العلاقة بين الحساسية المفرطة والكمالية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام، المملكة العربية السعودية

The Relationship Between Excessive Sensitivity and Perfectionism Among Gifted Students in the Intermediate Stage in Dammam

إعداد

مريم ابراهيم عبدالله السقوفي

ماجستيرعلوم القيادة التربوية - جامعة *ST. Francis*،الولايات المتحدة الامريكية

مشرفة موهبة -مدارس الحصان النموذجية(الدمام)،المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasht.2021.161850

استلام البحث: ١٤ / ٢ /٢٠٢١ قبول النشر: ١٦ / ٣ / ٢٠٢١

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعر ف على درجة الحساسية المفرطة لدى الموهوبين والموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودي ة، والتعرف على درجة الكمالي ة لدى الموهوبين والموهوبات، إضافة إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين الحساسية المفرطة والكمالية لدى الموهوبين والموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية .اتبعت الدراسة المنهج الوصفي .وتكون مجتمع الدراسة من مجموعة من الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام وتحديداً من إدارتيْ الموهوبين والموهوبات بالمنطقة الشرقية .حيث اعتمدت الدراسة على أسلوب العينة العشوائية، وتم أخذ بحجم (140) من الموهوبين والموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية، وهي عينة كافية إحصائياً للحصول على نتائج تمثل مجتمع الدراسة . واستخدمت الدراسة مقياس الحساسية المفرطة والكمالية لدى الموهوبين والموهوبات كأدوات رئيسية للدراسة .وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية :جاء المتوسط الحسابي العام الخاص بمقياس الحساسية المفرطة لدى الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بواقع 2.89 ، وبنسبة بلغت% 57.67 ، جاء المتوسط الحسابي العام الخاص بمقياس الحساسية المفرطة لدى الموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بواقع2.90 ، وبنسبة بلغت 58.08 % جاء المتوسط الحسابي العام الخاص بمقياس الكمالية لدى الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بواقع 3.44 ، وبنسبة بلغت % 68.71، جاء المتوسط الحسابي العام الخاص بمقياس الكمالية لدى الموهوبات في المرحلة المتوسطة

بمدينة الدمام بواقع 2.93 ، وبنسبة بلغت .% 58.06 كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحساسية المفرطة والكمالية لدى الموهوبين والموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية.
الكلمات المفتاحية : الحساسية المفرطة-الكمالية-الموهوبين-الموهوبات-المرحلة المتوسطة-مدينة الدمام

Abstract:

The study aimed to identify the degree of excessive sensitivity among gifted students "males and females" in the intermediate stage in Dammam, Saudi Arabia, and to identify the degree of perfectionism among them. Also, to identify the correlation between the excessive and perfected sensitivity among gifted students "males and females" in the intermediate stage in Dammam, Saudi Arabia . The study followed the descriptive method, and its population consisted of all gifted students in the intermediate stage in Dammam, specifically from the gifted departments in the Eastern Region. The study was applied to a random sample of (140) gifted students "males and females" from the intermediate stage in Dammam, Saudi Arabia, using a measure of excessive and perfected sensitivity as a tool for the study .The study came out with the following results: The general arithmetic mean of the excessive sensitivity scale among the gifted males' students in the intermediate stage in Dammam was 2.89, with a percentage of 57.67%. The general arithmetic mean of the excessive sensitivity scale among the gifted female's students in the intermediate stage in Dammam was 2.90, with a percentage of 58.08%. The general arithmetic mean for the measure of perfection among gifted male's students in the intermediate stage in Dammam was 3.44, with a percentage of 68.71%. The general mean for the perfectionism measure among gifted females' students in the intermediate stage in Dammam was 2.93, with a percentage of 58.06%. The results also indicated that there is a statistically significant relationship between the excessive and perfected sensitivity among the gifted students

"males and females" in the intermediate stage in Dammam, Saudi Arabia .

Key words: Excessive sensitivity - Perfectionism – Gifted students - Middle school – Dammam.

المقدمة

يشهد العصر الحالي العديد من المتغيرات التي تلقي بظلالها على ما يدور في كافة مناحي الحياة وأرجائها، والتي أثرت بشكل ملموس على المؤسسات التعليمية، حيث يشهد التعليم على الصعيد العالمي العديد من المحاولات الجادة للتطوير وإحداث نقلة نوعية بهدف التمكن بهدف من مواكبة ما يدور من حوله، وخاصة بعد التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل وتداعياته، والذي أسهم في زيادة إدراك قادة التعليم إلى مجاراة متطلبات التطوير، ومواكبة المستجدات الحضارية بالاطلاع على تجارب الأمم والشعوب التي سلكت طريقها نحو الرقي والتقدم، والذي أدى إلى تولد اهتمام بالغ ورغبة حقيقية بتطوير المنظومة التعليمية بهدف الوصول لأفضل جودة ممكنة لدى هذه المنظومة.

وفي ظل التغيرات التي نعيشها في عصرنا الحالي والذي يتسم بالكثير من المتغيرات والمستجدات المتلاحقة، ونظراً لما لاختلاف القدرات بين المتعلمين في الصفوف المدرسية وعدم تشابههم في طرق التعليم لاسيما في ظل الاختلاف الواضح في الهوايات، والشخصيات على مستوى الخبرات والثقافات والبيئة والاستعدادات والقدرات والميول والذكاءات، إضافة إلى الاختلاف في طرق استخدام استراتيجيات التعليم والتدريب، فمن حق كل طالب أن يدرس بطريقة مصممة بشكل مخصص لاحتياجاته الفردية للتعلم خاصة الطلاب الموهوبين (الحارثي، ٢٠١٨، ٤٥).

الموهبة نعمة من الله تعالى يهبها من يشاء،والموهبة كالنبتة الغضة لايستفاد منها الا اذا سقيناها وتعاهدناها بالرعاية والاهتمام،ولايجد الاباء والمعلمون الحاذقون صعوبة في اكتشاف مواهب أبنائهم وطلبتهم؛اذ تظهر اثار الموهبة على الطفل في المنزل والطالب في المدرسة من خلال قدراته الحركية والانفعالية والتعبيرية ،وردود أفعاله واستجاباته مع والديه ومعلميه.ومامن شك في أن الموهوبين ثروة الأمة الغالية،ومستقبل ازدهارها وتفوقها إذا ماأحسنت استثمارهم ،وسعت بجدية ودأب لتطوير ملكاتهم ،وتوفير الرعاية النفسية والاجتماعية والصحية لهم،ووضع البرامج الإرشادية التي تضمن لهم نمواً نفسياً وعقلياً واجتماعياً متكاملاً(القاضي،٢٠١٥، ٤).

ويعتبر الموهوبون الثروة الحقيقة لبناء المجتمع، فهم عماد الدولة والركائز الأساسية التي يقع عليها العبء الأكبر في تطور المجتمع والنهوض به وتحمل المسؤولية في تقدمه ورقيه والمحافظة عليه بقدراتهم وطاقاتهم العالية، ويسهمون بالنهوض بالمجتمع في شتى

الميادين، لذلك فالمجتمعات التي تمتلك فئة الموهوبين في مجتمعها عبر التاريخ هي المجتمعات الأكثر تفوقاً وإنتاجاً، وتعتبر حضارتها وثقافتها هي السائدة على باقي المجتمعات البشرية (جرادات، ٢٠١٧، ١).

وفي ضوء ما سبق تسعى الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الحساسية المفرطة والكمالية لدى الطلبة الموهوبون في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية،اضافةً الى التعرف على أسباب الحساسية المفرطة لدى الطلبة الموهوبين وتقديم التوصيات للحد منها أو توظيفها بشكل سليم والسعي حول تحويل الكمالية السلبية الى كمالية ايجابية تدعم مسيرتهم العلمية والعملية.

مشكلة الدراسة

أكدت دراسة سليم (٢٠١٥)، ودراسة الإمام (٢٠١٣)، ودراسة (Gasco et al, 2014) على أن الموهوبين يعانون من العديد من المشكلات مثل الحساسية المفرطة، والسعي إلى الكمالية، والعزلة عن الآخرين، وصعوبة تكوين علاقات وصداقات مع الأقران، إضافة إلى الخجل والتردد والارتباك. كما أشارت دراسة (Mendaglio, 2012) إلى أن الموهوبين يتسمون بحساسية مفرطة يما يسبب لديهم العديد من المشاكل في عملية التعليم والتعلم مثل ارتقاع الفضول، والميل للخيال، والاقتراحات الإبداعية التي تتحدى قدرات المعلم أحياناً والأفكار العقلانية. كما أشارت دراسة داخل وعلي (٢٠١٥) ودراسة (Sand, 2016) إلى أن الحساسية المفرطة في المجال العاطفي لدى الموهوبين تتسبب في التعلق الزائد، والمشاعر الحادة والمتطرفة، إضافة إلى القلق، والاكتئاب، والتوتر، والإجهاد، وتدني مفهوم الذات، والأفكار الوسواسية.

هذا وقد أشارت دراسة أبو هواش (٢٠١٢) إلى أن أهم مشكلات الطلبة الموهوبين والمتفوقين تتمثل في التوقعات العالية المتوقعة من الطالب الموهوب، إضافة إلى المشكلات المتعلقة بالخوف من الفشل، كما أشارت النتائج إلى أن أفراد العينة الذكور يعانون من مشاكل ذات علاقة بمناشدة الكمالية ومجال التوقعات العالية من الموهوب، إلا أن أفراد العينة الإناث يعانين بشكل أكبر من مجال الإحساس المفرط الذي يولد عندهن الإحباط والعجز عن إحداث التغيير والمماطلة وتدني مفهوم الذات لديهن. كما أشارت دراسة (Mofield & Parker, 2015) إلى أن الكمالية السلبية ذات تأثير سلبي على الاستقرار النفسي للموهوبين، وتدفع بهم إلى سلوكيات التجنب وعدم التوافق مقارنة بالأفراد ذوي الكمالية الإيجابية. كما أشارت كل من دراسة (Rasim Basak, 2012؛ (Guignard et al, 2012) إلى ارتباط القلق بالكمالية لدى الموهوبين من خلال مقارنة مستويات القلق وعلاقتها بالكمالية لدى الموهوبين وغير الموهوبين، كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة خطية بين القلق والكمالية في وجود الموهبة. كما أشارت دراسة (Owens, 2015) إلى أن الموهوبين يعانون من مستويات مرتفعة من الكمالية العصابية ويرتبط ذلك بمستويات مرتفعة من الشعور بالقلق، كما أشارت

إلى أن تأثير الكمالية على القلق يكون عند الموهوبين وغير الموهوبين. كما أشارت دراسة (Tadic et al, 2017) إلى أن الكمالية السلبية تؤدي بالموهوبين إلى الشعور بالقلق، وتدفعهم إلى استخدام استراتيجية إعاقة الذات لخلق مبررات لعدم القدرة على الأداء وفقاً لمعايير الكمالية المرتفعة. كما أشارت دراسة الزهراني (٢٠١٧) إلى أن النتائج أسفرت عن وجود درجة متوسطة في التلكؤ الأكاديمي ووجود درجة عالية من سمة الكمالية، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الكمالية تُعزى للمرحلة التعليمية لصالح الثانوية، وعلى ضوء ذلك أوصت الدراسة بالعمل على بناء برامج إثرائية إرشادية لتنمية مستوى الكمالية الإيجابية.

في ضوء ما سبق، وفي ظل ما توليه المملكة العربية السعودية ووزارة التعليم من اهتمام كبير بفئة الموهوبين والموهوبات، وفي ظل ندرة الدراسات التي تناولت طبيعة العلاقة بين الحساسية المفرطة والكمالية لدى الطلاب الموهوبين والطالبات الموهوبات والتي تشكل سمات رئيسية لدى النوعين، تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:**ما العلاقة بين الحساسية المفرطة والكمالية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية؟**

أسئلة الدراسة

ينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما درجة الحساسية المفرطة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية؟
٢. ما درجة الكمالية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية؟
٣. هل هناك علاقة ارتباطية بين الحساسية المفرطة والكمالية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية؟

فرضيات الدراسة

للإجابة على التساؤلات، تشمل الدراسة الفرضيات التالية:

١. لا يوجد علاقة ارتباطية بين الحساسية المفرطة والكمالية لدى الموهوبين والموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١. التعرف على درجة الحساسية المفرطة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية.
٢. التعرف على درجة الكمالية لدى الموهوبين والموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية.

٣. التعرف على مدى توافر العلاقة الارتباطية بين الحساسية المفرطة والكمالية لدى الموهوبين والموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

- **الأهمية النظرية**

١. تبحث الدراسة موضوعاً مهماً وحديثاً من موضوعات الموهبة، والذي تسعى المملكة العربية السعودية معالجة آثاره وانعكاساته على هذه الفئة للحفاظ على هذه الثروة العلمية التي تسهم بشكل فاعل في تنمية المملكة العربية السعودية في العديد من الجوانب التعليمية والاقتصادية والصناعية وغيرها.

٢. تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوع الموهوبين والموهوبات والسياسة المتبعة في رعايتهم في المملكة العربية السعودية؛ لما له من دلالات تربوية وتنموية تنعكس على تقدم ورقي المجتمع السعودي.

٣. ندرة الأبحاث والدراسات التي تناولت دراسة العلاقة بين الحساسية المفرطة والكمالية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة، وذلك في ظل ارتفاع الأصوات المنادية بضرورة رعاية للموهوبين والاعتناء بهم من خلال تقديم البرامج اللازمة لاحتياجاتهم، فيؤمل إثراء المكتبة العربية التربوية حول هذا الموضوع.

٤. تتناول الدراسة متغيرين نفسيين غاية في الأهمية هما الحساسية المفرطة والكمالية لدى فئة الموهوبين والموهوبات، حيث أصبحت هذه الفئة مستهدفة في كل المجتمعات العالمية، لتنشئة جيل يتمتع بالصحة النفسية والنجاح في كافة مجالات الحياة.

٥. أهمية عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة، حيث تعتبر هذه الفئة صفوة أبناء جيلهم حيث يتم الاهتمام بهم وإعدادهم وتهيئتهم لتحقيق الآمال والطموحات التي تسعى إليها المملكة في ضوء رؤية ٢٠٣٠، والاهتمام بهم ضرورة تحتمها مصلحة هذه الفئة بالدرجة الأولى ومن ثم مصلحة مجتمعهم.

٦. توجيه الباحثين إلى تبني توجهات جديدة في أبحاثهم العلمية، لتساعدهم على تطوير مجتمعهم أمام تحديات العصر ومتغيراته، وذلك بآليات ورؤى جديدة تسهم في معالجة أوجه القصور آليات البرامج الحالية.

- **الأهمية التطبيقية**

١. يؤمل من هذه الدراسة أن تقدم للمسئولين بوزارة التعليم والباحثين تقييماً واضحاً عن واقع الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية ودرجة الحساسية المفرطة لديهم.

