

الفصل الثاني  
في معرفة الله تعالى

## الفصل الثاني

### الإطار النظري والمفاهيم الأساسية للدراسة

أولاً: طفل ما قبل المدرسة.

ثانياً: المكانة السوسيو مترية.

ثالثاً: الذكاء.

رابعاً: التعاون.

خامساً: مفهوم الذات.

## مقدمة:

تقوم الباحثة في هذا الفصل باستعراض نظري لمتغيرات الدراسة المختلفة حيث ستلقي في البداية الضوء على طفل ما قبل المدرسة من حيث تعريفه وأهم خصائص نموه واحتياجاته لما لتلك الخصائص والاحتياجات من علاقة بقدرة الطفل على التفاعل مع أقرانه وبالتالي على تحديد مكانته الاجتماعية بينهم. وبعد ذلك سيتم تناول المكانة السوسيوومترية وتعريفاتها ونشأة القياس السوسيوومتري وطرق جمع البيانات السوسيوومترية والنظريات المفسرة للمكانة السوسيوومترية للفرد. ثم يتم تقديم عرض موجز لبعض المتغيرات ذات الصلة بمكانة الفرد السوسيوومترية وهي الذكاء، التعاون، مفهوم الذات.

## أولاً: طفل ما قبل المدرسة: Preschool Child

للأعوام الأولى من حياة الطفل أهمية كبيرة، فالطفل يتطور في السنوات الخمس الأولى في حياته أكثر مما يتطور في العشر أو الخمس عشرة سنة التالية. وتمثل المسافة التي يقطعها الطفل بين السنة الثالثة والسنة السادسة من العمر مرحلة بالغة الأهمية لأن الطفل قبل سن الثالثة لا يكون قد وصل إلى مرحلة من النضج تمكنه من التعلم بشكل مماثل للسنوات الثلاثة التالية خاصة في الناحية الاجتماعية أما بعد الثالثة فيكون قد نما جسمياً وحركياً ولغوياً بالشكل الذي يسهل له ذلك. وهذا لا يقلل من شأن النمو الذي يحدث خلال السنوات الثلاثة الأولى حيث أنه يمثل الأساس الذي يبنى عليه النمو الذي يحدث في السنوات الثلاث التالية.

ويذكر عزوز عبدالنبي (١٩٨٤) أن المرء يبنى حياة الرشد في الفترة التي تتراوح بين الميلاد وسن السابعة. ونمو الطفل في تلك المرحلة لا يشبه نمو النبات فهو يتم وسط الآخرين فالطفل الذي يكون متصلاً بأنداده ومتفاعلاً معهم ينمو ويفتح بصورة أتم وأفضل من الذي يظل محبوساً في وسطه العائلي حيث لا يلتقي إلا بعدد قليل من أنداده أو لا يلتقي بهم مطلقاً. (عزوز عبدالنبي، ١٩٨٤: ٩-١٠).

ونظراً لتلك الأهمية الكبيرة التي تمثلها هذه المرحلة ستقوم الباحثة بعرض موجز لخصائص طفل هذه المرحلة واحتياجاته. ليس فقط من الجانب الاجتماعي محل الدراسة وإنما من النواحي المختلفة إيماناً منها بعدم إمكان فصل جانب من جوانب النمو عن الجوانب الأخرى فبالرغم من أن الجانب الاجتماعي للطفل وعلاقاته بأقرانه هو الذي يقع في دائرة اهتمام هذه الدراسة إلا أنه من البديهيات المسلم بها أن الجانب اللغوي والجانب الانفعالي والجانب الحركي والجسمي والعقلي كلها تؤثر فيه وتتأثر به.

## تعريف طفل ما قبل المدرسة:

طفل ما قبل المدرسة هو الطفل في المرحلة العمرية ما بين (٤ : ٦) سنوات أي أنه الطفل الذي لم يلتحق بعد بالمدرسة الابتدائية وإنما ما زال بمرحلة رياض الأطفال ويطلق على هذه المرحلة مرحلة الطفولة المبكرة.

وقد وضعت عدة تعريفات لمرحلة ما قبل المدرسة حيث تعرفها سعدية بهادر (١٩٩٤) بأنها "فترة الطفولة المبكرة التي تبدأ بنهاية العام الثاني من حياة الطفل، وتستمر حتى بداية العام السادس، أو نهاية العام الخامس" ولقد أطلق البعض على هذه الفترة من عمر الإنسان عمر ما قبل المدرسة Pre-School age". (سعدية بهادر، ١٩٩٤ : ٢٣)

كما يتفق كل من سحر عبدالغني عبود (١٩٩٦) وعبدالفتاح دويدار (١٩٩٦) مع التعريف السابق حيث يعرفون هذه المرحلة بأنها مرحلة الطفولة المبكرة وتضم أطفالاً تتراوح أعمارهم بين (٤-٦) سنوات وهي تلك المرحلة التي تقابل مرحلة التفكير الحدسي لدى بياجيه Piaget (سحر عبدالغني عبود، ١٩٩٦ : ٤٧٤ وعبدالفتاح دويدار، ١٩٩٦ : ١٧٩).

وغالباً ما يلتحق الطفل في هذه المرحلة برياض الأطفال Kindergarten ولذلك من الشائع إطلاق هذا المسمى على هذه الفترة العمرية.

وررياض الأطفال هي المؤسسة التربوية التي يقضي فيها الطفل بعضاً من اليوم في نشاط متنوع يساعده على النمو المتكامل في المرحلة العمرية ما بين ٤-٦ سنوات تقريباً وهي مرحلة الطفولة المبكرة وهذه المؤسسة توفق ما بين تسامح الأسرة من جهة وتعويد الطفل على النظام من جهة أخرى. (كاميليا عبدالفتاح، ١٩٨٩ : ٢٠) وبذلك فالمقصود بطفل ما قبل المدرسة في إطار الدراسة الحالية أنه الطفل الملحق برياض الأطفال وهو ينتمي إلى مرحلة الطفولة المبكرة.

وتعرفها منى محمد كمال (١٩٩٨) أنها المدرسة التي تستقبل الأطفال بعد سن الثالثة وحتى نهاية السنة السادسة حيث تبدأ مرحلة الدراسة الابتدائية الإلزامية. (منى محمد كمال، ١٩٩٨ : ٦٣-٦٤).

## مظاهر نمو طفل ما قبل المدرسة:

تشهد مرحلة الطفولة المبكرة نمواً سريعاً للطفل في كافة الجوانب وطفل ما قبل المدرسة له من الخصائص النمائية الجسمية والحركية والعقلية والإنفعالية والاجتماعية ما يميزه عن المراحل السابقة واللاحقة. ولا بد من التعرف على هذه الخصائص ودراستها قبل بداية التعامل مع الطفل حيث "تعتبر دراسة مظاهر وخصائص نمو الطفل نقطة البداية في التعامل مع طفل هذه المرحلة حيث تساعد معرفة هذه الخصائص في تحديد واختيار الخبرات التربوية المناسبة، ومراعاة الأسس النفسية عند تقديم الخبرات للطفل". (نادية شريف، ١٩٩٠ : ١٥)

وأهم هذه الخصائص:

### أولاً: النمو الجسمي:-

يقل معدل النمو الجسمي بعد أن كان يتميز بالنمو السريع في مرحلة المهد ويصل طول الطفل إلى حوالي ١٥ سم ويزيد وزنه كل عام حوالي ٢ كيلو جرام في المتوسط. مع ملاحظة وجود فروق واسعة بين الأطفال حتى يصل في نهاية المرحلة إلى حوالي ٤٣% من نموه النهائي (رجاء محمود ابوعلام، ١٩٩٣: ١٢٣).

وقد ترجع الفروق بين الأطفال في الطول إلى طبيعة الطفل الخاصة ووراثته، وبالنسبة للوزن فقد يرجع إلى الظروف البيئية التي يعيش فيها الطفل والعناية التي ينالها في التغذية. وبالنسبة للعظام والعضلات فإنها تقوى وتصبح أكثر صلابة وقوة وتكون صحة الطفل في هذه المرحلة جيدة نسبياً إلا من بعض الأمراض المعدية مثل الحصبة والسعال الديكي والجديري وغيرها من الأمراض المعدية (أرنولد جزل، ١٩٥٦: ٨٧).

أما بالنسبة لنمو العضلات الدقيقة فطفل هذه المرحلة لا يستطيع إتقان العديد من المهارات الحسية الحركية الدقيقة والتي تتطلب تناسقاً بين المهارات الحركية والإمكانات الحسية له وذلك لأنه لا يزال في هذه المرحلة غير قادر على السيطرة على عضلاته الدقيقة فعلى سبيل المثال لا يستطيع أن يمسك القلم ويكتب أو يقوم ببناء برج من المكعبات. (نادية شريف، ١٩٩٠: ٢٤)

كما تنمو الرأس نمواً بطيئاً وتصل في نهاية هذه المرحلة إلى مثل حجم رأس الراشد وتنمو الأطراف بشكل سريع كما ينمو الجذع بشكل متوسط ويبدأ الهيكل العظمي في النضوج (حامد زهران، ١٩٩٠: ١٩٢-١٩٣)

وترى الباحثة أن النمو الجسمي يؤثر بشكل كبير على النمو الاجتماعي للطفل وكذلك في علاقات الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة حيث إن وجود أي قصور في النمو الجسمي للطفل يؤثر بالسلب على نظرة الطفل لنفسه وكذلك على نظرة الأطفال له وتفاعله معهم. حيث يذكر حسين الدريني (١٩٨٣) أن التكوين الجسمي للطفل وخلوه من الإعاقات يساعده على تحقيق التجاذب مع باقي الأطفال ويمكنه من إقامة علاقات طيبة معهم (حسين الدريني، ١٩٨٣: ٣٥٨)

### ثانياً: النمو الحركي:-

تشهد هذه المرحلة نمواً حركياً كبيراً حيث ينمو لدى طفل هذه المرحلة المهارات الحركية المختلفة مثل القفز، الجري، التسلق، والانشاء بمهارة كما أنه يمكنه الاندماج في نشاط هادف مثل الرسم والتلوين وقص الأشياء والعمل بالصلصال. كما أنه يسعد ركوب الدراجة واللعب بالمكعبات كما يمكنه تناول طعامه وإرتداء ملابسه بمفرده (كاميليا عبدالفتاح، ١٩٩٠: ١٥-١٦)

وتعد هذه المرحلة ذات أهمية كبيرة في اكتساب المهارات الحركية لما يتصف به جسمه من مرونة مما يساعده على التعلم بسهولة وسرعة وهو يكتسب في هذه المرحلة بعض المهارات البسيطة التي تساعده على اكتساب المهارات الأكثر تعقيداً في المراحل التالية (رجاء محمود ابو علام، ١٩٩٣: ١٢٣-١٢٤).

ويكون الطفل سعيداً بما يكتسبه من مهارات حركية ويميل غالباً لإظهار تلك المهارات أمام الآخرين المقربين له ويوضح ذلك علاء الدين كفافي (١٩٩٧) حيث يذكر أن الطفل في هذه المرحلة يوصف بأنه كائن متحرك حيث نادراً ما نرى طفلاً سويّاً لا يشكو من مرض أو علة يجلس هادئاً ساكناً (علاء الدين كفافي، ١٩٩٧: ٢٣٥).

وترى الباحثة أن النمو الحركي للطفل يؤثر على نموه الاجتماعي لأنه يُسهل نمو العلاقات الاجتماعية مع أقرانه وأي قصور في هذا الجانب يتبعه بالضرورة قصور في تلك العلاقات لأنه على سبيل المثال في الألعاب الحركية الجماعية يميل كل طفل لاختيار من يمتاز في قدراته الحركية للعب في فريقه.

ويتفق مع ذلك رجاء ابوعلام (١٩٩٣)، علاء الدين كفافي (١٩٩٧) حيث يذكران أن قدرات الطفل الحركية تؤثر على جوانب نموه المعرفي، والاجتماعي، وذلك يرجع لتنوع الخبرات التي يكتسبها الطفل مع نموه الحركي فالطفل الذي يحبو يمكنه استكشاف أشياء أكثر من الطفل الذي لا يستطيع الحبو حيث تنحصر بيئته فيما يراه حوله أو ما يُحضر إليه وعندما يتعلم ركوب الدراجة فإن ذلك يوسع مجال بيئته ويساعده على اكتشاف أشياء جديدة، وبالتالي تزيد ثقته بنفسه واستقلاله عن الآخرين. (رجاء محمود ابو علام، ١٩٩٣: ١٢٣-١٢٤، علاء الدين كفافي، ١٩٩٧: ٢٢٨-٢٢٩)

### ثالثاً: النمو العقلي:-

تتميز الحياة العقلية لطفل ما قبل المدرسة بميزات تميزها عن باقي مراحل الحياة حيث تمتاز بالفضول وحب الاستطلاع والتجريب والاستكشاف، كما تتميز بزيادة القدرة على الإدراك والتفكير والتخيل، إلا أن العمليات العقلية ما زالت محدده النطاق لأنه لم يكتسب من المحصول اللغوي ما يمكنه من التفكير المجرد، وتزداد قدرة الطفل في هذه المرحلة على اكتساب المفاهيم، ويتميز إدراكه بأنه كلي فهو يدرك الأشياء ككليات قبل أن يدرك أجزاءها. (رجاء ابوعلام، ١٩٩٣: ١٢٥-١٢٩)

وتذكر سعدية بهادر أن مرحلة ما قبل المدرسة تعتبر فترة هامة حيث تتكون خلالها المفاهيم الأساسية ويكون لنفسه ما يسمى ببنك المعلومات Information Bank. ومع النمو تزداد تلك المعلومات وتساعد في التطور والنجاح حيث يكون اللحاء المخي Cerebral Cortex في غاية

الحساسية خلال تلك الفترة. مما يسهل تخزين المعلومات والخبرات والرموز لاستخدامها في اكتساب الخبرات في المستقبل. كما يستطيع الطفل الربط بين الأسباب والنتائج وترتيب حادثين أو ثلاثة في تسلسل منطقي، ويكون مدى انتباهه قصيراً للغاية خلال هذه الفترة. حيث يبلغ بالتقريب عمره الزمني + ١ والنتائج يكون عدد الدقائق التي يمكنه التركيز فيها بدون مثيرات ومن أجل زيادة تلك الفترة لابد من تقديم مثيرات خارجية، ويحدث النمو العقلي كما يؤكد بلوم (Blom, 1964) بنسبة ٥٠% فيما بين الميلاد والعام الرابع من عمر الطفل و ٣٠% ما بين العام الرابع والثامن من عمره، و ٢٠% من هذا النمو يتم ما بين الثامنة والسابعة عشر من حياته. وبذلك يكون ما يقرب من ٧٠% من النمو العقلي للطفل قد تم خلال مرحلة الطفولة المبكرة والتي تقابل مرحلة ما قبل المدرسة (سعدية بهادر، ١٩٩٤: ٢٧-٢٩).

وتذكر نادية شريف (١٩٩٠) أن طفل هذه المرحلة طبقاً لتقسيم بياجيه يبدأ في التفكير الرمزي حيث يمتاز تفكيره بعدة مميزات أهمها:

- ١- أنه أكثر مرونة عن مراحل التفكير الحركي السابقة. حيث باستخدامه يستطيع الطفل أن يدرك الأحداث في كلي موحد وبصورة ترابطية إجمالية.
- ٢- أنه لا يقتصر على الأفعال المحسوسة، ويساعد على تخطي حدود الزمان والمكان.
- ٣- أنه ذو مضمون اجتماعي حيث يستطيع الطفل أن يترجم أفكاره إلى أشكال من السلوك يمكن توصيلها للآخرين. (نادية شريف، ١٩٩٠: ٢٨)

وترى الباحثة أن النمو العقلي هو الآخر يؤثر في العلاقات الاجتماعية بين الأطفال وتفاعلهم مع بعضهم البعض فالطفل الذي يبلغ درجة مرتفعة من النمو العقلي يكون قد اكتسب مجموعة من الخبرات تمكنه من التفاعل الجيد مع باقي الأطفال كما أن إدراك الأطفال للعديد من المفاهيم يفتح مجالاً للأطفال لأن يتفاعلوا معا ويشتركوا معا في الأنشطة التي من خلالها يتم إدراك هذه المفاهيم.

### رابعاً: النمو اللغوي:-

"يبدأ النمو اللغوي للطفل منذ البواكير الأولى لحياته دون أن ينتظر معلماً يأخذ بيده وإنما معلمه الحقيقي هو الحياة نفسها. فالطفل - في كل يوم يقضيه من حياته - يكتسب خبرات لغوية عن طريق معايشة الآخرين والبيئة المحيطة به وتعتبر الروضة مكاناً طيباً للاستماع والحديث والنشاط والحركة، وكسب الخبرات الحياتية التي هي أساس النمو اللغوي، ولثراء الذخيرة اللغوية من مفردات وتركيب وأنماط لغوية .. وفيها تنهياً أنشطة متنوعة تدور حول المهارات المتصلة باللغة والمناسبة لمرحلة نمو الأطفال" (هدى الناشف وجوزال عبدالرحيم، ١٩٨٩: ٦-٧).

ويتطور النمو اللغوي للطفل تطوراً سريعاً خلال الفترة منذ الميلاد حتى العام السادس حيث يمر بأقصى سرعة له خلال فترة ما قبل المدرسة. ويكتسب في هذه المرحلة قدراً كبيراً من الكلمات والتعبيرات والمفاهيم التي تنمي محصوله اللغوي، وتمكنه من اكتساب المهارات اللفظية في التعامل والتفاعل، ذلك لأن عدم التمكن من اللغة يعوق اتصال الطفل وتفاعله مع الآخرين، وطفل ما قبل المدرسة يكتسب ما يقرب من ٥٠ مفهوم جديد كل شهر ولذلك فإن رصيده اللغوي يتزايد بسرعة كبيرة، وحديث الطفل في هذه المرحلة يتمركز حول ذاته، ولذلك فهو يفتقر إلى المنطقية في حديثه. (سعدية بهادر، ١٩٩٤: ٢٧-٢٩).

وتؤكد هدى الناشف (١٩٩٧) أن اللغة وثيقة الصلة بالفكر وظهورها في نهاية المرحلة الحسحركية يساعد على نمو العقل وينقل الطفل إلى مرحلة استخدام الرموز التي يفهمها الآخرون ويعبر بها عن صوره الذهنية وأفكاره الخاصة (هدى الناشف، ١٩٩٧: ٤٥). ويرجع النمو اللغوي السريع في تلك المرحلة إلى نضج أعضاء الكلام ونمو القدرات العقلية المختلفة كالانتباه والادراك والتذكر. والنمو اللغوي في تلك المرحلة يظهر في جانبين:-

- ١- ازدياد قدرة الطفل على فهم ما يوجه له من كلام نظراً لازدياد محصوله اللغوي من المفردات.
  - ٢- ازدياد قدرته على التعبير عن نفسه بالكلام، فبعد أن كان يعبر عن نفسه في المرحلة السابقة بكلمة أو كلمتين، يأخذ في استعمال الجملة المفيدة التامة الأجزاء وفي نهاية المرحلة يصل المحصول اللغوي للطفل ألف كلمة تقريباً (رجاء محمود ابو علام، ١٩٩٣: ١٢٤).
- ويتسم التعبير اللغوي لهذه المرحلة بالوضوح والدقة والفهم وبتحسن النطق ويختفي الكلام الطفلي ويزداد فهم كلام الآخرين بشكل أفضل ويستطيع الطفل الإفصاح عن حاجاته وخبراته. (حامد زهران، ١٩٩٠: ٢٠٩-٢١٠).

وترى الباحثة أن النمو اللغوي من أكثر الجوانب تأثيراً على النمو الاجتماعي الذي هو محور الدراسة. حيث أن اكتساب الطفل لحصيلة لغوية جيدة يساعده على التفاعل الجيد والتعامل مع أقرانه حيث يسهل ذلك عليه فهم ما يقصدونه وكذلك توصيل ما يريد أن يقوله لهم، وأي قصور في تلك الحصيلة يعوق تفاعل الطفل مع أقرانه ولا يمكنه من التعامل معهم بطريقة سليمة. ويترتب على ذلك انعزاله عنهم أو نبذه من قبلهم.

### خامساً: النمو الانفعالي:

تشهد تلك المرحلة تمايزاً لاستجابات الطفل الانفعالية وخاصة اللفظية منها ويتركز حب الطفل كله حول والديه وتظهر الانفعالات المركزة حول الذات مثل الخجل والإحساس بالذنب ومشاعر الثقة بالنفس .. كما يزداد الخوف ويقل حسب درجة الشعور بالأمن، وتزداد مثيرات

الخوف عند الطفل عدداً وتنوعاً. كما تتضح الغيرة لدى الأطفال خاصة عند ميلاد طفل جديد فى الأسرة. وفي نهاية هذه المرحلة يميل الطفل نحو الاستقرار الانفعالي. (حامد زهران، ١٩٩٠: ٢١٣-٢١٤)

وتتميز انفعالات طفل هذه المرحلة بحدتها وهذه الحدة ترجع إلى القيود التي يفرضها الكبار على سلوكه ووضعهم للكثير من المعوقات التي تمنعه من تحقيق رغباته، وتتفاوت مشاعر الأطفال تجاه من يخالطهم من الأفراد بين المحبة والكرهية، وتتأذى لدى الطفل الغيرة إذا تحول حب والديه إلى طفل آخر (عبدالفتاح دويدار، ١٩٩٦: ١٨١).

ويرجع رجاء ابوعلام (١٩٩٣) حدة انفعالات الأطفال فى هذه المرحلة إلى:

- ١- ما قد يتعرض له الطفل من أزمات نتيجة لما يفرض عليه من قيود تحد من حريته مثلى أن يعرض عليه نوع معين من الطعام.
  - ٢- العقاب الذي يتعرض له الطفل نتيجة لمخالفته قواعد السلوك التي قد تفرض عليه بغرض تنشئته اجتماعياً وخلقياً.
  - ٣- تذبذب المعاملة الوالديه بين التسامح والشدّة.
  - ٤- ضعف الإدراك الزمني لدى الطفل مما يجعله يشعر بالإحباط اذا لم تتحقق رغباته بسرعة.
  - ٥- خصوبة خيال الطفل وضعف التمييز بين الواقع والخيال مما يؤدي إلى الخوف من الأشياء الوهمية.
  - ٦- ما قد يتعرض له من الإرهاق نتيجة لقضاء فترات طويلة فى اللعب.
- وتأخذ حدة الانفعال فى الزوال بالتدريج مما يساعد على تكامل الخبرات الانفعالية وارتباطها ببعضها بعلاقات ثابتة (رجاء ابوعلام، ١٩٩٣: ١٣٠).
- وتذكر نادية شريف (١٩٩٠) أن من أهم ما يميز طفل هذه المرحلة هو سلوك المبادأة حيث يندفع الطفل نحو العالم بشدة نتيجة لما حققه من نمو جسمي ولغوي فيقوم بتقليد سلوك الراشدين، ويبدى سلوكاً شبيهاً بسلوكهم. وهو يكتشف بهذه المبادرة الكثير من أمور الحياة. ويشعر في تكرار السلوك الذي يُثاب من قبل المحيطين به. (نادية شريف، ١٩٩٠: ٣٤)
- وترى الباحثة أن النمو الانفعالي يؤثر فى النمو الاجتماعي حيث إن مشاعر الطفل وانفعالاته تؤثر بلا شك على تفاعلاته مع الآخرين فإن الطفل الذي يغضب كثيراً أو الطفل الذي يعاني من المخاوف يعوق ذلك من تفاعله أو اشتراكه مع أقرانه فى نشاط معين. كما أن بعض الأطفال الذين يعانون من الخوف من الاختلاط مع الغرباء لن يشاركوا زملاءهم أي أنشطة وبالتالي فلن يساعد ذلك على نموهم اجتماعياً.

## سادساً: النمو الاجتماعي:-

من العرض السابق لنواحي النمو المختلفة يتضح تأثير كل منها على الجانب الاجتماعي للنمو والذي هو محور الدراسة الحالية حيث أن درجة نمو الطفل الاجتماعية تلعب دوراً كبيراً في تحديد مكانته وسط أقرانه. أما عن النمو الاجتماعي ذاته فإن الطفل في هذه المرحلة يجب أن يتعلم كيف يعيش مع نفسه وكيف يعيش في عالم يتفاعل فيه مع غيره من الناس والأشياء.

حيث تتسع دائرة علاقات طفل هذه المرحلة ويزداد تفاعله الاجتماعي في الأسرة ومع جماعة الرفاق التي تزداد أهميتها ابتداءً من العام الثالث. كما يتعلم الطفل المعايير الاجتماعية التي تبلور الدور الاجتماعي له. وتنمو لديه الصداقة حيث يستطيع الطفل أن يصادق الآخرين مع بعض التحفظ. كما يحب الطفل في نهاية هذه المرحلة أن يساعد والديه وأن يساعد الآخرين، وهذا التعاون يصاحبه من جانب الطفل طلبات كثيرة ودائمة. وتكون الزعامة وقتية ولا تكاد تظهر عند الطفل حتى تختفي. كما أن الطفل في هذه المرحلة يحرص على المكانة الاجتماعية حيث يهتم دائماً بجذب انتباه الراشدين ويشوب لعبه بعض العدوان والشجار ويكون في شكل صراخ وبكاء ودفع وجذب. ويتصف الطفل في هذه المرحلة بأنه متمركز حول ذاته وأن سلوكه أنانياً ولا يهتم بالآخرين. كما يميل الطفل في هذه المرحلة إلى المنافسة والعناد. (حامد زهران، ١٩٩٠: ٢١٧-٢١٨)

وتوضح عواطف إبراهيم (١٩٨٣) أن علاقة الطفل بالراشدين المقربين تبدأ لديه بالاعتماد الشديد عليهم في طلب الحماية وجذب الانتباه حتى آخر الثانية من عمره ثم تتحول في منتصف الثالثة إلى عناد يبلغ قمته في نهايتها، ثم يعود الطفل إلى التعاون مع الراشدين وخلال تلك المرحلة يبدي الطفل تعاوناً مع الراشدين يسبق عادة تعاونه مع الأطفال المماثلين له في السن بوقت طويل. كما أن طفل هذه المرحلة يبدي قدراً كبيراً من التكيف مع البيئة. كما أن نموه اللغوي يساعده على التكيف مع الآخرين والتفاعل معهم بشكل جيد. (عواطف إبراهيم، ١٩٨٣: ١٥٠-١٥١)

ويذكر جابر عبد الحميد أن الطفل يلعب دوراً نشطاً في نموه الاجتماعي حيث لم يعد الطفل مجرد متلقي سلبي للراشدين وإنما أصبح شريكاً نشطاً مؤثراً في نموه الاجتماعي. حيث ينظر إلى الطفل على أنه كفاء Competent child وتعتبر هذه النظرة الثنائية الاتجاه في التأثير على النمو الاجتماعي للطفل أفضل بكثير من النظرة الأحادية الاتجاه للنمو والتي ترى أن الكبار فقط هم الذين يؤثرون في نمو أطفالهم. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩: ١٤)

ويرى رجاء أبو علام (١٩٩٣) أن علاقات الطفل بالآخرين تتأثر في المراحل التالية بعلاقته بوالديه في هذه المرحلة. فإن كانت علاقة آمنة وبعيدة عن القلق فإن الطفل سوف يكون قادراً عندما يكبر على تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين، أما إذا كانت هذه العلاقة تتصف بالقسوة والقلق والخوف فسوف يعجز الطفل عن تكوين علاقات جيدة مع الغير أما إذا كانت

العلاقة تتسم بالحماية الزائدة ينشأ الطفل اتكالياً معتمداً على الغير وبالتالي يفشل في تكوين علاقات ناضجة مع الآخرين في المستقبل. (رجاء ابو علام، ١٩٩٣: ١٣٤ - ١٣٥)

ويذكر هارتوب (1992) Hartup أن الأطفال في هذه المرحلة يتعاملون مع أقرانهم على أساس تبادل المعاملة أي الأخذ والعطاء. كما أن نظرة الأطفال لأصدقائهم تقوم على أساس تبادل الفهم والولاء والثقة كما يحب الطفل أن يقضى وقته مع أصدقائه ويشاركهم اهتماماتهم ويكشف ذاته معهم والأصدقاء يسعدون دائماً بالعمل مع بعضهم البعض أكثر من عملهم مع غيرهم من الأطفال من غير أصدقائهم (Hartup, W., 1992: 1).

لذلك نجد أن تواجد الطفل مع أقرانه ومشاركتهم الأنشطة المختلفة يساعد على نمو سلوكه الاجتماعي بشكل سوي.

حيث يرى عبدالفتاح دويدار (١٩٩٦) أن السلوك الاجتماعي للطفل ينمو من خلال ممارسته الأنشطة المختلفة ومنها النشاط الحركي، ومشاركته للآخرين ومن خلال رغبته في أن ينال رضا الغير (عبدالفتاح دويدار، ١٩٩٦: ١٨١).

وتتفق الباحثة مع هذا الرأي حيث ترى أنه لا بد أن يمارس الطفل مجموعة من الأنشطة الجماعية مع زملائه حتى يساعده ذلك على النمو الاجتماعي السليم، وتدريبه على تكوين العلاقات السوية مع الأقران. وعلى مشاركة الغير في عمل من أجل تحقيق هدف مشترك. ومن الملاحظ أن أطفال هذه المرحلة يميلون دائماً إلى مشاركة زملاء من نفس جنسهم للأنشطة المختلفة.

فخلال مرحلة الطفولة المبكرة تظهر بعض سمات السلوك الاجتماعي المتميز جنسياً أي أن سلوك الأولاد يختلف عن سلوك البنات ويرجع هذا الاختلاف إلى ما يربي الآباء أبناءهم عليه مما يروونه مناسباً لجنس الطفل ويعاقبون السلوك الذي يبدو غير مناسب لما ربوا أبناءهم عليه حيث يرى الآباء أن هناك بعض سمات السلوك الاجتماعي تليق بالأولاد مثل الشجاعة والقوة الجسمية والسيطرة والتحكم في الرياضة البدنية والتحصيل والميل إلى التنافس والاستقلال كما يرون أن هناك بعض السمات التي تليق بالبنات مثل الاتكالية والسلبية والوقار الاجتماعي والنظام والدقة. (حامد زهران، ١٩٧٢: ٢٩١ - ٢٩٢)

وتشير نادية شريف (١٩٩٠) إلى أن وسيلة طفل هذه المرحلة لتحقيق النمو الاجتماعي هي اللعب بأشكاله المختلفة حيث يكشف الطفل من خلاله عناصر بيئته المختلفة ويتعرف أيضاً على ذاته ويتعلم الأدوار المختلفة الموجودة من حوله. (نادية شريف، ١٩٩٠: ٣٥)

ومن العرض السابق لأهم خصائص النمو الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة يتضح أهمية تلك المرحلة في تحقيقه بطريقة سوية حيث يبدأ فيها الطفل الخروج من التفاعل الضيق داخل أسرته إلى التفاعل الواسع مع أقرانه ومع الغرباء حيث تتسع دائرة علاقاته ويزداد تفاعله بعد التحاقه

برياض الأطفال. ويبدأ في المشاركة في الأنشطة مع أقرانه بشكل منظم يسهل ممارسة سلوك التعاون ويثيبه أيضاً مما يجعل الطفل دائماً حريصاً على تحقيق مكانة اجتماعية مرتفعة بين أقرانه بما يمكنه من جذب انتباه المحيطين به سواء من الراشدين أو الزملاء. كما تظهر بعض أشكال السلوك غير المرغوب كالعنوان والعناد. والتي يجب أن تتصدى المعلمة لها من خلال الأنشطة التي تقدمها وخصوصاً الأنشطة القصصية حيث يميل الطفل إلى تقليد أبطالها بما قد يعدل هذا السلوك غير السوي لاسيما أن هذه المرحلة تعرف بمرحلة التقليد Imitation age.

وبذلك يمكن أن تسهم الروضة في تدريب الطفل على القواعد الأساسية للسلوك التي يقرها الكبار والمجتمع بثقافته وقيمه وتقاليد.

