JSER

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٤) العدد (١١) مايو ٢٠٢٤م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية - الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيله التقنية- الاردن

الرقم المعيارى الدولى ISSN: 2709-5231

بسم الله الرحمن الرحيم

Journal of Studies and Educational Researches

مجـــلة الدراســـات والبحـوث التربـــوية

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت

بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ISSN: 2709-5231

للمجلة معامل تأثير عربي ومفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية

رئيس التحرير

أ.د علي حبيب الكندري

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم- كلية التربية- جامعة الكويت

مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز- مركز البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

هيئة التحرير

أ.د عبد الله عبد الرحمن الكندري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

ورئيس المكتب الثقافي في القنصلية الكويتية بدبي

أ.د أحمد عودة سعود القرارعة

أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد السابق- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د راشد علي السهل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الكويت

د. غازي عنيزان الرشيدي

أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د لولوه صالح رشيد الرشيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية العلوم والآداب- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

أ.د بدر محمد ملك

أستاذ ورئيس قسم الأصول والإدارة التربوية سابقاً- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د منال محمد خضيري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- ووكيل كلية التربية لشئون الطلاب- جامعة أسوان- مصر

د. أحمد فهمي السحيمي

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج- الكويت

اللجنة العلمية

أ.د خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية- كلية الأميرة عالية الجامعية- جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

أ.د محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر وتعليم الكبار- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل لشئون الطلاب- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د محمد سلامة الرصاعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- وعميد البحث العلمي والدراسات العليا سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الحسين بن طلال- الأردن
أ.د الغريب زاهر إسماعيل
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر
أ.د نايل محمد الحجايا
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن
أ.د هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر
أ.د محمد سليم الزبون
أستاذ أصول التربية- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن
أ.د عبدالله عقله الهاشم
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً- كلية التربية- جامعة الكويت
أ.د عادل السيد سرايا
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر
أ.د حنان صبحي عبيد
رئيس قسم الدراسات العليا- الجامعة الأمريكية- مينسوتا
أ.د سناء محمد حسن
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر
أ.د عائشة عبيزة
أستاذ الدراسات اللغوية وتعليمية اللغة العربية- جامعة عمّار ثليجي بالأغواط- الجزائر
أ.د حاكم موسى الحسناوي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة بغداد- ومعاون مدير مركز كربلاء الدراسي- الكلية التربوية المفتوحة- العراق
أ.د.م ربيع عبدالرؤوف عامر
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية
أ.د.م هديل حسين فرج
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية العلوم والآداب- جامعة الحدود الشمالية- السعودية
د. خالد محمد الفضالة
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت
د. هديل يوسف الشطي
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت
أ.د فايز منشد الظفيري
أستاذ تكنولوجيا التعليم والعميد السابق- كلية التربية - جامعة الكويت
أ.د عبد الناصر السيد عامر
أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر
أ.د السيد علي شهدة
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر
أ.د أنمار زيد الكيلاني
أستاذ التخطيط التربوي- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن
أ.د لما ماجد موسى القيسي
أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي ورئيس قسم علم النفس التربوي سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن
أ.د سامية إبريعم
أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر
أ.د عاصم شحادة علي
أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا
أ.د يحيى عبدالرزاق قطران
أستاذ تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني- كلية التربية - جامعة صنعاء- اليمن
أ.د صالح أحمد عبابنة
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية- الأردن
أ.د مسعودي طاهر
أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر
أ.د عادل إسماعيل العلوي
أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين
أ.د جعفر وصفي أبو صاع
أستاذ أصول التربية المشارك وعميد كلية الآداب والعلوم التربوية- جامعة فلسطين التقنية- فلسطين
أ.د.م الأميرة محمد عيسى
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية
د. عايدة عبدالكريم العيدان
أستاذ مشارك تكنولوجيا التعليم- كلية التربية الأساسية- الكويت
د. يوسف محمد عيد
أستاذ مشارك الإرشاد النفسي والتربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الملك خالد- السعودية
د. عروب أحمد القطان
أستاذ مشارك الإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- الكويت

Journal of Studies and Educational Researches
مجـــلة الدراســـات والبحـوث التربـــوية

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت سابقاً

أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د محمد عبود الحراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية

أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د مهني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د عبدالرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت

أ.د حسن سوادي نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق

أ.د علي محمد اليعقوب
أستاذ الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- ووكيل وزارة التربية سابقاً- الكويت

أ.د أحمد عابد الطنطاوي
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د محمد عرب الموسوي
رئس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق

أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر

أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر

التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د.م خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن كل أربعة شهور، وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ والمجلة مفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية، ومنها: دار المنظومة Dar Almandumah، معرفة e- MAREFA، شمعة Shamaa، قاعدة المعلومات التربوية Edu Searach، وللمجلة معامل تأثير عربي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:

1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.
2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية.
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية، على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:

- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
  - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
  - البريد الإلكتروني للباحث، ورقم الهاتف النقال.
  - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
  - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- ألّا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.
- أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألّا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:

- اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla)، وحجم الخط (14).
- اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman)، وحجم الخط (14).
- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
- أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية، وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
- تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألاَّ يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.

4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.

5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي: **submit.jser@gmail.com**

2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.

3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).

4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.

5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكِّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.

6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.

7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر، ولا يجوز سحب البحث من المجلة بعد تحكيمه.

8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.

9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.

10. المجلة لا ترد الأبحاث المرسلة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com

المحتويات

م	العنوان	الصفحة
-	الافتتاحية	viii
1	الوعي بالأمن السيبراني لدى معلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وعلاقته بمستوى توظيفهم للتكنولوجيا في التدريس، د. ناجي بدر الضفيري؛ د. إبراهيم غازي العنزي؛ أ.د. دلال فرحان العنزي.....	42-1
2	الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالصمود الأكاديمي ومدى إسهامهما في التنبؤ بالمعدل التحصيلي لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، د. يوسف راشد المرتجي.....	75-43
3	واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت ومعوقاتها من وجهة نظر المعلمات، د. تهاني سعود عبد الله العتيبي.....	115-76
4	الذكاء الروحي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، د. طلال جزاع باجيه جزاع وزري الشمري.....	157-116
5	تحليل الشبكات العصبية الاصطناعية لمقياس إدمان تطبيقات الهواتف الذكية وانتشاره لعينة من المراهقين المصريين، أ.د عبد الناصر السيد عامر.....	193-158
6	تصور مقترح في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير ممارسات الإدارة الإستراتيجية وتحسين جودة مخرجات مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت، د. مروة محمد حاجي بهبهاني؛ د. نوف علي فخري الرشيدي؛ د. نوف متروك الرشيدي.....	235-194
7	مدى تضمين قيم حقوق الإنسان المدنية في الإسلام بمحتوى مقرر الفقه للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، أ. علي عبد الله الأسمري؛ د. ابتسام صالح حبيب الحبيب.....	268-236
8	التدريب الإداري لمديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية وعلاقته بمستوى التطوير التنظيمي، أ. فايزة حمد الصبيحات؛ أ. د. محمد عبود الحراحشة.....	310-269
9	مستوى الوعي والممارسة لأبعاد المواطنة الرقمية لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية الأساسية وعلاقته بالتصورات نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، د. بدور مسعد المسعد؛ د. عايده عبد الكريم العيدان؛ د. علي محمود بوحمد؛ د. رباب داود الصفار.....	351-311
10	اضطراب تَشَوُّه صورة الجسد وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من المصابات، أ. بندر نواف العنزي.....	388-352

م	العنوان	الصفحة
11	دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم في الأردن ومعوقاته من وجهة نظر المعلمين، د. رولا محمد محمود حميدان؛ أ. محمد خلف دعسان الحواتمة.....	419-389
12	دوافع مشاركة الطلبة أو عزوفهم عن تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس والمنتدبين لمقرر ورشة إنتاج مواد تعليمية، د. خالد أحمد الكندري، د. راوية محمد الحميدان.....	449-420
13	التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة داخل البرامج الإثرائية من وجهة نظرهم، أ. حورية عبد العزيز الشمري؛ د. سارة خالد الفوزان.....	490-450
14	النظم الخبيرة وإدارة المخاطر والأزمات في المؤسسات التعليمية والبحثية- دراسة ميدانية، د.م إبراهيم حسن توفيق؛ أ.د.م محمد فتحي صديق ؛ أ. د بهلول أحمد سالم.....	534 -491
15	دور القصص الرقمية في تنمية المهارات الحياتية لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات، أ. وعد بنت فهد بن عوض الجهني؛ د. منار بنت سعود بن ماضي العتيبي.....	572-535
16	Job Satisfaction and Its Impact on Teacher Performance in the Southern District of Al – Mazar, Rasha Abdelwahab Khaleel Najjar.....	609-573
17	Employing Environmental storyboard in the contents of the French and Kuwaiti curricula at the secondary school: a qualitative comparative study, Adel Saad Aldhafeeri; DR. Ali Muhammad Aljodea.....	654-610

المقالات

م	العنوان	الصفحة
18	تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي: دراسة نظرية، أ. سلوى سعد محمد الهاجري.....	678-655

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم، عليه نتوكل وبه نستعين، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردي في كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة في العصر الحالي إلى أن أصبحت هي الطريق نحو مجتمع المعرفة الذي تتنافس الدول في تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالي (20%) من دخلها القومي في استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية في هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالي في التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالي في البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمي الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها في المجتمع، كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمي والتقني والاقتصادي، ويساهم في رقي الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمي إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، ويعد من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العلمية في تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوي المحلي أو القومي أو العالمي؛ ويقاس التقدم العلمي لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثي والعلمي مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوية أن تقدم لقرائها هذا العدد، وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم في هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمي بمساهماتهم العلمية. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ علي حبيب الكندري

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية، والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها

جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (4)ـ العدد (11)ـ يناير 2024م

التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة داخل البرامج الإثرائية من وجهة نظرهم

أ. حورية عبد العزيز الشمري *
حاصلة على ماجستير في التربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الملك فيصل- المملكة العربية السعودية

د. سارة خالد الفوزان
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك فيصل- المملكة العربية السعودية

إيميل: nonaem7@gmil.com

تاريخ استلام البحث: 2024/3/8 تاريخ قبول النشر: 2024/4/2 تاريخ النشر: 2024/5/10

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه مرشدي طلبة ذوي الموهبة داخل البرامج الإثرائية من وجهة نظرهم، وقد تألفت العينة من 50 مرشد/ة من مرشدي ذوي الموهبة في عدد من مدارس محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، واستعانت الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت استبانة وزعت على عينة الدراسة إلكترونياً، وأظهرت النتائج وجود عدد من التحديات التي تواجه مرشدي الطلاب من ذوي الموهبة تتعلق بالمعلم والمنهج والمدرسة علاوة على المنزل والمرشد الطلابي ذاته فيما يتعلق بالبرامج الإثرائية، كما أوضحت النتائج عدم وجود تأثير لأي من المتغيرات (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية) على أبعاد تحديات تقديم الخدمات الإرشادية لطلبة ذوي الموهبة، وعدم وجود فروق في آراء مرشدي الطلبة ذوي الموهبة حول تحديات تقديم الخدمات الإرشادية لطلبه ذوي الموهبة تعزى لمتغيري "النوع– نوع المدرسة"، وقد أوصت الدراسة بضرورة تكثيف الدورات التدريبية لتأهيل المرشدين للتعامل مع الطلبة ذوي الموهبة، والتخفيف من المناهج، وتكثيف التعاون بين المؤسسات التعليمية وبين الأسرة.

الكلمات المفتاحية: مرشدو الطلبة ذوي الموهبة – الطلبة من ذوي الموهبة- البرامج الإثرائية -الموهوبين -معوقات -الأحساء.

The challenges facing School guidance of gifted students within enrichment programs from their from their perspective

Houria Abdel Aziz Al-Shammari *
MS in Special Education - College of Education - King Faisal University - Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Sarah Khaled Al-Fawzan
Assistant Prof. of Special Education - College of Education - King Faisal University - Kingdom of Saudi Arabia

Email: nonaem7@gmil.com

Received: 8/3/2024 Accepted: 2/4/2024 Published: 10/5/2024

Abstract: The study aimed to know the challenges facing mentors of gifted students within enrichment programs from their point of view. The sample consisted of 50 gifted mentors in the Kingdom in a number of Al-Ahsa schools, using a questionnaire distributed electronically to the study sample. The study also used the descriptive approach. Analytical results concluded that there are many challenges facing mentors of gifted students related to the teacher, the curriculum, and the school, in addition to the home and the student advisor himself with regard to

* البحث مستل من رسالة ماجستير للباحثة

enrichment programs. The results also showed that there was no effect of any of the independent variables (years of experience, academic qualification, and training courses) on the dimensions of the challenges of providing guidance services to students with giftedness, and indicated that there were no differences in the opinions of counselors of gifted students about the challenges of providing guidance services to students with giftedness due to For the variables "type – type of school", the study recommended the necessity of intensifying training courses to qualify counselors to deal with people with talent, reducing curricula, and intensifying cooperation between educational institutions and the family.

key words: Gifted students Guidance - Gifted students - Enrichment programs- Talented- Constraints-Ehsaa.

المقدمة:

تمثل الخدمات الخاصة بالتوجيه والإرشاد جزءاً رئيسياً من البرامج المعنية برعاية الطلبة ذوي الموهبة والمتفوقين، ويظل أي برنامج تعليمي أو تربوي أو طريقة للتدريس تُقدم للطلبة من هذه الفئة غير كافية لتلبية ما لديهم من احتياجات إن لم يتم تدعيمها بالخدمات الإرشادية المتكاملة والمنظمة، لاسيما أن إهمال تلك الخدمات سوف يؤثر بالسلب على دافعية الطلبة الموهوبين نحو الإنجاز والتعلم، والطموحات المستقبلية التي يستشعرون بها، وطريقة تقديرهم لذاتهم، وعلاقاتهم الاجتماعية، ونموهم العاطفي، علاوة على نموهم المهني، ناهيك عن أن الخدمات الإرشادية من المبادئ الأساسية التي تساعد الطالب الموهوب على أن يتكيف مع كافة الحقائق في عالمه الخارجي، والتي قد تكون محبطة له في كثير من الأحيان، ومع المكونات الخاصة بالعالم الداخلي بما يحتويه من ميول ودوافع وقدرات واتجاهات وقيم.

إن إرشاد الطلبة ذوي الموهبة ومراعاة حاجاتهم النفسية والاجتماعية من أكثر القضايا تحدياً، وفي الوقت نفسه أكثرها إغفالاً من قبل منظمي ومخططي ومنفذي برامج الرعاية، والتركيز يتوجه دوماً نحو خدمة احتياجاتهم المعرفية والذهنية على الرغم من أن تميز الطلبة ذوي الموهبة ليس في هذه الجوانب فحسب وإنما أيضًا في خصائصهم النفسية والوجدانية (المناعي، 2018)، ولعل من أهم التحديات التي تواجه بعض المربين في هذا الجانب اختلاط الأمر لديهم فيما يتعلق بتعدد خصائص ذوي الموهبة النفسية والاجتماعية وتعارضها الظاهري من جهة، ومن جهة أخرى التباين الكبير في وجود هذه الخصائص لدى ذوي الموهبة بينهم وبين بعضهم، واختلاف تأثيرها إيجاباً أو سلباً في أدائهم الأكاديمي وصحتهم النفسية الشخصية والاجتماعية (الجغيمان، 2018)، لهذا كله يتمحور الهدف الرئيسي لبرامج الإرشاد للطلبة ذوي الموهبة في تعزيز التطور الأكاديمي والنفسي والاجتماعي .

ومن أجل تحقيق برامج الإرشاد لأهدافها المرجوة لابد من تصميم برامج الرعاية مع مراعاه الاهتمام بالعوامل الوجدانية بما فيها الاجتماعية والنفسية؛ وذلك لكون مضامين البرامج الإثرائية المعرفية تستهدف الجوانب الذهنية للطلبة، بينما تستهدف العوامل الوجدانية الجوانب الانفعالية، ومن المعلوم أن الجوانب الذهنية بحاجة إلى

محفزات انفعالية تقود إلى تفعيلها وتنشيطها بما يساعد على توجيه الجهود لتحقيق أهداف تلك البرامج، ومن هنا تبرز أهمية أن يكون لدى مصممي برامج الرعاية معرفة ووعي بالجوانب الوجدانية التي تحدد كيف يتصرف الأفراد تجاه المثيرات المتنوعة التي تواجههم، سواء كانت هذه المثيرات صعوبات اجتماعية أو تحديات ذهنية، أو ضغوط نفسية (الجغيمان، 2018)، ليصب ذلك في صالح تحقيق أهداف البرامج المقدمة لهم والاستفادة القصوى من مخرجاتها.

