مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٣٣) – يناير ٢٠٢١م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٢٦٨٢-٣٢٦٨
الموقع الالكتروني : website : https://jftp.journals.ekb.eg

نموذج إرشادي تكاملي مقترح لتنمية الإبداع الإنفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

أ.د / محمد محمد سالم
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية عميد كلية التربية – جامعة بورسعيد

أ.د / عبد الصبور منصور محمد
أستاذ ورئيس قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة بورسعيد

أ.د / شيرين محمد دسوقي
أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربية لشئون التعليم والطلاب– جامعة بورسعيد

م.م/حسام محمد عبد العال
باحث دكتوراه – كلية التربية – جامعة بورسعيد مدرس مساعد بقسم الصحة النفسيه – كلية تربية – جامعة بورسعيد

تاريـــخ استلام البحـث : ٢٤ / ٨ /٢٠٢٠م
تاريـــخ قبـول البحـث : ١ / ٩ /٢٠٢٠م
البريد الالكتروني للباحث : h.abdelaal@edu.psu.edu.eg

DOI: JFTP-2009-1078

Faculty of Education Journal – Port Said University VOl. (33) – January 2021
Printed ISSN : 2090-5319 On Line ISSN : 2682-3268
website : https://jftp.journals.ekb.eg/

الملخص

هدف البحث الحالي إلى تقديم نموذج إرشادي تكاملي مقترح لتنمية الإبداع الإنفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وشمل البحث أربعة تساؤلات رئيسه،السؤال الأول هدف إلى تحديد مستويات الإبداع الإنفعالي وهي (مستوى الاستعداد الانفعالي، مستوى الطلاقة الإنفعالية، مستوى المرونه الانفعالية، مستوى الأصاله الإنفعالية)، في حين هدف السؤال الثاني إلى تحديد أهم الخصائص الانفعالية السلبيه المستهدف تعديلها من خلال النموذج المقترح ويمكن تحديدها في نقاط رئيسيه كالتالي (انخفاض مفهوم الذات، انخفاض تقدير الذات، الكماليه، الشعور بالدونيه) وما يترتب على كل ذلك من سلوكيات انفعالية مضطربه، كما هدف السؤال الثالث إلى وضع رؤية شامله للتكامل بين النظريات الإرشاديه المختلفه بفنياتها الارشاديه وبين مستويات الابداع الانفعالي بمهاراته الفرعيه، وفي النهايه تم الإجابه على التساؤل الرابع والرئيسي والخاص بالنموذج الارشادي التكاملي المقترح لتنمية الابداع الانفعالي من خلال عدد من الخطوات الإجرائية والتي تهدف إلى تنمية الإبداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: **الارشاد التكاملي – الابداع الانفعالي – التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.**

ABSTRACT

The aim of the current research is to present a suggested complementary indicative model for developing emotional creativity among gifted students with learning disabilities, and the research included four questions of its head, the first question aimed at identifying levels of emotional creativity, namely (level of emotional readiness, level of emotional fluency, level of emotional flexibility, level of emotional originality), While the second question aimed to identify the most important negative emotional characteristics targeted to be modified through the proposed model and can be identified in key points as follows (low self-concept, low self-esteem, perfectionism, a sense of inferiority) and the consequent disturbed emotional behaviors, as well as The aim of the third question is to develop a comprehensive vision of integration between the different counseling theories with their guiding techniques and between levels of emotional creativity with its sub-skills, and in the end the fourth and main question of the proposed integrated counseling model for the development of emotional creativity was answered through a number of procedural steps aimed at developing emotional creativity of Gifted students with learning disabilities .

KEY WORDS: emotional creativity – gifted students with learning disabilities – proposal integrative counseling model .