٢. يؤمل من هذه الدراسة أن تقدم للمسئولين بوزارة التعليم والباحثين تقييماً واضحاً عن واقع الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية ودرجة الكمالية لديهم.
٣. يؤمل من هذه الدراسة أن تقدم للمسئولين بوزارة التعليم والباحثين تصوراً واضحاً حول طبيعة العلاقة بين الحساسية المفرطة والكمالية لدى الموهوبين والموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية.
٤. تقديم أداة لقياس درجة الحساسية المفرطة والكمالية والتحقق من خصائصهما السيكومترية، والتي ستقوم الباحثة بإعدادهما، وهذا ما يعتبر إضافة جديدة في ظل ندرة المقاييس المتعلقة بهذا الجانب في المجتمع السعودي.
٥. يؤمل من هذه الدراسة إفادة المهتمين والمختصين في مجال رعاية الموهوبين والموهوبات والمدارس الخاصة بهذه الفئة في التعرف على طبيعة العوامل التي قد تزيد من مستوى الحساسية المفرطة والكمالية لدى الموهوبين والموهوبات بالمرحلة المتوسطة بالمملكة، إضافة إلى كيفية التعامل معها والحد منها، والتقليل من انعكاساتهما على الطلاب إلى أدنى درجة ممكنة.
٦. قد تكون نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها ومقترحاتها نقطة انطلاق لانشاء برامج توعوية تهدف الى توعية المعلمين واولياء الأمور الى فهم الجانب النفسي للطلبة الموهوبين واشباع الحاجات النفسية وطرق التنفيس عما بداخلهم بشكل سليم وحث الموهوبين إلى الوصول للتميز والكمالية الايجابية .
٧. قد تكون نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها ومقترحاتها نواة لمجموعة من الدراسات في هذا المجال،والذي لايزال يحتاج الى مزيد من الدراسات والبحوث في ضوء متغيرات أو عوامل أخرى.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل في التعرف على العلاقة بين الحساسية المفرطة والكمالية لدى الطلبة الموهوبين من ناحية المفاهيم والخصائص والمشكلات وطرائق حلّها أو الوقاية منها.
- **الحدود البشرية:** تتمثل في الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمنية**: سيتم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤١هـ/ ٢٠١٩م
- **الحدود المكانية**: سيتم تطبيق الدراسة في مدارس المرحلة المتوسطة للموهوبين والموهوبات بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية.(مدرسة سعود بن نايف

المتوسطة بالدمام – مدرسة المعتصم بالله المتوسطة بالدمام -متوسطة مدارس الحصان النموذجية بالدمام).

مصطلحات الدراسة

- **الحساسية المفرطة**

عرفها الشاذلي (٢٠١٩، ٣٩٦) بأنها: "ردود فعل واستجابات مميزة وحادة للمثيرات المختلفة النفس حركية والحسية والتخيلية والعقلية والانفعالية في إطار من الوعي بالذات وانفعالاتها، والوعي بالآخرين وانفعالاتهم"

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنها: "الدرجة التي سيحصل عليها الطالب الموهوب في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة على مقياس الحساسية المفرطة الذي تم إعداده من قِبلها".

- **الكمالية**

عرف جروان (٢٠١٣، ٨٦) الكمالية على أنها: " نزعة أو ميل نحو الكمال في كل شيء ورفض ما دون ذلك، وتتطور هذه النزعة بتأثير التنشئة الأسرية والتربية المدرسية، وقد تنعكس سلباً على الصحة النفسية للفرد من حيث علاقاته بالآخرين ومستوى إنتاجيته وتقديره لذاته".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنها: "الدرجة التي سيحصل عليها الطالب الموهوب في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة على مقياس الكمالية الذي تم إعداده من طرفها".

- **الموهوبون**

عرفها القريطي (٢٠١٤، ٧١) بأنها: " أولئك الذين يقدمون دليلًا على قدراتهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والأكاديمية الخاصة والإبداعية والفنية والقيادية، ويحتاجون إلى خدمات وأنشطة مدرسية ونشاطات إثرائية غير معتادة لتطوير هذه القدرات والاستعدادات والإمكانيات بشكل مثالي".

وتعرف الباحثة الموهوبين إجرائياً بأنها: " مجموعة الطلاب والطالبات الذين طبق عليهم اختبار الموهبة، وصنفوا على أنهم موهوبين وموهوبات، ويدرسون في إحدى مدارس المرحلة المتوسطة للموهوبين بمدينة الدمام بالمملكة، والتي تسعى فيها الدراسة إلى قياس درجة الحساسية المفرطة والكمالية لديهم من خلال مقياسي الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين هاتين السمتين".

- **المرحلة المتوسطة**

عرفها العيسى (٢٠١٠، ١٤) بأنها: "المرحلة الثانية من مراحل التعليم العام الذي تشرف عليه الدولة، ويمتد عمر الطالب فيها من الثانية عشر إلى الخامسة عشر، والتي تمثل بداية سن المراهقة المبكرة، وتتكون من ثلاثة صفوف الأول والثاني والثالث المتوسطة".

وتعرفها الباحثة إجرائياً على أنها: "المرحلة التعليمية التي تلي المرحلة الأساسية وتسبق المرحلة الثانوية، وتتضمن ثلاث صفوف هي (الأول والثاني والثالث) المتوسط، والتي تسعى فيها الدراسة إلى قياس درجة الحساسية المفرطة والكمالية لدى الطلبة الموهوبين في هذه المرحلة من خلال مقياسي الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين هاتين السمتين".

الإطار النظري والدراسات السابقة

- أولاً: الإطار النظري
- أولاً: الموهبة

مفهوم الموهبة

إن مفهوم الموهبة كغيره من المفاهيم النفسية والتربوية من الصعب وجود إجماع على ماهيته، حيث أن مصطلح الموهبة من المصطلحات الغارقة في الجدل، وتعريف الموهبة يتأثر بالمرحلة التاريخية وطبيعة التفكير السائد فيها، وعندما ننظر إلى مفهوم الموهبة من منظور تاريخي فإننا نقسمها إلى أربع مراحل، يمكن تلخيصها فيما يلي (قطناني وآخرون، ٢٠١٢، ٣٩٦):

١. ارتباط مفهوم الموهبة بالعبقرية كقوة خارقة حيث توجهها أرواح أو آلهة تسكن روح الشخص الحكيم أو العبقري.
٢. ارتباط مفهوم الموهبة بالأداء المتميز في ميدان أو آخر من الميادين التي اهتمت بها الحضارات المختلفة كالفروسية، والشعر، والخطابة وغيرها.
٣. ارتباط الموهبة بالذكاء في مطلع القرن العشرين وذلك من خلال قياسها بالاختبارات الفردية مثل اختبار ستانفورد بينيه واختبار وكسلر.
٤. اتساع مفهوم الموهبة ليشمل الأداء الانفعالي المتميز في المجالات العقلية الأكاديمية والفنية والإبداعية والقيادية.

حاجات الطلبة الموهوبين

ويمكن عرض أهم حاجات الموهوبين والموهوبات كما يلي (مخيمر،٢٠١٣، ١٣٥):

أولا: الحاجات النفسية:

وتتمثل في الحاجة إلى الاعتراف بمواهبهم وقدراتهم، والحاجة إلى الاستبصار الذاتي باستعداداتهم والوعي بها وإدراكها، والحاجة إلى الاستقلالية والحرية في التعبير، الحاجة إلى توكيد الذات، والحاجة إلى الفهم المبني على التعاطف، والتقبل غير المشروط من الآخرين، الحاجة إلى احترام أسئلتهم وأفكارهم.

ثانيًا: الحاجات الاجتماعية:

وتتمثل في الحاجة إلى اكتساب المهارات التوافقية، وكيفية التعامل مع الضغوط، والحاجة إلى إتمام العلاقات الاجتماعية بشكل مثمر وفعال، والحاجة إلى مواجهة المشكلات الدراسية، والصعوبات الانفعالية.

ثالثًا: الحاجات الشخصية والمعرفية:

وتتمثل في الحاجة إلى مهارات التعلم الذاتي واستثمار مصادر التعلم والمعرفة، والحاجة إلى المزيد من التعمق المعرفي في مجال الموهبة والتفوق، والحاجة إلى الاستطلاع والاكتشاف والتجريب، والحاجة إلى المناهج والأنشطة التربوية المناسبة لاستعداداتهم، وأسلوبهم الخاص في التفكير والتعلم، والحاجة إلى اكتساب مهارات التجريب والبحث العلمي، وفحص الأفكار، والبحث عن الحلول واقتراح الفروض واختبارها في عالم الواقع ومناقشة النتائج، والحاجة إلى برنامج دراسي خاص.

خصائص الطلبة الموهوبين

يتسم الموهوبين والموهوبات بالعديد من الخصائص والسمات ومنها:

- **الخصائص الجسمية:** ويمكن إجمالها في النقاط التالية (غانم، ٢٠١٥، ٢٨):

١. يمتلكون مستوى مرتفع من اللياقة البدنية والصحة العامة.
٢. وزنهم كبير عند الميلاد قياساً بالأقران العاديين.
٣. يبدأون الزحف في عمر أسبق من الأطفال العاديين.
٤. تظهر لديهم الأسنان بشكل مبكر بما لا يزيد عن ستة أشهر على الأقل.
٥. يتمتعون بقدرة حركية عالية مثل القبض على الأشياء وركل الكرات.

- **الخصائص المعرفية:** ويمكن إجمالها في النقاط التالية (القطيش والسعود، ٢٠١٥، ٤٨):

١. سرعة استيعاب المفاهيم والتعميمات والعلاقات المعقدة بين الأشياء، أو الرموز، أو الموضوعات، أو الأحداث.
٢. إدراك النظم والأفكار المجردة وخاصة اللغوية والرياضية منها ومعالجتها في مرحلة عمرية مبكرة.
٣. حب الاستطلاع: تتشكل لديهم رغبة جامحة في معرفة العالم من حوله وفهمه من خلال الملاحظة وطريقة التساؤلات.
٤. قوة التركيز: يمتلك قدرة هائلة على التركيز في المهام والمشكلات التي يقوم بمعالجتها، ويرافق التركيز مدة طويلة من الانتباه مع الإصرار على الإنجاز.
٥. قوة الذاكرة: يتسمون باتساع المعارف وعمقها، والقدرة على كسب كميات هائلة من البيانات حول مواضيع مختلفة، ومن ثم يتم اختزانها، ويرتبط ذلك بحقيقة أن الموهوب محب للاستطلاع وكثير الأسئلة.

٦. تنوع الاهتمامات: حيث يتصف الموهوب بتنوع الاهتمامات وكثرتها، وربما كانت الدافعية والفضول والقدرة على الاستيعاب هي التي تقود إلى تطور مستويات متقدمة من الاهتمامات.
٧. لديهم إنجازات مرتفعة في كلمات وعبارات عديدة ومترابطة، ومرونة كبيرة عن طريق طرح أفكار متنوعة وأصيلة، واقتراح حلول للمشكلات بطرق إبداعية.

- **الخصائص الانفعالية والسلوكية:** ويمكن إجمالها في النقاط التالية (سليمان، ٢٠١٥، ٣٨-٤٠):

١. الكمالية: حيث أن الموهوبين يتواجد لديهم دوافع داخلية نحو الكمالية، مما يجعلهم يضعون أهدافاً غير ممكنة لأنفسهم، نظراً لامتلاكهم قدرة عالية على التخيل والتنافس.
٢. توقعات الراشدين: حيث يحث الراشدون الأطفال الموهوبون دائماً على الاهتمام بقدراتهم وأنشطتهم، مما يؤدي إلى عدم وجود وقت للعب أو لأحلام اليقظة، وهذا مع وجود درجة من الكمالية السابقة يشكل معوقاً لانطلاق تخيلاتهم.
٣. الحساسية الزائدة: حيث يتميز الأطفال الموهوبون بزيادة الحساسية والاستجابة الداخلية أي ردود الأفعال للمشاكل العادي للنمو، ويرجع ذلك إلى مجموعة وساعة من المظاهر الاجتماعية خلال التفاعل الاجتماعي، ويدرك هؤلاء الأطفال عدم الانضباط، أو الخلل الاجتماعي حولهم وكأن هناك شيئاً خطأ بالنسبة لهم.
٤. الاغتراب: عادة ما يكون الأطفال متوسطو الموهبة محبوبين بين زملائهم في الفصول الدراسية، بينما يكون الموهوب ذوو المستويات العالية أكثر صعوبة في التوافق مع الأقران، وتبدأ مشكلة التواصل بين الأطفال الموهوبين في سنوات ما قبل المدرسة، وينفصلون عن الأطفال في سن صغيرة في حوالي الثالثة، نظراً لاستخدامهم استطلاعات ومفردات لفظية لعمر ست سنوات، وبذلك لا يفهمهم من في نفس أعمارهم وفي سن الرابعة، يلعبون بعض الألعاب التي تحتاج لقدرات عقلية عليا ولا يلعبها نفس أقرانهم.

- **الخصائص الاجتماعية:** ويمكن إجمالها في النقاط التالية (القريوتي وآخرون، ٢٠١٣، ٧٨):

١. القدرة القيادية في المدرسة وخارجها.
٢. القدرة على حل المشكلات الناجمة عن التفاعل مع الأخرين.
٣. القدرة على إدارة الحوار والنقاش.
٤. أنهم محبوبون من قبل أقرانهم.
٥. الإحساس بالمسؤولية مع ميله للعمل مع أقرانه حتى ذوي العجز.
٦. حب النشاط الاجتماعي والمشاركة في أغلب النشاطات البيئية، والميل إلى حضور الحفلات والمناسبات العامة.

- **الخصائص الأكاديمية:** ويمكن إجمالها في النقاط التالية (القريوتي وآخرون، ٢٠١٣، ٧٨):

١. غالباً ما يحصل الطلبة الموهوبون على مستويات تحصيل أكاديمية عالية في مادة دراسية أو أكثر.
٢. إنجازهم الأكاديمي في الرياضيات والعلوم واللغات يظل فوق المعدل مقارنةً بأقرانهم بنفس المرحلة.
٣. غالباً ما يبرهنون على قدرات متميزة في الإبداع والفنون والبحث العلمي.

البرامج الإثرائية للموهوبين والموهوبات

يبدأ فيها الطالب الموهوب من المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية بصورة مستمرة، ويستغرق تنفيذ كل مستوى منها عامًا دراسيًا كاملًا إضافة إلى البرنامج الصيفي، وتتضمن أربعة برامج (حورية والأحمد، ٢٠١٥، ٢٢٩):

١. برنامج مراكز رعاية الموهوبين (التتبعي): الذي يهدف إلى إتاحة الفرص التربوية المتعددة وعادلة للطلاب لإبراز مواهبهم، وتهيئتهم من خلال برامج إثرائية صممت وفق الأنموذج الإثرائية الفاعل المعتمد من الإدارة العامة للموهوبين.
٢. برنامج رعاية الموهوبين في المدارس: الذي يسعي لتقديم الخدمات التربوية المنوطة باكتشاف المواهب وتنميتها، من خلال معلمين متفرغين لرعاية الموهوبين في المدارس.
٣. برنامج الملتقيات الإثرائية الصيفية للموهوبين؛ الذي يهدف لتنمية القدرات العلمية والإبداعية للطلاب الموهوبين، من خلال تنفيذ البرامج الإثرائية بشكل مكثف، في ضوء الاستراتيجيات المنوطة برعاية الموهوبين التربوية، مع الاعتماد على الممارسات التجريبية والمشاريع العلمية، ويستهدف الطلاب الموهوبين المرشحين وفق المعايير المعتمدة من الإدارة العامة للموهوبين.
٤. برنامج التلمذة؛ الذي يعتبر من البرامج الإثرائية الخاصة للطلاب الموهوبين، والمبني على عملية تحقيق تطلعاتهم وتنمية حاجاتهم واهتماماتهم، من خلال توفير فرص إثرائية بالتواصل مع خبير متميز علميًا وبحثيًا في مجال اهتمام أو تميز الطالب الموهوب ومحاولة تحقيق تطلعاته.