وعلى الرغم من الأهمية الخاصة لتعليم الطلاب ذوي الموهبة، وتوافر العديد من المقومات الخاصة بذلك مثل البرامج والمناهج المتخصصة والأنشطة المنهجية واللامنهجية والمقومات المادية والميزانية لتهيئة الجو العام للدراسة لهم، إلا أن تهيئة تعلم الطلاب ذوي الموهبة وتوجيههم وإرشادهم تنطوي على الكثير من التحديات والصعوبات التي تواجه المرشدين لهؤلاء الطلاب، وهنا يأتي دور التوجيه والإرشاد للطلاب من ذوي الموهبة، وهو ما تم التأكيد عليه في دليل المرشد الطلابي الذي تم إعداده بواسطة إدارة التوجيه والإرشاد بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، عن طريق تكليف المرشد المدرسي بالعناية باحتياجات الطلاب الموهوبين ورعايتهم، وتوفير كافة فرص النمو لما يمتلكونه من موهبة في ظل البرامج العامة، علاوة على تصميم برامج خاصة بهم، ولذلك تتمحور الدراسة الحالية حول التحديات التي تواجه مرشدي ذوي الموهبة نحو تحقيق البرامج المستهدفة على أرض الواقع، والمتمثلة في البرامج الإثرائية التي يتم منحها خصيصاً للطلبة من ذوي الموهبة، ومعرفة التحديات التي تحد من تحقيق تلك البرامج من أغراضها الرئيسية، وبيان الدور الذي يلعبه المرشد الطلابي للطلبة من ذوي الموهبة في تجاوز تلك التحديات.

مشكلة الدراسة:

يواجه الطلبة من ذوي الموهبة الكثير من التحديات التي تواجههم في الحياة، وبالإضافة لتعرضهم للمشكلات العادية التي يتعرض لها الطلبة غير ذوي الموهبة في نفس عمرهم بالإضافة لمواجهة أنماط أخرى من المتاعب التي لا يرجع غالبيتها للموهبة بقدر ما يرجع لموقف الآخرين من تلك الموهبة أو استجابتهم لها، وهو ما أيدته بعض الدراسات التي تم إجراؤها في مجال رعاية الطلبة من ذوي الموهبة والتي أشارت لتنوع هذه التحديات من بيئة الموهوب الداخلية المتمثلة في ذاته، أو بيئته الخارجية والتربوية التي تحيط به سواء تمثلت في المدرسة أو الأسرة أو حتى المجتمع مثل دراسة الرفاعي (2012)، وهو ما دفع بعض الدراسات الأخرى للإشارة إلى ضرورة توفير خدمات إرشادية وتوجيهيه لهؤلاء الطلبة وتقديم رعاية لهم، لأن ما يمتلكه الطالب من مواهب من محددات مزاجية وعقلية قد تواجهها معوقات في بيئته المدرسية والأسرية، تلك المعوقات التي تعارض استعداداته وتهدد ما لديه من أمن نفسي مثل دراسة (جمعة، 2005)، حتى أن بعض الدراسات قد أشارت إلى أن نسبة كبيرة من الموهوبين والمتفوقين قد يكونوا عرضة للانحراف جراء عدم توجيههم وإرشادهم بالشكل الصحيح، وتصل النسبة إلى 18% من هؤلاء، وهو معدل كبير

(العنزي، 2020)، وهو ما يعني وجود ضرورة لا غنى عنها لخدمات الإرشاد للطالب من ذوي الموهبة تجعله يستفيد من البرامج المتعددة التي يتم تقديمها له من أجل تطوير موهبته وتعزيزها، ولأن البرامج الإثرائية تشهد انتشاراً واسعاً بين أواسط الطلبة من ذوي الموهبة، فإننا نجد أن المرشد الطلابي يكون أمام الكثير من التحديات التي تحد من قدرته على مساعدة الطلبة من ذوي الموهبة، وتقديم خدمات إرشادية عديدة له بما يحول دون الاستفادة من هذه البرامج وغيرها، ولذلك فقد جاءت تلك الدراسة لتحاول الإجابة عن التساؤل التالي:

ما هي التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة داخل البرامج الإثرائية من وجهة نظرهم؟

ويتفرع عنه التساؤلات التالية:

1. ماهي التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة داخل البرامج الاثرائية من وجهه نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في آراء مرشدي الطلبة ذوي الموهبة حول تحديات تقديم الخدمات الإرشادية لطلبه ذوي الموهبة تعزى لمتغير ات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، النوع، نوع المدرسة)؟

أهمية الدراسة

- تنبع أهمية الدراسة من قلة الدراسات التي تم إجراؤها في السعودية حول المشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الموهبة ومدى تأثر ذلك بمتغيرات الدراسة.
- لفت نظر المسؤولين عن العملية التربوية نحو أهمية رعاية ودعم الطلبة ذوي الموهبة فيما يتعلق بالبرامج الإثرائية، عن طريق تفهم ما لديهم من مشكلات وتقديم برامج تطور من قدراتهم.
- معرفة التحديات التي تواجه المرشدين للطلبة ذوي الموهبة، والتي من شأنها إعاقة القدرات التعليمية لديهم، لوضع حلول مناسبة لها وتجاوزها.
- محاولة الوصول إلى توصيات من شأنها الحد من تلك الصعوبات التي تحول دون تحقيق الهدف الرئيسي من عملية تعلم ذوي الموهبة وتطبيق البرامج الإثرائية عليهم.

أهداف الدراسة

- التعرف على التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة داخل البرامج الاثرائية من وجهه نظرهم.
- التعرف على مدى وجود فروق ذات دلاله إحصائية في آراء مرشدي الطلبة ذوي الموهبة حول تحديات تقديم الخدمات الإرشادية لطلبه ذوي الموهبة وفقاً لمتغيرات "المؤهل العلمي - عدد سنوات الخبرة – الدورات التدريبية - النوع – نوع المدرسة".

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت على التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة داخل البرامج الإثرائية من وجهة نظرهم.
- **الحدود البشرية:** اشتملت على عينة من مرشدي الطلبة ذوي الموهبة، وتألفت من 18 مرشداً من مرشدي الطلبة ذوي الموهبة و32 مرشدة من مرشدات الطلبة ذوي الموهبة.
- **الحدود المكانية:** تضمنت عدداً من المدارس في محافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1444-1445هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **الموهوبون Talented:**

هم الطلاب الذين تتوافر لديهم مجموعة من الاستعدادات والقدرات غير الاعتيادية، ويقومون بأداء متميز مقارنة بأقرانهم، سواء كان ذلك في مجال واحد أو في عدة مجالات يقدرها المجتمع، لاسيما فيما يتعلق بالتفكير الابتكاري والتفوق العقلي، والمهارات الخاصة والتحصيل الدراسي، ويكونون في حاجة لنظم رعاية وتعليم خاص بهم، لا يتوافر بصورة متكاملة في المناهج العادية (عبد الرءوف، 2015).

ويعرف الموهوبون إجرائياً بأنهم الطلاب الذي يتمتعون بقدرات خاصة، ويتصفون بالأداء المتميز في مجالات القدرات القيادية والفنية والإبداعية، ومجالات دراسية بعينها، ويتم تحديد هؤلاء من خلال خبراء ذوي اختصاص متمرسين ومؤهلين.

- **مرشد ذوي الموهبة Talented Guidance :**

هم الأفراد من الذكور والإناث الذين يوكل إليهم مهام توفير مساعدة فنية ذات تخصص، ونظم داعمة منظمة ضمن برنامج الإرشاد المدرسي للطلاب ذوي الموهبة، في سبيل إشباع ما لديهم من حاجات متعددة، وتقديم خدمات إرشادية متنوعة، وتطوير الوعي واستيعاب حاجاتهم الخاصة (بنات وآخرون، 2013).

ويعرف مرشد ذوي الموهبة إجرائياً بأنه المرشد الطلابي المعتمد من قبل المؤسسات التعليمية في بعض مدارس مدينة الأحساء، ومن الحاصلين على تخصص علمي يخدم مجال الإرشاد والتوجيه الطلابي.

- **البرامج الإثرائية Enrichment programs :**

هي الخبرات والمقررات اللامنهجية الإضافية على المقررات الدراسية العامة، والتي تتلاءم مع الاحتياجات الخاصة للموهوبين في مجالات الإبداع والمعرفة والمجالات الانفعالية دون أن يكون ذلك ذا تأثير على انتقال الطالب للمراحل الدراسية (السبيعي، 2019).

وتعرف إجرائياً بأنها برامج تعتمدها المؤسسة التعليمية تجري عليها بعض التعديلات وأضيفت لها إستراتيجيات التعلم، تهيئ الطلبة من ذوي الموهبة للازدهار والتقدم في ميادين الإبداع المختلفة حيث يتلقون من خلال المشاركة خبرات علمية متخصصة ومهارات نوعية متقدمة تهدف إلى تنمية الإمكانات العلمية والتقنية والبحثية والابتكارية والشخصية والاجتماعية.

الخلفية النظرية للدراسة:

المحور الأول: مرشد الطلبة ذوي الموهبة:

هناك الكثير من الفروق الفردية بين الأفراد فيما يتمتعون به من قدرات حقيقية وخصائص مختلفة منذ تواجد الإنسان على الأرض، ومن الطبيعي أن تهتم المجتمعات المتحضرة وتمنح عناية خاصة بالأفراد الذين تمتعوا بقدرات ومواهب بشكل استثنائي في أحد الميادين الخاصة بالنشاط البشري التي تقدرها تلك المجتمعات؛ هؤلاء من يطلق عليهم الموهوبون أو المتميزون، تلك الفئة من الأفراد يكونون في حاجة لتوجيه ودعم وإرشاد إضافيين عما يتم منحه للأفراد العاديين، هذا التوجيه والإرشاد الذي يتعين أن يتماشى مع تطلعاتهم، ويناسب احتياجاتهم وينسجم مع ما لديهم من خصائص، وبناءً على ذلك فإن تلك الفئة من المجتمع البشري في حاجة لعناية ورعاية خاصة، وإلى أساليب ومجالات متعددة من الإرشاد.

ويعرف التوجيه بأنه البرامج المنظمة التي تتألف من خدمات متعددة تمكن الموهوب من إشباع ما لديه من حاجات أساسية وثانوية، ومعرفة المشكلات التي تواجهه، ومن ثم البحث عن السبل الأفضل من أجل إشباع تلك الاحتياجات، وفقاً لاستعداداته وقدراته وإمكاناته، ويتضمن التوجيه العديد من البرامج مثل خدمة التقدير، وخدمة الإرشاد وخدمة المعلومات، وغيرها من خدمات المتابعة والتخطيط فضلاً عن خدمات التقييم.

أما الإرشاد فيعرف بكونه عملية رامية إلى مساعدة الأفراد من أجل استيعاب ذاتهم، ودراسة شخصياتهم، ومعرفة المشكلات التي تواجههم، والإمكانيات التي لديهم في سبيل حل تلك التحديات، في كنف رغباته، ومعرفته وتدريبه وتعليمه، وهو ما يتحقق معه مقدار عال من التوافق الشخصي والتربوي والمهني والأسري علاوة على رفع مستويات الصحة النفسية لديه، ومن هنا ظهرت أهمية المرشد الطلابي في توجيه وإرشاد الطلاب ذوي الموهبة والعناية بهم، ومساعدتهم على تجاوز العديد من المشكلات التي تواجههم والتي قد تحد من قدراتهم وتميزهم.

مسؤوليات مرشد الطلبة ذوي الموهبة:

يمثل الطلاب ذوي الموهبة والمتفوقين تحدياً حقيقياً للمرشد الخاص بهم في المؤسسات التعليمية؛ لما يتمتع به هؤلاء الطلاب من مظاهر وقدرات نمائية فريدة تميزهم عن غيرهم، وفي الغالب يقوم المرشدون المدرسيون بتوجيه الممارسات والأساليب الإرشادية الخاصة بهم لكافة الطلاب في المدارس، وهم في الغالب من الطلاب العاديين، إلا أن

ذلك لا يساعد في إشباع احتياجات الطلاب ذوي الموهبة، لأن إرشاد المتميزين وذوي الموهبة يتطلب وجود تمايز في الممارسات الإرشادية في سبيل أن تقوم تلك الخدمات الإرشادية بعكس وعي كبير لمعرفة ما لديهم من مهارات، ومن أجل أن يصبح المرشد المدرسي ناجحاً فيما يقدمه من خدمات عليه أن يقوم بتطبيق ممارسات معيارية عالية الكفاءة للطلاب ذوي الموهبة (حمادنة، 2014).

ومنذ ثلاثة عقود بدأت العناية بالحاجات والمسؤوليات الخاصة بإرشاد ذوي الموهبة، فكانت منصبة في البداية على تأمين ما لديهم من احتياجات تربوية، أما الحاجات الانفعالية والنفسية لم يكن هناك انتباه لها، وهي الجوانب التي يتعين كذلك على المرشد المدرسي للطلاب ذوي الموهبة أن يعمل على توفيرها لهم، فمن جهة يعد إرشاد الطلاب ذوي الموهبة والأسر الخاصة بهم من أكبر التحديات التي تواجه المرشد المدرسي، لاسيما أن لديهم تنوع في القدرات العقلية بالإضافة لوجود نمو انفعالي كبير عن أقرانهم، وعلى الرغم من وجود الكثير من المشكلات والنقاط الانفعالية والاجتماعية المشتركة التي تواجه الطلاب ذوي الموهبة إلا أنه توجد بينهم فروق فردية هائلة، لذلك فإن مسؤولية المرشد المدرسي هي مساعدة الطلاب من أجل تحديد الهوية الخاصة بهم، ومساعدتهم على تطوير قدراتهم، واتخاذ القرارات المناسبة؛ لأنهم يحتاجون لمساعدة وتوجيه وتعليم، ولذلك يمكن اعتبار أن وجود المرشد المدرسي في المؤسسات التعليمية، واضطلاعه بالقيام بهذا الدور بقدر عالٍ من الكفاءة والفاعلية من المؤشرات على وجود خدمات جيدة في تلك المؤسسات.

ومن مسؤوليات المرشد المدرسي كذلك توفير خدمات الدعم النفسي والاجتماعي والانفعالي المنظم من خلال خدمات الإرشاد التي يتم تقديمها من قبل المرشد، وعلى الرغم من ذلك يوجد بعض التضارب الناجم عن نتائج الباحثين حول الحاجات الخاصة بالطلاب المتفوقين وذوي الموهبة للخدمات الإرشادية، فالبعض منهم توصل إلى أن حاجة الطالب لتلك الخدمات ترتفع مع تعاظم ما لديه من إمكانات نفسية وقدرات عقلية، في حين أن هناك دراسات أخرى أوضحت أن الطلاب ذوي الموهبة يواجهون صعوبات تكيفية ونمائية تتشابه كثيراً مع ما يواجهها الأقران العاديون، بل أن القدرة على التكيف مع تلك التحديات والصعوبات ومواجهة الضغوط لدى ذوي الموهبة قد تكون أعلى لأنهم يستثمرون ما لديهم من إمكانات ذهنية عالية (جروان، 2004).

وهو ما دفع جمعية المرشد المدرسي الأمريكية إلى تحديد آليات اندماج المرشد مع الطلاب ذوي الموهبة موضحة أنه يقوم بتوفير المساعدات الفنية المتخصصة، والنظام الداعم المنظم وفقاً لبرنامج إرشاد مدرسي نمائي يشمل الطلاب الفائقين، في سبيل إشباع ما لديهم من احتياجات متعددة، وتقديم خدمات إرشادية متنوعة لهم، وتطوير الوعي والفهم لحاجاتهم الخاصة، وعمدت الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال ذوي الموهبة (National Association for Gifted Children) إلى تطوير مجموعة من المعايير الخاصة ببرامج ذوي الموهبة لكافة المراحل الدراسية، وتضم هذه المعايير سبعة مجالات تتمثل في "تقييم البرنامج الممنوح لهم والفلسفة القائم عليها، إدارة

البرامج وخدماتها، طرق اختيار وترشيح الطلاب، طرق التعلم والمناهج، خطط التوجيه والإرشاد الانفعالي والاجتماعي، التطوير المهني للمرشدين والقائمين على البرنامج، وأخيراً تقويم البرنامج".

لذلك فإن برامج الإرشاد التي يتم تقديمها للطلاب ذوي الموهبة تساعدهم على الوصول إلى مراحل أعلى من النمو السوي، بالإضافة إلى الكيف ذو السمة الإيجابية في مجالات مهنية ومعرفية وانفعالية عديدة، علاوة على مساعدة المعلمين والأسرة على استيعاب خصائص تلك الفئة، وتطوير الأساليب ذات الفعالية للتعامل معهم، وإشباع احتياجاتهم، وتتمثل مسؤولية المرشد المدرسي في مساعدة الطالب الموهوب على تقبل ذاته والاعتراف بما لديه من عناصر قوة وضعف، علاوة على تنمية تكيفه الاجتماعي من خلال مشاركته الفعالة مع الآخرين من خلال التقرب منهم، وتنمية ما لديه من اتجاهات إيجابية نحو ذاتهم ومجتمعهم، وتنقية المبادئ التي يؤمن بها من أي متناقضات أو سوء فهم، وكذلك تعزيز مهاراته القيادية، والشعور بالمسؤولية الاجتماعية، مع تقبل وجود أخطاء قد يقع بها في التعليم على سبيل المثال، وتحمل مسؤوليته في الوصول للتميز وليس الكمال (عثمان، 2011).