مقدمة

تعتبر البيئة الصفية بيئة خصبه لاكتشاف المواهب وتنميتها وصقلها وامدادها بالمعارف والمعلومات التي تمكنها من التطور والارتقاء، فالفصل المدرسي هو بيئة تعلم يتمكن من خلالها التلميذ من تحصيل كم كبير من المعلومات، وهذا يتوقف على قدرات التلميذ لذا علينا أن نعترف بوجود الفروق الفردية بين الطلاب، فمنهم الموهوب ومنهم العادي ومنهم من يعاني من صعوبات تعلم ومنهم من يمتلك الموهبة ويعاني أيضا من صعوبات تعلم، فكل هؤلاء لا يستجيبون لمواقف التعلم بشكل متساوي فكل منهم له قدرات وامكانات طبقا لمبدأ الفروق الفردية.

هذا وفي الأونه الأخيرة قد ظهر مجال جديد يجمع ما بين الموهوبين وذوي صعوبات التعلم وأطلق على من يتصفون بذلك ذوي الاستثناء المزدوج (أي موهوبون وذوي صعوبات تعلم في نفس الوقت)، فالتلميذ ذوي صعوبات التعلم في بعض الأحيان ذو أداء عقلي عالي، ولكنه يعاني عجزا أكاديميا في مادة معينة يصاحبه عجز في المعالجة الذهنية (رزق، ٢٠٠٩).

وبمعنى آخر فإن الموهبة وصعوبات التعلم يحجب أحداهما الآخر وينتج عنه ما يسمى "تناقض التلميذ المتوسط الذي لا يفكر بصورة التلميذ المتوسط " ويمثل هؤلاء التلاميذ جماعة فرعية غير مرئية ومهملة من الموهوبين، وبالرغم من معاناتهم من صعوبات التعلم والمشكلات الاجتماعية إلا انهم أيضا لا يتلقون الخدمات الملائمة لاحتياجاتهم (لطيف ومبارك، ٢٠١٦).

ولهذا تظهر الحاجة لتوفير المزيد من الاهتمام وإلقاء الضوء على المشكلات الانفعالية التي يعاني منها كل من ينتمي لتلك الفئة، فبالرغم من أنهم يتمتعون بمستوى ذكاء متوسط وأعلى من المتوسط إلا ان الصعوبات التعليمية التي يعانون منها تجعلهم لا يظهرون ذلك وبالتالي لا يستطيعون الوصول إلى النمو الانفعالي المناسب الذي يمكنهم من مواجهة كافة الضغوط الانفعالية التي يوجهونها في البيئة المحيطة.

ولقد اشارت دراسة كل من (العربي، ٢٠١١؛ عبد المعز، ٢٠١٤؛ بحري، ٢٠١٥) إلى أن التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم هم أكثر الفئات تعرضا للاضطرابات الانفعالية، فهم يواجهون العديد من الاضطرابات الانفعالية مثل القلق والاكتئاب والانسحاب وانخفاض مفهوم الذات، وكما اشار بحيري (٢٠٠٩) إلى أن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات انفعالية متعددة من اهمها افتقاد الوعى الانفعالي بالذات، ويعانون من صعوبة في إقامة علاقات مع الأخرين، وتنخفض لديهم القدرة على التفكير في انفعالاتهم مما يفقدهم اهم مقومات الصحة النفسية .

هذا ويعتمد التوافق الانفعالي للطالب في مواقف التعلم المختلفة على وجود بنية انفعالية متوازنة لديه، فالانفعال ليس مجرد استجابة تلقائية يقوم بها الفرد وفق مثيرا ما، بل ان الانفعال هو مكون دينامي متغير يعتمد في تكوينه على –وفق النظريات المفسرة للانفعال– معلومات وخبرات ومعتقدات

واسس فسيولوجية يختلف ادراكها وتفسيرها من موقف لأخر، فالحاجة هي المحرك الاول للسلوك والانفعال، ولكن اشباعها يعتمد على ما لدى الفرد من معلومات حول طريقة الاشباع وامكانية الاشباع من عدمه، الأمر الذى يولد انفعالات ايجابية في حالة امكانية الاشباع، أو انفعالات سلبية في حالة عدم وجود إمكانية الاشباع في الموقف المُشكل .