### حاجات ومطالب النمو الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة:

- يمكن أن نحدد أهم مطالب وحاجات النمو الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة فيما يلي:
- ١- الحاجة إلى الأمن the need for security: تعتبر الحاجة إلى الأمن من أهم حاجات طفل هذه المرحلة وتزداد حاجة الطفل إلى الأمن كلما كان صغيراً وأول مصدر لتحقيق هذا الأمن هي الأم التي تمثل مصدر رعايته واشباع حاجاته. ثم يبدأ شعور الطفل بحب أبيه له وعنايته به فيقوي أحساسه بالأمن ولذلك فإن غياب الأم أو الأب يسبب افتقار الطفل للشعور بالأمن كما أن تفكك الأسرة أو هدمها يزعزع أمن الطفل وهذا الأمر يؤدي بالطفل إلى الشعور بعدم الثقة والاحساس بالنبذ والكره والانعزال عن الآخرين ومن هنا فإن الطفل يشعر بالأمن إذا عاش في جو أسري متماسك ومتسق، تسوده علاقة طيبة حيث يساعده ذلك على تكوين علاقات اجتماعية سوية مع غيره من الناس، في مرحلة الحضانة وما بعدها.
- ٢- الحاجة إلى التقبل: The need for acceptance: وهذه الحاجة يرضيها شعور الطفل بأنه مقبول ومرغوب فيه أي أن الحب والعطف يرضيها ويهدد تلك الحاجة شعور الطفل بأنه منبوذ، أو مضطهد أو غير مرغوب فيه ولذلك فإن عدم اشباع هذه الحاجة، يؤدي دائماً إلى فقدان الأمن فالطفل دائماً في حاجة لأن يكون محبوباً، مقبولاً مرغوباً فيه من الوالدين والأقران لذاته وبصرف النظر عن شكله ولونه أو جنسه (ولد أم بنت). وشعور الطفل بالتقبل يؤدي إلى النمو السليم، وأن نبذ الوالدين يؤدي إلى سوء توافقه.
- ٣- الحاجة إلى التقدير الاجتماعي: The need for social esteem: وهذه الحاجة تتمشى مع الحاجة إلى التقبل فالطفل في حاجة إلى التقدير فهو يحب أن يشعر أنه محل إعجاب وفخر من كل المحيطين وتظهر هذه الحاجة في رغبة الصغير في القيام بخدمات بسيطة لغيره والتي تشعره بقيمته عند أهله ونفسه وأقرانه.

- ٤- الحاجة إلى النجاح: The need for success :- وهي ترتبط بالحاجة إلى التقدير وهذه الحاجة تبدو في زهو الطفل وفخره إذا استطاع عمل شيء يشعر أن له قيمة. ولذلك فهو أيضاً في حاجة إلى أن يكلف بأعمال ويعطى مسئولية في حدود استطاعته حتى لا يشعر بالإحباط والإخفاق ويفقد الشعور بالثقة والأمن. أما إذا ما كلف الطفل بأعمال بسيطة يستطيع تحقيق النجاح فيها فإن ذلك يؤدي إلى كسبه الثقة في نفسه والشعور بالأمن مما يدفعه لتحقيق المزيد من النجاح.
- ٥- الحاجة إلى تحقيق الذات: The need for self-actualization :- يبدأ شعور الطفل بذاته عندما يستقل عن أمه ويظهر شعوره بذاته وابتهاجه باكتشاف نفسه أول الأمر في محاولته الأكل بنفسه والمشي بدون مساعدة وبالتقدم في العمر تزداد رغبته في تأكيد ذاته بمزيد من الاستقلال في نشاطاته وهو دائماً في حاجة إلى أن يشعر بأنه قادر على القيام بأعمال شخصيه له وكذلك لمساعدة الكبار. ولإرضاء تلك الحاجة يجب تشجيع الطفل على الاستقلال، والاعتماد على النفس، بقدر ما يتطلبه نموه وتسمح به قدراته.
- ٦- الحاجة إلى الاستقلال: The need for autonomy :- وهي مرادفة للاعتماد على النفس وهذه الحاجة شديدة الاتصال بالحاجة لتأكيد الذات فتحقيق الذات لا يتحقق بصورة سوية إلا بالاستقلال الذي يتاح للطفل خلال فترات نموه المختلفة ومما يعوق إشباع هذه الحاجة الإفراط في حماية الطفل وهذا الإفراط يؤدي إلى نقص الشعور بالثقة بالنفس والخوف من المسئولية أو إظهار السلوك الذي يدل على التمرکز حول الذات وبالتالي فإن الطفل سيفتقر إلى الشعور بالثقة في النفس وكذلك إلى توكيد الذات والتقدير الاجتماعي.
- ٧- الحاجة إلى سلطة ضابطة أو مرشده: The need for control :- إذا كان الطفل يفقد شعوره بالأمن إذا قيد استقلاله يحدث ذلك أيضاً إذا هو أعطى الاستقلال بلا حدود. فالطفل محتاج في نموه إلى سلطة ضابطة تشعره بالرقابة والإرشاد، وترسم له الحدود وتبين له ما يراد منه عمله. فالطفل يحتاج دائماً للكبار ليدعموا سلوكه.
- ٨- الحاجة إلى الرفاق: The need for friends (peers) :- تظهر هذه الحاجة في نهاية السنة الرابعة حيث يحتاج الطفل إلى رفاق في مثل عمره يتفاعل معهم ويشارك في ألعابهم ففي منتصف السنة الرابعة يبدأ ميل الطفل إلى أقرانه ويلعب معهم أي في وجودهم على الرغم من ممارسته اللعب منفرداً. أما في سن الخامسة وما بعدها فإن الطفل يميل إلى مشاركة الآخرين في لعبهم إلى جانب ميله إلى اللعب الفردي أحياناً ويجب إشباع هذه الحاجة باتاحة الفرصة للطفل أن يتصل بغيره من الرفاق في مثل سنة تحت رقابة الكبار وإرشادهم إذ أنه يتعلم الأخذ والعطاء كما يتعلم أن يكيف نفسه مع الآخرين فالطفل الذي له

أصدقاء من سنه يرى الحياة أكثر بهجة كما أن تواجد الطفل مع أطفال في مثل سنة هام جداً إلا أن تواجده مع من هم في غير سنه هام أيضاً فتواجهه مع أطفال أقل منه سناً ينمي عنده الاحساس بحمايتهم. والطفل الذي يلعب مع من هم أكبر منه سناً يجعله يتعلم منهم الكثير من خلال التقليد والملاحظة ولكن ذلك غير مرغوب فيه لوقت طويل حتى لا يتعود أن يكون خاضعاً إذا ما تواجد دائماً مع الكبار أو أن يكون قائداً دون بذل مجهود إذا ما تواجد دائماً مع من هم أصغر منه سناً.

والروضة تسد فراغا كبيرا في هذا المجال حيث يتعرف الطفل فيها على مجموعة معينة من الأطفال لا تقتصر العلاقة معهم على اللعب فقط بل تتعداها إلى التفاعل المستمر والتعايش معهم (فوزية دياب، ١٩٧٩: ٩١-١٠٦، رمزية الغريب، ١٩٦٤: ٦٢-١٥٢، هدى قناوي، ١٩٨٣: ١٩٠-١٩٨).

وترى الباحثة أن تواجد الطفل مع أقرانه وتفاعله معهم من خلال أنشطة البرنامج المقترح التي تهدف في الأساس لتنمية المكانة السوسيو مترية له تساعد على تحقيق هذه الحاجات الضرورية بالنسبة لمرحلة ما قبل المدرسة. حيث إن تفاعل الطفل مع أقرانه من خلال تلك الأنشطة يعطي للطفل إحساساً بالأمن والثقة المستمدة من إحساسه بحب أقرانه له ويشعر أيضاً بالتقبل وبتقدير ما يقوم به من أعمال من قبل مجموعته ويشعر بالنجاح كلما استطاع إنجاز دوره المحدد في كل نشاط كما سيشعر أيضاً بذاته من خلال الزهو بما ينتجه أو يفعله أو يقوله إذا ما لقي استحساناً من الآخرين كما سيشعر بالاستقلال والاعتماد على نفسه في ممارسته الأنشطة بذاته وسيجد السلطة في رقابة المعلمة وإرشادها له كما ستتحقق الحاجة الأهم وهي الحاجة إلى الرفاق بتواجده مع أقرانه ومشاركته معهم في الأنشطة المختلفة التي يقدمها البرنامج والتي تستهدف في الأساس تدريبهم على هذا التفاعل وتلك المشاركة. ويتضح من ذلك أهمية التواجد مع الأقران أو الرفاق بالنسبة للطفل حيث يساعد ذلك على تلبية احتياجات نموه وبيسر النمو السوي له وذلك يدفعنا إلى تشجيع الأطفال على التفاعل الجيد مع أقرانهم وتوفير الفرص المناسبة لحدوث هذا التفاعل وإزالة أي معوقات تحول دون حدوثه وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية حيث تهدف إلى رفع مكانة الطفل السوسيو مترية وسط أقرانه وسوف تقوم الباحثة في الصفحات التالية بالقاء الضوء على المكانة السوسيو مترية وبعض المتغيرات المؤثرة فيها.

## ثانياً: المكانة السوسيو مترية:-

يشارك الفرد منذ ميلاده وطوال مراحل عمره المختلفة في العديد من الجماعات وأول تلك الجماعات والتي تؤثر في الطفل بشكل كبير الأسرة. ثم يتسع نطاق علاقات الطفل بعد ذلك حيث يصبح عضواً في جماعات أخرى مثل جماعة الفصل المدرسي وجماعة الأقران، ثم الجماعة

المهنية فيما بعد، حيث يكتسب الفرد من خلال هذه الجماعات قيمه وعاداته واتجاهاته ومختلف الأساليب السلوكية التي تمهد له عملية التوافق الاجتماعي. (أحمد سلامه، عبدالسلام عبدالغفار، ١٩٧٦: ٢٤)

وداخل هذه الجماعات يحدث التفاعل الاجتماعي بمختلف أشكاله حيث تؤكد تهاني محمد عثمان (١٩٩٤) أن دراسة طبيعة هذا التفاعل تساعد على الفهم والتفسير والتنبؤ بالوقائع والأحداث المتصلة بالحياة اليومية، وكذلك تساعد الإنسان على فهمه لذاته ولذوات الآخرين بشكل أفضل مما يتيح له الحياة في مناخ نفسي من الاطمئنان والرضا، ويسهم في ارتقاء قدراته واستعداداته، ويساعد على أداء أفضل للعمل في شتى مجالات الحياة، فالتفاعل الاجتماعي هو جوهر الحياة اليومية الذي يتحرك في إطاره الأفراد والجماعات في كل مجتمع. (تهاني محمد عثمان، ١٩٩٤: ١)

ولذلك فإن الفرد يسعى دوماً للانضمام إلى الجماعة حيث تشبع لديه حاجة معينة مثل الحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى الرفاق والحاجة إلى الحب وغيرها من الحاجات الاجتماعية التي يتميز بها الإنسان فالإنسان بطبعه اجتماعي ويتفاعل خلال حياته مع الكثير ممن حوله من البشر وتحسن السلوك الاجتماعي يعتمد على تفاعل الأطفال مع بيئتهم الاجتماعية بما فيها من مؤثرات. (مارفن شو، ١٩٨٦: ٩٣)

فجماعة الأقران تلعب دوراً كبيراً بما تسببه من تأثير كبير على سلوك الطفل بشكل عام وخاصة على سلوكه الاجتماعي وغالباً ما يحتاج الطفل إلى رفاق في مثل سنه لكي يتفاعل معهم منذ نهاية الرابعة وبداية الخامسة من العمر ويبدأ الأطفال بالتدرج في مقاومة تدخل الكبار في اختيار أقرانهم ويضعون دستوراً خاصاً بهم في علاقاتهم مع بعضهم البعض. (فوزية دياب، ١٩٧٩: ١٠٤، منصور حسين ومصطفى زيدان، ١٩٨٢: ١١٩)

ولدراسة العلاقات داخل الجماعات تستخدم الطريقة السوسيومترية حيث تمكننا من التعرف على التفاعل بين أفراد المجموعة وبعضهم وبعض ونوعية أو نمط التفاعل الخاص بكل فرد وسوف تقوم الباحثة بعرض لمعنى القياس السوسيومتري ونشأته وبعض نظرياته المفسرة.

### نشأة مصطلح السوسيومتري Socimetry ومعناه:

#### معنى السوسيومتري: - Socimetry

ابتكر اصطلاح (السوسيومتري) رائد هذا الاتجاه وهو جاكوب مورينو Jacobs Moreno من أجل تقديم معنى دقيق ودينامي لقوانين التطور الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية بمعنى أنه يتناول البناء الداخلي للجماعات الاجتماعية. كما يدرس أيضاً قوى التجاذب Attraction والنبذ Repulsion بين أعضاء الجماعات. (زيدان عبد الباقي، ١٩٧٤: ٣٣٥-٣٣٦)

ويذكر فؤاد البهي السيد (١٩٨٠) أن مصطلح السوسيومتري (Sociometry) يعني القياس الاجتماعي حيث أنه يُعتبر تعريفاً للمصطلح الإنجليزي الذي يعني مقطعه الأول Socio أي اجتماعي ومقطعه الثاني Metry أي القياس. وبذلك تصبح الترجمة العربية لهذا المصطلح هي القياس الاجتماعي، من أجل ذلك يصح استخدام أي المصطلحين المعرب أو المترجم محل الآخر (فؤاد البهي السيد، ١٩٨٠: ٢٥٩ - ٢٦٠).

في حين يختلف زيدان عبد الباقي مع هذا حيث يذكر أن ترجمة اصطلاح Sociometry على أنه "القياس الاجتماعي" ترجمة غير دقيقة، ذلك أنه يعني (قياس العلاقات الاجتماعية) وليس القياس الاجتماعي بوجه عام ولذلك فهو يستخدم كلمة السوسيومتري بمعنى قياس العلاقات الاجتماعية (زيدان عبد الباقي، ١٩٧٤: ٣٣٥).

أما محمد نبيل عبد الحميد (١٩٧٤) فيوضح أن مصطلح السوسيومتري Sociometry يتألف من شقين أحدهما لاتيني والآخر يوناني وهما Metrum, Socius، ويعنى هذا اللفظ القياس الاجتماعي أو بمعنى آخر قياس العلاقات الاجتماعية (محمد نبيل عبد الحميد، ١٩٧٤: ١٩). وتتفق الباحثة مع تعريف زيدان عبد الباقي حيث ترى أن أقرب ترجمة لمصطلح سوسيومتري Sociometry هو قياس العلاقات الاجتماعية.

وبذلك يكون المقصود بالقياس السوسيومتري أنه الطريقة المستخدمة لتقدير وقياس نوعية العلاقات الاجتماعية داخل جماعة ما أو مجتمع من المجتمعات.

ويرى صلاح مصطفى الفوال (١٩٨٢) أن بعض العلماء المختصين بعلم النفس الاجتماعي يرون أنه يجب أن نستثنى من العلاقات موضع القياس العلاقات التي تتصف بالرسمية، ونقصرها فقط على العلاقات ذات الخصائص النفسية التي تنشأ بين أعضاء الجماعة أو المجتمع لتمكنهم من التفاعل الحر المباشر ولفترة زمنية كافية، وهناك مجموعة أخرى ترى أنه يجب أن نوسع دائرة القياس الاجتماعي ونعتبره علماً قائماً بذاته حيث يرون أنه ينطوي في مجموعاته على مجموعة البحوث المتصلة بتنظيم الجماعات وتطويرها على أساس من الدراسة التجريبية للعلاقات الاجتماعية، وعليه فإن القياس الاجتماعي يهتم بدراسة شخصية الإنسان الاجتماعية عن طريق معرفة نسيج علاقاته بالآخرين. (صلاح مصطفى الفوال، ١٩٨٢: ١١٣ - ١١٤)

ويعرف مورينو Moreno القياس السوسيومتري بأنه "البحوث المتعلقة بتنظيم الجماعات وتطورها وبمنازل الأفراد في هذه الجماعة" (زيدان عبد الباقي، ١٩٦٩: ١٣).

مما سبق يتضح تعدد تعريفات القياس السوسيومتري وأن كانت تتشابه جميعاً إلى حد كبير ولكن لا يمكن اعتبار أيها جامع شامل إلا أن الباحثة ترى أقربها إلى ما تعنيه بالسوسيومتري هو تعريف مورينو حيث يعرفه بأنه الأبحاث التي تتعلق بتنظيم الجماعات وبمكانة الأفراد بها.

وقد حققت الطريقة السوسيومترية شهره واسعة وانتشاراً سريعاً في قياس العلاقات الاجتماعية بين الأفراد.

ويُرجع فؤاد البهي السيد (١٩٨٠) سرعة انتشار الطريقة السوسيومترية إلى بساطتها وخصوبة وعمق النتائج التي يحصل عليها الباحث منها. حيث تعتمد تلك الطريقة على طلب الباحث من كل فرد أو عضو من أعضاء الجماعة الصغيرة أن يختار فرداً آخر بالنسبة لصفة ما، ثم يترجم الباحث النتائج الخاصة بهذا الاختيار إلى شبكة للعلاقات الاجتماعية يرمز فيها لكل فرد بدائرة ولإتجاه الاختيار بسهم يتجه من الفرد الذي يختار إلى من يختاره. كما يمكنه أيضاً أن يسجل نتائج في مصفوفة تبين خلاياها نتائج ذلك الاختبار. وبذلك تصبح الطريقة السوسيومترية هي الوسيلة العملية لقياس العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين فرد وفرد آخر. وبين فرد وجماعة أخرى (فؤاد البهي السيد، ١٩٨٠: ٢٦٠ - ٢٦١).

وعملية القياس السوسيومتري لها فائدة كبيرة حيث إنه بناءً على النتائج التي نحصل عليها من هذا القياس تتحدد المكانة السوسيومترية للفرد تلك المكانة التي تتحدد بقبول الفرد أو رفضه من قبل الجماعة التي ينتمي إليها.

### تعريف المكانة السوسيومترية: Sociometric Status

هناك العديد من التعريفات التي وضعت للمكانة السوسيومترية منها:-

تعريف عباس محمود عوض (١٩٧١) الذي تناول تعريف المكانة السوسيومترية من الناحية الإحصائية بأنها "مكانة الفرد بين أقرانه قبولاً ونبذاً، ويحدد هذا عدد الأصوات التي اختارته أو نبذته وهي بذلك تضعه إما فوق الإرباعي الأعلى أو تحت الإرباعي الأدنى للتوزيع السوسيومتري" (عباس محمود عوض، ١٩٧١: ١١٣)

كما عرفها محمد نبيل عبد الحميد (١٩٧٤) بأنها "مكانة العضو الاجتماعية بين أعضاء مجموعته التي ينتمي إليها. وتحدد هذه المكانة عن طريق درجة يحصل عليها العضو بعد إجراء الاختبار السوسيومتري والذي يتكون من عدة مواقف اجتماعية. حيث يطلب من كل عضو أن يختار أو ينبذ عدد من أفراد مجموعته وذلك على كل موقف من المواقف التي يتكون منها الاختبار وكلما كثرت اختيارات الأعضاء الموجبة لأحد الأعضاء كلما زادت درجته وارتفعت بالتالي مكانته السوسيومترية، والعكس صحيح بمعنى أنه كلما قلت الاختيارات الموجبة أو زادت اختيارات النبذ الحاصل عليها العضو من بقية الأعضاء كلما قلت درجته، وانخفضت بالتالي مكانته السوسيومترية. وبتعبير آخر يمكن القول أنه كلما كانت العلاقة بين العضو وبقية أعضاء الجماعة موجبة كلما كانت مكانته السوسيومترية مرتفعة. وكلما كانت العلاقة سالبة كلما انخفضت مكانته السوسيومترية". (محمد نبيل عبد الحميد، ١٩٧٤: ١٢)

وقد اعتمد المشتغلون في القياس الاجتماعي على الدرجات الموجبة أو السالبة أو الأثنين معاً في تحديد المكانة السوسيومترية لكل عضو فقد اعتمد البعض على الدرجات الموجبة واعتمد البعض الآخر على الدرجات السالبة والبعض الثالث على الفرق الناتج من الاختيارات الموجبة والسالبة والحاصل عليها كل عضو في تحديد المكانة السوسيومترية.

وكان محمد نبيل عبد الحميد قد اعتمد في تعريفه على كل من الدرجات الموجبة والسالبة التي يحصل عليها كل عضو من أعضاء الجماعة. كما اعتبر أن التعريف الاجرائي للمكانة السوسيومترية هو "أنها الفروق بين الاختيارات الموجبة والاختيارات السالبة الحاصل عليها كل عضو من أعضاء الجماعات التي ينتمي إليها" (محمد نبيل عبد الحميد، ١٩٧٤: ١٢-١٣).

أما مكرم شاكر إسكندر (١٩٧٧) فقد حدد المكانة السوسيومترية إجرائياً بأنها "المركز الذي يحتله الفرد داخل جماعته (جماعة البحث) خلال ثلاثة أبعاد لهذه المكانة هي:

١- مكانة الاختيار. ٢- مكانة النبذ.

٣- إدراك المكانة السوسيومترية (إدراك مكانة الاختيار وإدراك مكانة النبذ).

وتجدر الإشارة إلى أن مكانة الاختيار ومكانة النبذ للفرد داخل جماعة البحث تحدها اختيارات أفراد الجماعة للفرد أو نبذهم له، وليس للمفحوص دخل بشأنها، فهو متلقي للاختيار، متلقي للنبذ، أما إدراكه لمكانة الاختيار ومكانة النبذ له داخل الجماعة فهو الذي يحددها من حيث مدى دقة توقعه لاختيار أو نبذ أفراد الجماعة له، وبمقارنة هذه التوقعات بالاختيارات أو النبذ التي يحصل عليها من أفراد الجماعة الآخرين بالفعل". (مكرم شاكر إسكندر، ١٩٧٧: ٢٦)

ويرى أشرف أحمد عبدالقادر (١٩٩٣) أن المكانة السوسيومترية يمكن تحديدها باستخدام المقياس السوسيومتري فالاختيارات الموجبة التي يحصل عليها كل فرد من أفراد الجماعة تدل على مدى تمتع الفرد بمكانة اجتماعية معينة بين أفراد جماعته وأن الاختيارات السالبة أو ما يسمى بالنبذ فتحدد أيضاً مدى انخفاض هذه المكانة (أشرف أحمد عبدالقادر، ١٩٩٣: ٥).

ومن التعريفات السابقة يتضح أنه قد تم الاتفاق على أن المكانة السوسيومترية للفرد يتم تحديدها بناءً على ما يحصل عليه من اختيارات أو رفض من قبل أفراد مجموعته في المواقف المختلفة التي يتم السؤال عنها كما أن هناك اتفاقاً على أن هذه المكانة يتم تحديدها باستخدام المقياس السوسيومتري. وعلى ذلك فإن الباحثة تعرف المكانة السوسيومترية بأنها:

"مركز الطفل داخل جماعة من أقرانه، وهو يحدد باستخدام المقياس السوسيومتري، حيث يحصل الطفل على عدد من الاختيارات الموجبة أو السالبة على بنود هذا المقياس وبناءً عليها ترتفع أو تنخفض مكانته داخل تلك الجماعة".

## الاختبار السوسيومتري Sociometric Test :

لكي نستطيع تحديد مكانة الاختيار Acceptance أو الرفض Rejection للفرد داخل الجماعة يستخدم المقياس السوسيومتري للتعرف على المكانة السوسيومترية بشكل عام. والمقياس السوسيومتري هو أداة يقوم فيها كل فرد من أفراد المجموعة باختيار من يفضلُه من أعضاء جماعته ورفض البعض الذي لا يفضلُه من أعضائها. وقد درج استخدام لفظ المقياس السوسيومتري أو الاختبار السوسيومتري Sociometric test لتأدية نفس المعنى، ويذكر سعد عبدالرحمن (١٩٦٧) أن الاختبار السوسيومتري هو وسيلة شائعة لتقدير نوعية العلاقات الاجتماعية في جماعة من الجماعات. وهو يساعد أيضاً على فهم تركيب المجموعة Group structure وكيفية بنائها. كما يتضح من خلاله أيضاً تركيب الأقسام الداخلية في الجماعة ومختلف المكانات الاجتماعية داخلها، فعلى سبيل المثال يمكن اكتشاف القادة والمنعزلين والمنطوين والأطراف المتنازعة أو المتنافسة من أجل سيادة المجموعة وقيادتها عن طريق مثل هذا الاختبار. وأبسط تعريف للاختبار السوسيومتري هو أنه "مجموعة من الأسئلة تستفهم من المفحوص عن اختياره أو رفضه لأعضاء الجماعة التي ينتمي إليها بالنسبة لمواقف اجتماعية محددة، وبطبيعة الحال فإن ذلك يتضمن بالضرورة ترتيب الأعضاء حسب اختياره أو رفضه (سعد عبدالرحمن، ١٩٦٧: ٢٥-٢٦).

ويوضح غريب عبدالفتاح غريب (١٩٩٣) أن قياس العلاقات الاجتماعية Socimetric techniques يتم باستخدام الاختبار السوسيومتري، والاختبار السوسيومتري مصمم لقياس البناء الاجتماعي للجماعة ولتقييم المكانة الاجتماعية لكل فرد بالنسبة لكل أفراد جماعته. وهناك عدة وسائل يمكن استخدامها لجمع مثل هذه البيانات تتضمن الوسيلة العادية حيث يطلب من كل عضو من الجماعة أن يختار أكثر الأشخاص تفضيلاً بالنسبة له على أساس محكات محددة. وعلى سبيل المثال يمكن أن يسأل الشخص أن يوضح ثلاثة أشخاص يفضل أن ينجز عملاً معهم وكذلك عندما يطبق الاختبار السوسيومتري داخل الفصول حيث يسأل الطالب أن يحدد بقرب من يفضل أن يضع مقعده (غريب عبدالفتاح غريب، ١٩٩٣: ٤٧).

ويعرف ووترز Waters "الاختبار السوسيومتري بأنه وسيلة لتوضيح المشاعر الشخصية للعضو نحو الأعضاء الآخرين في جماعته من خلال اختياره لأعضاء الجماعة لمشاركته في مواقف معينة"، كما يرى إيفانز Evans "أن الاختبار السوسيومتري يهدف إلى إعطاء صورة موضوعية عن العلاقات القائمة بين أعضاء أي جماعة من الناس، وتظهر موضوعيته في أنه يظهر علاقات التجاذب والتنافر Attraction & Repulsion بين الأفراد داخل الجماعة فهو يقيس في جوهره قيمة الفرد بوصفه مثيراً لاستجابات فرد من باقي الأفراد. (أسماء عبدالعال الجبري،

ويعرفه جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاقي (١٩٩٥) بأنه "مقياس تقدير اجتماعي حيث يطلب من كل عضو في جماعة أن يختار ويبين أي أعضاء الجماعة الآخرين يجب أن يعمل معه أو يقضي الوقت في صحبته... إلخ، وأيهم لا يحب أن يشترك معه في أي من هذه الأنشطة". (جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاقي، ١٩٩٥: ٣٦٢٧-٣٦٢٨)

ومن هنا فإن الاختبار السوسيومتري عموماً أداة تهدف إلى دراسة علاقات التجاذب والتنافر التي تظهر داخل أي جماعة.

والاختبار السوسيومتري في صورته البسيطة التي اقترحها مورينو يتكون من عدة أسئلة يطلب من المفحوص فيها أن يحدد اختياره ورفضه لبعض أعضاء الجماعة التي ينتمي إليها. وفق ترتيب يبدأ بالأفضل وينتهي بالأقل من ناحية التفضيل أو يبدأ بأكثر الأعضاء رفضاً وينتهي بأقلهم رفضاً. (سعد عبدالرحمن، ١٩٨٣: ٥٦٩ - ٥٧٠).

وقد وضع مورينو عدة شروط يجب توافرها حتى يحقق الاختبار السوسيومتري الغرض منه وهذه الشروط هي:

- ١- أن يتضمن الفحص جميع أعضاء الجماعة (بحيث يكونون معروفين لبعضهم البعض) حتى لا يقع اختيار أحد الأفراد على فرد خارج نطاق الجماعة التي يكون الفاحص قد حددها فإن كان الفاحص يجري اختباره على فصل دراسي مثلاً فيفضل إجراؤه على الفصل ككل.
- ٢- أن يطمئن المفحوص إلى السرية التامة لاستجابته سواء من ناحية الاختيار أم الرفض.
- ٣- أن يوضح الفاحص حدود الجماعة التي سوف يختار منها المفحوص ويفضل أن يحدد السؤال السوسيومتري حدود الجماعة (كأن يقول الفاحص للمفحوص تختار مين من زملائك في الفصل لكي يذهب معك إلى الرحلة...؟)
- ٤- أن يكون الموقف الاجتماعي موقفاً حقيقياً بمعنى أنه يكون ذا صلة حقيقية بحياة الجماعة ومشتقاً من طبيعة أنشطتها.
- ٥- أن يترك الاختيار - وكذلك الرفض - حراً غير مقيد فيختار الفرد أي عدد يشاء ويرفض أي عدد يشاء كذلك من أعضاء الجماعة. ولكن ذلك يجعل مهمة الباحث صعبة عند تحليل نتائج الاختبار إحصائياً، ولذلك فقد أصبح من المألوف أن يطلب الباحث عدداً معيناً من الاختيارات أو الرفض بثلاثة مثلاً أو خمسة.
- ٦- أن يلاحظ أعضاء الجماعة أن هناك أهمية فعلية للاختبار السوسيومتري الذي طبق عليهم كأن يعاد تنظيم الجماعة في الجلسة مثلاً أو الاشتراك في نشاط على أساس اختياراتهم.
- ٧- أن يحدد الموقف الاجتماعي الذي يراد من المفحوص أن يختار أو يرفض على أساسه. فلا يكون السؤال عاماً أو شاملاً بل يجب أن يكون دقيقاً ويصف الموقف الاجتماعي تماماً.

هذه هي أهم الشروط التي وضعها مورينو لكي يحقق الاختبار السوسيومتري الغرض منه.

(سعد عبدالرحمن، ١٩٨٣: ٥٧٠ - ٥٧١، حامد زهران، ١٩٨٤: ٧٦ - ٧٧)

وبضيف فؤاد البهي (١٩٨٠) شرطاً آخر للشروط السابقة وهو أن يتم الاختبار في جماعة

صغيرة محددة بما يسمح لجميع أعضائها أن يعرفوا بعضهم جيداً (فؤاد البهي، ١٩٨٠: ٢٦٧).

وترى الباحثة أن هذه الشروط السابقة هامة جداً لتحقيق الغرض من الاختبار السوسيومتري

كما أنها سهلة وبسيطة في تحقيقها ولذلك فقد تم مراعاتها عند تصميم الاختبار السوسيومتري

الخاص بالدراسة الحالية فيما عدا شرط واحد فقط وهو ترك الاختيار والرفض مفتوحاً أو حراً وإنما

حددت الباحثة الاختيار والرفض بثلاثة أشخاص فقط. وذلك يرجع إلى أن الطفل في سن ما قبل

المدرسة يميل للعب في جماعات محدده العدد (٣-٤ أفراد). (حامد زهران، ١٩٩٠: ٢١٩،

مصطفى فهمي، ١٩٧٨: ١٩٠)

وبالتالي فإنه إذا قام بأحد الأنشطة التي تقدمها في بنود المقياس فإنه سوف يكون في حاجة

إلى نفس العدد من الرفاق.

كما يرى لين وجرونلاند (Linn & Gronlund, 1995) أنه من الأفضل تحديد عدد

الاختيارات التي يقوم بها التلميذ في كل سؤال سوسيومتري. وفي معظم الحالات يكون من الكافي

عمل خمسة اختيارات. فقد دلت الدراسات التي تمت على نتائج القياس السوسيومتري أن ثباته

يزداد حتى خمسة اختيارات وأنه لا يزيد بعد ذلك. كما أن خمسة اختيارات تجعل من السهل تنظيم

الجماعات لأنه من الصعب أحياناً تحقيق الاختيارات الأولى لجميع التلاميذ وفي الصفين الأول

والثاني الابتدائي يفضل ألا تزيد الاختيارات عن اثنين أو ثلاثة. إذ إنه من الصعب على التلاميذ

الصغار التمييز بين الاختيارات التي تزيد عن هذا العدد. (Linn & Gronlund, 1995, p. 279)

في (رجاء محمود ابوعلام، ١٩٩٩: ٣٨٥)

وهناك ثلاث خطوات يجب اتباعها عند بناء الاختبار السوسيومتري وهي:

#### ١- اختيار الموقف الاجتماعي:

والموقف الاجتماعي هو وحدة الاختبار السوسيومتري هذا الموقف يختلف من جماعة إلى

أخرى حسب طبيعة ووظيفة تلك الجماعة فالمواقف الاجتماعية في المدرسة تختلف عنها في

المصنع أو المؤسسة ويجب أن يكون الموقف الاجتماعي حقيقياً غير افتراضي، يحتمل الاختبار،

خالي تماماً من العوامل الضاغطة التي توجه اختيار الأفراد وجهة معينة حتى تظهر العلاقات

الحقيقية بين الأفراد.

