعية السادسة بأنه: **"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات".**

جدول رقم (36): يوضح توزيع التلاميذ المتأخرون دراسيا حسب الجنس ودرجات تقدير الذات.

الجنس	التلميذ	درجة تقدير الذات	الجنس	التلميذ	درجة تقدير الذات
ذكور	1	40	اناث	1	68
	2	42		2	70
	3	44		3	55
	4	76		4	70
	5	80		5	60
	6	74		6	72
	7	85		7	80

	8	**80**		8	**56**
	9	**80**		9	**44**
	10	**64**		10	**25**
	11			11	**44**
	12			12	**48**

يوضح الجدول رقم(36) توزيع التلاميذ المتأخرين حسب الجنس ودرجات تقدير الذات المتحصل عليها على مقياس تقدير الذات لكوبر سميث النسخة المعدلة من طرف الباحثة " لوصيف ايمان" بمجموع 10 ذكور و12 أنثى.

وقد استخدمنا اختبار "ت" لعينتين مستقلتين من اجل التحقق من الفرضية، فتحصلنا على النتائج التالية بعد تفريغ البيانات في برنامجSPSS21:

جدول رقم (37): يوضح عدم وجود فروق بين الذكوروالإناث من المتأخرين دراسيا في تقدير الذات.

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار Levene		اختبار t	
				F	Sig	T	Sig
ذكور	10	66.50	17.79	0.65	0.43	1.24	0.22
اناث	12	57.66	15.56				

يوضح الجدول أعلاه الفروق في درجات تقدير الذات بين الذكور والإناث على مقياس كوبر سميث النسخة المعدلة من طرف الباحثة "لوصيف"، ونلاحظ من خلاله ان المتوسط الحسابي للذكور بلغ 66.50 بانحراف معياري قدره 17.79 في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث 57.66 بانحراف معياري 15.56، ومنه يتبين ان المتوسط الحسابي للذكور أعلى من المتوسط الحسابي للإناث لكنهما متقاربان بشدة.

وقد بلغت قيمة "ت" 1.24 وهي غير دالة إحصائيا على مستوى أكبر من 0.05، وبهذا نقول بأنه تم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص: **"بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث المتأخرين دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات ".**

ثانيا: مناقشة وتفسر النتائج.

1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية الأولى.

تنص الفرضية العامة على **عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء غير اللفظي حسب اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن وتقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا**، وقد بينت هذه الدراسة وجود علاقة بين الذكاء غير اللفظي و تقدير الذات لدى عينة الدراسة حيث اتضح من نتائج الجدول رقم (19) الذي يمثل نتائج اختبار بيرسون لمعرفة العلاقة بين نسب الذكاء غير اللفظي و متوسط درجات تقدير الذات لدى عينة الدراسة ، أن مستوى الدلالة المعنوية (0.02)=sig وهي دالة إحصائيا لأنها أقل من مستوى الدلالة المعتمد في دراستنا والمتمثل في (0.05)،

وبالتالي: توجد علاقة ارتباطية بين نسب الذكاء غير اللفظي ومتوسط درجات تقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقون

والمتأخرون دراسيا.

ومن بين الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين الذكاء وتقدير الذات نجد دراسة " فاطمة محمد هلال المالكي" (2020) حول " علاقة الذكاء الروحي بتقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين عقليا و العاديين في المدارس الإعدادية بمملكة البحرين " والتي توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الذكاء الروحي و تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين عقليا، غير أن هذه الدراسة لم تتناول الذكاء غير اللغوي إلا انها تخدم دراستنا في كونها تناولت موضوع تقدير الذات والمستوى الدراسي (التلاميذ المتفوقين و العاديين)، كما أنها اتفقت مع دراستنا في وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء و تقدير الذات ،وكذا اتفقت دراستنا ايضا مع دراسة " يسار صفوان الدروبي" (2016) بعنوان " الفروق بين الذكاء السائل والمتبلور في التفكير الاستدلالي " التي هدفت للتعرف على العلاقة القائمة بين الذكاء السائل والمتبلور و التفكير الاستدلالي لدى أفراد العينة، حيث أسفرت نتائجها على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء السائل والتفكير الاستدلالي لدى أفراد العينة، وتوافقت أيضا مع نتائج دراسة " محمد منال" و " بيومي محمد" (2021) حول موضوع " الاسهامات النسبية لبعض المتغيرات الديمغرافية في الذكاء السائل و الذكاء العام لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام البر وفيلات " التي هدفت إلى التنبؤ بمستوى الذكاء السائل من خلال الذكاء العام لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، إذ توصلت إلى أن مستوى الذكاء العام ينبئ بمستوى الذكاء السائل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وهذه النتيجة متوافقة مع نتيجة دراستنا كونها توصلت الى ان الذكاء العام ينبئ بالذكاء السائل أي ان هناك علاقة ارتباطية بين الذكاء العام و الذكاء السائل، اما دراسة " عزيزة رحمة " (2011) بعنوان " الذكاء السائل والتحصيل الدراسي وعلاقته ببعض السمات لدى طلبة جامعة دمشق " فقد اختلفت مع دراستنا اذ توصلت إلى أن هناك علاقة سلبية دالة إحصائيا بين الذكاء السائل والتحصيل الدراسي وكل من الذهانيةوالعصابية لدى التخصصات النظرية، في حين أن هذه العلاقة لم تكن دالة إحصائيات لدى طلبة التخصصات التطبيقية، على عكس دراستنا التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا.

وكتفسير للنتيجة التي توصلت إليها دراستنا وما تطرقنا له في الجانب النظري فإن تقدير الذات يتأثر بنجاح او انجازات الفرد التي يحققها في مختلف مجالات الحيات التي لها أهمية بالنسبة له و ذلك من خلال القدرات، المهارات والإمكانيات المختلفة للتلميذ بما فيها القدرات العقلية والذكاء، لذا فإن الذكاء بصفة عامة والذكاء اللغوي بصفة خاصة له تأثير على تقدير الذات باعتباره مهارة وقدرة أدائية يتميز بها التلميذ عن غيره من زملائه ويستخدمها في مختلف مجالات حياته، وعلى هذا الأساس يمكن تفسير وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات لدى عينة الدراسة .

2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية الثانية.

تنص هذه الفرضية على **عدم وجود علاقة ارتباطية بين نسب الذكاء غير اللفظي حسب اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة ومتوسط درجات تقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقون دراسيا**، وهذا ما أكدته الدراسة الحالية

وقد اتضح من الجدول رقم (20) الذي يمثل نتائج اختبار بيرسون لدراسة العلاقة بين نسب الذكاء غير اللفظي وبين متوسط درجات تقدير الذات، أن مستوى الدلالة المعنوية sig= 0.26 وهي غير دالة إحصائيالأنها أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة الحالية (0.5)، اي لا توجد علاقة ارتباطية بين نسب الذكاء غير اللفظي ومتوسط درجات تقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقون دراسيا.

ومن الدراسات التي تعارضت في نتائجها مع دراستنا نجد دراسة "ربيحة عمور" (2018) حول " الذكاء الانفعالي و علاقته بالدافعية للإنجاز و تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" و التي بحثت في العلاقة بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا، التي نصت على وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات الذكاء الانفعالي ودرجات تقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا وكذا دراسة " باوا ابن حبيب" (2017) بعنوان " تقدير الذات والأداء الدراسي لدى تلاميذ الصف الثالث في توغو" درست العلاقة القائمة بين تقدير الذات والأداء الدراسي للتلاميذ التوغويين، إذ توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والأداء الدراسي بحيث يكون مستواه مرتفعا لدى التلاميذ ذوي الاداء الدراسي الجديد والعكس لدى التلاميذ ذوي الأداء الدراسي السيء، أما دراسة " السيد محمد احمد خير " (2017) التي كانت بعنوان " التفوق والتأخر الدراسي وعلاقتهما بالقلق والاكتئاب.

وتقدير الذات لدى طلاب جامعة القضارف" التي بحثت في العلاقة بين التفوق والتأخر الدراسي والقلق والاكتئاب تقدير الذات لدى طلاب جامعة القضارف، فقد توافقت في نتائجها مع دراستنا إذ توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الاكتئاب وتقدير الذات ، كما اختلفت دراستنا مع دراسة " عصفور قيس نعيم سليم" (2015) حول موضوع " الاغتراب النفسي و علاقته بتقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبد الله للتميز بمحافظة اربد " وقد هدفت إلى التعرف على مظاهر الاغتراب النفسي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبد الله الثاني، حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مظاهر الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى الطلبة المتفوقون دراسيا.

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة على ضوء ما مر بنا في الجانب النظري في أن تقدير التلميذ لذاته يتأثر بعوامل مختلفة مثل البيئة الاجتماعية و الدعم الذي يتلقاه التلميذ من عائلته وأصدقائه، ونظرة الآخرين له من زملائه وأهله،أكثر من تأثره بنسبة الذكاء غير اللفظي، وقد يمتلك التلميذ قدرات ذكائية عالية في الذكاء غير اللفظي لكن يمكن أن يكون لديه تقدير منخفض لذاته فتقدير الذات يتكون من خلال نظرة الفرد لذاته ومفهومه عن نفسه، ووفقا لنظرية " ابراهام ماسلو" فإن ارتفاع مستوى تقدير الذات يتم من خلال تلبية الاحتياجات الأساسية للفرد مثل احترام الذات والشعور بالأمن والانتماء، بناء على ذلك يمكن تفسير عدم وجود علاقة بين نسب الذكاء غير اللفظي ومتوسط درجات تقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا .

3. مناقشة وتفسير الفرضية الرئيسية الثالثة.

نصت هذه الفرضية على **عدم وجود علاقة ارتباطية بين نسب الذكاء غير اللفظي حسب اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة ودرجات تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرون دراسيا**،وهذا ما أثبتته هذه الدراسة، حيث يبين الجدول (21) الذي يمثل نتائج اختبار بيرسون لدراسة العلاقة بين نسب الذكاء غير اللفظي ومتوسط درجات تقدير الذات، أن مستوى الدلالة المعنوية sig=0.08 وهي غير دالة إحصائيا لأنها اكبر من 0.05مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة، بمعنى انه لا توجد علاقة ارتباطية بين نسب الذكاء غير اللفظي ودرجات تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرون دراسيا .

ومن الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين الذكاء وتقدير الذات دراسة " ليلى لهنيدة" و "مولاي إسماعيل علوي" (2022) حول "الذكاء الوجداني وعلاقته بتقدير الذات لدى متعلمي السنة الثانية

بكالوريا" وقد درست العلاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات لدى عينة الدراسة، حيث اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراستنا إذ توصلت إلى أن هناك علاقة طردية موجبة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات. ما دراسة "محمد عطية السيد القاضي " (2021) فقد كانت بموضوع " تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية"، هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدى المتأخرين دراسيا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، إذ اختلفت هي الأخرى في نتائجها مع دراستنا فقد توصلت الى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات و السلوك العدواني لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا ، كما اختلفت دراستنا مع دراسة " افنالسانفاويلسون ستيكروا" IvenelSainfa, Welson Ste-Croix (2022) موضوع تأثير تقدير الذات على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المستوى الأساسي في مدرسة Grandeur de dieu du Cap -haitien هدفت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين تقدير الذات لمراهقي المرحلة الثالثة في مدرسة Gardeur de dieu cop-haïtien وقد توصلت إلى أن هناك علاقة موجبة بين تقدير الذات والأداء الدراسي لتلاميذ المستوى الابتدائي لهذه المدرسة، فكلما ارتفع تقدير الذات تحسن الاداء الدراسي والعكس عندما يكون منخفضا، وهذه النتيجة مخالفة لنتيجة دراستنا، التي توصلت الى عدم وجود علاقة بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا، وكذا دراسة " البندري السليمي " (2018) حول " الذكاء الروحي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب وطالبات قسم علم النفس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض بالمملكة الإسلامية" وقد بحثت في العلاقة بين الذكاء الروحي وأبعاد تقدير الذات لدى عينة الدراسة، حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء الروحي و جميع أبعاده وتقدير الذات لدى طلبة قسم علم النفس، وكانت هذه النتيجة مخالفة لنتيجة دراستنا، في حين لم نجد دراسات توافقت مع نتيجة دراستنا.

وترجع هذه النتيجة إلى أن تقدير الذات لدى التلميذ المتأخر دراسيا يتأثر بعوامل أخرى غير الذكاء غير اللفظي، فيمكن أن يكون للتلميذ المتأخر دراسيا قدرات ومهارات أدائية مرتفعة في الذكاء غير اللغوي لكن رغم ذلك قد يشعر بعدم الكفاءة أو القلق بشأن أدائه الأكاديمي المتدني كما قد يمر بضغوطات وصعوبات أخرى في حياته مثل المشكلات الأسرية ،أو لتفكك الأسري، والظروف الاقتصادية الصعبة، وهذه العوامل قد تؤثر سلبا على تقدير الذات لديه، اما في حالات أخرى قد يكون لدى التلميذ المتأخر دراسيا ارتفاع في تقديره لذاته بالرغم من تسجيله لدرجات منخفضة في الاختبارات الأدائية واختبارات الذكاء غير اللفظي، وعلى هذا الأساس يمكن تفسير عدم وجود علاقة بين نسب الذكاء غير اللفظي ودرجات تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرون دراسيا .

4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

تنص هذه الفرضية على أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن** قد أثبتت هذه الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين و المتأخرين دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي على اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة لصالح المتفوقين ، حيث يبين الجدول رقم (23) الذي يوضح الفروق في درجات الذكاء اللفظي بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا، أن مستوى الدلالة المعنوية0.007 =sig الذي يعتبراصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة

0.05 اي انه دال إحصائيا، لذا فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي.

ومن الدراسات التي تناولت موضوع الذكاء لدى فئتي المتفوقين والمتأخرين دراسيا دراسة " نزيم صرداوي" و " ليلية خابط" (2017) حول " الذكاء الوجداني لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين ولمتأخرين دراسيا في الذكاء الوجداني لصالح المتفوقين دراسيا ، ودراسة " ابتسام سالم المزوغي" (2011) حول " الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من ابريل الليبية" وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل في كلية العلوم لصالح الطلبة مرتفعي التحصيل، وقد اتفقت هتين الدراسيين مع دراستنا في وجود فروق بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في الذكاء لصالح التلاميذ المتفوقين، ويمكن تفسير هذه النتيجة باعتبار قدرات الذكاء غير اللغوي هي نقطة إيجابية لدى التلميذ تساعده على تحسن مستواه وزيادة تحصيله الدراسي من خلال مهارات الذكاء غير اللغوي التي يتمتع بها العديد من التلاميذ مثل : فهم ومراجعة الدروس من خلال رسم مخططات تلخص ذلك الدرس، وكذا مهارة فهم الأشكال الهندسية، التفكير المنطقي يساعده على حل المسائل الرياضية، إضافة إلى العديد من قدرات الذكاء غير اللفظي التي تساعد التلميذ على التفوق في الدراسة، كما قد تؤثر البيئة التعليمية على تطوير وتحسين القدرات غير اللفظية لدى التلميذ، حيث أن للتلاميذ المتفوقين فرص وتجارب تعليمية تعمل على تنميةوتعزيز قدراتهم غير اللغوية وذلك من خلال دعم المعلمين لهم وتحميلهم المسؤولية في عدة نشاطات صفية، وقد يكون لهم فرص للمشاركة في دورات تدريبية وحصص خاصة، والاحتكاك بمعلمين مختصين وهذا ما قد يساعدهم في تنمية مهاراتهم في الذكاء غير اللفظي، وعلى هذا الأساس يمكن تفسير أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي لصالح المتفوقين.

5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

وقد نصت هذه الفرضية على **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقون والمتأخرون دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات**، وقد أثبتت هذه الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات لصالح التلاميذ المتفوقين، حيث تبين من الجدول رقم (27) الذي يوضح الفروق في متوسط درجات تقدير الذات بين التلاميذ المتفوقون و المتأخرون دراسيا، أن مستوى الدلالة المعنويةsig=0.01 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة 0.05 وبالتالي هناك فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات لصالح التلاميذ المتفوقين، فمن الدراسات التي تناولت موضوع تقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا نجد دراسة " نزيم صرداوي " (2017) بعنوان " الفروق في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" وقد توافقت هذه الدراسة في نتائجها مع دراستنا حيث توصلت إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والمتأخرين في تقدير الذات لصالح التلاميذ المتفوقين، ودراسة " يونسي تونسية " (2012) بعنوان " تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبحث و المكفوفين " إلا أن هذه الدراسة قد اختلفت في نتائجها مع دراستنا حيث توصلت إلى انه لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل

الدراسي لدى المراهقين المكفوفين، وبالرغم من أن هذه الدراسة لم تدرس تقدير الذات لدى المستويين (التفوق والتأخر الدراسي) إلا أنها تخدمنا لأنها درست علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي .

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة على ضوء ما تطرقنا له في الجانب النظري باعتبار أن أداء التلميذ في الدراسة يؤثر على تقدير الذات لديه فالتلاميذ المتفوقين يكون أدائهم المدرسي مرتفع و تكون توقعاتهم في النجاح بناء على أدائهم الممتاز في المدرسة وهذه التوقعات تعزز ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم وهذا ما يؤدي إلى ارتفاع تقدير الذات لديهم، بالإضافة إلى نظرة زملائهم لهم على أنهم متميزون في الدراسة، وكذا المدح الذي يتلقونها من معلميهم ومن عائلاتهم، وهذا ما يكون لهم نظرة إيجابية عن ذاتهم، وبالتالي يزداد تقديرهم لذاتهم، على عكس التلاميذ المتأخرين دراسيا الذين قد تكون لديهم توقعات منخفضة للنجاح بسبب أدائهم المتدني في الدراسة، وكذا ملاحظات المعلمين والوالدين حول ضعف تحصيلهم الدراسي وهذا ما قد يؤثر في ثقتهم بقدراتهم وتقديرهم لذواتهم.

6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.

حيث نصت هذه الفرضية على **عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من المتفوقين في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي حسب اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن**،وقد أثبتت نتائج دراستنا صحة هذه الفرضية، حيث قد تبين من الجدول رقم (31) الذي يمثل نتائج اختبار T للفروق بين الذكور و الإناث من المتفوقين دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي ، أن مستوى الدلالة المعنوية sig= 0.49 وهي غير دالة إحصائيا، لأنها اكبر من متوسط الدلالة المعتمد في هذه الدراسة 0.05، بمعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من المتفوقين في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي.

ومن البحوث التي قامت بدراسة الفروق في الذكاء بين الذكور و الإناث لدى التلاميذ المتمدرسين، دراسة " احمد عبد الله رشيد بشير" (2016) حول موضوع " الفروق بين الذكور و الإناث في الذكاء الروحي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام بمدينة الخرجة محافظة الوادي الجديد" وقد توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الذكور والإناث على اختبار الذكاء الروحي، أما دراسة " نزيم صرداوي"و " ليلية خابط" (2017) بعنوان " الذكاء الوجداني لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود دلالة إحصائية بين المتفوقين و المتفوقات دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني، بالإضافة إلى دراسة " العازمي ماجد راشد مبارك الحاج " (2011) بعنوان " الذكاء الوجداني عند الطلبة المتفوقين عقليا في دولة الكويت و جمهورية مصر العربية و علاقته ببعض المتغيرات النفسية" إذ توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة و الطالبات المتفوقين عقليا في دولة الكويت في الدرجة الكلية على مقياس الذكاء الوجداني دراسة " عوض الله ابو القاسم" (2017) بعنوان " معدلات الذكاء غير اللفظي لدى عينة من المعاقين سمعيا بولاية الخرطوم في ضوء بعض المتغيرات " والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في الذكاء غير اللفظي، نلاحظ أن نتائج هذه الدراسات تتوافق مع نتيجة دراستنا في أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث من التلاميذ المتفوقين في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي

وقد ترجع هذه النتيجة إلى وجود توازن بين قدرات ومهارات الذكاء غير اللفظي للذكور والإناث من التلاميذ المتفوقين، كما قد يرجع هذا التوازن في القدرات والمهارات إلى عوامل اجتماعية وتربوية، إذ تلعب الأسرة والمدرسة دور في تعزيز المهارات والقدرات الذكائية للذكور والإناثبشكل متساوي بالإضافة

إلى أن كل من الجنسين ينتمون إلى نفس الفئة العمرية ونفس التحصيل الدراسي (متفوقين) وهذا ما قد يفسر عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي.

7. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.

وقد نصت هذه الفرضية على **عدم وجود فروق بين الذكور والاناث من المتفوقين في متوسط درجات تقدير الذات** ، وقد تم إثبات هذه الفرضية وذلك من خلال حساب الفروق بين الذكور والإناث في متوسط درجات تقدير الذات وذلك بالاعتماد على اختبار T وقد أوضح الجدول رقم (33) نتائج الفروق بين الذكور والإناث من المتفوقين في متوسط درجات تقدير الذات، حيث تبين ان مستوى الدلالة المعنوية sig=0.20 وهو اكبر من مستوى الدلالة المعتمد في هذه الدراسة 0.05، اي أن النتيجة غير دالة إحصائيا، إذن فإنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من المتفوقين في متوسط درجات تقدير الذات، ومن الدراسات التي توافقت في نتائجها مع دراستنا نجد دراسة " علاوي زميت " (1988) المذكورة في مذكرة "حيدوسي" (2017) و التي كانت حول " تطور تقدير الذات لدى الطلبة في الصف الثاني والرابع والسادس و الثامن في مدارس زامبيا " والتي درست الفروق بين الذكور والإناث في تطور تقدير الذات،حيث توصلت إلى انه لا توجد فروق بين الجنسين في تطور تقدير الذات، ومع أن هذه الدراسة لم تتناول متغير المتفوقين دراسيا الا أنها تخدم دراستنا فقد درست تقدير الذات لدى كل من الذكور والإناث، وكذا دراسة " نزيم صرداوي" (2017) بعنوان " الفرق بين مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في السنة الثالثة ثانوي" والتي درست الفروق بين الجنسين من المتفوقين في تقدير الذات، حيث توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث المتفوقين دراسيا في تقدير الذات، وهذه النتيجة متوافقة مع نتيجة دراستنا أما دراسة " عصفور قيس " و " نعيم سليم" (2015) بعنوان "الاغتراب النفسي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز بمحافظة اربد " و التي درست الفروق في تقدير الذات بين الجنسين من المتفوقين دراسيا، وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراستنا في نتيجتها حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث المتفوقين دراسيا في درجات تقدير الذات وكانت لصالح الذكور .

ويمكن تفسير نتيجة دراستنا باعتبار أن التلاميذ المتفوقين سواء الذكور أو الإناث يشتركون في نفس المستوى الدراسي المتفوق،ويشتركون في قدرات فكرية متقاربة، إضافة إلى أنهم يتلقون دعما معنويا واطراء ومدح من قبل معلميهم وأسرهم بشكل متساوي بين الذكور والإناث وذلك لتحصيلهم نتائج دراسية مرتفعة وبهذا يمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من المتفوقين في متوسط درجات تقدير الذات.

8. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.

تنص هذه الفرضية على **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من التلاميذ المتأخرين دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي حسب اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن**، وقد تم إثبات هذه الفرضية ويتضح ذلك من خلال نتائج الجدول رقم (35) الذي يوضح الفروق بين الذكور والإناث من التلاميذ المتأخرين في متوسطدرجات الذكاء غير اللفظي حسب اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة، حيث نلاحظ أن مستوى الدلالة المعنوية sig= 0.47 وهو اكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة 0.05، اي انها غير دالة إحصائياوبالتالي لا توجد فروق بين الذكور والإناث من التلاميذ المتأخرين دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي حسب اختبار المصفوفات المتتابعة

الملونة لرافن،ومن الدراسات التي توافقت في نتائجها مع دراستنا نجد دراسة " نزيم صرداوي" و " ليلية خابط" (2017) بعنوان " الذكاء الوجداني لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" إذ درست الفروق بين الجنسين من المتأخرين في الذكاء الوجداني، حيث توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتأخرات والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني، ودراسة " بوزاد نعيمة " (2021) حول " الذكاء المتعدد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط العاديين والمتأخرين دراسيا" التي درست الفروق بين الجنسين من المتأخرين دراسيا في الذكاءات المتعددة، وقد توصلت إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا فيالذكاءات المتعددة بين الذكور والإناثالمتأخرين دراسيا، وبالرغم من أن هاتين الدراسيين لم تدرسا موضوع الذكاء غير اللفظي إلا أنهما تخدمان هذه الفرضية كونها تبحث في الفروق بين الجنسين في الذكاء، أما الدراسات التي اختلفت في نتائجها مع دراستنا نجد دراسة " صادق مطلب معدل الجاسمي، نبيل كاظم نهير الشمري" (2018) بعنوان " الذكاء السائل لدى طلبة الجامعة " والتي هدفت الى التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين الجنسين من أفراد العينة وقد توصلت إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء السائل لصالح الإناث، وأيضا دراسة " احمد عبد الحسين عطية الازيرجاوي " و " زهراء عبد الرسول محمد التميمي" (2019) حول موضوع " قياس الذكاء العملي لدى طلبة الجامعة " والتي بحثت في الفروق بين الجنسين في مستوى الذكاء العملي لدى طلبة الجامعة، وقد توصلت إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الذكاء العملي لصالح الذكور، ودراسة "منال محمد بيومي محمد" (2021) حول " الإسهامات النسبية لبعض المتغيرات الديمغرافية في الذكاء السائل والذكاء العام لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام البر وفيلات" وقد درست الفروق بين الجنسين في درجة الذكاء السائل والعام، حيث توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في درجة الذكاء السائل والعام لصالحالإناث.

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة التي تقر بعدم وجود فروق بين الجنسين من المتأخرين في الذكاء غير اللغوي باعتبار أنهم يشتركون في نفس الظروف التعليمية والثقافية بالإضافة أن كل من الجنسين من المتأخرين دراسيا، كما أنهم من نفس المرحلة العمرية والتعليمية لذا فإن هناك توازن في مستوى النمو العقلي والقدرات غير اللفظية بين الذكور والإناثمن المتأخرين دراسيا.

9. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة.