فالانفعالات هي مؤثر قوى على سلوك التلميذ حيث يتباين الأداء المعرفي للتلاميذ الذين لديهم انفعالات إيجابية عن التلاميذ الذين لديهم انفعالات سلبية، حيث تزداد قدرتهم على اكتشاف الأخطاء،ولديهم ميل لتحصيل كثير من المعلومات ومراجعتها (زكريا، ٢٠١٤)، فتعرض التلاميذ لانفعالات سلبيه مثل الخوف والقلق يؤثر وبشكل ملحوظ ومباشر على ادائهم الاكاديمي وتحصيلهم الدراسي، وايضا يؤثر على عمليتي الادراك والانتباه كما أن تعرض التلاميذ لأى اضطراب انفعالي يمكن أن يؤدى إلى الفشل الدراسي والتسرب المدرسي، وبالتالي فهناك أهمية ملحة لتوفير قدر مناسب من الإهتمام الانفعالي للطلاب داخل البيئة الصفية والمدرسية(Valiente et al., 2012)

والاهتمام الانفعالي للتلاميذ يتطلب التركيز أكثر على القواعد المتحكمة في الانفعال، فالانفعال تتحكم به مجموعة من المعتقدات الوجودية وأيضا القواعد الإجتماعية، وابسط مثال على ذلك لماذا لا يضحك الفرد في موقف اجتماعي حزين مثل المأتم والجنائز لأن هناك مجموعة من القواعد الاجتماعية المتعلمة التي جعلت من بعض الاستجابات الانفعالية – الضحك أو السخرية – في مثل هذه المواقف أمر شاذ وخارج عن المألوف، ومع ذلك فإن المعتقدات تتغير وأيضا القواعد الاجتماعية يمكن كسرها،وهنا يصبح المفهوم الممثل للانفعال غير واضح وصعب التفسير، فإذا نتج عن تغيير الاعتقاد وكسر القواعد الاجتماعية انفعال صاحبه سلوك ضار للفرد والمجتمع أطلق على هذا الانفعال "انفعال عصابي "، أما اذا كانت النتيجة انفعال صاحبة سلوك سوى وقع بالنفع على الفرد والجماعة أطلق على هذا "ابداع انفعالي " (Averill,2005).

والإبداع الانفعالي وفق رؤية Averill يتحدد من خلال ثلاث مستويات رئيسيه، المستوى(الأول) الأدنى للإبداع الانفعالي يشمل القدرة على تطبيق الانفعالات كما هي موجودة في المجتمع بفعالية، أما المستوى الثاني للإبداع الانفعالي فيشمل القدرة على تغيير الانفعال ليلبى حاجات الفرد والمجتمع بطريقة جيدة، وفى المستوى (الثالث) الأعلى والاعقد للإبداع الانفعالي فيشمل القدرة على تغيير الانفعال في شكل جديد ومقبول(Averill, 1999).

ولقد اشارت العديد من الدراسات منها (Tarabakina et al., 2015) و دراسة (Mehri et al., 2014) (دسوقي، ٢٠١٠؛ زكريا، ٢٠١٤؛ عبده، ٢٠١١؛ حسين، ٢٠٠٧؛ على، ٢٠١٦)على أهمية الإبداع الانفعالي نظرا لارتباطه بعدد من المتغيرات الهامة الأخرى كسمات الشخصية و كفاءة الاتصال بين الطلاب داخل البيئة الصفية و فاعلية الذات الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار وتجهيز

المعلومات الانفعالية و المهارات المعرفية والحاجة إلى التقييم والاندماج الاكاديمي والتي تؤثر بشكل مباشر وهام على أداء التلاميذ داخل البيئة الصفية والمدرسية .

وتختلف القدرة على استخدام الإبداع الانفعالي من تلميذ إلى آخر، فليس الجميع على قدر متساوي من امتلاك تلك القدرة حيث اشارة دراسة(Gutbezah & Averill, 1996) إلى أن الافراد الذين يمتلكون قدر عالي من القدرة على الإبداع الانفعالي يستطيعون التعامل مع المواقف الضاغطة والمختلفة كما يمكنهم التعبير بشكل مناسب عن الانفعالات المختلفة بعددة طرق باستخدام الكلمات والرسوم.