**٢- صياغة السؤال السوسيومترى:**

- تعد صياغة السؤال السوسيومترى من أهم خطوات بناء الاختبار السوسيومترى إذ عليها تتوقف الاجابة التي يجيبها المفحوص ويجب أن يصاغ السؤال السوسيومترى بحيث:
- أ- يكون ذا ألفاظ واضحة وسهلة ومفهومة ومناسبة لمستوى العمر الزمني للأفراد الذي يطبق عليهم الاختبار السوسيومترى.
  - ب- تكون عبارات السؤال مأخوذة من واقع لغة الجماعة التي يجرى عليها الاختبار.
  - ج- تكون صياغة السؤال واقعية بسيطة ويدل السؤال المباشر على الموقف الاجتماعي.

**٣- إعداد تعليمات الاختبار السوسيومترى:**

- يتوقف نجاح الاختبار كوسيلة قياس على فهم المفحوصين لتعليماته سواء كانت شفوية أم تحريرية ويجب أن يتوفر فى هذه التعليمات ما يلي:-
- أ- أن لا تحمل التعليمات إحاءاً لاختيار أو رفض شخص معين وإنما تكون تفسيرية توضيحية فقط.
  - ب- أن تكون سهلة وبسيطة ومفهومة دون تعقيد.
  - ج- أن تكرر هذه التعليمات وخاصة ما يتصل منها بترتيب الاختيارات قبل كل سؤال (سعد عبدالرحمن، ١٩٨٣: ٢٧١-٢٧٣).
- ويمكن أن يجري الاختبار السوسيومترى بطريقة فردية بأن يسأل كل فرد عن اختياراته ورفضه على حده ويقوم الباحث بشرح تعليمات الاختبار للمفحوص بتسجيل تلك الاختيارات أو أن يتم توزيع أوراق على الأفراد ليقوموا بتسجيل اختياراتهم بشكل جماعي بعد قراءة التعليمات أو الاستماع إليها من الباحث. وقبل كل هذا يجب أن يشرح الباحث الهدف من الاختبار للمفحوصين قبل بدء العمل.
- ونظراً لأن عينة الدراسة الحالية هم أطفال ما قبل المدرسة أي أنهم لا يستطيعون القراءة ولا الكتابة فإن الباحثة قامت بتطبيق الاختبار معهم بطريقة فردية حيث كانت تذكر التعليمات لكل طفل على حده وتسأله عن اختياراته الموجبة والسالبة على كل بند من بنود الاختبار ثم تقوم هي بتسجيلها.
- ويرى حامد زهران (١٩٨٤) أنه يمكن للباحث أن يطلب من افراد الجماعة ذكر أسباب الاختيار وأسباب الرفض وكذلك ذكر الصفات الشخصية للأفراد المرفوضين (حامد زهران، ١٩٨٤: ٧٧).

### طرق حساب نتائج الاختبار السوسيومتري

يتم حساب نتائج الاختبار السوسيومتري بإحدى الطرق الآتية:

#### ١- حساب الدرجة السوسيومترية:

حيث تحسب الدرجة السوسيومترية للفرد عن طريق معرفة عدد الاختيارات التي حصل عليها ونوع هذه الاختيارات ويمكن أن يأخذ الاختيار الأول ثلاث نقاط (+٣) والاختيار الثاني (+٢) والاختيار الثالث (+١) والرفض الأول (-٣) والرفض الثاني (-٢) والرفض الثالث (-١) هذا إذا كان أقصى عدد للاختيارات هو ثلاثة أما إذا كان خمسة فيحصل الاختيار الأول على (+٥) وهكذا. ثم يتم جمع عدد الاختيارات أو الرفض بذلك وتحسب درجة الشعبية الاجتماعية Popularity.

#### ٢- رسم السوسيوجرام Sociogram:

حيث يمثل الاختيار والرفض بياناً في (رسم العلاقات الاجتماعية) وهو ما يسمى السوسيوجرام Sociogram ولقد ابتكر مورينو هذه الطريقة لتمثيل نتائج الاختبار السوسيومتري بصورة سهلة ومعبرة حيث يرى من خلالها العلاقات الاجتماعية بسهولة وبساطة وفيها يرمز لكل عضو في الجماعة برقم يوضع داخل شكل ما (مربع أو دائرة ..) يدل على عضو الجماعة ويخرج من هذا الشكل سهم يتجه إلى الفرد الآخر الذي يختاره الفرد الأول. فمثلاً إذا كانت الجماعة تتكون من ذكور وإناث فإن الذكور يرمز لهم بمربعات والإناث بدوائر وبداخل كل منهم أسم الطفل أو رقمه أو رمزه. وتوضع الدوائر والمربعات التي يحصل أصحابها على أصوات أكثر في الوسط بينما الدوائر والمربعات التي يحصل أصحابها على أصوات أقل بعيداً عن الوسط وتمثل الاختيارات بين الأفراد بأسهم مستقيمة أو خضراء اللون وتوضح رؤوسها اتجاه الاختيار. وإذا كان الاختيار متبادلاً يكون السهم ذا رأسين أما الرفض فيمثل بأسهم مقطعة أو حمراء اللون مثلاً بنفس الطريقة. وعن طريق السوسيوجرام يمكن الكشف عن عدة أنواع من الروابط السوسيومترية وهي:

#### (أ) العلاقات المزدوجة (المتبادلة)

وتبدو في تبادل الاختيار بين فردين من أفراد المجموعة وتمثل كما في الشكل رقم (١):



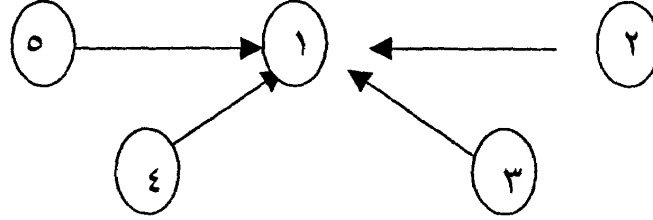
شكل رقم (١) يوضح العلاقات المتبادلة

وانتشار هذا النوع من العلاقات يؤدي إلى ضعف التماسك الداخلي للجماعة حيث يصل هذا التماسك إلى نهايته الصغرى عندما تتحل الجماعة كلها إلى جماعات ثنائية.

**ب) العلاقات المركزية:**

وتظهر العلاقات المركزية في اختيار الجماعة لفرد واحد منها وتمثل كما في الشكل رقم

(٢)



شكل رقم (٢)

يوضح العلاقات المركزية

وكما يتضح من الرسم فجميع أفراد العينة أرقام ٢، ٣، ٤، ٥ قد اختاروا رقم ١ وهذا يشير إلى زعامة الفرد رقم (١).

ولا يتطلب ذلك تبادل اختيار رقم ١ للأعضاء الذين اختاروه فربما يختار بعضهم وربما يختار غيرهم تماماً.

**ج- العلاقة المتتابة:**

وتظهر هذه العلاقة في تتابع اختيار الأفراد وتمثل كما في الشكل رقم (٣):



شكل رقم (٣) يوضح العلاقات المتبادلة

وهذا النوع من العلاقات يدل على مسار التفاعل بين أعضاء الجماعة بصورة أنضج من

العلاقات المزدوجة أو المركزية.

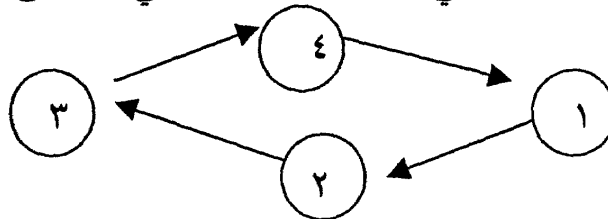
**د- علاقة دائرية مغلقة:**

تتشابه العلاقات الدائرة مع العلاقة المتتابة في أنها تبدأ من فرد وتنتقل من فرد إلى فرد

آخر ولكنها تختلف عن العلاقات المتتابة في أنها تعود ثانية لنفس الفرد الذي منه بدأت، وهي تبدو

في العلاقة المغلقة بين مجموعة فرعية من الجماعة الأصلية ولها نفس خصائص الرابطة المزدوجة

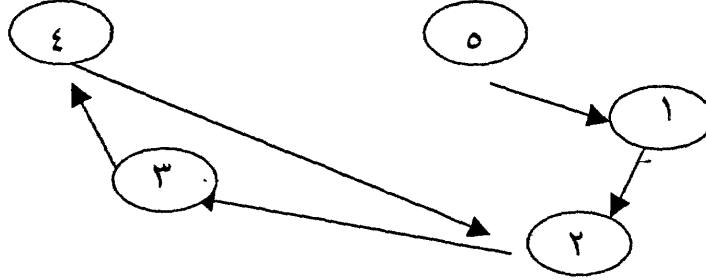
من حيث الدلالة على ضعف التماسك الداخلي للجماعة الأصلية وهي تمثل في الشكل رقم (٤)



شكل رقم (٤) يوضح العلاقات الدائرية (المغلقة)

## ٣- العلاقات المنفردة:

ويبدو هذا النوع من العلاقات في فشل الفرد في اجتذاب الأفراد الآخرين نحوه في أي صورة كانت وهؤلاء الأفراد يعيشون على هامش الجماعة يختارون الآخرين، ولا يختارهم أو يرغب فيهم أحد وبذلك يظهر نقص تكيفهم الاجتماعي ويمكن تمثيلهم كالفرد رقم (٥) في الشكل رقم (٥)



شكل رقم (٥) يوضح العلاقات المنفردة

(فؤاد البهي السيد، ١٩٨٠: ٢٦٧-٢٧٢، سعد عبدالرحمن، ١٩٨٣: ٥٨٠-٥٨٧، حامد زهران، ١٩٨٤: ٧٧-٧٨).

الأشكال ١، ٢، ٣، ٤ من (سعد عبدالرحمن، ١٩٨٣: ٥٨٥-٥٨٦).

ولكن على الرغم من بساطة وسهولة السوسيوجرام والشبكة الاجتماعية إلا أن الباحثة ترى أنه لا يصلح لتحليل النتائج السوسيومترية للعينات الكبيرة حيث ستؤدي كثرة الأسهم والخطوط إلى عدم إيضاح العلاقات بين الأفراد.

كما أنه في حالة وجود أكثر من بند في المقياس فإنه سيكون من الصعب إدراك مكانة الفرد وسط جماعته في المقياس ككل لأن كل بند يتطلب رسم شبكة خاصة به.

ولذا فقد ظهرت الحاجة لرصد النتائج السوسيومترية بطريقة أخرى وهي طريقة المصفوفات.

## ٣- المصفوفات السوسيومترية Sociometric matrices

يشير زيدان عبدالباقي (١٩٧٤) وفؤاد البهي السيد (١٩٨٠) إلى أن القياس السوسيومترى يعتمد على المصفوفات المربعة أي مصفوفات (ن×ن) حيث تساوي (ن) عدد الأشخاص الذين يتم القياس بينهم ويتم تسجيل هؤلاء الأشخاص رأسياً وأفقياً حيث أن تلك المصفوفة يبين عمودها الرأسي الأول أسماء الأفراد ويبين سطرها الأفقي الأول اختيار هؤلاء الأفراد. وتسجل خلاياها نوعية اختيار كل فرد من أفراد الجماعة لغيره من الأفراد الآخرين (زيدان عبدالباقي، ١٩٧٤: ٣٣٩ وفؤاد البهي السيد، ١٩٨٠: ٢٧٢).

وهناك عدة نماذج للمصفوفات منها مصفوفة جنينجز Gningz، مصفوفة فورسيث Forsyth وكاتز Katz، ومصفوفة فستنجر Festinger ومصفوفة البهي وهم جميعاً يتشابهون إلى

حد كبير. وستقوم الباحثة بتناول مصفوفة البهي بالشرح حيث ستستخدمها في تحليل نتائج الاختبار السوسيومترى الخاص بالدراسة الحالية:

| ١٥ | ١٤ | ١٣ | ١٢ | ١١ | ١٠ | ٩ | ٨ | ٧ | ٦ | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |    |
|----|----|----|----|----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
|    |    |    |    |    |    |   | ١ |   |   |   |   |   |   |   | ١  |
|    |    |    |    |    |    |   |   |   |   | ١ |   |   |   |   | ٢  |
|    |    |    |    |    |    |   | ١ |   |   |   |   |   |   |   | ٣  |
|    |    |    |    |    |    |   | ١ |   |   |   |   |   |   |   | ٤  |
|    |    |    | ١  |    |    |   |   |   |   |   |   |   |   |   | ٥  |
|    |    |    |    |    |    | ١ |   |   |   |   |   |   |   |   | ٦  |
|    |    |    |    |    | ١  |   |   |   |   |   |   |   |   |   | ٧  |
|    |    |    |    |    | ١  |   |   |   |   |   |   |   |   |   | ٨  |
|    |    |    |    |    |    |   |   |   | ١ |   |   |   |   |   | ٩  |
|    |    |    |    |    |    |   |   |   |   |   |   | ١ |   |   | ١٠ |
|    |    | ١  |    |    |    |   |   |   |   |   |   |   |   |   | ١١ |
|    |    |    |    |    | ١  |   |   |   |   |   |   |   |   |   | ١٢ |
|    |    |    |    |    |    |   | ١ |   |   |   |   |   |   |   | ١٣ |
|    |    |    |    |    |    |   | ١ |   |   |   |   |   |   |   | ١٤ |
|    |    |    |    |    | ١  |   |   |   |   |   |   |   |   |   | ١٥ |
| ٠  | ٠  | ١  | ١  | ٠  | ٤  | ١ | ٥ | ٠ | ١ | ١ | ٠ | ٠ | ١ | ٠ | مج |

شكل رقم (٦) يوضح مصفوفة البهي للعلاقات السوسيومترية - (فؤاد البهي السيد، ١٩٨٠: ٢٧٣) تتكون هذه المصفوفة من أعمدة رأسية طولية وسطور أخرى أفقية مستعرضة ويوضح العمود الرأسي الأول الأرقام التي تدل على الأفراد ويوضح السطر الأفقي الأول أرقام الاختيار وتدل المربعات التي تتكون من تقاطع الأعمدة الرأسية والسطور الأفقية على توزيع الاختيار والسطر الأخير يوضح مجموع الاختيارات لكل فرد. (فؤاد البهي، ١٩٨٠: ٢٧٢).

وقد تم اختيار مصفوفة البهي لتحليل النتائج السوسيومترية الخاصة بالدراسة الحالية لأنها تمتاز عن شبكة العلاقات الاجتماعي في أنها:-

- أسرع من الشبكة في تسجيل العلاقات الاجتماعية.
- تلخص العلاقات في صورة رياضية تصلح للتحليل الدقيق.
- تصلح لتسجيل استجابات الجماعات الكبيرة نسبياً.
- كما تمتاز عن باقي المصفوفات في بساطتها ووضوحها وشمولها وسهولة تطبيقها.

## فائدة تفسير البيانات السوسيومترية:

تعطي التفسيرات الخاصة بالبيانات السوسيومترية معلومات هامة عن بناء الجماعة وتركيبها ومن أهم هذه المعلومات:

- ١- التعرف على النجوم stars أي "الذين يحصلون على أكبر عدد من الاختيارات. وهم الذين يتمتعون بشعبية كبيرة في الجماعة، وهم القادة الذين يمكن التأثير في الجماعة عن طريقهم ويمكن أن يتولوا مسئوليات في الجماعة".
- ٢- التعرف على المرفوضين rejected أي "الذين يحصلون على أكبر عدد من أصوات الرفض وهم غير المتوافقين اجتماعيا ويجب علاج وضعهم في الجماعة وتصحيحه".
- ٣- التعرف على المعزولين isolated أي "الذين لا يحصلون على اختيار أو رفض والذين يجب العمل على إدماجهم في الجماعة".
- ٤- معرفة الاختيار المتبادل والرفض المتبادل Mutual choice and rejection.
- ٥- معرفة الاختيار غير المتبادل كأن يختار شخص شخصا يرفضه.
- ٦- التعرف على الجماعات الفرعية sub-groups في داخل الجماعة الكبيرة والتي تدل على أن أفرادها يمكن أن يتعاونوا مع بعضهم البعض بدرجة أفضل من تعاونهم مع غيرهم.
- ٧- دراسة العلاقات العامة مثل العلاقة بين الجنسين بصفة عامة وهل يتجمع أفراد كل من الجنسين في جماعات فرعية خاصة أم يندمجون معا.
- ٨- معرفة ما إذا كانت العلاقة بين الأفراد علاقات ثنائية، أم بين جماعات صغيرة مقفلة أو شبه مقفلة.
- ٩- يمكن دراسة التقدير السوسيومتري الذاتي حيث يقوم كل فرد بتقدير موقعه في الجماعة ودرجة شعبيته بين أفرادها، ثم يحسب مدى التطابق بين تقديره الذاتي وبين درجته التي حصل عليها في الاختبار السوسيومتري (حامد عبدالسلام زهران، ١٩٨٤: ٧٨ - ٧٩).

### العوامل المؤثرة في العلاقات الاجتماعية:

من المعروف أن هناك عدة عوامل تؤثر في اختيارات أو رفض الأفراد لبعضهم البعض أي أنها تؤثر في عملية التجاذب بين الأفراد داخل الجماعة وتشير منيرة حلمي (١٩٧٨) إلى أن تلك العوامل هي:

(١) **التشابه:** فقد أثبتت العديد من الدراسات أن التشابه في الاتجاهات والشخصية وكذلك في التحصيل الدراسي والظروف الأسرية والديانة والمشاركة الاجتماعية والعادات الاجتماعية كلها أمور تؤدي إلى التجاذب بين أفراد الجماعة وهذه الحقيقة تصدق على صغار الأطفال.

(٢) **التكامل:** حيث وجد أن الاختلاف في بعض الصفات قد يؤدي إلى التجاذب. لاسيما الاختلاف في بعض النواحي العامة المشتركة مثل الحاجات النفسية. والاختلاف الذي يؤدي إلى التجاذب هو الاختلاف الذي يحقق التكامل بين شخصين في صفاتهما. فالشخص الذي يتسم بالسيطرة مثلاً ينجذب نحو شخص آخر يتسم بالخضوع حيث تكمل كل من هاتين الصفتين الأخرى وبالتالي يتكامل الشخصان اللذان يتصفان بهما.

(٣) **التبادل:** إن ملاحظة الشخص لعلامات إعجاب أو ميل من الشخص الآخر نحوه تؤدي إلى ميله هو الآخر نحو هذا الشخص.

وهذا لا يعني أن الشخص ينجذب نحو من يمتدحه بما لا يستحقه فقد وجد أن الأشخاص الذين تلقوا مدحاً مقابل عمل ضعيف لم تكن استجاباتهم إيجابية نحو من امتدحهم بقدر ما كانت استجابات الأشخاص الذين مدحوا لأداء عمل جيد.

(٤) **تخفيف حدة القلق وعدم الثقة بالنفس:** إن الشخص حين يشعر بالقلق فإن مصاحبتَه للآخرين تريحه وقد وجد أن الشخص القلق يختار من هو في مثل حالته ليصاحبه ولا يقبل مصاحبة أشخاص عاديين.

كما وجد الباحثون أنه كلما كانت درجة الثقة بالنفس منخفضة كان الشخص أكثر حاجة لتقبل الآخرين له. وكذلك لحبهم له. أي أن تقبل الآخرين يشبع عند فاقدة الثقة في نفسه حاجة أقوى من الحاجة التي يشبعها عند الوثاق في نفسه. (منيرة أحمد حلمي، ١٩٧٨: ١٥٣ - ١٧٩)

### النظريات المفسرة لمكانة الفرد السوسيو مترية:

هناك العديد من النظريات التي تفسر المكانة السوسيو مترية لفرد وتفسر أيضاً قوى التجاذب Attraction والنذب Repulsion بين أعضاء الجماعة ومن أهم هذه النظريات:

## • النظرية السوسيومترية:-

وقد أسس هذه النظرية مورينو ونشرها في كتابه من الذي سيكتب له البقاء؟ (Who shall survive?) (١٩٣٤) ويرى مورينو أن السوسيومترية لا تمثل نظرية فحسب إنما تمثل:

أ- نظرية. ب- موضوع البحث.

ج- طريقة للتحليل. د- أداة لجمع البيانات. (زيدان عبد الباقي، ١٩٦٩: ٢٦، ٦١)

ويرى مورينو أن العلاقات بين الأفراد تعتمد على تلقائية الفرد في التعامل مع من حوله والتي تبني على أساس قدرته على الابتكار في المواقف الجديدة. فالفرد يبتكر أثناء تعامله مع من حوله العديد من الأفكار والاستجابات التي تحدث بطريقة تلقائية.

ويذكر زيدان عبد الباقي (١٩٦٩)، محمد شحاته ربيع (١٩٧٧) أن نظرية مورينو تركز على دعامتين مرتبطتين ببعضهما ومستقلتين في نفس الوقت هما:

### التلقائية Spontaneity:

والتلقائية هي المبادرة الذاتية في سلوك الفرد فعندما يمر الفرد بموقف ما فإنه يستجيب لهذا الموقف استجابة تلقائية أي أنها استجابة ذاتية ونابعة من الفرد وهناك ثلاث نماذج للتلقائية هي:

النموذج الأول: عندما تكون الاستجابة جديدة بالنسبة للموقف وليست ملائمة له ويحدث ذلك عندما يستجيب الفرد للموقف استجابة جديدة وتلقائية ولكنها لا تناسب هذا الموقف.

النموذج الثاني: عندما تكون الاستجابة التلقائية ملائمة للموقف ولكن ينقصها الجودة الكافية فتكرار الاستجابة لموقف كوميدي يفقده جديته أي أن الفرد يستجيب للموقف بطريقة تلقائية ولكنها ليست جديدة. فعندما يستجيب الفرد لموقف ما استجابة مكررة فإن ذلك يفقد هذا الموقف جديته ومعناه.

النموذج الثالث: التلقائية الحقة حيث تجمع بين ملائمتها للموقف وجديتها وحتى تكون كذلك فلا بد أن تكون النتائج جديدة ومفيدة أي أن الاستجابة التي يصدرها الفرد تكون تلقائية وجديدة وملائمة للموقف في نفس الوقت. وبالتالي تكون نتائج هذا الموقف جديدة ومفيدة.

### الابتكار: Creativity:

والابتكار يقصد به مورينو أفكارا جديدة مبتكرة تتوارد بفعل تلقائي وبالتالي فإن التلقائية تمثل حافزا لعملية الابتكار أي أن الاستجابة التي يصدرها الفرد تجاه موقف معين تتسم بأنها جديدة وليست مقلدة أو مكررة.

فالفرد يسلك في المواقف المختلفة والتي تمثل تفاعله مع من حوله بطريقة تلقائية ومن خلال تلك التلقائية تظهر كثيرا من الاستجابات والأفكار المبتكرة حيث يذكر مورينو أن التلقائية

والابتكار يمثلان حجر الزاوية بالنسبة للقياس الاجتماعي عموماً، وقد وضعت هاتان الدعامتان موضع الاختبار التجريبي بواسطة الوسائل السوسيو مترية ومفهوم كل من هاتين الدعامتين ليس شيئاً واحداً فكلتاها مختلفة عن الأخرى ومرتبطة بها في نفس الوقت أشد الارتباط. فقد يوجد فرد على درجة عالية من التلقائية غير أنه لا يكون مبتكراً ويصف مورينو هذا الفرد بأنه (معتوه تلقائي) وقد يوجد فرداً آخر يكون على درجة عالية من الابتكار ولكنه في نفس الوقت يفتقر إلى التلقائية ويصفه مورينو بأنه (مبتكر بلا ذراعين).

(زيدان عبد الباقي، ١٩٦٩: ٣٤ ومحمد شحاته ربيع، ١٩٧٧: ٩٥)

وترى الباحثة أن هذين المبدأين اللذين يمثلان أساس نظرية مورينو، يعتبران من أهم النقاط التي تقوم عليها علاقات الأفراد بعضهم ببعض، فالفرد عادة في تفاعله مع الآخرين يبدي كثيراً من التلقائية في كل ما يقول وما يفعل وهذه التلقائية لا بد أن تحتوي في كثير من الأحيان على الابتكار فكل فرد يبتكر في أفعاله وأقواله قبل أن يصدرها حتى تعبر عنه ولا تكون مجرد تقليد لغيره من الأفراد.

وتتأثر التلقائية والابتكار لدى الفرد بمبدأ آخر تحدث عنه مورينو وهو التحمية أو التهيئة أو التسخين Warming up.

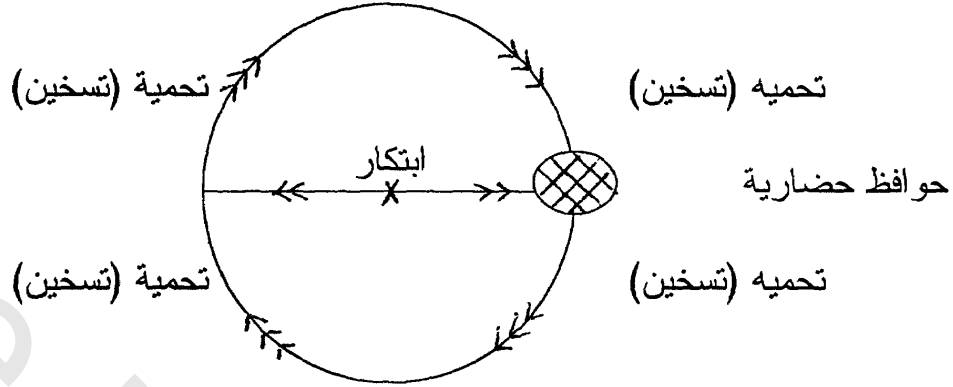
### التهيئة أو التسخين Warming up:-

يرى مورينو أن أي عمل يقوم به الفرد لا بد أن يهيئ له مقدماً وهذا يمثل عملية تسخين له حيث أنه يستعد لهذا العمل من خلال هذا التسخين أي أن أي استجابة يصدرها الفرد يسبقها استعداد وتهيئة لتلك الاستجابة.

ويذكر محمد شحاته ربيع (١٩٧٧) أن أي عمل يقوم به الإنسان لا بد أن يبدأ بعملية التسخين تلك حيث يبدأ الإنسان يومه بالتسخين والتهيئة فيقلب في فراشه وكل من التسخين والتلقائية يؤدي إلى الآخر. وعلى ذلك يذكر مورينو Moreno أن الطفل يولد بعد فترة تسخين تكون حوالي تسعة أشهر ليبدأ حياته بإبتداءات ذاتية تلقائية مثل الرضاعة والتنفس والخراج (محمد شحاته ربيع، ١٩٧٧: ٨٦).

ويرى مورينو أن الابتكار يتأثر بمرحلة التسخين بشكل كبير حيث تعتمد عملية الابتكار على التلقائية والتحمية أو التهيئة والضوابط الحضارية فجميعها يؤثر في عملية الابتكار تأثيراً بالغاً فالتلقائية تعتمد على قدرة الفرد على الابتكار والابتكار بدوره يعتمد على عملية الاستعداد والتهيئة وهذا الابتكار يتم في إطار من الضوابط الحضارية التي تجده وتحكمه.

والشكل التالي يوضح الإطار الذي تؤثر وتتأثر به هذه العوامل في بعضها البعض.



شكل رقم (٧) يوضح العوامل المؤثرة في عملية الابتكار

ويجب الإشارة إلى أن مورينو لا يعتبر التلقائية أو الابتكارية تجديدًا وإنما يعتبرها وظائف

للكائنات البشرية وأساس تقوم عليه العلاقات بينها (زيدان عبد الباقي، ١٩٦٩: ٣٦)

كما تناول مورينو في النظرية السوسيو مترية مفهوماً آخر هو:-

### الذرة الاجتماعية: Social Atom:-

حيث يقدم مورينو مفهوم الجغرافيا السوسيو مترية في تناوله لأي بناء اجتماعي فهو يرى أن البناء الاجتماعي سواء لمدرسة أو قرية أو مدينة أو مصنع عبارة عن نواه وقد أطلق عليها مصطلح الذرة الاجتماعية Social Atom التي تتفاعل مع بقية الذرات الموجودة في نطاقها (السيد محمد خيرى وآخرون، ١٩٧٢: ١٧٣).

ويذكر كل من محمد شحاته ربيع (١٩٧٧)، أشرف أحمد عبدالقادر (١٩٩٣) أن الذرة الاجتماعية من وجهة نظر مورينو هي أصغر وحدة اجتماعية غير قابلة للتجزئة، وهي تتألف من العلاقات السيكولوجية القائمة بين فرد وأفراد آخرين ينجذب إليهم أو ينفر منهم فالذرة الاجتماعية هي حالة علاقة بين الكائن الاجتماعي وآخر. وبذلك تكون الذرة الاجتماعية هي النواة بالنسبة لكل الأفراد الذين يرتبط بهم الفرد وهذه الرابطة قد تكون انفعالية أو اجتماعية أو ثقافية فالذرة هي النموذج الناشئ من التجاذب والتنافر الناتجين من إسقاط الفرد لانفعالاته على الجماعات المحيطة به والعكس، والمواقف الاجتماعية والرفض يؤديان إلى تشكيل الذرة الاجتماعية. وكما هو الحال في الذرة الطبيعية فإن الذرة الاجتماعية لا ترى بالعين المجردة وإنما يمكن اكتشافها والمقياس السوسيو مترى هو الذي يسهل لنا هذا الاكتشاف. (محمد شحاته ربيع، ١٩٧٧: ٨٢-٨٣، أشرف

أحمد عبدالقادر، ١٩٩٣: ٨٣)

ويتحدث مورينو عن مبدأ أساسي آخر من المبادئ التي تقوم عليها نظريته السوسيومترية

وهو:-

### • الاختبار السوسيومتري Sociometric test:-

وهو الأداة التي يتم بواسطتها التعرف على الذرة الاجتماعية وبمعنى آخر يتم عن طريقها قياس قوى التجاذب والتنافر داخل الجماعة ويذكر أحمد الخشاب (١٩٧١) أن الاختبار السوسيومتري يعتمد في اختياراته على التلقائية في الاختيار حيث يختار التلميذ من يجلس إلى جواره ومن يشاركه نشاط ما. (أحمد الخشاب، ١٩٧١: ٣٤)

وهناك عدة شروط لصياغة وتصميم الاختبار السوسيومتري وكذلك لطريقة تطبيقه وقد تناولتها الباحثة بالتوضيح من قبل أثناء تناولها بالشرح للاختبار السوسيومتري في بدايات هذا الفصل.

وكذلك تحدث مورينو أيضاً عن نقطتين أساسيتين قريبتين من بعضهما في المعنى وهما:-

### لعب الأدوار، وتمثيل الأدوار:

حيث يوضح محمد شحاته ربيع (١٩٧٧) أن الدور هو وظيفة الفرد داخل الجماعة حيث يلعب الفرد أكثر من دور في نفس الوقت وقد يكون هناك صراع بين ذات الفرد والأدوار المتوقعة منه ومن خلال تلك الأدوار تتحدد شخصيته كما أنه يتعلم الكثير عن مجتمعه من خلال لعبه لتلك الأدوار. أما تمثيل الأدوار فهي طريقة من طرق العلاج الجماعي التي ابتكرها مورينو حيث تهدف إلى تنمية مهارات الفرد في مجال العلاقات الاجتماعية والإنسانية حيث يقوم الفرد في هذه الطريقة بتمثيل المواقف التي تعبر عن مشكلات موجوده بالفعل في الحياة الواقعية ويتدرب على التصرف فيها بتلقائية فهذه الطريقة تقوم على أساس التلقائية التي يتحدث عنها مورينو ويتضح تمثيل الأدوار فيما يسمى بالدراما الاجتماعية أو السوسيودراما. (محمد شحاته ربيع، ١٩٧٧: ٧٨، ٩٧)

كما تحدث مورينو في نظريته عن مفهوم جديد وغير ملموس إلى حد كبير وهو:-

### التيليه: Tele:-

يقصد مورينو بمفهوم التيليه Tele عمليات التجاذب والتنافر بين الأفراد في المجتمع وهذا المفهوم يقوم على أساس افتراض أن هناك عملية حقيقية في موقف الفرد يشعر فيها بعملية أخرى حقيقية مقابلة في موقف شخص آخر، وهذا الإحساس المتبادل له درجات ثلاث وهي الإيجابية والسلبية والمحايدة.

