وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة يحيى فارس- المدية -
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

فاعلية برنامج إرشادي إنشائي لتعريف أولياء التلاميذ المتفوقين بحاجات أبنائهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية في المرحلة الثانوية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث ل. م. د في علوم التربية

تخصص: التوجيه والإرشاد

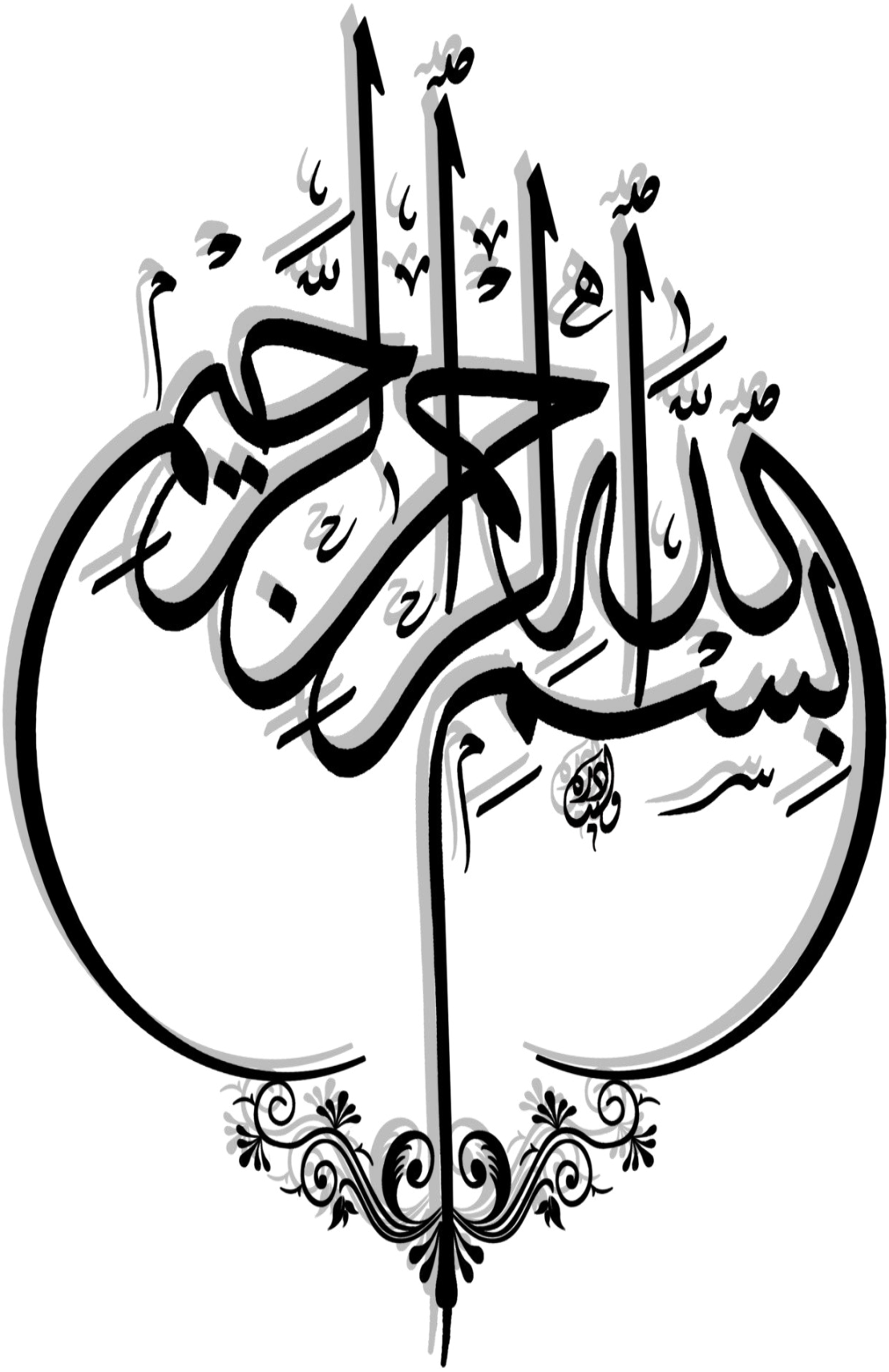
إعداد الطالبة:
حورية بوتي

إشراف الدكتور:
رابح واكد

أعضاء لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
1	زبيدة الحطاح	أستاذ التعليم العالي	جامعة المدية	رئيسا
2	رابح واكد	أستاذ محاضر – أ–	جامعة المدية	مشرفا ومقررا
3	محمد أوباجي	أستاذ محاضر – أ–	جامعة المدية	عضوا مناقشا
4	يزيد شويعل	أستاذ محاضر – أ–	جامعة المدية	عضوا مناقشا
5	عبد العزيز بوسالم	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 02	عضوا مناقشا
6	لويزة سلطاني	أستاذ محاضر – أ–	جامعة باتنة 01	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021



بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين نحمده، ونستعين به ونسترشده، ونعوذ به من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلن تجد له وليا مرشدا... والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين- وعلى آله وأصحابه أجمعين.

الحمد لله أولا وآخرا الذي وفقني إلى إتمام هذه الأطروحة التي لم يكن لها أن تتم لولا توفيق الله عز وجل.

فبعد فضل الله وكرمه وتوفيقه لي أتوجه بالشكر والتقدير والعرفان لأستاذي المشرف الدكتور "رابح واكد" الذي لم يبخل علي طوال فترة هذا البحث بتوجيهاته السديدة وإرشاداته القيمة فقد كان خير سند فله كل الشكر على ما قدمه لي من توجيهات وملاحظات كان لها أثر في إتمام هذه الأطروحة وإخراجها في صورتها النهائية.

كما لا يسعني إلا أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير للأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة وتقييم هذا العمل، وتحملهم لمشقة السفر ومشقة قراءة هذه الرسالة، فلهم مني أسمى عبارات التقدير والامتنان.

ولا أنسى في هذا المقام أن أتوجه بأسمى معاني الشكر والتقدير والامتنان والعرفان للأساتذة الأفاضل "محمد ختاش" على ما قدمه لي من توجيهات ثاقبة وآراء سديدة، والأستاذ "عادل آتشي" على ما قدمه لي من مساعدات وتسهيلات جمة، والأستاذتين الكريمتين "حواس خضرة" و"سلطاني اللويزة" على دعمهما وإرشادهما لي، كما لا أنسى الأستاذة الفاضلة "بودرقة خيرة" رحمها الله وطيب ثراها التي كانت رمزا للكرم والعطاء ولم تدخر وسعا في تقديم المساعدة لي، فلهم مني جميعا خالص الشكر وعظيم الامتنان سائلة الله العلي القدير أن يجزيهم خير الجزاء.

كما أتوجه بالشكر والعرفان بالجميل إلى أساتذتي الأفاضل "بجامعة المدية" و"جامعة باتنة" وأخص بالذكر- أساتذة علوم التربية- وكذا الشكر موصول لإدارة الكلية لا سيما الأستاذتين "سمية وكريمة".

كما لا يفوتني أن أقدم خالص شكري وتقديري لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي ومشرفي التربية والأستاذة "تومي سامية" على مساعدتهم لي في تطبيق أدوات الدراسة، والسيدة مديرة متوسطة "عمر المختار" على حسن الاستقبال وتقديم كافة التسهيلات لتطبيق البرنامج، وإلى كل الأساتذة الكرام الذين ساهموا في تحكيم مقياس وبرنامج الدراسة، كما أقدم أسمى عبارات التقدير والامتنان للأمهات المشاركات في البرنامج على صبرهن وتعاونهن وتحملهن مشقة تطبيق البرنامج الإرشادي رغم انشغالاتهن، اللواتي كان لهن الفضل الكبير في إجراء وإتمام هذه الأطروحة.

كما أتقدم بوافر الشكر والتقدير والامتنان لكل الأصدقاء راجية من المولى عز وجل أن يجزيهم خير الجزاء.

وختامًا أقدم اعتذارا صادقا لمن نسيت أن أذكره فأشكره... داعيا العزيز الحكيم أن لا يضيع أجر من أحسن عملا...

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

إهداء

الحمد لله والصلاة على الحبيب المصطفى وأهله ومن وفى أما بعد:
أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع

إلـــــــى:

أبـــي الكريم الذي بذل الغالي والنفيس لبلوغي قدما نحو الأمام...

أمـــي الغالية رمز الحب والعطاء التي كانت ولا تظل أول سند لي في هذه الحياة...

"حفظهما الله وأدام عليهما الصحة والعافية وأن يرزقهما جنة الفردوس"

أخـــوتي الذين كانوا بمثابة العضد والسند في كثير من العقبات والصعاب وساعدوني بكل ما يملكون...

"وأخص بالذكر أختي الغالية (نبيلة) التي كانت معي خطوة بخطوة وتقاسمت معي مشقة السفر وزرعت فيا الأمل كلما دب اليأس في نفسي"

صديقاتي ورفيقاتي دربي في الكفاح: سماش فيروز، رانية قوارف، سحنون مونية، رزق الله سليمة...

الذين أكن لهم كل حب وتقدير واحترام: جميع أصدقائي ممن كان لهم الدور الأكبر في مساندتي وتشجيعي...

"فوزية، نيسة، رزيقة وأخص بالذكر" سميرة" و"مينا"

"داعية المولى - عزَّ وجلَّ - أن يطيل في أعماركم، ويرزقكم بالخيرات"

ولا ينبغي أن أنسى أنه يُوجد أُناس يستحقُّون منَّا الشُّكر والثناء فشكرا لكل من ساهم من قريب أو بعيد في تشجيعي ولو بحرف...

الطالبة : حورية بوتي

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر و تقدير	
الإهداء	
فهرس المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
قائمة الملاحق	
ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	
مقدمة	(أ-ب-ج)
الإطار النظري وأدبيات الدراسة	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1. إشكالية الدراسة	**07**
2. أهداف الدراسة	**11**
3. أهمية الدراسة	**11**
4. مصطلحات الدراسة وتعريفها إجرائيا	**31**
5. الدراسات السابقة والتعقيب عليها	**15**
6. فرضيات الدراسة	**31**
الفصل الثاني: الحاجات	
تمهيد	**33**
1. مفهوم الحاجات	**33**
2. بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الحاجات	**34**
3. أهمية دراسة الحاجات	**38**
4. نظريات الحاجات	**39**
5. خصائص الحاجات الإنسانية	**52**
6. الحاجات بين الإشباع والحرمان	**54**
خلاصة الفصل	**55**

الفصل الثالث: التفوق الدراسي وحاجات المتفوقين	
تمهيد	**57**
أولا- التفوق الدراسي	
1. تعريف التفوق الدراسي	**57**
2. خصائص المتفوقين دراسيا	**68**
3. العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي	**73**
4. طرق ومحكات الكشف عن المتفوقين	**77**
5. مشكلات المتفوقين دراسيا	**81**
6. برامج تربية المتفوقين	**84**
ثانيا- حاجات المتفوقين دراسيا	
1. أهمية عملية الكشف وتحديد حاجات المتفوقين دراسيا	**88**
2. فوائد الكشف عن حاجات الموهوبين والمتفوقين	**90**
3. حاجات المتفوقين دراسيا	**90**
4. استراتيجيات مقترحة لإشباع حاجات الموهوبين والمتفوقين	**94**
5. رعاية المتفوقين وإرشادهم	**96**
خلاصة الفصل	**100**
الفصل الرابع: الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لألبرت إليس	
تمهيد	**102**
1. نظرة عامة عن نشأة وتطور نظرية ألبرت إليس	**102**
2. تعريف العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي	**105**
3. نظرة نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي للطبيعة الإنسانية	**106**
4. نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي للشخصية (نموذج: A.B.C)	**113**
5. العملية الإرشادية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي	**118**
خلاصة الفصل	**127**
الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	**129**
أولا- الدراسة الاستطلاعية	
1. أهداف الدراسة الاستطلاعية	**129**

2. حدود الدراسة الاستطلاعية	**129**
3. عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها	**129**
4. أدوات الدراسة	**134**
5. نتائج الدراسة الاستطلاعية	**151**
ثانيا- الدراسة الأساسية	
1. منهج الدراسة	**151**
2. حدود الدراسة الأساسية	**152**
3. مجتمع الدراسة وكيفية اختيار عينة الدراسة الأساسية	**152**
4. أدوات الدراسة	**158**
5. إجراءات الدراسة الميدانية	**160**
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	**160**
خلاصة الفصل	**162**
الفصل السادس: نتائج الدراسة مناقشتها وتفسيرها	
تمهيد	**164**
أولا- عرض وتحليل نتائج الدراسة	
1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	**164**
2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	**166**
3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	**168**
4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة	**170**
ثانيا- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	
1. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	**172**
2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	**175**
3. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	**177**
4. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	**181**
ثالثا- استنتاج عام	**186**
الخاتمة	**189**
توصيات واقتراحات	**190**
قائمة المراجع	**193**
الملاحق	**205**

قائمة الجـداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب توزيعها على الثانويات	130
02	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	131
03	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير السن	131
04	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الحالة العائلية للوالدين	132
05	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير المستوى التعليمي للوالدين	133
06	توزيع أبعاد المقياس وعباراته في صيغته الأولية	135
07	صدق الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده الفرعية	137
08	معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس	137
09	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين الفئة العليا والدنيا للمقياس ككل وأبعاده الفرعية	138
10	الثبات بطريقة التجزئة النصفية (للدرجة الكلية/ وأبعاده الفرعية)	139
11	قيمة معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس	139
12	ملخص محتوى الجلسات الإرشادية	149
13	نتائج تحكيم البرنامج الإرشادي من طرف المحكمين	150
14	عدد أفراد عينة الدراسة في المجتمع الأصلي وتوزيعها على المؤسسات التربوية	153
15	توزيع المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير السن	155
16	توزيع المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الحالة العائلية للوالدين	155
17	توزيع المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير المستوى التعليمي للأم	156
18	دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس الدراسة وأبعاده في القياس القبلي	157
19	توزيع أبعاد المقياس وعباراته في صيغته النهائية	158
20	كيفية تصحيح المقياس	159

21	معايير كوهين للحكم على حجم التأثير ومربع ايتا	162
22	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعد الحاجات النفسية باستخدام اختبار "ت"	164
23	دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لبعد الحاجات النفسية باستخدام اختبار" ت"	165
24	نتائج الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج في بعد الحاجات النفسية	165
25	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعد الحاجات الاجتماعية باستخدام اختبار" ت"	166
26	دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية في بعد الحاجات الاجتماعية باستخدام اختبار" ت"	167
27	نتائج الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج في بعد الحاجات الاجتماعية	167
28	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعد الحاجات الأكاديمية باستخدام اختبار" ت"	168
29	دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لبعد الحاجات الأكاديمية باستخدام اختبار" ت"	169
30	يوضح نتائج الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج في بعد الحاجات الأكاديمية	169
31	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاستبيان المعرفة بحاجات الأبناء باستخدام اختبار" ت"	170
32	دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لاستبيان المعرفة بحاجات الأبناء باستخدام اختبار" ت"	171
33	نتائج الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج على المقياس ككل	171

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أنواع الدوافع الأولية والثانوية	36
02	العلاقة بين المفاهيم السابقة (الحاجة والحافز والباعث)	37
03	التنظيم الهرمي لحاجات ماسلو	40
04	التنظيم الهرمي لحاجات ماسلو بعد تعديله.	42
05	نموذج رنزولي للموهبة الحلقات الثلاث (مكونات الموهبة)	63
06	أسباب الاضطرابات الانفعالية وعلاجها	117
07	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب توزيعها على الثانويات	130
08	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	131
09	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير السن	132
10	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الحالة العائلية للوالدين	132
11	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير المستوى التعليمي للآباء	133
12	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير المستوى التعليمي للأمهات	133
13	التصميم الشبه تجريبي للدراسة	152
14	توزيع المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير السن	155
15	توزيع المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الحالة العائلية للوالدين	156
16	توزيع المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير المستوى التعليمي للأم	156

قائمة الملاحــق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	عدد المؤسسات التربوية (الثانويات) في بلدية باتنة	205
02	سؤال مفتوح لاستطلاع آراء الأولياء وتحديد حاجات أبنائهم	205
03	طلب تحكيم مقياس المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين في صورته الأولية	207
04	مقياس المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين في صورته النهائية	210
05	طلب تحكيم البرنامج الإرشادي (في صورته الأولية)	213
06	استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي	238
07	نموذج تقييم جلسات البرنامج الإرشادي من طرف الطالبة الباحثة	239
08	استمارة تقييم جلسات البرنامج الإرشادي من طرف المجموعة الإرشادية	239
09	استمارة تقييم البرنامج الإرشادي من طرف المجموعة الإرشادية	240
10	قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين للمقياس والبرنامج الإرشادي	241
11	كشف حضور وغياب أعضاء المجموعة الإرشادية	241
12	نموذج الجدول الثلاثي (A.B.C)	242
13	استمارة معرفة حاجات الأبناء المتفوقين	242
14	جلسات البرنامج الإرشادي (الصورة النهائية)	243
15	بعض النماذج من مطويات البرنامج الارشادي	259

الملخص

ملخص الدراسة باللغة العربية:

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج إرشادي إنشائي لتعريف أولياء التلاميذ المتفوقين بحاجات أبنائهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية في المرحلة الثانوية

– دراسة شبه تجريبية –

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق هدف رئيسي وهو: بناء برنامج إرشادي لتعريف أولياء التلاميذ المتفوقين بحاجات أبنائهم يستند إلى استراتيجيات وأساليب الإرشاد العقلاني الانفعالي "لألبرت إليس" والكشف عن فاعليته من خلال تطبيقه على عينة من أمهات التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية ببلدية باتنة، ولتحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الشبه التجريبي ذو تصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة) مع قياس قبلي وبعدي، وتكونت عينة الدراسة من 23 (أم)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة. ولاختبار نتائج فرضيات الدراسة استخدمت الطالبة الباحثة الأدوات التالية:

– مقياس المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين إعداد الطالبة الباحثة، وتم التأكد من صلاحيته وذلك بحساب خصائصه السيكومترية.

– البرنامج الإرشادي من تصميم الطالبة الباحثة.

وبعد المعالجة الإحصائية ببرنامج الحزمة الإحصائية "**SPSS v 23**" توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) بأبعاده الفرعية الثلاثة (النفسية، الاجتماعية، الأكاديمية) لصالح المجموعة التجريبية، عند مستوى الدلالة 0.01.

– كما توصلت إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية في مقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) بأبعاده الفرعية الثلاثة (النفسية، الاجتماعية، الأكاديمية) لصالح القياس البعدي، عند مستوى الدلالة 0.01.

– كما كشفت عن وجود أثر فعال للبرنامج الإرشادي من خلال نتائج حجم الأثر: حجم التأثير**ES**، حجم التأثير**D**، مربع إيتا ($\eta 2$)، وهي درجة مرتفعة من التأثير والفعالية.

وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها: ضرورة الاهتمام بهذه الفئة ورعايتها والتكفل بها.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي إنشائي، أولياء التلاميذ المتفوقين، الحاجات النفسية، الحاجات الاجتماعية، الحاجات الأكاديمية، المرحلة الثانوية.

الملخص

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية:

The effectiveness of guiding creating program in identifying the excellent pupils' parents with their sons' psychological, social and academic needs at secondary

- A quasi-experimental study-

Abstract:

This study main objective is to construct a guiding program for informing the excellent pupils' parents with their sons' needs. It's based on strategies and ways of cognitive emotional guidance of Albert Allis. This study looks for revealing its effectiveness through applying it on a sample of excellent pupils' mothers at secondary school stage in Batna municipality. For achieving the study objective, the quasi experimental method has been adopted with the design of two experimental and adjusting groups with a pre and poste measuring. The study sample consists of 23 examinees (mothers). They've been divided into an experimental group and an adjusting group. For scrutinizing the study results, the researcher has used the following tools:

- Knowledge survey prepared by the researcher for knowing the excellent sons' needs. Its validity has been confirmed through calculating its psychometric characteristics.
- Guiding program prepared by the researcher.

After the statistical process with SPSS v23, the study has concluded with the following results:

- there're differences with a statistical significance between the experimental and the adjusting groups in post measuring (identifying the excellent sons' needs) with its three subdimensions (psychological, social and academic) in favour of the experimental group at the significance level 0.01.
- There're also differences with a statistical significance between pre and post measuring in the experimental group in the survey of identifying the excellent sons' needs with its psychological, social and academic subdimensions in favour of the post measuring at the significance level 0.01, which is (n2) Itta square, D impact volume, ES.
- There's an effective impact of the guiding program through the results of impact volume: Impact volume is increased from impact and effectiveness.

The study has concluded with a number of recommendations including: the necessity of looking after and ensuring this segment.

Key words: a guiding creating program, the excellent pupils' parents, psychological needs, social needs, academic needs, secondary school stage.

مـقـدمـة

تعد الأسرة نواة المجتمع فهي الدعامة والركيزة والمؤسسة الأولى التي يتلقى فيها الطفل نشأته وتعليمه، ويكتسب فيها العديد من الخبرات والأنماط السلوكية التي تساهم بشكل كبير في صقل شخصيته منذ نعومة أظافره، وهنا لا يفوتنا أن ننوه أن دور الأسرة لا يقتصر في مرحلة الطفولة فقط، بل يتعدى ذلك ويتجلى هذا من خلال رعاية الأبناء والاهتمام بهم ومراعاة مطالب نموهم في كل مرحلة عمرية من مراحل نموهم المختلفة وخاصة مرحلة المراهقة، حيث يقوم الوالدين بدور كبير ومحوري في فهم حاجات الأبناء والتعرف عليها وتلبيتها وإشباعها، وكذا الاهتمام بنمو شخصيتهم بكافة مظاهرها، وبناءها وتشكيلها، وفي إظهار ما يملكونه من قدرات وإمكانات، لذا نرى أنه من الضروري على الأسرة أن تفهم حاجاتهم المختلفة النفسية والاجتماعية والتربوية وتلبيها، لأن أي إغفال أو تجاهل لهذه الحاجات أو عدم إشباعها، يثير مشاعر القلق والتوتر والإحباط لدى الأبناء، الأمر الذي يجعلهم يعيشون في دائرة مغلقة من الاضطرابات والمشاكل والتي بدورها تهدد أمنهم واستقرارهم النفسي.

وعلاوة على ذلك تواجه الأسرة تحديا من نوع آخر وهو وجود ابن متفوق في العائلة، فالمتفوقين لديهم احتياجات خاصة ويتمتعون بخصائص وسمات ممتازة تميزهم عن غيرهم، فهم بحاجة إلى رعاية واهتمام وتوفير كل المستلزمات التي تساعدهم على إبراز تفوقهم أكثر، فالأسرة تلعب دورا مهما وحساسا في حياة أبنائها المتفوقين، بما توفره من حب واهتمام ورعاية ومعرفة بحاجاتهم الأساسية، فهذا يساعد على تحفيزهم على التفوق والتميز وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن، وهذا ليس في المجال الأكاديمي فحسب بل تتعداه إلى المجالات الأخرى النفسية والانفعالية والاجتماعية...الخ، وبالتالي فإن إشباع حاجاتهم يساهم في تحقيق نموهم وأمنهم النفسي، والاستفادة من قدراتهم وطاقتهم واستثمارها بما يخدم الصالح العام ورقي المجتمع. وعليه تقع على العائلة مسؤولية احتضان هذه الفئة ورعايتها والاهتمام بها.

ولكن بالرغم من قدرات المتفوقين وتمتعهم بخصائص وسمات وقدرات عالية تميزهم عن غيرهم من العاديين، إلا أن الاهتمام بحاجاتهم لم ينل حقه من الدراسة والرعاية اللازمة، فالمتفوق في مجال أسرته قد يعاني من إغفال حاجاته الأساسية، واللامبالاة لأن الأسرة تعتقد أنه قادر على التعلم بمفرده، وحل مشكلاته بنفسه دون مساعدة أحد، أو العكس المبالغة في تقدير تفوقه والاهتمام الزائد به والضغط عليه لدفعه لمزيدا من التفوق أكثر فأكثر، ما يولد لديه الإحباط والضغط النفسي.

وقد يكون ذلك مرده ما أشار إليه (**القريطي،2005، ص.225**) عدد آخر من الافتراضات الخاطئة التي استقرت في الأذهان لفترة ليست بالقصيرة ومن بينها أن رعاية الموهوبين والمتفوقين هي رعاية بغير موجب، فهم ليسوا بحاجة إلى من يهتم بهم لأنهم مستقلون بطبيعتهم وقادرون على تنمية أنفسهم بأنفسهم، لذا يخطئ البعض عندما يعتقد أن الموهوبين والمتفوقين ليسوا في حاجة إلى خدمات توجيهية وإرشادية، فقد كشفت نتائج العديد من الدراسات أن نسبة غير ضئيلة منهم يعانون من مشكلات مختلفة، ويواجهون بعض المعوقات في بيئاتهم الأسرية والمدرسية والمجتمعية، وأن هذه المشكلات والمعوقات لا تعرض استعداداتهم الفائقة للذبول والتدهور فقط، وإنما تهدد أمنهم النفسي أيضا، وتولد داخلهم الصراع والتوتر، كما تفقدهم الحماس والشعور بالثقة، وقد تنحرف باستعداداتهم ومقدراتهم المتميزة عن الطريق المنشود لتأخذ مسارا عكسيا له مضاره عليهم وعلى مجتمعاتهم على حد سواء.

لذا أوضح أبو أسعد (**2010، ص ص.253-254**) أن الآباء يهتمون بحاجات أكثر من حاجات أخرى لدرجة أنهم قد يتحيزون لبعض هذه الحاجات ويغفلون الحاجات الأساسية، وربما لا يدرك الآباء خطورة بعض الحاجات مما يؤدي إلى إغفالها، ويمكن الاستفادة من هذه النتيجة في العمل الإرشادي، فمن ناحية يمكن للمرشد خلال مقابلات أولياء الأمور وخلال الاجتماعات واللقاءات مع الآباء التنبيه على الحاجات المهمة لدى الأبناء والآباء وتعريف وتوضيح حاجات الأبناء للآباء، كما يمكن له الطلب من الآباء قضاء وقت أطول مع أبنائهم من أجل التعرف إلى حاجاتهم، والعمل على توجيههم بالشكل المناسب.

وعليه لا مناص من القول أن إرشاد أسرة المتفوق يعد ضرورة ملحة، بل هي أول نقطة ننطلق منها لأهميتها في رعاية هذه الفئة واحتضانها، فوعي الوالدين بحاجات ابنهم المتفوق تمثل مدخلا مهما في تهيئة المناخ المناسب لاستثمار هذه الثروة البشرية التي يجب أن نتعرف عليها ونعتني بها لتوجيهها إلى المجال المناسب والاستفادة منها، مما يستدعي هنا التدخل وتقديم المساعدة، فأسرة المتفوق بحاجة إلى خدمات الإرشاد النفسي والبرامج الإرشادية وبالأخص في البيئة الجزائرية، فمثل هده البرامج تساهم في إرشاد أسر المتفوقين بأساليب الرعاية المناسبة، باعتبار هذا الأخير من أهم العوامل المؤثرة في ازدهار التفوق أو اندثاره.

ومن أبرز هذه الأساليب الإرشاد العقلاني الانفعالي الذي يهدف إلى تصحيح وتعديل الأفكار والاعتقادات الخاطئة، واستبدالها بأفكار واعتقادات أخرى عقلانية تساعده على معرفه احتياجات ابنه المتفوق أكثر، وبالتالي يعمل على توفيرها وإشباعها، ما يحقق له النمو المتكامل الذي يساعده على إبراز تفوقه وتميزه، وعليه يعد الإرشاد العقلاني الانفعالي أحد أساليب الإرشاد النفسي، حيث ترى هذه النظرية أنه ينبغي مهاجمة وتحدي

الأفكار والانفعالات السلبية، وذلك بإعادة تنظيم الإدراك والتفكير بدرجة يصبح معها الفرد منطقيا وعقلانيا، وهدف الإرشاد النفسي هو أن يوضح المرشد للمسترشد أن حديثه مع ذاته المصدر الأساسي للاضطراب الانفعالي، وأن يبين له أن هذه الأحاديث الذاتية غير منطقية وأن يساعده على تعديل تفكيره ليصبح أكثر عقلانية **(بلان،2015، ص ص.234-235)**.

وفي ظل تلك المؤشرات تأتي دراستنا الحالية المعنونة **بـ:" فاعلية برنامج إرشادي إنشائي لتعريف أولياء التلاميذ المتفوقين بحاجات أبنائهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية في المرحلة الثانوية"**. كمحاولة تبحث عن تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم وإشباعها، كمدخل إرشادي يمكن الأسرة الجزائرية من استثمار هذه الثروة الوطنية المهملة وتفعيل دورها في رعاية أبنائها المتفوقين دراسيا من جهة أخرى، خاصة أنهم في مرحلة مهمة وهي مرحلة التخطيط للمستقبل، وهذا ما دعانا إلى إجراء هذه الدراسة للوقوف على أهمية تقديم العناية والرعاية لهذه الفئة، والتكفل بحاجاتهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية في البيئة الجزائرية.

الإطار النظري

وأدبيات الدراسة

الفصل الأول

إشكالية الدراسة ومنطلقاتها

1) إشكالية الدراسة
2) أهداف الدراسة
3) أهمية الدراسة
4) مصطلحات الدراسة وتعريفها إجرائيا
5) الدراسات السابقة والتعقيب عليها
6) فرضيات الدراسة

1. مشكلة الدراسة:

في ظل التطورات التي يشهدها العالم المعاصر اليوم وما تفرضه التغيرات المتلاحقة في شتى ميادين المعرفة، برزت الحاجة إلى رعاية الأفراد المتفوقين القادرين على حل المشكلات، فالمستقبل يعتمد على قدرات الإنسان ومواهبه بصورة أكبر من اعتماده على الموارد الطبيعية، فبعض الدول التي بهرت العالم تقدما وازدهارا ونموا في جميع المجالات على الرغم من افتقارها إلى جميع الموارد الطبيعية والثروات المادية وإنما كانت الوسيلة الناجحة التي اعتمدت عليها تلك الدول فيما حققه العقل البشري المتميز. فالعصر الذي نعيشه يحتاج إلى العقول الموهوبة المبدعة لنساير التطور ونستطيع تقديم الجديد والفريد في المجالات المختلفة **(وادي والساسي،20116، ص.191)**. ومن هنا نحن بحاجة إلى استثمار هذه الطاقة البشرية والاستفادة منها في شتى المجالات، وهذا لمواجهة التحديات التي تفرضها الساحة العالمية من تحولات وتغيرات شملت جميع القطاعات.

ومن زاوية أخرى تعتبر الأسرة البيئة الأولى التي يبدأ فيها الطفل أولى خطواته لاستكشاف ذاته وتكوينها، إذ تساهم بشكل كبير في نموه وتربيته وفي تشكيل معالم شخصيته وصياغتها، وإكسابه الاتجاهات السليمة والخبرات المختلفة التي تعمل على صقل مواهبه وتقوية بنائه النفسي، ويتطلب ذلك معرفة ودراية بحاجات الأبناء والأساسية وكيفية إشباعها.

حيث تعتبر الحاجات عنصرا مهما من عناصر تكوين وصياغة شخصية الفرد وعاملا أساسيا في بنائه وصحته النفسية السليمة، كما أنها مطلب أساسي لجميع مراحل نموه المختلفة، حيث أشارت وفاء الآلوسي **(2013، ص.561)** أن الحاجات تشكل الجزء الأساسي من تكوين الفرد النفسي لأنها تؤثر في شخصيته وتدفعه إلى السلوك الذي يؤدي إلى إرضائها أو إشباعها، فهو يعيش معظم حياته سعيا لإشباع حاجاته وخفض توتراته وتحقيق أهدافه حتى يمكن النظر إلى الحياة البشرية كأنها سلسلة من الحاجات لمحاولات إشباعها. ويرى جلاسر (Glasser) أن إشباع الحاجات له دور كبير في تشكيل وتكوين الهوية لدى الفرد وبخاصة في مراحل الطفولة المبكرة من حياته، وإشباع أو خلل الإشباع يؤدي إلى تكوين هوية الفرد الناجحة أو الفاشلة، وخاصة حاجتي الحب والأهمية، فالفرد في كل مرحلة من مراحل نموه تحركه دوافع كحاجات أساسية منها الحاجات الفسيولوجية النابعة من طبيعة جسد الفرد ومنها الحاجات النفسية والاجتماعية المترتبة على احتكاك الفرد بمجتمعه وتعايشه مع ظروفه الثقافية والاجتماعية مما يكسبه قدرا من هذه الحاجات يتطلب الإشباع، فإذا حصل الإشباع السليم يتحقق للفرد التوافق النفسي السليم المتمثل في عدة مجالات منها تقبل الفرد واقعه ونجاحه ورضاه وكفاءته في مواجهة ضغوطات الحياة ومسؤولية الفرد عن أفعاله واتزانه الانفعالي واستقراره، وإذا لم تشبع الحاجات فإن الفرد يلجأ إلى إشباعها بصورة منحرفة وغير مسؤولة **(كلاب،2015، ص ص.2-3)**.

والمتفوق دراسيا لديه خصائص وحاجات تختلف عن غيره من العاديين، فالمتفوق بطبعه طموح ومتطلع ولديه روح استطلاع يسعى دائما إلى إشباع حاجاته ولا يتوقف عند درجة معينة من الإشباع، لأنه يبحث دوما على الجديد والتميز، لذا فإن حاجاته ومتطلباته تحتاج إلى رعاية واهتمام وهذا لكي يتم استثمار قدراته وطاقاته على أكمل وجه، فقد ذهب عياصرة وإسماعيل **(2012، ص.100)** إلى أن المتفوقون ثروة طبيعية لأي مجتمع، وكم من هذه الثروات البشرية مغفلة ومغمورة، إما بسبب عدم التعرف عليهم واكتشافهم مبكرا سواء من قبل الوالدين أو من قبل الزملاء أو البيئة المدرسية أو المجتمع عامة وخاصة في المجتمعات العربية.

فالأسرة تعتبر من أهم العوامل التي تؤثر في نجاح وتفوق الأبناء دراسيا، وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات كدراسة هاين كاندس، جيمولنس (Hinec. & Gimoylnes ,1991) في دراسة عن البيئة الأسرية للأطفال المتفوقين والعوامل الأسرية التي تدعم الإنجاز العالي. واستخلص فيها أن البيئة الأسرية هي المدعم الأول للإنجاز العالي لدى المتفوقين **(باظة، 2000، ص ص.41-42)**. كما أشارت جالاجر (Gallagher ,1960) إلى أن وجود المتفوق في بيئة أسرية لا تقدر استقلاليته، ولا تشجع اعتماده على نفسه، ولا تمنحه الإشباع والرضا من خلال العلاقات الأسرية الحميمة والسعيدة يعد من العوامل التي تساعد على انخفاض مستوى تحصيله **(سليمان،2014، ص.64)**. وهذا ما أكدته كذلك دراسة نوال زغينة (2008) التي توصلت أنه كلما كانت الظروف الاجتماعية للأسرة ملائمة كان لها دورا في التحصيل الدراسي للأبناء" والعكس صحيحا" **(علاق،2014، ص ص.44-45)**.

ولهذا أكد الجوالدة والقمش **(2015، ص.146)** إلى أن المتفوقين بحاجة إلى بيئة أسرية ومدرسية متفهمة ومشجعة ومحفزة، تعينهم على تفهم أنفسهم، وعلى التعامل الايجابي مع الضغوط وشعورهم المتزايد بالمغايرة والاختلاف. وكذلك ما توصل إليه فيلاك شيلدون (Filak & Sheldon,2003) من أن الطلبة الذين تشبع حاجاتهم أكثر يحققون تحصيلا أكثر**(أبو أسعد،2010، ص.258)**. وعليه فالمتفوق الذي يعيش في جو أسري دافئ ومتفهم تشبع فيه حاجاته الأساسية يساعده على إثارة تفوقه وتميزه وعلى تنمية قدراته وتحقيق ذاته، ومن هنا فإنهم يحتاجون إلى رعاية خاصة وخدمات إرشادية مميزة للحفاظ على مستواهم الدراسي، لأن المشكلات والإحباطات الأسرية تعوق طريقهم نحو التفوق. وهذا ما أكدته دراسة القريطي (1998) التي خلصت إلى أن المشكلات ومصادر الإحباطات التي يواجهها المتفوق عقليا في نطاق بيئته الأسرية هي: الأساليب الوالدية اللاسوية في التنشئة، والاتجاهات الأسرية نحو مظاهر التفوق العقلي، وإغفال حاجاته النفسية **(الجوالدة والقمش،2015، ص.292)**.

وعليه من بين المشكلات الأسرية البارزة في محيط المتفوق إهمال التشجيع والتقدير، وعدم فهم الوالدين وتقديرهم لميول وقدرات وحاجات أبنائهم، التفاوت العقلي بين المتفوق وأسرته مما يؤدي إلى حرمانه من تبادل

الخبرات المناسبة له، المعتقد الخاطئ بأن المتفوق ليس بحاجة إلى رعاية، وأن لديه قدرات ومواهب تنمو بذاتها **(الرابغي،2013، ص ص.52-53)**.

وعلى هذا الأساس فعدم تفهم الوالدان لخصائص وحاجات أبنائهم المتفوقين، أو إغفال إشباع حاجاتهم النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية، يحرمهم من إبراز موهبتهم وتفوقهم الدراسي، فالأسرة هي المصدر الأساسي لإشباع حاجاتهم المختلفة، حيث أكدت بن دعيمة لبنى **(2007، ص ص.7-8)** أن الحاجة تتغير وتختلف حسب المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان، فالتلميذ هنا باعتباره مراهق في مرحلة التعليم الثانوي لديه مجموعة من الحاجات يسعى إلى إشباعها، وكلها حاجات تتعلق سواء بحالته النفسية أو الاجتماعية أو التربوية والتي تفتضيها طبيعة المرحلة التي وصل إليها وباعتبار أن التلميذ في الطور الثانوي، لم يصل بعد إلى مرحلة النضج الكامل، أي أنه مازال قاصرا عن تحقيق أهدافه بنفسه، ولا شك أنه يحتاج في تحقيق حاجاته المختلفة النفسية، الاجتماعية والتربوية إلى من يساعده في ذلك، لأنه في هذه المرحلة الفرد لا يكون فيها طفلا ولا يكون ناضجا، فيسرع النمو الجسمي ويلتهب خيال الطفل وتشتد الميول فيشتد شعوره بالجماعة، وتبرز الميول الاجتماعية في حين يكون حساسا من مدرسيه وأسرته. وتعد هذه المرحلة من أخطر المراحل حيث تتكون لدى الطفل صراعات نفسية **(أبو أسعد،2010، ص.236)**. الأمر الذي يستدعي من الأسرة وخاصة الأولياء بذل المزيد من الرعاية والاهتمام وتسخير كافة الوسائل الممكنة والمتاحة لاستيعاب حاجات ابنهم المتفوق النفسية والاجتماعية والأكاديمية وإشباعها، وهذا من أجل إعداده وتوجيهه ولا سيما في هذه المرحلة مرحلة التخطيط وبناء مشروعه الشخصي والمستقبلي، بما يحقق لشخصيته النمو المتكامل والمتوازن.

وتماشيا مع ما تم ذكره فإن المعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية تؤثر بالسلب على تفكير الفرد، إذ تتجسد هذه الأفكار الخاطئة والغير عقلانية في عقله حقائق تبنى عليها نتائج خاطئة، وتؤدي به إلى حدوث اضطرابات في الجانب الفكري والنفسي، وتصبح فيما بعد إدراكات واتجاهات توجه سلوكياته نحو نفسه ونحو الآخرين، وعليه فإن اتجاهات ومعتقدات الوالدين الخاطئة تجاه مظاهر التفوق تستلزم منا التدخل وتقديم خدمات الإرشاد، ومن أفضل هذه المداخل الإرشادية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، الذي يقوم على تصحيح الأفكار والمعتقدات الخاطئة وتعديلها بأفكار أكثر عقلانية ومنطقية.

إن الدعامة الأساسية التي تبنى عليها استراتيجية هذا الاتجاه الإرشادي هي أن الناس يساهمون بقدر كبير وأساسي في خلق مشكلاتهم النفسية وحدوث أعراضها ونتائجها، وذلك بسبب رؤيتهم الذاتية للمواقف والأحداث التي يمرون بها، وبسبب تفسيراتهم وتحليلاتهم غير المنطقية لها. ولذلك فإن مشاعرنا وانفعالاتنا تنبع من اعتقاداتنا وتقييمنا وتفسيرنا وردود فعلنا للمواقف والأحداث التي نمر بها حسب رؤيتنا الذاتية لها. ولذلك يكون التركيز في الإرشاد والعلاج السلوكي الانفعالي العقلاني على الأفكار والاعتقادات حول الأحداث والمواقف

التي يمر بها الإنسان وليس على مشاعره وانفعالاته التي يعتقد خطأ أنها بسببها (**الزغبي،2015، ص ص.106-107**).

وهكذا فإن الإرشاد العقلاني يسعى إلى مساعدة الأفراد في التغلب على هذه الأفكار غير المنطقية واستبدالها بأفكار أكثر منطقية وعقلانية وذلك من منطلق وجود علاقة وثيقة بين مكونات الشخصية وهي الانفعالات والجوانب المعرفية والسلوك وأن هذه المكونات الثلاثة لا يمكن الفصل بينهما فهي مترابطة ومتكاملة مع بعضها البعض (**الريحاني وآخرون،2016، ص ص.117-118**).

حيث يرى مون ورفاقه (Moo,Kelly ,& Feald - husen,1997) أن البحوث التربوية والنفسية قد أغفلت الحاجات الاجتماعية والانفعالية للموهوبين والمتفوقين في العملية الإرشادية الخاصة بهم (**الجندي،2010، ص ص.4-5**).

لذا أكدت لورى مكسكوليم (1992) على ضرورة عمل برامج إرشادية لآباء وأمهات الأطفال الموهوبين والمتفوقين حتى يمكن مساعدتهم تعليمياً، وتفهم الحاجات النفسية، وبعض المشكلات الانفعالية والمعرفية؛ وأساليب التعليم لأبنائهم (**سليمان،2014، ص.41**). كما أوصى مؤتمر التربية الذي عقد في المملكة العربية سعودية عام (2003)، تحت عنوان الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للشباب في مجتمعات دول مجلس التعاون الخليجي، بالاهتمام بدراسة حاجات الشباب والمراهقين ومشكلاتهم للمساعدة في تصميم برامج للوقاية والعلاج، وإعداد برامج توعية يقوم بها المختصون في علم النفس والإرشاد لتوعية أسر الطلاب، كما أوصى بإجراء مزيد من الدراسات التي تتناول الحاجات النفسية لدى الشباب، وبالمقابل فإن البرامج الإرشادية الناجحة يجب أن يقوم المرشد بإعدادها بحيث تغطي كافة شرائح الطلبة، وتتعرف إلى حاجاتهم المتطورة والمتغيرة (**أبو أسعد،2010، ص.236**). كذلك أشارت (**Jennifer L. Jolly, 2008, p.432**) أنه من بين توصيات بحث تقرير التميز الوطني الصادر عن وزارة التعليم الأمريكية (1993) تأكيده على أنه يجب أن تضع المجتمعات برامج تعمل مع الوالدين ومقدمو الرعاية الأساسيون الآخرون لمساعدتهم على رعاية مواهب أطفالهم ومساعدتهم على تحقيقها في المدرسة. وعليه يجب الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين وتقديم الرعاية اللازمة لهم وإشباع حاجاتهم، وهذا لمواصلة تفوقهم وتميزهم والاستفادة من طاقاتهم وقدراتهم في مختلف المجالات.

وبناء على تلك المعطيات، جاءت هذه الدراسة مستهدفة استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي وهذا لتعريف وتبصير الأولياء بحاجات أبنائهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية وإشباعها، ومن هنا يمكن تحديد إشكالية الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

- ما مدى فاعلية برنامج إرشادي إنشائي لتعريف أولياء التلاميذ المتفوقين بحاجات أبنائهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية في المرحلة الثانوية؟

ويتفرع عن هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الجزئية، وهي كما يلي:

1. هل توجد فعالية للبرنامج الإرشادي "الإنشائي" في تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين على مقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) في بعده النفسي، والاجتماعي، والأكاديمي وعلى المقياس ككل؟:

1.1. هل توجد فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) في بعده النفسي، والاجتماعي، والأكاديمي وعلى المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية؟

2.1. هل توجد فروق ذات دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) في بعده النفسي، والاجتماعي، والأكاديمي وعلى المقياس ككل لصالح القياس البعدي؟

2. أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، يمكن ذكرها في الآتي:

- بناء أداة لقياس مستوى معرفة الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين، والتأكد من خصائصها السيكومترية.
- تصميم برنامج إرشادي قائم على مبادئ واستراتيجيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي.
- التحقق من فعالية البرنامج المقترح في الرفع من مستوى معرفة أولياء التلاميذ المتفوقين بحاجات أبنائهم، من خلال المعالجة الإرشادية والإحصائية للمجموعة التجريبية.
- قياس الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية في مستوى معرفة الأولياء بحاجات أبنائهم قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه.
- قياس الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى معرفة الأولياء بحاجات أبنائهم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي.
- الخروج بمجموعة من التوصيات والاقتراحات التي من شأنها تساهم في التكفل بهذه الفئة (المتفوقين دراسيا) واحتضانها، وذلك في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

3. أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تناولته والفئة التي سوف ندرسها، وذلك في محاولتنا لتعريف أولياء التلاميذ المتفوقين بحاجات أبنائهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية، والتي من الممكن أن يلاقي فيها الأبناء العديد من العوائق والعراقيل التي قد تؤثر على تفوقهم الدراسي، وبخاصة المرحلة العمرية التي يمرون بها والتي تعد نقطة تحول أساسية في مسارهم الأكاديمي المتميز، وعليه فإن دراستنا تنطوي على أهمية كبيرة من الناحيتين النظرية والتطبيقية، وتتمثل هذه الأهمية فيما يلي:

1.3. الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية من خلال ما يلي:

– تستمد أي دراسة أهميتها من خلال طبيعة متغيراتها، فمتغير التفوق الدراسي هو أحد الموضوعات الهامة التي أصبحت محط أنظار ومسعى الكثير من الدول، لا سيما في الوقت الراهن التسابق نحو تنمية الموارد البشرية في إطار "استثمار الرأسمال البشري". كما أن معرفة حاجات المتفوقين والتعرف عليها يعد ذو أهمية تربوية بالغة تكمن في استثمار ما لديهم من قدرات وطاقات إلى أقصي حد ممكن، وعليه فإن فعدم معرفة هذه الحاجات والإغفال عن إشباعها يتولد لدى المتفوقين الإحباط النفسي الذي قد يحرمهم من إبراز تفوقهم وتميزهم، ولهذا هم بأمس الحاجة إلى التعرف على حاجاتهم.

– كما تشتق الدراسة الحالية أهميتها من أهمية عينة الدراسة، وهم أولياء التلاميذ المتفوقين، فتعرف الأولياء عن قرب لأهم الحاجات (النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية) التي يحتاج إليها أبنائهم المتفوقين، يرفع من درجة الوعي لديهم بأهمية هذه الحاجات وضرورة تلبيتها وإشباعها، وهذا بدوره يساهم في تذليل كافة الصعوبات التي تعترض طريقهم باعتبارهم ثروة بشرية لها دور فعال في تقدم ورقي المجتمع، ولا سيما أنهم في مرحلة مهمة وهي المرحلة الثانوية لما تحمله من طموحات وآمال. وتقابلها مرحلة المراهقة التي هي الأخرى مرحلة حساسة ومن أهم مراحل النمو في حياة الفرد.

– بالرغم من تعدد البحوث والدراسات التي تناولت موضوع التفوق وحاجات المتفوقين، إلا أنه لاحظنا ندرة البحوث والدراسات التي تناولت الحاجات النفسية والاجتماعية والأكاديمية للمتفوقين في البيئة الجزائرية، ربما تكون دراستنا الدراسة الأولى من نوعها على المستوى المحلي– حسب علم الطالبة الباحثة واطلاعها– حيث لم نجد أي دراسة تجريبية اهتمت ببناء وإعداد برنامج إرشادي يستند على نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، ويكون موجه لأولياء التلاميذ المتفوقين.

2.3. الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية من خلال ما يلي:

– تساعد نتائج هذه الدراسة في لفت انتباه المسؤولين والباحثين في مجال علم النفس والقائمين على العملية التربوية، وكذا الأولياء الاهتمام بهذه الفئة واحتضانها، والتكفل بها وتوجيه طاقاتها وقدراتها نحو الأفضل.

– تعتبر هذه الدراسة بمثابة خطوة مبدئية للتعرف على حاجات المتفوقين، فالفهم الدقيق لهذه حاجات يعد ركيزة أساسية قبل إعداد أي برنامج إرشادي، فضلا عن هذا تساعد في التخطيط لبناء برامج إرشادية فردية وجماعية سواء أكانت برامج تنموية أم وقائية أم علاجية، وهذا من شأنه يساهم في استغلال إمكانياتهم وتوظيفها وتوجيهها الوجهة الصحيحة وتحقيق مزيدا من النجاح والتفوق، خاصة لعدم وجود مثل هذه البرامج في المدارس الجزائرية.

– إمكانية الاستفادة من هذه الدراسة لتقديم دراسات مماثلة لها علاقة بالموضوع.

4. مفاهيم الدراسة وتعريفها إجرائيا:

1.4. الفاعلية: تستخدم لوصف فعل معين وتحديد أكثر الوسائل قدرة على تحقيق هدف، كما تعرف بأنها القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة طبقاً لمعايير محددة مسبقاً، وتزداد الكفاءة أو الفاعلية كلما أمكن تحقيق النتيجة تحقيقاً كاملاً (**السواط،2008، ص.13**).

وإجرائيا نقصد بها قدرة المتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي المقترح على تحقيق الأهداف المسطرة والمتمثلة في الرفع من مستوى معرفة الأمهات بحاجات أبنائهن المتفوقين (النفسية والاجتماعية والأكاديمية). وتقاس هذه الفاعلية من خلال حساب حجم الأثر إحصائيا باستخدام قانون (حجم التأثير ES- حجم التأثير D- مربع معامل إيتا($\eta 2$)).

2.4. البرنامج الإرشادي (الإنشائي):

لقد عرف حامد زهران (1986) البرنامج الإرشادي بأنه:" برنامج علمي مخطط ومنظم لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فردياً أو جماعياً للمسترشدين داخل الأسرة وخارجها (أولياء أمور التلاميذ) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والتربوي والاجتماعي بشكل سليم (**العاسمي،2015، ص.27**).

ويعرفه (**حسين،2008، ص.283**) بأنه:" مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة والتي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم على تعديل سلوكياتهم وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على المشكلات التي يعانونها".

وتجدر الإشارة هنا إلى أن برنامجنا الحالي يدخل في إطار البرامج الإرشادية الإنشائية التي تهدف كما أشار (**العاسمي،2015، ص.125**) إلى مساعدة الأفراد في سني حياتهم المختلفة على إنماء الجوانب الإيجابية لديهم وتعريفهم بقدراتهم، واستثمارها الاستثمار الأمثل. وحماية الطلاب من الوقوع في المشكلات والصعوبات التي تعوق نموهم واستفادتهم من الفرص التعليمية المتاحة، ولا يتأتى ذلك إلا بتعاون وثيق بين الأسرة والمدرسة بما يكفل رعاية الطالب صحيا ونفسيا واجتماعيا، الأمر الذي يدعم توافقه ويزيد من ثقته بنفسه.

حيث يطلق عليه الاستراتيجية الإنشائية "**Strategy of promotion**". إذ أنه يحتوي على الإجراءات والعمليات الصحيحة التي تؤدي إلى النمو السليم لدى الأشخاص والارتقاء بأنماط سلوكهم المرغوبة (**العتابي،2016، ص.43**).

وعليه يمكن تعريف البرنامج الإرشادي إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: "عبارة عن مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظرية وفنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي "لألبرت إليس"

ويتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والأنشطة المختلفة، التي تقدم لأفراد المجموعة التجريبية (الأمهات) بطريقة جماعية خلال فترة زمنية محددة بهدف تنمية ورفع مستوى معرفة الأمهات بحاجات أبنائهن المتفوقين (النفسية والاجتماعية والأكاديمية) وبالتالي تعديل اتجاهاتهم وسلوكياتهم تجاه أبنائهم، وإكسابهم مهارات تساعدهم في معرفة هذه الحاجات وإشباعها، حتى يتم استثمار قدراتهم وطاقاتهم على أكمل وجه".

3.4. التلاميذ المتفوقين دراسيا: يذكر باسو(1958) أن التفوق العقلي يعني" القدرة على الامتياز في التحصيل بصورة مستمرة في أي مجال من المجالات" **(الأشول،2013، ص.114)**.

أما أبو علام ونادية شريف (1983) فيعرفون الطلبة المتفوقون بأنهم:" الطلبة الذين يمتازون بدرجات تحصيل مرتفعة وبدرجة عالية من الانجاز المهني واستمرار الدافع إلى التحصيل الأكاديمي للوصول إلى درجات عقلية مرتفعة" **(ماضي،2011، ص.27)**.

كما يعرف القاضي وآخرون **(1981، ص.426)** التلميذ المتفوق بأنه:" التلميذ الذي تؤهله مجموع علاماته ومعدله لأن يكون أفضل زملائه ومحك التفوق هو حصيلة أداء التلميذ في الامتحانات".

ويتحدد التلاميذ المتفوقين دراسيا إجرائيا في الدراسة الحالية بأنهم تلاميذ في المرحلة الثانوية يسجلون تحصيلا أكاديميا أو دراسيا رفيع المستوى، والحاصلين على إحدى التقديرات المدرسية: تهنئة أو امتياز. وذلك بحصولهم باستمرار على معدل يساوي أو يفوق 20/17 من المعدل السنوي العام في كل الامتحانات الدراسية مقارنة بزملائهم، تم اختيارهم بالاعتماد على النتائج الدراسية المدونة في سجلاتهم المدرسية.

4.4. الحاجات:

يعرفها يونس بأنها: "حاله من حالات الشخصية مرتبطة دائما بعدم الإشباع في الجوانب العضوية أو المادية أو الاجتماعية وقد تختلف شخصية كل فرد عن الأخرى في تنوع أساليب إشباع تلك الحاجات" **(نوري ويحيى،2008، ص.298)**.

كما يعرفها حامد زهران (1997) بأنها:" المطالب الأساسية للنمو النفسي للفرد، والتي يجب أن يتعلمها الفرد حتى يصبح سعيدا وناجحا في حياته، وعدم تحقيقها أو عدم إشباعها يؤدي إلي الشقاء والفشل في الحياة". **(الجلامدة وعلي،2011، ص.96)**.

وتعرف الحاجات إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يتحصل عليها المفحوص (أم التلميذ المتفوق) على الاستبيان المستخدم في هذه الدراسة والذي يقاس من خلال الأبعاد **(الحاجات)** التالية:

– **الحاجات النفسية:** وهي كل ما يتعلق بالجانب النفسي للمتفوق، ويحتاج إليها لإشباع جانبه الوجداني والانفعالي، وسوف يتم قياسها من خلال مجموع الدرجات الخاصة بهذا البعد في استبيان الدراسة.

– **الحاجات الاجتماعية:** وهي كل ما يتعلق بعلاقات المتفوق من خلال علاقاته مع الأسرة والمدرسة والزملاء لتطوير تفاعله واندماجه في المحيط الاجتماعي والمدرسي، وسيتم قياسها من خلال مجموع الدرجات الخاصة بهذا البعد في استبيان الدراسة.

– **الحاجات الأكاديمية:** وهي الحاجات التربوية التي يحتاجها المتفوق، والتي تحتاج إلى إشباع حتى يزيد مستواه وأدائه الأكاديمي المرتفع والمتميز، وسوف يتم قياسها من خلال مجموع الدرجات الخاصة بهذا البعد في استبيان الدراسة.

5. عرض الدراسات السابقة والتعقيب عليها: إن الاطلاع على الدراسات السابقة يعد مرحلة مهمة يعرج إليها الباحث كنقطة انطلاقة من أجل التعرف على المساهمات السابقة التي تناولت موضوع بحثه حتى يستطيع إثراء دراسته ومعرفة المنهج وأدوات الدراسة، وكذا الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها والتي تفيد الباحث في تحديد أبعاد المشكلة المراد البحث فيها، وبالتالي يستطيع مقارنة ما وصل إليه في دراسته بما وصل إليه غيره في نفس الاتجاه، وعلى هذا الأساس سوف نستعرض جملة من الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة مع الإشارة إلى أبرز ملامحها، مع تقديم تعليقا عليها يتضمن جوانب الاستفادة منها، وكذلك موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، وقد تم تصنيف هذه الدراسات حسب المتغيرات الرئيسية للدراسة، على النحو التالي:

1.5. دارسات تناولت حاجات المتفوقين.

2.5. دارسات تناولت الرعاية الأسرية للمتفوقين.

1.5. دارسات تناولت حاجات المتفوقين:

- **دراسة السرور(1989):** أجريت هذه الدراسة في الأردن وهدفت إلى معرفة أهمية مشاركة المعلمين في عملية الكشف عن حاجات الطلبة المتميزين والخصائص السلوكية لهم وأجريت على عينة مكونة من (200) طالب في الصف التاسع، وأظهرت النتائج أن الحاجات النفسية للطلبة المتميزين في الأردن تتشابه مع معظم الحاجات والخصائص السلوكية لدى الطلبة المتميزين الأمريكيين، ووجدت أن هناك خمسة حاجات رئيسية يحتاجها الطلبة الأردنيين وهي: الحاجة إلى إسناد الأدوار القيادية لهم، والحاجة إلى التخلص من الخوف من الامتحانات، والحاجة إلى أن يفهمه الآخرون، الحاجة إلى إعطائه حرية الاختيار، والحاجة إلى أن يعامل بمودة واحترام **(الآلوسي،2013، ص ص.572-573).**

- **دراسة بدر العمر (1990): المعنونة بـ: "المتفوقون- رعايتهم- برامجهم- وإعداد مدرسيهم".** كانت تهدف إلى تعريف التفوق وخصائصه وكيفية التعرف على وبناء برنامج خاص بالمتفوقين، والتعرف على خصائص معلم المتفوقين وبناء برنامج إعداده. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة أن الطلبة المتفوقين يختلفون عن الطلبة العاديين بخصائص كثيرة كالأنماط المعرفية وأنماط التعلم خصائص الدافعية وطبيعة

الحاجات لديهم، وأن البرامج الخاصة تسمح بتقديم خبرات تتلائم مع احتياجاتهم فتسهم في ذلك في تنمية قدراتهم وإمكاناتهم وأنها تهيئ أيضا مناخا خاصا يقدر ويستثير ذكاء المتفوقين وقدراتهم الحدسية فيؤدى إلى النمو الفعال، ومن أهم نماذج لبناء لبرامج المتفوقين هو نموذج الإثراء الثلاثي ويجب أن يكون المدرس أداة فعالة نمو التلاميذ المتفوقين عن طريق معرفة وتفهم الخصائص المعرفية والاجتماعية والانفعالية وحاجات التلاميذ المتفوقين، خلق مناخ تربوي يمكن للمتفوقين استخدام جوانب القوة لديهم، وتغذية القدرات الابتكارية لدى المتفوقين، والتواصل المهتمين بمجال التفوق وأولياء أمور الطلبة المتفوقين (**عامر،2007، ص ص.52- 53**).

- **دراسة الغفيلي (1990):** التعرف على الحاجات والمشكلات النفسية لدى التلميذة المتفوقة ومقارنتها بالتلميذة العادية، وقد تكونت عينة الدراسة من(1660) تلميذة سعودية ممن تتراوح أعمارهن الزمنية بين (10-12) سنة، بالصفين الخامس والسادس من (20) مدرسة ابتدائية بمدينة الرياض، وقد طبقت الباحثة عدة أدوات لقياس الذكاء والحاجات النفسية، أما لقياس المشكلات النفسية استخدمت مقياس من إعدادها، وقد أظهرت نتائج الدراسة تميز التلميذات المتفوقات بحاجتي (التحصيل والتحمل)، والمشكلات التالية: الخوف من الامتحانات، وغيرة الزميلات منها، وعدم حبهم لها، وتشاجرها مع إخوتها داخل الأسرة (**الجوالدة والقمش،2015، ص.ص.292-293**).

- **دراسة لى Lee (1992):** وقد هدفت إلى دراسة أنماط المعاملة الوالدية لدى الأطفال الموهوبين والعاديين. واستخدم "لى" مقياسا يتكون من (119) فقرة لقياس أنماط المعاملة الوالدية، وطبقه على عشرين من الآباء (عشرة من أباء الأطفال الموهوبين، وعشرة من أباء الأطفال العاديين) وتراوحت أعمار الأطفال من 5-6 سنوات وقد تم تحديدهم على أساس حصولهم على المئينى 97 % في اختبار وكسلر للذكاء. وأشارت النتائج إلى وجود اختلافات في أساليب المعاملة الوالدية بين الأطفال الموهوبين والعاديين لصالح الأطفال الموهوبين والتي اتضح منها أن أباء الأطفال الموهوبين:

- يشجعون أبنائهم على القراءة، ويقرأون لهم بدرجة أكبر وتتسم المواد المقروءة بالمرونة والخيال.
- يقضون معهم وقتا أكبر وأكثر تفاعلا واندماجا مع أبنائهم.
- يشاركونهم الأنشطة المختلفة مثل: الأغاني، القصص، الحكايات، اللعب، بالمكعبات.
- يستخدمون استراتيجيات مختلفة لمساعدة أطفالهم على تنمية أساليب حل المشكلات السلوكية.
- يشجعون أبنائهم على تحمل المسؤولية الاجتماعية في محيط أسرهم.
- يشاركون أطفالهم مشاهدة الأنشطة الفنية ويوفرون لأبنائهم ما يساعدهم على إشباع رغباتهم واحتياجاتهم.
- كما أظهرت النتائج أن أساليب المعاملة الوالدية التي تميز بها أباء الأطفال الموهوبين ساهمت في تنمية مواهب أطفالهم وميزتهم عن أقرانهم في سلوكياتهم وشخصياتهم (**أبو عوف، 2008، ص ص.15-158**).

▪ **دراسة أبو جريس (1994):** هدفت إلى التعرف على المشكلات والحاجات الإرشادية لدى الطلبة المتميزين (الموهوبين) وغير المتميزين والمقارنة بينهم في هذه المشكلات، قامت بتصميم أداة لقياس المشكلات والحاجات الإرشادية مكونة من 69 فقرات وتضم (6) أبعاد هي: المشكلات المدرسية، المشكلات الانفعالية، المشكلات الأسرية، المشكلات الاجتماعية، المشكلات الصحية، ومشكلات النشاطات والهوايات وأوقات الفراغ، وقد تكونت عينة الدراسة من (654) طالبا وطالبة في عمان والسلط، وقسمت إلى مجموعتين متكافئتين في العدد، تمثل الأولى الطلاب والطالبات المتميزين، بينما تمثل الأخرى الطلاب غير المتميزين (العاديين). وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المشكلات الانفعالية قد احتلت المركز الأول ضمن مشكلات الطلاب الموهوبين من الجنسين تليها مشكلات النشاط وأوقات الفراغ، وأن أهم المشكلات التي يعاني منها الموهوبون هي: عدم وجود إمكانيات لممارسة الأنشطة والهوايات في المدرسة، والحساسية والعصبية الشديدة، والشعور بالملل وفقدان الحماسة للدراسة، والشعور بأن تحصيله أقل من قدراته، وأن أسرته تطلب منه أكثر مما يستطيع، وتحيز المعلمين **(القمش،2011، ص.387).**

▪ **دراسة (Chan,1997):** درس شان الحاجات الإرشادية للطلبة الموهوبين في (هونج كونج)، واختبر الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة الموهوبين والمبدعين، وفحص المشكلات التي يواجهها (700) طالبا وطالبة من الموهوبين، وأسفرت الدراسة عن أن أهم المشكلات التي يواجهها الطلبة الموهوبين والمبدعون في (هونج كونج) تكمن في الصورة التي يحملونها عن ذواتهم، إذ بدت صورة الذات متناقضة لدى هؤلاء الموهوبين، فيظهرون بصورة إيجابية أمام أقرانهم، كما وأظهرت الدراسة أن من المشكلات التي يعاني منها الطلبة الموهوبين حساسيتهم الزائدة، وتوقعات الأهل المرتفعة. واقترحت الدراسة أن تكون عمليات الإرشاد الموجهة للطلبة الموهوبين غير تقليدية، تركز على النمو الانفعالي والمعرفي للموهوب، وترتبط مباشرة بتطور الموهبة، واعتبار عملية الإرشاد مكون رئيس من مكونات أي برنامج يختص الموهوبين والمبدعين **(الجندي،2010، ص.8).**

▪ **دراسة دبابنة (1998):** دراسة على عينة مكونة من (435) طالب وطالبة من الموهوبين والعاديين؛ هدفت الدراسة في بناء أداة الكشف عن الحاجات ومشكلات الطلبة الموهوبين في الصف العاشر الأساسي في الأردن، وتكونت الأداة من عشرة أبعاد هي: الخوف من الفشل، ومناشدة الكمال، وعدم تفهم الوالدين للحاجات الشخصية للأبناء، وسوء التكيف المدرسي، والإحساس بالإحباط، أو العجز عن إحداث تغير، التوقعات العالية، والمواد الدراسية غير المتحدية لقدراته، والمماطلة، والافتقار للقدرة على اتخاذ القرار، ومفهوم الذات. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداة الطلبة الموهوبين في المدارس العادية، وأداء الطلبة العاديين لصالح الموهوبين على أبعاد: الخوف من الفشل، ومناشدة الكمال، وسوء التكيف المدرسي، والتوقعات العالية من الموهوبين، والافتقار للقدرة على اتخاذ القرار، وتدني مفهوم الذات، وأشارت النتائج إلى فروق ضعيفة

بين أداء الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين على البعد الثالث (عدم تفهم الوالدين لحاجات الفرد الشخصية)، والبعد الخامس (الإحساس بالإحباط، والعجز عن إحداث تغيير) **(بنات وبراهمة، 2014، ص ص.492-493)**.

- **دراسة القريطي (1998):** دراسة استهدفت التعرف على المشكلات التي يواجهها المتفوقون عقليا في البيئة الأسرية والمدرسية وآثارها ودور الخدمات النفسية في رعايتهم. وقد أعتمد الباحث على استخدام المنهج التحليلي لنتائج البحوث والدراسات المتصلة بموضوع الدراسة لاستخلاص المعلومات اللازمة للإجابة على هذه الأسئلة. وقد خلص الباحث إلى أن المشكلات ومصادر الإحباطات التي يواجهها الطفل المتفوق عقليا في نطاق بيئته الأسرية هي: الأساليب الوالدية اللاسوية في التنشئة، والاتجاهات الأسرية نحو مظاهر التفوق العقلي، وافتقار البيئة المنزلية للأدوات والوسائل اللازمة لتنمية استعدادات الطفل ومواهبه، وإغفال الحاجات النفسية للطفل. كما أوضح الباحث أن أهم المشكلات التي يعاني منها الطفل المتفوق عقليا في نطاق مدارس العاديين هي: عدم ملائمة المناهج الدراسية والأساليب التعليمة، وقصور فهم المعلمين للطفل وحاجاته، واستخدام محكات غير كافية للكشف عن مظاهر التفوق العقلي **(الجوالدة والقمش،2015، ص.292)**.
- **دراسة زيمرمان (Zimmerman,2000):** هدفت إلى معرفة التوافق الاجتماعي والانفعالي لدي الأطفال الموهوبين وتكونت عينة الدراسة من (12) طفل موهوب تتراوح أعمارهم بين (5-16) سنة واعتمدت الدراسة علي إجراء مقابلات شخصية متعمقة (جلسات إرشاد نفسي) مع الأطفال الموهوبين والتي من خلالها تم التعرف علي خصائص وقدرات الأطفال وأنماط التوافق لديهم وتأثير المنزل والمدرسة على الأطفال الموهوبين، وأوضحت نتائج الدراسة عن اشتراك الأطفال الموهوبين في أربع سمات شخصية هي: (الحدة الانفعالية، الميل للعزلة والانطواء، الإرادة القوية، مستويات حساسية عالية). وأن استخدام المعلمين والآباء والمرشد النفسي الايجابي لنسبة ذكاء الأطفال وإدراكهم لحاجاتهم ولقدراتهم الاجتماعية والانفعالية تعتبر عوامل أساسية في مساعدة هؤلاء الأطفال علي التكيف. كما أوضحت أن بعض الأطفال الموهوبين لديهم القدرة على التوافق ولكنهم بحاجة إلى دعم الآخرين فبدون الدعم الذي يظهره الآباء والمعلمون والمرشدون النفسيون قد لا يستطيع هؤلاء الأطفال أن ينجحوا في دراستهم وأن يشعروا بالسعادة والقبول من الآخرين **(عكاشة وعبد المجيد،2012، ص.126)**.
- **دراسة زحلوق (2001):** دراسة ميدانية على المتفوقين دراسيا في جامعة دمشق تشمل واقعهم ومشكلاتهم وحاجاتهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (311) من طلاب وطالبات جامعة دمشق(155 المتفوقين، و156 العاديين). وقد طبقت الباحثة استبانة من إعدادها للتعرف على خصائص الطلاب الموهوبين وحاجاتهم ومشكلاتهم. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروقات دالة احصائيا تبعا لمتغير التخصص (لصالح التخصصات العلمية)، وتبعا لمتغير الجنس(لصالح الإناث) في التفوق. كما أوضحت النتائج ارتفاع المستوى

الثقافي والاجتماعي والاقتصادي لأسر المتفوقين تتميز وقلة عدد أفرادها عند مقارنتها بأسر العاديين، وحجمها. كما أوضحت النتائج ظهور عدد من الحاجات الخاصة عند المتفوقين دراسيا في جامعة دمشق، يأتي في مقدمتها حاجتهم للمزيد من التحصيل والإنجاز (**القمش،2011، ص.391**).

- **دراسة فاضل عبدالرحيم (2001):** هدفت إلى الكشف عن أهم الحاجات والمشكلات التكيفية والتحصيلية التي تواجه الطلاب المتفوقين الملتحقين ببرامج التفوق في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (1499) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي والأول الثانوي منهم (753) من الطلاب المتفوقين الملتحقين ببرامج المتفوقين و(746) طالبا وطالبة من الطلاب غير المتفوقين من المدارس العادية أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب المتفوقين والطالبات المتفوقات في أربعة أبعاد، حيث كانت الفروق لصالح الذكور في ثلاثة أبعاد هي: عدم تفهم الوالدين لحاجاتهم الشخصية، وعدم مشاركتهم في تدريس أبنائهم (**القصاص والجميعة،2013، ص.875**).
- **دراسة محاسنة (2001):** دراسة على عينة مكونة من (1499) طالبا وطالبة من الصف العاشر والأول ثانوي في العام الدراسي2000/1999، منهم (753) من الطلبة المتميزين الملتحقين ببرامج المتميزين و(746) طالبا وطالبة من الطلبة غير المتميزين من المدارس العادية. طبق على أفراد العينة الصورة المعربة عن مقياس مناشدة الكشف عن حاجات ومشكلات الطلبة المتميزين. وقد أشارت النتائج إلى أن أهم الحاجات والمشكلات لدى الطلبة المتميزين هي: المماطلة والمواد الدراسية غير المتحدية لقدراتهم. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات والمشكلات بين الطلبة المتميزين الملتحقين بالبرامج التعليمية للمتميزين وبين الطلبة العاديين في سبعة أبعاد من أبعاد الدراسة وعلى الدرجة الكلية، وكانت الفروق لصالح الطلبة العاديين في خمسة أبعاد وهي: الخوف من الفشل، وعدم تفهم الوالدين لحاجاتهم الشخصية، والإحساس بالإحباط والعجز عن التغيير، والافتقار للقدرة على اتخاذ القرار، ومفهوم الذات. أما بعدي مناشدة الكمال، والمواد الدراسية غير المتحدية لقدراتهم فقد كانت لصالح الطلبة المتميزين (**بنات وبراهمة،2014، ص.492**).
- **محمد الشجيري (2003):** أجريت هذه الدراسة في جامعة صنعاء بجمهورية اليمن واستهدفت معرفة مستوى الحاجات النفسية للطلاب المتفوقين والكشف عن أثر البرنامج الإرشادي القائم على الحاجات النفسية على تنمية التوافق النفسي والاجتماعي، أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (56) طالبا متفوقا في الصف الأول الثانوي في مدرسة جمال عبد الناصر الثانوية في عدن وهؤلاء الطلبة ممن حصلوا على (85%) فأكثر في مرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي (2003) وأخذ منهم (30) طالبا وقسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وقد تبنى الباحث مقياس الحاجات النفسية الذي أعدته نادية شاكر الطائي عام (1994) وأعد مقياس التوافق النفسي والاجتماعي فضلا عن إعداد البرنامج الإرشادي وقد خلصت الدراسة إلى أن الطلاب المتفوقين بحاجة

إلى إشباع حاجاتهم النفسية، وجدت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، واستنتج الباحث أن البرنامج الإرشادي المبني على الحاجات النفسية كان له أثر ايجابي في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي (**الآلوسي،2013، ص.573**).

- **دراسة منسي (2003):** والتي هدفت إلي التعرف على أهم مشكلات الصحة النفسية التي يعاني منها طلبة وطالبات المرحلة الإعدادية من ذوي القدرة الإبداعية العالية. وقد تكونت عينة البحث من (500) تلميذ وتلميذة من المرحلة الإعدادية بالإسكندرية منهم (250 تلميذا، و250 تلميذة) تتراوح أعمارهم بين (12–14) سنة. وقد استخدم الباحث اختبار القدرات الإبداعية كما طبق قائمة المشكلات لتلاميذ المرحلة الإعدادية وكلاهما من إعداده، وقد توصلت نتائج الدراسة إلي أن هناك مشكلات خاصة بالتلاميذ المبدعين (كالعزلة والانطواء، والسرحان، وأن لهم آراء غير شائعة وغير مقبولة، والشعور بالإحباط عند الفشل، والتشكك والحيرة، وعدم الوثوق بالآخرين).أما المشكلات الخاصة بالمبدعات فتمثلت في (الخجل، والشعور بالضيق عند عدم التفوق على الأخريات، والسرحان، والشعور بالغيرة، وعدم القدرة على شغل أوقات الفراغ)، أما المشكلات المشتركة بين الجنسين فهي: الإحساس بالخجل والرغبة في العزلة والسرحان. وقد أشارت النتائج إلي أن التلاميذ الأكثر إبداعا من الجنسين يعانون من مشكلات أقل من أقرانهم الأقل إبداعا، وأنه لا توجد فروقات دالة في مشكلات الصحة النفسية بين التلاميذ الأكثر إبداعا، والتلميذات الأكثر إبداعا (**القمش،2011، ص.391**).
- **دراسة فتحي جروان (2004):** هدفت إلى التعرف على حاجات الطلبة المتفوقين والموهوبين ومشكلاتهم، أوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب المتفوقين يعانون من ثلاثة مجموعات من المشكلات وهي: مشكلات ذات طابع معرفي، ومشكلات ذات طابع انفعالي، ومشكلات ذات طابع مهني. وتشير نتائج الدراسة أيضا إلي حاجة الطلبة المتفوقين الموهوبين في المراحل التعليمية المختلفة للإرشاد النفسي والاجتماعي والإرشاد التربوي (**أبو هواش،2012، ص ص.5–6**).
- **دراسة عبد الوهاب أنديجاني (2005):** دراسة استطلاعية للحاجات النفسية للتلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية وهدفت إلى تحديد الحاجات النفسية للتلاميذ الموهوبين الذين تتراوح أعمارهم بين (10–13) سنة، وكانت عينة الدراسة 80 طالب من التلاميذ الموهوبين وهم يمثلون الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي من المسجلين في مركز الموهوبين ومتوسط أعمارهم 11.4 وتوصلت الدراسة إلى أن تصنيف الحاجات النفسية تتشابه في بعض الحاجات وتختلف في البعض الآخر فهناك حاجات بيولوجية وتهدف إلى استمرار الحياة وهناك حاجات نفسية كتقدير الذات وتحقيق الذات، والأمن، واتخاذ القرار والثقة بالنفس والمساعدة، والحب (**الحجرية،2014، ص.59**).

▪ **دراسة الأحمدي (2006):** هدفت الدراسة الكشف عن المشكلات والحاجات الإرشادية للطلاب الموهوبين والمتفوقين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد كشفت الدراسة عن بعض المشكلات التي يعاني منها الموهوبون أبرزها: عدم وجود إمكانات لممارسة الأنشطة والهوايات، وعدم ملاءمة المناهج والأساليب التعليمية التقليدية، وافتقار البيئة الأسرية للأدوات اللازمة لتنمية الطفل ومواهبه، وقصور المعلمين في فهم الموهوب، واستخدام محكات غير كافية للكشف عنهم.

▪ **دراسة الغامدي (2006):** هدفت إلى التعرف إلى واقع رعاية الطلبة الموهوبين والمشكلات التي تواجههم بمرحلة التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وبينت الدراسة أن وجود الطلبة الموهوبين مع زملائهم في التعليم الأساسي يتطلب أن يدرسوا مناهج دراسية لا تلبي حاجاتهم التربوية والتعليمية، وأظهرت الدراسة أن الطلبة الموهوبين يعانون من إغفال حاجاتهم الذاتية، ويعانون من الاحباطات والضغوط، وأن معظم أفراد تلك الفئة يعانون من الإهمال، وأن البيئة الأسرية لا تمنحها التقدير والتشجيع، وأن مساهمات الجهات الرسمية لا زالت في بداياتها وينقصها التخطيط والتنظيم لتوفير الإمكانات المادية والبشرية والفنية والمالية لإنجاح برامج رعاية الموهوبين (**العاجز ومرتجى،2012، ص ص.338-339**).

2.5. دارسات تناولت الرعاية الأسرية للمتفوقين:

▪ **دراسة جيمس سادوسكا (1987): المعنونة بـ: "دراسة حالة للخبرات والمؤثرات على طلاب العليا المتفوقين"**. ولقد كان هدف عمل هذه الدراسة لفحص الخلفية الاجتماعية والخبرات التعليمية الخلفية النفسية والسيكولوجية لطلبة المدارس العليا المتفوقين ولقد خضع خمس طلاب متفوقين وثلاثة من البنين واثنتان من البنات لجدول مقابلات مسجل على شرائط وتم مقابلة موظفو المدارس السابقة وأولياء الأمور الطلاب وتم فحص شريط كل طالب لاكتساب معلومات عن اختبارات الذكاء والتقدم ومعلومات أخرى مناسبة فحصها الباحث "الاكتشافات" وتم الحصول على الاكتشافات على أساس المعلومات المكتسبة من بينها: وجد دليل لعدم استقرار الأسرة، أظهر الطلاب نقص في الاهتمام والباعث في المدارس العليان وجد دليل لنقص الشورى في المدارس العليا واتصالات غير كافية بين المدرسة والمنزل. وأوصت بأن يلزم على المدارس والمدرسين اتخاذ القرار القيادي في مساعدة الطلاب المتفوقين وذلك:

أ- تقديم خدمات نفسية تشمل الشورى واختبارات البرامج.

ب- تدريب المدرسين للتعرف على قدرات الطلاب المتفوقين.

ت- إخبار أولياء أمور الطلبة لمشاكل أبنائهم الأكاديمية والنفسية والاجتماعية (**عامر،2007، ص ص.25-26**).

▪ **دراسة جمالات محمد غنيم (1988):** وقد هدفت إلى دراسة عدد من المتغيرات النفسية والبيئية التي قد ترتبط بانخفاض المستوى التحصيلي لبعض المتفوقين من طلاب الصف الأول الثانوي، واشتملت عينة الدراسة على (200) طالب تراوحت أعمارهم ما بين 14–16 عاما، وطبق عليهم: اختبار كاتل للذكاء، ومقياس الدافع للإنجاز، مقياس الثقة بالنفس ومقياس العلاقات بين الوالدين، ومقياس العلاقات الاجتماعية. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج منها:

– وجود فروق بين المتفوقين عقليا من مرتفعي التحصيل والمتفوقين عقليا منخفضي التحصيل في العلاقات بين الوالدين والعلاقات الاجتماعية بين الطلاب لصالح الطلاب المتفوقين عقليا مرتفعي التحصيل.

– إن الطالب المتفوق عقليا الذي ينشأ في مناخ تسود فيه الخلافات والتوترات وعدم الوفاق والمشاجرات وشيوع أساليب التسلط والتشدد والنبذ والسخرية واللامبالاة، فإن مستواه الدراسي ينخفض ويفقد قدرته على المثابرة والتفوق، بينما الطالب المتفوق عقليا الذي ينشأ في ظروف يسودها الود، والتقبل، والحماية، والتشجيع يرتفع مستواه الدراسي، وترتفع عنده القدرة على الإصرار، والمثابرة، والدافعية للإنجاز **(أبو عوف،2008، ص.155).**

▪ **دراسة– ليسي دوا إنرسون (1993): المعنونة بـ: "المشاركة الإيجابية ردود الأفعال بين أولياء الأمور المتفوقين والمعلمين"**. لقد اختيرت هذه الدراسة تدخلات أولياء أمور المتفوقين في برنامج تعليمي أبوي مصمم وكان الغرض هو حاجات واعتقادات الآباء التي أثرت في تفاعلاتهم مع مدرسو الأولاد والطرق التي قابل فيها دور الآباء التعليمي الاحتياجات وعمل على تحسين العلاقات.

ولقد تم تجميع المعلومات من خلال قصص عشر آباء لهم أبناء متفوقون وكان الإطار النظري لعلم الظواهر قد أضاف زيادة فهم الآباء لعالمهم من خلال كلماتهم وتفسيرهم للخبرات فنظرية أنظمة الأسرة قد امتدت لتشمل العلاقات المتبادلة بين المنزل والمدرسة وتم تجميع معلومات إضافية من خمس مدرسين والذين لديهم أبناء متفوقين في فصولهم وكشفت هده الحالة المتبادلة عن مجموعتين ضخمتين للقوي التي حددت أنواع التفاعلات بين الآباء والمدرسين:

1. خصائص الآباء المكونة من الشخصية والمشاعر والخبرات الماضية والاحتياجات.
2. معتقدات الآباء المكون من اعتقاداته عن الأطفال والمدرسين والإدارة المدرسية.

وباستخدام هذه المعرفة والمعلومات تم تصميم التدخل التعليمي لمقابلة قوى الآباء وتعديل سلوكياتهم الغير مؤثرة وشمل حجم المنهج المشروع عرض المعلومات وخبرات التكنيك المؤثر في تعليم المتفوقين ومناقشات المجموعات التركيزية وعمل المجموعات الصغيرة والمؤتمرات الفردية ودورها والكتابة العسكرية من خلال هذه الوسائل المختلفة آمن الآباء أنهم يعرفون ويعملون ومتأكدون كثر من الأدوار والأحداث التي لابد من عملها تجاه أبنائهم، وقد ظهرت عدة تأكيدات وتصريحات من بينها:

- أن آباء المتفوقين في حاجة للمعلومات والمساندة.
- أن المدرسين لديهم معتقدات معينة عن الأطفال وآبائهم هي سبب الصراع.
- أن تعليم الآباء هو طريقة مؤثرة لمواجهة حاجاتهم وأبنائهم المتفوقين **(عامر،2007، ص ص.71- 72)**.

▪ **دراسة محمود منسي عبد الحليم (1994):** وقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين خصائص الطفل المبدع والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة والذكاء، وتكونت عينة الدراسة من (106) طفلا وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين 3-5 سنوات، وطبق عليهم اختبار سمات الأطفال المبدعين ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي من إعداد الباحث. واختبار رسم الرجل لجودناف من إعداد مصطفى فهمي. وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- وجود علاقة دالة إحصائيا بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي والسمات الإبداعية لدى عينتي البنات والبنين.
- وجود علاقة دالة إحصائيا بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي والذكاء لدى عينتي البنات والبنين.
- وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء والسمات الإبداعية لدى عينتي البنات والبنين.
- كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن القدرات الإبداعية تنمو في البيئة الغنية بالمثيرات والتي تتيح قدرا من الثقافة والتعليم يساعد أبناءها على الإبداع والتفوق **(أبو عوف،2008، ص ص.160-161)**.

▪ **دراسة (Freeman,1994):** التي هدفت للتعرف على المظاهر الانفعالية لدى المتفوقين في محيط أسرهم والمدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (70) من المتفوقين تراوحت أعمارهم ما بين (5-24) عاما وتمت مقارنة هذه العينة مع مجموعتين يضاهوهم في العمر. وأوضحت نتائج الدراسة أنه بالرغم من أن الوالدين الذين رشحوا أطفالهم كمتفوقين عقليا كانوا يميلون إلى وصف أطفالهم بأنهم ليس لديهم أصدقاء ويصعب إرضاؤهم أو إقناعهم إلا أن الفروق في المظاهر الانفعالية بين المتفوقين والتلاميذ الآخرين كانت ضئيلة وأن المشاكل الانفعالية لم يكن سببها قدرات المتفوق بل توقعات الآخرين والصراع في الأسرة. وأسفرت نتائج الدراسة أيضا عن أن المتفوقين ممن لديهم تحصيل أكاديمي متدني أظهروا مشاكل انفعالية في المنزل ومفهوما متدنيا للذات كذلك أشارت النتائج إلى أن الحساسية الزائدة والقدرة على تصور أحداث المستقبل قد تخلق أيضا ضغوطا إضافية لهم **(عكاشة وعبد المجيد،2012، ص.125)**.

▪ **دراسة مدحت عبد اللطيف عبد الحميد (1995):** وقد هدفت إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين التفوق الدراسي ومتغيرات: المستوى الاجتماعي والاقتصادي، والتوافق النفسي، والتوافق الاجتماعي، والمشكلات العاطفية، والعصابية، كما هدفت إلى دراسة الفروق بين المتفوقين والعاديين في هذه المتغيرات، وتكونت عينة

الدراسة من (140) طالب وطالبة، (70) من المتفوقين، (70) من العاديين وطبق عليهم قائمة مشكلات الحب الرومانتيكي، واستبيان التوافق العام في الدراسة الجامعية، واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.

وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج منها:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتفوقين والعاديين في المستوى الاجتماعي والاقتصادي لصالح المتفوقين.

– وجود ارتباط بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وبين التوافق النفسي والاجتماعي لدى المتفوقين والذي انعكس على مستواهم الدراسي.

– إن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المرتفع ساعد الطلاب المتفوقين على تنمية تفوقهم وإظهاره بشكل جيد، حيث تتوافر لديهم الإمكانات الميسرة وأسباب التفوق وتلبية احتياجاتهم التعليمية المختلفة، مما أدى إلى تفوقهم علميا اجتماعيا وثقافيا ونفسيا أيضا **(أبو عوف،2008، ص ص.161–162)**.

- **دراسة خالد بن محمد الرابغي (2004):** وقد هدفت إلى توجيه وإرشاد الموهوبين في كيفية التعامل الأسري والمدرسي معهم، كما هدفت إلى تناول المشكلات التي تعترض هؤلاء الموهوبين وتقف أمام تحقيق طموحاتهم من جانبين هما الجانب الأسري والمدرسي، وهدفت أيضا الدراسة إلى التعرف على طرق الكشف على الموهوبين من داخل الأسرة والتعرف على أبرز الحاجات النفسية للموهوبين. وأوصى الباحث بضرورة تقديم توجيهات للأسرة لمساعدتها في القيام بدورها حيال ابنها الموهوب والكشف عليه منذ الصغر لان عدم اكتشافه يسبب له اضطراب وإحباط في حياته عامة، كما أوصى بضرورة تشجيع الأسرة لابنها الموهوب على الاطلاع وإتاحة الفرصة أمامه للتعرف على مستجدات العصر، وعلى ضرورة إعداد برنامج شامل حول الموهبة والموهوبين وأسس رعايتهم، وأوصى بضرورة الاهتمام في المقام الأول بتوجيه وإرشاد المعلمين الذين يقومون بالتعامل مع هذه الفئة من الأطفال حيث يغدون بالمعارف والمعلومات التي تثري تعاملهم معهم، وكذا تشجيع الأطفال الموهوبين على التفكير وروح الابتكار، وعلى توثيق الصلة بين المدرسين والتلاميذ الموهوبين وحل مشكلاتهم وذلك للنهوض بالمستوى العلمي لهم من خلال توجيه مختصين في هذا المجال للعمل داخل المدرسة **(مفتود، 2011، ص ص.20–21)**.

- **دراسة عادل زرمان (2005): المعنونة بـ:" الوسط الأسري والتفوق الدراسي"**– دراسة ميدانية على أسر التلاميذ المتفوقين في الطور الثاني من التعليم الأساسي– تكونت عينة الدراسة من (123) آباء وأمهات المتفوقين و(123) تلميذا متفوقا موزعين على أربع مدارس من مقاطعة علي منجلي بالخروب، أدوات جمع البيانات: الاستمارة، المقابلة. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: هناك ارتباطا بين ظروف الأسرة الاجتماعية والاقتصادية وتفوق الأبناء الدراسي، فالظروف الاجتماعية والاقتصادية تبدو ملائمة إلى حد ما، من حيث بعض

المتغيرات التي اعتمدت عليها هذه الدراسة، العامل الأكثر تأثيرا ووضوحا إذا ما قيس مع العامل الأول وهو المستوى التعليمي والثقافي للوالدين، فقد أظهرت النتائج أن معظم الإباء والأمهات متعلمون ويحوزون على مستويات تعليمية يمكن القول بأنها أعلى من المتوسط، وهو مؤشر بالغ الأهمية، أن اهتمام الآباء والأمهات الكبير بأبنائهم من خلال مجالستهم لهم ومناقشتهم وتشجيعهم عند نجاحهم وتقديم المساعدة لهم في مجال الأداء المدرسي ودرجة اهتمامهم بالأداء المدرسي للأبناء كل هذا يؤدي إلى تفوق الأبناء الدراسي **(هملية،2011، ص ص.138-139)**.

- **دراسة زعيتر لمياء (2007): المعنونة بـ: "الرعاية الاجتماعية للتلميذ المتفوق في الوسط الأسري"**. والتي هـدفت إلى معرفة الخدمات الاجتماعية التي تقدم للتلميذ المتفوق في الوسط الأسري، وهدفت كذلك إلى تحديد الدور الذي تقوم به الأسرة لتشجيع التفوق الدراسي، اتبعت في بحثها المنهج الوصفي وطبقت على عينة قصدية تعدادها (45) تلميذا من مجتمع بحث يقدر بـ (362) تلميذا، وطبقت عليهم: 3 أدوات هي الملاحظة والمقابلة والاستمارة. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج منها:

- استنتجت الباحثة ان الرعاية اجتماعية في المجال النفسي عبارة عن حوافز معنوية ومادية تقدم للمتفوق تعبيرا عن تفوق الدراسي ومن أجل تحفيزه على الإنجاز أكثر، وأن المتفوقين يقضون وقت فراغهم بين المراجعة والاستذكار وبين اللعب ومشاهدة التلفزة بالإضافة إلى استخدام الانترنت والمطالعة.

- وأظهرت أيضا: أن هناك رعاية اجتماعية في المجال التربوي للتلميذ في المتفوق في الوسط الأسري من خلال: أن أبنائهم المتفوقين يتلقون دروس تدعيمية خارج القسم وتوفير مكتبة بالمنزل، وهذه الكتب متنوعة مع توفير غرفة مخصصة للاستذكار، ومساعدة أبنائهم في استذكار ومراجعة الدروس.

- وأظهرت أيضا: أن هناك صعوبات وعراقيل تعوق توفير الرعاية الاجتماعية للتلميذ المتفوق راجعة إلى انخفاض المستوى ثقافي والتعليمي للوالدين وخاصة الأم وتخلي الاسرة عن دورها التربوي إهمال، غياب لمراقبة سواء داخل المدرسة وخارجها، كثرة عدد أفرادها وغياب التكافل والانسجام الأسري وغياب التفاهم والحوار **(علاق،2014، ص ص.40-41)**.

- **دراسة نوال زغينة (2008): المعنونة بـ: "دور الظروف الاجتماعية للأسرة على التحصيل الدراسي للأبناء"**. هدفت إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين ظروف الأسرة الاجتماعية التحصيل الدراسي للأبناء، وكذلك البحث عن صيغة ملائمة تسمح بتحسين دور الأسرة اتجاه الأبناء بغض النظر عن ظروفها الاجتماعية، وهذا بدعوة الأسرة لتكييف ظروفها لتلائم التحصيل الدراسي للأبناء، واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي التحليلي، وقد طبقت ذلك على عينة عشوائية متعددة المراحل تمثل 20% من مجتمع الدراسة الذي هو

(28) إكماليه ببلدية باتنة. وتوصلت الدراسة أنه كلما كانت الظروف الاجتماعية للأسرة ملائمة كان لها دورا في التحصيل الدراسي للأبناء" والعكس صحيحا" **(علاق،2014، ص ص.44-45)**.