تنص هذه الفرضية على :**عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من التلاميذ المتأخرين دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات،** وقد تم إثبات هذه الفرضية ويتضح ذلك من خلال نتائج الجدول رقم(37) الذي يمثل الفروق بين الذكور و الإناث من المتأخرين دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات، حيث نلاحظ أن مستوى الدلالة المعنوية0.22 =sigغير دال إحصائيالأنه اكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة0.05 اي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من التلاميذ المتأخرين دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات، ومن الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث من المتأخرين في درجة تقدير الذات نجد دراسة " القاضي محمد عطية السيد" (2021) بعنوان " تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية " وقد درس الفروق بين الذكور و الإناث المتأخرين دراسيا في درجات تقدير الذات، إذ اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراستنا حيث توصلت إلى وجود اختلاف دال إحصائيا بين درجات الذكور ودرجات الإناث على مقياس تقدير الذات لصالح الذكور، ودراسة " نزيم صرداوي" (2017) بعنوان " الفروق في

مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المتفوقين و المتأخرين دراسيا من السنة الثالثة ثانوي" التي بحثت في الفروق بين الجنسين من المتأخرين دراسيا في درجات تقدير الذات، وقد توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسيا في تقدير الذات وكانت هذه النتيجة متوافقة مع نتيجة دراستنا .

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث المتأخرون في متوسط درجات تقدير الذات باعتبارهم يشتركون في نفس التنشئة الاجتماعية ونفس الثقافة ويتعرضون لنفس أنماط الدعم والتوجيه بالإضافة إلى العوامل النفسية التي تؤثر على الذكور والإناث على حد سواء باعتبارهم متأخرين دراسيا فقد يتعرضون لضغوطات ومشكلات أسرية وتعليمية متشابهة مما يؤدي إلى تشكيل درجات تقدير ذات متقاربة.

استنتاج عام.

كخلاصة النتائج التي توصلنا إليها من هذه الدراسة التي كانت حول موضوع الذكاء غير اللفظي من خلال اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا وعلاقته بتقدير الذات حيث تمت معالجة الفرضيات من خلال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية 21spss وقد توصلت إلى النتائج التالية:

حيث كانت نتيجة الفرضية الرئيسية الأولى التي تنص على عدم وجود علاقة ارتباطية بين نسبة الذكاء غير اللفظي لدى التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا وبين متوسط درجات تقدير الذات، وقد توصلنا إلى وجود علاقة ارتباطية بين كل من الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات لدى المتفوقون دراسيا فقد تحققت.

كما تحققت أيضا الفرضية الرئيسية الثانية التي تنص على عدم وجود علاقة ارتباطية بين نسب الذكاء غير اللفظي ومتوسط درجات تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرون دراسيا.

وبالنسبة للفرضيات الفرعية، بداية بالفرضية الفرعية الأولى التي كان منطوقها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا في درجات الذكاء غير اللفظي، فكانت النتائج تدل على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء غير اللفظي بين التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا لصالح التلاميذ المتفوقون دراسيا وقد تم الاستشهاد بدراسات توافقت في نتائجها مع دراستنا.

والفرضية الفرعية الثانية التي تنص على عدم وجود فروق بين المتفوقون والمتأخرون دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات، وقد كانت نتائجها بعد المعالجة أن هناك فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات، حيث استشهدنا بدراسات توافقت مع نتيجة هذه النتيجة، ودراسات اختلفت معها.

اما الفرضية الفرعية الثالثة التي تنص على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من المتفوقين في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي حسب اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة فقد تم إثباتها وكانت الدراسات التي تم الاستشهاد بها متوافقة مع نتائج دراستنا.

ونصت الفرضية الفرعية الرابعة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من التلاميذ المتفوقين دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات، وقد تم إثباتها إذ توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث المتفوقون دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات، إذ أن هناك دراسات توافقية مع هذه النتيجة كما أن هناك دراسات اختلفت معها.

كما تم إثبات الفرضية الفرعية الخامسة التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من التلاميذ المتأخرين دراسيا في متوسط درجات الذكاء غير اللفظي حسب اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، وقد توافقت اغلب الدراسات مع نتيجة دراستنا.

أما الفرضية الفرعية السادسة فكانت بمنطقة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من التلاميذ المتأخرين دراسيا في متوسط درجات تقدير الذات، فقد تم إثباتها من خلال النتائج المتوصل إليها وقد تم التوصل الى دراسات توافقت مع هذه النتيجة كما تم التوصل ايضا الى دراسات اختلفت معها.

ـ الخاتمة ـ

الخاتمة.

يعد موضوع الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات من المواضيع التي لها أهمية كبيرة، حيث تناولت الدراسة الحالية موضوع "الذكاء غير اللفظي للتلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا حسب اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة وعلاقته بتقدير الذات" بهدف معرفة ان كانت هناك فروق وعلاقات ارتباطية عند عينة من التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا، من خلال تطبيق اختبار الذكاء غير اللفظي للمصفوفات المتتابعة الملونة ومقياس تقدير الذات المقنن من طرف الباحثة "لوصيف إيمان ".

اشتملت الدراسة على جانبين، النظري وضم أربعة فصول، تطرق الفصل الأول إلى إشكالية الدراسة والثاني إلى متغير الذكاء غير اللفظي، والثالث إلى المتفوقون والمتأخرون دراسيا، والرابع إلى تقدير الذات، أما الجانب الميداني فقد ضم فصلين الأول منهما تعلق بالإجراءات المنهجية للدراسة، واختص الثاني بعرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

وقد تم التوصل إلى نتائج مفادها وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء غير اللفظي حسب اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة وبين تقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا في حين لا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقون دراسيا، وكذلك عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرون دراسيا.

ونظرا لقلة الدراسات حول متغير الذكاء غير اللفظي لدى فئة المتفوقون والمتأخرون دراسيا، لذلك يتطلب إجراء دراسات معمقة تهتم به، من خلال توسيع نطاق البحث على عينة أكبر وفترة زمنية أطول مع الوصول إلى نتائج أكثر دقة، لفتح المجال أمام الباحثين لإدراج طرق جديدة لقياس الذكاء غير اللفظي، ومع تنويع طرق تعزيز تقدير الذات لدى التلاميذ بغض النظر عن مستواهم في الذكاء غير اللفظي.

التوصيات والاقتراحات.

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة حول العلاقة بين الذكاء غير اللفظي وتقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا والفروق الموجودة بينهم. تم تقديم مجموعة من التوصيات والاقتراحات تخص هذه الفئة كما يلي:

-من الضروري وضع أخصائي نفسي في المدارس لمساعدة التلاميذ ذوي المشكلات الأكاديمية وحتى النفسية والاجتماعية.

-إجراء دراسات معمقة حول متغير الذكاء غير اللفظي على عينات كبيرة من تلاميذ الطور الابتدائي والأطوار الأخرى,

-التشجيع على إجراء المزيد من الدراسات في مجال تقدير الذات لدى فئتي المتفوقون والمتأخرون دراسيا، بحيث يتم ربطها بمتغيرات جديدة.

-أن يعامل كل تلميذ بناء على قدراته الفردية وان يشجع على تحقيق إمكاناته الكاملة في مجالات متنوعة من الحياة.

ـ قائمة المراجع ـ

الكتب.

ابراهيم جابر حسين. (2010). علم النفس الذكاء. العصف الذهني. دار غيداء للنشر والتوزيع. عمان. ط1.

ابراهيم محمد عيد. (2005). مدخل الى علم النفس الاجتماعي. مكتبة الأنجلو مصرية.

ابن منظور. (2016). لسان العرب. دار المعارف للنشر والتوزيع. القاهرة.

ابو اسعد أحمد عبد اللطيف. (2009). دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية. ط1.

ابو اسعد أحمد عبد اللطيف. (2012). إرشاد ذوي صعوبات التعلم وأسرهم. مركز ديبونو لتعليم التفكير. ط1.

ابو اسعد أحمد عبد اللطيف. (2015). الصحة النفسية منظور جديد. دار المسيرة لنشر والتوزيع والطباعة.

أبو النصر مدحت محمد. (2004). رعاية أصحاب القدرات الخاصة. مجموعة النيل العربية.ط1.

أبو النصر مدحت محمد. (2008). الاتجاهات المعاصرة في ممارسة الخدمة الاجتماعية الوقائية. مجموعة النيل العربية. ط1.

أبو بدر سليمان حسن، 2019، استخدام الأساليب الإحصائية في بحوث العلوم الاجتماعية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1.

اسماعيل بشرى. (2004). المرجع في القياس النفسي. مكتبة الأنجلو المصرية. ط1.

الإمارة اسعد شريف. (2014). سيكولوجية الفروق الفردية علم النفس الفارقي. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان. ط1.

إنصورة نجاة عيسى حسن. (2015). أساسيات وأصول علم النفس. دار كنوز. القاهرة. ط1.

اولاد الفقهي عبد الواحد. (2012). الذكاءات المتعددة. التأسيس العلمي. تقديم أوزي أحمد. ط1.

ايكين لويس. (2007). الاختبارات والامتحانات قياس القدرات والأداء. ترجمة السراج فرج. مراجعة جابر يوسف عبد المطلع. العبيكان. الرياضي. ط1.

البارودي منال احمد. (2015). العصف الذهني وفن صناعة الأفكار. المجموعة العربية للتدريب والنشر. القاهرة. ط1.

بركات عبد العزيز. (2014). مقدمة في التحليل الإحصائي لبحوث الإعلام. الدار المصرية اللبنانية. ط1.

البكري امل، عجور ناديا بني مصطفى. (2011). علم النفس المدرسي. دار المعتز للنشر والتوزيع. عمان. الأردن. ط1.

بوزان توني. (2007). قوة الذكاء الاجتماعي. عشر طرق لتحقيق أقصى استفادة من عبقريتك الاجتماعية. مكتبة جرير للنشر والتوزيع. ط1.

بوطة شذى محمد. (2011). الذكاء المتعدد. انشطة عملية ودروس تطبيقية. ط1.

التويجري محمد بن عبد المحسن، منصور عبد المجيد سيد أحمد. (2000). الموهوبون آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين العربي والعالمي. مكتبة العبيكان. ط1.

الجاسم فاطمة احمد. (2010). الذكاء الناجح والقدرات التحليلية الإبداعية. دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع. عمان. الأردن. ط1.

جبار عبد الستار. (2006). الذكاء الرياضي. دار زهران للنشر والتوزيع. عمان. ط1.

الجبالي حمزة. (2005). التأخر الدراسي: مفهومه، أسبابه، علاجه. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع. عمان. ط1.

الجبالي حمزة. (2016). الذكاء العاطفي. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع. ط1.

الجبالي حمزة. (2016). مدخل إلى فهم صعوبات التعلم. دار الأسرة ودار عالم الثقافية للنشر والتوزيع. ط1.

الجرجاوي زياد بن على. (2002) . التأخر الدراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه. ط2.

جروان فتحي عبد الرحمن. (1999). الموهبة والتفوق والإبداع. دار الكتاب الجامعي. ط1.

الجنابي صاحب عبد مرزوك. (2019). علم النفس المعرفي. مجموعة اليازودي للنشر والتوزيع. ط1.

جيرمان ديكلو. (2016). تقدير الذات جواز سفر مدى الحياة. دار القلم لنشر والتوزيع. لبنان. دار القلم. ط1.

الحريري محمد السرور. (2016). قواعد التحليل النفسي والمعالجة النفسية والسلوكية الأكاديمية. للنشر والتوزيع. عمان.ط1.

حسن علي عماد أحمد. (2016). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ RAVEN للأطفال والكبار (5.5، 68.4 سنة). مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

حسنين ابراهيم جابر السيد محمد. (2011). علم نفس الذكاء: العصف الذهني. دار غيداء للنشر والتوزيع. عمان. ط1.

الحطماني سلوى مسعود مصباح. (2018). الذكاء الوجداني والتوافق الزواجي. مركز الكتاب للنشر. ليبيا. ط1.

الحلو حكمت. (2009). مشكلات الأطفال السلوكية في البيت والمدرسة. دار النشر للجامعات. القاهرة. ط1.

حماد ابراهيم مصطفى. (2008). الاختبارات النفسية (عملي) اختبار للمصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن(CPM).

حمود عبد الحليم. عبد المنعم عفاف محمد. (2007). علم النفس والقدرات العقلية. دار المعرفة الجامعية. مصر. ط2.

الحوامدة أحمد محمود. (2019). اضطرابات السمع عند الأطفال. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع. ط1.

الخالدي أديب محمد. (2008). الفروق الفردية والتفوق العقلي. دار وائل للنشر والتوزيع. الأردن. ط2.

خضر شيراز محمد. (2022). علم نفس الذكاء. دار الأكاديمية للطباعة والنشر والتوزيع. لندن.

الخضيري سليمان الشيخ. (1990). الفروق الفردية في الذكاء. دار الثقافة للطباعة والنشر. القاهرة. ط1.

الخضيري سليمان الشيخ. (2014). سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. ط5.

الخطيب محمد أحمد. الخطيب أحمد حامد. (2010). الاختبارات والمقاييس النفسية. دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان. ط1.

الخفاف ايمان عباس. (2013). الذكاء الانفعالي: تعلم كيف تفكر انفعاليا. دار المناهج للنشر والتوزيع. ط 1.

الخليفة عمر هارون. (2011). اليوسيماس وتفجير طاقات الأمة. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الخولي هشام عبد الرحمان. (2007). دراسات وبحوث في علم النفس والصحة النفسية. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. الإسكندرية. مصر. ط1.

الداهري صالح حسن أحمد. (2011). أساسيات القياس النفسي في الإرشاد والصحة النفسية. دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان. ط1.

دخل الله أيوب. (2015). علم النفس التربوي. الخصائص النمائية والفروق الفردية والبيئة الصفية وانعكاساتها على العملية التعلمية. دار الكتب العلمية للنشر. بيروت. لبنان.

دمنهوري رشاد صالح. (2006). التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي. دراسة في علم النفس الاجتماعي التربوي. دار المعرفة الجامعية لنشر والتوزيع. الإسكندرية. مصر.

راشد رزوق راشد. (2005). علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة. عالم الكتب للنشر والتوزيع. القاهرة. ط1.

الربيعي محمود، الشهري مازن، كزار مازن. (2013). نظريات التعلم والعمليات العقلية. دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان.

رجب ولاء عبد الرحمان. (2016). الضغوط النفسية للمتفوقين وكيفية مواجهتها. دار العلوم للنشر. ط1.

رشوان حسين عبد الحميد أحمد. (2009). الذكاء والأسس النفسية والاجتماعية. مركز الإسكندرية للكتاب. مصر.

رشوان عبد الحميد أحمد. (2009). الذكاء الأسس النفسية والاجتماعية. مركز الإسكندرية للكتاب.

رفاعي عادل محمود. (2014). مشكلات المراهقة وأساليب العلاج والمشكلات (التحصيلية. الأسرية. السلوكية النفسية). كنوز للنشر والتوزيع. ط1.

الركابي الخزاعي، جواد عباس. (2018). اتخاذ القرارات التربوية والإدارية بين الواقع والطموح. دار أمجد للنشر والتوزيع. عمان. ط1.

الزبيدي عبد الودود أحمد واخرون. (2021). المتغيرات النفسية في المجال الرياضي. دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.

الزعب أحمد محمد. (2015). سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية. مكتبة الرشد ناشرون. الرياض. ط2.

الزعبي أحمد محمد. (2013). الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال. دار زهران للنشر والتوزيع. الأردن. ط1.

الزعبي محمد بلال، الطلافحة عباس. (2000). النظام الإحصائي spssفهم وتحليل البيانات الإحصائية. دار وائل. عمان. ط1.

الزعو عماد عبد الرحيم. (2012). علم النفس التربوي. دار الكتاب الجامعي. الامارات. ط2.

الزق احمد يحي. (2006). علم النفس. دار وائل للنشر. عمان. الأردن

السامراتي نبيهة صالح. (2007). أعراض الأمراض النفسية العصابية. دار المناهج لنشر والتوزيع. عمان. الأردن. ط1.

السامراتي نبيهة صالح. (2011). مقدمة في علم النفس. دار زهران للنشر والتوزيع. Books. Google. Dz.

السامرائي مهدي صالح مهدي. (2021). الذكاء الاجتماعي. دار اليازودي العلمية. الأردن. ط1.

سامي محسن الختاتنة. (2013). مشكلات طفل الروضة. Books. Google. Dz.

ستيرنرج، روبرت ج، كوفمان، سكوت باري. (2017). دليل كمبريدج للذكاء. ترجمة: القرنة. داود سليمان. عبد اللاه عنتر صلحي. العبيكان للنشر. الرياض. ط1.

السرور ناديا هايل. (2003). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. ط 4.

سعدات محمود فتوح محمد. (2020). تقنين مقياس وكسلر. بليفيو لقياس الذكاء في المجتمع العربي. دار الهدى للطباعة. ط1.

سليم مريم. (2003). تقدير الذات والثقة بالنفس. دليل المعلمين. دار النهضة العربية. بيروت لبنان. ط1.

سليمان سناء محمد. (2014). أبناؤنا الموهوبون بين الرعاية والحماية.

سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم. (2012). الذكاء الإنساني بين الأحادية والتعددية رؤية تحليلية لأنواع العقول الإنسانية. دار الجامعة الجديدية. مصر. الإسكندرية.

السنهوري عبد المنعم يوسف. (2007). دراسات امبريقية في خدمة الفرد في المجتمع المعاصر. الإسكندرية. مصر. ط1.

سوسن شاكر جيد. (2014). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. دار مركز ديبونو لتعليم التفكير. الأردن. ط3.

السيد إبراهيم جابر. (2012). التعليم والتعلم عند الطفل. اكتساب المهارات والخبرات وردود الأفعال. التوجيه التربوي والنفسي. نمو الشخصية وتقويمها. دار التعليم الجامعي. الإسكندرية.

السيد الشخص عبد العزيز. (1992). التأخر الدراسي. تشخيصه وأسبابه والوقاية منن. شبه جزيرة العرب المهندسين. القاهرة.

سيد سليمان عبد الرحمان، تهاني محمد عثمان. (2011). المتفوقين والموهوبون والمبتكرون. مكتبة الأنجلو المصرية. الشرقاوي عبد العزيز. (2013). الذكاء بين النوعية والشمولية. دار المعارف للنشر. القاهرة.

السيد عبد الهادي عبده. (2021). علم النفس المعرفي الأسس والمحاور. مكتبة الأنجلو مصرية.

الشريف عبد الفتاح عبد المجيد. (2007). التربية الخاصة في البيت والمدرسة. مكتبة الأنجلو المصرية. ط1.

الشريف عبد الفتاح عبد المجيد. (2012) . التربية الخاصة وبرامجها العلاجية مكتبة الانجلو المصرية.

شعيب خولة احمد محمود. (2013). الحاجات النفسية والاجتماعية للموهوبين والمتفوقين. مركز ديبوتو لتعليم التفكير. الأردن. عمان. ط1.

الشمري بشرى كاظم سلمان الحوشان. (2014). موضوعات في علم النفس. دار كنوز للنشر والتوزيع. القاهرة. ط1.

شهاب رانيا. (2016). الإبداع. دار وائل للنشر والتوزيع. الأردن. عمان. ط1.

الشيخ عبد السلام احمدي. (2004). علم النفس في مجال التعليم المدرسي. Askzed للنشر.

شينك سميرة (.2013). الذكاء: المهارات التحليلية. المهارات الإبداعية. المهارات العلمية. مركز ديبونو لتعليم التفكير. عمان. ط1.

صفاء طارق حبيب. ده مير نور جان عادل محمود. (2014). قوة الذكاء الاجتماعي في تفعيل المسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية. دار الكتب والوثائق القومية. المكتب الجامعي الحديث. ط1.

طارق عبد الرؤوف محمد عامر. (2018). مفهوم وتقدير الذات. دار العلوم لنشر والتوزيع. القاهرة. ط1.

طارق عبد الرؤوف محمد عامر. إيهاب عيسى المصري. (2018). الذكاء العاطفي ذكاء الاجتماعي. دار الكتب المصرية للنشر والتوزيع. القاهرة. ط1.

طاطور الطريري عبد الرحمان سليمان. (1999). اختبار القدرات العقلية. دار الكتاب الجامعي العين. الإمارات العربية المتحدة. ط1.

طلعت منصور. الشرقاوي انور، عز الدين عادل، ابو عوف فاروق. (2011). أسس علم النفس العام. مكتبة الأنجلو المصرية.

طه الزبير بشير. (2009). علم النفس في التراث العربي الإسلامي. دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع. عمان. الأردن. ط1.

طه فرج عب القادر. (2007). علم النفس الصناعي والإداري. دار الكتب المصرية. القاهرة.

طه فرج عب القادر. (2010). أصول علم النفس الحديث. مكتبة الأنجلو مصرية. ط1.

طه فرج عب القادر. (2010). قراءات في علم النفس الصناعي والإداري في الوطن العربي.books.goole Dz.

طه محمد. (2006). الذكاء الإنساني. عالم المعرفة. مكتبة الكويت.

عامر ارق عبد الرؤوف، ربيع محمد. (2008). الذكاءات المتعددة. اليازوري للنشر والتوزيع.

عبد الحميد صلاح. (2019). دراسات في الفكر السيكولوجي.Books. Google. Dz.

عبد الرحمان سعد. (2008). القياس النفسي النظرية والتطبيق، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع الجبزة.ط5.

عبد السلام فاروق سيد. (1986). التأخر الدراسي عند الأطفال. مجلة الفيصل. العدد(119).

عبد السلام محمد صبحي. (2009). صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال. مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة. القاهرة. ط1.

عبد العاطي سامية بكري. (2014). قياس وتقويم القدرات المعرفية لمرتفعي منخفضي الذكاء من خلال الصور المختصرة لمقياس ستانفورد بينيه. الصورة الرابعة العربية.

عبد الكافي إسماعيل عبد الفتاح. (2009). اختبارات ومقاييس الموهبة والإبداع اختبارات تربوية ونفسية واجتماعية للأطفال. للشباب. النساء. الرجال. مركز الإسكندرية للكتاب.

العتوم عدنان يوسف، علاونة شفيق فلاح، الجراح عبد الناصر ذياب جراح، ابو غزال معاوية محمود. علم النفس التربوي. النظريات والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع. ط5.

العزاوي رحيم يونس كرو. (2008). مقدمة في منهج البحث العلمي. دار دجلة. عمان. الأردن. ط1.

عزاوي مصعب قاسم. (2021). كينونة الذكاء الإنساني: جوهر وصيرورة القدرات العقلية الفائقة لبني البشر. دار الأكاديمية لطباعة والنشر والتوزيع. لندن. ط1.

العزوة سعيد حسنى. (2002). تربية الموهوبين والمتفوقين. دار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان. ط1.

عطاء بركات. (2011). أنقذ عبقرية طفلك. فكر بصنع حضارة..Books. Google. D.

عطية محي الدين محمد. (2015). الإدارة المدرسية الناجحة. المنهل للنشر الإلكتروني.

عماد أحمد حسن على. (2016). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل RAVENمكتبة الأنجلو مصرية. القاهرة. مصر.

العنيات صباح. (2009). نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم. برنامج تعليمي لتعليم مهارات القراءة والكتابة. دار الفكر. للنشر والتوزيع عمان.

عواد يوسف ذياب. (2007). سيكولوجية التأخر الدراسي. نظرة تحليلية علاجية. دار المناهج لنشر والتوزيع. عمان. الأردن. ط1.

عودة حمد. (2022). أساسيات تقييم الأطفال ج1 مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الصورة الرابعة. دار إغناء للنشر والتوزيع.

عويضة كامل محمد محمد. (1996). القدرات العقلية في علم النفس. جزء19\ سلسلة علم النفس. دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان.

غانم حمد حسن. (2015). الذكاء: كيف تنمي ذكائك. مكتبة الأنجلو مصرية. ط1.

غنيم خالد إسماعيل. (2015). التربية المعاصرة قضايا وحلول. مركز الكتاب الأكاديمي. ط1.

الفاخري سالم عبد الله. (2018). علم النفس العام الجزء الثاني. مركز الكتاب الأكاديمي. عمان. ط1. منسي

فرج صفوت. (2017). القياس النفسي. مكتبة الأنجلو مصرية للنشر والتوزيع. القاهرة. ط6.

الفضل ملاح. (2019). آلية عمل العقل عند الانسان. عصير الكتب للترجمة والنشر والتوزيع.

الفقي اسماعيل محمد، عبد المجيد سيد منصور، محمد عبد المحسن التويجري. (2014). علم النفس التربوي. علم النفس والأهداف التربوية. سيكولوجية التعلم. مكتبة العبيكان. ط9.

الفقي إسماعيل، عبد الجواد محمد قايد، مهدي مرفت، 2012، التجليل الإحصائي للبيانات باستخدام Spss_WiN، العبيكان للنشر، السعودية، ط1.

الفلفلي هناء حسين. (2013). علم النفس التربوي. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع. ط1.

كاشف إيمان فؤاد. (2008). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين. دار الكتاب الحديث لنشر والتوزيع. القاهرة. ط1.

كامل محمد محمد. (1996). سيكولوجية العقل البشري. مراجعة البيومي محمد رجب. دار الكتب العلمية. لبنان.

كراجه عبد القادر. (1997). القياس والتقويم في علم النفس (رؤية جديدة). دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. عمان. ط1.

كماش يوسف لازم. (2017). سيكولوجية التعلم والتعليم. دار الخليج للنشر والتوزيع. ط1.

كمال محمد علي. (2005). مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم. مكتبة ابن سينا. القاهرة.

الكيلاني حسين عبد الحفيظ. (2009). الموهبة والتفكير الإبداعي في التعليم. دار دجلة. عمان. ط1.
الطراونة اخليف يوسف. (2004). أساسيات في التربية. دار الشروق للنشر والتوزيع. ط1.

اللصاصمة محمد حرف. (2018). طرق دراسة الطفل. دار الكتاب الثقافي.

لويس كامل مليكة. (1996). مقياس وكسلر. بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين.

لويس كامل مليكة. (1997). علم النفس الإكلينيكي الجزء الأول تقييم القدرات. مطبعة فيكتور كراس. ط1.

المحسن حسن علي صلاح، 2019، تعلم الإحصاء من البداية وحتى التمكن، ماستر للنشر والتوزيع، مصر، ط1.