ويعرف محمد شحاته ربيع التيليه بأنها "أبسط وحدة في الشعور تنتقل من شخص إلى آخر وأساس التفاعل بين الأفراد. ويبدأ تكوينه عند الطفل عندما تتكون أفكاره عن قرب الأشياء وبعدها منه ثم يبدأ يحب أو يكره بعض الأشخاص، وهذه الاستجابة تسمى التيليه السلبية أو الإيجابية ثم

تتطور التلييه لتشمل الأشياء العيانية الواقعية والأشياء التصورية الخيالية وعندما يبدأ تكون التلييه فإنها تكون على المستوى النفسي والعضوي وتتطور إلى مستوى من العلاقات الوثيقة المتماسكة مع النمو (محمد شحاته ربيع، ١٩٧٧: ٨٤ - ٨٥).

وترى الباحثة أن مورينو يقصد بالتلييه بشكل مبسط مفهوم الاتصال بين فردين أو أكثر على أساس من التعاطف الوجداني Empathy كما يرى مورينو أنه كلما طال زمن العلاقة كلما سادها التلييه فهو الذي يساعد على ترابط الجماعة وفهم أفرادها لبعض.

وبعد العرض السابق لأهم المبادئ التي تركز عليها النظرية السوسيومترية لمورينو يمكن أن نميز في هذه النظرية ثلاثة جوانب رئيسية هي:

(١) أنها نظرية متكاملة تقوم على أساسين هامين هما التلقائية والابتكار كقوة محركة للتقدم الإنساني.

(٢) إطلاق الرغبات والمقاصد الحرة للأفراد وسيستند هذا الجانب من النظرية إلى مبدأ أساسي مؤداه أن الحب والمشاركة المتبادلة بين الأفراد قوة فعالة وضرورية في الحياة الاجتماعية.

(٣) تحقيق مجتمع دينامي يقوم على أساس الحب والمشاركة.

وتقوم نظرية مورينو على مبدئين أساسيين هما:-

• المبدأ الأول: القرب المكاني Spatial proximity:

مؤداه أن بتكرار القرب في المكان بين الأشخاص يقوم نظام محكم من التقبل والروابط الاجتماعية بينهم وبين بعض وهو ما يطلق عليه مورينو الحتمية المكانية.

• المبدأ الثاني: مبدأ التلاقي Principle of encounter:-

والتلاقي عند مورينو هو النقاء شخصين أو أكثر للحياة سوية ويتميز هذا اللقاء عن اللقاء المهني كلقاء الطبيب بعميله مثلاً بأنه لقاء على مستوى وجداني كبير حيث يلتقي الأفراد فيه برغبتهم وبدون سلطة خارجية فهم بذلك يمثلون الرغبة الحرة في الاختيار الشخصي، يلتقون بأوجه قوتهم وأوجه ضعفهم وبالتلقائية التي توجد داخل كل إنسان فالأفراد هنا يتقاسمون الحياة ويحققون الذات من خلال الآخرين (مكرم شاكراً إسكندر، ١٩٧٧: ٢٢ - ٢٤).

ويوضح السيد محمد خيرى (١٩٧٢) أن نظرية مورينو تختلف عن باقي النظريات في

مجال العلاقات الاجتماعية في أنها:-

١- تعتمد على تبادل العلاقات: فبدون تبادل العلاقات بين مجموعة من البشر فإنهم يكونون

جمعا من الناس أما العلاقات المتبادلة بينهم فهي التي تساعد على تكوين الجماعة بشكلها

الطبيعي.

- ٢- تقوم على أساس تبادل علاقات الدور: حيث تكون أكثر وضوحاً في البقاء السوسيوـمـتري للجماعة فكل فرد له دوره المحدد كما يمكن أن يتم تبادل للأدوار.
- ٣- أنها تهتم بالتنظيم السيكولوجي للجماعة الاجتماعية حيث يتم توزيع الأفراد أثناء العمل أو اللعب حسب رغباتهم.
- ٤- تهتم بقياس العلاقات بين الأفراد والجماعات باستخدام الاختبار السوسيوـمـتري.
- ٥- تهتم بالعلاقات النشطة بين الأفراد ووظيفة هذه العلاقات في مساعدة وعلاج أي قصور يعاني منه الفرد (السيد محمد خيرى، ١٩٧٢: ١٧١).

وعلى الرغم من كل هذه المميزات التي تمتاز بها هذه النظرية إلا أنها قد تعرضت للعديد من أوجه النقد. التي أدت إلى جعل الباحثين ينظرون إلى السوسيوـمـتري كمنهج ووسائل للبحث داخل الجماعات أكثر من كونها نظرية علمية ذات تجريدات ومفاهيم نظرية. حيث يشير مورينو إلى شيوع الوسائل السوسيوـمـتري وشهرتها وتقبلها بينما ظلت الفلسفة الأم لهذه الوسائل مجهولة (مكانها الأركان المظلمة في المكتبات) على حد تعبير مورينو. (مكرم شاكر إسكندر، ١٩٧٧: ٢٤) وترى الباحثة أن السبب في شيوع استخدام الوسائل السوسيوـمـتري وإغفال النظرية السوسيوـمـتري ذاتها هو استخدام بعض المفاهيم الغامضة وغير المفهومة وهذا ما يوضحه مكرم شاكر حين يشير إلى الخطأ الذي وقع فيه مورينو في تقديمه لمفاهيم غيبية مثل مفهوم التلييه Tele ويقصد به "العامل المؤثر في التوزيع الإحصائي للتجاذب والتنافر في الجماعة" أي على أسلوب ونوعية الاتصال داخل الجماعة ولا ينكر أحد وجود هذا العامل ولكننا لا نزال نجهل بناءه (المادي) وكذلك مفهوم التلقائية من مفاهيم مورينو التي يستعصي فهمها أو تحديد معناها إجرائياً.

كما أن هناك نقداً آخراً قد وجه إليها بأنها نظرية تعزل نفسها عن مجرى التفكير المعاصر في العلوم الاجتماعية، حيث أنها تحاول تفسير الظواهر الاجتماعية على أساس من مبادئ التلقائية والابتكار، وهي بذلك تكون نظرية سطحية لأنها تحاول الوصول إلى تحليل سطحي للعلاقات عن طريق الرسوم السوسيوـمـتري، ولا تسعى إلى البحث عن معنى هذه الظواهر. وإنما تعطي فقط صورة تقريرية عما هو كائن فعلاً. كما أن مورينو يفترض أن علاقة الاختيار والنزب هو الأساس في تشكيل بناء الجماعة، ويستبعد كل العناصر الأخرى كالسمات والقدرات (السيد محمد خيرى، ١٩٧٢: ٢٣-٢٤).

وعلى الرغم من هذا النقد الذي يوجه لنظرية مورينو إلا أنها نظرية لها مكانتها بين العلوم الاجتماعية، وقد أثبتت نجاحها وأصبح الاختبار السوسيوـمـتري وهو الأداة التي تحدثت عنها هذه النظرية هو الوسيلة الوحيدة لقياس العلاقات الاجتماعية (محمد نبيل عبد الحميد، ١٩٧٤: ٢٤).

وتتفق الباحثة مع هذا الرأي فبغض النظر عن المفاهيم غير المتداولة وغير محددة المعنى والتي يصعب على الكثير فهمها إلا أن الاختبار السوسيومترى أثبت كفاءته كوسيلة لقياس العلاقات الاجتماعية تتفوق على الوسائل الأخرى التي تؤدي نفس الغرض مثل الملاحظة مثلاً فهو وسيلة ناجحة لتحديد موقف كل فرد من أفراد الجماعة التي ينتمي إليها وكذلك لقياس مكانته داخل تلك الجماعة وكذلك فهو يساعدنا على فهم العلاقات بين أفراد تلك الجماعة مما دفع الباحثة لاستخدام هذا الأسلوب للتعرف على مكانة الطفل السوسيومترية بين أقرانه عن طريق تصميم اختبار سوسيومترى يتضمن الأنشطة المختلفة التي يمارسها الأطفال للتعرف على مكانة كل طفل داخل الجماعة من خلال اختيار أو رفض باقي الأطفال له في تلك الأنشطة.

وقد وضعت العديد من النظريات التي تفسر التجاذب والتنافر بين الأفراد وبالتالي تفسر مكانتهم الاجتماعية ومن أهم هذه النظريات:

#### • نظرية نيوكومب Newcomb في التجاذب بين الأفراد:-

حيث يرى نيوكومب (١٩٦١) أن التجاذب بين الأفراد يتم نتيجة للتشابه بينهم وأن التشابه في الاتجاهات بين الأفراد يساعد على انجذابهم إلى بعض وتكوين علاقات جيدة بينهم فالفرد دائماً يحتاج إلى تدعيم وتأييد من الآخرين لاتجاهاته ومعتقداته وعندما يقابل الفرد فرداً آخر ذا اتجاهات مضادة لاتجاهاته تنشأ لدى الفرد حالة من التوتر (Strain) بينهما خاصة إذا كان هذا الشخص محبباً إلى نفسه وهذا التوتر يؤدي إلى الإحساس بعدم الارتياح ويميل الفرد إلى حل ذلك الموقف وهو التوتر بأن يجد اتفاقاً مع الآخرين فنظرية نيوكومب عن التوتر الذي يؤدي إلى التشابه تفترض أن الأفراد يسعون دائماً إلى الوصول إلى حالة من التوازن وهذا التوازن يوجد عندما ينجذب فرد ما تجاه فرد آخر ويعتقدان اتجاهات متشابهة نحو موضوع ذي أهمية مشتركة (أسماء عبدالعال الجبري، ١٩٨٦: ٥٢-٥٣).

ويتفق مع ذلك ت. أ. أنسكو وآخرون، (١٩٩٣) حيث يرى أن من أهم محددات التجاذب بين الأفراد التشابه وخاصة التشابه في الاتجاهات فالفرد دائماً ينجذب إلى أشخاص متشابهين معه في الاتجاهات والقيم والمكانة السوسيومترية والعمر. (ت. أ. أنسكو & آخرون، ١٩٩٣: ٣٥٢-٣٥٣)

وقد قام نيوكومب (1961) Newcomb بإجراء عدة أبحاث توصل منها إلى أن الاتفاق بين الشخصين في أمور هامة كان يؤدي إلى تجاذب أقوى بينهما، كذلك وجد بيرن ونيلسون (1965) Byrne and Nelson أن التجاذب يزداد بزيادة نسبة الاتجاهات المتشابهة التي يدركها أحد الطرفين عن الآخر. فقوى التجاذب ترتبط ارتباطاً تصاعدياً مع نسبة الاتجاهات المتشابهة بين الأفراد. وتم التأكد بدراسة أخرى أن هذه الحقيقة تصدق على صغار الأطفال أيضاً، كما توصل

نيوكومب أيضاً إلى أن التشابه في الاتجاه نحو موضوع هام يزيد من التجاذب أكثر من الاتفاق في الاتجاه في موضوع تافه (منيرة أحمد حلمي، ١٩٧٨: ١٥٥-١٥٩).

وترى الباحثة أن هذه النظرية صادقة إلى حد كبير في تفسيرها للتجاذب الذي يحدث بين الأفراد كما تتفق معها في أن تشابه المعتقدات والاتجاهات يؤدي بالضرورة إلى التشابه ولذلك فإن معظم علاقات التجاذب التي تحدث بين الأفراد يوجد بين أفرادها تشابه في الاتجاهات بعد أن تحدث بالفعل حيث لا يكون شرطاً لحدوثها في البداية. كما ترى الباحثة أيضاً أن نظرية التشابه تتضح جداً في مرحلة الطفولة حيث نجد الأطفال المتشابهين في الميول والقدرات تتشأ بينهم علاقات تجاذب قوية جداً ويميلون غالباً للبقاء معاً فالأطفال الذين يفضلون الأنشطة الحركية مثلاً نجدهم في أغلب الأحيان يكونون تجمعاً ويمارسون أحد هذه الأنشطة وكذلك الأطفال الذين يكون لديهم اتجاه معين نحو أحد الموضوعات فإنهم يميلون للتجمع معاً للحديث حول هذا الموضوع مما يزيد التجاذب بينهم ولكن هذا التجاذب لا يكون مطلقاً فأحياناً قد يؤدي التشابه للتنافر وليس إلى التجاذب فعلى سبيل المثال التشابه في الحاجات قد يؤدي إلى الصراع وبالتالي إلى التنافر وليس إلى التجاذب وهناك نظرية أخرى على عكس هذه النظرية تقوم على أساس التكامل وليس التشابه وهي:

#### • نظرية وينش (Winch (1958 في التكامل بين الأفراد:

تعتقد نظرية وينش مبدأً مضاداً لنظرية نيوكومب Newcomb حيث يرى أن أساس التجاذب بين الأشخاص هو الاختلاف بينهم فالاختلاف بين الأفراد يؤدي إلى أن يكمل أحدهما الآخر.

فالاختلاف هنا يعني الاختلاف في الصفات الذي يؤدي إلى التكامل حيث تكون صفة موجودة عند أحد الطرفين تختلف عن الصفة الموجودة عن الطرف الآخر وفي الوقت نفسه تكملها فالشخص الذي يتسم بالسيطرة مثلاً سينجذب إلى شخص آخر يتسم بالخضوع، كما يحدث العكس لأن سمة السيطرة وسمة الخضوع تكمل الواحدة منهما الأخرى ولذلك فهما يجعلان الشخصين اللذين يتسمان بهما متكاملين. فقد أجرى وينش (Winch (1958 دراسة على مجموعة من الشباب حديثي الزواج وقد دلت النتائج أن التكامل في الحاجات النفسية هو أساس الاختيار في الزواج. بمعنى أن الشاب يختار من تكمل صفاتها صفاته ولا يختار من تشبهه في حاجاته النفسية. كما بين بحث آخر أن التكامل في الصفات يكون فعالاً في العلاقة بين الطرفين طويلة المدى أما في العلاقات قصيرة المدى فيكون التشابه هو العامل الأكثر فعالية حيث العلاقة طويلة المدى التي تتجاوز (١٨ شهراً) من الصحبة. والقصيرة المدى هي التي تقل عن هذه المدة وهناك فكرة أخرى قريبة من فكرة التكامل وهي التكميل ومعنى التكميل أن الشخص يميل إلى اختيار الزميل الذي تتوافر فيه

الصفات المرغوبة عنده مثل حسن المظهر أو الذكاء أو الاتزان الانفعالي وتكون حاجته لهذه الصفات في زميله أشد كلما نقصت هذه الصفات عنده. (منيرة أحمد حلمي، ١٩٧٨: ١٥٦)

وترى الباحثة أن هذه النظرية أيضاً ليست صحيحة بشكل مطلق فقد يؤدي الاختلاف في الصفات بين الأفراد أحياناً للتنافر فقد يكون أحد الأطفال متفوقاً مثلاً في الرياضة البدنية وقوى البنية وطفل آخر ضعيف البنية وغير قادر على ممارسة الرياضة البدنية بشكل جيد فبدلاً من أن يجذب القوى الضعيف يدعو هذا الفرق إلى غيـرته من زميله وخصوصاً إذا كان محط أنظار الآخرين وبالتالي يؤدي هذا الاختلاف إلى التنافر وليس إلى التجاذب بينهما. وبالتالي فإن كلاً من التشابه والاختلاف قد يؤديان إلى التجاذب أو التنافر حسب خصائص الأفراد الموجودين وطبيعتهم والبيئة والأفراد المحيطين المتعاملين معهم وغير ذلك من العوامل التي تؤثر في علاقات الأفراد بعضهم وبعض وهناك نظرية أخرى تفسر هذه العلاقات وهي:-

#### • نظرية ثيبوت وكيلي Thibout & Kelly في التبادل الاجتماعي:-

تفترض نظرية ثيبوت وكيلي (Thibout & Kelly 1959) أن حصول بعض الأفراد في الجماعة على عدد كبير من الاختيارات على أساس أن التجاذب بين الأفراد هو حاصل الجمع الجبري لكل من الثواب والتكلفة فأى سلوك يقوم به فرد ما ويساهم في إشباع حاجته عن فرد آخر يعتبر ثواباً أو مكافأة فهي ترى أن الأشخاص الذين يحصلون على عدد كثير من الاختيارات هم أفراد يقدمون مكافآت عالية في مقابل تكاليف بسيطة لمن يتفاعلون معهم على عكس من يحصلون على اختيارات قليلة أو لا يحصلون على اختيارات نهائياً حيث يقدم هؤلاء مكافآت بسيطة بتكاليف عالية (أسماء عبدالعال الجبري، ١٩٨٦: ٨٨).

ومعنى المكافأة reward هو ما يحصل عليه الفرد من نفع من علاقته بغيره من الأفراد أي الاستفادة التي يحصل عليها من تفاعله معهم فقد تكون الاستفادة علمية أو مادية أو قضاء وقت مرح أو إدخال السعادة والبهجة عليه أما التكلفة Cost فهي ما يفعله الفرد من أجل زملائه في مقابل ما يحصل عليه منهم من استفادة مثل مساعدة يقدمها لزميله أو معلومات يعطيها أو شرح شيء ما له أو زيارة يقوم بها له.

وعندما يدخل الفرد في علاقة ما فإنه يقارن تكاليف تلك العلاقة بعائدها أو المكافأة التي تعود منها فإن كان العائد أكبر من التكاليف فإن هذه العلاقة تصبح مفيدة له وبالتالي يقوم بها ويوطدها أما إذا كانت التكلفة أكبر فلا داعي لإقامة تلك العلاقة.

وترى الباحثة أن تلك النظرية ليست صحيحة تماماً حيث أن العلاقة بين الأفراد لا يمكن حسابها بالعائد منها. فقد يقيم الفرد علاقة بينه وبين فرد آخر لمجرد أن هذه العلاقة ترضيه وقد يكون حسابها بالطريقة السابقة يؤدي إلى ميل كفة التكاليف تماماً ودون عائد يذكر من تلك العلاقة.

فمجال العلاقات الإنسانية يختلف عن الحسابات التجارية فلا يمكن حسابها وإنما يكفي أن تشبع حاجات الفرد لكي تكون العلاقة جيدة.

ومن العرض السابق للنظريات التي تفسر التفاعل الاجتماعي بين الأفراد نجد أنها إما تُرجع التجاذب بين الأفراد إلى التشابه أو التكامل أو التبادل أي إعطاء التكليف في مقابل الحصول على عائد أكبر منها.

ويمكن من خلال القياس السوسيومتري أن نرى هل الطفل يختار من يشابهه أم من يختلف عنه ويكملة أم من يستفيد منه أكثر مما يفيد.

وتنتقل الباحثة لتوضيح أهم مجالات استخدام القياس السوسيومتري مع التركيز على استخدامه في الفصل الدراسي.

### • أهم مجالات استخدام القياس السوسيومتري:-

يهدف القياس السوسيومتري إلى التعرف على علاقات التجاذب والتنافر داخل الجماعة بشكل عام. وكما يذكر فؤاد البهي السيد (١٩٨٠) أنه الوسيلة العلمية لقياس العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين فرد وفرد آخر وبين فرد وجماعة أو بين جماعة وجماعة أخرى ولقياس مكانة الفرد في الجماعة والزعامة ومدى تماسك الجماعة وانحلالها واستمرارها (فؤاد البهي السيد، ١٩٨٠: ٢٦٢-٢٦٣).

ويشير زيدان عبد الباقي (١٩٦٩) إلى تعدد مجالات استخدام القياس السوسيومتري حيث يتم استخدامه في الفصول الدراسية، في مجال الصناعة، في مجال الخدمة الاجتماعية، في المجالات العسكرية والإدارية والريفية....

غير أن الباحثة ترى أن من المفيد هنا التعرض لاستخدام القياس السوسيومتري في الفصول الدراسية حيث يعتبر محور هذه الدراسة.

### • استخدام القياس السوسيومتري في الفصول الدراسية:-

كان مورينو هو أول من استخدم القياس السوسيومتري في الفصول الدراسية وقد ساعدت سهولة ترجمة نتائج الاختبارات السوسيومترية على إقبال الباحثين والمدرسين على تطبيقها. ولكن مورينو أوضح صعوبة الاعتماد على تقديرات المدرسين للمكانات السوسيومترية للتلاميذ. كما أوضحت بعض الدراسات أن اختلاف دقة تقدير المدرسين يؤدي إلى انخفاض الارتباط بين تقديراتهم وبين نتائج الاختبارات السوسيومترية حيث إن المدرس يميل إلى الزيادة في تقدير مكانة بعض التلاميذ الذين يستريح إليهم ويقلل من مكانة البعض الآخر ممن لا يستريح إليهم منهم بغض النظر عن علاقة هؤلاء التلاميذ بأقرانهم. (زيدان عبد الباقي، ١٩٦٩: ٥٧)

ويقوم القياس السوسيومترى داخل الفصل الدراسي على أساس سؤال التلميذ عن من يريد أن يجلس إلى جواره أو يشاركه أحد الأنشطة أو المهام التي تطلب منه وكذلك من لا يحب أن يجلس إلى جواره أو من لا يحب أن يشترك معه في أي عمل من الأعمال وبناء على اختيارات التلاميذ سواء الإيجابية أو السلبية يمكن تحديد مكانة كل تلميذ وسط الجماعة التي ينتمي إليها وهي أعضاء فصله والتعرف على شبكة الاتصال Communication network داخل الفصل ويكون الهدف الأساسي من هذا القياس هو محاولة رفع المكانة السوسيومترية لتلاميذ كانت مكانتهم السوسيومترية منخفضة في الأساس كما أن الأطفال ذوي الشعبية المرتفعة أي الذين حصلوا على أصوات اختيار كثيرة يمكن استخدامهم في إدماج زملائهم غير المشاركين أو المنعزلين أو المهملين في العمل مع الجماعة أو بمعنى آخر استثمار قبولهم من أقرانهم في معالجة عدم قبول الأقران غير المقبولين كما أنه عن طريق تقسيم التلاميذ إلى مجموعات حسب اختيارهم يساعد على سرعة إنجاز العمل أكثر من فرض مجموعة ما على الطفل.

وقد أثبتت الدراسات أن هناك اختلافات عديدة بين الأطفال الذين يتمتعون بشعبية كبيرة أي النجوم والأطفال الذين يلاقون بالرفض من قبل زملائهم في العديد من النواحي سواء الشخصية أم العقلية أم الجسمية، ويوضح بوني (1947) Boney أهم الصفات التي تميز بين الأطفال النجوم والأطفال المنعزلين وهي كما يتبين من الجدول التالي:

#### جدول رقم (١)

##### يوضح أهم صفات النجوم والمعزولين

| المعزولون                   | النجوم             | الصفات                                                 |
|-----------------------------|--------------------|--------------------------------------------------------|
| متوسط أو منخفض              | مستوى عالي         | ١- الصحة الجسمية والقوة.                               |
| ضعيف                        | مرتفع              | ٢- التطابق والتوحد مع الجماعة.                         |
| ضعيف                        | قوي                | ٣- الثبات والضبط الانفعالي.                            |
| غير ظاهر                    | ظاهر               | ٤- حيازة الاعجاب.                                      |
| متمركز حول الذات أو انسحابي | متمركز حول الجماعة | ٥- الاجتماعية                                          |
| منخفض                       | واضح               | ٦- التوافق والتسامح                                    |
| منخفض                       | مرتفع              | ٧- الاعتماد                                            |
| فردى                        | ديمقراطي تعاوني    | ٨- الاعتماد على الآخرين للمساعدة والمساندة الانفعالية. |
| غير متكرر                   | متكرر              | ٩- تقديم الخبرات الجديدة للآخرين.                      |
| غير موجوده/ سلبية           | واضحة              | ١٠- الخدمة الاجتماعية والاتجاهات السوية نحو الآخرين    |

(حامد زهران، ١٩٨٤: ٨٠)

ويذكر كارين بيرمان وآخرون (1986) Bierman, Karen and others أن الأطفال المنبوذين عادة يكونون غير متكيفين عاطفياً واجتماعياً ولكن إذا ما وضع هؤلاء الأطفال في برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية والذي صمم خصيصاً لرفع إيجابية علاقات الأنداد،

وقبولهم لبعض فإن هذا التدريب ولو لفترة قصيرة يؤدي إلى تحسن في العلاقات بين الأطفال والتفاعل الاجتماعي الإيجابي بينهم، وقد أثبت هذا الأسلوب نجاحه كعلاج فعال ويفيد بالنسبة للأطفال غير المفضلين وكذلك الأطفال المرفوضين الذين يظهرون مستويات من العدوان والسلوك الاجتماعي السلبي. وبذلك يكون التدريب على المهارات الإيجابية يحسن من سمات، وسلوكيات الأطفال المنبوذين أو غير المفضلين (Bierman, 1986).

ويوضح هارتوب (Hartup, 1992) أن العلاقة بين الأقران تقوم على أساس الأخذ والعطاء وأن الطفل يسعى دائماً إلى التواجد مع أصدقائه حيث يمثلون له مصادر للعاطفة والمعرفة وحل المشكلات كما أنه يكتسب من خلال تعامله معهم المهارات الاجتماعية Social Skills المختلفة فالأطفال مع الأصدقاء يكونون أفضل من الأطفال بدون أصدقاء، فالصداقة من ضروريات النمو كما أنها تعتبر من مظاهر النمو وصوره أيضاً. (Hartup, W., 1992: 1-5)

وقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث والتي سوف يتم عرضها بالتفصيل في الفصل الثالث إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين بعض السمات الشخصية للفرد ومكانته السوسيو مترية بين أقرانه.

وترى الباحثة أن من أهم تلك السمات والتي تلعب دوراً هاماً في تحديد المكانة السوسيو مترية للطفل الذكاء والتعاون ومفهوم الذات، كما ترى أنه من الممكن تنمية مهارة التعاون ومفهوم الذات لدى الأطفال من خلال برنامج مخصص لذلك. وبالتالي نستطيع رفع المكانة السوسيو مترية لدى الأطفال الذين يعانون من نبذ أقرانهم لهم وذلك بتنمية بعض سماتهم ذات الصلة الوثيقة بمكانتهم وسط الجماعة التي ينتمون إليها.

وفي الصفحات التالية سوف تقوم الباحثة بإلقاء الضوء على هذه المتغيرات الثلاثة التي تعتقد أنها من أهم السمات الشخصية ذات الصلة الوثيقة بمكانة الطفل السوسيو مترية حيث يتم تقديم شرح مبسط لكل متغير منها مع التركيز على علاقته بعلاقة الفرد بأقرانه ومكانته بينهم وكذلك على كيفية تنميته من أجل تنفيذ ذلك في البرنامج المخصص لذلك والذي تعده الباحثة من أجل تنمية المكانة السوسيو مترية للطفل داخل جماعته.

ويذكر فؤاد أبوحطاب (١٩٨٢) أن السمة Trait تعني لغوياً الخاصية أو الصفة وهي تمثل تجريد مستنتج أو مشتق من الأداء الظاهر فهي لا تلاحظ مباشرة وإنما يستدل عليها من السلوك أو الأداء ومعظم علماء النفس لا يقصرون استخدام مصطلح سمة على الصفات الشخصية فقط وإنما يعتبرون الذكاء والقدرات العقلية من مظاهر الشخصية بالمعنى العام. (فؤاد أبوحطاب، ١٩٨٢: ٢٤-٢٨).

وهو ما تلتزم به الباحثة في إطار الدراسة الحالية حيث تعتبر الذكاء من السمات الشخصية للفرد. ونظرا لأن مفهوم (السمة) مفهوم كمي أي أنها تخضع للقياس وبذلك تصبح الفروق بين الأفراد فروقا في الدرجة وليس في النوع ومن هنا ترى الباحثة أن الفروق بين الأطفال ذوي الشعبية المرتفعة (النجوم) والأطفال ذوي الرفض المرتفع (المنبوذين) في السمات الثلاثة محل الدراسة (الذكاء، التعاون، مفهوم الذات) هي مجرد فروق في الدرجة حيث تسعى الباحثة للتعرف على تلك الفروق.

### ثالثا: الذكاء: Intelligence:-

يعتبر الذكاء Intelligence من أهم السمات التي اهتم علماء النفس بدراستها وقياسها ووضع تعريفات محددة لها منذ زمن بعيد وقد حاول هؤلاء العلماء الوصول إلى تعريف محدد للذكاء ولكنهم لم يتوصلوا إلى اتفاق محدد بهذا الشأن فقد وضعوا تعريفات كثيرة ومتنوعة حسب تنوع تخصصاتهم ومجالات اهتمامهم هذه التعريفات قد تتفق أو تختلف معا ولكنها تبقى جميعا في النهاية تعبر عن أحد مظاهر هذه السمة التي تعتبر من أهم السمات التي يتميز بها الفرد وتؤثر في باقي جوانب شخصيته المختلفة ولذا فيجب أن نتعرف في البداية على مفهوم الذكاء.

#### معنى الذكاء وتعريفاته:

يرى فؤاد أبو حطب (١٩٨٢) في المعنى اللغوي للذكاء أن الفيلسوف شيشرون هو أول من ابتكر كلمة لاتينية تعبر عن الذكاء وهي كلمة Intelligentia لتعني حرفيا الكلمة اليونانية Nous وقد شاعت هذه الكلمة اللاتينية في اللغات الأوروبية الحديثة بنفس الصورة، فهي في الإنجليزية والفرنسية مثلا Intelligence، وتعني لغويا الذهن Intellect والعقل mind والفهم understanding والحكمة sagacity أما في اللغة العربية فهذا المصطلح عرف بالذكاء وهي كلمة مشتقة من الفعل الثلاثي (نكا) وأصل هذه الكلمة كما يذكر المعجم الوسيط - ذكت النار ذكوا، وذاكا، وذكاء أي اشتد لهبها واشتعلت، ويقال: ذكت الشمس أي اشتدت حرارتها، وذكت الحوب أي انقادت، وذكت الريح أي سطعت وفاحت، وذاكا فلان ذكاء أي سرع فهمه وتوقد. (فؤاد أبو حطب، ١٩٨٢: ٢٣٦)

وبعد ذلك حاول العلماء تعريف الذكاء في عبارات مختصرة بسيطة عن طريق مظاهره ونظرا لتعدد مظاهر الذكاء فقد اختلفت تعريفاتهم له.

فيذكر بينيه Binet أن الذكاء هو "قدرة الفرد على الفهم والابتكار والتوجيه الهادف للسلوك والنقد الذاتي بمعنى قدرة الفرد على فهم المشكلات والتفكير في حلها وقياس هذا الحل أو نقده وتعديله". بينما يرى شترن Stren أن الذكاء هو "القدرة على التصرف السليم في المواقف الجديدة. في حين يذكر ترمان Terman أن الذكاء هو "القدرة على التفكير المجرد". ويعرفه ثورنديك

Thorndike بأنه "مجموعة القدرات الخاصة المستقلة" ويعرفه كلفن Colvin بأنه "القدرة على التعلم أو القدرة على التحصيل" وهذا التعريف هو الأكثر شيوعاً وكثيراً ما يستخدم في المحيط المدرسي. كما يعرفه كهلر Kohler بأنه "القدرة على إدراك العلاقات". بينما يذكر ستودارد Stodard أن الذكاء هو القدرة على القيام بأنواع النشاط العقلي التي تتضح فيها العديد من العوامل هي: الصعوبة، التعقيد، التجريد، السرعة، التكيف للوصول إلى الهدف، القيمة الاجتماعية، الابتكار، الاقتصاد في الوقت والجهد، القدرة في الاستمرار في الظروف التي تتطلب تركيز الطاقة العقلية ومقاومة العوامل الانفعالية. وهذا التعريف يحدد الجوانب التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تصميم اختبارات الذكاء. أما بيرت فيعرف الذكاء بأنه "القدرة العقلية المعرفية الفطرية العامة"، ويقصد بالقدرة العقلية أنه لا يتأثر بالنواحي الجسمية، ويقصد بالقدرة المعرفية: أنه يعمل في النواحي الإدراكية ولا يتأثر بالحالات المزاجية أو الخلقية ومعنى أنه قدرة عامة أي أنه يظهر في جميع سلوك الفرد وتصرفاته. (محمد أبو العلا أحمد، ١٩٩٢: ١٧٩-١٨٠)

أما سبيرمان Sperman فيعرف الذكاء بأنه: "القدرة على إدراك العلاقات وخاصة العلاقات الصعبة أو الخفية" (جابر عبد الحميد، ١٩٩٦: ٤٠).