▪ **دراسة أوايفو (2008):** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر البيئة الأسريّة على التفوق الدراسي للطلبة، وتكونت عينة البحث من (240) طالباً من طلاب الجامعة النيجيرية، وجرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، واختبار (ت) في التحليل الإحصائي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ هناك فرقاً كبيرا بين الأداء الدراسي للطالب الذي يعيش في أسرة يتواجد فيها الأب والأم مقارنة مع الأداء الد راسي لطالب يعيش في أسرة فقدت أحد الوالدين، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأُسر تجاه مواقفهم من الممارسات الخاطئة للأبناء التي تؤثر على أدائهم الأكاديمي **(صالح،2017، ص.645)**.

▪ **دراسة عليوات ملحة (2010): المعنونة بـ: "المناخ الأسري وعلاقته بالتفوق الدراسي لدى المراهق المتمدرس"**. هدفت إلى إبراز الدور الذي تلعبه الأسرة في حياة الأبناء في تحقيق النجاح، تسليط الضوء على فئة المتفوقين وحث المسؤولين على توفير الرعاية لهم والتعرف على مشاكلهم، وانشغالاتهم والكشف عن نوعية المناخ الأسري لدى المراهق المتمدرس في المجتمع الجزائري، التعرف على مدى قوة العلاقات الارتباطية بين المناخ الأسري والتفوق الدراسي للأبناء المراهقين في المرحلة الثانوية، واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي على عينة طبقية من (300) مراهق (ذكور وإناث) كلهم متمدرسون بالمرحلة الثانوية. وطبقت عليهم مقياس المناخ الأسري من إعداد "محمد بيومي خليل (2000). وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين المناخ الأسري التفوق الدراسي للأبناء المراهقين، حيث أنه كلما حظى الابناء بالعيش في مناخ أسري جيد تتوفر فيه كل الظروف المريحة والمساعدة على الدراسة كلما كان تحصيله الدرس جيدا. وعلى العكس من ذلك فإن المناخ غير الصحي والفاسد الذي لا يتم إشباع الحاجات وتختلط فيه الأدوار، ويفتقر إلى الأمان والاستقرار وكان كذلك عائقا كبيرا أمام المراهق، مما قد يحرمه من التفوق الدراسي.

- ركزت هذه الدراسة على عوامل التفوق الدراسي تناولت عاملا واحدا من العوامل الأسرية التي لها علاقة بالتحصيل الدراسي وهو المناخ الأسري - المسؤولية الملقاة على عاتق الوالدين اتجاه أبنائهم فيما يتعلق بتحصيلهم الدراسي.

- والمرحلة الثانوية حيث يكون المراهق في هذه المرحلة أكثر عرضة للتعرض للهزات النفسية.

▪ **دراسة ساسي مريم (2011): المعنونة بـ: "الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأسرة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي"**. هدفت إلى الكشف عن مدى تأثير العوامل الأسرية على مستوى التحصيل الدراسي، وكذلك تقييما لمستوى الاقتصادية والاجتماعية لأسرة عينة البحث والتعرف على مدى تأثيره على مستوى التحصيل الدراسي لأبناء الأسر، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وطبقه على عينة عشوائية طبقية تعدادها (70)

تلميذا من المرحلة المتوسطة من مجتمع بحث يقدر بـ (706) تلميذا، واعتمدت على 4 أدوات هي الملاحظة والمقابلة والسجلات واستمارة. وتوصلت إلى مجموعة من النتائج وهي:

– أن هناك علاقة بين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأسرة ومستوى التحصيل الدراسي للتلميذ في المرحلة المتوسطة.

– كلما كان المستوى الاقتصادي للأسرة مرتفعا كلما تهيئت للتلميذ كل الظروف المناسبة للدراسة وكل الأسباب المادية والمعنوية التي تدفعه للنجاح والرفع من مستواه الدراسي والعلمي، والعكس صحيح.

– كلما كان الجو الاجتماعي داخل الأسرة هادئا ومستقرا كلما أدى إلى ارتياح الأبناء نفسيا وجسميا وتكييفهم داخل الأسرة وانعكاس ذلك إيجابيا على تحصيلهم الدراسي، أما إذا كان الجو الأسري عكس ذلك أدى ذلك إلى إضعاف إرادتهم وعزمهم عن الدراسة مما يؤدي في نهاية الأمر إلى ضعف نتائجهم الدراسية.

– كلما ارتفع المستوى الثقافي الأسرة أدى في أغلب الحالات إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي عند الأبناء، ذلك أنه كلما كانت الأسرة مثقفة ومتعلمة ساعد ذلك الأبناء وشجعهم على المثابرة والاجتهاد **(علاق،2014، ص ص.48–51)**.

- **دراسة علاق لامية (2014): المعنونة بـ: "دور الوالدين في التحصيل الدراسي للأبناء"**. هدفت إلى تحديد الأدوار التي يؤديها الوالدان تجاه أبنائهم والتي لها علاقة بنوعية ومستوى تحصيلهم الدراسي، وكذلك تحليل ما تحدثه البيئة الأسرية عموما ودور الوالدان خصوصا من أثر على نتائج الأبناء الدراسية وعلى أدائهم الدراسي العام، والوقوف على الأدوار الوالدية في المجتمع الجزائري والتي لها علاقة بارتفاع أوتدني مستوى التحصيل الدراسي للأبناء. وتحديد ما إذا كان للاعتبارات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للوالدين من أثر بارز على دورهما التربوي في مساعدة أبنائهما دراسيا، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت على أربعة أدوات هي: الملاحظة –المقابلة – الاستمارة – الوثائق والسجلات. وتوصلت إلى:

– للتحفيز المادي والمعنوي الذي يمارسه الوالدان على ابنها المتمدرس علاقة بمستوى تحصيله الدراسي.

– للمساعدة البيداغوجية الوالدية المباشرة وغير المباشرة علاقة بمستوى التحصيل الدراسي لابنهما المتمدرس.

– المستوى ونوعية الضبط الوالدي علاقة بمستوى التحصيل الدراسي للابن المتفوق **(علاق،2014، ص. 217)**.

3.5. التعليق على الدراسات السابقة:

- **بالنسبة للدراسات التي تناولت محور حاجات المتفوقين:**

بعد استعراضنا للدراسات السابقة التي تطرقت لمحور حاجات المتفوقين، تبين لنا تنوع الدراسات العربية والأجنبية والتي شملت جملة من الأقطار والبلدان، مما يشير إلى تنوعها الزمني والجغرافي، ورغم الاختلاف بين

طبيعة العينات والأعمار والمتغيرات التي تعاملت معها هذه الدراسات إلا أنها اتفقت كلها على هدف واحد وهو التعرف على حاجات الطلبة المتفوقين والموهوبين ومشكلاتهم، كدراسة عبد الوهاب أنديجاني (2005) التي كانت من أبرز نتائجها أن هناك حاجات نفسية يحتاجون إليها كتقدير الذات وتحقيق الذات، والأمن، واتخاذ القرار والثقة بالنفس والمساعدة، والحب، ودراسة محمد الشجيري (2003) التي خلصت إلى أن الطلاب المتفوقين بحاجة إلى إشباع حاجاتهم النفسية، وكذلك دراسة السرور(1989) التي وجدت أن هناك حاجات رئيسية يحتاجون إليها، من بينها: الحاجة إلى أن يفهمه الآخرون، الحاجة إلى إعطائه حرية الاختيار، والحاجة إلى أن يعامل بمودة واحترام، وفي ذات السياق تتفق دراسة فاضل عبدالرحيم (2001) ومحاسنة (2001) في ظهور عددا من الحاجات كعدم تفهم الوالدين لحاجاتهم الشخصية، وعدم مشاركتهم في تدريس أبنائهم، الخوف من الفشل، وفي نفس الاتجاه أوضحت نتائج دراسة زحلوق (2001) إلى ظهور عدد من الحاجات الخاصة عند المتفوقين دراسيا، يأتي في مقدمتها حاجتهم للمزيد من التحصيل والإنجاز. كما أوضحت دراسة جودياس (Judias,1990) أن المعلمين والآباء يعتبرون هؤلاء الأطفال متوافقون اجتماعيا رغم أنهم يواجهون مشكلات تكيفية ومشكلات عاطفية ووجود مشكلات أكاديمية في الأداء المدرسي، وهذا ما أكدته دراسة الغامدي (2006) التي أظهرت أن الطلبة المتفوقين يعانون من إغفال حاجاتهم الذاتية، ويعانون من الاحباطات والضغوط، وأن معظم أفراد تلك الفئة يعانون من الإهمال، وأن البيئة الأسرية لا تمنحها التقدير والتشجيع، وتماشيا مع ما تم ذكره أشارت دراسة أبو جريس (1994) أن المشكلات الانفعالية قد احتلت المركز الأول ضمن مشكلات الطلاب المتفوقين تليها مشكلات النشاط وأوقات الفراغ، وأن أهم المشكلات التي يعاني منها الموهوبون هي: الحساسية والعصبية الشديدة، والشعور بالملل وفقدان الحماسة للدراسة، وأن أسرته تطلب منه أكثر مما يستطيع، وهو ما يتفق مع دراسة (Chan,1997) التي أظهرت أن من المشكلات التي يعاني منها الطلبة الموهوبين حساسيتهم الزائدة، وتوقعات الأهل المرتفعة. كما خلصت دراسة القريطي (1998) إلى أن المشكلات ومصادر الإحباطات التي يواجهها الطفل المتفوق عقليا في نطاق بيئته الأسرية هي: الأساليب الوالدية اللاسوية في التنشئة، والاتجاهات الأسرية نحو مظاهر التفوق العقلي، وافتقار البيئة المنزلية للأدوات والوسائل اللازمة لتنمية استعدادات الطفل ومواهبه، وإغفال حاجاته النفسية. وأشارت دراسة فتحي جروان (2004) إلي حاجة الطلبة المتفوقين في المراحل التعليمية المختلفة للإرشاد النفسي والاجتماعي والإرشاد التربوي وإرشاد أكاديمي ومهني.

- **بالنسبة للدراسات التي تناولت الرعاية الأسرية للمتفوقين:**

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لمحور الرعاية الأسرية التي تقدمها الأسرة لأبنائها المتفوقين، وبالنظر لما تم عرضه فقد تناولت الموضوع من عدة زوايا مختلفة، واستخدمت معظمها المنهج الوصفي وتنوع في استخدام الأدوات المختلفة وكذا في الأساليب الإحصائية، إلا أنه نجدها جميعا بينت أهمية

الرعاية والدعم الذي تقدمه الأسرة في حياة أبنائها المتفوقين من خلال معرفة وتفهم خصائصهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية وتلبية احتياجاتهم التعليمية المختلفة، وهذا بدوره يرتبط بشكل ايجابي في تنمية قدراتهم وإمكاناتهم، وبالتالي على تفوقهم علميا اجتماعيا وثقافيا ونفسيا وتحصيلهم الأكاديمي المتميز، وهذا ما أكدته دراسة عادل زرمان (2005) أن اهتمام الآباء والأمهات الكبير بأبنائهم من خلال مجالستهم لهم ومناقشتهم وتشجيعهم عند نجاحهم وتقديم المساعدة لهم في مجال الأداء المدرسي ودرجة اهتمامهم بالأداء المدرسي كل هذا يؤدي إلى تفوق الأبناء الدراسي. وهو ما يتفق مع دراسة جمالات غنيم (1988) التي توصلت أن الطالب المتفوق عقليا الذي ينشأ في مناخ تسود فيه الخلافات والتوترات وعدم الوفاق والمشاجرات وشيوع أساليب التسلط والتشدد والنبذ والسخرية واللامبالاة، فإن مستواه الدراسي ينخفض ويفقد قدرته على المثابرة والتفوق، بينما الطالب المتفوق عقليا الذي ينشأ في ظروف يسودها الود، والتقبل، والحماية، والتشجيع يرتفع مستواه الدراسي، وترتفع عنده القدرة على الإصرار، والمثابرة، والدافعية للإنجاز. وفي ذات السياق أشارت نتائج دراسة محمود منسي (1994) إلى أن القدرات الإبداعية تنمو في البيئة الغنية بالمثيرات والتي تتيح قدرا من الثقافة والتعليم يساعد أبناءها على الإبداع والتفوق، وفي نفس الصدد أكدت أيضا دراسة ساسي مريم (2011) أنه كلما كان الجو الاجتماعي داخل الأسرة هادئا ومستقرا كلما أدى إلى ارتياح الأبناء نفسيا وجسميا وتكييفهم داخل الأسرة وانعكاس ذلك إيجابيا على تحصيلهم الدراسي، أما إذا كان الجو الأسري عكس ذلك أدى ذلك إلى إضعاف إرادتهم وعزمهم عن الدراسة مما يؤدي في نهاية الأمر إلى ضعف نتائجهم الدراسية. وتماشيا مع ما تم ذكره أشارت دراسة عليوات ملحة (2010) أن المناخ غير الصحي والفاسد الذي لا يتم إشباع الحاجات وتختلط فيه الأدوار، ويفتقر إلى الأمان والاستقرار كان كذلك عائقا كبيرا أمام المراهق، مما قد يحرمه من التفوق الدراسي، لا سيما في المرحلة الثانوية حيث يكون المراهق في هذه المرحلة أكثر عرضة للتعرض للهزات النفسية. وعليه تجدر الإشارة ما توصلت له دراسة (Freeman,1994) التي أوضحت أن المشاكل الانفعالية لم يكن سببها قدرات المتفوق بل توقعات الآخرين والصراع في الأسرة. وتوصلت أيضا أن المتفوقين ممن لديهم تحصيل أكاديمي متدني أظهروا مشاكل انفعالية في المنزل ومفهوما متدنيا للذات.

وعليه استنادا إلى ما سبق لا بد من التأكيد على دور الأسرة في رعاية والتكفل بحاجات أبنائها المتفوقين وهذا ما أوصت به دراسة خالد الرابغي (2004) بضرورة تقديم توجيهات للأسرة لمساعدتها في القيام بدورها حيال ابنها الموهوب والمتفوق، كما أوصى بضرورة تشجيع الأسرة لابنها الموهوب على الاطلاع وإتاحة الفرصة أمامه للتعرف على مستجدات العصر، وعلى ضرورة إعداد برنامج شامل حول الموهبة والموهوبين وأسس رعايتهم. كما أوصت دراسة جيمس سادوسكا (1987) هي الأخرى بضرورة إخبار أولياء أمور الطلبة المتفوقين

لمشاكل أبنائهم الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، كما أكدت هذا دراسة– ليسي دوا إنرسون (1993) على تعليم الآباء لمواجهة حاجات أبنائهم المتفوقين.

4.5. جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

1.4.5. استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة: انطلاقا لما تم عرضه من الدراسات السابقة العربية والأجنبية وكذا المحلية سواء القديمة منها أو الجديدة قدمت لنا خلفية نظرية واسعة، حول متغيرات الدراسة التي استفدنا منها، رغم عدم وجود دراسات تجريبية التي تعطي لنا النظرة العامة حول الاستراتيجيات الإرشادية المختلفة المتبناة لمثل هذه البرامج الإرشادية، ولكننا حاولنا الاستفادة من نقاط قوة الدراسات الوصفية في العديد من الإجراءات في دراستا الحالية، نذكر منها ما يلي:

- إثراء الإطار النظري والاطلاع على المتغيرات التي اهتمت الدراسات السابقة بدراستها.
- صياغة أسئلة الدراسة وفرضياتها، وكذا اختيار مجتمع وعينة الدراسة.
- الاستفادة منها في بناء وتصميم أدوات الدراسة والبرنامج الإرشادي الحالي.
- تفسير نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها ومقارنتها بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

2.4.5. موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة نجد أنها تتفق مع دراستنا الحالية في موضوعها الرئيسي وهدفها العام إلا أنها تختلف عنها في عدة جوانب، من أهمها كون دراستنا عبارة عن دراسة تجريبية وباقي الدراسات السابقة دراسات وصفية، وهذا ما يجعلها ذات أهمية كونها دراسة استخدمت المنهج التجريبي، وبذلك نرى أن دراستنا الحالية تتميز بأنها أول دراسة محلية في مجال إعداد البرامج الإرشادية– على حد علم الطالبة الباحثة واطلاعها– فيما يتعلق بحاجات المتفوقين على الرغم من أهميتها، وكذا تبني نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي (ألبرت إليس). بالإضافة إلى أهمية الفئة المستهدفة للدراسة وهي فئة أولياء التلاميذ المتفوقين دراسيا، حيث لم نعثر على دراسة محلية أو عربية أو أجنبية قدمت برنامج إرشادي لتعريف أولياء التلاميذ المتفوقين بحاجات أبنائهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية في المرحلة الثانوية، وعليه فإن دراستنا الحالية عملت على تعريف الأولياء بطبيعة حاجات أبنائهم المتفوقين، وبتبصيرهم بخصائص نموهم في مرحلة المراهقة، بالإضافة إلي أهمية المرحلة الثانوية باعتبارها من أهم المراحل المتعلقة ببناء المستقبل والتخطيط له. لذا فلابد من الاهتمام بهذه الفئة ورعايتها والبداية تكون من الأسرة التي تعتبر الأساس في إشباع حاجاتهم المختلفة، وهذا من أجل استثمار طاقاتهم وقدراتهم، لذلك يجب الأخذ بالحسبان قبل أي دراسة التعرف على حاجات وخصائص المتفوقين. لأنه يعد بمثابة مدخل هام لرعاية والاهتمام بالعنصر البشري وإعداده لما له من دور محوري في تقدم

ورقي المجتمع. ومن هنا تأتي دراستنا كمنطلق لتطبيق مثل هذه البرامج مع محاولة الخروج بنتائج خاصة بالبيئة الجزائرية.

6. فرضيات الدراسة: من خلال ما سبق نطرح الفروض التالية كإجابة مبدئية على تساؤلات الدراسة، وهي على النحو التالي:

1. توجد فعالية للبرنامج الإرشادي "الإنشائي" في تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين على مقياس– المعرفة بحاجات الأبناء– في بعده النفسي:

1.1. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) – في بعده النفسي– لصالح المجموعة التجريبية.

2.1. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) – في بعده النفسي– لصالح القياس البعدي.

2. توجد فعالية للبرنامج الإرشادي "الإنشائي" في تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين على مقياس– المعرفة بحاجات الأبناء– في بعده الاجتماعي:

1.2. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) – في بعده الاجتماعي– لصالح المجموعة التجريبية.

2.2. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) – في بعده الاجتماعي– لصالح القياس البعدي.

3. توجد فعالية للبرنامج الإرشادي "الإنشائي" في تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين على مقياس– المعرفة بحاجات الأبناء– في بعده الأكاديمي:

1.3. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) – في بعده الأكاديمي– لصالح المجموعة التجريبية.

2.3. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) – في بعده الأكاديمي– لصالح القياس البعدي.

4. توجد فعالية للبرنامج الإرشادي "الإنشائي" في تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين على مقياس– المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين– ككل:

1.4. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) ككل لصالح المجموعة التجريبية.

2.4. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) ككل لصالح القياس البعدي.

الفصل الثاني

الحاجات

تمهيد

1) مفهوم الحاجات
2) المفاهيم المرتبطة بمفهوم الحاجات
3) أهمية الحاجات
4) النظريات المفسرة للحاجات
5) خصائص الحاجات الإنسانية
6) الحاجات بين الإشباع والحرمان

خلاصة

تمهيد:

إن السلوك الإنساني يتأثر كثيرا بالحاجات والتي طالما ارتبطت به، فكثيرا من المنظرين وعلماء النفس والتربية أولوا اهتماما بالحديث عن الدور المهم الذي تلعبه الحاجات في حياة الفرد، فهي تعمل على تنشيط وتحريك السلوك وتوجيهه، كما تساعده على إحداث النمو السليم، فالإنسان لديه حاجات كثيرة ومتنوعة يسعى ويطمح باستمرار لإشباعها حتى يحقق لنفسه الاتزان الجسدي والنفسي على حد سواء، وعليه فإن عدم إشباع هذه الحاجات أو تجاهلها يتعرض الفرد للعديد من المشاكل والاضطرابات التي تهدد أمنه واستقراره، لذا يعد موضوع الحاجات من المواضيع الجديرة بالاهتمام والدراسة، وهذا ما حاولنا التطرق له في هذا الفصل من خلال مفهوم الحاجة وبعض المفاهيم المرتبطة بها، ثم أهمية هذه الحاجات، والنظريات المفسرة لها، وبعدها تناولنا خصائص الحاجات الإنسانية، وأخيرا الحاجات بين الإشباع والحرمان.

1.مفهوم الحاجات:

أ- لغة: جاء في لسان العرب أن الحاجة جاءت من: حاج يحوج حوجاً: أي احتاج. وتعني ما يفتقر إليه الإنسان ويطلبه، أو ما يكون ويعتبر ضروريا لازما **(ابن منظور،2003، ج3، ص.211)**.

والحاجة لغة كما ورد في "معجم الوسيط" من إصدار مجمع اللغة العربية بالقاهرة: الحاجة وجمعها حاجات، وكما ورد في "لسان العرب" لابن منظور- المجلد الثاني- لفظة الحوج بمعنى الحاجة قال تعالى: {وَلَكُمْ فِيهَا مَنَافِعُ وَلِتَبْلُغُوا عَلَيْهَا حَاجَةً فِي صُدُورِكُمْ وَعَلَيْهَا وَعَلَى الْفُلْكِ تُحْمَلُون} [غافر:80] وفي سورة {إِلاَّ حَاجَةً فِي نَفْسِ يَعْقُوبَ قَضَاهَا وَإِنَّهُ لَذُو عِلْمٍ لِّمَا عَلَّمْنَاهُ وَلَـكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لاَ يَعْلَمُون} [يوسف:68] فالجمع حوائج أو حاجات **(القمش،2011، ص. 359)**.

يتضح لنا من مجمل هذه التعريفات أن الحاجة في أبسط صورها تعني شعور الفرد بنقص شيء والافتقار إليه، فيسعى في طلبه ليدفع عن نفسه شعوره بالتوتر والقلق، ما يدفعه إلى القيام بسلوك معين لإشباع هذه الحاجة، وبالتالي الحاجة لغويا تعني نقص في شيء معين.

ب- اصطلاحا: يعتبر مفهوم الحاجة واحدا من المفاهيم التي لاقت اهتماما كبيرا في علم النفس، إذ تبدو لأول وهلة بسيطة ومكشوفة وغير معقدة، ولكن سرعان ما يتضح عكس ذلك، فهناك تعاريف عديدة تنطلق من منطلقات مختلفة فمنها ما يكون بسبب المدرسة التي ينتمي إليها المنظر أو بسبب نوع الحاجة فقد تكون حاجة نفسية وقد تكون حاجة مادية ومع ذلك فإن التعاريف في مجملها تدور وتصب في إطار واحد، وفيما يلي أبرز هذه التعاريف:

تعرف الحاجات بأنها:" رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته المختلفة التي يعاني منها وتسبب له ضيقا وانزعاجا وهو ما يسعى إليه باستمرار لإشباع حاجاته والتخفيف من مشكلاته حتى يتمكن من التفاعل الايجابي والتكيف السليم مع المحيط الذي يعيش فيه، وهي حاجات عامة للأفراد بمختلف مستوياتهم ومراحلهم العمرية لا غنى عنها لمواجهة متطلبات الحياة المتجددة والمعقدة أحيانا والتي تستوجب إيجاد حلول إرشادية مناسبة لها" **(نوري ويحيى،2008، ص.299)**.

ويرى بتروفسكي في (معجم علم النفس المعاصر،1996) أن الحاجة هي: "حالة الفرد الناجمة عن احتياجاته للأشياء الجوهرية لوجوده وتطوره، وهي مصدر النشاط البشري، وتؤدي إلى حالات شخصية تساعد على التحكم في السلوك وتحديد مجرى التفكير والأحاسيس" **(أبو أسعد،2010، ص.237)**.

كما يعرفها ميشيل مان "Michael Mann" بأنها: "رغبة أو مطلب، أساسي لدى الفرد يريد أن يحققه لكي يحافظ على بقائه وتفاعله مع المجتمع وقيامه بأدواره الاجتماعية" **(أبو النصر والبارودي،2015، ص.123)**.

بينما يعرفها إنجلش وإنجلش (H. English & A. English.1958) بأنها: "شعور الكائن الحي بالافتقاد لشيء معين. وقد تكون هذه الحاجة فسيولوجية داخلية (مثل الحاجة للطعام والماء والهواء) أو سيكولوجية اجتماعية (مثل الحاجة للانتماء والسيطرة والإنجاز)". ويمكن القول بأن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها **(غباري،2008، ص.46)**.

ويشير سامي ملحم **(2001، ص.146)** ما أشار إليه العلماء عن الحاجة. فالحاجة تعني:

- الشعور بنقص شيء معين إذا وجد تحقق الإشباع (Murphy,1967).
- حالة خاصة من مفهوم التوتر النفسي (Krech,et al,1978).

ومن خلال جملة هذه التعريفات التي أشرنا إليها نستطيع القول أن الحاجة هي حالة داخلية للفرد (نفسية، أو اجتماعية، أو معرفية، أو مادية) تشعره بالاحتياج أو النقص لشيء ما، وتصيبه بحالة من القلق والتوتر وعدم التوازن. ما يستوجب إشباعها والسعي لتحقيقها والوصول إليها ليشعر الفرد بالراحة والسعادة، وبالتالي يستعيد توازنه ويحقق ذاته.

2. بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الحاجات:

هناك العديد من المفاهيم السيكولوجية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالحاجة، وفيما يلي أهم هذه المصطلحات المندرجة تحتها:

1.2. الدافع: قبل التطرق إلى مفهومه علينا أولا أن نوضح أن مفهومه يرادف مفهوم الدافعية، ويعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع، وإن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية. وبالتالي عند استخدامنا لأي من المفهومين، نقصد شيئا واحدا، وفيما يلي نستعرض بعض التعريفات، وهي على النحو التالي:

يعرفه الترتوري (2006) إلى أنه: "مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل. وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك، هي: تحريكه وتنشيطه، وتوجيهه، والمحافظة على استدامته إلى حين إشباع الحاجة" **(غباري،2008، ص.16)**.

في حين يعرف في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه: "المحرك على بلوغ غاية أو هدف وقد تكون الدوافع داخلية كالغرائز، وقد تكون خارجية كالبواعث، وقد تكون بنائية تعبر عن نفسها في دوافع الأنا والجنس، أو تدميرية تعبر عن نفسها في دفعات العداء الموجهة نحو الذات الآخرين" **(غانم،2008، ص.128)**.

ولقد أشار **(عدس وقطامي،2008، ص.120)** إلى الفرق بين الدافع والحاجة والتمييز بينهما بقوله يستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على الحالة الفيزيولوجية الخلايا الناجمة عن الحرمان، بينما يستخدم مفهوم الدافع للدلالة على الحالة السيكولوجية الناجمة عن الحاجة والتي تدفع الفرد للسلوك باتجاه إشباع الحاجة، وبهذا يمكن القول: إن الدافع هو الجانب السيكولوجي للحاجة. ومن الواضح إذن إن الدافع لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما نستدل عليه من الإثارة السلوكية التي يؤدي إليها وبهذا نقول: إن الدافع عبارة عن مفهوم أو تكوين فرضي. وهذا ما أشار إليه وفيق مختار **(2019، ص.17)** فالدافع مصطلح أطلق للدلالة علي العلاقة الديناميكية بين الكائن الحي وبيئته، وهذه العلاقة لا تكون في شكل ظاهرة سلوكية يمكن ملاحظتها، ولكن في صورة استدلالية.

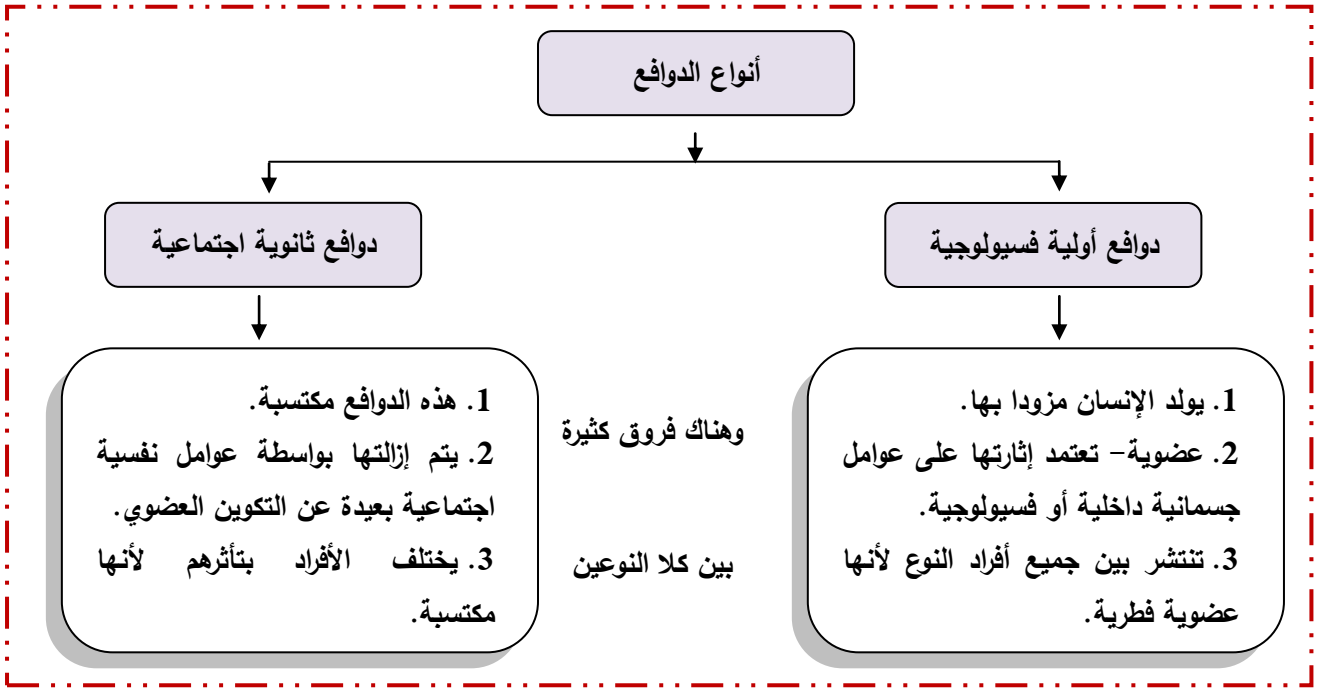
ويمكن تصنيف الدوافع إلى:

- **الدوافع الأولية أو الفطرية أو البيولوجية:** وتتحدد هذه الدوافع عن طريق الوراثة وتتصل اتصالا مباشرا بحياة الإنسان وحاجاته الفسيولوجية الأساسية وقد يبدو للبعض أن الدوافع الأولية أقل تأثيرا في حياتنا من الدوافع الثانوية، وذلك يتوقف إلى حد كبير على درجة إشباع هذه الدوافع. فدافع الجوع مثلا لا يظهر له أثر كبير في حياتنا لأننا نعمل على إشباعه باستمرار. أما في الحالات التي يصعب فيها العثور على الطعام تبدو الأهمية الكبرى لهذا الدافع وأثره في توجيه سلوك الإنسان.

ومن الدوافع الأولية الهامة دافع الجوع، العطش، الأمومة والجنس.

- **الدوافع المتعلمة أو المكتسبة أو الثانوية أو الاجتماعية النفسية:** وتنشأ هذه الدوافع نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة، ونتيجة للتنشئة الاجتماعية وعمليات التطبيع الاجتماعي. ويمكن تتبع طريقة تكوين الدوافع الثانوية إذا لاحظنا الطفل الصغير إذ يتحدد سلوك الطفل في سنوات عمره الأولى تبعا للدوافع الأولية، ولكن إشباع هذه الدوافع لا يتم إلا عن طريق الكبار، وبذلك يجد الفرد نفسه مضطرا إلى اتباع أساليب الكبار وطرائقهم وتنشأ دوافع جديدة نتيجة هذا التفاعل.

ومن الدوافع الثانوية دافع التحصيل والانتماء والنجاح وغير ذلك الكثير **(العناني،2014، ص.143)**.



شكل رقم (01): يوضح أنواع الدوافع الأولية والثانوية

(عن الحريري،الإمامي،2011، ص.16)

ويوضح **(أنديجاني،2005، ص ص.6-7)** أن تقسيم هذه الحاجات إلى أساسية وثانوية ما هي إلا وسيلة لتسهيل دراسة الفرد لدوافعه وسلوكه وشخصيته وكيفية إشباعها، كذلك تساعدنا على معرفة دورها وتأثيرها على الفرد.

2.2. الحافز: يوضح **(أبو حويج وأبو مغلى،2004، ص.144)** أن الحوافز تعنى في الغالب بالمثيرات الداخلية العضوية التي تجعل الكائن الحي مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية. إنها تجعل سلوك الإنسان حماسيا، فالجوع والعطش وأمثالها من الدوافع الفطرية تسبب استجابات عضلية وغددية وفكرية تدفع لإرضائها، وكذلك الحوافز التي تدفع إلى السلوك تكيفي مناسب، إن المديح والتقريع والثواب والعقاب، وحتى توقع هذه الأمور، هي بواعث حماسية لا تنكر، ثم إن الأهداف والنوايا حوافز قوية، لاسيما إذا كانت على صلة وثيقة بحاجات الفرد، ونتائجها قيمة بالنسبة إليه.

وقد عرف ماركس (Marx,1978) الحافز على أنه:" تكوين فرضي يستخدم للإشارة إلى العمليات الدافعة الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، وتؤدي بالتالي إلى إحداث السلوك".

وهناك عددا من الباحثين يرادف بين مفهومي الدافع والحافز باعتبار أن كلا منهما يعبر عن حالة توتر عامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة. وهذا غير صحيح. فمفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع بحيث يندرج تحته. وأن مفهوم الدافع يستخدم للإشارة إلى فئتي الدوافع الفيزيولوجية أو السيكولوجية. خذ مثلا

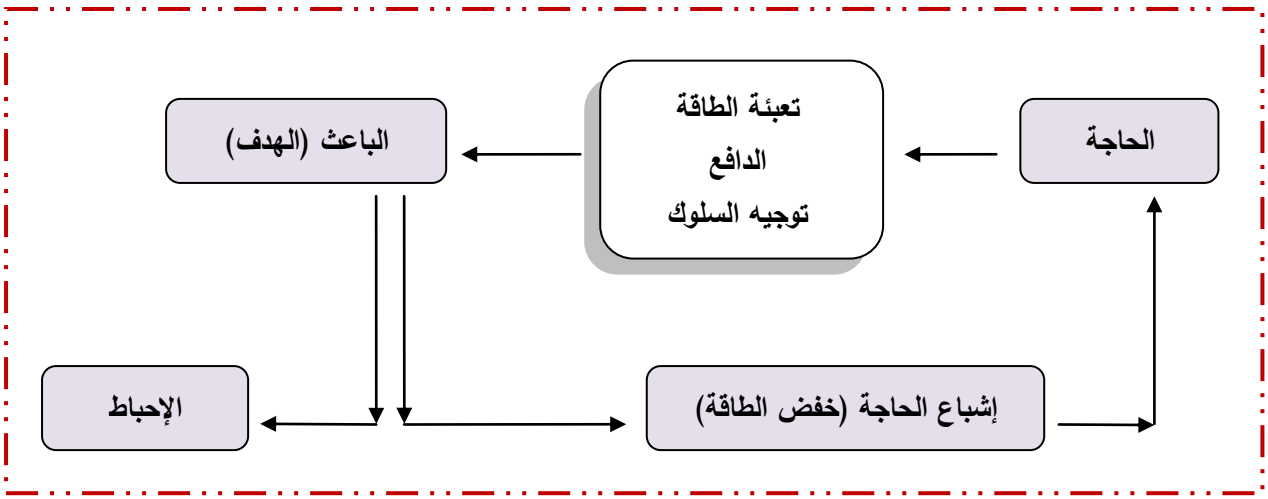
دافع الجوع إنه فيزيولوجي المنشأ، ودافع الإنجاز وهو سيكولوجي المنشأ. أما مفهوم الحوافز فيشير إلى الدوافع السيكولوجية المنشأ فقط **(ملحم،2001، ص.146)**.

3.2. الباعث (الغرض):

يعرفه محمد غانم **(2008، ص.129)** بأنه: "مصطلح يشير إلى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية والذي يسعى الكائن الحي بحافز قوى إلى الوصول إليه. فهو الطعام في حالة دافع الجوع، والماء في حالة دافع العطش، والنجاح والشهرة في حالة دوافع الإنجاز...إلخ".

كما يعرف بأنه: "من المواضيع التي يهدف إليها الكائن الحي، وتوجه استجاباته سواء تجاهها أو بعيدا عنها، ومن شأنها أن تعمل على إزاحة عامل الضيق أو التوتر التي يشعر بها" **(مختار،2019، ص.20)**.

ولقد أشار ثائر غباري **(2008، ص.117)** بأن الباعث هو الموضوع الخارجي الذي يختزل الحاجة أو يشبعها، وهنا يختلف الدافع عن الغرض، فالدافع لتعلم بعض المسائل الحسابية قد يكون حب استطلاع أو إثبات الذات أما الغرض منه فهو السيطرة على هذه المسائل سيطرة تامة. أما الباعث فهو عبارة عن مواقف وموضوعات يحتمل- حين الحصول عليها- أن تشبع الظروف الدافعية، والباعث يختلف عن الدافع، فالدافع داخلي والباعث خارجي، بينما يتفق الباعث والغرض في أن كليهما يتضمن مواقف معينة يتعلمها الشخص ويربطها لإشباع حاجة أو إزالة موقف توتر نفسي.



شكل رقم (02): يوضح العلاقة بين المفاهيم السابقة (الحاجة والحافز والباعث)

(عن ملحم،2001، ص.147)

من خلال الطرح السابق نستخلص أن مختلف المفاهيم التي تندرج تحت مصطلح الحاجة متداخلة مع بعضها البعض، إلا أنه بالرغم من هذا الاختلاف والتعدد نلاحظ أنها تشكل في مجملها محركات للسلوك أي أن مضمونها يستدل على معنى واحد وهو التحريك والدفع، وهذا ما أكده **(مختار،2019، ص.16)** بقوله إلى أن

مصطلح الحاجة مصطلح واسع يندرج، تحته عدد كبير من المصطلحات الأخرى في علم النفس، كالدافع، والحافز، والباعث، والرغبة...وغيرها من المصطلحات ومع اختلاف هذه المصطلحات حرفيا، إلا أنها تعني في دلالاتها الدوافع لممارسة أنواع مختلفة من النشاط، والإتيان بحركة محدودة بهدف تحقيق أغراض معينة. وهذا ما عبر عنه الكاتب لوثانز (Luthans) الذي يرى أن مفتاح فهم عملية الدافعية يكمن في فهم المصطلحات الآتية: الحاجات (Needs)، البواعث/ القوى (Drive) والدوافع (Motives) والحوافز (Incentives). ويرى أن الدافعية تبدأ بوجود نقص/ حاجة ما لدى الفرد، وينشأ عن هذه الحاجة عدم توازن/ خلل، فيتولد لدى الفرد دافع أو باعث يحرك ويوجه سلوك الفرد، باتجاه تحقيق هدف أو نتيجة أو حافز يعمل على تلبية الحاجة أو سد النقص، فالدوافع تشكل جوهر وقلب عملية الدافعية، وهي توفر قوة موجهة ومحركة لسلوك الفرد بهدف تقليص التوتر لدى الفرد الناشئ عن وجود حاجة أو نقص فسيولوجي أو نفسي **(الرويلي،2010، ص.9)**.

3. أهمية الحاجات:

للحاجات أهمية كبيرة ودور مهم إذ يلاحظ أن الحاجة تدفع الإنسان وتوجهه إلى ممارسة النشاط الذي يتم عن طريق الإشباع، عندها يقبل الفرد على الحياة بنوع من الاستقرار والهدوء لأن الحاجة المشبعة تزيل ما ينشأ من ألم وتوتر. ولهذا نلاحظ مدى سرعة حركة الإنسان ونشاطه لإعادة حالة الاتزان، وإزالة ما يشعر به من ألم وتوتر، فيعود إلى حالته الطبيعية، فالحاجات تساعد الإنسان على أحداث النمو السليم، حيث يمارس عددا من الأنشطة التي تهدف إلى إشباع تلك الحاجات، بشرط أن يتم إشباع الحاجة بشكل مباشر، وبأسلوب سوي وسليم من خلال مراحل النمو المختلفة، الأسلوب الأمثل لإشباع مثل هذه الحاجات. كما تساعد الحاجات في التعرف على ما لدى الفرد من قدرات وإمكانات وطاقات، وذلك من خلال ما يشبعه منها، وفق هذه الإمكانات، فضلا عن إدراكه للإمكانات البيئية التي تحيط به والتي يستمد منها ما يشبع هذه الحاجات **(عباس، د.س، ص.322)**.

ومن هذا المنطلق تسهم الحاجات في مدى استبصار الفرد لذاته وإدراكه لواقعه، بما يمكنه من إشباع حاجاته وتحقيق رغباته وفق ما لديه من إمكانات، وبذلك يشعر الإنسان بدرجة من الرضا والارتياح عقب إشباع حاجاته ورغباته.

وتكمن أهمية الحاجات ودورها في أنها تعمل على المحافظة على الكيان البيولوجي للإنسان بما يمكنه من الاستمرار في الحياة، أي المحافظة على وجوده العضوي، والدفاع عن هذا الوجود والإبقاء على نوعه، كما تسهم الحاجات النفسية والاجتماعية إسهاما كبيرا في بناء وتشكيل الشخصية الإنسانية ونموها بشكل سوي.

كما أن حاجة الإنسان تربط بين ما يقوم به من نشاط وبين أهدافه، ولذلك كانت دعوة علماء النفس بضرورة الاهتمام بها عبر مراحل العمر المختلفة؛ لأنها تشكل أهمية في نوع النشاط الذي يقوم به الإنسان، والهدف الذي يسعي إليه حتى يتحقق الإشباع **(مختار،2019، ص ص.21-22)**.

4. النظريات المفسرة للحاجات:

هناك العديد من النظريات التي تناولت موضوع الحاجات الإنسانية، إلا أنها اختلفت في تفسيراتها وتصنيفاتها، كل حسب أهميتها أو مكانتها، وكذا حسب اتجاهات كل نظرية ومؤسسها فكل عالم أو مختص نظر إليها من جانب اختصاصه أو مجاله الذي يعمل فيه، وفيما يلي توضيحا لأهم هذه النظريات:

1.4. نظرية أبراهام ماسلو في الحاجات (Abraham Maslow):

يعد أبراهام ماسلو صاحب هذه النظرية ومؤسس الاتجاه الإنساني في علم النفس، حيث يعد هذا الاتجاه القوة الثالثة في علم النفس إضافة إلى القوتين (المدرسة السلوكية والمدرسة الفرويدية). وقد جاءت هذه النظرية بمثابة انتقاد لكل من المدرسة الفرويدية التي اعتبرت السلوك مدفوع بعوامل كالتعزيز والحرمان والحوافز والمكافآت **(بني يونس،2007، ص.110)**. ويطلق العديد من العلماء على نظرية إبراهيم ماسلو اسم: النظرية الهرمية أو الهيراريكية Hierarch thery والتي تنهض على المسلمات الآتية، وفقا لوجهة نظر ماسلو Maslow:

- أن الكائن الحي ككل هو الذي ينشط لتحقيق حاجات يريد إشباعها.
- أن الفرد كثيرا ما يسلك سلوكا واحدا لتحقيق أكثر من حاجة.
- أن الحاجة الواحدة تتحقق بأكثر من سلوك وعن طريق مراحل متعاقبة من السلوك.
- أن الدوافع توجد لدى الفرد وفقا لتنظيم هرمي.
- يضم هذا الهرم أهم الدوافع وأكثرها إلحاحا والتي تقع في قاعدته.
- ثم الدوافع الأقل إلحاحا فالأقل وهكذا وصولا إلى قمة الهرم.
- وأن الدوافع القاعدية (أي التي في قاعدة الهرم) هامة وضرورية بل ويشترك الإنسان فيها مع الحيوان.
- وأن الإنسان إذا أشبع دوافع معينة فإنها تخفي من دائرة اهتمامه وهنا يبحث الشخص عن إشباع دوافع أخرى في مستوى آخر **(غانم،2008، ص ص.146-147)**.

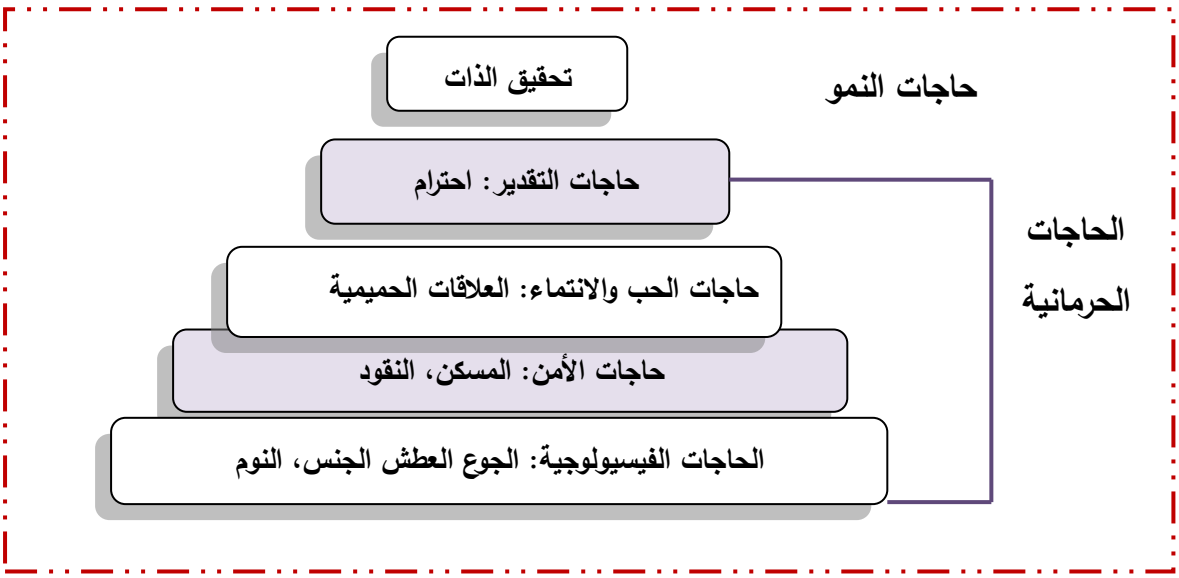
وقد بنى ماسلو نظريته انطلاقا من فرضيتين أساسيتين، هما:

أ. تنشط الحاجات المختلفة في أوقات مختلفة، وتبقى الحاجات غير المشبعة هي التي تؤثر على سلوك الإنسان.

ب. ترتب الحاجات بشكل ثابت على شكل سلم وحسب أهميتها، فسلوك الفرد ينشط بوجود نقص، أو حاجة توجه الفرد لتخفيف التوتر الذي يسببه النقص، وبالتالي فالتوتر يقود الفرد إلى القيام بسلوك يتوقع أن يشبع الحاجة **(جنان،2016، ص ص.75-76)**.

ويشير الزغلول (2012، ص.233) أن ماسلو يرى الدوافع والحاجات لدى الإنسان تنمو على نحو هرمي، حيث تتوقف دافعية الأفراد للسعي نحو تحقيق الحاجات في المستوى الأعلى على مدى إشباع الحاجات في المستوى الأدنى. ويؤكد ماسلو على الإرادة الحرة والحرية الشخصية للأفراد في اتخاذ القرارات والسعي نحو النمو الشخصي وإشباع حاجاتهم.

إذ يرى أن الأفراد يسعون جديا إلى تحقيق أهدافهم وإشباع حاجاتهم وفقا لسلم هرمي تترتب فيه هذه الحاجات حسب أولويتها. وقد صنف ماسلو الحاجات في مجموعتين هما: الحاجات الأساسية وتتمثل بالحاجات الفيزيولوجية الضرورية لبقاء واستمرار الكائن الحي مثل الطعام والشراب والهواء والمسكن. والحاجات النفسية والاجتماعية وهي ما تسمى بالحاجات النمائية مثل حاجات الأمن والسلامة، والانتماء أو المعرفة، والتقدير والحاجات الجمالية وتحقيق الذات. كما هو موضح في الشكل الموالي:



شكل رقم (03): التنظيم الهرمي لحاجات ماسلو

(عن أبوغزال،2013، ص.207)

- **الحاجات الفيزيولوجية (Physiological Needs):** تشمل هذه الحاجات على ما هو ضروري للحفاظ على بقاء الإنسان، لذلك تسمى بحاجات البقاء. وتتضمن الحاجة للطعام والماء والجنس والتخلص من فضلات والنوم. وحالما يتم إشباع هذه الحاجات تظهر المجموعة الثانية من الحاجات وتبدأ سيطرتها وإلحاحها على سلوك الفرد وتوجيهه.

- **حاجات الأمن (Security Needs):** تهدف هذه الحاجات إلى التخلص من الخوف والقلق والتهديد بكافة أشكاله، لذا تتضمن هذه الحاجات ادخار النقود "خبي قرشك الأبيض ليومك الأسود" وبوليصات التأمين على الحياة، والحصول على مهنة مناسبة أو درجة وظيفة أعلى **(أبوغزال،2013، ص ص.207-208)**.

- **الحاجة للحب والانتماء (Love and Belonging Needs):** وتتضمن الرغبة في إنشاء علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين بعامة، ومع الأفراد والمجموعات الهامة في حياة الفرد بخاصة. تظهر هذه الحاجات في الشعور الذي يعانيه الفرد لدى غياب أصدقائه أو أحبائه أو أطفاله أو المقربين لديه ويعتبر هذا الشعور ظاهرة صحية تنتاب الأفراد الأسوياء كافة. ويعتقد ماسلو أن مساهمة الفرد في الحياة الاجتماعية محددة أو مدفوعة بحاجاته للحب والانتماء والتواد والتعاطف، وأن حالات العصيان أو التمرد، وبخاصة عند الشباب قد تنجم عن عدم إشباع مثل هذه الحاجات **(الفخراني،2014، ص.104)**.

- **الحاجة إلى التقدير والاحترام (Esteem Needs):** أن يحترم الإنسان ذاته ويقدرها، وأن يحترم الناس الفرد ويقدرونه. وهذه الحاجات تدفع الإنسان إلى السعي والإنجاز والقوة والثقة والاستقلال والحرية. وتتضمن حاجات التقدير رغبة الإنسان في الحصول على الشهرة والمكانة الاجتماعية، والاعتراف بالقدرات ومشاعر الأهمية.

- **الحاجة إلى تحقيق الذات (Self actualization Needs):** الهدف الأسمى الذي يكافح الإنسان من أجل بلوغه وتحقيقه، والذي يظهر بعد إشباع الحاجات الأربعة السابقة التي أطلق عليها ماسلوا دافعية الحرمان. ويتعلق هذا الهدف بتحقيق مجموعة من الحاجات أطلق عليها "الحاجات التكوينية" أو "حاجات ما وراء الدافعية"، وتتضمن هذه الدافعية قيما مثل: الصدق، الأمانة. الجمال، الحق، الفضيلة، مما يضفي معنى حقيقيا على حياة الإنسان الذي حقق ذاته **(أبو رياش وعبد الحق،2007، ص.460)**.

والجدير بالذكر أن ماسلو قد وضع الحاجة إلى تحقيق الذات في قمة هرمه للحاجات فهي لا تظهر إلا عند ما يشبع الفرد الحاجات الأربعة السابقة وهذه الحاجة تشبع باستدعاء واستخدام القدرات والمهارات الكامنة لدى الفرد، والأفراد الذين يشعرون بهذه الحاجة ويطلعون إليها وتمثل حافزا لهم، هم أشخاص يمكن وصفهم بأنهم يسعون إلى مهام أو وظائف ذات مهام تتحدى مهاراتهم وقدراتهم وتسمح لهم بأن ينمو قدراتهم ويرتقوا بها، وتختلف هذه الحاجة من فرد إلى آخر حسب الهدف والغاية التي يصبوا الوصول إليها ويرى ماسلو أن الفرد إذا لم يستخدم طاقته الكامنة ويستغل مواهبه فسيقضي عمره في قلق واضطراب نفسي **(أنديجاني،2005، ص.9)**.

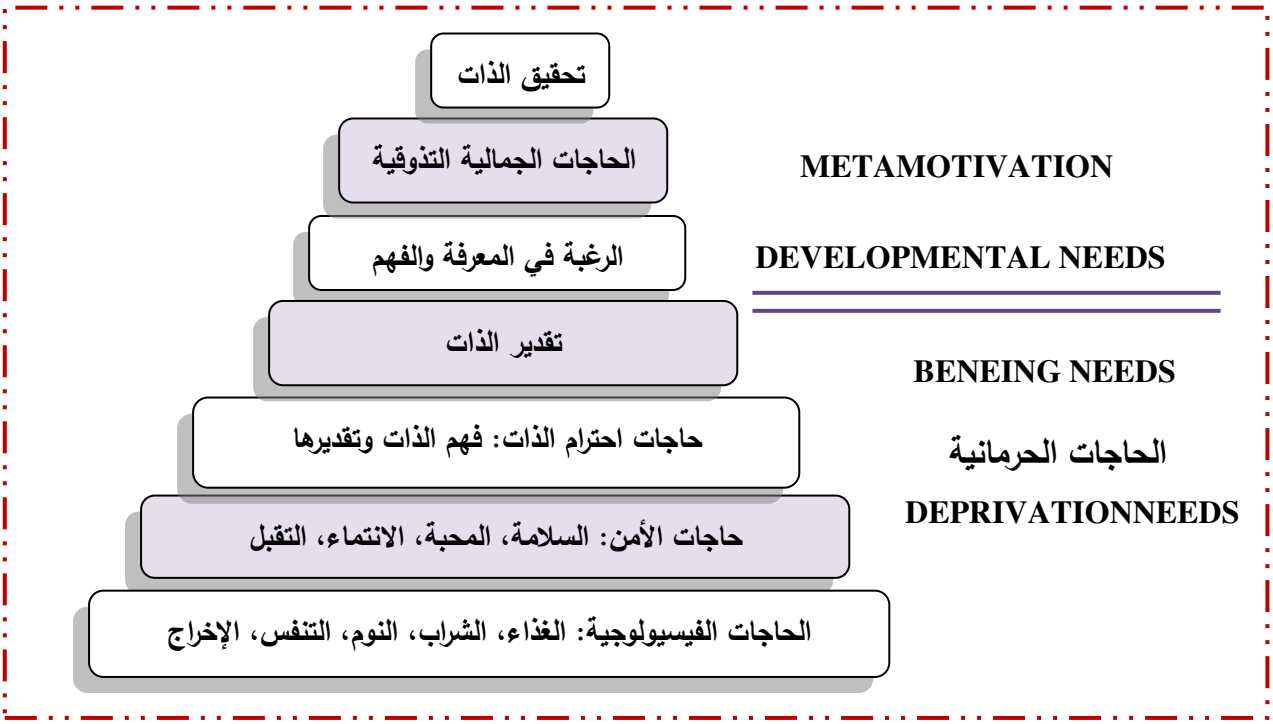
وعلى الرغم من أن معظم الناس يتجاوزون احتياجات النقص ويسعون لتحقيق الذات، قلة من الناس تصل إلى هذا المستوى بشكل كامل – ربما 1٪ من السكان (Goble,1970)، يمكن أن يتجلى تحقيق الذات بطرق مختلفة **(Dale H. Schunk , 2008 .p.353)**.

وفي عام(1970) أضاف ماسلو(Maslow) بعدين إضافيين لنموذجه الداخلي وهما:

- **حاجات المعرفة والفهم (Cognitive needs):** تشير إلى رغبة مستمرة في الفهم والمعرفة وتتجلى في النشاطات الاستطلاعية والاستكشافية وفي البحث عن المزيد من المعرفة، والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات. ويرى ماسلو أن حاجات الفهم والمعرفة هي أكثر وضوحا عند بعض الأفراد من غيرهم، فحيثما تكون

هذه الحاجات قوية، فسيرافقها رغبة في الممارسة المنهجية القائمة على التحليل والتنظيم والبحث في العلاقات ويلعب هذا الصنف من الحاجات دورا حيويا في سلوك الطلاب الأكاديمي. لأن عملية استشارتها وتعزيزها تمكنهم من اكتساب المعرفة وأصول التفكير العلمي، اعتمادا على دوافع ذاتية داخلية.

– **الحاجات الجمالية (Aesthetic needs):** تدل الحاجات الجمالية على الرغبة في القيم الجمالية. وتتجلى لدى بعض الأفراد في إقبالهم أو تفضيلهم للترتيب والنظام والاتساق والكمال سواء في الموضوعات أو الأوضاع أو النشاطات. وكذلك في نزعتهم إلى تجنب الأوضاع القبيحة التي تسود فيها الفوضى وعدم التناسق. وعلى الرغم من اعتراف ماسلو بصعوبة فهم طبيعة الحاجات الجمالية، إلا أنه يعتقد أن الفرد السوي الذي يتمتع بصحة نفسية سليمة ينزع إلى البحث عن الجمال بطبيعته سواء كان طفلا أم راشدا، ويفضله كقيمة مطلقة ومستقلة عن أية منفعة مادية (**الفخراني،2014، ص ص.106–107**). والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (04): يوضح التنظيم الهرمي لحاجات ماسلو بعد تعديله

(أبو رياش وعبد الحق،2007، ص.459)

ولقد لخص (الهاشمي،2006) نظرية ماسلو، كالآتي:

1. الإنسان يشعر باحتياج لأشياء معينة، وهذا الاحتياج يؤثر على سلوكه فالحاجات غير المشبعة تسبب توترا لدى الفرد، والفرد يود أن ينهي حالة التوتر هذه من خلال مجهود وسعي منه للبحث عن إشباع الحاجة، وبالتالي فالحاجة غير المشبعة هي حاجة مؤثرة على السلوك، وعلى العكس فإن الحاجة التي تم إشباعها لا تحرك ولا تدفع السلوك الإنساني.

2. تتدرج الحاجات في هرم ماسلو حيث تبدأ بالحاجات الأساسية الأولية اللازمة لبقاء الإنسان وتتدرج في سلم من الحاجات يعكس مدى أهمية أو مدى ضرورة وإلحاح هذه الحاجات.

3. يتقدم الفرد في إشباعه للحاجات بدءا بالحاجات الأساسية الأولية، ثم يصعد في درجات الإشباع السلم الهرمي بالانتقال إلى الحاجة إلى الأمان، فالحاجات الاجتماعية، ثم حاجات التقدير وأخيرا حاجات تحقيق الذات.

4. أما الحاجات غير المشبعة لمدة طويلة، أو التي يعاني الفرد من صعوبات جمة في إشباعها، قد تؤدي إلى إحباط وتوتر حاد قد يسبب آلام نفسية ويؤدي الأمر إلى العديد من ردود الأفعال التي يحاول الفرد من خلالها أن يحمي نفسه من هذا الإحباط **(الرويلي،2010، ص.15)**.

يتضح مما سبق أن الحاجات لدى ماسلو تنمو على نحو هرمي، وأن هذا التنظيم الهرمي للحاجات الإنسانية له دور كبير وأهمية بالغة في تكوين الشخصية الإنسانية ونموها، حيث أنه أكد على ضرورة إشباع هذه الحاجات، فعدم إشباعها يجعل الفرد محبطا ومضطربا، فإذا ما أشبعت هذه الحاجات شعر الفرد بالرضا والارتياح.

وعلى الرغم من أهمية تصنيف ماسلو للحاجات إلا أنه يعاني من بعض العيوب التي تتمثل في:

1. ليس من الضروري أن يؤجل الفرد إشباع حاجات معينة حتى يتسنى لهم إشباع الحاجات الدنيا، فكثيرا ما نؤجل مثلا إشباع حاجة الجوع لتحقيق حاجة أخرى. وفي بعض الأحيان نسعى إلى تحقيق أكثر من حاجة في نفس الوقت.

2. هناك كثير من الدوافع تم إغفالها في تصنيف ماسلو للحاجات مثل الامتناع عن الطعام احتجاجا على سياسة معينة أو إيذاء النفس أو تبني أيدولوجية معينة وغيرها من الدوافع **(الزغلول،2012، ص.225)**.

3. إن مخطط ماسلو هذا لم يدعم بالكثير من البيانات والدراسات، إلا أنه وعلى الرغم من ذلك يقدم طريقة تثير الاهتمام في النظر إلى العلاقات بين الدوافع والفرص التي توفرها البيئة في تقرير قوة بعض الدوافع وسيطرتها على البعض **(عدس والقطامي،2008، ص ص.124-125)**.

2.4. نظرية هنري مواري (Murray Henry):

هنري الكسندر موراي (H. A. Murray, 1893) عالم النفس الأمريكي له إسهامات في ميادين الشخصية، ومن أهم الموضوعات التي ناقشتها نظرية الدوافع أو الحاجات، أساس نظرية موراي أنه استعرض ديناميات الشخصية ووضع فيها مفهوم الحاجة في مركز رئيسي وفي بؤرة اهتمام نظريته، إذ يعتبر موراي الحاجة نقطة البداية والانطلاق في أي سلوك إنساني موجه، حيث يرى أن السلوك الإنساني هو سلوك مرتبط بالحاجة فالإنسان يسعى دائما ويطمع إلى إشباع حاجاته الأساسية في الحياة اليومية **(الدرديري،2010، ص**

ص.15-16). ولقد عرف الحاجة بأنها مفهوم افتراضي يعبر عن قوة وتؤثر في إدراك وسلوك الأفراد ليحاولوا تغيير مواقف غير مرضية وأنها توتر يقود الفرد إلى متابعة هدف، فعندما يتم إدراك هذا الهدف فإن التوتر يقل **(بني يونس،2007، ص.112)**. وأشار أيضا أن الحاجة هي دافع يثير الفاعلية ويديمها إلى أن يتم إشباع الحاجة، ويستدل عليها من خلال أثر السلوك أومن خلال ملاحظة نتيجته، أومن خلال نمطه أو من خلال الانفعال الخاص بها أو التوتر والضيق عندما يعاق إشباعها أو من حالات التعبير عن إشباعها **(ضاري،2019، ص.294-295)**.

ويشير موراي إلى أن الإنسان في كل لحظة تدفعه حاجات شتى داخلية وخارجية. ومن شأن هذه الحاجات بقوتها وأنماطها أن تؤثر في إدراكنا للعالم من حولنا، وفيما نفكر فيه من الأشياء. والحاجات تتذبذب وترتب نفسها في أنماط مختلفة في الأوقات المختلفة وهناك حاجات تؤدي عملها على الدوام بحيث نرى أن الشخص واقعا تحت تأثيرها **(عباس، د.س، ص.322)**.

ويوضح **(الآلوسي،2013، ص ص.566-567)** أن موراي يعتقد أن الحاجات تؤثر فيها قوتان داخلية بيولوجية وخارجية بيئية، وأن اندماج الحاجات مع بعضها يؤدي إلى تكوين شخصية الفرد.

ويمكن أن نستدل على وجود الحاجة من خلال:

- أثر السلوك أو نتيجتة النهائية.
- السرور في الإشباع أو الضيق في عدم الإشباع
- النمط أو الأسلوب الخاص للسلوك المتضمن الانتباه الانتقائي والاستجابة لنوع خاص من موضوعات التنبيه. التعبير عن انفعال أو وجدان خاص.

التعبير عن الإشباع حين يتحقق تأثير خاص أو الضيق حين لا يتحقق ذلك التأثير **(الأسطل،2013، ص.17)**.

كما صنف موراي الحاجات الأساسية لدى الفرد تبعا لطريقة تعبيره عن السلوك إلى:

1. **الحاجات الظاهرة:** وهي الحاجات التي تعبر عن نفسها أو يسمح لها بالتعبير عن نفسها بطريقة مباشرة وفورية في سلوك الفرد.
2. **الحاجات الكامنة:** وهي عموما الحاجات التي تكون مكبوتة أو مكبوحة أو مثبطة، فهي لا تستطيع أن تعبر عن نفسها بصورة صريحة أو مباشرة **(الدرديري،2010، ص.15)**.

ويصنفها تبعا لأساسها أو منبعها إلى:

- **الحاجات الفسيولوجية البيولوجية (Phyidogieal Need):** وهي الحاجات التي تختص بالنواحي العضوية مثل الحاجة إلى الطعام، الحاجة إلى الإخراج، الحاجة إلى درجة الحرارة...وكلها حاجات تتطلب الإشباع الفوري

المباشر، ولا يمكن تأجيل إشباعها لفترة طويلة حيث يؤثر على حياة الإنسان، ويؤدي إشباعها إلى إعادة الاتزان الفسيولوجي للفرد الذي يكون قد اختل نتيجة الحرمان من إشباع الحاجة.

- **الحاجات النفسية (Physiological Need):** وهي حاجات التي تتصل بعملية الاتزان النفسي للفرد ويؤدي إشباعها إلى استقرار الفرد نفسيا وتخفيف التوتر الناشئ عن الحرمان.

- **الحاجات الاجتماعية (Social Need):** وهي الحاجات التي تتصل بعلاقة الفرد بالمجتمع والرفاق كالحاجة إلى المركز الاجتماعي **(الأسطل،2013، ص.16)**.

وعلى عكس ماسلو توصل موراي إلى نموذج آخر للاحتياجات كأساس للحوافز، ورضا العاملين وتوافقهم، أطلق عليه اسم نموذج الاحتياجات الواضحة، حيث يرفض فيه فكرة تدرج الاحتياجات بشكل هرمي، ووفقا لهذا النموذج الذي اقترحه (موراي) فإن الاحتياجات ذات الارتباط ببيئة العمل يمكن أن تضم ثلاثة أنواع، وهي:

- **الحاجة للإنجاز:** وهو سلوك يغلب عليه الرغبة في التنافس والوصول إلى أداء ممتاز أو غير عادي.

- **الحاجة إلى الانتماء:** وهي الحاجة إلى التواجد مع الآخرين والرغبة الدائمة في الحصول على موافقة المحيطين سواء على النفس أو السلوك.

- **الحاجة إلى القوة أو التأثير:** وهي الغاية في التأثير في الآخرين والرغبة في السيطرة أو التحكم في البيئة المحيطة **(محمود،2016، ص ص.19-20)**.

وقد توصل موراي إلى قائمة تتألف من (20) حاجة اجتماعية، يتم تعلمها بفعل تأثير أطراف عملية التنشئة الاجتماعية كالأسرة مثلا (كحاجات الاستقلالية والدفاع والفهم والإنجاز، والانتماء وغيرها) **(بني يونس،2007، ص.112)**.

وفيما يلي أهم الحاجات التي طرحها موراي في نظريته فتتمثل فيما يلي:

1. **الحاجة إلى الاستقلال** (Autonomy): يميل الفرد لأن يعمل دون اعتبار للآخرين، وأن يشعر بالحرية فيما يريد أن يعمل، وأن يعمل أشياء يعتبرها الآخرون مخافة للعادات والتقاليد.
2. **الحاجة إلى التواد والتودد** (Affiliation): أن يكون الفرد مخلصا لأصدقائه، وأن يكون صداقات كثيرة، أن يعمل الأشياء بالاشتراك مع الآخرين، رغم وجود أنانية في عملها بمفرده.
3. **الحاجة إلى العدوان** (Aggression): يميل الفرد إلى انتقاد الآخرين علنا، ويهاجم وجهات النظر المعارضة، ويحرج الآخرين ويسخر منهم.
4. **الحاجة للإنجاز**(التحصيل) (Need For Achievement): تتمثل في توقان الفرد إلى إنجاز أعمال يعتقد أنها مهمة بالنسبة له، أملا في أن يحقق شيئا له مغزى كبير للمجتمع، يستحق فيه هذا التفوق بذل أقصى جهد فيما يقوم به من أعمال.

5. **الحاجة إلى النظام** (Need For Organization): رغبة الفرد في الإبهار عن طريق الدقة والنظام، وذلك بأن يكون مرتبا منظما في حياته الشخصية، وفي عمله وأن يخطط لكل عمل بنظام ودقة.

6. **الحاجة إلى السيطرة** (Need For Control): الرغبة في القوة المطلقة، وتظهر حاجة الشخص لأن يؤثر على الآخرين، أو يقودهم أو ينظم سلوك جماعة.

7. **الحاجة إلى الاستعراض** (Need For Show-Self): تظهر في حاجة الفرد إلى جذب الانتباه إلى شخصه، وإثارة الآخرين، ويميل الفرد لأن يتحدث عن إنجازاته ومغامراته الشخصية وخبراته، وأن يتكلم في عبارات تدل على الذكاء ليحدث أثرا حسنا عند الآخرين، ويكون مركز انتباههم **(عثمان وأحمد،2009، ص ص.135-136)**.

8. **الحاجة للإذلال التحقير** (Abasement): يحتاج الشخص للخضوع من الجانب الآخر، ويستمتع بالتأنيب، وقد يتلذذ الشخص أحيانا بالعقاب أو المرض أو بسوء الحظ.

9. **الحاجة إلى مضاد الفعل** (Need For Reaction): وفيها يقاوم الشخص الضعف، وينحو نحو السيطرة، ويبحث عن المصاعب ليتخطاها، ويحس بالكبرياء.

10. **الحاجة إلى الحماية** (Need For Protection): وفيها يقاوم الشخص الإهانة أو النقد أو اللوم ويغطي الفشل دفاعا عن ذاته.

11. **الحاجة إلى الانقياد** (Need For Docile): وفيها يعجب الشخص بآخر، ويسير وفقا لآرائه، وإذا اتسع نطاق هذه الحاجة يساير الشخص العادات.

12. **الحاجة إلى إغداق الرعاية** (Need For Care): وتتمثل في مشاركة ومساعدة الآخر، والاهتمام به، ورعايته، ومواساته حين يتألم.

13. **الحاجة إلى العزلة** (Need For Isolation): وفيها يحتاج الشخص لعزل نفسه عن الأشخاص أو الموضوعات ومحاولة ضد الآخر والتقوقع على ذاته **(الرويلي،2010، ص ص.20-21)**.

14. **الحاجة إلى تجنب الأذى** (Need For Avoidence): أن تتجنب الألم أو إصابة البدن أو المرض أو الموت، أن تهرب من موقف خطير، أن تتخذ الإجراءات الاحتياطية.

15. **الحاجة إلى اللعب** (Need For Playing): أن تتصرف بقصد "اللهو" من غير قصد آخر، أن تميل إلى الضحك وإطلاق النكت، أن تسعى إلى الاسترخاء الممتع بعد الإجهاد، أن تشترك في الألعاب أو الرياضة أو الرقص أو حفلات الترفيه أو لعب الورق **(بن دعيمة،2007، ص ص.47-48)**.

مما سبق يتضح لنا أن هنري موراي يرى بأن الدافع والحاجة وجهان لعملة واحدة، ولا اختلاف بينهما، حيث اعتبر الحاجة بأنها القوة الموجهة لسلوك الفرد وهي نقطة البداية والانطلاق في أي سلوك إنساني، فهي

تمثل بذلك الأساس الوظيفي العام للشخصية، فالإنسان يسعى ويطمح دوما في كل لحظة إلى تحقيق وإشباع حاجاته الأساسية في حياته اليومية. كما أشار إلى أن هذه الحاجات لا تعمل كل منهما في عزلة تامة عن الأخرى، وإنما لها تفاعل وتأثير متبادل والبعض منها له الأسبقية عن الأخرى، علاوة على ذلك يبدو جليا أن موراي تأثر كثيرا بنظرية التحليل النفسي لا سيما في تأكيده الكبير لأهمية الدوافع اللاشعورية.

3.4. نظرية الذات كارل روجرز(Carl. Rogers):

وضع كارل روجرز (ROGERS) نظرية قائمة على مفهوم الذات التي تقوم على الإيمان بأهمية الفرد مهما كانت مشكلاته فلديه عناصر طيبة تساعده على حل مشكلاته، وتقرير مصيره بنفسه، والفلسفة الأساسية هنا للمرشد هي احترام الفرد وأهليته والعمل على توجيه الذات لديه توجيها صحيحا ليكون جديرا بالاحترام. وتعتبر النظرية التي وضعها روجرز من النظريات المهمة في الإرشاد والعلاج النفسي والتي لاقت روجا كبيرا، سميت هذه النظرية بأسماء عديدة مثل: النظرية اللامباشرة، النظرية الشخصية، وأشهر هذه التسميات وأوضحها النظرية المتمركزة حول المسترشد **(بلان،2015، ص.255)**.

ويرى روجرز أن الدافع الأساسي هو أن يحافظ الفرد على ذاته وتكيف الفرد يتوقف على مدى الاتساق بين فكرة الفرد عن نفسه أي مفهوم الذات لديه وبين ما يصدر عنه من سلوك، ويقرر روجرز أن السلوك في أساسه محاولة موجهة نحو هدف وهو إشباع الحاجات التي يختبرها الكائن الحي في مجاله كما يدركه **(الضاهر،2017، ص.82)**.

واعتبر روجرز هذا الدافع هو الدافع الأساسي الوحيد الذي لكل الآخرين (على سبيل المثال: الجوع والعطش) واستخلص أنه يتم توجيه الاتجاه الفعلي نحو النمو الشخصي والاستقلالية والحرية من سيطرة القوى الخارجية نحن، باختصار نتعامل مع كائن حي يكون دائمًا متحفزا، وهو دائمًا "على ما هو عليه شيء ما، يسعى دائما". لذلك أود أن أؤكد... إيماني بأن هناك مصدر مركزي واحد من الطاقة في الكائن البشري. أنها وظيفة الكائن الحي كله وليس البعض أو جزء منه وأنه ربما يكون من الأفضل تصورها على أنها اتجاه نحو الإنجاز، نحو تحقيق ونحو صيانة وتعزيز الكائن الحي **(Dale H. Schunk , 2008 .p.354)**.

ومفهوم الذات هو حجر الزاوية وهو الذي ينظم السلوك، وأنه مفهوم أساسي في دراسة الشخصية. وتعرف الذات بأنها:" كينونة الفرد، وتنمو الذات وتنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي، وتتكون بنية الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة وتشمل:

1. الذات المدركة.
2. الذات الاجتماعية.
3. الذات المثالية.

وقد تمتص قيم الآخرين وتسعى إلى إدراك والاتزان والثبات وتنمو نتيجة للنضج والتعلم، وتصبح المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات (**شعبان وتيم،1999، ص ص.52-53**).

إن روجرز متفائل بقوة فيما يتصل بالطبيعة الإنسانية، وهو يعتقد أن الباعث الأكثر أساسية هو تحقيق الذات وصيانتها وتعزيزها، كما يعتقد أنه إذا منح الفرد الفرصة فسوف ينمي بتحركه للأمام أسلوبا يقبل التكيف. كما ينظر روجرز إلى الإنسان على أنه خير في طبعه ولديه القدرة على النمو الاجتماعي، أما العدوانية فتظهر عنده كأسلوب دفاعي عندما تحبط لديه الحاجات الإنسانية (الحب، الأمن، المكانة، الانتماء) (**بلان،2015، ص ص.256-257**).

وهذا ما أشار إليه نوري ويحيى (**2008، ص.300**) أن روجرز يرى أن الفرد لديه حوافز تدفعه للإمام ولديه حاجة فطرية للبقاء والنمو النفسي وأن نزعة تحقيق الذات حاجة رئيسية لكل إنسان يسعى فطريا لإشباعها حتى يستمر الكائن الحي في نموه وتكيفه الايجابي مع نفسه والآخرين.

وفيما يخص نمو الشخصية يرى روجرز أن الفرد يولد ولديه ميل طبيعي لتحقيق ذاته، وهذا الميل هو الذي يوجه سلوكه، ويستخدم الفرد كيانه العضوي الداخلي في الحكم على الخبرات فيما إذا كانت محققة للذات أم لا، ورغم تركيز روجرز على الدافع الموروث لتحقيق الذات والذي يراه الدافع الوحيد للإنسان فإنه يتحدث عن حاجتين مكتسبتين في واقع تعامل الفرد مع البيئة، وهما الحاجة إلى الاعتبار الإيجابي من الآخرين، والحاجة إلى الاعتبار الذاتي. ويرى أن إشباع الفرد لهاتين الحاجتين يرتبط مع شروط الأهمية التي يضعها الأشخاص ذوو الأهمية (**بلان،2015، ص.262**).

ورغم أن روجرز وماسلو قد اشترك في الاعتقاد أن الإنسان لديه إمكانات غير محدودة على التطور وتحقيق الذات بما يتوافق مع إشباع ذاته ورغباته، فإن هناك ثلاثة اختلافات رئيسية في نظرياتهم بالنسبة لطبيعة الإنسان:

1. يعتقد روجرز أن الشخصية والسلوك هما بصفة عامة دالة (وظيفة) للإدراك الفريد للإنسان للبيئة المحيطة به، بينما يرى ماسلوا أن سلوك وخبرات الإنسان تتحدد من التدرج الهرمي للحاجات. وعلى الضد من روجرز لا يركز ماسلوا على المنحى الفنومنولوجي للفرد.

2. تتبع نظرية روجرز أساسا من عمله مع الأفراد الذين يعانون من الآلام النفسية، وقد ركز روجرز بالفعل اهتمامه على الظروف العلاجية التي تسهل نمو الفرد صوب تحقيق الذات، وحول معرفته التي اكتسبها من علاج الأشخاص إلى نظرية عامة في الشخصية، في حين أن ماسلوا لم يمارس العلاج النفسي إطلاقا، بيد أنه حفز علم النفس على تغيير اهتماته من دراسة اللاسوية إلى دراسة الأصحاء من الناس.

3. وأخيرا فإن روجرز قد حدد أنماطا نمائية معينة بوصفها نزعات فطرية تدفع الإنسان صوب تحقيق الإمكانات الفطرية، أما ماسلو فقد تجاهلت نظريته العمليات النمائية التي تحكم حركة الإنسان نحو التحقيق الكامل لإمكاناته الداخلية تماما.

وبجانب آرائه الإيجابية في حقيقة النفس البشرية، افترض روجرز (1959) أن هناك شيئا واحدا يتحكم في كل أنماط السلوك، هو السعي إلى تحقيق الذات أو بعبارة أخرى "النزعة الموروثة" في حياة الكائن، لتطوير قدراته على نحو يساعد على تعزيز وتقوية موقفة، أي إن الدافع الأول في حياة الإنسان هو تحقيق الذات، وأن يصبح في أفضل حالة تسمح بها طبيعته وشخصيته **(عيد،2005، ص ص. 175- 176)**.

استخلاصا لم تم عرضه يمكن القول أن روجرز يركز في نظريته على مفهوم الذات، وهو ميل فطري للإنسان للسعي وراء تحقيقه، فالإنسان لديه دوافع وحاجات معينة يسعى لتحقيقها حتى يتمكن من التكيف الإيجابي مع نفسه ومع الآخرين. كما يؤكد على احترام طبيعة الإنسان وأنه خير في طبعه، وله الحق في تقرير مصيره بنفسه وتحقيق أهدافه.

4.4. نظرية وليم ماكدوجال (William McDougal) وسيجموند فرويد (freud):

من أهم التصنيفات الكلاسيكية للحاجات تلك التي تبنت الغريزة كأساس فطري لكل سلوك وتعرف الغريزة عادة بأنها أنماط فطرية معقدة من الانعكاسات العضوية والاستعدادات الدافعة للسلوك لدى أفراد النوع أو الجنس...ومن رواد هذا التصنيف الغريزي للحاجات ماكدوجال وفرويد **(بن دعيمة،2007، ص.38)**.

وقد أشار "مكدوجل" عام (1908)- وهو أحد تلاميذ دارون- أن كل السلوكات البشرية يكمن وراءها غرائز، فالاجتماعية وحب الاستطلاع والمشاكسة وتوكيد الذات كلها سلوكات فطرية تقبع خلفها غرائز. وفي الوقت نفسه أكد فرويد (1917) أن غريزة الحياة المتمثلة بالدافع الجنسي، وغريزة الموت المتمثلة بالدافع العدواني هما المحركان الأساسيان لسلوك الأنسان **(أبوغزال،2013، ص.198)**.

ويوضح محمد غانم **(2005، ص.143)** أن ماكدوجل يعد شيخ الدعاة إلى نظرية الغرائز، تلك التي حاول من خلالها أن يفسر بها سلوك الفرد والجماعة. ويعرف الغريزة على أنها: "استعداد عصبي نفسي يجعل صاحبه ينتبه إلى المؤثرات ويدركها إدراكا حسيا ويشعر بانفعال من نوع خاص عند إدراكها، وأن الدوافع ترتبط ارتباطا شديدا بعملية الانفعال. وأن الغريزة تتميز بأنها: عامة في النوع، فطرية أي تظهر دون سابق تعلم".

كما أشار الداهري **(2005، ص.183)** بأن ماكدوجل قام بترتيب قائمة مجددة ومكتملة للدوافع الأساسية تستبين عن طريق معايير موضوعية وكانت المعايير التي أقامها أربعة من حيث الأساس.

1. ينبغي أن يظهر السلوك الغريزي دون تعلم.

2. ينبغي أن يكون عاما أو قريبا من ذلك داخل النوع.

3. ينبغي إمكان اكتشاف الظواهر الموازية في أنواع حية أخرى.

4. كل غريزة تستخدم تراكيب جسمية متميزة تلائم الوظائف التي تضطلع بها.

وقد بدأ ماكدوجل النظر إلى الغرائز على أساس أنها أربع عشرة غريزة اعتبرها من أسباب ومحركات ودوافع السلوك ومن ضمن هذه القائمة: غريزة الوالدية، وغريزة حب الاستطلاع، والخضوع أو التملك والجنسية والحل والتركيب...الخ. ثم لم يكتف بذلك بل أن هذه القائمة قد زادت فيما بعد حتى وصلت إلى ثماني عشرة غريزة.

وعلى قدر ما جذبت هذه النظرية أنصارا فقد وجهت لنفسها أيضا العديد من المنتقدين وظهر الخلاف جليا بين أنصار الوراثة والبيئة ثم نجد بيرنارد في عام 1942 يقدم الغرائز ويزيد من أنواعها حتى وصف ما يقارب بالست آلاف غريزة إنسانية ابتداء من الغرائز المعروفة كالجنس وحب التمتع والحصول على اللذة إلى أشياء وميول بعيدة جدا مثل تجنب الإنسان أن يأكل ما ينبت في مزرعته. ثم حاول (كاتل) أن يتخلص من كافة الانتقادات التي وجهت إلى (ماكدجول) محددا في البداية أن لكل دافع خصائص ثلاث هي:

- نزعة الفرد إلى أن يدرك في الحال مجموعة من الأشياء التي تتصل بهذا الدافع.
- نزعته إلى الشعور بحالة انفعالية تتعلق بهذه الأشياء.
- القيام بسلسلة من الأفعال تتوقف عند التوصل إلى هدف معين **(غانم،2005، ص ص.143-144)**.

أما فرويد ينظر إلى الطبيعة الإنسانية نظرة متشائمة ومحدودة ويرى الإنسان ككائن بيولوجي دافعه الأساسي هو إشباع الحاجات الجسمية والجنسية والإنسان مخلوق موجه ومحكوم سلوكه وفقا لمبدأ الشعور باللذة وهناك قوى غير منطقية في اللاشعور تدفعه إلى ذلك.

إما الحاجات البيولوجية والغريزية فتسير ضمن مراحل متسلسلة عبر مراحل النمو السايكو جنسي الأربعة التي حددها فرويد تبدأ من المرحلة الفمية ثم المرحلة الشرجية ثم المرحلة القضيبية ثم المرحلة التناسلية، ويمكن التعرف على الحاجات الغير مشبعة والمكبوتات من خلال عملية التحليل النفسي بآليات التداعي الحر، تفسير الأحلام، تحليل المقاومة والتفسير**(نوري ويحيى،2008، ص ص. 300-301)**.

وصنف فرويد الدوافع إلى الآتي:

- **الدوافع الشعورية:** وهي الدوافع التي نشعر بها وتعيشها ونسعى إلى إشباعها بعقل واع وبإرادة واعية.
- **الدوافع اللاشعورية:** أكد فرويد في نظريته التحليلية أن لكل سلوك سبب ودافع وغالبا ما يكون هذا السبب لا شعوريا. وقد كان فرويد مقتنعا بأهمية الدافع الجنسي أو الغريزة الجنسية وأثرها في سلوك الشخصية، مما جعله يصف النشاط اللاشعوري بأنه خزان يغلي بالرغبات الجنسية التي لم تشبع من الطفولة فصاعدا.

ويرى فرويد أن الفرد كثيرا ما يسلك سلوكا معينا دون أن يدرك سبب هذا السلوك. والحقيقة أن سبب العديد من السلوكات التي يجهل الفرد حقيقتها هو المواد غير المقبولة اجتماعيا والمخزونة في اللاشعور والتي يمكن أن تطفو على السطح من خلال التحليل النفسي ومنهج التداعي الحر(**العناني،2014، ص.144**).

ويعتقد فرويد أن السلوك الإنساني مدفوع بدافعين غريزين هما:

- **غريزة الحياة أو الغريزة الجنسية:** أو ما يطلق عليها غرائز جنسية وغريزة الأنا وهي تهدف إلى الربط والتجمع وبالتالي فهي تهدف إلى بقاء الكائن الحي.

- **غريزة الموت أو العدوان:** وهي تهدف إلى حل التجمعات والرجوع بالكائن الحي إلى الحالة اللاعضوية، ويرى فرويد أن الغريزة الجنسية هي المصدر الأساسي لنشاط الكائن الحي، ويعتقد أن أفعالنا ليست كلها غرضية تهدف إلى أغراض محددة ولكنها حتمية جبرية فالسلوك وراءه دوافع فإن لم تكن هذه الدوافع شعورية فهي دوافع لا شعورية، (فزلات القلم اللسان أو أي حادثة من الحوادث كلها تخفي وراءها رغبات مستترة كما أنها ترقى إلى هدف) (**الداهري،2005، ص.183**).

ويرى فرويد أن محصلة هاتين الغريزتين تتمثل في اللبيدو أو الطاقة الحيوية النفسية في الإنسان وأن دور المجتمع يتجلى في تهذيب هاتين الغريزتين وترويضهما. والواقع أن نظرة فرويد للحاجات تعتبر نظرة فلسفية تجريدية يستحيل العثور على مصداق لها في الواقع بل يستحيل صياغتها في صورة إجرائية لاختبارها عمليا (**بن دعيمة،2007، ص.40**).

ولقد واجهت نظرية الغرائز عدة من الصعوبات والانتقادات، حيث أشار أبو غزال (**2013، ص.199**) إلى أنه يؤخذ على منظري الغرائز أنهم أطلقوا أسماء على السلوكات، إلا أنهم لم يفسرونها، فعندما نقول إن فلانا لديه غريزة العدوان فإننا في هذه الحالة نطلق اسما على هذا السلوك ولم نقم بتفسيره ومعرفة أسبابه لدى هذا الشخص، كما يؤخذ على نظرية الغرائز ضرورة وجود عدد لا متناه من الغرائز لتفسير جوانب السلوك التي لا حصر لها، ورغم إضافة ماكدوجل غرائز أخرى إلى قائمة الغرائز كغريزة الكتمان والتواضع والنظافة والغيرة، ظلت الحاجة تدعوا إلى مزيد من الغرائز. علاوة على ذلك لم تدعم الدراسات الأنثروبولوجية فكرة أن الغريزة ذات طبيعة عالمية عامة، إذ لم توجد مثلا العدوانية في بعض المجتمعات البدائية التي يعيش أفرادها ميالين للمسالمة، ثم إنه إذا أصبح تفسير السلوك الحيواني بالغرائز، فإنه لا يصح بالنسبة للإنسان، بفعل تميزه في بنية الجهاز العصبي والحياة الاجتماعية وما يترتب على ذلك من قدرة المرونة في التصرف.

5.4. نظرية فيكتور فروم (Victor vroom):

يرى فروم وجود علاقة بين ثبات سلوك الكائن الحي وبين موقعه في السلم النوعي للحيوانات إذ كلما ارتقى في تطوره وأصبح في موقع في سلم النشوء النوعي أصبح سلوكه أكثر مرونة فالإنسان يشارك المملكة

الحيوانية في حاجاته البيولوجية ولكن يختلف عنها في طريقة إشباعه لهذه الحاجات (**الآلوسي،2013، ص.567**).

وقد وضح جاسم وآخرون (**ص ص.7-8**) أن فروم أعطى تفسيرا للتفاعل بين الإنسان والمجتمع الموجود فيه فهو يعتقد أن للإنسان طبيعة جوهرية فطرية، أما المجتمع هو من خلق الإنسان، ليحقق له هذه الطبيعة الجوهرية، مجتمع يوجد فيه نظام يلبي حاجات الأفراد من غير أن يحتاج الإنسان إلى من يحرف الواقع ويعارض (فروم) الاتجاه الحتمي الغريزي لسلوك الإنسان، فهو يؤكد أن الإنسان اجتماعي يرتبط بعاملين الأول طبيعي والثاني إنساني، والمتغيرات الاجتماعية لها أهمية كبيرة في تكوين شخصيته وتحديد سلوكه، وهي التي تجعله شخصية سوية أو شاذة.

ويؤكد (فروم) فهم نفس الإنسان لابد أن يبنى على تحليل حاجات الإنسان النابعة في ظروف وجوده وفكرة (فروم) تقوم على أساس أن لكل فرد طبيعته البشرية الموروثة، وأن وظيفة الحضارة هي أن تمنحه الفرصة لتحقيق هذه الطبيعة، ويرى أنه بالرغم من أن جميع المجتمعات تقدم حلولا للمواقف الانسانية وأساليب محدودة في إشباع حاجات الإنسان، فإن الكثير منها مجتمعات غير صحية لأنها تعيق تقدم الإنسان ونموه، ويؤكد (فروم)، يعاني الناس في الوقت الحاضر من الشعور بالوحدة والعزلة والشعور بعدم الأهمية، إن حاجاتنا الأساسية، إذن هي الهرب من مشاعر العزلة هذه وتنمية الشعور بالانتماء وإيجاد معنى في الحياة وفهم النفس الإنسانية عند فروم لابد أن يبني على تحليل حاجات الإنسان النابعة من ظروف وجوده، وهذه الحاجات إنسانية وموضوعية، وهي جزء من طبيعة الإنسان خلقتها الطبيعة من خلال التطور والارتقاء (**عباس، د.س، ص ص.327-328**).

ولقد أشار (فروم) إلى أن للإنسان حاجات، ذات طبيعة اجتماعية – نفسية، صنفها بخمس حاجات هي الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى التجاوز أو التعالي، الحاجة إلى التجذر، الحاجة إلى الهوية، الحاجة إلى إطار مرجعي، وأن الحاجات السابقة تتكامل بأجمعها لتكون إطارا مرجعيا للتوجه نحو الكون الذي يعيش فيه الإنسان، بما فيه العلاقات مع الأفراد (**ضاري،2019، ص.295**).

5. خصائص الحاجات الإنسانية:

يحدد مدحت أبو النصر(1996،2008) خصائص الحاجات الإنسانية والوجدانية في الآتي:

– **الحاجات لا نهائية:** بمعنى أن حاجات الإنسان لا تنتهي أبداً، فإذا ما قدر للإنسان إشباع حاجات معينة برزت له حاجات أخرى فيعمل على إشباعها، وما أن يتم له ذلك حتى تبرز له حاجات أخرى وهكذا. بل أن الإنسان في كثير من الأوقات إذا ما حقق درجة معينة في إشباع حاجة محددة جرى لتحقيق درجة إشباع أعلى لهذه الحاجة.

- **الحاجات متجددة:** بمعنى أن الحاجة لا تزول تماماً بل تتجدد بعد فترات متفاوتة. فمثلاً الحاجة إلى الطعام تختفي بعد تناول الطعام إلا أنها لا تلبث أن تعود بعد بضع ساعات.

- **الحاجات متنوعة:** فهناك على سبيل المثال حاجات مادية وأخرى معنوية وهناك حاجات نفسية واجتماعية وجسمية وعقلية.

- **تختلف درجة أهمية الحاجات من حاجة إلى أخرى:** فالحاجات الأساسية مثل الحاجة إلى الهواء والماء والطعام والملبس والمسكن حاجات لا يمكن الاستغناء عنها بل إن عدم إشباعها يؤدي إلى هلاك الإنسان. وهناك حاجات أخرى يمكن اعتبارها حاجات ثانوية بالمقارنة مع الحاجات السابقة وهذه تشمل الحاجة إلى التعليم والحاجة للحصول على مركز أو مكانة اجتماعية. فمثل هذه الحاجات على أهميتها لا يؤدي عدم إشباعها إلى هلاك الإنسان وإن كان إشباعها يجعل حياته أفضل بكثير مما إذا لم تشبع.

- **تدرج الحاجات:** ويشرح ذلك ماسلو "Maslow " فيقول إن الإنسان لا يهتم بإشباع حاجته التي تقع على مستوى عال في الترتيب إلا بعد أن يكون قد أشبع الحاجة التي يكون ترتيبها على المستوى الأدنى. فعلى سبيل المثال الإنسان لن يبحث عن إشباع حاجته إلى الأمن أو الحاجة إلى المركز والمكانة إلا عندما يكون قد أشبع أولا حاجاته الفسيولوجية مثل الحاجة إلى الهواء والماء والطعام وهكذا.