وبالإضافة إلى ما سبق فإن المرشد الطلابي للموهوبين يهيئ لهم الفرصة من أجل الوصول لتوافق نفسي وتربوي اجتماعي ومهني وسلوكي لبناء شخصيتهم السوية من خلال الآتي :

- يساعد المرشد الطلابي في توعية المعلم بالخصائص التي يتمتع بها الطلاب ذوو الموهبة، والطرق المتبعة في سبيل الكشف عنهم.
- يتعاون المرشد مع لجنة ذوي الموهبة بالمدرسة من أجل إصدار نشرات يتم توجيهها للمعلم والأسرة والطالب من أجل التعريف بالبرامج المختلفة لرعاية ذوي الموهبة في المدرسة.
- المرشد الطلابي يخول إليه مسؤولية اكتشاف الطلاب ذوي الموهبة مبكراً، بالإضافة إلى ترشيحهم للجنة رعاية ذوي الموهبة.
- يطور المرشد الطلابي مفاهيم العلاقات الإنسانية، والمهارات الخاصة بالطلاب ذوي الموهبة للتعامل والاتصال مع غيرهم.
- يوكل إليه مسؤولية تطوير مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وكذلك الإنجاز الأكاديمي وغير الأكاديمي.
- المرشد الطلابي هو من يوعي الوالدين بالخصائص التي يتمتع بها أبناؤهم من ذوي الموهبة والاحتياجات التي يتعين توفيرها لهم، وكيف يمكن التعامل مع التحديات التي تواجههم، وكيف يمكن مساعدتهم للتكيف مع أشقائهم في المنزل ومع أصدقائهم، ولذلك فإن الإرشاد الأسري من مسؤوليات مرشد الطلاب ذوي الموهبة لمساعدة أفراد الأسرة في التعرف على التطورات السريعة لنمو ذوي الموهبة، ومساعدة إخوته في الوصول لآليات فعالة من أجل التعامل معه، وتوجيه الوالدين للتعامل مع كافة الأبناء بمساواة وعدل، وتهيئة الفرصة للأبناء ذوي الموهبة في تحقيق ذاتهم داخل الأسرة، وكذلك تهيئة الوالدين لتقبل وجود فروق فردية

بين الابن الموهوب وبين إخوته، وأخيراً إرشادهم لعدم استخدام أي أساليب تسلطية أو إهمال الموهوب (القفاري، 2021).

وكذلك يكلف مرشد ذوي الموهبة بمساعدة الطالب الموهوب على الاندماج في الاتجاهات الاجتماعية المرغوبة عن طريق تدريبه على الأنشطة في تلك المجالات، وإعداده للدور القيادي الذي ينتظره سواء كان فنياً أو اجتماعياً أو فكرياً، بل ويساعد الطالب الموهوب على التفكير بعقلانية لحل مشكلاته، وتدريبه على الحديث بإيجابية مع النفس عن المشكلات التي يواجهها وهو ما يساعده على حلها، كما يشجعه على التعبير بحرية عن مشاعره وعواطفه، وهو العامل الأساسي الذي يوجه المؤسسات التعليمية لضرورة توفير برامج خاصة بتعليم ذوي الموهبة، ومناهج ذات سمة مرنة تسمح لتلك الفئة بالتقدم وفقاً لقدرات كل منهم، وهو المسؤول عن تقديم خدمات نفسية للطلاب في سن مبكرة، حيث يقوم بدراسة شخصية الطالب الموهوب في سبيل تهيئته بشكل سليم لعمليات التوجيه النفسي والتربوي والمهني (الحقيل، 2008).

خدمات الإرشاد المقدمة للطلبة ذوي الموهبة:

أشارت الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال ذوي الموهبة إلى وجود العديد من الخدمات التي يمكن تقديمها للطلاب ذوي الموهبة في المجال الإرشادي، حيث يتعين تزويد هؤلاء الطلاب بخدمات توجيهية مختلفة من أجل مواجهة ما يقابلهم من مشكلات اجتماعية وانفعالية، كما أن هناك ضرورة لتزويدهم بخدمات توجيه مهني تصمم خصيصاً لهم من أجل تلبية الاحتياجات الفردية.

ويمكن تصنيف الخدمات الإرشادية التي يتم تقديمها للطلاب ذوي الموهبة لثلاث مجموعات رئيسية تعمل على تغطية مجالات النمو المهني والمعرفي والانفعالي، إلا أن التركيز على تلك العناصر دون غيرها من الخدمات لابد أن يتم تقريره من قبل المرشد الطلابي للموهوبين في كنف الاحتياجات الخاصة بكل منهم، والمستوى الدراسي لهم والفئة العمرية التي يمرون بها، والتالي هي قائمة مقترحة بأبرز العناصر التي يضمها كل مجال من المجالات الثلاثة التي اتفقت عليها غالبية الدراسات المختصة في علم نفس الموهبة:

1. المجال الانفعالي: يشتمل على فهم الذات، والمعنى الخاص بالموهبة، وتحقيق نمو متوازن، والعلاقات التي يقوم بها الموهوب مع الرفاق، وكذلك مواجهة صعوبات التعلم أو الإعاقات، ومواجهة الخوف من الاختبارات، والقلق من الإخفاق، والصراعات الداخلية التي تدور في ذهن الموهوب، والقيم والاتجاهات التي يتبناها، والحساسية الذائدة التي يستشعر بها، ومهارات التفاوض التي يتمتع بها، بالإضافة إلى دوره في تحقيق المسؤولية الاجتماعية كما أشرنا سلفاً، وقدرته على التحكم في انفعالاته الداخلية، وتوقعات الآخرين أو حتى جلد الذات وجلد الآخر (الغليان، 2017).

2. المجال المعرفي: يشتمل على المشكلات الخاصة بتدني التحصيل الدراسي، والعادات الدراسية التي يقوم بها الطالب الموهوب، وكيف يمكنه تنظيم الوقت، والمهارات الصحيحة لإدارة الامتحانات، ومهاراته في حل المشكلات، والمهارات التي يتمتع بها في التفكير الناقد، ووجود قدوة أكاديمية لديه أو التلمذة، ومن الجدير بالذكر أن هناك أعداداً كبيرة من الطلاب يتمتعون بمستويات مرتفعة من الإبداع إلا أن التحصيل الدراسي لديهم متدن.
3. المجال المهني: يشتمل هذا المجال على تحليل المهن والاستكشاف المهني، ومصادر البيانات المهنية، واستشراف المستقبل المهني، واتجاهات أسوق العمل، وكشف الاهتمامات والميول المهنية، وحتى اختبارات القبول في الجامعات، والإجراءات الخاصة بالالتحاق بها، والمهارات المتعلقة باتخاذ القرار المهني، واختبار المسارات الدراسية والمواد، وحتى العناصر الخاصة بالسيرة الذاتية وكيفية تصميمها.

ليس ذلك فحسب بل يكلف المرشد الطلابي بتقديم إرشاد مهني للطلاب ذوي الموهبة وهو العملية التي ترمي إلى مساعدة الطالب في تقبل وتكوين صورة ملائمة ومتكاملة لذاته، ومن ثم اختبار تلك الصورة في الواقع الفعلي من أجل تحقيق رضا مهني، فيستثمر من خلال الطاقات الخاصة بالموهوب ويحولها إلى إنتاج وإبداع، ويرشده من أجل أن تصبح لديه القدرة على المساهمة ذات الفاعلية في تنمية المجتمع تنمية شاملة، وهو ما يتطلب تمكن الموهوبين من الاختيار الصحيح لمهنة المستقبل، وزيادة معرفة ووعي الموهوب بأدواره المهنية المتعددة، وبسلوكه الاجتماعي المسؤول، وللتأكيد على ذلك أشار الباحثان كولانجلو وكير إلى أن حوالي 5% ممن قاموا بالتقدم لاختبار الجامعات الأمريكية قد عبروا عن وجود حاجات لهم من أجل المساعدة في تحديد الأهداف التربوية والمهنية لديهم بصورة أكبر من المساعدة في توفير الاحتياجات الشخصية، وتوجه الكثير من هؤلاء لدراسة القانون والطب والهندسة، فيما أفادت دراسات أخرى أن أعداد كبيرة من الطلاب الأوائل لا يشعرون بالرضا والسعادة لأن ظروف العمل لا تحقق الإشباع المعنوي الكافي لهم، لذلك فقد كانوا في حاجة لتوفير إرشاد مهني يمنح لهم (الثبيتي، 2019).

وهناك أيضاً مجموعة أخرى من القضايا التي يتعين أن يوفرها المرشد الطلابي للموهوبين عند القيام بتقديمه خدمات إرشادية في القطاع المعرفي والانفعالي والمهني ومن أبرزها:

أ- ماهية الذات: حيث يعد مفهوم الذات من القضايا البارزة في مجال توجيه وإرشاد ذوي الموهبة، حيث يتم التركيز على ماهية الذات الاجتماعي والأكاديمي، وقد أشارت الدراسات إلى أن اعداد كبيرة من الطلاب ذوي الموهبة أو غالبيتهم كانوا في حاجة لخدمات إرشادية لأن تقديرهم لذاتهم كان متذبذباً وسلبياً.
ب- انخفاض مستوى التحصيل: من أبرز المشكلات التي تواجه الطلاب ذوي الموهبة، هي مشكلة انخفاض المستوى الدراسي لديهم، وتلك المشكلة ترتبط بمجموعة أخرى من السلوكيات مثل التجنب الدفاعي للواجبات المدرسية المحددة من خلال التقليل من أهمية النجاح في المدرسة، أو انخفاض مستوى ضبط

الذات لدى ذوي الموهبة، وعدم استيعابه للعلاقة بين النتيجة وبذل الجهد، ووجود أنماط ليست صحيحة من الأحكام في حالة الإخفاق والنجاح، أو ممارسة بعض العادات الدراسية غير الصحيحة أو السيئة.

ج- الاختيار المهني: ما يحظى به الطلاب ذوي الموهبة من تنوع في الأنشطة والاهتمامات والميول والاستعدادات قد يتسبب في وجود معوقات أمام هؤلاء، ويتسبب في صعوبة الاختبارات المهنية والدراسية، وبذلك يصبحون في حاجة للإرشاد التربوي والنفسي والمهني في سبيل مساعدة هؤلاء على اتخاذ قرارات صحيحة للالتحاق بالجامعة، بعد دراسة هذه القرارات بعناية، تلك الأمور التي إن تركت للطالب الموهوب بمفرده دون توجيه أو إرشاد سوف تؤدي إلى شعوره بالفشل والإحباط (القاضي وغوانمة، 2017).

أساليب الإرشاد المدرسي للطلبة ذوي الموهبة:

يهدف إرشاد الطلبة ذوي الموهبة إلى تمكين الطالب الموهوب من استيعاب مشكلاته ومعالجتها سواء كانت مشكلات اجتماعية أو شخصية أو مهنية، ووضع الخطط التي تساعده في اجتياز الصعوبات، وإثارة الدافعية لدى الطالب الموهوب، ولذلك فإنها تنقسم لأساليب إرشاد فردي، وأساليب أخرى للإرشاد الجماعي، وهي كالتالي:

1- أساليب الإرشاد الفردي:

يبلغ عدد الجلسات الخاصة بالإرشاد الفردي للطلاب ذوي الموهبة في الغالب عشر جلسات أو أقل عند القيام بدراسة حالة كل طالب، وتتعدد الوسائل التي يمكن للمرشد الطلابي للموهوبين أن يستخدمها لدراسة هذه الحالات ومنها:

أ- المقابلة: تعد الأسلوب الأهم المستخدم لتقديم خدمات الإرشاد الفردي، في سبيل معرفة المشكلات الشخصية التي تواجه الطالب الموهوب، وتتطلب وجود تدخل مباشر من قبل المرشد، إلا أن تلك الجلسات أو المقابلات الفردية تتم وفقاً لشروط خاصة، وليست بشكل عشوائي.

ب- التعبير الكتابي: يتم استخدام التعبير الكتابي قبل إجراء المقابلة أو بعدها من أجل تشجيع الطالب على الكشف عن عوامل القلق لديه ومشاعره ومشكلاته بشكل عام، ويمكن للمرشد أن يقوم بتكليف الطالب الموهوب بالكتابة عن موضوعات مثل: ماذا أريد أن أكون؟ من أنا؟ ماذا أحب وماذا أكره؟ ما هي أحلامي؟ ما يضايقني في المدرسة؟ تلك الإجابات التي تساعد المرشد على استيعاب ميول ومشكلات الطلاب ذوي الموهبة فيبني خطته الإرشادية الجماعية أو الفردية وفقاً لهذا الأساس، ومن الجدير بالذكر أن التعبير الكتابي لا يقتصر على الكتابة المقالية والإبداعية، بل يمكن أن يتم التعبير عن طريق الرسم الحر والكاريكاتير، وتعليقات الحائط الرمزية وغيرها الكثير، إلا أن اختيار الأسلوب المناسب يتوقف مع الفئة العمرية للطالب الموهوب ومستواه الدراسي، وحتى موهبته.

ج- التلمذة: التي تعرف بكونها علاقة مرحلية لها طابع مهني وأكاديمي بين طالب خبرة وعلم وبين معلم يشهد له بالتميز والخبرة والكفاءة في مجال العمل والتخصص، وتتم من أجل مساعدة الطالب الموهوب على استشراف المستقبل المهني له من خلال استخدام قدراته للحد الأقصى لها، بتوجيه ومتابعة مباشرة من قبل معلم كفء (روبنسون، وآخرون، 2014).

2- أساليب الإرشاد الجماعي:

تتمتع تلك الأساليب ببعض الخصائص الفريدة التي تجعل لديها قدرة على تعديل السلوكيات وتنمية المهارات الاتصالية الاجتماعية وتطوير الاتجاهات وفهم وتقدير الذات ضمن المجموعة، وذلك لأن الإرشاد الجماعي يقوم بالتركيز على الخبرات الخاصة بأفراد المجموعة، والمواقف التي يتم تبنيها تجاه قضايا مطروحة، فيكون من بين تلك المجموعة من لديهم القدرة على الإقناع واستجرار الإجابات، ناهيك عن أن التفاعل يساعد ذوي الموهبة على تبادل خبراتهم، واكتشاف مشاعرهم ومشاعر الآخرين، وفي الغالب يتم استخدام أساليب الإرشاد الجماعي في معالجة القضايا الخاصة بالإرشاد الوقائي التي تبنى على حاجات متوقعة لدى الطلاب، ومن هذه الأساليب ما يلي:

أ- اللقاءات الدورية والندوات: يكون المرشد هنا هو القائد للمجموعة ويقوم بتنظيم النقاش، ويحفز الأفراد على المشاركة، ولكي تكون اللقاءات ناجحة يتعين على المرشد أن يؤسس مجموعة من القواعد المرنة للنقاش، والتي ينبغي أن يلتزم الطالب بها، وأن يعزز طرح الأسئلة المفتوحة التي تدفع كل ذوي الموهبة للمشاركة في النقاش.

ب- الأعمال التطوعية وخدمة المجتمع: هذا الأسلوب يتم استخدامه من أجل تنمية الجوانب الاجتماعية لدى الطلاب ذوي الموهبة، وتعزيز شعورهم بالمسؤولية تجاه مجتمعهم، حيث توفر تلك الأعمال التطوعية الفرصة للموهوبين من أجل التعامل مع الواقع واختبار ما يمتلكون من قيم ومهارات في مواجهة هذا الواقع، ولكن على المرشد الطلابي أن يجري مجموعة من الخطوات والاتصالات مع المؤسسات التطوعية من أجل تنظيم الأنشطة المختلفة للطلاب في الإجازات أو نهاية الأسبوع، ويلعب التعلم بالقدوة دوراً فعالاً في الأعمال التطوعية فمن الأفضل أن يشارك في تلك الأنشطة المرشد نفسه والآباء والأمهات للطلاب ذوي الموهبة.

ج- التدريب على القيادة: القيادة هي أحد أنماط الموهبة، وليست منحصرة في المجالات السياسية والاقتصادية والرياضية والاجتماعية، ولكنها تضم كافة مجالات الحياة في العلوم والفنون والآداب وغيرها، ولذلك فإن تعليم الطالب على القيادة وتدريبه ومنحه بعض المهام التي يتعين عليه القيام بها في مدة زمنية محددة، يساعده على استشعار تلك المسؤولية ويعلمه السمات الرئيسية للقائد (الفاضل، 2017).