في حين يرى ثيرستون Thurston أن الذكاء يتألف من بضع قدرات عقلية أولية (إسماعيل عبدالفتاح، ١٩٩٨: ٢٣).

ومن العرض السابق لأهم تعريفات الذكاء ترى الباحثة أنه لا يوجد اتفاق محدد لتعريف مفهوم الذكاء فبعضها يعرفه من الناحية الوظيفية مثل تعريف تيرمان Terman الذي يعرفه على أنه القدرة على التفكير المجرد أي أنه القدرة على استخدام الرموز المجردة عن مدلولاتها الحسية في التفكير وكذلك تعريف شترن Stern بأنه القدرة على التصرف السليم في المواقف الجديدة أي أنه يمثل قدرة على التكيف العقلي للمشاكل ولمواقف الحياة الجديدة أي قدرة الفرد على تغير سلوكه حين تقتضي الظروف الخارجية ذلك، وأيضاً تعريف كوهلر Kohler الذي يعرف الذكاء بأنه القدرة على إدراك العلاقات أي أنه يمثل قدرة الفرد على الاستبصار وهو في ذلك يتفق في الرأي مع سبيرمان في تعريفه للذكاء فعندما يوجد شيئان أو فكرتان فإننا ندرك مباشرة العلاقة بينهما، والشخص الأكثر ذكاء يدرك العلاقات بشكل أسرع كما أنه سيرى علاقات أكثر صعوبة أو بعيدة عن أشخاص آخرين، وكذلك تعريف كلفن بأن الذكاء هو القدرة على التعلم أو التحصيل فهذا يعني أن الشخص الذكي هو الذي يكون أكثر قدرة على التعلم وعلى تطبيق ما تعلمه في التكيف لمواقف جديدة، أي حل مشكلات جديدة وهذا التعريف هو الأكثر شيوعاً خاصة في المحيط المدرسي. والبعض الآخر يعرفه من الناحية البنائية مثل: تعريف الفريد بينيه حيث يبني تعريفه على أساس أن الذكاء يتألف من أربع قدرات وهي: الفهم - الابتكار - النقد - القدرة على توجيه الفكر في اتجاه

معين. ويتفق معه في ذلك ثيرونستون حيث يعرف الذكاء بأنه يتألف من بضع قدرات عقلية أولية وأيضاً ثورنديك وهو يرى أن الذكاء عدد كبير من قدرات خاصة مستقلة بعضها عن بعض، والذكاء هو المتوسط الحسابي لهذه القدرات عند الفرد (محمد ابو العلا احمد، ١٩٩٢: ١٧٩-١٨٠، جابر عبد الحميد، ١٩٩٦: ٣٩-٤٠، إسماعيل عبدالفتاح، ١٩٩٨: ٢٢-٢٣).

ويلخص عبدالرحمن العيسوي (١٩٩١) التعريفات المختلفة للذكاء حيث يذكر أن "المفهوم الحديث للذكاء يشير إلى عدة عمليات عقلية مثل التجريد Abstraction و عملية التعلم learning والقدرة على التعامل مع المواقف الجديدة New situations، وعن طريق الإشارة إلى الذكاء على أنه عمليات عقلية مثل التعلم والتجريد يصبح من السهل التمييز بين الذكاء وبين العوامل الأخرى في الشخصية، أما تعريف الذكاء بأنه القدرة على التعامل مع المواقف الجديدة فإنه مجرد وصف عام لهذا المفهوم، لأن التعامل مع المواقف الجديدة يمكن أن يشمل جميع قدرات الفرد" (عبدالرحمن العيسوي، ١٩٩١: ١٠٣).

ومن هنا نجد أن هناك العديد من التعريفات التي يتفق بعضها ويختلف البعض الآخر ولعل هذا الاختلاف هو ما دعى بورنج ١٩٢٣ لاقتراح التعريف الإجرائي للذكاء وهو يقول "أن الذكاء كإمكانية قابلة للقياس يجب تعريفه منذ البداية بأنه إمكانية الأداء الجيد في اختبار الذكاء" وقد اختصرت هذه العبارة في القول المشهور أن "الذكاء هو ما يقيسه اختبارات الذكاء" على أن تتوفر في هذه الاختبارات الشروط الأساسية للاختبار الجيد وبخاصة شرط الصدق. (فؤاد ابو حطب، ١٩٨٢: ٢٥٠-٢٥١).

وبناءً على ما سبق فإن الباحثة تعرف الذكاء إجرائياً في دراستها الحالية بأنه: "الدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار ذكاء الأطفال لإجلال سري بجزئية المصور واللفظي".

### قياس الذكاء Intelligence measurement:

"يخضع النشاط العقلي للقياس الكمي وتتخذ مقاييس الذكاء صوراً قوية منها لفظي، وما هو غير لفظي وتستهدف قياس النشاط العقلي للفرد مقارناً بمستوى النشاط العقلي لجماعته العمرية". (جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاي، ١٩٩١: ١٧٦٨)

ويشير رجاء ابوعلام، نادية شريف (١٩٩٥) إلى أن اختبار الذكاء ليس إلا مقياساً لعينة من مظاهر الحياة العقلية المعرفية العامة وهذا يرجع إلى تعدد النواحي المعرفية العقلية التي يظهر فيها أثر الذكاء، حيث تشمل تلك العينة السلوك العقلي كما يظهر في أداء الاختبارات العملية أو في إجابة أمثلة الاختبارات اللفظية وبذلك فإن الاختبار يكون أقرب إلى الصدق كلما اشتمل على نواحي كثيرة. ويجب أن يقوم بإجراء الاختبار وتفسير نتائجه شخص متخصص ومدرّب على ذلك لأن كل

اختبار له ظروف خاصة تتصل بإجرائه وتقدير درجته واستخدام المعايير التي تعالج نتائجه بها ويمكن أن تصنف اختبارات الذكاء إلى نوعين:

- أ- تبعا لأسلوب الأداء (جمعي ، فردي)
  - ب- تبعا لمحتوى الاختبار (لفظي، غير لفظي)
- وبذلك يصبح لدينا أربعة تصنيفات فرعية ويمكن توضيحهم بالشكل التالي:

جدول رقم (٢)

يوضح تصنيف اختبارات الذكاء

| محتوى الاختبار | لفظي      | غير لفظي      |
|----------------|-----------|---------------|
|                |           |               |
| فردى           | فردى لفظى | فردى غير لفظى |
| جمعى           | جمعى لفظى | جمعى غير لفظى |

(رجاء ابوعلام، نادية شريف، ١٩٩٥: ٧٣)

فالاختبارات الفردية وغير اللفظية تصلح فى الغالب فى التطبيق على الأطفال فى سن ما قبل المدرسة حيث لا يستطيعون القراءة والكتابة. ولذلك فإن الباحثة أثناء قياس ذكاء الأطفال موضع الدراسة استخدمت اختبار ذكاء الأطفال وهو اختبار فردي ويشمل على جزئين جزء لفظي وجزء غير لفظي وأن كان الجزء غير اللفظي مناسب للأطفال بشكل أفضل إلا أنها أرادت أن يشمل الاختبار جزءا لفظيا لافتراضها أن القدرة اللفظية أو اللغوية تكون ذات علاقة بتفاعل الطفل مع أقرانه.

### الصفات العامة للأذكيا:

"يتفق العلماء على أن الفرد الذكي يتميز بصفات عامة سواء أكان هذا الفرد عاملا أو مزارعا أو طالبا أو تاجرا أو إداريا أو سياسيا وهذه الصفات تتمثل في:-

- ١- أقوى فى الملاحظة وسرعة الفهم من غيره.
- ٢- أسرع فى التعلم وتقبل الأفكار والمعلومات.
- ٣- أكثر توفيقا فى مواجهة المشاكل وحلها.
- ٤- أقدر على إدراك العلاقات.
- ٥- أشد مقدرة فى الابتكار ووضع الخطط والحيل لبلوغ الهدف.
- ٦- أبعد نظرا فى رؤية عواقب أعماله ونتائج أفكاره.
- ٧- أعظم تكيفا سليما مع المواقف المتجددة والطارئة.
- ٨- أرفع نجاحا فى الأعمال الفكرية (إسماعيل عبدالفتاح، ١٩٩٨: ٣٣).

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن تلك الصفات تجعل الطفل الذكي قادرا على إحداث التفاعل الاجتماعي الجيد مع زملاءه بشكل أفضل حيث يكون ذلك الطفل أسرع من غيره في الفهم والتعلم وتقبل الأفكار وإدراك العلاقات ومواجهة المشكلات وبالتالي يستطيع أن يساعد زملاءه بشكل أو بآخر مما ينمي علاقته بهم ويعطي من مكانته بينهم. كما أنه يكون أقدر على التكيف مع المواقف الجديدة وبالتالي يستطيع أن يتصرف فيها بشكل أفضل ويحل المشكلات التي قد تقابله هو أو رفاقه مما يجعله دائم التفاعل مع زملاءه حيث يلجأون إليه في كثير من المواقف.

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في ذكاء الأطفال من أهم هذه العوامل الوراثة والبيئة وكذلك العوامل الاجتماعية حيث يتضح أثر هذه العوامل بشكل كبير في مرحلة الطفولة المبكرة. فهذه المرحلة كما يذكر حامد زهران (١٩٩٠) يطرد فيها ذكاء الطفل ويزداد بشكل ملحوظ كما تنمو قدرة الطفل على التحصيل حيث يتعلم المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب وينمو تفكيره أيضا من التفكير الحسي إلى التفكير المجرد. كما ينمو لديه التذكر ويتحول من التذكر الآلي إلى التذكر القائم على الفهم (حامد زهران، ١٩٩٠: ٢٤٤ - ٢٤٥).

ويؤكد جان بياجيه (١٩٧٨) على تأثير العوامل الاجتماعية على ذكاء الأطفال حيث يذكر أن الكائن الحي يعيش منذ ولادته في بيئة اجتماعية تؤثر فيه مثلما تؤثر فيه البيئة العادية فالحياة الاجتماعية تؤثر في ذكاء الفرد عن طريق وسائط ثلاثة هي اللغة، محتوى التفاعلات المتبادلة، والقواعد التي تفرض على التفكير فكل علاقة بين الأفراد (ابتداء من شخصين) تؤثر فيهم على جميع المستويات ويمكن القول هنا أنه بدون تبادل التفكير والتعاون مع الآخرين لا يمكن لذكاء الفرد أن ينمو طبيعيا أو أن تصل عملياته العقلية إلى كمال متسق (جان بياجيه، ١٩٧٨: ٢٤١ - ٢٥٣).

وقد وضع العلماء تصنيفا للقدرات العقلية في ضوء نتائج التحليل العاملي للقدرات العقلية

يضم:

- القدرات الحسية - الحركية الإدراكية

- القدرات الأكاديمية

- قدرات الذكاء الاجتماعي

- قدرات الذكاء الشخصي

- القدرات المهنية.

وترى الباحثة ضرورة إلقاء الضوء على قدرات الذكاء الاجتماعي حيث ترى أن هذه القدرات ذات صلة وثيقة بمكانة الفرد الاجتماعية بين أقرانه ويتوقف نجاح الفرد في إقامة علاقات جيدة مع رفاقه والتفاعل معهم بشكل جيد على درجة ذكائه الاجتماعي ومدى توافر هذه القدرة لديه.

ويمتد مفهوم الذكاء الاجتماعي بأصوله إلى العالم إدوارد لي ثورنديك (١٩٢٥) حيث ميز بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الميكانيكي والذكاء اللفظي والذكاء العملي وغيرهم وهو لا ينكر أن هناك ارتباطاً قوياً بين الذكاء الاجتماعي والذكاء العام حيث ينمو الذكاء الاجتماعي ضمن مظاهر النمو الاجتماعي من خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

ويعرف ثورنديك الذكاء الاجتماعي، بأنه "القدرة على فهم الرجال والنساء، الفتيان والفتيات، والتحكم فيهم وإدارتهم بحيث يؤدون بطريقة حكيمة في العلاقات الإنسانية" (فؤاد أبوحطب، ١٩٨٢: ٤٠٨).

ويذكر حامد زهران (١٩٨٤) أنه يمكن تعريف الذكاء الاجتماعي بأنه: "القدرة على إدراك العلاقات الاجتماعية، وفهم الناس والتفاعل معهم، وحسن التصرف في المواقف والأوضاع الاجتماعية، مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية". وبذلك يمكن أن يعرف الذكاء الاجتماعي إجرائياً بأنه: "حسن التصرف في المواقف الاجتماعية، والقدرة على التعرف على الحالة النفسية للمتكلم، والقدرة على تذكر الأسماء والوجوه، وسلامة الحكم على السلوك الإنساني والقدرة على فهم النكتة والاشترك مع الآخرين في مرحهم" (حامد زهران، ١٩٨٤: ٢٢٥).

ويتضح من التعريف الإجرائي السابق أهمية الذكاء الاجتماعي للفرد الذي يستطيع أن يضع نفسه محل الآخرين ويفهم حالتهم النفسية ويستطيع أن يتذكر أسماء وأوجه الآخرين فيناديهم بأسمائهم ويشارك رفاقه المرح وتبادل النكات يشغل ولا شك مكانة عالية بينهم ويشعر أغلب أفراد جماعته بمشاعر طيبة تجاهه وبالتالي فهم يودون التواجد معه دائماً ومشاركته الأنشطة المختلفة وهذا يجعلنا نتوقع أن الفرد الذي يشغل مكانة قبول مرتفعة بين أفراد جماعته يتمتع بالضرورة بقدرات الذكاء الاجتماعي.

ويشير فؤاد أبوحطب (١٩٨٢) أن هناك مفهوم آخر مرتبط بالذكاء الاجتماعي وهو التعاطف Empathy وهو يعني فهم الأحداث الإنسانية والاجتماعية وهو يشبه إلى حد كبير (لعب الأدوار أو تمثيل الأدوار) وذلك عن طريق تفهم حالته المعرفية والوجدانية دون حاجة إلى الاندماج فيها على النحو الذي تتطلبه المشاركة الوجدانية Sympathy. وفي السنوات الأخيرة اندمج مفهوم التعاطف عند علماء النفس الاجتماعيين داخل مفهوم آخر أوسع وهو الإدراك الاجتماعي Social perception ثم أصبح يندمج مع مفهوم آخر بعد ذلك هو إدراك الأشخاص Person perception (فؤاد أبوحطب، ١٩٨٢: ٤٠٨ - ٤٠٩).

وترى الباحثة أن مفهوم الذكاء أوسع وأشمل من مفهوم التعاطف حيث أن التعاطف يمثل أحد مظاهر الذكاء الاجتماعي فالفرد الذي يتمتع بالذكاء الاجتماعي لابد وأن يتعاطف مع الآخرين

ويستطيع أن يضع نفسه موضع الآخرين ويحس مشاعرهم ويرى الموضوعات المختلفة من وجهة نظرهم، وليس من وجهة نظره هو فقط وبالتالي يتكيف مع أقرانه ويسود الجماعة علاقات طيبة ويستطيع هذا الفرد تحقيق مكانة مرتفعة داخلها.

ويصنف حامد زهران (١٩٨٤) مظاهر الذكاء الاجتماعي إلى مظاهر عامة ومظاهر خاصة حيث أن السلوك الذي يدل على الذكاء الاجتماعي سلوك مركب يتضمن عدة قدرات تعبر كل منها عن أحد مظاهر الذكاء الاجتماعي.

وبالنسبة للمظاهر العامة التي يبدو فيها الذكاء الاجتماعي فأهمها:-

- ١- التوافق الاجتماعي: ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية، وتقبل التغيير الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي السليم، والعمل لخير الجماعة.
- ٢- الكفاءة الاجتماعية: وتتضمن الكفاح الاجتماعي وبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية.
- ٣- النجاح الاجتماعي: ويتضمن النجاح في معاملة الآخرين، ويتجلى في النجاح في الاتصال الاجتماعي مهنيا وإداريا.
- ٤- المسايرة: وتتضمن الالتزام سلوكيا بالمعايير الاجتماعية في المواقف والمناسبات الاجتماعية.
- ٥- الإتيكيت: ويتضمن ذلك اتباع السلوك المرغوب اجتماعيا وأصول المعاملة والتعامل السليم مع الآخرين وأساليبه وفنياته، وفي الحديث الشريف (الدين المعاملة).

أما المظاهر الخاصة التي يبدو فيها الذكاء الاجتماعي فأهمها:

- ١- حسن التصرف في المواقف الاجتماعية: ويتضمن ذلك (حسن التصرف) و(اللباقة) في ضوء المعايير الاجتماعية في المواقف الاجتماعية العامة ومواقف التفاعل الاجتماعي والمعاملات دون إحراج الفرد ودون إحراج الآخرين ودون اللجوء إلى الكذب والخداع.
- ٢- التعرف على الحالة النفسية للآخرين: التي تتضح من كلامهم وحركتهم كما في حالة الفرح أو الغضب.
- ٣- القدرة على تذكر الأسماء والوجوه: وذلك يتضمن اهتمام الفرد بالآخرين مما يساعد في قدرته على تذكر وجوههم وأسمائهم.

٤- سلامة الحكم على السلوك الإنساني: ويظهر ذلك بوضوح في (الفراسة الاجتماعية) حيث يمكن من خلال بعض المظاهر البسيطة مثل الكلام وتعبيرات الوجه للتعرف على حالة المتحدث.

٥- روح الدعابة والمرح: وتتضمن القدرة على فهم (النكتة) والاشتراك مع الآخرين في مرحهم ودعابتهم (حامد زهران، ١٩٨٤: ٢٢٥ - ٢٢٧).

### رعاية الذكاء الاجتماعي:

رعاية الذكاء الاجتماعي وتنميته لدى الأطفال من أهم واجبات الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، وذلك بتعليمهم التصرف الاجتماعي الذكي في المواقف الاجتماعية المختلفة في صور المعايير السليمة والقيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية، وتعتبر القيم الدينية من أهم الوسائل التي يمكن من خلالها رعاية وتنمية الذكاء الاجتماعي ومن هذه القيم المساواة والأمانة والصدق والتعاون والتسامح والصدقة وتبادل الحب والاحترام وضبط النفس والاستقامة والعدل والتواضع والديموقراطية في المعاملة والكلام الحسن واحترام الغير وحسن الظن والفراسة الاجتماعية فكلها قيم وصفات تؤدي إلى حسن التعامل مع الغير وإلى أن تسود العلاقات الطيبة الجماعية بأسرها. (حامد زهران، ١٩٨٤: ٢٢٨).

كما يذكر إسماعيل عبدالفتاح (١٩٨٨) أن أهم وسائل تنمية الذكاء عموماً ومن ضمنه الذكاء الاجتماعي هي:-

١- الأسرة: فالأسرة تلعب دوراً هاماً في تنمية القدرات العقلية للطفل لما توفره من فرص التعرض للخبرات الناجحة تعرضاً مباشراً.

٢- التربية النظامية والتعليم: حيث تمثل الأنشطة المدرسية (التي هي وسيلة من وسائل المدرسة الحديثة كمؤسسة تربية تعليمية) بدور بارز في تنمية الذكاء، فهي خير مكان يستغل في إبراز طاقات الأطفال وقدراتهم الكامنة وإمكاناتهم المتدفقة وهواياتهم التي يحبون ممارستها.

٣- وسائل الإعلام والاتصال: حيث تقدم خبرات متنوعة وثرية وجذابة للصغار والكبار معاً، ولذلك فهي قادرة على الإسهام في تكوين قيم مرغوبة وبمكناها أن تشارك في عمليات التغيير في المجتمع حيث توصف هذه المصادر بأنها المصدر المسيطر Domivaut source لأنها تسيطر على حواسنا البصرية والسمعية والحسية المختلفة وبالتالي فهي تؤثر بشكل ملحوظ على القدرات العقلية ويمكن أن تنميها من خلال ما تقدمه من مواد مختلفة.

٤- جماعات الأصدقاء: ولتلك الجماعات أهمية بالغة في تنمية الذكاء لدى الطفل فهي تؤدي إلى التأثير بشدة في تنمية الفكر والعقل ونقل نماذج السلوك والقيم المستترة حيث تنتقل الخبرات

بين الأطفال بشكل بسيط ومباشر مما يساعد على تفتح مداركات الطفل وتنمية ذكائه (إسماعيل عبدالفتاح، ١٩٩٨: ٥٥-٦٦).

وترى الباحثة أن جماعة الأقران من أهم الوسائط التي يمكن أن تنمي الذكاء الاجتماعي للطفل حيث يتدرب الطفل من خلال تواجده مع زملائه على الأدوار الاجتماعية المختلفة وعلى فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم.

وتأتي أهمية تنمية الذكاء الاجتماعي من منطلق أن الذكاء شرط أساسي للنجاح فالأذكىاء هم الذين يستطيعون الوصول إلى مراتب الشهرة وتحقيق المزيد من النجاح وكما يذكر محمد أبو العلا أحمد (١٩٩٢) أن أثر الذكاء يظهر بوضوح في ثلاث مجالات هي:-

١- ميدان النجاح الدراسي.

٢- ميدان النجاح المهني.

٣- ميدان النجاح الاجتماعي.

وترى الباحثة ضرورة إلقاء الضوء على العلاقة بين الذكاء والتوافق الاجتماعي أو تحقيق النجاح اجتماعيا.

"حيث يعتبر الذكاء عنصرا هاما في النجاح في الحياة الاجتماعية سواء أكان ذلك في محيط الأسرة أو المجتمع المحلي أو المجتمع العام، إذ أن الذكاء هو القدرة على التكيف الاجتماعي السليم، كما أن نقص الذكاء يؤدي إلى سوء التكيف والانحراف والإجرام، وقد دلت الدراسات الإحصائية في محيط الانحراف والإجرام على احتمال أن انسياق الفرد إلى الإجرام يتناسب تناسباً طردياً مع درجة الغباء. وقد تبين أن الأذكى أكثر نجاحاً في حياتهم العائلية والزوجية، وأنهم يستطيعون المعاونة في التقدم الاجتماعي المحيط بهم أما الأغبياء وضعاف العقول فيعتبرون عنصراً معوقاً للتقدم الاجتماعي وقد دلت البحوث الجنائية على أن نسبة الأغبياء وضعاف العقول تكثر بين نزلاء السجون والإصلاحيات، ويدل على ذلك ما قام به "جيفورد" بتقدير نسبة ذكاء حوالي ٤٧٠ طفلاً من نزلاء الإصلاحيات بولاية كاليفورنيا بأمريكا، فوجد أن ٢٥% منهم من ضعاف العقول بينما كانت نسبة الأذكى قليلة بدرجة ملحوظة فلم تزد عن ٦% في المؤسسات. والخلاصة أن الذكاء لا شك من العوامل التي تساعد على التوافق والنجاح الاجتماعي لذلك كان من الواجب علينا انتقاء الموهوبين من الأفراد لتولي المناصب الاجتماعية القيادية" (محمد أبو العلا أحمد، ١٩٩٢: ١٩٣-١٩٤).

وتستخلص الباحثة من العرض السابق أن للذكاء دوراً أساسياً في نجاح الفرد اجتماعياً وقدرته على تكوين علاقات جيدة مع زملائه كما يؤثر في تفاعله معهم على جميع المستويات فالفرد الأكثر ذكاءً يستطيع أن يتوافق مع أقرانه ويقدر أدوارهم ويرى الأمور من وجهة نظرهم كما أنه

يستطيع أن يحس مشاعرهم ويتعاطف معهم ويشاركهم وجدانيا ويقدم لهم المساعدة ويتبادل معهم الأحاديث والدعابة ويشاركهم أوقات مرحهم وسعادتهم، وبذلك يكون للذكاء دور كبير فى تحديد المكانة الاجتماعية للفرد داخل جماعته.

وفي الصفحات القادمة سنتلقى الباحثة الضوء على مفهوم آخر تعتقد أنه ذو علاقات قوية بالمكانة الاجتماعية للفرد وهو مهارة التعاون.

## رابعاً: التعاون Cooperation

تقوم الباحثة فى هذا المحور بإلقاء الضوء على أحد المهارات الاجتماعية التي ترى أنها ذات علاقة قوية بمكانة الطفل الاجتماعية بين أقرانه ألا وهي مهارة التعاون فالطفل المتعاون يكون بلا شك أكثر قبولاً ممن حوله لأن تفاعله معهم يكون دائماً تفاعلاً إيجابياً وقوياً فهو يتعاون مع زملائه من أجل تحقيق هدف مشترك لهم جميعاً، كما يمد يد المعاونة لأي زميل من زملائه إذا ما احتاج إليه، وبالتالي فإن مكانته ترتفع بين زملائه وتتوطد علاقته بهم وتقوى بمرور الوقت.

### تعريف التعاون: Cooperation:-

يعتبر التعاون أحد عمليات التفاعل الاجتماعي process of social interaction وأحد المهارات الاجتماعية Social skills وعلى الرغم من أن مصطلح التعاون كثير الاستخدام فى مجالات الحياة المختلفة إلا أن العلماء لم يتوصلوا إلى تعريف محدد ودقيق له فقد عرف التعاون بأنه "شكل من أشكال التنظيم يرتبط فيه جماعة من الأشخاص ارتباطاً اختيارياً بوصفهم إناساً على أساس المساواة لتحسين أحوالهم المختلفة. والتعاون - فى اللغة - ينحصر معناه فى تبادل المساعدة أما التعاون من حيث هو نظام فمعناه تجمع عدد من الأفراد حتى يتمكنوا بارتباط بعضهم ببعض من الحصول على منافع لا يمكنهم الحصول عليها فرادى"<sup>(١)</sup>

ويعرف دويتش (1949) Deutch التعاون بأنه "الموقف التعليمي الذي ترتبط فيه أهداف الفرد بأهداف الآخرين بحيث توجد علاقة إيجابية بين تحقيق هذه الأهداف، أي يمكن للفرد أن يحقق هدفه إذا استطاع المشتركون تحقيق أهدافهم". (أسماء عبدالعال الجبري، ١٩٩١: ١٣)

ويعرفه كمال دسوقي (١٩٦٩) على أنه "عملية اجتماعية إيجابية حيث يمثل سعياً متبادلاً من أجل الوصول إلى هدف مشترك". (كمال دسوقي، ١٩٦٩: ٣٧١).

ويعرفه إبراهيم مذكور (١٩٧٥) بأنه "الاشتراك مع الغير فى عمل يعود على الجماعة بالنفع ويتضمن معنى الإسهام الإيجابي، ومعنى المساعدة، ومعنى المشاركة الوجدانية أي أنه يعني الاستعداد للعمل معاً. ولا ينفي هذا بطبيعة الحال أن عناصر التعاون قد تكون مختلفة وقد تكون

(١) ورد هذا التعريف فى كتاب مبادئ التعاون وطرقه. ترجمة واصدره المركز الدولي للتربية الأساسية فى العالم العربي - سرس البان - المنوفية

غير متجانسة ولكن ذلك الاختلاف وعدم التجانس قد يكون الشرط الأساسي لتحقيق التكامل" (إبراهيم مدكور، ١٩٧٥: ١٥٥).

أما صلاح مصطفى الفوال (١٩٨٢) فيذكر تعريف التعاون على أنه "العمل المشترك والمتسم بالاستمرار بين فردين أو أكثر بغرض تحقيق هدف متفق عليه، أو إنجاز عمل مشترك" (صلاح مصطفى الفوال، ١٩٨٢: ١٩٤).

كذلك يعرفه حسن شحاته (١٩٨٢) "أنه الموقف الذي يعمل فيه اثنان أو أكثر معا لتحقيق هدف مشترك" (حسن شحاته، ١٩٨٢: ٢٥٥).

ويعرف شو وآخرون (Shaw and others, 1982) "الموقف التعاوني بأنه تلك العمليات الاجتماعية التي يحاول كل فرد من أفراد الجماعة الحصول من خلالها على الهدف مما يسهل لجميع أفراد الجماعة إنجاز عملهم والحصول على أهدافهم" (Show M., and others, 1982: 460).

كما يعرفه مصطفى سويف (١٩٨٣) بأنه "تلك الجماعات التي تجتمع حول خطة معينة لتقسيم العمل بحيث يقوم كل عضو بدور معين في تنفيذ هذه الخطة وتكون بين هذه الأدوار علاقة اعتماد متبادل أي أن هذه الجماعات تتضمن الاعتراف المتبادل بين أعضائها" (مصطفى سويف، ١٩٨٣: ٢٦٧).

ويعرفه سعد جلال (١٩٨٤) بأنه "عبارة عن تفاعل اجتماعي بين الأفراد يؤدي إلى حصولهم جميعا على نوع من الثواب لا يمكن التوصل إليه إلا بتفاعلهم معا" (سعد جلال، ١٩٨٤: ٤٦١).

ويعرفه جابر عبدالحميد، علاء الدين كفاقي (١٩٨٩) بأنه "العمل معا لتحقيق نتيجة مشتركة". (جابر عبدالحميد وعلاء الدين كفاقي، ١٩٨٩: ٧٦٠)

ويعرفه جونسون وجونسون (Johnson, Johnson 1991) "أنه عمل الأفراد معا من أجل تحقيق هدف مشترك، وأنه نموذج هام من نماذج التفاعل الاجتماعي حيث يتمثل في مجالات الحياة (الاجتماعية - التكنولوجية - السياسية) كما أنه يعتبر الأساس الذي يقوم عليه كل من الموقف التنافسي والمجهودات الفردية". (Johnson, Johnson, 1991: 19)

وكذلك يعرف جيويت (Jewett 1992) التعاون على أنه "قيام طفلين أو أكثر طواعية بممارسة نشاط ما معا". (Jewett, J., 1992:6)

وهو يميز بين التعاون والإذعان (أو المطاوعة) Compliance حيث يعكس الأخير الخضوع للقواعد والسلطة أكثر من كونه تعاونا مقصودا (Jewett, J., 1992: 1-6).

وتعرف أسماء عبدالعال الجبري (١٩٩١) التعاون إجرائياً بأنه "أن يشترك طفل - كعضو في جماعة - مع زملائه الآخرين في نشاط معين (كلصق أوراق أو تجميع أشكال، أو يشتركون في مواقف يومية خاصة بهم كتبادل الأعضاء الأدوار - والأدوات والأشياء أو اللعب، أو ربط أزرار الملابس (المريلة، مثلاً) بحيث يتبادلون الأدوار والأدوات ويساعد بعضهم بعضاً في إنجاز هذا النشاط أو الموقف. وبذلك تكون العلاقة بين هؤلاء الأطفال علاقة موجبة (تتسم بالسرور والمرح والابتسام واللعب المشترك وعبارات التشجيع)" (أسماء عبدالعال الجبري، ١٩٩١: ١٤).

وترى الباحثة أنه على الرغم من اختلاف التعريفات السابقة جميعها في الصياغة إلا أنها تتفق على أن التعاون يقوم على أساس ارتباط أهداف الفرد بأهداف الآخرين، وأن تحقيق الفرد لهدفه يتوقف بالضرورة على تحقيق الآخرين الذين يتعاونون معه لأهدافهم، أي أن العلاقة بين تحقيق الفرد لهدفه وتحقيق الآخرين لأهدافهم علاقة موجبة قوية؛ لأن الهدف في النهاية مشترك ولتحقيق هذا الهدف يقوم كل فرد بمساعدة الآخر في تحقيق العمل الموكل إليه وكذلك يتبادل الآراء للوصول إلى أفضل وأسرع الوسائل لتحقيق ذلك الهدف كما تتفق كل التعريفات أيضاً على أن اشتراك الأفراد مع بعضهم البعض يكون طوعية أي دون الخضوع لسلطة أو إجبار في ذلك، وبذلك يصبح التعاون بين الأفراد مقصوداً، ولا تختلف الباحثة في تعريفها للتعاون عن التعريفات السابقة حيث تقصد به أيضاً "اشتراك طفلين أو أكثر معاً - بناء على رغبتهم الشخصية - في إنجاز عمل ما بحيث يكمل كل منها الآخر ويؤدي ذلك في النهاية إلى تحقيق الهدف الأساسي لذلك العمل ويعود ذلك بالنفع (الإثابة) على كل من اشترك فيه".