محمد عد عثمان. (2010). الاكتئاب وعلاقته بتقدير الذات ومعنى الحياة لدى الشباب. دار الفكر الجامعي. الإسكندرية.

المختصين ونخبة من الخبراء. (2016). إدارة الموهبة والإبداع. دار التعليم الجامعي. مصر. الإسكندرية. ط1.

معاوي محمود أبو غزال. (2015). علم النفس العام. دار وائل للنشر والتوزيع. عمان. ط2.

المعايطة خليل عبد الرحمان، البواليز محمد عبد السلام. (2004). الموهبة والتفوق. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. الأردن. عمان. ط2.

معمرية بشير. (2008). بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس ج4(في المشكلات النفسية والسلوكية للأطفال والراشدين). دار المكتبة العصرية لنشر والتوزيع. مصر. ط1.

منصور عبد المجيد سيد أحمد. التويجري محمد بن عبد المحسن. (2010). الموهوبون: آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين العربي والعالمي. دار العبيكان للنشر.

منصوري مصطفى عبد القادر. (2015). الدراسي أسبابه أثاره وطرق علاجه. دار أسامة لنشر والتوزيع. لأردن. عمان. ط1.

مويسي فريد. (2015). سيكولوجية الذات البدنية النظريات النماذج والتطبيقات. مكتبة الأنجلو مصرية لنشر والتوزيع. القاهرة.

ميزاب ناصر. (2013). إشكالية مفهوم الذات عبر مقاربات نفسية مختلفة. دار وائل للنشر. تيزي وزو. الجزائر. ط1.

النجار جمعة نبيل. (2009). القياس والتقويم منظور تطبيقي. دار الحامد للنشر والتوزيع.

النجار خالد. (2020). الذكاء الوجداني لدى الأطفال. دار الريادة للدراسات والنشر. دبي. الإمارات العربية المتحدة.

النواسة فاطمة عبد الرحيم. (2010). اساسيات علم النفس. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.ط1.

النيال مايسة أحمد، دويدار عبد الفتاح. (2006). علم النفس المعلمي والذكاء والقدرات العقلية. دار النهضة العربية. لبنان. ط1.

وجيه حمود ابراهيم. (1985). القدرات العقلية خصائصها وقياسها. دار المعارف للنشر والتوزيع. كرمة

الأطروحات.

ابو الحاج خالد عادل. (2019). العلاقة بين الذكاء العام والذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مخالفة غزة. رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس. جامعة الأزهر. كلية التربية. غزة.

ابو حمد سيرين فتحي حسن. (2014). أثراستخدام تعليمية قائمة على نظريات الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس في محتوى منهاج اللغة العربية وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم. اطروحة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج واساليب التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. نابلس.

ابو عمشة ابراهيم باسل. (2013). الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة. رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة.

أحمد مي همام الأمين محمد. (2015). الضغوط النفسية لدى الطلاب المتأخرين دراسيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. دراسة ميدانية بكلية التربية. جامعة البطانة. السودان. بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير التربية. تخصص علم النفس التربوي. جامعة الجزيرة. كلية العلوم التربوية.

باتشو صفية. (2016). علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. دراسة ميدانية لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي. جامعة العربي بن مهيدي. ام البواقي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم العلوم الاجتماعية.

بدور هنادي ابراهيم. (2015). الفروق في القدرات المعرفية باستخدام اختبار القدرات المعرفية الكندي. دراسة مقارنة لدى الطلبة المتميزين والمتفوقين والعاديين في المرحلة الثانوية. بحث اعد لنيل درجة الماجستير في القياس والتقويم النفسي والتربوية. جامعة دمشق. كلية التربية.

برجي هناء. (2016). صورة الاتصال التربوي بين الأسرة والمدرسة وتأثيرها على التفوق الدراسي. دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية بالمقاطعة رقم (01). بولاية بسكرة. اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (LMD) في علم الاجتماع. تخصص علم الاجتماع التربية. جامعة محمد خيضر بسكرة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم العلوم الاجتماعية.

البلعابير. (2014). مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة. دراسة ميدانية لتقنين المقياس في محافظة دمشق على عينة من عمر (4الى 6سنوات). رسالة مقدمة لمنح درجة الدكتوراه في القياس والتقويم التربوي والنفسي قسم القياس والتقويم.

بن الزين نبيلة. (2005). مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا. دراسة مقارنة على عينة من الطلبة في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي بمدينة ورقلة. جامعة ورقلة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. قسم علم النفس.

بن رزيق. (2016). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المقدم لجون رافن على الطلبة الجامعيين. دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير علوم التربية. جامعة قاصدي مرباح. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس. تخصص قياس نفسي تربوي.

بن شدة كلثوم. (2022). فاعلية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد بالمعنى لتحسيس جودة الحياة الدراسية لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الثانوية. اطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه. ل.م.د. في علوم التربية. تخصص جودة التربية والتوجيه والإرشاد. جامعة باتنة 1. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

بن فليس كريمة. (2014). محددات الاختيار الدراسي في عملية التوجيه لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين والعاديين. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية. تخصص توجيه وإرشاد تربوي. جامعة الحاج لخضر باتنة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية. شعبة علم النفس وعلوم التربية.

بن وزة خديجة(2018). تطوير اختبارات الذكاءات المتعددة لجاردنر باستخدام نموذج راش. دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويات وادي أرهيو. اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث. ل.م.د. في علم النفس. تخصص القياس النفسي وتحليل المعطيات المرسومة. جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم. كلية العلوم الاجتماعية.

بنت عبد العزيز فاطمة، المنابري عبد القادر. (2010). الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة ام القرى بمكة المكرمة. اطروحة دكتوراه في علم النفس التعلم. جامعة أم القرى. كلية التربية السعودية.

بوالليف أمال. (2010). مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي. دراسة مقارنة بين طلبة كلية العلوم الطبية وطلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي. جامعة باجي مختار عنابة. كلية الأداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية.

بوجلال سعيد. (2009). المهارات الاجتماعية وعلاقاتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذ ات المرحلة المتوسطة. شهادة لنيل درجة الماجستير في علم النفس الاجتماعي. جامعة الجزائر. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

البيطار علاء الدين يوسف عبدو. (2016). السمات الشخصية وعلاقاتها بالتفوق الدراسي. رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه. علم النفس التربوي. جامعة دمشق.

حبال ياسين. (2017). تقنين اختبار كاتل للذكاء المقياس الثالث على تلاميذ السنة الأولى ثانوي. أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم في علم النفس. تخصص القياس والتقويم. جامعة وهران 2. كلية العلوم الاجتماعية.

حرب عادل سعد خليل. (1992). دراسة مقارنة لبعض الخصائص المعرفية والاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا. من فئة التخلف العقلي الخفيف والأطفال غير المتخلفين. رسالة دكتوراه في فلسفة دراسات الطفولة. جامعة عين الشمس. معهد الدراسات العليا للطفولة. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية.

حمري صارة. (2012). علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثانوية. رسالة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية تخصص الصحة النفسية والتكيف المدرسي. جامعة وهران.

حمزاوي زهية. (2017). صورة الجسد وعلاقاتها بتقدير الذات عند المراهق. دراسة ميدانية لتلاميذ الثانوية بولاية مستغانم. مذكرة لنيل شهادة دكتوراه. تخصص علم النفس الجماعات والمؤسسات. جامعة وهران2. كلية العلوم الاجتماعية. قسم علم النفس والأرطوفونيا.

الحيحي الشيماء أحمد عليان. (2018). أثراستخدام التعلم الإلكتروني في تنمية الذكاءات المتعددة لمادة اللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بالعاصمة. رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. كلية العلوم التربوية. جامعة الشرق الأوسط. عمان.

حيدوسي عبد الحق. (2017). فاعلية برنامج إرشادي (معرفي سلوكي) في تنمية تقدير الذات لدى المتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الأولى ثانوي. دراسة شبه تجربية بثانوية بولهليلات بولاية باتنة. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي. جامعة الحاج لخضر باتنة 1. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

دراغمة برهان حمدان اسمر. (2018). تقدير صورة الجسد وعلاقاتها بالمخاوف الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة في فلسطين. رسالة لنيل درجة ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي. جامعة القدس المفتوحة (فلسطين).

الدروبي يسار صفوان. (2016). الفروق بين الذكاء السائل والمتبلور في التفكير الإستدلالي. دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصفين الأول والثالث االثانوي العام في مدارس محافظة دمشق الرسمية. رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي. جامعة دمشق. كلية التربية. قسم علم النفس.

زعيتر لمياء. (2019). الأسس السوسيو ثقافية للتساند الوظيفي للمؤسسات التنشئة الاجتماعية وعلاقته بالتفوق الدراسي للأبناء. اطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه. كلية علم الاجتماع. جامعة محمد لمين دباغين. سطيف 2.

زمزمي عبد الرحمن معتوق عبد الرحمن. (1998). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن على الطلاب الصم في معاهد الأمل للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. بحث مقدم كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس. تخصص اختبارات ومقاييس، جامعة ام القرى، كلية التربية. قسم علم النفس. مكة المكرمة.

زهوة إسراء أحمد. (2015). تقنين اختبار الذكاء غير اللفظي الابتدائي Primary test of non verbal Intelligence(PTONI).دراسة ميدانية على عينة من الأطفال من عمر 3الى 9سنوات. رسالة لنيل درجة الماجستير في القياس والتقويم التربوي والنفسي. جامعة دمشق. كلية التربية. قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي.

سايح زليخة. (2015). علاقة تقدير الذات ووجهة الضبط بالتحصيل الدراسي. دراسة ميدانية على تلاميذ سنة اولى ثانوي. رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس. جامعة ابي بكر بلقايد تلمسان. الجزائر. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس. تخصص التربية المدرسية والإدماج للمتعلم.

سر الختم هارون عمر (2017). التأخر الدراسي والتسرب الدراسيوعلاقتها بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى تلاميذ مرحلة الأساس الحلقة الثالثة بمحلية شرق النيل. مبحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في التربية. تخصص علم النفس التربوي. جامعة السودان كلية الدراسات العليا.

سمور أماني خلال محمود. (2015). تقدير الذات وعلاقته بالضغوط النفسية والمساندة الاجتماعية لدى الفتيات المتأخرات في الزواج في محافظات غزة. رسالة لنيل درجة الماجستير في علم النفس من كلية التربية في الجامعة الإسلامية. غزة. الجامعة الإسلامية غزة. كلية التربية. قسم علم النفس. تخصص الإرشاد النفسي.

السنيني هدى علي أحمد. (2015). تقنين اختبار الذكاء غير اللفظي. النسخة الرابعة للبيئة الأردنية. رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي. القياس والتقويم.

سهل فريدة. (2009). أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. رسالة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية. جامعة الجزائر. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرط فونيا.

السيد محمد احمد خير. (2007). التفوق والتأخر الدراسي وعلاقتهما بالقلق والاكتئاب وتقدير الذات لدى طلاب جامعة القضارف. أطروحة مكملة لنيل درجة الدكتوراه علم النفس التربوي. كلية التربية. السودان.

شافعة أمنة. (2021). تصميم وبناء مقياس الذكاء الذكاء الجسمي الحركي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. اطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية. تخصص النشاط الرياضي التربوي. معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية. جامعة محمد بوضياف. لمسيلة.

شاهين سهير محمد. (2016). الخصائص السيكومترية لاختبار رسم الرجل لقياس الذكاء لدى عينة من الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال. بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في تربية الطفل. جامعة تشرين. كلية التربية. قسم تربية الطفل.

شرقاوي حاج عبو. (2012). علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة. دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه لدى عينة من طلبة المتوسطات والثانويات. رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العام. جامعة وهران. كلية العلوم الاجتماعية. قسم علم النفس.

الشريف ياسر محمد. (2014). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مهارات التفكير لدى المتأخرين دراسيا في المرحلة الأساسية بمحافظة الوسطى. قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير. الجامعة الإسلامية غزة. كلية التربية. علم النفس إرشاد نفسي.

صرداوي نزيم. (2009). المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي. دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية. جامعة الجزائر. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية.

الصوص فاطمة جميل عبد الله. (2010). إستراتيجيات المعلمين في التعامل مع المتفوقين دراسيا في المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمدربين قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. جامعة النجاح العليا. كلية الدراسات التربوية.

ضامن أحمد. (2014). أثر أسلوب اختيار العينة وحجمها على دقة تقدير معالم المجتمع الإحصائي. دراسة تطبيقية بثانويات دائرة مستغانم.الأقسام العلمية السنة الثالثة. مذكرة لنيل شهادة ماستر. جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم. كلية العلوم الاجتماعية. قسم علم النفس.

طه سامية محمد باشر. (2017). أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس وعلاقته ببعض المتغيرات. دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي مرحلة الأساس. وحدة الكاملين الإدارية. ولاية الجزيرة السودان. جامعة الجزيرة. كلية العلوم التربوية. قسم التربية.

ظاهر إبراهيم نسرين توفيق. (2019). أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى في المدارس الحكومية واقتراح الحلول لها من وجهة نظر معلميهم في العاصمة عمان. قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية. جامعة الشرق الأوسط. كلية العلوم التربوية. تخصص المناهج وطرق التدريس.

الظفيري ياسمين هباد. (2010). مستوى الذكاءات المتعددة لمديري المدارس الثانوية ومعلميها في دولة الكويت وعلاقته بالمناخ التنظيمي في مدارسهم من وجهة نظر المديرين والمعلمين. قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية. تخصص إدارة قيادة تربوية. جامعة الشرق الأوسط. كلية العلوم التربوية.

العازمي ماجد راشد مبارك الحاج. (2011). الذكاء الوجداني عند الطلبة المتفوقين عقليا في دولة الكويت وجمهورية مصر العربية وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. اطروحة دكتوراه جامعة القاهرة. مصر. تخصص إرشاد نفسي. معهد الدراسات والبحوث التربوية.

عباس سوسن أحمد. (2015). المشكلات الدراسية الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة أعدت لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي. جامعة دمشق. كلية التربية. قسم الإرشاد النفسي.

عبد العلي مهند عبد سليم. (2003). مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس. دراسة لنيل درجة الماجستير في الإدارة التربوية لكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. كلية الدراسات العليا.

عجيلات عبدالباقي. (2017). دور الأسرة الجزائرية في رعاية الأبناء الموهوبين المتفوقين دراسيا نموذجا. دراسة ميدانية على عينة من المتفوقين في شهادة البكالوريا في ولاية سطيف. اطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم. جامعة محمد لمين دباغين. سطيف. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. تخصص علم الإجتماع إدارة الموارد البشرية.

العطا عايدة محمد. (2014). تقدير الذات وعلاقته بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس محلية جبل أولياء. رسالة لنيل درجة الماجستير. جامعة السودان. كلية الدراسات العليا.

عقالي، سمية. (2018). الوسط المدرسي وعلاقته بالتفوق الدراسي للتلميذ. دراسة ميدانية على متفوقي ثانوية الإخوة عمراني وعلي النمر باتنة للموسم الدراسي 2015\2016.اطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التربية. جامعة الحاج لخضر باتنة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم الاجتماع والديمغرافيا.

عمار رنا سالم. (2016). أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديينوعلاقتهابتحصيلهمالدراسي. بحث اعد لنيل درجة الماجستير في التربية الخاصة. جامعة دمشق. كلية التربية. قسم التربية الخاصة.

عمور ربيحة. (2018). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا ولاية تيزي وزو. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) في علوم التربية. جامعة مولود معمر تيزي وزو. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. قسم العلوم الاجتماعية. فرع علوم التربية.

عمور ربيحة. (2018). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا ولاية تيزي وزو نموذجا. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه(ل.م.د) في علوم التربية. جامعة مولود معمري تيزي وزو. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم العلوم الاجتماعية. فرع علوم التربية.

عواودة محمد احمد. (2008). تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الابتدائية في جنوب فلسطين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. رسالة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي. جامعة عمان العربية. كلية الدراسات العليا.

الغامدي فرم الله بن عبد الرزاق بن صالح. (2009). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدي عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة. دراسة مقدمة إلى قسم علم النفس بكلية التربية في جامعة ام القرى متطلب تكميلي للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس. تخصص إرشاد نفسي. جامعة ام القرى. كلية التربية. قسم علم النفس.

فلاح أحمد. (2017). تقنين اختبار اوتيس لينون للقدرة العقلية المستوى المتوسط الصورة "J|"دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط بمتوسطات ولاية سيدي بلعباس. رسالة تخرج لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس. كلية العلوم الاجتماعية. قسم العلوم الاجتماعية. تخصص القياس النفسي وتحليل المعطيات.

قسمية نادية. (2020) . تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في علوم التربية. جامعة محمد بوضياف بالمسيلة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس.

قشوع أسماء طالب. (2011). تقدير الذات الأكاديمي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. رسالة لنيل درجة الماجستير في التربية. تخصص علم النفس التربوي (نمو وتعلم). جامعة عمان العربية. كلية العلوم التربوية والنفسية.

كتفي جميلة (2015). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمهارات الاتصال التنظيمي بالجامعة الجزائرية. دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة الإداريين بجامعة لمسيلة. مذكرة لنيل شهادة الماجستير قسم علم النفس. تخصص علم النفس العمل والتنظيم. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد خيضر. بسكرة.

لغرفة الخنساء (2011). التأخر الدراسي عوامله وطرق علاجه مقاربة سوسيو سيكولوجية لفئة الأطفال المسعفين دراسة ميدانية بدور الطفولة المسعفة مصمودي اسماعيل ڤالمةالاليزعنابة. بن مهيدي الطارف رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية جامعة 8 ماي 1945 ڤالمة. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. قسم علم الاجتماع. تخصص علم اجتماع التربية.

لوصيف إيمان(2018). مستوى تقدير الذات لدى فئة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة. دراسة 04حالات من مرحلة التعليم الابتدائي. جامعة محمد خيضر. بسكرة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم العلوم الاجتماعية. شعبة علوم التربية.

محجوب احمد سميرة انور محمد. (2021). مؤشرات التأخر الدراسي وعلاقتها بالاضطرابات الانفعالية لاتجاهات تلاميذ الصف السابع بمرحلة الأساس بمحلية الخرطوم. بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. كلية الدراسات العليا. كلية التربية قسم علم النفس.

محجوب سميرة أنور محمد احمد. (2021). مؤشرات التأخر الدراسي وعلاقتها بالاضطرابات الانفعالية لاتجاهات تلاميذ الصف السابع بمرحلة الأساس بمحلية الخرطوم وسط. بحث تكميلي مقدم لنيل درجة

الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجية. كلية الدراسات العليا. كلية التربية. قسم علم النفس.

محمد وفاء حافظ عبد السلام. (1999). فعالية برنامج حل المشكلة في علاج مشكلتي التأخر الدراسي والتبول اللاإرادي. دراسة تجريبية مطبقة بالمركز الطبي النفسي لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في دراسات الطفولة. جامعة عين الشمس. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية.

محمد يحي باشا. (2012). دراسة بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين في بعض السمات الشخصية والنفسية لدى المراهق المتمدرس. دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية مستغانم. مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس. تخصص علم النفس المدرسي وتطبيقاته.

محمدي ليلى. (2007). التأخر الدراسي عوامله وطرق علاجه. دراسة ميدانية باكتماليتي عبد الحميد بن جميل وجبالة لخميسي. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع. جامعة قالمة. كلية الحقوق والأداب والعلوم الاجتماعية.

المدهون إيناس إياد مصطفى. (2018). مؤشرات الذكاءات المتعددة المتضمنة في أنشطة وتدريبات كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها. بحث مقدم استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.

معروف سهير محمد علي. (2008). فعالية الألعاب التعليمية في تحسين الانتباه لدى الأطفال المتأخرين دراسيا. أطروحة مقدمة للحصول على درجة الدكتوراه الفلسفة في التربية. جامعة الزقازيق. كلية التربية. قسم الصحة النفسية.

مقحوت فتيحة. (2020). السمات الشخصية والحاجات النفسية والاجتماعية للطلاب الموهوبين والمتفوقين أكاديميا. دراسة ميدانية بثانوية مخبي محمد للرياضيات القبة الجديدة. الجزائر العاصمة. أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس. تخصص علم النفس الاجتماعي. جامعة محمد خيضر بسكرة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم العلوم الاجتماعية.

مكي أحمد. (2016). التأخر الدراسي في مادة الرياضيات وعلاقته بنمط التفكير. دراسة ميدانية لدى تلاميذ التعليم التعليم المتوسط بمتوسطات الجهة الشرقية لولاية مستغانم. مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي وتصنيفه وتطبيقاته. جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم. كلية العلوم الاجتماعية. قسم علم النفس.

مكية علياء عبد العال محمود. (2014). فعالية برنامج استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمية الاتجاه لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا في مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية. رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في التربية. جامعة المنصورة. كلية التربية. قسم المناهج وطرق التدريس.

موفق زيد دينا. (2008). مفهوم الذات وعلاقته بالتكيف الاجتماعي دراسة مقارنة لدى طلبة شهادة الثانوية العامة فرعيها العلمي والأدبي. مشروع تخرج مقدم لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي. جامعة دمشق. كلية التربية. قسم الإرشاد النفسي.

نصار علا يوسف أحمد. (2015). التشوهات المعرفية وعلاقاتها بتقدير الذات لدى عينة من طلبة منطقة الجليل الأسفل. رسالة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي تخصص نمو وتعلم. جامعة عمان العربية. كلية العلوم التربوية والنفسية.

النفوري ليندا أحمد. (2015). إختبارات القدرات المعرفية وودكوك-جونسون IIIالبطارية المعيارية y دراسة ميدانية للبطارية وتغييرها على أطفال من اعمار(8-2) سنوات في محافظة دمشق. رسالة معدة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس. جامعة دمشق. كلية التربية. قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي.

وطيد ناهد. (2011). تقدير الذات ودافعية الإنجاز وعلاقتهما بالسلوك العدواني لدى الطلبة. قدمت هذه الدراسة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإرشاد النفسي. جامعة عمان العربية. كلية العلوم التربوية والنفسية.

يونسي تونسية. (2012). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين. دراسة ميدانية بولايتي تيزي وزو والجزائر العاصمة. رسالة لنيل درجة الماجستير. تخصص علم النفس المدرسي. جامعة مولود معمري تيزي وزو. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس.

إبراهيم هدى سيد ليثي. (2021). فعالية برنامج إرشادي قائم على الدراما النفسية في تحسين الذكاء الاجتماعي لطلاب المدرسة الإعدادية المتفوقين دراسيا. مجلة بحوث العلوم التربوية. جامعة عين الشمس. كلية الدراسات العليا للطفولة. العدد (02). الجزء (02).

ابو مرق جمال. (2015). تقدير الذات وعلاقته بالتفاعلات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية خارج المنزل بمدينة الخليج. جامعة الخليج. فلسطين. العدد (14).

الألوسي وفاء طاهر عبد الوهاب. (2013). الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة المتميزين. مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية. العدد(03).

بحيص جمال محمد، خالد سليمان كتلو. (2022). أسباب التأخر الدراسي في مدارس مديرية تربية يطا كما يراها أعضاء هيئة التدريس. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة القدس المفتوحة. فلسطين. المجلد (06). العدد(24).

بدوي محمود محمود مصطفى. (2020). الوحدة النفسية وفقا لمستوى النرجسية لدى المتفوقين دراسيا والعاديين من الطلاب كلية التربية بجامعة الأزهر. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. كلية التربية بالقاهرة. العدد (185). الجزء (03).

بن سامي محمد عباس علي. (2022). دور المجتمع المدرسي والبيت في التعرف على مسببات ظاهرة التأخر الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية بمدارس نور الإسلام الأهلية بالسعودية. مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية. المجلد (02). العدد (06).

بن صافية عائشة. (2009). المشروع المهني في ذهن المتفوق دراسيا دراسة ميدانية. دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم الاجتماع. جامعة الجزائر. العدد(13).

بن صياح سعد بن ثامر الرشيدي. (2021). تقدير الذات وعلاقته باستراتيجيات المواجهة لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الأحساء. المجلة العربية للتربية النوعية.

بوصبيع سلطانة، كورات كريمة. (دس). تقدير الذات لدى المراهق الجانح دراسة عيادية لحالتي بمركز إعادة التربية بمدينة سعيدة. مجلة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة. بوط

الجطلاوي انتصار جمعة محمد. (2020). التأخر الدراسي وعلاقته بالمعاملة الوالدية ودور الخدمة الاجتماعية في التعامل معها. دراسة ميدانية مطبقة على تلاميذ مرحلة الشق الثاني من التعليم الأساسي في مدينة طرابلس. جامعة الزيتونة. كلية العلوم الإجتماعية. العدد(11).

الجنيبي منيرة فايز مقعد. (2020). احتياجات المتفوقات والمتأخرات دراسيا في المنهج الدراسي. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. المجلد (04). العدد (11).

حمزة أحلام، حمزة فاطمة. (2018). تقدير الذات لدى المراهق وعلاقته بالتحصيل الدراسي. دراسة ميدانية بمتوسطة قالمة. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية. جامعة الجلفة. الجزائر. المجلد (11). العدد (01).

الحميري عبده فرحان محمد. (2020). الصفات السلوكية لدى الطلبة المتفوقين دراسيا وأقرانهم العاديين في كلية العلوم والأداب. المجلة العربية للإلام وثقافة الأطفال. المجلد الثالث. العدد (13). حورية

علي شريف حرية، بن قفة سعاد. (2021). كفاءة المعلم ودورها في رعاية المتفوقين دراسيا من التلاميذ. دراسة ميدانية على عينة من معلمي التعليم الابتدائي بمدينة لمسيلة. المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية. المجلد (03). العدد (01).

دقبينة صالح سعيد مولود. (2022). التأخر الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي أسبابه. أثاره. طرق علاجه. جامعة الزاوية. كلية التربية. العجيلات. العدد(04).

دليوفضيل. (2022). اختيار العينة في البحوث الكيفية. مجلة بحوث ودراسات في الميديا الجديدة. جامعة قسنطينة 3الجزائر. المجلد(03). العدد (03).

الدولية ريم فهد. (2019). المناخ الأسري وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. دكتوراه الفلسفة في التربية. علم النفس التربوي مدرب (ب)بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب. مجلة الطفولة والعربية. الكويت. العدد (39).