ويمكن بيان الفرق بين الأساليب الفردية للإرشاد، والأساليب الجماعية في إرشاد ذوي الموهبة في الجدول التالي:

جدول (1)

الفرق بين الأساليب الفردية للإرشاد، والأساليب الجماعية في إرشاد ذوي الموهبة

أساليب الإرشاد الفردية	أساليب الإرشاد الجماعية
الجلسات الإرشادية 30-40 دقيقة	الجلسات الإرشادية 45-90 دقيقة
تقوم بالتركيز على الفرد	تقوم بالتركيز على كل المجموعة
تركز على مشكلات الفرد الشخصية	تركز على المشكلات العامة للموهوبين
قوة العلاقة بين المرشد والمسترشد	تبرز التفاعل الاجتماعي مع الآخر
لا يوجد مناخ تفاعلي اجتماعي	يتيح تجريب السلوكيات الاجتماعية للمسترشد مع الآخرين
دور المرشد أقل تعقيداً	دور المرشد أكثر تعقيداً
المسترشد يستقبل فيه بشكل أكبر	يتقبل المسترشد الحلول الجماعية ويعطي ويأخذ في ذات الوقت.

(حمادنة، 2014)

وهناك أيضا الإرشاد الوقائي حيث إن هناك نموذجاً له قدمه كابلن يتضمن ثلاثة مستويات لتحقيق الوقاية النفسية: تشتمل على الوقاية الأولية الرامية إلى زيادة كفاءة الطلاب ذوي الموهبة أو زيادة المصادر البيئية لهم، بالإضافة إلى الوقاية الثانوية الهادفة إلى تقديم المساعدات للأفراد الذين يتعرضون بصورة أكبر لمخاطر ومشكلات أكثر من أقرانهم أو لضغوط إضافية، وهناك وقاية ثالثة تسعى لتقليص النتائج الخاصة بالاضطرابات والمشكلات الواقعة على ذوي الموهبة، مع تحسين نمط الحياة لديهم، أو تعليمهم المزيد من المهارات الاجتماعية (عبدالرءوف، 2015).

لذلك فإن الإرشاد الوقائي يمنح المرشد دور مهم في تصميم وإعداد البرامج الوقائية الأولية أو الثانوية أو الثالثة، والتي يتم عن طريقها التعامل مع كل المشكلات والصعوبات التي تواجه المتفوقين وذوي الموهبة، أو يكونوا معرضين لها في المستقبل، والحرص على القضاء عليها من جذورها، والتخفيف من حدتها.

المحور الثاني: البرامج الإثرائية:

تعد المناهج الدراسية من أبرز العوامل التي تساعد بصورة كبيرة في تعزيز قدرات ذوي الموهبة، وتنمي ملكة التفوق لديهم، وأوصت بعض الدراسات بضرورة إجراء تقييمات ومراجعة للمناهج وفي مقدمتها المنهج الإثرائي المقدم للطلاب ذوي الموهبة، مع توفير الأدلة والإرشادات المتعلقة بتلك المناهج للمعلمين والمرشدين في سبيل تمكينهم من تطبيقها بصورة فعالة، وتطوير تلك المناهج في كنف الاحتياجات الخاصة بالطلاب ذوي الموهبة، بحيث تقوم بمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ذوي الموهبة ذاتهم، مع توفير المزيد من المناهج الإثرائية المكتوبة لكل المواد الدراسية عند المعلمين، وتعزيز هذه المناهج بتقنيات ووسائل تعليميه تساعد في تطبيقها.

ماهية البرنامج الإثرائي:

يُعرف البرنامج الإثرائي باعتباره المنهج الذي يقوم معلم ذوي الموهبة بالتعاون مع المرشد المدرسي بالتخطيط له وتنفيذه وتقويمه في برامج رعاية ذوي الموهبة، استناداً إلى منهجية الأنموذج الإثرائي ذو الفاعلية، في سبيل توفير المزيد من الخبرات التربوية التي تتمتع بالعمق العلمي والتنوع وتنويع الفكر، وفي الغالب لا تتوافر تلك العناصر في المناهج الدراسية العادية، كما أن المنهج الإثرائي الخاص بالطلاب ذوي الموهبة يعني الإضافة للمناهج العادية التي يقوم الطلاب العاديون بدراستها داخل مدارس التعليم العام، وبذلك يكون المنهج الإثرائي منهجاً عمودياً أو أفقياً أو كل منهما، بحيث تكون هذه المناهج قادرة على تحدي قدرات الطلاب ذوي الموهبة واستثارة الإبداع لديهم.

ويعد الانموذج الإثرائي الشامل المدرسي من أكثر النماذج التي يتم استخدامها من أجل التخطيط لمناهج ذوي الموهبة حول العالم، وذلك لتعدد مزاياه من كونه أقل تكلفة وأكثر قبولاً كما أنه فعال بشكل أكبر لتحسين نوعية التعليم في المؤسسات التعليمية بصورة عامة، حيث يرجع تاريخ تصميم النموذج الإثرائي الشامل المدرسي لعام 1970م، وتتلخص الرؤية الخاصة به في أن المدارس تعد أماكن لتنمية مواهب الطلاب، وتبنى تلك الرؤية على أساس مفاده أن كل منهم لديه مهمة في سبيل تنمية المجتمع، وهو الدور الذي يتطور إن أتاحت المدرسة الموارد والفرص لتشجيع الطلاب للقيام بهذا الدور، وهو التشجيع الذي يصل إلى أعلى مستوى له عند الطالب المتفوق أو الموهوب (جروان، 2015).

ويجب أن يراعي المنهج الإثرائي للطلاب ذوي الموهبة تنظيم نوعين من المناهج، يسعيان إلى تعميق المواد الدراسي، بمعنى زيادة المعارف التي تتصل بالمنهج اتصالاً جوهرياً، ومن ثم التوسع في المادة بمعنى توسيع معارف الطالب بالمزيد من المواد الأخرى التي يكون لها علاقات جانبية بموضوعات المنهج (الشريكة، 2022).

لذلك يمكن اعتبار المنهج الإثرائي حزمة كبيرة من الخبرات التي يتم تشكيلها ومن ثم تتاح الفرصة للطالب الموهوب أن يمر بها، وهو ما يشتمل على عمليات التدريس التي تظهر النتائج الخاصة بها فيما يتعلمه الطالب، وقد يكون ذلك عن طريق المؤسسات الاجتماعية الأخرى - أو المدرسة في المقام الأول - التي تحمل على كاهلها مسؤولية التربية، ويكون شريطة في تلك الخبرات أن تتسم بالمنطقية علاوة على كونها ذات تأثير وقابلة للتطبيق.

ولكي يكون المنهج الإثرائي فعالاً يتعين أن يتم مراعاة الكثير من الجوانب عند القيام بتخطيطه ومن ثم تنفيذه ومن تلك الجوانب:

- أن يراعي ميول الطلاب والاهتمامات الدراسية لديهم.
- أن يتضمن أساليب التعلم التي يفضلها الطلاب.
- أن يتم تجميع الطلاب ذوي الموهبة والمستهدفين بالمنهج الإثرائي مع منح الوقت المخصص لكل الطلاب.

- أن يتم تدريب المعلمين الذين سيقومون بالعمل على المنهج الإثرائي.
- أن تتم مراعاة الإمكانات المادية الخاصة بالمدرسة والمصادر المتاحة.
- أن يراعي البرنامج الإثرائي ترابط مكوناته (شعيب، 2010).

أسس بناء البرنامج الإثرائي للطلبة ذوي الموهبة:

هناك العديد من الأسس التي يتعين أن يتم بناء البرنامج الإثرائي وفقاً لها، ومنها ما يلي:

1. **الأسس الفلسفية:** تتعدد الفلسفات التي تبنى المناهج عليها مثل الفلسفة الطبيعية والفلسفة المثالية والفلسفة البرجماتية التي تعنى بتحقيق المنفعة، وتعني الأسس الفلسفية حب الحكمة؛ ويقصد بها ذات المعارف والمعلومات التي يتعلمها المرء في المدرسة أو خارجها، بالإضافة إلى تطبيق تلك المعارف واستخدامها في الحياة العملية للطالب الموهوب، لأن ذوي الموهبة لديهم فلسفة حياتية توجه سلوكهم وتصرفاتهم، ويبنون عليها أحكامهم المختلفة، وينبع منها تفكيرهم، ولذلك فإن الفلسفة تهتم بالمنهج التربوي بشكل عام، والمنهج الإثرائي بصورة خاصة، وتعني بذلك الأطر الفطرية التي تسند إليها المناهج وتعكس خصوصية المجتمع، وتعدد فكر الطلاب ذوي الموهبة.
2. **الأسس المعرفية:** يقوم المنهج الإثرائي بتحديد ما إذا كانت المعرفة مباشرة أو غير ذلك؛ بمعنى هل سيقوم المنهج بتقديم معلومات مجردة، أو سيوضح التجارب العملية التي تضم الخبرات المباشرة أمام المعلم، بالإضافة إلى تحديد المنهج كون المعرفة ذات الطابع المتقدم عن طريقه والتي تعتمد على مبدأ الموضوعية والذاتية أو كلاهما (مرعي، 2011).

وتعني الأسس المعرفية التي ترتبط بالمواد الدراسية من جانب مصادرها وطبيعتها والمستجدات التي تطرأ عليها، والعلاقة بينها وبين حقول المعرفة المتعددة، وتطبيقات التعليم والتعلم من خلالها، والتوجهات المعاصرة لتعليم المادة، والتطبيقات التي تقدمها، ولذلك على واضع المنهج الإثرائي أن يقوم بمراعاة البنية المعرفية لدى كل فرع من فروع المعرفة، ويستطيع أن يرشد الطالب للربط بين المعلومات التي حصل عليها داخل فرع آخر، وبين واقع الطالب وحياته وما لديه من اهتمامات، وأن يغنيه بكافة أنماط المعرفة سواء كانت إنسانية أو عقلية أو منزلة.

3. **الأسس الاجتماعية:** يتناول هذا الجانب العلاقة بين المنهج الإثرائي والبيئة التي تحيط به، بالإضافة إلى ثقافة العصر والثقافة السائدة، ولذلك نعني بها الأسس المتعلقة بحاجة أفراد المجتمع برمته، وتطويرها في القطاعات الاقتصادية والتقنية والعملية، علاوة على ثقافة المجتمع، والقيم التي يتبناها سواء كانت أخلاقية أو دينية أو وطنية أو إنسانية، وعلى واضع المنهج الإثرائي أن يقوم ببث التسامح وتقبل الآخرين، ونشر ثقافة

تقنية بين كل أفراد المجتمع، مع نشر المبادئ الديمقراطية وتشجيع الحرية وتعويد الطلاب ذوي الموهبة على التفكير الناقد من خلال تلك المناهج الإثرائية.

4. **الأسس النفسية**: التي تُعنى بتحقيق التوافق بين مطالب النمو الإنساني والمنهج، في مراحل التكوين المتعددة، حيث تنقسم المناهج الإثرائية وفقاً لذلك إلى مناهج مغلقة وأخرى مفتوحة، أما المناهج المفتوحة هي التي تتماشى مع قدرات واحتياجات الطلاب ذوي الموهبة، وبذلك تكون الأسس النفسية من المبادئ التي يتعين الاعتداد بها عند تصميم المنهج الإثرائي والتي تتعلق بالخصائص النفسية للمتعلم وطبيعته، والعوامل التي تؤثر في نموه بمراحله المتعددة، وعلى مُصمم المنهج أو واضعه أن يأخذ بعين الاعتبار الاهتمامات والحاجات والميول والمراحل الخاصة بالطالب الموهوب، وكيف يستند في تعلمه، ويتيح له الفرصة من أجل العمل الجماعي، ويستخدم في ذلك البرامج الإرشادية المناسبة، بالإضافة إلى استخدام أسلوب حل المشكلات والاستقصاء (الربيعي، 2016).

ومن الملاحظ أن هذه الأسس تعد المبادئ الخاصة بعملية التطوير التي تسعى الجهات التي لها صلة بالمجتمعات المتطورة إلى أن تبلورها إلى واقع عملي، ولذلك يمكن القول إن الفلسفة التربوية الواضحة تعد المبدأ الذي يفوق كل الأسس السابقة، أو النموذج الفكري الحاكم أو التصوري لعمليات التطوير المنشودة للمنهج الإثرائي.

إن تطوير وبناء المنهج الإثرائي لابد أن ينطلق أولاً من العناية بذوي الموهبة، واستشعار وجود حاجة ملحة لهذا التطوير، وتبدأ تلك الخطوات بمرحلة البناء والتكوين ثم التخصص ثم مرحلة التطوير والاختبار الميداني، ثم تؤول إلى المراجعة وأخيراً مرحلة التنفيذ، ويقوم بعض الباحثين بالتعبير عن ذلك بخطوات المنهج التي تنطلق من الإحساس بأهمية الحاجة للتطوير والتي تتمثل في تحديد الإستراتيجية التي تقوم عليها عملية التعلم، مع دراسة الواقع الحالي في كنف الإستراتيجيات المرسومة، ووضع خطة متعلقة بالتطوير، والتخطيط الشامل والتفصيلي لكافة جوانب المنهج المتعددة، وتجريب المناهج الإثرائية المقترحة قبل أن يتم تعميمها، والاستعداد لعملية التنفيذ والتعميم، والبدء في تنفيذ المناهج المطورة الإثرائية والقيام بمتابعتها عن قرب (الدغشي، 2017).

أي أن المنهج الإثرائي يتعين أن يُلم بمواهب الطلاب، وتطلعاتهم المستقبلية، ورغبتهم في التطور المهني في المستقبل، ومع ميولهم ورغباتهم ويساعدهم في وضع الخطط الملائمة من أجل تحقيق ما لديهم من أهداف ويقوم بتنفيذها، علاوة على تقويم ما وصلوا إليه من أهداف، وفي أثناء قيام الطالب الموهوب بتلك الأنشطة يتاح له العديد من الفرص للتفكير والملاحظة والبحث والقراءة وكتابة التقارير واستخلاص النتائج وإجراء التجارب، تحت إرشاد وإشراف المعلم والمرشد والمدرسة، وتوجيهه بالشكل الصحيح.

أبعاد البرنامج الإثرائي:

يقوم البرنامج الإثرائي على مجموعة متنوعة من الأبعاد تتمثل في الآتي:

1. **التخطيط:** التخطيط كما يعرفه الباحثون بأنه دراسة المحتوى الذي يرغب المتعلم في القيام بتدريسه، مع اشتقاق العديد من الأهداف التربوية في مجالات ثلاثة عن طريقه، مع تهيئة بيئة التعلم، وتجهيز الوسائل والمواد التي تساعد على هذا التدريس، مع تحديد الإجراءات والأنشطة التي تقوم بمراعاة المستويات العقلية المختلفة للتلاميذ، وميولهم ورغباتهم التي تساعد في زيادة دافعيتهم من أجل المشاركة في عمليات التدريس بفاعلية وحماس، وهناك العديد من مهارات التخطيط الخاصة بالتدريس التي تشتمل على مهارة التخطيط للبرامج التربوية الفردية، ومهارة مراعاة وتحديد جوانب الضعف والقوة لدى المتعلم، ومهارة أخرى متعلقة بتحديد الأغراض التعليمية، بالإضافة إلى مهارة تحديد الوسائل التعليمية والأدوات التي تناسب كل متعلم.
2. **التنفيذ:** مهارة التنفيذ تعني حزمة من المهارات التي تشتمل على مهارة تهيئة الطلاب ذوي الموهبة مع زيادة دافعيتهم لعمليات التعلم، مع مهارة طرح وعرض الأسئلة ومن ثم توجيه الأسئلة، ومهارات تذليل مختلف الصعوبات التعليمية، وهناك العديد من المهارات المتعلقة بتنفيذ التدريس التي تشتمل على مهارة اعتماد الأسلوب الأفضل في تهيئة الطلاب ذوي الموهبة مع إثارة ما لديهم من دوافع للانتباه إلى الدرس والمشاركة فيه، مع وجود مهارة مرتبطة بالتنفيذ الجيد، ومهارات خاصة بمراعاة الوقت، وفتح الآفاق للطلاب ذوي الموهبة وتشجيعهم على الاطلاع على المزيد من المعلومات والمعارف (عشري، 2020).
3. **التقويم:** مهارات التقويم الخاصة بالمناهج الدراسية بشكل عام، والمناهج الإثرائية بأنها الحكم الذي يصدره المعلم على مدى نجاح عملية التدريس في تحقيقه لمختلف الأهداف المرغوبة، ومن ثم إعادة نظره لخطة التدريس، وفي الطرق المتبعة لتطبيق المناهج الدراسية الإثرائية وتنفيذها إن لزم الأمر، ولذلك فإن مهارة التقويم تتضمن مجموعة فرعية من المهارات الأخرى مثل تطوير الأسئلة لدى الطلاب ذوي الموهبة وتوليدها، حيث يعمل المعلم على تنمية المهارات المختلفة عند التلاميذ عن طريق توفير مساحة حرية تسمح للطلاب ذوي الموهبة بطرح المزيد من التساؤلات حول موضوع الدرس، مع وجود العديد من المهارات الأخرى مثل مهارة متعلقة بتوظيف الأسئلة، والحرص على موضوعيتها، ويرى الباحثون أن توظيف الأسئلة من أجل تعزيز عملية التعلم تمر بمجموعة من المراحل متمثلة في التقديم ثم العرض والتطبيق وأخيراً المراجعة.