والتعاون ضروري لاتمام عملية أخرى من عمليات التفاعل الاجتماعي وهي التوافق Accomodation حيث يؤدي تعاون الفرد مع أقرانه داخل الجماعة إلى إحداث التوافق بينهم فالتوافق هو عملية أخذ وعطاء بود وصداقة Friendly to taking and giving process ويتم الأخذ والعطاء هنا عن طريق التسامح Tolerance مع الآخرين، والتصالح والتوافق بين مختلف الرغبات (كمال الدسوقي، ١٩٦٩: ٣٧٤).

وهناك عدة مفاهيم أخرى قريبة في الشبه من التعاون ولكنها تختلف عنه في معناها إلى حد ما. وقد ميز ويسب (1972) Wispe بين هذه المفاهيم وهي التعاون والتعاطف والمساعدة والإيثار بالآتي:-

- ١- التعاون Cooperation: وهو رغبة الفرد للعمل مع الآخرين ويكون ذلك عادة لفائدة عامة.
- ٢- التعاطف Sympathy: وهو يعبر عن اهتمام الفرد أو مشاركته ألم أو حزن شخص آخر.
- ٣- المساعدة Helping: وتشير في العادة إلى تقديم الفرد المعاونة لشخص آخر لتحقيق شيء أو غاية محددة.

- ٤- العطاء Donating: وهو يشير إلى تقديم الفرد تبرعا أو مساهمة، ويكون ذلك في أغلب الأحيان بغرض الإحسان.
- ٥- الإيثار Altruism: ويشير إلى رغبة الفرد في إفادة الآخرين دون الاهتمام بإفادة نفسه.
- (أسماء عبدالعال الجبري، ١٩٩١: ٧)

### أشكال التعاون ومستوياته:

- هناك عدة أشكال للتعاون حيث يذكر فهمي الغزوي وآخرون (١٩٩٢) أن هناك أربعة أنواع من التعاون يميز روبرت نسبت Robert Nespt بينها على أنها:
- ١- التعاون التلقائي أو العضوي Spontaneous cooperation: كمساعدة طفل لطفل آخر مريض في الذهاب إلى حجرة الطبيب حيث يقوم الطفل بذلك بشكل تلقائي ومباشر دون أن يطلب منه ذلك.
  - ٢- التعاون التقليدي Traditional cooperation: كأن يتعاون الأطفال في إعادة تنظيم حجرة النشاط بعد استخدامها وهذا الموقف يتكرر بين الأطفال أكثر من مرة، وبذلك فإن الأطفال يقومون به كعمل تقليدي.
  - ٣- التعاون الموجه Directed cooperation: كأن تطلب المعلمة من الأطفال إنجاز عمل معين معا كرسم لوحة أو زراعة نبات ما فهذا النوع من أنواع التعاون يتم بواسطة توجيه شخص مسئول ذي سلطة للأطفال بأن يعملوا معا.
  - ٤- التعاون الاتفاقي Contractual cooperation: حيث يتفق فيه الأطفال ويتبادلون الآراء والأفكار حول عمل سيقومون به معا مثل إحضار هدية لزميلهم في عيد ميلاده (فهمي الغزوي، ١٩٩٢: ١٥٧).
- أما ماكلفير MacIver فقد قسم التعاون إلى:-
- أ- تعاون مباشر Direct cooperation: حيث يقوم الفرد بهذا النوع من التعاون من أجل إحساسه بصعوبة العمل المراد منه تنفيذه أو لأن من حوله يشجعونه على التعاون وفيه يؤدي الأفراد أعمالا متشابهة مع تنوع طرق التنفيذ ولكن يبقى الهدف في النهاية واحدا.
  - ب- تعاون غير مباشر Indirect cooperation: حيث يلجأ إليه الأفراد إذا كان العمل ضخما ويتم تجزئته ويؤدي كل فرد جزءا من العمل يلائم تخصصه وميوله، وبذلك فإن الأفراد في هذا النوع من التعاون يؤدون أعمالا غير متشابهة ولكنها تهدف جميعا في النهاية إلى تحقيق هدف مشترك أيضا. (كمال دسوقي، ١٩٦٩: ٢٧٢-٢٧٣)

## نظريات التعاون:-

تقوم الباحثة في الجزء التالي بعرض مختصر لأهم النظريات التي تناولت مفهوم التعاون بين الأفراد والجماعات ومن الملاحظ أن معظم المنظرين والباحثين يقرنون بين مفهوم التعاون ومفهوم التنافس عند وضع نظرياتهم حيث تقوم نظرياتهم في الغالب على المقارنة بين المواقف التعاونية والتنافسية وخصائص كل منهما وأهدافه وأشكال التفاعل التي تحدث داخله وكانت بدايات تلك النظريات على يد دارون من خلال النظرية الدارونية الاجتماعية ١٨٥٩ التي كانت تنص على أن البقاء للأصلح وبالتالي فإنها تؤكد على دور التنافس في البقاء وتغفل دور التعاون أو تضعف من شأنه وتوالت بعدها النظريات حتى وضع دويتش Deutsch نظريته عن التعاون والتنافس عام (١٩٤٩).

### نظرية دويتش للتعاون والتنافس (Deutsch (1949:

تعتبر نظرية دويتش من أهم النظريات في مجال العلاقات الاجتماعية فقد اتخذها العديد من الباحثين المهتمين بمجال التنافس والتعاون أساساً لدراساتهم وبناء نظرياً قوياً تقوم عليه هذه الدراسات.

وتقوم نظرية مورتن دويتش Morton Deutsch في الأساس على نظرية المجال لكيرت ليفين (1935) Kaurt Lewin التي تقوم على ديناميات الجماعة والتفاعل بين أفراد الجماعة بعضهم وبعض وهي تهتم بدراسة سلوك الفرد في تفاعله مع باقي أفراد جماعته ونظرية دويتش تقوم على أساس دراسة العلاقة بين كل من التعاون والتنافس على السلوك.

وقد لخص شو وكوستانزو (Shaw & Costanzo, 1982: 132) هذه المفاهيم وأشاروا إلى أن التعاون موقف ترتبط فيه أهداف الأفراد إيجابياً، فحصول الفرد على هدفه يساعد الآخرين في الحصول على أهدافهم أما التنافس فيرى دويتش أنه موقف تكون فيه أهداف الأفراد مرتبطة سلبياً، فحصول الفرد على هدفه يقلل من احتمالية حصول الآخرين على هدفهم. (اعتدال عباس حسانين، ١٩٩٤: ٣٦)

وقد سبق إلى تلك التفرقة ميد (Meed (1934 حيث عرف التعاون بأنه العمل معاً لتحقيق هدف مشترك والتنافس بأنه محاولة كل فرد للفوز على الآخرين كما يحاول الأفراد الآخرون الفوز في نفس الوقت. أما دويتش فقد عرف التعاون أنه الموقف الذي يصل به أعضاء الجماعة إلى منطقة الهدف بواسطة أي عضو منهم، فإذا وصل إلى منطقة الهدف وصل أعضاء الجماعة الآخرون إلى منطقة أهدافهم وبالتالي فإن الفرد في الموقف التعاوني ييسر لأعضاء الجماعة الآخرين تحقيق أهدافهم أما في الموقف التنافسي فإنه يعوق تحقيق أهداف الآخرين كي يحقق هدفه.

(أسماء عبدالعال الجبري، ١٩٩١: ٢٠-٢٢)

ويؤكد دويتش على أهمية التعزيز في عملية التفاعل الاجتماعي والتحرك نحو الهدف والجدول التالي يوضح متضمنات التعزيز المنطقي للمواقف التعاونية والتنافسية.

وقد وضح دويتش في نظريته (١٩٤٩) أن المواقف التعاونية والتنافسية تختلف في نوعية الاعتماد المتبادل داخلها ففي المواقف التعاونية يظهر الاعتماد المتبادل المتزايد أما في حالة المواقف التنافسية يكون الاعتماد المتبادل معرقلًا كما يتضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

يوضح الاعتماد المتبادل في الموقف التعاوني والتنافسي

| أهداف اعتمادية متبادلة معرقة<br>Conteriently interdependent goals<br>(الاعتماد المتبادل المعرقل المتمثل في الموقف التنافسي) | أهداف اعتمادية متبادلة ميسرة<br>Promotively interdependent goals<br>(الاعتماد المتبادل المتزايد المتمثل في الموقف التعاوني) |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - إذا حصل أ، ب، ج على أهدافهم فإن الطالب س لا يحصل على هدفه.                                                                | - إذا لم يحصل الطلاب أ، ب، ج على أهدافهم فإن الطالب س لا يستطيع تحقيق هدفه.                                                 |
| - إذا حصل الطالب س على هدفه فإن الطلاب أ، ب، ج لا يحصلون على أهدافهم.                                                       | - إذا حقق الطالب س هدفه فإن الطلاب أ، ب، ج يحصلون على أهدافهم.                                                              |
| - وبذلك فإن الطلاب أ، ب، ج لا يحققون أهدافهم إذا حقق س هدفه.                                                                | - وبذلك فإن الطلاب أ، ب، ج يحصلون على أهدافهم فقط إذا استطاع س أن يحقق هدفه.                                                |

(أسماء عبدالعال الجبري، ١٩٩١: ٢٣، اعتدال عباس حسنين، ١٩٩٤: ٢٨)

كما أن دويش وضح طبيعة التفاعل المطلوب للتحرك نحو منطقة الهدف أو تحقيق الهدف كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٤)

يوضح التسهيل داخل الاعتماد المتبادل المتزايد والمعرقل

| الاعتماد المتبادل المعرقل<br>(الاعاقة داخل الاعتماد المتبادل المعرقل)<br>Conteriently interdependent | الاعتماد المتبادل الميسر (التسهيل داخل الاعتماد المتبادل المتزايد)<br>Promotively interdependent |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - إذا يسر س حركة أ، ب، ج في اتجاه هدفهم فإن معدل التنافس يميل إلى النقصان.                           | - إذا يسر س حركة أ، ب، ج في اتجاه أهدافهم فإنه يسهل حركته الشخصية في اتجاه هدفه.                 |
| - إذا يسر أ، ب، ج حركة س نحو هدفه فإن معدل تنافس س سوف يميل إلى الزيادة.                             | - إذا يسر أ، ب، ج حركة س تجاه هدفه فإن حركته سوف تكون أكثر سهولة.                                |
| - إذا أعاق س حركة أ، ب، ج تجاه هدفهم فإنه سوف يكون أكثر ميلا لزيادة معدل التنافس.                    | - إذا عاق س حركة أ، ب، ج في اتجاه أهدافهم فسوف يعوق حركته الشخصية.                               |
| - إذا أعاق أ، ب، ج حركة س نحو تحقيق هدفه فإن معدل التنافس يميل إلى النقصان.                          | - إذا عاق أ، ب، ج حركة س فإن حركة أ، ب، ج سوف تعاق أيضا..                                        |

(أسماء عبدالعال الجبري، ١٩٩١: ٢٥، اعتدال عباس حسانين، ١٩٩٤: ٢٩). وكذلك

ربط دويش بين اتجاه الحركة نحو الهدف والبعد أو القرب منه كما يتضح من الجدول التالي:

## جدول رقم (٥)

يوضح اتجاه الحركة نحو الهدف

| الاعتماد المتبادل المعرقل للحركة تجاه الهدف<br>Conteriently interdependent<br>locomotions in the direction of the<br>goal                                                        | الاعتماد المتبادل الميسر للحركة تجاه الهدف<br>Promotively interdependent<br>locomotions in the direction<br>of the goal                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - إذا تحرك كل من أ، ب، ج تجاه أهدافهم عندئذ لا يتحرك س في اتجاه هدفه ويكون معدل المنافسة يساوي:<br><u>مسافة الشخص المتحرك إلى هدفه</u><br><u>مسافة الشخص س نحو هدفه المتناقص</u> | - إذا لم يتحرك أ، ب، ج في اتجاه أهدافهم فإن س لا يتحرك في اتجاه هدفه.<br>- إذا تحرك س في اتجاه هدفه فإن أ، ب، ج سوف يتحركون في اتجاه أهدافهم. |
| - إذا تحرك س في اتجاه هدفه، وأ، ب، ج لم يتحركوا في اتجاه الهدف فإن المسافة ستزيد.                                                                                                | - إذا تحرك أ، ب، ج تجاه أهدافهم فإن س سوف يتحرك في اتجاه هدفه.                                                                                |
| - إذا لم يتحرك أ، ب، ج في اتجاه الهدف ولم يتحرك س، فإن معدل التنافس إما أن يثبت أو يزداد.                                                                                        |                                                                                                                                               |

(أسماء عبدالعال الجبري، ١٩٩١: ٢٤، اعتدال عباس حسانين، ١٩٩٤: ٣٠).

وبذلك وضع دويتش أساس الاختلاف بين المواقف التعاونية والتنافسية في النقاط الثلاثة السابقة فتحرك الفرد نحو هدفه يحرك المتعاونين معه نحو أهدافهم ويسهل ذلك التحرك وفي الوقت نفسه يعيق تحرك المنافسين معه ويصعب ذلك التحرك كما أن تحقق هدف الفرد يحقق أهداف المتعاونين معه ولا يحقق أهداف المتنافسين معه.

وقد وضع دويتش بعض الفروض الأساسية لنظريته وهي:-

١- أن الأفراد داخل الموقف التعاوني يدركون أنهم معتمدون على الآخرين الموجودين معهم في نفس الجماعة ويرتبطون معهم بنفس الهدف بشكل متزايد وأكثر من الأفراد الذين يتواجدون معاً في الموقف التنافسي.

٢- أن الأفراد داخل الموقف التنافسي يدركون أنهم مرتبطون بشكل معرقل مع الآخرين الموجودين معهم في نفس الجماعة أكثر من الأفراد في الموقف التعاوني (أسماء عبدالعال الجبري، ١٩٩١: ٢٦-٢٧).

وقد أجرى دويتش دراسة على طلاب الجامعات حيث أوجد أجواء تعاونية أو تنافسية في الفصول عن طريق تنويع المعلومات التي يتلقاها الطلبة عن مكونات المقرر حيث كان الطلبة يتلقون دراستهم في علم النفس عن طريق تواجدهم في مجموعات يناقشون فيها حالات من الواقع وأُخبرت الفصول التنافسية أن كل طالب سيقم من الأفضل إلى الأسوأ من حيث مهارته في التحليل

والمناقشة، وأن الدرجة النهائية لكل شخص ستكون متوسط تقديراته اليومية وأخبر أعضاء الجماعة التعاونية أن القسم الأكبر في درجات المقرر يتوقف على نوعية المناقشة للجماعة ككل. ولاحظ دويتش أن الأفراد في الموقف التعاوني قد توحدت أهداف الفرد والجماعة وانتقل الانتباه من النفس إلى تفاعل كل الأعضاء أما أعضاء الجماعة التنافسية فقد ازداد اهتمامهم بأنفسهم، حيث إن درجاتهم كانت تتوقف على مهاراتهم الفردية. وأدت هذه الفوارق في التعليمات إلى فوارق هامة في الأداء فقد تطورت الجماعات التعاونية إلى جماعات نفسية، بينما لم تتطور الجماعات التنافسية بهذه الطريقة كما أن الجماعات التعاونية أنتجت أفكارا أكثر عددا وكانت متفوقة بشكل أكبر كما كان أفرادها أكثر قدرة على الاتصال ببعضهم البعض وكانوا أكثر ودا ورضا عن الجماعة بينما اتسم جو الجماعة التنافسية بمحاولات السيطرة والتحكم وعدم الرضا عن الجماعة. (أحمد عبدالعزيز سلامة وعبد السلام عبدالغفار، ١٩٧٦: ٢٤٨ - ٢٥٠، وليم و. لامبرت، وولاس إ. لامبرت، ١٩٨٧: ٢٠٤ - ٢٠٦).

وقد اشار دويتش في نظريته إلى أن هناك عدة نتائج تترتب على التعاون والتنافس هذه النتائج هي:

#### ١- المساعدة المتوقعة:

ففي المواقف التعاونية يتوقع الأفراد مساعدة الآخرين لكي يعملوا بكفاءة ويستطيعوا تحقيق أهدافهم وفي التنافس يحدث عكس ذلك حيث يتوقع الأفراد عدم المساعدة من الآخرين كما أنهم قد يعوقونهم في تحقيق أهدافهم.

#### ٢- الاتصال والتأثير:

في المواقف التعاونية يلتزم الأفراد بالاتصال معا دائما ويتعرف كل فرد على مشاكل الآخرين ويفيد هذا التفاعل في حل المشكلات ومساعدة بعضهم البعض أما في المواقف التنافسية فإنهم يميلون إلى الشك وعدم الثقة في معلومات الآخرين بل يحاولون التأثير عليهم ومنعهم من الوصول إلى أهدافهم.

#### ٣- توجيه المهمة:

حيث يقسم الأفراد في المواقف التعاونية المهام فيما بينهم، أما الأفراد في المواقف التنافسية فإن الأفراد يقومون بأعمال فرديه بأنفسهم ويحاولون إعاقة الآخرين ومنعهم من الوصول إلى أهدافهم.

#### ٤- الصداقة والتأييد:

فالأفراد في المواقف التعاونية يزداد ميلهم إلى بعض حيث يكون لدى كل فرد اتجاه إيجابي نحو باقي أفراد الجماعة وهذا يشجع نمو الصداقة والتأييد بينهم. أما في المواقف التنافسية فعلى

عكس ذلك فإن الأفراد يميلون إلى كراهية بعضهم بعضا حيث يعتبرونهم معرقلين في أداء مهامهم وبذلك فهم يشعرون بالإحباط نتيجة لعدم وصولهم إلى أهدافهم.

(Tjosvold, D., 1984: 744-746، أسماء عبدالعال الجبري، ١٩٩١: ٢٨-٢٩، اعتدال

عباس حسانين، ١٩٩٤: ٣٢-٣٣).

وقد أشار دويتش إلى أن أسلوب التنشئة الذي يستخدمه الآباء مع أبنائهم يؤثر في الأبناء حيث أنه يشجع إما التنافس أو التعاون ويحث الأبناء عليه، وبذلك فإن دويتش يشير إلى أن التعاون أفضل من التنافس حيث أنه ينمي لدى الأفراد القدرة على التواصل وينمي لدى الأفراد علاقات الود والحب والصداقة والرضا عن الجماعة أما التنافس فإنه يشيع الصراع والكراهية بين أعضاء الجماعة.

وقد وضعت نظريات بعد ذلك لتفسير التعاون والتنافس إلا أن الباحثة ترى أن نظرية دويتش من أهم هذه النظريات وقد اعتمدت عليها النظرات التالية في تكوينها ومن النظريات ذات الأهمية أيضا.

### **نظرية جونسون وجونسون (1983: Johnson, D. & Johnson, R. 1991):**

وهذه النظرية ترتبط بالتعلم التعاوني والتنافسي داخل الفصل المدرسي حيث يرى جونسون وجونسون (1991) Johnson & Johnson أن التنافس والتعاون يمثلان شكلان للاعتماد الاجتماعي المتبادل. حيث يمثل التنافس الشكل السلبي لهذا الاعتماد المتبادل بين الأفراد ويمثل التعاون الشكل الإيجابي منه حيث أن الأفراد في المواقف التعاونية ترتبط أهدافهم بشكل إيجابي. فتحقق هدف الفرد يساعد على تحقيق أهداف الآخرين أما في مواقف التنافس فإن أهدافهم ترتبط معا إرتباطا سلبيا فتحقق هدف الفرد يعوق تحقيق أهداف منافسيه. (Johnson D., & Jhonson, R., 1991: 104-105)

ويتفق معه في ذلك هول وآخرون (1988) Hall, and others حيث يشيرون إلى أن أسلوب التعلم التعاوني خير وسيلة لتخفيف إنطوائية بعض التلاميذ. (Hall, R., and others, 1988: 176)

وبذلك فإن التعلم التعاوني يحقق مجموعة من الأهداف الرئيسية هي أنه:

- يحقق مزايا وفوائد اجتماعية لجميع التلاميذ.
- يحقق مزايا وفوائد أكاديمية لجميع التلاميذ من ذوي القدرات المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة (يعقوب موسى علي، ١٩٩٦: ١٠٤).

كما أكد ديفيد و. جونسون، روجرت. جونسون (١٩٨٨) Jonson, D. & Johnson, R.

على أهمية علاقات القرناء حيث أنها تساهم في:-

أ- التطور المعرفي والاجتماعي للفرد.

ب- التنشئة الاجتماعية للفرد (ديفيد و. جونسون وروجر. جونسون، ١٩٨٨: ٤٦).

وتذكر اعتدال عباس حسانين (١٩٩٤) ويعقوب موسى علي (١٩٩٦) أن جونسون قد

وضع عددا من المحكات والمتضمنات الخاصة بالتعلم التعاوني في مجموعات صغيرة أهمها:-

١- الاعتماد الايجابي المتبادل: حيث يدرك كل فرد في المجموعة أنه على صلة بالآخرين،

وأن تحقيق أهدافه يرتبط بتحقيق أهدافهم. بمعنى أن الكل في واحد أو واحد في الكل all

for one & one for all أو كما تؤكد المقولة الشهيرة (نسبح معا أو نغرق معا).

٢- المسؤولية الشخصية للفرد (المحاسبة الفردية): حيث يكون كل شخص مسئولا عن ذاته

وعن الآخرين، ويشير ستيفنز (Stevens, M., 1991: 10) إلى أن تشجيع التلاميذ على

التعاون في المجالات الأكاديمية يحتاج إلى أن يكون كل تلميذ مسئولا عن تعلم وإتقان

المهارات الجديدة في الموقف التعليمي التعاوني.

٣- إثارة التفاعل وجها لوجه: فالتعلم التعاوني يحتاج إلى التفاعل وجها لوجه بين الطلاب مما

يساعد على إثارة التعلم بين الأفراد.

٤- المهارات الفردية داخل الجماعات الصغيرة: فالأفراد يجب أن يتصفوا بالدقة والموضوعية

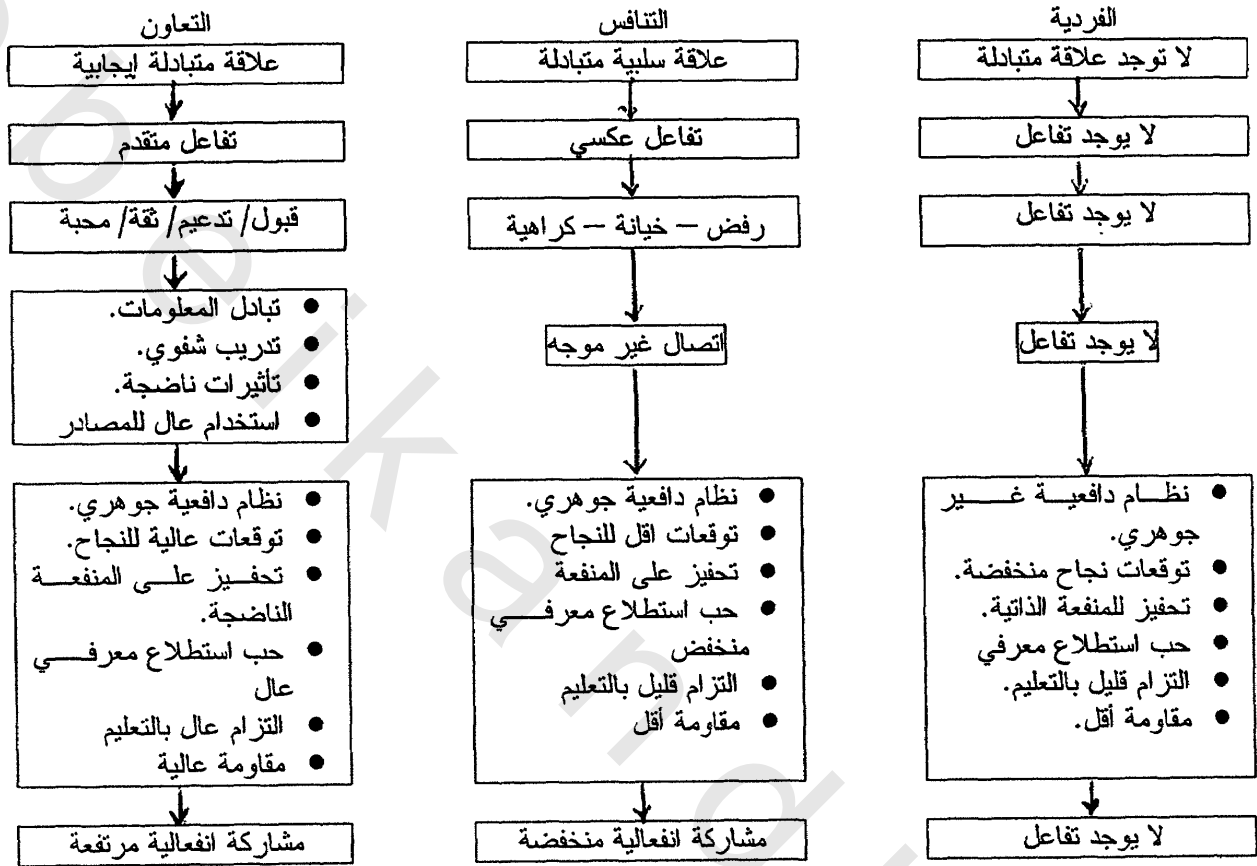
في عملية الاتصال، وتسود الثقة بين الأفراد وتأييد كل منهم الآخر وتسوية أي صراعات.

٥- عمليات الجماعة: وتعكس أعمال الأعضاء هل هم متعاونون أم لا، وتوضيح دور الأعضاء

في تقديم الجهود الجماعية من أجل إنجاز أهداف الجماعة. (اعتدال عباس حسانين، ١٩٩٤:

٣٩، ويعقوب موسى علي، ١٩٩٦: ١٠٥-١٠٧).

وقد وضع ديفيد و. جونسون وروجر ت. جونسون تصورا لعمليات التفاعل أثناء المواقف الفردية، التنافسية، والتعاونية كما في الشكل التالي:



شكل رقم (٨)

يوضح علاقات التفاعل في المواقف الفردية والتنافسية والتعاونية

(ديفيد و. جونسون & روجر ت. جونسون، ١٩٩٨: ٥٣)

حيث يتضح من الشكل السابق أن موقف التعليم الفردي لا توجد فيه أي علاقة بين الأفراد وذلك يؤدي في النهاية إلى أنه لا يوجد تفاعل، أما في مواقف التعليم التنافسية فإن الفرد يكون علاقة مع أقرانه ولكن تلك العلاقة تنسم بالسلبية وتؤدي إلى تفاعل عكسي وهذا قد يؤدي إلى إيجاد مشاعر رفض وخيانة وكراهية مما يؤدي إلى مشاركة إنفعالية منخفضة. أما بالنسبة لمواقف التعليم التعاوني فتوجد فيه علاقة متبادلة إيجابية بين الأفراد وهي تؤدي إلى تفاعل متقدم مما يؤدي إلى ظهور مشاعر قبول وتدعيم وثقة ومحبة حيث يؤدي هذا في النهاية إلى مشاركة انفعالية مرتفعة بين الأفراد.

وبعد العرض السابق لبعض من أهم النظريات التي تناولت التعاون والتنافس ترى الباحثة أن هذه النظريات تتفق إلى حد كبير على الدور الهام الذي تلعبه العلاقات التعاونية بين الأفراد ومدى تأثيرها على جميع جوانب الفرد في حين تضعف من شأن التنافس وقد تعارض هذا مع ما أقره دارون في نظريته الذي أكد فيها على دور التنافس والصراع بين الأفراد من أجل البقاء حيث البقاء للأصلح أما دويتش (Deutsch (1949، جونسون وجونسون (Johnson & Johnson (1983- 1991) فكلاهما أكد على أهمية التعاون حيث يساعد على تكوين صلات طيبة بين الأفراد تجعل كل منهم يستفيد من الآخر من خلال روح الود التي تسود الجماعة أما التنافس فإنه يساعد إلى حد ما على إيجاد نوع من التفاعل بين الأفراد ولكن هذا التفاعل يتصف بالسلبية حيث يسعى كل فرد لتحقيق هدفه الشخصي، وإعاقة تحقيق الآخرين لأهدافهم. وفي هذا المجال كانت نظرية دويتش من أوائل النظريات التي تناولت المواقف التعاونية والتنافسية محددة كيف يتحرك الفرد داخل الجماعة التعاونية والتنافسية أما جونسون وجونسون فقد كانت نظريتهما تتخذ التعلم التعاوني والتنافسي داخل الفصل المدرسي أساساً لها. وهي كذلك تؤكد على دور المواقف التعاونية ويشارك مع دويتش في استخدام مفهوم الاعتماد المتبادل الإيجابي والسلبي وتعتبر هذه النظرية أساساً ومرشداً لكل من يعمل في مجال التعليم في طريقة تنظيم الموقف التعاوني والتنافسي.

ونظراً للدور العظيم للتعاون والذي تشير إليه هذه النظريات فإن الباحثة ترى أنه من المفيد والضروري دراسة تأثيره على العلاقات بين الأفراد وخاصة الأطفال حيث ترى أن في تنميته وتشجيع الأطفال عليه يؤدي بلا شك إلى تنمية هذه العلاقات.

### التعاون بين الأطفال وكيفية تنميته:

من الملاحظ أن علاقات الصغير الاجتماعية تنمو بالتدرج، ويزداد اتصاله بالعالم الخارجي من أشخاص وأشياء كلما تقدم به السن. ويرتبط بعدد قليل من الأطفال المحيطين به في أول الأمر، وتكون علاقته بهم سطحية، وبعد سن الثالثة تبدأ تلك العلاقات تزداد عمقا، وحتى يصل الطفل إلى اللعب التعاوني المنظم يمر بستة مستويات للسلوك وهي:

١- سلوك الخالي unoccupied behaviour حيث يسلك الطفل بطريقة لا يبدو فيها أي نوع من الاتصال الاجتماعي بمن حوله حيث إن الطفل لا يلعب إطلاقاً ولكنه يشغل نفسه بالنظر إلى أي حدث عارض.

٢- اللعب المنفرد Solitary play وفيه يلعب الطفل بلعب تختلف عن التي يلعب بها الآخرون ولا يحاول الاقتراب منهم أو الكلام معهم ويكون كل تركيزه في لعبته هو.

٣- سلوك المتفرج onlooker play وفي هذا النوع من السلوك يقوم الصغير بدور المتفرج فهو يلاحظ باقي الأطفال وهم يلعبون ولكنه لا يشترك معهم بطريقة ظاهرة وهنا قد يتكلم

الطفل مع الآخرين ويسألهم بعض الأسئلة أو يتبرع باقتراحاته لهم. ولكنه لا يشترك عملياً في اللعبة.

- ٤- اللعب المماثل (الموازي) Parallel play وفيه يلعب الطفل بالقرب من الأطفال الآخرين وبلعبة مماثلة للعبتهم، ولكنه لا يلعب معهم بالفعل، فهو يلعب على طريقته ولا يحاول التأثير على بقية المجموعة في شيء.
- ٥- اللعب الجماعي Associated play حيث يشترك الطفل مع باقي الأطفال اشتراكاً فعلياً ويلاحظ وجود علاقة إنسانية تربطهم ببعض أثناء اللعب.
- ٦- اللعب التعاوني المنظم Co-operative play حيث يبدو السلوك الاجتماعي ملحوظاً ويلعب الأطفال ألعاباً منظمة تقوم على تقسيم وترتيب الأطفال لأنفسهم. ويتقبل الجميع فكرة اللعبة ويعملون على تنفيذها والمحافظة على قواعدها (رمزية الغريب، ١٩٦٤: ١٥٢-١٥٦).