ديب فتيحة. (2014). أهمية تقدير الذات في حياة الفرد. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر. العدد (17).

الشاعر على محمد. (2017). التوافق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا مقارنة بالعاديين. دراسة ميدانية على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمدينة سبها. كلية الأداب جامعة سبها.

شايع عبد الله مجلي. (2013). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني أدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعدة. مجلة جامعة دمشق. كلية التربية. قسم الإرشاد النفسي. المجلد (29). العدد (01).

شبي إيمان،هلايلي بسمة. (2022). عادات العقل لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية. مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف. جامعة باتنة. الجزائر. المجلد(07). العدد (01).

الشطي امينة صلاح خليل. (2019). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بدولة الكويت. دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين. المجلة العربية للأداب والدراسات الإنسانية. جامعة الزقازيق. كلية الأداب. المجلد (04). العدد (11).

الضمادي منال عثمان. (2018). تقدير الذات وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية. مجلة كلية التربية. جامعة البلقاء التطبيقية. كلية الأميرة عالية الجامعية. قسم علم النفس والتربية. العدد (42).

الطالب محمد عبد العزيز. (2012). البيئة الأسرية الداعمة لنمو الموهبة كما يدركها التلاميذ الموهوبين وعلاقاتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. دراسة ميدانية على تلاميذ مدارس الموهوبين بولاية الخرطوم. المجلة العربية لتطوير التفوق. كلية الأداب. جامعة أم درمان الإسلامية. العدد (5). المجلد (3).

طورش زهرة، مرزاق بيبي. (2020). مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. دراسة ميدانية بولاية باتنة. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة باتنة. المجلد (21). (العدد 02)

الظفيري سلوى عبد الهادي. (2019). العوامل المؤثرة على التفوق الدراسي من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت. مجلة كلية التربية الأساسية. العدد (39).

عبد الكافي سماعيل عبد الفاتح. (2009). اختبارات ومقاييس الموهبة والإبداع اختبارات تربوية ونفسية واجتماعية. للأطفال. للشباب. للنساء. الرجال. مركز الإسكندرية للكتاب. مصر.

عبد المالك هدى حسن أحمد. (2021). الدافعية العقلية وعلاقتها بجودة الشخصية لدى المتفوقين دراسيا من طلاب الصف الأول الثانوي. كلية التربية المجلة التربية.

عبد المحسن مروة محمد محمد. (2020). الفروق في تقدير الذات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طفل ما قبل المدرسة. مجلة دورية محكمة تصدر عن كلية التربية. جامعة حلوان.

عبد الهادي محمد، سميرة ونجن. (2014). اساليب التوجيه والإرشاد التربوي في رعاية المتفوقين دراسيا. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الوادي. العدد (07).

عبودة ضحى. (2020). مستوى المعنى في الحياة لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين في ضوء التفوق الدراسي والنوع الاجتماعي ومستوى تعليم الوالدين في مدارس محافظة ريف دمشق. المجلة العربية للتربية. جامعة دمشق. كلية التربية. قسم الإرشاد النفسي.

عطاء الله سحوان. (2016). التفوق الدراسي الأبعاد الاجتماعية والنفسية. جامعة زيان عاشور الجلفة. الجزائر. المجلد(04). العدد (01).

عطار سعيدة. (2012). مشكلات الطلبة المتفوقين في المدرسة الجزائرية. دراسة ميدانية في ثانوية مدينة تلمسان. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. العدد (08).

عطية محمد السيد القاضي. (2021). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية. مجلة بحوث. جامعة عين الشمس. العدد الأول.

العنزي مصلح بن عبيد. (2019). قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات لدى الأحداث الجانحين. المجلة العلمية. كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم. جامعة اسيوط. المجلد (35). العدد(12).

عياصرة سامر مطلق محمد. (2012). نور عزيزي إسماعيل. سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقياس الكشف عنهم. المجلة العربية لتطوير التفوق. جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. المجلد (03). العدد (04).

الغامدي عبد الله عبد الخالق. (2019). مفهوم الذات لدى المتفوقين. البحوث والنشر العلمي المجلة العلمية. كلية التربية. جامعة أسيوط. المجلد (35). العدد (06).

القحطاني راوية بنت احمد. (دس). النمطية المنهجية في الرسائل الجامعية. دراسة مطبقة على عينة من رسائل الدكتوراه بجامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الفيوم. العدد (20).

قدوري الحاج. (2016). تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين للمستوى النهائي من التعليم الثانوي. دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. العدد (26).

قدي سمية. (2017). دراسة الخصائص السيكو مترية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن. دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. العدد (31).

قزران أحمد. (2022). رعاية المتفوقين دراسيا حاجة فردية وضرورة مجتمعية. مجلة المحترف لعلوم الرياضية والعلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة البليدة 2. على لونيسي الجزائر. المجلد (09). العدد(01).

كورات كريمة. (2018). دور نظرية العاملين في تأسيس لاختبار المصفوفات المتتابعة لرافن. مجلة متون. جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد (09). العدد (04).

اللباد عبد الله المختار المبروك. (2021). أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين. جامعة غريان. كلية الآداب الأصابع. العدد (12).

البندري بنت عبد العزيز السليمي. (2018). الذكاء الروحي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب وطالبات قسم علم النفس في جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية بالرياض بالمملكة العربية السعودية. سلسلة العلوم الإنسانية. مجلة جامعة الأزهر غزة. الجلد (20). العدد (01).

لويزة أحمد، زواري أحمد خليفة. (2013). إعادة السنة وعلاقاتها بكل من تقدير الذات الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الوادي. العدد (02).

المالكي فاطمة محمد هلال. (2020). علاقة الذكاء الروحي بتقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين عقليا والعاديين في المدارس الإعدادية في مملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين. كلية البحرين المعلمين. المجلد (21). العدد (01).

الجاسمي صادق مطلب معدل، الشمري نبيل كاظم نهير. (2018). الذكاء السائل لدى طلبة الجامعة. مركز البحوث النفسية مجلة العلوم النفسية. جامعة. جامعة البصرة كلية التربية للعلوم الإنسانية. قسم العلوم التربوية والنفسية. العدد(28).

محمدي ليلى، بلعاني ابراهيم. (2017). التأخر الدراسي واستراتيجية المدرسة الجزائرية في علاجه. حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية. العدد (22).

مرباح دليلة، مرباح فاطمة الزهراء. (2020). الميول المهنية السائدة عند المتفوقين دراسيا. أشبال الأمة نموذجا. دراسة استكشافية. المجلة العلمية للتربية الخاصة. احمد بن أحمد جامعة وهران. المجلد (02). العدد (05).

مشطر حسين. (2021). تطبيق قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة الصورة العربية على التلاميذ المتفوقين في مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية. مجلة الأكاديمية للبحوث في العلوم الاجتماعية. جامعة 8 ماي 1945 قالمة. الجزائر. المجلد (03). العدد (01).

ممدوح محمود مصطفى يدوي. (2020). الوحدة النفسية وفقا لمستوى النرجسية لدى المتفوقين دراسيا والعاديين من طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. العدد (185). الجزء (03).

النعيمي ضرغام جاسم، داهي هديل عبد الله. (2012). دراسة تحليلية لبعض المفاهيم الإحصائية في اختيار حجم العينة ومستوى الدلالة الإحصائية. جامعة الموصل. التربية الرياضية. مجلة كلية التربية الأساسية. العدد (07).

يعقوب فتيحة. (2016). تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى التلاميذ غير المتوافقين والمتوافقين دراسيا بمرحلة التعليم الثانوي. مجلة علوم الإنسان والمجتمع. جامعة الجزائر 2.

شريف محمود نادية، السعيد عبد الرحمان السعيد، السيد منى الحسن. (2014). تقدير الذات لدى المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالمتفوقين عقليا بدون صعوبات. مجلة العلوم التربوية. العدد (03).

غازي ياسين ناصر، عبد العزيز عمر عبد الله، فرحان فؤاد علي، السيد أحمد عبيد سليمان. (2016). تقدير الذات والثقة بالنفس لدى أساتذة وموظفي الجامعة العراقية. كلية التربية بناء على ما جاء في لائحة السلوك الوظيفي العام. الجامعةالعراقية. كلية التربية. مجلة الدراسات التربوية والعلمية. العدد (12). المجلد (02).

واعر عبد الله نجوى احمد، حمودة عبد الواحد حمودة. (2016). فاعلية برنامج تدريبي على حل المشكلات المستقبلية بطريقة إبداعية في تنمية الذكاء العملي لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد. جامعة أسيوط. كلية التربية بالوادي الجديد. المجلد(26). العدد (92).

عزيزة رحمة. (2011). الذكاء السائل والتحصيل الدراسيوعلاقته ببعض السمات لدى طلبة جامعة دمشق. كلية التربية. المجلد(27). العدد(01).

عوض الله ابو القاسم محمد. (2017). معدلات الذكاء غير اللفظي لدى عينة من المعاقين سمعيا بولاية الخرطوم في ضوء بعض المتغيرات. جامعة أسيوط. كلية التربية. المجلة العلمية. المجلد(33). العدد(01).

المعلول محفوظ محمد. (2016). علاقة الذكاء الحركي الجسمي والذكاء العام بمفهوم الذات لدى عينة من طلاب كلية التربية البدنية بجامعة طرابلس. المجلد (2). العدد (8).

البرنس دنيا عادل عبد الرحمن. (2022). مقارنة الصفحة النفسية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال والمراهقين الصورة الرابعة لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين. مجلة كلية الأدابيقنا. دورية أكاديمية محكمة. العدد (4).

بودينار ليندة. (2016). تطور حركة القياس العقلي المعرفي وتطبيقاتها التربوية. اختبار الذكاء نموذجا. مجلة تطوير أكاديمية محكمة تعنى بالبحوث الفلسفيةوالاجتماعية النفسية. المجلد(3). العدد (01).

فاضل رهام أحمد عبد العزيز. (2017). فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعلم بعض الجوانب المعرفية والمهارية في سباحة الصدر. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة. العدد(79). الجزء (01).

محمود سهير محمد. (2011). معدل الذكاء للتوائم الصنوية وغير الصنوية وسط بعض الطلاب بولاية الخرطوم. المجلة العربية لتطوير التفوق. المجلد(2). العدد (6).

بيومي منال محمود محمد. (2021). الإسهامات النسبية لبعض المتغيرات الديموغرافية في الذكاء السائل والذكاء العام لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام البروفيلات. مجلة كلية التربية لجامعة بن سويف. المجلد(18). العدد (100).

تلمساني فاطمة،بلعزو فسمية. (2021). واقع تقنين وتكييف اختبارات الذكاء في البيئة العربية (مقياس وكسلر نموذجا). المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات. المجلد (4). العدد (4).

الماهي وئام محمد. (2018). الذكاء الشخصي والبين شخصي وعلاقتهما بالسلوك العدواني لدى طلاب الثانويات في موريتانيا. مجلة البحث العلمي في التربية. العدد(19).

مطشر الخفاجي نازك علي. (2020). أثر تدريس الجغرافية بالحاسوب في تنمية الذكاء البصري المكاني لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية. العراق. المجلد (60). العدد(01).

العبيدي عفراء ابراهيم خليل. الأنصاري سهام عزيز محسن سحاب. (د س). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة البحوث التربوية والنفسية. العدد (31).

عليوة هناء رفعت عبد اللطيف، عبد اللاه سحر محمود محمد. (2019). العلاقة بين الذكاء الوجودي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى كلية التربية. جامعة سوهاج في ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. مجلة كلية التربية. المجلد (55). العدد(02).

الخميسي عبد السلام حسين. (2023). مجلة الأداب للدراسات النفسية والتربوية. جامعة ذمار. المجلد (5). العدد (01).

العيد وليد. (2014). نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر تقنين المقياس. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر. العدد (17).

العتيبي حمود بن مرثعالغنامي. (2019). الذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في مدارس تعليم محافظة عفيف المتوسطة والثانوية. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط. المجلد (25). العدد (3).

خضر ناجح كريم. (2005). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالانتماء للذات لدى كل من الطلبة المتفوقين وأقرانهم المتأخرين دراسيا. مجلة جامعة الكربلة. العدد(13).

ابو الحاج خالد عادل ناجي. (2022). نظرية الذكاءات المتعددة. دراسة تحليلية نقدية. المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد (1). العدد (03).

ناجي ليلى يوسف الحاج، عبد المجيد حزيمة كمال. (2013). نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد كاردنر (بحث مستل من اطروحة دكتوراه). عدد (2).

الزهراني عبد الرحمان جمعان. (2022). الخصائص السيكومترية لاختبار سنجدرس-sanditders omenلقياس الذكاء غير اللفظي في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية على عينة من طلاب الثانوية في مدينة مكة المكرمة. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد (6). العدد (10).

واعر نجوى أحمد عبد الله، حمودة عبد الواحد حمودة. (2016). فاعلية برنامج تدريبي على حل المشكلات المستقبلية بطريقة إبداعية في تنمية الذكاء. المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد (26). العدد(92).

زواري احمد خليفي واحميد لويزة. (2013). إعادة السنة وعلاقتها بكل من تقدير الذات والدافعية للإنجازوالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط. جامعة الوادي. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. العدد (02).

راضي افراح طعمة. (2017). الذكاء المتبلور وعلاقته بالدافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. الجامعة المستنصرية. مجلة كلية التربية. العدد (2).

الأزيرجاوي أحمد عبد الحسين عطية. التميمي زهراء عبد الرسول محمد. (2019). قياس الذكاء العملي لدى طلبة الجامعة. بحث من رسالة ماجستير. مجلة الباحث. العدد (30).

توفيق نجاة عدلي، ادم ابو بكر محمد. (2022). مهارة حل المشكلات مبنئ بالذكاء السائل لدى طلبة كلية التربية في جامعة الوادي الجديد. المجلة العربية. كلية التربية. جامعة الوادي الجديد. العدد (43).

العطوي خديجة سلامة سويلم، المسعودي احمد سليم عيد. (2018). الخصائص السيكومترية لاختبار بيتا. 4 للذكاء غير اللفظي لطلبة الفئة العمرية(16\18) على عينة من المجتمع السعودي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. العدد (5).

بخيت مالك يوسف مالك. (2019). معدل الذكاء العام وعلاقته بمحيط الرأس للأحداث الجانحين بولاية الخرطوم. مجلة الطريق للتربية والعلوم الاجتماعية. المجلد (6). العدد(4).

الصالحي عادل عبد الرحمن، الذهبي هناء مزعل. (د س). ترجمة وتقنين مقياس المكونات لبطارية فلانجانflanaganلتطبيق استعدادات. مجلة البحوث التربوية والنفسية. العدد (22).

عبد اللطيف محمد سيد محمد. (2021). فاعلية برنامج مكتسب تدريبي قائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي في خفض العجز المكتسب وتنمية التدفق النفسي لطلاب الجامعة المتأخرين دراسيا. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. المملكة العربية السعودية. المجلد (5). العدد (14).

حسين إخلاص. (2012). أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. مجلة الفتح. كلية التربية الأساسية. جامعة ديالي. العدد(48).

ابو الفضل محفوظ عبد الستار. عطا أسامة أحمد، العجمي أنوار سعد راشد. (2019). فعالية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال بطئي التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية. كلية التربية بالغردقة. جامعة جنوب الوادي العدد(3).

الخولى منال علي محمد. (2012). أثر برنامج تدريبي على تحسين التفكير الإيجابي في مهارات اتخاذ القرار ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات الجامعة المتأخرات دراسيا. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP). العدد(26).

القيسي عامر ياسين خضير، الجبوري أحمد رزاق حمزة. (2008). الاستعداد الكتابي لدى التلاميذ بطئي التعلم. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل. العدد(40).

عبد الرحمان زينب. (2021). التأخر الدراسي وأسبابه لدى طلبة المرحلة الإعدادية بحسب النوع والفرع في محافظة بغداد. مجلة كلية التربية. الجامعة المستنصرية. العدد(3).

عبد الجواد هند جابر سيد. (2022). التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال جودة الحياة وأبعاد ها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسيا بمحافظة بني سويف. جامعة بني سويف. الجزء(3).

خويلد أسماء. (2017). مشكلة التأخر الدراسي بين النظري والتطبيقي. صعوبة تحديد المفهوم وعدم وضوح الإجراءات التطبيقية. جامعة الجلفة، مجلة البحوث التربوية والتعليمية. المجلد (6). العدد (11).

بن عيسى عبد الحكيم. (2021). مستوى جودة الحياة لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة أولى ثانوي. دراسة ميدانية بثانوية ابن صعد. ولاية تلمسان. المجلد (6). العدد الأول.

باللموشي عبد الرزاق. (2013). الدور المشترك للأسرة والأخصائي النفسي في مواجهة التأخر الدراسي. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية. المجلد(1). العدد(2).

دبابي بوبكر. (2020). مدى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية لمفهوم بطء التعلم وما اهم الاستراتيجيات التي يتبعونها في التعامل مع أطفال هذه الفئة. دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. مجلة العلوم النفسية والتربوية. المجلد(6). العدد(3).

محمدي فوزية. (2022). دور الأخصائي المدرسي في التكفل النفسي بالتلاميذ المتأخرين دراسيا. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع. المجلد(6). العدد(4).

الشهري حنان ظاهر علي. (2022). دور الخدمة الاجتماعية للحد من المشكلات الأسرية للمتأخرين دراسيا. مراجعة نظرية. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة أم القرى. المجلد(6). العدد(13).

قزيممحمد. (2019). التأخر الدراسي. المفهوم. الأنواع والأسباب. الأعراض والتشخيص والعلاج. مجلة حقائق الدراسات النفسية والاجتماعية. الجلفة. العدد(13).

الزهراني مريم احمد عبد الله السهدي. (2020). التأخر الدراسي وعلاقته بالمناخ الأسري لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. العدد(112).

بن قوة جميلة. (2020). تشخيص التأخر الدراسي من خلال أداة الجينو غرام. مجلة سلوك. المجلد (7). العدد(1).

الصفو نوفل علي عبد الله. (2005). التخلف العقلي وأثره في المسؤولية الجنائية (دراسة مقارنة). مجلة الرافدين للحقوق. مجلد (2). العدد(26).

نحوي عائشة. (2017). التأخر الدراسي في المدرسة الابتدائية من منظور عيادي. عرض حالة تشخيص وعلاج انموجا. مجلة دفاتر المخبر. جامعة محمد خيضر. بسكرة. المجلد(12). العدد الأول.

حبيب إلهام مجدي محمد. (2022). فعالية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي لخفض الشعور بالعجز المتعلم وأثره على تقدير الذات الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيا من تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. العدد(118).

صرداوي نزيم، خابط ليلية. (2017). الذكاء الوجداني لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. دراسة مقارنة بولاية تيزي وزو. جامعة محمد بوضياف بالمسيلة. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. العدد(12).

صرداوي نزيم، ربيحة عمور. (2017). الفروق في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. المجلد(07). العدد (12).

المزوغي ابتسام سلم. (2011). الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من افريل اللبية. جامعة الجبل الغربي ليبيا. المجلة العربية لتطوير التفوق.

بوزاد نعيمة. (2021). الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط العاديين والمتأخرين دراسيا. جامعة مستغانم. الجزائر. كلية العلوم الاجتماعية. مجلة دراسات إنسانية. العدد(07).

علوي مولاي إسماعيل، لهنيدة ليلى. (2021). الذكاء الوجداني وعلاقته بتقدير الذات لدى متعلمي السنة الثانية بكالوريا. جامعة سيدي محمد عبد الله. المغرب. مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية. المجلد(2). العدد(5).

أحمد عبد الله رشيد بشير. (2016). الفروق في الذكاء بين الذكور والاناث لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام بمدينة الخرجة محافظة الوادي الجديد. جامعة أسيوط. كلية التربية. المجلة العلمية. العدد(25).

شيخي رشيد. (2013). عوامل وعوائق التحصيل الدراسي. المجلد(5). العدد(2).

مهرية خليدة. (2020). بطء التعلم. مجلة أفاق علمية. المجلد(13). العدد الأول.

خطوط رمضان، سيد عبد الكريم. (2021). التأخر الدراسي. المفاهيم. التشخيص والعلاج. مجلة المصباح في علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. جامعة محمد بوضياف. لمسيلة. المجلد(1). العدد الأول.

مزاري عبد القادر. (2020). معالجة المتأخرين دراسيا داخل أقسام التعليم المكيف. دراسة وصفية. مجلة بحث وتربية. المجلد(10). العدد(10).

حشيش رضا إبراهيم الدسوقي إبراهيم، العجمي محمد عبد السلام محمود، جزر شحات غريب حسن. (2021). رعاية المتأخرين دراسيا في إطار الفكر الإسلامي. دراسة تحليلية. مجلة التربية. جامعة الأزهر القاهرة. العدد(190). الجزء (4).

اللباد المبروك عبد الله المختار. (2021). أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين. مجلة القرطاس. العدد (02).

محمد زينب محمد امين. (2021). المخططات المعرفية اللاتكيفية كمتغير وسيط بين الالكسثيمياووصمة الذات لدى عينة من طلاب الجامعة المتأخرين دراسيا مجلة الطفولة والتربية جامعة الإسكندرية المجلد(47). العدد(01).

عماري عائشة. (2020). العوامل الاجتماعية وأثرها في التأخر الدراسي وأساليب مواجهتها. مجلة مفاهيم الدراسات الفلسفية والإنسانية المعمقة. جامعة زيان عاشور الجلفة. العدد (08).

شريفي حليمة. (2016). صعوبات تعلم المتخلفين عقليا دراسة ميدانية بالمركز الطبي البيداغوجي براس الوادي برج بوعريريج. مجلة دراسات وأبحاث المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد (24).

جبر علي داخل احمد علياء صبحي (2018) أسباب تدني التحصيل الدراسي لدى الطلبة المرحلين في الدارس المتوسطة بمدينة الموصل من وجهة نظر الطلبة للعام الدراسي 2017/ 2018. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث.المجلد (02) العدد (30).

برو محمد. (2014). صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة الراسبين في امتحان نهاية مرحلة التعلم الابتدائي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرياح ورقلة العدد (15).

غريب مختار. (2014) واقع التعلم المكيف في الجزائر. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الوادي. العدد (9).

مزاري عبد القادر. (2020). معالجة المتأخرين دراسيا داخل أقسام التعليم المكيف. دراسة وصفية. مجلة المعهد الوطني للبحوث التربوية. العاشور. الجزائر. المجلد(10). العدد(1).

القرارات والمراسيم المطبوعات.

ابو سكران محمد نعيم. (2019). الفصل الخامس اختبارات "ت". كلية التربية. الجامعة الإسلامية. برنامج الماجستير. مساق الإحصاء التربوي.

ابو هدروس ياسر محمد أيوب. (2019). بناء اختبار الذكاء المصور غير اللفظي للفئة العمرية (11-15). دراسة مقدمة كمشروع بحثي ضمن منحة وزارة التربية والتعليم العالي لدعم المشاريع البحثية بجامعة الأقصى.

براخلية عبد الغني. (2020). محاضرات في مدخل إلى القياس التربوي وبناء الاختبارات المدرسية 2. مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الثانية ليسانس علوم التربية. جامعة محمد بوضياف.المسيلة.كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

جلول أحمد. (2016). محاضرات في مقياس التأخر الدراسي. مطبوعة بيداغوجية لطلبة السنة الثالثة إرشاد وتوجيه. جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. قسم العلوم الاجتماعية.

سلام هدى. (2017). محاضرات في مدخل إلى علم النفس. مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية. جامعة محمد لمين دباغين. سطيف 2.قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.

عبد العظيم حمدي عبد الله. (2013). موسوعة الاختبارات والمقاييس.

قلش عبد الله. (2017). مطبوعة في مقياس منهجية البحث العلمي. جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.

مرباح أحمد تقى الدين. (2021). مطبوعة خاصة بمقياس الاختبارات والمقاييس النفسية. جامعة زيان عاشور. الجلفة. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. قسم علم النفس والفلسفة.

المرشدي عماد حسين عبيد. (2014). التأخر الدراسي وأسبابه ومعالجاته. جامعة بابل. كلية التربية الأساسية. قسم علم النفس التربوي.

مشطر حسين. (2020). محاضرات في مقياس التدريب على تطبيق الاختبارات النفسية. مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الأولى ماستر علم النفس المدرسي. جامعة 8ماي 1945قالمة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس.

مشعلي بلال. (2019). مطبوعة بيداغوجية في مقياس الإحصاء Iجامعة 8 ماي 1945.كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير. قسم العلوم التجارية.

المراجع الأجنبية.

Ashak. Kinra. (2008). Guidance and counselling. Dorlingkindersley. India. Pvt. ltd.

Bawa Ibn habib. (2017). Estime de soi et performance scolaires chez les élèves des classes de troisième ou Togo. Revue sciences langage et communication. Vol1.N1°.

Cynthia Fell. (2011). Haward Garalners Theory of Multiple intelligence and the implications for Gifted Éducation. Agraduate Revient submitted to the division of Gifted Éducation. Département Of curriculum and instruction in partial fulfillment of the Requirements For the degree Master of Arts in Education. University of Northernlowa.

Guytiberghien. (2007). psychologie cognitive l'adulte. Iditions Bréal.

Ivenel Sainfa. Welson Ste-Croix.(2000). Influence de L'estime de soi sur la réussite scolaire des élèves du niveau fondamental au collège Grandeur de dieu du Cap-Haïtien. Canadian Jornal of behavioral Science. Vol (23). Issue (1).

Pasid Abdoul. (2017). Teaching Speaking Skill in light of Multiple Intelligences theory: AnAplication on Students of Anak SalehElementary School in Malang, East Java. Al-TabrinjurnalIlmiah program studipendikan pahasa Arab palang karaya. Vol (5). Issue (2).

Jacques Clinique. (2013).de l'intelligence de l'adulte pour une meilleure interprétation des Résultats des tests d'intelligence. Mardaga.

Jacques Grégoire. (2000).L'évaluation Clinique de l'intelligence de l'enfant. Théorie et pratique du wisc .lll.Mardaga.