وترى الباحثتان أنه لتطوير المناهج الإثرائية وتكون ملائمة للطلاب ذوي الموهبة لابد من إدخال المزيد من التغيرات على عناصرها المتمثلة في الآتي:

- الأهداف: يتعين مراجعة الأهداف العامة لعملية التعلم والمنهج الإثرائي التي يتم وضعها في الخطوط العريضة والكتب المدرسية المقررة من وزارة التربية والتعليم، ومن ثم إعادة صياغتها والقيام بتطويرها، ويجب أن تتماشى تلك الأهداف المستحدثة مع أغراض تعليم ذوي الموهبة.

- المحتوى: المراجعة المستمرة لمحتوى المنهج الإثرائي والمنهج العام في كل المواد الدراسية من حيث عمق واتساع المعلومات والمعارف المتضمنة فيه، ومستويات التنظيم والصعوبة والتجريد بها، وفي كنف ما تم تحديده من غايات يتم إجراء تعديلات على المحتوى في سبيل ملاءمة احتياجات الطلاب ذوي الموهبة.
- الأنشطة والأساليب: يجب العناية بالأنشطة التي تقوم بالتركيز على عمليات التعلم الذاتي، عن طريق: استخدام مصادر معرفية متاحة سواء داخل المدرسة أو خارجها، وتسريع تقديم المعارف والمعلومات واستعمال أنماط أكثر حداثة من المهام والأسئلة المفتوحة من أجل التأكيد على استخدام المعرفة بصورة أكبر من اكتسابها، وتنويع الأساليب التي يتم استخدامها في التدريس سواء عن طريق الرحلات الميدانية أو المحاكاة أو التعلم التعاوني.
- النواتج: من الممكن أن يتم تنويع تلك النواتج لتأخذ أشكالاً مختلفة مثل: مكتوبة سواء عن طريق ملخصات أو يوميات أو تقارير، وبصرية: مثل اللوحات الزمنية والرسومات والخرائط، ومادية: مثل المشروعات والمجسمات والتجارب التكنولوجية والتعليمية، ولفظية: مثل لعب الأدوار والمناظرات والمحاضرات، وحركية: مثل التعبير الفني والأداء الحركي.
- التقويم: يتم ذلك عن طريق التقويم الذاتي للطلاب ذوي الموهبة، وتقويم المنهج الدراسي عن طريق محكمين وجمهور حقيقي، بالإضافة إلى إجراء تقويم يأخذ طابع تطوري عن طريق ملفات تراكمية، وتقويم آخر يتم من خلال النظراء.
- المناخ التعليمي: يتعين أن يوفر المناخ التعليمي الفرصة لذلك والتأكد من ممارسة التقويم عوضاً عن النقد أو إصدار الأحكام، مع غزارة المصادر ومواد الصف، وقابلية التعديل وسهولة الحركة داخل الفصل الدراسي.

المحور الثالث: دور المرشدين للطلبة ذوي الموهبة في مواجهة التحديات داخل البرامج الإثرائية:

للإرشاد دوراً محورياً في تعزيز قدرات الطلاب من ذوي الموهبة، وتحسين مهاراتهم، وتوجيههم صوب الآليات الفعالة التي من شأنها إثقال موهبتهم والاستفادة منها، فتمثل دور المرشد في توسيع وجهة نظر المسؤولين وتنبيه المعلمين والآباء، ليس فقط نحو الموهبة الخاصة بالطلاب، ولكن بالطرق التي يمكنها أن تعزز تلك الموهبة، والتي تحسن من استجابتهم للمناهج التي يتم منحها لتلك الفئة، وما يمكن أن يزيد من دافعيتهم ومثابرتهم على التميز، ناهيك عن القدرة الخاصة بهم في تمكين الطلاب من ذوي الموهبة من رؤية المستقبل لتوفير التشجيع والشعور بالهوية التي لا يستطيع المعلمون وأولياء الأمور دائمًا تقديمها.

المعوقات التي تواجه المرشد الطلابي:

هناك العديد من المعوقات التي تواجه المرشد الطلابي، ومنها ما يلي:

1- معوقات متعلقة بالمعلم الخاص بالطلبة ذوي الموهوبين:

يشكل الطلاب من ذوي الموهبة 10% من السكان، ولكن قد يقضي المعلمون ما لا يقل عن 45 دقيقة خلال دورة تعليمية مدتها أربع سنوات للتعرف على احتياجاتهم، ولذلك يشير الباحثون إلى أن هذا النقص في تدريب المعلمين للتعرف على ذوي الموهبة هو السبب الرئيسي وراء فشل العديد من المدارس في تلبية احتياجات طلابها الفائقين، ووفقاً للدكتورة كيت بيرتون- الباحثة في مجال الأطفال الموهوبين في جامعة إديث كوان- فإن المعلمين في التدريب قد يتعلمون فقط عن احتياجات الطلاب الموهوبين "في محاضرة واحدة "، مع مناقشة محدودة لاحتياجاتهم وقدراتهم، فيما صرحت الباحثة التعليمية إيلين سلاتر أن الطلاب ذوي الموهبة يمكن أن يقضوا ما يصل إلى 50% من وقت الفصل الدراسي في انتظار زملائهم في الفصل للحاق بهم عند إكمال العمل الموكل إليهم (سعادة، 2010).

لذلك يتعين أن يتحمل المعلمون أيضًا مسؤولية شخصية عن تنمية الطلاب ذوي الموهبة، حيث تتطلب المعايير المهنية في المملكة السعودية للمعلمين صراحة أن يكون جميع المعلمين قادرين على التمييز بين أساليب التدريس الخاصة بهم من أجل تلبية الاحتياجات التعليمية المحددة للطلاب عبر مجموعة كاملة من القدرات.

2- معوقات متعلقة بالمدرسة:

عدم اعتداد الكثير من المؤسسات التعليمية ومنها المدارس الحكومية بسياسات العناية بالموهوبين ورعايتهم وتلبية احتياجاتهم من أبرز التحديات التي تواجه مرشدي الطلاب من ذوي الموهبة، فلا تأخذ الكثير من المدارس تلك السياسات بعين الاعتبار ولا توفر لهم التوجيه بشأن تحديد الطلاب ذوي الموهبة ودعمهم لتحقيق إمكاناتهم التعليمية والاجتماعية (المناعي، 2018).

في حين أن المدارس غير الحكومية ليست ملزمة بتبني سياسات إدارة التعليم، فإن الفشل في التعرف على احتياجات التعلم للطلاب الموهوبين ومعالجتها بشكل صحيح قد يكون انتهاكًا لواجب الرعاية التي من الواجب تقديمها لهم، ولذلك يتعين أن يكون من متطلبات التسجيل في المدارس أن تثبت المدرسة أنها توفر برنامجًا تعليميًا وإطارًا تعليميًا يلبي احتياجات التعلم لجميع الطلاب، بما في ذلك الطلاب ذوي الموهبة، بالإضافة لضرورة الرقابة الدائمة على أداء المدارس ومرافقها من قبل السلطات المسؤولة في الدولة.

3- معوقات متعلقة بالأسرة التي تضم أبناء من ذوي الموهبة:

للأسرة تأثيرات قوية جدًا على نمو الطفل، حيث تؤثر على المواقف والمعتقدات والفرص والعادات والسمات الشخصية للأبناء من ذوي الموهبة، وتلعب الأسرة دورًا حاسمًا في تحديد هوية الأبناء وما ينجزونه، كما أن لها تأثير فيما إذا كانت القدرة الخاصة بالأبناء أو الموهبة قد تم تطويرها إلى مستوى عالٍ أم لا، إلا أن تلك القاعدة يوجد بها بعض الاستثناءات فنحن نعرف أفرادًا بارعين وناجحين للغاية على الرغم من الظروف العائلية غير المواتية أو حتى

الظروف الصعبة التي عاشوا بها، وبالمثل هناك أفراد لديهم عائلات تبدو محبة وداعمة ولا ترقى إلى مستوى إمكاناتهم (الحميدي، 2013).

إلا أنه في العموم الأسرة لديها دور محوري في تعزيز قدرات الأبناء من ذوي الموهبة، تبدأ من اكتشاف موهبتهم، وتسليط الضوء عليها، والعناية بمتطلباتهم العاطفية والشعورية والمادية والنفسية وغيرها، وتوفير الدعم والمحبة لهم، وإلا فإن عدم وجود تلك العوامل وغيرها سوف يتسبب في اندثار موهبة الأبناء، بالإضافة إلى أن عدم التعاون مع مرشدي الأبناء من ذوي الموهبة، أو عدم الاعتداد بإرشاداتهم وتوجيهاتهم، سوف يكون له بالطبع تأثير عكسي كبير على الأبناء أصحاب الموهبة (مقلد، 2013).

4- معوقات متعلقة بالطلاب من ذوي الموهبة:

يتعامل مرشد الطلاب من ذوي الموهبة مع فئة لديها سمات شخصية خاصة بها، تختلف من طالب إلى آخر، فقد أظهرت الأبحاث أن الطلاب من ذوي الموهبة لديهم حساسيات عالية ومعالجة عاطفية متقدمة، وغالبًا ما يتم وضع هذه القدرات في إطار مفهوم دابروفسكي للإثارة المفرطة، والذي يصف الحساسية المتزايدة والكثافة لدى الطلاب من ذوي الموهبة في المجالات الحركية النفسية (فائض الطاقة والحركة)، والحسية (الشم الشديد واللمس وما إلى ذلك)، والعاطفية (تجربة داخلية غنية)، فكرية (الفضول والبحث عن المعرفة)، وخيالية (خيال حي)، وبسبب هذه الخصائص الفريدة قد يكون لدى الأطفال ذوي الموهبة ردود فعل سلبية تجاه المنبهات الشديدة، والتي يمكن أن تبدو وكأنها سلوك مشكلة لديهم.

وقد يظهر الطلاب الذين يسعون إلى الكمال مجموعة من السلوكيات الصعبة، مثل القدرة التنافسية مع الآخرين، أو الإنجاز على حساب التواصل الاجتماعي، أو تجنب الأنشطة التي يخشون الفشل فيها، وغالبًا ما ترتبط الكمالية باحترام الذات عندما يتوقع الطالب من ذوي الموهبة أو المحيطين به، أن يكونوا موهوبين طوال الوقت، في كل مادة أو في كل منهج دراسي، ولذلك يجب تذكير الطلاب من ذوي الموهبة بشكل متكرر بأن قيمتهم لا تعتمد على درجاتهم أو أدائهم فقط.

دور الإرشاد الطلابي في تلافي عقبات تطبيق المنهج الإثرائي:

يقع على مرشد الطلاب من ذوي الموهبة عبء كبير في إزالة الكثير من العقبات التي تحد من استفادته من المنهج الإثرائي، سواء كان هذا الإثراء يتم بشكل أفقي أو رأسي، عن طريق توجيه المعلم لمجموعة من الأنشطة غير الصفية مثل الإذاعة والصحافة والمسرح، وغيرها من إستراتيجيات التدريس المختلفة التي تساند تطبيق هذا الأسلوب الإثرائي، حيث يجب أن يكون المرشد المدرسي على دراية كاملة بإستراتيجيات التدريس التي تتماشى مع الموقف

التعليمي ويناقش المعلم فيها، بما يتلاءم مع توجهات وقدرات الطلاب الموهوبين مثل التفريد والتعلم الذاتي أو العصف الذهني أو التعلم التعاوني وغيرها.

ويتعين على مرشد الطلاب من ذوي الموهبة كذلك أن يوجه إدارة المدرسة للمواد والإمكانات التي يكون الطلاب من ذوي الموهبة في حاجة إليها، وضرورة توفير معلمين متخصصين في رعاية ودعم الطلاب الموهوبين، بالإضافة لكونهم مدربين تدريباً عالياً من الجانب المهني، ولديهم الخبرات المتميزة في استخدام الأساليب التعليمية الحديثة والحرص على تطويرها بشكل دائم، وفقاً لتطلعات واحتياجات الطلاب من ذوي الموهبة، كما أن المرشد الطلابي يتعين عليه أن يقوم بدعم الطلاب من ذوي الموهبة فيما يتعلق بأفكارهم ومبادراتهم المختلفة، ويحثهم على الابتكار والإبداع (الرابغي، 2013).

ويقدم المرشد المدرسي التوجيه والإرشاد في تحديد الطلاب الموهوبين والمتفوقين من خلال استخدام نظام متعدد المعايير (أي القدرة الفكرية؛ الأداء الأكاديمي؛ القدرة على الفنون البصرية والمسرحية؛ القدرة على الفنون العملية؛ القدرة على التفكير الإبداعي؛ القيادة المحتملة؛ ترشيح الوالدين والمعلمين والأقران؛ تقييم الخبراء) عندما تقتضي الحاجة لذلك، وهو بذلك يتعرف على نقاط القوة والضعف لديهم، ويشارك مرشدو المدارس في تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من مصادر متعددة.

ويدعو مرشدو المدارس إلى إدراج والمشاركة في الأنشطة التي تعالج بشكل فعال الاحتياجات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية/ العاطفية للطلاب من ذوي الموهبة في جميع المستويات الأكاديمية، ولذلك يساعد مرشدو المدارس في تعزيز الفهم والوعي بالقضايا الفريدة التي قد تؤثر إيجابًا وسلبًا على الطلاب من ذوي الموهبة.

ويجب أن يضمن المرشد المدرسي أن المنهج الإثرائي يسمح بنمو مهارات التفكير الإبداعي عند الطالب الموهوب، وتوليد المعرفة عنده، بالإضافة إلى تشجيعه على اكتشاف المعارف بشكل متجدد في سبيل تكوين الاتجاهات التي تعتبر المعرفة جديرة بتتبع المصادر الخاصة بها في هذا العالم المفتوح، ويتواصل مع الإدارة المدرسية ومعلمي الطلاب من ذوي الموهبة لتشجيعهم على تبني مناهج إثرائية تعلم وتنمي التوجيه الذاتي والمبادرة الذاتية لدى الطلاب، بالإضافة إلى أنها تسمح لهم باستيعاب العلاقة بين الطالب والآخرين، وتشجيع الطلاب من ذوي الموهبة على التعرض للكثير من المصادر المناسبة والمتخصصة ويعرفه على المعايير الملائمة لذلك، كما أنه يقوم بتوجيه الأسرة وإرشادها لتلك المصادر وكيف يمكن انتقاؤها واختيارها للأبناء من ذوي الموهبة (المناعي، 2018).

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات ذات الصلة بموضع الدراسة الحالية، وتم عرضها حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو التالي:

أجرى الرشيدي (2020) دراسة هدفت إلى تحليل الصعوبات التي تواجه معلمي الطلاب ذوي الموهبة، والكشف عن الوسائل المساعدة لحل تلك الصعوبات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتألفت العينة من 150 معلماً ومعلمة طبقت عليهم استبانة لجمع المعلومات. وتوصلت الدراسة إلى أن الصعوبات التي واجهت العينة تمثلت في أن بعض أدوات التقويم قد تكون مكلفة مادياً للمعلم والطالب، مع كثرة الموضوعات التطبيقية التي تكون في حاجة للحاسوب، وعدم الإلمام بالمشكلات التحصيلية التي تخص الطلاب ذوي الموهبة وغيرها، وتمثلت الحلول في رعاية ذوي الموهبة عن طريق برامج إثرائية صيفية تتماشى مع طبيعة المواقف التعليمية لرعاية ذوي الموهبة للوصول إلى درجات الابتكار.

وأجرى السبيعي (2019) دراسة هدفت إلى تحديد المعوقات التي تواجه استعمال التعليم الإلكتروني في تطبيق البرامج الإثرائية الخاصة بالطلاب الموهوبين من وجهة نظر مشرفي ومعلمي الطلاب من ذوي الموهبة، واستعانت الدراسة بالمنهج الوصفي المسحي، وتألفت العينة من 143، موزعين كالآتي 76 معلماً ومعلمة، و 67 مشرفاً ومشرفة تربوية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمتغير الجنس فيما يتعلق بمتطلبات استعمال التعليم الرقمي في برامج الطلاب الموهوبين الإثرائية، أما فيما له صلة بمتغير المؤهل العلمي فيما يتصل بمعوقات استعمال التعليم الرقمي في مجال البرامج الإثرائية للطلاب الموهوبين فكان في صالح فئة الدبلوم، وبالنسبة لمجال متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني فكان في صالح الحاصلين على درجة الدكتوراه.