كما أشارت دراسة(Jenaabadi et al.,2015) إلى أن الطلاب الموهوبين يختلفون عن الطلاب العاديين في القدرة على الإبداع الانفعالي حيث سجل الطلاب الموهوبين درجات مرتفعة على أبعاد الفاعلية والجدية والاصالة كما ان هناك فروق دالة بين الذكور والاناث لصالح الاناث في درجة الإبداع الانفعالي.

وللإبداع الانفعالي أهمية كبيره في البيئة الصفية فلقد اشارت دراسة(Oriol etal.,2016) إلى ان الإبداع الانفعالي يؤثر وبشكل مباشر على المشاعر الإيجابية التي تظهر في الفصل مثل الود والحب والصداقة والأمل والالهام والفخر، كما أشارت دراسة(Merwe,2010) إلى أن الإبداع الانفعالي في البيئة الصفية يعتمد على قدرة المعلم على خلق الجو الصفي الملائم الذى يعطى التلاميذ الاحساس بالدافعية والالهام من أجل التعلم والإبداع، كما اشارت دراسة(Tarabakina et al.,2015)إلى أن الإبداع الانفعالي يؤثر على كفاءة الاتصال داخل البيئة الصفية فهو يمكن التلاميذ من فهم الانفعالات المختلفة المتبادلة داخل البيئة الصفية مما يؤدى إلى سهولة الاتصال بينهم والاستفادة قدر الامكان من الخبرات الانفعالية مما يؤثر وبشكل بنائي على الجوانب المختلفة لشخصية الطلاب .

فتنمية الإبداع الانفعالي يعتمد في الاساس على تكوين بنية انفعالية سليمة، تتشكل على اساسها استجابة انفعالية جديده فعاله، وهذا ما تشير إليه النظريات النفسية المختلفة، فالنظرية المعرفية ترى أن ردود الفعل الانفعالي ليست استجابة مباشرة ولا تلقائية بالنسبة للمثير الخارجي، وإنما يجرى تحليل المثيرات وتفسيرها من خلال النظام المعرفي (العقلي) الداخلي، فالشخص يدرك الأحداث بالنسبة لمجاله الشخصي الذي يتألف من جملة الأشياء التي يعطيها أهمية خاصة، وفي قلب مجاله الشخصي توجد الذات (محروس، ١٩٩٥)، وتؤكد نظرية الذات على وجود مستويات مختلفة للذات، فالفرد يشعر ان له "ذات مركزيه" أو ذات خاصه تختلف عن "الذات الاجتماعية" التي تكشف للناس في حين أن الذات العميقة لا يمكن ان نكتشفها إلا بالتحليل النفسي (زهران، ١٩٩٩)، في حين تؤكد النظرية السلوكية على ان الاستجابة الانفعالية الصادرة من الفرد هي استجابة متعلمة اكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به .

فالاهتمام بالتكامل داخل إطار العلاج النفسي انصب على الأبعاد الرئيسية للتوظيف الإنساني، وهي الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية، وتؤكد النظرية المعرفية على العمليات العقلية للفرد، واستكشاف الأسباب الكامنة وراء الاضطراب، فتطرح المناحي المعرفية نماذج للفهم من قبيل لماذا أصابتنا المشكلة التي نعانيها؟ لماذا يعمل العقل بهذه الطريقة دون غيرها. أما العلاج السلوكي فيصف ما هو موجود بالفعل، ويحاول تشكيل وتعديل السلوك ليكون أكثر توافقا، ويطرح المنحى السلوكي أسئلة من قبيل ماهي المشكلة بالضبط؟ وما هي المثيرات الشرطية التي تشكلت، والمسببة لاستمرار السلوك المضطرب؟ وما هي التغييرات اللازم إحداثها في نسق التعزيز لإصدار السلوك الجديد؟ بينما ينصب العلاج الانفعالي على استكشاف الكيفية التي يشعر بها الفرد تجاه الاضطراب: أي العمليات الخبرية الداخلية، كيف يخبر الفرد ما يحدث انفعاليا؟ وبذلك فإن العلاج المعرفي يحاول الإجابة على السؤال لماذا، في حين يحاول العلاج السلوكي الإجابة على السؤال ماذا؟،ويركز العلاج الانفعالي على السؤال كيف (طه، ٢٠١١).