- **اختلاف أهمية الحاجات باختلاف مراحل النمو عند الإنسان:** فالحاجات تختلف بالنسبة للفرد الواحد باختلاف المراحل العمرية التي يمر بها في فترة حياته. ففي مرحلة الطفولة ينصب اهتمام الطفل على إشباع الحاجات الأساسية كالمأكل والملبس ومن ثم إلى إشباع حاجته للعب والقفز والجري في حين نجد أنه في مرحلة المراهقة ينصب اهتمام الشاب بعد إشباع حاجاته الأساسية إلى البحث عن وسيلة لإشباع حاجته إلى الحب والظهور والاستقلال. فإذا ما انتقل هذا الشاب إلى فترة الرشد نجده يصب اهتمامه في البحث عن إشباع حاجته إلى الاستقرار والعمل وتكوين أسرة وتحقيق الذات والحاجة إلى المركز والمكانة.

- **إن إشباع الحاجات كما يرى ماسلو يتبع نوعا من النظام:** فمثلاً لابد من تخطي قمة إشباع الحاجات المبكرة قبل أن تبدأ محاولة الحاجات التالية في الترتيب في تولي مهمة القيام بدورها. بمعنى أنه متى فرغ الإنسان من إشباع حاجاته على المستوى الأدنى تحرك اتجاه أعلى ليشبع حاجات على مستوى أرفع وذلك بعد أن أصبحت مهمة إشباع الحاجات الأولى تشغل عنده مكانة أقل أهمية في حياته.

- **تختلف وسائل إشباع الحاجة من شخص لآخر**، ومن مرحلة نمو لأخرى، ومن ثقافة ومجتمع لآخر، بل ومن زمن لآخر.

- **اختلاف الحاجات باختلاف الأفراد والمواقف والثقافات والمجتمعات (أبو النصر والبارودي،2015، ص ص.124-125).**

6. الحاجات بين الإشباع والحرمان:

تؤدي الحاجات بقسميها البيولوجي والسيكولوجي دورا مهما في الجانب النمائي للفرد خلال مراحل نموه المختلفة، فالحاجات البيولوجية كالحاجة إلى الطعام والحاجة إلى الماء والحاجة إلى النوم والراحة يجب إشباعها، حتى تتحقق حالة الاتزان الفيزيولوجي للفرد، وعدم إشباع هذه الحاجات يهدد حياة الفرد بالهلاك، أما الحاجات النفسية فهي تمثل كافة الحاجات النفسية للفرد، وعدم تحقيق هذه الحاجات يؤدي إلى حالات من الاضطراب الانفعالي في شخصية الفرد، فإشباع الحاجات النفسية للفرد يحقق له التوافق النفسي ومن ثم توافقه مع الآخرين، مما يجعله يتمتع بحالة جيدة من الصحة النفسية (**الظفيري،2012، ص.70**). وعلى ذلك فالإنسان يحاول قدر طاقته أن يُشبع هذه الحاجات حتى يتمكن من خفض التور الناشئ عن هذا الإحساس بالنقص فيها، وبالتالي يمكن إزالة حالة عدم الاتزان، عندها يعود سلوكه إلى حالته الطبيعية (**مختار،2019، ص.13**).

وهذا ما ذهب إليه علماء النفس في العصر الحديث إلى القول بأن إشباع حاجات الفرد يؤدي إلى أن يشب الفرد شخصية سوية خالية من الأمراض والأزمات والاضطرابات التي قد تنتج من الحرمان من إشباع الحاجات ويلزم أن يكون هذا الإشباع معتدلا فلا يزداد إلى حد الإفراط ولا يقل إلى حد التفريط في ذلك الإشباع، فالحرمان من الطعام مثلا يؤدي إلى الضعف والهزال والإفراط في تناوله يؤدي إلى التخمة وأمراض السمنة (**بن دعيمة،2007، ص.53**).

ويشير كل من أبو النصر والبارودي (**2015، ص.49**) أن هناك قاعدة مهمة وهي أن إشباع الاحتياجات لدرجة التخمة يؤدي إلى حالة من الترهل والضعف والمرض، فلابد من وجود توازن بين درجة الإشباع ودرجة الحرمان، لماذا؟ لأن الحرمان ينشط الدوافع عند الانسان، ويجعله يتحرك ويعمل ويكون لديه أمل يخطو به نحو النجاح وهدف يسعى وراء تحقيقه، لكن لو أشبعت كل حاجاته، فسيتوقف الإنسان عن السعي والحركة والتفكير والإبداع...إذن لابد من وجود أشياء يحتاجها...أشياء يحرم منها ويسعى إليها ويحلم بها، إذن فهناك توازن ما بين الإشباع والحرمان.

ولذلك...فإذا تم إشباع هذه الحاجات في الوقت المناسب، وبالقدر المعقول تحقق النمو النفسي السليم للإنسان، وعلى هذا يعد إشباع هذه الحاجات ضرورة ملحة لبقاء الإنسان مستقراً وآمناً، يمارس دوره في الحياة بشكل سوي سليم (**مختار،2019، ص.13**). وهكذا فإن معرفة حاجات الفرد وسبل إشباعها يعد مدخل رئيسي لتحقيق الصحة النفسية له.

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه والتطرق إليه في هذا الفصل يتضح لنا أن هناك تباين وتعدد في نظرة وآراء العلماء والمختصين في مجال علم النفس والتربية في تناولهم لموضوع الحاجات وتصنيفاتها المختلفة، وربما يرجع سبب هذا الاختلاف حسب اتجاهات كل نظرية ومؤسسها، فكل عالم ينظر إليها من زاوية اختصاصه أو المنهج الذي سلكه في دراسته لهذه الحاجات، أو حسب توجهاته الشخصية وميولاته الفكرية، ولا مناص من القول أنه رغم الاختلاف في تصنيفاتها هناك اتفاق تام بين العلماء وبالإجماع على أهمية هذه الحاجات ودورها الكبير والمهم في حياة الفرد وفي مختلف مراحله العمرية، حيث أنها تعمل على تحقيق صحته النفسية وإعادة توازنه واستقراره الداخلي، فإهمالها وعدم إشباعها يقع الفرد فريسة العديد من الاضطرابات والانحرافات الصحية والنفسية والاجتماعية، والتي من دون شك تؤثر على حياته. ومن هذا المنطلق فإن معرفة هذه الحاجات وطرق إشباعها يعد ضرورة ملحة، وخاصة إذا تعلق الأمر بشريحة جد مهمة في المجتمع وهي فئة "المتفوقين دراسيا". فإهمال أو تجاهل حاجاتهم واحتياجاتهم المختلفة تؤثر على مسارهم الدراسي والأكاديمي. وعلى طريقهم نحو النجاح والتفوق والتميز، وهو ما سنحاول التطرق إليه والحديث عنه في الفصل الموالي لمعرفة حاجات المتفوقين دراسيا.

الفصل الثالث

التفوق الدراسي وحاجات المتفوقين

تمهيد

أولا- التفوق الدراسي

1) تعريف التفوق الدراسي
2) خصائص المتفوقين دراسيا
3) العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي
4) طرق ومحكات الكشف عن المتفوقين
5) مشكلات المتفوقين دراسيا
6) برامج تربية المتفوقين

ثانيا- حاجات المتفوقين دراسيا

1) أهمية عملية الكشف وتحديد حاجات المتفوقين دراسيا
2) فوائد الكشف عن حاجات الموهوبين والمتفوقين
3) حاجات المتفوقين دراسيا
4) استراتيجيات مقترحة لإشباع حاجات الموهوبين والمتفوقين
5) أساليب رعاية المتفوقين وإرشادهم

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التفوق الدراسي من بين المواضيع البالغة الأهمية، ولا سيما في الوقت الراهن عصر النبوغ المعرفي والتسابق نحو استثمار الموارد البشرية، فضلا عن ذلك فهو من بين المفاهيم التي حظيت بالاهتمام والدراسة من قبل العلماء والباحثين من حيث تحديد مفهومه، نظرا لتعدد واختلاف المحكات والمعايير الذي تناولته بالدراسة والتي سنتطرق لها بشيء من التفصيل، إلا أنه رغم هذا الاختلاف والتعدد في تحديد مفهومه هناك اتفاق عام بين العلماء بأهمية احتضان هذه الفئة ورعايتها باعتبارها الثروة الحقيقية لكل مجتمع وأمل المستقبل، فالموهوبين والمتفوقين لهم احتياجات ومطالب تحتاج إلي رعاية واهتمام؛ لكي يتم استثمار قدراتهم وطاقاتهم على أكمل وجه، ومن بين العوامل المساهمة والتي لها أهمية قصوى في تنمية هذا التفوق، هي الأسرة وما توفره من دعم ورعاية واحتضان وبيئة ثرية مشجعة ومحفزة تشبع فيها حاجاته النفسية والاجتماعية والأكاديمية.

وتأسيسا على ذلك فإن التفوق وحاجات المتفوقين وسبل إشباعها من المواضيع التي ينبغي دراستها والوقوف عليها، وهذا ما سنحاول التطرق له في هذا الفصل، وذلك من حيث مفهوم التفوق ومحكات تعريفه، وخصائص المتفوقين دراسيا، ثم العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي، طرق ومحكات الكشف عن المتفوقين، مشكلات وبرامج تربية المتفوقين، وبعدها التطرق إلى حاجات المتفوقين دراسيا من حيث أهمية عملية الكشف وتحديد حاجات المتفوقين دراسيا وفوائد الكشف عنها، ثم أهم حاجات المتفوقين النفسية والاجتماعية والأكاديمية، ثم اقتراح استراتيجيات لإشباع حاجاتهم، وفي الأخير رعاية المتفوقين وإرشادهم.

أولا- التفوق الدراسي

1.تعريف التفوق الدراسي:

التفوق من الناحية اللغوية هو العلو والارتفاع في الشأن في ناحية ما، والتفوق من الفوق، والفوق نقيض تحت، وقال ابن منظور: " فاق الرجل أصحابه أي فضلهم وعلامهم بالشرف، ورجل فاق في العلم أي متفوق على قومه في العلم".

والتفوق في "المعجم الوسيط" هو الشي الجيد في كل شيء، والممتاز عن غيره من الناس، أي أن المتفوق هو الذي فاق قومه وترفع عليهم (**الصاعدي،2007، ص.22**).

هذا وقد اتفقت المعاجم العربية والإنجليزية في الجانب اللغوي على أن الموهبة (Giftedness) تعني قدرة استثنائية أو استعدادا فطريا غير عادي لدى الفرد، وبينما يأتي مصطلح التفوق (Talent) مرادفا لمعنى كلمة الموهبة، أو بمعنى قدرة موروثة أو مكتسبة سواء أكانت قدرة عقلية أم قدرة بدنية (**القمش،2012، ص.30**).

أما من الناحية الاصطلاحية فقد تنوعت واختلفت وجهات النظر بين العلماء في تحديدهم لمفهوم التفوق، ولقد أشار أبراهام إلى التضارب المسرف في تعريف التفوق حيث جمع أحد طلابه حوالي (113) مصطلحا

للتفوق ضمنها بحثا دراسيا قام بإجرائه. وقد يعكس هذا مدى حيرة المتخصصين في المجالات التربوية، والتعليمية في تحديد التفوق وتعريفه وتقديره وتحديد ماهيته، وأهم تلك المحكات التي اتبعها الباحثون في تعريف التفوق هي:

1. **محك الذكاء:** ومن أشهر من تبنى تعريف التفوق على أساس الذكاء نجد: تيرمان، بيكر، نوريس.
2. **محك التحصيل الأكاديمي:** ومن أهم رواد التعريفات المستندة لهذا المحك: باسو، كونانت، ديور، رون كارسون.
3. **محكات متعددة:** حيث أكد الباحثين على ضرورة الاحتكام لأكثر من محك لتعريف التفوق كالذكاء والتحصيل وآراء المدرسين وسجلات المدرسة واختبارات القدرات الخاصة والقدرات الابتكارية **(بن فليس وهامل،2016، ص.18)**.

وفي هذا الإطار، يشير جروان (2004) إلى أنه يمكن تصنيف التعريفات الواردة في أربع مجموعات على أساس الخلفية النظرية أو السمة البارزة لكل منهما:

1.1. التعريفات الكمية: وهي التعريفات التي تعتمد أساسا كميا بدلالة الذكاء أو التوزيع النسبي للقدرة العقلية حسب منحنى التوزيع الاعتدالي الطبيعي. ومن أمثلتها:

يمكن تعريف الموهوب والمتفوق تبعا لدرجة الموهبة والتفوق التي تؤخذ على أنها الحد الفاصل بين الموهوب، وغير الموهوب، وغير المتفوق، وإذا اعتمدت نسبة الذكاء كمحك فإن النقاط الفاصلة المقترحة تختلف بصورة واسعة من سلطة إلى أخرى، وتمتد بين نسب ذكاء (115–180)، لكن معظم النقاط الفاصلة المستخدمة فعليا تقع بين (125–135) **(القمش،2012، ص.32)**.

وفي هذا السياق يرى كيرك kirk بأن الطفل الموهوب هو ذلك الفرد الذي يتميز بقدرة عقلية عالية حيث تزيد نسبة ذكائه 130 ويتميز بقدرة عالية على التفكير الإبداعي **(بن فليس وهامل،2016، ص.19)**. وكذا تعريف "بالدوين" (Baldwin). الذي يعزز ما ذهب إليه زملاؤه فيحدد معامل الذكاء (130) فأكثر باستخدام مقياس ستانفورد– بينيه للذكاء في تميز المتفوقين عقليا عن العاديين **(الخالدي،2003، ص.106)**.

وأشار ماضي **(2011، ص.27)** بأن هناك مقاييس كمية من نوع آخر تستخدمها بعض الولايات المتحدة الأمريكية حسب قوانين هذه الولايات، فولاية تور، كاليفورنيا تعرف الموهوب والمتفوق بأنه الطفل الذي يقع ضمن أعلى 10% (أي مستوى الذكاء يقترب من 120) من مجموع طلبة مدارس المنطقة التعليمية على اختبار الذكاء والتحصيل ومقاييس المنطقة التعليمية على اختبار الذكاء والتحصيل ومقاييس السمات السلوكية، وفي ولاية كاليفورنيا يعد الطفل موهوبا أو متفوقا إذا كان ضمن أعلى 2% (أي مستوى ذكاء يقترب من 130) وفي ولاية

كونتيكت أخذت نسبة 5% وفي ولاية جورجيا اعتمدت نسبة أعلى 3% وهكذا تتفاوت النسبة من مكان لآخر حتى في البلد الواحد.

إلا أن بعض الآخر من علماء النفس يرون أن التقيد بمعامل الذكاء (130) أو أكثر، به شيء من المغالاة، ويميلون إلى خفض هذا المعامل، ويرون الاكتفاء بمعامل الذكاء (120) حدا فاصلا للتفوق العقلي. ومنهم: " دنلاب Dunlab " الذي يصنف المتفوقتين عقليا إلى ثلاثة مستويات وعلى النحو التالي:

1. **فئة الممتازين:** وهم من تتراوح معاملات ذكائهم ما بين (120–125) إلى (135–140) إذا ما طبق عليهم مقياس ذكاء ستانفورد– بينيه.
2. **فئة المتفوقين:** وهم من تتراوح معاملات ذكائهم ما بين (135–140) إلى (170) إذا ما قيس ذكاؤهم بنفس المقياس.
3. **فئة العباقرة:** وتبلغ معاملات ذكائهم (170) أو تتعدى ذلك (**الخالدي،2003، ص.107**). وهي فئة نادرة بين الناس.

إن تعريف الموهبة والتفوق في ضوء نسبة الذكاء كمحك وحيد، فيه إجحاف لعدد من الأطفال الموهوبين والمتفوقين، فقد لقى هذا المحك إلى نقد واسع على أساس أنه المعيار الوحيد لتحديد هذه الفئة، وعليه لابد من اللجوء إلى محكات ومحددات أخرى.

2.1. تعريفات الخصائص السلوكية: توصلت دراسات وبحوث كثيرة إلى نتيجة مفادها أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين يظهرون أنماطا من السلوك أو السمات التي تميزهم عن غيرهم. ومن أبرز سمات الموهوبين والمتفوقين، حب الاستطلاع الزائد، تنوع الميول وعمقه، سرعة التعلم والاستيعاب، الاستقلالية، حب المخاطرة القيادية، المبادرة والمثابرة. وقد رأى بعض الباحثين أن هذه السمات كهذه تصلح كإطار مرجعي لتعريف الموهبة والتفوق والتعرف على الموهوبين والمتفوقين وصمموا لذلك مقاييس وأدوات يمكن أن يستخدمها أولئك الذين يعرفون الطفل معرفة جيدة حتى يكون تقديرهم لدرجة وجود السمة لديه تقديرا موضوعيا وصادقا إلى حد ما. وربما كان المعلم بتماسه المباشر مع الأطفال في مراحل الدراسة أكثر الناس دراية بهم وأقدرهم على تقييم سماتهم السلوكية وتحديدها(**عياصرة واسماعيل،2012، ص ص.109–110**).

ومن بين التعريفات التي وضعت على أساس السمات السلوكية تعريف در "Durr" الذي أورده الباحثان راينولدز وبيرش (Reynolds & Brich,1977) ويشير هذا التعريف إلى أن: الطفل الموهوب والمتفوق يتصف بنمو لغوي يفوق المعدل العام ومثابرة في المهمات العقلية الصعبة وقدرة على التعميم ورؤية العلاقات وفضول غير عادي وتنوع كبير في الميول (**جروان،2016، ص.52**).

ويرى محمد عادل عبد الله أن الإشكال الذي تطرحه بعض هذه التعاريف التي تعمد على الخصائص والسمات السلوكية لدى الموهوب كنموذج أو مدخل لتعريف الموهوبين والمتفوق، هو عدم ثبات واستقرار هذه الخصائص والسمات والاستقرار خاصة عند الأطفال، كما أنها يمكن أن تظهر في مواقف خاصة بعينها ولا تكون سمة دائمة وثابة عند الطفل **(هامل،2019، ص. 124)**. ومن أبرز المقاييس السلوكية المستخدمة في التعرف على الطلبة المتفوقين في المجالات المختلفة المقاييس العشرة التي طورها ريترولي (Renzulli & others,1979)، واشتملت هذه المقاييس على السمات التالية: التعلم والدافعية والإبداعية والقيادية والبراعة الفنية والموسيقى والمسرح ودقة الاتصال والتعبيرية في الاتصال والتخطيط **(ماضي،2011، ص ص.30-31)**. إضافة إلى أعمال كل من كلارك، تتل وبيكر وفتحي جروان وغيرهم، وهي متعمدة بشكل أساسي كأحد المداخل أو المحكات الإجرائية المهمة في عملية الكشف والتشخيص على الموهوبين والمتفوقين، من أجل إلحاقهم ببرامج الرعاية الخاصة بهم وفقا لخصائصهم وسماتهم واحتياجاتهم المختلفة **(هامل،2019، ص.124)**.

ومن هنا فإن الموهوبين والمتفوقين بحاجة إلى برامج تربوية وتعليمية خاصة وطرق واستراتيجيات متميزة، تكون وفق قدراتهم واستعداداتهم وتتحدى مستوى تطلعاتهم، فتساهم بذلك في مواجهة احتياجاتهم، والاستفادة من طاقاتهم على أكمل وجه.

3.1. التعريفات المرتبطة بحاجات المجتمع وقيمه: تنطوي هذه التعريفات على استجابة واضحة لحاجات المجتمع وقيمه من دون اعتبار يذكر لحاجات الفرد نفسه. ولما كانت حاجات المجتمع وقيمه السائدة خاضعة للتغير من بلد لآخر تبعا لنوع الأيديولوجية السياسية والاقتصادية والمعتقدات السائدة فإن هذه التعريفات أيضا ليست جامدة وتتأثر بمحددات الزمان والمكان وبالتالي فإن الموهوب والمتفوق في مجتمع بدائي غير الموهوب والمتفوق في مجتمع متقدم تقنيا أو صناعيا وقد عبر "نيولاند" (Newland, 1976) عن هذا الاتجاه بصورة قاطعة بقوله: "إذا كان ما نسبته (س %) من مجموع القوى البشرية العاملة حاليا في الولايات المتحدة يمارسون أعمالا من مستوى رفيع، فإن المدارس مطالبة بإعداد هذه النسبة على الأقل من المجتمع المدرسي للقيام بهذه الأعمال" **(جروان،2016، ص.53)**.

إن نسبة الأطفال الذين يعتبرهم تعريف (نيولاند) بحاجة إلى برامج خاصة لا توفرها المدارس العادية لتقرر على ضوء حاجة المجتمع من الوظائف الرفيعة، وقد قدرت هذه النسبة في الولايات المتحدة الأمريكية لعام 1976 بأعلى (8%) من المجتمع المدرسي، ويعني ذلك أن نسب ذكاء هؤلاء الأطفال يجب أن لا تقل عن (120-125) ومع أن التعريف يتضمن أساسا كميا لأغراض التطبيق، إلا أنه استند قبل كل شيء إلى الحاجة الاجتماعية، ولذلك لم يتم إلحاقه بالتعريفات السيكومترية وانضوى تحت عنوان منفصل، وطبيعة الحال فإن هذه

التسمية متغيرة تبعا لتغير حاجات المجتمع، وقد ذكر تاننبوم (Tannenbaum,1983) أن هذه النسبة حددت عام 1970 م لتشمل (5.3%) فقط من أطفال المدارس الذين يظهرون قدرات واعدة في مجالات عدة **(كرار،2004، ص.41)**.

ويقول "رينزولي Renzulli " الطفل الموهوب والمتفوق هو الطفل الذي يكون أداؤه متميزا بصورة متسقة في مجال ذي قيمة للمجتمع الإنساني **(عبيد،2000، ص.24)**.

تختلف حاجات الموهوب في خدمة قضايا مجتمعه واحترام قيمه، وذلك حسب ثقافة المجتمع ونوع الحياة التي يعيشها، والحاجات المختلفة من جيل إلى جيل ومن زمان لآخر ومكان لآخر. وبناء على ذلك عرف الموهوب بأنه الذي يكون أداؤه متميزاً بصورة تخدم أهداف المجتمع وقيمه، بالنسبة له كمجتمع إنساني **(الرابغي،2013، ص.40)**.

أما تاننبوم فيقول: "الطفل الموهوب والمتفوق هو ذلك الطفل الذي يتوافر لديه الاستعداد ليصبح منتجا للأفكار البشرية (في مجالات الأنشطة كافة) التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقيا وعقليا وعاطفيا واجتماعيا وماديا وجماليا" **(بن فليس وهامل،2016، ص.23)**.

ويعرف محمد الطحان (1983) المتفوق عقليا بأنه: "كل فرد حقق امتيازا مستمرا في مجال من المجالات التي ترتبط بالنشاط العقلي الوظيفي وتقدره الجماعة. ويؤكد رمضان الطنطاوي على موضوع تقدير الجماعة في تعريفه المتفوق عقليا فيقول: "هو من وصل في أدائه إلى مستوى أعلى من مستوى العادية في مجال من المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد، بشرط أن يكون ذلك المجال موضوع تقدير الجماعة". ويضيف الطنطاوي محددا الجوانب التي تكتمل فيها التفوق العقلي وهي:

1. من وصل إلى مستوى معين في أدائه.
2. أن يكون هذا المستوى أعلى من مستوى العادية.
3. أن يكون هذا الأداء في مجال تقدره الجماعة التي يعيش فيها الفرد **(ماضي،2011، ص ص.32-33)**.

4.1. التعريفات التربوية المركبة: يقصد بها جميع التعريفات التي تتضمن إشارة واضحة للحاجة إلى مشروعات أو برامج تربوية متميزة- بما في ذلك المنهاج وأسلوب التدريس- لتلبية احتياجات الأطفال الموهوبين والمتفوقين في مجالات عدة. وتتدرج أشهر التعريفات المقبولة عالميا ضمن هذا الإطار، ومن أمثلة هذه التعريفات:

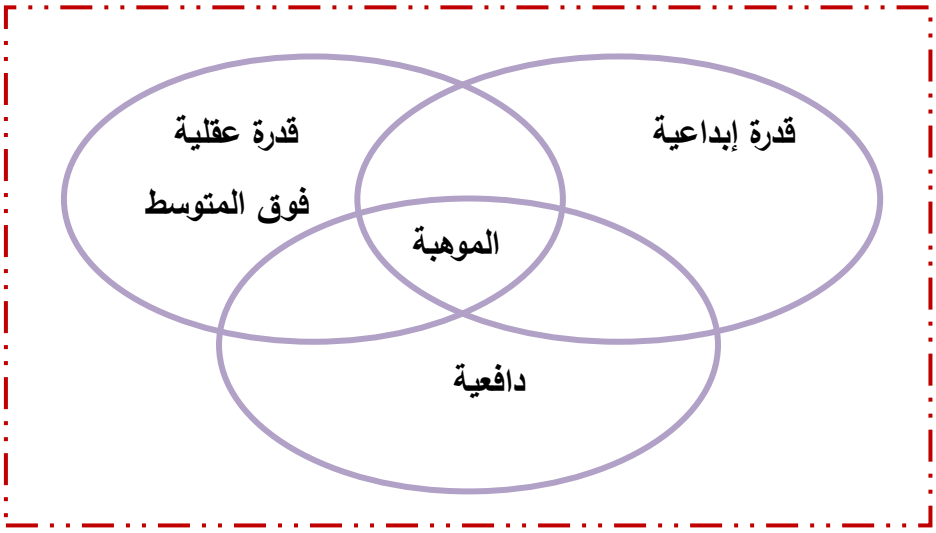
أ. تعريف مكتب التربية الأمريكي: وهو تعريف ميرلاند (Marland,1972) حيث يقول عن الموهوبين أن هؤلاء الأطفال الذين يملكون قدرات وإمكانيات غير عادية تبدو في أداءاتهم العالية المتميزة والذي يتم تحديدهم من

خلال خبراء متخصصين مؤهلين ومتمرسين وممن لا تخدمهم مناهج المدارس العادية وبحاجة إلى برامج متخصصة ليتمكنوا من خدمة أنفسهم ومجتمعهم. وتشمل مجالات الأداء العالي المتميز (مجالات الموهبة) واحدا أو أكثر من المجالات التالية: القدرات العقلية العامة، القدرة الأكاديمية المتخصصة، القدرة القيادية، القدرة الإبداعية والابتكارية، المهارات الفنية أو الأدائية، القدرات نفس حركية (**عيسى،2018، ص ص.139-140**).

وقد تعرض هذا التعريف لانتقادات كثيرة وتم تعديله. وقدمت الصيغة المعدلة لعام (1981) التعريف الآتي: "الأطفال الموهوبون هم أولئك الذين يعطون دليلا على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات". ونلاحظ في هذا التعديل أن القدرة النفسحركية التي وردت في الصيغة الأولى قد حذفت لتداخلها مع القدرة الفنية (**جروان،2016، ص.55**).

ب. تعريف رينزولي (Renzulli, 1979): قدم رينزولي تعريفه المشهور للموهبة والتفوق- مستندا إلى مراجعة لنتائج البحوث والدراسات السابقة حول الموضوع -على النحو الآتي: تتكون الموهبة من تفاعل (تقاطع) ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية، وهي: قدرات عامة فوق المتوسط، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمة (الدافعية) ومستويات مرتفعة من القدرات الإبداعية. والموهوبون هم أولئك الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني. إن الأطفال الذين يبدون تفاعلا أو الذين بمقدورهم تطوير تفاعل بين المجموعات الثلاث يتطلبون خدمات وفرصا تربوية واسعة التنوع لا توفرها عادة البرامج التعليمية الدارجة (**جروان،2016، ص.56**).

حيث يشير (**Joseph S. Renzulli, 1990, p. 9**) أن الأشخاص ذوي الإنتاجية العالية يتميزون بمجموعات متداخلة من القدرة، وأنهم أعلى من المتوسط (وإن لم يكن بالضرورة متفوقا)، والقدرة على أداء المهام، والإبداع. ويتميز هذا التعريف بالقبول في ميدان تعليم الموهوبين أو المتفوقين داخل الولايات المتحدة الأميركية وخارجها؛ لأنه يشكل جزءا مكملا لبرنامج ريزولي الإثرائي الذي أجريت عليه دراسات كثيرة، حتى أصبح من أكثر البرامج المعروفة اكتمالا وتفصيلا. وقد عبر ريزولي عن مفهومه الثلاثي للموهبة أو التفوق بحلقات متداخلة كما تبدو في الشكل رقم (05) ويمثل الجزء المظلل في الشكل التفوق أو الموهبة باعتبارهما محصلة للتفاعل بين المجموعات الثلاثة من السمات (**عياصرة وإسماعيل،2012، ص.109**).



شكل رقم (05): نموذج رنزولي للموهبة الحلقات الثلاث (مكونات الموهبة)

(عن جروان،2016، ص.56)

وقد جادل رينزولي بأن الخصائص النفسية مثل المثابرة على المهمة والإبداع والدافع لها نفس الأهمية للإنتاجية الإبداعية مثل القدرة الفكرية أو الأكاديمية وأنه يجب البحث عن هذه الخصائص وتنميتها في البرامج المدرسية. بشرت مقالة رينزولي بحركة تبتعد عن الاعتماد فقط على مقاييس القدرة الفكرية الفطرية ونحو الاعتراف بمساهمات المتغيرات النفسية والاجتماعية في إظهار الموهبة. **(Subotnik et al., 2011 .p.5)**

ويجمع التعريف الذي قدمه "رينزولي" بين بعض خصائص التعريفات ذات التوجه التربوي وتعريفات السمات، ولكنه ينطوي على أوجه قصور أهمها: المساواة بين الموهوب (Gifted) والمتفوق (Talented) من حيث اشتراطه توافر نفس الخصائص أو السمات الثلاث لدى كل منها، تجاهله للأطفال الموهوبين عقليا ذوي التحصيل المتدني وذلك مفهوم ضمنًا في اشتراطه الفاعلية لكل من المكونات الثلاثة للموهبة والتفوق، بينما أثبت الدراسات وجود أطفال موهوبين عقليا في مختلف المستويات الدراسية ممن تدنى مستوى تحصيلهم المدرسي نتيجة نقصان دافعيتهم للتعلم، عدم إشارته إلى مستوى الأداء المطلوب بصورة محددة بالنسبة لكل من المكونات الثلاثة للموهبة والتفوق، ولا يحل المشكلة قوله أن تكون القدرات العامة في "مستوى فوق المتوسط " أو أن تكون القدرات الإبداعية والدافعية من "مستويات مرتفعة"؛ وعلى الرغم من الانتقادات الموجهة إلى تعريف رينزولي إلا أنه قدم إضافات كثيرة من بينها: توسيع مفهوم الموهبة والتفوق، إبراز الدور الذي تلعبه الدافعية في مستوى الإنجاز وأهمية التفاعل بين القدرات العامة والإبداعية والدافعية بالنسبة لتخطيط البرامج الخاصة للموهوبين

والمتفوقين، كما أنه أكد ضرورة النظر إلى الموهبة والتفوق كحالة تطورية نامية **(جروان،2016، ص ص.56-57)**.

جـ. تعريف جلجار(Gallagher): إن الطفل الموهوب هو الذي يتم التعرف عليه من قبل أشخاص مؤهلين، ويكون لديه القدرة على الأداء الرفيع، ويحتاج إلى برامج تربوية متميز وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينه من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معا **(الرابغي،2013، ص.43)**.

إن القدرة على أداء رفيع المستوى كما يراها جلجار تضم الأطفال الذين يظهرون تحصيلا مميزا وقدرة كامنة في مجالات مختلفة منها: القدرة العقلية العامة، الاستعداد الأكاديمي الخاص، القدرة القيادية، التفكير الإبداعي أو المنتج، الفنون البصرية والأدائية القدرة النفسحركية **(بن فليس وهامل،2016، ص.23)**.

إن دراسة التعريف التربوي الذي قدمه جلجار وتحليله تكشف عن الحقائق الآتية:

- هنالك خلط وعدم وضوح في استخدامه لتعبيري الموهبة (Giftedness) والتفوق (Talent).
- يحدد "جلجار" مجالات الأداء ولم يشر بوضوح إلى طريقة قياس مستوى الأداء، كما أنه لم يشر إلى المستوى المطلوب في كل مجال، واكتفى بالتأثير على دور المهنيين المؤهلين في الكشف عن الأطفال المتفوقين.
- يؤكد جلجار على حاجة الأطفال المتفوقين لبرامج تربوية خاصة بالإضافة إلى البرنامج المدرسي العادي.
- هناك إشارة واضحة إلى أهداف البرامج الخاصة بالموهوبين والمتفوقين والتي تتلخص- كما يراها جلجار- في تحقيق النمو الشخصي والرفاه الاجتماعي.
- ميز "جلجار" القدرة النفسحركية واعتبرها مجالا مختلفا من مجالات الأداء. بينما نلاحظ أن تعريف الفيدرالي في آخر تعديل له عام (1981) قد حذفها نظرا لكونها مشمولة في الفنون الأدائية المرادفة للفنون البصرية والتمثيلية في تعريف جلجار.
- لا يتجاهل التعريف الأطفال المتفوقين عقليًا من ذوي التحصيل المتدني وذلك من خلال إشارته إليهم بالقول "أو لديهم قدرة محتملة أو كامنة".

وأخيرا، فإن هناك تشابها كبيرا بين تعريف "جلجار" و"التعريف الفيدرالي الأمريكي" الذي وضع عام (1972) **(جروان،2016: 58)**.

د. تعريف تاننبوم (Tannenbaum): قدم تانتبوم (Tannenbaum,1983) تعريف عن الموهبة والتفوق يأخذ في الاعتبار العوامل الاجتماعية أو البيئية، بالإضافة إلى العوامل النفسية للفرد، وينص تعريفه على أن: "الطفل الموهوب والمتفوق هو ذلك الطفل الذي يتوافر لديه الاستعداد أو الابتكارية ليصبح منتجا للأفكار(في مجالات الأنشطة كافة) التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقيا وعقليا وعاطفيا واجتماعيا وماديا وجماليا" **(ماضي،2011، ص.35)**. وتضم العوامل التي تسهم في إنتاج الأفكار – كما يراها تاننبوم- ما يلي:

▪ **القدرة العامة:** وهي شرط أورده معظم الباحثين الذين اقترحوا تعريفات للموهبة والتفوق، مثل تعريف رينزولي والتعريف الفيدرالي الأميركي.

▪ **القدرة الخاصة:** وهي عامل سبق أن أشار إلية سيبرمان في نظريته حول الذكاء وتضمنه التعريف الفيدرالي الأميركي للموهبة والتفوق، وتتفاوت القدرة الخاصة في طبيعتها والوقت الملائم لرعايتها ومرحلة العمرية التي تظهر فيها من ميدان إلى آخر، ويرى تاننبوم أن الموهبة الأدبية عادة ما تظهر في سن الرشد بينما قد تظهر المواهب الرياضية والأدائية والأكاديمية في سن مبكر.

▪ **العوامل غير ظرفية:** وتضم بالإضافة إلى الدافعية، توافر(أنا) قوية وحاجة للإنجاز، وتكريس للنفس أو ارتباط تام بمجال معين، والرغبة في تأجيل الإشباع المرحلي سعيا وراء الانجاز طويل الأمد، وهناك تداخلات بين عناصر الشخصية ومجال الاهتمام تكتسب أهمية في نجاح بعض الأفراد، إن التوجه نحو الزاخرين مثلا سمة تبدو ضرورية للنجاح في العمل السياسي، ولكنها أقل أهمية في الوصول إلى مستوى التميز بالنسبة للمؤرخ.

▪ **العوامل الظرفية:** تلعب العوامل الظرفية أو البيئية دورا كبيرا في تشكيل قدرات الفرد وتنميتها أو إبرازها إلى حيز الوجود، وتشمل هذه العوامل تأثير الوالدين والمعلمين والرفاق والمجتمع ووسائل الإعلام وغيرها، بالإضافة إلى توافر المناخ الملائم كي تعبر عن ذاتها، ويعتمد بروز الموهبة بدرجة كبيرة على روح العصر والحالة الراهنة للتطور الحضاري، إن الاستعداد الإنساني لبرمجة الحاسوب على سبيل المثال بقي من دون استثمار في العصور الوسطى، وربما يتواجد هذه الأيام عدد ليس قليلا ممن لديهم إمكانيات واعدة تبقى دون استثمار.

▪ **عوامل الحظ:** أبرز تاننبوم دور عوامل الحظ التي لم ترد لدى معظم الكتاب والباحثين في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين، وهو يرى أن تحقيق القدرة والموهبة يمكن أن يكون مرهونا بأن يكون الفرد في المكان المناسب والزمان المناسب، إن متطلبات الواقع تفرض الاعتراف بالدور المهم الذي تلعبه عوامل الحظ **(جروان،2016، ص.60).**

ونشير إلى أن تعريف تانتيوم يحمل مضامين من بينها الحاجة إلى توسيع مفهوم الموهبة والتفوق ليأخذ بالاعتبار العوامل الخارجة عن حدود سمات الفرد نفسه.إن المحك الأخير للموهبة والتفوق هو الأداء الذي يقابل بالاستحسان النافد وذلك أكثر التصاقًا بمرحلة الرشد. ضرورة الاهتمام بالكشف عن الاستعدادات والقدرات ورعاية من لديهم طاقة كامنة في الوقت المناسب وفي المناخ المناسب داخل المدرسة وخارجها. ضرورة الاهتمام بتوعية مناهج تعليم المتفوقين **(كرار،2004، ص.44).**

مما تقدم يبدوا لنا جليا أن هناك تنوعا وتضارب في وجهات نظر العلماء والمختصين في تحديد تعريف أو مفهوم واضح لمصطلح التفوق، فمنهم من اعتمد على التعريفات السيكومترية التي تستند على أساس نسبة الذكاء والتي يتم التعرف عليها من خلال مقاييس الذكاء إذا كانت درجة الذكاء 130 درجة فأكثر، أما مفهوم التفوق

الذي يعتمد على التحصيل الدراسي والأكاديمي للفرد، فيرون أنه يكون ضمن15% أو20% مقارنة بالمجموعة التي ينتمي إليها، في حين هناك من اعتمد على تعريفات السمة والتي تستند على الخصائص السلوكية للأفراد كسرعة التعلم والاستيعاب، القيادة وحب الاستطلاع...الخ، كإطار مرجعي لتعريف التفوق، كذلك هناك من اتجه إلى التعريفات المرتبطة بحاجات المجتمع وقيمه وتشتمل على الاحتياجات الاجتماعية، في حين ذهب أصحاب التعريفات التربوية التي ترتكز على حاجة المتفوقين إلى خدمات وبرامج تربوية خاصة تتفق مع قدراتهم وتلبي احتياجاتهم المختلفة، وفي هذا الصدد يقول "فتحي جروان" **(1999، ص.43)**: "بالرغم من الإنجازات الضخمة التي أقيمت حول مفهوم الموهبة والتفوق من الناحية التربوية والاصطلاحية إلا أنه عند مراجعة ما كتب حول الموضوع نكتشف بوضوح عدم وجود تعريف عام، متفق عليه بين الباحثين والمدرسين، أضف إلى ذلك حالة الخطأ وعدم الوضوح في استخدام ألفاظ مختلفة للدلالة على القدرة أو الأداء غير العادي في مجال من المجالات فقد جرت العادة على استخدام ألفاظ من مثل: موهوب، متفوق، ومبدع، متميز وممتاز وذكي ...الخ. بمعنى واحد أو بمعان غير واضحة وغير محددة".

ونافلة القول نستخلص أن التفوق العقلي يعد موضوعا مهما وواسعا يحتاج إلى العديد من المحكات لتحديد مفهومه، ولا يمكن التركيز على محك واحد فقط، بل يجب الاستعانة بمحكات أخرى في تحديد مفهوم التفوق، وبالرغم من التنوع والتعدد في تعريفات التفوق العقلي، إلا أن الكل يتفق وبالإجماع على ضرورة الاهتمام بهذه الفئة ورعايتها واستثمار طاقاتها وقدراتها، فهم الثروة الوطنية لكل مجتمع ومصدر قوتها.

ومن خلال ما تم طرحه من تعريفات للتفوق العقلي في ضوء عدة محكات، فقد اعتمدنا في دراستنا الحالية على مستوى التحصيل الدراسي أو الأكاديمي كمحك لتحديد فئة المتوقين دراسيا، وهذا اعتمادا على ما سبق وعلى أشارت إليه **(المللي،2010، ص ص.154-155)** بقولها: "يعد التحصيل الدراسي من أهم المحكات المستخدمة في التعرف على المتفوقين على أساس أنه يعد أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي عند الفرد، ومن مظاهر هذا النوع من التفوق ارتفاع درجات الطالب في المواد الدراسية المختلفة"، وتذكر السرور (2010) أن التفوق" يشير إلى التحصيل العالي والإنجاز المدرسي المرتفع، ويندرج تحته نوعين من التفوق: التفوق التحصيلي العام- التفوق التحصيلي الخاص" **(الأشول،2013، ص.114)**. واستنادا على ذلك نرى أن التفوق يرتبط بالتحصيل الدراسي المرتفع، وتحديدا في حصيلة أداء التلميذ في الامتحانات (التحصيل الدراسي العام). والجدير بالذكر هنا أن العديد من الدول تعتمد على معيار ومحك التحصيل الدراسي، وهذا ما ذهب إليه آل عامر **(2010، ص ص.14-15)** الذي أشار أن التفوق في التحصيل الدراسي يستخدم كدلالة على التفوق في الكثير من البلدان العربية، ففي مصر يعتبرون العشرة الأوائل في امتحانات الإعدادية من كل محافظة من المتفوقين، وفي الكويت يعتبرون الطالب متفوقا في التحصيل الدراسي إذا كان مجموع درجاته في الامتحانات

المدرسية يضعه ضمن النسبة لـ: العليا من تلاميذ فصله الدراسي، وفي المملكة العربية السعودية يعتبرون الطالب متفوقا في التحصيل الدراسي إذا حصل على 90% وأكثر من درجات الامتحانات المدرسية، وأكدت أيضا ليلى الصاعدي **(2007، ص.28)** في الأردن يعتبر الأوائل في المدارس من الطلاب النابغين. وهذا لا ليس حصرا في البلاد العربية فقط، ففي الو.م.أ وحسب ما أشار إليه رالف كالور (1980) أن الو.م.أ كانت أكثر بلاد العالم استخداما لمحك التحصيل الدراسي في الكشف عن المتفوقين وذلك باستخدام السجلات المدرسية لأن التحصيل يعتبر أحد المظاهر الأساسية عن النشاط العقلي الوظيفي عند الفرد ولاشك أن درجات التلميذ في السجل المدرسي تعتبر مؤشرا سهلا للكشف عن التلاميذ المتفوقين الذين سجلوا نجاحا دراسيا ممتازا كتعبير عن هذا التفوق. ولكن لابد أن يثبت السجل تفوق الطالب المستمر في التحصيل لأن هذه الاستمرارية بحد ذاتها هي المؤشر الأساسي الذي يدل على تفوق الطالب عقليا **(بن فليس وهامل،2016، ص.21)**. وهكذا فإن دراستنا تبنت محك التحصيل الدراسي باعتباره مؤشر من مؤشرات التفوق الدراسي، وهذا بتحديد التلاميذ المتفوقين دراسيا بالاعتماد على النتائج الدراسية المدونة في سجلاتهم المدرسية وذلك بحصولهم باستمرار على معدل يساوي أو يفوق 20/17 من المعدل السنوي العام في كل الامتحانات الدراسية مقارنة بزملائهم.

واستنادا على ما سبق، ظهرت تعريفات عديدة للتفوق اعتمدت على التحصيل الدراسي للمتفوق، اخترنا منها ما يلي:

- **تعريف باسو(Basso)**: بأنه:" القدرة على الامتياز في التحصيل" **(الخالدي،2003، ص.109)**.
- **تعريف الجمعية الوطنية لدراسة التربية:** بأن المتفوق عقليا هو:" من استطاع أن يحصل تحصيلا مرموقا أو فائقا في أي ميدان من الميادين التي تقرها الجماعة" **(كرار،2004، ص.34)**.
- **تعريف أحمد (1994)**: المتفوق:" من استطاع أن يحصل باستمرار تحصيلا مرموقا أو فائقا في أي مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة" **(الصاعدي،2007، ص.28)**.
- **تعريف فليجلير وبيش (Fligler & Bish,1959)**: للمتفوقين دراسيا فيقول: "هم من يصلون تحصيلهم الأكاديمي إلى مستوى يضعهم ضمن أفضل 15% أو 20% من المجموعة التي ينتمون إليها، التي تظهر في مجال كالرياضيات والمجالات الميكانيكية والعلوم والفنون التعبيرية والكتابات الابتكارية والقيادية الاجتماعية".
- **تعريف أبو علام ونادية شريف (1983)**: أن الطلبة المتفوقون هم: "الطلبة الذين يمتازون بدرجات تحصيل مرتفعة وبدرجة عالية من الانجاز المهني واستمرار الدافع إلى التحصيل الأكاديمي للوصول إلى درجات عقلية مرتفعة" **(ماضي،2011، ص.27)**.

- **تعريف الحنبلي:** للمتفوق دراسيا بأنه: "كل طالب يثبت تقدماً ملحوظاً في التعلم بالمقارنة بزملائه في الدراسة، بحيث يكون تحصيله ضمن 5% العليا من توزيع الطلاب في الصف الدراسي نفسه" **(عبد الهادي ونجن،2014، ص.41)**.

2. خصائص المتفوقين دراسيا:

كان موضوع الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين والمتفوقين عقليا على رأس الموضوعات التي نالت اهتماما كبيرا في مراجع علم نفس الموهبة منذ بداية العقد الثالث من القرن العشرين، ولا زالت حتى الآن تلقى نفس الاهتمام. وقد اِهتمت الدراسات والبحوث المختلفة في مجال الكشف عن الطلبة الموهوبين ورعايتهم على تحديد ودراسة الخصائص السلوكية والحاجات المرتبطة بها لدراستها وفهمها. وعلى رأس هذه الدراسات دراسة (Terman, 1925) الطولية التتبعية لعينة من (1526) طفلا تم اِختيارهم من ولاية كاليفورنيا، وكانت هذه الدراسة أول محاولة علمية جادة في هذا المجال.

وتبعته في هذا المجال ليتا هولنجورت (1942, 1926, Holling Worth). وكانت من أوائل الذين اهتموا بدراسة خصائص وحاجات الموهوبين في كتابيها: "الأطفال الموهوبون" و"الأطفال الذين نسبة ذكائهم أكثر من 180". ثم تتابعت على مر السنوات دراسات كثيرة اِهتمت بإعداد قوائم وتصنيفات للخصائص التي يتميّز بها الموهوبون **(أبو عوف،2008، ص.82)**. فقد تراكمت كثير من التصنيفات لهذه الخصائص على مر السنين أوردها الباحثون في مجموعات، وهذا ما أشار إليه "فتحي جروان" **(1999، ص.122)** وهي:

- خصائص اجتماعية، جسمية، وجدانية، تفكيرية.
- خصائص معرفية وانفعالية.
- خصائص اجتماعية وعاطفية، جسدية، تربوية ومهنية، أخلاقية.
- خصائص معرفية، انفعالية، حسية وجسدية، حدسية.
- خصائص أخرى كخصائص التعلم والخصائص الإبداعية.

وتعود أهمية التعرف على الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين وحاجاتهم لسببين رئيسين:

1. اتفاق الباحثين والمربين في مجال تعليم الأطفال الموهوبين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات في عملية التعرف أو الكشف عن هؤلاء الأطفال واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة.

2. وجود علاقة قوية بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتبة عليها، وبين نوع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة. ذلك أن الوضع الأمثل لخدمة الموهوب هو ذلك الذي يوفر مطابقة بين عناصر القوة والضعف لديه، وبين مكونات البرنامج التربوي المقدم له، أو الذي يأخذ بالاعتبار حاجات هذا الموهوب في المجالات المختلفة. **(عيسى،2018، ص ص.147-148)**.

وفيما يلي توضيح مفصل للخصائص المختلفة للموهوبين والمتفوقين:

1.2. الخصائص الجسمية: أظهرت نتائج الدراسات المستفيضة لعلماء النفس أن مستوى النمو الجسمي والصحة العامة لهذه الفئة يفوق المستوى العادي حيث يتميز المتفوق بالخصائص التالية:

- يخلو من العاهات الجسمية ويكون لائق بدنيا ويتميز بصحة جيدة.
- يفوق زملائه من حيث تكوينه الجسمي ومعدل نموه ونشاطه الحركي على أقرانه.
- طاقته للعمل عالية ويمشي كثيرا.
- ينام لفترة قصيرة ولديه طاقة زائدة باستمرار ويتمتع بقسط وأفر من الحيوية والنشاط.
- خالي نسبيا من الاضطرابات العصبية.
- متقدم قليل في نمو عظامه وأقل عرضة للعيوب الحسية **(عبيد،2000، ص.36)**.

إلا أن هذا التفوق في الخصائص الجسمية ليس بالضرورة أن ينطبق على كل فرد متفوق، إذ يمكن أن يكون بعض الأفراد المتفوقين ذوى بنية ضعيفة أو حجم صغير، أو مصابين بأمراض جسمية. ويذكر القريوتى وآخرون (1995) أن تميز الأفراد المتفوقين دراسيا من الناحية الجسمية لا يظهر منذ الولادة، ولا حتى في السنوات الأولي من عمر الطفل المتفوق في معظم الحالات، ومن هنا فإن القوة والسلامة الجسمية ليستا دليلا على التفوق وإنما مصاحبتان له، حتى أن بعض الباحثين يرون أن الخصائص الجسمية الإيجابية التي يتمتع بها الأفراد المتفوقون يمكن ألا تعزى إلى عوامل تتعلق بالذكاء ويشيرون بذلك إلى العلاقة الإيجابية بين الذكاء والمستوى الاقتصادي – الاجتماعي للأسرة التي ينشأ فيها الطفل المتفوق **(سليمان وحسن،2005، ص.3)**.

ويرى القريطي (2005) من أن التفوق أو النبوغ لا يؤدي في حد ذاته إلى التفوق في الصحة الجسمية ولا الصحة النفسية، لأن الفروق بين المتفوقين والعاديين في هذا الجانب ترجع إلى أن الظروف التي يعيش فيها المتفوقين عادة ما تكون أفضل من تلك الظروف التي يعيش فيها العاديون، حيث أن نسبة كبيرة من المتفوقين تنتمي إلى أسر صغيرة الحجم وذات مستوى اجتماعي- اقتصادي متوسط أو أعلى من المتوسط **(القريطي،2005، ص.132)**.

ويؤكد القمش **(2011، ص.94)** أن بعض الدراسات تشير إلى أن انهماك الموهوبين في الأعمال العقلية قد يصرفهم عن الأنشطة الجسمية مما يساعد أحيانا على زيادة الوزن، وضعف الياقة البدنية تبعا لذلك، ويحتاج الموهوبين إلى التشجيع فيما يتعلق بالأنشطة الجسمية.

1.2. الخصائص العقلية والأكاديمية:

تعد الخصائص العقلية أكثر الخصائص تميزًا للموهوبين عن العاديين، إذ تشير الدراسات الحديثة إلى تفوق الموهوبين على العاديين الذين يماثلونهم في العمر الزمنى في كثير من مظاهر النمو العقلي، فهم أكثر

انتباها وحبٍا لاستطلاع ما حولهم، وأكثر طرحا للأسئلة التي تفوق في الغالب عمرهم الزمنى، وأكثر قدرة على القراءة والكتابة في وقت مبكر، وأكثر سرعة في حل المشكلات التعليمية، وأكثر ثقة واستجابة للأسئلة المطروحة عليهم، وأكثر تعبيرًا عن أنفسهم، وأكثر قدرة على النقد؛ وأكثر نجاحًا مع عمرهم المبكر(**سليمان،2014، ص. 38**). ويتميز المتفوق بالخصائص العقلية التالية:

- سرعة التعلم والتفوق في التحصيل.
- القدرة على المثابرة والتركيز والانتباه والتفكير لفترات طويلة.
- سرعة الاستجابة وامتلاك القدرة على التحليل والاستدلال والربط بين الخبرات السابقة واللاحقة.
- حب الاستطلاع والفضول العقلي الذي ينعكس في أسئلته المتعددة.
- اقتراح أفكار قد يعتبرها الآخرين غريبة.
- وضوح التفكير ودقة وخصوبة الخيال واليقظة والقدرة الفائقة على الملاحظة والتذكر والاستيعاب.
- يعطي الأولوية للخيال الإبداعي على التفكير المنطقي ولديه قدرة على التعامل مع النظم الرمزية والأفكار المجردة.
- ارتفاع نسبة الذكاء والابتكار والإبداع ومستوى التحصيل إذ يفوق مستوى تحصيله المدرسي المستوى العادي للتحصيل بما يساوي44 % كما تفوق سرعة تقدمه في المدرسة على زملائه ما بين 2-4 سنوات في المتوسط.
- توازن القوى العقلية ويحافظ في مجمل حياته على التقدم الذي أحرزه في الطفولة.
- حصيلته اللغوية واسعة وخصبة وثرية وبخاصة بالكلمات التي تتسم بالأصالة الفكرية والتعبير الأصيل (**عبيد، 2000، ص ص.34-35**).
- يتفوق في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية مثل: الرياضيات، أو العلوم، أو التاريخ.
- يرغب في المخاطرة، ويضع معايير عالية، ويؤدي الأعمال الصعبة بسهولة (**الصاعدي،2007، ص.38**).

ويلخص ويب (Webb) الخصائص العقلية للمتفوقين دراسيا في أنهم يتمتعون بحصيلة لغوية جيدة، وفهم أعمق لدقائق اللغة، وطلاقة لغوية تتصف بالأصالة والدقة، وقدرة عالية على التركيز والانتباه لوقت طويل، والاحتفاظ بقدر كبير من المعلومات، وسرعة تعلم المهارات الأساسية، ولديهم حب واضح للاستطلاع وإجراء التجارب بطرق مختلفة، وتركيب الأفكار والأشياء بطريقة غير مألوفة، كما أن بديهتهم بديهة حاضرة (**المللي، 2010، ص. 158**). ولهذا أشارت بارك (Parke, 1996) أنه يجب أن يشارك هؤلاء الطلاب في تجارب تعليمية صعبة ومناسبة لاحتياجاتهم ومستويات إنجازهم. (**Jennifer L. Jolly, 2014, p. 148**)

أضف إلى ذلك أنهم يمتلكون قدرات أكاديمية خاصة، وتشمل الخصائص التالية: القدرة على التذكر بشكل كبير، استيعاب متقدم، سرعة اكتساب المهارات الأساسية للمعرفة، القراءة بتوسع في مجال الاهتمام، النجاح بتفوق في مجال الاهتمام، السعي بحماس ونشاط للاهتمامات الخاصة **(الجوالدة والقمش،2015، ص.94)**.

كما يتميزون بمستويات عالية من التفكير المجرد والتفكير اللفظي والعددي والعلاقات الأبوية والذاكرة وطلاقة الكلمة. التكيف مع تشكيل المواقف الجديدة احتسابها في البيئة الخارجية. أتمتة معالجة المعلومات؛ استرجاع دقيق وانتقائي للمعلومات. **(Joseph S. Renzulli, 1990, p. 9)**

3.2. الخصائص الشخصية والانفعالية: ويقصد بها تلك الخصائص التي لا تعد ذات طبيعة معرفية أو ذهنية، حيث يشمل ذلك كل ماله علاقة بالجوانب الشخصية والوجدانية وهي كالتالي:

- حساسية غير عادية لتوقعات ومشاعر الآخرين.
- تطور مبكر للمثالية والإحساس بالعدالة.
- تطور مبكر للقدرة على التحكم والضبط الداخلي وإشباع الحاجات.
- مستويات متقدمة من الحكم الأخلاقي.
- النضج الأخلاقي المبكر.
- حسن الدعابة.
- القيادية والتأثير على الآخرين **(مفتود،2011، ص.47)**.
- يعاني من بعض أشكال سوء التكيف والجنوح والإحباط أحيانا نتيجة نقص الفرص المتاحة له في المدرسة لمتابعة اهتماماته الخاصة.
- يتسم بالكمون العاطفي والاتزان الانفعالي، لا يميل إلى التحامل والغضب، لا يعاني مشكلات عاطفية حادة ولا يتخلى عن رأيه بسهولة **(بن فليس وهامل،2016، ص.28)**.

وتشير حداد والسرور (1999) إلى أن أهم الخصائص الانفعالية التي وردت في أغلب الدراسات هي: الثقة بالنفس، وتحمل المسئولية، والمثابرة، والاكتفاء الذاتي، والاعتماد على النفس، والمغامرة، والحماس، والحساسية الاجتماعية والجمالية، وسهولة التكيف مع المواقف الجديدة، والعزلة والانطواء **(الطالب،2012، ص.34)**.

بينما يذكر بيرت (Burt,1975) أن المتفوقين يتميزون بالخصائص الشخصية الآتية: الثقة بالنفس، والرغبة في التفوق، والتدبر(النظر في الوقائع) والمثابرة، والقيادة، والفكاهة، والثبات الانفعالي والتكيف الاجتماعي **(أبو عوف،2008، ص.93)**.

4.2. الخصائص الاجتماعية: يمتاز المتفوق بالسمات والخصائص الاجتماعية التالية:

- يشعر بالحرية ويبادر للعمل ويحب النشاط الثقافي والاجتماعي.
- يملك القدرة على نقد ذاته، والإحساس بالمسؤولية.
- يبادر في اقتراح حلول للمواقف المشكلة ويتسم سلوكه بالتحدي وعدم الخضوع.
- تفاعله الاجتماعي واسع، وشامل **(آل عامر،2010، ص.24)**.

ويشير سيد سليمان وحسن **(2005، ص.5)** إلى أن الخصائص الاجتماعية للمتفوقين دراسيا عديدة منها: من قبيل المبادرة إلى المشاركة، والاستعداد لبذل الجهد، وتقديم المساعدة للآخرين، وأنه شخص يمكن الاعتماد عليه، وأنه يشارك في أغلب الأنشطة المدرسية، ولديه القدرة على تكوين الصداقات، ويتمتع بسمات مقبولة اجتماعيا، وأنه طموح، يعتز بنفسه ويثق بها، وأنه يتقبل الاقتراحات والنقد من الآخرين دون أن يؤثر ذلك في استعداداته، وأنه يميل إلى المرح والبهجة وروح الدعابة، ويندمج سريعا في الجماعات، ويشعر أنه جزء متمم للجماعة رغم مسايرتها أحيانا.

وأصالة الفكر. الانفتاح على التجربة يتقبل ذلك ما هو جديد ومختلف (حتى غير عقلاني) على الرغم من الأشياء والأفعال ومنتجات الذات والآخرين. فضولي، ومضارب، ومثير للإعجاب، و"مرح عقليًا" على استعداد لتحمل المخاطر على الرغم من اتخاذ الإجراءات، حتى إلى درجة عدم وجود عوائق. حساسة للتفاصيل والشخصيات الجمالية مبادئ الأفكار والأشياء؛ على استعداد للعمل والرد على التحفيز الخارجي والأفكار والمشاعر الخاصة **(Joseph S. Renzulli, 1990, p. 9)**.

5.2. الخصائص القيادية:

يتسم المتفوقون أو الموهوبون بصفات قيادية مثل الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة وحل المشكلات المستعصية والأصالة والاستقرار النفسي والاتزان والنضج الانفعالي والمبادرة والمجازفة والتفكير الإبداعي وتحمل المسؤولية والحس الأخلاقي وتحسس آمال وآلام الأمة والحس بالمسؤولية والتكيف مع المواقف المختلفة وحسن الاتصال بالجماهير والدافعية نحو الإنجاز، والإنجاز المتميز والاستقلالية والذاتية وضبط النفس **(بن فليس وهامل،2016، ص.28)**. كما يتمتع بالمرونة في التفكير والمرونة في العمل في البيئات المختلفة، اجتماعي بطبعه يهيمن على من حوله، ويدير الأنشطة التي يشارك بها **(عبد الهادي ونجن،2014، ص ص.44-45)**.

وبناء على ما تقدم نرى أن الموهوبين والمتفوقين يمتلكون خصائص وسمات تميزهم عن غيرهم من العاديين، ومن المهم التعرف عليهم وهذا من أجل تقديم الرعاية اللازمة لهم، وبالتالي تساعد القائمين على العملية التربوية في التعرف على خصائصهم وتقدير احتياجاتهم والعمل على اختيار البرامج التربوية والإرشادية

المناسبة، وكذا تساهم في توعية الأسرة وتساعدها على معرفة حاجات أبنائها وسبل إشباعها، وفي توفير المناخ الأسري المساعد على إثارة التفوق، ما يشكل خطوة مهمة نحو تنمية طاقاتهم إمكانياتهم.

3. العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي:

هناك الكثير من العوامل التي يمكن أن تؤثر في عملية التفوق الدراسي، وبعضها خاص بالفرد نفسه، وبعضها الآخر خاص بالبيئة التي يعيش في كنفها، ومن بين هذه العوامل ما يلي:

1.3. عوامل خاصة بالفرد: "Individual Farctors"

- **الذكاء"Intelligence"**: أثبتت العديد من الدراسات التي أجريت في العلاقة بين الذكاء والتفوق الأكاديمي سواء في انجلترا على يد سيرل بيرت أو في أمريكا على يد بوند وتيرمان وغيرهم، أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين هذين المتغيرين وعلى ذلك يلعب الذكاء دورا مهما في عملية التفوق التحصيلي، بمعنى ضرورة توفير قدر مناسب من الذكاء لدى الأشخاص المرجو تفوقهم.
- **القدرات"Abilities"**: ما قيل عن الذكاء ينطبق على القدرات على اعتبار أن الذكاء هو قدرة عامة أو مهيمنة، أو هو قدرة القدرات ولقد اتضح أن أكثر القدرات ارتباطا بالتحصيل في المرحلة الثانوية نتيجة بحوث عربية وأجنبية، هي القدرة اللغوية والقدرة على فهم معاني الكلمات اللغوية والقدرة على الاستدلال العام، وهي سيولة إدراك العلاقات واستقراء القاعدة العامة ثم تصنيفها بدقة لاستنباط الإجابة الصحيحة. هذا مع احتياج المتفوق في عملية التحصيل إلى بعض القدرات التي تساعده على استيعاب المادة العلمية المتعلمة، مثل القدرة على التحليل والتركيب والفحص والتأليف والمعالجة والاستدلال، والاستنتاج، والنقد والتقييم **(عبد اللطيف،1999، ص ص.115- 116)**.
- **الدافعية "Motivation"**: هناك العديد من الدراسات والأبحاث التي قامت بمعالجة العلاقة بين الدافعية والتحصيل والتفوق الأكاديمي واتفقت في مجموعها على أن هناك ارتباطا دالا إحصائيا وموجبا بين هذين المتغيرين بمعنى أن فروق دافعية التحصيل كانت لصالح الفئات المتفوقة أكاديميا.

وهذا من شأنه أن يبين مدى أهمية عملية إثارة دافعية المتعلم نحو قدر أكبر من التعليم والتحصيل وبالتالي مستوى أعلى من التفوق والتمييز. ومن الدراسات التي أجريت في هذا المجال ما قام به بركال A.Perkal (1979) حين تقدم لنيل درجة الدكتوراه من جامعة فورد هام والتي كانت دراسته فيها بعنوان "دافعية التحصيل الأكاديمي وأثره على النجاح"، والتي خرج منها بأهمية الدافعية في ارتفاع مستوى التحصيل وإحراز النجاح.

- **مستوى الطموح "Aspiration level"**: لا يمكن تصور متعلم يتفوق دون مستوى لائق من الطموح وذلك لأن طموحه يلعب دورا في الدفع به نحو تحقيق المزيد من التحصيل والتفوق والامتياز والتفرد، وهذا ما أثبتته

كثير من الدراسات المصرية والعربية والأجنبية حيث أسفرت تلك الدراسات عن نتائج ارتباطيه دالة وموجبة بين التحصيل ومستوى الطموح (**عبداللطيف،1999، ص.116**).

- **الرضا عن الدراسة:** هناك كثير من الدراسات التي أثبتت علاقة التفوق الأكاديمي بعملية رضا الفرد عن الدراسة ولقد دلت نتائج الدراسة التي قامت بها سهام الحطاب على طلبة المدرسة الثانوية وطالباتها إلى أن هناك علاقة بين الرضا عن الدراسة والتحصيل، حيث وجدت الباحثة أن الطلبة الأكثر رضا عن دراستهم كانوا أكثر تحصيلا من الطلبة الأقل رضا، ودراسة أيضا كاظم ولي آغا على طلاب المدرسة الثانوية الصناعية وقد توصل الباحث إلى أن الطلاب الأكثر رضا، حصلوا على درجات أكبر من الطلاب الأقل رضا في امتحانات نهاية العام الدراسي، مما يدل على ارتفاع مستوى تحصيلهم. وقد اتفقت مع نتيجة دراسة إبراهيم وجيه محمود التي أجراها على طلاب كلية التربية والتي توصل فيها إلى نفس نتائج الدراسات السابقة.
- **الاتجاهات الايجابية نحو المؤسسة التعليمية:** أثبتت الكثير من الدراسات أن المتفوقين لديهم اتجاهات ايجابية نحو كل ما يدور داخل المؤسسة التعليمية التي يلحقون بها وتشمل:

1. المدرسة أو المعهد أو الكلية بصفة عامة.
2. المناهج الدراسية والمقررات وكثافتها وطبيعتها.
3. المدرسين والأساليب التعليمية التي يتبعونها في التلقين أو المحاضرة.
4. الزملاء والأقران وشركاء الفصل الدراسي.
5. الأنشطة المدرسية والجامعية، رياضية كانت أم ثقافية أم فنية.

وعليه فإن هذه العوامل كلها تؤثر بشكل أو بآخر في التحصيل الدراسي والأكاديمي وعلى تفوقهم بشكا عام بالسلب أو الإيجاب وفقا لهذه العوامل.

- **العادات الايجابية في الاستذكار والتعلم " Positive learning Habits ":** هناك عدة عادات ايجابية تبث ارتباطها بارتفاع مستوى التعلم والتفوق وجودته من هذه العادات أو العوامل تعود المتفوق استخدام الطريقة الكلية في الاستذكار بدلا من الطريقة الجزئية أيضا اعتياده الاحتفاظ بمستوى دافعية معين يجعله يثابر ويتحمل ما يكابده من مشاق كذلك عامل الثواب والعقاب بالإضافة إلى النشاط الذاتي، حيث أن تحصيل المادة المفهومة والمنظمة ذات المعنى أفضل أسرع وأدق وأعصى على النسيان. وهو ما يتبعه المتفوقون فيما يحصلونه كذلك عامل التكرار المقترن بالانتباه والملاحظة للمادة العلمية بالإضافة إلى إتباع طريقة التسميع الذاتي في الاستذكار وأيضا اللجوء إلى المجهود الموزع بدلا من المجهود المركز الذي يؤدي إلى التعب أو الملل. كل هذه العوامل تؤثر في الطالب المتفوق حتى أن تفوقه يلزمه بها حتى تصبح من عاداته الأصلية والتي تستعصي على الانطفاء أو الكف أو التغيير أو التعديل.

▪ **الخبرة الشخصية"Personal experience"**: أثبتت العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين الخبرة الشخصية والتفوق في التحصيل الأكاديمي، بمعنى تميز فئة المتفوقين بعامل الخبرة السابقة أو الرصيد الخبري **(عبداللطيف،1999، ص ص.117-118)**.

▪ **السمات النفسية:**

1. المثابرة: تعتبر المثابرة من عناصر التفوق الرئيسية لأن الوصول إلى مستوى عال من الأداء يحتاج إلى المواصلة وتحمل المصاعب ومواجهة الفشل والإصرار على تحقيق التفوق.

2. الاستقرار النفسي والاجتماعي: إن العلاقة الإيجابية بين الطالب وزملاءه ومدرسيه تدعم مركز الطالب وتتيح له من الاستقرار والهدوء والخلو من الصراعات المعيقة لنشاطه العقلي، والعلاقة الطيبة تساعد على المناقشة والتركيز والفهم وانعدام هذه الأمور يسبب الإهمال.

3. مفهوم الذات الاجتماعي: تلعب اتجاهات الفرد نحو ذاته دورا هاما في توجيه سلوكه. كما أن فكرة الطالب عن ذاته وقدراته تلعب دورا هاما في تحصيله ودفعه لتحقيق ذاته وتعزيز المفهوم الايجابي عنها.

2.3. عوامل خاصة بالبيئة: " Envirommental Farctors "

أ. الأسرة: لا شك أن للأسرة بكل خصائصها وظروفها أثر كبير في ظهور التفوق لدى الطفل، ولعل من أهم هذه الخصائص الأسرية التي تلعب دورا في ذلك نجد:

1. حجم وجو الأسرة: كلما كان حجم الأسرة صغيرا نسيا كلما تمكن الوالدين من الكشف المبكر عن الطفل المتفوق مما يسهل توفير كل ما من شأنه أن ينمي هذا التفوق ويدفعه نحو التميز، فالدعم المادي والمعنوي الذي تقدمه الأسرة للطفل الذي يعيش في أسرة قليلة العدد قد لا يتوفر لطفل في أسرة عددها كبير ضف إلى ذلك ظروف السكن من حيث اتساعه وتوفره على الإمكانات اللازمة. كما أن لجو الأسرة أثر على الطفل وتربيته. فالطفل الذي ينشأ في جو ثقافي يولد عنده شعور بالرغبة في المطالعة والبحث عكس الطفل الذي ينشأ في أسرة فقيرة تفتقر إلى هذا الجو **(بن فليس وهامل،2016، ص ص. 44-45)**. وهذا ما أكدته العديد من الدراسات التي تبين دور الوالدين في تنمية مواهب الطفل المتفوق، إذ تشير إلى أن أسر الطفل الموهوب أو المتفوق تتمتع بتوافق أسري جيد، وأن نسبة الطلاق منخفضة، وجدير بالذكر أن هناك أطفالا موهوبين لم يحققوا نجاحا في الحياة المدرسية على الرغم من تشابه خصائص حياتهم الأسرية مع الأطفال الموهوبين الناجحين، وذلك لأنهم اختلفوا عنهم في العلاقات الأسرية بين الوالدين، حيث تميزت العلاقات الأسرية للموهوبين الناجحين بالتفاهم والحب والسعادة الزوجية، بينما اتسمت العلاقات بين الأبوين لدى الأطفال الموهوبين الفاشلين بالخلاف والمشاجرة والانفصال وكذلك العلاقة بين الأبوين والأبناء **(موسى،2016، ص ص.129-130)**.

2. المستوى الاجتماعي- الثقافي والاقتصادي للأسرة: أثبتت الدراسات التي أجريت بهدف التعرف على علاقة المستوى الاجتماعي الثقافي والاقتصادي للأسرة وبين التحصيل والتفوق فيه أن المتفوقون ينتمون إلى مستويات مرتفعة اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا. وقد يبدو هذا منطقيا لأن المناخ الأسري الثقافي المرتفع يؤثر في تكوين الشخصية العملية للأبناء، كذلك الحال بالنسبة للحالة الاقتصادية التي تمكن من توفير الإمكانات الضرورية لعمليات التفوق الدراسي وبالتالي يصدق هذا على المكانة الاجتماعية للأسرة.

3. توفر الإمكانات المساعدة لعملية التفوق: كما تتأثر عملية توفير الإمكانات المساعدة للمتفوق الدراسي بعامل المستوى الاجتماعي الثقافي الاقتصادي للأسرة الذي سبق ذكره، وهذا ما أثبتته الكثير من الدراسات، نذكر منها التي قامت بها كيم "Kim" في تم بل عام (1980) لإلقاء الضوء على جوانب من سياق حياة ذوي التحصيل العالي والمنخفض من الأطفال الكوريين الملتحقين بالمدارس الأميركية واختارت الباحثة عينة قوامها (40) من تلاميذ المرحلة الابتدائية. وقد توصلت في نتائجها إلى أن الفروق بين ذوي التحصيل العالي والمنخفض من الأطفال الكوريين يرجع إلى:

- تميز أرباب التحصيل العالي بطول مدة إقامتهم في الو.م.أ أو بتوفر الكتب والمراجع في منازلهم وفي متناول أيديهم وتوفر الألعاب الرياضية وأهمية مهنة الأب في الو.م.أ ومكانته الاجتماعية ومدة إقامتهم فيها ومستوى الإشراف الواعي للأبناء من قبل الأولاد.

- وعلى ذلك نجد أن فئة المتفوقين تتميز بتوفير إمكانات مساعدة لها على تحقيق التفوق ومواصلته **(عبد اللطيف،1999، ص.121).**

ب. المدرسة: لقد أشارت دراسات عديدة إلى أن المناخ المدرسي الذي يتسم بالحرية والتسامح والاحترام والديمقراطية والعدالة، هو الذي يسمح بنمو القدرات الابتكارية عند الطفل. كما اِتضح ذلك من دراسة "سيزر" (1963) و"هيلجارد" (1964) ودراسة "سبرنجرر ويزنبرغ" (1976). **(بن فليس وهامل،2016، ص.47).**

وتتمثل في:

1.استراتيجيات التعليم: يقترح كل من خان "S.B.KHAN" وويز "J. weiss" تصنيف الاستراتيجيات التعليمية إلى فئتين في ضوء الاندماج الإيجابي أو السلبي من جانب المتعلم في الإستراتيجية، حيث أن التلميذ يكون مشاركا سلبيا دون أدنى مبادرة مثل التسجيلات والإعلام. بينما أصبح من الضروري أن يكون مشاركا إيجابيا في التعلم المعتمد على الحاسوب الالكتروني، وقد أثبتت العديد من الدراسات مدى تأثير الاستراتيجيات التعليمية في عملية التحصيل الدراسي.

2. جو حجرة الدراسة: لقد درس عدد من الباحثين أجواء الفصول الدراسية وأمكنهم تمييز الآتي:

- الجو المتمركز حول المدرس في مقابل الجو المتمركز على أو حول المتعلم.

- الجو التسلطي في مقابل الجو الديمقراطي.
- الجو المقيد في مقابل الجو التسامحي.
- الجو السيادي في مقابل الجو التكاملي.

وتؤكد الدراسات أن استجابة التلاميذ للمعلمين تكون أكثر ايجابية في الفصول المتمركزة حول التلميذ **(عبد اللطيف،1999، ص.125)**.

4. طرق ومحكات الكشف عن المتفوقين:

لا شك أن عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين والتعرف عليهم تمثل المدخل الطبيعي لأي مشروع أو برنامج يهدف إلى رعايتهم وإطلاق طاقاتهم. وهي عملية في غاية الأهمية لأنه يترتب عليها اتخاذ قرارات قد تكون لها آثار خطيرة ويصنف بموجبها طالب على أنه "موهوب" بينما يصنف آخر على أنه " غير موهوب". ونظرا لهذه الأهمية لا يكاد يخلو كتاب أو مرجع متخصص في مجال علم نفس الموهبة أو تعليم الموهوبين والمتفوقين من فصل أو مقالة تكرس لمعالجة موضوع الكشف عن هؤلاء الطلبة والتعرف عليهم. ومن جهة أخرى فان نجاح أي برنامج لتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين يتوقف بدرجة كبيرة على دقة عملية الكشف عنهم وسلامة الإجراءات التي اتبعت في اختيارهم **(جروان،1999، ص.149)**. ولكن يبدو أن هذه العملية معقدة، ويرجع السبب في ذلك إلى أن الموهوبين والمتفوقين مجموعات متباينة، فقدراتهم المرتفعة لا تعبر عن نفسها بطريقة واحدة، بل نجد هناك تباينا في طرق التعبير عنها، وتبعا لهذا التباين في القدرة يجب استخدام وسائل متباينة في التعرف عليهم **(القمش،2011، ص.137)**.

ورغم اتفاق الباحثين والممارسين في مجالات الموهبة والتفوق على أهمية عملية الكشف عن الموهبة واعتبارها كعملية أساسية ومدخل طبيعي عند الشروع في تنفيذ أي برامج تربوية للأطفال الموهوبين، إلا أنه يدور جدل كبير ويحتدم منذ عقود، عن أي المداخل أنسب وأي الأدوات أفضل، وأي الأساليب أشمل، ولعل التطورات المتعاقبة في ميدان القدرات العقلية والمعرفية من دراسات للذكاء والإبداع والتعلم والتحصيل الدراسي بالإضافة للقدرات الخاصة، كل ذلك ألقى بآثاره على ميدان الموهبة والتفوق وزاد الأمر صعوبة وتعقيدا وجعل الوصول إلى اتفاق حول أسلوب موحد للكشف أمرا صعبا، رغم مرور ما يقارب مائة عام على أول محاولة للكشف عن الموهوبين **(وادي والساسي،2016، ص.192)**. ونعرض فيما يلي أهم محكات وطرق الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، وهي كالآتي:

1.4. محك الذكاء: تعتبر مقاييس القدرة العقلية العامة، كمقياس" بنيه"، ومقياس "وكسلر" للذكاء من الأساليب المناسبة والمعروفة في قياس القدرة العقلية العامة للموهوبين والمتفوقين، حيث تمثل القدرة العقلية المرتفعة أحد

الأبعاد الأساسية في التعرف عليهم، ويعتبر الفرد موهوبا ومتفوقا إذا زادت قدرته العقلية عن انحرافين معياريين عن المتوسط، وبلغت نسبة الذكاء (130) درجة فأكثر (**الجوالدة والقمش،2015، ص.126**).

وعلى الرغم من أهمية اختبارات الذكاء فإنها لا تصلح بمفردها كوسيلة للكشف عن الموهوبين والمتفوقين لعدة اعتبارات منها:

– أنها لا تزودنا بمعلومات وافية أو صورة شاملة عن سلوك الفرد وقدراته فهي تعطينا درجة عن مظهر واحد من مظاهر التفوق وتغفل ما عداه من مقدرات.

– هناك كثير من الجدل حول اختبارات الذكاء والشك في مدى دقتها وصدقها وثباتها ودلالة درجاتها بما لا يجعلنا نطمئن إلى نتائجها في الكشف عن الذكاء المرتفع.

– استخدام اختبارات الذكاء وحدها قد يستبعد بعض الأطفال الذين أعاقتهم خلفياتهم المتواضعة من حيث المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو الثقافي عن تنمية استعداداتهم وطاقاتهم العقلية، ومن ثم فهي متميزة لصالح ذوي المستويات الاجتماعية الاقتصادية المرتفعة (**ماضي،2011، ص ص.60-61**).

2.4. محك التحصيل الدراسي: وحسب هذا المحك يشمل الطلبة المتفوقين الذين يمتازون بقدرة عقلية عامة ممتازة ساعدتهم على الوصول في تحصيلهم الدراسي إلى مستوى مرتفع، ويعبر عن هذا المستوى في ضوء الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات التي تعقد في المدارس والتي تعبر عن مستواه التحصيلي، وأشار الزغبي أن التلميذ يعد موهوباً؛ إذا زادت نسبة تحصيله عن (90%)، وذلك يضعه ضمن أفضل (3%) من التلاميذ في التحصيل (**العاجز ومرتجى،2012، ص.342**).

وأشار سليمان إبراهيم (**2012، ص.95**) أن العديد من الباحثين وجدوا في اختبارات التحصيل المحك المناسب للتعرف على المتفوقين، حيث يشير جابر طلبة (1997) إلى أن الأداء المرتفع على الاختبارات التحصيلية يعد ضمن المحكات المهمة للتعرف والكشف عن المتفوقين، ويذكر إمام مصطفى (2002) أن كثيرا من المعلمين وأولياء الأمور والباحثين يرون أن التفوق يكمن في التحصيل المرتفع كما تعبر عنه الاختبارات التحصيلية أو الترتيب المتقدم في الصف أو المدرسة أو في نسبة النجاح العالية أو مجموع الدرجات المرتفعة.

ويستخدم التفوق في التحصيل الدراسي كمحك للنبوغ في كثير من البلاد العربية ويلاحظ أن تطبيقه لا يحتاج للكثير من الوقت والجيد وخاصة إذا اِعتمدنا على نتائج الامتحانات المدرسية وسجلات المدارس (**بن فليس وهامل،2016، ص.39**). كما "أشرنا سابقا" في تعريف التفوق الدراسي.

ولكن على الرغم من أن هناك من يؤيدون التحصيل الدراسي كمحك فعال للتعرف على الموهوبين والمتفوقين إلا أنه وحده غير كاف أو دقيق لإعطاء مفهوم شامل للموهبة والتفوق (**القمش،2011، ص.145**).

3.4. مقاييس التفوق في القدرات الإبداعية: يقوم هذا على أساس أن النبوغ في أي مجال من مجالات الحياة ثمرة التفكير الإبداعي الذي تقوم به القدرات الإبداعية. ويعتبر الشخص ذو استعدادات للنبوغ إذا حصل على درجات عالية في اختبارات الأصالة والطلاقة والمرونة وغيرها. ومن أهم مقاييس القدرات الإبداعية مقاييس "تورانس" للتفكير الإبداعي (1996). وكذلك مقياس "تورانس وجيلفورد" للتفكير الابتكاري والذي تضمن الطلاقة والمرونة والأصالة في التفكير **(بن فليس وهامل،2016، ص.40)**.

وأكد ماضي **(2011، ص ص.61-62)** أنه بدأ استخدام هذه الاختبارات في منتصف القرن العشرين بعدما تبين أن الذكاء والإبداع شيئان مختلفان، علما بأن الذكاء ليس هو المظهر الوحيد للتفوق، فالاعتماد على اختبارات الذكاء وحدها غير كاف للكشف عن المتفوقين. لذا فقد تم إعداد بعض المقاييس اللفظية والصور بما ينسجم مع التعريف الأكثر شمولية للموهبة والتفوق لقياس التفكير الإبداعي عموما أو التفكير الإبداعي في محتوى معين، حيث يؤخذ على اختبارات التفكير الإبداعي ما يلي:

- انخفاض معاملات صدقها وثباتها.
- بعضها يطبق على مدى واسع من الأعمار الزمنية مما يضعف الثقة فيها.
- لا تزودنا ببيانات شاملة عن استعدادات الفرد.
- يلزم استخدامها مع أدوات أخرى.

4.4. مقاييس السمات الشخصية والعقلية: تعتبر مقاييس السمات الشخصية والعقلية التي تميز ذوي التفكير الابتكاري المرتفع عن غيرهم وأحكام المدرسين من الأدوات المناسبة في التعرف إلى السمات الشخصية العقلية من مثل الطلاقة والمرونة والأصالة في التفكير وقوة الدافعية والمرونة والمثابرة والقدرة على الالتزام بأداء المهمات والانفتاح على الخبرة.

كما تعتبر أحكام المدرسين الأدوات الرئيسية في التعرف على المتفوقين. وتتكون هذه الأحكام من خلال الملاحظة والمناقشة وطرحه لنوعية الأسئلة واستجابته المميزة واشتراكه في الجمعيات العلمية وتحصيله الأكاديمي المرتفع وميوله الفنية والرياضية. ومن أهم مقاييس السمات مقياس "رنزولي" ورفاقه والمسمى مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين، ويتضمن هذا المقياس أربعة أبعاد فرعية هي القدرة على التعلم والدافعية والإبداعية والقيادة **(بن فليس وهامل،2016، ص.40)**.

5.4. ترشيح المعلمين: حيث يطلب من المعلم أو المعلمة ترشيح التلاميذ الذين يرون أنهم متفوقون على زملائهم في الفصل وفي النشاط المدرسي، أو من لديهم القدرات والاستعدادات التي تدل على إمكانية أن يكونوا موهوبين، أو متفوقين، وقد أثبتت العديد من الدراسات والبحوث فائدة هذه الطريقة في التعرف على الموهوبين

والمتفوقين منها دراسة جيستلنر وجاكسون (1962)، ودراسة جورج وسالينو (1969)، ودراسة لبورلاند (1979) **(سليمان،2014، ص.79)**.

وفي المقابل هناك من يرى أن هذه الطريقة لا تكون دقيقة أو غير فعالة وذلك بسبب تحيزات المعلمين وعدم دقتهم وتركيز ترشيحاتهم على الطلبة المتفوقين تحصيليا واستبعاد منخفضي التحصيل أو الطلبة المبدعين. ولكن يمكن أن تكون ترشيحات المعلمين أكثر دقو إذا ما تدربوا على ملاحظة السلوك الذي يظهروه الطلبة والذي يمكن أن يعبر عن موهبة أو تفوق **(سليمان وأحمد،2001، ص.123)**.

وفي هذا تشير ليلى الصاعدي **(2007، ص.61)** أن المنطلق الأساسي في استخدام تقديرات وترشيحات المعلمين للحكم على الطلبة المتفوقين والموهوبين، هو أن المعلمين أكثر قدرة من غيرهم في الحكم على المتعلمين وملاحظة قدرات التخيل والتذكر والطلاقة اللفظية والتحصيل الدراسي لأنهم يعايشونهم ويتفاعلون معهم. وبناء على ذلك فإن المدرسين يستطيعون معرفة حاجات هؤلاء الطلبة من الناحية التعليمية أساسا كما يمكن لهم التنبؤ بحاجات هؤلاء الطلبة اجتماعيا ونفسيا وجسميا نتيجة الاحتكاك المباشر معهم لفترات طويلة **(القمش،2011، ص.367)**.

ومن هنا إذ إنه لا بد أن يكون المدرسون جزءًا من عملية التعرف على الموهوبين والكشف عنهم، أولاً لأن لديهم من المعلومات والخبرات عن التلاميذ ما قد لا يتوافر بأي وسيلة أخرى، ولا يمكن للاختبارات الموضوعية الكشف عنها، وتتكامل تقديراتهم مع المعلومات التي تأتى من المصادر والطرق الأخرى. ثانيًا: أنه لكى ينجح أي برنامج لرعاية الموهوبين، فلا بد أن يكون المدرسون ملمين ومتفهمين ومدعمين له، ويتطلب ذلك أن يشتركوا منذ البداية في عملية اختيار التلاميذ للبرامج؛ حتى يتمكنوا من التعاون والمساهمة في التخطيط والتنفيذ لبرامج الرعاية **(سليمان،2014، ص.80)**.

6.4. ترشيح الوالدين: يمكن أن تكون ترشيحات الوالدين أكثر دقة من ترشيحات المعلمين إذا ما طلب منهم الاستجابة أو إبداء آرائهم وملاحظاتهم عن سلوك أبنائهم بطريقة دقيقة. كالطلب منهم ذكر هوايات واهتمامات الطفل الحالية، والكتب التي يستمتع بقراءتها والمشكلات والحاجات الخاصة للطفل والقدرات والانجازات التي حققها، وكذلك الفرص الخاصة التي حصل عليها الطفل ونشاطات وقت الفراغ التي يقوم بها. وتزداد دقة ترشيحات الوالدين إذا كانوا متعلمين أو مثقفين وعلى وعي بمفهوم الموهبة والتفوق، لذلك يجب عدم الاعتماد على هذا الترشح لوحده، بل يجب اللجوء إلى وسائل وإجراءات أخرى **(القمش،2012، ص.44)**.

ويشير كل من كيتانوكيربي (1986)، وجلاجر (1985) إلى أن تقدير أولياء الأمور للأبناء من المؤشرات المهمة والصادقة، والتي يمكن الاعتماد عليها في التعرف على الأطفال المتفوقين، لدرجة أن "كيتانوكيربي" اعتبر أن تقدير أولياء الأمور أكثر مصداقية من تقدير المدرسين، بينما يشك "جلاجر" في ذلك،

وذلك لأن أولياء الأمور كانوا أكثر حذرا في تقدير تفوق أبنائهم، لكن بصفة عامة مازال هذا المصدر–أي أولياء الأمور– يصلح للاعتماد عليه كأحد الروافد التي نتعرف من خلالها على المتفوقين **(سليمان وأحمد،2001، ص. 125)**.

7.4. حكم الخبراء: إذا حكم الخبراء كوسيلة للكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين يعتبر أساسيا، حتى إن التعريف الرسمي للموهبة والتفوق يشترط ذلك. أن الخبراء والمختصين في الميادين المتخصصة طريقة مناسبة للتعرف على الموهبة والتفوق في تلك الميادين.

بالإضافة إلى افتراض الدقة في الكشف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين من قبل الخبراء، فإن هذه الطريقة لها فوائدها في تشجيع الطلبة وحفزهم على بذل مزيد من النشاط والجهد في المجالات التي يتميزون فيها، خاصة بعد أن يتم ترشيحهم للالتحاق ببرامج تربوية تعني بالطلبة الموهوبين والمتفوقين، إذ أنهم يشعرون أنهم محط الآمال والتوقعات.

إن المطلوب من الخبراء والمختصين هو معرفة قدرات الطلبة الحقيقية والأصلية وتمييزها عن الأداء المؤقت لبعض نماذج سلوكية متشابهة مع ما يقوم به الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وكذلك على الخبراء فهم خصائص المرحلة النمائية التي يمر بها الطفل والتي تساعدهم في الموازنة والمواءمة بين السلوك الذي يعبر عن قدرة متميزة تفوق ما هو متوقع من تلك المرحلة النمائية **(الجوالدة والقمش،2015، ص.149–150)**.

وعلية تعد عملية الكشف عن الموهوبين والمتفوقين بمثابة مدخل مهم ومحوري في برامج الرعاية والتكفل بهم . لذا فهي عملية مهمة جدا في الكشف الفعلي عن هذه الفئة، وبالتالي تساهم في استثمار قدراتهم وطاقاتهم على أقصى حد ممكن.

5. مشكلات المتفوقين دراسيا:

يتميز الموهوبون والمتفوقون بخصائص نفسية وسلوكية ومعرفية تميزهم عن غيرهم من أقرانهم ولكن من الغريب أن تكون الخصائص الإيجابية للأطفال الموهوبين والمتفوقون سببا في معاناتهم من صعوبات ومشكلات نفسية واجتماعية، وخاصة إذا تواجد هؤلاء الأطفال في سياقات اجتماعية غير قابلة أو مرحبة بتلك الخصائص ولا يتوفر فيها متطلبات تتعهدها وترعاها. وبالرغم من قدراتهم العالية وتميزهم في جوانب متعددة إلا أنهم يواجهون عددا من المشكلات التي تحد من توفير الخدمات التربوية المناسبة لهم، فبالإضافة إلى التنكر لحاجاتهم الخاصة فإنهم غير محبوبين من قبل كثير من المعلمين على عكس الاعتقاد السائد، كما أنهم يتعرضون إلى الانتقاد والعزلة الاجتماعية من قبل أقرانهم **(عكاشة وعبد المجيد،2012، ص.119)**.

وقد صنف العديد من الباحثين مثل (أحمد البحيري 2002، فتحي جروان 2004،1993 ,Silverman) حاجات الموهوبين والمتفوقون ومشكلاتهم إلي مجموعتين:

– **المجموعة الأولى:** ترى أن الموهوبين والمتفوقين عقليًا عرضة للمشكلات، وخاصة عندما تكون الموهبة على مستوى مرتفع، حيث تزيد هذه الموهبة تعرض الطفل للمصاعب التكيفية. ويعتقد مدعمو وجهة النظر هذه؛ أن الأطفال الموهوبين عرضة للمشكلات الانفعالية والاجتماعية، وأنهم أكثر حساسية للصراعات الاجتماعية، ويمرون بدرجات من الاغتراب والضغوط أكثر من أقرانهم، وذلك نتيجة لقدراتهم المعرفية، وبالتالي هناك حاجة إلى التدخل والاهتمام بشكل خاص من حيث مساعدتهم على التغلب على الصعوبات والمشكلات النادرة التي قد تصادفهم، والتي يمكن وصفها بأنها من النوع الخاص.

– **المجموعة الثانية:** فترى أن الأطفال الموهوبين باستطاعتهم الاعتماد على أنفسهم، وأنهم كمجموعة يظهرون مستوى جيد من التكيف العاطفي، وأقلية منهم يعانون من مشكلات ويحتاجون إلى تدخل خاص، لأنهم بوجه عام أكثر تكيفًا من الأطفال غير الموهوبين. وتؤكد هذه النظرة على أن الموهبة تحمي الأطفال من سوء التكيف. وأنه لدى الموهوبين قدرة أكبر على فهم الذات والآخرين نتيجة لقدراتهم المعرفية الكبيرة، ولذا تكون قدرتهم على التعامل مع الضغوط والصراعات أكثر من أقرانهم (**الجلامدة وعلي، 2011، ص ص. 107–108**).

ويشير (**الجوالده والقمش، 2015، ص ص.280–281**) أن المشكلات بصورة عامة التي يعاني منها الموهوب أو المتفوق تندرج تحت عدة أبعاد، وفيما يلي إشارة إليها:

فقد ذكرت ناديا السرور (1998) أن جيمس وهو من أكثر التربويين اهتمامًا بالحاجات النفسية والاجتماعية للموهوبين، قد صنف مشكلاتهم إلى:

– **مشكلات داخلية** وتتمثل في: عدم التوازن في النمو العقلي والجسمي، وكذلك في النمو العقلي والانفعالي. والحساسية العالية ومحاسبة النفس، وفلسفة الوجود، وتعدد الاهتمامات، والميل إلي تشكيل الأنظمة والقوانين في سن مبكر، والإصابة ببعض الإعاقات، ونشدان الكمال والمثالية.