وهدفت دراسة الغامدي (2019) إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي الطلاب الموهوبين للكفايات المعنية في كنف معايير الجمعية الأمريكية الخاصة بالطلاب من ذوي الموهبة، وسعت لمعرفة وجود فروق ذات مدول احصائي بين المتوسط الخاص بدرجات تقدير أفكار العينة وفقاً لمتغير المؤهل والجنس وسنوات الخدمة، حيث تألفت الدراسة من عينة قدرها 45 معلماً ومعلمة، واستعانت بالمنهج الوصفي والاستبانة، وتوصلت إلى أن كفايات المعلمين وأسس اختيارهم كانت بدرجة مرتفعة، وأشارت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية متعلقة باستجابات العينة، كما أوصت بأهمية اجتياز معلمي الموهوبين لمجموعة من الاختبارات الأكاديمية والشخصية، وأهمية العناية بالجوانب الوجدانية للطلاب الذين سوف يصبحون معلمين في المستقبل، مع اتباع مجموعة الأساليب المستحدثة لتطوير تلك الجوانب وتنميتها.

وتناولت دراسة الحربي (2019) الأساليب الخاصة بمعاملة آباء الطلاب من ذوي الموهبة لأبنائهم في نادي الموهبة كما يدركها هؤلاء الأبناء، وتناولت الدراسة أساليب المعاملة المتمثلة في الحماية الزائدة أو الديمقراطية في التعامل أو حتى القسوة، واستعانت الدراسة بالمنهج الوصفي، بينما تألفت العينة من 66 طالباً وطالبة من الطلاب الموهوبين، وأشارت النتائج إلى أن الديمقراطية هي الأسلوب السائد في التعامل مع الطلاب الموهوبين، ويلي ذلك استخدام الحماية الذائدة بينما جاءت القسوة في التعامل في المرتبة الأخيرة، وقد أوصت الدراسة بضرورة توعية

الآباء بضرورة اتباع الأسلوب الديمقراطي في تعاملاتهم مع أبنائهم، وأهمية عقد لقاء دوري مع الآباء للطلاب من ذوي الموهبة لتعريف هؤلاء بأسس تعاملاتهم مع أبنائهم.

وهدفت دراسة القاضي وغوانمة (2017) إلى معرفة حاجات الطلاب الموهوبين للإرشاد المهني من وجهة نظر هؤلاء الطلاب، ومعرفة الفروق في تلك الحاجات بين الطلاب والطالبات من ذوي الموهبة، واستعانت الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي، وتألف المجتمع من 200 طالب من الموهوبين والموهوبات في المؤسسات التعليمية الحكومية في مملكة البحرين، وأشارت النتائج إلى حاجة هؤلاء الطلاب والطالبات من ذوي الموهبة إلى الإرشاد المعني وكانت نسبة ذلك 45.6%، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الحاجات الإرشادية المهنية وفقاً لبعض الاعتبارات المتمثلة في الاعتبارات الأسرية وتأثير الأسرة الاجتماعي والنية المهنية، ومجال التردد المهني، لتكون الفروق في صالح الطلاب الموهوبين عن الطالبات الموهوبات، كما أوصت تلك الدراسة بضرورة العناية بالحاجات الإرشادية المهنية للطلاب والطالبات الموهوبين.

وسعت دراسة الزهراني (2016) إلى الكشف عن مستوى كفايات مرشد الموهوبين من وجهة نظر التربويين والمعلمين والمشرفين بمدينة الطائف، واستعان البحث بالمنهج الوصفي، وتألفت العينة من 385 معلماً ومشرفاً تربوياً، وقام الباحث بإعداد قائمة بالكفايات الضرورية لمرشدي الطلبة ذوي الموهبة، وتوصلت الدراسة لمجموعة من الكفايات التنظيمية والمهارية والمهنية والشخصية، وأوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة بين المعلمين والمشرفين فيما يتعلق ببعدي الكفايات التنظيمية وكفايات التنمية المهنية، كما توجد فروق بين المعلمات والمعلمين في بُعد التنمية المهنية لصالح المعلمات.

وسعت دراسة بنات (2013) إلى الكشف عن الخدمات الإرشادية التي يقوم مرشد الطلاب ذوي الموهبة بتقديمها داخل المؤسسات التعليمية الحكومية، ومعرفة تأثير المتغيرات الديموغرافية المتمثلة في سنوات الخبرة والجنس و المؤهل وعدد الطلاب في المؤسسة التعليمية، وتم تطبيق الدراسة على عينة قوامها 174 مرشداً ومرشدة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تمكن في تقديم الخدمات الإرشادية للطلاب ذوي الموهبة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح المرشدين ممن تقل سنوات الخبرة لديهم عن خمسة أعوام، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات ممارسة الإرشاد وفقاً لمتغير المؤهل والنوع وعدد الطلاب في المدرسة، وأوصت الدراسة بضرورة توعية المرشدين بضرورة الخدمات الإرشادية للطلاب ذوي الموهبة في المدارس.

وسعت دراسة عثمان (2011) لتحديد درجة امتلاك المرشدين التربويين لمهارات التواصل الفعال مع الطلاب، وعلاقة ذلك بتحقيق الأمن النفسي لدى الطلاب من وجهة نظر الطلاب، وتألفت العينة من 786 طالباً وطالبة والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، كما استعانت الدراسة بمقياسي امتلاك المرشدين التربويين لمهارات الاتصال الفعال من جانب، ومقياس الأمن النفسي من جانب آخر، وأشارت النتائج إلى أن امتلاك المرشد التربوي

لمهارات وقدرات الاتصال الفعال كانت متوسطة من وجهة نظر الطلاب، كما أن شعورهم بالأمن النفسي جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك صلة إيجابية بين الدرجة الخاصة بامتلاك المرشد التربوي لإمكانات التواصل الفعال ودرجة الأمن النفسي عند الطلاب، ولذلك فقد أوصت تلك الدراسة بضرورة تدريب المرشدين التربويين على المهارات المتعلقة بالاتصال الفعال، وزيادة عنايتهم بتحقيق الأمن النفسي عند الطلاب، وأهمية إدراج ذلك في خططهم التي يقومون بتصميمها للطلاب.

واستهدفت دراسة Ishak, Abu Bakar (2010) الكشف عن القضايا النفسية، وتحديد أنواع الخدمات الاستشارية المقدمة للطلاب الموهوبين من قبل المرشد الطلابي للطلاب الموهوبين والمتفوقين، وتم جمع البيانات باستخدام مجموعة من الاستبانات والمقابلات غير الرسمية بينما شارك في الدراسة مائة وثمانون طالبًا، وتشير بيانات الدراسة إلى أن الطلاب واجهوا مشكلات نفسية تحتاج إلى اهتمام من قبل المرشدين بالطلاب الموهوبين والفائقين، وضرورة تقديم الكثير من الخدمات الإرشادية لتلك الفئة من الطلاب، جراء تأثير تلك المشكلات النفسية على درجة تكيفهم مع البيئة المحيطة من حولهم، ومساعدتهم على تعزيز موهبتهم وقدراتهم.

وسعت دراسة الرشود (2007) إلى معرفة دور الإرشاد المدرسي في الكشف عن الطلاب ذوي الموهبة ورعايتهم، وتذليل الصعوبات التي تواجههم، مع وضع تصور مقترح لتحسين هذا الدور، وتوصلت الدراسة إلى أن دور الإرشاد المدرسي يتمثل في توجيه المجتمع لضرورة العناية بذوي الموهبة، والقيام بدراسات ميدانية ونظرية حول ذوي الموهبة وتطوير البرامج الدراسية وتصميم برامج تراعي احتياجاتهم، وأوصت الدراسة بأهمية إزالة المعوقات التي تواجه المرشد والتي تتعلق بحجم الطلاب ومختلف الأعمال الإدارية وزيادة عناية المدرسة بالطلاب ذوي الموهبة في سبيل إتمام دوره على الوجه الأمثل.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة: اتفقت هذه الدراسة من حيث هدفها مع دراسة كلٍ من: الرشيدي (2020)، السبيعي (2019)، الغامدي (2019)، القاضي وغوانمة (2017)، بنات (2013)، الرشود (2007) حول تحديد التحديات التي تواجه المعلم والمرشد الذي يقوم بالتعامل مع الطلاب من ذوي الموهبة لتحديد احتياجاتهم ومتطلباتهم. واتفقت هذه الدراسة من حيث العينة مع دراسة كلٍ من: الزهراني (2016)، بنات (2013)، الرشود (2007) في استخدام عينة من مرشدي الطلاب في المؤسسات التعليمية. واتفقت مع دراسة كلٍ من: الرشيدي (2020)، السبيعي (2019)، الغامدي (2019)، الحربي (2019)، القاضي وغوانمة (2017)، الزهراني (2016) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانه كأداة للدراسة.

- أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة: تناولت بعض الدراسات المعوقات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي الموهبة، وأخرى تطرقت لتحديات الإرشاد المدرسي في الكشف عن الطلبة ذوي الموهبة، والدور الخاص برعايتهم، بينما تناولت الدراسات بعض العراقيل النفسية التي تحد من استفادتهم من مختلف المناهج. وتتناول الدراسة الحالية التحديات التي تواجه الإرشاد المدرسي من خلال أحد برامج الرعاية وهي البرامج الإثرائية للطلبة ذوي الموهبة، وتقوم الدراسة الحالية بالجمع بين الجانب النظري في تناول الدراسات السابقة التي تطرقت لتحديات الإرشاد المدرسي، والجانب العملي من خلال الاستبانة التي تم توزيعها على عينة الدراسة.
- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: استعانت الباحثة بالدراسات السابقة في تحديد المفاهيم الرئيسية التي تمحورت حولها الدراسة، فضلاً عن أن تلك الدراسات قد تناولت أبرز المشكلات والأزمات التي واجهت خدمات الإرشاد المدرسي وواجهت الطلبة ذوي الموهبة الموهوبين بشكل عام.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، من أجل الوقوف على التحديات والصعوبات التي تواجه المرشد الخاص بذوي الموهبة فيما يتعلق بالبرامج الإثرائية المطبقة على ذوي الموهبة والخاصة ببرامج ذوي الموهبة في المملكة العربية السعودية.

مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من مرشدي الطلبة ذوي الموهبة في محافظة الأحساء والبالغ عددهم (60) مرشداً، وتكونت من (50) من مرشدي الطلبة ذوي الموهبة، تتضمن مستويات مختلفة من النوع، الخبرة، نوع المدرسة، المستوى التعليمي، الدورات التدريبية، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (2)

توزيع أفراد العينة وفق المتغيرات الديموغرافية (ن= 50)

المتغير		العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	21	42.0%
	أنثى	29	58.0%
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	11	22.0%
	من 5 إلى 10 سنوات	9	18.0%
	أكثر من 10 سنوات	30	60.0%
نوع المدرسة	حكومية	43	86.0%
	أهلية	7	14.0%

المستوى العلمي	بكالوريوس	26	52.0%
	ماجستير	20	40.0%
	دكتوراه	4	8.0%
الدورات التدريبية في مجال الموهبة	أقل من 3 دورات	15	30.0%
	أقل من 7 دورات	8	16.0%
	أقل من 10 دورات	27	54.0%

أداة الدراسة:

اعتمدت الباحثة على استبانة تنقسم إلى جزأين؛ الجزء الأول يتضمن بعض الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة (النوع، والخبرة، ونوع المدرسة، والمستوى العلمي، والدورات التدريبية في مجال الموهبة)، ويناول الجزء الثاني التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة، وينقسم هذا الجزء إلى خمسة أبعاد فرعية هي: تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمعلم، تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنهج، تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمدرسة، تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنزل، التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة داخل البرامج الإثرائية، وكانت الاجابة على عبارات كل بُعد هي: موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق بشدة، وأعطيت الإجابات أوزاناً: 5، 4، 3، 2، 1 على الترتيب.

صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام كلٍ من:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم عرض الاستبانة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة للتأكد من درجة مناسبة العبارات ووضوحها وسلامة صياغتها اللغوية ومدى ملاءمتها للأبعاد التي وضعت لقياسها، وتم الاتفاق على أن الاستبانة مناسبة، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (32) عبارة، ويعد اتفاق المحكمين بياناً لصدق محتوى المقياس.

ب- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب درجة ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه بعد تطبيقها على عينة استطلاعية غير العينة الأساسية للدراسة، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (3)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
	تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمعلم		تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنهج		تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمدرسة		تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنزل		التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة داخل البرامج الإثرائية
1	.736**	7	.729**	12	.758**	18	.750**	25	.737**
2	.787**	8	.824**	13	.873**	19	.827**	26	.866**
3	.778**	9	.857**	14	.770**	20	.656**	27	.888**
4	.823**	10	.810**	15	.780**	21	.836**	28	.842**
5	.805**	11	.800**	16	.899**	22	.824**	29	.831**
6	.679**			17	.794**	23	.871**	30	.788**
						24	.852**	31	.904**
								32	.877**

**دال احصائياً عند المستوى الاحتمالي 0,01

تشير النتائج في جدول (3) إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (0,01) بين كل عبارة وبين الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم الارتباط للمحور الأول ما بين (0,679 – 0,823)، وللبُعد الثاني ما بين (0,729 – 0,857)، وللبُعد الثالث ما بين (0,758 – 0,899)، وللبُعد الرابع ما بين (0,656 – 0,871)، وللبُعد الخامس ما بين (0,737 – 0,904)، مما يشير إلى أن الأداة على درجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (4)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة

البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمعلم	6	0.86
تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنهج	5	0.86
تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمدرسة	6	0.89
تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنزل	7	0.90
التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة داخل البرامج	8	0.94
الاستبانة ككل	32	0.96

تشير النتائج بالجدول إلى أن قيم معامل ألفا كرونباخ للمحاور الخمسة ولإجمالي الاستبانة مرتفعة، مما يشير إلى أن الأداة على درجة عالية من الثبات، ومن ثم يمكن الوثوق في النتائج التي تم التوصل إليها عند تطبيقها على العينة الأساسية، وتم الحكم على درجة تواجد التحديات من خلال الجدول التالي:

جدول (5)

درجة الحكم على تواجد التحديات وفق المتوسط الحسابي

	مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً	
الفئة	5 - 4,6	4,5 – 3,7	3,6 – 2,8	2,7 -1,9	-1	1,8

الأساليب الإحصائية:

استعانت الدراسة الحالية بالبرنامج الإحصائي SPSS لتحليل بيانات الدراسة، وتم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية هي: التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، والوزن النسبي، واختبار ت للفرق بين عينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات MANOVA.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS)، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

وينص على: **"ماهي التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة من وجهة نظرهم؟"**

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي لمحاور الاستبانة ككل، وكل عبارة من عبارات الاستبانة، وتم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي، ورصدت النتائج في الجداول التالية:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات ككل

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المستوى
تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمعلم	3.69	1.09	73.8	4	مرتفع
تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنهج	3.72	1.13	74.4	3	مرتفع
تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمدرسة	3.93	1.17	78.6	1	مرتفع
تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنزل	3.60	1.10	72.17	5	متوسط
التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة داخل البرامج الإثرائية	3.78	1.08	75.7	2	مرتفع
التحديات ككل	3.46	1.11	%69,2	-	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة ككل متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل 3,46، والانحراف المعياري 1,11، وبلغ الوزن النسبي 69,2%. واحتل بُعد تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمدرسة الترتيب الأول بمتوسط عام 3,93، ووزن نسبي 78,6%، تلاه في الترتيب الثاني بُعد التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة داخل البرامج الإثرائية بمتوسط حسابي 3,78، ووزن نسبي 75,7%، وفي الترتيب الثالث بُعد تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنهج بمتوسط حسابي 3,72، ووزن نسبي 74,4%، وفي الترتيب الرابع بُعد تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمعلم بمتوسط حسابي 3,69، ووزن نسبي 73,8%، في حين احتل الترتيب الخامس بُعد تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنزل بمتوسط حسابي 3,60، ووزن نسبي 72,17%. مما يؤكد وجود العديد من التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة في المملكة العربية السعودية، ويتطلب ذلك إيجاد حلول لمواجهة هذه التحديات، مما ينعكس إيجاباً على تعليم الموهوبين.