وتشترك العديد من النظريات النفسية في تفسير الاستجابة الانفعالية للفرد، ولإحداث التعديل المرغوب لتطوير الاستجابة الانفعالية للفرد، يلزم إحداث التكامل بين مختلف تلك النظريات لتفسير مختلف جوانب الاستجابات الانفعالية ومن ثم الوقوف على نقاط الضعف والقوة والعمل على تطويرها وإحداث تغيير نوعي في مستوى الانفعال في المواقف الانفعالية المختلفة، لهذا يعتبر الارشاد النفسي التكاملي هو انسب الاتجاهات الإرشادية التي تمكننا من الاستفادة من كافة النظريات الارشادية وإحداث التكامل فيما بينها من اجل تحقيق الاستفادة القصوى من مناهجها الارشادية المختلفة .

ويأخذ الارشاد النفسي التكاملي في الاعتبار العديد من الرؤى للأداء والتوظيف الانساني، في تكامل بين المنحى السيكوديناميي والمنحى الممركز حول الشخص، والمنحى السلوكي، والعلاج الأسري، والعلاج الجشطلتي، ونظريات العلاقة بالموضوع، وعلم نفس الذات التحليلي، بالإضافة إلى منحى تحليل التفاعل (طه، ٢٠١١).

مشكلة البحث:

لاحظ الباحث من خلال تواجده في الفصول الدراسية كمشرف للتربية العملية قصور في بعض الجوانب الانفعالية لدى بعض التلاميذ في الفصول المدرسية وهذا القصور ينتشر ويتفاوت بين التلاميذ، ولعل ذلك قد يرجع إلى عدم الاهتمام بتنمية الجوانب الانفعالية لدى التلاميذ فأصبح هناك قصور في قدرة التلميذ على فهم الموقف الانفعالي الذي يمر به والاستفادة من الخبرات الانفعالية الصادرة منه أو من الأخرين والتعبير عن الانفعالات.

ومن خلال الاطلاع على الاطر النظرية والدراسات السابقة وجد أن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هم أكثر التلاميذ إحتياجا لتنمية الجوانب الانفعالية لديهم نظرً لما يعانون منه من

قصور في الجوانب الانفعالية وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من(العربي، ٢٠١١؛ عبد المعز، ٢٠١٤؛ بحري، ٢٠١٥) وبالتالي فإن هذه الفئة تحتاج إلى المزيد من الجهد والرعاية ولقد اشارت دراسة (بحيري، ٢٠٠٩) إلى ضرورة تقديم برامج تهدف لتنمية الجوانب الانفعالية لدى هؤلاء التلاميذ نظرا لمعاناتهم من صعوبات في الجوانب الانفعالية و عدم القدرة على التعبير عن الانفعالات ولقد اشار (نوري، ٢٠١٢) إلى ان عدم تلقى هؤلاء التلاميذ الرعاية الملائمة فإن الصعوبات التي يعانون منها يتزايد تأثيرها، وتزداد تبعا لذلك مشكلاتهم الأكاديمية والمعرفية، بالإضافة إلى المشكلات الانفعالية والاجتماعية إلى الحد الذي يضعهم في عداد ذوي صعوبات التعلم، مع تجاهل إمكاناتهم وقدراتهم العقلية العالية والمتميزة ولقد أكدت (العربي، ٢٠١١) على ضرورة تنمية الإبداع لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لما لذلك من تأثير واضح في تنمية إمكانياتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية .