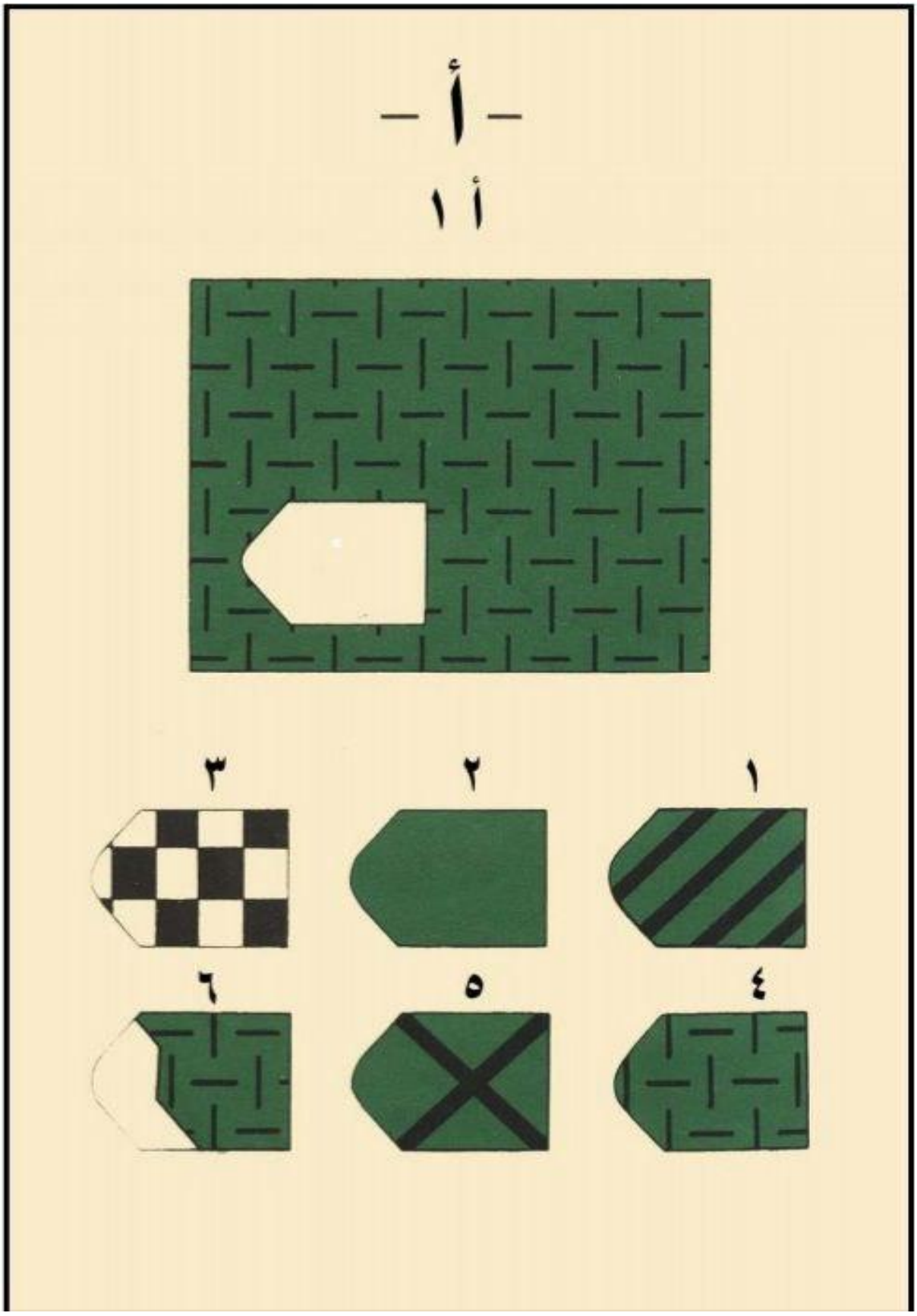
Jacques Larmat.1979).la génétique de l’intelligence. Bibliothèque nationale de France.

Pokey Stanford. (2003).Multiple intelligence for Évry classroom. Vol 39.No2.

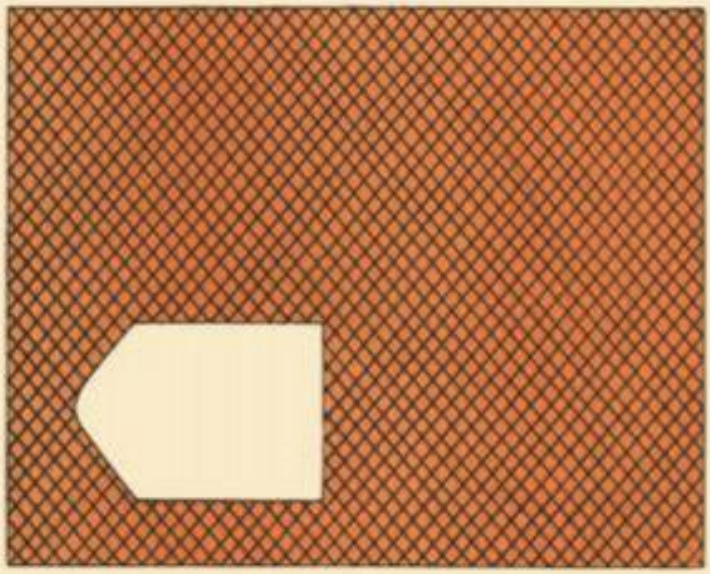
R.keithsawyer. (2012). The science of human innovation explaning creativity .oxford .university press .USA.

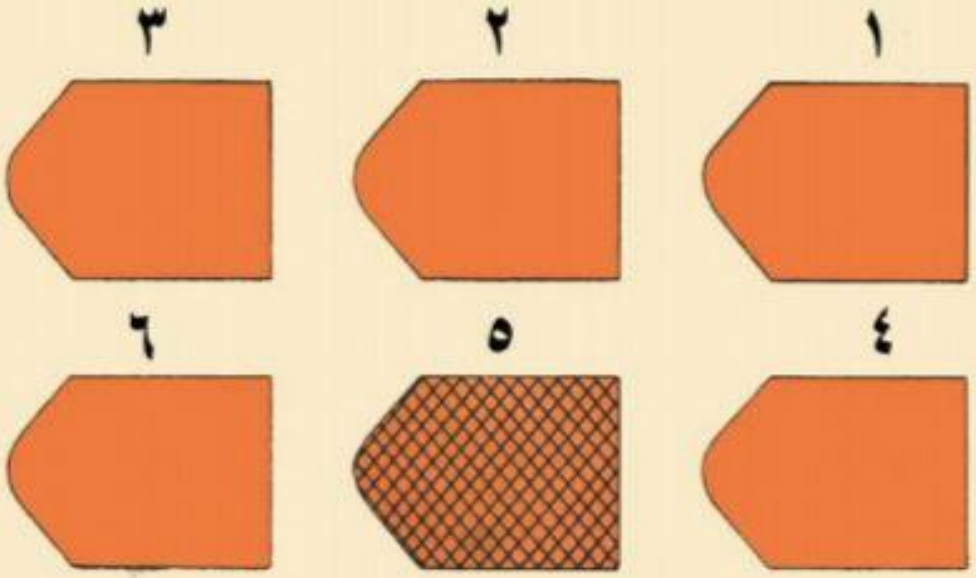
قائمة الملاحق

الملحق رقم (1) اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة.