– **مشكلات خارجية** وتتمثل في: ضغط الزملاء، وضغط الإخوة، والتوقعات العالية من الآخرين، وطموحات الأهل العالية، والبيئة المحيطة والاكتئاب، والمحاسبة والتقييم على أساس الدرجات المدرسية وليس على أساس القيمة الشخصية للموهوب، وحشرية الأهل وتدخلهم الزائد في شئون الطفل الموهوب وإنجازاته المدرسية والأكاديمية.

أما جروان (2000) فقد قام بتصنيف مشكلات الموهوبين إلى ثلاثة أنواع هي:

– **أولا: مشكلات معرفية**، وأهمها :عدم كفاية المناهج الدراسية، وتدني التحصيل الدراسي.

– **ثانيا: مشكلات انفعالية**، ومنها :الحساسية المفرطة، والحدة الانفعالية، والكمالية.

– **ثالثا: مشكلات مهنية**، صعوبة الاختيار وتحديد الأهداف المهنية، والرغبة في تغيير تخصصاتهم المهنية.

كما لخص سليمان (2004) مشكلات الموهوبين وصنفها على النحو الآتي:

– **أولا: مشكلات ذاتية تتعلق بالطفل نفسه،** وأهمها: بطء المهارات الجسمية، وغياب التوازن بين النضج الانفعالي والنضج العقلي، ونشد الكمال والبحث عن المثالية، والإفراط في محاسبة النفس، والبحث عن معنى للحياة.

– **ثانيا: مشكلات أسرية،** وأهمها: اللامبالاة من جانب الوالدين، وإهمال الطفل المتفوق أو الموهوب والسخرية منه، والمبالغة في تقدير الوالدين لتفوق الطفل، وإهمال إشباع الحاجات الأساسية لديه، وسوء توافق الموهوب مع إخوته **(عطار،2012، ص.185)**. أو إتباع بعض الأساليب الوالدية في التنشئة مثل التسلط، والقوة، والسيطرة والتقييد، والحماية الزائدة...وغيرها تعوق استقلاليته، وتدفعه إلى المسايرة والاتباعية، وتسلب ما لديه من الشعور بالكفاءة والتفوق، وتقلل من فرص التعبير عما لديه من استعدادات **(سليمان،2014، ص.63)**.

– **ثالثا: مشكلات مدرسية،** وأهمها: تجاوز الطفل الموهوب لسرعة التعلم في المدرسة العادية، وإخفاقها في إشباع حاجاته، وفتور حماسه تدريجياً، وتدني التحصيل كنتيجة لغياب التشجيع، وبرأي سليمان (2000) تحول المدرسة في نهاية المطاف إلى مركز لطرد الموهوب.

– **رابعا: مشكلات ذات صلة بالتوافق الاجتماعي،** وأهمها: صعوبة تكوين صداقات مع الأقران، وصعوبة التواصل اللغوي معهم، والبحث عن أصدقاء، ومشكلة تخطي سنوات الدراسة، وشعور الموهوب عقلياً بالاغتراب والنقص، وتشكيل الأنظمة والقوانين.

– **خامسا: مشكلات أخرى،** وأهمها: تجنب المخاطرة والبعد عن المغامرة، وتعدد قدرات الموهوب، والموهوبون المعاقون جسمياً، وتوقعات الآخرين **(عطار،2012، ص.185)**.

– **الاختيار المهني:** يستطيع معظم الطلبة الموهوبين والمتفوقين النجاح في حقول دراسية ومهنية عديدة بالنظر إلى تنوع قدراتهم واهتماماتهم. إلا أن تعدد الخيارات الدراسية المتاحة لهم– بقدر ما هو حالة إيجابية– ربما يقود إلى حالة من الإحباط عند مواجهة موقف الاختيار مع نهاية مرحلة الدراسة الثانوية بوجه خاص، ذلك أن الطالب الموهوب والمتفوق لا بد أن يختار هدفاً مهنيا واحدا ويحيد أو يلغي قائمة من الخيارات الممكنة التي يستطيع النجاح فيها، ولا شك أن اختيار هدف مهني واحد يمثل تقييداً وتحديداً لهامش عريض من الاهتمامات والميول **(النوايسة،2013، ص.106)**.

فالموهوبين والمتفوقين بحكم قدراتهم يتعرضون للكثير من الضغوطات لا سيما في هذه المرحلة، مرحلة الثانوية وما يتعلق بها من طموح وتطلعات مستقبلية خاصة في الاختيار الدراسي الذي يساعدهم على اختيار المهنة التي يرغبون بها وتتفق مع قدراتهم وطاقاتهم.

وأكدت لويس بورتر (Porter, 1999) أن حدة هذه المتاعب والمشكلات في حياة الموهوبين والمتفوقين أعلى وأشد منها بالنسبة لأقرانهم العاديين، وأنه بالرغم مما يتمتع به الموهوبين والمتفوقين من استعدادات

ومهارات، وطاقات عقلية ممتازة يمكنهم توظيفها في تلبية احتياجاتهم النفسية والعقلية والاجتماعية، وفي التعامل مع الضغوط التي يتعرضون لها، فإنهم بحاجة إلى خدمات إرشادية خاصة تساعدهم في التغلب على مشكلاتهم، وعلى مواجهة الضغوط المختلفة، وتعينهم على التوافق والتمتع بمستوى عال من الصحة النفسية السليمة **(القريطي،2005، ص.226)**.

6. برامج تربية المتفوقين:

تختلف البرامج التربوية والتعليمية للمتفوقين والموهوبين عن تلك البرامج التي تقدم للعاديين وذلك بسبب التباين الواضح بين قدرات المتفوقين والعاديين بسبب هدف تلك البرامج لدى كل منهما ومن أهم هذه البرامج:

1. برامج الإثراء التعليمي" Enrichment ": أشار القريطي (2005) بأن الإثراء يعني تلك الترتيبات التي يتم بمقتضاها تحوير المنهج المعتاد للطلاب للعاديين بطريقة مخططة وهادفة وذلك بإدخال خبرات تعليمة وأنشطة إضافية لجعله أكثر اتساعا وتنوعا وعمقا وتعقيدا بحيث يصبح أكثر تحديا واستثارة لاستعدادات الموهوبين والمتفوقين وإشباعا لاحتياجاتهم العقلية والتعليمية **(القريطي،2005، ص.269)**.

ويؤكد فينست (Vincent,1963) أن هناك نوعين من الإثراء هما:

- **الإثراء عن طريق الاتساع:** ويتضمن هذا النوع من الإثراء إضافة بعض الموضوعات إلى المنهج العادي بحيث تكون هذه الموضوعات امتدادا وتوسيعا لموضوعات المنهج العادي وتكون استمرارا له.
- **الإثراء عن طريق العمق:** ويتضمن هذا النوع من الإثراء للمحتوى تعميقا للمحتوى العادي الذي يدرسه الطالب بحيث تضاف إليه بعض التطبيقات غير المباشرة أو المشكلات الحياتية والواقعية التي يلجأ الطلاب عند حلها إلى ما درسوه من موضوعات يتضمنها المنهج العادي **(آل عامر،2010، ص.31)**.

وهنا يضاف للمنهاج العادي مواد جديدة مثل استعمال الحاسوب أو استخدام الموسيقى المعينة وأية نشاطات إضافية ملائمة لهوايات وتفكير الطالب ويعمل المعلم دائما على دعم النشاطات بالخبرة والرأي. وهذا النموذج مبني على اهتمامات المعلم والتلاميذ وهو ما يعرف بحصة النشاط الإضافية.

وتشير **(الصاعدي،2007، ص.87)** إن برامج الإثراء لا يقتصر على إعطاء واجبات إضافية، وتكثيف المادة الدراسية فقط بل يتطلب تخطيطا ورؤية مسبقة لكيفية إثراء المادة بطريقة تتناسب والقدرات المعرفية للفائقين الموهوبين ونوع الناتج النهائي لأعمالهم.

وقد بينت البحوث أن برامج الإثراء تتضمن أنشطة تهدف إلى تنمية مواهب الطفل وقدراته. ومن أهم هذه القدرات: القدرة على الربط بين المفاهيم والأفكار المختلفة والقدرة على تقويم الحقائق والحجج تقويما نقديا والقدرة على خلق آراء جديدة وابتكار طرق في التفكير وواجهة المشاكل المعقدة بتفكير سليم ووبرأي سديد **(بن فليس وهامل،2016، ص.49)**.

2. استراتيجية الإسراع أو التسريع"Accelration": ويقصد بالتسريع السماح للطالب بالتقدم عبر درجات السلم التعليمي أو التربوي بسرعة تتناسب مع قدراته، دون اعتبار المحددات العمرية أو الزمنية، ومن الناحية التطبيقية فإن التسريع الأكاديمي يعني تمكين الطالب القادر من إتمام المناهج المدرسية المقررة في مدة أقصر أو عمر أصغر من المعتاد **(آل عامر،2010، ص. 29)**.

كما أنه تعديل نظام القبول في المدارس العادية وكذلك إجراءات النقل في كل مرحلة دراسية بحيث يستطيع الطلاب الموهوبون إنهاء دراستهم بمراحل التعليم المختلفة في سنوات أقل من أقرانهم العاديين **(موسى، 2016، ص.137)**.

وتستند استراتيجية الإسراع على مبدأ مهم جداً وهو أن الطالب الموهوب المراد تسريعة لديه الجدارة والنضج العقلي المبكر في بعض المجالات، ومن سرعة الاستيعاب والفهم والتعلم ما يمكنه من إنهاء البرنامج الدراسي في زمن أقل، وفي سن مبكرة عما هو معتاد ومتعارف عليه **(عيسى،2018، ص.205)**.

ويتخذ الإسراع صور مختلفة تتمثل في:

- **الالتحاق بالمدرسة في سن مبكرة:** ويقصد به إلحاق الطفل النابغة بالمدرسة الابتدائية قبل سن السادسة لأن نموه الذهني سابق لعمره الزمني.
- **القفز على الصفوف:** ويقصد به ترفيع الطفل المتفوق مستويين دراسيين متتاليين دفعة واحدة فينقل من الصف الرابع مثلا إلى الصف السادس مباشرة دون المرور بالصف الخامس.
- **الترفيع أثناء السنة الدراسية:** ويقصد به نقل التلميذ المتفوق بمجرد انتهائه من تحميل مقررات صفه الدراسي إلى المستوى الأعلى في أي وقت من السنة دون التقيد ببداية ونهاية العام الدراسي **(بن فليس وهامل،2016، ص. 50)**.
- **الالتحاق بالجامعة مبكرا:** إذا اتبع الطالب المتفوق الأساليب السبقة فإنه ينهي دراسته الثانوية في وقت مبكر ويلتحق بالجامعة.
- **تزامن الالتحاق في المرحلة الثانوية والجامعة:** وفي هذا النوع من التسريع الذي يعتبر أيضا شكلا من أشكال الالتحاق، يدرس الطالب المقررات الدراسية للمرحلة الثانوية، وبنفس الوقت يلتحق بالجامعة ويدرس عددا من المساقات التي تتناسب ومجال موهبته أو تفوقه **(الشربيني وصادق،2002، ص.302)**.

ومن هذا المنطلق يؤكد القريطي (2001) على أن برامج التسريع الأكاديمي تلبي الكثير من الاحتياجات العقلية للموهوبين، كما تهيئ لهم خبرات تعليمية تتحدى قدراتهم، وتستثير حماسهم ودافعتيهم للتعلم والتحصيل، مما يخلصهم من المشاكل الكثير والاحباطات المتعددة ومظاهر الملل المختلفة التي قد تنتج بسبب تقييدهم بالتحرك النمطي في السلم التعليمي **(إبراهيم،2012، ص.39)**.

3. أسلوب تجميع المتفوقين "**Grouping**": التجميع نظام متبع في برامج الموهوبين يسمح فيه بتعليم الموهوبين ذوي الاستعدادات المتكافئة والميول المتقاربة، والاهتمامات الخاصة المتشابهة أو المشتركة في مجموعات متجانسة أو غير متجانسة، لتحقيق أكبر قدر ممكن من التقدم الأكاديمي في دراستهم، والنمو لمواهبهم. وتتبنى هذه الاستراتيجية على أساس أن وجود المتعلم الموهوب في بيئة تعليمية مع نظراء له أو أنداد يماثلونه في الاستعدادات العقلية العالية، ويشاركونه الاهتمامات والميول، بغض النظر عن عامل العمر الزمني، يولد لديهم مزيدا من الاستشارة والدافعية والتنافس.

هذا، ولقد ثار كثير من الجدل حول أفضل هذه النظم تربويا وعلميا وفلسفيا. هل هو نظام المدارس الخاصة؟ أم نظام الصفوف الخاصة؟ أم تجميع المتعلمين في جماعات خاصة؟ أم جماعات الميول والنوادي؟ أم غير ذلك؟ والسبب في ظهور مثل هذا الجدل هو أن لك لخيار من خيارات التجميع محاسنه ومساوئه، وأن لكل منهم أنصاره ومؤيديه ومعارضيه، غير أن الخيارات كافة تبقى مفتوحة أمام المطبقين بحسب الإمكانات المتوفرة ومدى الحرص عند التخطيط والتنفيذ لبرامج رعاية الموهوبين **(إبراهيم،2012، ص.55)**.

ولقد حبذت كثير من الدراسات ونتائجها هذه النظم كما في دراسات كارول التي أثبتت أن الجماعة المتجانسة تساعد على تجنب الميل كالغرور والكبرياء عند المتفوقين.

كما بينت دراسة ويتي "Witty " أن التحصيل الدراسي لأطفال المتفوقين في الصفوف العادية كان أقل مما ينتظر ممن هم في ذكائهم وقدراتهم أما طرق تجميع المتفوقين فتتم على النحو التالي:

- **المدارس الخاصة بالموهوبين:** ويقوم هذا النظام على أساس تجميع المتفوقين في مدرسة واحدة ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن مثل هذا النظام عين من إعداده البرامج التربوية المناسبة لهذه الفئة في نظام واحد وفضلا عن أنه يمكن من اختزال المتفوقين لعدد من سنوات الدراسية **(بن فليس وهامل،2016، ص ص.50-51)**. ومن أهم مميزات هذا الأسلوب:

- قلة عدد الطلاب في الفصل الدراسي الواحد. مع إعطائهم فرصا للتجاوب والانسجام لأنهم في مستوى عقلي متقارب.
- توافر الأخصائيين الذين تستدعي نوع المدرسة تعيينهم.
- تتيح للطلاب الفرص للبحث العلمي والدراسات **(المعايطة والبواليز،2000، ص.239)**.

- **الصفوف الخاصة بالمتفوقين:** كثير من الهيئات فكرت من حين لآخر في فتح فصول خاصة بالمتفوقين واختيار التلاميذ لتلك الفصول يجري إلى حد كبير على نفس الأساس الذي يختار به التلاميذ للمدارس الخاصة الموهوبين ويجمع الأطفال الموهوبون في هذا الفصل للدروس التي تحتاج إلى مجهود ذهني. أي أنهم يعزلون

في الفصول الخاصة عن سائر التلاميذ في أوقات الدراسة والاستذكار ولكنهم يبقون في فصولهم مع أقرانهم في السن في دروس الرسم والموسيقى والألعاب الرياضية، أي أنهم يلعبون ويختلطون بهم فيما يسمى بفترات النشاط.

تتسم هذه الفصول بحرية التفكير والتصرف ويسمح للطلبة بوضع الخطط ويشجعون على تفهم الحقائق والمناقشة المنطقية بدلا من حفظ الدروس وفي بعض المدارس التي تدرس اللغات الأجنبية لهذه الفصول قبل أن تدرس لزملائهم من نفس الفرقة والسن **(بن فليس وهامل،2016، ص ص.50-51)**.

وهم في هذا النظام يدرسون مواد دراسية لا تبتعد كثيرا عما يدرسه بقية الطلاب في الفصول العادية، ولكنهم يدرسونها بمزيد من التفصيل والتعمق. إذ يسمح للطلاب المتفوقين بالسير بالدراسة بسرعتهم الخاصة التي تفوق سرعة بقية الطلاب العاديين **(المعايطة والبواليز،2000، ص ص.240-241)**.

- **المدرس غير المقيم:**

تنفيذ نظام المدرس غير المقيم، الذي يعد حلا وسطا بين جمع الموهوبين في الفصل المعدل وبين تركهم في فصولهم العادية، ويقوم المدرس غير المقيم بدور الخبير الذي يوجه مدرس الفصل في بعض النواحي، ويجمع الموهوبين في مواد معينة بضع ساعات في الأسبوع **(سليمان،2014، ص.85)**.

- **دور معلم الموهوبين والمتفوقين في رعايتهم:**

يعتبر المعلم ركناً أساسياً في العملية التعليمية مع الطلبة العاديين، ويكتسب أهمية قصوى عندما يقوم بتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين إذ يتطلب الأمر منه أنماطاً تدريسية تعمل على حفزهم وإيقاظ مواهبهم وإشباع اهتماماتهم التي تتطلع دائما وتتجه نحو الأعمال غير المألوفة؛ لذا يجب أن يتصف معلم الموهوبين بمجموعة من الخصائص والسمات على النحو التالي:

- يجب أن يكون ذكياً يحترم الأذكياء ويتجاوب معهم.
- يجب أن يكون ناضجاً اجتماعياً وانفعالياً، واثقاً من نفسه وقدراته لديه روح المبادأة واتخاذ القرار والقدرة على الانجاز.
- يجب أن يكون واسع الاطلاع وافر الثقافة في فروع المعرفة المختلفة متمكناً في اختصاصه.
- يجب أن تكون لديه خبرة في مجال التدريس لا تقل عن خمس سنوات وأن يكون من الحاصلين على مؤهلات تربوية عالية، وأشار" فتحي جروان "أن المعلم يمنح إجازة التعليم في البرامج الأكاديمية للموهوبين والمتفوقين إذ كان قد أنهى برنامجاً دراسياً في مستوى الماجستير أو أكثر.
- يجب أن يحترم الموهوبين والمتفوقين ويتقبل آراءهم ويقدر أنشطتهم الاستكشافية ويشجعهم على التجريب والتعلم الذاتي ولا يتذمر من كثرة أسئلتهم ولا من نزعتهم للاستقلال بالرأي.
- يجب أن يكون قد التحق بدورات تدريبية ولديه الاستعداد للالتحاق بدورات تنشيطية أثناء العمل.

ومن من المبادئ التي يجب مراعاتها عند تدريس الموهوبين، والمتفوقين ما يلي:

- قدرة الموهوب على التعلم بسرعة وعدم الحاجة للتكرار في الشرح والبطء في التدريس.
- كثرة الأسئلة والاستفسارات التي يطرحها الموهوب والتي قد يعجز المعلم عن اجابتها.
- قدرة المتفوق على التعلم الذاتي وإجراء البحوث والتجارب والزيارات.
- الموهوب يتعلم عن طريق الفهم لا الحفظ.
- الموهوب يتسم بالثراء اللغوي وزيادة المعلومات.
- القدرة على سرعة إدراك العلاقات والمتعلقات.
- القدرة على الملاحظة واتساع الانتباه في الزمن والمدى.
- الرغبة في الاعتماد على النفس.
- الرغبة في نقد الواقع في ضوء ما يجب أن يكون.
- الجدية في العمل والدافعية للإنجاز.

ومن طرق التدريس والأمور التي يجب على معلم الموهوبين التركيز عليها: الحوار، المناقشة، العصف الذهني، حل المشكلات، الاكتشاف، التعلم الذاتي، التركيز على الأسئلة ذات النهايات المفتوحة، والأنشطة التعليمية التي تنمي مهارات: التحليل والتطبيق والتركيب والتقويم، مع العمل على تنمية قدرات الطلبة على التفكير الناقد، وإكسابهم مهارات البحث والاطلاع، والابتعاد عن التلقين. وقد أكد هانسن (Hansen 1998). أن على معلم الطلبة الموهوبين والمتفوقين استخدام الوسائل التعليمية، وأن يعمل على تنمية مهارات التفكير العليا، وأن يزود الطلبة بخبرات متنوعة، وأن يستخدم أسلوب المناقشة بكثرة، وأن يستخدم أسلوب المحاضرة بدرجة أقل وأن يطرح أسئلة تتحدى تفكير الطلبة (**العاجز ومرتجى، 2012، ص ص.343-344**).

ثانيا- حاجات المتفوقين دراسيا

1. أهمية عملية الكشف وتحديد حاجات المتفوقين:

إن المجتمعات المتقدمة تولي ما لديها من طاقات بشريه كل اهتمامها ورعايتها لكي يصل كل فرد منها إلى أقصى مدى ممكن تحقيقا لإنسانيته، فالإنسان وهو يستثمر طاقاته يعمل في ذات الوقت على تنمية المجتمع الذي يعيش فيه ولا شك في أن أي مجتمع إنساني يقوم أساسا على الفكر والجهد الإنساني وعلى الثروة الطبيعية والإمكانيات المادية وبما يملكه أعضاؤه من إمكانات بشرية، ويتوقف تقدم المجتمع وتطوره على قواه البشرية، وبالقدر الأكبر على عقول الموهوبين والمتفوقين من أبنائه.

فيجب الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين وتقديم البرامج المتنوعة التي تساعدهم في الاستمرار والتفوق واستثمارهم بصورة مثلى في كافة المجالات من علوم وفنون وتوفير الحوافز المادية والمعنوية وإشباع حاجاتهم

الجسمية والنفسية والاجتماعية والتعليمية بما بدفعهم للمضي في مثابرتهم وتحقيق المزيد من الرقي والتقدم لمجتمعاتهم. فالكشف عن الموهوبين والمتفوقين وتحديد مدخلاتهم السلوكية بعد الأساس المبدئي لتحديد متطلباتهم واحتياجاتهم التعليمية والنفسية، ومن ثم وضع البرامج التربوية المناسبة لهم والمشبعة لمتطلبات نموهم واحتياجاتهم الخاصة (**القمش،2011، ص ص.361-362**).

ويؤكد الجوالدة والقمش (**2015، ص.266**) بأن أهمية الكشف عن حاجات الطلبة الموهوبين تكمن في معرفة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والصحية التي يعيش فيها الطلبة الموهوبين لوضع برامج تربوية لرعايتهم ووضع استراتيجية مستقبلية للعيانة التربوية والاجتماعية حتى يستطيعوا استغلال طاقاتهم بكاملها دون قيود كما أن معرفة العوامل المؤثرة على الموهبة والتقليل من تأثيرها السلبي من خلال وضع برامج تتضمن إشباع حاجاتهم الجسمية والنفسية والانفعالية والاجتماعية والتدريسية.

وفي هذا يشير القريطي (**2005، ص.173**) إلى أنه يجب الاستمرار في متابعتهم وتقييمهم طوال مراحل دراستهم للوقوف بين وقت وآخر على مدى فاعلية ما يقدم لهم من برامج وما يتعرضون له من خبرات ومدى كفايتها وكفاءتها بالنسبة لنموهم واحتياجاتهم الخاصة.

إن الاهتمام بالحاجات الإرشادية للطلبة الموهوبين بدأ متأخراً بأكثر من ثلاثة عقود عن بداية الاهتمام بحاجاتهم التربوية أو التعليمية، ويعود الفضل بداية في إثارة الاهتمام بحاجاتهم الإرشادية للباحثة والمربية ليتا هولينغويرث Hollingworth التي وصفها جوليان ستانلي Stanley من جامعة جونز هوبكنز بأنها الحاضنة والأم لحركة تعليم الطفل الموهوب والمتفوق في الولايات المتحدة الأميركية. وتعد مساهمات ودراسات هولينغويرت وأبحاثها في تسليط الأضواء على فئة الطلبة الموهوبين كإحدى الفئات التي تنتمي لمجتمع ذوي الحاجات الخاصة من الناحيتين التربوية والإرشادية، وقدمت أدلة وشواهد ساطعة على ما يلي:

- وجود حاجات اجتماعية وعاطفية للطلبة الموهوبين.
- عدم كفاية المناهج الدراسية العادية وعدم استجابة المناخ المدرسي العام الذي يغلب عليه طابع الفتور وعدم المبالاة تجاه الطلبة الموهوبين.
- وجود فجوة بين مستوى النمو العقلي والعاطفي للطلبة الموهوبين، حيث يتقدم النمو العقلي بسرعة أكبر من النمو العاطفي.
- ضياع 50% أو أكثر من وقت المدرسة دون فائدة تذكر بالنسبة للطلبة الذين تبلغ نسبة ذكائهم 140 فأكثر.

وعبرت المربية هولينغويرث بعبارة بليغة عن حال الطلبة الموهوبين والمتفوقين بقولها:« أكتاف صغيرة تحمل أدمغة كبيرة» وقولها: «أن تجمع بين عقل راشد وعواطف طفل في جسم طفولي معناه مواجهة صعوبات معينة» (**الرابغي،2013، ص.50**).

وعليه فإن الكشف عن حاجاتهم مهم جدا من أجل إعداد البرامج المناسبة كل حسب احتياجاته الخاصة، كما أنه كلما أسرعنا وبكرنا في عملية الكشف وتحديد حاجاتهم، استطعنا توفير وتقديم خدمات تربوية وتعليمية وفرص مناسبة لإشباع حاجات واستثمار ما ليهم من طاقات وقدرات.

2. فوائد الكشف عن حاجات الموهوبين والمتفوقين:

أشار إبراهيم **(2012، ص.31)** فإلى عهد قريب جدا لم تكن حاجات المتعلمين الموهوبين تؤخذ بعين الاعتبار عند تخطيط البرامج وإعداد المناهج الدراسية لأسباب عدة ومعتقدات خاطئة ليس لها مجال لذكرها الآن، إلا أن التيارات التربوية الحديثة أكدت على ضرورة أخذ حاجات الموهوبين والمتفوقين بعين الاعتبار مثلما تؤخذ حاجات باقي الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة في الاعتبار.

وعليه فإن الكشف عن حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين يفيدنا فيما يلي:

– حماية المتفوقين من التعرض لأية عوامل قد تؤثر على تفوقهم وموهبتهم وتخفض من تحصيلهم نتيجة لظروف اجتماعيه أو نفسية أو غيره.

– الرعاية المبكرة بتقديم احتياجاتهم سوف تساعد على استغلال إمكانياتهم إلى الحد الأقصى، مما يمكنهم من إظهار قدراتهم ويساعدهم في النهاية على خدمة مجتمعهم، وحيث أنهم في مرحلة عمرية قابله للتشكيل، ويمكن توجيههم.

– عدم إضاعة وقتهم في الفصول دون جدوى نتيجة طلب أمور روتينيه لا قيمة لها بالنسبة إليهم، وخوفا من اندثار طاقاتهم نتيجة بعض العوائق **(الجوالده والقمش،2015، ص.270)**.

ولهذا يجب إشباع حاجاتهم حتى يتمكنوا من إبراز تفوقهم واستثماره وتوجيهه الوجهة الصحيحة، فالبحث في حاجاتهم والتعرف عليها في مختلف المراحل العمرية المختلفة يساعد في إثراء المنهج والخبرات سواء كانت هذه الحاجات أكاديمية أو نفسية أو اجتماعية، ما يحقق لهم قدر مناسب من الاستقلالية وإثبات الذات وبناء المستقبل والتخطيط له وفق طاقاتهم وقدراتهم وما ينتظرهم من مستقبل مشرق.

3. حاجات المتفوقين:

يولد الإنسان ولديه حاجات ورغبات تحتاج إلي إشباع، وإن إشباع هذه الحاجات يحدث توازن لدي الفرد من الناحية الفسيولوجية، والنفسية والاجتماعية، وهذه تقود الفرد للتوافق مع نفسه، ومع البيئة الاجتماعية من حوله، ولقد وجد العلماء أن عدم إشباع هذه الحاجات المتعددة للإنسان يترتب عليها ظهور مشاكل عدم التكيف. بمعنى أن الشخصية الإنسانية لا تتحقق لها الصحة النفسية السليمة، ولا يتوافق الفرد مع البيئة إلا إذا أشبعت هذه الحاجات **(مخيمر،2013، ص.114)**.

وتختلف حاجات الطلبة الموهوبين الذهنية والنفسية والاجتماعية عنها عند غيرهم، وأشار إلي ذلك (النافع 1421هـ)، وريزلى ودافيس، حيث يذكرون أن الموهوبين فئة خاصة تستحق رعاية تتناسب وحاجاتها كما هو الحال للفئات الخاصة الأخرى، وقد يؤدي حرمان هذه الفئة من حقوقها في الرعاية التي تتناسب مع قدراتها وحاجاتها إلي وقوع ظلم ليس على مواهب الطلبة فحسب، وإنما علي حاضر الأمم ومستقبلها. إن الرعاية التي يحتاجها الطلبة الموهوبون أكبر من مجرد المساعدة على تنمية قدراتهم العقلية والمعرفية، بل تتجاوز إلي توفير خدمات إرشادية واجتماعية ونفسية. وهذه تعد الأساس للنمو الذهني الإيجابي لاستثمار طاقاتهم وقدراتهم لمصالحهم الفردية والمجتمعية بشكل فاعل. إن من أبرز أهداف التربية الحديثة مساعدة جميع الطلبة للتعرف إلى قدراتهم، والمجالات الأكثر مناسبة لمستقبلهم العملي والمهني، وتقديم خبرات متنوعة لرعاية تلك القدرات والطاقات في نطاق يصل فيه الطالب إلى مستوي مرتفع من تحقيق الذات والتميز(**الجلامدة وعلي،2011، ص ص.104-105**).

كما يذكر القريوني وآخرون (1997) أن للطالب الموهوب حاجات خاصة به بسبب خصائصه العقلية والنفسية والشخصية بحيث يمكن أن تنحصر في مجالين أساسيين هما:

1. **المجال المعرفي:** وتتمثل في مهارات التفكير والتزويد بالمعلومات في المجالات المختلفة بالتعمق والبحث في ميادين متخصصة.
2. **المجال الاجتماعي والانفعالي:** وهو التفاعل مع الأقران والأشخاص الأكبر سناً بحيث يحقق مفهوم ذات عالٍ، ومهارات التعلم الاجتماعي، وتقبل قدراته، وتقبل أدواره كشخص منتج ومبدع، ويرى أن المجالين السابقين لا يمكن أن يتحقق وان ينمو إذا لم يتوفر جانبين مهمين هما الجانب الفسيولوجي والجانب الأمني والذين يعتبران ركيزتين أساسيتين وقاعدتين ينطلق منهما الطالب إلى باقي المجالات (**أنديجاني،2005، ص.11**).

وفيما يلي سنقوم بعرض هذه الحاجات، وهي كالتالي:

1.3. الحاجات النفسية:

تعرف الحاجات النفسية بأنها: "حاجات غير عضوية ذات صفة نفسية، هدفها حماية الذات، وتنمية قدراتها ومهاراتها، وإثبات كفاءتها واستقلاليتها، ومن أهم هذه الحاجات: الحاجة إلى الشعور بالأمن، وحب الاستطلاع، والإنجاز والتفوق والاعتماد على النفس (**الرويلي،2010، ص.12**).

كما يعرفها الجوهري بأنها: "حالة من التوتر وعدم الاتزان النفسي يشعر بها الفرد بسبب فقدان شيء معين يعتبر في نظره ضروريا لاتزانه النفسي، وهذه الحالة تدفعه إلى النشاط كالاستمرار فيه حتى يحصل على ما ينقصه ويشبع حاجته فيعود إليه توازنه وهدوئه النفسي" (**كلاب،2014، ص.14**).

بينما يرى مخيمر (**2013، ص. 113**) بأنها: هي المتطلبات اللازمة لإشباع الجانب الوجداني والنفسي

للموهوبين، وهذه الحاجات هي كالآتي:

- الحاجة إلى الاعتراف بمواهبهم ومقدراتهم.
- الحاجة إلى الاستبصار الذاتي باستعداداتهم والوعي بها وإدراكها.
- الحاجة إلى الاستقلالية والحرية في التعبير.
- الحاجة إلى توكيد الذات.
- الحاجة إلى الفهم المبني على التعاطف، والتقبل غير المشروط من الآخرين.
- الحاجة إلى احترام أسئلتهم وأفكارهم.
- الحاجة إلى الشعور بالأمن وعدم التهديد.
- الحاجة إلى بلورة مفهوم موجب عن الذات.
- الحاجة إلي مزيد من الرعاية المتخصصة.
- الحاجة إلى مزيد من تقدير الآخرين.
- الحاجة إلى المزيد من الإنجاز.
- الحاجة إلى فهم الذات.
- الحاجة للاحترام من قبل الآخرين.
- الحاجة للحب (**الجلامدة وعلي،2011، ص.105**).

2.3. الحاجات الاجتماعية:

يعرفها (Reis,1995) بأنها: " الحاجة إلى تحقيق الذات والإدراك الحالي للعلاقات الاجتماعية، والحاجة إلى تحقيق القدرة على القيادة وحل المشكلات الاجتماعية والبيئية والحاجة إلى دعم الأسرة وتقييم المعرفة، والحاجة لمعرفة مكانته المتميزة في المجتمع" (**مقحوت،2020، ص. 160**).

كما تعرف بأنها:" المتطلبات الاجتماعية، ومنها الحاجة إلي تكوين علاقات اجتماعية وصداقات وتعاون واندماج وتفاعل مع الآخرين". وهذه الحاجات الاجتماعية هي:

- الحاجة إلى اكتساب المهارات التوافقية، وكيفية التعامل مع الضغوط.
- الحاجة إلى تكوين علاقات اجتماعية مثمرة، وتواصل صحي مع الآخرين.
- الحاجة إلى مواجهة المشكلات الدراسية، والصعوبات الانفعالية.
- الحاجة إلى الاندماج الاجتماعي (**مخيمر،2013، ص.116**).
- إمداد المتفوق بالدعم والتشجيع المستمرين ليستطيع استيعاب تعقيدات المجتمع ومواجهة الواقع الاجتماعي وما يفرزه من مشكلات.

- إعطائه الفرص لاتباع طرق التفكير المتعددة، وتدريبه على مهارات التواصل الاجتماعي، وأساليب القيادة ومهاراتها.
- فهم شامل لمشاكل المجتمع، والربط بينهما للتوصل إلى حلول جذرية لها **(ماضي،2012، ص.57)**.

3.3. الحاجات الأكاديمية (التدريسية، العقلية– المعرفية، التربوية):

وهي المتطلبات العقلية مثل الحاجة إلي التفكير والتجريب والاكتشاف، وكلها حاجات تحتاج إلي الإشباع وفئة الموهوبين لديها عدة حاجات عقلية منها:

- الحاجة إلى مهارات التعلم الذاتي واستثمار مصادر التعلم والمعرفة.
- الحاجة إلى الاستطلاع والاكتشاف والتجريب.
- الحاجة إلى مناهج تعليمية وأنشطة تربوية متحدية لاستعداداتهم، وأسلوبهم الخاص في التفكير والتعلم.
- الحاجة إلى اكتساب مهارات التجريب والبحث العلمي، وفحص الأفكار، والبحث عن الحلول واقتراح الفروض واختبارها في عالم الواقع ومناقشة النتائج.
- الحاجة إلى برنامج دراسي خاص.
- الحاجة إلى الأبنية المعرفية التي تجعلهم يصلون إلى درجة الإتقان.
- الحاجة إلى مهارات الحصول على المعرفة **(الجلامدة وعلي،2011، ص ص.105–106)**.
- التنوع في المواد والأنشطة المقدمة، لكي تحقق له اهتماماته المتعددة، وتحقق له المتعة وحسن الاستطلاع اللامحدود لديه.
- إثراء المنهج وتنويع الأنشطة والمواقف التي تحتاج إلى تطبيق الطرق والأفكار والأساسيات والنظريات في أوضاع وظروف جديدة
- التقويم المناسب لجهوده الإبداعية والتشجيع المستمر لقدراته الابتكارية، وإعطائه فرصا للاكتشاف عن طريق استخدام الأسئلة ذات النهايات المفتوحة **(ماضي،2011، ص ص.54–55)**.
- الحاجة إلى معلمين مستنيرين متسامحين، يستمتعون بالعمل مع الموهوبين والمتفوقين، ويتفهمون احتياجاتهم الخاصة، ويرحبون بالمغايرة والاختلاف والاستجابات غير المألوفة.
- الحاجة إلى التوجيه والمساعدة في تحديد الأهداف والاختيارات التربوية والمهنية الملائمة بما يضمن أفضل توظيف واستثمار ممكن لطاقاتهم واستعداداتهم من ناحية، ويسهم في تبديد شعورهم بالحيرة والتردد إزاء عملية الاختيار الدراسي والمهني نظرا لكثرة الاهتمامات والفرص والخيارات الممكنة من ناحية أخرى **(القريطي،2005، ص.239)**.

هذا ولقد حددت باسكا حاجات الموهوبين والمتفوقين العامة، واختصرتها بما يلي:

1. التحرك في السلم التعليمي بحسي ما تسمح به قدراتهم واستعداداتهم دون النظر إلى عامل السن أو النظم الإدارية (إسراع).

2. التوسع والتعمق في اكتساب المعلومات بالقدر الذي يسمح بتفتق الطاقات وانهمار الأفكار التي تؤدي إلى الإنتاج الإبداعي (إثراء).

3. توجيه وإرشاد صادقين في:

- تحمل كون الشخص الموهوب غير عادي.
- أساليب اتخاذ القرارات السليمة.
- التخطيط السليم للدراسة والعمل والحياة والمستقبل **(الجوالدة والقمش،2015، ص.276)**.

ومما سبق يتبين لنا أن الموهوبين والمتفوقين يحتاجون إلى رعاية خاصة والتكفل بمشاكلهم وحاجاتهم، وذلك من أجل إبراز تفوقهم وتميزهم والاستفادة من قدراتهم وطاقاتهم، وتحقيق الفائدة المرجوة باعتبارهم الثروة الوطنية لكل مجتمع وعليها تنعقد الآمال.

4. استراتيجيات مقترحة لإشباع حاجات الموهوبين والمتفوقين:

إن تنمية وإشباع الحاجات يساهم في نموهم وتطورهم تطورا سليما، سواء في حياتهم الأكاديمية والعلمية أو في حياتهم المهنية وفي علاقاتهم الأسرية والاجتماعية، كذلك تكمن أهمية إشباع هذه الحاجات في تنمية شخصياتهم بشخصية ناضجة ومتزنة، أما في حالة عدم إشباع هذه الحاجات فسوف تؤدي بهم إلى إعاقة تطورهم ونموهم السليم ويظهر ذلك في عدم تحقيق طموحاتهم وأهدافهم في الحياة المستقبلية **(مقحوت،2020، ص.189)**.

وقد ذكر كروس (Cross,2004) أفكارا مهمة للمعلمين والمرشدين والآباء لتوجيه حاجاتهم، وهذه هي:

1. فهم العلاقة بين حاجاتهم الأكاديمية والحاجات الاجتماعية والانفعالية، فكلاهما يؤثر في الآخر.

2. تعليم تطوير المهارات الاجتماعية: إن تعليم الموهوبين والمتفوقين المهارات الاجتماعية يقلل من التجارب السيئة التي قد تصادفهم في المدرسة.

3. تعليمهم الاستمتاع بالأنشطة غير الأكاديمية: من المناسب أن يعرف الموهوب والمتفوق أن الأنشطة غير الأكاديمية مهمة بالنسبة لهم، مما يعطيهم فرص مهمة لنموهم.

4. تعليمهم الطرق المناسبة لإدارة الوقت والجهد: حيث يواجه الطلبة الموهوبين والمتفوقين الكثير من الإجهاد من خلال انتقالهم من مرحلة إلى الأخرى.

5. على الكبار الالتزام بالسلوك الذين يعلمونه للموهوبين، حيث يتعلم الموهوبون من سلوكهم.

6. تقبل الاختلافات وعدم تحملها فقط، فإذا تقبلت المدرسة الاختلافات فسيكون الموهوبون والمتفوقون مقبولين **(الشبلي والرمامنة،2019، ص.38-39)**.

وأشار الريحاني وآخرون **(2016، ص ص.339)** أن هنالك عدد من الاستراتيجيات الممكن استخدامها في إشباع حاجات الموهوبين والمتفوقين، منها:

- الإرشاد والعلاج الأسري في الأوضاع المدرسية أو الخاصة.
- برامج لتعليم الآباء مثل ورش العمل وورش التوجيه المهني للطلبة والآباء.
- ورش عمل للآباء تهدف إلى تقبل الفروق وتنمية الإبداع.

كما ذكرت آسيا عيسى **(2018، ص.173)** ما يلي:

- أن يفهم الآباء حاجات أبنائهم الخاصة.
- أن يفهم الآباء كيف يمكن إثراء حياة أطفالهم في البيت.
- أن يوفر الآباء الفرص التعليمية لأبنائهم الموهوبين والمتفوقين مما لا يتوفر لهم في مدارسهم.
- أن يتعاون الآباء مع المدارس العامة والخاصة على توفير تعليم يناسب الموهوبين والمتفوقين.

ومن هنا وضح الشبلي والرمامنة **(2019، ص.37-38)** أن تلبية حاجات الموهوبين والمتفوقين هو بمثابة إرشاد ومساعدة الموهوب والمتفوق في التكيف مع نفسه ومع المنهج الدراسي ومع أقرانه ومع المجتمع الذي يعيش فيه. وعليه فإن أهم أهداف تلبية حاجات الموهوبين والمتفوقين، هي:

1. تطوير مفهوم الذات ليكون أكثر إيجابية، وتقبّل الذات والإعتراف بعناصر الضعف والقوة الذاتية والعمل على تطويرها مع تطوير مستوى الضبط الذاتي، وتطوير مفهوم الذات له دور كبير في انسجام الموهوب مع نفسه ومع من حوله، لذلك على الأسرة هنا أنْ تساعد ابنها الموهوب على ضبط ذاته من حيث التعرف على جوانب القوة والضعف لديه وتساعده في جانب الضعف على تلافي ذلك.

2. تطوير مفهوم العلاقات الإنسانية ومهارات الإتصال مع الآخرين. والتفاعل معهم لتحقيق التوافق الإجتماعي. أي مساعدة الموهوب على الإنفتاح وعدم الإغلاق على نفسه، فعلى الأسرة أن تقوم بتدريب اِبنها الموهوب على أفضل الطرق الإتصالية مع غيره وأن يشارك الآخرين في اهتمامهم وأن يشعر بحاجاتهم ولا ينعزل عما يدور حوله ليكون جزءًا من المجتمع.

3. توعية الوالدين بخصائص الطلاب الموهوبين والمتفوقين واحتياجاتهم، وكيفية التعامل مع مُشكلاتهم ومساعدتهم على التكيّف مع أشقائهم وأصدقائهم في محيط الأسرة، فالأسرة تجهل كثيرا التعامل مع أبنائها الموهوبين مما يؤدي بابنها إلى الإحباط وعدم الإهتمام بموهبته.

والواقع أن هناك بعض الصعوبات التي يعاني منها بعض الأطفال والمراهقين الموهوبين، وهذه الصعوبات ناتجة عن طبيعة الخصائص التي يمتلكونها وظروف الحياة اليومية التي يعيشونها، والمهم الأخذ بعين الإعتبار أن الغالبية من هؤلاء لا يعانون من هذه الصعوبات. هذا وتشير العديد من الدراسات والمراجع العلمية إلى مجموعة من هذه الصعوبات، وفيما يلي أهم الصعوبات التي يحتاج معها هؤلاء الأطفال إلى الإرشاد للتباين في مظاهر النمو والصعوبات الإجتماعية، والعلاقات مع الآباء، الخوف من الفشل، الحيرة والإرتباك حول طبيعة الموهبة.

5. رعاية المتفوقين دراسيا وإرشادهم:

1.5. دور الأسرة:

- توفير مناخ أسري آمن متفهم لخصال الابن المتفوّق أو الموهوب، ولا يشعره بالخوف والتهديد، من خلال استخدامهم طرق معتدلة خالية من المبالغة والتدليل أو التعصب أو التعقيد.
- إتاحة فرص المناقشة وابداء الرأي والعمل على استثارة التفكير في جو عائلي مفعم بالحرية والثقة والدفء الأسري.
- تهيئة الفرص لإحساس الابن الموهوب والمتفوّق بالإشباع العاطفي والتخلص من الحرمان بأساليب تتمشى مع الدوافع الإنسانية والأساليب التربوية السليمة والنزعة الأبوية الحانية.
- إيجاد التوازن والانضباط داخل البيئة الأسرية دون افراط ولا تفريط كالسلطة الضابطة المتوازنة.
- دعم الأسرة لثقة الابن بنفسه وتنمية إحساسه بالكفاءة، عن طريق التشجيع المستمر والتغذية الراجعة الإيجابية والمشاركة الفعّالة من قبل الوالدين في الأنشطة المختلفة.
- إثراء البيئة الأسرية بالخبرات والمصادر الحسية والثقافية بما يتيح للموهوب زيادة وعيه بالمثيرات المحيطة به، ومن توسيع دائرة اتصاله وفضوله المعرفي عامة وفي مجال تفوقه أو موهبته الخاصة.
- غرس مبادئ الإسلام في نفسه من حيث أداء الشعائر وضبط السلوك وأساليب السيطرة على النفس في مواجهة مجتمع قد لا يدرك معنى الموهبة والتفوق.
- استخدام أساليب التعزيز الإيجابي المفيد والمشجع، ونقصد هنا التشجيع المعنوي والتشجيع النفسي.
- امتداح ما ينجزه الطالب ومساعدته على المشاركة في المعارض الفنية وابراز نشاطاته بشتى الطرق مما يدعم ثقته بنفسه ويؤكد على تحمل المسؤولية **(مقحوت،2020، ص.196)**.

2.5. دور المدرسة: يقرر " نبيل حافظ" أن للمدرسة دور في رعاية المتفوقين إذ لابد من الاهتمام بالتحصيل الدراسي للطلاب في المقررات الرسمية التي وضعت– أساسا– للطالب العادي، والتي غالبا لا تلبي مطالب وطموحات الطالب المتفوق عقليا وحاجاته التربوية الخاصة. ولذا نجده يحس بعدم الإشباع الدراسي ويحس

بالإحباط بسبب عدم قدرة المدرسة على تلبية حاجاته الخاصة ومن ثم ينزع إلى الغربة عن زملائه، وقد تنشأ العديد من المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية نتيجة لذلك، ومن ثم يوصى بإتباع الآتي:

– تعيين أخصائيين نفسيين وتربويين يعاونون المعلمين في الكشف عن المتفوقين عقليا، وفي تطوير وسائلهم التي يعتمد عليها في هذا الصدد في مجالات تخصصهم.

– تخطيط البرامج والأنشطة المدرسية بحيث تقابل الاستعدادات المتنوعة للتلاميذ العاديين والمتفوقين عقليا والمشاركة في تقويمهما والعمل على زيادة فعاليتها لتحقيق أفضل عائد منها للطلاب.

– وضع أسس خاصة لتوزيع الطلاب المتفوقين على فصول المدرسة (فصول خاصة، فصول عامة لها مقررات دراسية عامة لجميع الطلاب وإضافية للمتفوقين عقليا).

– تزويد المعلمين بالمعلومات اللازمة لتطوير مفاهيم وأساليب معاملتهم مع الطفل المتفوق عقليا وتدريبهم له.

– تنظيم لقاءات إرشادية للمعلمين لتبادل الآراء وبحث المشكلات الناجمة عن توافق الطلاب عموما والمتفوقين عقليا خصوصا مع الأوضاع المدرسية.

– اقتراح ما يلزم لتحسين الجو المدرسي عموما والعملية التربوية خصوصا بما يشبع الحاجات الخاصة للمتفوقين عقليا والموهوبين عن طريق (الأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والدينية) وتغيير أسلوب إدارة الفصل والمدرسة بما يتيح المشاركة للطلاب فيها والتعبير عن ذواتهم وحاجاتهم **(سليمان،2004، ص ص.273-274)**.

3.5. دور المجتمع: يرى "كمال أبو سماحة" (1992) أنه يجب على المجتمع أن يهتم بالطفل المتفوق عقليا أو الموهوب، وإمداده بالخبرات والتجارب وأوجه النشاط المختلفة، وذلك قبل دخوله المدرسة وأثناء التحاقه بها. فالأسرة وحدها غير كافية للكشف عن المتفوقين وتنشئتهم. ورعايتهم وتعاون المجتمع مع المنزل مهم في إعداد البرنامج الكلى لنمو الطفل المتفوق.

فالدول والمجتمعات المتحضرة تخصص الاعتمادات والميزانيات الوفيرة والاختراعات الحديثة، ويتم تنسق العمل مع المؤسسات والمراكز البحثية العلمية التي تهتم بالبحوث والاكتشافات فيما بينهم، والآن يقاس تقدم الأمم بمدى ما تقدمه من رعاية لأبنائها المتفوقين وحسن توجيه هذه الطاقات المبدعة، واستثمارها. أما في مجتمعاتنا النامية، فلا تزال على ما يبدو تتجاهل مدى حاجتها إلى طاقات المتفوقين والمبدعين، ولا تزال تهمل أمر اكتشافهم، والتعرف على حاجتهم، وتوفير العناية والتربية اللازمتين لهم **(سليمان،2004، ص ص.401-402)**.

ويرى موسى نجيب **(2016، ص ص.147-148)** أن المجتمع وما عليه من المؤسسات والشركات، والمتاحف، ودور السينما، والمسرح، والحدائق، ونوادي العلوم، والجمعيات، ووسائل الإعلام المختلفة كلها تشترك

في منظومة واحدة مرتبة ومنسقة من أجل اكتشاف قدرات مواطنيه وإمكاناتهم الخاصة ومواهبهم والعمل على رعايتها وتنميتها وتطويرها.

كما أن المجتمع يقوم بتوفير الكتب والدوريات والمجلات التي تثير ثقافة الأسرة في كل المجالات عامة وفيما يتصل باهتمامات الأطفال على وجه الخصوص، وتعتبر هذه الوسائل لها دور كبير في حفز النشاط العقلي، ونمو قدرات الطفل العقلية العامة والابتكارية ويتم توفير هذه الوسائل من خلال السلطات الثقافية والإعلامية الموجودة في المجتمع.

4.5. إرشاد المتفوقين: من الواجبات التي على المرشد القيام بها من أجل مساعدة وإرشاد أسر الموهوبين والمتفوقين (Stewart ,1986)، (حواشين، 1989)، ما يلي:

- تزويد الآباء الذين يشعرون بالذنب والإحباط لتربية طفلهم الموهوب بالفهم اللازم حول ذلك.
- تزويد الآباء بالمعلومات اللازمة حول خصائص الأطفال الموهوبين.
- تزويد الآباء بالبرامج المتوفرة والمواد والتسهيلات والمصادر الموجودة لرعاية الأطفال الموهوبين.
- تزويد الآباء بالدعم والتأييد من خلال برامج المدرسة.
- مشاركة الآباء بالمعلومات والاقتراحات حول أبنائهم.
- تهيئة الفرصة لكي يجتمع آباء الأطفال الموهوبين مع بعضهم البعض لتبادل الآراء والمعلومات والإجراءات والملاحظات.
- أن يسهل إيصال اِتصال العائلات مع بعضهم البعض.
- أن يساعد الوالدين في تخطي قلقهم الزائد على طفلهم لكي يحصل الطفل على ثقة أكبر.
- أن يقدم للأبوين الاقتراحات الأساسية لتشجيع الأبوين من أجل توفير أفضل بيئة متناسبة.
- حث الآباء الذين يتجاهلون مواهب أطفالهم.
- إشباع رغبات الآباء المتطرفين في طموحهم، وذلك بإعطائهم مفهوم الإتجاهات والحاجات والإستعدادات عن الأطفال الموهوبين **(عربيات،2010، ص ص.251-252)**.

ووضحت رافدة الحريري والإمامي **(2011، ص.155)** أن هناك إجراءات متعددة لإرشاد الطلبة الموهوبين والمتفوقين وتتمثل بالآتي:

- أن يكون البرنامج قائما على تفهم حاجات وخصائص هذه الفئة من الطلبة.
- أن يشتمل البرنامج على تغطية جميع جوانب النمو في مجالاتها المعرفية والاجتماعية والانفعالية والمهنية.
- أن تستخدم الأساليب الإرشادية المناسبة مع طبيعة الحالة، والقدرة على تحقيق الأهداف المنشودة.

- أن يشتمل البرنامج على البعد الوقائي لتلافي الوقوع في مشاكل متوقعة، وعلى البعد العلاجي للتعامل مع المشكلات القائمة.
- أن يتم التعرف على الطالب الموهوب والتأكد من وجود الموهبة والتفوق لديه، وذلك من خلال اِستخدام الأساليب الخاصة بالكشف عن الموهوبين.
- وضع خطة إرشادية متقنة يشترك في تنفيذها كل من المعلمين وأولياء الأمور والمرشد.
- أن يقوم المرشد بتشجيع هذه الفئة على مواصلة العمل والبحث والدراسة، وقبول الفشل أحيانا.
- تدريبهم على الاِستجابة لكل موقف بأساليب مختلفة.
- تشجيع الشعور بالاِستقلال والتعلم الذاتي.
- تشجيع الأسرة على توفير بيئة تشاركية تساعده على النمو والتطور.
- تعليمهم مهارات التعلّم الاِجتماعي والتفاعل مع الآخرين، والتزود بالمعلومات في مختلف المجالات.

وتهدف برامج الإرشاد المعدة للطلبة الموهوبين والمتفوقين إلى مساعدتهم على النمو السوي والتكيف الإيجابي في المجالات الانفعالية والمعرفية والمهنية، بالإضافة إلى مساعدة الوالدين والمعلمين على فهم خصائصهم وتطوير أساليب فعالة في التعامل معهم وتلبية احتياجاتهم **(النوايسة،2013، ص.111)**.

كما وضح عبد الهادي ونجن **(2014، ص ص.51-52)** دور التوجيه والإرشاد والتربوي في المؤسسة التربوية، إذ يعتبر برنامج التوجيه والإرشاد النفسي برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا وجماعيا، لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، والقيام بالاختيار الواعي المتعقل، ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة (المدرسة) وخارجها، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقيمه لجنة وفريق من المسئولين المؤهلين. والتوجيه والإرشاد حق لكل طالب في مدارسنا. والحاجة الملحة لبرنامج التوجيه والإرشاد في المدرسة تتطلب ما يلي:

- ضرورة إتباع المنهج الإنمائي والمنهج الوقائي والمنهج العلاجي في التوجيه والإرشاد.
- أهمية العمل على جعل الطالب متوافقا سعيدا في مدرسته وفي أسرته وفي المجتمع الكبير، وتقدم الخدمات اللازمة لتحقيق التوافق والصحة النفسية، ووجوب تقديم خدمات رعاية النمو النفسي السوي في مرحلتي الطفولة والمراهقة حيث يؤدي ذلك إلى حياة متوافقة سعيدة في الرشد
- ضرورة التغلب على مشكلات النمو النفسي العادي لدى الطلاب.
- أهمية حل المشكلات النفسية أولا بأول حيث لا تتفاقم وتزداد حدتها وتتطور ضرورة التغلب على المشكلات التربوية الخاصة.
- ضرورة تقديم خدمات الإرشاد وأهمية الإرشاد الأسري واتصال بالمؤسسة التربوية.

خلاصة:

استنادا لما تقدم وتم عرضه في هذا الفصل اتضح لنا أن موضوع التفوق من الموضوعات الجديرة بالبحث والدراسة، نظرا للفائدة المرجوة منه باعتبار المتفوقين ثروة وطنية تساهم في دفع عجلة التنمية، لذا كان من المفاهيم التي اختلف العلماء والباحثين في تحديد مفهومه، وهذا راجع ربما لتعدد المصطلحات التي استخدمت في التعبير عنه أو تنوع المعايير والمحكات التي على أساسه يتم تحديده وتقديره، وقد لا يفوتنا أن ننوه بأنه يتأثر بعدة عوامل مختلفة منها ما هو مرتبط بالفرد، أو مرتبط بشخصيته، أو من البيئة التي يعيش ويتفاعل فيها، فالمتفوقين لديهم حاجات ومطالب تحتاج إلى رعاية واهتمام، لكي يتم استثمار قدراتهم وطاقاتهم إلى أقصى حد ممكن، وعليه حتى لا تنطفئ هذه الشعلة وجب تظافر كل الجهود الممكنة وذلك للاستفادة من قدراتهم، وتعتبر الأسرة أهم عامل مؤثر في التفوق، نظرا لدورها البارز في توفير بيئة نفسية وتعليمية ثرية مشجعة تشيع فيها كل الحاجات ما يحقق لشخصيات أبنائهم النمو المتكامل والمتوازن الذي يدفعهم إلى مزيدا من النجاح والتفوق، وعلى النقيض فإذا ما أهملت حاجات المتفوقين النفسية والاجتماعية والأكاديمية فإن هذا يؤثر على تفوقهم ما ينعكس على تحصيلهم الأكاديمي المرتفع، وعليه تقع على الأسرة مسؤولية كبيرة تتجلى في التعرف على خصائصهم وحاجاتهم ومشكلاتهم باعتبارها المصدر الأساسي لإشباع حاجاتهم، ومن هنا تبرز حاجتهم للإرشاد النفسي وتحديدا الإرشاد العقلاني الانفعالي، وهو ما سنتناوله في الفصل التالي.

الفصل الرابع

الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي

تمهيد

1) نظرة عامة عن نشأة وتطور نظرية "ألبرت إليس"
2) تعريف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي
3) نظرة نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي للطبيعة الإنسانية
4) نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي للشخصية
5) العملية الإرشادية في الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي

خلاصة

تمهيد:

يعتبر الإرشاد العقلاني الانفعالي أحد مداخل المعرفية السلوكية الحديثة في الإرشاد النفسي والذي يولي اهتماما خاصا بالدور الذي يلعبه التفكير في نشأة واستمرار الاضطرابات الانفعالية والمشكلات السلوكية للفرد، وهو بذلك مدخل فعال للتعامل مع الأفراد الذين لديهم رغبة لإحداث تغيرات في حياتهم. والهدف من الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي ليس مجرد تخليص الأفراد من معتقداتهم اللاعقلانية وأفكارهم الغير الواقعية ولكن خفض اضطراباتهم الانفعالية إلى أدنى مستوى، وذلك من خلال العمل على اكسابهم فلسفة أكثر عقلانية وذات فائدة في إدارة الحياة ليكون التفكير العقلاني أسلوبا للحياة **(يوسفي،2016، ص.180)**.

وعليه فهي تعد إحدى النظريات المهمة في مجال الإرشاد النفسي، ومن أكثرها استخداما، وفى هذا الفصل سنحاول تسليط الضوء عليها، وذلك من خلال التطرق إلى نظرة عامة عن نشأة وتطور نظرية "ألبرت إليس" ثم تعريف الإرشاد العقلاني ونظرته للطبيعة الإنسانية وللشخصية، وبعدها توضيح العملية الإرشادية في ظل الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي.

1. نظرة عامة عن نشأة وتطور نظرية ألبرت إليس:

1.1. الجذور التاريخية للإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي:

تكمن جذور هذه النظرية في كتابات الفلاسفة اليونانية (قبل حوالي 2500 سنة من الآن)، حيث يرون أن الطريقة التي ندرك بها الأشياء ذاتها، هي التي تسم سلوكنا بالاضطراب أو السواء. فقد أوضح ابكتيوس "Epictetus" (الذي عاش في القرن الأول الميلادي) أننا لا نضطرب من الأشياء وإنما من الآراء التي نحملها عنها، والتي تجعلها تبدو غير سارة. أما الفلسفة الرواقية فترى: أن مالا يمكن تعديله أو تغييره، يجب علينا إما تقبله أو طرحه جانبا، لأن إغراق التفكير فيه ليس إلا تبديدا للطاقة، ويؤدي إلى الاضطراب النفسي **(الزغبي،2015، ص.105)**. ومن الأمور المتعلقة بهذا الموضوع أن البوذيين القدماء كانوا يقولون: أن انفعالات الإنسان تنشأ من طريقة تفكيره، ولكي يغير الانفعالات يجب تغير طريقة التفكير أولا. كما أن "أدلر" Adler يؤمن بأن الانفعالات العاطفية للفرد مرتبطة ارتباطا عضويا بأفكاره ومعتقداته **(الزيود،2008، ص.248)**. لذا لقد كان للفلاسفة الرواقيين أكبر الأثر في القانون والأخلاق والنظرية السياسية. على أنهم وضعوا أيضا نظريات مهمة في المنطق، والمعرفة، والفلسفة الطبيعية. ويعتبر زينون مؤسس الفلسفة الرواقية **(العاسمي،2015، ص.29)**.

أما في العصر الحديث فيعد ألبرت إليس Albert Elli (1913-2007) مؤسس هذه النظرية، فقد استخدم (إليس) في البداية خليطا مشتركا من مهارات وفنيات عدد من الاتجاهات الإرشادية والعلاجية،

متضمنا مفاهيم فلسفية وإنسانية وسلوكية متداخلة **(الزغبي،2015، ص.105)**. إذ بدأ عمله بالتحليل النفسي وفي بداية الخمسينات بدأت قناعة إليس وثقته بالتحليل النفسي في الهبوط مما دفعه إلى البحث عن طريق له في المدرسة الفرويدية الحديثة، ومنها بدأ بحثه الموجه بالتحليل إلا أنه لم يشعر بالرضا عن هذه المدارس العلاجية وأصبح أكثر ميلا لكل حركة جديدة في العلاج النفسي، فزاد اهتمامه بنظرية التعلم والاشراط واكتشف أن سلوكيات مرضاه ليست نتيجة مطلقة للتعلم والإشراط، وإنما بدا له أن سلوكهم نتيجة للاستعدادات الاجتماعية البيولوجية للإبقاء على أفكار أو اتجاهات منطقية وفي عام (1954) بدأ إليس طريقه نحو أسلوب منطقي للعلاج النفسي وقد كتب عن أسلوبه الجديد في العلاج النفسي في سلسلة من المقالات منذ عام (1962) عندما نشر كتابه عن السبب والانفعال في العلاج النفسي **(بلان،2015، ص ص.233-234)**.

ويشير(Padesky& beck, 2005) إلى ريادة الآراء التي قدمها "إليس" في تدشين نظريات العلاج النفسي المعرفي، وذلك لكونه أول من وضع اللبنات الأولى لانتشار هذا الأسلوب في الإرشاد والعلاج النفسي، وفي عام (1959) أسس إليس معهد العقلانية "Instute of rational living" وهو مؤسسة علمية تربوية تهدف لتعليم أسس الحياة العقلانية، وفي عام (1968) أسس "إليس" معهد الدراسات العلمية في العلاج النفسي العقلاني **(الغامدي،2009، ص.21)**. وكذلك يرى "أدلر" أن إليس بأنه المروج الرئيسي لنظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، حيث تمثل أفكاره الدعائم الأساسية للنظرية، فقد تطور مصطلح العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي "Rational Emotive , Behavior Therapy " بمراحل عديدة منذ بداية نشأته، فلقد كان يسمى في الأصل العلاج العقلاني Rational Therapy (RT)، ثم سرعان ما تغير إلى مسمى العلاج العقلاني الانفعالي Rational Emotive Therapy (RET)، وذلك في عام (1961) بعد عدة انتقادات من الممارسين للإرشاد والعلاج بأنه يتجاهل الانفعالات والسلوك كتغيرات أساسية في البناء المعرفي للفرد، ثم تغير المصطلح مرة ثالثة عام (1993) ليكون العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (ع ع ا س REBT)، وبذلك يعكس المسمى الجديد ثلاثة أنماط للتعامل مع الاضطرابات النفسية، فهو يشير إلى أن الفرد يجب أن يفكر ويشعر ويعمل بشكل إيجابي لتغيير معتقداته غير العقلانية إذا أراد أن يغير حياته، وبذلك يتضمن هذا الاتجاه الإرشادي والعلاجي الجديد تفاعلا بين التفكير العقلاني والمشاعر وأنماط السلوك اليومية للفرد **(عبد الله،2007، ص ص.19-20)**. حيث أكد أن الأحداث والخبرات لا تؤديان إلى الاضطراب الانفعالي ولكن كيفية إدراكهما والتفكير بشأنهما يؤثران على انفعال الفرد وسلوكه بل يؤديان إلى الاضطراب الانفعالي، فالاضطرابات الانفعالية والنفسية ترجع إلى تفكير الشخص بطريقة غير عقلانية وغير منطقية، وعلى أنه يمكن للفرد أن يخلص نفسه من معظم مشكلاته الانفعالية حين يتعلم أن ينمي تفكيره العقلاني إلى

أقصى درجة ويخفض تفكيره غير العقلاني إلى أقل درجة، ويتغلب على مشاكله التي تسبب له التعاسة **(عمر،2020، ص ص.205-206)**.

استنادا إلى ما سبق نستخلص أن الإرشاد العقلاني الانفعالي من خلال مراحل نشأته وتطوره، يركز على ثلاثة جوانب أساسية، وهي: التفكير، المشاعر، السلوك والتفاعل فيما بينهم، والتي تبنى عليها على أساسها نجاح العملية الإرشادية في الإرشاد العقلاني الانفعالي.

2.1. التعريف بصاحب النظرية ألبرت إليس (Albert Ellis) وإنجازاته:

ولد ألبرت إليس (Albert Ellis) في مدينة بيتسبرغ (Pittsburggh) عام (1913). وعندما كان عمره 4 سنوات انتقل إلى نيويورك. عاش إليس في حي برونكس ومارس ألعاب الرياضية مثل كرة اليد، كرة المضرب، وأحيانا كرة القدم. وربى نفسه لوحده كما ساهم في تربية أخيه الأصغر وأخته الصغرى **(أبو زعيزع،2013، ص.84)**. وحصل على درجتي الماجستير والدكتوراه من جامعة كولومبيا، وتقلد عددا من الوظائف من بينها: إخصائي نفسي إكلينيكي في عيادة الصحة العقلية بإحدى مستشفيات نيوجرسى، ومدرس بجامعة Rotgers ثم جامعة نيويورك ثم أصبح أحد أعضاء لجنة الممتحنين في علم النفس الإكلينيكي، وعند ممارساته الأولية، فقد ساهم في مجال الإرشاد الزواجي، ثم عمل بالتحليل النفسي الفريدي، ثم اتبع الفريدية الجديدة، حيث عمل محللا نفسيا مع مجموعة كارن هورني. وفي عام (1955) مارس العلاج النفسي بالأسلوب التقليدي الذي كان سائدا في عصره في ذلك الوقت. ولقد ترك" إليس" التحليل النفسي كلية في مقابل ذلك قام بالتركيز والاهتمام بتغيير سلوك الأفراد عن طريق مواجهتهم بأفكارهم غير العقلانية، والعمل على إقناعهم بتبني أفكارا عقلانية تحل محلها. ونشر أول كتاب له في"REBT" بعنوان: كيف تعيش مع عصاب عام (1957)، وبعد عامين من ذلك العمل، قام بتأسيس ما يسمى بمعهد الحياة العقلانية حيث يتم بهذا المعهد ورش عمل لتعليم مبادئ هذا الأسلوب لبعض المعالجين الآخرين **(الفحل،2014، ص.113)**.

وقد احتل إليس مرتبة مرموقة بين علماء النفس المعاصرين باعتباره الأكثر تأثيرا من قبلهم على حد سواء. كما عمل محررا ومشاركا في العديد من المجلات العلمية. وقيل أنه نشر أكثر من 800 ورقة علمية وأكثر من 200 الكاسيت والفيديو. وفي عام (1997) رشحته الرابطة الأمريكية للدراسات الإنسانية ليكون رجل الإنسانية لهذا العام. كما تلقى العديد من الجوائز العلمية من المنظمات النفسية المرموقة في أمريكا. وقد قام بتأليف أو تحرير أكثر من خمسة وسبعين كتابا ودراسة ومن أهم كتبه: العقل والعاطفة في العلاج النفسي، تطبيقات العلاج الانفعالي للسلوك، نظرية العلاج العقلاني الانفعالي للسلوك...وغيرها. وقد توفي ألبرت إليس في 2007/07/24 تاركا وراءه ذخيرة معرفية هائلة من الأفكار والتطبيقات العلاجية التي تحتاج إلى تجويد وإعادة نظر كي تناسب المجتمعات والثقافات المختلفة **(العاسمي،2015، ص ص.33-35)**.

واليوم يعرف ألبرت إليس كواحد من أكثر الشخصيات شهرة وأهمية في مجال الإرشاد والعلاج النفسي في العالم (**M.E. Bernard et al., 2010, p .302**) حيث في عام (2003) منحت الجمعية النفسية الأمريكية (ألبرت إليس) لقب العالم النفسي الأكثر تأثيرا في القرن العشرين بعد (كارل روجرز)، وأخيرا فإن (7%) من المعالجين والمرشدين في الولايات الأمريكية المتحددة في تسعينات القرن الماضي ثم إحصاؤهم على أنهم يتبعون العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في عملهم (**يوسفي،2016، ص.180**).

2. تعريف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي:

يعد الإرشاد العقلي الانفعالي السلوكي (REBT) شكل من أشكال العلاج السلوكي المعرفي ابتكره "ألبرت إليس" الذي يقترح للناس تطوير معتقدات أساسية غير عقلانية بناءً على تفسيرهم للأحداث التي تحدث لهم، يؤكد بشدة على المعتقدات غير العقلانية الأساسية، والقدرة على التفكير في طريقة تفكيرك، والعلاقة بين الإدراك والعاطفة والسلوك (**Sarah Spencer, 2005 .p.3**).

ويعرفه طه عبد العظيم حسين (2004) بأنه:" أسلوب أو نظرية من نظريات الإرشاد النفسي تستخدم فنيات معرفية وانفعالية لمساعدة العملاء في التغلب على ما لديهم من أفكار ومعتقدات خاطئة وغير عقلانية والتي يصاحبها اضطراب في السلوك وشخصية الفرد واستبدالها بأفكار ومعتقدات أكثر عقلانية ومنطقية تساعده على التوافق مع المجتمع" (**حسين،2008، ص.86**).

ويعرفه عادل عبد الله محمد (2000) بأنه:" نمط إرشادي تتمثل أهدافه في خفض حدة الاضطرابات الانفعالية إلى أقل حد ممكن ومساعدة العميل على التحليل المنطقي لاضطرابه مما يساعد على تحديد الهدف السابق، إضافة إلى تحقيق قدر مناسب من الصحة النفسية تحقق للفرد التوافق وتجعل منه إنسانا سويا" (**يوسفي،2016، ص.181**).

وذكر حامد زهران (**2005، ص.366**) "أن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي يعتبر علاج مباشر موجه يستخدم فنيات معرفية وانفعالية، لمساعدة المريض لتصحيح معتقداته اللاعقلانية التي يصاحبها خلل انفعالي وسلوكي إلى معتقدات عقلانية يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي".

كما يمكن تعريفه بأنه:" أسلوب شامل من أساليب العلاج النفسي الذي يستخدم، بوعي ودراية فنيات معرفية وانفعالية وسلوكية لمساعدة العميل على تغيير الاختلال في أفكاره وانفعالاته وسلوكه، أو تدميره للذات، وهو إرشاد مختصر هدفه نظام المعتقدات"هدم / بناء" لتخفيف القلق وتقبل الذات (**عمر،2020، ص.206**).

ويعرفه عماد العتابي **(2016، ص.159)** بأنه:" نوع من الإرشاد يطبق مبادى الإرشاد السلوكي، لكن على العالم الداخلي للمسترشد أي الأفكار والمعارف والانفعالات، والتي تكون عبارة عن مسلمات خاطئة يتبناها الفرد من الطفولة، وتجسدت في عقله حتى أصبحت حقائق تبنى عليها نتائج خاطئة والتي تخلق الصراعات العقلية، ومن خلال الإقناع المنطقي العقلاني وعكس ما كان يعمله المسترشد بعد التشخيص السليم والتدريب على عكس هذه الأفكار يتم الإرشاد العقلاني السلوكي".

من خلال ما تم طرحه من التعريفات السابقة نستخلص أن الإرشاد العقلاني الانفعالي مدخل إرشادي وعلاجي، يستخدم فنيات متنوعة **(معرفية وانفعالية وسلوكية)**. تعمل على مساعدة العميل أي المسترشد في التعرف على أفكاره ومعتقداته اللاعقلانية والخاطئة والتي تسبب له الاضطرابات، واستبدالها بأفكار ومعتقدات عقلانية تساعده على تبني فلسفة ومنهج جديد لحياته، وبذلك يحقق لنفسه التوافق والصحة النفسية.

3. نظرة نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي للطبيعة الإنسانية:

تنظر هذه النظرية إلى الطبيعة الإنسانية على أساس أن الفرد كائن عاقل وغير عاقل في نفس الوقت بمعنى أن الإنسان لديه ميل على أن يسلك بطريقة عقلانية وهو في نفس الوقت لديه ميل إلى أن يسلك بطريقة غير عقلانية وأن الاضطرابات الانفعالية التي يعاني منها الفرد ترجع إلى أفكاره اللاعقلانية، ومن ثم يمكن مساعدته في التغلب على الأفكار الخاطئة واستبدالها بأفكار أكثر إيجابية ومنطقية **(حسين،2008، ص ص.87-88)**. إذ تركز نظرة إليس في الإرشاد العقلاني الانفعالي، للإنسان في أن هناك تشابكا بين العاطفة والعقل أو التفكير والمشاعر. ويعبر إليس عن فكرته بقوله:" عندما ينفعلون فإنهم أيضا يفكرون ويتصرفون وعندما يتصرفون فإنهم أيضا يفكرون وينفعلون، وعندما يفكرون فإنهم أيضا ينفعلون ويتصرفون" **(الشناوي،1994، ص.96)**.

ويشير الزيود **(2008، ص ص.253-254)** بأن البشر يميلون إلى أن يفكروا ويتعاطفوا ويتصرفون في قت واحد ولذلك فإنهم ذو رغبة وإدراك وحركة. وهم نادرا ما يتصرفون بدون إدراك ما دامت أحاسيسهم أو أعمالهم الحالية يتم فهمها في شبكة من التجارب السابقة والذكريات والاستنتاجات وهم نادرا ما يتعاطفون دون تفكير مادامت مشاعرهم محددة بموقف معين وبأهميته وهم نادرا ما يتصرفون دون تفكير والتعاطف مادامت هذه العمليات تزودهم بأسباب للتصرف. كما أن سلوكهم هو وظيفة لتفكيرهم وتعاطفهم وعملهم.

وتقوم نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي على بعض التصورات والفروض المتعلقة بطبيعة الإنسان، ومن بين هذه التصورات والفروض ما يلي:

- الإنسان حيوان عاقل متفرد في نوعه، وهو حين يفكر ويسلك بطريقة عقلانية يصبح ذا فاعلية، ويشعر بالسعادة والكفاءة.

– الاضطراب الانفعالي والسلوك العصابي يعتبران نتيجة للتفكير غير منطقي والتفكير الانفعالي ليسا منفصلين، فالانفعال يصاحب التفكير والانفعال في حقيقته منحاز ذاتي وغير عقلاني.

– يرجع التفكير غير العقلاني في أصله ونشأته إلى التعلم المبكر غير المنطقي، فالفرد لديه استعداد لذلك التعلم بيولوجيا، كما أنه يكتسب ذلك من والديه بصفة خاصة ومن الثقافة التي يعيش بينها.

– الإنسان حيوان متكلم والتفكير يتم من خلال استخدام الرموز الكلامية، ولما كان التفكير يصاحب الانفعال والاضطراب الانفعالي، فإن التفكير غير عقلاني يستمر بالضرورة طالما يستمر الاضطراب الانفعالي.

– إن استمرار حالة الاضطراب الانفعالي نتيجة لحديث الذات يتقرر ليس فقط بالظروف والأحداث الخارجية، ولكن أيضا بإدراكات الفرد واتجاهاته نحو هذه الأحداث التي تتجمع على صورة جمل يتم استدخالها أو تمثيلها.

– الأفكار والانفعالات السلبية أو المثبطة للذات، يجب مهاجمتها بإعادة تنظيم الإدراك والتفكير بدرجة يصبح معها الفرد منطقيا ومتعقلا.

– إن هدف العلاج بالطريقة العقلانية الانفعالية هو تعليم المسترشد تحليل وتصحيح الحقائق التي تشوهت أو تحرفت وذلك لتمييز معتقداته غير عقلانية من العقلانية **(ملحم،2015، ص ص.144-145)**.

– الفكر والانفعال توأمان مترابطان ومتداخلان، ويؤثر كل منهما في الآخر والتفكير والانفعال والسلوك أضلاع مثلث واحد تصاحب بعضها بعضا تأثيرا وتأثرا **(أبو أسعد وعربيات،2009، ص.207)**.

– يجوز مهاجمة الأفكار والمعتقدات الخاطئة والتي تؤدي إلى تحقير الذات، بالتالي تتسبب في الاضطرابات النفسية للفرد مما يؤدي إلى إعادة البناء المعرفي للفرد نتيجة لمهاجمة هذه المعتقدات الخاطئة وبالتالي يصبح تفكير الفرد أكثر عقلانية ومنطقية.

– تستمر الاضطرابات الانفعالية لدى الشخص طالما استمرت حالة التفكير غير العقلاني لديه، ولقد وجد إليس أصل هذا التصور لدى "ابكتيتوس" Epictetus الفيلسوف اليوناني الذي يقرر أن الناس يضطربون ليس بسبب الإرشاد ولكن بسبب وجهات نظرهم التي يكونونها عن هذه الأشياء. ولقد اقتبس" إليس" نفس الفكرة من "هاملت" وهي أنه لا شيء في الخارج جيد أو سيء ولكن التفكير هو الذي يجعلها كذلك.

– إن تأثير المعتقدات اللاعقلانية ليس على الجانب النفسي فقط، بل أيضا على الجانب الفسيولوجي فقد قدم "هارس وآخرون" (Harris et a) دراسة حول المعتقدات العقلانية، وأثرها على الجانب الفسيولوجي حيث أشارت النتائج إلى ما يلي:

- ارتفاع متوسط درجات الاهتمام والهدوء لدى أصحاب المعتقدات العقلانية، بينما ارتفعت متوسطات درجات القلق لدى أصحاب المعتقدات غير العقلانية.

▪ وجود فروق دالة إحصائية في قياس درجة ضغط الدم بين أصحاب المعتقدات العقلانية وأصحاب المعتقدات غير العقلانية ولصالح العقلانية، حيث أشارت النتائج إلى ارتفاع ضغط الدم لدى أصحاب المعتقدات غير العقلانية مقارنة بأصحاب المعتقدات العقلانية (**الفحل،2014، ص ص.152-153**).

وتشير يوسفي (**2016، ص ص.184-185**) يميل الأفراد إلى استخدام بعض الميكانيزمات الدفاعية ضد أفكارهم وسلوكهم وذلك حفاظا على ذواتهم، بمعنى أنهم يميلون إلى عدم الاعتراف لأنفسهم وللآخرين بأن سلوكهم وتفكيرهم خاطئ وأكثر سلبية ولقد ميز إليس بين نوعين من الأفكار والمعتقدات وهي: أفكار عقلانية تؤدي إلى السعادة تحرر الفرد من الصراعات النفسية وتساعده على تحقيق أهدافه، وأفكاره اللاعقلانية وتؤدي إلى الاضطراب الانفعالي كالخوف والقلق وغيرها.

وحسب نظرية العلاج العقلاني الانفعالي يمكن تصنيف العوامل الفكرية المسببة للاضطراب النفسي والعقلي إلى فئتين من العوامل هما:

أ- عوامل متعلقة بمحتوى الأفكار والمعتقدات.

ب- عوامل متعلقة بأساليب التفكير والمعتقدات.

أما محتوى الأفكار أو المعتقدات هو مجموع وجهات النظر والأفكار التي يتبناها الفرد عن نفسه وعن الآخرين، ومن المؤكد أنه يمكن الرجوع بالمرض النفسي والاضطراب إلى عناصر من التفكير، والتصورات الخاطئة، والاتجاهات والقيم التي تسبب فيما يبدو الهزيمة إزاء أحداث الحياة (**إبراهيم،2011، ص.226**).

وقد حدد إليس إحدى عشرة فكرة لا عقلانية وغير خاطئة نذكرها فيما يلي:

- **الفكرة الأولى:** "**من الضروري أن ينال الفرد الحب والرضا والتأييد من كل فرد في المجتمع**". هذا غير معقول، وإذا حاول الفرد تحقيقه فإنه يخدع نفسه، والإنسان العقلاني هو الذى يعرف أنه" سبحان مرضى العباد". والفكرة العقلانية المقابلة هي: احترام الذات والسلوك السوي الذى يقدره الآخرون، وتقديم الحب للآخرين فيبادله الآخرون الحب.

- **الفكرة الثانية:** "**يجب أن يكون الإنسان كفئا تماما ومنجز تماما حتى تتحقق قيمته**". هذا غير معقول، لأن الكمال لله وحده، ولأن التمام لا يجوز للإنسان، وإذا حاوله أحد فلابد أن يشعر بالنقص والخوف والفشل. والإنسان العاقل هو الذى يعرف أن عليه أن يحاول أن يبذل أقصى طاقته ليحقق أقصى ما يمكن أن يصل إليه دون تسابق مرهق مع الآخرين.

- **الفكرة الثالثة:** "**بعض الناس شريرون ومجرمون، ولذلك لابد من عقابهم**". هذا معقول، لأنه لا يوجد معيار مطلق للصواب والخطأ أو السلوك غير الأخلاقي ينتج عن الجهل والاضطراب الانفعالي، والفكرة العقلانية تقول إن كل ابن آدم خطاء، واللوم والعقاب لا يؤديان عادة إلى تحسين السلوك بل يزيدان الطين

بله، ويؤديان إلى مزيد من الخطأ والاضطراب، والإنسان العقلاني لا يلوم الآخرين ولا نفسه قبل أن يصحح السلوك الخاطئ (**عطية،2013، ص.150**).

- **الفكرة الرابعة:** "**من النكبات المؤلمة ان لا تسير الأمور على غير ما يريد الفرد لها**". وهذه الفكرة غير منطقية، لأنه من الطبيعي أن يتعرض الفرد للإحباط ولكن من غير الطبيعي أن ينتج عن هذا الإحباط حزن شديد ومستمر وعلينا قبول الإحباط كأمر عادي ويعود ذلك للأسباب التالية:

1. لا يوجد سبب لاختلاف الأشياء عما هي عليه في الواقع.
2. إن الشعور بالهم والحزن نادرا ما يغير من الموقف الحالي، بل قد يزيده سوءا.
3. إذا كان من المستحيل فعل شيء إزاء الموقف فالشيء المنطقي الوحيد هو أن نتقبل الموقف.
4. ليس من الضروري أن يؤدي الإحباط إلى الاضطراب الانفعالي، طالما أن الفرد لم يحدد الموقف بصورة تجعل الحصول على الرغبات ضروريا لتحقيق السعادة والرضى. وينبغي أن يتجنب الشخص العاقل المبالغة في تصوير المواقف غير السارة وأن يعمل بدلا من ذلك على تحسينها أو تقبلها.

- **الفكرة الخامسة:** "**تنتج التعاسة عن ظروف خارجية لا تملك القدرة على التحكم فيها**". وهذه الفكرة (من وجهة نظر إليس) غير منطقية، حيث إن القوى والأحداث الخارجية تشكل في مظهرها عدوانا على الإنسان وتهديدا لأمنه إلا أنها تكون عادة ذات طبيعة نفسية.

فالأشياء الخارجية قد لا تكون مدمرة بذاتها، ولكن تأثر الفرد بها واتجاهاته نحوها وردود أفعالة تجاهها هو الذي يجعلها تبدو كذلك. فالفرد هو الذي يسبب الاضطراب الانفعالي لنفسه وذلك حين يضخم الأمور في تصور الاحداث ونتائجها.

فإذا عرف الفرد أن اضطرابه وانفعالاته تتكون نتيجة لإدراكاته وتقويمه للأمور وحكمه عليها ونتيجة لأفكاره وتصوراته الداخلية تجاهها فإنه سوف يتعلم أنه من الممكن السيطرة عليها وضبطها أو تغييرها أو تجنب آثارها الضارة. والشخص الذكي هو الذي يعرف أن التعاسة تأتي غالبا من داخله، وقد تأتي المضايقة من الخارج إلا أنه يعترف أنه من الممكن تغيير ردود أفعاله نحوها بإعادة النظر فيها وتحديدها عن طريق تغيير تصوراته وتعبيراته الداخلية نحوها.

- **الفكرة السادسة:** "**الأشياء الخطرة أو المخيفة تعتبر سببا للانشغال الدائم للفكرة وينبغي أن يتوقعها الفرد دائما وأن يستعد لمواجهتها**". وهذه فكرة غير منطقية لأن الهم وانشغال البال والقلق يؤدي إلى أضرار كثيرة منها:

1. يمنع التقويم الموضوعي لاحتمال وقوع الأحداث الخطيرة.
2. يحول دون التعامل الفعال مع هذه الأحداث ومواجهتها إذا وقعت.

3. قد يؤدي إلى وقوعها بالفعل.
4. قد يؤدي إلى المغالاة في نتائجها.
5. لا يحول هذا التفكير غير المنطقي دون وقوع الأحداث إذا كانت لابد منها.
6. يجعل الأحداث المخيفة تبدو أكبر كثيرا مما هي عليه في الواقع.

والشخص العاقل يدرك أن الأخطار المحتمل حدوثها لا ينبغي توقعها بصورة مؤلمة وإن القلق لن يمنع هذه الأحداث بل يزيد من شدة وقوعها وقد يكون تأثير القلق أكبر من تأثير الأحداث نفسها إذا وقعت.

- **الفكرة السابعة:** "**الأسهل تجنب الصعوبات والمسؤوليات الشخصية عن أن تواجهها**". هذا التفكير غير منطقي لأن تجنب إنجاز الواجبات وتحمل المسؤوليات وإثارة للمتاعب من إنجازها. والحياة السهلة ليست بالضرورة حياة سعيدة.

والشخص العاقل يقوم بما ينبغي عليه القيام به دون شكوى ويتجنب في الوقت نفسه الأشياء المؤلمة غير الضرورية، وعندما يجد نفسه متجنبا للمسؤوليات الضرورية فإنه يحلل الأسباب التي تكمن وراء تفاديه للمسؤوليات. ويدمج نفسه في مهمات شخصية وعندئذ يدرك أن الحياة الحافلة بالمسؤوليات والتحدي وحل المشكلات هي حياة ممتعة (**بلان،2015، ص ص.236-238**).

- **الفكرة الثامنة:** "**ينبغي على الفرد أن يكون مستندا على آخرين وأن يكون هناك شخص أقوى منه يستند عليه**". وبينما نعتمد جميعا على آخرين بدرجة ما، فإنه لا يوجد سبب يجعلنا نزيد من هذا الاعتماد إلى درجة قصوى، لأن ذلك يؤدي إلى فقدان الاستقلال الذاتي والفردية والتعبير عن الذات. والاعتماد على الآخرين يسبب اعتمادية أكبر وإخفاقا في التعلم وعدم الأمن حيث يكون الفرد تحت رحمة أولئك الذين يعتمد عليهم. والشخص المتعقل يسعى إلى الاستقلالية الذاتية والمسؤولة، ولكنه لا يرفض البحث عن العون من الآخرين أو قبول مثل ذلك العون عندما يكون ذلك ضروريا.

- **الفكرة التاسعة:** "**إن الخبرات والأحداث المتصلة بالماضي هي المحددات الأساسية للسلوك في الوقت الحاضر، وإن تأثير الماضي لا يمكن استبعاده**". وهذه الفكرة أيضا غير عقلانية لأنه على النقيض من ذلك السلوك الذي كان في وقت ما يبدو ضروريا في ظروف معينة قد لا يكون ضروريا في الوقت الحالي كما أن التأثير المفترض للماضي قد يستخدم كعذر وتبرير للابتعاد عن تغيير السلوك وفي الوقت الذي قد يكون من الصعب فيه أن نتغلب على ما تعلمناه في الماضي فإن ذلك لا يعتبر أمرا مستحيلا (أي أنه قد يكون أمرا صعبا ولكنه ليس مستحيلا).

ويعترف الشخص المتعقل أن الماضي جزء هام في حياتنا ولكنه يدرك أيضا أنه من الممكن تغيير الحاضر عن طريق تحليل نتائج الماضي وتمحيص الأفكار المكتسبة ذات التأثير الضار ودفع نفسه إلى التصرف بطريقة مختلفة في الوقت الراهن.

- **الفكرة العاشرة:** "**ينبغي على الفرد أن يحزن لما يصيب الآخرين من مشكلات واضطرابات**". وفي رأي إليس أن هذه الفكرة غير منطقية لأن مشكلات الآخرين لا ينبغي أن تكون مصدر انشغال للفرد، ومن ثم يجب ألا تسبب له وهما. وحتى عندما يؤثر سلوك الآخرين في فرد ما فإن هذا ما يحدث من منطلق تحديد الفرد وإدراكه لآثار هذا السلوك. وعندما يصبح الفرد مضطربا بدرجة شديدة بسبب سلوك الآخرين فهذا قد يعني ضمنا أن هذا الشخص لديه القدرة على ضبط سلوكهم، ولكنه في الواقع يقلل من قدرته على تغييرها. وعلى أي حال فإن الفرد يعاني من هذه العملية وفي مقابل ذلك يهمل مشكلاته الشخصية. أما الشخص العاقل والمنطقي فإنه يحدد ما إذا كان سلوك الآخرين قد بدأ يأخذ صورة مضطربة، فإن تبين له ذلك فإنه حينئذ يحاول أن يفعل شيئا ليساعد الآخرين على تغيير، وإذا لم يكن بوسعه عمل شيء فإنه يتقبل هذا السلوك ويحاول أن يخفف من آثاره بقدر المستطاع.

- **الفكرة الحادية عشرة:** "**هناك دائما حل صحيح أو كامل لكل مشكلة، ويجب أن نبحث عن هذا لحل لكي لا تصبح النتائج مؤلمة**". وهذه الفكرة غير منطقية (من وجهة نظر إيليس) لأنه:

1. لا يوجد مثل هذا الحل الكامل.

2. إن ما نتصوره من نتائج تترتب على الإخفاق في الحصول على مثل هذا الحل الصحيح والكامل غير واقعي وإنما يقودنا الإصرار على العثور على مثل هذا الحل إلى القلق أو الخوف.

3. إن هذا السعي إلى الكمال في الحلول ينتج عنه حلول أضعف من الممكن فعلا ويحاول الشخص المتعقل أن يجد حلولا ينتج عنه حلول أضعف من الممكن فعلا ويحاول الشخص المتعقل أن يجد حلولا ممكنة متنوعة للمشكلة، وأن يتقبل أفضلها أو أكثرها واقعية مع التسليم بأنه لا يوجد إجابة كاملة لأي مسألة أو مشكلة.

ويرى ألبرت إيليس أن هذه الأفكار الإحدى عشرة تمثل أفكارا خاطئة وغير منطقية تشيع في المجتمع الأمريكي، وأنه عندما يقبل الأفراد هذه الأفكار ويدعمونها بها يحدثون به أنفسهم فإنها تقودهم إلى الاضطرابات الانفعالية أو العصاب حيث إنهم لا يستطيعون العيش معها(**الشناوي،1994، ص ص.101-103**).

وإلى جانب هذه الأفكار غير المنطقية يؤكد نيلسون 1982 وعبد الستار إبراهيم 1994 على وجود أساليب أخرى من التفكير الخاطئ تؤدي إلى الاضطرابات الانفعالية لدى الأفراد **(حسين،2008، ص.90)**. فقد أضاف عبد الستار إبراهيم فكرتين وهما:

- **الفكرة الثانية عشرة:** "**الفكرة القائلة إن السعادة البشرية والنجاح أشياء يمكن الوصول إليها دون جهد**". بدلا من الفكرة إن على الانسان أن يفعل شيئا وأن يجاهد نفسه لخلق مصادر خاصة لسعادته وأنه بمقدار الجهد المبذول بمقدار ما تتحدد غاياته.
- **الفكرة الثالثة عشرة:** "**إن هناك مصدرا واحدا للسعادة وأنها لكارثة إذا ما أغلق هذا الصدر أو فقد**". بدلا من الفكرة أن الإنسان يستطيع أن يحقق سعادته من مصادر مختلفة، وأن يبدل أهدافه بأهداف أخرى إذا ما تطلب الأمر ذلك **(إبراهيم،2011، ص.230)**.

وقد أشار**(أبو أسعد وعربيات،2009، ص.211)** أن إليس **Ellis** أكد أن الأفكار أو المعتقدات اللامنطقية واللاعقلانية، التي يعبر عنها المسترشد تندرج تحت ثلاث إلزاميات أو حتميات أساسية وهي:

1. **المطالب المتصلة بالذات:** وهذه المطالب تظهر في عبارات مثل:
   - أني شخص غير كفء، وليس لي أي أهمية.
   - أنني يجب أن أعمل بطريقة جيدة وأنال استحسان الآخرين المهمين من حولي.
2. **المطالب المتعلقة بالآخرين:** وتظهر من خلال عبارات مثل:
   - يجب أن يكون الآخرون ظرفاء وتحت كل الظروف وطوال الوقت.
   - يجب على الآخرين معاملتي برفق وبعدل في كل الأحوال.
3. **المطالب المتعلقة بالعلم وظروف الحياة:** وتنعكس من خلال العبارات التالية، وهي غالبا ما تأخذ شكل الاعتقادات التالية:
   - إن ظروف الحياة أقل من تلك الحياة التي يجب أن أعيش فيها تماما.
   - إنني لا أستطيع تحمل ظروف الحياة.