ومن هنا فإن اللعب يساعد على تنمية سلوك التعاون عند الأطفال، ويذكر عبدالكريم الخلايله وعفاف اللبابيدي (١٩٩٠) أن الألعاب الاجتماعية أي التي يشترك فيها الطفل مع غيره من الأطفال تدرب الطفل على الانتقال من الفردية إلى الجماعية أي الانتقال من حالة (الأنا) إلى حالة (نحن) والألعاب الجماعية تُخضع الطفل إلى عمليات مليئة بالأجواء النفسية والعاطفية والانفعالية القابلة للتعديل ومنها المشاركة الوجدانية، التضامن، المنافسة الموجهة، التعاون، واحترام الآخرين، الطاعة والقيادة ويمتاز اللعب عند أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بأنه يتخذ أبعاداً جديدة تتفق مع ما يطرأ على الطفل من تطور في أبعاد شخصيته الثلاثة (العقلية - المعرفية، والجسدية - الحركية، والوجدانية - الاجتماعية) .. ويطلق على اللعب في هذه المرحلة اسم اللعب التعاوني. (عبدالكريم الخلايله، عفاف اللبابيدي، ١٩٩٠: ١٨٤-١٨٧)

وكثيراً من الدراسات التي تناولت أصول السلوك الاجتماعي الإيجابي prosocial behaviour والتي تضمنت بداخلها التعاون - تفترض أن المتغيرات الأسرية المرتبطة بنمو السلوك الإيجابي تتضمن الأساليب الوالدية المنظمة حيث أن الأساليب الوالدية التي تتسم بأنها حرة أكثر من كونها أساليب مستبدية فهي تمكن الطفل من التعبير الحر عن عواطفه والأطفال الذين تربوا بهذا الأسلوب يظهرون استراتيجيات تعاونية في تعاملهم مع أقرانهم ويستطيعون التواصل مع احتياجات الآخرين كما يستطيعون تأكيد وتعريف احتياجاتهم الشخصية وهم أشخاص من المحتمل بشكل كبير أن يحققوا نجاحاً اجتماعياً ويستطيعوا تكوين علاقات صداقة مرضية أكثر من غيرهم من الأطفال (Jewett, J., 1992: 1-5).

**كيف يمكن تنمية مهارة التعاون لدى أطفال ما قبل المدرسة؟**

تعتبر مهارة التعاون cooperation skill من أهم المهارات الاجتماعية social skills التي يمكن تدريب الأطفال عليها وذلك من خلال التعلم الاجتماعي الذي يعتمد على الملاحظة كإسلوب للتعلم فمن خلال التعلم الاجتماعي والذي وضع أساسه بندورا يمكننا تدريب الطفل على العديد من المهارات الاجتماعية مثل التعاون من خلال ملاحظة النماذج (أو ما يعرف بالتعلم بالقوة)، وتنمية القدرة على تأكيد الذات، ولعب الأدوار. وهناك العشرات من الأمثلة التي تبين أن استخدام التعلم بالقوة يؤدي إلى اكتساب كثير من المهارات الاجتماعية (عبدالستار إبراهيم وآخرون، ١٩٩٣: ١٠٣-١٠٦).

وتفسر إيفال. عيسى (١٩٩٣) حدوث التعلم الاجتماعي بأن السلوك سواء أكان ملائماً أو غير ملائم، يتم إكتسابه بالتعلم من خلال تفاعل الأطفال مع البيئة والناس الموجودين فيها، وبالتفاعل مع الكبار والأتراب، ويتعلم الأطفال طرق الاستجابة والتفاعل والتصرف في الحالات الاجتماعية، ويتعلمون أيضاً كيف يستجيب ويتفاعل الآخرون مع سلوكهم الاجتماعي. ونتيجة لهذا يتبنى الأطفال السلوك الذي يبدو لهم أنه يوافق توقعات الآخرين. ومن خلال هذا التفاعل ينمو سلوكهم السوي والمشكل. فما يقوم به الأطفال من سلوك إما أن يعزز أولاً يعزز من قبل من حولهم. ويستمر السلوك الملائم إذا عزز وكذلك يستمر السلوك المشكل إذا عزز أيضاً، وفي المقابل فكلما النوعين يمكن إيقافهما إذا لم يعززا فكثيراً من السلوك المشكل يستمر لأن الأطفال عندما يقومون به يلاقون الاهتمام من ذويهم كما أن كثيراً من السلوك السوي يتوقف لأنه لم يعزز. (إيفال. عيسى، ١٩٩٣: ٣١)

ويذكر جيويت (1992) Jewett أن الوالدين والمعلمين يستطيعون تقوية سلوك التعاون الذي يظهره أطفالهم من خلال:-

- ١- الثناء على جهود الأطفال التي يبذلونها أثناء تفاعلاتهم الاجتماعية والتي تبدو ملائمة ولاتقة.
- ٢- أن يقرأوا سلوكيات التعاون والمساعدة.
- ٣- استخدام تكنيكات إيجابية منظمة تشجع الأطفال على التعاون.
- ٤- تشجيع جهود الأطفال الموجهة نحو حل الصراعات التي تحدث بين الأطفال بعضهم وبعض.
- ٥- استخدام الاستراتيجيات الفعلية التي تشجع على التعاون لا التنافس.
- ٦- التشجيع على استخدام تكنيكات اللعب الفعالة والاستراتيجيات التأملية في التفكير ومناقشة التفاعلات الاجتماعية والتي تساعد على جعل الأطفال قادرين على التعرف على زملائهم

بطريقة مناسبة وقادرين أيضا على الثقة فى بعضهم البعض والاهتمام بالأعمال والأنشطة التي تحتاج إلى التعاون مع بعضهم البعض.

أي أن الآباء والمعلمين يجب أن يشجعوا أطفالهم على تكوين مجموعات لعب وتنظيم تفاعلاتهم الاجتماعية التي تدار بطريقة تدعيمية فالأطفال يستفيدون من العلاقات التعاونية حيث يجدون فى ظلها الثقة والفهم كما يكتسبون الثقة فى قدراتهم على مواجهة الصراعات والمشكلات. فالمجموعات التعاونية خلال سنوات ما قبل المدرسة تجعل الأطفال أكثر قدرة على بناء علاقات اجتماعية ناجحة. ويجب التأكيد على أن المربين والمعلمين يجب أن يوجهوا الآباء ويرشدوهم إلى الطريقة التي يمكن بها التعامل مع الذخيرة الاجتماعية لأطفالهم بأن يوفر لهم فرصا تنمو من خلالها علاقات صداقة قوية وفعالة كأن يدعون أصدقاءهم للعب معهم فى منزلهم مثلا (Jewett, 1992: 1-5).

وتشير رمزية الغريب (١٩٦٤) إلى الدور الكبير الذي يلعبه المعلم فى مجال تدريب الطلاب على مهارة التعاون فمن أهم وظائف المعلم أن يساعد التلاميذ على التمتع بعلاقات إنسانية سليمة يسودها الود والتعاون والتقبل الجماعي ولذلك فيجب عليه أن يكون:-

- ١- على علم بحاجات التلاميذ فى كل مرحلة من مراحل التعليم حتى يستخدم تلك الحاجات فى تشجيع التقدم التحصيلي والنمو الاجتماعي.
- ٢- على علم بالنواحي التي يجب أن تتوفر فى مجتمع الفصل والمدرسة وفي سلوك الصغار وشخصيتهم والتي يمكن أن تؤدي إلى تقبل التلميذ أو نبذه.
- ٣- قادرا على مساعدة التلاميذ الذين نبذتهم الجماعة، أو الذين يميلون إلى الوحدة والعزلة والانطواء، على التكيف لمجتمع الفصل والمدرسة والاندماج به والمشاركة فى أنواع النشاط المختلف الذي يقوم به.
- ٤- منقبلا لجميع تلاميذه على حد سواء وأن يتجنب أن يظهر بالقول أو العمل عدم تقبله لأحدهم.
- ٥- قادرا على تشخيص نوع العلاقات الإنسانية السائدة بين الصغار من حين لآخر بتطبيق نوع من المقاييس الاجتماعية على التلاميذ ودراسة نتائجها (Sociometric study).
- ٦- إذا ما اكتشف المعلم واحدا من التلاميذ لا تقبله الجماعة كلها أو بعضها فمن المفيد أن يغير أماكن جلوسهم ويعيد تكوين المجموعات التي تعمل مع بعضها حتى يدخل هذا التلميذ المنبوذ أو المنعزل فى مجموعة محايدة أو أقل عداء وأن يكثر من العمل الذي يحتاج إلى مجموعات كبيرة من التلاميذ والذي يتطلب التعاون والعمل الجماعي مما يساعد المنبوذين

والمنعزلين على الاشتراك والتعاون في العمل مع زملائهم. (رمزية الغريب، ١٩٦٤: ١٦٦-١٧٦)

وعندما يجد المعلم أطفالاً غير قادرين على التفاعل مع زملائهم وغير متعاونين (أي أنهم منعزلين أو منبوذين من قبل أقرانهم) فمن الممكن أن يستخدم عدداً من الاستراتيجيات لربطهم بزملائهم وتشجيعهم على التعاون معهم من أهم هذه الاستراتيجيات:-

١- التأكيد على مبدأ التعزيز والتشجيع بين أعضاء المجموعة الواحدة عن طريق اختيار أعضاء المجموعة بعناية.

٢- ترتيب جميع أعضاء المجموعة بشكل يتطلب مشاركة وتعاون جميع الأعضاء بما فيهم الطفل المعزول.

٣- تعيين أدوار يستطيع الطفل المعزول إجتماعياً أن ينفذها بنجاح.

٤- التدريب المتقدم على المهارات التعاونية ويجب أن يتم تدريس هذه المهارات للطفل الذي يعاني من الرفض أو الانعزال قبل أن يدرسها باقي أفراد المجموعة (ديفيد و. جونسون & روجر ت. جونسون، ١٩٩٨: ٢١٠-٢١١).

وهذا ما سوف تسعى الباحثة لتطبيقه أثناء إعدادها لبرنامج تنمية المكانة السوسيومترية لطفل ما قبل المدرسة حيث تعتمد في الأنشطة التي تقدمها على توزيع الأطفال في مجموعات تسهل تفاعلهم جميعاً معاً كما تسند للطفل المرفوض دوراً في كل نشاط يجعل قيامه بدوره أمراً أساسياً لاكتمال النشاط مما يساعد باقي الأفراد على الاشتراك معه إذا أرادوا العمل بهذا النشاط.

كما أنها تبني وحدة كاملة لتدريب الأطفال على التعاون من خلال مجموعة من الأنشطة والألعاب الجماعية التي تنمي تلك المهارة لديهم وتدريبهم عليها نظراً لما تفترضه الباحثة بأن قدرة الطفل على التعاون مع زملائه تؤثر على مكانته بينهم.

وفي الصفحات التالية ستقوم بإلقاء الضوء على متغير آخر ترى أنه يؤثر أيضاً في مكانة الطفل بين زملائه وهو مفهوم الذات.

### خامساً: مفهوم الذات Self concept:

يعتبر مفهوم الذات من أهم المتغيرات التي تؤثر في مختلف جوانب شخصية الفرد وستقوم الباحثة بإلقاء الضوء على هذا المتغير من حيث تعريفاته المختلفة وأهم النظريات المفسرة له ووظائفه وخصائصه والعوامل المؤثرة فيه ومراحل تطور نموه عند أطفال ما قبل المدرسة. والبنية الأساسية له وذلك حتى يفيد التعرف على هذه النقاط وتحديد ما في تنمية مفهوم الذات لدى الأطفال من خلال البرنامج الذي تقدمه الباحثة بهدف تنمية المكانة السوسيومترية للطفل حيث تفترض أن مفهوم الذات من أهم المتغيرات التي تؤثر في مكانة الفرد وسط أقرانه وترتبط به ارتباطاً قوياً

فالطفل الذي يتمتع بمفهوم ذات إيجابي يستطيع أن يصل إلى مكانة مرتفعة بين أقرانه نظراً لإدراكه لقدراته وإمكانياته وخصائصه حيث يكون قادراً على أن يتعرف على ما يستطيع أن يفعل وما لا يستطيع وبذلك يقوم بكثير من الأعمال الناجحة مما يساعده على التفاعل الجيد مع زملائه وتقديم يد العون لهم إذا ما تطلب الموقف ذلك.

### تعريف مفهوم الذات self concept:

قام العديد من العلماء بوضع تعريفات مختلفة ومتعددة لمفهوم الذات حيث اختلفت تعريفاتهم تبعاً لاختلاف النظرية التي وضعها أو اتبعها كل منهم ومن أهم هذه التعريفات:

تعريف روجرز (1942) Rogers حيث يعرف "مفهوم الذات بأنه الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في النظر إلى نفسه" (إبراهيم أحمد ابوزيد، 1987: 78).

كما يعرف مورفي (1947) Murphy "الذات بأنها الفرد كما هو معروف للفرد، فهي إدراك الفرد لوجوده كما يعرفه" (إبراهيم أحمد ابوزيد، 1987: 75).

وتعرفه هيلجارد (1949) Hilgard بأنه "صورة الإنسان عن نفسه" (إبراهيم أحمد ابوزيد، 1987: 77).

ويعرفه إنجلش وإنجلش (1958) English & English بأنه "صورة الشخص عن نفسه والوصف الكامل لها والذي يستطيعه الشخص في أي وقت" (إبراهيم أحمد ابوزيد، 1987: 78).

أما محمد عماد الدين إسماعيل (1961) فيعرفه بأنه "ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائناً بيولوجياً اجتماعياً وباعتباره مصدراً للتأثير بالنسبة للآخرين أو بعبارات سلوكية فإن مفهوم الذات هو ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل كما يظهر ذلك في التقدير اللفظي الذي يحمل صفة من الصفات على ضمير المتكلم كأن يقول مثلاً أنا ناجح أو أشعر بأنني غير راض عن نفسي وما إلى ذلك". (محمد عماد الدين إسماعيل، 1961: 3)

ويعرفه لابين وجرين (1968) Lubenne & Green بأنه "مجموعة من الشعور والعمليات التأملية التي يستدل عليها بواسطة سلوك ملحوظ أو ظاهر عن طريق هذا التعرف الشكلي يكون هذا المفهوم بمثابة تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخلفيته وأصوله وكذلك قدراته ووسائله واتجاهاته وشعوره حتى يبلغ كل ذلك ذروته حيث تصبح قوة موجهة لسلوكه" (دالاس لابين، بيرت جرين، 1968: 18).

كما يعرفه عبدالمنعم الحفني (1978) بأنه "تقدير الفرد لقيمته كشخص وهو يحدد إنجاز المرء الفعلي ويظهر جزئياً خبرات الفرد من الاحتكاك بالواقع ويتأثر بالأحكام التي يتلقاها الفرد من الأشخاص ذوي الأهمية الانفعالية في حياته". (عبدالمنعم الحفني، 1978: 276).

ويعرفه مصطفى فهمي (١٩٧٨) بأنه "فكرة الشخص عن نفسه باعتباره مصدر الفعل" (مصطفى فهمي، ١٩٧٨: ١٠٧).

كما يعرفه طلعت منصور، حليم بشاي (١٩٨١) بأنه "صورة الشخص عن نفسه كما تتمايز عن الأشخاص الآخرين بهوية ذاتية له مساره النمائي، ويتأثر بالتعليم ويخضع للتغير ويمكن دراسته بالطرق والاجراءات العلمية." (طلعت منصور، حليم بشاي، ١٩٨١: ٦).

ويعرفه شافلسون وبولس (Shavelson & Bolus, 1982) بأنه "مدركات الفرد عن نفسه individual's perception of self والتي تكونت خلال خبرات الفرد في البيئة التي يعيش فيها وتتأثر هذه المدركات بالتعزيزات والتقييمات التي يقوم بها الآخرون وأيضا تفسيرات الفرد نفسه لأسباب سلوكه." (Shavelson & bolus, 1982: 3)

ويعرف إبراهيم قشقوش (١٩٨٣) مفهوم الذات بأنه "وعي الفرد أو إدراكه لما لديه من خواص وصفات (أي إدراك هويته). وتقييمه الذاتي لهذه الخواص والصفات بالنسبة للآخرين، وهو ما يرادف ما نقصده عندما نتحدث عن اعتبار الذات self esteem ويتضمن هذا التقسيم الذاتي صفات وخصائص تعتبر مرغوبة من وجهة نظر المجتمع بمعناه الواسع، إلى جانب صفات وخصائص تتصل بالذات من وجهة نظر الفرد" (إبراهيم قشقوش، ١٩٨٣: ٥).

كما تعرفه سعدية بهادر (١٩٨٣) بأنه "ما يستجيب به الفرد عادة عن سؤال من أنا بما يتضمنه هذا السؤال من تفاصيل واسعة تتعلق بمكانة الفرد ووضعه الاجتماعي وبدوره بين المجموعة التي يعيش فيها أو ينتمي إليها وبإنطباعاته الخاصة عن مظهره العام وشكله وعما يحبه ويكرهه، وعن تصرفاته وأساليب تعامله مع الآخرين." (سعدية بهادر، ١٩٨٣: ٣٢)

ويعرفه عادل عز الدين الأشول (١٩٨٧) بأنه "الطريقة التي يدرك الفرد بها نفسه" (عادل عز الدين الأشول، ١٩٨٧: ٦٣).

ويعرفه بوركي (Purkey, 1988) بأنه "نظام معقد ومرتب وديناميكي من العقائد المكتسبة والمواقف والآراء التي يحملها الشخص كحقيقة عن وجوده ويختلف مفهوم الذات عن تقييم الذات وهي "أحاساس الفرد بقيمته الشخصية ومستوى رضا الفرد عن نفسه"

(Purkey, W., 1988: 1)

ويعرفه حامد زهران (١٩٩٠) بأنه "تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعليمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكيوننته الداخلية والخارجية. وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تظهر إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو (الذات المدركة) perceived self والمدركات

والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها، والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (الذات الاجتماعية) social self والمدرجات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون (الذات المثالية) ideal self ووظيفة مفهوم الذات وظيفة دافعية وتكامل وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه، ولذا فإنه ينظم ويحدد السلوك". (حامد عبدالسلام زهران، ١٩٩٠: ٢٩١)

ويتفق معه في هذا التعريف جيمس (James (1992 حيث يعرفه بأنه "معرفة الفرد لذاته وتقييمه لها" (أ.م. كولز، ١٩٩٢: ٤٦٢).

ويعرفه جابر عبدالحميد، وعلاء الدين كفاقي (١٩٩٥) بأنه "فكرة الفرد وتقييمه لنفسه بما تشمل عليه من قيم وقدرات وأهداف واستحقاق شخصي". (جابر عبدالحميد، علاء الدين كفاقي، ١٩٩٥: ٣٤٣٨).

ويذكر سترين (Strein (1995 أن مفهوم الذات هو ظاهرة متأصلة تشير إلى أن الشخص يمتلك رؤية عن نفسه" (Strein, W., 1995: 1-5).

وترى الباحثة أنه على الرغم من اختلاف التعريفات السابقة من الناحية الشكلية إلا أنها اتفقت جميعاً على أن مفهوم الذات هو الصورة أو الطريقة التي يرى الفرد بها نفسه وما يدركه ويعيه من صفاته وإمكاناته وقدراته وهو يتأثر بالأحكام التي يتلقاها الفرد ممن حوله.

ومن هنا فإن الباحثة ترى أن مفهوم الذات بشكل عام هو الفكرة أو التصور الذي يكونه الفرد عن نفسه. وهذا التصور إما يكون سلبياً أو إيجابياً وهذا التصور يتأثر بأحكام الآخرين عن الفرد فإن كان اتجاه من حوله إيجابياً نحوه فإن ذلك يساعد على أن يكون الفرد مفهوم إيجابياً عن ذاته أما إذا قوبل الطفل بعدم الثقة واللوم والذم دائماً فإن ذلك يؤدي إلى أن تصبح فكرة الفرد عن ذاته سلبية. أي أن الطفل يكتسب هذه السمة من خلال تفاعله مع من حوله اجتماعياً. ويتوقف تكيف الفرد مع من حوله وقدرته على تكوين علاقات معهم على مدى اكتسابه لمفهوم الذات ومدى إيجابية الفكرة التي يكونها عن نفسه.

ولذلك ترى الباحثة أن محاولة تنمية مفهوم الذات لدى الأطفال يؤدي إلى تحسين وتنمية العلاقات بين الأفراد وبالتالي إلى تعديل وضع الأطفال ذوي المكانة المنخفضة بين زملائهم وذلك بتحسين صورتهم أمام أنفسهم ومساعدتهم على تكوين مفهوم ذات إيجابي حيث يكسبهم ذلك الثقة في أنفسهم مما يساعدهم على الأداء بمفردهم أو مع زملائهم.

## خصائص مفهوم الذات:-

يرى بوركي (1988) أن مفهوم الذات له ثلاث خصائص على الأقل وهي:-

- ١- أنه مُعَلِّم: فمفهوم الذات متعلم فلا يولد أحد ولديه مفهوم عن ذاته وإن كان هذا المفهوم ينمو خلال الشهور المبكرة من الحياة وهو يتشكل من خلال إدراكات مكتسبة من تفاعله مع من حوله في البيئة وخاصة الأشخاص الهامين بالنسبة له وكون مفهوم الذات معلم يتضمن:-
  - (أ) أنه غير غريزي ولكنه ناتج اجتماعي متطور من خلال الخبرة.
  - (ب) بسبب الخبرات السابقة والإدراكات الحالية، قد يدرك الأفراد أنفسهم بطرق مختلفة عن تلك التي يراهم بها الآخرون.
  - (ج) يدرك الأفراد مظاهر مختلفة لأنفسهم في أوقات مختلفة بدرجات وضوح مختلفة.
  - (د) أي خبرة تتناقض مع مفهوم الفرد عن نفسه تدرك على أنها تهديد له والمزيد من هذه الخبرات يزيد من صلابة وقدرة الشخص على التنظيم لصيانة وحماية ذاته وعندما لا يستطيع الفرد التخلص من هذه الإدراكات المتناقضة تظهر لديه المشكلات العاطفية.
- ٢- أنه منظم: فأغلب الباحثين يتفقون على أن مفهوم الذات يتصف بالاستقرار والثبات فهو عبارة عن ترتيبات وتوافق لإدراكات كل فرد عن نفسه فكل إدراك يتناغم ويتوافق مع الإدراكات الأخرى، وهذا يضيف الاستقرار والتنظيم لمفهوم الفرد عن ذاته.
- ٣- إنه دينامي: ففهم طبيعة مفهوم الذات يساعد على تخيله حيث يشير دائماً إلى إدراك الشخص لوجوده. وكذلك فهو يعكس رؤية الفرد للآخرين وللعالم ويمكن كل فرد من أخذ موقف ثابت في الحياة وصفة الديناميكية في مفهوم الذات تحمل نتائج طبيعية أهمها:-
  - (أ) إن الأشياء الموجودة في العالم ليست مدركة فقط وإنما مدركة من خلال مفهوم الفرد لذاته.
  - (ب) إن نمو مفهوم الذات هو عملية مستمرة ففي الشخصية السوية يوجد استيعاب ثابت للأفكار الجديدة وطرد الأفكار القديمة أثناء الحياة.
  - (ج) الأفراد يناضلون كي يتصرفوا بطرق تحتفظ بمفاهيمهم عن ذاتهم مع عدم الاهتمام بما إذا كان ذلك يعود عليهم وعلى الآخرين بالنفع أو الضرر.
  - (د) إن مفهوم الذات عادة ما يأخذ أسبقية وأولوية عن الجسم المادي فالأفراد غالباً ما يضحون بالراحة المادية من أجل الإشباع العاطفي (Purkey, W.,1988: 1-6).

### بنية مفهوم الذات Self- Concept structure:

كان ينظر لمفهوم الذات قديما على أنه عام overall أما الآن فينظر له على أنه متعدد الأبعاد Multidimension أو الجوانب Multifaceted وقد وضع العديد من العلماء النماذج Models التي توضح طبيعة مفهوم الذات منها:-

#### نموذج شافلسون Shavelson model:

وضع شافلسون Shavelson نموذجا هرميا لمفهوم الذات حيث يظهر مفهوم الذات العام General self concept في القمة وهذا المفهوم العام ينقسم إلى مفهوم الذات الأكاديمي Acadmic self concept ومفهوم الذات غير الأكاديمي Nonacademic self concept حيث ينقسم مفهوم الذات الأكاديمي إلى مفهوم الذات في مواد معينة (مثل الرياضيات، العلوم، التاريخ، اللغة الأجنبية ..).

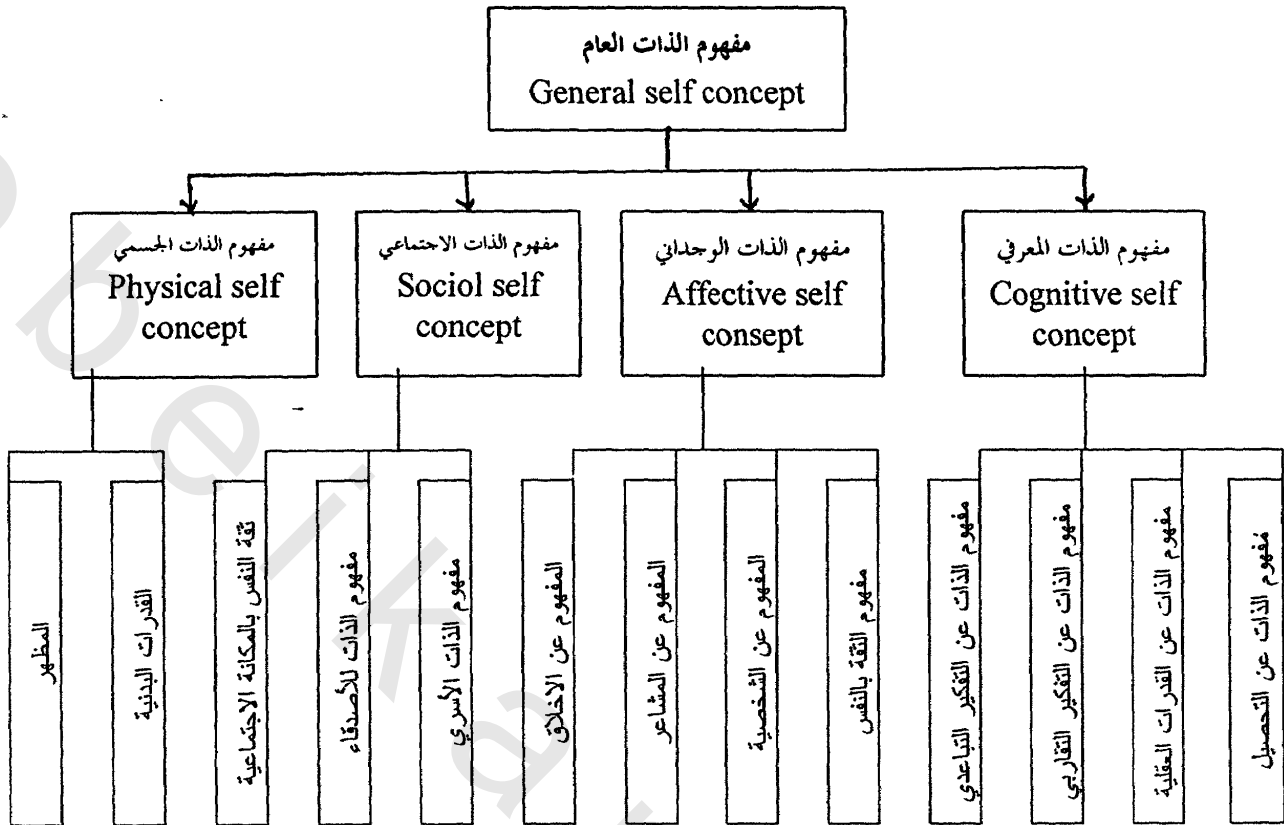
كما ينقسم مفهوم الذات غير الأكاديمي إلى ثلاث مجالات:-

مفهوم الذات الاجتماعي ويتضمن علاقات الفرد مع الأقران ومع آخرين هامين بالنسبة له.  
مفهوم الذات الانفعالي.

مفهوم الذات الجسماني ويتضمن القدرة البدنية والمظهر الجسماني.

وهناك افتراض لمستويات أخرى من التقسيم لكل من مفاهيم الذات النوعية السابقة بحيث توجد في قاعدة الترتيب الهرمي مفاهيم الذات الأقل عمومية والأكثر خصوصية والأكثر ارتباطا بالسلوك الفعلي (ثروت محمد عبدالمنعم، ١٩٩٤: ١٠-١٢).

ويوضح ثروت محمد عبدالمنعم (١٩٩٤) أبعاد مفهوم الذات في الشكل التالي:



شكل رقم (٩) يوضح بنية مفهوم الذات Self concept structure

(ثروت محمد عبدالمنعم، ١٩٩٤: ١٣)

وسواء كان نظرة الباحثين لمفهوم الذات على أنه بنية هرمية أو أنماط أولية أو شبكات، فهم يتفقون معاً على أن بنية مفهوم الذات دينامية متعددة الجوانب والأبعاد والدراسات الحديثة لمفهوم الذات تؤكد على أن مفهوم الذات ذو بنية متعددة الجوانب. ومعظم الباحثين في الوقت الحالي يقومون بإعداد أدوات لقياس جوانب محددة لمفهوم الذات على أن تكون هذه الجوانب مرتبطة بنموذج واضح، وبعد ذلك يقومون باستخدام التحليل العاملي للتأكد من هذه الجوانب التي سبق تحديدها (Marsh, H., 1987: 18).

وتشير سعدية بهادر (١٩٨٣) إلى أن مفهوم الفرد عن ذاته يقسم إلى ثلاثة مستويات تمثل تدرجاً هرمياً يرتكز على قاعدة عريضة تتضمن أكثر مفاهيم الذات خصوصية وتندرج لينبثق عنها المفاهيم الأكثر اتساعاً والأقل خصوصية للذات، وهي تندرج مرة ثانية إلى أن تصل إلى قمة هذا التدرج الهرمي، والتي توضح المفهوم العام للفرد عن ذاته. (سعدية بهادر، ١٩٨٣: ٢٣)

### تطور نمو الذات ومفهوم الذات:

يذكر حامد زهران (١٩٩٠) أن مفهوم الذات ينمو جنباً إلى جنب مع الدافع الداخلي لتأكيد الذات، كنتاج للتفاعل الاجتماعي. وأثناء مرحلة الطفولة المبكرة يمر الطفل بعدة خطوات منذ ميلاده

وحتى التحاقه بالمدرسة حيث يولد الطفل وهو لا يعلم شيئاً وليس لديه مفهوم جاهز لذاته. على الرغم من أن الذات موجودة منذ بداية حياة الفرد ولكن في حالة كمون ومع النمو تأخذ الذات في التحقق تدريجياً وتتمايز الذات الجسمية. ويبدأ تفاعل الذات والبيئة، وتبدأ الذات في التمايز. ويستمر نمو مفهوم الذات لدى الطفل حتى سن الرابعة حيث يبدأ الطفل في تكوين علاقات عقلية واجتماعية وانفعالية مع الآخرين الذين يمكن اعتبارهم مهمين في حياته. ويبدأ في الاستكشاف ونسمع منه دائماً أسئلة (لماذا، كيف، من، ماذا، أين، متى). وفي سن الخامسة نجد أن الطفل يتقبل فرديته، ويزداد وعيه بذاته، ويقل اعتماده الكامل على الوالدين ويزداد استقلاله، ويتضح تفاعله الأكبر مع العالم الخارجي. ويبدأ الطفل في السادسة بالالتحاق بالمدرسة وعندئذ يدرك الطفل تأثير الجماعة التي تعزز مفهومه عن ذاته. وتنمو الذات الاجتماعية عن طريق عملية الامتصاص الاجتماعي، ويزداد شعور الطفل بقيمته، ويزداد الشعور بالحب والعطف والحنان، كما يسعى الطفل إلى تعزيز صورته في أعين الآخرين، وتزداد قدرته على التعبير عن الذات في النشاط العقلي والاجتماعي، كما ينمو أيضاً مفهوم الذات المثالي خلال عملية التوحد وتبنى مطامح وأهداف الوالدين والمدرسين والأبطال والنوابغ والسائد منها في المجتمع. أي أن مفهوم الذات يزداد مع النمو وتلعب القوى الجسمية والقوى الاجتماعية دوراً هاماً في نمو الذات، ومع الزمن يزداد تطابق مفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات المثالي (حامد عبدالسلام زهران، ١٩٩٠: ٢٩٢-٢٩٣).