أما البرامج الإثرائية القصيرة؛ فتنفذ في فترات محددة من العام الدراسي لتلبية حاجة الطلاب الموهوبين في مجال الاختراع، ولتنمية طاقاتهم الإبداعية في المجالات التقنية، ومن أمثلتها: برنامج تنمية الاختراع؛ وهو أحد برنامج تنمية الذكاء الاصطناعي التي تقدمها الإدارة العامة للموهوبين، يهدف على توفير البيئة التعليمية المناسبة لتنمية قدرات طلاب التعليم العام في مجال الاختراع من خلال تدريبهم على استراتيجيات ميسرة في تعليم الاختراع وفق منهجية محددة لبناء جيل من الطلاب المخترعين القادرين على المشاركة في المسابقات المحلية والدولية الخاصة بالاختراع.

أسباب الحساسية المفرطة عند الطلبة الموهوبين

تتعدد الأسباب التي تقف وراء الحساسية الزائدة لدى الموهوبين والموهوبات ومنها (الشاذلي، ٢٠١٩، ٤٠٤):

١. تكوين ارتباطات شرطية عالية: حيث أن الفرد ذو الحساسية المرتفعة يقوم بتكوين ارتباطات شرطية للمواقف والأشخاص والأماكن بدرجة أعلى من باقي الأفراد، حيث أنه في حال تعبه من سفر ما فإنه قد يترك السفر تماماً بفعل التجارب السابقة بل ويتجنبه في المستقبل، وإن كانت إحدى التجارب مع فرد ما في مكان أو تجربة معينة، فربما يربط بينها وبين أولئك الأشخاص أو الأماكن المتشابهين ويعمم عليها ذلك الشعور.
٢. النقد الذاتي: حيث أن التقييمات النقدية للذات والميل الدائم إلى إصدار الأحكام السلبية والمتسمة بالحدة على الذات، بمعنى أن الشخص الموهوب عادة ما يجلد ذاته بشكل متكرر للوصول إلى حالة من الكمال المنشود، إضافة إلى أن هناك العديد من المشاعر التي تلازم هذا النقد كالإحساس بعدم الجدارة، والشك الذاتي الدائم، وعدم سيطرته على ذاته، فالعوامل السابقة تسهم بشكل مباشر في زيادة الحساسية لدى الموهوبين.
٣. قوة الذاكرة الوجدانية: حيث أن الموهوبون يمتلكون ذاكرة وجدانية تتسم بالقوة، حيث تمكنهم من استرجاع انفعالاتهم ومشاعرهم التي ترتبط أو تنتج عن التعرض للعديد من المواقف الانفعالية التي حدثت منذ زمن بعيد، ولا يقتصر هذا التذكر على مجرد التذكر المعرفي بل يتعدى إلى معايشة هذه الانفعالات والمشاعر، كما لو كان يتعرض إليها حتى هذه اللحظة حيث لا زالت محفورة في مذكرتهم، وهذه الذاكرة الوجدانية القوية تنعكس على عواطفهم وانفعالاتهم في صورة ردود أفعال شديدة ومميزة.

- ثالثاً: الكمالية

لقيت الكمالية اهتماماً في أدبيات التراث النفسي منذ بداية ستينيات القرن الماضي، والكمالية اتجاه نحو وضع مستويات ومعايير مرتفعة بشدة للذات وللآخرين، وقد تتخذ الكمالية صوراً مختلفة، فهناك الكمالية الموجهة نحو الذات، حيث يضع الفرد لنفسه مستويات عالية من الأداء، ويحاول تحقيقها، وهذا النوع يمثل قوة دافعة صحية لتحقيق أهداف طموحة فتكون الكمالية السوية، أو يمكن أن يكون هناك عامل خطر للإحباط فتكون الكمالية العصابية، وهناك الكمالية الموجهة نحو الآخرين وتتضح في كون الكمالي نفسه يضع للآخرين المحيطين به مستويات ومعايير عالية ويطالبهم بتحقيقها، بل قد يفرضها عليهم ويقيمهم بناء على هذه المستويات والمعايير، وهناك الكمالية المكتسبة اجتماعياً، ويكتسبها الفرد من إدراكه للمواقف الاجتماعية، حيث يعتقد أن الآخرين يتوقعون منه أداء مثالياً أو كمالياً، كما يدرك أن المحيطين به يفرضون عليه معايير فوق طاقته (عطية، ٢٠٠٩، ٢٨٧).

ولقد لقي موضوع الكمالية لدى الأشخاص المتفوقين عقلياً والموهوبين اهتماماً كبيراً من جانب الآباء والمعلمين، وعلى الرغم من قلة البحوث والدراسات التي تناولت موضوع

الكمالية لدى المتفوقين والموهوبين إلا أنها أسهمت في عملية الابتكار والتمكين والإسراع الأكاديمي، ولكنها في ذات الوقت تسبب لهم الكثير من المشكلات مثل الإحباط الشديد والعراقيل المختلفة (Pfeiffer & Blei, 2008, 346). خاصة وأن النزعة الكمالية تقف خلف الكثير من الاضطرابات النفسية التي يتعرض لها الموهوبين (مظلوم، ٢٠١٣، ٢٤).

أنواع الكمالية

يعتقد الكثير من الباحثين أن الكمال يتمثل في سلسلة متصلة من السلوكيات والأفكار، ولها العديد من الجوانب الإيجابية والسلبية، وقد كان هاماشيك من أوائل الباحثين والمختصين الذين قاموا بالتمييز بين الكمالية الإيجابية والكمالية السلبية (Rasuli et al, 2015, 24). وفيما يلي نستعرض هذين النوعين من الكمالية:

- الكمالية الإيجابية

يعرف (Beheshtifar & Sefidi, 2012, 4663) الكمالية الإيجابية بأنها: الدافع إلى تحقيق هدف معين من أجل الحصول على نتيجة إيجابية". والكمالية الإيجابية هي السعي الدائم نحو التميز والواقعية في الأداء، حيث أن الطلبة الذين يتسمون بالكمالية الإيجابية يقومون بتحديد الأهداف العالية، ويسعون إلى المكافئات المرتبطة بالإنجاز مع سعيهم المستمر إلى الحفاظ على استمرارية رضاهم عن أدائهم (Basirion & Jales, 2014, 11) دون المساس باحترامهم لذاتهم، كما يستمدون المتعة من جهودهم (Soliemanifar et al, 2015, 25). كما أشار الكناني ودخيخ (٢٠١٩،)٢٦ إلى أن الكمالية الإيجابية (السوية) هي: "التي يشعر الفرد فيها بالسعادة الحقيقة من خلال القيام بجهود وأعمال صعبة، ويشعر بالرضا عن أدائه وفقاً لجودته ومستواه، ويقدر ذاته إيجابياً، ويسعد بأدائه ومهاراته وتعجبه براعته، ويضع لنفسه مستويات تتناسب مع قدراته وإمكانياته".

- الكمالية السلبية

توجد الكمالية السلبية داخل الفرد الذي يسعى لتحقيق معايير عالية جداً وغير واقعية، ولديه توجه لنقد سلوكياته نقداً شديداً، وذلك من أجل تحقيق توقعات الآخرين، والدافع يكمن ف بالخوف من الفشل والقلق من عدم تحقيق المعايير التي وضعها (Basirion & Jales, 2014, 12).

ويعرفها (Moghadam et al, 2012, 4662) بأنها وظيفة لتجنب العواقب السلبية، والدافع لتحقيق هدف معين لتجنب الآثار السلبية، فالطلبة ذوي الكمالية السلبية هم الطلبة الذين لديهم ميل لوضع معايير عالية للغاية للإنجاز، ولديهم ميل إلى الشعور بأن أهدافهم غير مكتملة أو لم تكون مثالية (Guignard et al, 2012, 69). فالطلبة الذين لديهم كمالية سلبية يتسمون بمستويات عالية من القلق، وينتظرون ضغط من الآخرين لتحقيق الكمال، بالإضافة إلى أن الكمال يعتبر دلالة على أن الطلبة الموهوبين قد يواجهون صعوبات في التأقلم، وقد تشكل الكمالية مخاطر تنطوي على جودة التعلم، حيث أنها تؤثر على قدرة الطلبة في

الحصول على المعلومات بشكل صحيح وسليم للاستفادة منها (Mofield & Ghosh, 2010, 485).

ومن وجهة (Rosner, 2011, 38) فإن الكمالية السلبية لدى الأطفال الموهوبين يمكن أن تظهر في كثير من الأحيان على أنهم لا يحبون العمل في مجموعات، وذلك لأنهم لا يقبلون العمل الأقل شأناً من أقرانهم الموهوبين، وغير قادرين على تحمل أخطاء الآخرين، وهناك صفة غير مرغوب فيها في الكمالية السلبية وهي النقد الذاتي جنباً إلى جنب مع تضخيم الأمور وتعميم العيوب، وهذا الأمر يؤدي إلى الشعور بالنقص والاكتئاب.

وتعد الكمالية من الصفات التي تسود في المجتمعات التنافسية، والتي تسهم فيها المؤسسات بأنواعها ودوائر المال وميادين الأعمال بنصيب في تنصيب وترسيخ هذه الظاهرة وتعميمها، هذا وقد تم دراسة الكمالية منذ القدم من منور فلسفي وديني وأدبي، كما تم دراستها في العصر الحالي من منظور تربوي ونفسي، وقد أشارت الدراسات إلى أن أهم السلوكيات والسمات المرتبطة بالكمالية تتمثل في التفكير بمنطق كل شيء أو لا شيء، ووضع معايير متطرفة وغير معقولة، والسعي القهري لبلوغ أهداف مستحيلة، وتقييم الذات على أساس مستوى الإنجاز والإنتاجية (الكناني ودخيخ، ٢٠١٩، ٢٧).

ثانياً: الدراسات السابقة

- الدراسات المرتبطة بالحساسية المفرطة

١. **دراسة الشاذلي (٢٠١٩):** هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الوالدية اليقظة عقلياً، والحساسية الزائدة لدى عينة من الوالدين وأبنائهم الموهوبين بالمرحلة الثانوية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وشملت عينة الدراسة ٧٠ من الآباء والأمهات، وأبنائهم الموهوبين بالصف الأول الثانوي العام بمدارس أخميم الثانوية، واستخدمت الدراسة مقياس الوالدية اليقظة عقلياً، ومقياس الحساسية الزائدة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة احصائياً بين الوالدية اليقظة عقلياً والحساسية الزائدة لدى عينة الدراسة، كما جاءت درجة الوالدية اليقظة عقلياً متوسطة لدى آباء وأمهات الطلاب الموهوبين، بينما جاءت درجة الحساسية الزائدة مرتفعة لدى الأبناء من الطلاب الموهوبين، وقد وجدت فروق دالة احصائياً في الوالدية اليقظة عقيلاً وفقاً لمتغير الجنس (أب، أم) لصالح الأمهات، بينما لم توجد فروق دالة احصائياً في الحساسية الزائدة لمتغير الجنس (أب، وأم)، وتعمل الوالدية اليقظة عقلياً كمنبئ بالحساسية الزائدة.

٢. **دراسة الإقبالي (٢٠١٨):** هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الحساسية الزائدة لدى الطلبة المتفوقين بمحافظة الليث واختلافها تبعا لمتغيري المرحلة والجنس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانة أعدها الباحث لجمع المعلومات، وتكونت العينة من (١٢٠) طالبا من الطلبة المتفوقين. وأشارت النتائج إلى أن درجة الحساسية

لدى الطلبة المتفوقين كانت بدرجة متوسطة. كذلك أشارت النتائج إلى وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحساسية الزائدة باختلاف المرحلة الدراسية والجنس.

٣. **دراسة مصطفى وحسنين (٢٠١٨):** استهدف البحث إلي الكشف عن النموذج البنائي للعلاقات بين حالة قلق المنافسة وكل من اضطراب الأرق وأنماط الاستثارة الفائقة لدى كل من الموهوبين رياضياً وأكاديمياً، والوقوف على تباين الموهوبين رياضياً والموهوبين أكاديمياً والعاديين بصدد متغيرات البحث؛ واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطبيق الأدوات التالية: مقياس حالة قلق المنافسة، مقياس اضطراب الأرق من إعدادهما؛ كما قاما بتعريب مقياس أنماط الاستثارة الفائقة من إعداد (Botella, et al, 2015) وذلك علي عينة قوامها (١٧٠) طالب بجامعة الملك خالد- الملكة العربية السعودية، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وقد تم تقسيمهم إلى(٥٠ طالب موهوب رياضياً، ٦٠ طالب موهوب أكاديمياً ٦٠ طالب من العاديين)، وأسفرت أهم النتائج عن التطابق التام للنموذج البنائي المقترح مع مصفوفة الارتباط البسيط، كما تمخض عنه التأثير السببي الموجب المباشر وغير المباشر لمتغيرات (أنماط الاستثارة الفائقة، اضطراب الأرق) على حالة قلق المنافسة، وذلك لدى الموهوبين رياضياً والموهوبين أكاديمياً، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق بين الموهوبين أكاديمياً والموهوبين رياضياً (أنماط الاستثارة الفائقة، اضطراب الأرق) بينما لم يكن هناك فروق بينهما في حالة قلق المنافسة؛ وكذلك وجود فروق بين الموهوبين اكاديمياً والعاديين في جميع متغيرات البحث عدا (الاستثارة النفس حركية الفائقة، الاستثارة الحسية الفائقة) ، وأخيراً توصلت إلى وجود فروق بين الموهوبين رياضياً والعاديين في جميع متغيرات البحث.