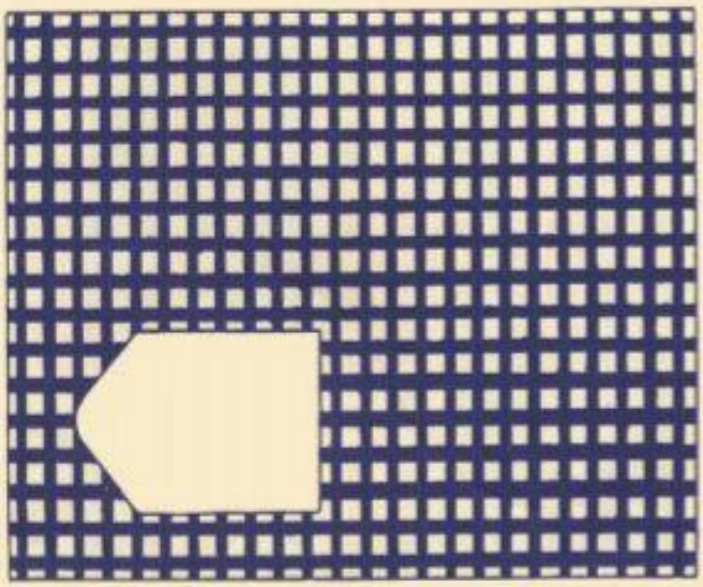


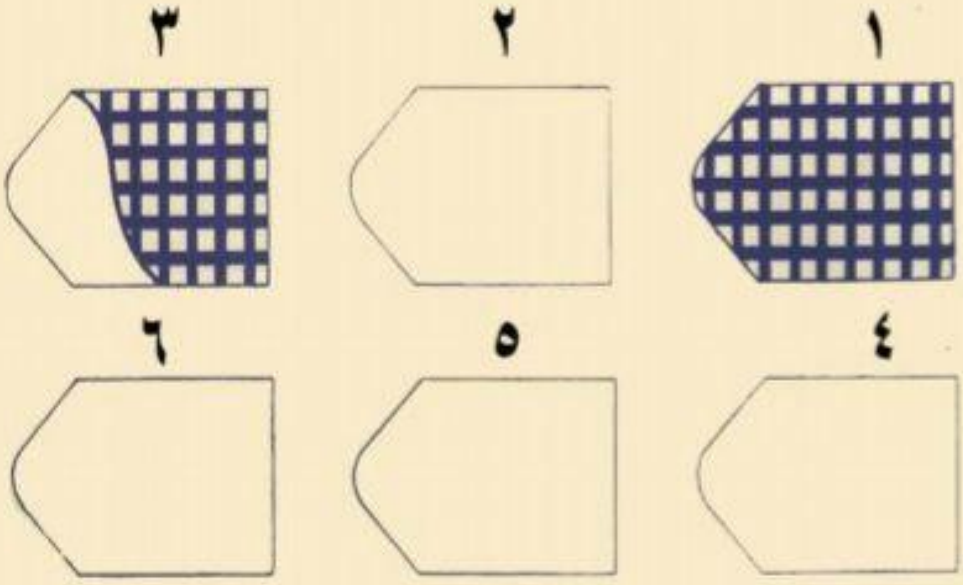
أ ٢



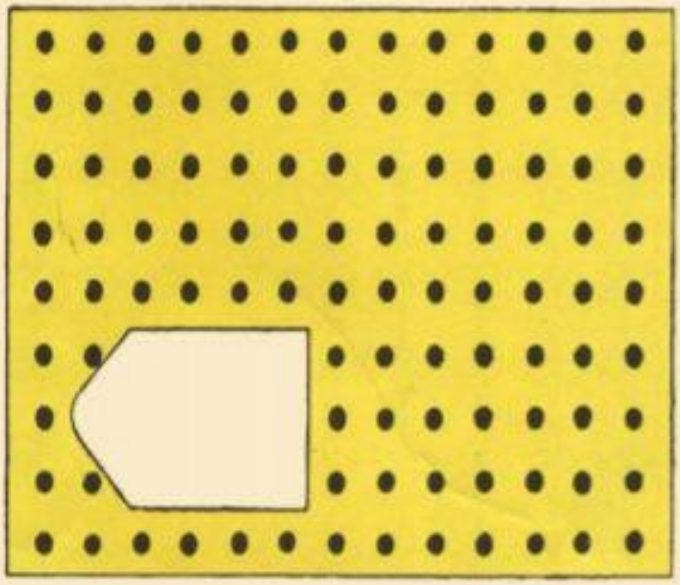


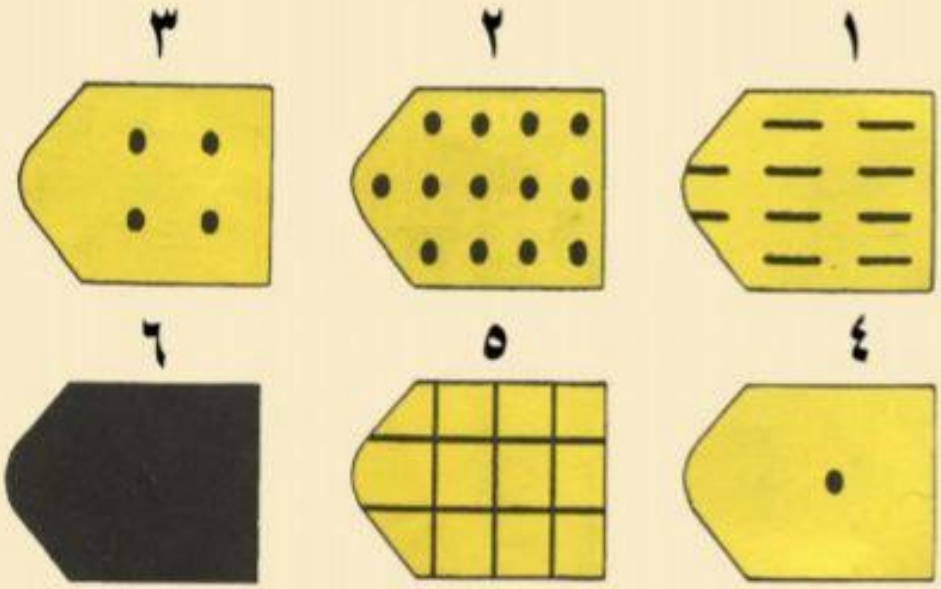
أ ٣



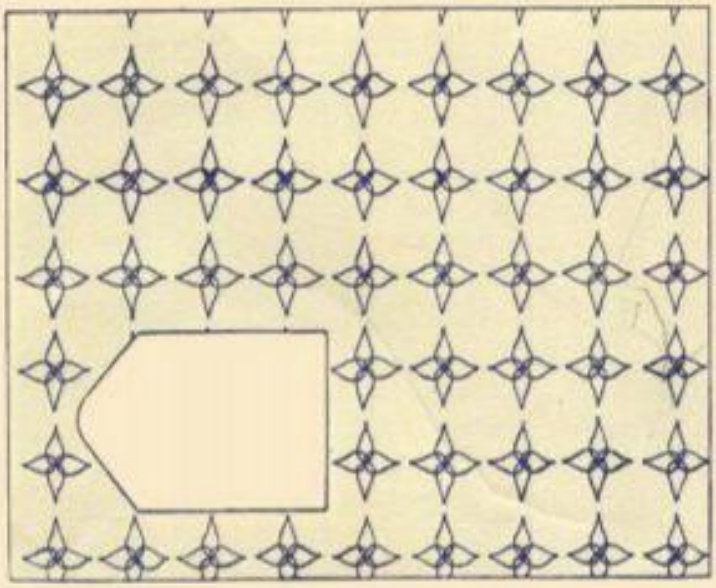


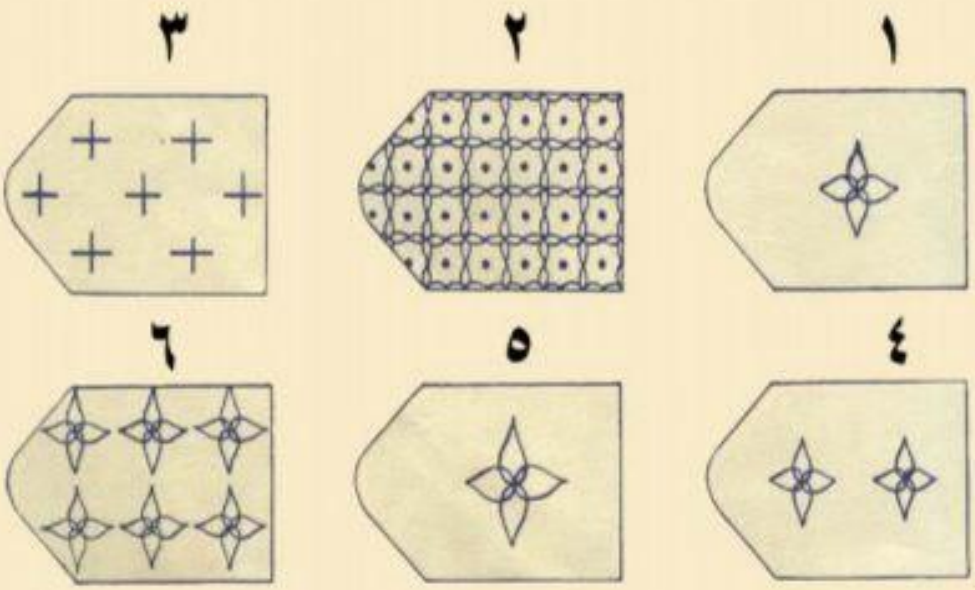
أ ٤



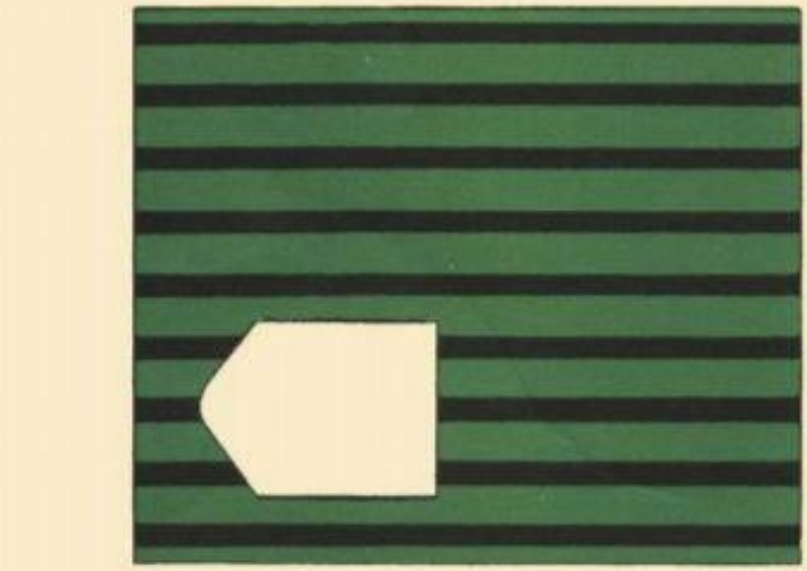


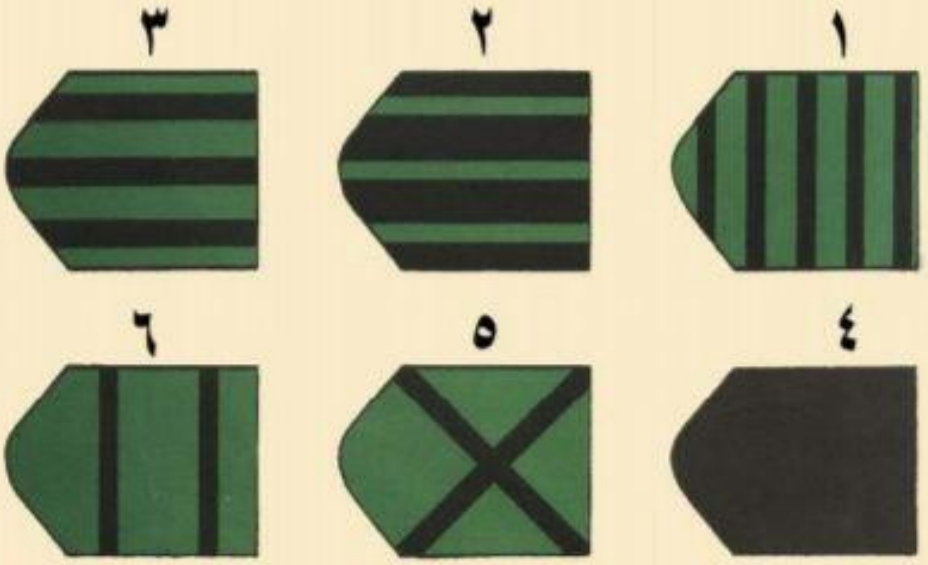
أ ٥



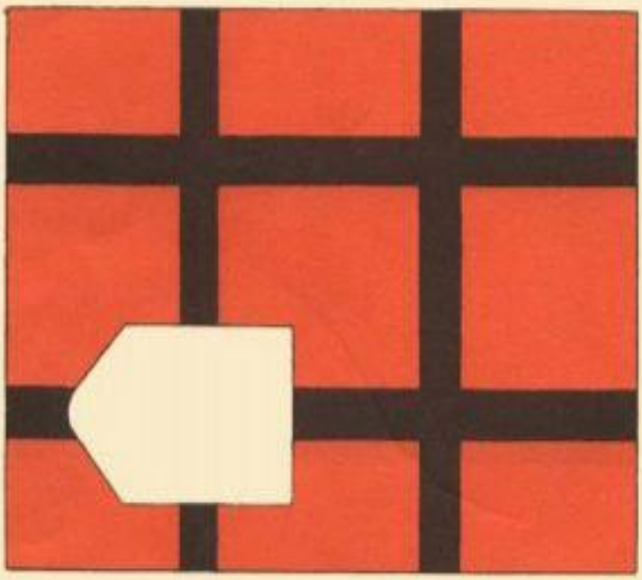


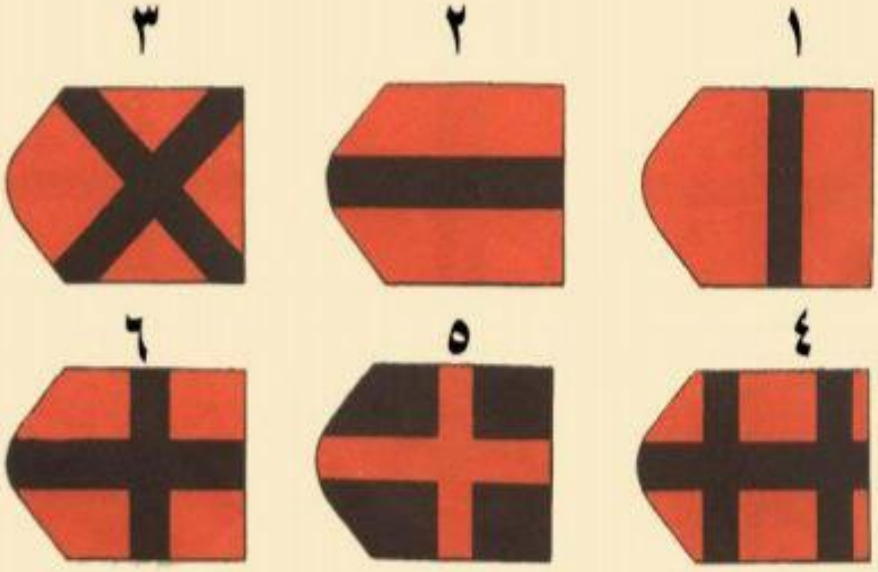
أ ٦



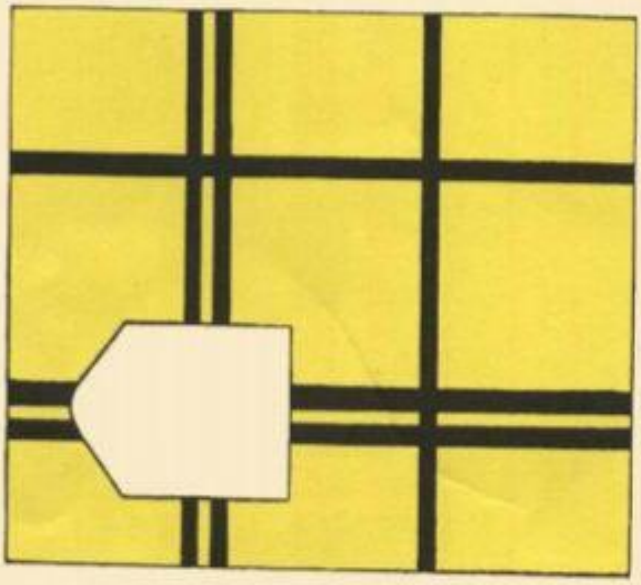


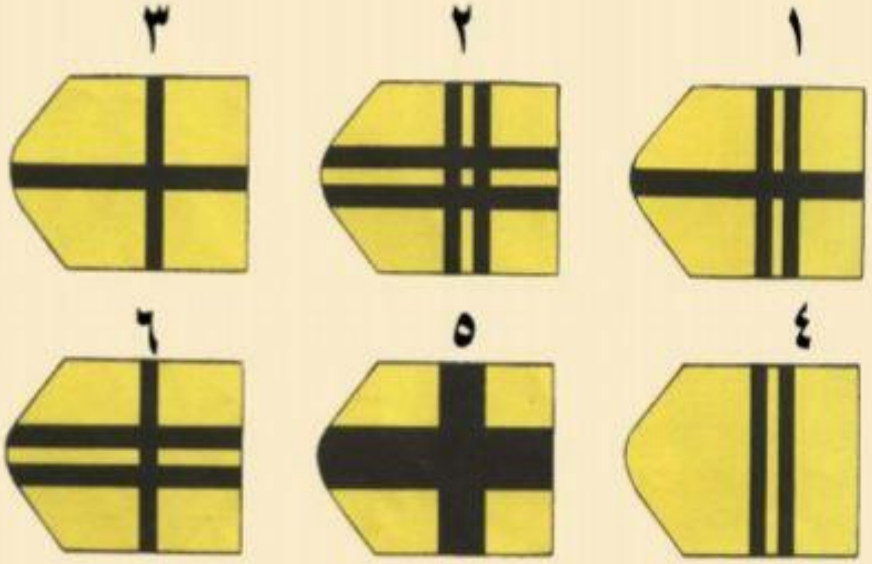
أ ٧



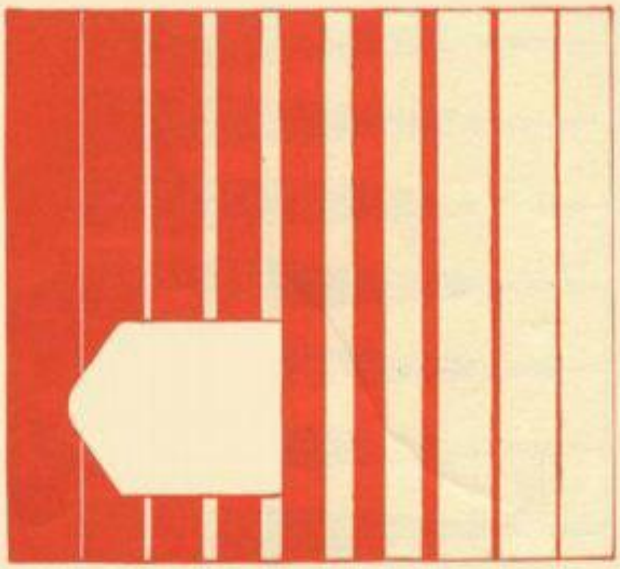


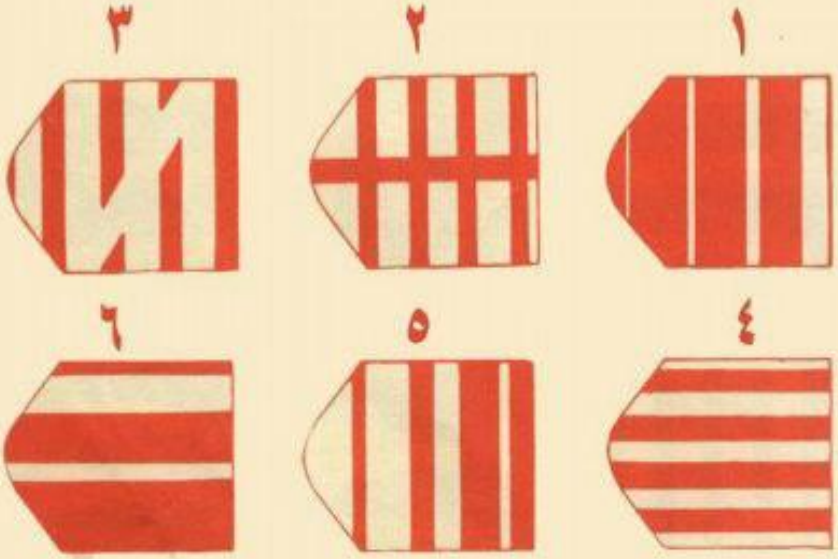
أ ٨



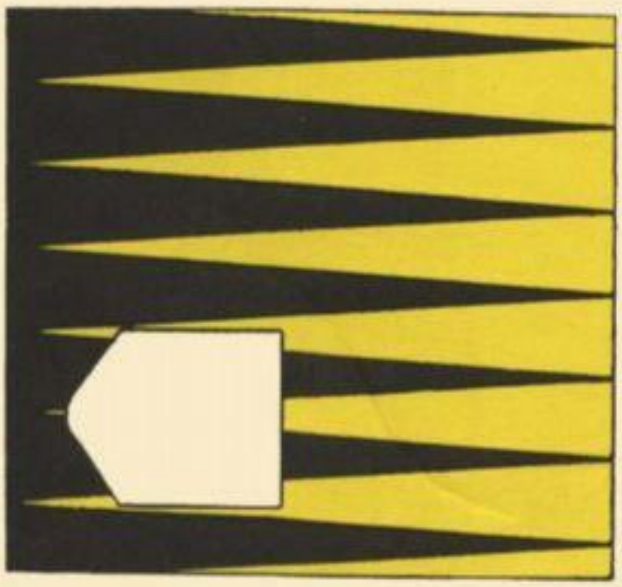


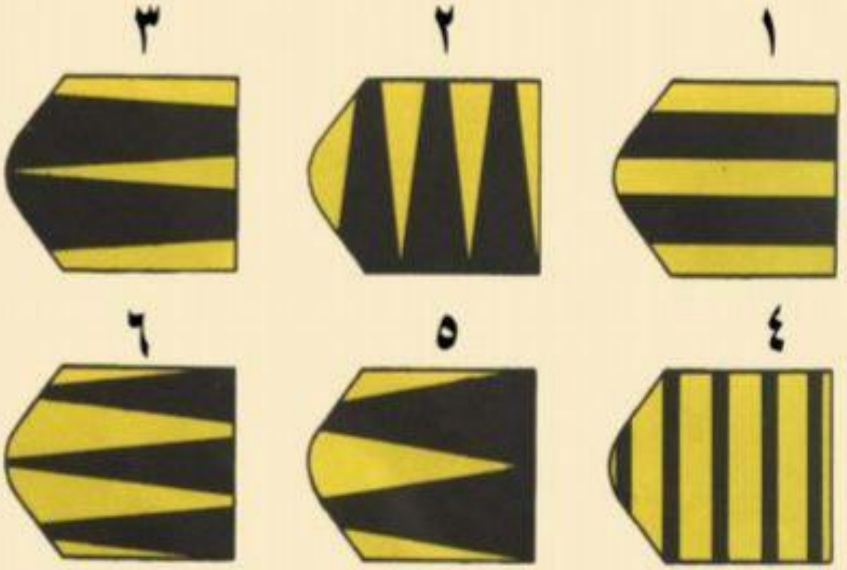
٩أ



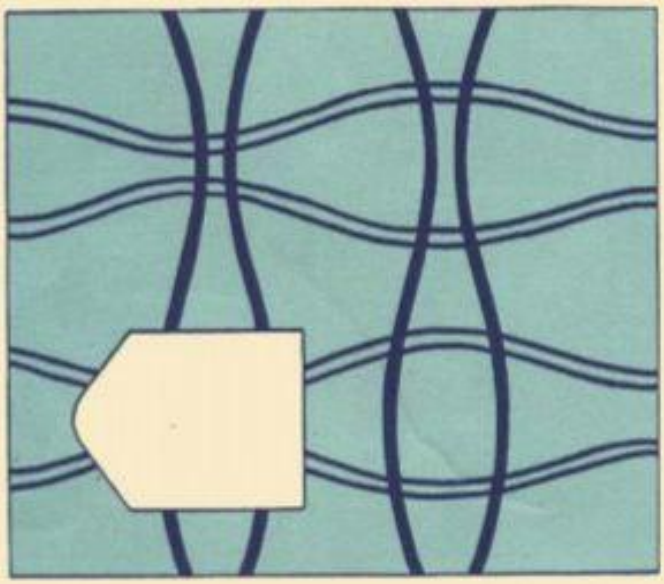


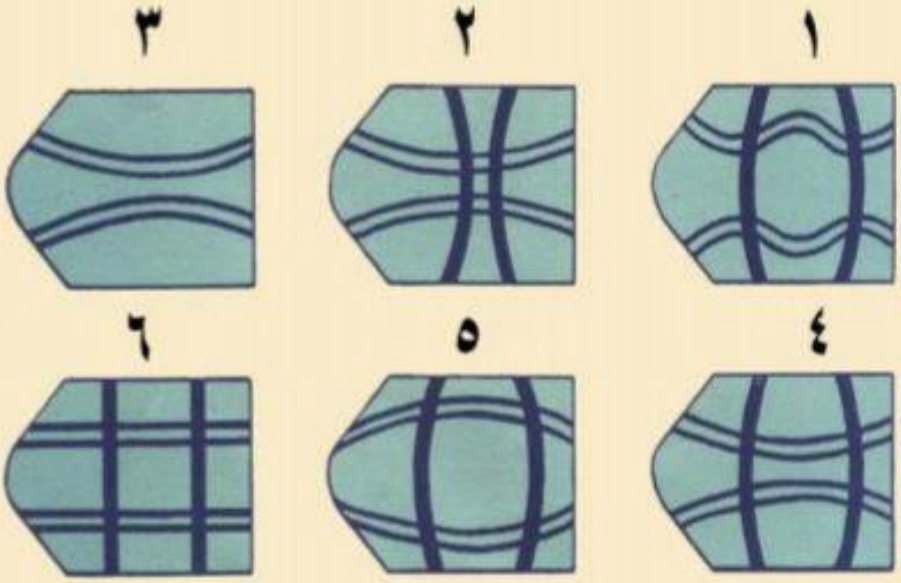
أ ١٠



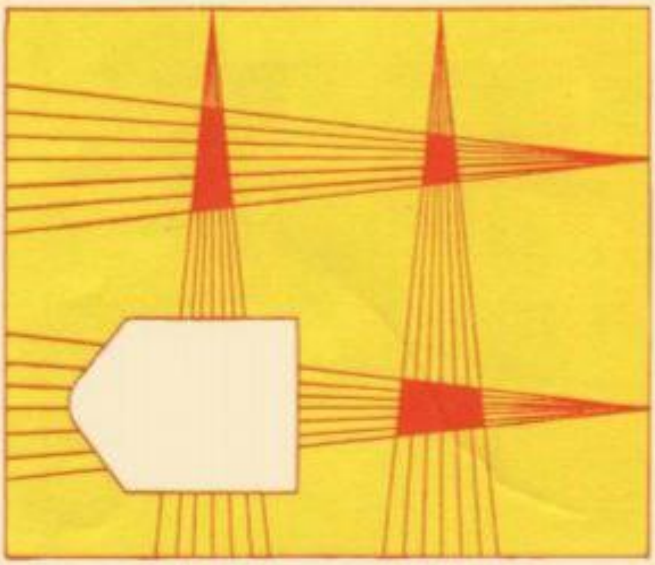


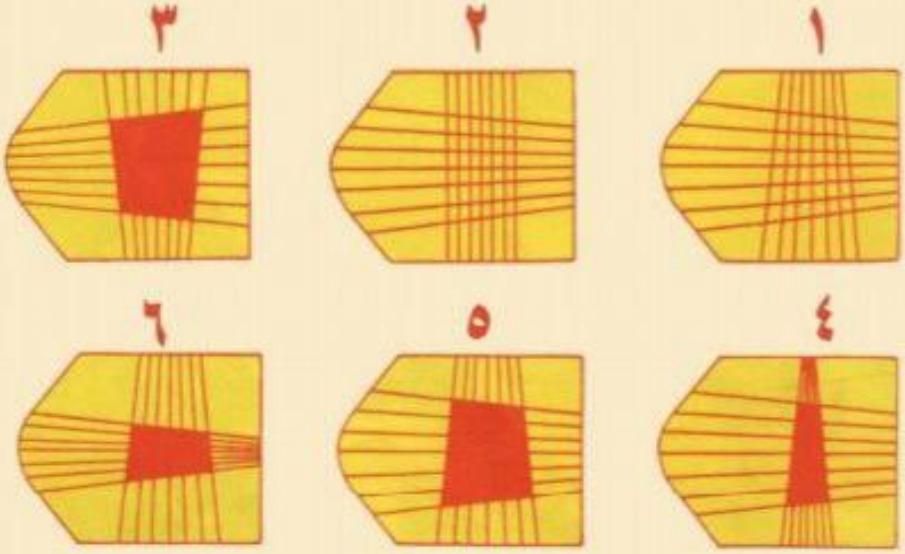
أ ١١





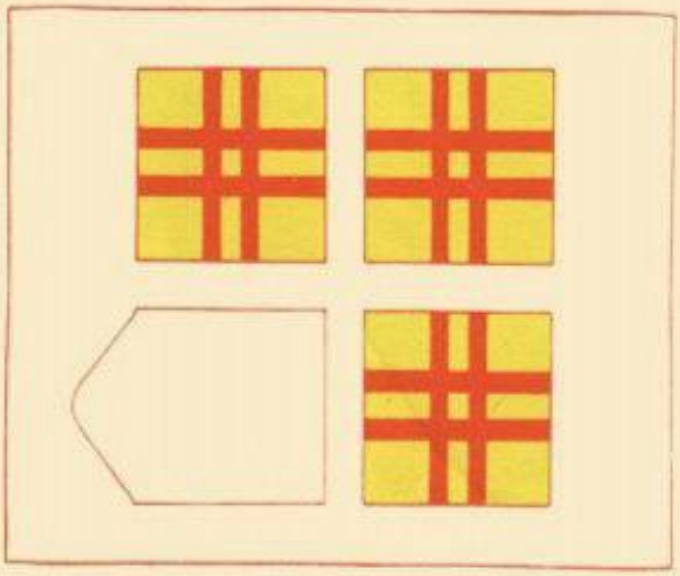
أ ١٢

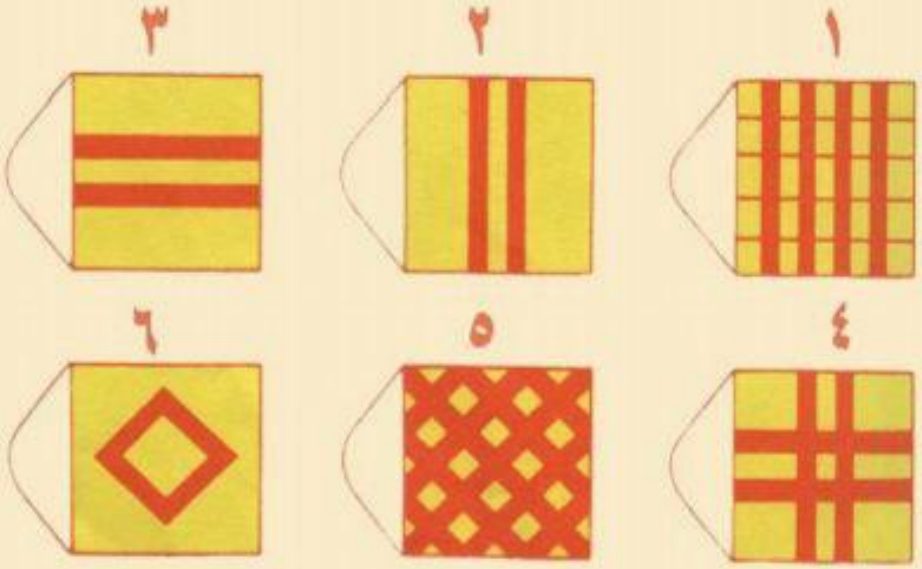




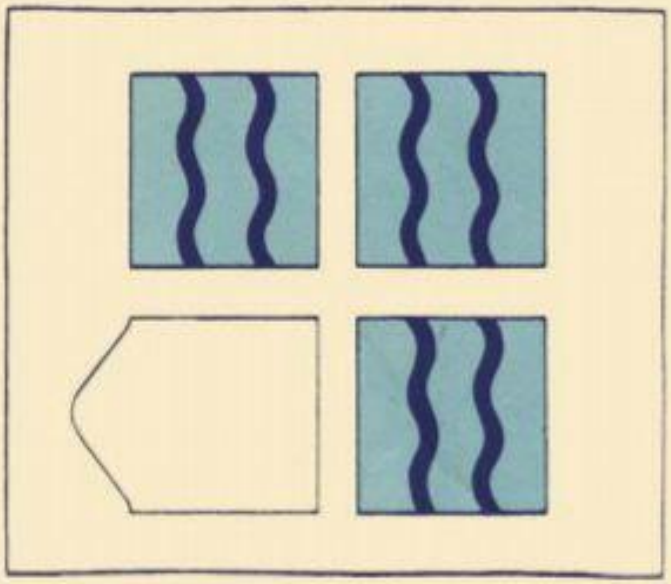
- أب -

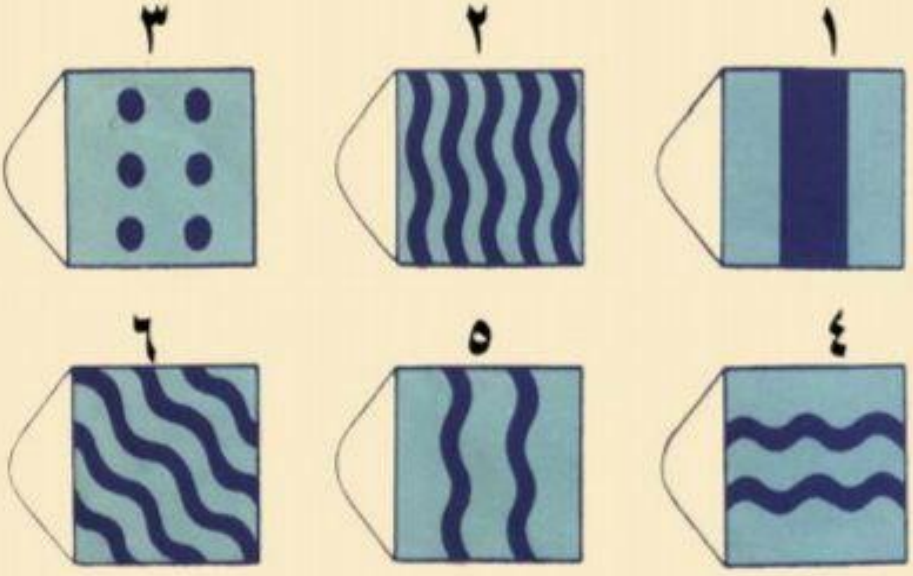
أب ١



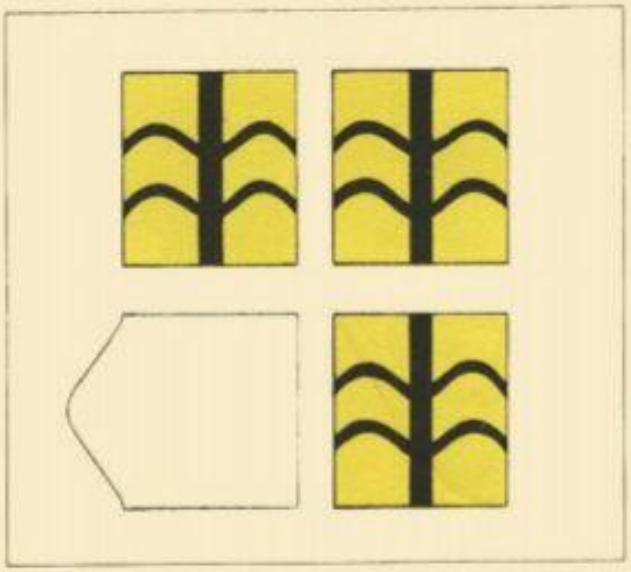


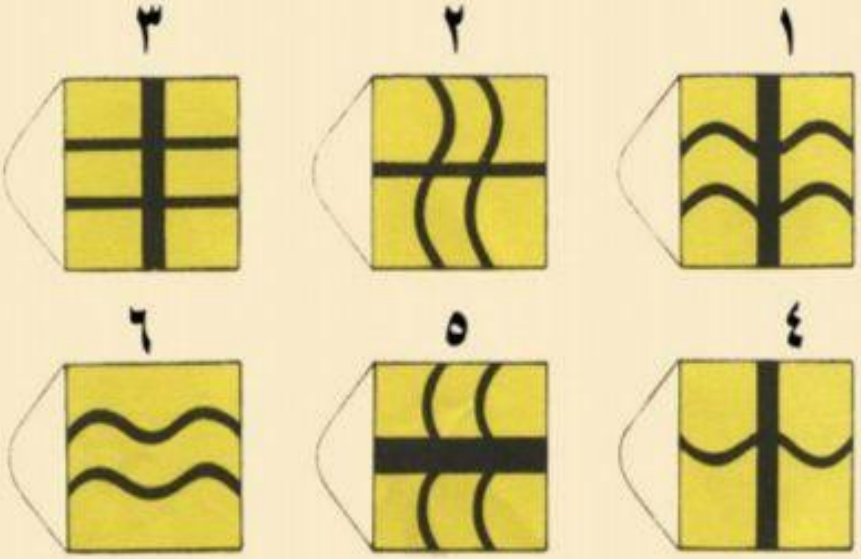
أب ٢



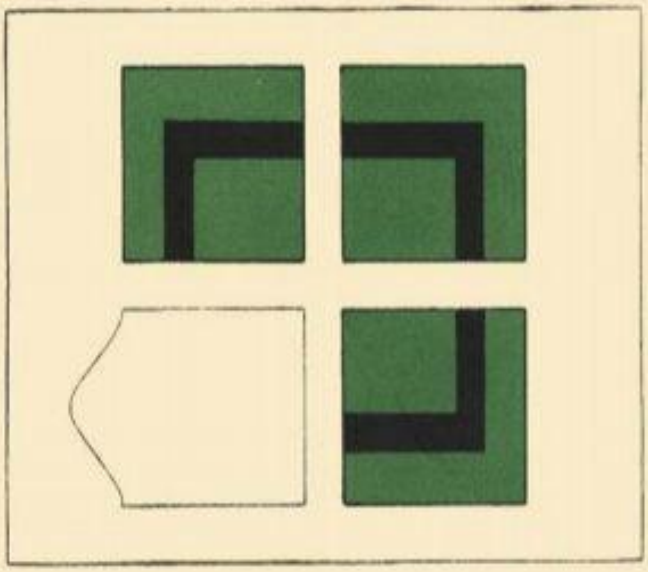


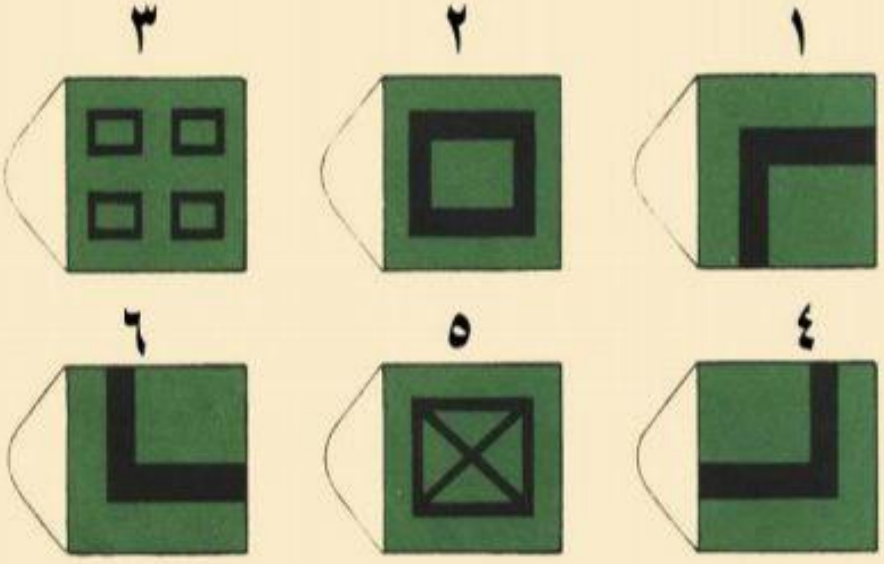
أب٣



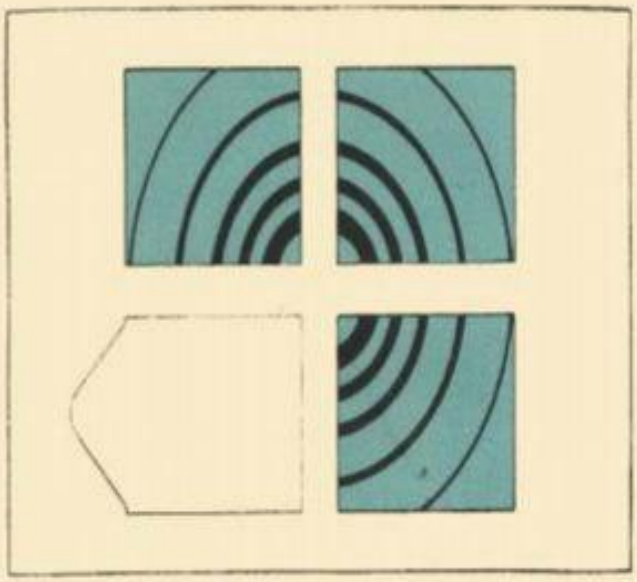


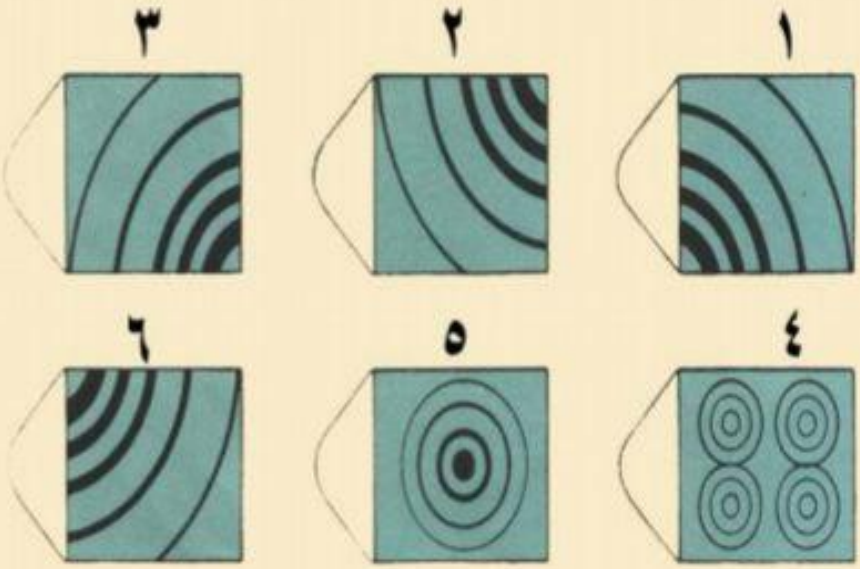
أب ٤



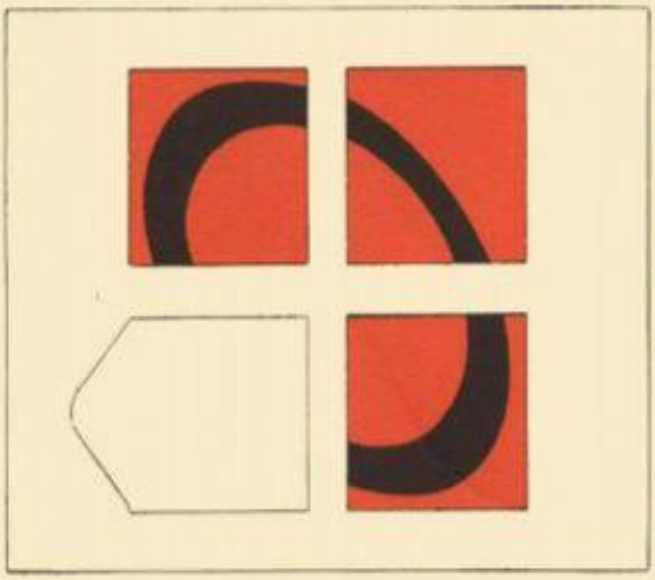


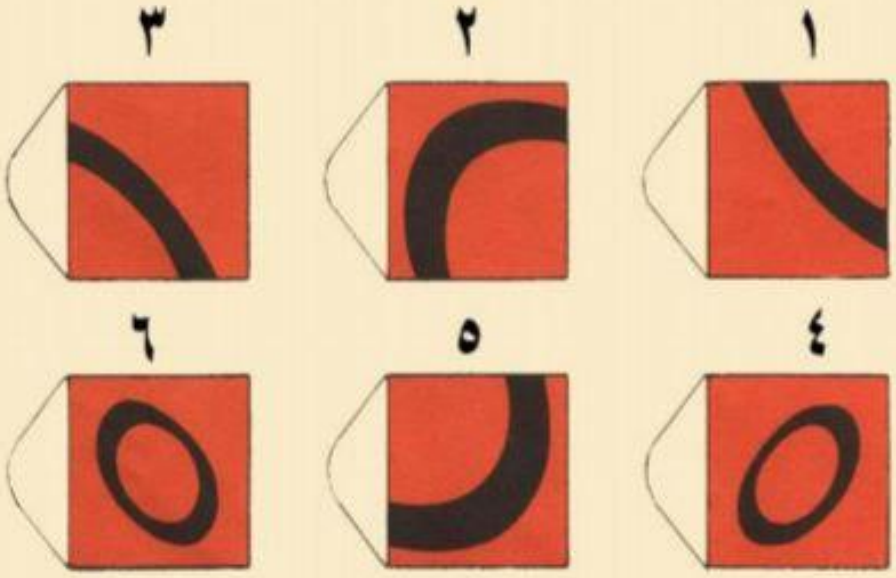
أب٥



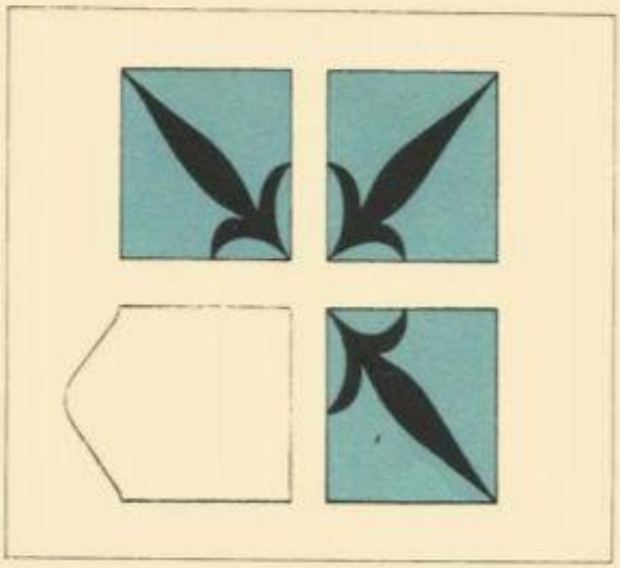


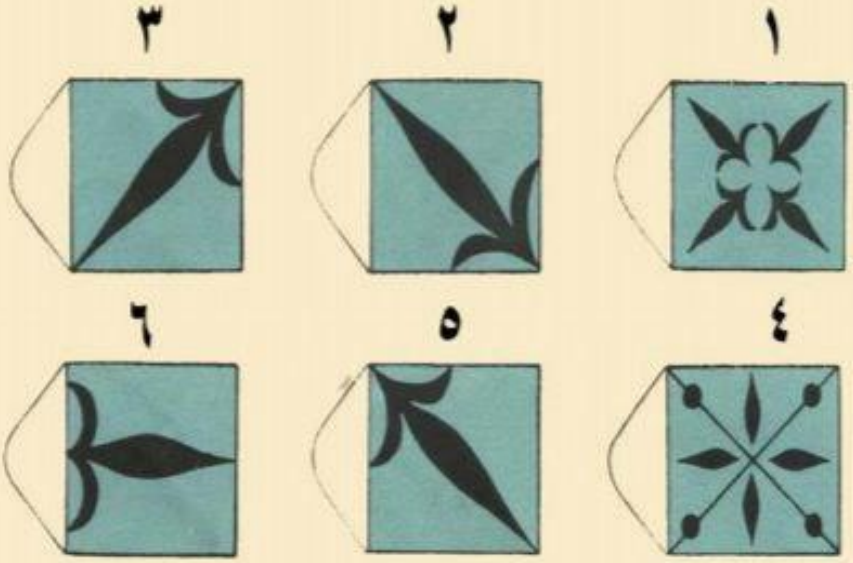
أب٦



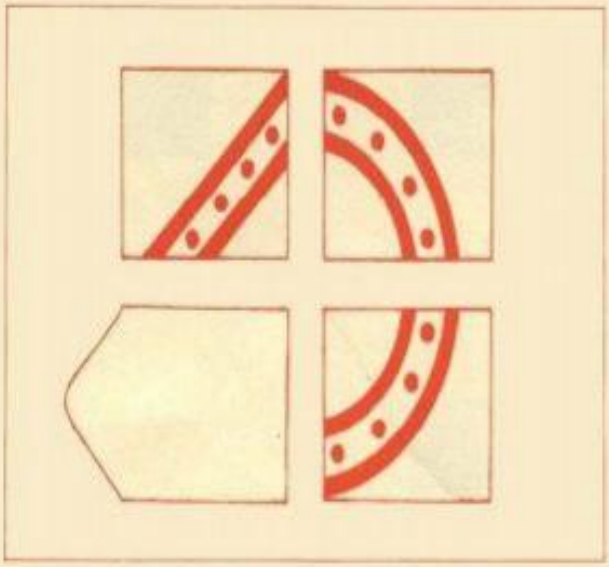


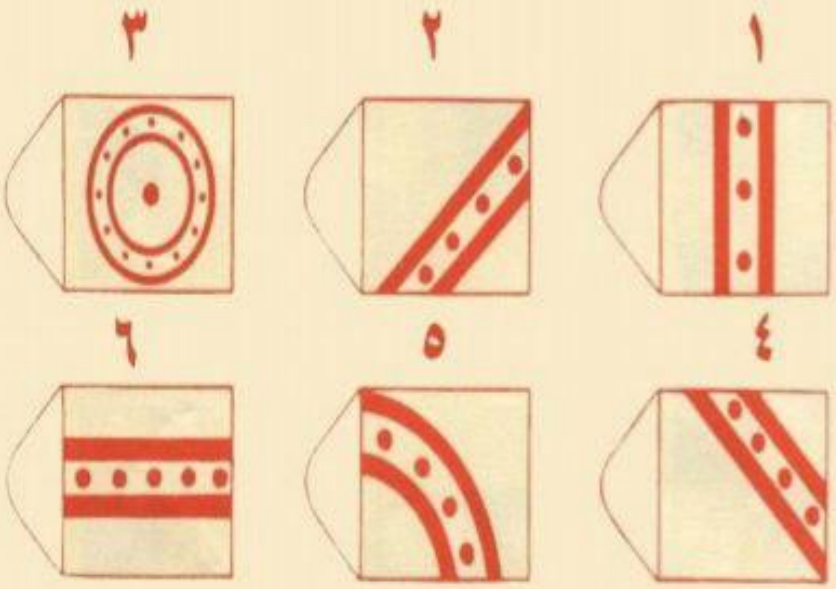
أب ٧



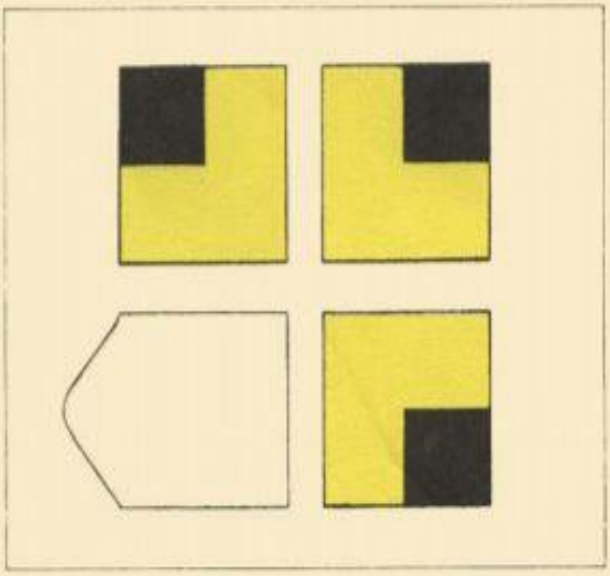


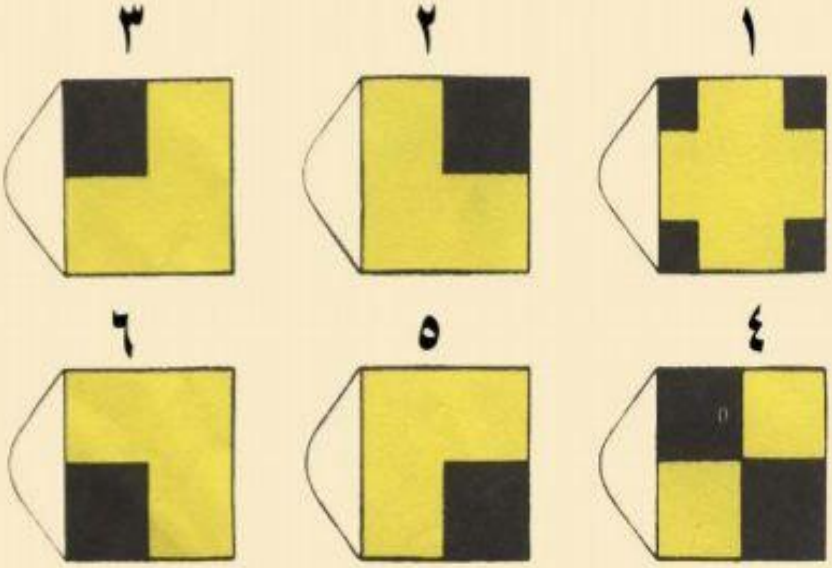
أب ٨



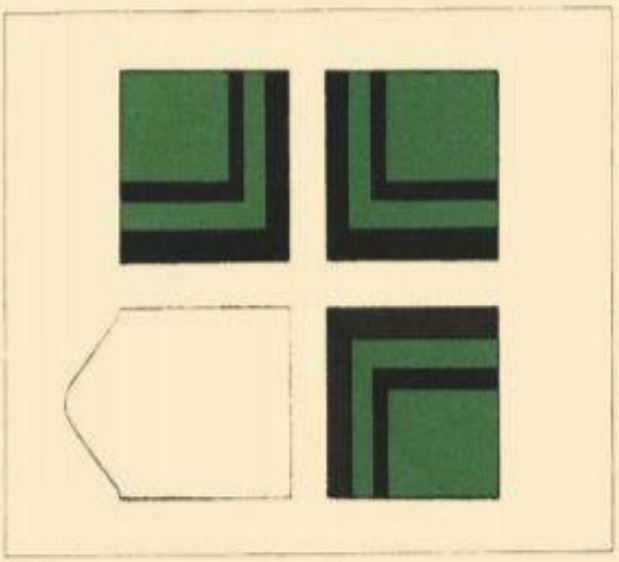


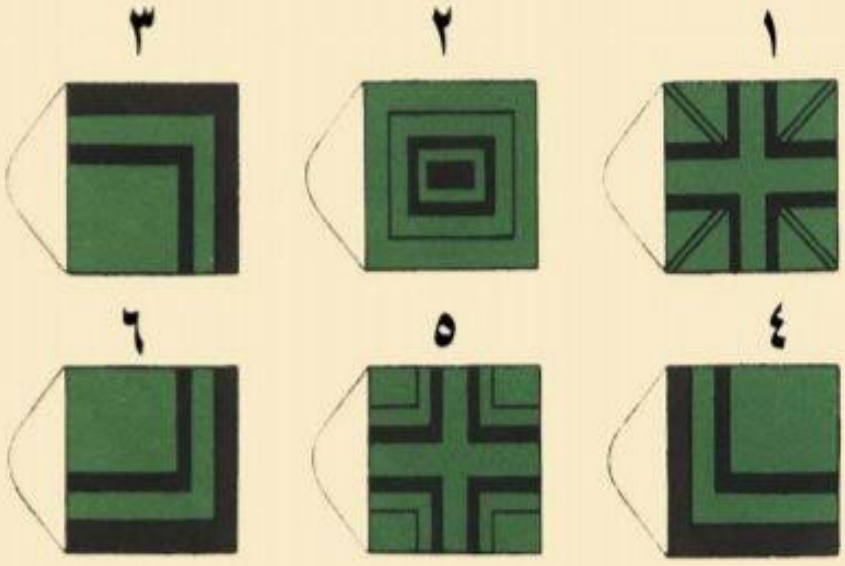
أب ٩



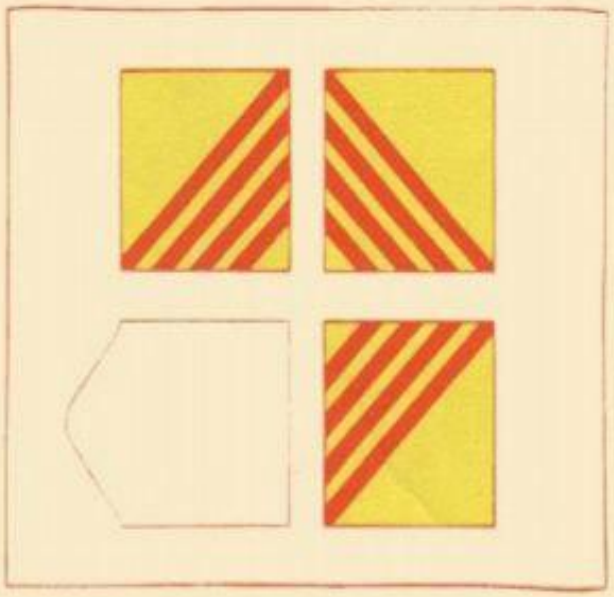


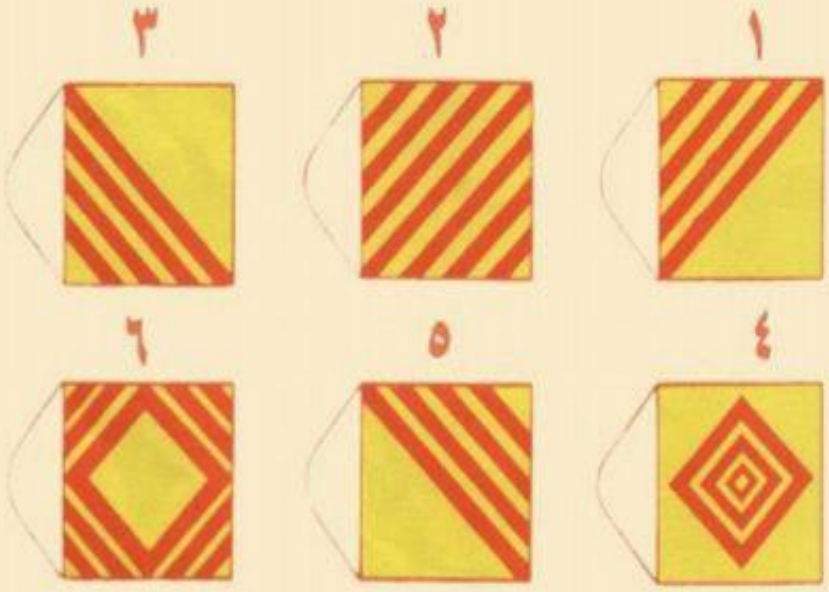
أب ١٠



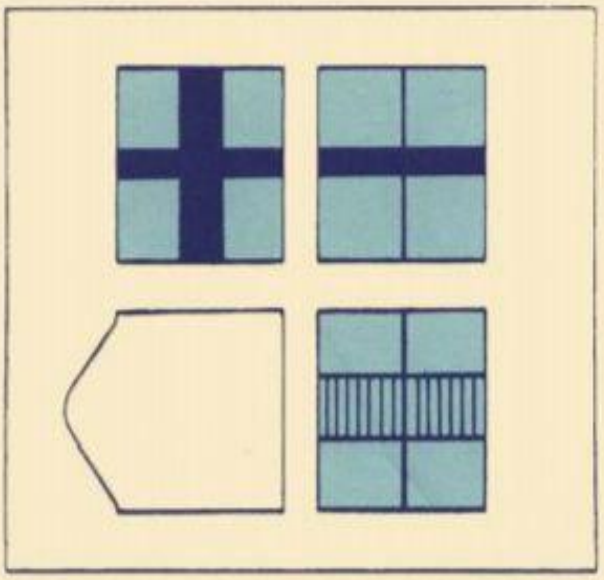


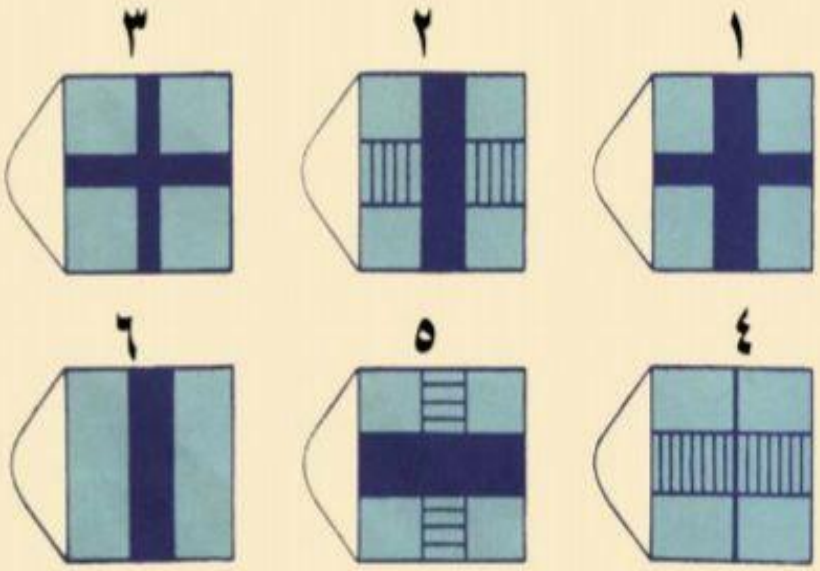
أب ١١





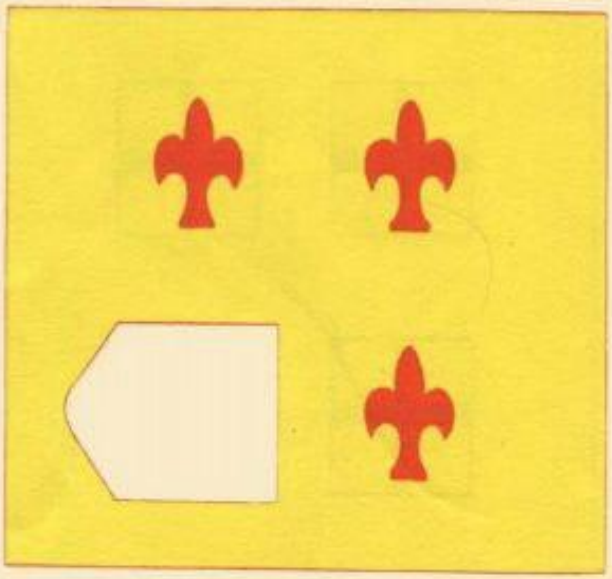
أب ١٢

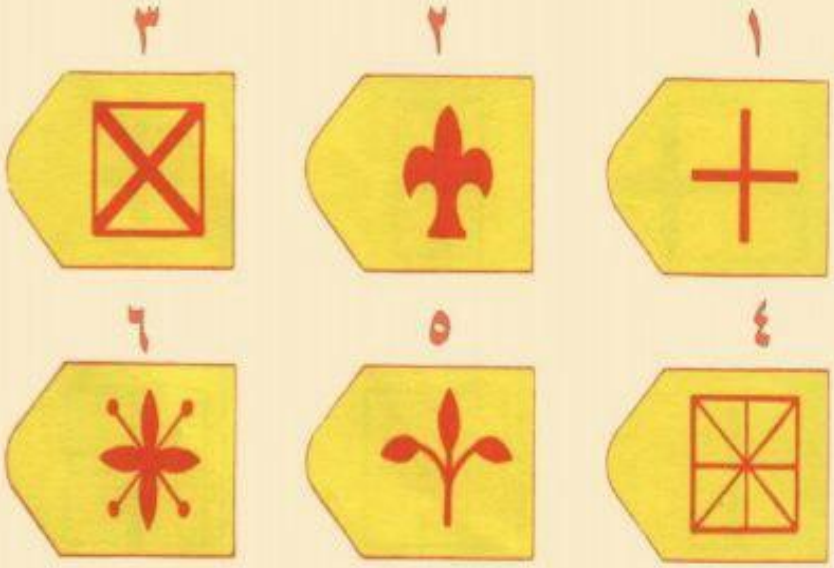




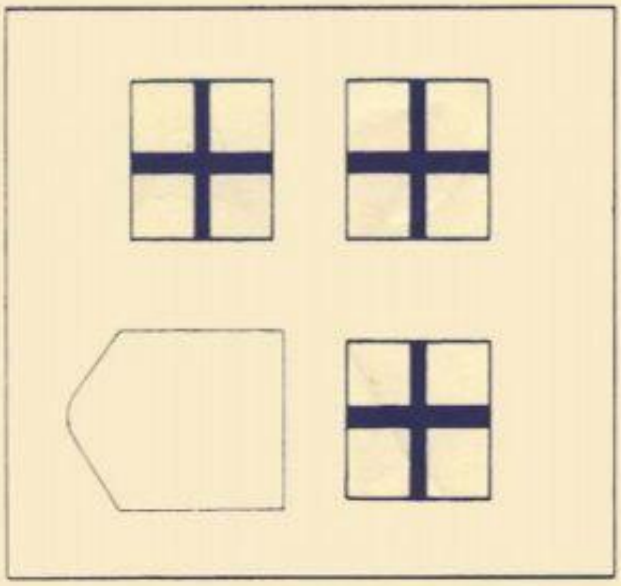
ـبـ

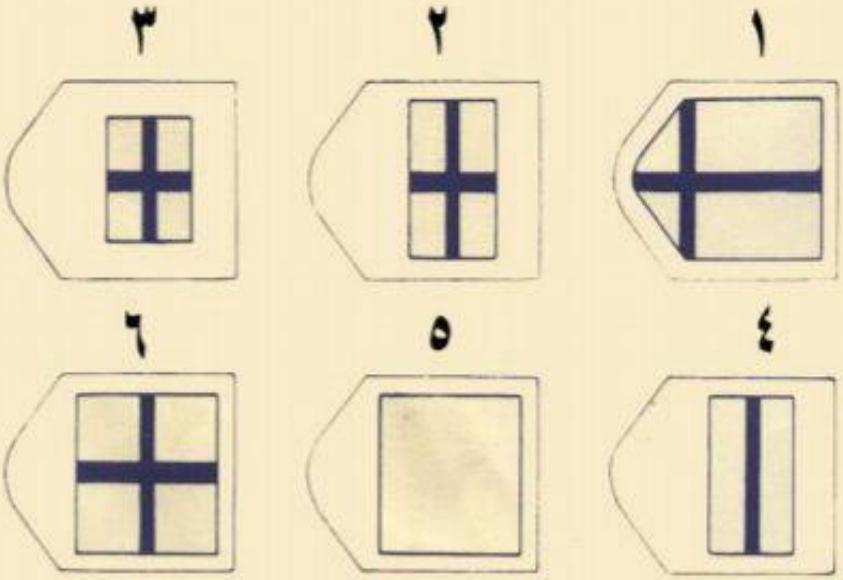
ب١

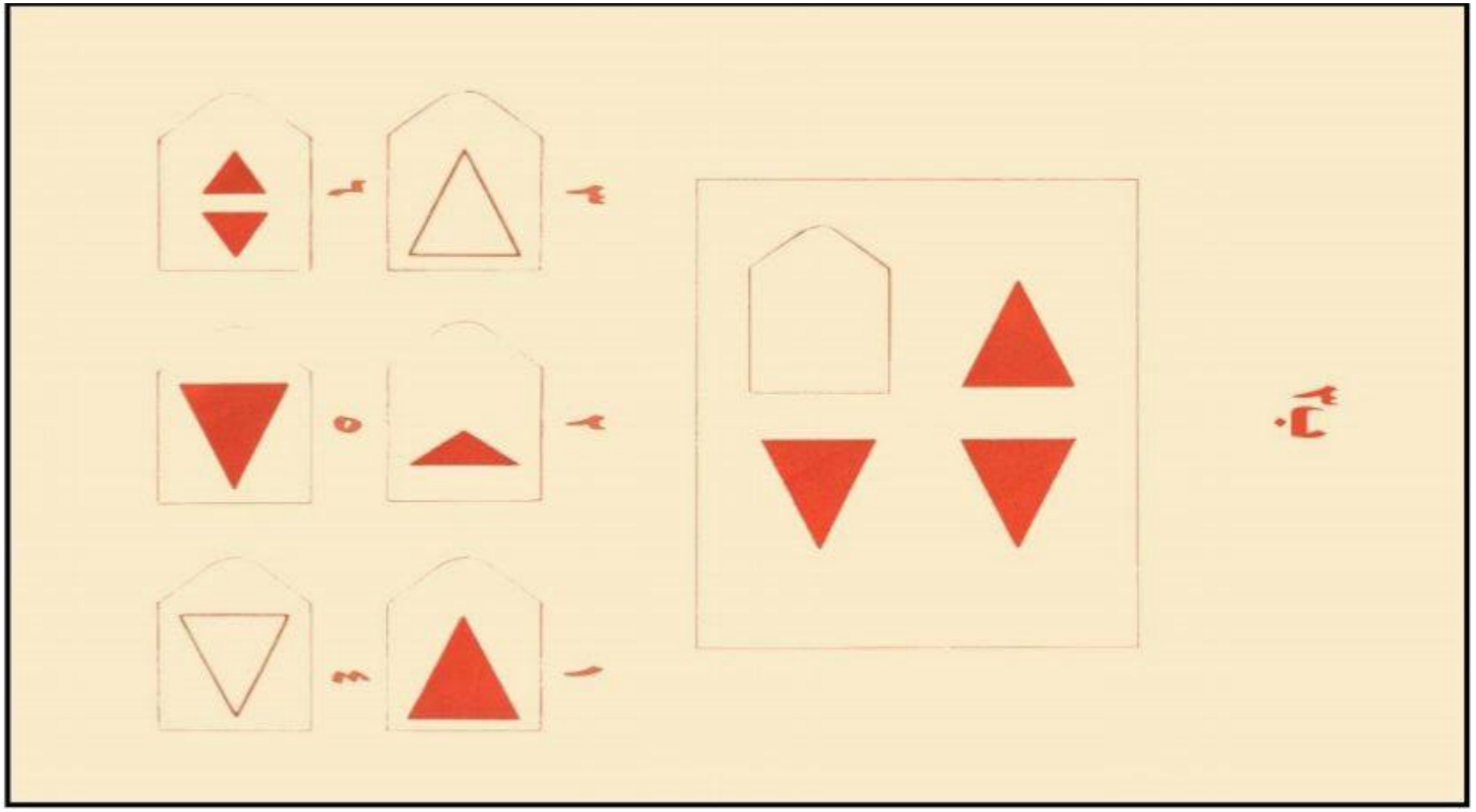




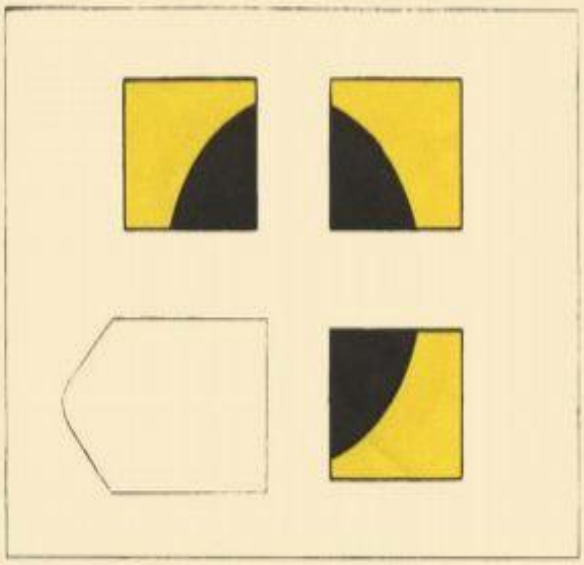
ب٢

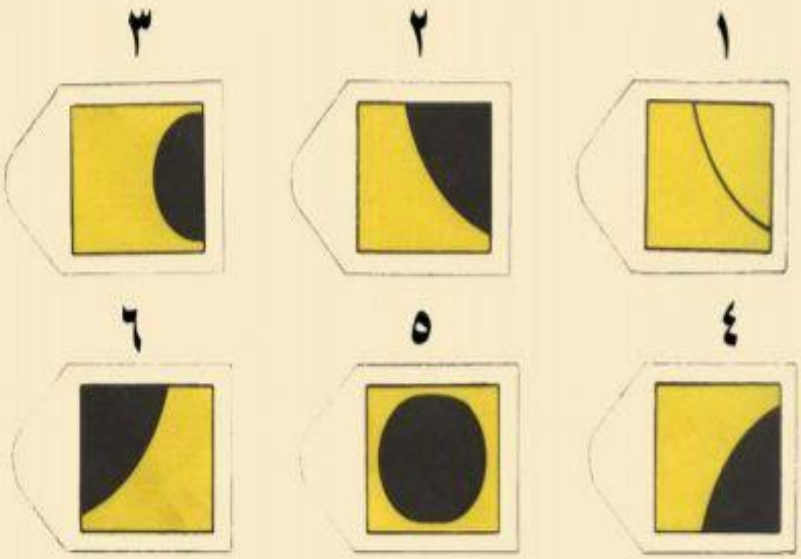




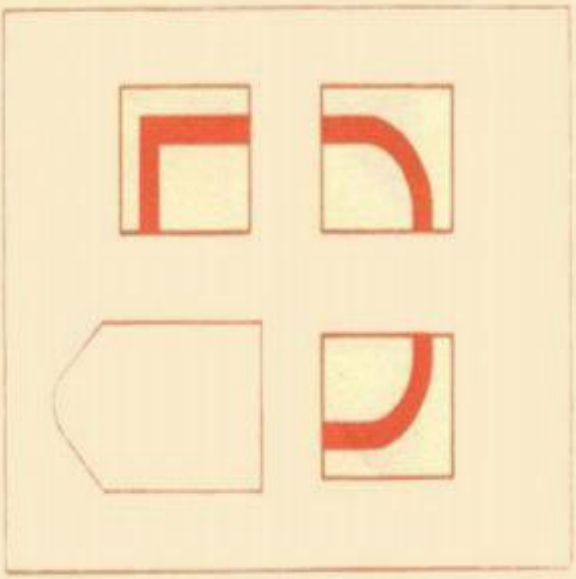

أ
ب
ج
د
هـ
و
ز
ح

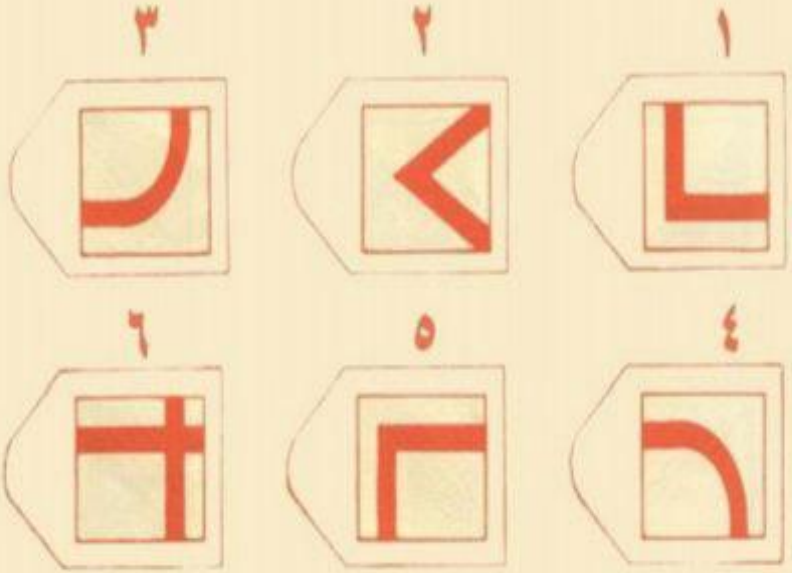
ب٤





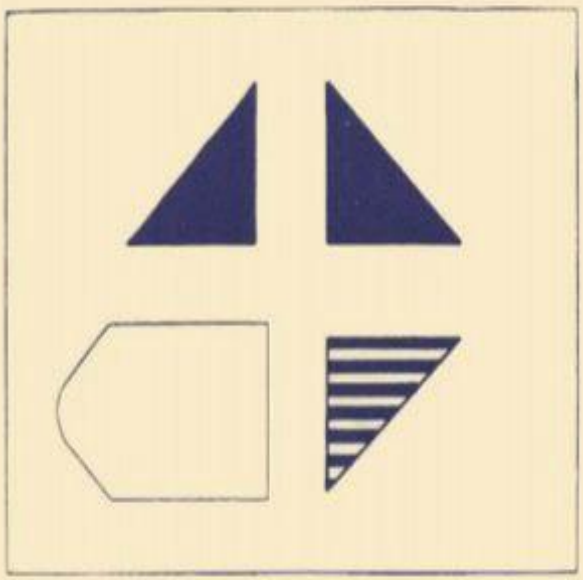
ب٥

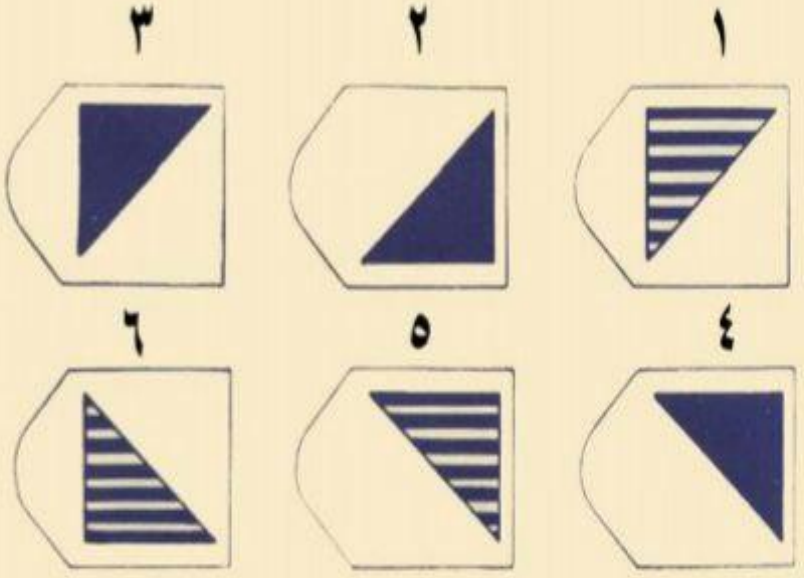




ب٦

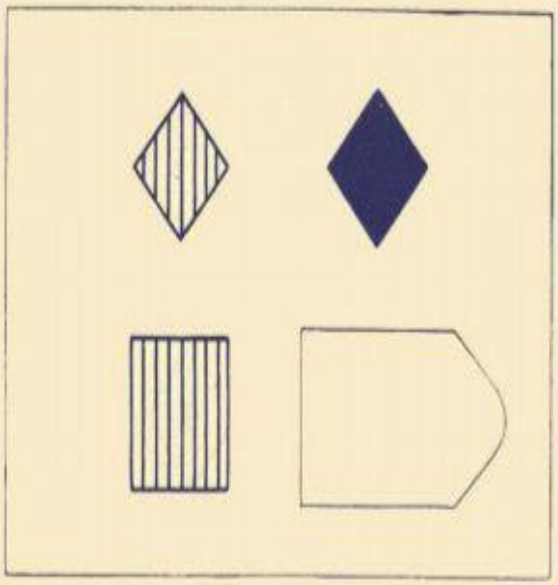
ب٧

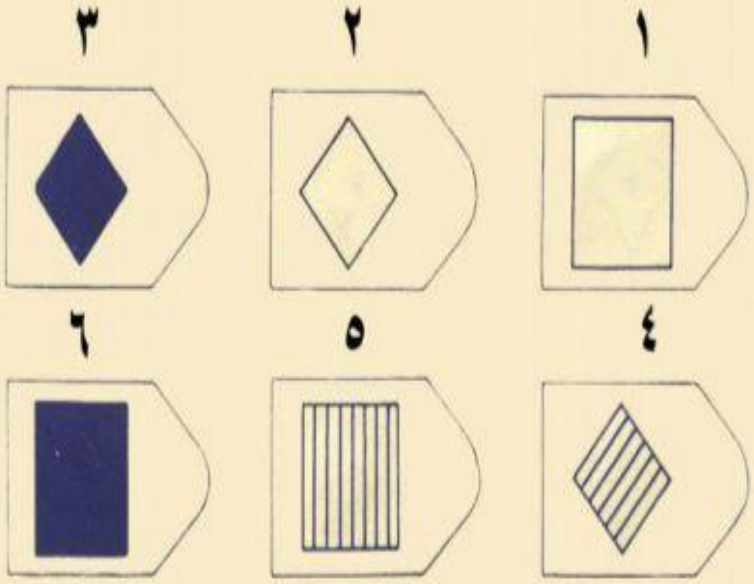




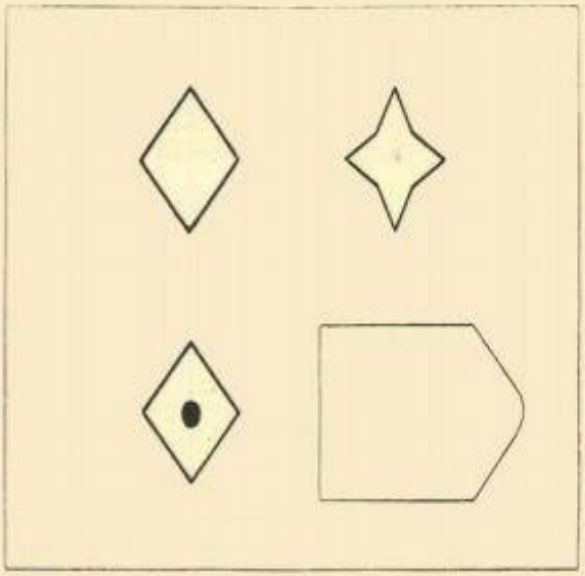
ب٨

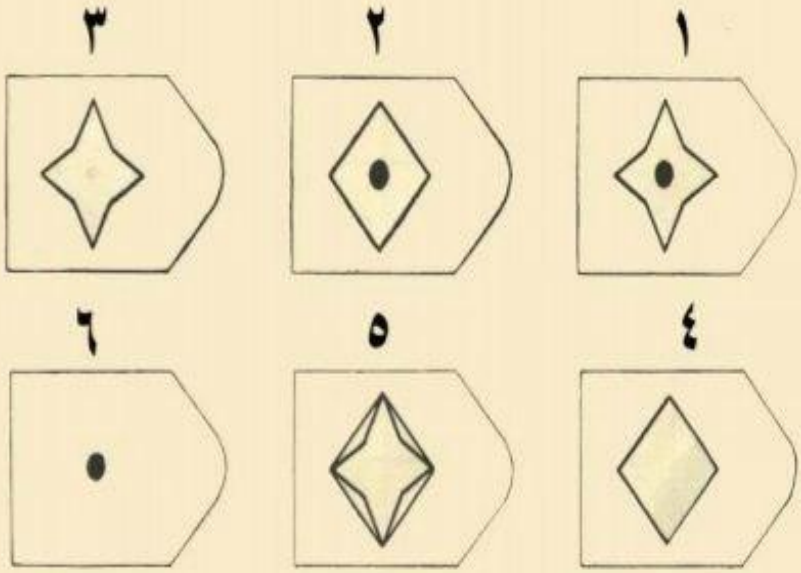
ب٩



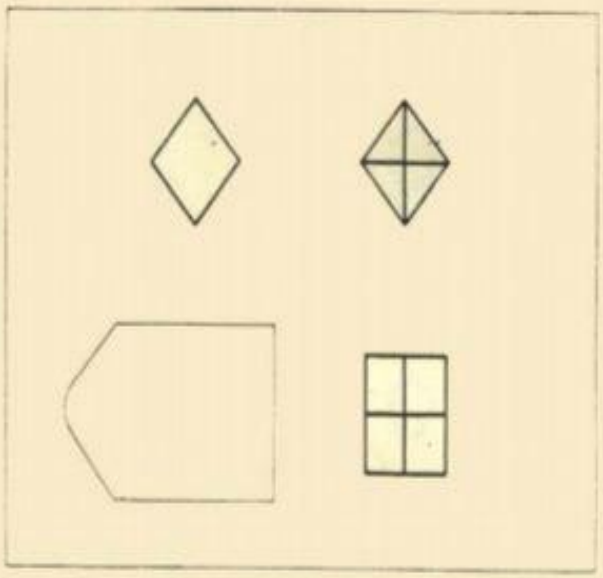


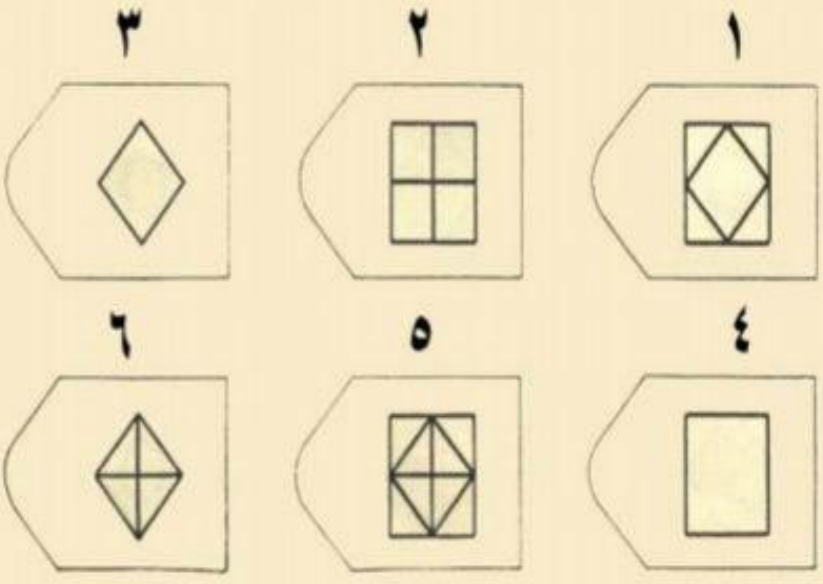
ب١٠



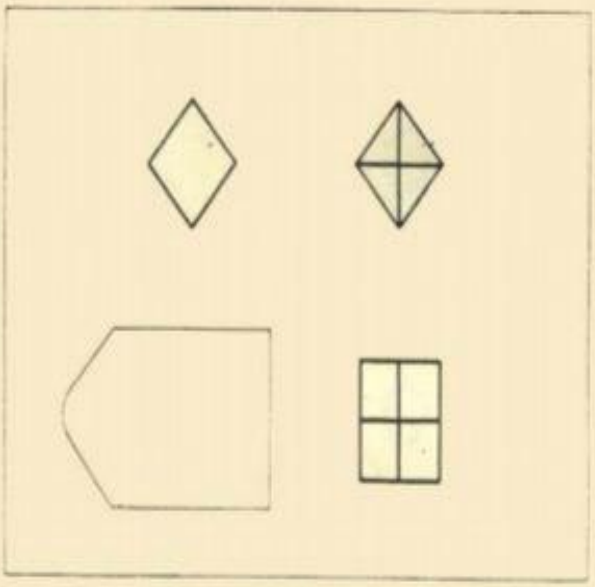


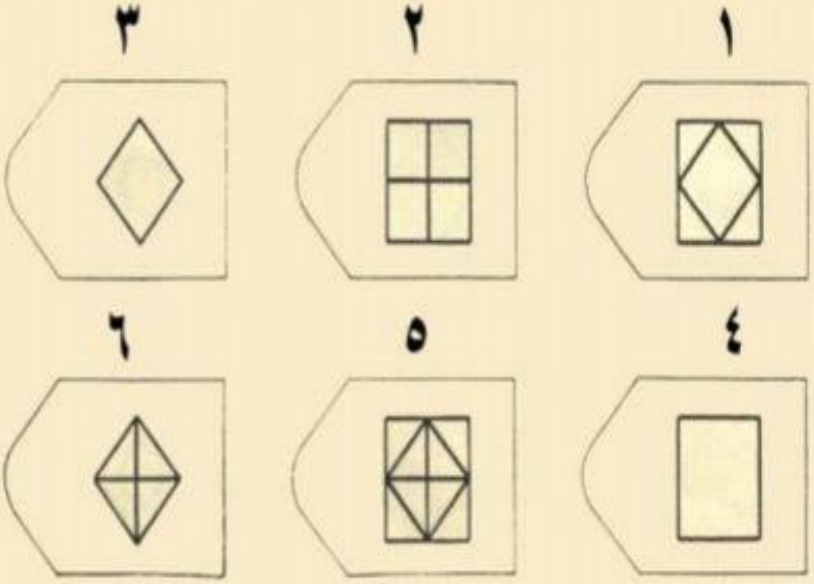
ب ١١





ب ١١





الملحق رقم (2): يمثل معاييراختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة.

( )