كما تشير سعدية بهادر (١٩٨٣) إلى أن الطفل يبدأ في تكوين مفهوم الذات أثناء فترة الحضانة عندما يصبح قادراً على إدراك الأشياء الموجودة في بيئته الخاصة وينمو هذا المفهوم ويتبلور ويتضح أهم ملامحه بنمو الفرد وتعليمه، ويتغير ويتبدل بالتقدم في النمو، فالذات الانسانية مكتسبة متعلمة، مرنة، قابلة للاستجابة الذاتية، ويتجه مفهوم الفرد عن ذاته نحو الثبات عادة بالتقدم في العمر حيث تكون صورته النهائية قد تبلورت وظهرت واتضحت أهم معالمها ومقوماتها قبل دخول الطفل المدرسة الابتدائية ولا تتغير مفاهيم ذوات الكبار الناضجين تغيراً ملحوظاً بالتقدم في العمر (سعدية بهادر، ١٩٨٣: ٢٤-٣١).

### النظريات المفسرة لمفهوم الذات:-

تناول العديد من العلماء مفهوم الذات بالدراسة والتحليل وقاموا بوضع العديد من النظريات المفسرة له تلك النظريات تختلف تبعاً لاختلاف المفهوم الذي يتبناه كل من واضعي هذه النظريات. ولكنهم في النهاية اتفقوا جميعاً على أن مفهوم الذات لدى كل فرد إما يكون إيجابياً أو سلبياً وأنه يعتبر مفهوم مركب ودينامي وعلى أساسه تبنى شخصية الفرد فهو يمثل الصورة التي يرى الفرد فيها نفسه أو بمعنى آخر أنه الشكل أو الهيئة التي يدرك الفرد ذاته فيها بما تضم من قدرات وخصائص ومميزات. وهذه النظريات متعددة وقديمة إلى حد كبير وكانت البدايات الأولى لهذه

النظريات على يد الفيلسوف الكبير رينيه ديكارت (1644) Rene Descartes حيث كانت مبادئ فلسفته توضح الانعكاس البشري للنفس الداخلية غير المادية فكان الشك لديه أداة رئيسية في الاستفسار المنظم. وقد علل ذلك بأنه إذا شك فهو يفكر وإذا ما فكر فإنه يكون موجوداً وهكذا فإن الوجود لديه يعتمد على الإدراك وهو بذلك يتحدث عما يدور داخل نفسه من شك واعتقاده وإدراكه في كل شيء. ثم تطورت تلك النظريات على يد سيجموند فرويد (1900) Sigmund Freud حيث أعطى فهماً جديداً لأهمية العمليات العقلية الداخلية. فقد أكد فرويد وتابعيه أن مفهوم الذات يعد اللبنة الأساسية للشخصية. كما أعطت أنا فرويد (1946) Anna ابنة فرويد أهمية محورية لنمو الأنا أو الذات. كما أكد ليكي (1945) Lecky على أن ثبات الذات يعتبر قوة دافعة أساسية في سلوك الإنسان كما يرى أن مفهوم الذات يمثل نواة الشخصية وهو مفهوم دينامي وقام ريمي (1998) Raimy بتصميم مقاييس لمفهوم الذات، وأشار إلى أن العلاج النفسي في الأساس ما هو إلا توضيح للطرق التي يرى بها الأفراد أنفسهم. (Purkey, W., 1988: 1-2)

ومن أوائل النظريات الهامة التي تناولت مفهوم الذات كانت نظرية وليم جيمس William

James (1890) حيث يرى جيمس أن الذات أو الأنا التجريبية هي المجموع الكلي لكل ما يدعي الإنسان أنه له (جسده، قدراته، سماته، ممتلكاته المادية، أسرته، أخوته..). ويقسم جيمس الذات إلى:

(أ) الذات المادية (أي الممتلكات المادية التي يمتلكها الفرد)

(ب) الذات الروحية (وتشمل ميول الفرد ودوافعه ونزعاته).

(ج) الذات الاجتماعية (وتضم علاقته بزملائه وإدراكه لنظرتهم إليه).

كما تحدث عن الذات كعملية Self-as-process فالذات هي فاعل حيث تتكون من عدة عمليات نشطة مثل التفكير والتذكر والعمليات العقلية المختلفة الأخرى كما تحدث عنها أيضاً كموضوع self-as-object حيث تشمل اتجاهات الفرد وميوله ومشاعره وما يدركه عن نفسه وأهم مميزاته وتقييمه لنفسه كموضوع، وبذلك فهي تمثل فكرة الفرد عن نفسه. (ك. هول & ج. لندي، ١٩٧١: ٥٥٩-٦٠٠)

ومن أهم النظريات التي تناولت مفهوم الذات وأكثرها شهرة وشيوعاً نظرية كارل روجرز

Carle Rogers (1947) للذات فقد قامت نظرية روجرز على أهمية الذات وهي الجزء المركزي في الشخصية الإنسانية. فقد نظر إلى الذات على أنها ناتج اجتماعي متطور يحدث نتيجة العلاقات الشخصية الداخلية. كما أضاف وجود حاجة إنسانية للإيجابية من كل من وجهتي النظر للذات

وللآخرين. وقد اعتقد أيضا في أن كل فرد لديه ميل إلى تحقيق الذات ونموها كما هو مسموح من البيئة من حوله. (Purkey, W., 1988: 2)

ويذكر ك. هول، ج. لندي (١٩٧١) أن نظرية روجرز في الشخصية تقدم ثلاث تصورات رئيسية وهي:-

١- الكائن العضوي Organism وهو الفرد بكيته وهو يمتلك عدة خصائص أهمها:-

- (أ) أنه يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري حتى يشبع حاجاته.
- (ب) أنه له دافعا أساسيا واحدا وهو أن يحقق، وأن يصون، وأن يعزز ذاته.
- (ج) أنه قد يرمز إلى خبراته بحيث تصبح شعورية أو ينكر عليها الرمز بحيث تظل لاشعورية أو قد يتجاهلها كلية.

٢- المجال الظاهري Phenomenal وهو مجموع الخبرة ويمتاز المجال الظاهري بخاصية أن يكون شعوريا أو لا شعوريا وذلك على حسب ما إذا كانت الخبرات التي تكون المجال تحولت إلى رموز أم لا.

٣- الذات Self وهي الجزء المتميز من المجال الظاهري وتتكون من نمط للإدراكات والقيم الشعورية بالنسبة لـ (أنا) و (ضمير المتكلم) Me or I. والذات تمثل المفهوم النواة في نظرية روجرز ولها عدة خصائص تميزها هي:-

- (أ) أنها تنمو من تفاعل الكائن مع البيئة.
  - (ب) أنها قد تمتص قيم الآخرين وتتركها بطريقة مشوهة.
  - (ج) تنزع الذات إلى الاتساق.
  - (د) يسلك الكائن بأساليب تتسق مع الذات.
  - (هـ) الخبرات التي لا تتسق مع الذات تدرك بوصفها تهديدات.
  - (و) قد تتغير الذات نتيجة للنضج والتعلم. (ك. هول، ج. لندي، ١٩٧١: ٦١٠ - ٦١٣)
- ويسلم روجرز بوجود مصدر داخل كل فرد وهو ميله إلى تحقيق الذات هذا المصدر يمثل دافع رئيسي لدى الفرد يجعله يكافح من أجل تحقيق ذاته والحفاظ على بقائها والإعلاء من قيمتها. والناس جميعا شأنهم في ذلك شأن الكائنات الحية العضوية لديهم حاجة فطرية للبقاء والنمو ولتقوية النفس وجميع الدوافع البيولوجية تترج تحت النزعة إلى تحقيق الذات وذلك حتى يستمر الكائن الحي في نموه الإيجابي (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٠: ٥٤١ - ٥٤٢).

### المجال الظاهري وتكوين مفهوم الذات:-

يرى روجرز أن الناس جميعا يعيشون في عالمهم الذاتي الذي لا يمكن معرفته إلا من خلال ذواتهم فقط. وهو يطلق على هذا الواقع الفنونولوجي وليس الواقع الفيزيقي حيث أن الواقع

الفنومولوجي يعنى رؤية الناس للأشياء وذلك الواقع هو الذي يحدد سلوك الناس وهو يتفق مع الواقع الفيزيقي بدرجات مختلفة ويتوقف هذا الاتفاق على الفرد.

ويلخص روجرز الخصائص التي يعتقد أن الطفل الإنساني الصغير يمتلكها كما يلي:-

- ١- إن ما يدركه الأطفال هو واقعهم وبالتالي فإنهم الوحيدون الذين يستطيعون أن يعوا واقعهم ولا يستطيع أن يدركه مثلهم.
- ٢- يولد جميع الأطفال ولديهم نزعة إلى تحقيق الذات.
- ٣- يحاول الأطفال إشباع حاجاتهم لتحقيق الذات وبالتالي فإن سلوكهم موجه نحو هدف.
- ٤- يسلك الأطفال في تفاعلهم مع البيئة ككل منظم.
- ٥- يستخدم الأطفال عملية تقييم عضوية خاصة بهم كإطار مرجعي لتقييم خبراتهم. وتقييم تلك الخبرات التي تدرك على إنها متفقة مع نزعتهم لتحقيق ذاتهم تقييما موجبا، أما الخبرات التي تدرك على أنها مضادة لنزعتهم هذه فتقيم تقييما سلبيا.
- ٦- يبحث الأطفال عن الخبرات التي تيسر تحقيق الذات ويحافظون عليها ويتجنبون الخبرات التي تعوق ذلك التحقيق. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٠: ٥٤٣-٥٤٤)

ومن النظريات الهامة المفسرة لمفهوم الذات نظرية كاتل (1950) Cattell حيث أعطى كاتل لمفهوم الذات مكانة هامة في نسقه. ويتحدث عن عاطفة الذات التي تصفي استقرارا وتنظيما على سمات المصدر، والمقصود بسمات المصدر السمات المسؤولة عن تحديد السلوك الإنساني وتفسيره أي أنها أسباب السلوك - وبذلك فإن أي سمة مصدرية لكي تقوم بعملها فإن ذلك يتطلب قدرا من المشاركة من عاطفة الذات.

ويتحدث كاتل عن ثلاث جوانب فيما يتصل بالذات وهي:-

- (أ) عاطفة الذات: وتعني اهتمام الفرد بذاته المتطورة.
- (ب) الذات الواقعية: يقصد بها الفرد كما يقر بذلك في أكثر لحظاته منطقية.
- (ج) الذات المثالية ويقصد بها الفرد كما يود أن يكون إذا توافرت كل الأشياء، كل السلطة له. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٠: ٣٠٢-٣٠٣)

ومن كل ما سبق ترى الباحثة أنه على الرغم أن النظريات السابقة قد تناولت مفهوم الذات من زوايا مختلفة وعلى الرغم من اختلاف العناصر التي تناولتها كل منهم إلا أنهم يتفقون معا على أن مفهوم الذات هو نواة الشخصية وأساسها. كما أنها انتقلت على أن مفهوم الذات هو مفهوم عام يضم العديد من المفاهيم الفرعية للذات مثل الذات الجسمية، الذات الاجتماعية، كما أن هناك الذات الواقعية، الذات المثالية. إلا أن هناك بعض الاختلافات بين تلك النظريات ترجع إلى الاختلاف بين توجهات أصحابها. فعلى سبيل المثال نجد نظرة روجرز للطبيعة الإنسانية تختلف عن نظرة فرويد

لها حيث يرى فرويد أن جميع الناس لهم نفس الحاجات والدوافع شأنها في ذلك شأن الحيوان. ولذلك فإن المجتمع لابد أن يضبط نزعاتهم لإشباع تلك الدوافع في حين يرى روجرز أن الناس خيرين في الأساس ولذلك فإنهم ليسوا في حاجة إلى ضبط اجتماعي بل إنه يعتقد أن محاولة ضبط الإنسان هي التي تجعله يسلك سلوكا سيئا. (جابر عبدالحميد، ١٩٩٠: ٥٤١)

وعلى ذلك فإن الباحثة ترى أن نظرية كارل روجرز من أهم النظريات التي تناولت مفهوم الذات من أكثر من زاوية وأكدت على الفرد ككائن عضوي وأنه يستجيب للمجال كما يدركه وهو يستجيب له ككل منظم يسعى دائما لأن يحقق ذاته.

وهو يذكر في هذا "أن بزوغ مفهوم الذات يعتبر أهم حدث منذ الميلاد وبعده ويتكون من خلال تفاعل الفرد مع بيئته، والتفاعل الهام الذي يؤدي إلى تكوين مفهوم الذات هو ذلك الذي يتضمن طريقة تقويم الآخرين للطفل" (جابر عبدالحميد جابر، ١٩٩٠: ٥٤٤).

### طرق قياس مفهوم الذات:-

يذكر جابر عبدالحميد وعلاء الدين كفاقي (١٩٩٥) أن "اختبارات مفهوم الذات اختبارات شخصية صممت للكشف عن كيفية رؤية الفرد لاتجاهاته الشخصية وقيمه وأهدافه ومفهومه عن جسمه وجدارته الشخصية وقدراته". (جابر عبدالحميد وعلاء الدين كفاقي، ١٩٩٥: ١٤٣٩)

وقد واجه العلماء الكثير من المشكلات من أجل قياس مفهوم الذات نظرا للصعوبات التي واجهتهم في هذا السبيل وقد تم التوصل في النهاية إلى أن مفهوم الذات يقدر من خلال تقرير الذات أي تأييدها والاعتراف بها ويذكر سترين (1995) أن هناك أربعة طرق شائعة لتقرير الذات أهمها:-

١- مقاييس التقدير Rating scales: وهي من أفضل الأدوات المستخدمة في تقدير الذات وهي

تتكون من مجموعة من الجمل والمطلوب من المستجيبين لهذا المقياس أن يعبروا بدرجة من الموافقة أو عدم الموافقة على هذه العبارة وتكون درجات الموافقة أو الرفض متدرجة كأن تذكر للمستجيب عبارة مثل (أنا بصفة عامة بأكون راضي عن نفسي) والمطلوب منه هو أن يبدي رأيه في هذه العبارة على مقياس متدرج ما بين الموافقة والرفض.

٢- القوائم Checklists: حيث تشمل هذه القوائم العديد من الصفات ويطلب من المستجيب

وضع علامة صح (✓) أمام الصفات التي يعتقد أنها تنطبق عليه وعلى الرغم من أن هذه الطريقة تمدنا بمعلومات وصفية إلا أنه من أهم عيوبها أن المستجيبين هنا مقيدون بالإجابة إما بصح (✓) أو خطأ (X). كما أن تصنيف الصفات موجود كشكل خارجي دون معرفة ماذا تعني هذه الصفات بالضبط عند كل فرد منهم.

٣- أسلوب Q التصنيفي The Q- sort technique حيث يستخدم الباحثون هذا الأسلوب لتقدير مفهوم الذات ولكن بصورة نادرة لأنه يحتاج لوقت طويل ومجهود كبير في تنفيذه حيث يطلب فيه من المستجيب أن يصنف مجموعة من البطاقات التي تحتوي على صفات تبعا لما يوجد لديه وما لا يوجد وحسب تكرار وجود كل منها حيث يمثل ذلك الذات الواقعية للفرد، ثم يعيد تصنيف هذه البطاقات مرة أخرى بالشكل الذي يرغب أن يكون عليه حيث يمثل ذلك الذات المثالية له.

٤- الاستجابة الحرة أو المفتوحة Free-response حيث يطلب من المستجيب في هذه الطريقة أن يكمل جملا ناقصة أو يجيب على أسئلة. وهذا النوع من الأسئلة يكون مستخدماً بصورة نادرة في بحوث مفهوم الذات لكنه يفضل مع العديد من المرشدين حيث تفتح الجمل الوصفية والنهايات المفتوحة مجالا للمناقشات مع العميل (Strein, W., 1995: 2-3).

### العوامل المؤثرة في تكوين ونمو مفهوم الذات:

لا شك أن هناك العديد من العوامل تسهم في تكوين مفهوم الذات لدى الأطفال فمفهوم الذات يتشكل منذ الطفولة وعبر مراحل النمو المختلفة فالفرد يكتسب فكرته عن نفسه بالتدريج، وتعتبر الذات نتاجاً للتفاعلات الاجتماعية مع الآخرين خاصة الهامين بالنسبة لذلك الفرد كأبيه وأبيه، فالأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها الفرد عن نفسه ويصف بها ذاته هي نتاج أنماط المعاملة الوالديه والتنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي وأساليب الثواب والعقاب فمرحلة ما قبل المدرسة (٢-٦ سنوات) تعتبر من أهم المراحل المرتبطة بنمو ذات الطفل فخلال تلك المرحلة التي يعيشها الطفل بين أفراد أسرته تتكون لديه البدايات الأولى لمفهوم ذاته من خلال الخبرات التي تتاح له داخل البيت وخارجه مما يتلقاه من استجابات الآخرين البارزين من حوله. فالتنشئة الوالدية من أهم ما يؤثر في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل، فالطفل الذي يراه والده على أنه ذكي ومحبوب واجتماعي يرى نفسه كذلك (سامي بن محمد ملحم، ١٩٩٠: ٥٩٦-٥٩٧ وأحمد السيد محمد إسماعيل، ١٩٩٣: ١٠٤-١٠٥).

وقد بينت العديد من الدراسات الدور الذي تلعبه التنشئة الأسرية في تكوين مفهوم الذات. فقد أشار ستانلي كوبر سميث Stanly Copper Smith إلى أن أساليب المعاملة الوالدية في تنشئة الأطفال تؤثر في نمو مفهوم وتقدير الذات لديهم كما أن تقدير الذات المرتفع لدى الأطفال مرتبط بشدة بالقبول الوالدي وبالحب والحنان تجاه الأبناء. كما أشار كابلان Caplan وبوكورني Pokorny إلى أن الأطفال الذين عاشوا في بيوت متصدعة لديهم مفاهيم سلبية عن الذات. كما أنهى سمرلين Sumarlin (1979) إلى وجود ارتباط موجب بين استخدام الوالدين لأسلوب التقبل

والدفع ومفهوم الذات الموجب لدى الأبناء بوجه عام ومفهوم الذات الاجتماعية بوجه خاص (أحمد السيد إسماعيل، ١٩٩٣: ١٠٥-١٠٧).

والعامل الثاني الذي يؤثر في مفهوم الذات لدى الأطفال هو المدرسة فلدَى وصول الطفل إلى المدرسة، فإن ما يتلقاه من استجابات من رفاقه داخل الفصل وخارجه وكذلك من مدرسيه والمشرفين وما يمارسه من نشاطات كل ذلك يؤثر في تكوين مفهوم إيجابي أو سلبي نحو ذاته فإذا كانت تلك الخبرات سلبية فإن النظرة السلبية نحو ذاته تعزز وتقوى أما إذا كانت تلك الخبرات التي مر بها الطفل إيجابية، فإن النظرة الإيجابية نحو ذاته تعزز وتقوى أيضا (Hetherington, E., and others, 1986: 613-614).

كما يذكر حامد زهران (١٩٩٠) " أن الطفل في المدرسة يدرك تأثير الجماعة التي تعزز مفهومه عن ذاته ويلعب المدرس دورا هاما في نمو الذات لدى الطفل وتنمو الذات الاجتماعية عن طريق عملية الامتصاص الاجتماعي، ويزداد شعور الطفل بقيمته، ويزداد بالشعور بالحب والعطف والحنان، ويسعى الطفل لتعزيز صورته في أعين الآخرين (حامد زهران، ١٩٩٠: ٢٩٣).

كما أن هناك عدة عوامل أخرى تؤثر في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل منها المعايير الاجتماعية والقيم الثقافية السائدة في المجتمع بالإضافة إلى وجود بعض العوامل المرتبطة بالفرد نفسه والتي تؤثر في تكوين مفهوم الذات لديه مثل:-

- التكوين الجسمي: بما يتضمن من خصائص مثل الطول، الوزن، الحجم، الخلو من العاهات أو ما قد يعيب الجسم لأن وجود أحد هذه العيوب يؤدي إلى النظرة السلبية للذات وبالتالي إلى مفهوم الذات السلبي.

- الذكاء (القدرة العقلية العامة للفرد): فالشخص الذكي يدرك ذاته بشكل أفضل مما يدركها الأقل ذكاء كما أن ذكاءه يمكنه من إدراك اتجاهات الآخرين نحوه. (سميرة محمد إبراهيم، ١٩٨٣: ٤٥)

وترى الباحثة من العرض السابق للعوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل. أن هناك بعض العوامل المرتبطة بالطفل نفسه كتكوينه الجسمي ودرجة ذكائه وعوامل أخرى تنتمي إلى الناحية الاجتماعية كالأسرة والمدرسة. وهناك عامل آخر شديد الأهمية في تكوين مفهوم الذات وهو جماعة الأقران حيث أنه من خلال تفاعل الطفل معهم في مختلف الأنشطة التي يمارسها تتحدد درجة تقبله لهم وكذلك درجة تقبلهم له والتي تؤثر بالتأكيد في نظرتة لذاته أو بمعنى أدق في مفهومه عن ذاته لذلك سوف تسعى الباحثة من خلال البرنامج الذي ستقدمه لمحاولة استغلال دور المدرسة وكذلك دور جماعة الأقران وتأثيرها على نمو مفهوم ذات الطفل حتى يساعده ذلك على تحسين مكانته وسط أقرانه.

حيث يذكر روجرز (1951) Rogers "أنه على الرغم من أن مفهوم الذات ثابت إلى حد كبير، إلا أنه يمكن تعديله وتغييره" (حامد زهران، ١٩٩٠: ٢٩١).

ويعتقد بيرنز Burns أن الدروس اليومية التي يقدمها المعلم لأطفاله تكون أشبه بجلسات العلاج النفسي التي يعبر الأطفال بها عن مشاعرهم وأحاسيسهم وأفكارهم وبذلك يستطيع المعلم العمل على إكسابهم مفهوم ذات إيجابي عن أنفسهم من خلالها. (سامي بن محمد ملحم، ١٩٩٠: ٥٨٧)

وتشير زينب محمود شقير (١٩٩٤) إلى أن مفهوم الذات لا يظهر ولا يتكون لدى الفرد إلا عندما يصبح هذا الفرد اجتماعياً حيث يرتبط مفهوم الذات بعضوية الفرد في الجماعة بدرجة كبيرة، فهو ينمو ويتكون عن طريق الخبرات والتجارب التي يمر بها الفرد في علاقته بالمحيطين به وبذلك يصبح مفهوم الذات عاملاً هاماً في الكثير من عوامل الشخصية الموجبة كالتوافق. (زينب محمود شقير، ١٩٩٤: ٩٦)

ويذكر فرج طه (١٩٨٠) "أن التوافق في أي ميدان من ميادين الحياة المختلفة، كميدان الأسرة أو المهنة أو المجتمع ليس في نهاية الأمر إلا مظهراً من مظاهر التوافق العام للفرد" (فرج طه، ١٩٨٠: ٥٢).

ومن هنا فإن مفهوم الذات الإيجابي لدى الفرد يمثل شرطاً أساسياً لإحداث التوافق بينه وبين زملائه ذلك التوافق الذي يؤدي إلى قدرته على التفاعل معهم بشكل جيد ويحقق له مكانة مرتفعة بينهم مما يشبع حاجة من الحاجات الاجتماعية للفرد وهي الحاجة إلى الرفاق. فعندما تكون صورة الفرد أمام نفسه إيجابية أو بمعنى آخر أنه يملك مفهوماً إيجابياً عن ذاته فإن ذلك يجعله يثق في قدراته وامكاناته ويظهرها دون خجل أو خوف أمام زملائه وربما يساعدهم في موقف أو في آخر وبذلك تنمو العلاقات الجيدة بينهم. أما إذا كان يملك مفهوماً سلبياً عن ذاته فإن ذلك يجعله يشك فيما يملك من قدرات ويدفعه إلى أن ينعزل خارج جماعته لعدم ثقته في ذاته وعدم توافقه معها وبالتكرار يقابل بالرفض من زملائه وتظهر مشكلات عديدة في تفاعله معهم وتخفض مكانته بينهم وتؤكد إيمان عبدالحليم الخولي (١٩٩٦) على ذلك حيث تشير إلى وجود فروق ذات دلالة بين الأطفال ذوي المكانة السوسيو مترية المرتفعة والأطفال ذوي المكانة السوسيو مترية المنخفضة في مفهوم الذات لصالح ذوي المكانة المرتفعة ولما كان مفهوم الذات غير ثابت وقابل للتعديل والتغيير. ولما كان يمكن تنميته من خلال زيادة تفاعل الأطفال مع أقرانهم وكذلك من خلال إكساب الطفل لبعض المعلومات عن ذاته. فإن الباحثة تسعى بعد التعرف على علاقته بالمكانة السوسيو مترية لأطفال ما قبل المدرسة لمحاولة تنميته من خلال البرنامج المقدم بهدف تنمية تلك المكانة.

**تحقيب:**

بعد أن قامت الباحثة باستعراض المتغيرات المختلفة للدراسة الحالية تستخلص ما يأتي:

- إن مرحلة ما قبل المدرسة تعد مرحلة هامة في حياة الطفل حيث يمكن في هذه المرحلة تعديل أي قصور في شخصية الطفل وإكمال أي نقص فيها - في حين يصعب ذلك في المراحل التالية حيث تكون الشخصية هنا مازالت في مرحلة تكوين وما يتم إكسابه للأطفال وتدريبهم عليه فيها يستمر أثره في المراحل التالية من حياتهم.

- إن المكانة السوسيو مترية للطفل وسط أقرانه هامة جدا. فكلما ازدادت تلك المكانة أي كلما ازدادت درجة قبول الفرد بين أقرانه كلما دل ذلك على سلامة صحته النفسية كما أن ذلك التفاعل الجيد يجعل الطفل يمر بالعديد من الخبرات التي تساعد على نموه في جميع الجوانب الاجتماعية والانفعالية والمعرفية والمهارية ...، والدليل على ذلك أننا نجد الطفل ذا الشعبية والذي يتمتع بدرجة قبول عالية من أقرانه ويشغل مكانة مرتفعة بينهم يتصف بمجموعة من السمات التي تميزه عن غيره ممن هم أقل منه في المكانة فهذا الطفل والذي يعرف بالنجم يكون عادة أكثر قدرة على التحصيل الدراسي وعلى القيادة وعلى تحمل المسؤولية وعلى الاستقلالية كما أنه يكون أكثر توافقا مع الجماعة وأكثر تكيفا من الناحية الاجتماعية كما يتصف بأنه أكثر ذكاء وخاصة من ناحية الذكاء الاجتماعي ويتصف أيضا بالمرح والنشاط ويميل إلى مساعدة الغير ومشاركتهم النشاط والتعاون معهم.

وعلى العكس من ذلك نجد أن الطفل كلما قلت درجات قبوله أو زادت درجات رفضه من قبل أقرانه كان ذلك دليلاً على خطأ أو نقص ما في شخصيته تعوق قدرته على إحداث التفاعل السليم مع أقرانه وبالتالي تقل مكانته بينهم ويفضل أن ينعزل عن الجماعة ولا يشارك في أنشطتها المختلفة. وذلك بالتأكيد يحرمه من العديد من الخبرات التي يكتسبها من خلال تلك الأنشطة، فنجد هذا الطفل الذي يعاني من النبذ أو الانعزال يتصف بعدم القدرة على التكيف الاجتماعي مع أقرانه كما أنه لا يتوافق معهم ولا يستطيع تحمل المسؤولية ويكون غير قادر أيضا على التعاون مع زملائه ولا يميل إلى مشاركتهم الأنشطة أو مساعدتهم في أي عمل يقومون به. ونجده أيضا ينظر إلى نفسه نظرة سلبية أي أن مفهومه عن ذاته يتصف بالسلبية ويتسم غالبا بالأنانية والمركزية حول الذات وكل هذه المظاهر بلا شك تدل على عدم سواء الطفل من الناحية النفسية. وهذه المظاهر السلبية كلها يمكن معالجتها ومواجهتها في هذه السن المبكرة بشكل أفضل مما قد يترتب على تركها من عواقب في المراحل السنية التالية كما تستخلص الباحثة أيضا:

- أن القدرة العقلية العامة للطفل (أو ذكاءه) تضم العديد من القدرات من أهمها قدرة الذكاء الاجتماعي، والذي يلعب دورا هاما في علاقة الفرد بمن حوله وقدرته على التوافق معهم والذي

يمكن الفرد من التصرف في المواقف المختلفة بحكمة وأن الطفل الأكثر ذكاء يكون أكثر قدرة على إدراك ذاته بشكل أفضل كما يدرك أيضا نظرة الآخرين له، وذلك يساعده على التفاعل معهم بشكل أفضل كما أنه يكون أكثر قدرة على حل المشكلات الخاصة به وكذلك بزملائه مما يجعله دائما يجتذب أنظارهم واهتماماتهم وذلك يوفر له فرص عديدة للتفاعل ويُعَلِّي من مكانته بينهم.

• كما تستخلص الباحثة أن القدرة على التعاون بين الأطفال تتأثر بالعديد من العوامل من أهمها مدى تدريب الأطفال على تلك المهارات فتدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية عموما ومنها التعاون من خلال برامج الأنشطة المخصصة لذلك قد أثبت فاعليته ونجاحه مع العديد من الأطفال الذين يفتقدون تلك المهارات أو يمتلكونها ويحتاجون إلى من يشجعهم حتى يظهروها. وهذه المهارات التعاونية تفترض الباحثة أنها ذات علاقة قوية بمكانة الطفل السوسيومترية بين أقرانه فالطفل الذي يتعاون مع زملائه وتجمعهم أهداف مشتركة يسعون معا لتحقيقها وهو في سبيل ذلك يتعاون معهم ويمد يد المساعدة لهم في كل المواقف التي تحتاج إلى ذلك بالتأكيد يحظى بقبول فائق من زملائه وتزداد مكانته الاجتماعية بينهم.

• كما تستخلص الباحثة أيضا أن مفهوم الذات هو مكون هام من مكونات شخصية الفرد حيث يمكن دراسة شخصية الفرد من خلاله. وهذا المفهوم يمكن تكوينه وتنميته لدى الطفل بشكل أكبر خلال مرحلة ما قبل المدرسة حيث أن الطفل يكتسب مفهوم ذاته من خلال تفاعله مع الآخرين وخاصة أقرانه الذين هم في مثل سنه وأن مفهوم الذات من العوامل ذات العلاقة القوية بالمكانة السوسيومترية للفرد فالفرد الذي تكون نظرتة لذاته إيجابية يكون قادرا على التفاعل الجيد مع زملائه وتحقيق مكانة مرتفعة بينهم حيث أن إدراك الفرد لذاته ولخصائصه وقدراته وكذلك إدراكه لنظرة الآخرين له كلها عوامل تعطي الفرد ثقة بنفسه وتشجعه على المشاركة في التفاعل مع زملائه بشكل فعال يكسبه مكانة اجتماعية مرتفعة وعلى الرغم من الثبات النوعي لمفهوم الذات فإن الدراسات أثبتت أنه قابل للتغيير والتعديل وخاصة في السن المبكرة.

ولما كانت جماعة الرفاق من أهم العوامل التي تؤثر على الطفل ويمكن له من خلال تفاعله معهم إكسابه العديد من السمات الشخصية المرغوبة ولما كانت الأنشطة المتنوعة التي تقدمها الروضة لأطفالها هي التي تيسر عملية الاكتساب تلك، وكذلك تسهل عملية النمو في جميع الجوانب فإن الباحثة في إطار الدراسة الحالية تسعى للتعرف على العلاقة بين المتغيرات الثلاثة السابق ذكرها وهي الذكاء والتعاون ومفهوم الذات ومكانة الطفل السوسيومترية بين أقرانه في مرحلة ما قبل الدراسة وبعد التعرف على هذه العلاقة تسعى الباحثة إلى تنمية المكانة السوسيومترية للطفل من خلال برنامج أنشطة يقدم داخل الروضة يشترك في تلك الأنشطة الطفل وأقرانه حيث يهدف هذا

البرنامج إلى تنمية مفهوم ذات الطفل وقدرته على التعاون مع غيره من الأقران كخطوة لتنمية المكانة السوسيوومترية له.

وفي الفصل القادم تقوم الباحثة بتقديم مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت علاقة بعض المتغيرات بالمكانة السوسيوومترية للطفل وكذلك مجموعة أخرى من الدراسات التي حاولت تنمية المكانة السوسيوومترية أو بعض المهارات المتعلقة بها كي تساعدنا تلك الدراسات في صياغة الفروض الخاصة بدراستها الحالية.