٤. **دراسة المطيري (٢٠١٦):** هدفت الدراسة إلى استعراض إطار إرشادي مقترح في برامج الموهوبين وفق منظور دابراوسكي. واشتملت الدراسة على عدة عناصر وهى على الترتيب: نظرية الاستعدادات والإمكانات التطورية، وتضمن عدة نقاط وهى على الترتيب؛ تمهيد، المستويات الخمسة التطورية لنظرية (TDP)، العناصر والمسلمات الرئيسية للنظرية، العوامل الثلاثة المؤثرة في الاستعدادات التطورية (الوراثة، البيئة الاجتماعية، العامل المستقل)، مفهوم الاستثارات الفائقة، أشكال الاستثارات النفسية الفائقة (الاستثارة الفائقة النفس حركية، الاستثارة الفائقة الحسية، الاستثارة الفائقة العقلية، الاستثارة الفائقة الانفعالية- العاطفية)، توجيه وإرشاد الموهوبين، الحاجات الإرشادية للطلبة الموهوبين، منظور دابروسكى إطار إرشادي مقترح في برامج الموهوبين، إرشاد الموهوبين وفق نظرية دابروسكى، والاستراتيجيات الإرشادية وفق منظور دابروسكى. وختاما توصلت الدراسة إلى أن كل طفل موهوب وشخص بالغ موهوب له سيرة أو بعض من التعابير الاستثارية الفائقة كخاصية من خصائص

الشخصية المميزة له، وليس جميع التعابير الدالة على الاستثارات الفائقة، لابد وان تتم ملاحظتها لدى الموهوب، وعلى ذلك فليس من الغريب سماع أي شخص يقرأ عن أشكال وتعابير ومظاهرات الاستثارات الفائقة ويقول "هذا أنا"، أو يقول الأب أو الأم "هذا ما يبدو عليه ابني أو ابنتي" جميع ما ذكر موجود فيه أو يقول المعلم والمعلمة هذه الخاصية غالبا ما نلاحظها على هذه الطفلة أو الطفل.

- الدراسات المرتبطة بالكمالية لدى الموهوبين

١. **دراسة الكناني ودخيخ (٢٠١٩):** هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الكمالية وعلاقتها بسمة الاكتئاب لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية المتوسطة في منطقة جدة بالسعودية، وأثر متغير المرحلة التعليمية عليهما، وتكونت عينة الدراسة من ٢١٠ طالباً موهوباً منهم ١٠٩ طالبا في المحلة المتوسطة و١٠١ طالب في المرحلة الثانوية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطوير أداتين من قبل الباحث وهما مقياسا الكمالية والاكتئاب. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الكمالية لدى الموهوبين كانت بشكل عام مرتفعة، ودرجة الاكتئاب لدى الطلاب الموهوبين كانت بدرجة قليلة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية ضعيفة بين الكمالية كسمة واحدة والاكتئاب، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكمالية كسمة واحدة، وأبعاد الاكتئاب سوى مع البعد الثالث وهو الإحساس بالفشل، كما كشفت الدراسة عن أن سمتي الاكتئاب والكمالية لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية كانت أعلى من درجتيهما لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٢. **دراسة عليوة (٢٠١٨):** هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات تنظيم الانفعال والاضطرابات النفسية (القلق النفسي، الضغوط النفسية، الكمالية العصابية) لدى المراهقين الموهوبين، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٨) طالباً وطالبة ممن تراوحت أعمارهم من (١٥ – ١٦) سنة بمتوسط عمري (١٥,٦) عاماً، وانحراف معياري (١,٣)، واستخدمت الدراسة مقياس التنظيم الانفعالي، وقائمة الاضطرابات النفسية للمراهقين الموهوبين، وقائمة الكشف عن المراهقين الموهوبين واستمارة جمع البيانات وجميعهم من أعداد الباحثة، واختبار تفهم الموضوع (TAT) إعداد موراي ومورجان (Murray & Murgan 1935)-، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على قائمة الاضطرابات النفسية (القلق النفسي – الكمالية العصبية – الضغوط النفسية) وكل من استراتيجيات تنظيم الانفعال (كبت التعبير الانفعالي، اجترار الأفكار، لوم الذات، لوم الآخرين، التفكير الكارثي) كما توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على قائمة الاضطرابات النفسية (القلق النفسي – الكمالية العصابية – الضغوط النفسية) وكل من استراتيجيات التنظيم

الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي، التقليل من أهمية الأشياء، الإلهاء، المشاركة الاجتماعية، إعادة التركيز الإيجابي، رؤية الموضوع من منظور آخر)، كما أمكن التنبؤ بالقلق النفسي من خلال استراتيجيتي التفكير الكارثي واجترار الأفكار، وبالضغوط النفسية من خلال استراتيجيتي لوم الآخرين ولوم الذات، وبالكمالية العصابية من خلال استراتيجيتي التفكير الكارثي وكبت التعبير الانفعالي، وأظهرت الدراسة الكلينكية بعض العوامل الكامنة خلف تفضيل المراهقين الموهوبين لبعض الاستراتيجيات وعلاقة ذلك بارتفاع وانخفاض الاضطرابات النفسية لديهم.

٣. **دراسة انديجاني (٢٠١٧):** سعت الدراسة إلى التعرف على درجة الكمالية العصابية والنرجسية والعلاقة بينهما لدى عينة من الطلاب الموهوبين والعاديين في الصف الأول ثانوي منطقة الباحة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن: درجة الكمالية العصابية كانت متوسطة، وكذلك درجة النرجسية. وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية العصابية النرجسية، بينما لا توجد فروق بين الموهوبين والعاديين في أبعاد مقياس الكمالية العصابية والمجموع الكلي، عدا بعد لوم الذات حيث كانت هناك فروق دالة لصالح العاديين، كما لا توجد فروق بين المجموعتين في أبعاد مقياس النرجسية والمجموع الكلي، كذلك لا توجد فروق في جميع أبعاد مقياس الكمالية العصابية والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الترتيب الميلادي، والمستوى التعليمي للوالدين لدى الموهوبين، في حين توجد فروق دلالة إحصائياً في مجموع الدرجة الكلية لمقياس النرجسية تبعاً لمتغير الترتيب الميلادي لصالح الأبن الأول، والثاني، والثالث، والرابع ضد الخامس، ولا توجد فروق في أبعاد مقياس النرجسية والدرجة الكلية، تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للوالد والوالدة.

٤. **دراسة الزهراني (٢٠١٧):** هدفت الدراسة الى التعرف على درجة سمة الكمالية ودرجة شيوع ظاهرة التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين بمنطقة الباحة التعليمية، والكشف عن الفروق الإحصائية بينهما وأثر متغير المرحلة التعليمية على الدرجتين، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجات التلكؤ الأكاديمي ودرجات سمة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين بمنطقة الباحة التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من (١٣٨) طالبا موهوبا منهم (٤٧) طالبا بالمرحلة المتوسطة و(٩١) طالبا بالمرحلة الثانوية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة البالغ (٤١٦) موهوبا بمنطقة الباحة التعليمية بنسبة (٣٣%)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي حيث تم تطوير مقياس التلكؤ الأكاديمي الذي تكون من (١٥) فقرة ومقياس الكمالية الذي تكون من (٢٤) فقرة، وقد تم التأكد من خصائصهما السيكومترية من الصدق والثبات. وأسفرت النتائج عن وجود درجة متوسطة في التلكؤ الأكاديمي ووجود درجة عالية من سمة الكمالية، كما تبين وجود فروق دالة احصائيا في درجة الكمالية تعزي للمرحلة

التعليمية لصالح الثانوية، بينما لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجتي التلكؤ الأكاديمي تعزي للمرحلة التعليمية، كما لم يتبين وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين درجات سمة الكمالية ودرجات مظاهر التلكؤ الأكاديمي. وعلى ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية كانت أبرز التوصيات: العمل على بناء برامج إثرائية ارشادية لتنمية مستوي الكمالية الإيجابية، والعمل على تحفيز الطلاب للتخلص من المظاهر الدالة على التلكؤ الأكاديمي التي كشفت عنها الدراسة من خلال اكساب الطلاب مهارات التخطيط وإدارة وتنظيم الوقت.

المنهجية والإجراءات

- منهج الدراسة

في هذه الدراسة تم استخدام هذا المنهج لدراسة " العلاقة بين الحساسية المفرطة والكمالية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام". ومن أهداف المنهج الوصفي التحليلي الكشف وجمع معلومات حقيقية ومفصلة لظاهرة موجودة في مجتمع ما، وتحديد المشكلات الموجودة والاستفادة من آراء الآخرين وخبراتهم في وضع تصور وخطط مستقبلية لاتخاذ القرارات المناسبة، كما ويهدف إلى إيجاد العلاقة بين الظواهر المختلفة وتفسير الظاهرة بناءً على أسبابها الحقيقية لإيجاد الحلول المناسبة، وأخيراً فإن كل ما سبق يعتمد على الأرقام الإحصائية لتفسير تلك الظواهر (عبد المؤمن، ٢٠٠٨).

- مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الموهوبين والموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام وتحديداً من إدارتيْ الموهوبين والموهوبات بالمنطقة الشرقية. حيث اعتمدت الدراسة على أسلوب العينة العشوائية، وتم أخذ عينة عشوائية بحجم (140) من الموهوبين والموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية، وهي عينة كافية إحصائياً للحصول على نتائج تمثل مجتمع الدراسة.

- أداة الدراسة

عمدت الباحثة إلى استخدام مقياسين لجمع البيانات؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة، وهي كالتالي:

- **مقياس الحساسية المفرطة**، ويتكون من (٤٩) فقرة تعبر عنه.
- **مقياس الكمالية لدى الطلاب الموهوبين**، ويتكون من (٣٩) فقرة تعبر عنه.

تصحيح أداة الدراسة

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في إعداد كل من مقياس الحساسية المفرطة، ومقياس الكمالية لدى الطلاب الموهوبين، وبالتالي فقد تبنت الدراسة المعيار الموضح بالجدول رقم (٣-٥) للحكم على اتجاه كل فقرة عند استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وذلك

بالاعتماد بشكل أساسي على قيمة الوسط الحسابي والوزن النسبي لتحديد مستوى الموافقة على فقرات الدراسة.

جدول رقم (١): سلم المقياس المستخدم للحكم على اتجاه كل فقرة من فقرات الدراسة

المستوى	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
الوسط الحسابي	1.8-1	2.59-1.8	3.39-2.6	4.19-3.4	5-4.2
الوزن النسبي	أقل من 36%	36% إلى 51.9%	52% إلى 67.9%	68% إلى 83.9%	أكبر من 84%

- صدق أداة الدراسة:

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه، وذلك بهدف التحقق من مدى صدق الاستبانة، والجداول التالية تبين نتائج التحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الدراسة

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مقياس الحساسية المفرطة مع الدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.869**	11	.920**	21	.963**	31	.951**	41	.941**
2	.874**	12	.938**	22	.954**	32	.860**	42	.929**
3	.968**	13	.936**	23	.950**	33	.966**	43	.852**
4	.963**	14	.942**	24	.968**	34	.931**	44	.945**
5	.981**	15	.904**	25	.944**	35	.894**	45	.737**
6	.965**	16	.962**	26	.981**	36	.899**	46	.886**
7	.963**	17	.939**	27	.957**	37	.948**	47	.861**
8	.966**	18	.955**	28	.954**	38	.935**	48	.716**
9	.959**	19	.965**	29	.912**	39	.945**	49	.949**
10	.555**	20	.947**	30	.923**	40	.938**		

**** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل**

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من عبارات مقياس الحساسية المفرطة موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي في عبارات مقياس الحساسية المفرطة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مقياس الكمالية لدى الطلاب الموهوبين مع الدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.755**	11	.856**	21	.607**	31	.864**
2	.806**	12	.921**	22	.847**	32	.924**
3	.885**	13	.907**	23	.836**	33	.921**
4	.875**	14	.929**	24	.913**	34	.897**
5	.934**	15	.908**	25	.938**	35	.937**
6	.927**	16	.550**	26	.547**	36	.908**
7	.879**	17	.510**	27	.636**	37	.923**
8	.928**	18	.873**	28	.592**	38	.930**
9	.932**	19	.666**	29	.715**	39	.927**
10	.856**	20	.507**	30	.913**		

**** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل**

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من عبارات مقياس الكمالية لدى الطلاب الموهوبين موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي في عبارات مقياس الكمالية لدى الطلاب الموهوبين، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

- ثبات أداة الدراسة

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α))، ومعامل التجزئة النصفية (Split-Half Coefficient)، وتوضح الجداول التالية معاملات الثبات بكل من الطريقتين.

أ. الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

جدول (٤) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

المقياس	عدد العبارات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
مقياس الحساسية المفرطة	49	.771
مقياس الكمالية لدى الطلاب الموهوبين	39	.900

يتضح من الجدول رقم (٤) قيمة معامل الثبات الفا كرونباخ بلغت لمقياس الحساسية المفرطة (٠,٧٧١) وهي قيمة عالية لألفا كرونباخ، كما بلغت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس الكمالية لدى الطلاب الموهوبين (٠,٩٠٠) وهي قيمة عالية لألفا كرونباخ.

الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

جدول (٥) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية

المقياس	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل
مقياس الحساسية المفرطة	.653	.790
مقياس الكمالية لدى الطلاب الموهوبين	.744	.848

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معامل الثبات لمقياس الحساسية المفرطة بلغ (٠,٧٩٠) وهي قيمة عالية، كما بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الكمالية لدى الطلاب الموهوبين (٠,٨٤٨) وهي قيمة عالية.

مما سبق نستنتج أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة ثبات عالية ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما يُعد مؤشراً مهماً على أن العبارات المكونة للاستبانة تعطي نتائج مستقرة وثابتة في حال إعادة تطبيقها على أفراد عينة الدراسة مرة أخرى؛ وبالتالي توجد طمأنينة تجاه تحليل بيانات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

- إجابة السؤال الأول:

"ما درجة الحساسية المفرطة لدى الموهوبين والموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية؟"

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بحساب الوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لفقرات مقياس الحساسية المفرطة، وكانت النتائج على النحو التالي.

- أولاً: بالنسبة للطلاب
- جدول (٦) تحليل النتائج المتعلقة بمقياس الحساسية المفرطة لدى الطلاب.