95	90	75	50	25	10	5		
19	19	14	11	9	8	8		5.6
19	19	16	14	11	8	8		6
20	19	17	14	12	11	9		6.6
25	22	18	15	13	11	9		7
25	22	19	16	14	11	9		7.6
27	25	22	16	14	11	9		8
29	26	23	18	14	12	10		8.6
32	29	24	19	15	13	11		9
33	32	27	20	16	13	11		9.6
33	32	28	23	17	13	11		10
33	32	29	24	18	14	12		10.6
34	32	29	24	18	14	13		11
34	33	30	25	20	15	13		11.6

الملحق رقم (3): المستوى العقلي وتوصيفه والدرجة المئينية ونسبة الذكاء.

المستوى العقلي	توصيف المستوى العقلي	الدرجة المئينية	نسبة الذكاء IQ
المستوى الأول (ممتاز)	ممتاز جداً	95 فما فوق	120 فما فوق
المستوى الثاني (أعلى من المتوسط في القدرة العقلية)	أ- ممتاز	94 -90	110 -100
	ب- جيد جداً	89 -75	
المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	أ- جيد	74 -50	99 -90
	ب- أقل من الجيد	49 -26	
المستوى الرابع (أقل من المتوسط في القدرة العقلية)	أ- ضعيف	25 -11	89 -80
	ب- ضعيف جداً	11 -6	
المستوى الخامس (التخلف العقلي)	متخلف عقلياً	5 -0	70 فأقل

الملحق رقم (4): اختبار تقدير الذات لكوبر سميث نسخة "لوصيف ايمان" المعدلة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية — قسم: العلوم الاجتماعية
تخصص: علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم — المستوى: ثانية ماستر

موضوع الدراسة:

مستوى تقدير الذات لدى فئة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة
مرحلة التعلم الابتدائي

التعليمات

الرجاء منك عزيز التلميذ وضع علامة (X) في الخانة التي تحمل "تنطبق "إذا كانت العبارة تصف ما تشعر به، أما إذا كانت العبارة لاتصف ما تشعر به فضع العلامة (X) في الخانة التي تحمل كلمة "لا تنطبق".

مع العلم أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة فأي إجابة تعتبر مثالية هي تعبر عن شعورك الحقيقي.

الرقم	العبارات	تنطبق	لا تنطبق
01	عادةلا أشعر بالضيق في المدرسة		
02	أجد صعوبة في التحدث أمام الناس		
03	أحب أن أغير أشياء في نفسي		
04	لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي		
05	يفرح الآخرون بوجودهم معي		
06	أتضايق بسرعة في المنزل		
07	أحتاج وقتا طويلا كي أعتاد على الأشياء الجديدة		
08	أنا محبوب بين أصدقائي		
09	عادة ما تحترم عائلتي مشاعري		
10	أستسلم بسهولة في المواقف الصعبة		
11	تتوقع عائلتي مني الكثير في الدراسة		
12	تختلط علي الأشياء في حياتي		
13	يحترم أصدقائي أفكاري عادة		
14	أعتقد أنني جيد بما يكفي		
15	أود كثيرا ترك المنزل		
16	أشعر بالضيق من إنجاز واجباتي غالبا		
17	شكلي غير مقبول مثل معظم أصدقائي		
18	أستطيع أن أقول رأي أمام الآخرين		
19	تتفهمني عائلتي		
20	معظم أصدقائي محبوبون أكثر مني		
21	أشعر أن عائلتي تتحكم في حياتي		
22	لا ألقى التشجيع أحيانا في الأعمال التي أقوم بها		
23	أرغب كثيرا أن أكون شخصا آخر		
24	لا يمكن للآخرين الاعتماد علي		

الملحق رقم (5): نتائج SPSSللمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

✓ **نتائج الفرضية العامة1.**

Tableau de bord			
التحصيل_الدراسي		الذكاء_غير_اللفظي	تقدير_الذات
المتفوقون	Moyenne	53,8889	72,5185
	N	27	27
	Ecart-type	24,42939	11,12990
المتأخرون	Moyenne	34,5455	61,6818
	N	22	22
	Ecart-type	22,72554	16,81945
Total	Moyenne	45,2041	67,6531
	N	49	49
	Ecart-type	25,37139	14,85002

الملحق رقم(6): نتائج SPSSلاختبار"بيرسون".

✓ **نتائج الفرضية الرئيسية 1.**

Corrélations			
		الذكاء_غير_اللفظي	تقدير_الذات
الذكاء_غير_اللفظي	Corrélation de Pearson	1	,332*