وبمراجعة الأدبيات البحثية (Oriol et al.,2016;Tarabakina et al.,2015;Valiente et al., 2012;Averill, 1999) وجد الباحث أن الاهتمام بالجوانب الانفعالية يبدأ بالاهتمام بالقدرة على التعبير عن الانفعالات والاستجابة لها وصولا إلى القدرة على الإبداع الانفعالي، فالإبداع الانفعالي هو قدرة الفرد على التعبير عن الانفعالات بطريقة غير مألوفة تتسم بالأصالة والتفرد والفاعلية.

وبالتالي فإن نمو الإبداع الانفعالي لدى التلميذ ينعكس بالإيجاب في التغلب على أى إضطراب إنفعالي يمكن أن يوجهه، وبالتالي فإن تنمية الإبداع الانفعالي لدى من يعانون من بعض المشكلات الانفعالية يساهم وبشكل كبير في عملية خفض تلك الإضطرابات، الأمر الذي دفع الباحث إلى التفكير في وضع نموذج إرشادي تكاملي مقترح لتنمية الإبداع الإنفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ومن هنا تهتم الدراسة الحالية بالإجابة على عدد من التساؤولات وهي كالتالي:

١-ماهي مستويات الابداع الانفعالي والمهارات الفرعية التي يشملها كل مستوى وفق رؤية الباحث؟

٢- ما هي الخصائص الانفعالية السلبية التي سوف تتغير بتنمية الابداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

٣- ما رؤية الباحث التكاملية المستنده على الارشاد النفسي لتنمية الإبداع الانفعالي؟

٤-ما النموذج الإرشادي التكاملي المقترح لتنمية الابداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

هدف البحث:

تقديم نموذج إرشادي تكاملي مقترح لتنمية الابداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

الأهمية النظرية للبحث:

- السعي إلى تقديم خلفية نظرية للإبداع الانفعالي لندرة الدراسات التي تناولته في حدود علم الباحث.
- توجيه الأنظار إلى الحاجة الماسة إلى المزيد من الدراسات التي تتناول تنمية الإبداع الانفعالي لدى من يعانون من قصور في الجوانب الانفعالية.

الأهمية التطبيقية للبحث:

- تصميم نموذج مقترح لتنمية الإبداع الإنفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- تنمية الجوانب الانفعالية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لمواجهة الضغوط الانفعالية المختلفة.

منهج البحث: وللإجابة على أسئلة البحث سوف يستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي

مصطلحات البحث:

١-الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

حيث يعرفهم لطيف ومبارك (٢٠١٦، ص٤٧) بأنهم هؤلاء التلاميذ الذين يمتلكون مواهب بارزة وقادرين على الانجاز المرتفع، ولكنهم في الوقت نفسه يعانون من عجز تعليمي يجعل بعض جوانب التحصيل الأكاديمي صعبة بالنسبة لهم

ويعرفهم الباحث إجرائيا بأنهم " هؤلاء التلاميذ الذين يمتلكون موهبة خاصة في أي من مجالات الموهبة ويتمتعون بقدرات ذهنية متفوقة إلا انهم يظهرون مستوى تحصيلي في مادة الرياضيات منخفض عن المستوى التحصيلي المتوقع منهم وفقاً لقدراتهم الذهنية ومواهبهم الخاصة يصاحب ذلك الافتقار إلى الدافعية واضطراب السلوك الانفعالي وهذا لا يرجع إلى نقص الفرص التعليمية أو لإعاقة صحية".

٢-الإبداع الانفعالي: Emotional creativity

وتعرفه عفيفي (٢٠١٦، ص٨٤) بأنه استعداد الفرد لفهم الموقف الانفعالي الذي يمر به والاستفادة من الخبرات الانفعالية السابقة الصادرة منه أو من الاخرين، والتعبير عن الانفعالات بطريقة غير مألوفة تتميز بالفاعلية.

يعرف الباحث الإبداع الانفعالي إجرائياً بأنه ""قدرة الفرد على فهم وتحليل انفعالاته وانفعالات الأخرين والتعبير عن انفعالاته بشكل غير مألوف عن طريق الضبط والتحكم في أفكاره ومعتقداته المفسرة للمثير الانفعالي لينتج شكل جديد من اشكال الاستجابة الانفعالية تتميز بالإيجابية والتفرد".