م	العبارات	اوافق بشدة	اوافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة	الوسط الحسابي	الوزن النسبي	الترتيب
١.	هناك صعوبة في أساليب التعامل مع المعلمين والطلاب.	1	2	3	1	2	2.89	57.80%	20
٢.	أشعر بانزعاج شديد من زملائي في المدرسة إذا ما وضعوني في موقف أو ظرف محرج.	12	7	10	25	15	2.65	53.00%	26
٣.	أشعر بانزعاج شديد في حال تعرضت لانتقادات أو تعليقات من قبل المعلمين أو الطلاب.	13	16	2	23	14	2.87	57.40%	21
٤.	أفكر بشكل دائم في عدم تقبل المعلمين والطلاب لسماع آرائي حيال موضوع ما أو مشكلة معينة.	32	17	9	5	6	3.93	78.60%	7
٥.	أشعر بالتهيج في حال تتابع احصص الدراسية من دون أي استراحة بينها	33	16	5	11	0	4.09	81.80%	5
٦.	أشعر بالإحباط في حال اكتظاظ الصفوف الدراسية بعدد كبير من الطلاب.	10	10	6	26	16	2.59	51.80%	29

٧.	أشعر بانزعاج شديد أثناء وقت الحصّة.	5	6	5	21	31	2.01	40.30%	45
٨.	أشعر بانزعاج شديد من الاستخدامات السيئة للهواتف النقالة داخل الصفّ الدراسي.	36	15	11	1	5	4.12	82.40%	4
٩.	أشعر بانزعاج شديد في حال حدوث ضوضاء وإصدار أصوات عالية من المعلمين أو الطلاب داخل الصفّ الدراسي.	33	23	2	6	5	4.06	81.20%	6
١٠.	أشعر بانزعاج شديد أثناء قيام المعلمين بمحاسبتي بسبب التأخير عن الموعد المحدد للحصّة الدراسية.	26	18	8	15	3	3.7	74.00%	9
١١.	أشعر بانزعاج شديد في حال سماعي ألفاظ نابية وغير لائقة من قبل الطلاب داخل الصفّ الدراسي أو خارجه.	16	17	4	18	14	3.04	60.90%	16
١٢.	أشعر بأن تفكيري مشتت وذهني مشوش بشكل مستمر ودائم.	25	9	8	21	6	3.38	67.50%	13
١٣.	أشعر بانزعاج شديد أثناء سخرية المعلمين أو الطلاب مني.	43	19	1	4	2	4.41	88.10%	1
١٤.	أشعر بانزعاج شديد في حال نظر المعلمين أو الطلاب لي بدونية واستعلاء.	34	27	7	0	1	4.35	87.00%	2
١٥.	أشعر بحرج شديد عندما أتحدث إلى الآخرين أو أخاطبهم.	3	4	8	30	24	2.01	40.30%	45
١٦.	أتردد كثيراً في حال كلامي أو مخاطبتي لحضور جمهور كبير.	24	16	9	12	8	3.52	70.40%	11
١٧.	أشعر بعدم القدرة على جذب انتباه واهتمام الآخرين.	17	17	9	17	9	3.23	64.60%	14
١٨.	أشعر بأنّ زملائي الطلاب أعلى مني قدراً وأفضل شأناً.	13	12	3	17	25	2.59	51.70%	29
١٩.	أشعر بأنّ زملائي الطلاب أعلى مني قدراً وأفضل شأناً.	12	12	4	16	24	2.59	51.80%	29
٢٠.	أشعر بعد قدرتي على إنجاز الواجبات المنوطة بي بشكل مثالي.	17	22	8	13	6	3.47	69.40%	12
٢١.	أشعر بالتردد بشكل مستمر أثناء اتخاذي للقرارات.	7	5	8	29	19	2.29	45.90%	41
٢٢.	أشعر بانعدام قدرتي على صد أي مكروه قد يواجهني.	0	0	4	40	25	1.7	33.90%	48
٢٣.	أشعر بعدم قدرتي على الاحتكاك والاختلاط والتعامل مع المعلمين والطلاب.	11	7	4	27	19	2.47	49.40%	35
٢٤.	أتجنب الشجار مع الآخرين لعدم قدرتي على الدفاع عن نفسي أمامهم سواء لفظياً أو جسدياً.	12	7	8	17	25	2.48	49.60%	34
٢٥.	أخشى الاحتكاك بمن هم أقوى مني جسمانياً أو أعلى مني فكرياً.	7	3	10	22	26	2.16	43.20%	44
٢٦.	ألوم نفسي بشكل دائم بسبب ما يواجهني في حياتي اليومية من صعوبات أو مشكلات.	5	7	12	17	28	2.19	43.80%	42

Doi: 10.21608/jasht.2021.161850

٢٧.	أشعر بالتردد المستمر في حال مشاركتي في ندوات أو أنشطة اجتماعية مخافة تعرضي للاستهجان أو الاستخفاف من المشاركين.	11	13	11	16	17	2.78	55.60%	23
٢٨.	أخشى القيام بأدوار قيادية بسبب ما قد أتعرض له من عدم ثقة أو استهزاء.	8	9	10	17	25	2.39	47.80%	39
٢٩.	أتجنب بناء العلاقات مع زملائي الطلاب حتى يتضح لي مدى إعجابهم بي.	1	6	4	18	40	1.7	33.90%	48
٣٠.	عادة ما يعلو صوتي في حال اختلافي مع المعلمين أو الطلاب.	12	7	2	32	16	2.52	50.40%	33
٣١.	يصعب عليّ الاعتراف بخطأي أمام نفسي أو أمام الآخرين.	19	8	10	10	24	2.83	56.60%	22
٣٢.	تقل دافعيتي وشغفي في حال تحدث الآخرين سلبياً عن الأعمال التي أقوم بها.	13	18	6	18	15	2.94	58.90%	18
٣٣.	أشعر بانزعاج شديد في حال قيام المعلمين أو الطلاب بتقديم النصائح والتوجيهات لي.	2	5	7	12	43	1.71	34.20%	47
٣٤.	أرفض الاعتراف بأخطائي في حال انتقاد المعلمين أو الطلاب لبعض سلوكياتي.	10	8	12	13	19	2.63	52.60%	28
٣٥.	أمتنع عن الحديث وأفضل الصمت أو الانسحاب من المشاركة في حال ارتكابي للأخطاء.	17	9	7	21	19	2.78	55.60%	23
٣٦.	أشعر بالإهانة إذا ما قام أحد الطلاب الأقل مني أداءً وتحصيلاً بانتقاد أدائي أو أفكاري.	6	11	5	28	20	2.36	47.10%	40
٣٧.	أشعر بانزعاج شديد وتوتر إذا ما كان الانتقاد يؤلمني.	6	41	11	5	5	3.56	71.20%	10
٣٨.	آخذ بعين الاعتبار ردود أفعال الوالدين رغم عدم تقبلي لها.	32	10	16	3	7	3.84	76.80%	8
٣٩.	يتوقع مني المعلمون والطلاب الاستمرار في الجدال السلبي عندما لا تسير مجريات الأمور والنقاش في صالحي.	3	2	43	10	11	2.65	53.00%	26
٤٠.	أشعر بأني شخص فاشل وعديم الكفاءة والمقدرة في حال انتقاد المعلمين أو الطلاب لي.	8	12	6	20	19	2.54	50.80%	32
٤١.	أشعر بأني شخص فاشل في حال كان الانتقاد الموجه لي صحيحاً وعلى حق.	10	4	10	23	21	2.4	47.90%	38
٤٢.	يتوقع المعلمون والطلاب أكثر مما تسمح به إمكانياتي وقدراتي.	45	8	8	2	4	4.31	86.30%	3
٤٣.	أشعر عندما ينتقدني المعلمون والطلاب كما لو أنهم ينكرون كل ما قمت به من أداء جيد.	12	19	8	10	20	2.9	58.00%	19
٤٤.	أتجنب الحديث عن أخطائي حتى لا أتعرض للنقد من قبل المعلمين أو الطلاب.	14	15	17	3	20	3	60.00%	17
٤٥.	أشعر بأن الانتقادات الموجهة لأي طالب كأنه يوجه لي بشكل شخصي ومباشر.	2	8	10	29	20	2.17	43.50%	43
٤٦.	أعتقد بأنّ زملائي الذي ينتقدون عملي بشكل	11	7	6	36	8	2.66	53.20%	25

	مستمر يفعلون ذلك بسبب كرههم وعدم تقبلهم لي وغيرتهم مني.							
٤٧.	أرى أن لا فروق بين من ينتقد سلوكي، أو تصرفاتي، أو اهتمامي لأنه مجرد هجوم شخصي يتعمد من خلاله إيذائي.	7	6	19	17	20	2.46	49.30%	36
٤٨.	أشعر بأن المعلمين والطلاب لا يسامحونني في حال أخطأت التقدير والأداء في عمل ما.	10	13	7	7	34	2.41	48.20%	37
	أتجنب الإجابة عن الأسئلة الغريبة.	29	4	2	19	15	3.19	63.80%	15
	المقياس ككل						٢,٨٩	%٥٧,٦٧	

يتضح من الجدول أعلاه أن أعلى فقرتين حصلتا على أعلى درجة تأييد من قبل الطلاب على مقياس الحساسية المفرطة هما:

- الفقرة رقم (١٣) والتي تنص على " أشعر بانزعاج شديد أثناء سخرية المعلمين أو الطلاب مني " بوزن نسبي قدرة ٨٨,١%.
- الفقرة رقم (١٤) والتي تنص على " أشعر بانزعاج شديد في حال نظر المعلمين أو الطلاب لي بدونية واستعلاء" بوزن نسبي قدرة ٨٧,٠%.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أسلوب السخرية والدونية والاستعلاء الذي قد يمارس ضدهم قد يشعرهم بالإهانة والاستخفاف بقدراتهم وإمكانياتهم، إضافة إلى أنه يضعهم في موقف محرج خاصة وأنهم ينظرون إلى أنفسهم باعتزاز وتفاخر، ومثل هذه الأساليب تنعكس عليهم سلبياً في ظل حساسيتهم المفرطة والتي قد تكون عواقب هذه السلوكيات أسوأ بكثير مما يتصور المستهزئون.

وأن أدني فقرتين حصلتا على أقل درجة تأييد من قبل الطلاب على مقياس الحساسية المفرطة هما:

- الفقرة رقم (٢٢) والتي تنص على " أشعر بانعدام قدرتي على صد أي مكروه قد يواجهني" بوزن نسبي قدرة ٣٣,٩%. وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن أفراد العينة ينظرون إلى قدراتهم وإمكانياتهم أنهم تؤهلهم للتحدي ومجابهة التحديات التي قد تعترضهم، كما أنهم وفي ظل ما يتسمون به من موهبة فإن لديهم من المنطق والحوار ما يجعلهم أقوياء يواجهون ما هو مكروه بقوة وعزيمة.
- الفقرة رقم (٣٣) والتي تنص على " أشعر بانزعاج شديد في حال قيام المعلمين أو الطلاب بتقديم النصائح والتوجيهات لي " بوزن نسبي قدرة ٣٤,٢%. وقد يرجع ذلك إلى الاحترام الموجود لدى الطلاب الموهوبين تجاه معلميهم، إذ أنهم يرون أن تقديم النصائح من باب التوجيه والسعي الدائم إلى إكسابهم المهارات والسلوكيات الجيدة التي تثريهم على مستوى التعلم أو التعامل مع الأشخاص، خاصة إذا ما كان المعلمين ذوي خبرة مرتفعة حيث أنهم يقومون بأدوار إيجابية للغاية.

Doi: 10.21608/jasht.2021.161850

- أولاً: بالنسبة للطالبات
- جدول (٧) تحليل النتائج المتعلقة بمقياس الحساسية المفرطة لدى الطالبات.

م	العبارات	اوافق بشدة	اوافق	محايد	لااوافق	لااوافق بشدة	الوسط الحسابي	الوزن النسبي	الترتيب
.1	هناك صعوبة في أساليب التعامل مع المعلمين والطلاب.	0	1	0	5	2	2.00	40.0%	49
.2	أشعر بانزعاج شديد من زملائي في المدرسة إذا ما وضعوني في موقف أو ظرف محرج.	6	11	8	2	4	3.42	68.4%	8
.3	أشعر بانزعاج شديد في حال تعرضت لانتقادات أو تعليقات من قبل المعلمين أو الطلاب.	14	4	6	5	1	3.83	76.7%	2
.4	أفكر بشكل دائم في عدم تقبل المعلمين والطلاب لسماع آرائي حيال موضوع ما أو مشكلة معينة.	6	3	10	6	5	2.97	59.3%	20
.5	أشعر بالتهيج في حال تتابع احصص الدراسية من دون أي استراحة بينها	5	3	7	3	12	2.53	50.7%	41
.6	أشعر بالإحباط في حال اكتظاظ الصفوف الدراسية بعدد كبير من الطلاب.	5	3	10	3	8	2.79	55.9%	29
.7	أشعر بانزعاج شديد أثناء وقت الحصّة.	4	2	9	10	3	2.79	55.7%	29
.8	أشعر بانزعاج شديد من الاستخدامات السيئة للهواتف النقالة داخل الصفّ الدراسي.	5	7	9	2	7	3.03	60.7%	16
.9	أشعر بانزعاج شديد في حال حدوث ضوضاء وإصدار أصوات عالية من المعلمين أو الطلاب داخل الصفّ الدراسي.	2	3	5	7	13	2.13	42.7%	47
.10	أشعر بانزعاج شديد أثناء قيام المعلمين بمحاسبتي بسبب التأخير عن الموعد المحدد للحصّة الدراسية.	6	7	9	5	5	3.13	62.5%	13
.11	أشعر بانزعاج شديد في حال سماعي ألفاظ نابية وغير لائقة من قبل الطلاب داخل الصفّ الدراسي أو خارجه.	3	3	9	8	8	2.52	50.3%	42
.12	أشعر بأن تفكيري مشتت وذهني مشوش بشكل مستمر ودائم.	10	10	2	2	6	3.53	70.7%	6
.13	أشعر بانزعاج شديد أثناء سخرية المعلمين أو الطلاب مني.	5	6	8	6	5	3.00	60.0%	17
.14	أشعر بانزعاج شديد في حال نظر المعلمين أو الطلاب لي بدونية واستعلاء.	13	6	7	3	3	3.72	74.4%	4
.15	أشعر بحرج شديد عندما أتحدث إلى الآخرين أو أخاطبهم.	4	3	4	5	14	2.27	45.3%	44
.16	أتردد كثيراً في حال كلامي أو مخاطبتي لحضور جمهور كبير.	6	9	4	4	7	3.10	62.0%	14
.17	أشعر بعدم القدرة على جذب انتباه واهتمام الآخرين.	3	5	6	8	7	2.62	52.4%	36
.18	أشعر بأنّ زملائي الطلاب أعلى مني قدراً وأفضل شأناً.	6	7	6	7	5	3.06	61.3%	15
.19	أشعر بأنّ زملائي الطلاب أعلى مني قدراً وأفضل شأناً.	7	5	5	7	6	3.00	60.0%	17
.20	أشعر بعد قدرتي على إنجاز الواجبات	8	4	8	4	5	3.21	64.1%	11