وفيما يلي النتائج الخاصة بكل بُعد:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمعلم مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب حسب المتوسط
6	قصور المهارات والمعارف التي يحصل عليها المعلم في برامج الإعداد الجامعي حول البرامج الإثرائية للطلاب من ذوي الموهبة.	3.98	1.07	79.6	مرتفع	1
5	النقص في المعارف التي يحصل عليها المعلم في برامج الإعداد الجامعي حول تحديد ميول واهتمامات الطلبة ذوي الموهبة.	3.84	1.11	76.8	مرتفع	2
3	قصور التخطيط العلمي من قبل المعلم لبناء برامج تتماشى مع الاحتياجات الخاصة بالطلبة ذوي الموهبة.	3.80	1.04	76	مرتفع	3
4	قلة معرفة معلمي الطلبة ذوي الموهبة بالإستراتيجيات الداعمة للبرامج الإثرائية مثل التعليم المنظم ذاتياً وحل المشكلات بطرق إبداعية.	3.60	1.14	72	متوسط	4
2	قلة المهارات التي يتحلى بها معلمو الطلبة ذوي الموهبة(فن الاتصال مع الطلبة ذوي الموهبة والمعاملة الدبلوماسية، أفق واسع ومرونة عالية).	3.52	1.11	70.4	متوسط	5
1	قصور في القدرات التي يتحلى بها معلمو الطلبة ذوي الموهبة (القدرات العقلية العليا مثل التركيب والتحليل، مراعاة الفروق الفردية للطلبة).	3.42	1.12	68.4	متوسط	6
	المتوسط العام للبعد الأول = 3,7 درجة (مرتفع)					

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للبُعد الأول (تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمعلم) بلغ 3,7 وهى قيمة تشير إلى ارتفاع درجة تواجد تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمعلم، وقد اتفقت تلك النتيجة مع ما جاءت به دراسة الغامدي (2019) والرشيدي (2020) وتم ترتيب عبارات هذا البُعد تنازلياً كالتالي: جاءت عبارة "قصور المهارات والمعارف التي يحصل المعلم عليها في برامج الإعداد الجامعي حول البرامج الإثرائية للطلاب من ذوي الموهبة" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي 3,98، واحتلت عبارة "النقص في المعارف التي يحصل عليها المعلم في برامج الإعداد الجامعي حول تحديد ميول واهتمامات الطلبة ذوي الموهبة" الترتيب الثاني بمتوسط حسابي 3,84، بينما جاءت في الترتيب الثالث عبارة "قصور التخطيط العلمي من قبل المعلم لبناء برامج تتماشى مع الاحتياجات الخاصة بالطلبة ذوي الموهبة" بمتوسط حسابي 3,80، وهي النتيجة التي اتسقت مع نتائج دراسة الرشيدي (2020) والغامدي (2019)، وفي الترتيب الرابع عبارة "قلة معرفة معلمو الطلبة ذوي الموهبة بالإستراتيجيات الداعمة للبرامج الإثرائية مثل التعليم المنظم ذاتياً وحل المشكلات بطرق إبداعية" بمتوسط حسابي 3,60، في حين جاءت عبارة "قلة المهارات التي يتحلى بها معلمو الطلبة ذوي الموهبة (فن الاتصال مع الطلبة ذوي الموهبة والمعاملة الدبلوماسية، أفق واسع ومرونة عالية)" في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي 3,52، وفي الترتيب السادس جاءت عبارة "قصور في القدرات التي يتحلى بها معلمو الطلبة ذوي الموهبة (القدرات العقلية العليا مثل التركيب والتحليل، مراعاة الفروق الفردية للطلبة)" بمتوسط حسابي 3,42.

لذلك فقد أوضحت الدراسة ارتفاع درجة تواجد تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمعلم، وأن أولى هذه التحديات وأكثرها تواجداً قصور المهارات والمعارف التي يحصل عليها المعلم في برامج الإعداد الجامعي حول البرامج الإثرائية للطلاب من ذوي الموهبة، وهذا يؤكد ضعف الاهتمام بالمعلمين وعدم تشجيعهم على اكتساب المهارات اللازمة لإثراء الطلاب من ذوي الموهبة، وكذلك قصور في عدد الدورات والندوات المتعلقة بالبرامج الإثرائية للطلاب ذوي الموهبة، والتي قد تكون سبباً رئيسياً لعدم قدرة المعلم على توفير الاحتياجات الضرورية للطلاب الموهوبين.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنهج مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب حسب المتوسط
10	كثافة المنهج الدراسي وطوله يكون سبباً في ملل الطلبة من ذوي الموهبة	3.98	1.05	79.6	مرتفع	1
11	قلة مرونة المنهج الدراسي لتطبيق البرامج الإثرائية من خلاله.	3.92	1.02	78.4	مرتفع	2
8	قلة الأنشطة غير الصفية يتسبب في ضعف البرامج الإثرائية الممنوحة للطلبة ذوي الموهبة.	3.76	1.15	75.2	مرتفع	3
9	عدم تناسب البرامج الإثرائية الموجهة للطلبة ذوي الموهبة مع قدراتهم ومهاراتهم	3.54	1.16	70.8	متوسط	4
7	افتقار المناهج الدراسية لعناصر التحدي التي يتعين توافرها للطلبة من ذوي الموهبة.	3.40	1.27	68	متوسط	5
	المتوسط العام للبعد الثاني = 3,72 درجة (مرتفع)					

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للبُعد الثاني (تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنهج) بلغ 3,72، وهي قيمة تشير إلى ارتفاع درجة تواجد تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنهج وهو ما تماشى مع نتائج دراسة الرشيدي (2020)، كما أمكن ترتيب عبارات هذا البُعد تنازلياً كالتالي: احتلت عبارة "كثافة المنهج الدراسي وطوله يكون سبب في ملل الطلبة من ذوي الموهبة" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي 3,98، بينما احتلت عبارة "قلة مرونة المنهج الدراسي لتطبيق البرامج الإثرائية من خلاله" الترتيب الثاني بمتوسط حسابي 3,92، وفي الترتيب الثالث جاءت عبارة "قلة الأنشطة غير الصفية يتسبب في ضعف البرامج الإثرائية الممنوحة للطلبة ذوي الموهبة" بمتوسط حسابي 3,76، وفي الترتيب الرابع جاءت عبارة "عدم تناسب البرامج الإثرائية الموجهة للطلبة ذوي الموهبة مع قدراتهم ومهاراتهم" بمتوسط حسابي 3,54، وفي الترتيب الخامس والأخير جاءت عبارة "افتقار المناهج الدراسية لعناصر التحدي التي يتعين توافرها للطلبة من ذوي الموهبة" بمتوسط حسابي 3,40.

لذلك فإن هناك ارتفاعاً في درجة تواجد تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنهج، وأن أول هذه التحديات كثافة المنهج الدراسي وطوله يكون سبب في ملل الطلبة من ذوي الموهبة، وهنا يجب أن يتدخل المعلم بتبسيط المنهج

وشرحه بطريقة تجذب الطالب، كما يمكن لإدارة المدرسة بالاتفاق مع المعلم عمل تحفيز للطلاب المتميزين من أجل تشجيعهم وتشجيع غيرهم من زملائهم على عملية التعليم.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمدرسة مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب حسب المتوسط
14	نقص وجود المتخصصين في إرشاد ذوي الموهبة داخل المدرسة.	4.30	1.05	86	مرتفع	1
16	قلة البرامج التعريفية الممنوحة للمعلمين حول ماهية البرامج الإثرائية وكيفية تطبيقها للاستعانة بها في تنفيذ البرامج الإثرائية.	3.94	1.15	78.8	مرتفع	2
15	قلة توفير الموارد المختلفة مثل أجهزه الحاسب الآلي والتطبيقات للاستعانة بها في إدارة الصف وتطبيق البرامج الإثرائية.	3.94	1.18	78.8	مرتفع	3
17	انخفاض وعي المدرسة بأهمية البرامج الإثرائية وآليات تطبيقها.	3.88	1.15	77.6	مرتفع	4
13	قلة الدورات والورش التدريبية الممنوحة لمعلمي الطلبة من ذوي الموهبة.	3.76	1.27	75.2	مرتفع	5
12	تدني مستوى الدعم المدرسي المتمثل في تحفيز الطلبة ذوي الموهبة.	3.76	1.23	75.2	مرتفع	6
	المتوسط العام للبعد الثالث = 3,93 درجة (مرتفع)					

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام للبُعد الثالث (تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمدرسة) بلغ 3,93، وهي قيمة تشير إلى ارتفاع درجة تواجد تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمدرسة بما يتماشى مع نتائج دراسة الرشود (2007)، وتم ترتيب عبارات البُعد تنازلياً كالتالي: احتلت المرتبة الأولى عبارة "نقص وجود المتخصصين في إرشاد ذوي الموهبة داخل المدرسة" بمتوسط حسابي 4,30، بما يتفق مع دراسة بنات (2013) كما جاءت عبارة "قلة البرامج التعريفية الممنوحة للمعلمين حول ماهية البرامج الإثرائية وكيفية تطبيقها للاستعانة بها في تنفيذ البرامج الإثرائية" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي 3,94، وفي الترتيب الثالث جاءت عبارة "قلة توفير الموارد المختلفة مثل أجهزه الحاسب الآلي والتطبيقات للاستعانة بها في إدارة الصف وتطبيق البرامج الإثرائية" بمتوسط حسابي 3,94، واحتلت عبارة "انخفاض وعي المدرسة بأهمية البرامج الإثرائية وآليات تطبيقها" الترتيب الرابع بمتوسط حسابي 3,88، وجاءت عبارة "قلة الدورات والورش التدريبية الممنوحة لمعلمي الطلبة من ذوي الموهبة" في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي 3,76، في حين احتلت عبارة "تدني مستوى الدعم المدرسي المتمثل في تحفيز الطلبة ذوي الموهبة" الترتيب السادس بمتوسط حسابي 3,76.

لذلك فإن درجة تواجد تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمدرسة مرتفعة، وأن أول هذه التحديات كان نقص وجود المتخصصين في إرشاد ذوي الموهبة داخل المدرسة، ولعل ذلك مؤداه عدم وجود موارد مالية كافية

لاستقطاب معلمين أكفاء ومتخصصين في مجال ذوي الموهبة، كما أن ذلك يعد مؤشراً على خطورة بقاء الوضع كما هو لأن ذلك سوف يؤثر بالسلب على نفسية الطلاب ذوي الموهبة وكذلك سيؤدي إلى تبلدهم مع مرور الزمن.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنزل مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب حسب المتوسط
18	قلة معرفة الأسرة لاحتياجات الأبناء من ذوي الموهبة.	4.00	1.08	80	مرتفع	1
19	قصور تعاون الإخوة مع المرشد المدرسي في التعامل مع الأخ/الأخت من ذوي الموهبة.	3.76	1.11	75.2	مرتفع	2
24	قلة معرفة المرشد بأبرز المشكلات السلبية التي تواجه الموهوبين مثل الكمالية والحساسية المفرطة، والضغوط، وتقدير الذات.	3.76	1.15	75.2	مرتفع	3
22	فرض الأسرة سيطرة إضافية على الابن ذي الموهبة والتسبب في ممارسة الضغوط عليه.	3.50	1.03	70	متوسط	4
23	قصور معرفة المرشد بالخصائص الانفعالية والنفسية لذوي الموهبة	3.48	1.09	69.6	متوسط	5
21	انتقاص الأسرة من المهارات والقدرات التي يحققها الابن ذو الموهبة وعدم تقديرها بالشكل الصحيح.	3.38	1.15	67.6	متوسط	6
20	قصور الطلبة من ذوي الموهبة في تكوين العلاقات الاجتماعية.	3.38	1.15	67.6	متوسط	7
	المتوسط العام للبعد الرابع = 3,60 درجة (متوسط)					

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام للبُعد الرابع (تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنزل) بلغ 3,60، وهي قيمة تشير إلى توسط درجة تواجد تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنزل، وتم ترتيب عبارات البُعد تنازلياً كالتالي: احتلت عبارة "قلة معرفة الأسرة لاحتياجات الأبناء من ذوي الموهبة" الترتيب الأول بمتوسط حسابي 4، وهو ما يتوافق مع النتائج التي أدلت بها دراسة الحربي (2019)، وفي الترتيب الثاني عبارة "قصور تعاون الإخوة مع المرشد المدرسي في التعامل مع الأخ/الأخت من ذوي الموهبة" بمتوسط حسابي 3,76، وانحراف معياري 1,11، ووزن نسبي 75,2%، وفي الترتيب الثالث عبارة "قلة معرفة المرشد بأبرز المشكلات السلبية التي تواجه الموهوبين مثل الكمالية والحساسية المفرطة، والضغوط، وتقدير الذات" بمتوسط حسابي 3,76، وهو ما يتوافق مع النتائج التي جاءت بها دراسة Ishak& Bakar(2010)، بينما جاءت عبارة "فرض الأسرة سيطرة إضافية على الابن ذي الموهبة والتسبب في ممارسة الضغوط عليه" في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي 3,50، لتكون تلك النتيجة متماشية مع نتائج دراسة الحربي (2019) وجاءت عبارة "قصور معرفة المرشد بالخصائص الانفعالية والنفسية لذوي الموهبة" في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي 3,48، وفي الترتيب السادس جاءت عبارة "انتقاص الأسرة من المهارات والقدرات التي يحققها الابن ذو الموهبة وعدم تقديرها بالشكل الصحيح" بمتوسط حسابي 3,38، في حين احتلت عبارة "قصور الطلبة من ذوي الموهبة في تكوين العلاقات الاجتماعية" الترتيب السابع بمتوسط حسابي 3,38.

وبالتالي فإن هناك توسطاً في درجة تواجد تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنزل، لتكون أول هذه التحديات من حيث التواجد قلة معرفة الأسرة باحتياجات الأبناء من ذوي الموهبة، ولعل مرجع ذلك إلى أن الأسرة مشغولة بأعباء المعيشة ولا تعطي اهتماماً لأمور التعليم ظناً منهم أن المال هو كل شيء، أو ربما لعدم وجود وقت لمتابعة أبنائهم، أو لوجود قصور في التواصل مع المدرسة.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة داخل البرامج الإثرائية مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب حسب المتوسط
27	نقص معرفة المرشد الطلابي بمخرجات التعلم من أجل تصميم أنشطة تساعد في استثارة استعدادات ذوي الموهبة.	3.94	.956	78.8	مرتفع	1
25	نقص المختصين في الإرشاد يُضعف من قدرات الطلبة ذوي الموهبة على استكشاف اهتماماتهم وتحديد المنهج الملائم لهم.	3.88	1.13	77.6	مرتفع	2
30	قصور في متابعة المرشد الطلابي لمستوى التحصيل الدراسي وتقدُّم الطلبة ذوي الموهبة لتقييم برامجهم الإثرائية.	3.86	1.04	77.2	مرتفع	3
26	قلة معرفة المرشد بخصائص برامج ذوي الموهبة المتعلقة بالإثراء.	3.80	1.10	76	مرتفع	4
28	قصور قدرات المرشد على تحديد المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الموهبة.	3.78	1.03	75.6	مرتفع	5
31	قصور معرفة المرشد بالخصائص الانفعالية والنفسية لذوي الموهبة.	3.70	1.14	74	مرتفع	6
29	قصور قدرات المرشد على وضع حلول للمشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الموهبة.	3.68	1.11	73.6	متوسط	7
32	قلة معرفة المرشد بأبرز المشكلات والتحديات التي تواجه الموهوبين مثل الكمالية والحساسية المفرطة، والضغوط، وتقدير الذات.	3.64	1.15	72.8	متوسط	8
	المتوسط العام للبعد الخامس = 3,78 درجة (مرتفع)					

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للبُعد الخامس (التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة داخل البرامج الإثرائية) بلغ 3,78 ، وهى قيمة تشير إلى ارتفاع التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة داخل البرامج الإثرائية، وهو ما يتوافق مع النتائج التي توصل إليها السبيعي في دراسته (2017) وتم ترتيب عبارات البُعد تنازلياً كالتالي: جاء في الترتيب الأول عبارة "نقص معرفة المرشد الطلابي بمخرجات التعلم من أجل تصميم أنشطة تساعد في استثارة استعدادات ذوي الموهبة" بمتوسط 3,94، وفي الترتيب الثاني عبارة "نقص المختصين في الإرشاد يُضعف من قدرات الطلبة ذوي الموهبة على استكشاف اهتماماتهم وتحديد المنهج الملائم لهم" بمتوسط حسابي 3,88، لتكون تلك النتيجة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة الزهراني (2016)، في حين احتلت المرتبة الثالثة عبارة "قصور في متابعة المرشد الطلابي لمستوى التحصيل الدراسي وتقدُّم الطلبة ذوي الموهبة لتقييم برامجهم الإثرائية" بمتوسط حسابي 3,86، وهو ما تماشى مع نتائج دراسة عثمان (2011)، وفي الترتيب الرابع عبارة "قلة معرفة المرشد بخصائص برامج ذوي الموهبة المتعلقة بالإثراء" بمتوسط حسابي 3,80، وفي الترتيب الخامس

عبارة "قصور قدرات المرشد على تحديد المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الموهبة" بما يتماشى مع دراسة الزهراني (2016)، بمتوسط حسابي 3,78، بينما جاءت في الترتيب السادس عبارة "قصور معرفة المرشد بالخصائص الانفعالية والنفسية لذوي الموهبة" بمتوسط 3,70، وفي الترتيب السابع جاءت عبارة "قصور قدرات المرشد على وضع حلول للمشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الموهبة" بمتوسط حسابي 3,68، في حين جاءت عبارة "قلة معرفة المرشد بأبرز المشكلات والتحديات التي تواجه الموهوبين مثل الكمالية والحساسية المفرطة، والضغوط، وتقدير الذات"، وهو ما تماشى مع نتائج دراسة القاضي وغوانمة (2017) ودراسة عثمان (2011)، في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي 3,64، وانحراف معياري 1,15، ووزن نسبي 72,8%، وهو ما يتوافق مع النتائج التي أدلت بها دراسة القاضي وغوانمة (2017).