ويقال أن إليس قد أوصل هذه الأفكار اللاعقلانية إلى ثلاث عشرة فكرة في السنوات الأخيرة من عمره حيث يرى أنه عندما يقبل الأفراد هذه الأفكار ويدعمونها بما يحدثون به أنفسهم فإنها تقودهم إلى الاضطرابات الانفعالية، أو العصاب حيث أنهم لا يستطيعون العيش معها، وعلى حين أن الصواب قد حالف أتباع مدرسة فرويد (التحليل النفسي) من الإشارة إلى الآثار التي تلعبها الطفولة المبكرة بالنسبة للاضطرابات الانفعالية، كما أن الخبرات المبكرة ليست وحدها هي التي تسبب الاضطراب الانفعالي، وإنما هي اتجاهات

وأفكار الفرد حول هذه الخبرات، التي تتولد عن الأفكار غير المنطقية هي التي تسبب الاضطراب **(أبو أسعد والأزايدة،2015، ص.168)**.

ويشير محمد الفحل **(2014، ص.154)** أن هذه الأفكار اللاعقلانية، تؤدي بمن يعتنقها إلى العدوانية، أو بعض الاضطرابات النفسية، ولكن حينما يستطيع قهر هذه الأفكار ويستبدلها بأفكار منطقية عقلانية، يمكن له في هذه الحالة الوصول إلى السوية، ويصبح من الصعب الوقوع فريسة في مستنقع الاضطرابات النفسية.

4. نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي للشخصية (نموذج: A.B.C):

ترى نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي وجود أساس بيولوجي لسلوك الإنسان وذلك على العكس من معظم الطرق العلاجية الأخرى. ويجزم إليس أن الإنسان يملك ميولا غريزية (طبيعية) تجاه العادات والمتعة والحركة، والمزاج والسلبية المقترنة بالتفكير الإيجابي ولاسيما فيما يتعلق بالآخرين، وأكثر من ذلك فإنه يرى أن الإنسان يولد ولديه ميول قوية على أن كل الأمور حياته تسير نحو الأفضل وهو جاهز ليدين أو يلوم نفسه والآخرين والعالم عندما لا يحصل على ما يريد. وكذلك فإن الإنسان يصل بفكرة بطريقة إنسانية (عاطفية) طول حياته حتى يتعلم وبعد جهد جهيد أن يفكر بطريقة عقلانية **(الزيود،2008، ص.249)**.

كما افترض إليس أن جميع البشر لديهم ميول بيولوجية مزدوجة تعمل في معارضة بعضها البعض وتشرح الكثير من الطريقة التي يعمل بها العقل بما في ذلك كيف يفكر الناس ويشعرون ويتصرفون، وهي واحدة من رؤى إليس الفريدة "ازدواجية الأداء النفسي البشري". **(M.E. Bernard et al., 2010, p .303)** وهذا ما أشار إليه كل من"إبراهام ماسلو"، و"كارل روجرز" إلى أن الإنسان يولد وهو يتمتع بميول قوية لتطوير نفسه وتحقيق ذاته، وعلى الرغم من ذلك فإن الإنسان قد يدمر تحركه نحو تطوير نفسه نتيجة لميوله الداخلية بالأساليب التي يتعلمها لتحطيم نفسه، وتؤكد REBT أن الناس يستطيعون التحكم بعواطفهم وانفعالاتهم من خلال الطريقة التي ينظرون بها إلى الأحداث ومن خلال ردود الفعل التي يختارونها لمواجهة تلك الأحداث **(الفحل،2014، ص.155)**.

كما يرى (إليس) أن الشخصية تتألف من منظومة من المعتقدات، تحدد هذه المعتقدات الطريقة التي نفسر فيها الموقف، فالحوادث التي نتعرض لها ليست السبب في شعورنا بالحزن أو الغضب أو الفرح، ولكن طريقتنا في تفسير الحادث هي السبب في مشاعرنا. وما نحمله من هذه المعتقدات قد يكون منطقيا أو غير منطقي فتؤدي المعتقدات المنطقية بنا إلى التكيف، أما إذا كانت المعتقدات غير منطقية فتؤدي بنا إلى عدم التكيف **(أبو أسعد والأزايدة،2015، ص.165)**.

ويشير محروس الشناوي **(1994، ص ص.105-106)** على الرغم من قناعة بعض المنظرين النفسيين أمثال فرويد. وايريكسون بأن البشر يرتقون في أطوار نمو متتابعة فإن إيليس لم يتبع في تنظيره أيا من هذه النظريات كما لم يفكر في مثل هذه النظرية. ويركز العلاج العقلاني الانفعالي على كيفية إعادة النمو Redevelopment للفرد أكثر من تركيزه على النمو development.

ورغم عدم الاهتمام الواضح من جانب إليس بتكوين نموذج نظري للشخصية فإنه قد صاغ مجموعة من المفاهيم الأساسية لنظريته الخاصة بالعلاج العقلاني الانفعالي تسهم في التعرف على وجهة نظره في الشخصية ومنها:

1. الاستعدادات البيولوجية: فالبشر يولدون ولديهم استعداد قوى أن يكونوا منطقيين، ممثلي لذواتهم، محققين لها على النحو الذي يقرره إيليس وماسلو وروجرز في كتاباتهم. ولكن البشر لديهم أيضا استعدادات قوية أن يكونوا غير منطقيين في سلوكهم وأن يكونوا قاهرين لأنفسهم، وهم يفكرون بسهولة وبشكل طبيعي كما أنهم يفكرون حول تفكيرهم، وهم مبتكرون. يحبون، ويتعلمون من أخطائهم وهم يغيرون من أنفسهم مرات عديدة.

ويوضح ديجيوسيبي وبرنارد (1990) أنه في حين أن معظم الناس يتعلمون التفكير بطريقة غير عقلانية من عائلاتهم وثقافتهم، هم أيضا قادرون على تطوير التفكير غير العقلاني بأنفسهم. هذه تظهر القدرة على تكوين معتقدات غير عقلانية بنفسه بالدافع البيولوجي نحو التفكير غير العقلاني، والقدرة على أخذ رغبات المرء وأهدافه وتحويلها إلى ضرورات مطلقة ومطالب، إلى جانب هذه القدرة على هزيمة الذات، هناك الدافع البشري الفطري نحو تحقيق الذات والنمو الإيجابي، والنتيجة هي أن هاتين القوتين المتعارضتين تشنان الحرب طوال حياة الشخص. يعتمد من يفوز في هذه المعركة على قدرة الفرد على ذلك تحدي معتقداتهم غير العقلانية باستمرار.**(Sarah Spencer, 2005 .p.11-12)**

2. التأثير الحضاري (تأثير المجتمع): يميل البشر فطريا أن يخضعوا للتأثير وبصفة خاصة أثناء مرحلة الطفولة، ويكون هذا التأثير من أفراد أسرتهم ومن أقرانهم المباشرين، وكذلك من جانب البيئة الحضارية التي يعيشون فيها بوجه عام (المجتمع). وعلى الرغم من أن هناك اختلافات شاسعة بين الأفراد في هذا الصدد (الخضوع للتأثير) فإن البشر يضيفون إلى اضطرابهم الانفعالي وعدم المنطقية بالخضوع لتعاليم الأسرة والمجتمع وتقاليدهما.

3. التفاعل بين الأفكار والمشاعر والتصرفات: يرى إليس أن كل البشر العاديين يفكرون، ويشعرون، ويتصرفون، وهم يفعلون ذلك في صورة تفاعلية وتبادلية فأفكارهم تؤثر بشكل جوهري (بل وربما تخلق) مشاعرهم وسلوكياتهم، كما أن انفعالاتهم تؤثر على أفكارهم وعلى سلوكياتهم بشكل هام، كما أن تصرفاتهم تؤثر بشكل متميز على كل من أفكارهم وانفعالاتهم. ولكي نغير واحدا من هذه الأنماط فإن تغيير أحد

النمطين الآخرين سيؤدي إلى نتائج. ومن هنا فإن الصورة الكاملة من العلاج العقلاني الانفعالي تستخدم الأساليب المعرفية، والانفعالية، والسلوكية لتغيير الشخصية.

4. قوة تأثير العلاج المعرفي: إن إحداث تغيير جوهري في جانب معرفي هو أساس يمكن أن يساعد في إحداث تغييرات هامة في عديد من الانفعالات أو السلوكيات، بينما إحداث تغيير جوهري في أحد المشاعر أو أحد التصرفات يكون له أثر محدود في التغيير المعرفي، ومن هنا فإن كل الإجراءات الإرشادية تشتمل على جوانب معرفية عالية، كما أن أكثر صور المعالجات فاعلية تميل الى أن تكون معرفية بشكل أساسي بجانب كونها انفعالية أو سلوكية، ويستخدم الإرشاد العقلاني الانفعالي مجموعة كبيرة من الطرق المعرفية، ولكنه يركز بشكل أساسي على مهاجمة الأفكار غير المنطقية.

5. التفكير اللامنطقي وعلاقته بالاضطراب: يرى (إليس) أن كل الاضطرابات الانفعالية الشديدة لا تنشأ من النقطة " (A) الخبرات أو الأحداث المنشطة" التي تؤثر على الناس، وإنما تنشأ بشكل مباشر من النقطة"(B) أي الأفكار التي يتبناها الناس حول هذه الأحداث والخبرات"، وتشتمل (B) على الأفكار العقلانية (RBS) التي تأخذ بشكل عام صورة رغبات ومطالب، وكذلك على الأفكار اللاعقلانية التي تأخذ صورة مطالب وأوامر وحتميات مطلقة.

وهي التي أشار إليها سابقا أبو أسعد وعربيات (2009) والتي تندرج تحت ثلاث إلزاميات أو حتميات أساسية.

6. أهمية البصيرة: يذكر (إليس) أن بصيرة المسترشد بنفسه التي يكتسبها عن طريق التحليل النفسي قد تكون مضللة وغير صحيحة لأنها تقود المسترشد إلى أن يستنتج بأن الحوادث هي التي تسبب الاضطرابات والانفعالات، وعليه فالنظرية تعتقد أن الحوادث ليست هي السبب الحقيقي لانفعالاتهم، وإنما نظرتهم إلى تلك الحوادث وأفكارهم عنها (**أبو أسعد وعربيات،2009، ص ص.214-215**).

وذكر محروس الشناوي (**1994، ص.108**) أن الإرشاد العقلاني الانفعالي يدعو إلى ثلاثة أنواع من الاستبصار من جانب المسترشد:

1. أن السلوك قهر الذات لا يرجع في أساسه إلى الأحداث السابقة عليه وإنما يرجع إلى منظومة التفكير لدى الأفراد وبصفة خاصة أفكارهم غير المنطقية.

2. مهما كان سبب الاضطراب فإن ما يشعرون به الآن بالتعاسة يرجع لكونهم مازالوا يزودون أنفسهم بأفكار غير منطقية أنشأوها في الماضي. وهم مستمرون في إشراط أنفسهم أكثر من كونهم يشرطون من جانب الاخرين.

3. إن الاستبصارين الأول والثاني في حد ذاتهما لن يساعدا على تغيير الأفكار غير المنطقية لدى الناس وإنما يتم ذلك من خلال العمل والممارسة الجادة من لجانب الأفراد المضطربين في الحاضر والمستقبل.

وتعتمد نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي على نموذج معروف يعرف بنموذج **(A.B.C)** وهو نموذج تعليمي يعمل من خلاله المرشد على تعليم المسترشد كيف يرتبط اضطرابه الانفعالي (قلق، خوف،....) بكل من الأحداث الضاغطة ونسق التفكير لديه ولذلك فإنه:

- **حرف A:** يشير إلى الأحداث أو الخبرات المنشطة وهي عادة خبرات مؤلمة وغير سارة مثل خبرة الطلاق أو الفشل أو الموت أو فقدان وظيفة،...وهذه الخبرات يتم إدراكها في جو غير عقلاني وبذلك تكون خبرة لاعقلانية.

- **حرف B:** ويعني نسق الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية لدى الفرد والتي تؤدي إلى إثارة الاضطراب الانفعالي.

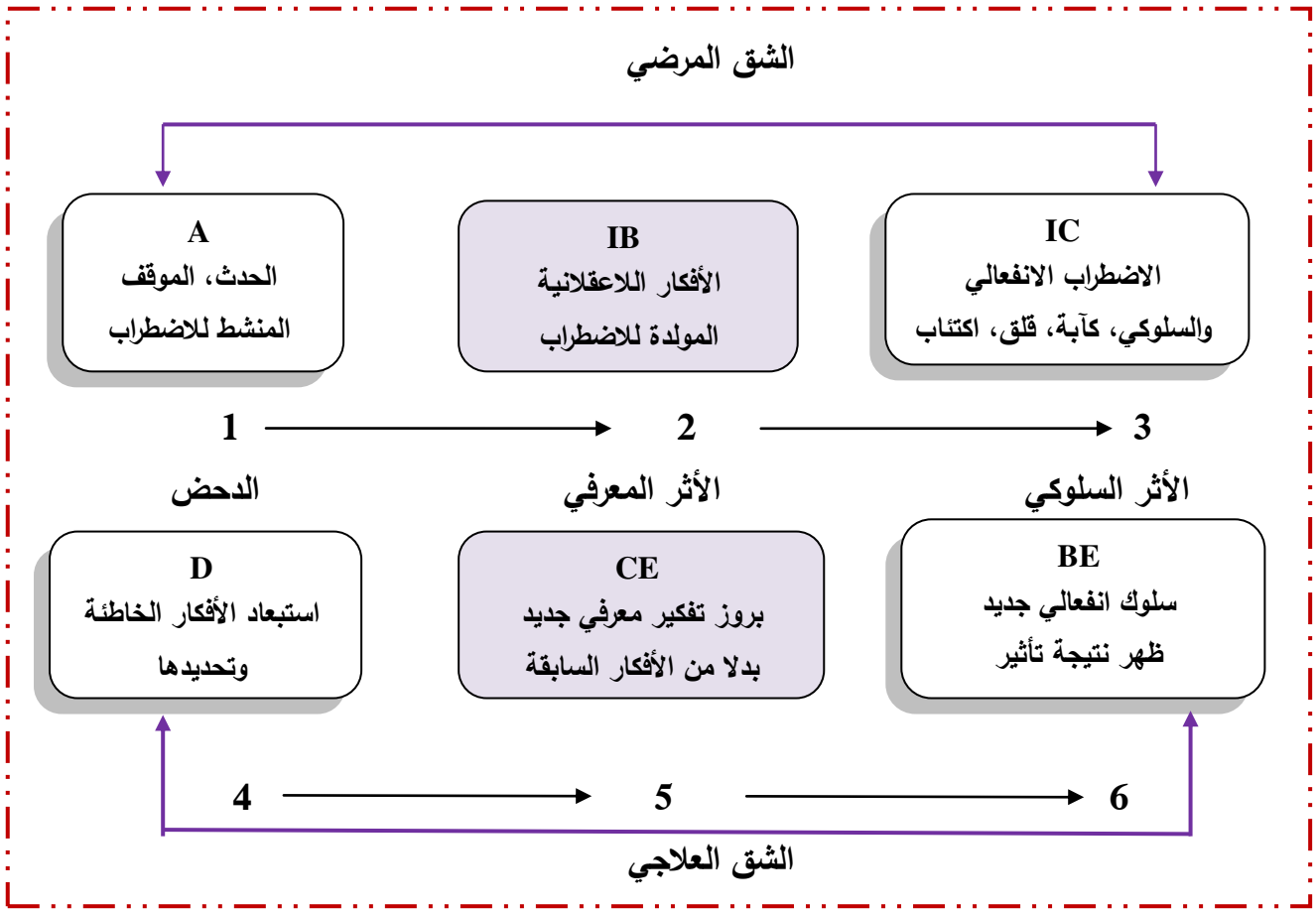
- **أما الحرف C:** ويقصد النتيجة الانفعالية لدى الفرد وهي دائما تكون مرتبطة بنسق المعتقدات والأفكار لدى الفرد فإذا كان نسق المعتقدات غير العقلاني كانت النتيجة هي الاضطراب النفسي كما في حالات القلق والإكتاب.... الخ.

وجملة القول أن إليس يرى أنه ليست الخبرة أو الحدث **(A)** هو الذي يؤدي إلى الاضطراب الانفعالي أو النتيجة **(C)** وإنما السبب يكمن في نسق المعتقدات لدى الفرد **(B)**، وهذا يعني أن كل استجابة انفعالية سارة أو مؤلمة إيجابية أو سلبية وراءها بناء معرفي ونسق معتقدات لدى الفرد سابقة لظهور الانفعالات **(يوسفي،2016، ص ص.186-187)**.

ولقد أشار عبد اللطيف أبو أسعد **(2014، ص.305)** أن إليس يوضح نظريته، مستعينا بالمثال التالي: رجل قضى يوما سيئا في العمل، فقد وصل متأخرا إلى مقر عمله وكان قد نسي مفاتيح مكتبه، وسقط من يده فنجان القهوة على سطح مكتبه، ونسي موعدي عمل هامين، قد يفكر: لقد كان عملي سيئًا جدًا اليوم، وهو على حق في هذا، وذلك هو ما يسميه إليس بالحدث المنشط **(A)** أي حدث غير مرغوب يبعث على الضيق، ثم يقول لنفسه بعد ذلك: هذا أمر مروع، وإذا لم أصلح أمري فسوف أفصل من عملي وهذا هو ما أستحقه لتفاهتي، وتعكس هذه الأفكار نظام معتقدات الشخص**(B)**، وينتج عنها أو هي تفسر العواقب الانفعالية **(C)** والتي تتمثل في القلق والاكتئاب والشعور بالتفاهة، وطبقًا لهذه النظرية فإن المشكلات السلوكية لا تنتج عن ضغوط خارجية، ولكن عن أفكار لا عقلانية يتمسك بها الشخص وتؤدي به إلى أن يملي رغباته ويصر على الاستجابة لها لكي يكون سعيدا.

وحسب (**حسين،2008، ص ص.92-93**) بعد أن وضع إليس هذا النموذج قام باستكماله وطوره حتى أصبح نموذجا جديدا هو(**ABCDEF**) وتمثل الحروف الثلاثة الجديدة الأسلوب الإرشادي العلاجي الذي ينتهجه إليس مع عملائه. فالحرف **(D) Disputation** ويتضمن مفهوم المجادلة والاحتجاج على المعتقدات غير العقلانية والأفكار الخاطئة مما يجعل العميل يتحدى نفسه ويتحدى أفكاره واعتقاداته ويجادلها ويحتج على عدم منطقيتها ثم يغيرها. وبعبارة موجزه أن يقوم المرشد بفحص ومهاجمة الأفكار اللاعقلانية والتي هي السبب في الاضطراب النفسي لدى الفرد وتعديلها. أما الحرف **(E) Finial new effect** وتضمن التأثير النهائي الجديد الذي يحققه الفرد نتيجة لتغيير أفكاره واعتقاداته غير العقلانية إلى أفكار صحيحة واعتقادات عقلانية وبعبارة موجزه أن يقوم المرشد بتغيير الأفكار التي تم مهاجمتها بأفكار عقلانية من خلال تعديل نسق التفكير لدى الفرد وتبنيه فلسفة جديدة.

أما الحرف **(F) Feelings** وهي تتضمن المشاعر الجديدة التي يشعر بها الفرد بعد أن يصل إلى حالة من الارتياح العام والاستقرار النفسي وهي الخطوة الأخيرة والتي من خلالها تتغير انفعالات الفرد السلبية إلى انفعالات موجبة وهو الهدف الرئيسي للإرشاد العقلاني الانفعالي. ويمكن تلخيص أسباب الاضطراب الانفعالي وعلاجه، كما في الشكل التالي:



شكل رقم (06): يوضح أسباب الاضطرابات الانفعالية وعلاجها

A: الحدث النشط	**D**: الدحض والتفنيد (مناقشة الأفكار اللاعقلانية)
B: المعتقدات وهي نوعان:	**E**: الأثر أو التأثير وهو نوعان:
IB: المعتقدات غير العقلانية	**CE**: تأثير معرفي
RB: المعتقدات العقلانية	**BF**: تأثير سلوكي
C: النتائج وهي نوعان:	**F**: المشاعر الناتجة من التغيير
IC: نتائج غير عقلانية	
RC: نتائج عقلانية	

(عن يوسفي،2016، ص.188)

وهكذا وفقا لهذه النظرية فالإرشاد الفعال يتعامل أساسا مع الأفكار **(B)** أكثر من التعامل مع الحدث المؤثر **(A)** والنتائج **(C)**. ويهدف في النهاية إلى فهم الأفكار غير المنطقية لدى المسترشد ومحاولة أن نجعل المسترشد يغير أو يوقف مثل هذه الأفكار اللاعقلانية **(بلان،2015، ص.247)**.

5. العملية الإرشادية وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي:

إن العملية الإرشادية من وجهة نظرRET هي عملية نشيطة مباشرة مجابهة وترتكز على مبدأ السؤال العلمي، والتحدي، والمناقشة كما يمكن وصفها بأنها عملية تعليمية إنسانية علمية ولغوية فالمرشد يعلم العميل كيف يتحرك ويناقش أفكاره اللاعقلانية بطريقة منطقية علمية، مما يجعل المرشد يعلم العميل كيف يتقبل نفسه وكيف يفرق بين قبول النفس اللامشروط وقبول النفس المرتكز على النجاح فقط **(الزيود،2008، ص.261)**.

وعليه فنظرية الإرشاد العقلاني ترتكز على معالجة اللامعقول بالمعقول، وهذا عن طريق تعديل أفكارهم اللاعقلانية ودحضها، وتكوين فلسفة جديدة في الحياة تبنى على التفكير المنطقي الصحيح والسليم. وهو الأساس الذي تستند عليه نظرية ألبرت إليس في الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي.

1.5. العملية الإرشادية في الإرشاد العقلاني الانفعالي ودور المرشد فيها:

إن المرشد أو المعالج في الإرشاد العقلاني الانفعالي شخص نشط يتسم بقوة التأثير على المسترشد وبقدرته على الإقناع وعلى مهاجمة الأفكار غير المنطقية وتحليل فلسفات المسترشدين في الحياة واتجاهاتهم ونسق التفكير لديهم، كما يكون بوسعه استخدام الأساليب المعرفية والعاطفية والسلوكية في التأثير على أفكار المسترشدين ومشاعره وتصرفاتهم، ولا يستخدم المرشد في هذه الطريقة أساليب التداعي الحر ولا تحليل

الأحلام، كما إنه لا يتوقف كثيرا عند تفاصيل الأحداث السابقة أو المنشطة التي يظن المسترشد أنها السبب المباشر في الآثار الانفعالية لديه لأن اهتمامه يتجه بشكل أساسي إلى الأفكار التي يتبناها المسترشد حول هذه الأحداث نفسها وأهميتها في حياته.

ولايتهم إليس في الإرشاد العقلاني الانفعالي بالتركيز على تكوين علاقة دافئة من المسترشد من النوع الذي ينادى به روجرز في الإرشاد المتركز حول الشخص، وإنما يكتفي بعلاقة عادية يأخذ فيها الدور النشط المشابه لدور المدرس، ولا يعطى للمسترشد دورا كبيرا في عملية الإرشاد، وإن كان لا يمانع في أن يوفر المرشد جوا من التسامح والدفء أن يعطى للمسترشد الفرصة للتنفيس عن مشاعره ولكن دون أن يقتنع (أي المرشد) بأن هذه الأساليب سوف تصل إلى لب التفكير المنطقي لدى المسترشد أو تعيده إلي التفكير المنطقي، إن المرشد يعتمد في عمله على التعليم النشط والمباشر حيث يأخذ دورا غير تعليميا نشطا ليعيد تعليم المسترشد (**الشناوي،1994، ص ص.110-111**). وهذا ما أشار إليه (**مايكل نيستول، ترجمة: سعد علي والشريفين،2015، ص.307**) لا يعتقد إليس (2008) بأن العلاقة الدافئة ضرورية أو شرط كاف لتغيير الشخصية ويعتقد أيضا أن على المعالج أن يتقبل المسترشد تماما ولكنه أيضا مسؤول عن توضيح التناقضات في سلوكياتهم إذا الزم الأمر.

ويؤكد الريحاني وآخرون (**2016، ص.120**) أن مهمة المرشد العقلي العاطفي تنحصر في الكشف عن الأفكار والمعتقدات غير المنطقية التي يتبناها العميل ويوضح له أن هذه الأفكار قد أدت به إلى الاضطراب النفسي ويبين للعميل أن الأفكار والأحاديث التي يقولها الناس لأنفسهم والتي تتسم بعدم المنطقية هي التي تساعدهم على الاستمرار في اضطراباتهم الانفعالية. أن المرشد الذي يعمل في إطار الإرشاد العقلي العاطفي يختلف عن أغلب المرشدين في النظريات الأخرى لأن جوهر الإرشاد العقلي العاطفي يعتمد على الأسلوب المعرفي المباشر للسلوك، وفي أحيان كثيرة يقلل من متانة العلاقة بين المرشد والمسترشد. ويقوم المرشد بتقديم خدمة إقناع المسترشد بأسلوب التأكيد على التعليم، ويوضح عطية (**2013، ص ص.153-154**) أن المعالج يقوم بدور المعلم النشط الذى يعيد تعليم المريض (المتعلم). ويوضح المعالج الجذور غير المنطقية لاضطراب المريض. ويستمر المعالج في كشف التفكير غير المنطقي الحالي للمريض، وكيف أنه هو السبب في سلوكه المضطرب، ويعلمه كيف يعيد التفكير ليصبح منطقيا ومعقولا، ويستخدم المعالج أسلوب الهجوم المباشر المنسق على الأفكار غير المنطقية وغير العقلانية والخرافية للمريض والتي سبق أن تعلمها ومازال يحتفظ بها. ويشجع المعالج المريض بوضعه في خبرات عملية (كأن يشجعه لعمل شيء يخاف أن يعمله نتيجة لفكرة خاطئة لديه) مما يعدل الفكر والسلوك معا.

وعليه يشير محمد الفحل **(2014، ص.158)** أنه يمكن تنفيذ استراتيجية المرشد في REBT بطريقتين أساسيتين، وهي:

- **الأولى:** أن يتقلد المعالج دور الداعية الصريح الذي ينكر الاعتقادات الخاطئة والخرافات المتأصلة في نفس العميل.

- **الثانية:** أن يتقلد دور المشجع المقنع الذي يصر أحيانا على أن يقوم العميل ببعض الأنشطة ويمارس بعض الأعمال التي يخاف من ممارستها بسبب الخوف المبني على المعتقدات والأفكار الخرافية، ويعتبر القيام بهذه الأنشطة وهذه الممارسات هجوما مضادا على تلك الاعتقادات والأفكار الخاطئة الخفية.

كذلك فإن المرشد يتميز بأنه نشط من الناحية اللفظية، فهو يتكلم أكثر مما يصغي لما يقوله المسترشد، بل يصل الأمر أحيانا إلى مواجهة المسترشد منذ الجلسة الأولى بأدلة عن تفكيره وسلوكه غير المنطقيين. وكثيرا ما يقوم المرشد بتفسير الكثير مما يقوله المسترشد أو ما يأتى به من تصرفات دون أن يلقي بالا لمقاومة المسترشد أو دفاعاته، بل إن المرشد أو (المعالج) لا يتردد في حث المسترشد وتفنيد أفكاره غير المنطقية، ولا في مهاجمة الأفكار والاتجاهات غير المنطقية ولماذا استمرت.

ولا يقف دور المرشد على التعامل مع الأفكار غير المنطقية التي تولد الاضطراب النفسي، وإنما يقوم أيضا بتعليم المسترشد نظرية العلاج الانفعالي الخاصة بنشأة الاضطرابات النفسية وذلك من خلال تكليفه ببعض القراءات عنها **(الشناوي،1994، ص.112)**.

2.5. خطوات وإجراءات عملية الإرشاد العقلاني الانفعالي:

إن العملية الإرشادية والعلاجية المتبعة ضمن الاتجاه السلوكي المعرفي هي عملية عقلية معرفية تنحصر في دائرة المعتقدات والأفكار اللاعقلانية التي يحملها الفرد أكثر ما تنحصر في المشكلة الحياتية التي يتعرض لها الفرد قبل أن يأتي الإرشاد. ولا بد أن تسير العملية الإرشادية العلاجية في خطوات محددة على النحو التالي:

أولا- تحديد الأفكار والقيم والاتجاهات اللاعقلانية التي يعتقد بها المسترشد، والتي تؤثر على نمط تفكيره ومشاعره وبالتالي على تصرفاته وتسبب له الاضطراب النفسي.

ثانيا- مساعدة المسترشد على الوعي والاستبصار بهذه الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية وعلاقتها بالجوانب الانفعالية والسلوكية من جهة، والأحداث التي يمر بها الفرد من جهة أخرى. ولتحقيق عملية والاستبصار هذه لابد للمرشد أن يستخدم قواعد المنطق والحوار السقراطي.

ثالثا- مساعد المسترشد على التخلص من هذه الأفكار وذلك باتخاذ الإجراءات التالية:

– إجبار المسترشد على جعل هذه الأفكار في مستوى وعيه وانتباهه ومساعدته على فهم لماذا هو غير عقلاني؟.

– التوضيح له كيف أن هذه الأفكار تسبب له تعاسته واضطرابه الانفعالي.

– توجيه انتباهه إلى الأفكار العقلانية لديه ومساعدته على المقارنة بينها وبين الأفكار اللاعقلانية.

رابعا– مهاجمة وتحدي الأفكار اللاعقلانية عن طريق استخدام الوسائل التالية:

– رفض الكذب وأساليب الدعاية الهدامة والممارسات السلبية التي يقوم ويؤمن بها المسترشد.

– تشجيعه في بعض المواقف التي يظهر بها أفكار منطقية واقناعه بممارسة السلوكات التي يعتقد أنها خاطئة– من وجهة نظره– وإن لم يتم ذلك يجبر على القيام بهذه السلوكيات.

– مواجهة الأفكار اللاعقلانية حال ورودها، وكذلك الحيل الدفاعية التي يستخدمها المسترشد أثناء الجلسة الإرشادية.

خامسا– تدريبه على تغيير وتحدي الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية وعملية عن طريق دمجه بسلوكيات تؤدي إلى تغيير هذه الأفكار فور الانخراط بها **(صالح،2013، ص ص.37–38)**.

كما يقوم المعالج على الكشف للمريض بصفة مستمرة عن أفكاره غير العقلانية وأحاديثه النفسية الداخلية غير المنطقية وذلك من خلال:

– إبراز الأفكار والأحاديث النفسية غير المنطقية لتصبح في مستوى الانتباه والوعي لدى المريض.

– بيان كيفية تسبب الاضطراب عند المريض وتثبته.

– توضيح العلاقة غير المنطقية وغير الدقيقة بين هذه الأحاديث الذاتية الداخلية لدى المريض.

– تعليم المريض كيف يعيد النظر في تفكيره وكيف يتحدى ويناقض هذه الأحاديث ويعيدها ويكررها في صورة أكثر منطقية حتى يتم استدخال واستبطان الأفكار المنطقية الجديدة لتحل محل القديمة.

ويقوم المعالج الذي يطبق وجهة النظر العقلانية الانفعالية في العلاج النفسي باستخدام العقل والمنطق والتعليم والإيحاء والجدل والإقناع وتلقين المبادئ وابطال بعض الأفكار متبعا استراتيجية محددة **(ملحم،2015، ص.148)**.

وبهذا يتعلم المسترشد كيف يتعرف على معتقداته وأفكاره اللاعقلانية والخاطئة، ويستبدلها بمعتقدات وأفكار أكثر عقلانية وواقعية، وبالتالي يتغير إلى الأحسن ويمتلك شخصية واقعية وسوية.

ويشير كل من أبو أسعد والأزايدة **(2015، ص.171)** أن سير العلاج لا يستغرق فترة علاجية طويلة فهو يتطلب ما بين 15 و20 جلسة ترتكز في الحالات المتوسطة الاضطراب إلى الشديدة منها على جلستين أسبوعيا على الأقل لمدة 4–5 أسابيع ثم مرة أسبوعيا لمدة 10–15 أسبوعا، وغالبا ما يتبع العلاج الناجح

جلسات متابعة على فترات، للمحافظة على النتائج التي تحققت والاستمرار في دعم وتقوية المسترشد. والزمن المخصص لكل جلسة علاجية 50 دقيقة تقريبا باستثناء الجلسة الأولى التي تتطلب ضعف هذا الوقت. وبذلك يكون العلاج المعرفي السلوكي علاجا نشطا، تعاونيا، توجيهيا، تعليميا، قصير الأمد، أهدافه واضحة ومحددة. كما أشرنا سابقا.

3.5. أهداف وفنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي:

أولا- أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي: يهدف الإرشاد العقلاني الانفعالي إلى تحقيق ما يلي:

- مساعدة المريض في تعرف أفكاره غير العقلانية التي تسبب ردود فعل غير مناسبة لديه نحو العالم.
- حث المريض على الشك والاعتراض على أفكاره غير العقلانية.
- محاربة الأفكار والمعتقدات غير العقلانية والخاطئة لدى المريض.
- التخلص من الأفكار والمعتقدات غير العقلانية بالإقناع العقلي المنطقي، وإعادة تنظيم نظام المعتقدات لدى المريض.
- تحقيق المرونة والانفتاح الفكري وتقبل التغيير، وإعادة المريض إلى التفكير العلمي والتحكم في انفعالاته وسلوكه عقلانيا **(عطية،2013، ص.149)**.
- أن هذا النوع من العلاج يزودنا بوسائل متعددة لمساعدة الأفراد لإعادة تكوين معتقداتهم إلى أن تصبح معتقدات وأفكارًا أكثر عقلانية وواقعية.
- يساعد الأفراد على أن يطوروا فلسفة ومنهج حياتهم، بحيث تزداد كفاءاتهم في العمل والنجاح في الحياة مع الآخرين **(لفحل،2014، ص.160)**.

كما يشير **(M.E. Bernard et al., 2010, p .302)** أنه يحتوي العلاج السلوكي العقلي على أهداف مزدوجة، هي:

1. مساعدة الناس على التغلب على الانقطاعات والاضطرابات العاطفية.

2. مساعدة الناس على النمو وفقًا لأهدافهم وتصميماتهم الخاصة، ليصبحوا أكثر فاعلية بشكل كامل، وأكثر تحقيقا للذات، وأكثر سعادة مما يمكن أن يكونوا بخلاف ذلك.

وأيضا يؤكد **(Wood, Andrew G et al., 2017, p .5)** أن العلاج السلوكي الفكري (REBT) يهدف إلى تسهيل التغيير العميق في تفكير المرء ومشاعره وسلوكياته، يتحول من فلسفة غير عقلانية إلى فلسفة عقلانية يعالج السبب الجذري لمشكلة الأعراض. في النهاية، فلسفة عقلانية يعجل تعافي الفرد من الفشل نحو الإجراءات الموجهة نحو الهدف البناء.

وقد حدد إليس عددا من أهداف (ع ع اس) وهي تمثل إشباعات لعدد من الحاجات وتتشابه إلى حد ما مع نظريات (فرويد- سكنر- ماسلو- روجرر) وتلك الأهداف هي: الاهتمام بالذات، توجيه الذات، القدرة على التحمل، تقبل التغيير، المرونة، التفكير العلمي، الالتزام، ارتياد المخاطر، الرضا عن الذات.

وقد وجد إليس Ellis (1975، 1979) أن (ع ع ا س) يساعد المسترشد على أن يتفهم لاعقلانيته من خلال العلاج النشط الموجه، وتعليمه السلوكيات المعرفية الانفعالية، وكيفية مهاجمة أنظمة القيم الخاذلة للذات Self - Defeating Value System وهو بذلك لا يهاجم المسترشد مباشرة إنما يهاجم معتقداته غير الواقعية Unrealistic Beliefs، وتنمية مقدرته الذاتية على تحمل الإحباط المرتبط بالأفكار والعادات والآراء، ويعتمد إليس Ellis في ذلك على أسلوب مناقشة المسترشد في مشكلاته سعيا لتعديل فلسفة حياته ومهاجمة معتقداته وهو بذلك يختلف عن التحليل النفسي الذي يركز على المعالج في التوجيه والعلاج.

ونلخص مما سبق أن الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي يهدف إلى إكساب المسترشد الاستبصار على ثلاث مراحل، وهي:

1. فهم ارتباط الشخصية الخاذلة لذاتها بأسباب سابقة تكمن أساسا في معتقدات الشخص وليس في إطار أحداث منشطة حاضرة أو في الماضي.

2. أن يفهم المسترشد أنه بالرغم من كونه كان مضطربا انفعاليا (أو بوجه عام أدق، جعل نفسه مضطربا) في الماضي، إلا أنه مضطرب الآن أيضا لأنه لا زال يفرض على نفسه نفس النوع من المعتقدات الخاطئة، وأنه لازال يدعمها بنشاط في الحاضر عن طريق تفكيره المختلط وأفعاله اللاعقلانية، فإذا لم يعترف المسترشد اعترافا كاملا بمسؤوليته عن استمرار هذه المعتقدات اللاعقلانية ومواجهتها فإنه من غير المحتمل أن يحاول الخلاص منها.

3. اعتراف المسترشد بوضوح تام بأن نزعته للتفكير الملتوي هي التي خلقت اضطرابه الانفعالي في المحل الأول **(عبدالله،2007، ص ص.21-23)**.

وعليه إن الغرض الرئيسي في الإرشاد العقلاني الانفعالي هو التركيز على تعديل التفكير اللاعقلاني واستبداله بالتفكير العقلاني، مما يساعد في إزالة وخفض النتائج السلوكية والانفعالية غير صحيحة **(بلان،2015، ص.242)**. وبالتالي الوصول إلى السعادة وتحقيق النجاح في حياته.

ثانيا- فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي:

إن الإرشاد العقلاني الانفعالي هو عملية معقدة إلى حد ما، حيث إنها تستند إلى افتراض أن الناس يكون لديهم مجموعة من الاضطرابات المعرفية والانفعالية والسلوكية عند حضورهم للإرشاد ولذلك ينبغي أن تستخدم أنواع عديدة من الأساليب الإرشادية المنطقية، وكذلك المشتملة على مواجهات، وأيضا القائمة على

أنشطة عملية لمساعدتهم على التغلب على مشكلاتهم، ومن هنا نجد أن الإرشاد العقلاني الانفعالي لا يعتمد على طريقة واحدة تستخدم مع المسترشدين وإنما يشتمل بصورة انتقائية على مجموعة متنوعة من الأساليب العلاجية (**الشناوى،1994، ص.113**).

ويؤكد إليس "**Ellis**" فعالية هذا الأسلوب الإرشادي في كونه يشتمل على مجموعة من الأساليب الإرشادية المتداخلة كالأساليب الإدراكية والأساليب الوجدانية والأساليب السلوكية، وهي ذات كفاءة وفعالية في التعامل مع المشكلات الإنسانية كالقلق والاكتئاب والغضب، والمشكلات الأسرية. ومشكلات التنشئة الاجتماعية، واضطرابات الشخصية، والإدمان، واضطرابات النوم، واضطرابات العلاقات الاجتماعية. وفيما يلي استعراض للأساليب الإرشادية التي قدمها إليس، وهي كالآتي:

1. **الأساليب الإدراكية المعرفية:** إن سمة هذا الأسلوب العلاجي ارتكازه الأكبر على الأساليب الإدراكية في دحض الأفكار الخاطئة التي يعتبرها العامل الرئيسي في نشأة المشكلات الإنسانية، كما يعتبرها الهدف الرئيسي الذي يسعى العلاج الوصول إليه. ومن هنا يسعى الممارسون لهذا الأسلوب العلاجي إلى مساعدة المسترشد على اكتشاف طرق التفكير الخاطئة ومن ثم مواجهتها بطرق واقعية (**أبو أسعد وعربيات،2009، ص.218**). وتشتمل على: التحليل الفلسفي والمنطقي للأفكار غير المنطقية، والتعليم والتوجيه، وتفنيد الاستنتاجات غير الواقعية، ووقف الأفكار والإيحاءات، والتشتيت المعرفي (**الشناوى،1994، ص.115**).

كما تتضمن الوعي والاستبصار ومراقبة الذات حيث يشجع العميل على التعبير عن نفسه في هدوء وتعليمه بعض الأفكار والعبارات المنطقية فضلا عن تشجيعهم على تغيير سلوكهم وانفعالاتهم ومراقبة سلوكهم واعتراف العميل أنه يعاني من أفكار خاطئة مما يؤدي ذلك إلى تغير في الادراك ورفض الأفكار الخاطئة. وتتضمن هذه الفنيات أيضا وقف الأفكار (Thought Stop) وهذا الأسلوب اقترحه باين (Bain) وروج له وولبي، وفي هذا الأسلوب يطلب من العميل أن يغمض عينه وأن ينخرط في أفكاره غير المرغوبة ثم يصرخ المرشد بصوت عال قف ويؤدي ذلك بالعميل إلى وقف الأفكار غير المرغوبة ويكرر ذلك مرة أخرى ثم يطلب من العميل أن يقوم بذلك بنفسه بصوت عال وأن يكرر ذلك في المنزل (**حسين،2008، ص.95**).

ويوضح الريحاني وآخرون (**2016، ص ص.121-122**) أنه من الفنيات المعرفية الأخرى التي يستند إليها الإرشاد العقلي العاطفي أسلوب التخيلات العقلية والانفعالية حيث يطلب من الشخص أن يتخيل نفسه في موقف الانفعال المؤلم فإذا فعل ذلك فإن المرشد يطلب منه أن يتخيل نفسه وقد غير من هذا الانفعال إلى انفعال أقل في المستوى منه. في كل مرة يسأله المرشد عن شعوره ثم يعود فيطلب منه أن يحدث نفسه بعبارات تخفف من انفعاله. وبعد ذلك يطلب منه المرشد أن يكرر ذلك التخيل الانفعالي العقلاني لمدة أسبوع أو أكثر وتسمى هذه الفنية بالاسترخاء التخيلي الذاتي الموجه، ويقصد بها مساعدة العميل على تخيل أصعب

المواقف التي مر بها مع أصعب الأشخاص اللذين تعامل معهم في حياته واظهار مشاعره السلبية حول هذه المواقف والأشخاص وكأنه يعيش فعلا مع ذلك الشخص في ذلك الموقف أثناء تخيله هذا معبرا عن كل اضطراباته الانفعالية بسببها ثم يطلب منه أن يغير هذه المشاعر ويستبدلها بأخرى أقل حدة ليهدأ ثم يسأله عما فعله لتهدئة نفسه حتى وصل إلى هذه الحالة الأقل توترا مما كان عليه في بداية استرخائه التخيلي.

كما يعتمد الإرشاد العقلاني الانفعالي على تقنية إعادة البناء المعرفي حيث تعمل هذه التقنية على إعادة تقييم رؤية العميل غير الواقعية لمواقف الانفعال المؤلم، مما يساعده على التمييز بين التهديد الحقيقي في البيئة والتهديد المدرك بشكل خاطئ على أنه خطر، ويتضمن المضمون التطبيقي لهذه الفنية في مساعدة العميل على اكتشاف أن أفكاره غير الواقعية هي السبب في إحساسه بالاضطراب وليست المواقف والأحداث، وتمد هذه الفنية مادة شبك في إقرار العميل بعدم واقعية أفكاره، وهذا ينمي قدرته على التفكير العقلاني المنطقي **(يوسفي،2016، ص.190)**.

2. الأساليب الانفعالية الوجدانية: في هذه الأساليب العلاجية يتم التركيز على تغيير المشاعر السلبية المصاحبة للمشكلات التي يعرضها العملاء وليس التركيز على الاستغراق في تلك المشاعر بقدر ما هو على مساعدة المسترشدين على تحويل تلك المشاعر إلى مشاعر إيجابية تخدم العملية العلاجية وتسرع من عملية التغيير **(أبو أسعد وعربيات،2009، ص.220)**.

ويستخدم المعالجون والمرشدون في الإرشاد العقلاني الانفعالي مجموعة الطرق الانفعالية في توجهها، بمعنى أنها موجهة للعمل مع مشاعر المسترشد ومن بين هذه الأساليب أسلوب التقبل غير المشروط للمسترشد على النحو الذي يقرره روجرز في العلاج المتمركزة حول الشخص، كذلك يستخدم أسلوب تمثيل الأدوار Role Playing وكذلك أسلوب النمذجة Modeling لمساعدة المسترشد على أن يشعر ويتصرف بطريقة مختلفة ازاء الأشياء التي تعكر عليه صفو حياته، كذلك يستخدم المرشدون والمعالجون في هذه الطريقة أسلوب المرح وأسلوب مهاجمة الشعور بالخزي والدونية وغير ذلك من أساليب المواجهة التي تساعد المسترشدين على إظهار أنفسهم والتعرف على المشاعر السلبية لديهم وأن يكونوا على اتصال بمشاعرهم الشخصية وأن يحاولوا مع الجوانب المعرفية والسلوكية لتغيير المشاعر المضطربة لديهم **(الشناوى،1994، ص.116)**.

3. الأساليب السلوكية: معظم الأساليب العلاجية المستخدمة هي ذاتها تلك الأساليب التي قدمتها المدرسة السلوكية على اختلاف أساليبها **(أبو أسعد وعربيات،2009، ص.221)**. وتتمثل في الواجبات المنزلية حيث يكلف المرشد العميل ببعض التدريبات المنزلية مثل حصر الأفكار اللاعقلانية التي يؤمن بها العميل ومحاولة تصحيحها وعرض ذلك مرة أخرى على المرشد أو قراءة بعض الكتب التي تدعو إلى التفكير العلمي. ومن

الفنيات السلوكية أيضا التدريب على الاسترخاء وكذلك أسلوب ضبط المثيرات حيث يعلم المرشد في بعض الأحيان العميل كيفية التحكم في مثيرات معينة مما يجعل احتمالية تصرفاته الغير مقبولة قليلة. وبهذا فإن هذا الأسلوب يهدف إلى إعادة بناء الوسط المحيط بالعميل حتى لا يتعرض العميل لأي مثير يحفزه على التصرف بشكل غير مقبول، فالعميل السمين يمكن أن يرشد إلى تجنب أماكن بيع الشكولاتة. وهناك أسلوب تعزيز المعارف العقلانية بحيث يقوم العميل بمناقشة وتنفيذ أفكاره العقلانية يوميا حتى تصبح العملية شبه آلية ومن أمثلة هذا التعزيز الإدراكي المعرفي قراءة كتاب معين أو سماع شريط معين أو مشاهدة فيلم حول مبادئ الإرشاد العقلي العاطفي وأساليبه **(الريحاني وآخرون،2016، ص.122)**.

كما أشار محمد محروس الشناوي **(1994، ص.117)** إلى أن المرشدين يستخدمون أسلوب، عقلاني انفعالي وهو أسلوب التخيل وهو يشتمل على جوانب معرفية وانفعالية وسلوكية، حيث يطلب من المسترشد أن يتخيل نفسه في موقف الانفعال الكدر ثم يتخيل نفسه وقد غير من هذا الانفعال إلى انفعال أقل في المستوى منه، وفى كل مرة يسأله المرشد عن شعوره ثم يعود فيطلب منه أن يحدث نفسه بعبارات تخفف من الانفعال، وهنا يقول له المرشد الآن عرفت الطريقة التي تغير بها مشاعرك والمطلوب منك ولمدة أسبوع أن تقوم بذلك التخيل الانفعالي المنطقي.

وتتلخص فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي كما أشار حامد زهران **(2005، ص ص.373-374)** فيما يلى:

- **فنيات خبرية انفعالية** Experiential-Emotive Techniques: تتعرض للمشاعر وردود الفعل تجاه المثيرات والمواقف والخبرات المنشطة.

- **فنيات سلوكية** Behavioral Techniques: تعدل السلوك غير المرغوب وتغيره إلى سلوك مرغوب وتدعمه.

- **فنيات معرفية** Cognitive Techniques: تغير الأفكار غير العقلانية والفلسفة غير المنطقية إلى أفكار عقلانية وفلسفة منطقية. وتدعم هذه الفنيات: المحاضرات والحوار والمناقشات، والتشجيع والحث، والتدريب التوكيد، والمواجهة الدرامية المباشرة، والتحصين التدريجي، وتعليم المنطق والتفكير العلمي.

خلاصة:

انطلاقا مما سبق ولما تم عرضه لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، استخلصنا أن الإرشاد العقلاني الانفعالي يركز على أفكار الفرد ومعتقداته الغير عقلانية والخاطئة، وهي التي تسبب له الاضطراب الذي يؤدي به إلى الاكتئاب وإلى حدوث العديد من المشكلات النفسية والسلوكية، لذا فإن هذه النظرية تعد مدخل إرشادي ذو كفاءة وفعالية عالية في مساعدة الفرد على اكتساب الشخصية السوية وتمتعه بصحة نفسية جيدة، ويتم هذا من خلال استبدال الفرد لأفكاره الغير عقلانية وتغييرها بأفكار منطقية عقلانية وواقعية، التي هي بدورها تعمل على تغيير مدركاته وأفكاره الخاطئة، وبالتالي يصبح من الصعب أن يقع فريسة الاضطرابات النفسية، بل تتغير حياته إلى الأحسن بحيث تزداد كفاءاته في التعامل مع مشكلات الحياة ومع الآخرين، كما أنه أسلوب إرشادي وعلاجي يستخدم مجموعة كبيرة من الفنيات والاستراتيجيات في عملية الإرشاد وهذا راجع في اعتماده على العمليات المعرفية العقلية في فهم وتغيير السلوك، وبالتالي استخدام العديد من الوسائل والطرق المعرفية لأنه يركز على المكونات المعرفية والسلوكية والانفعالية مع بعضها البعض في العملية الإرشادية، وتأسيسا على ذلك فإننا سنتعرف على أسس هذه النظرية واستراتيجياتها الإرشادية، وكذا خطواتها التطبيقية في إعداد وتصميم البرنامج الإرشادي وجلساته في الفصل اللاحق من إجراءات الدراسة الميدانية.

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولا- الدراسة الاستطلاعية

1) أهداف الدراسة الاستطلاعية
2) حدود الدراسة الاستطلاعية
3) عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها
4) أدوات الدراسة
5) نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانيا- الدراسة الأساسية

1) منهج الدراسة
2) حدود الدراسة الأساسية
3) مجتمع الدراسة وكيفية اختيار عينة الدراسة الأساسية
4) إجراءات الدراسة الميدانية
5) الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة

تمهيد:

يتناول هذا الشق من الدراسة أهم الإجراءات المرتبطة بالدراسة الميدانية، والتي تم إتباعها لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، بدءا بالدراسة الاستطلاعية والتي تضمنت عرض أهدافها، ثم حدودها وعينتها ومواصفاتها، وبعدها تم التطرق إلى أدوات الدراسة وخطوات إعدادها وتطبيقها وحساب خصائصها السيكومترية والتأكد من صدقها وثباتها، كما تضمنت أيضا خطوات تصميم البرنامج الإرشادي وتنفيذه، وفي الأخير نتائجها، ثم تم التطرق إلى عرض الدراسة الأساسية وذلك من خلال تحديد المنهج والتصميم الشبه التجريبي المعتمد، ثم الحدود، ومجتمع وعينة الدراسة ومواصفاتها وخطوات اختيارها وتكافئها، وبعدها أدوات الدراسة، وكذلك إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية، وأخيرا تم تحديد أهم الوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل ومعالجة البيانات.

أولا- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية اللّبنة الأولى للدراسة الميدانية فهي الخطوة التي ننطلق منها في دراستنا، وهذا للوقوف على بعض المشكلات أو العراقيل التي قد تصادفنا أثناء القيام بالدراسة.

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على أهم الصعوبات والعوائق التي قد تواجهنا في إجراءات التطبيق، وبالتالي إيجاد الحلول اللازمة لها.
- التعرف على أفراد عينة الدراسة وضبطها في الدراسة الأساسية.
- بناء أدوات الدراسة وحساب خصائصها السيكومترية.
- اختيار المكان والزمان المناسب لتطبيق البرنامج الإرشادي.

2. حدود الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في الحدود البشرية والزمنية والمكانية التالية:

1.2. الحدود البشرية: اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على مجموعة من أولياء التلاميذ المتفوقين دراسيا الذين يزاولون دراستهم بثانويات بلدية باتنة خلال الموسم الدراسي 2019-2020.

2.2. الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في أواخر شهر جانفي وبداية شهر فيفري 2020.

3.2. الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة ببعض ثانويات بلدية باتنة.

3. عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها: اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على عينة من أولياء التلاميذ المتفوقين يمثلون سبعة ثانويات ببلدية باتنة للسنة الدراسية 2019-2020، والمقدر عددهم بـ: (64)

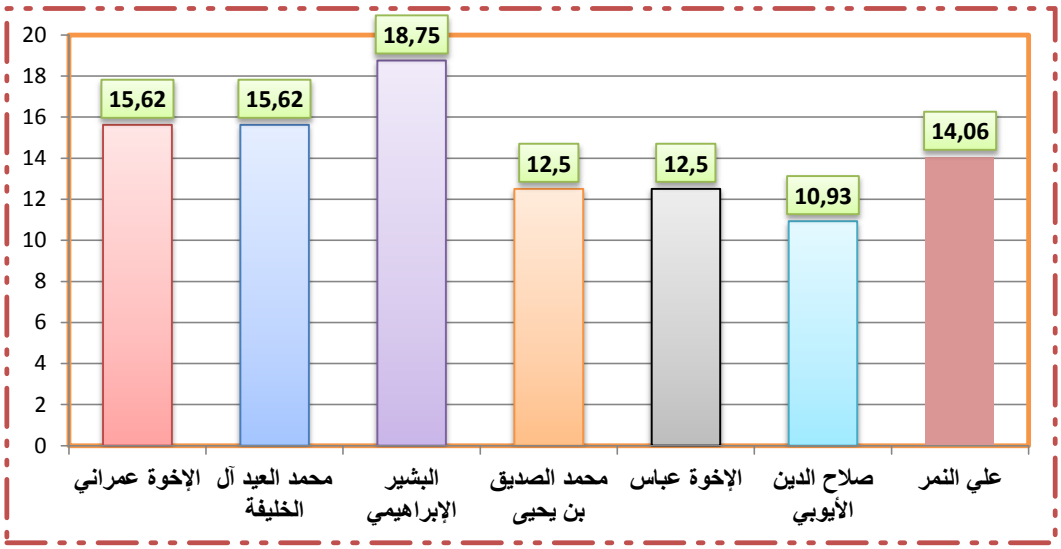
ولي حيث كان عدد الآباء (25) وعدد الأمهات (39)، تراوحت أعمارهم بين (35 و57) فما فوق، وقد طبقت عليهم أدوات الدراسة بغرض التحقق من خصائصها السيكومترية، ومدى ملائمتها لما صممت من أجله.

والجداول التالية توضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغيرات الثانوية، الجنس، السن، الحالة العائلية للوالدين، المستوى التعليمي للوالدين.

1.3. الثانوية: جاء توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير الثانوية كما يلي:

الرقم	الثانوية	التكرار	النسبة المئوية %
01	الإخوة العمراني	10	15.62
02	محمد العيد آل خليفة	10	15.62
03	البشير الإبراهيمي	12	18.75
04	محمد الصديق بن يحيى	08	12.5
05	الإخوة عباس	08	12.5
06	صلاح الدين الأيوبي	07	10.93
07	علي النمر	09	14.06
المجموع	**08**	**64**	**100**

جدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب توزيعها على الثانويات



شكل رقم (07): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب توزيعها على الثانويات

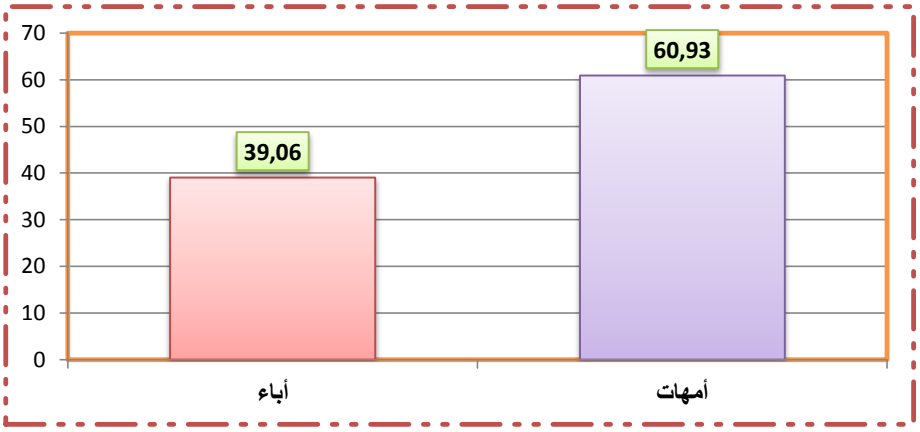
يبين الجدول رقم (01) والشكل رقم (07) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الثانويات، حيث أن النسبة الكبيرة كانت لثانوية البشير الإبراهيمي حيث بلغت 18.75 %، تليها نسبة كل من ثانوية الإخوة

عمراني ومحمد العيد آل الخليفة إذ بلغت 15.62 %، ثم تليها ثانوية علي النمر بنسبة 14.06 %، بعدها تليها نسبة كل من ثانوية محمد الصديق بن يحيى والإخوة عباس حيث بلغت 12.5 %، وأخيرا نسبة 10.93 % لثانوية صلاح الدين الأيوبي.

2.3. الجنس: جاء توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير الجنس كما يلي:

الجنس		
الفئات	**التكرار**	**النسبة المئوية %**
ذكور	25	39.06
إناث	39	60.93
المجموع	**64**	**100**

جدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس



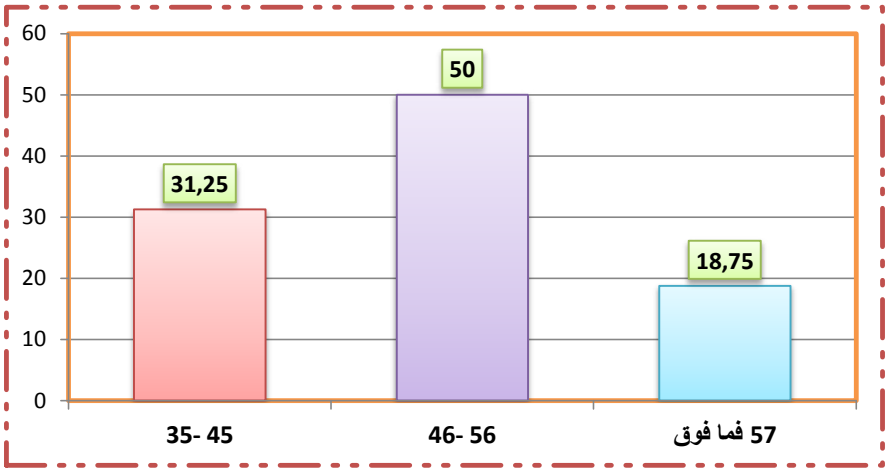
شكل رقم (08): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس

يبين الجدول رقم (02) والشكل رقم (08)، توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس، حيث أن عدد الأمهات بنسبة 60.93 % وهي أكبر من نسبة الآباء 39.06 %.

3.3. السن: جاء توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير السن (العمر) كما يلي:

السن		
الفئات	**التكرار**	**النسبة المئوية %**
45 -35	20	31.25
56 -46	32	50
57 فما فوق	12	18.75
المجموع	**64**	**100**

جدول رقم (03): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير السن



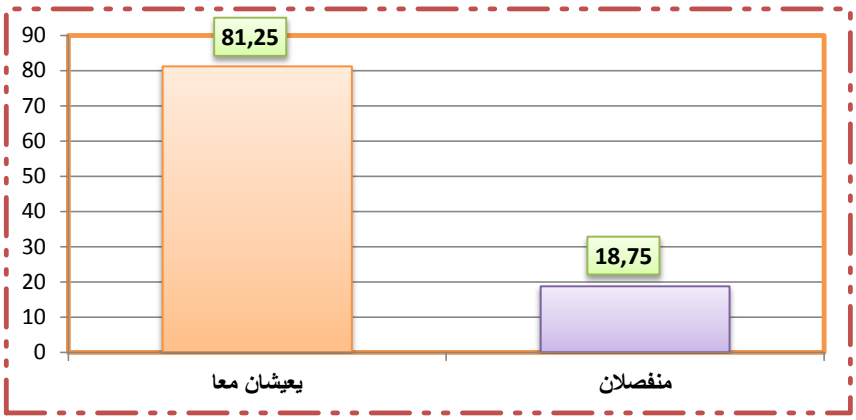
شكل رقم (09): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير السن

يبين الجدول رقم (03) والشكل رقم (09) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب السن، حيث أن أكبر نسبة عند فئة (46–56) حيث بلغت 50%، ثم فئة (35–45) وبلغت نسبتها 31.25 %، في حين بلغت نسبة 18.75 % لفئة (57 سنة فما فوق).

4.3. الحالة العائلية للوالدين: جاء توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير الحالة العائلية للوالدين كما يلي:

الحالة العائلية للوالدين		
الفئات	**التكرار**	**النسبة المئوية %**
يعيشان معا	52	81.25
منفصلان	12	18.75
المجموع	**64**	**100**

جدول رقم (04): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الحالة العائلية للوالدين



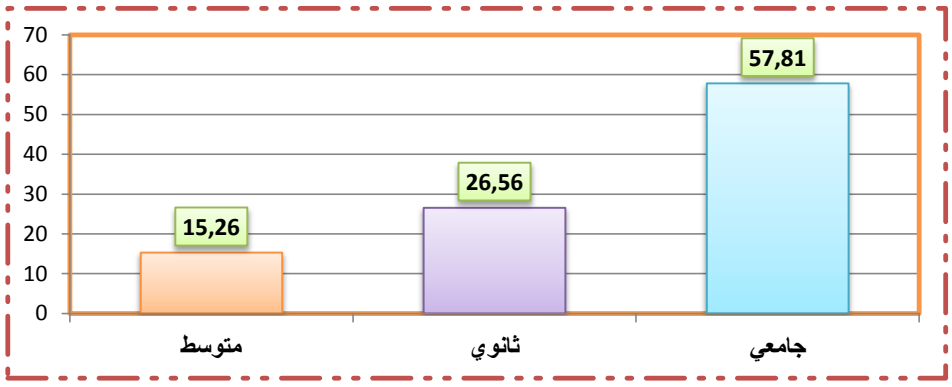
شكل رقم (10): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الحالة العائلية للوالدين

يبين الجدول رقم (04) والشكل رقم (10) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الحالة العائلية للوالدين، حيث أن الوالدين الذين يعيشون معا بلغت نسبتهم 81.25 % بينما نسبة المنفصلين بلغت 18.75%.

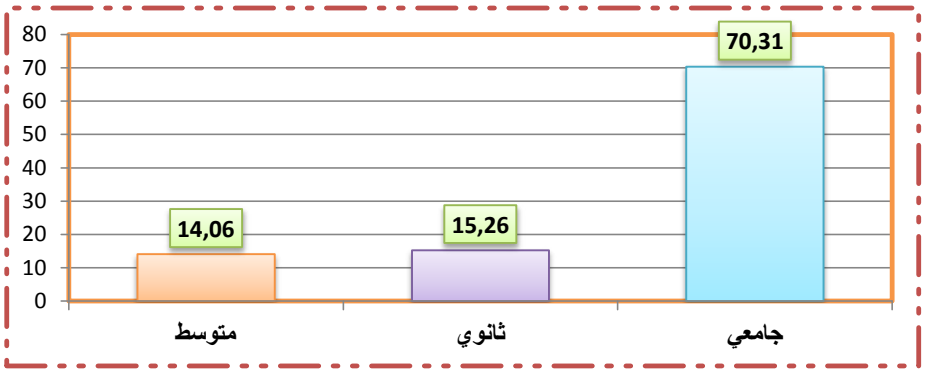
5.3. المستوى التعليمي للوالدين: جاء توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير المستوى التعليمي للوالدين كما يلي:

المستوى التعليمي للوالدين					
الأب			الأم		
الفئات	التكرار	النسبة المئوية %	الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
متوسط	10	15.26	متوسط	09	14.06
ثانوي	17	26.56	ثانوي	10	15.26
جامعي	37	57.81	جامعي	45	70.31
المجموع	64	100	المجموع	64	100

جدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير المستوى التعليمي للوالدين



شكل رقم (11): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير المستوى التعليمي للآباء



شكل رقم (12): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير المستوى التعليمي للأمهات

يبين الجدول رقم (05) والشكلين رقم (12) و(13) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب المستوى التعليمي، حيث أن نسبة كبيرة من الأولياء مستواها التعليمي جامعي، حيث بلغت 57.81 % بالنسبة للآباء، ونسبة 70.31 % بالنسبة للأمهات، تليها نسبة الأولياء ذوو المستوى التعليمي الثانوي حيث بلغت 26.56 % للآباء، و15.26 % بالنسبة للأمهات، وأخيرا نسبة 15.26 % للمستوى التعليمي المتوسط للآباء بينما الأمهات نسبة 14.06 %.

4. أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الطالبة الباحثة الأدوات التالية:

1.4. مقياس المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين من إعداد الطالبة الباحثة: إن الهدف من بناء المقياس هو التعرف على حاجات الأبناء المتفوقين، وقد تم بنائه بإتباع الخطوات التالية:

1.1.4. مراحل إعداد المقياس:

- **المرحلة الأولى:** اعتمادا على الأدب النظري ذو الصلة بالموضوع والدراسات السابقة والتي تم التطرق إليها في الفصل الأول من الدراسة الحالية.
- **المرحلة الثانية:** الاطلاع على بعض المقاييس في البيئة العربية التي صممت لقياس الحاجات، ومن هذه المقاييس ما يلي:

- مقياس الحاجات الإرشادية للكبيسي (1991).
- مقياس الحاجات النفسية لدى الطالبات ذوات التحصيل المرتفع لشقير (1992).
- مقياس الحاجات النفسية لعوض (2000).
- مقياس الحاجات النفسية الذي أعدته أسماء السرسي وأماني عبد المقصود (2001).
- مقياس الحاجات النفسية **لـ:** (Des & Ryan,1999) تعريب وتقنين (محمد عليان،2005).
- مقياس محمد دوابة (2012).

- **المرحلة الثالثة: إعداد استبان مفتوح:** ما يلاحظ على هذه المقاييس من خلال فحصها أنها كانت موجهة للمتفوقين وهي غير مناسبة لعينة الأولياء، وأن أغلبيتها ركزت على حاجتهم إلى برامج تربوية وتعليمية خاصة ما تتفق مع قدراتهم واستعداداتهم، كما أنها تناولت أبعادا وحاجات مختلفة عن أبعاد الدراسة الحالية، كذلك أردنا معرفة أهم الأفكار والمعتقدات الخاطئة المتعلقة بالتفوق الدراسي والتي يحملها الأولياء اتجاه أبنائهم المتفوقين وحاجاتهم، انتقلنا إلى خطوة أخرى وهي إجراء دراسة استطلاعية، تكونت من (20) ولي بهدف التعرف على أهم الحاجات (النفسية، الاجتماعية، الأكاديمية) التي يحتاج إليها أبنائهم المتفوقين وبالتالي تقديرها، وتم هذا عن طريق إعداد استبيان مفتوح للأولياء **(أنظر الملحق رقم: 02)**. وتم توزيعه بمساعدة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي وبعض مشرفي التربية.

- **المرحلة الرابعة:** بناء على تحليل إجابات الأولياء على السؤال المفتوح والخطوات السابقة تمكنا من حصر بعض الأفكار والمعتقدات الخاطئة المتعلقة بحاجات الأبناء لدى العينة "الأولياء" ما ساهم في التعرف وتحديد أهم هذه الحاجات وتحويلها إلى حاجات معبرة واقعيا عن حاجاتهم.

2.1.4. وصف المقياس: بناء على معطيات الخطوات السابقة تم بناء المقياس في صيغته الأولية **(انظر الملحق رقم: 03)**. حيث تكون من 70 عبارة مشتملة على ثلاثة أبعاد أساسية، وهي كالآتي:

- **الحاجات النفسية:** وهي كل ما يتعلق بالجانب النفسي للمتفوق، ويحتاج إليها لإشباع جانبه الوجداني والانفعالي، ويتكون من (22) عبارة.

- **الحاجات الاجتماعية:** وهي كل ما يتعلق بعلاقات المتفوق من خلال علاقاته مع الأسرة والمدرسة والزملاء لتطوير تفاعله واندماجه في المحيط الاجتماعي والمدرسي، ويتكون من (24) عبارة.

- **الحاجات الأكاديمية:** وهي المتطلبات التربوية التي يحتاجها المتفوق، والتي تحتاج إلى إشباع حتى يزيد مستواه وأدائه الأكاديمي المرتفع والمتميز، ويتكون من (24) عبارة، وقد وزعت الفقرات في هذا المقياس كما هو مبين في الجدول:

	الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات كما وردت في المقياس
1	الحاجات النفسية	22	من 01 إلى 22
2	الحاجات الاجتماعية	24	من 23 إلى 46
3	الحاجات الأكاديمية	24	من 47 إلى 70
	المجموع الكلي	70 عبارة	

جدول رقم (06): يوضح توزيع أبعاد المقياس وعباراته في صيغته الأولية

3.1.4. طريقة التصحيح: للإجابة عن فقرات هذا المقياس تم اختيار الاستجابات الثلاثية (نعم، أحيانا، لا) وفق أوزان متدرجة (3،2،1) توزع درجاتها بإعطاء (نعم) ثلاث درجات، (أحيانا) درجتين، (لا) درجة واحدة، حيث أن كل فقرات وعبارات المقياس موجبة، وعليه فإن تصحيحها يكون في اتجاه واحد.

4.1.4. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أ- **صدق الأداة:** اعتمدت الباحثة على ثلاثة أنواع من قياس صدق الأداة، وهو:

1. **الصدق الظاهري (المحكمين):** للتأكد من صدق المحتوى تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين، وهم أساتذة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس وعلوم التربية والإرشاد النفسي بجامعة باتنة والمدية وعددهم (6) واحد منهم من جامعة فاس بالمغرب كما هو موضح في **(الملحق رقم: 10)**، وذلك للكشف على مدى صلاحية الأداة وملاءمتها لقياس ما وضعت لأجله، وإبداء

ملاحظاتهم وتوجيهاتهم على فقرات المقياس من حيث: المضمون والصياغة اللغوية والتركيبية، والحكم على وضوح العبارات ومدى مناسبتها وقياسها للموضوع في مختلف أبعاده، وفي ضوء مقترحات السادة المحكمون قمنا بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل ودمج، وإعادة صياغة بعض العبارات وإضافة أخرى، كما تم استبدال التدريج الثلاثي (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة) بالبديل (نعم، أحيانا، لا). وقد بلغت نسبة الاتفاق أكثر من 80 % في أغلب البنود، وبذلك أصبحت الأداة تتكون من (61) عبارة في صورتها النهائية ليتم تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية (**انظر الملحق رقم: 04**).

2. صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency): تم التحقق منه بحساب معاملات ارتباط درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على عبارات المقياس مع درجاتهم على أبعاد المقياس، ثم درجاتهم على عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ثم حساب معامل ارتباط" لبيرسون" للأبعاد فيما بينها، والجداول التالية توضح معاملات الاتساق الداخلي:

رقم البند	البعد	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس ككل	رقم البند	البعد	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس ككل
1	البعد النفسي	0.80**	0.71**	32	البعد الانفعالي	0.58**	0.44**
2		0.73**	0.62**	33		0.78**	0.60**
3		0.70**	0.62**	34		0.54**	0.45**
4		0.80**	0.75**	35		0.41**	0.44**
5		0.63**	0.57**	36		0.66**	0.71**
6		0.69**	0.62**	37		0.49**	0.62**
7		0.54**	0.48**	38		0.76**	0.63**
8		0.60**	0.56**	39		0.60**	0.59**
9		0.62**	0.63**	40		0.72**	0.75**
10		0.69**	0.62**	41		0.70**	0.62**
11		0.73**	0.68**	42	البعد الأكاديمي	0.66**	0.65**
12		0.64**	0.62**	43		0.65**	0.69**
13		0.62**	0.57**	44		0.52**	0.49**
14		0.53**	0.54**	45		0.57**	0.34**
15		0.73**	0.66**	46		0.60**	0.42**
16		0.69**	0.67**	47		0.51**	0.48**
17		0.55**	0.56**	48		0.70**	0.56**
18		0.44**	0.43**	49		0.56**	0.55**
19		0.71**	0.73**	50		0.46**	0.46**

20		0.43**	0.40**	51		0.42**	0.32**
21		0.22*	0.17	52		0.48**	0.39**
22	البعد الاجتماعي	0.22*	0.22*	53		0.64**	0.54**
23		0.64**	0.56**	54		0.60**	0.59**
24		0.71**	0.60**	55		0.46**	0.56**
25		0.49**	0.43**	56		0.47**	0.41**
26		0.82**	0.70**	57		0.71**	0.57**
27		0.45**	0.43**	58		0.65**	0.67**
28		0.43**	0.41**	59		0.55**	0.43**
29		0.71**	0.57**	60		0.63**	0.50**
30		0.76**	0.65**	61		0.71**	0.65**
31		0.65**	0.51**				

// غير دالة * دالة عند 0.05 **دال عند 0.01

جدول رقم (07): يوضح: صدق الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده الفرعية

يتضح من الجدول أن كل بنود المقياس تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة مع البعد الذي تنتمي إليه، حيث كانت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) ما عدا البند رقم (21) غير دال احصائيا وعليه تم حذفه، وتراوحت معامل ارتباطها في البعد النفسي بين (0.43-0.80)، وفي البعد الاجتماعي ما بين (0.41-0.82) ما عدا البند رقم (22) دال احصائيا عند (0.05) وإن كان ضعيف سيتم تعديله، في حين البعد الأكاديمي تراوحت قيمه ما بين (0.41-0.71)، وكذلك أكدت النتائج المتحصل عليها أن المقياس ككل له اتساق مع الدرجة الكلية للمقياس، فكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) ما عدا البند رقم (22) دال إحصائيا عند (0.05)، وتراوح معامل ارتباطها بين (0.32-0.75). مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي للمقياس، وبناء على ما سبق يصبح عدد عبارات المقياس (60) عبارة بدلا من (61) عبارة.

الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الثلاثة				
أبعاد المقياس	البعد النفسي	البعد الاجتماعي	البعد الأكاديمي	الدرجة الكلية للمقياس
البعد النفسي	-	0.78**	0.71**	0.93**
البعد الاجتماعي	0.78**	-	0.61**	0.90**
البعد الأكاديمي	0.71**	0.61**	-	0.85**
الدرجة الكلية للمقياس	0.93**	0.90**	0.85**	-
مستوى الدلالة	**دال عند 0.01			*دالة عند 0.05

جدول رقم (08): يوضح معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس

يتضح من المصفوفة أن كل الأبعاد لها اتساق عال مع الدرجة الكلية، إذ كانت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وتراوح معامل ارتباطها ما بين (0.85-0.93)، وأكدت النتائج أيضا أن كل الأبعاد الفرعية لها ارتباطات جوهرية وقوية مع بعضها البعض، فكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وتراوح معامل ارتباطها بين (0.61-0.78)، وعليه يتميز المقياس بصدق الاتساق الداخلي وقدرته على قياس ما وضع لقياسه.

3. صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

تم حساب الصدق التمييزي للمقياس باستخدام طريقة" المقارنة الطرفية" وذلك من خلال ترتيب درجات العينة (الدرجة الكلية) ترتيبا تنازليا من أعلى درجة إلى أقل درجة، ثم قمنا بأخذ نسبة **(27%)** للمقارنة بين المجموعتين الطرفيتين (العليا والدنيا) ثم المقارنة بينهما بتطبيق اختبار "**Ttest**"، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الأبعاد	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة عند مستوى 95%		
				"ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
النفسي	الفئة العليا	60.68	1.39	11.86	42	**0.000**
	الفئة الدنيا	41.04	7.63			
الاجتماعي	الفئة العليا	57.50	2.65	11.23	42	**0.000**
	الفئة الدنيا	37.68	7.83			
الأكاديمي	الفئة العليا	56.72	2.64	9.11	42	**0.000**
	الفئة الدنيا	40.54	7.90			
الدرجة الكلية للمقياس	الفئة العليا	172.00	5.52	15.44	42	**0.000**
	الفئة الدنيا	117.27	15.66			
** دالة عند مستوى الدلالة 0.01						

جدول رقم (09): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين الفئة العليا والدنيا للمقياس ككل وأبعاده الفرعية

من خلال النتائج المحصل عليها نلاحظ أن: هناك فروق بين متوسطات الفئتين العليا والدنيا في كل من الدرجة الكلية للمقياس وذلك لصالح الفئة العليا إذ قدرت قيمة "ت" **بـ: (t= 2.40)**، وهي دالة عند مستوى (0.01)، وكذا الحال بالنسبة لأبعاده الفرعية كلها، وهذا يشير إلى أن المقياس يتميز بالصدق التمييزي.

ب- ثبات الأداة: لقد تم حساب الثبات بطريقتين، هما:

1. الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Split-Half method): تقوم هذه الطريقة على أساس تقسيم عبارات كل بعد من أبعاد المقياس إلى نصفين عبارات (زوجية) وعبارات (فردية)، وكذلك المقياس ككل، ثم حساب معامل الارتباط بينهما، ثم جرى تعديل طول المقياس باستخدام معادلة (Sperman Brown) سيبرمان- براون التنبؤية لتعديل طول الاختبار، وكذلك معادلة " جيتمان" (Guttman). وجاءت النتائج موضحة في الجدول التالي:

أبعاد المقياس		عدد الفقرات	معامل الثبات	
			سبيرمان – براون (Sperman Brown)	جيتمان (Guttman)
1	البعد النفسي	21	0.87	0.85
2	البعد الاجتماعي	20	0.86	0.86
3	البعد الأكاديمي	20	0.89	0.88
الدرجة الكلية		61	0.90	0.90

جدول رقم (10): يوضح الثبات بطريقة التجزئة النصفية (للدرجة الكلية/ وأبعاده الفرعية)

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الارتباط لبيرسون على الدرجة الكلية للمقياس قد بلغ (0.82)، أما أبعاده الفرعية فقد تراوحت ما بين (0.75-0.82). وهذا قبل التعديل، فيما ارتفعت قيمها بعد حساب معادلة تصحيح الطول بمعادلة "سبيرمان- براون"، إذ بلغت الدرجة الكلية بمعادلة "سبيرمان- براون" (0.90) وفي الأبعاد الفرعية قد تراوحت ما بين (0.86-0.89) و(0.90) أما معادلة "جيتمان" في أبعاده الفرعية قد تراوحت بين (0.85-0.88)، وهي معاملات ثبات عالية وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

2. الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: للتأكد من ثبات المقياس استخدمنا طريقة أخرى وهي طريقة معامل ألفا كرونباخ، حيث استخرجنا قيمة معامل ألفا للدرجة الكلية للمقياس، وكذا لكل بعد من أبعاده الفرعية. والجدول التالي يوضح ذلك:

مقياس المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين			
أبعاد المقياس		طريقة الفاكرونباخ	
		عدد العبارات	معامل الفاكرونباخ
1	البعد الأول: النفسي	21	0.92
2	البعد الثاني: الاجتماعي	20	0.90
3	البعد الثالث: الأكاديمي	20	0.88
الدرجة الكلية للمقياس		61	0.95

جدول رقم (11): يوضح قيمة معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

من خلال نتائج الجدول يتضح لنا أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، سواء ثبات أبعاده الفرعية والتي تراوحت بين (0.88-0.92) وهي قيم مرتفعة وقوية، أو على الثبات الكلي للمقياس والذي قدر بـ: (0.95)، وهذا كله يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات ما يجعلنا نطمئن لتطبيقه على عينة الدراسة.

2.4. البرنامج الإرشادي من إعداد الطالبة الباحثة: لقد تضمن بنائه عددا من الخطوات، وفيما يلي عرض مفصل للبرنامج الإرشادي ومحتواه:

1.2.4. التعريف بالبرنامج الإرشادي:

يعرفه طه حسين **(2008، ص.283)** بأنه: "مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة والتي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على المشكلات التي يعانونها".

والبرنامج الحالي عبارة عن مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظرية وفنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لإليس، ويتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والأنشطة المختلفة، التي تقدم للمسترشدين (الأولياء) بطريقة جماعية خلال فترة زمنية محددة بهدف زيادة استبصارهم وتعريفهم بحاجات أبنائهم المتفوقين النفسية والاجتماعية والأكاديمية ومساعدتهم في التعرف على أفكارهم اللاعقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية وبالتالي تعديل اتجاهاتهم وسلوكياتهم تجاه أبنائهم، وإكسابهم مهارات تساعدهم في معرفة هذه الحاجات وإشباعها، حتى يتم استثمار قدراتهم وطاقاتهم على أكمل وجه.

2.2.4. الإطار النظري: يستند البرنامج الإرشادي الحالي إلى النظرية السلوكية المعرفية وفق النموذج "**ألبرت إلس**" الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، وقد تم انتقاء هذا الاتجاه السلوكي المعرفي باعتباره من الاتجاهات الحديثة والرائدة في علم النفس، حيث أكدت دراسات عديدة **(السواط، 2008، ص.117)**، على أن هذا الاتجاه يعد هو الأكثر فاعلية قياسا بالطرق الأخرى، وذلك فيما يتعلق بالنتائج المرجوة منه على المدى الطويل ويرجع ذلك إلى أنه يستخدم استراتيجيات للمواجهة يتم تدريب المسترشد عليها مع التركيز على ما قد يواجهه في المستقبل من عقبات ومشكلات، أضف إلى ذلك أنه يركز من ناحية أخرى على المكونات المعرفية والسلوكية والوجدانية وبالتالي تنوع الفنيات المستخدمة خلال الجلسات الإرشادية لتشمل كل هذه المكونات معا.

ويعتمد هذا الأسلوب على مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب التي تركز على إحداث تغيير في السلوك من خلال مهاجمة، ودحض الأفكار اللاعقلانية، ومن ثم تصحيح وتعديل الأفكار الغير عقلانية، وإرساء أفكار عقلانية جديدة بحيث يتجنب الفرد مستقبلا الوقوع ضحية لأفكار غير عقلانية، كما أنه أسلوب شمولي يستخدم مهارات متعددة، سلوكية ومعرفية تؤدي إلى تحقيق الصحة النفسية. وقد وصف كوراي corey1996 أسلوب ألبرت ألس A.Ellis في العلاج النفسي بأنه "أسلوب علاجي يوحي بشمولية في الطرح من حيث تركيزه على ثلاثة جوانب رئيسية في حياة الإنسان وهي الإدراك والسلوك والمشاعر والتفاعل فيما بينهم **(أبو أسعد وعربيات،2009، ص.206).**

3.2.4. الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي:

- **الأسس الفلسفية:** يقوم هذا البرنامج على أسس فلسفية وهي أن المعارف تلعب دورا بالغ الأهمية في تحديد الانفعالات والسلوك، وأن كل فرد لديه مخزون معرفي يشكل فلسفته في الحياة وما لديه من أفكار ومعتقدات يبنيها عن نفسه وعن الآخرين والعالم المحيط به، وهذه الأفكار اللاعقلانية ومعارفه الخاطئة هي التي توجه معظم سلوكياته في التعامل مع الآخرين، ومن هذا المنطلق فإن الوالدين لديهم معتقدات وأفكار معرفية خاطئة، والمتمثلة في أن ابنهم المتفوق ناضج يستطيع مساعدة نفسه والاتكال عليها، فهو ليس بحاجة إلى رعاية وأن ما لديهم من قدرات تنمو بذاتها وبالكيفية التي تمكنهم من التفوق دون مواجهة أية مشاكل أو صعوبات، أو العكس الاهتمام الزائد به والمبالغة في تقدير تفوقه والضغط عليه لدفعه لمزيدا من التفوق أكثر فأكثر، وهذه الأفكار تجعل الآباء يتبنون اتجاهات سلبية، فيتصرفون معهم بإهمال ولا مسؤولية، أو يحيطانه برعاية واهتمام خاص مبالغ فيه، وعليه يجدون صعوبة في فهمه وصعوبة في تقدير ميولاته واحتياجاته، فيحرمونه بذلك من إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية والأكاديمية.

ولكي يتم تغيير الانفعالات والمشاعر السلبية، فإنه يفضل تغيير المدركات والأفكار والمعرفة الخاطئة للأولياء عن أبنائهم المتفوقين، وهذا بدوره يؤدي بهم إلى تبني فلسفة جديدة واستبدالها بمعتقدات عقلانية بناءة، ومن ثم التعامل معهم بإيجابية واهتمام أكبر، وبالتالي يعملون على توفير حاجاتهم وإشباعها، فيحققون لهم بذلك التوافق والتكامل النفسي.

- **الأسس النفسية والتربوية:** البرنامج الإرشادي الحالي يعمل على تزويد الأولياء بمعارف ومعلومات بصورة مبسطة عن حاجات أبنائهم المتفوقين النفسية والاجتماعية والأكاديمية وتعريفهم بها، ومن ثم كيفية التعامل معهم وخاصة أن هذه الفئة بحاجة لخدمات ورعاية خاصة، لأن لديهم طاقات وإمكانات عديدة لا بد من استخراجها واستثمارها حتى لا يؤدي إغفالها إلى معاناتهم ومعاناة من حولهم. ولا سيما فيما يخص جانبهم التعليمي والتربوي، فإشباع حاجاتهم وتوفيرها يحقق لهم التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي في

المنزل وخارجه، ومن جهة أهمية المرحلة التي يمرون بها مرحلة الثانوية لأنها تعد الأهم من حيث رسم أهداف المستقبل وخاصة على الصعيد الدراسي والمهني، ومن جهة أخرى تقابل مرحلة المراهقة، أهم مراحل النمو في حياة الفرد، لأن الفرد يبدأ في رسم ملامح شخصية المستقبلية، سواء من الناحية العقلية، الانفعالية والاجتماعية، لذلك فهم بحاجة للاهتمام والرعاية والتكفل بهم أكثر من أي وقت مضى، باعتبارهم ثروة وطنية.

- **الأسس العامة:** وتتمثل في احترام حق الفرد في التعبير عن رأيه بكل حرية واحترام، وكذلك مراعاة قابلية السلوك للتعديل والتغيير، وعليه هذه الأسس العامة تعمل على إتاحة الفرصة أمام الأولياء للتعبير عن أفكارهم ومعتقداتهم الغير عقلانية والخاطئة اتجاه أبنائهم التي جعلتهم يتصرفون معهم بطريقة سلبية، ومساعدتهم على تبني فلسفة عقلانية جديدة، عن طريق جعلهم يدركون مراعاة حق المتفوق في الرعاية كغيره من الأبناء الآخرين، وكذا حقه في التوجيه والإرشاد.
- **الأسس الاجتماعية:** يعد الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي الجماعي من أهم الطرائق أو الأساليب التي تجعل الفرد يشعر بأهميته كعضو في الجماعة، كما أنه من أفضل الطرائق التي تتيح للفرد التعبير عن رأيه بحرية وباحترام آراء الآخرين وخصوصا إذا كانوا يعانون من نفس المشكلة، ما يمنحهم فرصة للتفاعل الإيجابي وإضفاء جو من الدفء والألفة داخل المجموعة الإرشادية وخارجها.

4.2.4. أهداف البرنامج الإرشادي:

إن تحديد أهداف البرنامج هو خطوة أساسية يتم بعد ذلك في ضوئها تحديد المحتوى للبرنامج والفنيات الإرشادية المستخدمة فيه، والهدف هو عبارة عن توضيح ما سوف يكون عليه سلوك المشاركين في البرنامج بعد إكسابهم الخبرات والمهارات المختلفة وهو بهذا يعني وصف للسلوكيات المتوقعة والتغيرات المراد إحداثها للمشاركين نتيجة اكتسابهم للخبرات والمهارات **(حسين،2008، ص.284)**.

ويسعى البرنامج الحالي إلى تحقيق نوعين من أهداف:

- **هدف عام:** هو تعريف الأمهات بحاجات أبنائهن المتفوقين (النفسية والاجتماعية والأكاديمية) وإكسابهن بعض المهارات التي تساهم في رفع مستوى معرفتهن وإدراكهن بخصائصهم وحاجاتهم وكيفية إشباعها، وبالتالي يعملون على توفيرها وإشباعها وتعديل سلوكهن اتجاه أبنائهن.
- **أهداف خاصة:** وتتمثل في:

– تزويد الأمهات بمعلومات عن مفهوم التفوق الدراسي والعوامل المساعدة على تحقيقه وتوعيتهن بحاجات أبنائهن المتفوقين.

– توعية الأمهات وتزويدهن بمعلومات وأساليب صحيحة تساعدهن على فهم حاجات أبنائهن وكيفية إشباعها.

– توعية الأمهات وزيادة استبصارهن بخصائص وحاجات ومشكلات أبنائهن خاصة في المرحلة الثانوية.

– تعريف الأمهات بخصائص وحاجات أبنائهن بمرحلة المراهقة والمشاكل المرتبطة بها، وكيفية التعامل معها.

– مساعدة الأمهات على فهم العلاقة بين الأفكار والمعارف والسلوك.

– مساعدة الأمهات على ممارسة بعض الفنيات الأساليب الإرشادية التي تساعدهن على تغيير أفكارهن وتصوراتهن الخاطئة بمعتقدات وأفكار أكثر إيجابية.

– تعديل الأفكار الخاطئة لدى الأمهات بأفكار عقلانية، وثم تعديل أساليب المعاملة الخاطئة التي يتبعنها في التعامل مع أبنائهن المتفوقين.

– تعديل الاتجاهات السلبية للأمهات، وذلك باستخدام استراتيجية إعادة البناء المعرفي.

– تزويد الأمهات بمعلومات وإرشادات عن أهمية مرحلة الثانوية وما يرتبط بها، لتشجيع ودعم الأبناء في العملية التعلمية، وهذا لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي الايجابي والمتميز.

5.2.4. مصادر بناء محتوى البرنامج الإرشادي: تم بناء هذا البرنامج من خلال بعض المصادر، وهي:

- الإطار النظري الذي يلقي الضوء على متغيرات الدراسة (الحاجات، التفوق الدراسي وحاجات المتفوقين، الإرشاد العقلاني الانفعالي لـ: ألبرت إليس (A.Ellis).
- الاطلاع على مختلف الدراسات السابقة العربية والأجنبية والمحلية، التي سيتم الإشارة إليها في الفصل الأول من الدارسة الحالية.
- الدراسة الاستطلاعية الميدانية والتي تمت من خلال توزيع استبيان مفتوح على الأولياء للتعرف على أهم الحاجات النفسية والاجتماعية والأكاديمية التي يتحاج إليها ابنهم المتفوق، وأيضا التعرف على الأفكار اللاعقلانية والخاطئة المرتبطة بتفوق وحاجات أبنائهم، والتي تم الاستفادة منها في إعداد الاستبيان.
- كما ينطلق الإطار العام للبرنامج ومادته العلمية وتقنياته الإرشادية من أساليب وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي وفقا لنموذج ومنهج "ألبرت إليس" في الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي.
- تحليل محتوى البرامج الإرشادية المتاحة والاستفادة منها، خاصة من حيث كيفية إعدادها وصياغة فنياتها ومحتوى جلساتها، والمقاييس المستعملة.
- أداة القياس المستخدمة في الدراسة استبيان (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين).

6.2.4. حدود البرنامج الإرشادي: تم تنفيذ البرنامج الإرشادي ضمن الحدود التالية:

- **الحدود الزمنية:** استغرق تنفيذ البرنامج الإرشادي ثلاثة أشهر بمعدل جلسة في كل أسبوع.
- **عدد الجلسات:** يتكون البرنامج الحالي من 12 جلسة إرشادية بواقع جلسة في الأسبوع وتستغرق مدة الجلسة الواحدة ما بين (45–60) دقيقة حسب هدف كل جلسة وطبيعة الفنية المستخدمة.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق وتنفيذ البرنامج الإرشادي بمتوسطة عمر المختار– سوناتيبا– ولاية باتنة، في قاعة مهيأة بمختلف الوسائل المساعدة على تقديم البرنامج الإرشادي.
- **الحدود البشرية (عدد المشاركين في البرنامج):** بلغ عدد المشاركات في البرنامج (23) أم، هن جميعا أمهات لتلاميذ متفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية خلال الموسم الدراسي 2020–2021. واللواتي سجلن مستويات منخفضة في مستوى المعرفة بحاجات أبنائهم المتفوقين، وكذلك أبدين الموافقة على المشاركة في البرنامج.
- **المنهج الإرشادي:** المنهج الإرشادي المعتمد في هذا البرنامج الإرشادي هو المنهج الإنشائي والذي يهدف إلى تعريف أولياء التلاميذ المتفوقين بحاجات أبنائهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية، والتعرف على خصائصهم ومشكلاتهم حتى يتم استثمار طاقاتهم وتنمية قدراتهم على أكمل وجه.
- **الأسلوب الإرشادي المستخدم:** اعتمدنا في بناء البرنامج الحالي على أسلوب الإرشاد الجماعي، إذ يرى إليس أن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي يصلح بفاعلية للإرشاد الجماعي، حيث يتعلم جميع أعضاء الجماعة بصورة أحسن ويتدربون على مبادئه مع الأعضاء الآخرين، ومن خلال الجماعة تكون هناك فرصة لتطبيق الواجبات المنزلية، والتدريب على لعب الأدوار، والتعلم من خبرات الآخرين والتفاعل الاجتماعي والإرشادي مع الآخرين أثناء الجلسات الإرشادية وبعدها. كما تتيح الجماعة للفرد الاندماج في العمليات الجماعية الأخرى، والتي تصمم لدعم المشاركة الإيجابية والتغيير الفلسفي الجذري **(عبد الله،2007، ص.203)**. وهو بذلك الأسلوب الأنسب لتطبيق هذا البرنامج لأن هدفه الرفع من مستوى معرفة الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين وتوعيتهم بضرورة توفير هذه الحاجات وذلك لتقديم الرعاية اللازمة والتكفل بهم، وخصوصا أنهم يعانون نفس المشكلة الأمر الذي يزيد من درجة اهتمامهم وتفاعلهم، فالجماعة تصحح وتعمق فكرة الفرد عن ذاته وتقوي المشاركة الجماعية.