								المنوطة بي بشكل مثالي.	
10	66.7%	3.33	5	3	5	6	8	أشعر بالتردد بشكل مستمر أثناء اتخاذي للقرارات.	.21
24	57.2%	2.86	7	3	11	3	5	أشعر بانعدام قدرتي على صد أي مكروه قد يواجهني.	.22
24	57.2%	2.86	5	9	5	5	5	أشعر بعدم قدرتي على الاحتكاك والاختلاط والتعامل مع المعلمين والطلاب.	.23
40	51.0%	2.55	9	8	4	3	5	أتجنب الشجار مع الآخرين لعدم قدرتي على الدفاع عن نفسي أمامهم سواء لفظياً أو جسدياً.	.24
26	56.6%	2.83	8	5	6	4	6	أخشى الاحتكاك بمن هم أقوى مني جسمانياً أو أعلى مني فكرياً.	.25
48	42.1%	2.10	12	7	6	3	1	ألوم نفسي بشكل دائم بسبب ما يواجهني في حياتي اليومية من صعوبات أو مشكلات.	.26
12	63.6%	3.18	5	5	5	6	7	أشعر بالتردد المستمر في حال مشاركتي في ندوات أو أنشطة اجتماعية مخافة تعرضي للاستهجان أو الاستخفاف من المشاركين.	.27
23	57.9%	2.90	6	6	7	5	5	أخشى القيام بأدوار قيادية بسبب ما قد أتعرض له من عدم ثقة أو استهزاء.	.28
45	44.4%	2.22	10	7	6	2	2	أتجنب بناء العلاقات مع زملائي الطلاب حتى يتضح لي مدى إعجابهم بي.	.29
36	52.4%	2.62	9	7	5	2	6	عادة ما يعلو صوتي في حال اختلافي مع المعلمين أو الطلاب.	.30
33	54.0%	2.70	9	7	5	2	7	يصعب عليَّ الاعتراف بخطأي أمام نفسي أو أمام الآخرين.	.31
31	54.5%	2.72	8	5	7	5	4	تقل دافعيتي وشغفي في حال تحدث الآخرين سلبياً عن الأعمال التي أقوم بها.	.32
21	58.6%	2.93	5	8	7	2	7	أشعر بانزعاج شديد في حال قيام المعلمين أو الطلاب بتقديم النصائح والتوجيهات لي.	.33
31	54.5%	2.72	5	10	6	4	4	أرفض الاعتراف بأخطائي في حال انتقاد المعلمين أو الطلاب لبعض سلوكياتي.	.34
34	53.3%	2.67	9	7	6	1	7	أمتنع عن الحديث وأفضل الصمت أو الانسحاب من المشاركة في حال ارتكابي للأخطاء.	.35
46	42.8%	2.14	10	11	4	2	2	أشعر بالإهانة إذا ما قام أحد الطلاب الأقل مني أداءً وتحصيلاً بانتقاد أدائي أو أفكاري.	.36
38	52.0%	2.60	8	6	9	4	3	أشعر بانزعاج شديد وتوتر إذا ما كان الانتقاد يؤلمني.	.37
21	58.7%	2.93	8	3	6	9	4	آخذ بعين الاعتبار ردود أفعال الوالدين رغم عدم تقبلي لها.	.38
7	69.0%	3.45	3	3	9	9	7	يتوقع مني المعلمون والطلاب الاستمرار في الجدال السلبي عندما لا تسير مجريات الأمور والنقاش في صالحي.	.39
17	60.0%	3.00	4	8	7	6	5	أشعر بأني شخص فاشل وعديم الكفاءة والمقدرة في حال انتقاد المعلمين أو الطلاب لي.	.40

Doi: 10.21608/jasht.2021.161850

.41	أشعر بأني شخص فاشل في حال كان الانتقاد الموجه لي صحيحاً وعلى حق.	3	3	10	7	7	2.60	52.0%	38
.42	يتوقع المعلمون والطلاب أكثر مما تسمح به إمكانياتي وقدراتي.	5	5	6	6	10	2.66	53.1%	35
.43	أشعر عندما ينتقدني المعلمون والطلاب كما لو أنهم ينكرون كل ما قمت به من أداء جيد.	12	7	6	2	3	3.77	75.3%	3
.44	أتجنب الحديث عن أخطائي حتى لا أتعرض للنقد من قبل المعلمين أو الطلاب.	10	9	6	2	3	3.70	74.0%	5
.45	أشعر بأن الانتقادات الموجهة لأي طالب كأنه يوجه لي بشكل شخصي ومباشر.	9	5	6	6	3	3.38	67.6%	9
.46	أعتقد بأنَّ زملائي الذي ينتقدون عملي بشكل مستمر يفعلون ذلك بسبب كرههم وعدم تقبلهم لي وغيرتهم مني.	6	2	11	3	8	2.83	56.7%	26
.47	أرى أن لا فروق بين من ينتقد سلوكي، أو تصرفاتي، أو اهتمامي لأنه مجرد هجوم شخصي يتعمد من خلاله إيذائي.	4	9	5	9	7	2.82	56.5%	28
.48	أشعر بأن المعلمين والطلاب لا يسامحونني في حال أخطأت التقدير والأداء في عمل ما.	3	8	2	4	13	2.47	49.3%	43
.49	أتجنب الإجابة عن الأسئلة الغريبة.	15	7	8	1	1	4.06	81.3%	1
	المقياس ككل						2.9	%58.08	

يتضح من الجدول أعلاه أن أعلى فقرتين حصلتا على أعلى درجة تأييد من قبل الطالبات على مقياس الحساسية المفرطة هما:

- الفقرة رقم (٤٩) والتي تنص على " أتجنب الإجابة عن الأسئلة الغريبة" بوزن نسبي قدرة ٨١,٣%. وقد يرجع ذلك إلى أفراد العينة الإناث يتجنبن الإجابة عن الأسئلة الغريبة تفادياً لإجاباتهن التي قد تضعهن في مواقف محرجة، أو تكون الإجابة لا تمت للصحة بشيء بما يجعلهن مادة للسخرية والاستهزاء للآخرين المحيطين بهن.
- الفقرة رقم (٣) والتي تنص على " أشعر بانزعاج شديد في حال تعرضت لانتقادات أو تعليقات من قبل المعلمين أو الطلاب" بوزن نسبي قدرة ٧٦,٧%. ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات الموهوبات يرين أنفسهن فوق الانتقاد أو التعليقات لاعتزازهن بما يمتلكن من مهارات وقدرات وإمكانيات، ومثل هذه المواقف في ظل الحساسية التي يتسمن بها تشعرهن بحرج وضيق مضاعف إذا ما كانت هذه التعليقات والانتقادات أمام الجميع.

وأن أدني فقرتين حصلتا على أقل درجة تأييد من قبل الطالبات على مقياس الحساسية المفرطة هما:

- الفقرة رقم (١) والتي تنص على " هناك صعوبة في أساليب التعامل مع المعلمين والطلاب" بوزن نسبي قدرة ٤٠%. وتعزو الباحثة ذلك إلى حساسية الطالبات الموهوبات والتي يحتجن إلى أساليب خاصة وطرق حوار وتعامل تتناسب وتتلاءم مع موهبتهن، حيث يعتقدن أنهن يجب أن يحظين باهتمام وتقدير من نوع خاص.
- الفقرة رقم (٢٦) والتي تنص على " ألوم نفسي بشكل دائم بسبب ما يواجهني في حياتي

اليومية من صعوبات أو مشكلات" بوزن نسبي قدرة ٤٢,١%. وتفسر الباحثة ذلك إلى أن الاغتراب النفسي يسبب مثل هذه المشاكل لدى الطالبات، حيث أنهن دائماً ما يضعن معايير وأهداف عالية لتحقيقها وفي حال الفشل في تحقيق ذلك فإن ذلك يسبب لهن اليأس وشعور بالخذلان، ويترتب على ذلك اللوم الدائم وجلد الذات في حال تعرضن لصعوبات أو مشاكل.

وتتفق نتائج السؤال الأول الخاص بمقياس الحساسية المفرطة مع نتائج دراسة الإقبالي (٢٠١٨) والتي أشارت نتائجها إلى أن درجة الحساسية لدى الطلبة المتفوقين كانت بدرجة متوسطة. كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحساسية الزائدة باختلاف المرحلة الدراسية والجنس. إلا أنها تختلف مع دراسة داخل وعلي (٢٠١٥) والتي أشارت نتائجها إلى وجود حساسية مفرطة لدى طلبة الجامعة، ووجود فروق في الحساسية المفرطة بين الذكور والإناث ولصالح الذكور. كما تختلف مع نتائج دراسة الطائي (٢٠١١) والتي أشارت نتائجها إلى أن عينة البحث لديها حساسية مفرطة أعلى من التوسط، يوجد فرق دال احصائيا لصالح الإناث.

- إجابة السؤال الثاني:

ما درجة الكمالية لدى الموهوبين والموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بحساب الوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لفقرات مقياس الكمالية، وكانت النتائج على النحو التالي.

- أولاً: بالنسبة للطلاب

جدول (٨) تحليل النتائج المتعلقة بمقياس الكمالية لدى الطلاب.

م	العبارات	اوافق بشدة	اوافق	محايد	لااوافق	لااوافق بشدة	الوسط الحسابي	الوزن النسبي	الترتيب
١.	أتغلب على المشاكل التي تواجهني بشكل فردي من دون الحاجة إلى الآخرين.	9	10	41	8	1	3.26	65.20%	22
٢.	أقلق عندما لا أحقق الأهداف الخاصة بي.	2	15	35	12	2	3.05	60.90%	30
٣.	أشعر بأن الواجبات لا قيمة لها عندي.	11	10	15	22	10	2.85	57.10%	33
٤.	أعتقد بأنَّ الموهوبين فقط من يفهموا نظام الكون.	11	6	9	12	30	2.35	47.10%	38
٥.	أثق بقدراتي وإمكانياتي على تغيير ما يدور حولي.	23	20	9	3	3	3.98	79.70%	10
٦.	أستطيع القيام بالأعمال وإنجازها بشكل فردي من دون الحاجة إلى الآخرين.	17	4	41	4	2	3.44	68.80%	19
٧.	أشعر بأن المعلمين والطلاب في المدرسة	3	6	6	15	36	1.86	37.30%	39

Doi: 10.21608/jasht.2021.161850

	جاهلون.								
٨.	أرى أن آلام الآخرين ليست ذات اهتمام بالنسبة لي.	10	7	10	20	22	2.46	49.30%	37
٩.	أرى أنني ذو قيمة في المجتمع.	31	16	12	4	4	3.99	79.70%	9
١٠.	أعتقد بأن على المعلمين والطلاب تحملي في أي تصرف أقوم به.	11	7	39	7	4	3.21	64.10%	24
١١.	أستطيع السيطرة على الآخرين.	2	17	30	16	3	2.99	59.70%	31
١٢.	أرى أنه لا يحق للأشخاص العاديين شغل المناصب القيادية.	14	4	12	21	17	2.66	53.20%	35
١٣.	كثير من الناس لا يستطيعون حل المشاكل السهلة والبسيطة.	16	12	20	14	7	3.23	64.60%	23
١٤.	أستطيع التلاعب بأفكار وتوجهات الآخرين.	9	8	36	8	7	3.06	61.20%	29
١٥.	أحتاج إلى أن يكون عملي مثاليا لكي أكون راضٍ عن نفسي.	41	22	5	0	0	4.53	90.60%	1
١٦.	أبذل قصارى جهدي لجعل أعمالي خالية من العيوب.	36	25	7	0	0	4.43	88.50%	2
١٧.	يجب عليّ أن أكون الأفضل في أداء أي عمل يسند إلي.	29	23	9	0	4	4.12	82.50%	8
١٨.	يجب عليّ أن أكمل أي عمل أقوم به حتى أنتهي منه.	40	20	2	2	5	4.28	85.50%	6
١٩.	أحب أن أكون منظماً ومنضبطاً.	44	14	6	0	5	4.33	86.70%	4
٢٠.	لا أستطيع التوقف عن التفكير في كيفية جعل أعمالي أفضل.	18	16	10	12	11	3.27	65.40%	21
٢١.	يجب علي أن أحقق الامتياز في كل شيء أقوم به.	42	11	7	5	3	4.24	84.70%	7
٢٢.	أفكر طويلاً في بعض الأشياء التي أقوم بها.	21	26	11	4	8	3.69	73.70%	13
٢٣.	أحرص على وضع الأشياء في أماكنها بعد الانتهاء من استخدامها.	21	21	18	6	6	3.63	72.50%	15
٢٤.	أرى عدم الملاءمة عندما أقارن عملي بعمل الآخرين.	13	1	39	14	1	3.16	63.20%	26
٢٥.	أشعر بالنقص إذا اقترفت خطأ كبيراً.	21	19	14	7	7	3.59	71.80%	17
٢٦.	أرى أن الخطأ يساوي الفشل بمعياري الذاتي.	9	2	8	44	5	2.5	50.00%	36
٢٧.	أقضي الكثير من الوقت وأنا أشعر بالقلق	12	4	13	34	5	2.76	55.30%	34

	من الأشياء التي قمت بها أو من الأشياء التي يجب علي القيام بها.							
٢٨.	عندما أقترف خطأ يشعر الآخرون أن مستواي ضعيف.	14	6	18	23	7	2.96	59.10%	32
٢٩.	انزعج من عدم محافظة الآخرين على الأداء الجيد في العمل.	31	14	7	10	6	3.79	75.90%	12
٣٠.	يشعر الاخرون بعدم رضاي عندما يكون عملهم سيء.	13	4	37	11	3	3.19	63.80%	25
٣١.	أبالغ في ردة فعلي تجاه أي خطأ أقوم به.	6	7	47	6	2	3.13	62.60%	27
٣٢.	أحفز نفسي لتحقيق نتائج عالية في أعمالي.	49	5	6	6	1	4.42	88.40%	3
٣٣.	أفكر طويلاً في بعض الأشياء التي أقوم بها.	34	6	8	7	12	3.64	72.80%	14
٣٤.	أفكر في الخيارات المتاحة لي بعناية قبل اتخاذ القرارات.	19	39	4	2	5	3.94	78.80%	11
٣٥.	أراعي طريقة رد فعل الآخرين تجاه عملي.	14	34	5	5	8	3.62	72.40%	16
٣٦.	أحرص على إعادة الأشياء إلى مكانها بعد الانتهاء من الاستخدام.	46	10	5	2	5	4.32	86.50%	5
٣٧.	أتردد في التعبير عن أفكاري خوفاً من عدم قبولها.	14	2	35	16	4	3.08	61.70%	28
٣٨.	النظام التدريسي والبرامج المقدمة ضعيفة وغير مناسبة لي.	15	10	38	2	1	3.55	70.90%	18
٣٩.	أرى أن المنهج لا يحقق طموحي وأسلوب التدريس يمنعني من التطور.	26	5	19	6	11	3.43	68.70%	20
	المقياس ككل						٣,٤٤	%٦٨,٧١	

يتضح من الجدول أعلاه أن أعلى فقرتين حصلتا على أعلى درجة تأييد من قبل الطلاب على مقياس الكمالية هما:

- الفقرة رقم (١٥) والتي تنص على " أحتاج إلى أن يكون عملي مثاليا لكي أكون راضٍ عن نفسي" بوزن نسبي قدرة ٩٠,٦%.
- الفقرة رقم (١٦) والتي تنص على " أبذل قصارى جهدي لجعل أعمالي خالية من العيوب" بوزن نسبي قدرة ٨٨,٥%.

ويرجع ذلك إلى سمة الكمالية التي يتسم بها الموهوبين، إذ أن الموهوبين يسعون إلى تحقيق أعلى قدر من الجودة المنوطة بالأعمال التي يقومون بها، ولا يرون أنهم يمكن أن ينجزوا أعمالاً توازي في جودتها فئة الطلاب العاديين.