وبالتالي فإن هناك ارتفاعاً في التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة داخل البرامج الإثرائية، وكانت أول هذه التحديات نقص معرفة المرشد الطلابي بمخرجات التعلم من أجل تصميم أنشطة تساعد في استثارة استعدادات ذوي الموهبة، وهو أمر في غاية الخطورة، حيث يجب أن يكون المعلم مطلعاً على ما تم إنجازه في الأعوام السابقة حتى يستطيع تطوير ما سيقوم به في المستقبل.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

الذي ينص على: **"هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في آراء مرشدي الطلبة ذوي الموهبة حول تحديات تقديم الخدمات الإرشادية لطلبه ذوي الموهبة تعزى لمتغير "المؤهل العلمي - عدد سنوات الخبرة – الدورات التدريبية - النوع – نوع المدرسة"؟**

أولا: الفروق حسب متغيرات (المؤهل العلمي - عدد سنوات الخبرة – الدورات التدريبية):

تم استخدام أسلوب تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) ذي التصميم العاملي multivariate Manova لدراسة تأثير "المؤهل العلمي - عدد سنوات الخبرة –الدورات التدريبية" على أبعاد تحديات تقديم الخدمات الإرشادية للطلبة من ذوي الموهبة، بالإضافة إلى الدرجة الكلية؛ كما تم حساب مربع إيتا للتعرف على حجم التأثيرات أو نسبة التباين في درجات أبعاد الاستبانه، والدرجة الكلية التي تفسرها المتغيرات المستقلة للدراسة، ويوضح ذلك الجدولان التاليان

جدول (12)

نتائج الاختبارات المتعددة عند دراسة تأثير المتغيرات المستقلة على أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية

	المتغير	القيمة	قيمة ف	درجات الحرية	الخطأ في درجات الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا
سنوات الخبرة	Pillai's Trace بيلاي	.908	3.494	10.000	42.000	.002	.454
	Wilks' Lambda ويلكس	.270	3.691[b]	10.000	40.000	.001	.480
	Hotelling's Trace هوتلنج	2.037	3.870	10.000	38.000	.001	.505
	Roy's Largest Root روي	1.632	6.855[c]	5.000	21.000	.001	.620
المستوى العلمي	Pillai's Trace بيلاي	.389	1.014	10.000	42.000	.448	.194
	Wilks' Lambda ويلكس	.640	1.000[b]	10.000	40.000	.460	.200
	Hotelling's Trace هوتلنج	.517	.983	10.000	38.000	.474	.206
	Roy's Largest Root روي	.406	1.707[c]	5.000	21.000	.177	.289
الدورات التدريبية	Pillai's Trace بيلاي	.412	1.089	10.000	42.000	.392	.206
	Wilks' Lambda ويلكس	.616	1.096[b]	10.000	40.000	.388	.215
	Hotelling's Trace هوتلنج	.578	1.098	10.000	38.000	.388	.224
	Roy's Largest Root روي	.485	2.038[c]	5.000	21.000	.115	.327

بالنسبة لتأثير سنوات الخبرة نلاحظ من الجدول أن الاختبارات الأربعة (Pillai's Trace بيلاي، Wilks' Lambda ويلكس، Hotelling's Trace هوتلنج، Roy's Largest Root روي) جميعها دالة إحصائياً عند المستوى الاحتمالي 0,01، حيث بلغت قيم ف لها: 3,494، 3,691، 3,870، 6,855 على الترتيب. مما يشير إلى وجود تأثير عند المؤشرات الأربعة لسنوات الخبرة على تحديات تقديم الخدمات الإرشادية للطلبة من ذوي الموهبة. في حين لم يتضح أي تأثير لباقي المتغيرات. وهو ما يتماشى مع النتائج التي توصلت إليها دراسة بنات (2013).

جدول (13)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة والمستقلة لتأثير المتغيرات المستقلة على أبعاد الاستبانة الدرجة الكلية

المتغير المستقل	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع معامل إيتا
سنوات الخبرة	تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمعلم	115.568	2	57.784	2.417	.111	.168
	تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنهج	53.952	2	26.976	1.240	.307	.094
	تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمدرسة	16.540	2	8.270	.246	.784	.020
	تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنزل	185.147	2	92.574	3.342	.052	.218
	التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة داخل البرامج الإثرائية	106.855	2	53.428	.912	.415	.071

المستوى العلمي	تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمعلم	1.192	2	.596	.025	.975	.002
	تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنهج	25.087	2	12.543	.577	.569	.046
	تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمدرسة	7.654	2	3.827	.114	.893	.009
	تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنزل	36.584	2	18.292	.660	.526	.052
	التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة داخل البرامج الإثرائية	2.965	2	1.482	.025	.975	.002
الدورات التدريبية	تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمعلم	37.143	2	18.572	.777	.471	.061
	تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنهج	15.612	2	7.806	.359	.702	.029
	تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمدرسة	8.200	2	4.100	.122	.886	.010
	تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنزل	39.717	2	19.858	.717	.498	.056
	التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة داخل البرامج الإثرائية	39.046	2	19.523	.333	.720	.027

يتضح من الجدول (13) عدم وجود تأثير لأي من المتغيرات المستقلة (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية) على أبعاد تحديات تقديم الخدمات الإرشادية للطلبة من ذوي الموهبة، حيث إن جميع قيم ف غير دالة إحصائياً عند المستوى الاحتمالي 0,05. وهو ما يتماشى مع النتائج التي توصلت إليها دراسة بنات (2013).

ثانياً: الفروق حسب متغيري النوع ونوع المدرسة:

تم عمل اختبار ت للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين كما في جدول (14).

جدول (14)

نتائج اختبار ت للفرق في آراء مرشدي الطلبة ذوي الموهبة حول تحديات تقديم الخدمات الإرشادية للطلبة من ذوي الموهبة تعزى لمتغير "النوع – نوع المدرسة

المتغير المستقل	المغير التابع	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
النوع	تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمعلم	ذكر	21	21.5238	6.00516	.750	.457
		أنثى	29	22.6207	4.35409		
	تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنهج	ذكر	21	18.7619	5.55792	.212	.833
		أنثى	29	18.4828	3.77606		
	تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمدرسة	ذكر	21	22.7619	7.12674	.856	.396
		أنثى	29	24.1724	4.52034		
	تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنزل	ذكر	21	25.5238	7.25685	.251	.803
		أنثى	29	25.0690	5.54804		
	التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة داخل البرامج الإثرائية	ذكر	21	29.5714	9.55286	.578	.566
		أنثى	29	30.7931	5.29406		
نوع المدرسة	تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمعلم	حكومية	43	21.8140	5.16976	1.198	.237
		أهلية	7	24.2857	4.23140		

تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنهج	حكومية	43	18.8605	4.38928	1.002	.322
	أهلية	7	17.0000	5.59762		
تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمدرسة	حكومية	43	23.6279	5.54215	.145	.885
	أهلية	7	23.2857	7.31925		
تحديات الإرشاد المدرسي المتعلقة بالمنزل	حكومية	43	25.2791	6.29560	.053	.958
	أهلية	7	25.1429	6.49175		
التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة داخل البرامج الإثرائية	حكومية	43	29.9535	7.59371	.778	.440
	أهلية	7	32.2857	5.37631		

يتضح من بيانات الجدول عدم وجود فروق في آراء مرشدي الطلبة ذوي الموهبة حول تحديات تقديم الخدمات الإرشادية للطلبة من ذوي الموهبة تعزى لمتغيري "النوع– نوع المدرسة" حيث إن قيم ت غير دالة إحصائياً عند المستوى الاحتمالي 0,05، ولذلك فإن النتائج آلت إلى عدم وجود تأثير لأي من المتغيرات المستقلة (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية) على أبعاد تحديات تقديم الخدمات الإرشادية للطلبة من ذوي الموهبة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في آراء مرشدي الطلبة ذوي الموهبة حول تحديات تقديم الخدمات الإرشادية للطلبة من ذوي الموهبة تعزى لمتغيري "النوع– نوع المدرسة". ولعل ذلك يرجع إلى أن هذه التحديات تواجه الجميع بصرف النظر عن أي اعتبارات أخرى، وبالتالي فهي تحديات عامة تصل إلى حد الظاهرة وتتطلب تدخلاً عاجلاً.

التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- ضرورة تكثيف الدورات التدريبية لتأهيل المرشدين للتعامل مع الطلبة ذوي الموهبة، مع استقطاب مرشدين متخصصين، حيث أشارت النتائج لعدم توافر كفايات خاصة بمرشد الطلبة ذوي الموهبة لاسيما في تطبيق البرامج الإثرائية.
- التخفيف من المناهج فالعبرة بالكيف وليس الكم، مع التركيز على الأفكار الرئيسية للمنهج دون إخلال، حيث أشارت النتائج إلى أن المناهج الطويلة تتسبب في إحساس الطلبة ذوي الموهبة بالملل وتضعف قدرتهم على الاستفادة الكاملة منه.
- تكثيف التعاون بين المؤسسات التعليمية وبين الأسرة لما له من دور فعال في تحقيق المرغوب من العملية التعليمية، حيث أشارت النتائج للدور الرئيسي الذي تلعبه الأسرة في احتواء الطلبة من ذوي الموهبة ودعمهم وصولاً لأهدافهم المنشودة، وبالتالي أخذ كل التحديات على محمل الجد، ومحاولة التقليل منها وإيجاد حل لها بصورة نهائية من خلال برنامج أو برامج يتم إعدادها ضمن خطة زمنية معينة.
- إجراء دراسات وبحوث حول التحديات التي تواجه مرشدي الطلبة ذوي الموهبة داخل البرامج الإثرائية من وجهة نظرهم من عينات أخرى تختلف عن عينة الدراسة الحالية.
- إجراء دراسات وبحوث حول التحديات التي تواجه الطلبة الموهوبين.

قائمة المراجع:

بنات، سهيلة محمود وآخرون (2013). واقع الخدمات الإرشادية التي يقدمها المرشد التربوي للطلبة ذوي الموهبة والمتفوقين في المدرسة الحكومية الأردنية، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 7(2)، 152.

الثبيتي، خالد وصل الله (2019). التفكير التأملي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة ذوي الموهبة بمحافظة الطائف، *المجلة العلمية لكلية التربية*، 35(8)، 390.

جروان، فتحي (2004). *الموهبة والإبداع*، دار الفكر.

جروان، فتحي (2015). *المناهج الإثرائية وإستراتيجيات تعليم ذوي الموهبة*، دار الفكر للطباعة والنشر.

الجغيمان، عبد الله (٢٠١٨) *الدليل الشامل في تصميم وتنفيذ برامج ذوي الموهبة*، مكتبة العبيكان.

الحربي، مشعل بن سعد السليمي (2019). *أساليب معاملة آباء الموهوبين لأبنائهم في نادي موهبة بالجبيل الصناعية كما يدركها الأبناء*، {رسالة ماجستير غير منشورة}، مقدمة للمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع، جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة.

الحقيل، عبد الله (2008). *المبدعين ورعاية ذوي الموهبة، أهمية دعم المبدعين ورعاية ذوي الموهبة*، الجزيرة للطباعة والنشر، 17-23.

حمادنة، برهان (2014). *المرشد إلى الموهبة والإبداع*، عالم الكتاب الحديث.

حمود، محمد عبد الحميد (2008). *الإرشاد المهني*، منشورات جامعة دمشق، ص 17-20.

الحميدي، سماح نشأت (2013). *الموهوبين بين المنهاج المدرسي ومهنة المستقبل*، مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الدغشي، أحمد (2017). *المناهج التربوية وتحديات المرحلة*، مركز الكتاب الأكاديمية.

الرابغي، خالد (2013). *التفكير الإبداعي والمتغيرات النفسية الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين*، مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الربيعي، محمود (2016). *المناهج التربوية المعاصرة*، دار صفاء للنشر والتوزيع.

الرشود، عبد الله بن سعد (2007). التخطيط لتفعيل دور الإرشاد الطلابي في اكتشاف الطلاب ذوي الموهبة ورعايتهم في المملكة العربية السعودية، *مجلة بحوث التربوية النوعية*، (10).

الرشيدي، سعود عبد العزيز غازي (2020). الصعوبات التي تواجه معلمي ذوي الموهبة والمرتبطة بالمنهج الإثرائي في برامج ذوي الموهبة بالمملكة العربية السعودية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، (21).

روبنسون، آن وآخرون (2014). *أفضل الممارسات في تربية ذوي الموهبة: دليل مبني على البرهان*، ترجمة عياد، محمود، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، 44.

الزهراني، سعيد علي سعيد (2016). مستوى كفايات مرشد الموهوبين من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بمدينة الطائف، *مجلة التربية الخاصة*، (15).

الزهراني، محمد علي حسن (2023). *الحاجات النفسية لدى الطلبة الموهوبين وعلاقتها بكل من مرونتهم وتدفقهم النفسي في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية*، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، المؤتمر العلمي الدولي الرابع عشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين.

السبيعي، هائف بن محمد (2019). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في البرامج الإثرائية للطلبة ذوي الموهبة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين من الجنسين في منطقة مكة المكرمة، *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، 1(3)، 361.

سعادة، جودت (2010). *أساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين*، ط1، مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الشريكة، فلاح حمود حسين (2022). تقييم المناهج الإثرائية للطلبة ذوي الموهبة في الكويت وفق المعايير العالمية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين، *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 1(16)، 130.

شعيب، محمد رمضان (2010). مناهج تربية ذوي الموهبة والمتفوقين: المنهج الإثرائي أنموذجاً، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (26،27)، 29.

عبد الرءوف، طارق (2015). *المتفوقون والموهوبون: اكتشافهم ورعايتهم*، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

عثمان، غادة هاشم (2011). *درجة امتلاك المرشد التربوي لمهارات الاتصال الفعال وعلاقتها بالأمن النفسي لدى الطلبة*، رسالة ماجستير، تخصص الإرشاد النفسي والتربوي، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، 56.

العشري، محمد فخري (2020). منهج إثرائي مقترح في الحساب العقلي لتنمية التحصيل في بعض مجالات الاختبارات الدولية TIMSS وتحسين الاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة تربويات الرياضيات*، 23(9)، 250.

العنزي، صالح هادي (2020). أهم المشكلات المدرسية التي تواجه الطلبة المتفوقين عقلياً في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، *مجلة البحث العلمي في التربية*، (21).

الغامدي، عبد الله محمد (2019). درجة امتلاك معلمي الطلبة الموهوبين للكفايات المهنية في ضوء معايير الجمعية الأمريكية للطلبة الموهوبين، *المجلة العلمية لكلية التربية*، 35(10).

الغليان، أماني (2017). *فعالية برنامج تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الموهبة ذوي المشكلات السلوكية المدرسية*، {رسالة ماجستير غير منشورة}، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 98.

الفاضل، لولوة (2017). *تحليل واقع المساندة الاجتماعية كما يدركها الطلبة الموهوبون ودورها في تشكيل الطموح والتطلعات المهنية وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية*، {رسالة دكتوراه غير منشورة}، جامعة الخليج العربي، 45-53.

القاضي، عدنان وغوانمة، مأمون (2017). تقييم حاجات الإرشاد المهني للطلبة ذوي الموهبة في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين من وجهة نظرهم، *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 14(2)، 5.

القفاري، عبد الله بن سليمان (2021). إسهام الخدمة الاجتماعية في رعاية الطلاب ذوي الموهبة بالمملكة العربية السعودية، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، 3(53)، 645.

مرعي، توفيق (2011). *المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها*، دار الميسرة للنشر.

مقلد، سمر (2013) *الدليل الإرشادي لأولياء أمور الطلبة الموهوبين*، الجامعة الأمريكية، 56.

المناعي، شمسان (2018). *مدخل في الإرشاد الإبداعي للطلبة الموهوبين*، مركز ديبونو لتعليم التفكير.

النواش، هدى سعد وآخرون (2021). دور الإرشاد المهني في توفير الأمن النفسي للطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء من وجهة نظر منسقي الموهوبين، *مجلة شباب الباحثين*، (11)، 997

Ishak, M., Noriah, Bakar, Abu Yazid., A (2010, March), Psychological issues and the need for counselling services among Malaysian gifted students, *Procedia Social and Behavioural Sciences* (5).