7.2.4. الفنيات المستخدمة: لا يمكن لأي برنامج تحقيق أهدافه ما لم يستخدم الفنيات والاستراتيجيات الملائمة التي تساهم في تنفيذ البرنامج، وسيعتمد البرنامج الإرشادي الحالي على الاتجاه المعرفي الانفعالي السلوكي الذي يركز على المكونات المعرفية والسلوكية والانفعالية وبالتالي تنوع الفنيات المستخدمة في الجلسات الإرشادية، وسوف نقوم في هذا الجزء بتوضيح المضمون التطبيقي لها:

▪ **المحاضرة:** تعد المحاضرة من أساليب الإرشاد الجمعي التعليمي، حيث يغلب عليها المناخ شبه العلمي ويؤدي فيها عنصر التعلم وإعادة التعلم دورا رئيسيا(**السواط،2008، ص.185**).إذ أن هذه الاستراتيجية ضرورية في الإرشاد المعرفي السلوكي وتستخدم لتغطية الجانب المعرفي للبرنامج، ويتضمن المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم المعارف والمعلومات لأعضاء المجموعة الإرشادية عن حاجات المتفوقين من حيث مفهوم الحاجات وبعض المفاهيم المرتبطة بها، والنظريات المفسرة لها، تعريف التفوق الدراسي وخصائص ومشكلات المتفوقين، وبرامج تربيهم وأساليب رعايتهم...الخ، وكذا دور الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم وتصحيح الأفكار والمعتقدات الخاطئة منها، لذا فهي فنية مهمة جدا لأن المسترشد الذي يستمع إلى المحاضرة هو أقدر من المحاضر في معرفة ما يحتاج إليه من معلومات يريد معرفتها وهكذا تؤدي إلى نتائج مهمة في تغيير اتجاهات المسترشدين نحو أنفسهم ونحو الآخرين ونحو مشكلاتهم.

▪ **المناقشة والحوار:** إن المناقشة الجماعية فنية ضرورية تؤدي إلى رفع ثقة الأفراد في أنفسهم، عندما يشعرون أن الآخرين يطلبون رأيهم ومشورتهم، والتدرب على التفكير الموضوعي في المشكلات وتبادل المعلومات والخبرات والتشجيع المتبادل والشعور بالأمن حيث يشترك مجموعة من الأعضاء في مناقشة مفتوحة وصريحة يطرحون فيها تصورهم لأسباب مشكلاتهم ومظاهرها(**السواط،2008، ص.186**). وهي فنية تستخدم في أغلب الجلسات، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تبادل الرأي بين الأعضاء (الأولياء) الذين يعانون من مشكلات متشابهة في مناقشة مفتوحة وصريحة يطرحون فيها تصوراتهم وآرائهم، إذ تعتبر فرصة للنقاش حول المعلومات التي وردت في المحاضرة وكان فيها نوع من الغموض واللبس، والرد على الأسئلة والتشجيع على المشاركة والتواصل والتفاعل الإيجابي الذي يسمح لهم بتعديل أفكارهم ومعارفهم الخاطئة حول حاجات أبنائهم بأفكار عقلانية ومعارف صحيحة لم يكونوا يعرفونها من قبل.

▪ **إعادة البناء المعرفي:** وهي استراتيجية من الاستراتيجيات المعرفية لـ" **ألبرت ألس**" تعتمد على توضيح العلاقة (ABC) فالنتائج (C) ليست وليدة الأحداث النشطة التي تسبقها(A) وإنما هي نتيجة نظام التفكير(B) (**الشناوي،1994، ص.115**) بمعنى هناك علاقة بين التفكير والانفعال والسلوك، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في أنها تساعد الأولياء على اكتشاف أفكارهم اللاعقلانية والخاطئة تجاه أبنائهم والتي هي السبب في عدم معرفتهم بحاجاتهم ومتطلباتهم الأساسية فيعملون على تعديل هذه الأفكار وتغييرها بأفكار عقلانية وإيجابية فيحققون لهم بذلك التوازن النفسي ما ينعكس على تفوقهم الدراسي.

▪ **تغيير مفردات اللغة:** وهو أسلوب من الأساليب المعرفية المقترحة من نظرية ألبرت إليس الذي أكد أن اللغة غير الدقيقة والمحددة تساهم في عملية تشتيت التفكير (**أبو أسعد وعربيات،2009، ص.219**). ويتمثل

المضمون التطبيقي لهذه الفنية في أنها تساهم في تعليم المشاركين في البرنامج الدقة في التعبير عن مشاعرهم والتصريح بها، فالأولياء الذين ينظرون إلى أبنائهم المتفوقين بأن لديهم قدرات تؤهلهم في أداء مهامهم دون مساعدة الآخرين، لأنهم قادرون ويستطيعون تدبر أمورهم وحل مشكلاتهم بأنفسهم لذا لا يحتاجون إلى اهتمام خاص، فهذه العبارات تؤثر على نفسيتهم سلبا وتحرمهم من رعاية ودعم الوالدين، لذلك لابد من تغيير هذه المفردات بمفردات أكثر إيجابية تساهم في تحقيق الصحة النفسية.

- **النمذجة:** وهي فنية تم استخدامها في الكثير من المداخل الإرشادية من بينها الاتجاه المعرفي، حيث تمنح للمسترشد فرصا للمشاهدة والمشاركة والتعاطف والتأثر من خلال النموذج السلوكي الذي يقدم معلومات أو مهارات يتم إدخالها وتحويلها إلى صور ذهنية ومفاهيم **(السواط،2008، ص.189)**. ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في أنها تعمل على تعليم الأولياء العديد من المهارات التي يكتسبونها من مشاهدة النموذج فتساعدهم في تعديل أنماط سلوكهم مع أبنائهم اقتداء بالنماذج التي سيتم عرضها خلال الجلسات الإرشادية.
- **لعب الدور:** لا يقتصر هذا الأسلوب الإرشادي على العلاج السلوكي العاطفي الوجداني الذي قدمه أليس، ولكن أسلوب لعب الدور في هذا الأسلوب الإرشادي يرتكز بالدرجة الأولى على مساعدة الأفراد في تغيير الأفكار الخاطئة غير العقلانية المسببة لمشكلاتهم **(أبو أسعد،2014، ص.308)**. وهي تحمل قيمة إرشادية عالية، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في مساعدة الأولياء على تقويم خبرتهم ومشاعرهم، والاستبصار بأفكارهم الخاطئة وثم تعلم أفكار منطقية صحيحة وإيجابية اتجاه أبنائهم المتفوقين.
- **استخدام المرح:** يعتبر هذا الأسلوب الإرشادي من أكثر الأساليب الإرشادية استخداما للمرح أثناء الجلسات الإرشادية. والهدف من ذلك هو محاولة إخراج المسترشدين من الجدية المبالغ فيها والتي قد تضخم وتفاقم المشكلة وتأثيرها على المسترشد. كما أن المرح يساعد المسترشدين على التخلص من الضغوط النفسية المصاحبة للمشكلات التي يعانون منها وبهذا يكونون أكثر قدرة على التفكير المنطقي الواعي **(أبو أسعد، 2014، ص.176)**. والتطبيق لهذه الفنية يتمثل في استخدام هذه الاستراتيجية مع الأولياء لإخراجهم من حالة الضغط خلال الجلسات الإرشادية، مع أسلوب فكاهي وهادف، كما أنهم يقومون بوقفة مع الذات من خلال إدراك أخطائهم التي كانوا يمارسونها مع أبنائهم دون وعي منهم، ما يجعلهم يضحكون لا على أنفسهم ولكن على أفكارهم اللاعقلانية، ومن ثم تغيير السلوك الصحيح وترسيخه.
- **الواجبات المنزلية:** هي جزء لا يتجزأ من أدوات البرنامج وتستمر طيلة جلساته، حيث يكلف المرشد المسترشد ببعض التدريبات المنزلية، مثل حصر الأفكار اللاعقلانية التي يؤمن بها العميل، ومحاولة تصحيحها وعرض ذلك مرة أخرى على المرشد أو قراءة بعض الكتب، التي تدعو إلى التفكير العلمي

(حسين،2008، ص.96). ويتمثل المضمون التطبيقي بصفة عامة بتكليف المسترشدين (الأولياء) بمجموعة من الأنشطة والمهام والوظائف التي يقوم بها خارج الجلسات الإرشادية على شكل وظائف منزلية، يتم تحديدها عقب نهاية كل جلسة ويناقش ويراجع في بداية الجلسة الموالية، حيث يحدد في كل مرة واجب منزلي يرتبط بموضوع الجلسات وأهدافها، بهدف التأكيد على المفاهيم والمعلومات والمهارات التي اكتسبوها أثناء الجلسة، وكذا لتحقيق التقدم في العملية الإرشادية.

8.2.4. الجلسات الإرشادية: يتكون البرنامج الحالي من 12 جلسة إرشادية، تستغرق مدة الجلسة الواحدة ما بين (45–60) دقيقة حسب هدف كل جلسة وطبيعة الفنية المستخدمة.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الاستراتيجيات	الزمن
01	الجلسة التمهيدية (بناء العلاقة الإرشادية)	▪ تعريف المشاركات في البرنامج بعضهم البعض والتعرف على الطالبة الباحثة، وبناء جو من الألفة والتقبل. ▪ التعريف بالبرنامج الإرشادي وشرح أهدافه وتوضيح أهميته ومحتواه. ▪ الاتفاق على القواعد الأساسية المنظمة للعمل داخل الجلسات الإرشادية وعلى عدد الجلسات ووقتها مع التأكيد على ضرورة الالتزام بحضور الجلسات وبكل الواجبات المنزلية التي سيكلفن بها. ▪ تكليف المشاركات بواجب منزلي.	**– المحاضرة – الحوار والمناقشة الجماعية – واجب منزلي**	**45 دقيقة**
02	التعرف على الأفكار اللاعقلانية ومحاولة تعديلها	▪ التعريف بالإرشاد العقلاني الانفعالي "**لألبرت إليس**" وأسسه، ونموذج **ABC** بصورة مختصرة. ▪ توضيح العلاقة بين التفكير والانفعال والسلوك. ▪ مساعدة المشاركات على استخراج أفكارهن الخاطئة حول أبنائهن ودورها في تكوين اتجاهات وتصرفات سلبية تجاههم. ▪ استماره تقييم الجلسة. ▪ تكليف الأمهات بواجب منزلي.	**– المحاضرة – الحوار والمناقشة الجماعية – إعادة البناء المعرفي – واجب منزلي**	**60 دقيقة**
03	الأفكار الخاطئة المرتبطة بالتفوق الدراسي	▪ عرض بعض الأفكار الخاطئة وغير المنطقية المرتبطة بالأبناء المتفوقين دراسيا وبالتعامل معهم. ▪ مناقشة هذه الأفكار والمعتقدات الخاطئة. ▪ العمل على تغيير هذه الأفكار والمعتقدات الخاطئة وتعديلها بأفكار أكثر عقلانية تساعدهن على تفهم حاجاتهم، ومن ثم تعديل اتجاهاتهن وسلوكهن تجاه أبنائهن المتفوقين. ▪ استماره تقييم الجلسة. ▪ تكليف الأمهات بواجب منزلي.	**– المحاضرة – الحوار والمناقشة الجماعية – إعادة البناء المعرفي – تغيير مفردات اللغة – واجب منزلي**	**60 دقيقة**

04	التعريف بالتفوق الدراسي ومؤشراته	▪ التعريف بالتفوق الدراسي ومؤشراته، من خلال (تعريفه، أهميته، مظاهره...) والعوامل المساعدة على تحقيقه. ▪ الإشارة إلى أهمية رعاية الأبناء المتفوقين دراسيا، وذلك بتوفير المناخ الأسري المساعد على إثارة التفوق. ▪ عرض بعض الصور والفيديوهات لبعض النماذج الناجحة من الأولياء ساهموا في تفوق وتميز أبنائهم دراسيا، كما تم حضور (أم) تلميذ عرضت تجربتها وخبرتها مع ابنها المتفوق. ▪ استماره تقييم الجلسة. ▪ تكليف المشاركات بواجب منزلي.	**– المحاضرة – الحوار والمناقشة الجماعية – النمذجة – واجب منزلي**	**09 جويلية**
05	خصائص ومشكلات المتفوقين دراسيا	▪ التعرف على الخصائص العقلية والاجتماعية والانفعالية للمتفوقين دراسيا. ▪ التعرف على مشكلات الابن المتفوق. ▪ توعية المشاركات بكيفية التعامل مع خصائصه ومشكلات أبنائهم المختلفة. ▪ إستماره تقييم الجلسة. ▪ تكليف المشاركات بواجب منزلي.	**– المحاضرة – الحوار والمناقشة الجماعية – واجب منزلي**	**09 جويلية**
06	حاجات المتفوقين دراسيا	▪ التعريف بحاجات المتفوقين دراسيا، وأنواعها (النفسية، الاجتماعية، والأكاديمية). ▪ الإشارة إلى أهمية معرفة المشاركات بحاجات أبنائهن المتفوقين. ▪ توعية المشاركات بأهمية توفير هذه الحاجات وإشباعها. ▪ استمارة تقييم الجلسة. ▪ تكليف المشاركات بواجب منزلي.	**– المحاضرة – الحوار والمناقشة الجماعية – واجب منزلي**	**09 جويلية**
07	حاجات المتفوقين النفسية	▪ التعريف بحاجات المتفوقين النفسية. ▪ أهمية توفير الجو الأسري الآمن الذي تشبع فيه الحاجات النفسية. ▪ تقديم إرشادات للأمهات بأساليب إشباع حاجتهم النفسية. ▪ استمارة تقييم الجلسة. ▪ تكليف المشاركات بواجب منزلي.	**– المحاضرة – الحوار والمناقشة الجماعية – واجب منزلي**	**09 جويلية**
08	حاجات المتفوقين الاجتماعية	▪ التعريف بحاجات المتفوقين الاجتماعية. ▪ تقديم إرشادات للأمهات بأساليب إشباع حاجتهم الاجتماعية، ومساعدتهم على تحقيق التكيف الاجتماعي. ▪ استمارة تقييم الجلسة. ▪ تكليف المشاركات بواجب منزلي.	**– المحاضرة – الحوار والمناقشة الجماعية – واجب منزلي**	**09 جويلية**

09	حاجات المتفوقين الأكاديمية	▪ التعريف بحاجات المتفوقين الأكاديمية. ▪ تعريف الأمهات بأساليب إشباع حاجتهم الأكاديمية، والتي تسهم في تطوير النواحي الأكاديمية لديهم. ▪ العمل على تهيئة أفضل الظروف الملائمة لاستثمار طاقاتهم العقلية. ▪ استمارة تقييم الجلسة. ▪ تكليف المشاركات بواجب منزلي.	**– المحاضرة – الحوار والمناقشة الجماعية واجب منزلي**	**09 ديسمبر**
10	خصائص ومشكلات الأبناء في مرحلة المراهقة	▪ التعرف على خصائص نموهم في مرحلة المراهقة ومشكلاتهم المختلفة. ▪ التعرف على حاجاتهم النفسية والاجتماعية والعقلية في مرحلة المراهقة. ▪ أهمية مرحلة الثانوية وما يرتبط بها من (مستوى الطموح، اختيار التخصص الدراسي، واختيار القرار المهني...)، مع تقديم بعض الإرشادات للأمهات لدعم العملية التعلمية لأبنائهن. ▪ استمارة تقييم الجلسة. ▪ تكليف المشاركات بواجب منزلي.	**– المحاضرة – الحوار والمناقشة الجماعية – نمذجة – واجب منزلي**	**09 ديسمبر**
11	طرق وأساليب التعامل مع الابن المتفوق	▪ التعريف بطرق وأساليب المعاملة الوالدية للابن المتفوق، والتي تتناسب مع طبيعتهم وحاجاتهم. ▪ اقتراح بعض الطرق والأساليب التربوية الفعالة في التعامل مع الابن المتفوق. ▪ مساعدة الأمهات على اكتساب مهارات وأساليب تساعدهم على التعامل مع الابن المتفوق، من خلال جعلهم يلعبون أدوارا يمثلون فيها تطبيق هذه المهارات والأساليب. ▪ استمارة تقييم الجلسة. ▪ تكليف المشاركات بواجب منزلي.	**– المحاضرة – الحوار والمناقشة الجماعية – لعب الدور – استخدام المرح – واجب منزلي**	**09 ديسمبر**
12	الجلسة الختامية (الإنهاء والتقييم)	▪ تقديم الشكر للمشاركات على تعاونهن في تقديم هذا البرنامج الإرشادي، وكذا تفاعلهن والتزامهن بالحضور طوال الجلسات. ▪ المناقشة مع المشاركات حول إيجابيات وسلبيات البرنامج مع التأكيد على ضرورة الاستفادة وتطبيق ما تعلموه في الجلسات الإرشادية. ▪ تطبيق القياس البعدي للأداة الدراسة، وذلك بتوزيعها على المشاركات. ▪ تقديم استمارة تقييم البرنامج الإرشادي.	**– المحاضرة – الحوار والمناقشة الجماعية**	**09 ديسمبر**

جدول رقم (12): يوضح ملخص محتوى الجلسات الإرشادية

9.2.4. تحكيم جلسات البرنامج الإرشادي: للتحقق من ملائمة البرنامج لأفراد العينة، وصحة الإجراءات التطبيقية له تم عرض البرنامج في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال الإرشاد والبرامج الإرشادية والموضحة أسماؤهم في **(ملحق رقم: 10)**. وذلك لتحكيم البرنامج وإبداء ملاحظاتهم حول بناءه وتنفيذه وتقييمه، إذ قمنا بإعداد استمارة خصصت لإبداء آرائهم على كل جلسة من جلسات البرنامج **(أنظر ملحق رقم: 07)**. وفي ضوء مقترحاتهم وتوجيهاتهم أجريت التعديلات المطلوبة، والجدول التالي يوضح ذلك:

الرقم	مجال التحكيم	الحكم		ملاحظات
		مناسب	غير مناسب	
1	**عنوان البرنامج**	07	00	مناسب
2	**أهداف البرنامج**	05	02	تقلل وتعدل
3	**محتوى البرنامج**	06	01	مناسب على العموم
4	**مدة البرنامج**	06	01	طويلة نوعا ما
5	**فنيات البرنامج**	06	01	إضافة أخرى
6	**ترتيب جلسات البرنامج**	05	02	إعادة ترتيبها
7	**التقييم التجريبي للبرنامج**	07	00	مقبول

جدول رقم (13): يوضح نتائج تحكيم البرنامج الإرشادي من طرف المحكمين

10.2.4. تقييم البرنامج: إن التقييم عبارة عن عملية جماعية تعاونية بين الباحث وأفراد المجموعة الإرشادية، ولضمان فعاليته لا بد من استمراره منذ البدء في تنفيذه حتى نهايته، فهو العملية التي يتم من خلالها تحديد فعالية البرنامج الإرشادي، كما أنه يهدف إلى التحقق من مدى نجاح خطواته، وإن تقييم البرنامج الحالي تمثل في ثلاثة أنواع وهي:

أ. **التقييم المبدئي (التشخيصي):** ويتلخص بالإجراءات التي تمت قبل تنفيذ البرنامج، من خلال إجراء القياس القبلي لأداة الدراسة.

ب. **التقييم البنائي (التكويني):** ويتلخص من خلال الاستمرار في التقييم من بداية أول جلسة إرشادية إلى غاية نهاية البرنامج الإرشادي، ويشتمل على:

– **استمارة تقييم الجلسات الإرشادية:** توزيع استمارة التقييم الخاصة بكل جلسة في نهاية كل جلسة، يقدم فيها المشارك رأيه وانطباعه في موضوع الجلسة وسيرها، ومدى استفادته منها، واقتراحاتهم في الجلسات المقبلة وهذه الاستمارة تفيد الباحثة في المراجعة المستمرة كونها تعمل كتغذية راجعة، تساهم في عملية تقييم

الأداء وهذا لتدارك النقائص التي قد ترد في الجلسات اللاحقة (**أنظر الملحق رقم: 08**). كما أنها تمنح للمشاركين في البرنامج إحساس بأهمية الأخذ بآرائهم وانطباعاتهم وأهمية ما يقدمونه، كما يمكن من خلالها ملاحظة مدى التحسن الذي يظهر على سلوكهم أثناء جلسات البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي.

- **استمارة تقييم البرنامج:** تقديم استمارة تقييم البرنامج الإرشادي لأعضاء المجموعة التجريبية في الجلسة الختامية (**الملحق رقم: 09**)، وهذه الاستمارة لها أهمية كبيرة لأنها تفيد الباحثة في قياس مقدار التحسن الذي تحقق لدى الأمهات المشاركات في البرنامج.

- **الواجبات المنزلية:** والتي تقدم في نهاية كل جلسة وتتم مناقشته ومراجعته في بداية الجلسة الموالية.

جـ. التقييم الختامي (النهائي): ويتلخص من خلال قيام الباحثة في نهاية الجلسة الأخيرة (الختامية) من جلسات البرنامج الإرشادي بإعادة تطبيق المقياس، والذي يتمثل في القياس البعدي وذلك من أجل معرفة مدى فعالية البرنامج الإرشادي، ومدى تحقق أهدافه واستفادة المشاركات من الجلسات الإرشادية وهذا عن طريق المعالجة الإحصائية.

5. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية تمكنا من تحقيق الأهداف التي تم التسطير لها، وقد تمثلت في:

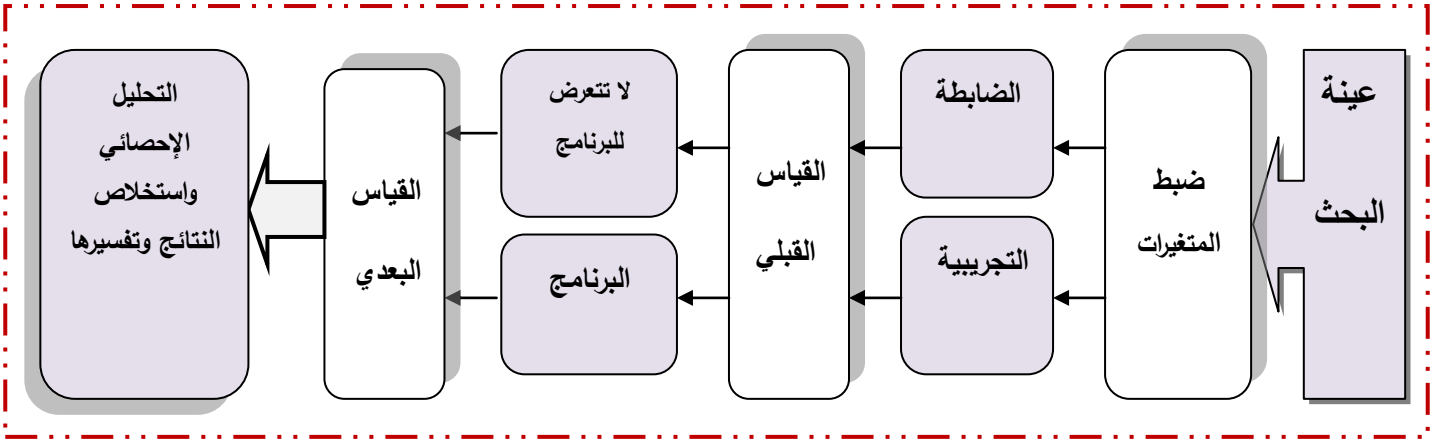
- تم التعرف على أهم الصعوبات والعراقيل التي يمكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.
- بناء الاستبيان وحساب خصائصه السيكو مترية.
- بناء البرنامج الإرشادي وتحكيمه لدى أساتذة متخصصين في الإرشاد النفسي وعلوم التربية.
- تم تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة فرضيات الدراسة والتأكد من صحتها.

ثانيا- الدراسة الأساسية:

بعد الانتهاء من دراستنا الاستطلاعية بكل خطواتها انتقلنا إلى خطوة مهمة أخرى وهي الدراسة الأساسية، والتي تمت وفق الخطوات التالية:

1. منهج الدراسة: إن طبيعة الدراسة هي التي تفرض على الباحث المنهج الواجب اتباعه، ذلك لأنه الأساس الذي تبنى عليه، وفي دراستنا تم اتباع المنهج الشبه التجريبي ذو تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية مع قياسين قبلي وبعدي كونه المنهج الأنسب الذي يتماشى مع طبيعة الموضوع ويحقق أهدافه، وهو معرفة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للعينة عند إدخال المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) على المجموعة التجريبية في حين المجموعة الضابطة لا تتعرض لأثر المتغير المستقل، وذلك للتحقق من أثر البرنامج المقترح.

ويمكن توضيح ذلك في التصميم الشبه التجريبي التالي:



شكل رقم (13): يوضح التصميم الشبه تجريبي للدراسة

حيث اعتمدنا في دراستنا على التصميم الشبه التجريبي للمجوعتين (تجريبية وضابطة/ بقياس قبلي-بعدي) وهذا بهدف التأكد من تكافؤهما في متغيرات الدراسة الحالية، ثم قمنا بإجراء المعالجة التجريبية (تطبيق البرنامج الارشادي) على المجموعة التجريبية فقط دون الضابطة، وبعد الانتهاء من إجراء التجربة وتطبيق البرنامج نقوم بالمقارنة عن طريق قياس الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للتحقق من فعالية البرنامج الإرشادي.

2. حدود الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الأساسية في الحدود البشرية والزمنية والمكانية التالية:

1.2. الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة الأساسية على مجموعة من أولياء التلاميذ المتفوقين دراسيا الذين يزاولون دراستهم بثانويات بلدية باتنة خلال الموسم الدراسي 2020-2021.

2.2. الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفترة الممتدة من بداية شهر نوفمبر إلى غاية 09 مارس 2021.

3.2. الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة ببعض ثانويات بلدية باتنة، أما تطبيق وتنفيذ البرنامج الإرشادي فقد تم في متوسطة عمر المختار- سوناتيبا- ولاية باتنة، في قاعة مهيأة بمختلف الوسائل المساعدة على تقديم البرنامج الإرشادي.

3. مجتمع الدراسة وكيفية اختيار عينة الدراسة الأساسية:

1.3. مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة من جميع أولياء التلاميذ المتفوقين دراسيا الذين يزاولون دراستهم بثانويات بلدية باتنة للعام الدراسي 2020-2021، موزعين على 22 ثانوية ببلدية باتنة **(انظر الملحق رقم: 01)**. وذلك

وفقا للإحصاءات المعتمدة من مديرية التربية لولاية باتنة الخاصة بالأمانة العامة ومصلحة التنظيم التربوي، ولقد تم اختيار منهن سبعة ثانويات وهي: (ثانوية الإخوة العمراني، محمد العيد آل خليفة، البشير الإبراهيمي، محمد الصديق بن يحيى، الإخوة عباس، صلاح الدين الأيوبي، علي النمر). وقد كان اختيارنا لهذه الثانويات بحكم التقارب بينهما وتمركزهما ببلدية باتنة مما يسهل علينا التنقل بينهما والتطبيق، بالإضافة إلى الظرف الذي كانت تمر به البلاد (فيروس كورونا) كان عائقا في تحقيق ذلك فلا الوقت والإمكانات المتاحة تساعد على التطبيق.

أما المجتمع المتاح أو الممكن الذي أخذت منه عينة الدراسة فهو 120 تلميذ وتلميذة أي 120 (أسرة)، حيث تم استخراج عدد أولياء التلاميذ المتفوقين بناء على عدد أبنائهم المتمدرسين بالمرحلة الثانوية، وعليه فإن عينة الدراسة ستكون مشتملة على 120 أسرة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

الرقم	الثانوية	عدد الاستمارات الموزعة	عدد الاستمارات المسترجعة	النسبة المئوية %
01	الإخوة العمراني	40	25	20.83
02	محمد العيد آل خليفة	30	19	15.83
03	البشير الإبراهيمي	30	23	19.16
04	محمد الصديق بن يحيى	29	16	13.33
05	الإخوة عباس	28	13	10.83
06	صلاح الدين الأيوبي	23	13	10.83
07	علي النمر	20	11	9.16
المجموع		200	120	120

جدول رقم (14): يوضح عدد أفراد عينة الدراسة في المجتمع الأصلي وتوزيعها على المؤسسات التربوية

2.3. عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:

من أجل تحديد عينة الدراسة الأساسية، تم اختيارها وفقا للخطوات الآتية:

- **الخطوة الأولى:** بعد إعداد المقياس في صورته النهائية توجهت الطالبة الباحثة إلى المؤسسات التربوية لتطبيقه، وذلك بمساعدة بعض الزملاء (مستشاري التوجيه المدرسي ومشرفي التربية) وهذا بتوزيعه على الأولياء، ولقد تم استرجاع (120) استبانة فقط، وعليه تم تحديد المجتمع المتاح أو الممكن الذي أخذت منه عينة الدراسة والذي قدر **بـ:**(120) ولي.

- **الخطوة الثانية:** وبعد استرجاع الاستبيانات اثقلنا إلى خطوة أخرى، وهي تصحيح المقياس وتفريغه والحصول على الدرجات الخام بناء على استجابات الأولياء، حيث أنهم سجلوا مستويات مرتفعة ومنخفضة على المقياس، وبناء على ذلك سيتم اختيار عينة الدراسة الأساسية، حيث تحصلنا في النهاية على عينة مكونة من (56) ولي بعد استبعاد (64) ولي حيث أن:

1. أولياء سجلوا مستويات مرتفعة جدا على مقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين)، وبلغ عددهم (24) ولي.

2. أولياء انسحبوا وأبدو عدم رغبتهم للمشاركة في البرنامج الإرشادي، بعد أن تجاوبوا في البداية وأبدو رغبتهم واستعدادهم للاشتراك في الدراسة، وبلغ عددهم (16) ولي.

3. أولياء كانت إجابتهم على المقياس غير كاملة، وبلغ عددهم (16) ولي.

ويسمى هذا النوع من العينة أو المعاينة بالمعاينة الهادفة، وفيها يتعمد الباحث اختيار وحدات معينة يجمع منها البيانات ويستثني غيرها لأنه يعتقد أن هذه الوحدات تمثل ما يراد دراسته أكثر من تلك **(بومجان،2016، ص. 210)**.

- **الخطوة الثالثة:** تم في هذه المرحلة تحديد اختيار عينة الدراسة الأساسية وهم أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية والبالغ عددهم (56) ولي، بواقع (50) أم و(6) آباء، والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية بعد حصولهم على درجات منخفضة في القياس القبلي على المقياس وكذلك أبدوا الرغبة في المشاركة في البرنامج الإرشادي، حيث تم توزيعهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة وتكونت من (28) ولي والأخرى تجريبية تكونت من (28) ولي، ولكن بعد الجلسة الأولى اعتذر الأولياء الذكور وانسحبوا من البرامج لأن أغلبية الأعضاء إناث، وكذا عدم امكانياتهم حضور كل الجلسات الإرشادية نظرا لالتزاماتهم، وفي الجلسة الثانية كذلك تم انسحاب وليتين.

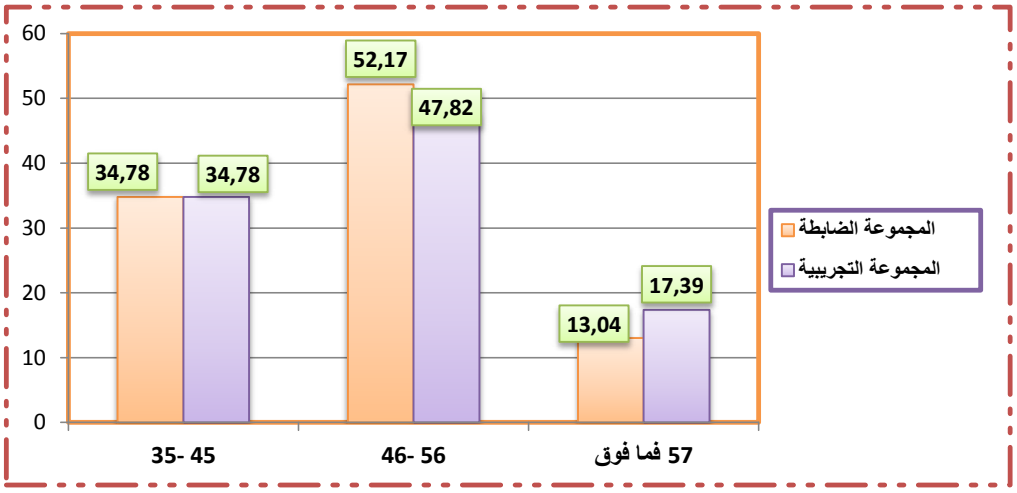
وهكذا اشتملت عينة الدراسة الأساسية من (23) أم في كل مجموعة (الضابطة والتجريبية). وعليه يتضح لنا جليا أن أفراد المجموعة التجريبية كلهم إناث، وهذا يعني أن هذا البرنامج الإرشادي سيطبق على (الأمهات).

والجداول التالية توضح توزيع أفراد العينة الأساسية ومواصفاتها حسب متغيرات السن، الحالة العائلية للوالدين، المستوى التعليمي للوالدين:

1.2.3. السن: جاء توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق متغير السن (العمر) كما يلي:

السن					
المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
الفئات	التكرار	النسبة المئوية %	الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
35- 45	8	34.78	35- 45	8	34.78
46- 56	12	52.17	46- 56	11	47.82
57 فما فوق	3	13.04	57 فما فوق	4	17.39
المجموع	23	100	المجموع	23	100

جدول رقم (15): يوضح توزيع المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير السن



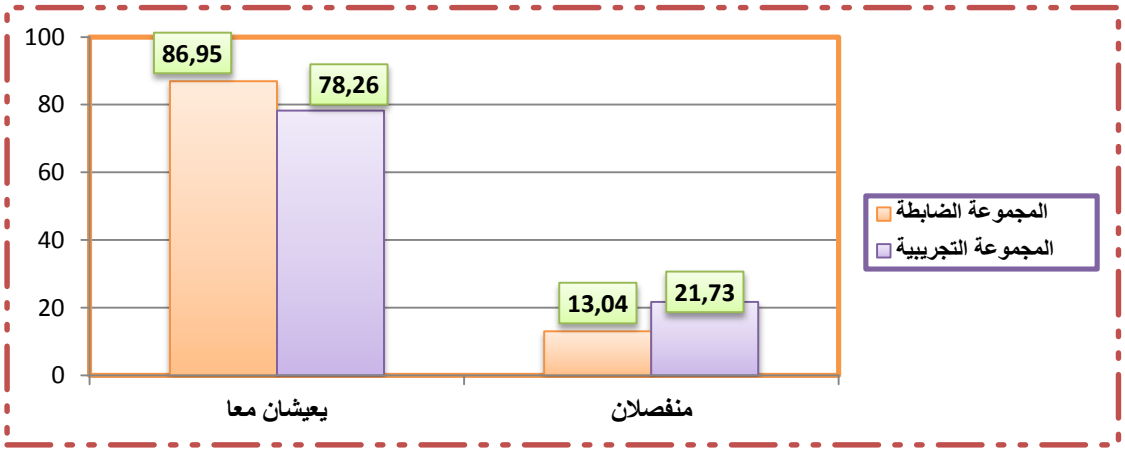
شكل رقم (14): يوضح توزيع المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير السن

يتضح من الجدول أعلاه والشكل رقم (14) أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يتراوح عمرهم الزمني ما بين (46- 56) سنة حيث بلغت النسبة في المجموعة الضابطة 52.17%، بينما بلغت في المجموعة التجريبية 47.82%.

2.2.3. الحالة العائلية للوالدين: جاء توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق متغير الحالة العائلية للوالدين كما يلي:

الحالة العائلية للوالدين					
المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
الفئات	التكرار	النسبة المئوية %	الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
يعيشان معا	20	86.95	يعيشان معا	18	78.26
منفصلان	3	13.04	منفصلان	5	21.73
المجموع	23	100	المجموع	23	100

جدول رقم (16): يوضح توزيع المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الحالة العائلية للوالدين



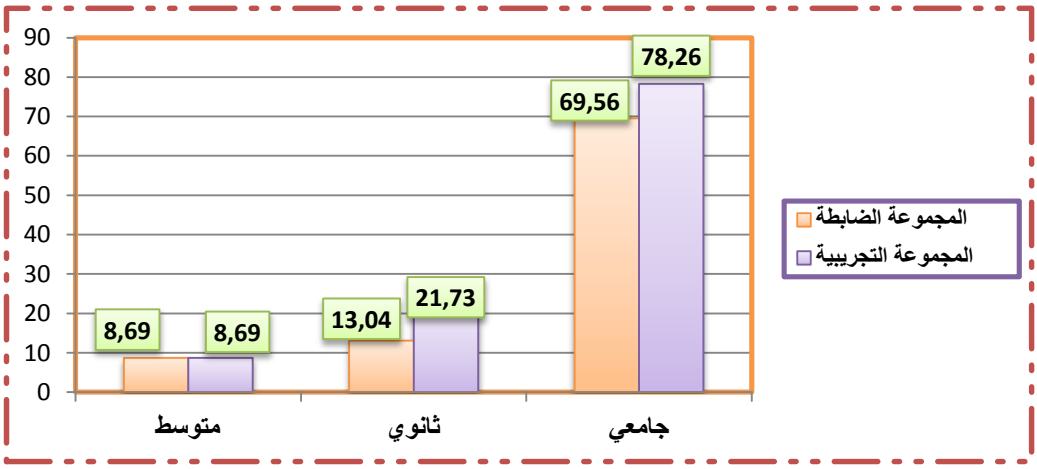
شكل رقم (15): يوضح توزيع المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الحالة العائلية للوالدين

يتضح من الجدول أعلاه والشكل رقم (15) أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة كانت لفئة الأسر التي تعيش مع بعضها البعض حيث بلغت النسبة في المجموعة الضابطة 86.95%، في حين بلغت في المجموعة التجريبية 78.26%.

3.2.3. المستوى التعليمي للأم: جاء توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق متغير المستوى التعليمي للأم كما يلي:

المستوى التعليمي للأم					
المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
الفئات	التكرار	النسبة المئوية %	الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
متوسط	2	8.69	متوسط	2	8.69
ثانوي	3	13.04	ثانوي	5	21.73
جامعي	16	69.56	جامعي	18	78.26
المجموع	23	100	المجموع	23	100

جدول رقم (17): يوضح توزيع المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير المستوى التعليمي للأم



شكل رقم (16): يوضح توزيع المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير المستوى التعليمي للأم

يتضح من الجدول أعلاه والشكل رقم (16) أن أغلبية أفراد عينة الدراسة كان المستوى التعليمي للأم جامعي حيث بلغت النسبة في المجموعة الضابطة 69.56%، في حين بلغت في المجموعة التجريبية 78.26%.

ومن خلال الجداول رقم (15) و(16) و(17) السابقة الذكر يتضح لنا أن عينة الدراسة الأساسية تتكون من (46) أم يتوزعن على مجموعتين تجريبية وضابطة تتكون الأولى من (23) أم وتتكون الثانية كذلك من (23) أم، كما تم توضيح مواصفاتها من حيث: السن، الحالة العائلية للوالدين، المستوى التعليمي للأم، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في المتغيرات الوسيطة والتي يمكن أن تؤثر على نتائج التجربة.

كما قمنا أيضا بالتحقق من تكافؤ المجموعتين، وهذا عن طريق القياس القبلي لدرجات الأفراد على استبيان (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) قبل تطبيق البرنامج، وللتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح نتائج القياس القبلي لأداة الدراسة:

استبيان المعرفة بحاجات الأبناء (التطبيق القبلي)							
الأبعاد	المجموعات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	القرار
النفسي	الضابطة	23	37.86	4.49	-0.11	0.91	غير دالة
	التجريبية	23	38.04	5.82			
الاجتماعي	الضابطة	23	34.65	5.40	1.71	0.09	غير دالة
	التجريبية	23	32.26	3.95			
الأكاديمي	الضابطة	23	35.17	5.43	-0.22	0.82	غير دالة
	التجريبية	23	35.56	6.22			
الدرجة الكلية للاستبيان	الضابطة	23	107.34	11.57	0.52	0.60	غير دالة
	التجريبية	23	105.52	11.95			

جدول رقم (18): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس الدراسة وأبعاده في القياس القبلي

يتضح من الجدول عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من الدرجة الكلية للمقياس، وكذا أبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي مما يوكد تكافؤ المجموعتين، في مستوى معرفتهم بحاجات أبنائهم المتفوقين، وعليه يمكن إجراء الدراسة الأساسية وهذا بعد ضبط هذه المتغيرات.

4. أدوات الدراسة الأساسية:

1.4. مقياس المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين:

1.1.4. وصف المقياس: بناء على ملاحظات وتوجيهات السادة المحكمين تم بناء المقياس في صورته النهائية، وكذا التأكد من صدقه وثباته، حيث تكون المقياس من (60) عبارة مشتملة على ثلاثة أبعاد أساسية، وهي كالآتي:

- **الحاجات النفسية:** وهي كل ما يتعلق بالجانب النفسي للمتفوق، ويحتاج إليها لإشباع جانبه الوجداني والانفعالي، ويتكون من (20) عبارة.

- **الحاجات الاجتماعية:** وهي كل ما يتعلق بعلاقات المتفوق من خلال علاقاته مع الأسرة والمدرسة والزملاء لتطوير تفاعله واندماجه في المحيط الاجتماعي والمدرسي، ويتكون من (20) عبارة.

- **الحاجات الأكاديمية:** وهي المتطلبات التربوية التي يحتاجها المتفوق، والتي تحتاج إلى إشباع حتى يزيد مستواه وأدائه الأكاديمي المرتفع والمتميز، ويتكون من (20) عبارة، وقد وزعت الفقرات في هذا المقياس كما هو مبين في الجدول:

الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات كما وردت في المقياس
الحاجات النفسية	**20**	1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28، 31، 34، 37، 40، 43، 46، 49، 52، 55، 58
الحاجات الاجتماعية	**20**	2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29، 32، 35، 38، 41، 44، 47، 50، 53، 56، 59
الحاجات الأكاديمية	**20**	3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30، 33، 36، 39، 42، 45، 48، 51، 54، 57، 60
المجموع الكلي	**60 عبارة**	

جدول رقم (19): يوضح توزيع أبعاد المقياس وعباراته في صيغته النهائية

2.1.4. طريقة التصحيح: للإجابة عن فقرات هذا المقياس تم اختيار الاستجابات الثلاثية (نعم، أحيانا، لا) وفق أوزان متدرجة (3،2،1) توزع درجاتها بإعطاء (نعم) ثلاث درجات، (أحيانا) درجتين، (لا) درجة واحدة، حيث أن كل فقرات وعبارات المقياس موجبة، وعليه فإن تصحيحها يكون في اتجاه واحد.

والجدول التالي يوضح ذلك:

بدائل الإجابة والأوزان		
نعم	أحيانا	لا
3	2	1

جدول رقم (20): يوضح كيفية تصحيح المقياس

2.4. البرنامج الإرشادي من إعداد الطالبة الباحثة:

1.2.4. التعريف بالبرنامج الإرشادي:

يعرف البرنامج الحالي عبارة عن مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظرية وفنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لإليس، ويتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والأنشطة المختلفة، التي تقدم للمسترشدين (الأمهات) بطريقة جماعية خلال فترة زمنية محددة بهدف زيادة استبصارهم وتعريفهم بحاجات أبنائهم المتفوقين النفسية والاجتماعية والأكاديمية ومساعدتهم في التعرف على أفكارهم اللاعقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية وبالتالي تعديل اتجاهاتهم وسلوكياتهم تجاه أبنائهم، وإكسابهم مهارات تساعدهم في معرفة هذه الحاجات وإشباعها، حتى يتم استثمار قدراتهم وطاقاتهم على أكمل وجه.

حيث أنه يتكون من 12 جلسة إرشادية بواقع جلسة في الأسبوع وتستغرق مدة الجلسة الواحدة ما بين (45-60) دقيقة حسب هدف كل جلسة وطبيعة الفنية المستخدمة.

2.2.4. مراحل تطبيق البرنامج الإرشادي:

تمر عملية تطبيق البرامج بثلاثة مراحل، وهي كالآتي:

- **مرحلة البدء (التمهيد):** وهي المرحلة التي يتم فيها بناء العلاقة الإرشادية وهذا من خلال التعارف ما بين الباحثة والمشاركين في البرنامج، حيث يتم الحديث عن الإطار العام للبرنامج وشرح أهدافه، والاتفاق على القواعد الأساسية المنظمة للعمل.
- **مرحلة التطبيق وتنفيذ إجراءات البرنامج الإرشادي:** تهدف هذه المرحلة إلى التعرف على التفوق الدراسي ومؤشراته، وحاجات المتفوقين وخصائصهم ومشكلاتهم وطرق وأساليب التعامل معهم، وكذلك تهدف إلى إكساب الأمهات مهارات وأساليب معرفية وانفعالية وسلوكية تساعد على فهم حاجات الابن المتفوق ومراعاة خصائصه وتلبية احتياجاته المختلفة.
- **مرحلة تقييم وتقويم البرنامج الإرشادي:** وهي المرحلة النهائية التي يتم فيها إنهاء البرنامج الإرشادي وبلورة الأهداف التي حققها، والوصول إلى النتائج المرجوة وهي التحقق من فاعليته من خلال القياس القبلي والبعدي.

5. إجراءات الدراسة الميدانية: تم إجراء الدراسة الميدانية بشكل عام، وفقا للخطوات الآتية:

1.5. الدراسة الاستطلاعية: لبناء المقياس تم إعداد استبان مفتوح للأولياء وهذا لتحديد حاجات الأبناء المتفوقين، حيث كان هذا الاستبيان المفتوح كخطوة من أجل بناء مقياس الدراسة، وتم توزيعه بمساعدة مستشاري التوجيه المدرسي ومشرفي التربية. وبعد تحليل إجابات الأولياء والدراسات السابقة وبعض المقاييس تم بناء مقياس الدراسة وإجراء الدراسة الاستطلاعية والتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس.

2.5. اختيار عينة الدراسة وتطبيق القياس القبلي: وتمثلت في: المجموعتين التجريبية والضابطة وفقا للمعايير المحددة والشروط المنهجية، وهم الذين تحصلوا على درجات منخفضة على القياس القبلي لمقياس الدراسة، وهذا بعد ما تم توزيعه على عينة الدراسة والتي وضحنا سابقا كيفية اختيار عينة الدراسة الأساسية.

3.5. اختيار مكان تطبيق البرنامج: تم تطبيق البرنامج الإرشادي في قاعة بمتوسطة عمر المختار- سوناتيبا- باتنة، وتم تجهيزها بمختلف الوسائل (سبورة، كراسي، طاولة كبيرة مصممة على شكل حرف (U)، جهار عرض...). كما قمنا أيضا بتوفير بعض المستلزمات اللازمة: من أقلام، أوراق، دفاتر... وغيرها، وتم اختيارنا لهذه المتوسطة للاعتبارات التالية: التسهيلات التي قدمت لنا من طرف مديرة المتوسطة حيث أبدت الرغبة في التعاون معنا ورحبت بفكرة تطبيق وتنفيذ البرنامج، احتواء المؤسسة على قاعة واسعة ومجهزة، وجيدة التهوية، توافرها على كل الوسائل المادية المساعدة على تطبيق البرنامج، قرب المؤسسة من سكن المشاركات.

4.5. تطبيق البرنامج الإرشادي: بعد ضبط تكافؤ المجموعتين والتطبيق القبلي لأداة الدراسة واختيار المكان الذي سيطبق فيه البرنامج، تم تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية فقط لمدة ثلاثة أشهر، والذي تضمن على (12) جلسة، بمعدل جلسة في كل أسبوع بحيث تستغرق كل جلسة ما بين (45- 60) دقيقة وذلك حسب كل جلسة ومحتواها.

5.5. تطبيق القياس البعدي: بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم تطبيق القياس البعدي على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لمقارنة نتائج القياس البعدي بالقياس القبلي للوقوف على أثر وفعالية البرنامج الإرشادي المقترح للبرنامج.

6.5. تحليل البيانات وتلخيصها: وتم هذا عن طريق اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، لاستخلاص النتائج ومناقشتها، ثم صياغة التوصيات والاقتراحات في ضوء تلك النتائج.

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: لمعالجة البيانات والتحقق من صحة الفرضيات، تمت الاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.23) الإصدار الثالث والعشرون، من خلال الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- **الإحصاء الوصفي:** وتمثل في: التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- **قياس وحساب الصدق والثبات:** ويتمثل في: معامل ألفاكرونباخ (Alpha Cronbach)، ومعامل الارتباط لبيرسون (Pearson)، ومعامل تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون (Spearman – Brown) وقيتمان (Guttman) واختبار ت (Test-T).
- **اختبار التوزيع الطبيعي اختبار كولموغروف سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) واختبار شابيرو ويلك (Chapiro-Wilk):** يشير كل من قادري ومرتات **(2019، ص ص.63-67)** إلى أنه قبل الشروع في تطبيق الاختبارات المختلفة يجب الشروع في فهم طبيعة البيانات، هل تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، فإذا كانت تتبع التوزيع الطبيعي فإن الاختبارات المعلمية سوف تستخدم وتطبق، أما إذا كانت لا تتبع التوزيع الطبيعي فإن الاختبارات غير المعلمية سوف تستخدم، كما أشار أيضا إلى أن اختبار كولموغروف سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov)، يستخدم إذا كان عدد الحالات أكبر من 50 في كل مجموعة، كما يستخدم اختبار شابيرو ويلك (Chapiro-Wilk) إذا كان عدد الحالات أقل من 50 في كل مجموعة، وتكون قاعدة القرار قبول أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي إذا كانت قيمة sig أكبر من مستوى الدلالة المعتمد. وعليه تم الاعتماد على اختبار شابيرو لأن العينة أقل من 50 فرد، كما أنه: وجدنا: أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05 (Sig > 0.05) فهذا دل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي ويجب استخدام الاختبارات المعلمية.
- **الإحصاء الاستدلالي:** ويتمثل في: اختبار "ت" **(T- Test)** لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين تجريبية وضابطة Independent Samples (T- Test) وبين عينتين مرتبطتين لمعرفة الفروق بين القياس«القبلي – البعدي» Paired Samples (T- Test) في المجوعة التجريبية.
- **حساب حجم الأثر وفعالية البرنامج:** في أحيان كثيرة لا يتوقف الباحث عند مجرد حساب الدلالة الاحصائية للفرق بين المتوسطين أو القياسين وإنما ما يهمنا هو حساب حجم الأثر وفعالية البرنامج، واعتمدنا في حساب فعالية البرنامج في هذه الدراسة على أربع عناصر هي:

(حجم التأثيرES- حجم التأثيرD- مربع إيتا ($\eta 2$)).

1) **حجم التأثيرES:** ويستخدم لحساب حجم التأثير بين القياسين القبلي والبعدي ومعادلته:

$$Es=t.\sqrt{2(1-r)/n}$$

حيث **r** معامل ارتباط القياسين و**(t)** قيمة "ت" و**(n)** حجم العينة.

2) **حجم التأثير D:** ويستخدم لمعرفة حجم التأثير استنادا إلى المقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة ومعادلته: $d = \frac{2t}{\sqrt{df}}$

حيث (t) قيمة "ت" بينما (df) هي درجة الحرية

3) مربع إيتا ($\eta 2$): ويحسب بالطريقة التالية: $$n^2 = \frac{t^2}{df + t^2}$$

حيث (t) قيمة "ت" بينما (df) هي درجة الحرية

ويمكن الحكم على حجم التأثير ومربع إيتا من خلال جدول المعايير" لكوهين" (cohen's standard) والذي نلخصه في الجدول التالي:

الحكم على مستوى التأثير	مجالات حجم التأثير ES	مجالات مربع إيتا ($\eta 2$)
صغير	0.4-0.2	0.03-0.01
متوسط	0.7-0.5	0.12-0.05
كبير	1.0-0.8	0.22-0.13
كبير جدا	1.4-1.1	0.38-0.23
ضخم	1.5 فأكثر	0.39 فأكثر

جدول رقم (1): يوضح معايير كوهين للحكم على حجم التأثير ومربع ايتا (عن حسن عزت، 2011، ص ص.284-321).

خلاصة:

تمكننا من خلال هذا الفصل توضيح أهم الإجراءات المنهجية التي تم استخدامها في الدراسة الميدانية بشقيها، انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية التي تطرقنا إلى أهدافها وعينتها ومواصفاتها، ثم تم التطرق إلى أدوات الدراسة وحساب خصائصها السيكومترية، مع توضيح أهم الخطوات المتبعة في إعداد البرنامج الإرشادي بشكل مفصل، وأخيرا نتائج الدراسة الاستطلاعية. وبعدها تطرقنا إلى الشق الثاني من الدراسة وهي الدراسة الأساسية التي تناولنا فيها المنهج المتبع في الدراسة والتصميم الشبه تجريبي، وعينة الدراسة وكذا طريقة اختيارها، وإجراءات الدراسة الميدانية، وفي الأخير تم عرض الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من صحة الفرضيات، وهذا ما سنتعرض له في الفصل اللاحق الذي سنحاول فيه تحليل وتفسير ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الميدانية.

الفصل السادس

نتائج الدراسة مناقشتها وتفسيرها

تمهيد

أولا- عرض وتحليل نتائج الدراسة

1) عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى
2) عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية
3) عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة
4) عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

ثانيا- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

1) تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
2) تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
3) تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
4) تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

ثالثا- استنتاج عام

تمهيد:

يعد هذا الفصل خطوة مهمة وجوهرية في الدراسة فهو بمثابة الجسر الذي ينقلنا إلى آخر خطوة من خطوات ومحطات الدراسة ألا وهو الفصل الأخير للبحث، والذي يتم فيه عرض نتائج الفرضيات وتحليلها ومناقشتها ثم تفسيرها، استنادا على الإطار النظري والدراسات السابقة، بالإضافة إلى الإطار التطبيقي والميداني لها، وكذا في ضوء النظرية المتبناة في الدراسة وما تحمله من فنيات واستراتيجيات إرشادية، لنصل في النهاية إلى أهم النتائج المتوصل إليها، مع تقديم أهم التوصيات والاقتراحات.

- **عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة:**

أولا- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: والتي نصها:" توجد فعالية للبرنامج الإرشادي "الإنشائي" في تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين على مقياس- المعرفة بحاجات الأبناء- في بعده النفسي:

1.1. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) – في بعده النفسي- لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من ذلك استخدمنا اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent T-test) للتأكد من دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، والنتائج المحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

المتغير	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة Sig	اتجاه الفروق
الحاجات النفسية	الضابطة	23	40.39	5.88	7.29	0.000	لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية	23	54.39	7.08			
**دال عند 0.01							

جدول رقم (22): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعد الحاجات النفسية باستخدام اختبار "ت"

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن قيمة "ت" قدرت بـ: 7.29 وهي دالة عند مستوى **(0.01)**. وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في بعد الحاجات النفسية في القياس البعدي، وبالرجوع لقيمة المتوسطات الحسابية نجد أن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي تحقق الفرضية.

2.1. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) – في بعده النفسي– لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من ذلك استخدمنا اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين (Paired Sample T-test) للتأكد من دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية والنتائج المحصل عليها موضحة في الجدول الآتي:

المتغير	القياسين	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة Sig	اتجاه الفروق
المعرفة بالحاجات النفسية	القبلي	23	38.04	5.82	9.21	0.000	لصالح القياس البعدي
	البعدي	23	54.39	7.08			
**دال عند 0.01							

جدول رقم (23): يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لبعد الحاجات النفسية باستخدام اختبار" ت"

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن قيمة "ت" قدرت بـ: 9.21 وهي دالة عند مستوى **(0.01)**. وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لبعد الحاجات النفسية، وبالرجوع لقيمة المتوسطات الحسابية نجد أن هذه الفروق لصالح القياس البعدي، وبالتالي تحقق الفرضية.

حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج:

لحساب حجم التأثير وفعالية البرنامج سنعتمد على المعالجات الإحصائية التالية: حجم التأثير **D** – حجم التأثير **ES**– مربع إيتا **($\eta 2$)**، والتي سبق ذكرها في الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وبالتعويض في المعادلات السابقة تحصلنا على النتائج التي يمكن تلخيصها في الجدول التالي:

المتغير	حجم التأثير D	حجم التأثير ES	مربع إيتا ($\eta 2$)
الحاجات النفسية	2.19	2.48	0.79

جدول رقم (24): يوضح نتائج الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج في بعد الحاجات النفسية

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن قيمة حجم التأثير(D) قد قدرت بـ:(2.19) بينما قيمة (ES) تساوي (2.48). وعليه بناء على معيار" كوهين" فإن حجم التأثير هو مرتفع جدا مما يدل على الفعالية، إذ أن قيمة حجم التأثير(ES) هي أكبر من قيمة حجم التأثير(D) وهذا نتيجة اعتماد الأولى على الفرق بين

القياسين القبلي والبعدي وبالتالي هو مرتفع جدا، في حين الأخرى هو الفرق بين المجموعتين مما يدل على فعالية البرنامج في تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين.

وبالنظر لقيمة مربع إيتا ($\eta 2$) نجدها تساوي (0.79)، وهي أكبر من القيمة الخاصة بمعيار"كوهين" أي (0.39) وعليه فهي مرتفعة جدا وهذا يعني أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة بلغت 79%، وهذا قد يرجع إلى تأثير البرنامج الإرشادي المعد الذي قد أحدث تحسنا ملحوظا في معرفة الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين.

وعليه يمكن القول أنه من خلال النتائج المتحصل عليها دلت إلى وجود حجم أثر فعال للبرنامج الإرشادي.

2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: والتي نصها:" توجد فعالية للبرنامج الإرشادي "الإنشائي" في تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين على مقياس– المعرفة بحاجات الأبناء– في بعده الاجتماعي:

1.2. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين)– في بعده الاجتماعي– لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من ذلك استخدمنا اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent T-test) للتأكد من دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، والنتائج المحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

المتغير	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة Sig	اتجاه الفروق
الحاجات الاجتماعية	الضابطة	23	35.56	5.44	7.08	0.000	لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية	23	49.26	7.50			
**دال عند 0.01							

جدول رقم (25): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعد الحاجات الاجتماعية باستخدام اختبار" ت"

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن قيمة "ت" قدرت بـ: 7.08 وهي دالة عند مستوى **(0.01)**. وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في بعد الحاجات الاجتماعية في القياس البعدي، وبالرجوع لقيمة المتوسطات الحسابية نجد أن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي تحقق الفرضية.

2.2. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) – في بعده الاجتماعي– لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من ذلك استخدمنا اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين (Paired Sample T-test) للتأكد من دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية والنتائج المحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

المتغير	القياسين	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة Sig	اتجاه الفروق
المعرفة بالحاجات الاجتماعية	القبلي	23	32.26	3.95	10.93	0.000	لصالح القياس البعدي
	البعدي	23	49.26	7.50			
**دال عند 0.01							

جدول رقم (26): يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية في بعد الحاجات الاجتماعية باستخدام اختبار" ت"

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن قيمة "ت" قدرت بـ: 10.93 وهي دالة عند مستوى **(0.01)**. وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية في بعد الحاجات الاجتماعية، وبالرجوع لقيمة المتوسطات الحسابية نجد أن هذه الفروق لصالح القياس البعدي، وبالتالي تحقق الفرضية.

حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج:

لحساب حجم التأثير وفعالية البرنامج سنعتمد على المعالجات الإحصائية التالية: حجم التأثير **D** – حجم التأثير **ES**– مربع إيتا **($\eta 2$)**، والتي سبق ذكرها في الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وبالتعويض في المعادلات السابقة تحصلنا على النتائج التي يمكن تلخيصها في الجدول التالي:

المتغير	حجم التأثير D	حجم التأثير ES	مربع إيتا ($\eta 2$)
الحاجات الاجتماعية	2.12	2.74	0.84

جدول رقم (27): يوضح نتائج الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج في بعد الحاجات الاجتماعية

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن قيمة حجم التأثير (D) قد قدرت بـ:(2.12) بينما قيمة (ES) تساوي (2.74). وعليه بناءا على معيار"كوهين" فإن حجم التأثير هو مرتفع جدا مما يدل على الفعالية، إذ أن قيمة حجم التأثير (ES) هي أكبر من قيمة حجم التأثير (D) وهذا نتيجة اعتماد الأولى على الفرق بين

القياسين القبلي والبعدي وبالتالي هو مرتفع، في حين الأخرى هو الفرق بين المجموعتين مما يدل على فعالية البرنامج في تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين.

وبالنظر لقيمة مربع إيتا($\eta 2$) نجدها تساوي (0.84). هي أكبر من القيمة الخاصة بمعيار"كوهين" أي (0.39). وعليه فهي مرتفعة جدا، وهذا يعني أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة بلغت 84%، وهذا قد يرجع إلى تأثير البرنامج الإرشادي المعد الذي قد أحدث تحسنا جيدا في معرفة الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين.

وعليه يمكن القول أنه من خلال النتائج المتحصل عليها دلت إلى وجود حجم أثر فعال للبرنامج الإرشادي.

3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: والتي نصها:" توجد فعالية للبرنامج الإرشادي "الإنشائي" في تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين على مقياس– المعرفة بحاجات الأبناء– في بعده الأكاديمي:

1.3. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين)– في بعده الأكاديمي– لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من ذلك استخدمنا اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent T-test) للتأكد من دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، والنتائج المحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

المتغير	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة Sig	اتجاه الفروق
الحاجات الأكاديمية	الضابطة	23	35.30	5.69	8.43	0.000	لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية	23	50.69	6.64			
**دال عند 0.01							

جدول رقم (28): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعد الحاجات الأكاديمية باستخدام اختبار" ت"

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن قيمة "ت" قدرت **بـ:** 8.43 وهي دالة عند مستوى **(0.01)**. وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لبعد الحاجات الأكاديمية في القياس البعدي، وبالرجوع لقيمة المتوسطات الحسابية نجد أن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي تحقق الفرضية.

2.3. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين)– في بعده الأكاديمي– لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من ذلك استخدمنا اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين (Paired Sample T-test) للتأكد من دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية والنتائج المحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

المتغير	القياسين	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة Sig	اتجاه الفروق
الحاجات الأكاديمية	القبلي	23	35.56	6.22	10.59	0.000	لصالح القياس البعدي
	البعدي	23	50.69	6.64			
**دال عند 0.01							

جدول رقم (29): يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لبعد الحاجات الأكاديمية باستخدام اختبار" ت"

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن قيمة "ت" قدرت بـ: 10.59 وهي دالة عند مستوى **(0.01)**. وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لبعد الحاجات الأكاديمية، وبالرجوع لقيمة المتوسطات الحسابية نجد أن هذه الفروق لصالح القياس البعدي، وبالتالي تحقق الفرضية.

حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج:

لحساب حجم التأثير وفعالية البرنامج سنعتمد على المعالجات الإحصائية التالية: حجم التأثير**D** – حجم التأثير**ES**– مربع إيتا **($\eta 2$)**، والتي سبق ذكرها في الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وبالتعويض في المعادلات السابقة تحصلنا على النتائج التي يمكن تلخيصها في الجدول التالي:

المتغير	حجم التأثير D	حجم التأثير ES	مربع إيتا ($\eta 2$)
الحاجات الأكاديمية	2.54	2.39	0.83

جدول رقم (30): يوضح نتائج الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج في بعد الحاجات الأكاديمية

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن قيمة حجم التأثير(D) قد قدرت بـ: 2.54 بينما قيمة (ES) تساوي (2.39). وعليه بناء على معيار" كوهين" فإن حجم التأثير هو مرتفع جدا مما يدل على الفعالية، إذ أن قيمة حجم التأثير(ES) هي أكبر من قيمة حجم التأثير(D) وهذا نتيجة اعتماد الأولى على الفرق بين

القياسين القبلي والبعدي وبالتالي فهو مرتفع، في حين الأخرى هو الفرق بين المجموعتين مما يدل على فعالية البرنامج في تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين.

وبالنظر لقيمة مربع إيتا ($\eta 2$) نجدها تساوي (0.83). وهي أكبر من القيمة الخاصة بمعيار"كوهين" أي (0.39). وعليه فهي مرتفعة جدا، وهذا يعني أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة بلغت 83%، وهذا قد يرجع إلى تأثير البرنامج الإرشادي المعد الذي قد أحدث تحسنا ملحوظا في معرفة الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين.

وعليه يمكن القول أنه من خلال النتائج المتحصل عليها دلت إلى وجود حجم أثر فعال للبرنامج الإرشادي.

4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة: والتي نصها:" توجد فعالية للبرنامج الإرشادي "الإنشائي" في تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين على مقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) ككل:

1.4. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) ككل لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من ذلك استخدمنا اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent T-test) للتأكد من دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، والنتائج المحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

المتغير	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة Sig	اتجاه الفروق
المعرفة بحاجات الأبناء	الضابطة	23	111.08	14.89	8.42	0.000	لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية	23	151.82	17.78			
**دال عند 0.01							

جدول رقم (31): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المعرفة بحاجات الأبناء باستخدام اختبار" ت"

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن قيمة "ت" قدرت **بـ:** 8.42 وهي دالة عند مستوى **(0.01)**. وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على استبيان المعرفة بحاجات الأبناء ككل في القياس البعدي، وبالرجوع لقيمة المتوسطات الحسابية نجد أن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي تحقق الفرضية.

2.4. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من ذلك استخدمنا اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين (Paired Sample T-test) للتأكد من دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية والنتائج المحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

المتغير	القياسين	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة Sig	اتجاه الفروق
المعرفة بحاجات الأبناء	القبلي	23	105.52	11.95	13.21	0.000	لصالح القياس البعدي
	البعدي	23	151.82	17.78			
**دال عند 0.01							

جدول رقم (32): يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لمقياس المعرفة بحاجات الأبناء باستخدام اختبار" ت"

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن قيمة "ت" قدرت بـ: 13.21 وهي دالة عند مستوى **(0.01)**. وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية للاستبيان ككل، وبالرجوع لقيمة المتوسطات الحسابية نجد أن هذه الفروق لصالح القياس البعدي، وبالتالي تحقق الفرضية.

حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج:

لحساب حجم التأثير وفعالية البرنامج سنعتمد على المعالجات الإحصائية التالية: حجم التأثير **D** – حجم التأثير **ES**– مربع إيتا **($\eta 2$)**، والتي سبق ذكرها في الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وبالتعويض في المعادلات السابقة تحصلنا على النتائج التي يمكن تلخيصها في الجدول التالي:

المتغير	حجم التأثير D	حجم التأثير ES	مربع إيتا ($\eta 2$)
الاستبيان ككل	2.53	2.93	0.88

جدول رقم (33): يوضح نتائج الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج على المقياس ككل

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن قيمة حجم التأثير (D) قد قدرت بـ: 2.93 بينما قيمة (ES) تساوي (2.93). وعليه بناء على معيار" كوهين" فإن حجم التأثير هو مرتفع جدا مما يدل على الفعالية، إذ أن قيمة حجم التأثير (ES) هي أكبر من قيمة حجم التأثير (D) وهذا نتيجة اعتماد الأولى على الفرق بين

القياسين القبلي والبعدي وبالتالي هو مرتفع، في حين الأخرى هو الفرق بين المجموعتين مما يدل على فعالية البرنامج في تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين.

وبالنظر لقيمة مربع إيتا ($\eta 2$) نجدها تساوي (0.88). وهي أكبر من القيمة الخاصة بمعيار "كوهين" أي (0.39) وعليه فهي مرتفعة، وهذا يعني أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة بلغت 88%، وهذا قد يرجع إلى تأثير البرنامج الإرشادي المعد الذي قد أحدث تحسنا ملحوظا في معرفة الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين.

وعليه يمكن القول أنه من خلال النتائج المتحصل عليها دلت إلى وجود حجم أثر فعال للبرنامج الإرشادي.

ثانيا- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

1. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي تخص أثر وفعالية البرنامج الإرشادي في البعد النفسي للمقياس، وقد نصت فرضياته على:

1.1. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين)- في بعده النفسي- لصالح المجموعة التجريبية.

2.1. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) – في بعده النفسي- لصالح القياس البعدي.

من خلال نتائج الدراسة الموضحة في الجدولين رقم **(22)** و**(23)** يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية، وبين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وأظهرت النتائج أيضا نتائج حجم الأثر، ومربع إيتا، كما هي موضحة في الجدول رقم **(2)** والتي دلت أن هناك فاعلية عالية جدا للبرنامج الإرشادي في تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه كان للبرنامج الإرشادي وفنياته المستخدمة فاعلية في رفع مستوى معرفة أفراد المجموعة التجريبية (الأمهات) الذين تم تطبيق البرنامج عليهم، في حين لم يطرأ أي تحسن على أفراد المجموعة الضابطة، فالبرنامج عمل على تبصير الأمهات بحاجات أبنائهن النفسية وبأهمية توفير المناخ الأسري المساعد على إثارة التفوق من خلال التعرف على حاجاتهم والعمل على إشباعها، فالأسرة تعتبر من أهم العوامل التي تؤثر في نجاح وتفوق الأبناء دراسيا، وهذا ما ذهب إليه القصاص والجمعية **(2013، ص. 872)** بقوله: "يلاحظ في سياق العمل التربوي أن الطلاب ذوي التحصيل المنخفض يعانون صعوبات تكيفية، ومن هنا تتجلى لنا البحث في العوامل المؤثرة في التكيف المدرسي، لأن تعلم الطلاب لا يقتصر على الجانب المعرفي فقط بل أن هناك الكثير من الجوانب الاجتماعية والنفسية والبيئية التي تشكل

الشخصية التكيفية والتي تبنى أسسها في البيت قبل المدرسة، فالمتفوقين لديهم حاجات نفسية لابد من إشباعها حيث يؤكد (Glasser, 1696) أن إشباع الحاجات النفسية له دور كبير في تشكيل وتكوين الهوية لدى الإنسان. وإشباع أو خلل الإشباع يؤدي إلى تكون هوية الفرد الناجحة أو الفاشلة وخاصة حاجتي الحب والأهمية؛ فالإنسان في كل مرحلة من مراحل نموه تحركه دوافع وحاجات أساسية منها الحاجات الفسيولوجية النابعة من طبيعة جسد الفرد ومنها الحاجات النفسية والاجتماعية المترتبة على احتكاك الفرد بمجتمعه وتعايشه مع ظروفه الثقافية والاجتماعية مما يكسبه قدرا من هذه الحاجات يتطلب الإشباع، فإذا حصل الإشباع السليم تتحقق للفرد التوافق النفسي السليم المتمثل في عدة مجالات منها تقبل الفرد واقعه ونجاحه ورضاه وكفاءته في مواجهة ضغوطات الحياة ومسؤولية الفرد عن أفعاله واتزانه الانفعالي واستقراره وإذا لم تشبع الحاجات النفسية فإن الفرد يلجأ إلى إشباعها بصورة منحرفة وغير مسؤولة (**الحجرية،2014، ص.56**).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري والدراسات الوصفية التي تناولت موضوع التفوق الدراسي، فحسب –حدود إطلاع الطالبة الباحثة– لم نجد الدراسات التجريبية التي تناولت البرامج الإرشادية لأولياء أمور المتفوقين وخاصة ما يتعلق بحاجاتهم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج كل من دراسة محمد الشجيري (2003) التي خلصت إلى أن الطلاب المتفوقين بحاجة إلى إشباع حاجاتهم النفسية، ونفس الشيء أكدته نتائج دراسة محمود منسي (2008) أن التلميذات الأكثر إبداعا لديهن حاجات نفسية عديدة لم يتم إشباعها. كما كشفت نتائج دراسة عبد الوهاب أنديجاني (2005) إلى أن تصنيف الحاجات النفسية تتشابه في بعض الحاجات وتختلف في البعض الآخر فهناك حاجات بيولوجية وتهدف إلى استمرار الحياة وهناك حاجات نفسية كتقدير الذات وتحقيق الذات، والأمن، واتخاذ القرار والثقة بالنفس والمساعدة، والحب. وهذا يعني أن لديهم حاجات نفسية عديدة لا بد التعرف عليها حتى يتم إشباعها لتحقيق الاتزان والثبات الانفعالي لهم، وهذا ما أثبتته دراسة زعيتر لمياء (2007) التي استنتجت أن الرعاية الاجتماعية في المجال النفسي عبارة عن حوافز معنوية ومادية تقدم للمتفوق تعبيرا عن تفوقه الدراسي ومن أجل تحفيزه على الإنجاز أكثر، ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة ساسي مريم (2011) إلى أنه كلما كان الجو الاجتماعي داخل الأسرة هادئا ومستقرا كلما أدى إلى ارتياح الأبناء نفسيا وجسميا وتكييفهم داخل الأسرة وانعكاس ذلك إيجابيا على تحصيلهم الدراسي، أما إذا كان الجو الأسري عكس ذلك أدى ذلك إلى إضعاف إرادتهم وعزمهم عن الدراسة مما يؤدي في نهاية الأمر إلى ضعف نتائجهم الدراسية.

ومن خلال ما تم الإشارة إليه أكدت لورى مكسكوليم (1992) على ضرورة عمل برامج إرشادية لآباء وأمهات الموهوبين والمتفوقين حتى يمكن مساعدتهم تعليميا، وتفهم الحاجات النفسية، وبعض المشكلات الانفعالية والمعرفية؛ مثل: الكمالية، والابتكارية، وأساليب التعليم لأبنائهم (**سليمان،2014، ص.41**). وعليه

فقد عمل البرنامج بفنياته الإرشادية على اكساب الأمهات المعرفة الكافية بحاجات أبنائهن النفسية من خلال فنية المحاضرة والمناقشة التي ميزها الحوار والنقاش ويتجلى هذا في طرح الأمهات لانشغالاتهن وأفكارهن بكل صراحة دون خوف أو خجل في كل الجلسات، فقد كان للمشاركة والتفاعل الإيجابي خلال مجريات الجلسات دور في إتاحة جوا من التقبل والتفهم والدفء الذي ساهم إلى إشاعة جو من المرح والفكاهة والمتعة، ذلك أن استراتيجية استخدام المرح ساعدتهن على التخلص من الضغوط النفسية، وكذلك الجدية المبالغ فيها والتي بدورها تؤدي إلى تضخم المشكلة وتعقدها، فقد كان لهذه الفنية تأثير إيجابي في جعل المشاركات يقمن بوقفة مع الذات ويدركن أخطائهن التي كن يمارسنها من قبل مع أبنائهن دون وعي منهن بحاجات أبنائهن النفسية، وبالتالي يضحكون ليس على أنفسهن ولكن على أفكارهن اللاعقلانية والخاطئة، إضافة إلى التفريغ الانفعالي الذي أتاح فرصة لهن للتنفيس الانفعالي والتعبير عن مشاعرهن، وتبادل الأفكار والخبرات، خاصة أنهن أصبحن يقمن بأدوار مزدوجة في الوقت الحالي لا سيما أن بعضهن أزواجهن يعملن بعيدا ما جعلهن يتحملن أعباء جديدة وزد على ذلك عندما يكون في العائلة ابن متفوق، وعليه فقد فسحت فنية التفريغ الانفعالي المجال للأمهات للتعبير عن مشاعرهن ما جعلهن يشعرن بالتحسن والارتياح والمشاركة الوجدانية، كما ساهمت فنية لعب الدور دورا مهما في تعليمهن مهارات وأساليب جديدة ساعدتهن على تفهم حاجات أبنائهن من خلال جعلهن يلعبن أدوارا يمثلن فيها تطبيق هذه المهارات والأساليب، فلقد كان لهذه الفنيات والاستراتيجيات المتنوعة الأثر الواضح في تعديل أفكارهم اللاعقلانية ودحضها واستبدالها بأفكار منطقية وايجابية مما يشير إلى فاعلية النظرية العقلانية الانفعالية، فقد أثبتت العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الإرشاد النفسي التي استخدمت أساليب وفنيات النظرية نجاحا ملحوظا في معالجة الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية والدراسية التي تواجه المسترشد، وكذا شمول النظرية من حيث المفاهيم والفرضيات والأساليب الإرشادية والفنيات التي تسهل على المرشد النفسي أداء مهمته الإرشادية لمعالجة المشكلات التي تواجه المسترشدين **(علي وعباس،2015، ص.121)**. وعليه فإن الإرشاد العقلاني يزودنا بفنيات عديدة ومتنوعة تساعد الأفراد على إعادة تكوين معتقداتهم اللامنطقية والخاطئة وابدالها بأفكار ومعتقدات عقلانية وواقعية.

وبصورة عامة فإن للبرنامج الإرشادي فاعلية في رفع مستوى معرفة الأمهات بحاجات أبنائهن النفسية ويعود هذا إلى استفادتهن من الجلسات الإرشادية، كذلك مرده إلى تفاعل فنياته فيما بينها، التي وفرت بنية معرفية للأمهات وعملت على التغيير الإيجابي في تفكيرهن، وهذا بدوره يؤدي بهن إلى تبني فلسفة جديدة بناءة ساعدت بشكل كبير في تغيير مدركاتهن وأفكارهن الخاطئة بحاجات أبنائهن النفسية.

2. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي تخص أثر وفعالية البرنامج الإرشادي في البعد الاجتماعي للمقياس، وقد نصت فرضياته على:

1.2. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين)– في بعده الاجتماعي– لصالح المجموعة التجريبية.

2.2. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين)– في بعده الاجتماعي– لصالح القياس البعدي.

من خلال نتائج الدراسة الموضحة في الجدولين رقم **(25)** و**(26)** يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية، وبين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وأظهرت النتائج أيضا نتائج حجم الأثر، ومربع إيتا، كما هي موضحة في الجدول رقم **(27)** والتي دلت أن هناك تأثير قوي جدا للبرنامج الإرشادي في تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي الذي يتميز بتنوع فنياته الإرشادية خلال جلسات البرنامج وما توفره من خبرات وممارسات والتي قد ساهمت في زيادة الحصيلة المعرفية للأمهات بحاجات أبنائهن الاجتماعية، الأمر الذي ساعدهن على تحويل معتقداتهن وأفكارهن المعرفية الخاطئة إلى أفكار ومعتقدات أكثر منطقية وايجابية نحو أبنائهن، وقد أكدت العديد من الدراسات النفسية على انتشار الأفكار اللاعقلانية في مختلف المجتمعات سواء الغربية أو العربية، ولا نستطيع أن نغفل التأثير السلبي للأفكار اللاعقلانية الذي قد يصل إلى معاناة الفرد من الاضطراب النفسي والعقلي نتيجة هذه الأفكار التي تشكل البناء المعرفي للفرد، وهناك العديد من الباحثين (Anderson, 2000, Saracho,2002, Crosby,2003, Scott and Watson,2004) الذين أشاروا لفاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي الذي يحمي الفرد من الاضطرابات، وذلك عن طريق مهاجمة الأفكار أو المعتقدات اللاعقلانية التي تؤثر على إدراك الفرد لذاته وللآخرين، وتنعكس ايجابيا على مستوى الرضا عن الحياة **(عبد القوي،2013، ص.2)**.

ورغم قلة الدراسات التجريبية التي لم تعطينا النظرة العامة حول الاستراتيجيات الإرشادية المختلفة المتبناة لمثل هذه البرامج الإرشادية، حاولنا الاستفادة من نقاط قوة الدراسات الوصفية المتعلقة بمتغيرات الدراسة وكذا الجانب النظري والتجريبي للبرنامج، فقد توصلت دراسة بيشوفسكي (Piechowski,1997) أن الطلبة الموهوبون والمتفوقون يعانون من الشعور بالوحدة والانعزالية والانطواء لعدم وجود من يشاركهم اهتماماتهم، وأنهم مختلفون عن زملائهم العاديين؛ ونتيجة لهذا الاختلاف يتعرض هؤلاء المتفوقون والموهوبون إلى السخرية والمشاعر السلبية **(عطار،2012، ص.177)**. ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة محمد

(1999) التي أشارت إلى وجود مشكلات اجتماعية منها العلاقة مع المدرسين والزملاء والاتجاه نحو المناهج الدراسية وكذلك العلاقة مع أفراد الأسرة والعلاقة مع الإخوة والمشكلات المدرسية **(عكاشة وعبد المجيد،2012، ص.125)**. وهذا ما أثبتته نتائج دراسة السرور(1989) التي وجدت أن هناك خمسة حاجات رئيسية يحتاجها الطلبة الأردنيين من بينها الحاجة إلى أن يفهمه الآخرون، والحاجة إلى أن يعامل بمودة واحترام. وفي ذات السياق أكدت نتائج دراسة زعيتر لمياء (2007) التي أظهرت أن هناك رعاية اجتماعية في المجال التربوي للتلميذ في المتفوق في الوسط الأسري من خلال: أن أبنائهم المتفوقين يتلقون دروس تدعيمية خارج القسم وتوفير مكتبة بالمنزل، وهذه الكتب متنوعة مع توفير غرفة مخصصة للاستذكار، ومساعدة أبنائهم في استذكار ومراجعة الدروس. وأظهرت أيضا: أن هناك صعوبات وعراقيل تعوق توفير الرعاية الاجتماعية للتلميذ المتفوق راجعة إلى انخفاض المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين وخاصة الأم وتخلي الأسرة عن دورها التربوي إهمال، غياب المراقبة سواء داخل المدرسة وخارجها، كثرة عدد أفرادها وغياب التكافل والانسجام الأسري وغياب التفاهم والحوار. وهذا ما عبرت عنه المربية الأمريكية هولنجورث (Hollingsworth) عن حاجاتهم الإرشادية بجانب حاجاتهم التربوية في مقالة بليغة، بعنوان" أكتاف صغيرة تحمل أدمغة كبيرة"، تلك أن المشكلات والإحباطات الأسرية والبيئية التي يواجهها المتفوق من شأنها أن تعرقل نمو استعداداته وتكفها **(جروان،2016، ص.25)**. في حين اختلفت مع كل من دراسة لي Lee (1992) التي اتضح منها أن آباء الموهوبين والمتفوقين يشجعون أبنائهم على تحمل المسؤولية الاجتماعية في محيط أسرهم، ودراسة عادل زرمان (2005) التي كشفت عن اهتمام الآباء والأمهات الكبير بأبنائهم من خلال مجالستهم لهم ومناقشتهم وتشجيعهم عند نجاحهم وتقديم المساعدة لهم في مجال الأداء المدرسي ودرجة اهتمامهم بالأداء المدرسي للأبناء كل هذا يؤدي إلى تفوق الأبناء الدراسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا من منطلق فاعلية وجدوى البرنامج الإرشادي الذي استند على نظرية ألبرت إليس وفنياته المتنوعة التي أثبتت فعاليتها في مجال الإرشاد العقلاني وخاصة الإرشاد الجماعي، فقد ساهم في تنمية روح التعاون والعمل الجماعي الذي عمل على خلق جو من التفاهم والانسجام والتقارب والمحبة بين المشاركات وخاصة أنهن يتحدثن عن نفس المشكلة والتجربة ما يمنحهم فرصة للتفاعل الإيجابي، حيث يؤكد محمد الشناوي **(1994، ص.3)** أن الإرشاد النفسي الجماعي يوفر مميزات تتمثل في أنه عملية تتم من خلالها إتاحة الفرصة للأفراد لحل مشكلاتهم وتنمية الثقة بالنفس وتقوية العاطفة واحترام الذات والشعور بأن الفرد له مكانته وقيمته ويخفف الضغوط النفسية. بالإضافة إلى حرص الأمهات على حضور جلسات البرنامج بالتزام وانتظام، وكذلك أهمية الواجبات المنزلية التي تتعلق بمحتوى كل جلسة وبالحياة اليومية لهن التي كانت تقدم مع نهاية كل جلسة على أن تناقش في الجلسة المقبلة ما ساعد على

إضفاء نوع من الشفافية والراحة لدى المشاركات خلال جلسات البرنامج الذي هو الآخر أتاح الفرصة لهن للتنفيس الانفعالي للمشاعر والأفكار ما ساعدهن على اكتشاف أفكارهن اللاعقلانية والخاطئة تجاه أبنائهن وهي السبب في عدم معرفتهن بحاجاتهم ومتطلباتهم الأساسية فيعملن على دحض هذه الأفكار وتغييرها بأفكار عقلانية وإيجابية فيحققون لهم بذلك التوازن النفسي ما ينعكس على تفوقهم الدراسي. وهذا ما أشارت إليه دراسة جروان (2004) حاجة الطلبة المتفوقين الموهوبين في المراحل التعليمية المختلفة للإرشاد النفسي والاجتماعي والإرشاد التربوي. وكذا حاجتهم إلى إشباع حاجاتهم الاجتماعية. وهي نتيجة تتفق مع العديد من الدراسات التي أكدت حاجتهم الماسة إلى الإرشاد وأهم نقطة نستطيع الانطلاق منها هي إرشاد أسرة الموهوب أو المتفوق، فالوالدان تقع عليهم مسؤولية كبيرة وهي احتضان ابنها المتفوق ورعايته. وهذا ما أكده **(الطالب، 2012، ص.21)** بأن الأسرة تلعب دورا مهما وحساسا وخاصة الوالدان، فهي المؤسسة الأولى لتنشئة الطفل وعن طريقها يكتسب أول خبراته التربوية، ويتعلم منها قواعد السلوك الاجتماعي والقيم، كما تعد من العوامل المؤثرة في ازدهار التفوق أو اندثاره، وفي شعوره بالأمن والصحة النفسية أو جعله عرضة للصراع والتوتر النفسي.

حيث عملت فنية المحاضرة والمناقشة والحوار على ترسيخ المعلومات وتثبيتها إذ عملت كتغذية راجعة للأمهات فقد أعطت لهن نظرة حقيقية بخصائص وحاجات أبنائهن الاجتماعية وحاجتهم إلى الانتماء والتقبل الاجتماعي والحب والاهتمام، كما ساهمت فنية لعب الدور في مساعدة الأمهات بحصولهن على مهارات جديدة تمكنهن من تقويم خبرتهن وتجربتهن في تفهم حاجات أبنائهن وطريقة التعامل معم، وذلك عن طريق قيام بعض الأمهات بتمثيل دور الأبناء والبعض الآخر دور الأمهات حتى يقفن على حقيقة أفكارهن الخاطئة في تعاملهن مع أبنائهن. فكل هذه الاستراتيجيات الإرشادية ساهمت بشكل كبير في زيادة استبصارهن وإدراكهن لاحتياجاتهم وبالتالي العمل على تلبيتها، بالإضافة إلى تعديل الأفكار اللاعقلانية والخاطئة بأفكار أكثر عقلانية وإيجابية.

3. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي تخص أثر وفعالية البرنامج الإرشادي في البعد الأكاديمي للمقياس، وقد نصت فرضياته على:

1.3. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) – في بعده الأكاديمي– لصالح المجموعة التجريبية.

2.3. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين)– في بعده الأكاديمي– لصالح القياس البعدي.

من خلال نتائج الدراسة الموضحة في الجدولين رقم **(28)** و**(29)** يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية، وبين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وأظهرت النتائج أيضا نتائج حجم الأثر، ومربع إيتا، كما هي موضحة في الجدول رقم **(30)** والتي دلت أن هناك فاعلية عالية جدا للبرنامج الإرشادي في تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى كفاءة وفعالية البرنامج الإرشادي وفنياته المستخدمة في زيادة وعي ومعرفة الأمهات بخصائص أبنائهن المتفوقين وحاجاتهم الأكاديمية ما ساعدهن على فهم قدراتهم العقلية واستيعاب حاجاتهم العلمية الملحة، وكذا التعرف على سبل إشباعها من خلال ما يوفرانه من بيئة أسرية آمنة خالية من المخاوف تساعد على إشباع حاجاتهم الأكاديمية، زد على ذلك إدراكهن لأفكارهن لاعقلانية والخاطئة اتجاه أبنائهن، كالتطلعات العالية للوالدين التي تسبب للمتفوق ضغطا نفسيا وتجعله يعيش في جو مشحون بنوع من الصراع والإحباط والحيرة بين قدراته وبين ما يتوقع منه، فقد توصلت دراسة أبو جريس (1994) إلى أن أهم المشكلات التي يعاني منها المتفوقون هي: عدم وجود إمكانيات لممارسة الأنشطة والهوايات في المدرسة، والحساسية والعصبية الشديدة، وأن أسرته تطلب منه أكثر مما يستطيع. أو ضغط الأهالي لهم في اختيار التخصص الدراسي الذي يرغبون الالتحاق به، وخاصة أنه هو الآخر في حيرة من أمره بسبب تنوع قدراته التي تتيح له تعدد الاختيارات الدراسية لا سيما مع نهاية المرحلة الثانوية، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة (Moon,2003) أن الطلبة المتفوقون يعانون من ضغط الأهالي عليهم في الاختيار الأكاديمي أو الالتحاق بالمهنة التي قد لا يرغبونها؛ فمن الممكن أن يحقق هؤلاء المتفوقون والموهوبون نتائج عالية ويتفوقون في تلك المجالات التي تم اختيارها من قبل المحيطين بهم، ولكن قد لا تشبع ميولهم ورغباتهم ولا تحقق طموحهم. ويخلص الباحث بالتأكيد على حاجة الطلبة المتفوقين والموهوبين إلى إرشاد أكاديمي ومهني في وقت مبكر من خلال التعرف على قدراتهم وتوضيح اهتماماتهم وتعريضهم إلى عدد من الاختيارات والإمكانات الأكاديمية والمهنية. وقد أكد على تلك الحاجات مارلاند (Marland, 1972) عند معارضته للذين يزعمون بأن المتفوق لا يحتاج إلى مساعدة، فهو يستطيع النجاح بالاعتماد على نفسه، وقد أشار أيضا إلى أن الدراسات تبين وجود نسبة لا بأس بها من الموهوبين والمتفوقين المتسربين من المدارس قبل إكمال دراستهم، إلا أن الرعاية لا تقتصر على مجرد إعداد البرامج التربوية أو التعليمية فحسب، وإنما يجب أن تكون هذه الرعاية شاملة، فهم بحاجة إلى الإرشاد النفسي وإلى البرامج الإرشادية، ومن هذا المنطلق فإن الاتجاهات التربوية الحديثة تعنى بالتكوين العقلي والشخصي للفرد وتعطي اهتماما أكبر للجوانب التكيفية، فالجانب الأكاديمي هو أحد صور التكيف العام للفرد الذي يوفره الوالدان في البيت قبل المدرسة **(القصاص والجمعية،2013، ص.874)**. ففي نظر أليس أن الاضطرابات الانفعالية تعتمد على وجود أفكار

ومعتقدات خاطئة لدى الفرد وأن الفرد مسؤول عن ازعاج نفسه إلى حد كبير بسبب أفكاره اللاعقلانية التي يكونها حول ذاته وحول الآخرين من حوله. ومن هنا فإن الإرشاد العقلاني يسعى إلى مساعدة الأفراد في التغلب على هذه الأفكار غير المنطقية واستبدالها بأفكار منطقية وعقلانية وذلك من منطلق وجود علاقة وثيقة بين مكونات الشخصية وهي الانفعالات والجوانب المعرفية والسلوك وأن هذه المكونات الثلاثة لا يمكن الفصل بينهما فهي مرتبطة ومتكاملة مع بعضها البعض **(الريحاني وآخرون،2016، ص ص.118-117)**. وبالتالي تغيرت اتجاهات الأمهات فالخطوة الأولى تكون بتعديل أفكارهن ومعتقداتهن اللاعقلانية، ثم استبدالها بأفكار أكثر عقلانية وواقعية وإيجابية. وهذا ما أوضحته النتائج فقد كانت كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 ولصالح القياس البعدي والمجموعة التجريبية مما يؤكد استفادتهن من الجلسات الإرشادية، في حين أن المجموعة الضابطة لم يطرا عليها أي تغيير لعدم استفادتهن من جلسات البرنامج.