وأن أدني فقرتين حصلتا على أقل درجة تأييد من قبل الطلاب على مقياس الكمالية هما:

- الفقرة رقم (٤) والتي تنص على " أعتقد بأنَّ الموهوبين فقط من يفهموا نظام الكون" بوزن نسبي قدرة ٤٧,١%. وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد العينة يرون التفكير بهذا النمط يعد من الاستعلاء والتجاهل للآخرين ذوي الفئات الفكرية الأقل، إضافة إلى أن نظام الكون يتكون من العديد من المجالات والمفاهيم التي تحتاج إلى دراسة وبحث دؤوب لا يعتمد بالضرورة على الموهبة فقط.
- الفقرة رقم (٨) والتي تنص على " أرى أن آلام الآخرين ليست ذات اهتمام بالنسبة لي" بوزن نسبي قدرة ٤٩,٣%. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الطلاب الموهوبين هم بشر يمتلكون إحساساً ومشاعر، وفي ظل الحساسية المفرطة التي يتسمون بها فإن ذلك آلام الآخرين تستجلب الكثير من التعاطف لديهم تجاه هذه الفئة، ولا يمكن مهما بلغت موهبتهم أن تنفصل انسانيتهم وتعاطفهم مع الآخرين حينما يصابوا بانتكاسات أو ما شابه.
- أولاً: بالنسبة للطالبات
- جدول (٩) تحليل النتائج المتعلقة بمقياس الحساسية المفرطة لدى الطالبات.

م	العبارات	اوافق بشدة	اوافق	محايد	لااوافق	لااوافق بشدة	الوسط الحسابي	الوزن النسبي	الترتيب
.1	أتغلب على المشاكل التي تواجهني بشكل فردي من دون الحاجة إلى الآخرين.	8	5	9	5	4	3.26	65.2%	5
.2	أقلق عندما لا أحقق الأهداف الخاصة بي.	6	6	7	8	2	3.21	64.1%	6
.3	أشعر بأن الواجبات لا قيمة لها عندي.	3	3	10	7	12	2.37	47.4%	37
.4	أعتقد بأنَّ الموهوبين فقط من يفهموا نظام الكون.	4	4	4	7	15	2.26	45.3%	38
.5	أثق بقدراتي وإمكانياتي على تغيير ما يدور حولي.	6	4	6	5	9	2.77	55.3%	28
.6	أستطيع القيام بالأعمال وإنجازها بشكل فردي من دون الحاجة إلى الآخرين.	6	4	8	7	5	2.97	59.3%	18
.7	أشعر بأن المعلمين والطلاب في المدرسة جاهلون.	7	3	6	6	7	2.90	57.9%	23
.8	أرى أن آلام الآخرين ليست ذات اهتمام بالنسبة لي.	6	4	3	5	12	2.57	51.3%	34
.9	أرى أنني ذو قيمة في المجتمع.	10	2	8	4	7	3.13	62.6%	11
.10	أعتقد بأن على المعلمين والطلاب تحملي في أي تصرف أقوم به.	5	9	7	4	5	3.17	63.3%	9
.11	أستطيع السيطرة على الآخرين.	3	5	12	9	4	2.82	56.4%	27
.12	أرى أنه لا يحق للأشخاص العاديين شغل المناصب القيادية.	6	2	4	6	10	2.57	51.4%	34
.13	كثير من الناس لا يستطيعون حل المشاكل السهلة والبسيطة.	1	5	14	3	10	2.52	50.3%	36
.14	أستطيع التلاعب بأفكار وتوجهات الآخرين.	5	6	8	2	9	2.87	57.3%	26
.15	أحتاج إلى أن يكون عملي مثاليا لكي أكون راضٍ عن نفسي.	10	7	2	3	7	3.34	66.9%	2
.16	أبذل قصارى جهدي لجعل أعمالي خالية	9	7	4	3	6	3.34	66.9%	2

	من العيوب.								
.17	يجب عليّ أن أكون الأفضل في أداء أي عمل يسند إلي.	4	8	7	3	7	2.97	59.3%	18
.18	يجب عليّ أن أكمل أي عمل أقوم به حتى أنتهي منه.	4	12	3	5	6	3.10	62.0%	13
.19	أحب أن أكون منظماً ومنضبطاً.	7	12	1	4	5	3.41	68.3%	1
.20	لا أستطيع التوقف عن التفكير في كيفية جعل أعمالي أفضل.	4	5	3	8	7	2.67	53.3%	32
.21	يجب علي أن أحقق الامتياز في كل شيء أقوم به.	4	7	8	6	6	2.90	58.1%	23
.22	أفكر طويلاً في بعض الأشياء التي أقوم بها.	3	8	3	9	6	2.76	55.2%	30
.23	أحرص على وضع الأشياء في أماكنها بعد الانتهاء من استخدامها.	7	5	5	7	6	3.00	60.0%	17
.24	أرى عدم الملاءمة عندما أقارن عملي بعمل الآخرين.	4	5	6	7	4	2.92	58.5%	22
.25	أشعر بالنقص إذا اقترفت خطأ كبيراً.	8	8	3	6	4	3.34	66.9%	2
.26	أرى أن الخطأ يساوي الفشل بمعياري الذاتي.	8	6	9	2	7	3.19	63.8%	8
.27	أقضي الكثير من الوقت وأنا أشعر بالقلق من الأشياء التي قمت بها أو من الأشياء التي يجب علي القيام بها.	4	3	9	8	6	2.70	54.0%	31
.28	عندما أقترف خطأ يشعر الآخرون أن مستواي ضعيف.	4	7	9	3	7	2.93	58.7%	21
.29	انزعج من عدم محافظة الآخرين على الأداء الجيد في العمل.	6	7	8	2	6	3.17	63.4%	9
.30	يشعر الاخرون بعدم رضاي عندما يكون عملهم سيء.	9	4	6	10	4	3.12	62.4%	12
.31	أبالغ في ردة فعلي تجاه أي خطأ أقوم به.	2	4	3	10	11	2.20	44.0%	39
.32	أحفز نفسي لتحقيق نتائج عالية في أعمالي.	5	4	9	7	4	2.97	59.3%	18
.33	أفكر طويلاً في بعض الأشياء التي أقوم بها.	6	3	9	11	6	2.77	55.4%	28
.34	أفكر في الخيارات المتاحة لي بعناية قبل اتخاذ القرارات.	7	6	7	6	9	2.89	57.7%	25
.35	أراعي طريقة رد فعل الآخرين تجاه عملي.	6	4	3	14	7	2.65	52.9%	33
.36	أحرص على إعادة الأشياء إلى مكانها بعد الانتهاء من الاستخدام.	8	5	10	5	7	3.06	61.1%	15
.37	أتردد في التعبير عن أفكاري خوفاً من عدم قبولها.	6	12	0	13	4	3.09	61.7%	14
.38	النظام التدريسي والبرامج المقدمة ضعيفة وغير مناسبة لي.	8	5	12	6	4	3.20	64.0%	7
.39	أرى أن المنهج لا يحقق طموحي وأسلوب التدريس يمنعني من التطور.	6	6	6	7	5	3.03	60.7%	16
	المقياس ككل						2.93	%58.06	

يتضح من الجدول أعلاه أن أعلى فقرتين حصلتا على أعلى درجة تأييد من قبل الطالبات على مقياس الكمالية هما:

- الفقرة رقم (١٥) والتي تنص على " أحتاج إلى أن يكون عملي مثاليا لكي أكون راضٍ عن نفسي" بوزن نسبي قدرة ٦٦,٩%. ويمكن تفسير ذلك بأن شخصية الطالبات بشكل

عام والموهوبات عل وجه الخصوص عادة ما يسعين إلى الكمال في الأعمال المرتبطة بهن، فطبيعتهن وطموحهن دائماً لا يرتضي إنجاز الأعمال بشكل معتاد عليه، فعادة ما يعلين من سقف أهدافهن ليتوافق مع تفكيرهن وموهبتهن وطموحهن، وهذا ما ينعكس بالرضا على أنفسهن.

- الفقرة رقم (٢٥) والتي تنص على " أشعر بالنقص إذا اقترفت خطأ كبيراً" بوزن نسبي قدرة ٦٦,٩%. ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات الموهوبات يسوئهن اقتراف الأخطاء أو الزلات لما في ذلك من توابع عليهن، إذ أنهن ينظرن لأنفسهن بالكمال وعدم النقص، وإذا ما حدثت هذه الأخطاء فقد يغير توجهات وآراء الناس عنهن في ظل ما يمتلكنه من موهبة وإمكانيات وقدرات، فإن ذلك يشعرهن بعدم امتلاكهن للقدرات والمهارات اللازمة لإتقان الأعمال المنوطة بهن.

وأن أدني فقرتين حصلتا على أقل درجة تأييد من قبل الطالبات على مقياس الكمالية هم:

- الفقرة رقم (٣١) والتي تنص على " أبالغ في ردة فعلي تجاه أي خطأ أقوم به" بوزن نسبي قدرة ٤٤%. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الطالبات الموهوبات عادة لا يتسمن بالعصبية أو الانفعال الشديد، ولربما يتخذن من الخطأ الذي قمن به كمحفز ودافع جديد للنجاح والتألق وإعادة الكرة بنجاح كامل.
- الفقرة رقم (٤) والتي تنص على " أعتقد بأنَّ الموهوبين فقط من يفهموا نظام الكون" بوزن نسبي قدرة ٤٥,٣%. وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد العينة يرون التفكير بهذا النمط يعد من الاستعلاء والتجاهل للآخرين ذوي الفئات العقلية الأقل، إضافة إلى أن نظام الكون يتكون من العديد من المجالات والمفاهيم التي تحتاج إلى دراسة وبحث دؤوب.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الكناني ودخيخ (٢٠١٩) والتي أشارت إلى أن درجة الكمالية لدى الموهوبين كانت بشكل عام مرتفعة. إلا أن دراسة انديجاني (٢٠١٧) أشارت إلى أن درجة الكمالية لدى عينة من الطلاب الموهوبين والعاديين كانت متوسطة. كما أشارت دراسة الزهراني (٢٠١٧) والتي أشارت إلى وجود درجة عالية من سمة الكمالية. وقد أشارت دراسة عبد العزيز (٢٠١٥) إلى ارتفاع مستوي الكمالية التكيفية وأبعادها لدي عينة الدراسة ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الكمالية التكيفية وأبعاده.

- إجابة السؤال الثالث

هل هناك علاقة ارتباطية بين الحساسية المفرطة والكمالية لدى الموهوبين والموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون للتحقق من قوة واتجاه العلاقة بين بين الحساسية المفرطة والكمالية لدى الموهوبين والموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية، وكانت النتائج على النحو التالي.

- جدول (١٠) قياس العلاقة بين الحساسية المفرطة والكمالية.

معامل الارتباط	مستوى الدلالة	النتيجة
٠,٢٦١	*٠,٠١٤	يوجد علاقة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الحساسية المفرطة والكمالية لدى الموهوبين والموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية (٠,٢٦١) وهو دال احصائياً عند مستوى ٠,٠٥، حيث أن مستوى الدلالة (٠,٠١٤) أقل من ٠,٠٥ وبالتالي نستنتج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحساسية المفرطة والكمالية لدى الموهوبين والموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية.

وتفسر الباحثة هذا بـأن الكمالية من السمات المميزة للموهوبين والموهوبات، كما أنها تنشأ لدى الموهوبين والموهوبات نتيجة المبالغة والإفراط في الاهتمام بمجموعة من الأمور والأشياء، وقد يصل حد المبالغة والإفراط في الاهتمام إلى معاناة الشخص من الكمالية المعطلة للأداء، لدرجة أنها تعوقه عن ممارسة المهام المعتادة، وبالنظر إلى الكمالية لدى الموهوبين والموهوبات نجد أنها تنطوي على الأفراد، وهذا يتماشى مع الحساسية المفرطة وقد يبرر وجود علاقة بين الحساسية المفرطة ومستوى الكمالية.

ملخص النتائج:

١. جاء المتوسط الحسابي العام الخاص بمقياس الحساسية المفرطة لدى الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بواقع ٢,٨٩، وبنسبة بلغت ٥٧,٦٧%، وكانت أعلى فقرتين نالتا على أعلى درجة تأييد من قبل الطلاب على مقياس الحساسية المفرطة هم:
- الفقرة التي تنص على " أشعر بانزعاج شديد أثناء سخرية المعلمين أو الطلاب مني " بوزن نسبي قدرة ٨٨,١%
- الفقرة التي تنص على " أشعر بانزعاج شديد في حال نظر المعلمين أو الطلاب لي بدونية واستعلاء" بوزن نسبي قدرة ٨٧,٠%.

٢. جاء المتوسط الحسابي العام الخاص بمقياس الحساسية المفرطة لدى الموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بواقع ٢,٩٠، وبنسبة بلغت ٥٨,٠٨%، وكانت أعلى فقرتين نالتا على أعلى درجة تأييد من قبل الطالبات على مقياس الحساسية المفرطة هم:
- الفقرة التي تنص على " أتجنب الإجابة عن الأسئلة الغريبة" بوزن نسبي قدرة ٨١,٣%
- الفقرة التي تنص على " أشعر بانزعاج شديد في حال تعرضت لانتقادات أو تعليقات من قبل المعلمين أو الطلاب" بوزن نسبي قدرة ٧٦,٧%.

٣. جاء المتوسط الحسابي العام الخاص بمقياس الكمالية لدى الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بواقع ٣,٤٤، وبنسبة بلغت ٦٨,٧١%، وكانت أعلى فقرتين

نالتا على أعلى درجة تأييد من قبل الطلاب على مقياس الكمالية هم:

- الفقرة التي تنص على " أحتاج إلى أن يكون عملي مثاليا لكي أكون راضٍ عن نفسي" بوزن نسبي قدرة ٩٠,٦%
- الفقرة التي تنص على " أبذل قصارى جهدي لجعل أعمالي خالية من العيوب" بوزن نسبي قدرة ٨٨,٥%.

٤. جاء المتوسط الحسابي العام الخاص بمقياس الكمالية لدى الموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بواقع ٢,٩٣، وبنسبة بلغت ٥٨,٠٦%. وكانت أعلى فقرتين نالتا على أعلى درجة تأييد من قبل الطالبات على مقياس الكمالية هم:

- الفقرة التي تنص على " أحب أن أكون منظماً ومنضبطاً" بوزن نسبي قدرة ٦٨,٣%
- الفقرة التي تنص على " أحتاج إلى أن يكون عملي مثاليا لكي أكون راضٍ عن نفسي" بوزن نسبي قدرة ٦٦,٩%.

٥. يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحساسية المفرطة والكمالية لدى الموهوبين والموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بما يلي:

١. توجيه الطلبة الموهوبين نحو مسارات علمية وفنية بنّاءة بهدف التوظيف الايجابي للقدرات الكامنة للطلبة الموهوبين.

٢. تقديم دورات تأهيلية وإرشادية للطلاب الموهوبين لتنمية الثقة في ذواتهم وتطوير الوعي الذاتي والقبول الذاتي والفعالية الذاتية ومن ثم الاستفادة من الجوانب الإيجابية لخصائصهم وسماتهم.

٢. توعية وتوجيه الطلبة الموهوبين للالتحاق بالمسابقات والبرامج الدوليه بهدف مساعدة الطلبة على التفكير الابداعي وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وتنمية دافع حب الاستطلاع وصولا الى الابداع والابتكار.