	Sig. (bilatérale)		,020
	N	49	49
تقدير_الذات	Corrélation de Pearson	,332*	1
	Sig. (bilatérale)	,020	
	N	49	49
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).			

✓ **نتائج الفرضية الرئيسية 2.**

Corrélations			
		الذكاء_غير_اللفظي	تقدير_الذات
الذكاء_غير_اللفظي	Corrélation de Pearson	1	,224
	Sig. (bilatérale)		,261
	N	27	27
تقدير_الذات	Corrélation de Pearson	,224	1
	Sig. (bilatérale)	,261	
	N	27	27

✓ **نتائج الفرضية الرئيسية 3.**

Corrélations			
		الذكاء_غير_اللفظي	تقدير_الذات
الذكاء_غير_اللفظي	Corrélation de Pearson	1	,380
	Sig. (bilatérale)		,081
	N	22	22
تقدير_الذات	Corrélation de Pearson	,380	1
	Sig. (bilatérale)	,081	
	N	22	22

الملحق رقم (7): نتائج SPSS لاختبار"ت"

- **نتائج الفرضيتين الفرعيتين الاولى والثانية.**

Statistiques de groupe					
	التحصيل_الدراسي	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الذكاء_غير_اللفظي	المتفوقين	27	53,8889	24,42939	4,70144

	المتأخرين	22	34,5455	22,72554	4,84510
تقدير_الذات	المتفوقين	27	72,5185	11,12990	2,14195
	المتأخرين	22	61,6818	16,81945	3,58592

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الذكاء_غير_اللفظي	Hypothèse de variances égales	,026	,873	2,844	47	,007	19,34343	6,80215	5,65928	33,02759
	Hypothèse de variances inégales			2,865	46,131	,006	19,34343	6,75119	5,75504	32,93183
تقدير_الذات	Hypothèse de variances égales	7,840	,007	2,702	47	,010	10,83670	4,00996	2,76971	18,90369
	Hypothèse de variances inégales			2,594	35,054	,014	10,83670	4,17693	2,35755	19,31585

✓ **نتائج الفرضيتين الثالثة والرابعة.**

Statistiques de groupe					
	المتفوقين	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الذكاء_غير_اللفظي	ذكور	13	57,3077	25,70793	7,13010
	اناث	14	50,7143	23,68521	6,33014
تقدير_الذات	ذكور	13	75,3846	10,93571	3,03302
	اناث	14	69,8571	11,02345	2,94614

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
اللفظي_غير_الذكاء	Hypothèse de variances égales	,843	,367	,694	25	,494	6,59341	9,50463	-12,98175	26,16856
	Hypothèse de variances inégales			,692	24,387	,496	6,59341	9,53462	-13,06857	26,25538
الذات_تقدير	Hypothèse de variances égales	,011	,919	1,307	25	,203	5,52747	4,22965	-3,18366	14,23861
	Hypothèse de variances inégales			1,307	24,881	,203	5,52747	4,22835	-3,18309	14,23804

✓ **نتائج الفرضيتين الفرعيتين الخامسة والسادسة.**

Statistiques de groupe					
	المتأخرين	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الذكاء_غير_اللفظي	ذكور	10	36,5000	24,83837	7,85458
	اناث	12	29,1667	22,44522	6,47938
تقدير_الذات	ذكور	10	66,5000	17,79669	5,62781
	اناث	12	57,6667	15,56414	4,49298

Test d'échantillons indépendants								
	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					
	F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence

									Inférieure
الذكاء_غير_اللفظي	Hypothèse de variances égales	,000	,993	,727	20	,476	7,33333	10,08447	-13,70250
	Hypothèse de variances inégales			,720	18,433	,480	7,33333	10,18218	-14,02269

تقدير_الذات	Hypothèse de variances égales	,650	,430	1,242	20	,228	8,83333	7,11025	-5,99839
	Hypothèse de variances inégales			1,227	18,110	,236	8,83333	7,20133	-6,28953