وفي غياب الدراسات التجريبية تم الاستعانة بالدراسات الوصفية والإطار النظري والأخذ بعين الاعتبار خصائص المتفوقين دراسيا وحاجاتهم الأكاديمية، فقد أشار كل من زكريا الشربينى ويسرية صادق **(2002، ص. 44)** أن الطلاب المتفوقين يمثلون كما من البشر يمكن تمييزه، وأن احتياجات هذا الكم تعتبر مختلفة بشكل واضح عن احتياجات الآخرين، فالمتفوقون يحتاجون إلى رعاية خاصة؛ لأن لديهم حاجات تختلف عن حاجات العاديين، فهم يحتاجون إلى تجارب تعليمية وخبرات عملية تتسم بالتحدي لتكون مشبعة ومناسبة لحاجاتهم، وهم بحاجة أيضا إلى التعلم والتحفيز والتشجيع؛ وذلك لأن الكثير منهم ينزلق إلى السلبية مثل اللامبالاة وعدم الإنجاز، أو ينزلق إلى نماذج منحرفة ودفاعية من السلوك كرد فعل للضجر والافتقار إلى الحافز، ومن جانب آخر فإن عدم التفهم وعدم إعطاء الفرص لهؤلاء المتفوقين يحمل المجتمع مسئولية إهمال احتياجاتهم النفسية والانفعالية مما قد يهدر طاقاتهم وإمكاناتهم التي تحتاجها المجتمعات وخاصة مجتمعاتنا العربية. ونفس الشيء أكدته نتائج دراسة زحلوق (2005) التي أوضحت ظهور عدد من الحاجات الخاصة عند المتفوقين دراسيا في جامعة دمشق، يأتي في مقدمتها حاجتهم للمزيد من التحصيل والإنجاز، وهي من الحاجات العقلية. وما يؤيد هذا الجانب ما توصل إليه زيمرمان (Zimmerman,2000) في دراسته أن بعض المتفوقين لديهم القدرة على التوافق ولكنهم بحاجة إلى دعم الآخرين فبدون الدعم الذي يظهره الآباء والمعلمون والمرشدون النفسيون قد لا يستطيعون أن ينجحوا في دراستهم وأن يشعروا بالسعادة والقبول من الآخرين، ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة جودياس (Judias,1990) التي أظهرت وجود مشكلات أكاديمية في الأداء المدرسي رغم أنهم غير منخرطين في المهام المدرسية المقدمة لهم، كما كشفت نتائج دراسة الأحمدي (2006) عن بعض المشكلات التي يعاني منها الموهوبون والمتفوقون أبرزها: عدم وجود إمكانات لممارسة الأنشطة والهوايات، وعدم ملاءمة المناهج والأساليب التعليمية التقليدية، وافتقار البيئة

الأسرية للأدوات اللازمة لتنمية الطفل ومواهبه. ودراسة فاضل عبدالرحيم (2001) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب المتفوقين والطالبات المتفوقات في أربعة أبعاد، من بينها: عدم تفهم الوالدين لحاجاتهم الشخصية، وعدم مشاركتهم في تدريس أبنائهم. وهذا ما أثبتته دراسة الغامدي (2006) التي بينت أن معظم أفراد تلك الفئة يعانون من الإهمال، وأن البيئة الأسرية لا تمنحها التقدير والتشجيع.

فقد كان الإرشاد العقلاني وما يتضمنه من فنيات واستراتيجيات دليل على استفادة الأمهات من جلسات البرنامج، ويتجلى هذا من خلال جعل أفكارهن أكثر إيجابية، فقد عملت فنية إعادة البناء المعرفي على إدراكهن الصلة بين أفكارهم الخاطئة واضطرابهم الانفعالي ما ساعدهن على زيادة بنيتهم المعرفية بتفوق وخصائص ومشكلات أبنائهن، لذا فهي فنية مهمة جدا لأن المسترشد يغير اتجاهاته نحو نفسه ونحو الآخرين، ومن خلال تطبيق فنية استخدام المرح أتاحت الفرصة لتفاعل الأمهات مع بعضهن البعض بإقامة علاقات ودية ساعدتهن على اكتساب مهارات يتكللها التغيير الإيجابي في التفكير والسلوك، فالتفكير بأسلوب عقلاني منطقي شجعهن على التحدث بأفكارهن ومشاعرهن بكل أريحية دون تردد أو تخوف، كما ساهمت فنية المحاضرة والمناقشة الجماعية في توفير بيئة اجتماعية مرحة زادت من حماستهن وقابليتهن للتحدث عن محاولاتهم الناجحة والفاشلة مع أبنائهن، والتي سمحت لهن بتبادل الآراء والأفكار والخبرات، وبالتالي تعديل أفكارهن الخاطئة وتغييرها، واستكمالا لدور إعادة البناء المعرفي تأتي فنية تغيير مفردات اللغة لتعليم الأمهات كيفية التصريح بمشاعرهن والتعبير عن انفعالاتهن وعواطفهن بلغة دقيقة وايجابية، فإذا غيرن الأمهات هذه المفردات: ابني لا يحتاج إلى رعاية يستطيع الاعتماد على نفسه، لا أعتقد أن لابني حاجات خاصة ولا أرى ضرورة لتلبية حاجاته وإشباعها...وغيرها، بمفردات أكثر إيجابية وتحفيزية (يحتاج إلى رعاية، لديه حاجات خاصة لا بد إشباعها، نموه غير متجانس بمعنى أن هناك فجوة بين نموه العقلي ونموه الاجتماعي والانفعالي، وبالتالي يواجه صعوبات قد تعوق نضجه الاجتماعي...الخ، فهذه العبارات التشجيعية والإيجابية تؤثر ايجابيا في نفسية الأبناء ما يساهم في تحقيق صحتهم النفسية، فقد أكد إليس أنه على المرشدين استخدام ألفاظ وعبارات، وتعابير عاطفية إيجابية ليقتبسها ويستعملها المسترشدون، حتى أثناء الحديث الذاتي مما يساعدهم على تغيير الأفكار اللاعقلانية (**الزيود،2008، ص.267**). وكذلك الواجب المنزلي الذي كان ملازما لكل جلسة من جلسات البرنامج والذي ساهم بشكل كبير في زيادة استبصار الأمهات بحاجات أبنائهن الأمر الذي جعلهن يستفسرن عن أمورهم واحتياجاتهم الخاصة، ويشاركوهن ميولاتهم واهتماماتهم، كما كانت لفنية النمذجة تأثير إيجابي وأهمية كبرى في تغيير الانفعالات والمشاعر السلبية، إلى انفعالات وسلوكات إيجابية إذ أسهمت في إعطاء فرصة للأمهات للمشاركة والتعاطف من خلال مشاهدة قصص بعض أسر المتفوقين في رعاية واحتضان ابنها المتفوق، وعليه اكتسبن المشاركات مهارات جديدة ساعدتهن على تعديل

أنماط سلوكهن مع أبنائهم ومن ثم التعامل معهم بإيجابية واهتمام أكبر، أضف إلى ذلك علاقة التفاهم المتبادل بين الطالبة الباحثة والأمهات وروح المشاركة الفعالة والتفاعل الإيجابي الذي كان سائدا طيلة جلسات البرنامج دورا مهما في بث جو من الثقة والمشاركة الفعالة بين المشاركات، وهذا ما تم ملامسته من خلال العمل الميداني وملابسات التجريب. حيث عملت بعض الأمهات على نقل الخبرة لأزواجهن وتعريفهن بحاجات وخصائص أبنائهن وذلك بفتح قنوات الحوار والمناقشة معهم وتفهم حاجاتهم وخاصة الأكاديمية كمساعدته على حل واجباته المنزلية ولو بالتشجيع والتحفيز، فسح المجال أمامه للتعبير عن أفكاره وآرائه بكل حرية وكذا تشجيعه على المنافسة والمبادرة والقراءة والمطالعة في وقت فراغه، مساعدته على اختيار التخصص الدراسي الذي يرغب فيه دون الضغط عليه أو إجباره على اختيار تخصص لا يرغب فيه...وغيرها، ما ساهم في زيادة حصيلتهن المعرفية إضافة إلى تصحيح أفكارهن الخاطئة نحو أبنائهن، وهذا ما أشار إليه (**روبرت وآخرون، ترجمة: أبو عطية وسعد علي،2015، ص ص.379-383**) بأن الإرشاد السلوكي العقلاني الانفعالي يعد أحد النظريات الرئيسية في مجال الإرشاد النفسي، وهي نظرية ممتازة للاستخدام في المجموعات لأن من السهولة أن يتعلمها الأعضاء، الذين يستطيعون سريعا تعلم كيف يطبقونها على أنفسهم وعلى الأعضاء الآخرين، كذلك التزام المشاركات وحضورهن لجميع الجلسات ساهم في نجاح البرنامج، وهذا دليل على فاعلية الأنشطة والمهارات المتضمنة في الجلسات الإرشادية، كما أنه دليل على تكامل وتفاعل فنيات الإرشاد العقلاني وانسجام استراتيجياته وأساليبه، فقد أكد ألبرت إليس أن هذه الأساليب الإرشادية، ذات كفاءة وفعالية في التعامل مع المشكلات الإنسانية (**أبو أسعد وعربيات،2009، ص.218**).

وبصورة عامة فإن هذه النتائج تشير إلى كفاءة وفعالية البرنامج الإرشادي في رفع مستوى الحصيلة المعرفية للأمهات بحاجات أبنائهن، أضف إلى ذلك الأثر الايجابي والكبير لفنيات الإرشاد العقلاني، الذي يركز على المكونات المعرفية والسلوكية والانفعالية وبالتالي تنوع الاستراتيجيات المستخدمة.

4. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي تخص أثر وفعالية البرنامج الإرشادي على المقياس ككل، وقد نصت فرضياته على:

1.4. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) ككل لصالح المجموعة التجريبية.

2.4. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) ككل لصالح القياس البعدي.

من خلال نتائج الدراسة الموضحة في الجدولين رقم **(31)** و**(32)** يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية، وبين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وأظهرت النتائج أيضا نتائج حجم الأثر، ومربع إيتا، كما هي موضحة في الجدول رقم **(33)** والتي دلت أن هناك تأثير قوي جدا للبرنامج الإرشادي في تعريف الأمهات بحاجات أبنائهن المتفوقين.

مما يشير إلى كفاءة وفعالية البرنامج الإرشادي في تعريف الأمهات بحاجات أبنائهن المتفوقين دراسيا، والذي يدخل في إطار البرامج الإرشادية الإنشائية يعني نؤسس للمعرفة وندرب الأولياء لتطبيقها مع أبنائهم، وبالتالي العمل على إشباع حاجاتهم ودفعهم لمزيدا من الإنجاز والتفوق، فقد تضمن البرنامج مجموعة من المعلومات والخبرات والأنشطة المختلفة التي ساهمت في توعية الأمهات وتبصيرهن بخصائص وحاجات أبنائهن (النفسية، الاجتماعية، الأكاديمية) مع التركيز على الحاجات العقلية باعتبارها أهم الخصائص التي تميزهم عن غيرهم من الأفراد، حتى يدركن حاجات أبنائهن الملحة والدائمة لأن عدم معرفة هذه الخصائص والحاجات يؤدي إلى إغفالها وبالتالي معاناتهم.

وفي ظل غياب الدراسات التجريبية فحسب –حدود إطلاع الطالبة الباحثة – لم نجد دراسات تجريبية تتفق مع الدراسة الحالية لندرة الدراسات الخاصة بحاجات المتفوقين وخاصة إذا تعلق الأمر بأوليائهم سواء في البيئة العربية بصفة عامة أوفي البيئة الجزائرية بصفة خاصة، ما عدا دراسة تجريبية واحدة هي دراسة محمد الشجيري (2003) وقد خلصت إلى أن الطلاب المتفوقين بحاجة إلى إشباع حاجاتهم النفسية، ووجدت أيضا فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، واستنتج الباحث أن البرنامج الإرشادي المبني على الحاجات النفسية كان له أثر ايجابي في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي. وعليه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري والدراسات الوصفية فقد أكدت على ما ذهب إليه الشجيري حيث خلصت كل من دراسة القريطي (1989) إلى أن المشكلات ومصادر الاحباطات التي يواجهها المتفوق في نطاق بيئته الأسرية تتمثل في الاتجاهات الأسرية نحو مظاهر التفوق، وافتقار البيئة المنرلية للأدوات والوسائل اللازمة لتنمية استعدادات المتفوق، وإغفال لحاجاته النفسية. ودراسة مها زحلوق (2005) التي أوضحت هي الأخرى ظهور عدد من الحاجات الخاصة عند المتفوقين دراسيا، تأتي في مقدمتها حاجتهم للمزيد من التحصيل والإنجاز، وهي من الحاجات العقلية. ودراسة محاسنة (2001) التي أشارت إلى أن أهم الحاجات والمشكلات لدى الطلبة المتميزين هي: عدم تفهم الوالدين لحاجاتهم الشخصية. وهذا ما أكدت عليه دراسة ريز (Reis,1995) إلى أن أهم الضغوطات والمشكلات التي واجهت المتفوقات هي عدم توافر الدعم الأسري لإظهار التميز لديهن، وتدخل الأهل في اختياراتهن المهنية التي لم تكن تتناسب مع تحصيلهن المرتفع، ودراسة الغامدي (2006) هي الأخرى أظهرت أن

الطلبة المتفوقون يعانون من إغفال حاجاتهم الذاتية، ويعانون من الاحباطات والضغوط، وأن معظم أفراد تلك الفئة يعانون من الإهمال، وأن البيئة الأسرية لا تمنحها التقدير والتشجيع. وفي ذات السياق أكدت دراسة عليوات ملحة (2010) أنه كلما حظى الأبناء بالعيش في مناخ أسري جيد تتوفر فيه كل الظروف المريحة والمساعدة على الدراسة كلما كان تحصيله الدراسي جيدا. وعلى العكس من ذلك فإن المناخ غير الصحي والفاسد الذي لا يتم إشباع الحاجات وتختلط فيه الأدوار، ويفتقر إلى الأمان والاستقرار وكان كذلك عائقا كبيرا أمام المراهق، مما قد يحرمه من التفوق الدراسي. لذا أوصت دراسة خالد الرابغي (2004) في هذا الإطار بضرورة تقديم توجيهات للأسرة لمساعدتها في القيام بدورها حيال ابنها المتفوق، كما أوصى بضرورة تشجيع الأسرة لابنها على الاطلاع وإتاحة الفرصة أمامه للتعرف على مستجدات العصر، وحل مشكلاتهم وذلك للنهوض بالمستوى العلمي.

كما أن البرنامج قدم معرفة للأمهات من خلال استخدام استراتيجيات الإرشاد العقلاني الانفعالي، والتي هي من أفصل الفنيات المساعدة على استخراج أفكارهن الخاطئة حول تفوق أبنائهم وخصائصهم وحاجاتهم، ما مكنهن من الوقوف على بعض هذه الأفكار اللاعقلانية من بينها: يستطيع الاعتماد على نفسه، ليس بحاجة إلى الرعاية والاهتمام مثل إخوته...وغيرها من الأفكار الخاطئة، إذ أكد إليس أن الأفكار اللاعقلانية هي سبب الاضطراب. وهذا ما أشار إليه الشربيني ويسرية صادق **(2002، ص.288)** أنه من بين المشكلات البارزة التي تؤثر على المتفوق في محيط الأسرة منها، مشكلة غياب الوعي والفهم لدى الوالدين بظاهرة التفوق، ومن ثم صعوبة فهم المتفوق وصعوبة تقدير ميوله واحتياجاته، وأحيانا الإهمال التام. وقد يضغط الوالدان على الطفل الموهوب للإسراع بنموه العقلي أو قدراته الفنية أو العضلية أو الأكاديمية أو غيرها، ومما يزيد الأمر خطورة وجود المعتقدات الخاطئة تجاه ظاهرة التفوق، ومن أخطرها اعتقاد بعض الأسر أن المتفوق ليس بحاجة لرعاية، وأن ما لديه من قدرات سوف تنمو بذاتها دون حاجة إلى مساعدة الآخرين، وقد يرافق ذلك عدم تقبل الوالدين والمجتمع المحيط للأفكار غير التقليدية التي يطرحها المتفوق، والتي قد تبدو غريبة أحيانا أو غير مألوفة وخروجا على المتعارف عليه.

فلقد عملت فنية إعادة البناء المعرفي على تعديل الكثير من الأفكار اللاعقلانية الخاطئة واتجاهاتهن وسلوكاتهن تجاه أبنائهن، وإكسابهن مهارات تساعدهن على فهم خصائص وحاجات أبنائهن، وبالتالي توفيرها وإشباعها، حتى يتم استثمار قدراتهم وطاقاتهم على أكمل وجه، وخاصة بعد المهارات والأنشطة التي تلقوها في جلسات البرنامج والتي كان لها تأثير فعال في تصحيح الأفكار والمعتقدات الخاطئة منها، فالإرشاد العقلاني الانفعالي يساعد الأفراد على تصحيح معتقداتهم اللاعقلانية وأفكارهم الخاطئة، وتعديلها بأفكار أكثر عقلانية تساعدهم على تفهم حاجات أبنائهم. ولقد أشار **(الزغبي،2015، ص.107)** بأن "ألبرت إليس" يعمل

وفقا لمنهجه الإرشادي على تشجيع مسترشديه على أن يفكروا جيدا في الأسباب التي جعلتهم يخافون ويخجلون من ممارسة أنشطة معينة وتفسيرها وتقييمها وإبعادها عن غير المنطق، والعمل على تحويل أفكارهم واعتقاداتهم غير العقلانية بشأنها إلى أسلوب عقلاني، وتشجيعهم على إعادة بناء نظرتهم الفلسفية وسلوكهم الاجتماعي بما يسمح لهم بالتمييز بين العقلاني وغير العقلاني في أفكارهم واعتقاداتهم، حتى يتمكنوا من التغلب على مخاوفهم وخجلهم من أي ممارسة عادية يرغبون فيها بما يحقق لهم في النهاية الاستقرار النفسي والثبات الانفعالي.

كما أنه قد تؤدي البيئة الأسرية إلى مشكلات توافقية لأبنائها من خلال ممارستهم لأساليب تربوية خاطئة كالحماية الزائدة أو التسلط والإهمال ما يعوق طريق تفوقهم، وفي هذا السياق يتبادر إلى أذهاننا الحكمة العربية الشهيرة "ربوا أبناءكم على غير أخلاقكم فإنهم خلقوا لغير زمانكم". فإن كان هذا ضروري مع الأفراد العاديين فما بالك مع المتفوقين، فقد توصلت دراسة ريم (Rimm,1988) إلى أن العوامل الأكثر تأثيرا في خفض الإنجاز والتي تتعلق بمعاملة الأم والأب، منها: المبالغة القصوى في الاهتمام والتي تجعل الطفل اعتماديا، وضعف الاتساق بين الوالدين، وعدم وجود معايير معقولة لتنظيم الأسرة (**الطالب،2012، ص.38**). وتتفق مع دراسة أوايفو (2008) التي بينت وجود فروق دالة إحصائيا بين الأسر تجاه مواقفهم من الممارسات الخاطئة للأبناء التي تؤثر على أدائهم الأكاديمي. وهذا ما أشارت إليه دراسة جمالات غنيم (1988) الطالب المتفوق دراسيا الذي ينشأ في مناخ تسود فيه الخلافات والتوترات وشيوع أساليب التسلط والتشدد والنبذ والسخرية واللامبالاة، فإن مستواه الدراسي ينخفض ويفقد قدرته على المثابرة والتفوق، بينما الطالب المتفوق عقليا الذي ينشأ في ظروف يسودها الود، والتقبل، والحماية، والتشجيع يرتفع مستواه الدراسي، وترتفع عنده القدرة على الإصرار، والمثابرة، والدافعية للإنجاز. وتتفق مع دراسة لي Lee (1992) التي أشارت أن آباء الموهوبين والمتفوقين يشجعون أبنائهم على القراءة، ويقضون معهم وقتا أكبر وأكثر تفاعلا ويوفرون لأبنائهم ما يساعدهم على إشباع رغباتهم واحتياجاتهم. كما أظهرت أيضا أن أساليب المعاملة الوالدية التي تميز بها آباء الموهوبين ساهمت في تنمية مواهب أطفالهم وميزتهم عن أقرانهم في سلوكياتهم وشخصياتهم.

كما أن أبنائهن في مرحلة مهمة وحساسة وهي مرحلة الثانوية وما يتعلق بها من قرارات تخص مستقبلهم، وخاصة فيما يخص تعدد الاختيارات الدراسية ما يجعلهم أكثر عرضة للضغوط النفسية فيجب على الوالدين تفهم حاجاتهم وعدم الضغط عليهم فقد أظهرت دراسة (Moon,2003) أن الطلبة المتفوقون يعانون من ضغط الأهالي عليهم في الاختيار الأكاديمي؛ فمن الممكن أن يحقق نتائج عالية ويتفوقون في تلك المجالات التي تم اختيارها من قبل المحيطين بهم، ولكن قد لا تشبع ميولهم ورغباتهم ولا تحقق طموحهم.

ومن جهة أخرى تقابل المرحلة الثانوية مرحلة المراهقة، أهم مراحل النمو في حياة الفرد، هي الأخرى لها خصائصها وحاجيات التلاميذ في سنهم المراهقة النفسية والاجتماعية والعقلية، كما تبرز أهميتها كمرحلة أساسية في تكوين شخصية المراهق المتمدرس سواء من الناحية العقلية، الانفعالية والاجتماعية، وهذا ما يشير إليه أحمد الزغبي أن المراهق يمر بصراعات وتغيرات كبيرة الأمر الذي يستدعي من الأسرة وخاصة أولياء الأمور بذل كل الجهود وتسخير كل الوسائل الممكنة من أجل استيعاب حاجات ابنهم المتفوق وتلبيتها، بهدف إعداده وتوجيهه **(داود،2014، ص.142)**. وتتفق مع دراسة عليوات ملحة (2010) التي أشارت أن المرحلة الثانوية يكون المراهق في هذه المرحلة أكثر عرضة للتعرض للهزات النفسية، كما أكدت أن المناخ غير الصحي والفاسد الذي لا يتم إشباع الحاجات وتختلط فيه الأدوار، ويفتقر إلى الأمان والاستقرار كان كذلك عائقا كبيرا أمام المراهق، مما قد يحرمه من التفوق الدراسي.

ومن خلال ما تم طرحه فقد كان لاستراتيجية المحاضرة والمناقشة مساهمة فعالة في اكساب الأمهات مهارات جديدة بطرق التعامل مع أبنائهن بأسلوب تربوي سوي، نظرا لما تتضمنه من معلومات ونقاشات ساهمت بشكل كبير في إتاحة الفرصة أمامهن لتبادل آرائهن وخبرتهن في مناقشة مفتوحة وصريحة يطرحون فيها تصوراتهم ومعتقداتهم، وكذلك ساهم الواجب المنزلي في جعلهن أكثر حرصا واهتماما، ولا سيما أنه في كل مرة يرتبط بموضوع الجلسات وأهدافها، لذا فهو استراتيجية ضرورية في الإرشاد العقلاني ومؤشر مهم يعمل كتغذية راجعة للمعلومات والمفاهيم التي اكتسبوها أعضاء المجموعة الإرشادية واستفادوا منها، كما ساهمت فنية النمذجة في تعزيز التواصل والتفاعل بينهم وذلك بمشاهدة نماذج إيجابية ساعدتهن على استبصار أفكارهن الخاطئة وتعديلها واستبدالها بأفكار منطقية صحيحة وإيجابية اتجاه أبنائهم المتفوقين. كما أسهمت فنية لعب الدور في نمو مستوى وعي الأمهات بضبط انفعالاتهن وسلوكياتهن خاصة عندما تكون هناك مشاحنات مع أبنائهن، وذلك عن طريق جعلهن يقمن بتمثيل أدوار تجعلهن يقفن على الأساليب الصحيحة في التعامل معهم، وفيما يخص استمارة تقييم الجلسة الإرشادية ساهمت بشكل كبير ومحوري في تقييم محتوى البرنامج، والتي ساعدتنا في تدارك النقائص التي قد ترد في الجلسة لتداركها في الجلسات الموالية، كما منحت للمشاركات (الأمهات) إحساس بأهمية الأخذ بآرائهن وانطباعتهن ماساهم في بناء تفاعلات إيجابية بين الطالبة الباحثة والمشاركات.

ومجمل القول فإنه كان للبرنامج فاعلية في رفع مستوى معرفة الأمهات بحاجات أبنائهم وإكسابهن مهارات جديدة للتعامل مع مشاكل وخصائص وحاجات أبنائهن بأسلوب تربوي صحيح، يراعي فيه طبيعة خصائصهم كونهم فئة خاصة تحتاج إلى الرعاية والاحتضان، وكذا كونهم في مرحلة مهمة وحساسة "الثانوية والمراهقة"، وهذا ما توضحه الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي، واستفادة المجموعة التجريبية من

الجلسات الإرشادية، وكذلك مرده إلى تفاعل استراتيجيات الإرشاد العقلاني فيما بينها، فقد أفادت دراسة ليسي دوا إنرسون (1993) أهمية توعية وتدريب أولياء أمور الطلاب الموهوبين والمتفوقين بخصائصهم وآليات إرشادهم وأهمية البرامج التربوية والتعليمية الخاصة يسهم في تحقيق أهداف وبرامج الموهوبين. كما أكدت على تعليم الآباء لمواجهة حاجاتهم وأبنائهم المتفوقين. فالاهتمام بهذه الفئة والتكفل بها يعد ضرورة ملحة خاصة في ظل الوقت الراهن تنمية الموارد البشرية في إطار "استثمار الرأسمال البشري".

استنتاج عام:

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن مجموعة من النتائج أكدت على صحة فروضها وتحققها، والتي يمكن تلخيصها على النحو التالي:

أولا- من حيث الدلالة الإحصائية: دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، ودلت أيضا على وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية وكانت هذه الفروق لصالح القياس البعدي، وبالتالي تحقق كل الفرضيات سواء المتعلقة بالمقياس ككل أو أبعاده الفرعية، والتي تنص على:

- **الفرضية الأولى:**

1. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين)- في بعده النفسي- لصالح المجموعة التجريبية.

2. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) – في بعده النفسي- لصالح القياس البعدي.

- **الفرضية الثانية:**

1. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) – في بعده الاجتماعي- لصالح المجموعة التجريبية.

2. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين)- في بعده الاجتماعي- لصالح القياس البعدي.

- **الفرضية الثالثة:**

1. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين)- في بعده الأكاديمي- لصالح المجموعة التجريبية.

2. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين)- في بعده الأكاديمي- لصالح القياس البعدي.

- **الفرضية الرابعة:**

1. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) ككل لصالح المجموعة التجريبية.

2. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مقياس (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين) ككل لصالح القياس البعدي.

ثانيا- من حيث الدلالة العملية: فقد دلت النتائج وأكدت على وجود حجم أثر فعال للبرنامج الإرشادي، وكان حجم الأثر مرتفع جدا من خلال حجم الأثر بنوعيه (حجم التأثير **D** وحجم التأثير **ES**) ومربع إيتا **($\eta 2$)**، والتي تنص على:

- **الفرضية الأولى:** توجد فعالية للبرنامج الإرشادي "الإنشائي" في تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين على مقياس- المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين- في بعده النفسي.

- **الفرضية الثانية:** توجد فعالية للبرنامج الإرشادي "الإنشائي" في تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين على مقياس- المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين – في بعده الاجتماعي.

- **الفرضية الثالثة:** توجد فعالية للبرنامج الإرشادي "الإنشائي" في تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين على مقياس- المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين – في بعده الأكاديمي.

- **الفرضية الرابعة:** توجد فعالية للبرنامج الإرشادي "الإنشائي" في تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين على المقياس ككل (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين).

وكخلاصة يمكن القول أن البرنامج الإرشادي ساهم بشكل كبير في تعريف الأمهات بحاجات أبنائهن المتفوقين (النفسية، الاجتماعية، الأكاديمية)، مما أدى إلى رفع مستوى معرفتهن بحاجات وخصائص أبنائهن المتفوقين، كما أكد على الدور الفعال لأسلوب الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي "لألبرت إليس" واستراتيجياته المتنوعة.

الـخـاتـمـة

الخاتمة

إن الأسرة الخلية الأساسية المسؤولة عن تربية الأبناء وتنشئتهم، فهي المؤسسة الأولى التي يتعلم فيها الفرد ويكتسب أولى خبراته التربوية، كما يكتسب أنماط السلوك وطرق التفكير المختلفة وقواعد السلوك الاجتماعي، لذا فهي تلعب دورا حساسا في حياة الأبناء وفي تشكيل وتكوين شخصيتهم الفريدة والمتميزة، وتواجه الأسرة تحديا كبيرا في ظل التطورات التي يشهدها العالم المعاصر اليوم خاصة إذا كان فيها ابن متفوق، فهي تعد من أهم العوامل المؤثرة والمساعدة على نجاح وتفوق الأبناء.

ويعد التفوق الدراسي من الظواهر التربوية التي شغلت بال واهتمام العديد من المفكرين والتربويين، لا سيما في الوقت الراهن عصر العولمة وعصر الاهتمام بالتميز والتفرد، فقد أصبح معيارا يحكم من خلاله على تقدم الدول وتطورها فهو مصدر قوة كل أمة، فلم تعد الدول التي تملك الثروات الطبيعية مصدر الاهتمام والتسابق، بقدر ما هي الدول التي عملت على استثمار وتنمية مواردها البشرية من خلال تهيئة وإعداد العنصر البشري والعناية بالمتفوقين، فهي من أهم أسس التقدم الحضاري، لذا وجب علينا الاهتمام بها ورعايتها.

فالمتفوقين لديهم قدرات واستعدادات خاصة تميزهم عن غيرهم، وعلى الرغم من أهمية ما يمتلكون من طاقات وقدرات يواجهون العديد من المشاكل التي تعيق طريقهم نحو التفوق، لذا من الخطأ الاعتقاد أنهم لا يحتاجون إلى رعاية، بل بالعكس فإنهم بحاجة ماسة إلى الرعاية والاهتمام، وتقع على الأسرة مسؤولية احتضان الابن المتفوق ورعايته.

وفي هذا الإطار جاءت دراستنا التي اهتمت ببناء برنامج إرشادي يستند إلى فنيات وأساليب الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي "لألبرت إليس" لتعريف الأمهات بحاجات أبنائهن المتفوقين في المرحلة الثانوية، علاوة على ذلك هدفت أيضا إلى اختبار أثر هذا البرنامج والتأكد من فاعليته من خلال تطبيقه على عينة من أمهات التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية ببلدية باتنة، وبعد تطبيقه توصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي للبرنامج الإرشادي الذي عمل على إرشاد الأمهات وتبصيرهن بخصائص وحاجات أبنائهن المختلفة، وتهيئة المناخ الأسري المناسب الذي تشبع فيه هذه الحاجات لتحقيق أعلى مراتب التفوق والتميز.

وأخيرا يمكن القول أن البرنامج الحالي يمثل خطوة متواضعة في إطار مساعدة هذه الفئة ورعايتها واستثمار طاقاتها، من أجل إبراز تميزها أكثر وإعطائها فرصة للظهور وإخراج طاقاتها وإمكاناتها وتوجيهها الوجهة الصحيحة، وأول نقطة ننطلق منها هي الأسرة لما لها من دور محوري في احتضان هذه الفئة ورعايتها، خاصة أنهم في مرحلة مهمة ألا وهي مرحلة المراهقة أهم مراحل النمو في حياة الفرد، والتي المراهق يعيش فيها المراهق صراعات وتغيرات كبيرة سواء من الناحية العقلية، الانفعالية والاجتماعية، وعليه في الوقت الراهن تقع على الأسرة مسؤولية كبيرة وهي الدراية الكاملة بحاجياته النفسية والاجتماعية والتربوية ومراعاة مطالب نموه.

التوصيات: بناء على العرض السابق للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة توصي الطالبة الباحثة بعدة توصيات أهمها:

– العمل على تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية وتلبية حاجاتهم وتوعيتهم بخصائصهم ومشكلاتهم وكيفية التعامل معهم، لدفعهم لمزيدا من النجاح والتفوق الأكاديمي.

– ضرورة الاهتمام بتصميم برامج إرشادية وتوجيهية لأسر التلاميذ المتفوقين، وتبصيرهم بضرورة التواصل والتعامل معهم بأساليب تربوية سوية، وإتاحة الفرصة أمامهم للتعبير عن أفكارهم وآرائهم بكل حرية بدون خوف أو تردد، وهذا لاستثمار طاقاتهم نحو التفوق والتميز.

– ضرورة الاهتمام بفئة المتفوقين دراسيا والتكفل بهم لتذليل كافة الصعوبات التي تقف في طريقهم، وفسح المجال أمامهم لإثبات قدراتهم خاصة في مرحلة الثانوية، وهذا من خلال تهيئة كل الظروف الملائمة لمساعدتهم على بناء مشروعهم الشخصي والمستقبلي والاستفادة من طاقاتهم باعتبارهم ثروة وطنية تساهم في ازدهار المجتمعات وتقدمها.

– تبصير المسؤولين في مجال التربية والتعليم بضرورة الاهتمام بهذه الفئة ورعايتها والتكفل بها، في مؤسساتنا التربوية الجزائرية، وتوحيد جهود الباحثين والتنسيق بين المؤسسات التربوية الرسمية والهيئات الثقافية في المجتمع وذلك بإعداد برامج إرشادية وتدريبية للأولياء، المعلمين، المتفوقين... لضمان استمرار تفوقهم، ودعم التكامل التربوي القائم بين البيت والمدرسة والمجتمع.

– عقد وبرمجة لندوات وأيام إعلامية توعوية، مؤتمرات: للأسرة، المعلمين، المجتمع ككل...حول رعاية المتفوقين دراسيا وخصائصهم واحتياجاتهم، خاصة في ظل الوقت الراهن "استثمار الرأسمال البشري".

وفي ضوء التوصيات التي أوصت بها الطالبة الباحثة، نقترح في الأخير مجموعة من الاقتراحات منها:

– إجراء المزيد من الدراسات المشابهة حول الموضوع للتعرف أكثر على خصائص واحتياجات المتفوقين دراسيا.

– القيام بإعادة إجراء البرنامج الحالي على فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة، التلاميذ العاديين... وباستخدام استراتيجيات وأساليب إرشادية أخرى.

– تدخل إرشادي قائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي للتخفيف من الضغوط الناتجة عن العلاقات الأسرية لدى عينة من التلاميذ المتفوقين دراسيا.

– تدخل ارشادي قائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي لتعديل معتقدات الأسرة حول أساليب المعاملة الوالدية وكيفية التعامل مع الأبناء الموهوبين والمتفوقين.

- فاعلية برنامج تدريبي عقلاني انفعالي لتعريف الأساتذة بخصائص وحاجات التلاميذ المتفوقين دراسيا وكيفية التعامل معهم.
- فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض الضغوط الأكاديمية لدى عينة من التلاميذ المتفوقين دراسيا.
- فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض القلق والأفكار اللاعقلانية لدى المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية.
- فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض قلق المستقبل المهني لدى عينة من التلاميذ المتفوقين دراسيا.
- العلاقة بين المشكلات النفسية والتفكير غير العقلاني لدى عينة من المتفوقين دراسيا.
- القيام بإجراء المزيد من الدراسات الوصفية لتحديد المشكلات الأسرية والاجتماعية والأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ المتفوقين والموهوبين في المدرسة الجزائرية، وأهم حاجاتهم الإرشادية.

قـائمـة المـراجـع

المراجع العربية:

- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف.(2012). **الموهوبون والمتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم: خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم ومشكلاتهم**. ط1. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- إبراهيم، عبد الستار.(2011). **العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث أساليبه وميادين تطبيقه**. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم.(2003). **لسان العرب**. ط1. المجلد 4. بيروت: دار صادر.

- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف والأزايدة، رياض عبداللطيف.(2015). **الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي**. ط1. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف.(2010). **الحاجات الإرشادية كما يقدرها الطلبة وأولياء أمورهم**. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 11. العدد 2. ص ص.233-262.

- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف.(2014). **تعديل السلوك الإنساني**. ط 2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- أبو أسعد، أحمد وعربيات، أحمد.(2009). **نظريات الإرشاد النفسي والتربوي**، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- أبو النصر، مدحت محمد والبارودي، منال.(2015). **البناء النفسي والوجداني للقائد الصغير**. ط1. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

- أبو حويج، مروان وأبو مغلى، سمير.(2004). **المدخل إلى علم النفس التربوي**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- أبو رياش، حسين وعبد الحق، زهرية.(2007). **علم النفس التربوي**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- أبو زعيزع، عبد الله يوسف.(2013). **الاتجاهات النظرية في الإرشاد والعلاج النفسي**. ط1. عمان: دار زمزم للنشر والتوزيع.

- أبو عوف، طلعت محمد.(2008). **المدرسة والأطفال الموهوبون**. ط1. الإسكندرية: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

- أبو عوف، طلعت محمد.(2008).**الأسرة والأبناء الموهوبون**. ط1. الإسكندرية: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

- أبو غزال، معاوية محمود.(2013). **علم النفس العام**. ط1. عمان: دار وائل للنشر.

- أبو هواش، راضي محمد جبر.(2012). **مشكلات الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدينة الباحة من وجهة نظرهم**. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد 1. العدد 1. ص ص.1-16.

- الأسطل، سماح ضيف الله محمد.(2013). **الحاجات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية بمحافظات غزة**. رسالة ماجستير. جامعة الأزهر. غزة.

- الأشول، ألطاف أحمد محمد توفيق.(2013). **المشكلات التي يعاني الطلاب الموهوبون والمتفوقون في مدرسة الميثاق**. المجلة العربية لتطوير التفوق. المجلد 4. العدد6. ص ص.109-136.

- آل عامر، حنان سالم.(2010). **تعليم التفكير في الرياضيات**. ط2. عمان: مركز ديبونو للطباعة وللنشر والتوزيع.

- الآلوسي، وفاء طاهر عبد الوهاب.(2013). **الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة المتميزين**. مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية. العدد 3. ص ص.561-587.

- أنديجاني، عبد الوهاب مشرب.(2005). **الحاجات النفسية لدى التلاميذ الموهوبين بمدينة مكة المكرمة**. المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين- تحت شعار معا لدعم الموهوبين والمبدعين....في عالم سريع التغير. المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، عمان، الأردن.

- باظة، آمال عبد السميع.(2000). **البيئة الأسرية للأطفال الموهوبين ودورها في الوصول إلى إنجاز عالي (دراسة كلينيكيه)**. المؤتمر العلمي الأول، كلية التربية، جامعة المنيا في الفترة من (27- 28) أفريل2000.

- بلان، كمال يوسف.(2015). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**. ط1. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

- بن دعيمة، لبنى.(2007). **حاجات التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي إلى الخدمات الإرشادية**. رسالة ماجستير. جامعة أم البواقي. الجزائر.

- بن فليس، خديجة إسماعيل وهامل، وهيبة.(2016). **المرافقة المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الأكاديمية والمتفوقين دراسيا**. ط1. عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.

- بنات، سهيلة محمود وبراهمة، محمد طايل.(2014). **العلاقة بين التكيف النفسي وأسباب التحاق الطلبة الموهوبين والمتفوقين بالمراكز الريادية**. مجلة جامعة دمشق، المجلد 30. العدد 1. ص ص.475-515.

- بني يونس، محمد محمود.(2007). **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- بومجان، نادية.(2016). **بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي لدى الأستاذة الجامعية المتزوجة**. أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

- جاسم، شاكر مبدر والقيسي، عبد الغفار عبد الجبار وميره، أمل كاظم. **الحاجات الإرشادية (المشكلات) التي يعاني منها طالبات كلية التربية للبنات ومدى اسهام التدريسين- المرشدين في حلها**. مجلة العلوم النفسية. العدد 18. ص ص.1-39.

- جروان، فتحي عبد الرحمن.(1999). **الموهبة والتفوق**. ط1. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

- جروان، فتحي عبد الرحمن.(2016). **الموهبة والتفوق**. ط7. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- الجلامدة، فوزية عبد الله وعلي، نجوى حسن.(2011). **الحاجات الشخصية والاجتماعية والنفسية لدى الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين والطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية**. العلوم التربوية. المجلد 19. العدد 1. ص ص.90-140. متاح على الرابط:

- جنان، شريفة. (2016). **عقود العمل ودورها في إشباع حاجات خريجي الجامعة حسب هرم ماسلو**. أطروحة دكتوراه. جامعة بسكرة. الجزائر.

- الجندي، نبيل.(2010). **الحاجات الإرشادية النفسية للأطفال الموهوبين والمتفوقين عقليا في المدارس الأساسية العليا بمحافظة الخليل**. مجلة جامع الخليل للبحوث. المجلد 5. العدد1. ص ص.1-23.

- الجوالدة، فؤاد عيد والقمش، مصطفى نوري.(2015). **التربية الخاصة للموهوبين**. ط 1. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

- الحجرية، فاطمة بنت سلطان بن راشد.(2014). **الحاجات النفسية للمتفوقين تحصيليا في الصف الحادي عشر في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمنطقة شمال الشرقية بسلطنة عمان**. المجلة العربية لتطوير التفوق. المجلد 5. العدد 9. ص ص.53- 81.

- الحريري، رافدة والإمامي، سمير.(2011). **الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية**. ط 1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- حسن، عزت عبد الحميد.(2011). **الإحصاء النفسي والتربوي (تطبيقات باستخدام برنامج spss 18)**. القاهرة. دار الفكر العربي.

- حسين، طه عبد العظيم.(2008). **الإرشاد النفسي: النظرية-التطبيق-التكنولوجيا**. ط2. عمان: دار الفكر.

- الخالدي، أديب محمد.(2003). **سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي**. ط1. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

- الداهري، صالح حسن أحمد.(2005). **مبادئ الصحة النفسية**. ط1. عمان: دار وائل للنشر.

- داود، شفيقة.(2014). **دراسة مقارنة في مستوى التوافق الدراسي بين المراهقين المتفوقين والمتأخرين دراسيا**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 8، جامعة الوادي. ص ص.141-161.

- الدرديري. هدى عابدين حامد.(2010). **الحاجات النفسية للتلاميذ المتأخرين دراسيا بمدينة الأبيض وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية والمستوى الاقتصادي الاجتماعي**، أطروحة دكتوراه في علم النفس، جامعة الخرطوم.

- الرابغي، خالد بن محمد.(2013). **التفكير الإبداعي والمتغيرات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين**. ط1. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

- روبرت، ماسون وآخرون.(2015). **الإرشاد الجمعي التدخل والفنيات**. ط1. (ترجمة: أبو عطية سهام درويش وسعد مراد علي). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- الرويلي، فهد فرحان.(2010). **الحاجات الإرشادية لطلاب الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير. جامعة مؤتة. السعودية.

- الريحاني، سليمان طعمة والزريقات، إبراهيم عبد الله وطنوس، عادل جورج.(2016). **إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم**، ط 3، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- الزغبي، أحمد محمد. (2015). **تقنيات الإرشاد الفردي**، ط1، الرياض: مكتبة الرشد للنشر.

- الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2012). **مبادئ علم النفس التربوي**. ط2. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

- زهران، حامد عبد السلام.(2005). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**. ط4. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

- الزيود، نادر فهمي.(2008). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ط 2. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- سليمان، سناء محمد.(2014). **أبناؤنا الموهوبون بين الرعاية والحماية**. ط1. القاهرة: عالم الكتب.

- سليمان، عبد الرحمان سيد وأحمد، صفاء غازي.(2001). **المتفوقون عقليا، خصائصهم، اكتشافهم،**

رعايتهم، مشكلاتهم. ط1. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع.

- سليمان، عبد الرحمان سيد.(2004). **المتفوقون عقليا، خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم**. ط1. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع.

- سليمان، عبد الرحمن سيد وحسن، السيد أبو هاشم.(2005). **الخصائص السلوكية المميزة للمتفوقين دراسياً كما يدركها المعلمون والمعلمات بمراحل التعليم العام**. مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة. العدد 6. ص ص.1-46.

- السواط، وصل الله بن عبد الله حمدان.(2008). **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف**. أطروحة دكتوراه. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

- الشبلي، رأفت عبد الفتاح والرمامنة، عبد اللطيف خلف.(2019). **تقييم مدى تلبية الحاجات الاجتماعية والانفعالية للطلبة الموهوبين**. المجلة الدولية للأبحاث التربوية-جامعة الامارات العربية المتحدة. المجلد 43. العدد 1. ص ص. 31-58.

- الشربيني، زكريا وصادق، يسرية.(2002). **أطفال عند القمة الموهبة والتفوق العقلي والإبداع**. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

- شعبان، كاملة فرخة وتيم عبد الجابر.(1999). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- الشناوي، محمد محروس، (1994)، **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، موسوعة الإرشاد والعلاج النفسي**، عمان : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- الصاعدي، ليلى بنت سعد.(2007). **التفوق والموهبة والإبداع واتخاذ القرار: رؤية من واقع البرامج**. ط1. عمان: دار الحامد. للنشر والتوزيع.

- صالح، عبد الرحمان اسماعيل.(2013). **فنيات وأساليب العملية الإرشادية**. ط1، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- صالح، نبيل خليل.(2017). **العوامل الاجتماعية الأسرية وأثرها على التفوق الدراسي للأبناء**، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية. المجلد 39. العدد 4. 639-655.

- ضاري، ميسون كريم.(2019). **العزلة الاجتماعية وعلاقتها بالحاجات الارشادية لدى طالبات المدارس المتميزة والمدارس الاعتيادية**. وقائع المؤتمر العلمي السنوي الدولي 21- واقع ذوي الاحتياجات الخاصة للفترة

من 17-18 نيسان بالتعاون مع الهيئة الطبية الدولية (IMC).

- الضاهر، عبد الستار محمود. (2017). **العلاقة بين الحاجات النفسية وصورة الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية في مدينة دمشق.** مجلة جامعة البعث. المجلد 39. العدد 51. ص ص.77-119.

- الطالب، محمد عبد العزيز.(2012). **البيئة الأسرية الداعمة لنمو الموهبة كما يدركها التلاميذ الموهوبون وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية.** المجلة العربية لتطوير التفوق. المجلد 3. العدد 5. ص ص.27-53.

- الظفيري، نواف ملعب.(2012). **العلاقة بين المهارات الاجتماعية والحاجات النفسية لدى طلبة الصف العاشر بدولة الكويت.** مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. المجلد 10. العدد 4. ص ص.65-93.

- العاجز، فؤاد علي ومرتجى، زكي رمزي.(2012). **واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة وسبل تحسينه، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،** المجلد 20. العدد 1. ص ص.333-367.

- العاسمي، رياض نايل.(2015). **التصميم الناجح لبرامج الإرشاد النفسي المدرسية الشاملة.** ط1. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

- العاسمي، رياض نايل.(2015). **العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بين النظرية والممارسة.** ط1. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

- عامر، طارق عبد الرؤوف.(2007). **دراسات في التفوق والموهبة والإبداع والابتكار.** عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- عباس، الهام فاضل. (د. س). **الوحدة النفسية وعلاقتها بالحاجات النفسية عند موظفي جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية.** العدد 32. ص ص.310-355.

- عبد القوي، رانيا الصاوي.(2013). **فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك.** دراسات نفسية وتربوية. العدد 11. ص ص.1-30.

- عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد.(1999). **الصحة النفسية والتفوق الدراسي.** الأزاريطة: دار المعرفة الجامعية.

- عبد الله، هشام إبراهيم.(2007). **العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي أسس وتطبيقات**، ط1. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- عبد الهادي، محمد ونجن، سميرة.(2014). **أساليب التوجيه والإرشاد التربوي في رعاية المتفوقين دراسيا**. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية جامعة الوادي. العدد 7. ص ص.38-59.

- عبيد، ماجدة السيد.(2000). **تربية الموهوبين والمتفوقين**. ط1. عمان: دار الصفاء للنسر والتوزيع.

- العتابي، عماد عبد حمزة.(2016). **الإرشاد النفسي والتربوي**. العراق: دار الصادق للنشر والتوزيع.

- عثمان، عبد الرحمن أحمد وأحمد، عبد الباقي دفع الله.(2009). ط1. **علم النفس التربوي**. صنعاء: دار الكتاب الجامعي.

- عدس، عبد الرحمن والقطامي، يوسف.(2008). **علم النفس التربوي**. ط 4. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- عربيات، أحمد عبد الحليم.(2010). **إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم**. ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- عطار، سعيدة.(2012). **مشكلات الطلبة المتفوقين في المدرسة الجزائرية**. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 8. ص ص.169-200.

- عطية، عماد محمد.(2013). **تقنيات الإرشاد الجماعي**. ط1. الرياض: مكتبة الرشد للنشر.

- عكاشة، محمود فتحي وعبد المجيد، أماني فرحات.(2012). **تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية**. المجلة العربية لتطوير التفوق. المجلد 3. العدد 4. ص ص.116-147.

- علاق، لامية.(2014). **دور الوالدين في التحصيل الدراسي للأبناء**. رسالة ماجيستر غير منشورة. جامعة بسكرة. الجزائر.

- على، ئاسو صالح سعيد وعباس، حسين وليد.(2015). **الإرشاد النفسي الاتجاه المعاصر لإدارة السلوك الإنساني**. ط1. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

- عمر، محمد كمال أبو الفتوح أحمد.(2020). **فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تطوير فاعلية الذات لخفض مستوى الاحتراق الوظيفي المهني لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد**. مجلة البحوث التربوية والنفسية. العدد 64. المجلد 17. 196-243.

- العناني، حنان عبد الحميد. (2014). **علم النفس التربوي**. ط 5. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- عيد، محمد إبراهيم.(2005). **مقدمة في الإرشاد النفسي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- عيسى، آسيا محمد.(2018). **المنهج المدرسي وبرامج تعليم الموهوبين**. ط1. عمان: دار ابن النفيس للنسر والتوزيع.

- الغامدي، غرم الله بن عبد الرزاق به صالح.(2009). **التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدي عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة وجدة**. أطروحة الدكتوراه. كلية التربية. جامعة أم القرى.

- غانم، محمد حسن.(2008). **مدخل تمهيدي في: علم النفس العام**. ط1. القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

- غباري، ثائر أحمد.(2008). **الدافعية: النظرية والتطبيق**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- الفحل، نبيل محمد.(2014). **دليلك لبرامج الإرشاد النفسي من التصميم إلى التطبيق في البحوث والإرشاد الطلابي**. ط1. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

- الفخراني، خالد إبراهيم.(2014). **علم النفس العام**. طنطا: جمعية جودة الحياة المصرية.

- قادري، عبد الحفيظ ومرتات، محمد.(2012). **طرق التأكد من التوزيع الطبيعي للبيانات باستخدام بعض القوانين الإحصائية وبرامج (Excel وSpss وLiserel)، وعواقب الإخلال به (أمثلة تطبيقية)**. مجلة دراسات نفسية وتربوية. 8 (1). ص ص.61-81.

- القاضي، يوسف مصطفى وآخرون.(1981). **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**. الرياض: دار المريخ.

- القريطي عبد المطلب أمين.(2005). **الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم**. ط 1. القاهرة: دار الفكر العربي.

- القصاص، خضر محمود والجميعة، خالد بن ناصر.(2013). **العوامل المؤثرة على التكيف المدرسي للطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمتغير العمر والمستوى الدراسي**. المجلة الدولية التربوية المتخصصة.. المجلد 2. العدد 9. ص ص.871- 887.

- القمش، مصطفى نوري.(2011). **مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- القمش، مصطفى نوري.(2012). **الموهوبون ذوو صعوبات التعلم**. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- عياصرة، سامر مطلق وإسماعيل، نور عزيزي.(2012). **سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين**

كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم. المجلة العربية لتطوير التفوق. العدد 4. المجلد 3. ص ص.97-115.

- كرار، ليلى عبدالرحمن عبدالعظيم.(2004). **بعض سمات المتفوقين عقليا ومعايير كشفها في المدارس النموذجية بولاية الخرطوم**. أطروحة دكتوراه، جامعة الخرطوم.

- كلاب، نسرين خميس.(2014). **إشباع الحاجات النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المراهقين الأيتام المقيمين في المؤسسات الإيوائية وغير الإيوائية بمحافظات غزة "دراسة مقارنة"**. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة.

- ماضي، يحيى صلاح.(2011). **المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات**. ط 2. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

- مايكل، ناستول.(2015). **المدخل إلى الإرشاد النفسي من منظور فني وعلمي**. ط1. (ترجمة: سعد مراد علي والشريفين أحمد عبد الله). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- محمود، ألاء عزت بهجت. (2016). **مستوى إشباع الحاجات النفسية للنوع الاجتماعي وعلاقتها بمستوى التوافق المهني للعاملين في المؤسسات الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

- مختار، وفيق صفوت.(2019). **كيف نشبع حاجات أطفالنا**. ط 1. الجيزة: أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي.

- مخيمر، سمير كامل.(2013). **الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلميهم في مدينة غزة**. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية). المجلد 17. العدد1. ص ص.107-153.

- المعايطة، خليل عبد الرحمان والبواليز، محمد عبد السلام.(2000). **الموهبة والتفوق**. ط1. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- مفتود، سارة.(2011). **مدى فاعلية برنامج إرشادي نفسي جماعي في تخفيف حدة المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجيستر غير منشورة. جامعة عنابة. الجزائر.

- مقحوت، فتيحة.(2020). **السمات الشخصية والحاجات النفسية- الاجتماعية للطلاب الموهوبين والمتفوقين أكاديميا**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة بسكرة. الجزائر.

- ملحم، سامي محمد.(2001). **سيكولوجية التعلم والتعليم**. ط 1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- ملحم، سامي محمد.(2015). **الإرشاد النفسي عبر مراحل العمر**. ط1. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

- المللي، سهاد.(2010). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين**. مجلة جامعة دمشق. المجلد 26. العدد 3. ص ص.135-191.

- موسى، موسى نجيب.(2016). **رعاية الأطفال الموهوبين**. ط1. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

- النوايسة، فاطمة عبد الرحيم.(2013). **الإرشاد النفسي والتربوي**. ط1. عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

- نوري، أحمد محمد ويحيى، أياد محمد.(2008). **الحاجات الإرشادية (نفسية- اجتماعية- دراسية) لدى طلبة جامعة الموصل**. مجلة التربية والعلم. المجلد 15. العدد 3. ص ص.294-321.

- هامل، وهيبة.(2019). **الكفاءة الذاتية الأكاديمية في حل المشكلات الرياضية وعلاقتها بكل من أسلوب التعلم والقدرات الإبداعية لدى المتفوقين**. أطروحة دكتوراه. جامعة باتنة. الجزائر.

- هملية، شادية.(2011). **الاستراتيجية الأسرية التربوية للمتفوقين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عنابة، الجزائر.

- وادي، فتيحة والساسي، الشايب محمد.(2016). **الموهبة قراءة مفاهمية**. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 27. ص ص.191-197.

- يوسفي، حدة بلقاسم.(2016). **الاستراتيجيات الإرشادية لتخفيف الضغوط النفسية وتنمية الصحة النفسية**. ط1. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- Dale H. Schunk.(2008). **Learning Theories An Educational Perspective**. 6th ed. Library of Congress. United States of America.

- Jennifer L. Jolly.(2008). **A Disconnect Between Priorities and Practice**, Journal for the Education of the Gifted, Vol. 31, No. 4, pp. 427- 446.

- JOSEPH S. RENZULLI.(1990).**A practical system for identifying gifted and talented students**, Vol. 83, pp. 9- 18.

- Michael E. Bernard, Jeffrey J. Froh, Raymond DiGiuseppe, Marie R. Joyce, **Windy Dryden. Albert Ellis: Unsung hero of positive psychology**. The Journal of Positive Psychology.(2010). Vol. 5, No. 4, pp.302–310.

- Nadezhda Pavlovna Pomortseva.(2014).**Teaching Gifted Children in Regular Classroom in the USA** .Social and Behavioral Sciences 143, pp.147- 151

- Rena F. Subotnik, Paula Olszewski-Kubilius, and Frank C.Worrell.(2011). **Rethinking Giftedness and Gifted Education**. 12(1), pp. 3–54.

- Sarah Spencer.(2005). **Rational emotive behavior therapy: it's effectiveness with children**, Master of Science Degree in Guidance and Counseling, Diane Klemme, Ph.D. The Graduate School, University of Wisconsin – Stout.

- Wood, Andrew G., Jamie Barker, and Martin J. Turner. 2017. "**Developing Performance Using Rational. Emotive Behavior Therapy (REBT)**: A Case Study with an Elite Archer". figshare, Human Kinetics, pp. 1- 28.

الملاحق

ملحق رقم (01):

عدد المؤسسات التربوية (الثانويات) في بلدية باتنة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي والعام والتكنولوجي

المديرية الفرعية للتنظيم المدرسي

الولاية	باتنة

الرقم	الثانويات	الرقم	الثانويات
01	ثانوية صلاح الدين الأيوبي- باتنة-	12	ثانوية بهلول الزوبير - باتنة-
02	ثانوية مصطفى بن بولعيد - باتنة-	13	ثانوية عبد الصمد مصطفى- باتنة-
03	ثانوية البشير الإبراهيمي- باتنة-	14	ثانوية عمار بن فليس- باتنة-
04	ثانوية عباس لغرور- باتنة-	15	ثانوية خديجة أم المؤمنين - باتنة-
05	ثانوية عائشة أم المؤمنين- باتنة-	16	ثانوية بلقاسم بروال- باتنة-
06	ثانوية محمد الصديق بن يحيى- باتنة-	17	ثانوية العربي التبسي 01- باتنة-
07	ثانوية محمد العيد آل خليفة- باتنة-	18	ثانوية الشهداء حواس محمد وحميدة وعبد الله- باتنة-
08	ثانوية الإخوة عباس - باتنة-	19	ثانوية الإخوة العمراني - باتنة-
09	ثانوية علي النمر - باتنة-	20	ثانوية الشهيد محمد خبري ابن عمر- باتنة-
10	ثانوية قدور حشاشنة - باتنة-	21	ثانوية الشهيد محمد بومزراق ابن السعيد-أولاد بشينة-- باتنة-
11	ثانوية محمد زين بن مبارك- باتنة-	22	ثانوية المجاهد المتوفي أحمد قادة ابن صالح- باتنة-

ملحق رقم (02):

سؤال مفتوح لاستطلاع آراء الأولياء وتحديد الأفكار المرتبطة بالتفوق الدراسي وحاجات أبنائهم

- **أيها الولي الفاضل (ة):**
- السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، وبعد:

– إن هذا العمل يندرج في إطار إعدادنا لرسالة الدكتوراه، بغرض تعريف الأولياء بأهم الحاجات (النفسية، الاجتماعية، الأكاديمية) التي يحتاج إليها ابنهم المتفوق. نرجو منكم التكرم بالإجابة على الأسئلة المطروحة، بكل موضوعية وشفافية على أن تكون الإجابة في نقاط محددة أو عبارات تعبر عن مدى معرفتك بهذه الحاجات وطرق إشباعها.

- وأحيطكم علما أن هذه المعلومات لا تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي فقط.
- والأسئلة المفتوحة هي، كالتالي:

1) ما رأيك في النتائج المدرسية لابنك/ ابنتك؟

.....

2) ماذا يمثل لك التفوق الدراسي؟

.....

.....

3) ما هي الأفكار التي تؤثر سلبا على المسار الدراسي لابنك/ ابنتك؟

.....

.....

4) حسب رأيك: ما هي أهم الحاجات (النفسية، والاجتماعية، الأكاديمية) التي يحتاج إليها ابنك/ ابنتك المتفوق؟

.....

.....

5) وهل تعتقد أن عدم إشباعه هذه الحاجات تمنعه من استثمار طاقاته وقدراته نحو التفوق والتميز؟ وضح ذلك؟

.....

.....

6) ماهي الصعوبات التي تواجهك في تعاملك مع ابنك/ ابنتك؟

.....

.....

7) أي ملاحظات تودون إضافتها:

.....

.....

ونقدر لكم سلفا تعاونكم وجهدكم معنا

ملحق رقم (01):

طلب تحكيم مقياس المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين في صورته الأولية

إعداد الطالبة: حورية بوتي **إشراف: د. رابح واكد**

قسم العلوم الاجتماعية

جامعة يحيى فارس– المدية–

- **أستاذي الكريم (ة):**

– تحية طيبة وبعد:

أضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يقيس معرفة الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين دراسيا لاستخدامها كأداة في أطروحة تخرج دكتوراه الموسومة **بـ:"فاعلية برنامج إرشادي إنشائي لتعريف أولياء التلاميذ المتفوقين بحاجات أبنائهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية في المرحلة الثانوية"**– دراسة تجريبية– الاستمارة مكونة من **(70)** عبارة موزعة على**(3)** أبعاد، وهي: الحاجات النفسية، الحاجات الاجتماعية، الحاجات الأكاديمية (التربوية). **بـ:3 بدائل** وهي: **(تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة)**.إذ تمنح الدرجة **(3)** للبديل (تنطبق بدرجة كبيرة)، وتمنح الدرجة **(2)** للبديل (تنطبق بدرجة متوسطة)، وتمنح الدرجة **(1)** للبديل (تنطبق بدرجة قليلة).

وللتأكد من ملائمة البنود ودقتها من حيث الصياغة اللغوية والتركيبية، ووضوحها، وكذا مدى انتمائها للبعد وارتباطها بموضوع الاستبيان نضع بين أيديكم هذا العمل ونود من سيادتكم المحترمة التحكيم وإفادتنا بكل الآراء والملاحظات.

وفي انتظار ردكم تقبلوا منا كل عبارات الامتنان والتقدير

❖ **البيانات الخاصة بالأستاذ المحكم:**

الاسم واللقب: .....
الرتبة العلمية: .....
الاختصاص: .....
مكان العمل: .....

– التعاريف الإجرائية:

1. الحاجات النفسية: وهي كل ما يتعلق بالجانب النفسي للمتفوق، ويحتاج إليها لإشباع جانبه الوجداني والانفعالي.

2. الحاجات الاجتماعية: وهي كل ما يتعلق بعلاقات المتفوق من خلال علاقاته مع الأسرة والمدرسة والزملاء لتطوير تفاعله واندماجه في المحيط الاجتماعي والمدرسي.

3. **<u>الحاجات الأكاديمية</u>:** وهي المتطلبات التربوية التي يحتاجها المتفوق، والتي تحتاج إلى إشباع حتى يزيد مستواه وأدائه الأكاديمي المرتفع والمتميز.

الرقم	العبارة	المحور	الاختيار				
			تقيس	لا تقيس	تنتمي للبعد	الوضوح	التعديل المقترح
01	يشعر ابني/ابنتي برغبة كبيرة في التفوق	الحاجات النفسية					
02	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق إلى الشعور بالراحة والطمأنينة						
03	يشعر الآباء بالقلق والانزعاج من أسئلة ابنهم الكثيرة والمتواصلة						
04	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق إلى الاحترام والتقدير						
05	يشعر ابني/ابنتي المتفوق القلق من المستقبل						
06	يعاني ابني/ابنتي المتفوق من مشكلات نفسية عديدة (كالملل، الانطواء، الإحباط...الخ)						
07	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق إلى توكيد الذات						
08	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق إلى فهم احتياجاتهم وميولهم						
09	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق إلى توفير الجو المناسب للدراسة						
10	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق منا التشجيع عند الفشل في القيام بعمل ما						
11	يشعر ابني/ابنتي المتفوق بالضغط والإجهاد النفسي						
12	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق إلى استثمار تفوقه بطريقة مبدعة						
13	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق إلى الاعتراف بمواهبه وقدراته						
14	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق إلى(الترفيه، التفاؤل، ممارسة أنشطته وهواياته،...الخ)						
15	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق إلى رعاية واهتمام خاص						
16	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق إلى أسرة تتمتع بالاستقرار والتفاهم						
17	يجد ابني/ابنتي المتفوق صعوبة في ضبط انفعالاته						
18	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق المساعدة منا لتخطي الصعوبات التي تعترض طريقه						
19	يحتاج ابني/ابنتي إلى الحرية للتعبير عن أفكارهم دون خوف أو تردد						
20	يعاني ابني/ابنتي من القلق في الامتحانات						
21	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق إلى التشجيع لإثارة أفكاره الإبداعية						
22	أوفر الدعم النفسي لابني/ابنتي بالمتابعة المستمرة لتحصيل دراسي أفضل						
23	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق إلى ممارسة الرياضة للتخفيف من الضغوطات الاجتماعية	الحاجات الاجتماعية					
24	ينزعج ابني/ابنتي المتفوق من نقد الآخرين لهم						
25	يعاني ابني/ابنتي المتفوق من العزلة الاجتماعية						
26	يجد ابني/ابنتي المتفوق متعة في لفت انتباه الآخرين						
27	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق إلى المساعدة لمواجهة مشكلاته الاجتماعية						
28	يفتقد ابني/ابنتي المتفوق إلى العمل بروح الفريق						

29	يمتلك ابني/ابنتي المتفوق القدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية						
30	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق الانضمام إلى مختلف النوادي (رياضية، علمية، كشافة،...)						
31	يشعر ابني/ابنتي المتفوق إلى مزيدا من التقدير من طرف الآخرين						
32	أحاول قصارى جهدي دائما مع ابني/ابنتي المتفوق لتحقيق الانسجام مع الآخرين						
33	يتصف ابني/ابنتي المتفوق بالتمرد على العادات والتقاليد السائدة في المجتمع						
34	يمتلك ابني/ابنتي المتفوق قيما إنسانية(التكافل، مساعدة الآخرين...الخ)						
35	يخاف ابني/ابنتي المتفوق من إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين						
36	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق من الأسرة التعامل معه بأساليب تربوية سوية						
37	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق إلى أسلوب الحوار والنقاش في كل ما يتعلق بمستقبلهم						
38	يشعر ابني/ابنتي المتفوق بالسعادة عند مشاركتهم في المناسبات الاجتماعية						
39	يمتلك ابني/ابنتي المتفوق القدرة على القيادة						
40	يضطر ابني/ابنتي المتفوق في بعض الأحيان لإخفاء تفوقهم لتحقيق التقبل بين الزملاء						
41	يخاف ابني/ابنتي المتفوق من توسيع دائرة علاقاتهم الاجتماعية						
42	يهتم ابني/ابنتي المتفوق بمشكلات الآخرين وتقديم المساعدة لهم						
43	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق المساعدة لربط هواياته بالأنشطة الاجتماعية المختلفة						
44	أضع أهدافا مشتركة بين أبنائي وأحاول تحقيقها بشكل جماعي						
45	أعتبر أن الحوار والنقاش أفضل وسيلة لتربية الأبناء						
46	أرحب بأصدقاء ابني/ابنتي كلما دعاهم للمنزل وخاصة للدراسة						
47	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق إلى التشجيع للمشاركة في المسابقات التي تنظمها الثانوية	المجالات الاجتماعية					
48	يشعر ابني/ابنتي المتفوق من الملل والضيق في أغلب أوقات الدراسة						
49	يشعر ابني/ابنتي المتفوق بالفخر لحضورنا التكريمات التي تنظمها الثانوية بمناسبة تفوقهم						
50	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق إلى معلمين أكفاء يفهمون احتياجاتهم الخاصة						
51	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق إلى بيئة غنية بالمصادر والمراجع الثقافية لتنمية قدراتهم الإبداعية						
52	أعتقد أنه من الأفضل مساعدة ابني/ابنتي المتفوق في حل واجباته المنزلية						
53	يعاني ابني/ابنتي المتفوق من قلة النشاطات المدرسية داخل الثانوية						
54	أعتقد أنه من المهم التواصل مع معلمي ابني/ابنتي المتفوق لزيادة تحصيلهم الأكاديمي						

55	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق المساعدة عند اختياره التخصص الدراسي الذي يرغب في الالتحاق به							
56	أخطط مع ابني/ابنتي المتفوق للذهاب في (رحلات، نزهات، زيارات...)وقت فراغهم							
57	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق إلى برنامج دراسي خاص							
58	أشجع دائما ابني/ابنتي المتفوق إلى مزيدا من الإنجاز الأكاديمي							
59	يعاني ابني/ابنتي المتفوق من عدم تفهم المدرسين لهم							
60	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق إلى مناخ تعليمي يشجع على إثارة التفوق							
61	يجد الآباء صعوبة في فهم حاجات أبنائهم الأكاديمية							
62	أعتقد أنه من الأفضل اهتمام المدرسة بالأنشطة اللاصفية (زيارات وخرجات ميدانية) لإشباع رغبات أبناءنا المتفوقين							
63	أتابع تمدرس ابني/ابنتي المتفوق بصورة مستمرة لزيادة تحصيله الأكاديمي							
64	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق إلى أنشطة وطرق تدريس متنوعة لتنمية تفكيره الابتكاري							
65	يحتاج ابني/ابنتي المتفوق في تمدرسه إلى أسلوب الخوار وإدارة حلقات النقاش							
66	ينزعج ابني/ابنتي المتفوق من سيطرتنا لدراسة تخصص دون رغبته فيه							
67	يتضايق ابني/ابنتي المتفوق من أسلوب تعامل بعض الأساتذة معهم							
68	أشجع ابني/ابنتي على القراءة والمطالعة في وقت الفراغ							
69	أشجع ابني/ابنتي على المزيد من الإنجاز							
70	أخطط للنشاطات التي سأقوم بها مع ابني/ابنتي في أيام العطل							

ملحق رقم (04):

مقياس المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين في صورته النهائية

جامعة المدية كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية

أيها الولي (ة) الفاضل (ة):..... السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته:

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه في علوم التربية بعنوان:" **فاعلية برنامج إرشادي إنشائي لتعريف أولياء التلاميذ المتفوقين بحاجات أبنائهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية في المرحلة الثانوية**" – دراسة تجريبية– يسرنا أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان لقياس معرفتكم بحاجات أبنائكم المتفوقين (النفسية والاجتماعية والأكاديمية). لذا نرجو منكم التكرم بالإجابة على كل فقراته بدقة وموضوعية دون أن تنسوا البيانات الأولية وذلك بوضع علامة **(x)** في المكان المناسب الذي يعبر عن رأيك بصراحة، كما يجب أن تعطى إجابة واحدة فقط على كل فقرة، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة وأن المعلومات سوف تعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلم.

شاكرين مسبقا تعاونكم معنا

- **البيانات الأولية:**

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

- **السن:** 35-45 ☐ 46-56 ☐ 57 فما فوق ☐

- **الحالة العائلية للوالدين:** يعيشان معا ☐ منفصلان ☐

- **المستوى التعليمي للوالدين:**

الأب: متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

الأم: متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

الرقم	العبارة	نعم	أحيانا	لا
	▪ يحتاج ابني/ ابنتي المتفوق(ة) إلى:			
01	التخفيف من قلق المستقبل			
02	تشجيعه على الانخراط مع زملائه والعمل في جماعة			
03	تشجيعه على المنافسة والمبادرة لتحقيق مزيدا من التفوق الدراسي			
04	توفير الجو النفسي المناسب للدراسة			
05	تنمية القدرة على تحمل المسؤولية في الأسرة ومع الزملاء			
06	التشجيع على القراءة والمطالعة في وقت الفراغ لزيادة تحصيله الدراسي			
07	الحرية لطرح أفكاره دون خوف أو تردد			
08	غرس القيم الإنسانية كالتسامح ومساعدة الآخرين			
09	أنشطة وطرق تدريس متنوعة لتنمية تفوقه الدراسي			
10	التشجيع عند الفشل في القيام بعمل ما والمساعدة على البداية من جديد			
11	تشجيعه على توسيع علاقاته الاجتماعية مع الأسرة وجماعة الرفاق			
12	فسح المجال أمامه لتنويع طرق التعلم لتشجيعه على المنافسة والمبادرة			
13	التقبل وعدم المحاولة لتغييره			
14	ممارسة الرياضة للتخفيف من الضغوطات الاجتماعية			
15	الذهاب إلى نزهات وخرجات ميدانية للقضاء على الملل			
16	تخصيص وقت محدد لمساعدته على ممارسة أنشطته وهواياته			
17	تشجيعه التقدير والاحترام مع زملاء الدراسة			
18	توفير وسائل تكنولوجيا حديثة لتنمية قدراته وطاقاته			
19	تعزيز ثقته بنفسه لتحقيق التفوق أكثر			
20	التعامل معه بأساليب تربوية سوية			
21	التخطيط لحياته المستقبلية			
22	إتاحة الفرصة له للتدرب على الأسلوب الحواري داخل غرفة الصف لإشباع حاجاته الاكاديمية			
23	التقرب منه والاهتمام بتوجهاته الفكرية			
24	تشجيعه على التواصل مع زملائه لتحقيق التقبل بينهم			
25	وجود معلمين ذوي كفاءة لفهم حاجاته الخاصة			

26	احترام ميولاته ورغباته			
27	التشجيع لمشاركته في المناسبات الاجتماعية المختلفة			
28	مساعدته في صقل قدراته وإعداده للمشاركة في المسابقات التي تنظمها الثانوية			
29	الاهتمام بأموره الشخصية وتلبية مطالبه			
30	مساعدته لمواجهة مشكلاته الاجتماعية			
31	تحفيزه على زيارة مختلف المعارض مع أصدقائه للاطلاع وتبادل الخبرات			
32	تشجيع المبادرة واتخاذ القرار			
33	التقليل من تمرده على العادات والتقاليد السائدة في المجتمع			
34	تفهم المعلمين لحاجاتهم الخاصة			
35	التخفيف من حدة الضغوط النفسية			
36	إخراجه من عزلتة وتشجيعه على الانفتاح على الغير			
37	مساعدته على اختيار التخصص الدراسي الذي يرغب فيه ويتفق مع قدراته			
38	الاعتراف بمواهبه وقدراته			
39	الانضمام إلى مختلف النوادي وتسهيل انخراطه فيها			
40	توفير مناخا تعليميا يشجع على إثارة التفوق			
41	التخفيف من قلق الامتحانات			
42	الاهتمام بمشكلات الآخرين وتقديم المساعدة لهم			
43	المتابعة المستمرة لتحصيل دراسي أفضل			
44	فهم بعض مشكلاته النفسية			
45	تحقيق الانسجام والتكيف مع الآخرين			
46	التنظيم الجيد للوقت وآليات المذاكرة السليمة			
47	الاستماع إلى مشاكله وتساؤلاته			
48	تنمية قدرته على القيادة			
49	برنامج دراسي ومناهج تعليمية خاصة			
50	الاستقرار والتفاهم داخل الأسرة			
51	استخدام أسلوب الحوار والنقاش في التعامل معه			
52	مساعدته في حل واجباته المنزلية			
53	مساعدته لضبط انفعالاته			
54	تشجيعه على الانخراط مع زملائه في الأنشطة الثقافية داخل المؤسسة			
55	اهتمام الثانوية بالأنشطة اللاصفية كالزيارات والرحلات العلمية لاستثمار قدراته الابداعية			
56	الشعور بالراحة والاطمئنان			
57	تشجيعه على التواصل مع زملائه			
58	وجود مكتبة ثرية غنية بالكتب لتنمية قدراته			
59	تدعيم الاحترام والتقدير لديه			
60	غرس مهارة الحوار والإنصات			
61	تنويع النشاطات المدرسية داخل الثانوية			

ملحق رقم (05):

طلب تحكيم البرنامج الإرشادي (في صورته الأولية)

جامعة يحيى فارس – المدية –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس – تخصص إرشاد وتوجيه –

طلب تحكيم البرنامج الإرشادي:

إعداد: حورية بوتي **إشراف:** د. رابح واكد

❖ **البيانات الخاصة بالأستاذ المحكم:**

الاسم واللقب: .....
الرتبة العلمية: .....
الاختصاص: .....
مكان العمل: .....

- **أساتذتنا الأفاضل:**

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته..... وبعد:

– في إطار إعداد رسالة دكتوراه تخصص إرشاد وتوجيه يسرنا أن نضع بين أيديكم هذا البرنامج الإرشادي بعنوان: "**فاعلية برنامج إرشادي إنشائي لتعريف أولياء التلاميذ المتفوقين بحاجات أبنائهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية في المرحلة الثانوية**" – دراسة تجريبية – تهدف إلى تعريف الأولياء بأهم الحاجات (النفسية، الاجتماعية، الأكاديمية) التي يحتاج إليها ابنهم المتفوق من أجل توفيرها وضرورة إشباعها وتذليل كافة الصعوبات التي تعترض طريقهم للتفوق.

– وذلك بغرض إبداء ملاحظاتكم وتوجيهاتكم وآرائكم فيما يتعلق بمحتوى البرنامج وأهدافه وفنياته، وكذا عدد الجلسات ومدى ملائمة الاستراتيجيات للأهداف المسطرة للبرنامج.

– حيث أن هذا البرنامج الإرشادي يستند على الاتجاه المعرفي السلوكي مستمدا فنياته وأهدافه وإطاره من نظرية " **ألبرت إليس**" في الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي.

وقبل عرض البرنامج ارتأينا أن نقدم تعريفا موجزا بالمفاهيم التي يعمل البرنامج على تعديلها لدى عينة من أولياء التلاميذ المتفوقين، وهي:

- **الحاجات النفسية:** وهي كل ما يتعلق بالجانب النفسي للمتفوق، ويحتاج إليها لإشباع جانبه الوجداني والانفعالي.
- **الحاجات الاجتماعية:** وهي كل ما يتعلق بعلاقات المتفوق من خلال علاقاته مع الأسرة والمدرسة والزملاء لتطوير تفاعله واندماجه في المحيط الاجتماعي والمدرسي.

- **الحاجات الأكاديمية:** وهي المتطلبات التربوية التي يحتاجها المتفوق، والتي تحتاج إلى إشباع حتى يزيد مستواه وأدائه الأكاديمي المرتفع والمتميز.

وهذا من أجل تعريف الأولياء بأهم المطالب والحاجات الأساسية التي يحتاج إليها أبنائهم المتفوقين، وبالتالي يعملون على توفيرها وإشباعها، لأن عدم إشباعها يجعل أبنائهم يشعرون بالضيق والحرمان والتوتر، وهذا يمنعهم من استثمار ما لديهم من طاقات وقدرات وبالتالي يعيق مسار تفوقهم.

ومن هنا يظهر لنا مدى أهمية دور الوالدين ومدى حساسية من خلال ما يوفرانه لأبنائهم المتفوقين من مناخ صحي هادئ تشبع فيه كل الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية، ويتوقف نجاح المتفوق من عدم نجاحه في الحياة بصفة عامة وفي المدرسة بصفة خاصة.

- **المتفوقين دراسيا:** وهم تلاميذ في المرحلة الثانوية يسجلون تحصيلا أكاديميا أو دراسيا رفيع المستوى، والحاصلين على التقدير المدرسي: امتياز. وذلك بحصولهم باستمرار على معدل يساوي أو يفوق 20/17 من المعدل السنوي العام في كل الامتحانات الدراسية مقارنة بزملائهم، تم اختيارهم بالاعتماد على النتائج الدراسية المدونة في سجلاتهم المدرسية وترشيحات بعض مستشاري التوجيه المدرسي ومشرفي التربية من خلال محك التحصيل الدراسي.

والتفوق في دراستنا لا يتعلق بالجانب العقلي فقط، بل بأهمية توفير الأسرة لمطالب وحاجات أبنائهم الأساسية (النفسية، الاجتماعية، الأكاديمية) لتشجيع وتحفيز وإثارة طاقاتهم وقدراتهم التي تسهم في استقرارهم وبالتالي يصلوا إلى الاستفادة لأقصى قدراتهم وإمكاناتهم وتحقيق ذواتهم.

1. التعريف بالبرنامج الإرشادي:

يعرفه طه حسين **(2008، ص.283)** بأنه: "مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة والتي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على المشكلات التي يعانونها".

والبرنامج الحالي عبارة عن مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظرية وفنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي **لـ:** "ألبرت إليس"، ويتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والأنشطة المختلفة، التي تقدم للمسترشدين (الأولياء) بطريقة جماعية خلال فترة زمنية محددة بهدف زيادة استبصارهم وتعريفهم بحاجات أبنائهم المتفوقين النفسية والاجتماعية والأكاديمية ومساعدتهم في التعرف على أفكارهم اللاعقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية وبالتالي تعديل اتجاهاتهم وسلوكياتهم تجاه أبنائهم، وإكسابهم مهارات تساعدهم في معرفة هذه الحاجات وإشباعها، حتى يتم استثمار قدراتهم وطاقاتهم على أكمل وجه.

2. الإطار النظري: يستند البرنامج الإرشادي الحالي إلى النظرية السلوكية المعرفية وفق النموذج "**ألبرت إلس**" الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، وقد تم انتقاء هذا الاتجاه السلوكي المعرفي باعتباره من الاتجاهات الحديثة والرائدة في علم النفس، حيث أكدت دراسات عديدة **(السواط، 2008، ص.117)**. على أن هذا الاتجاه يعد هو الأكثر فاعلية قياسا بالطرق الأخرى، وذلك فيما يتعلق بالنتائج المرجوة منه على المدى الطويل ويرجع ذلك إلى

أنه يستخدم استراتيجيات للمواجهة يتم تدريب المسترشد عليها مع التركيز على ما قد يواجهه في المستقبل من عقبات ومشكلات، أضف إلى ذلك أنه يركز من ناحية أخرى على المكونات المعرفية والسلوكية والوجدانية وبالتالي تنوع الفنيات المستخدمة خلال الجلسات الإرشادية لتشمل كل هذه المكونات معا.

ويعتمد هذا الأسلوب على مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب التي تركز على إحداث تغيير في السلوك من خلال مهاجمة، ودحض الأفكار اللاعقلانية، ومن ثم تصحيح وتعديل الأفكار الغير عقلانية، وإرساء أفكار عقلانية جديدة بحيث يتجنب الفرد مستقبلا الوقوع ضحية لأفكار غير عقلانية، كما أنه أسلوب شمولي يستخدم مهارات متعددة، سلوكية ومعرفية تؤدي إلى تحقيق الصحة النفسية. وقد وصف كوراي corey1996 أسلوب ألبرت ألس A.Ellis في العلاج النفسي بأنه "أسلوب علاجي يوحي بشمولية في الطرح من حيث تركيزه على ثلاثة جوانب رئيسية في حياة الإنسان وهي الإدراك والسلوك والمشاعر والتفاعل فيما بينهم **(أبو أسعد وعربيات،2009، ص.206)**.

3. الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي:

- **الأسس الفلسفية:** يقوم هذا البرنامج على أسس فلسفية وهي أن المعارف تلعب دورا بالغ الأهمية في تحديد الانفعالات والسلوك، وأن كل فرد لديه مخزون معرفي يشكل فلسفته في الحياة وما لديه من أفكار ومعتقدات يبنيها عن نفسه وعن الآخرين والعالم المحيط به، وهذه الأفكار اللاعقلانية ومعارفه الخاطئة هي التي توجه معظم سلوكياته في التعامل مع الآخرين، ومن هذا المنطلق فإن الوالدين لديهم معتقدات وأفكار معرفية خاطئة، والمتمثلة في أن ابنهم المتفوق ناضج يستطيع مساعدة نفسه والاتكال عليها، فهو ليس بحاجة إلى رعاية وأن ما لديهم من قدرات تنمو بذاتها وبالكيفية التي تمكنهم من التفوق دون مواجهة أية مشاكل أو صعوبات، أو العكس الاهتمام الزائد به والمبالغة في تقدير تفوقه والضغط عليه لدفعه لمزيدا من التفوق أكثر فأكثر، وهذه الأفكار تجعل الآباء يتبنون اتجاهات سلبية، فيتصرفون معهم بإهمال ولا مسؤولية، أو يحيطانه برعاية واهتمام خاص مبالغ فيه، وعليه يجدون صعوبة في فهمه وصعوبة في تقدير ميولاته واحتياجاته، فيحرمونه بذلك من إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية والأكاديمية.

ولكي يتم تغيير الانفعالات والمشاعر السلبية، فإنه يفضل تغيير المدركات والأفكار والمعرفة الخاطئة للأولياء عن أبنائهم المتفوقين، وهذا بدوره يؤدي بهم إلى تبني فلسفة جديدة واستبدالها بمعتقدات عقلانية بناءة، ومن ثم التعامل معهم بإيجابية واهتمام أكبر، وبالتالي يعملون على توفير حاجاتهم وإشباعها، فيحققون لهم بذلك التوافق والتكامل النفسي.

- **الأسس النفسية والتربوية:** البرنامج الإرشادي الحالي يعمل على تزويد الأولياء بمعارف ومعلومات بصورة مبسطة عن حاجات أبنائهم المتفوقين النفسية والاجتماعية والأكاديمية وتعريفهم بها، ومن ثم كيفية التعامل معهم وخاصة أن هذه الفئة بحاجة لخدمات ورعاية خاصة، لأن لديهم طاقات وإمكانات عديدة لا بد من استخراجها واستثمارها حتى لا يؤدي إغفالها إلى معاناتهم ومعاناة من حولهم. ولا سيما فيما يخص جانبهم التعليمي والتربوي، فإشباع حاجاتهم وتوفيرها يحقق لهم التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي في المنزل وخارجه، ومن جهة أهمية المرحلة النى يمرون بها مرحلة الثانوية لأنها تعد الأهم من حيث رسم أهداف المستقبل وخاصة على

الصعيد الدراسي والمهني، ومن جهة أخرى تقابل مرحلة المراهقة، أهم مراحل النمو في حياة الفرد، لأن الفرد يبدأ في رسم ملامح شخصية المستقبلية، سواء من الناحية العقلية، الانفعالية والاجتماعية، لذلك فهم بحاجة للاهتمام والرعاية والتكفل بهم أكثر من أي وقت مضى، باعتبارهم ثروة وطنية.

- **الأسس العامة:** وتتمثل في احترام حق الفرد في التعبير عن رأيه بكل حرية واحترام، وكذلك مراعاة قابلية السلوك للتعديل والتغيير، وعليه هذه الأسس العامة تعمل على إتاحة الفرصة أمام الأولياء للتعبير عن أفكارهم ومعتقداتهم الغير عقلانية والخاطئة اتجاه أبنائهم التي جعلتهم يتصرفون معهم بطريقة سلبية، ومساعدتهم على تبني فلسفة عقلانية جديدة، عن طريق جعلهم يدركون مراعاة حق المتفوق في الرعاية كغيره من الأبناء الآخرين، وكذا حقه في التوجيه والإرشاد.
- **الأسس الاجتماعية:** يعد الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي الجماعي من أهم الطرائق أو الأساليب التي تجعل الفرد يشعر بأهميته كعضو في الجماعة، كما أنه من أفضل الطرائق التي تتيح للفرد التعبير عن رأيه بحرية وباحترام آراء الآخرين وخصوصا إذا كانوا يعانون من نفس المشكلة، ما يمنحهم فرصة للتفاعل الإيجابي وإضفاء جو من الدفء والألفة داخل المجموعة الإرشادية وخارجها.

4. أهداف البرنامج الإرشادي:

إن تحديد أهداف البرنامج هو خطوة أساسية يتم بعد ذلك في ضوئها تحديد المحتوى للبرنامج والفنيات الإرشادية المستخدمة فيه، والهدف هو عبارة عن توضيح ما سوف يكون عليه سلوك المشاركين في البرنامج بعد إكسابهم الخبرات والمهارات المختلفة وهو بهذا يعني وصف للسلوكيات المتوقعة والتغيرات المراد إحداثها للمشاركين نتيجة اكتسابهم للخبرات والمهارات **(حسين،2008، ص.284)**.

ويسعى البرنامج الحالي إلى تحقيق نوعين من أهداف:

- **هدف عام:** هو تعريف الأمهات بحاجات أبنائهن المتفوقين (النفسية والاجتماعية والأكاديمية) وإكسابهن بعض المهارات التي تساهم في رفع مستوى معرفتهن وإدراكهن بخصائصهم وحاجاتهم وكيفية إشباعها، وبالتالي يعملون على توفيرها وإشباعها وتعديل سلوكهن اتجاه أبنائهن.
- **أهداف خاصة:** وتتمثل في:

– تزويد الأمهات بمعلومات عن مفهوم التفوق الدراسي والعوامل المساعدة على تحقيقه وتوعيتهن بحاجات أبنائهن المتفوقين.

– توعية الأمهات وتزويدهن بمعلومات وأساليب صحيحة تساعدهن على فهم حاجات أبنائهن وكيفية إشباعها.

– توعية الأمهات وزيادة استبصارهن بخصائص وحاجات ومشكلات أبنائهن خاصة في المرحلة الثانوية.

– تعريف الأمهات بخصائص وحاجات أبنائهن بمرحلة المراهقة والمشاكل المرتبطة بها، وكيفية التعامل معها.

– مساعدة الأمهات على فهم العلاقة بين الأفكار والمعارف والسلوك.

– مساعدة الأمهات على ممارسة بعض الفنيات الأساليب الإرشادية التي تساعدهن على تغيير أفكارهن وتصوراتهن الخاطئة بمعتقدات وأفكار أكثر إيجابية.

– تعديل الأفكار الخاطئة لدى الأمهات بأفكار عقلانية، وثم تعديل أساليب المعاملة الخاطئة التي يتبعنها في التعامل مع أبنائهن المتفوقين.

– تعديل الاتجاهات السلبية للأمهات، وذلك باستخدام استراتيجية إعادة البناء المعرفي.

– تزويد الأمهات بمعلومات وإرشادات عن أهمية مرحلة الثانوية وما يرتبط بها، لتشجيع ودعم الأبناء في العملية التعلمية، وهذا لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي الايجابي والمتميز.

5. مصادر بناء محتوى البرنامج الإرشادي: تم بناء هذا البرنامج من خلال بعض المصادر، وهي:

- الإطار النظري الذي يلقي الضوء على متغيرات الدراسة (الحاجات، التفوق الدراسي وحاجات المتفوقين، الإرشاد العقلاني الانفعالي لـ: ألبرت إليس (A.Ellis).
- الاطلاع على مختلف الدراسات السابقة العربية والأجنبية والمحلية، التي سيتم الإشارة إليها في الفصل الأول من الدارسة الحالية.
- الدراسة الاستطلاعية الميدانية والتي تمت من خلال توزيع استبيان مفتوح على الأولياء للتعرف على أهم الحاجات النفسية والاجتماعية والأكاديمية التي يتحاج إليها ابنهم المتفوق، وأيضا التعرف على الأفكار اللاعقلانية والخاطئة المرتبطة بتفوق وحاجات أبنائهم، والتي تم الاستفادة منها في إعداد الاستبيان.
- كما ينطلق الإطار العام للبرنامج ومادته العلمية وتقنياته الإرشادية من أساليب وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي وفقا لنموذج ومنهج "ألبرت إليس" في الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي.
- تحليل محتوى البرامج الإرشادية المتاحة والاستفادة منها، خاصة من حيث كيفية إعدادها وصياغة فنياتها ومحتوى جلساتها، والمقاييس المستعملة.
- أداة القياس المستخدمة في الدراسة استبيان (المعرفة بحاجات الأبناء المتفوقين).

6. حدود البرنامج الإرشادي: سينفذ البرنامج الإرشادي ضمن الحدود التالية:

- **الحدود الزمنية:** سيستغرق تنفيذ البرنامج الإرشادي ثلاثة أشهر بمعدل جلسة في كل أسبوع.
- **عدد الجلسات:** يتكون البرنامج الحالي من **12** جلسة إرشادية بواقع جلسة في الأسبوع وتستغرق مدة الجلسة الواحدة ما بين **(60– 70)** دقيقة حسب هدف كل جلسة وطبيعة الفنية المستخدمة.
- **الحدود المكانية:** سيطبق البرنامج الحالي في قاعة مخصصة ومهيأة بمختلف الوسائل المساعدة على تقديم البرنامج الإرشادي.
- **الحدود البشرية:** وهم الأولياء المشاركين في البرنامج، والذين سيجلون مستويات منخفضة في استبيان" معرفة الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين". ويبدون الموافقة على المشاركة في البرنامج.
- **المنهج الإرشادي:** المنهج الإرشادي المعتمد في هذا البرنامج الإرشادي هو المنهج الإنشائي والذي يهدف إلى تعريف أولياء التلاميذ المتفوقين بحاجات أبنائهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية، والتعرف على خصائصهم ومشكلاتهم حتى يتم استثمار طاقاتهم وتنمية قدراتهم على أكمل وجه.
- **الأسلوب الإرشادي المستخدم:** سيتم تنفيذ البرنامج بطريقة الإرشاد النفسي الجماعي وهو الأسلوب الأنسب لتطبيق هذا البرنامج لأن هدفه تنمية معرفة الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين وتوعيتهم بضرورة توفير هذه

الحاجات وذلك لتقديم الرعاية اللازمة والتكفل بهم، فالجماعة تصحح وتعمق فكرة الفرد عن ذاته وتقوي المشاركة الجماعية.