٣. مساعدة الموهوبين والموهوبات على الوعي بكيفية التعامل مع توقعات الآخرين نحوهم.

٤. إعداد مجموعة من البرامج الإرشادية للتغلب على الكمالية السلبية التي قد يعاني منها الموهوبين والموهوبات.

٥. ضرورة تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية للموهوبين والموهوبات من خلال وضع برامج تعليمية وتربوية بالإضافة إلى البرامج الإرشادية التي تساعد على إشباع هذه الحاجات، وبالتالي وقايتهم من المشكلات التي قد يتعرضون لها.

٦. ضرورة وجود معلمين ومعلمات متخصصين في مجالات علم النفس وعلم الاجتماع حتى تتكامل العملية التعليمية ولسد الفجوات التي يمكن أن تحدثها الآثار الاجتماعية والنفسية على التحصيل العلمي والأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين والموهوبات.
٧. تطبيق الاختبار التشخيصي للطلبة الموهوبين بهدف التعرف على الجوانب الشخصية والنفسية للطلبة الموهوبين بداية العام الدراسي ورسم خطة التدريس والتدريب الخاصة بهم.
٨. نشر ثقافة البحث التربوي بين افراد المجتمع وتوعيتهم بمدى اهميته في الحد من المشاكل النفسية التي قد تواجه الطلبة الموهوبين.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو علام، رجاء محمود. (٢٠١١). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو هواش، راضي. (٢٠١٢). مشكلات الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدينة الباحة من وجهة نظرهم. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة-دار سمات للدراسات والأبحاث**، ١(٢٩)، ١-٤٤.

الإقبالي، لافي أحمد. (٢٠١٨). الحساسية الزائدة لدى الطلبة المتفوقين بمحافظة الليث. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث**، مج٧، ع٣، ١٦٢ - ١٧١.

الإمام، سيف النصر. (٢٠١٣). **فعالية برنامج إرشادي لخفض حدة الكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة الفائقين أكاديمياً**. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

انديجاني، عبد الوهاب مشرب. (٢٠١٧). الكمالية العصابية وعلاقتها بالنرجسية لدى عينة من الطلاب الموهوبين والعاديين في المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية**، ع٤٧، ١٣ - ٩٢.

البلاح، خالد عوض. (٢٠١٥). أثر تحسين استراتيجيات المواجهة الاجتماعية في خفض حدة الكمالية العصابية وتحقيق الرضا عن الحياة لدى الطلاب الموهوبين. **مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية**، مج٢٦، ع١٠٢، ٢٥ - ٧٢.

البهدل، دخيل بن محمد. (٢٠١٣). الكمالية وعلاقتها بطلب العون الإرشادي لدى عينة من المرشدين والمرشدات: دراسة ميدانية في عدد من مناطق المملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية**، ١٠٦(١)، ١٣٩-١٧٥.

جرادات، عبد الكريم. (٢٠١٧). **الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة الموهوبين في مدينة جدة وعلاقتها ببعض متغيرات الصحة النفسية**. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

جروان، فتحي عبد الكريم (٢٠١٣). **الموهبة والتفوق**. ط٥. عمان الأردن. دار الفكر.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١١). أهمية التسريع الأكاديمي للطلبة المتفوقين عقليا: دعوة لمراجعة قوانين وسياسات التعليم العربية. **عالم التربية-المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية**، س١٢، ع٣٣، ١٥ - ٥٧.

الحارثي، هنوف. (٢٠١٨). معوقات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز للطلبة في المدارس المتوسطة والثانوية للموهوبين والموهوبات بمدينة جدة من وجهة نظر

المعلمين والمعلمات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة،** مج٢، ع٢١، ٤٤ - ٦٦.

الحميضي، منى. (٢٠١٩). برنامج إثرائي مقترح لتنمية مهارات التعبير الفني للتلميذات الموهوبات في المرحلة الابتدائية. **المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية،** ج٦٢، ٤٨١-٥٣٢.

حورية، علي، والأحمدي، سلطان. (٢٠١٥). قراءة في واقع رعاية الموهوبين في التعليم العام بالمدينة المنورة. **جرش للبحوث والدراسات: جامعة جرش،** مج١٦، ع٢ ، ٢٠٣-٢٤٩.

داخل، مهدي، وعلي، صفاء. (٢٠١٥). الأفكار الوسواسية وعلاقتها بالحساسية المفرطة لدى طلبة الجامعة. **مجلة آداب المستنصرية،** ١(٦٨)، ٤٧١-٤٩٣.

رياض، سارة عاصم، عبد الباقي، سلوى محمد، وأمين، سهير محمود. (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي قائم على إستراتيجية الايحاء الذاتي لخفض الكمالية العصابية وتنمية الكمالية السوية لدى عينة من طلاب الجامعة الموهوبين أكاديمياً. دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان - كلية التربية، مج٢١، ع١، ٢١٩ – ٢٦٨.

الزهراني، طراد عوض حسن. (٢٠١٧). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالنزعة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين. **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية-مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع،** ع١١ ، ٨ - ٤٥.

سليم، هند. (٢٠١٥). **فعالية برنامج تدريبي لبعض مهارات التفكير البنائي في تعزيز الكمالية والكفاءة الذاتية المدركة لدى المتفوقات والعاديات من طالبات المرحلة الثانوية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا بجامعة القاهرة، جامعة القاهرة، مصر.

سليمان، سناء. (٢٠١٥). **أبناؤنا الموهوبون بين الرعاية والحماية**. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الشاذلي، وائل أحمد. (٢٠١٩). الوالدية اليقظة عقلياً وعلاقتها بالحساسية الزائدة لدي عينة من الوالدين وأبنائهم الموهوبين بالمرحلة الثانوية. **المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية،** ج٦٧، ٣٨٧ - ٤٥٨.

شعيب، خولة، ومحمود، أحمد. (٢٠١٣). **الحاجات النفسية والاجتماعية للموهوبين والمتفوقين**. ط٢. عمان: مركز ديبونو للطباعة والنشر.

الشياب، الاء يوسف محمود، والخطيب، بلال عادل. (٢٠١٥). العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة (وفق نظرية دابروسكي) وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مدارس السلط .**المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث،** مج٤، ع١٢ ، ٤٦-٦٣.

الطائي، مريم مهذول. (٢٠١١). الحساسية المفرطة لدى طلبة الجامعة. **المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين - الموهبة والإبداع منعطفات هامة في حياة الشعوب: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقي**ن، ج ٢، عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، ٢٠١ - ٢٢١.

العازمي، هيفاء هابس. (٢٠١٦). **التطلع للكمالية وعلاقته بالاكتئاب واليأس لدى الموهوبين وغير الموهوبين في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة الكويت، الكويت.

عبد العزيز، أسماء فتحي. (٢٠١٥). العمليات الأسرية وعلاقتها بالكمالية التكيفية واللاتكيفية لدى الطلاب الجامعيين الموهوبين. **مجلة كلية التربية: جامعة الإسكندرية - كلية التربية**، مج٢٥، ع٣، ٥٧ - ٩٩.

عبيدات، محمد، وأبو نصار، محمد، المبيضين، عقلة. (١٩٩٩). **منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات**. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

العربي، حميدة. (٢٠١٥). **الأطفال الموهوبون: سيكولوجيتهم-اكتشافهم-طرق رعايتهم**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

العساف، صالح محمد. (٢٠١٢). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. ط٢. الرياض: دار الزهراء.

عطية، أشرف محمد. (٢٠٠٩). دراسة العلاقة بين الكمالية والتأجيل لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقلياً. **مجلة الإرشاد النفسي-مركز الإرشاد النفسي**، ١(٢٣)، ٢٨١-٣٢٥.

عكاشة، محمود، وعبد المجيد، أماني. (٢٠١٢). تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية. **المجلة العربية لتطوير الموهبة**، العدد الرابع، المجلد الثالث، ص١١٦ – ١٤٧.

علوي، سلمان. (٢٠١٧). **الموهوبون ذوو التحصيل العلمي المتدني**. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

عليوة، سهام علي عبد الغفار. (٢٠١٨). استراتيجيات تنظيم الانفعال وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقين الموهوبين: دراسة سيكومترية إكلينيكية. **مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية**، مج٢٩، ع١١٦، ١ - ٦٦.

عميرة، إبراهيم (١٩٨١). **حتى نفهم البحث التربوي**. القاهرة: دار المعارف.

العوجان، ناصر. (٢٠١٣). **واقع دور مراكز رعاية الموهوبين في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر القائمين عليها في المملكة العربية السعودية**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القصيم، السعودية.

العيسى، علي بن مسعود. (٢٠١٠). **تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة القنفذة**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

غانم، محمد. (٢٠١٥). ال**متفوقون عقلياً: طرق الاكتشاف-الخصائص-استراتيجيات تنمية الموهبة-الإرشاد والاحتياجات**. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

القاضي،عدنان محمد.(٢٠١٦).قراءة تحليلية في تربية الموهوبين.البحرين:دار الحكمة للنشر والتوزيع.

القريطي، عبد المطلب. (٢٠١٤). **الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم**. مصر: عالم الكتب.

القريوتي، يوسف، والسرطاوي، عبد العزيز، والصمادي، جميل. (٢٠١٣). **المدخل إلى التربية الخاصة**. دبي: دار القلم.

قطناني، محمد حسين، وعثمان، ميسون محمد، والبنا، آلاء سليم. (٢٠١٢). **التربية الخاصة: رؤية حديثة في الإعاقات وتعديل السلوك**. عمان: دار أمواج للنشر والتوزيع.

القطيش، يحيى، والسعود، أمين. (٢٠١٥). **الموهبة والإبداع والتفوق**. عمان: عماد الدين للنشر والتوزيع.

الكناني، أحمد بن ضيف الله، و دخيخ، صالح بن أحمد. (٢٠١٩). درجة الاكتئاب وعلاقتها بالنزعة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين بمدينة جدة. مجل**ة كلية التربية: جامعة أسيوط ـ كلية التربية**، مج٣٥، ع٥ ، ١ ـ ٥٣.

متولي، فكري لطيف، والقحطاني، شتوي مبارك. (٢٠١٦). **صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين.** القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

محمود، عبد الله جاد. (٢٠١٠). الكمالية لدى عينة من معلمي التعليم العام في علاقتها ببعض اضطرابات القلق والبارانويا لديهم. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، ٢(٧٢)، ٤-٥٠.

مخيمر، سمير. (٢٠١٣م). الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلميهم في مدينة غزة. **مجلة جامعة الأقصى**، العدد الأول، ص١٠٧-١٥٣.

مصطفى، محمد مصطفى، وحسنين، هالة احمد. (٢٠١٨). النموذج البنائي لعلاقة حالة قلق المنافسة بكل من اضطراب الأرق وأنماط الاستثارة الفائقة لدى طلاب الجامعة الموهوبين " رياضيا / أكاديميا ". مجلة **التربية الخاصة: جامعة الزقازيق ـ كلية علوم الإعاقة والتأهيل ـ مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية**، ع٢٣، ٢٠٣ ـ ٢٧٨.

المطيري، ثامر فهد. (٢٠١٦). إطار إرشادى مقترح فى برامج الموهوبين وفق منظور دابراوسكى. **العلوم التربوية: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية**، مج٢٤، ع٣ ، ٣٤٥ - ٣٧٦.

مظلوم، مصطفى علي. (٢٠١٣). الكماليات وعلاقتها بالعدوانية لدى طلاب الجامعة. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٣٩(١)، ١١-٤٥.

الهنيهده، جابر مبارك، والطشة، فهد مبارك. (٢٠١٣). بعض المتغيرات النفسية المرتبطة بالكمالية العصابية لدى مجموعة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت. **مجلة دراسات الطفولة**، ١٦(٥٨)، ٥٥-٦٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Barke, A., Bode, S., Dechent, P., Schmidt-Samoa, C., Van Heer, C., & Stahl, J. (2017). To err is (perfectly) human: behavioral and neural correlates of error processing and perfectionism. Social cognitive and affective neuroscience, 12(10), 1647-1657.

Basak, R. (2012). Perfectionist attitudes of artistically talented students in the art classroom. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 46, 5010-5014

Basirion, Z., Majid, R. A., & Jelas, Z. M. (2014). Big Five personality factors, perceived parenting styles, and perfectionism among academically gifted students. **Asian Social Science**, 10(4), 8.-15.

Clark, B. (2012). **Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school**. 8ed. Upper saddle River: NJ: Pearson.

Cooper, T. (2015). **Thrive: The highly sensitive person and career**. Ozark, MO: Invictus Publishing, LLC.

Gasco, Z., Umali, L., Lanichol. (2014). Perfectionism and well-being among academic achieversasia. **Pacific Journal Of Education Arts and Sciences**,1(3),71-77.

Guignard, J. H., Jacquet, A. Y., & Lubart, T. I. (2012). Perfectionism and anxiety: a paradox in intellectual giftedness? **PloS one**, 7(7), 66-85.

Mendaglio, S. (2012). Overexcitabilities and giftedness research: A call for a paradigm shift. **The Journal for the Gifted**, 35(3), 207-219.

Mofield, E. L., & Chakraborti-Ghosh, S. (2010). Addressing multidimensional perfectionism in gifted adolescents with affective curriculum. **Journal for the Education of the Gifted**, 33(4), 479-513.

Mofield, E. L., & Parker Peters, M. (2015). The relationship between perfectionism and overexcitabilities in gifted adolescents. **Journal for the Education of the Gifted**, 38(4), 405-427.

Nekoie-Moghadam, M., Beheshtifar, M., & Mazrae-Sefidi, F. (2012). Relationship between employee's perfectionism and their creativity. **African Journal of Business Management**, 6(12), 4659-4665.

Owens, K. (2015). **How Does Perfectionism Influence Anxiety in Gifted Middle School Students?.** A thesis submitted to the Graduate Faculty of JAMES MADISON UNIVERSITY, JMU University.

Pfeiffer, S., & Blei, S. (2008). **Serving gifted students. (in) Morris, Richard & Mather, Nancy (Eds.), Evidence-Based interventions for Students with learning and behavioral challenges**. New York: Routledge.

Rosner, W. (2011). **FAQs about Perfectionism**. Salzburg: ÖZBF.

Sand, I. (2016). **Highly sensitive people in an insensitive world: How to create a happy life** (E. Svanholmer, Trans.). Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.

Soliemanifar, O., Rezaei, Z., Rasuli, A. A., & Rasuli, M. (2015). The Relationship between Positive and Negative Perfectionism and Depressive Symptoms: The Role of Academic Rumination. Jentashapir. **Journal of Health Research**, 6(6), 21-26.

Tadic, H., AKCA, e., AZBOY, U, (2017). Perfectionism and Self-Handicapping Behaviors of Gifted Students: A Review of the

Literature. **Journal for the Education of Gifted Young Scientists**, 5(2), 83-91

Webb, J. T. (2014). Searching for meaning: Idealism, bright minds, disillusionment, and hope. **International Journal for Talent Development and Creativity**, 2(1), 1-160.