- **التصميم التجريبي المعتمد في هذه الدراسة:** هو التصميم الشبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة بقياسين قبلي وبعدي.

7. الفنيات المستخدمة: لا يمكن لأي برنامج تحقيق أهدافه ما لم يستخدم الفنيات والاستراتيجيات الملائمة التي تساهم في تنفيذ البرنامج، وسيعتمد البرنامج الإرشادي الحالي على الاتجاه المعرفي الانفعالي السلوكي الذي يركز على المكونات المعرفية والسلوكية والانفعالية وبالتالي تنوع الفنيات المستخدمة في الجلسات الإرشادية، وسوف نقوم في هذا الجزء بتوضيح المضمون التطبيقي لها:

- **المحاضرة:** تعد المحاضرة من أساليب الإرشاد الجمعي التعليمي، حيث يغلب عليها المناخ شبه العلمي ويؤدي فيها عنصر التعلم وإعادة التعلم دورا رئيسيا(**السواط،2008، ص.185**).إذ أن هذه الاستراتيجية ضرورية في الإرشاد المعرفي السلوكي وتستخدم لتغطية الجانب المعرفي للبرنامج، ويتضمن المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم المعارف والمعلومات لأعضاء المجموعة الإرشادية عن حاجات المتفوقين من حيث مفهوم الحاجات وبعض المفاهيم المرتبطة بها، والنظريات المفسرة لها، تعريف التفوق الدراسي وخصائص ومشكلات المتفوقين، وبرامج تربيهم وأساليب رعايتهم...الخ، وكذا دور الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم وتصحيح الأفكار والمعتقدات الخاطئة منها، لذا فهي فنية مهمة جدا لأن المسترشد الذي يستمع إلى المحاضرة هو أقدر من المحاضر في معرفة ما يحتاج إليه من معلومات يريد معرفتها وهكذا تؤدي إلى نتائج مهمة في تغيير اتجاهات المسترشدين نحو أنفسهم ونحو الآخرين ونحو مشكلاتهم.

- **المناقشة والحوار:** إن المناقشة الجماعية فنية ضرورية تؤدي إلى رفع ثقة الأفراد في أنفسهم، عندما يشعرون أن الآخرين يطلبون رأيهم ومشورتهم، والتدرب على التفكير الموضوعي في المشكلات وتبادل المعلومات والخبرات والتشجيع المتبادل والشعور بالأمن حيث يشترك مجموعة من الأعضاء في مناقشة مفتوحة وصريحة يطرحون فيها تصورهم لأسباب مشكلاتهم ومظاهرها(**السواط،2008، ص.186**). وهي فنية تستخدم في أغلب الجلسات، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تبادل الرأي بين الأعضاء (الأولياء) الذين يعانون من مشكلات متشابهة في مناقشة مفتوحة وصريحة يطرحون فيها تصوراتهم وآرائهم، إذ تعتبر فرصة للنقاش حول المعلومات التي وردت في المحاضرة وكان فيها نوع من الغموض واللبس، والرد على الأسئلة والتشجيع على المشاركة والتواصل والتفاعل الإيجابي الذي يسمح لهم بتعديل أفكارهم ومعارفهم الخاطئة حول حاجات أبنائهم بأفكار عقلانية ومعارف صحيحة لم يكونوا يعرفونها من قبل.

- **إعادة البناء المعرفي:** وهي استراتيجية من الاستراتيجيات المعرفية لـ" **ألبرت ألس**" تعتمد على توضيح العلاقة (ABC) فالنتائج (C) ليست وليدة الأحداث النشطة التي تسبقها(A) وإنما هي نتيجة نظام التفكير(B) (**الشناوي،1994، ص.115**) بمعنى هناك علاقة بين التفكير والانفعال والسلوك، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في أنها تساعد الأولياء على اكتشاف أفكارهم اللاعقلانية والخاطئة تجاه أبنائهم والتي هي السبب في

عدم معرفتهم بحاجاتهم ومتطلباتهم الأساسية فيعملون على تعديل هذه الأفكار وتغييرها بأفكار عقلانية وإيجابية فيحققون لهم بذلك التوازن النفسي ما ينعكس على تفوقهم الدراسي.

- **تغيير مفردات اللغة:** وهو أسلوب من الأساليب المعرفية المقترحة من نظرية ألبرت إليس الذي أكد أن اللغة غير الدقيقة والمحددة تساهم في عملية تشتيت التفكير **(أبو أسعد وعربيات،2009، ص.219)**. ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في أنها تساهم في تعليم المشاركين في البرنامج الدقة في التعبير عن مشاعرهم والتصريح بها، فالأولياء الذين ينظرون إلى أبنائهم المتفوقين بأن لديهم قدرات تؤهلهم في أداء مهامهم دون مساعدة الآخرين، لأنهم قادرون ويستطيعون تدبر أمورهم وحل مشكلاتهم بأنفسهم لذا لا يحتاجون إلى اهتمام خاص، فهذه العبارات تؤثر على نفسيتهم سلبا وتحرمهم من رعاية ودعم الوالدين، لذلك لابد من تغيير هذه المفردات بمفردات أكثر إيجابية تساهم في تحقيق الصحة النفسية.
- **النمذجة:** وهي فنية تم استخدامها في الكثير من المداخل الإرشادية من بينها الاتجاه المعرفي، حيث تمنح للمسترشد فرصا للمشاهدة والمشاركة والتعاطف والتأثر من خلال النموذج السلوكي الذي يقدم معلومات أو مهارات يتم إدخالها وتحويلها إلى صور ذهنية ومفاهيم **(السواط،2008، ص.189)**. ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في أنها تعمل على تعليم الأولياء العديد من المهارات التي يكتسبونها من مشاهدة النموذج فتساعدهم في تعديل أنماط سلوكهم مع أبنائهم اقتداء بالنماذج التي سيتم عرضها خلال الجلسات الإرشادية.
- **لعب الدور:** لا يقتصر هذا الأسلوب الإرشادي على العلاج السلوكي العاطفي الوجداني الذي قدمه أليس، ولكن أسلوب لعب الدور في هذا الأسلوب الإرشادي يرتكز بالدرجة الأولى على مساعدة الأفراد في تغيير الأفكار الخاطئة غير العقلانية المسببة لمشكلاتهم **(أبو أسعد،2014، ص.308)**. وهي تحمل قيمة إرشادية عالية، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في مساعدة الأولياء على تقويم خبرتهم ومشاعرهم، والاستبصار بأفكارهم الخاطئة وثم تعلم أفكار منطقية صحيحة وإيجابية اتجاه أبنائهم المتفوقين.
- **استخدام المرح:** يعتبر هذا الأسلوب الإرشادي من أكثر الأساليب الإرشادية استخداما للمرح أثناء الجلسات الإرشادية. والهدف من ذلك هو محاولة إخراج المسترشدين من الجدية المبالغ فيها والتي قد تضخم وتفاقم المشكلة وتأثيرها على المسترشد. كما أن المرح يساعد المسترشدين على التخلص من الضغوط النفسية المصاحبة للمشكلات التي يعانون منها وبهذا يكونون أكثر قدرة على التفكير المنطقي الواعي **(أبو أسعد، 2014، ص.176)**. والتطبيق لهذه الفنية يتمثل في استخدام هذه الاستراتيجية مع الأولياء لإخراجهم من حالة الضغط خلال الجلسات الإرشادية، مع أسلوب فكاهي وهادف، كما أنهم يقومون بوقفة مع الذات من خلال إدراك أخطائهم التي كانوا يمارسونها مع أبنائهم دون وعي منهم، ما يجعلهم يضحكون لا على أنفسهم ولكن على أفكارهم اللاعقلانية، ومن ثم تغيير السلوك الصحيح وترسيخه.
- **الواجبات المنزلية:** هي جزء لا يتجزأ من أدوات البرنامج وتستمر طيلة جلساته، حيث يكلف المرشد المسترشد ببعض التدريبات المنزلية، مثل حصر الأفكار اللاعقلانية التي يؤمن بها العميل، ومحاولة تصحيحها وعرض ذلك مرة أخرى على المرشد أو قراءة بعض الكتب، التي تدعو إلى التفكير العلمي **(حسين،2008، ص.96)**. ويتمثل المضمون التطبيقي بصفة عامة بتكليف المسترشدين (الأولياء) بمجموعة من الأنشطة والمهام والوظائف

التي يقوم بها خارج الجلسات الإرشادية على شكل وظائف منزلية، يتم تحديدها عقب نهاية كل جلسة ويناقش ويراجع في بداية الجلسة الموالية، حيث يحدد في كل مرة واجب منزلي يرتبط بموضوع الجلسات وأهدافها، بهدف التأكيد على المفاهيم والمعلومات والمهارات التي اكتسبوها أثناء الجلسة، وكذا لتحقيق التقدم في العملية الإرشادية.

8. الجلسات الإرشادية: يتكون البرنامج الحالي من 12 جلسة إرشادية، تستغرق مدة الجلسة ما بين **(60-70)** دقيقة حسب هدف كل جلسة وطبيعة الفنية المستخدمة.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الاستراتيجيات	أهداف الجلسة	
01	التعارف وبناء العلاقة الإرشادية	**محاضرة + مناقشة + واجب منزلي**	▪ تعريف المشاركين في البرنامج بعضهم البعض والتعرف على الباحثة. ▪ التعريف بالبرنامج الإرشادي وشرح أهدافه وتوضيح أهميته ومحتواه. ▪ التطبيق القبلي لأداة الدراسة وهي استبيان " معرفة الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين". ▪ الاتفاق على القواعد الأساسية المنظمة للعمل داخل الجلسات الإرشادية وعلى عدد الجلسات ووقتها مع التأكيد على ضرورة الالتزام بحضور الجلسات.	**60 دقيقة**
02 + 03	التعرف على الأفكار اللاعقلانية ودحضها	**إعادة البناء المعرفي+ تغيير مفردات اللغة + مناقشة + واجب منزلي**	▪ شرح نظرية **ABC لألبرت ألس** والتعرف على العلاقة بين التفكير والانفعال والسلوك. ▪ مساعدة الأولياء في التعرف على الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية ودورها في تكوين اتجاهات وتصرفات سلبية تجاه أبناءهم المتفوقين. ▪ العمل على تغيير هذه الأفكار والمعتقدات ومن ثم تعديل اتجاهاتهم وسلوكهم المتعلق بأبنائهم المتفوقين. ▪ استمارة تقييم الجلسة.	**130دقيقة**
04	التعريف بالتفوق الدراسي ومؤشراته	**محاضرة + مناقشة + نمذجة + واجب منزلي**	▪ التعريف بالتفوق الدراسي ومؤشراته، من خلال (تعريفه، أهميته، مظاهره...) والعوامل المساعدة على تحقيقه. ▪ الإشارة إلى أهمية الكشف المبكر ورعاية الأبناء المتفوقين دراسيا. ▪ أهمية توفير المناخ الأسري المساعد على إثارة التفوق. ▪ عرض بعض الصور وفيديوهات لبعض النماذج الناجحة في الرعاية الأسرية للمتفوقين. ▪ استمارة تقييم الجلسة.	**60 دقيقة**

05	خصائص ومشكلات المتفوقين دراسيا	**محاضرة** + **مناقشة** + **نمذجة** + **واجب منزلي**	▪ التعرف على الخصائص العقلية والاجتماعية والانفعالية للمتفوقين دراسيا. ▪ التعرف على مشكلات الابن المتفوق. ▪ توعية المشاركات بكيفية التعامل مع خصائصه ومشكلات أبنائهم المختلفة. ▪ إستماره تقييم الجلسة. ▪ تكليف المشاركات بواجب منزلي.	70 دقيقة
06	حاجات المتفوقين دراسيا	**محاضرة** + **مناقشة** + **واجب منزلي**	▪ التعريف بحاجات المتفوقين دراسيا، وأنواعها (النفسية، الاجتماعية، والأكاديمية). ▪ الإشارة إلى أهمية معرفة المشاركات بحاجات أبنائهن المتفوقين. ▪ توعية المشاركات بأهمية توفير هذه الحاجات وإشباعها. ▪ استمارة تقييم الجلسة. ▪ تكليف المشاركات بواجب منزلي.	70 دقيقة
07	حاجات المتفوقين النفسية	**محاضرة** + **مناقشة** + **واجب منزلي**	▪ التعريف بحاجات المتفوقين النفسية. ▪ أهمية توفير الجو الأسري الآمن الذي تشبع فيه الحاجات النفسية. ▪ تقديم إرشادات للأمهات بأساليب إشباع حاجتهم النفسية. ▪ استمارة تقييم الجلسة. ▪ تكليف المشاركات بواجب منزلي.	70 دقيقة
08	حاجات المتفوقين الاجتماعية	**محاضرة** + **مناقشة** + **واجب منزلي**	▪ التعريف بحاجات المتفوقين الاجتماعية. ▪ تقديم إرشادات للأمهات بأساليب إشباع حاجتهم الاجتماعية، ومساعدتهم على تحقيق التكيف الاجتماعي. ▪ استمارة تقييم الجلسة. ▪ تكليف المشاركات بواجب منزلي.	70 دقيقة
09	حاجات المتفوقين الأكاديمية	**محاضرة** + **مناقشة** + **واجب منزلي**	▪ التعريف بحاجات المتفوقين الأكاديمية. ▪ تعريف الأمهات بأساليب إشباع حاجتهم الأكاديمية، والتي تسهم في تطوير النواحي الأكاديمية لديهم. ▪ العمل على تهيئة أفضل الظروف الملائمة لاستثمار طاقاتهم العقلية. ▪ استمارة تقييم الجلسة. ▪ تكليف المشاركات بواجب منزلي.	70 دقيقة

10	خصائص ومشكلات الأبناء في مرحلة المراهقة	**محاضرة + مناقشة + واجب منزلي**	▪ التعرف على خصائص نموهم في مرحلة المراهقة ومشكلاتهم المختلفة. ▪ التعرف على حاجاتهم النفسية والاجتماعية والعقلية في مرحلة المراهقة. ▪ أهمية مرحلة الثانوية وما يرتبط بها من (مستوى الطموح، اختيار التخصص الدراسي، واختيار القرار المهني...)، مع تقديم بعض الإرشادات للأمهات لدعم العملية التعلمية لأبنائهن. ▪ استمارة تقييم الجلسة. ▪ تكليف المشاركات بواجب منزلي.	**70 دقيقة**
11	طرق وأساليب التعامل مع الابن المتفوق	**محاضرة + مناقشة + لعب الدور + نمذجة + واجب منزلي**	▪ التعريف بطرق وأساليب التعامل مع الابن المتفوق. ▪ اقتراح بعض الطرق والأساليب التربوية الفعالة في التعامل مع الابن المتفوق. ▪ تدريب الأولياء على مهارات وأساليب تساعدهم على التعامل مع الابن المتفوق، من خلال جعلهم يلعبون أدوارا يمثلون فيها تطبيق هذه المهارات والأساليب. ▪ استمارة تقييم الجلسة.	**70 دقيقة**
12	الجلسة الختامية	**مناقشة + محاضرة**	▪ تطبيق القياس البعدي للأدوات المستخدمة في الدراسة وذلك بتوزيعها على المسترشدين (الأولياء) في البرنامج الإرشادي. ▪ التأكيد على ضرورة الاستفادة وتطبيق ما تعلموه في الجلسات الإرشادية والتدريب عليه في الحياة العامة. ▪ تقديم الشكر للمسترشدين (الأولياء) على تعاونهم في تقديم هذا البرنامج الإرشادي وتفاعلهم طوال الجلسات وحرصهم على الحضور. ▪ تقديم استمارة تقييم البرنامج الإرشادي.	**60 دقيقة**

جدول رقم (01): يوضح ملخص محتوى الجلسات الإرشادية

❖ **محتوى الجلسات الإرشادية:**

الجلسة (01): التعارف المتبادل والتعريف بالبرنامج الإرشادي

➢ **الأهداف:**

- التعارف بين المشاركين في البرنامج الإرشادي بعضهم البعض، والتعرف على الباحثة.
- إقامة علاقة تفاعل بين الأعضاء المشاركين بالبرنامج وخلق أجواء من المرح.
- تعريف أعضاء المجموعة الإرشادية بالبرنامج الإرشادي وأهدافه والفائدة منه.
- التطبيق القبلي لأداة الدراسة وهي استبيان (معرفة الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين).

- الاتفاق على القواعد الأساسية لعمل المجموعة (أسلوب العمل ومواعيد الجلسات ومكانها).

➢ **الفنيات:** المحاضرة، المناقشة، الواجب المنزلي.

➢ **60** دقيقة.

➢ **الأدوات المستخدمة:** جهاز حاسوب، سبورة، أقلام، أوراق، جهاز عرض.

إجراءات وآليات تطبيق الجلسة:

✓ تبدأ الطالبة الباحثة بالترحيب بالمسترشدين (الأولياء) وتعرفهم عن نفسها بطريقة موجزة من حيث عملها ومؤهلاتها، وتتيح فرصة للمشاركين في البرنامج بأن يقدموا أنفسهم بالطريقة التي يريدونها وذلك من أجل تكوين علاقات ودية وإقامة جسور الحوار دون خجل.

✓ تقوم الطالبة الباحثة بإعطاء فكرة عن البرنامج، وأهدافه العامة والخاصة بشكل عام والبرنامج الإرشادي بشكل خاص. وما يحتويه من جلسات، وآليات العمل داخله، والأنشطة التي سوف نستخدمها، وذلك عن طريق عرض مخطط عام تم انجازه بواسطة برنامج **(power point)** والمقدم بواسطة جهاز حاسوب وجهاز عرض.

✓ توضح الطالبة الباحثة للمسترشدين (الأولياء) أهمية المشاركة والتعاون لتحقيق الهدف من البرنامج ومدى حاجة الأولياء لمثل هذه البرامج خاصة في الوقت الحالي، والذي نسعى من خلاله إلى تنمية معرفة الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين (النفسية والاجتماعية والأكاديمية) في المرحلة الثانوية، وزيادة وعيهم بخصائصهم وقدراتهم وبالأخص خصائصهم العقلية، فهم بحاجة إلى رعاية واهتمام خاص مثلهم مثل الأبناء الآخرين.

✓ ثم تعمل الطالبة الباحثة على توضيح أهمية تنمية هذه المعرفة للأولياء، فعدم معرفتهم بحاجات أبنائهم تجعلهم يغفلون عن تلبية حاجاتهم الأساسية فيحرمونهم من إشباعها، وبالتالي يتصرفون معهم بإهمال ولا مسؤولية. ما ينعكس على صحتهم النفسية وعلى تحصيلهم الأكاديمي وخاصة في هذه المرحلة (المرحلة الثانوية) باعتبارها مرحلة حساسة فهي أهم المحطات الدراسية في حياتهم لارتباطها الوثيق بمستقبلهم الدراسي والمهني. لذا لابد من تعريف الأولياء بحاجات أبنائهم وهذا بدوره يؤدي بهم إلى التعامل معهم بإيجابية واهتمام أكبر، وبالتالي يعملون على توفير حاجاتهم وإشباعها، والوصول بهم إلى أعلى المراتب وتحقيق النجاح وهو أسمى ما يطمح إليه المتفوقين.

✓ كما تشير الطالبة الباحثة إلى أنه سوف يكون هناك في بعض المرات ضيوف، يأتون لمساعدتنا في تنفيذ هذا البرنامج. وذلك بحضور أساتذة جامعيين مختصون في علم النفس والإرشاد النفسي، ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

✓ بعد ذلك تتفق الطالبة الباحثة مع أعضاء المجموعة على المكان الذي ستنعقد فيه الجلسات، وكذلك على الموعد الذي يناسبهم بحيث تكون الجلسات بمعدل جلسة في الأسبوع، وتتراوح مدة الجلسة **(60-70)** دقيقة. مع التأكيد على المواظبة في حضور الجلسات.

✓ ثم تقوم الطالبة الباحثة بالتطبيق القبلي لأداة الدراسة والمتمثلة في استبيان (معرفة الأولياء بحاجات أبنائهم المتفوقين) (من إعداد الطالبة الباحثة) في مدة لا تتجاوز (15) دقيقة.

✓ بعد التطبيق القبلي لأداة الدراسة والاتفاق على القواعد الأساسية المنظمة للعمل، وكيفية سير الجلسات ومدتها، والمدة التي يستغرقها البرنامج ككل، تتيح الباحثة في نهاية الجلسة الفرصة للأولياء لتوجيه تساؤلاتهم واستفساراتهم حول البرنامج عامة، وما دار في الجلسة خاصة.

✓ تختم الباحثة الجلسة بتذكير المسترشدين (الأولياء) بموضوع الجلسة القادمة، ثم تقدم لهم الشكر والتقدير على ما أظهروه في الجلسة، ثم يتم التوزيع عليهم استمارة تقييم الجلسة.

➢ **الواجب المنزلي:** تقوم الباحثة بتوزيع الواجب المنزلي وهو عبارة عن سؤال مفتوح كما يلي:

– أذكر ثلاث نقاط تبين من خلالها أهمية هذا البرنامج، وثلاث نقاط تبين أهدافه، وما هي أهم النقاط التي تحبون التطرق إليها أو إضافتها في البرنامج الإرشادي؟

الجلسة (02): التعرف على الأفكار اللاعقلانية ودحضها

➢ **الأهداف:**

- مساعدة المسترشدين (الأولياء) في التعرف على أفكارهم اللاعقلانية نحو أبنائهم المتفوقين.
- تعريف الأولياء على دور الأفكار اللاعقلانية في إحداث اتجاهات وتصرفات سلبية نحو أبنائهم المتفوقين.
- دحض الأفكار اللاعقلانية وتغييرها بأفكار ومعتقدات أكثر إيجابية وعقلانية.
- التعرف على العلاقة بين التفكير والانفعال والسلوك.

➢ **الفنيات:** المحاضرة، إعادة البناء المعرفي، المناقشة، الواجب المنزلي.

➢ **الزمن: 70** دقيقة.

➢ **الأدوات المستخدمة:** جهاز حاسوب، جهاز عرض، السبورة، الأقلام، الأوراق.

إجراءات وآليات تطبيق الجلسة:

✓ الترحيب بالأعضاء وتقديم الشكر لهم على حضورهم.

✓ استعراض ما تم تقديمه في الجلسة السابقة.

✓ مناقشة الواجب المنزلي، مع عرض مخطط الجلسة الثانية وأن موضوعها سيقدم في جلستين.

✓ تقوم الطالبة الباحثة بتقديم لمحة مختصرة عن الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي ومؤسسه" **ألبرت أليس**". مع التركيز على عرض مفصل لنموذج **(ABC)** وتوضيح مفاهيمه أكثر، حيث أن "**A**" تعني خبرة نشطة أو منشطة حادثة هنا، وأن الخبرة المنشطة في حد ذاتها لا تحدث اضطراب سلوكي، أما "**B**" فتعني نظام المعتقدات قد يكون عقلاني أو غير عقلاني ومن هنا فإن الاستجابة كيف يتعامل الفرد مع الحادث الواقع، وفقا لنظام معتقداته، أما "**C**" فتعني النتيجة، والنتيجة قد تكون عقلانية أو غير عقلانية **(غانم، 2005، ص.86)**. فالنتائج "**C**" ليست وليدة الأحداث النشطة "**A**" التي تسبقها، وإنما هي وليدة شق التفكير والمعتقدات وفلسفة الفرد " **B**".

✓ توضح الطالبة الباحثة دور الأفكار اللاعقلانية في إحداث اتجاهات وتصرفات سلبية نحو أبنائهم المتفوقين، إذ تعمد إلى تقريب الفكرة أكثر من خلال تقديم بعض الأمثلة، بعد ذلك تطلب من (الأولياء) ذكر بعض الأفكار

اللاعقلانية مع تدوينها في السبورة. ثم تختار واحدة من هذه الأفكار اللاعقلانية وتحاول صياغتها في شكل مثال توضيحي، من بينها: (أنهم ليسوا بحاجة إلى رعاية، لأنهم قادرون ويستطيعون تدبر أمورهم وحل مشكلاتهم بأنفسهم وإشباع حاجاتهم دون مواجهة أية مشاكل أو صعوبات). ومن هذا المنطلق يحكم الآباء على أبنائهم بأنهم استقلاليون وناضجون يستطيعون الاهتمام بأنفسهم، وبالتالي يتم إهمالهم وتجاهلهم وحرمانهم من إشباع حاجاتهم الأساسية وتبنى اتجاهات سلبية نحوهم حيث أن الإهمال هو النتيجة "**c**" وهي وليدة نمط التفكير "**B**". فالآباء يفكرون بأن أبناءهم مكتفين ذاتيا، وناضجين وليسوا مثل الآخرين بحاجة إلى متابعة ورعاية وهي الخبرة النشطة "**A**". وغيرها من الأفكار الأخرى.

✓ بعد ذلك تقوم الطالبة الباحثة بتوزيع استمارة تقييم الجلسة، لتحديد مقدار الاستفادة لكل فرد من أفراد العينة بعد نهاية كل جلسة إرشادية. وذلك بوضع علامة أمام العبارة التي يراها الفرد مناسبة مع ملاحظة أن هذه الاستمارة ترجع للطالبة الباحثة مباشرة بعد الإجابة عليها، وقبل خروج المسترشدين (الأولياء) من الجلسة.

➢ **الواجب المنزلي:** تكلف الباحثة المسترشدين (الأولياء) القيام بواجب منزلي هو:

– قم بتطبيق فنية (**ABC**) على بعض الأفكار اللاعقلانية؟

الجلسة (03): التعرف على الأفكار اللاعقلانية ودحضها

➢ **الأهداف:**

✓ مساعدة المسترشدين في التعرف على أفكارهم اللاعقلانية نحو أبنائهم المتفوقين.

✓ تعريف الأولياء على دور الأفكار اللاعقلانية في إحداث اتجاهات وتصرفات سلبية نحو أبنائهم المتفوقين.

✓ دحض الأفكار اللاعقلانية وتغييرها بأفكار ومعتقدات أكثر إيجابية وعقلانية.

✓ التعرف على العلاقة بين التفكير والانفعال والسلوك.

➢ **الفنيات:** إعادة البناء المعرفي، تغيير مفردات اللغة، المناقشة، الواجب المنزلي.

➢ **الزمن: 60** دقيقة.

➢ **الأدوات المستخدمة:** جهاز حاسوب، جهاز عرض، السبورة، الأقلام، الأوراق.

إجراءات وآليات تطبيق الجلسة:

✓ بعد الترحيب بالأعضاء، يتم استعراض الواجب المنزلي لكل ولي، في الأخير تتم المناقشة حول الأفكار اللاعقلانية التي تم طرحها من قبلهم وكيفية توظيف نظرية "**ABC**" مع التوضيح بمختلف الأمثلة ثم التذكير بمضمون الجلسة السابقة بحيث أنها تكملة للجلسة الثانية.

✓ توضح الطالبة الباحثة العلاقة بين التفكير والانفعال والسلوك، حيث أن الأولياء تكون لديهم فكرة بأن أبناءهم المتفوقون استقلاليون وناضجون يدركون جيدا قدراتهم وإمكانياتهم، وقادرين على إشباع حاجاتهم بأنفسهم، فهم ليسوا بحاجة إلى رعاية واهتمام. فهنا الأولياء سيتبنون اتجاهات سلبية نحوهم خاصة إذا أظهر أبناءهم قدرا عاليا من الاستقلال والاكتفاء الذاتي، فإنهم سيهملونهم ويعاملوهم على أنهم ناضجين. فيقولون الأحرى بنا أن نهتم بأبنائنا الآخرين فهم بحاجة إلى الرعاية والاهتمام. ونتيجة لهذه الفكرة اللاعقلانية يتصرف الأولياء مع أبنائهم هذه التصرفات ويتبنون هذه الاتجاهات. وهنا تؤكد الباحثة بأن هذه الأفكار خاطئة وتؤثر سلبا عليهم، فرغم

اختلافهم عن الآخرين فهو عادي في العديد من الأمور له احتياجاته مثل سائر الأبناء محتاجين إلى إشباع حاجاتهم الأساسية.

✓ بعدما تم بيان وعرض هذه الأفكار اللاعقلانية ودورها السلبي في تبني تصرفات خاطئة وسلبية يتم مناقشتها ومحاولة تفنيدها، ويتم تبني أفكار ومعتقدات تتنافى مع الأفكار السابقة وتتسم تلك الأفكار الجديدة بالمنطق والعقلانية. فعندما يتبنى الأولياء الأفكار العقلانية عن المواقف والأحداث ينتج عن ذلك انفعالات إيجابية وسلوكيات جديدة.

✓ استكمالا لدور الأفكار العقلانية لتبني انفعالات إيجابية وسلوكيات جديدة. تؤكد الطالبة الباحثة على ضرورة تغيير مفردات اللغة التي يستخدمها الآباء مع ذواتهم أو مع الآخرين، فالآباء عندما يقولون أن أبناءنا مكتفين ذاتيا، لا يحتاجون إلينا، فهم بالتأكيد لا يعيرونهم اهتماما، ولكن في المقابل إذا نظر الأولياء إلى أبنائهم المتفوقين وأدركوا بأن نموه غير متجانس (بمعنى وجود فجوة بين نموه العقلي ونموه الاجتماعي والانفعالي). فهذا معناه أنه يواجه صعوبات والتي قد تعوق مسيرة تفوقه الدراسي، فهو بذلك يحتاج إلى مساعدة، فينتبه الوالدان لذلك. فيقولان لابد من تحقيق التوازن بين النضج الانفعالي والنضج العقلي.

✓ توضح الطالبة الباحثة أن الابن عندما يطلب من والديه المساعدة في حل واجباته المدرسية فيمكن أن يكون ذلك من باب لفت الانتباه، إلا أن الوالدين يمتنعون عن ذلك بقولهم أنه يستطيع القيام بذلك وحده فهو لا يحتاج إلى مساعدة. فهذا يعطيه إشارة سلبية، إذ لابد من تغيير هذه المفردات واستبدالها بمفردات أكثر إيجابية، وذلك من أجل مساعدته على تكوين مهارات التواصل الاجتماعي الفعال.

✓ وفي النهاية تم عمل تقييم للجلسة وذلك من خلال توزيع استمارة تقييم الجلسة على الأولياء لكي يقوموا بتقييمها، وترجع للطالبة الباحثة مباشرة بعد الإجابة عليها.

➢ **الواجب المنزلي:** تكلف الطالبة الباحثة المسترشدين (الأولياء) القيام بواجب منزلي هو:

- لخص أهم النقاط التي تم عرضها في الجلسة؟
-

الجلسة (04): التعريف بالتفوق الدراسي ومؤشراته

➢ **الأهداف:**

- التعريف بالتفوق الدراسي ومؤشراته، والعوامل المساعدة على تحقيقه.
- إدراك أهمية الكشف المبكر عن المتفوقين ورعايتهم.
- التعرف على أهمية توفير المناخ الأسري المساعد على إثارة التفوق.

➢ **الفنيات:** المحاضرة، المناقشة، النمذجة، واجب منزلي.

➢ **الزمن: 60** دقيقة.

➢ **الأدوات المستخدمة:** جهاز حاسوب، جهاز عرض، سبورة، أقلام، أوراق.

إجراءات وآليات تطبيق الجلسة:

✓ تبدأ الطالبة الباحثة الجلسة الترحيب بالمسترشدين (الأولياء) وتقديم الشكر لهم على الحضور.

✓ تطلب الطالبة الباحثة من إحدى المشاركين تلخيص ما ورد في الجلسة السابقة بصورة سريعة، ثم مناقشة الواجب المنزلي.

✓ تقوم الطالبة الباحثة بتقديم محاضرة حول التعريف بالتفوق الدراسي ومؤشراته، والعوامل المساعدة على تحقيق التفوق والتميز. عن طريق عرضها ببرنامج **(power point)** بواسطة الحاسوب وجهاز العرض، وتطلب منهم تسجيل أهم النقاط التي سيتم التطرق إليها. حيث تقوم الباحثة بتعريف التفوق الدراسي بأنه "عبارة عن تلك القدرة أو الهبة العقلية المتميزة التي تجعل من صاحبها يتفوق بشكل ملحوظ على أقرانه في العمر المتقارب في إحدى مناحي الحياة لا سيما العملية منها كالتربية الفنية أو الرياضية أو في الأمور الأكاديمية "**(سعادة،2010، ص.41)**. أما المتفوقين دراسيا هم:" الطلبة الذين يعطون دليل قدرتهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والنفسية والقيادية والأكاديمية الخاصة، مما يؤكد حاجتهم لبرامج تربوية خاصة أو مشاريع خاصة ونشاطات لتلبية احتياجاتهم في مجالات تفوقهم وموهبتهم والتي لا تقدمها المدرسة العادية عادة، وذلك من أجل الوصول بهم إلى أقصى درجة ما تسمح به إمكاناتهم وقدراتهم" **(عطار،2012، ص.181)**. كما توضح الباحثة أهمية العوامل المساعدة على تحقيقه فهي عديدة منها ما يخص المعلم، ومنها ما يخص المتفوق نفسه، ومنها ما يخص الأسرة وهذا من خلال توفير الجو مناسب لهم للدراسة مع التشجيع والتحفيز وتلبية احتياجاتهم قدر المستطاع، والتواصل بين الأسرة والمدرسة... فهذه كلها عوامل مهمة وقوية تساعد على زيادة مستوى طموح الأبناء وإمكاناته ما ينعكس على مظاهر التفوق الدراسي.

✓ وبعدها توضح الطالبة الباحثة إلى أهمية الكشف المبكر في التعرف على التفوق واكتشافه وبالتالي توجيهه الوجهة الصحيحة، فهي مرحلة مهمة جدا وتعتبر مدخلا ضروريا لأي مشروع وبرنامج يهدف إلى الرعاية والتعرف المبكر على هذه الفئة للاستفادة منها واستثمار طاقاتها وقدراتها، حتى لا تنطفئ هذه الشعلة.

✓ وتأكد الطالبة الباحثة أن عملية الكشف يجب أن نوفر لها مجموعة متكاملة من الطرق والأدوات العلمية اللازمة لتحديد مظاهر الموهبة والتفوق، ومن بينها ترشيحات الوالدين وهذا من خلال المتابعة والتقييم وضرورة الاحتفاظ بسجل تراكمي منتظم لنمط ومعدلات نمو أطفالهم.

✓ بعد ذلك تشير الطالبة الباحثة إلى أهمية توفير المناخ الأسري الذي يساعد على إثارة التفوق فالأسرة وخاصة الوالدين فهي الوسيط الذي يوفر بيئة أسرية مثيرة للإبداع، لذا لها دور مهم جدا في صقل هذا التفوق من خلال الرعاية والاهتمام وتوفير البيئة التعليمية (تنظيم الوقت، مكتبة منزلية، تشجيعهم على المبادرة ومهارة اتخاذ القرارات، حضور التظاهرات الثقافية...)، التي تعتبر مصدر لتبادل الخبرات المناسبة وأداء ممارسات جديدة.

✓ ثم تعطي الطالبة الباحثة فرصة للمشاركين لإضافة بعض النقاط التي لم يتم التطرق إليها، وإبداء رأيهم في أهم نقطة استفادوا منها.

✓ عرض صور وفيديوهات لبعض النماذج الناجحة والرائدة في رعاية المتفوقين دراسيا في بعض الدول المتقدمة والعربية.

✓ بعد ذلك تقوم الطالبة الباحثة بتوزيع استمارة تقييم الجلسة، لتحديد مقدار الاستفادة لكل فرد من أفراد العينة بعد نهاية كل جلسة إرشادية. مع الملاحظة أن هذه الاستمارة ترجع للباحثة مباشرة بعد الإجابة عليها، وقبل خروج المسترشدين (الأولياء) من الجلسة.

➢ **الواجب المنزلي:** تكلف الطالبة الباحثة المسترشدين (الأولياء) القيام بواجب منزلي هو:

- تلخيص محتوى الجلسة.

الجلسة (05): خصائص ومشكلات المتفوقين دراسيا

➢ **الأهداف:**

- التعرف على الخصائص العقلية والاجتماعية والانفعالية للابن المتفوق.
- التعرف على مشكلات الابن المتفوق.
- توعية الوالدين بكيفية التعامل مع مشكلاتهم، ومراحلهم النمائية المختلفة.

➢ **الفنيات:** المحاضرة، المناقشة، واجب منزلي.

➢ **الزمن: 70** دقيقة.

➢ **الأدوات المستخدمة:** جهاز حاسوب، جهاز عرض، سبورة، أقلام، أوراق.

إجراءات وآليات تطبيق الجلسة:

✓ ترحب الطالبة الباحثة بالمسترشدين (الأولياء) وتشكرهم على الحضور والالتزام بالمواعيد.

✓ تشير الطالبة الباحثة إلى أنه سوف يكون معنا اليوم ضيفة وستشاركنا في تقديم هذه الجلسة من أجل إثرائها والاستفادة أكثر، وهي أساتذة جامعية بجامعة باتنة مختصة في علم النفس التربوي، ترحب بها الطالبة الباحثة ثم تطلب من المشاركين الترحيب بها، للبدء مباشرة في الجلسة.

✓ تقوم الطالبة الباحثة باستعراض ما تم تقديمه في الجلسة السابقة بهدف ربطها بالجلسة الحالية، ثم مناقشة الواجب المنزلي.

✓ قبل البدء في المحاضرة تطلب الطالبة الباحثة من المشاركين تسجيل أهم التساؤلات والاستفسارات، واغتنام فرصة وجود الأستاذة معنا. ثم يتم تقديم المحاضرة بشرح مبسط للخصائص العقلية والاجتماعية والانفعالية للمتفوقين دراسيا عن طريق عرضها ببرنامج **(power point)** بواسطة جهاز الحاسوب، مع التركيز على الخصائص العقلية باعتبارها أهم الخصائص التي تميزهم عن غيرهم من الأفراد، حتى يدرك الأولياء حاجات أبنائهم الملحة والدائمة كحب الاستطلاع والفضول والذي ينعكس في أسئلتهم المتعددة...وغيرها، لأن عدم معرفة هذه الخصائص يؤدي إلى إغفالها وبالتالي معاناتهم ومعاناة من حولهم. بعد ذلك تشير الباحثة بعجالة إلى أهمية المرحلة العمرية التي يمرون بها من حيث نموهم العقلي والانفعالي وما يتعلق بها من قرارات تخص مستقبلهم بصورة وجيزة ومختصرة على أن يتم التفصيل فيها في الجلسات المقبلة.

✓ بعد ذلك تقوم الطالبة الباحثة بالتطرق إلي أبرز المشكلات التي يعاني منها المتفوقين، منها ما هو متعلق بالمدرسة، وبالمتفوق بحد ذاته، ومنها ما يتعلق بالأسرة مع التركيز على المشكلات الأسرية، لأن الأسرة تساهم بأكبر قدر في الإشراف على نمو وتكوين شخصية الأبناء، كما أنها تعمل على توجيه سلوكهم وتهيئة المناخ

الملائم لذلك. فمشكلة غياب الوعي والفهم لدى الوالدين بظاهرة التفوق، وصعوبة معرفة ميولهم واحتياجاتهم...كلها أمور إذا لم تشبع تتحول إلى مشكلات تعوق توافقهم مع أنفسهم ومع من حولهم ما يؤثر على حياتهم النفسية والدراسية معا وهذا في حد ذاته تعطيل لطاقات وطموحاتهم المستقبلية.

✓ ثم تعطي الطالبة الباحثة الكلمة إلى الأستاذة الكريمة لتثري هذه الجلسة وذلك من خلال توعية الوالدين بكيفية التعامل مع مشكلاتهم، ومراحلهم النمائية المختلفة، وهذا من خلال فهم خصائصهم وتشجيعهم وإتاحة الفرصة أمامهم للمشاركة في مختلف المعارض الفنية والبرامج العلمية والمسابقات مع توفير ظروف منزلية هادئة، وعلاقات أسرية دافئة تساعدهم على إظهار ابتكارهم وإبداعاتهم.

✓ ثم تطلب الطالبة الباحثة من المشاركين ذكر مشكلة أو خاصية لاحظتموها في أبنائكم، وكانت مصدر الخلاف معكم، وهذا من أجل المناقشة وتوضيح كيفية التعامل مع مشكلاتهم واقتراح حلول وأساليب التعامل معهم.

✓ تشكر الطالبة الباحثة الأستاذة على تلبية الدعوة وعلى هذه المساهمة القيمة من قبلها، ثم تشكر المسترشدين (الأولياء) على الإصغاء والمشاركة الفعالة. وتنتهي الجلسة بتحديد موضوع الجلسة القادمة.

✓ وفي النهاية تم عمل تقييم للجلسة وذلك من خلال توزيع استمارة تقييم الجلسة على الأولياء لكي يقوموا بتقييمها، وترجع للباحثة مباشرة بعد الإجابة عليها.

➢ **الواجب المنزلي:** تكلف الطالبة الباحثة المسترشدين (الأولياء) القيام بواجب منزلي هو:

– تلخيص أهم النقاط التي تم التعرض إليها في الجلسة بشكل نقاط ومخطط.

الجلسة (06): حاجات المتفوقين (النفسية والاجتماعية والأكاديمية)

➢ **الأهداف:**

- التعريف بحاجات المتفوقين دراسيا، وأنواعها (النفسية، الاجتماعية، والأكاديمية).
- الإشارة إلى أهمية معرفة المشاركات بحاجات أبنائهن المتفوقين.
- توعية المشاركات بأهمية توفير هذه الحاجات وإشباعها.

➢ **الفنيات:** المحاضرة، الحوار والمناقشة، الواجب المنزلي.

➢ **الزمن: 60** دقيقة.

➢ **الأدوات المستخدمة:** جهاز حاسوب، سبورة، أقلام، أوراق، جهاز عرض، مطوية.

إجراءات وآليات تطبيق الجلسة:

✓ تبدأ الطالبة الباحثة الترحيب بالمسترشدين (الأمهات) وشكرهم على حسن التزامهم وتطلب من أحد المشاركات تلخيص ما ورد في الجلسة السابقة بصورة سريعة ثم مناقشة الواجب المنزلي.

✓ تقدم الطالبة الباحثة المحاضرة حول تعريف حاجات المتفوقين عن طريق عرضها ببرنامج (**power point**) بواسطة جهاز الحاسوب، حيث سنتعرض في هذا الإطار لمفهوم الحاجات بشكل مختصر وحاجات المتفوقين بشكل خاص. فللحاجات أهمية كبرى في تنشيط وتحريك وتوجيه السلوك الإنساني وقيادته ودفعه

لتحقيق هدف معين، حيث يولد الإنسان ولديه حاجات ورغبات تحتاج إلي الإشباع، إذ يشير (**مخيمر،2013، ص.113**). إلى مفهوم الحاجات بأنها: المطالب الأساسية للنمو النفسي للفرد، والتي يجب أن يتعلمها الفرد حتى يصبح سعيدا وناجحا في حياته، وعدم تحقيقها أو عدم إشباعها يؤدي إلي الشقاء والفشل في الحياة، حيث تختلف هذه الحاجات من مرحلة عمرية ودراسية إلى مرحلة أخرى، وهذا ما يستوجب علينا معرفته فالمتفوقين بحاجة شديدة إلى اكتشاف ذواتهم وتحقيقها، واستثمار ما ليهم من طاقات وقدرات، ولديهم العديد من الحاجات من بينها: الحاجات النفسية، والحاجات الاجتماعية، والحاجات التربوية (الأكاديمية) التي سنتطرق إليها بالتفصيل في الجلسات اللاحقة.

✓ ثم تنتقل الطالبة الباحثة إلى التحدث عن أهمية المعرفة والتزود بمختلف المعارف والمعلومات عن التفوق الدراسي وحاجات المتفوقين (النفسية، الاجتماعية، والأكاديمية)، والتي تنبع من طبيعة خصائصهم المتميزة عن غيرهم "كما أشرنا سابقا"، إذ تعد أساس مهم لتحديد متطلباتهم واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية والتعليمية، إذ كانوا يعتقدون أن الاهتمام بأبنائهم لا يشكل ضرورة أو عاملا مهما نظرا لقدراتهم العالية (كما أشرنا سابقا). لكن بالعكس هم بأمس الحاجة إلى التعرف على حاجاتهم، وانفعالاتهم، طموحاتهم وفهم طبيعتهم، فالتعرف على حاجاتهم وإشباعها أمر في غاية الأهمية، ويتجلى ذلك في تحقيق التفوق والتميز في مجالات شتى.

✓ ثم تعمل الطالبة الباحثة على توعية المشاركات بأهمية توفير هذه الحاجات وضرورة إشباعها، لأن عدم إشباعها تجعلهم يواجهون مشكلات عديدة في المجال النفسي والاجتماعي أو الدراسي، لذا لا بد إشباعها في نطاق يصل فيه المتفوق إلى التمتع بالتوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي، وبالتالي تحقيق مستوى مرتفع من تحقيق الذات والتميز. ويتم هذا من خلال دعم الأسرة، وتوفير جو من الحب والأمان والتقبل ومجالستهم. وعدم الإغفال عن تلبية حاجاتهم مع ضرورة تهيئة بيئة أسرية ومنزلية غنية بالمواد والمصادر والوسائل اللازمة لتنمية استعدادات المتفوق واستثمار طاقاته وإمكاناته... وغيرها، فإذا أخذنا بهذه الأمور بعين الاعتبار استطعنا صقل وتوجيه قدراتهم وطاقاتهم بالشكل الصحيح.

✓ تفتح الطالبة الباحثة باب المناقشة للمشاركات لطرح تساؤلاتهن والتعبير عن أفكارهن حول ما جاء في المحاضرة.

✓ تشكر الطالبة الباحثة المسترشدين (الأمهات) على الإصغاء والمشاركة الفعالة، وتنتهي الجلسة بتحديد موضوع الجلسة القادمة.

✓ وفي النهاية تم عمل تقييم للجلسة وذلك من خلال توزيع استمارة تقييم الجلسة على المشاركات لكي يقمن بتقييمها، وترجع للطالبة الباحثة مباشرة بعد الإجابة عليها.

➢ **الواجب المنزلي:** تكلف الطالبة الباحثة المسترشدين (الأمهات) القيام بواجب منزلي، على أن يتم مناقشته عند الجلسة اللاحقة، وهو:

- قدم اقتراحات حول سبل وطرق تحقيق هذه الحاجات للأبناء؟.

الجلسة (07): حاجات المتفوقين النفسية

➢ **الأهداف:**

- التعريف بحاجات المتفوقين النفسية.
- أهمية توفير الجو الأسري الآمن الذي تشبع فيه الحاجات النفسية.
- تقديم إرشادات للمشاركات بأساليب إشباع حاجتهم النفسية.

➢ **الفنيات:** المحاضرة، الحوار والمناقشة، الواجب المنزلي.

➢ **الزمن: 60** دقيقة.

➢ **الأدوات المستخدمة:** جهاز حاسوب، سبورة، أقلام، أوراق، جهاز عرض، مطوية.

إجراءات وآليات تطبيق الجلسة:

✓ ترحب الطالبة الباحثة بالمسترشدين (الأمهات) وتشكر لهم مواظبتهم على الحضور ومشاركتهم الفاعلة ثم تناقش معهم الواجب المنزلي.

✓ تقوم الطالبة الباحثة باستعراض ما تم تقديمه في الجلسة السابقة بعجالة بهدف ربطها بالجلسة الحالية، ثم يتم تقديم المحاضرة عن طريق عرضها ببرنامج **(power point)** بواسطة جهاز الحاسوب، والتطرق إلى مفهوم الحاجات النفسية، حيث تعرف بأنها: "المتطلبات اللازمة لإشباع الجانب الوجداني والنفسي للموهوبين والمتفوقين، وعليه فهي متطلبات يحتاج إليها المتفوق وذلك من أجل تحقيق اتزانه النفسي، والذي بدوره يعمل على تنمية قدراته ومهاراته، هذا فيما يخص تعريفها، أما الآن فننتقل إلى عرض هذه الحاجات. وهي كالآتي: الحاجة للحب، الحاجة إلى الاعتراف بمواهبهم ومقدراتهم، الحاجة إلى الاستقلالية والحرية في التعبير والحوار، الحاجة إلى مزيدا من الإنجاز...وغيرها من الحاجات، وعليه فإن هذه المعرفة الحاجات النفسية تساعدنا كثيرا في فهم وتفسير الكثير من تصرفات وسلوكيات أبنائنا المتفوقين.

✓ بعد ذلك تقوم الطالبة الباحثة بالتطرق إلي أهمية وضرورة توفير بيئة نفسية مواتية تشبع فيها هذه الحاجات، نظرا لدورها المهم في تحقيق النمو النفسي، وبالتالي ولا سيما أن الأسرة هي المؤسسة الأولى التي تتشكل فيها المراحل الأولى للشخصية في جوانبها المختلفة، كما أنها تساهم بشكل كبير في حماية أبنها المتفوق من تعرضه لأية صراعات قد تعيقه من تحقيق تفوقه وإبرازه، لتحقيق التوازن في شخصية الابن المتفوق.

✓ بعد ذلك تتطرق الطالبة الباحثة إلي تقديم بعض الإرشادات للمشاركات بأساليب إشباع الحاجات النفسية للأبناء، إذ توضح أن الابن لا يمكن أن يحصل على كل الحب والاستقرار العاطفي الذي يرغب فيه، ولكن نحاول قدر المستطاع العمل على تقديم ما نستطيع تقديمه وهذا من خلال التعرف على حاجاتهم ومطالب نموهم واستغلال ما لديهم من قدرات واستعدادات في تحقيق النمو السوي في شخصيتهم، فهم بحاجة شديدة إلى اكتشاف ذواتهم وتحقيقها مع الرعاية والتشجيع والتحفيز ومتابعة مستوى تحصيلهم الدراسي لتحقيق النجاح والمكانة التي يسعون إلى الوصول إليها.

✓ وأخيرا تفتح الطالبة الباحثة باب المناقشة للمشاركين لإضافة بعض النقاط التي لم يتم التطرق إليها، أو وإبداء رأيهم في نقاط غامضة لم يتم فهمها، ثم تشكر المسترشدين (الأمهات) على الإصغاء والمشاركة الفعالة، وتنتهي الجلسة بتحديد موضوع الجلسة القادمة.

✓ وفي النهاية تم عمل تقييم للجلسة وذلك من خلال توزيع استمارة تقييم الجلسة على الأمهات لكي يقمن بتقييمها، وترجع للطالبة الباحثة مباشرة بعد الإجابة عليها.

➢ **الواجب المنزلي:** تكلف الطالبة الباحثة المسترشدين (الأمهات) القيام بواجب منزلي، على أن يتم مناقشته عند الجلسة اللاحقة، وهو:

- تلخيص أهم النقاط التي تم التعرض إليها في الجلسة بشكل نقاط ومخطط.

الجلسة (08): حاجات المتفوقين الاجتماعية

➢ **الأهداف:**

- التعريف بحاجات المتفوقين الاجتماعية.
- اقتراح بعض الإرشادات لإشباع الحاجات الاجتماعية.
- المساعدة على تحقيق التكيف الاجتماعي للأبناء.

➢ **الفنيات:** المحاضرة، الحوار والمناقشة الجماعية، واجب منزلي.

➢ **الزمن:** 60 دقيقة.

➢ **الأدوات المستخدمة:** جهاز حاسوب، جهاز عرض، أوراق، أقلام، سبورة.

إجراءات وآليات تطبيق الجلسة:

✓ الترحيب بالمشاركات ومناقشة ما تم إنجازه في الواجب المنزلي.

✓ تقوم الطالبة الباحثة بعرض المحاضرة بشكل مبسط، بواسطة جهاز الحاسوب عن طريق عرضها ببرنامج (**power point**) من خلال التعرف على الحاجات الاجتماعية، فهي حاجات يحتاج إليها المتفوق لتكوين علاقات اجتماعية وصداقات مع الآخرين، من أجل تطوير تفاعله الاجتماعي، ومن هذه الحاجات الاجتماعية ما يلي: الحاجة إلى تكوين علاقات اجتماعية وصداقات مثمرة، وتواصل صحي مع الآخرين، والحاجة إلى الاندماج الاجتماعي، والحاجة إلى دعم الأسرة من خلال غرس الحوار والإنصات ومساعدته لمواجهة مشكلاته الاجتماعية، والحاجة إلى تنمية قدرته على تحمل المسؤولية سواء في الأسرة أو مع الزملاء...وغيرها من الحاجات، ما يستوجب إشباعها لتحقيق الانسجام والتكيف مع الآخرين والقبول الاجتماعي، وبالتالي يستعيد توازنه واستقراره العاطفي.

✓ بعد ذلك تقترح الطالبة الباحثة بعض الإرشادات على المشاركات تساعدهن على إشباع حاجات الأبناء الاجتماعية، وهذا لا يعني أنهم قاصرين وليس فعالين، بل لأنهم يحتاجون إلى الدعم والمساندة والتشجيع المستمر ليستطيعوا استيعاب ومواجهة الواقع الاجتماعي وما يفرزه من ذهنيات وأفكار ومشكلات، وأن يدركوا حاجاتهم المتجددة والمتغيرة، وهذا لتوفير الخبرات اللازمة التي تساعدهم على المبادرة وممارسة أداءات جديدة،

وبناء وخلق أرضية حوار بيئة تدعم علاقاتهم التواصلية مع الآخرين، من خلال تقبل الآخرين، والتفهم العطوف لهم وسير عملية التواصل في الاتجاه الايجابي.

✓ ثم تفتح الطالبة الباحثة فرصة للمشاركات للنقاش والحوار أو إضافة بعض النقاط التي لم يتم التطرق إليها، وإبداء رأيهم في أهم نقطة استفادوا منها.

✓ بعد ذلك تقوم الطالبة الباحثة بتوزيع استمارة تقييم الجلسة، لتحديد مقدار الاستفادة لكل فرد من أفراد العينة بعد نهاية كل جلسة إرشادية. مع الملاحظة أن هذه الاستمارة ترجع للطالبة الباحثة مباشرة بعد الإجابة عليها، وقبل خروج المشاركات (الأمهات) من الجلسة.

➢ **الواجب المنزلي:** تكلف الطالبة الباحثة المسترشدين (الأمهات) القيام بواجب منزلي، على أن يتم مناقشته عند الجلسة اللاحقة، وهو:

– بعد معرفتك بحاجات ابنك الاجتماعية كيف يمكنك مساعدته لتحقيق تفاعله الاجتماعي؟

الجلسة (09): حاجات المتفوقين الأكاديمية (التربوية)

➢ **الأهداف:**

- التعريف بحاجات المتفوقين الأكاديمية.
- تعريف المشاركات بأساليب إشباع حاجات الأبناء الأكاديمية.
- العمل على تهيئة أفضل الظروف الملائمة لاستثمار طاقاتهم العقلية.

➢ **الفنيات:** المحاضرة، الحوار والمناقشة الجماعية، الواجب المنزلي.

➢ **الزمن: 60** دقيقة.

➢ **الأدوات المستخدمة:** جهاز حاسوب، سبورة، أقلام، أوراق، جهاز عرض.

إجراءات وآليات تطبيق الجلسة:

✓ تبدأ الطالبة الباحثة الترحيب بالمسترشدين (الأمهات) وتشكرهم على حسن التزامهم.

✓ مناقشة الواجب المنزلي.

✓ ثم تطلب الطالبة الباحثة من أحد المشاركات تلخيص ما ورد في الجلسة السابقة بصورة سريعة، بهدف ربطها مع الجلسة الحالية.

✓ تقدم الطالبة الباحثة المحاضرة من خلال التعريف بحاجات المتفوقين الأكاديمية مع تسجيل بعض ملاحظات المشاركات، حيث تعرف الحاجات الأكاديمية للمتفوقين بأنها: "المتطلبات التربوية التي يحتاجها المتفوق، والتي تحتاج إلى إشباع حتى يزيد مستواه وأدائه الأكاديمي المرتفع ويصبح متميز". ومن بين هذه الحاجات، الحاجة إلى وجود مكتبة ثرية غنية بالكتب لتنمية قدراته، والتشجيع على القراءة والمطالعة في وقت الفراغ لزيادة تحصيله الدراسي، مساعدته في حل واجباته المنزلية ولو بالتشجيع والتحفيز، الذهاب إلى نزهات وخرجات للقضاء على الملل وتنمية روح الاكتشاف، تشجيعه على المنافسة والمبادرة لتحقيق مزيدا من التفوق الدراسي، المتابعة المستمرة لتحصيل دراسي أفضل، الحاجة إلى مهارات التعلم الذاتي واستثمار مصادر التعلم

والمعرفة...الخ، فمعرفة هذه الحاجات تساعدنا في إشباع حاجاتهم الملحة والدائمة حتى يحقق التوازن النفسي الذي ينعكس على تحصيله الدراسي والأكاديمي.

✓ بعدها تتطرق الطالبة الباحثة إلى اقتراح بعض أساليب إشباع الحاجات الأكاديمية للأبناء، باستخدام أساليب التعزيز الإيجابي المفيد والمشجع ومدح ما ينجزه والثناء عليه، ومشاركته ميولاته واهتماماته وتحفيزه على زيارة مختلف المعارض للاطلاع وتبادل الخبرات، مساعدته على اختيار التخصص الدراسي الذي يرغب فيه ويتفق مع قدراته مع توفير وسائل تكنولوجيا حديثة لتنمية قدراته وطاقاته.... وعليه فإن معرفة هذه الحاجات تعد من الجوانب المهمة التي يحتاج إليها المتفوق، إذ تعتبر القاعدة الأساسية لإبراز واظهار تفوقه وتميزه.

✓ ثم تؤكد الطالبة الباحثة أنه يستوجب من الأسرة (الوالدين) توفير الدعم والمساندة اللازمة لإشباع هذه الحاجات والعمل على تهيئة أفضل الظروف التربوية والاجتماعية الملائمة لا ستتمار هذه الثروة الوطنية واحتضانها والتكفل بها ورعايتها، خاصة أنهم في مرحلة مهمة وهي مرحلة المراهقة التخطيط للمستقبل والذي سنتطرق لها بالتفصيل في الجلسة المقبلة.

✓ ثم تفتح الطالبة الباحثة المجال للمناقشة وطرح مختلف التساؤلات، ومناقشة ما تم تسجيله من آراء في السبورة أثناء عرض المحاضرة.

✓ بعد ذلك تقوم الطالبة الباحثة بتوزيع استمارة تقييم الجلسة، لتحديد مقدار الاستفادة لكل فرد من أفراد العينة بعد نهاية كل جلسة إرشادية. مع الملاحظة أن هذه الاستمارة ترجع للباحثة مباشرة بعد الإجابة عليها، وقبل خروج المسترشدين (الأمهات) من الجلسة.

➢ **الواجب المنزلي:** تكلف الطالبة الباحثة المسترشدين (الأمهات) القيام بواجب منزلي، على أن يتم مناقشته عند الجلسة اللاحقة، وهو:

– ما الحلول التي تستطعون إتباعها لإشباع حاجات أبنائكم الأكاديمية؟

الجلسة (10): خصائص ومشكلات الأبناء في مرحلة المراهقة

➢ **الأهداف:**

- التعرف على خصائص نموهم في مرحلة المراهقة ومشكلاتهم المختلفة.
- التعرف على حاجاتهم النفسية والاجتماعية والعقلية في مرحلة المراهقة.
- أهمية المرحلة الثانوية وما يرتبط بها من (مستوى الطموح، اختيار التخصص الدراسي...).
- تقديم بعض الإرشادات للمشاركات لدعم العملية التعلمية لأبنائهن.

➢ **الفنيات:** المحاضرة، الحوار والمناقشة الجماعية، نمذجة، واجب منزلي، مطوية.

➢ **الزمن: 60** دقيقة.

➢ **الأدوات المستخدمة:** جهاز حاسوب، جهاز عرض، سبورة، أقلام، أوراق.

إجراءات وآليات تطبيق الجلسة:

✓ الترحيب بالمسترشدين (الأمهات) وتقديم الشكر لهم على حضورهم والالتزام بالمواعيد.

✓ استعراض ما تم تقديمه في الجلسة السابقة، ومناقشة الواجب المنزلي.

✓ قبل البدء في المحاضرة تشير الطالبة الباحثة إلى أن هذه الجلسة ستشارك في تنشيطها زميلة لها وهي مستشارة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وهذا من أجل إثراء الحصة الأكثر وبيان أهمية (دور الأولياء في العملية التربوية والتواصل بين الأسرة والمدرسة). ترحب بها الطالبة الباحثة ثم تطلب من المشاركين الترحيب بها، واستغلال فرصة وجودها معنا. وهذا من خلال تسجيل أهم النقاط التي سيتم التطرق إليها في المحاضرة، لفتح المجال في الأخير للمناقشة وطرح الاستفسارات والتساؤلات وتوضيح نقاط الغموض.

✓ بعد ذلك تقدم الطالبة الباحثة المحاضرة حول خصائص نموهم في مرحلة المراهقة ومشكلاتهم المختلفة عن طريق عرضها ببرنامج **(power point)** بواسطة جهاز الحاسوب، حيث تعد مرحلة المراهقة من أدق وأهم مراحل النمو التي يمر بها الإنسان، وهي أكثر المراحل تعقيداً وأعمقها أثراً في مستقبله. وتتسم مرحلة المراهقة بأنها مرحلة تغيرات وتبدلات فسيولوجية وانفعالية وعقلية واجتماعية شاملة لجميع جوانب شخصية الفرد. وهي أيضا فترة مليئة بالصراعات النفسية والأزمات والمشكلات السلوكية **(الداهري،2010، ص.235)**. لأنه في هذه المرحلة تظهر أزمة المراهقة التي تؤثر في الأفكار والمعتقدات ومن ثم في السلوك والقيم والاتجاهات، وهي حساسة وانتقالية تصحبها العديد من التغيرات للأن الطفل ينتقل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، لهذا من الضروري معرفة خصائص هذه المرحلة ومعرفة التغيرات التي تطرأ عليه، ففي النمو العقلي تزداد القدرات العقلية وتبدأ في التمايز، ويصل ذكاء إلى أقصى حد يمكن أن يصل إليه في نهاية هذه المرحلة، والتخطيط للمستقبل وخاصة المهني، أما النمو الانفعالي يتصف بعدم الثبات الانفعالي والتناقض الوجداني، الشعور بالقلق والحساسية الانفعالية المفرطة، وفي النمو الاجتماعي تظهر لدية الحساسية للنقد والميل إلى الجدل مع الكبار، ويميل إلى الاستقلال وبصفة خاصة داخل لأسرة...وغيرها.

✓ ثم تتطرق الطالبة الباحثة إلى الحاجات النفسية والاجتماعية والعقلية في مرحلة المراهقة، فالحاجات تختلف بمختلف مراحل العمر، ففي مرحلة المراهقة يحتاج إلى الحب والتفهم والبحث عن الذات وتحقيقها يميل إلى الاهتمام والعناية بالمظهر والأناقة، وتظهر لديه حب الظهور والتباهي...الخ، أضف إلى هذا إن كان الابن متفوق فهذا تحديا من نوع آخر.

✓ ثم تحيل الطالبة الباحثة الكلمة لمستشارة التوجيه المدرسي والمهني، حول أهمية المرحلة الثانوية في المسار الدراسي للأبناء، حيث أنها مرحلة مهمة ومركزية في السلم التعليمي وأهم المحطات الدراسية لارتباطها الوثيق بالمستقبل لما تحمله من طموحات وآمال، إذ تعتبر الأهم من حيث رسم أهداف المستقبل والتخطيط له، وأهمية القرارات التي يتخذونها فيما يتعلق باختيارهم التخصص الدراسي والمهني. وخاصة إذا تعلق الأمر بالمتفوقين فهم أكثر حرصا من غيرهم فيما يتعلق بمستقبلهم. هذا من جهة ومن جهة أخرى بالنظر إلى تنوع قدراتهم تتعدد الخيارات الدراسية المتاحة لهم ما قد يقودهم إلى حالة من الإحباط عند مواجهة موقف الاختيار خاصة مع نهاية المرحلة الثانوية، إذ تتزامن مع المتطلبات النمائية لمرحلة المراهقة، حيث تعد مرحلة ولادة مليئة بالصراعات والاضطرابات، لذا من المهم التعرف أكثر على أهم مشكلاتهم وحاجاتهم، فهم أحوج للعناية والاهتمام أكثر من أي وقت مضى، كونهم يواجهون العديد من المشكلات والمعوقات المرتبطة بجوانب نموهم وتعلمهم المختلفة خاصة المعرفية والأكاديمية.

✓ واستكمالا لفعالية المحاضرة تأكد الطالبة الباحثة والمستشارة على دور الأولياء في دعم العملية التعليمية لأبنائهم، إذ تقع على عاتقهم مسؤولية كبيرة في هذه المرحلة وذلك باستيعاب وإشباع حاجاتهم واحترامها، ومساعدتهم حتى تتمكنوا من إذلال الصعوبات والعراقيل التي تقف أمام الاستفادة من قدراتهم بما يضمن استمرار تفوقهم، ويتجلى هذا من خلال التواصل مع المدرسة، المراقبة والمتابعة المستمرة والتنسيق مع أساتذته، الذهاب إلى المؤسسة في اليوم المفتوح...الخ، بما يسهم في استقرار الأبناء نفسيا واجتماعيا ودراسيا، وبالتالي تحقيق التفوق الدراسي.

✓ بعدها تشكر الطالبة الباحثة مستشارة التوجيه والمسترشدين (الأمهات) على الإصغاء والمشاركة الفعالة. وتنتهي الجلسة بتحديد موضوع الجلسة القادمة.

✓ وفي النهاية تم عمل تقييم للجلسة وذلك من خلال توزيع استمارة تقييم الجلسة على الأمهات لكي يقمن بتقييمها، وترجع للباحثة مباشرة بعد الإجابة عليها.

➢ **الواجب المنزلي:** تكلف الطالبة الباحثة المسترشدين (الأمهات) القيام بواجب منزلي، على أن يتم مناقشته عند الجلسة اللاحقة، وهو:

- من خلال عرض المحاضرة قم بذكر أهم النقاط التي استفدتم منها؟
- وماذا تقترحون لمتابعة تمدرس أبنائكم؟

الجلسة (11): طرق وأساليب التعامل مع الابن المتفوق

➢ **الأهداف:**

- التعريف بطرق وأساليب التعامل مع الابن المتفوق.
- اقتراح بعض الطرق والأساليب التربوية الفعالة في التعامل مع الابن المتفوق.
- تدريب الأولياء على مهارات وأساليب تساعدهم على التعامل مع الابن المتفوق، من خلال جعلهم يلعبون أدوارا يمثلون فيها تطبيق هذه المهارات والأساليب.

➢ **الفنيات:** المحاضرة، المناقشة، لعب الدور، نمذجة، واجب منزلي.

➢ **الزمن: 70** دقيقة.

➢ **الأدوات المستخدمة:** جهاز حاسوب، جهاز عرض، سبورة، أقلام، أوراق، ، شريط فيديو.

إجراءات وآليات تطبيق الجلسة:

✓ تبدأ الطالبة الباحثة بالترحيب بالمسترشدين (الأولياء) وتشكرهم على حسن التزامهم، ثم تقوم الطالبة الباحثة بتلخيص الجلستين السابقتين في عجالة بهدف ربط الجلستين السابقتين بالجلسة الحالية.

✓ مناقشة الواجب المنزلي.

✓ وقبل البدء في المحاضرة تقوم الطالبة الباحثة بعرض شريط فيديو على المسترشدين (الأولياء) لجس نبضهم حول ما رأوه من مشاهد قبل الخوض في المحاضرة. وتقوم الباحثة بتسجيل ملاحظاتهم على السبورة. بعدها يتم عرض المحاضرة والتطرق إلى تعريف نمط المعاملة الوالدية حيث يقصد بها: "مجموعة الطرق والأساليب التي تتبعها الأسر كأنماط ونماذج في التعامل مع أطفالهم وتنشئتهم في مختلف المواقف الحياتية والتي تؤثر على

التكوين النفسي والتوافق الاجتماعي للطفل"(**عوف،2008، ص.187**). وهذا المفهوم يحمل العديد من المسميات منها: الاتجاهات الوالدية في التنشئة، التربية الوالدية... وكلها مسميات استخدمت بشكل مترادف للدلالة على أساليب المعاملة الوالدية في التربية وتقسم إلى نوعين هما أساليب سوية وتشمل (الديمقراطية وتحقيق الأمن النفسي للطفل، التقبل ...) وأساليب غير سوية وتشمل (الحماية الزائدة، التسلط، الإهمال....) مع توضيح الآثار المترتبة لكل نوع من هذه الأساليب.

✓ ثم تقوم الطالبة الباحثة بطرح سؤال: حسب رأيك أي الأساليب تراها فعالة في التعامل مع الأبناء (وخاصة المتفوقين)؟. والإجابة تكون تمهيدا لاستعراض مختلف الأساليب التربوية الفعالة والناجحة والتي كان لها الدور الهام في إثارة الأفكار الإبداعية وتحقيق الصحة النفسية. مع أخذ بعين الاعتبار على أنه يتم اتفاق الوالدين على إتباع أسلوب معتدل مناسب (حسب طبيعة الموقف) دون مغالاة.

✓ ولإكساب الأولياء بعض المهارات والأساليب التربوية الفعالة في تعاملهم مع أبنائهم المتفوقين، تدعوا الطالبة الباحثة الأولياء إلى محاولة تكوين رابطة وجدانية مع أبنائهم مبنية على التفاهم والتقبل والمساندة والتسامح والدفء، بدل من التركيز على الأساليب التربوية الخاطئة المبنية على التسلط والانصياع.

✓ ثم تفتح الطالبة الباحثة المجال للمناقشة وطرح مختلف التساؤلات، ومناقشة ما تم تسجيله من آراء في السبورة قبل عرض المحاضرة. والتعليق على كافة ملاحظاتهم مع تحديد الرأي الصائب والرأي غير الصائب واقتراح البديل من خلال ما تعلموه في المحاضرة.

✓ ثم تطلب الطالبة الباحثة من أحد الأولياء القيام بلعب الدور معها، تمثل فيها تطبيق أساليب المعاملة الوالدية (أساليب سوية، و أساليب غير سوية). ثم بعدها يقلب الدور.

✓ بعد ذلك تقوم الطالبة الباحثة بتوزيع استمارة تقييم الجلسة، لتحديد مقدار الاستفادة لكل فرد من أفراد العينة بعد نهاية كل جلسة إرشادية. مع الملاحظة أن هذه الاستمارة ترجع للطالبة الباحثة مباشرة بعد الإجابة عليها، وقبل خروج المسترشدين (الأولياء) من الجلسة.

➢ **الواجب المنزلي:** تكلف الطالبة الباحثة المسترشدين (الأولياء) القيام بواجب منزلي هو:

- تذكر موقفا صادفك مع ابنك "وذكرته في المحاضرة". أذكر لنا كيف تصرفت معه؟ ثم تخيل لو أن الزمن يعود بك إلى الوراء، كيف كنت ستتصرف مع ابنك حيال هذا الموقف؟

الجلسة (12): الجلسة الختامية

➢ **الأهداف:**

- التطبيق البعدي لأداة الدراسة.
- تهيئة المشاركين نفسيا لإنهاء البرنامج مع التأكيد على ضرورة الاستفادة وتطبيق ما تعلموه في الجلسات الإرشادية.
- تقديم الشكر للمسترشدين (الأولياء) على تعاونهم في تنفيذ هذا البرنامج.
- تقديم استمارة تقييم البرنامج الإرشادي.

➢ **الفنيات:** المناقشة، المحاضرة.

➢ **الزمن: 60** دقيقة.

➢ **الأدوات المستخدمة:** جهاز حاسوب، جهاز عرض، أوراق، أقلام، سبورة.

إجراءات وآليات تطبيق الجلسة:

✓ تبدأ الطالبة الباحثة الجلسة الترحيب بالمسترشدين (الأولياء) وشكرهم على الحضور والالتزام بالمواعيد. وتلخيص ما تم إنجازه في الجلسة السابقة.

✓ تخبر الطالبة الباحثة بأن هذه الجلسة ستكون الجلسة الختامية وذلك بتقديم أهم النقاط والموضوعات التي تم التطرق إليها في البرنامج الإرشادي (تلخيص موجز وبشكل مخطط).

✓ تناقش الطالبة الباحثة المسترشدين (الأولياء) حول النقاط الإيجابية في البرنامج الإرشادي، وما هي أهم الصعوبات التي واجهتهم خلال مشاركتهم في البرنامج.

✓ تقوم الطالبة الباحثة بتوزيع أداة القياس التي أعدت سابقا، للإجابة عليها من طرف المشاركين في البرنامج.

✓ بعد الانتهاء توزع الطالبة الباحثة الاستمارة الخاصة بتقييم البرنامج الإرشادي.

✓ وفي نهاية الجلسة تقوم الطالبة الباحثة بتقديم الشكر والتقدير للأولياء المشاركين في البرنامج لحسن تعاونهم والتزامهم وانضباطهم في الحضور خلال سير جلسات البرنامج.

✓ تؤكد الطالبة الباحثة على المسترشدين (الأولياء) ضرورة الاستفادة مما قدم لهم في هذا البرنامج في حياتهم اليومية والمستقبلية.

- **ملاحظات واقتراحات السادة المحكمين:**

.....

.....

ملحق رقم (06):

استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي

الرقم	مجال التحكيم	الحكم		ملاحظات
		مناسب	غير مناسب	
01	عنوان البرنامج			
02	أهداف البرنامج			
03	محتوى البرنامج			
04	مدة البرنامج			
05	فنيات البرنامج			
06	ترتيب جلسات البرنامج			
07	التقييم التجريبي للبرنامج			

ملحق رقم (07):

نموذج تقييم جلسات البرنامج الإرشادي من طرف الطالبة الباحثة

رقم الجلسة..... تاريخ الجلسة: .....

مدى تحقق أهداف الجلسة		سير الجلسات	مشاركة الأعضاء	الواجبات المنزلية
- الهدف الأول				
- الهدف الثاني				
- الهدف الثالث				
- الهدف الرابع				

ملحق رقم (08):

استمارة تقييم جلسات البرنامج الإرشادي من طرف المجموعة الإرشادية

- **اسم العضو:** ..... - **اليوم:** ..... - **التاريخ:** .....

- **أعزاء الأمهات:** من خلال مشاركتكن في هذه الجلسات الإرشادية نرجو منكن الإجابة على الأسئلة التالية:

رقم الجلسة: (....)

الأسئلة	تقييم الجلسة		
	جيدة	مقبولة	ضعيفة
1. ما رأيك في موضوع الجلسة ومحتواها؟			
2. ما هي أهم النقاط التي استفدت منها في هذه الجلسة؟			
3. ما هي جوانب الضعف التي رأيتها في هذه الجلسة؟			
4. هل يتناسب وقت الجلسة مع محتواها؟			
5. كيف كانت استفادتك من هذه الجلسة؟			

- **ما هو شعوركن بعد انتهاء الجلسة؟ وماذا تقترحن في الجلسة المقبلة؟.**

.....

.....

.....

شكرا لكن على تعاونكن

ملحق رقم (09):

استمارة تقييم البرنامج الإرشادي من طرف المجموعة الإرشادية

- الاسم واللقب:.....

أعزاء الأمهات من خلال مشاركتكن في البرنامج الإرشادي نرجو منكن الإجابة على الأسئلة التالية:

الرقم	الأســـئـــلـــة
01	**- ما رأيك في البرنامج ومحتوياته؟** ....
02	**- هل أضاف لك البرنامج شيئا جديدا ؟ وما هو؟** ....
03	**- من وجهة نظرك الخاصة ما هي الأشياء التي أعجبتك في البرنامج؟** ....
04	**- من وجهة نظرك الخاصة ما هي الأشياء التي لم تعجبك في البرنامج؟** ....
05	**- ما هي الأشياء التي كنت تتوقع من البرنامج تحقيقها ولم تتحقق؟** ....
06	**- هل توجد لديك اقتراحات ترغبين في طرحها حول البرنامج؟ وما هي؟** ....

ملحق رقم (10):

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين للمقياس والبرنامج الإرشادي

الرقم	اسم الأستاذ المحكم	مكان العمل
01	راجية بن علي	قسم علم النفس– جامعة باتنة
02	الويزة سلطاني	قسم علم النفس– جامعة باتنة
03	عمار شوشان	قسم علم النفس– جامعة باتنة
04	عادل آتشي	قسم علم النفس– جامعة المدية
05	سعاد عباسي	قسم علم النفس– جامعة المدية
06	محمد أوباجي	قسم علم النفس– جامعة المدية
07	عبد الطيف أسبرتو	المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس/ مكناس

ملحق رقم (11):

كشف حضور وغياب أعضاء المجموعة الإرشادية

الأسماء		الجلسة											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	غ
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														

														15
														16
														17
														18
														19
														20
														21
														22
														23

ملحق رقم (12):

نموذج الجدول الثلاثي (A.B.C)

الحدث	الأفكار	الانفعالات
A	B	C

ملحق رقم (13):

استمارة معرفة حاجات الأبناء المتفوقين

معرفة حاجات الأبناء فيما مضى	معرفة حاجات الأبناء الآن وفي المستقبل
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

البرنامج الإرشادي:

عبارة عن مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظرية وفنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لإليس، ويتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والأنشطة المختلفة، التي تقدم للمسترشدين (الأولياء) بطريقة جماعية خلال فترة زمنية محددة بهدف زيادة استبصارهم وتعريفهم بحاجات أبنائهم المتفوقين النفسية والاجتماعية والأكاديمية ومساعدتهم في التعرف على أفكارهم اللاعقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية وبالتالي تعديل اتجاهاتهم وسلوكياتهم تجاه أبنائهم، وإكسابهم مهارات تساعدهم في معرفة هذه الحاجات وإشباعها، حتى يتم استثمار قدراتهم وطاقاتهم على أكمل وجه.

هدف البرنامج:

هو تعريف الأمهات بحاجات أبنائهن المتفوقين (النفسية والاجتماعية والأكاديمية) وإكسابهن بعض المهارات التي تساهم في رفع مستوى معرفتهن وإدراكهن بخصائصهم وحاجاتهم وكيفية إشباعها، وبالتالي يعملون على توفيرها وإشباعها وتعديل سلوكهن اتجاه أبنائهن.

يعتبر الإرشاد العقلاني الانفعالي.



الإرشاد العقلاني الانفعالي:

هو أحد مداخل المعرفية السلوكية الحديثة في الإرشاد النفسي، ويعرف بأنه:" نوع من الإرشاد يطبق مبادى الإرشاد السلوكي، لكن على العالم الداخلي للمسترشد أي الأفكار والمعارف والانفعالات، والتي تكون عبارة عن مسلمات خاطئة يتبناها الفرد من الطفولة، وتجسدت في عقله حتى أصبحت حقائق تبنى عليها نتائج خاطئة والتي تخلق الصراعات العقلية، ومن خلال الإقناع المنطقي العقلاني وعكس ما كان يعمله المسترشد بعد التشخيص السليم والتدريب على عكس هذه الأفكار يتم الإرشاد العقلاني السلوكي" **(العتابي،2016، ص.159).**

وحسب هذه الظرية يمكن تصنيف العوامل الفكرية المسببة للاضطراب النفسي والعقلي إلى فئتين من العوامل هما:

أ- عوامل متعلقة بمحتوى الأفكار والمعتقدات.

ب- عوامل متعلقة بأساليب التفكير والمعتقدات.

المرشد في الإرشاد العقلاني الانفعالي:

إن المرشد شخص نشط يتسم بقوة التأثير على المسترشد وبقدرته على الإقناع وعلى مهاجمة الأفكار غير المنطقية وتحليل فلسفات المسترشدين في الحياة واتجاهاتهم ونسق التفكير لديهم، ويكون بوسعه استخدام الأساليب المعرفية والعاطفية والسلوكية في التأثير على أفكار المسترشدين ومشاعرهم وتصرفاتهم.

نموذج رقم (02):

فاعلية برنامج إرشادي إنشائي لتعريف أولياء التلاميذ المتفوقين بحاجات أبنائهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية في المرحلة الثانوية



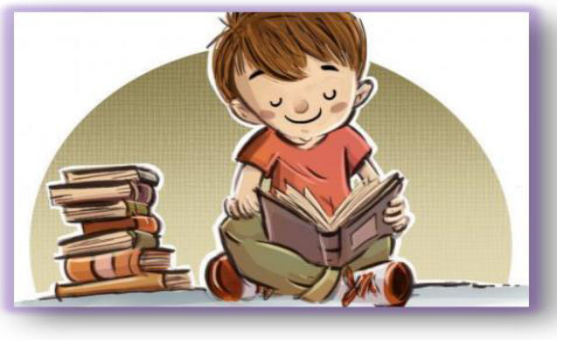
إعداد الطالبة:

حورية بوتي

إشراف:

د/ رابح واكد

السنة الجامعية: 2020-2021



✓ الحوار إتاحة فرص المناقشة وابداء الرأي في جو عائلي مفعم بالحرية والثقة والدفء الأسري.

✓ التأهيل العلمي، لابد من دعم التفوق بالمعرفة وذلك بالمطالعة الجادة الواعية، مع امتداح ما ينجزه ومساعدته على المشاركة في المعارض الفنية وابراز نشاطاته بشتى الطرق مما يدعم ثقته بنفسه ويؤكد على تحمل المسؤولية.

✓ استخدام أساليب التعزيز الإيجابي المفيد والمشجع، ونقصد هنا التشجيع المعنوي والتشجيع النفسي.

✓ التواصل مع المدرسة: يفضل بالوالدين التواصل مع المدرسة إدارة ومدرسين وتنبيههم على خصائص التلميذ المتفوق ليتم التعاون بينهما في رعايته والحفاظ على مستواه.





✓ إثراء البيئة الأسرية بالخبرات والمصادر الحسية والثقافية بما يتيح للموهوب زيادة وعيه بالمثيرات المحيطة به، ومن توسيع دائرة اتصاله وفضوله المعرفي عامة وفي مجال تفوقه أو موهبته الخاصة.

✓ توفير مناخ أسري آمن متفهم لخصال الابن المتفوّق أو الموهوب، ولا يشعره بالخوف والتهديد، من خلال استخدامهم طرق معتدلة خالية من المبالغة والتدليل أو التعصب أو التعقيد.

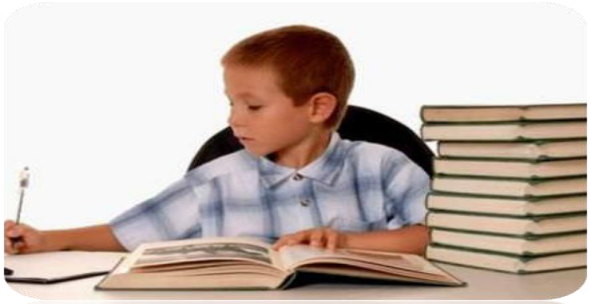
✓ تهيئة الفرص لإحساس الابن الموهوب والمتفوّق بالإشباع العاطفي والتخلص من الحرمان بأساليب تتمشى مع الدوافع الإنسانية والأساليب التربوية السليمة والنزعة الأبوية الحانية.

✓ دعم الأسرة لثقة الابن بنفسه وتنمية إحساسه بالكفاءة، عن طريق التشجيع المستمر والتغذية الراجعة الإيجابية والمشاركة الفعّالة من قبل الوالدين في الأنشطة المختلفة.



من هو المتفوق؟

هم التلاميذ الذين يمتازون بدرجات تحصيل مرتفعة وبدرجة عالية من الانجاز المهني واستمرار الدافع إلى التحصيل الأكاديمي للوصول إلى درجات عقلية مرتفعة.



دور الأسرة في رعاية المتفوق دراسيا

لاشك أن للأسرة بكل خصائصها وظروفها أثر كبير في ظهور التفوق لدى الطفل، وتحب لأبنائها الإبداع والتفوق والتميز لتفتخر بهم وبإبداعاتهم ولكن المحبة شيء والإرادة شيء آخر. فالإرادة تحتاج إلى معرفة كاشفة وبصيرة وقدرة واعية لتربية الإبداع والتفوق والتميز، وعدم التقاعس بحجة الظروف الاجتماعية والحالة الاقتصادية والمالية... ونحو هذا فكلمة طيبة صادقة وابتسامة عذبة ورقيقة، تصنع الأعاجيب في أحاسيس الشخص وتكون سببا في تفوقه وإبداعه.



الخصائص الاجتماعية

- يشعر بالحرية ويبادر للعمل ويحب النشاط الثقافي والاجتماعي.
- يملك القدرة على نقد ذاته، والإحساس بالمسؤولية.
- يبادر في اقتراح حلول للمواقف المشكلة ويتسم سلوكه بالتحدي وعدم الخضوع.
- تفاعله الاجتماعي واسع، وشامل.



الخصائص العقلية

- سرعة التعلم والتفوق في التحصيل.
- القدرة على المثابرة والتركيز والانتباه والتفكير لفترات طويلة.
- اقتراح أفكار قد يعتبرها الآخرين غريبة.
- وضوح التفكير ودقة وخصوبة الخيال واليقظة والقدرة الفائقة على الملاحظة.
- حصيلته اللغوية واسعة وخصبة وثرية.
- تفوق في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية مثل: الرياضيات، العلوم، التاريخ.
- يرغب في المخاطرة، ويضع معايير عالية، ويؤدي الأعمال الصعبة بسهولة

الخصائص الشخصية والانفعالية

- حساسية غير عادية لتوقعات ومشاعر الآخرين.
- تطور مبكر للمثالية والإحساس بالعدالة.
- تطور مبكر للقدرة على التحكم والضبط الداخلي وإشباع الحاجات.
- مستويات متقدمة من الحكم الأخلاقي.
- النضج الأخلاقي المبكر.
- حسن الدعابة.
- القيادية والتأثير على الآخرين.

نموذج رقم (03):

مطوية موجهة لأولياء التلاميذ المتفوقين

خصائص وحاجات المتفوقين دراسيا



إعداد الطالبة:

حورية بوتي

إشراف:

د/ رابح واكد

السنة الجامعية: 2020-2021

مشكلات المتفوقتين

❖ **مشكلات معرفية:** عدم كفاية المناهج الدراسية، وتدني التحصيل الدراسي.

❖ **مشكلات انفعالية:** الحساسية المفرطة، والحدة الانفعالية، والكمالية.

❖ **مشكلات مهنية:** صعوبة الاختيار وتحديد الأهداف المهنية، والرغبة في تغيير تخصصاتهم المهنية.

❖ **مشكلات ذاتية تتعلق بالطفل نفسه:** بطء المهارات الجسمية، وغياب التوازن بين النضج الانفعالي والنضج العقلي، ونشد الكمال والبحث عن المثالية، والإفراط في محاسبة النفس، والبحث عن معنى للحياة.

❖ **مشكلات أسرية:** اللامبالاة من جانب الوالدين، والإهمال والسخرية منه، والمبالغة في تقدير الوالدين لتفوق الطفل، وإهمال إشباع الحاجات الأساسية لديه، وسوء توافق الموهوب مع إخوته، أو إتباع بعض الأساليب الوالدية في التنشئة مثل التسلط، والقوة، والسيطرة والتقييد، والحماية الزائدة...وغيرها تعوق استقلاليته، وتدفعه إلى المسايرة والاتباعية، وتسلب ما لديه من الشعور بالكفاءة والتفوق، وتقلل من فرص التعبير عما لديه من استعدادات.

❖ **مشكلات مدرسية:** تجاوز الطفل الموهوب لسرعة التعلم في المدرسة العادية، وإخفاقها في إشباع حاجاته، وفتور حماسه تدريجياً، وتدني التحصيل كنتيجة لغياب التشجيع.





الحاجات الأكاديمية –التدريسية، العقلية– المعرفية، التربوية–

- الحاجة إلى مهارات التعلم الذاتي واستثمار مصادر التعلم والمعرفة.
- الحاجة إلى الاستطلاع والاكتشاف والتجريب.
- الحاجة إلى مناهج تعليمية وأنشطة تربوية متحدية لاستعداداتهم، وأسلوبهم الخاص في التفكير والتعلم.
- الحاجة إلى برنامج دراسي خاص.
- الحاجة إلى الأبنية المعرفية التي تجعلهم يصلون إلى درجة الإتقان.
- الحاجة إلى مهارات الحصول على المعرفة.



الحاجات النفسية

- الحاجة إلى الاعتراف بتفوقهم ومقدراتهم.
- الحاجة إلى الاستبصار الذاتي باستعداداتهم والوعي بها وإدراكها.
- الحاجة إلى الاستقلالية والحرية في التعبير.
- الحاجة إلى الفهم المبني على التعاطف، والتقبل غير المشروط من الآخرين.
- الحاجة إلى مزيد من تقدير الآخرين.
- الحاجة إلى المزيد من الإنجاز.
- الحاجة إلى فهم الذات.
- الحاجة للاحترام من قبل الآخرين.
- الحاجة للحب.

الحاجات الاجتماعية

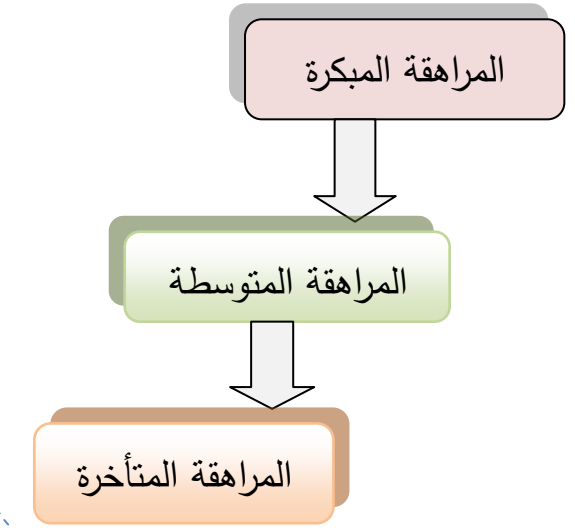
- الحاجة إلى اكتساب المهارات التوافقية، وكيفية التعامل مع الضغوط.
- الحاجة إلى تكوين علاقات اجتماعية مثمرة، وتواصل صحي مع الآخرين.
- الحاجة إلى مواجهة المشكلات الدراسية، والصعوبات الانفعالية.
- الحاجة إلى الاندماج الاجتماعي
- إعطائه الفرص لاتباع طرق التفكير المتعددة، وتدريبه على مهارات التواصل الاجتماعي، وأساليب القيادة ومهاراتها.

أيها الولي (ة):

يمر ابنك بمرحلة عمرية تسمى بالمراهقة، وهي باختصار المرحلة التي تسبق الرشد، وتصل بالفرد إلى اكتمال النضج فهي تبدأ من البلوغ حتى سن الرشد، كما إنها مرحلة يتعرض فيها لمجموعة من التغيرات والتطورات الجسدية والعقلية التي تؤثر على حالته النفسية والانفعالية مما تجعل المراهق في بعض الأحيان مضطربا قلقا، كثير التحولات في آرائه ومواقفه.

ونظرا لطبيعة هذه المرحلة الحرجة، يتوجب على الأولياء تثقيف أبنائهم والجلوس معهم لتعليمهم التغيرات التي تحدث لهم في هذه الفترة.

مراحل المراهقة



أنماط المراهقة







نموذج رقم (04):

المراهقة



الطالبة: حورية بوتي

كيفية التعامل مع ابنك المراهق:

✓ تجنب مخاطبة المراهق بعدد من العبارات المحبطة والمحطمة مثل: أنا أعرف ما ينفعك، لا داعي لأن تكمل حديثك فلتنصت الي الآن دون أن تقاطعني اسمع كلامي ولا تناقشني.

✓ اختر الوقت المناسب للحوار مع ابنك المراهق.

✓ كن هادئا لا تدخل في جدال مع ابنك المراهق ضبط النفس والابتعاد عن التهديدات والانتقادات اللاذعة.

✓ محاولة الوصول إلى قلب المراهق قبل عقله.

✓ ابتعد عن أسلوب القسوة والعنف والإهمال والنبذ في معاملتك له.

✓ أحرص على استعمال أساليب التشجيع والثناء الجسدي" الابتسامة، الاحتضان، مسك الأيدي، المسح على الرأس..."

✓ نمي مهاراته في الاتصال الاجتماعي الناجح بالأقران وأفراد المجتمع.

✓ أظهر الاهتمام والتقدير لما يقوله عند تحدثه اليك.

✓ لا تتشاجر بحضوره. وإحاطته بجو أسري مفعم بالحب والفهم والمسؤولية.



✓ اشبع الحاجات النفسية لابنك والتي تتمثل في الحاجة إلى الحب، الأمن، التقدير، الانتماء، الحرية، تحقيق الذات، تأكيد الذات، النجاح...

✓ مراعاة طبيعة المرحلة التي يمر بها.

✓ إبرام الصفقات المتبادلة/ معاملته على أنه شخص بالغ وراشد أحد الحلول السحرية عندما ينشب الصراع بين الآباء والأمهات والمراهقين.

✓ الصراحة مع المراهق

✓ التحلي بالمرح والبساطة

✓ يجب أن يكون البيت موضع الأمان (الابتعاد عن المشاكل داخل المنزل).

✓ وأخيرا لا تيأس منه (تقديم النصح والتوجيه وغرس القيم والمبادئ).



مظاهر النمو في المراهقة

الجسمي والعقلي

- زيادة الطول
- نمو العضلات
- التفكير الابتكاري

الانفعالي

- الشدة والعنف
- تقلب المزاج
- المثابرة

الاجتماعي

- التألف
- التمرد
- السخرية والتعصب