٣-الإرشادي التكاملي:Integrative counseling Program

وفقاً لمبادئ الإرشاد وفنياته يعرف إجرائياً بأنه " هو إرشاد نفسي قائم على عملية التكامل بين عدة نظريات ارشاديه منها (النظرية المعرفية ونظرية الجشطلت والنظرية السلوكية) من حيث المنهج والفنيات من أجل تنمية مستويات الإبداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

أولاً: تعريف التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يمثلون مجموعة مهمة من التلاميذ الذين يتواجدون في النظام التربوي، فمفهوم "الموهوبين ذوي صعوبات التعلم " قد برز بوضوح من خلال مؤتمر أقيم في جامعة جونز هوبكنز بالولايات المتحدة عام (١٩٨١)، وخلص المشاركون في المؤتمر إلى حقيقة وجود هذه الفئه بما تنطوي عليه من خصائص نوعيه متميزة، وحاجات خاصة متفردة، وأساليب تشخيص وبرامج أكثر تفرداً، وقد ترتب على هذا التناقض المحير أن ظلت هذه الفئه خارج نطاق الخدمات التربوية التي تقدمها أقسام التربية الخاصة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، كما ألقت صعوبات التعلم النوعية التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ ظلالاً حجب الرؤى عن الكثير من جوانب تفوقهم ومواهبهم، ومن ثم بات هؤلاء التلاميذ خارج مظلة الموهوبين من ناحية، وخارج مظلة ذوي صعوبات التعلم من ناحية أخرى، مع أنهم لا يزالون يندرجون تحت مظلة فئات ذوي الاحتياجات الخاصة (القمش، ٢٠١٢)، ولقد تعددت الأبحاث التي تناولت التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتعدد الرؤى والاتجاهات التي وضعت لهم تعريف وسوف يستعرض الباحث أهم الاتجاهات التي تناولت تعريف التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

فمن خلال مراجعة الباحث للأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فيمكن حصر توجهات هذه التعريفات على النحو التالي

التوجه الأول: استند في التعريف على مستوى الذكاء مع وجود صعوبات التعلم:

استند هذا التوجه في تعريف التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على عاملين رئيسين هما امتلاك التلميذ لمستوى ذكاء مرتفع مع وجود صعوبات تعلم نوعيه في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية حيث يُعرفهم(McCoach et al .,2001) بأنهم"هؤلاء التلاميذ الذين يمتلكون قدرات ذهنية متفوقة ولكنهم يظهرون تناقض دال بين مستوى ادائهم الأكاديمي في القراءة أو الحساب أو التعبير الكتابي وبين قدراتهم العقلية، فأدائهم الأكاديمي اقل من المتوقع منهم اعتماداً على قدراتهم الذهنية العامة ولا يرجع السبب في ذلك لنقص في الفرص التعليمية أو لأي إعاقة صحية (p.405)، كما يُعرفهم الغزو (٢٠٠٢) بأنهم "هؤلاء التلاميذ الذين يظهرون بمستوى عال بين زملائهم في الصف

الدراسي، ورغم ذلك يعانون من ضعف معين أو صعوبة في تعلم مجال أو أكثر من مجالات التعلم المختلفة (قراءة، كتابة، حساب) "(ص٢٦٥)، وفي نفس السياق يُعرفوا ايضاً بأنهم" التلاميذ الذين يصابون بصعوبات القراءة يجدون صعوبة بالغة في التعرف على الحروف والكلمات في تفسير المعلومات التي تقدم لهم في صيغة مطبوعة، بالرغم من أن هؤلاء الأطفال يغلب عليهم الذكاء أكثر من (١٣٠) فيكونوا من المتفوقين عقلياً"(بطرس،٢٠٠٥، ص٥٧٩)، ويندرج في نفس التوجه تعريف (عبد الرازق،٢٠٠٩، ص٥٨٩) حيث عرفهم بأنهم" أولئك التلاميذ الذين تكون لديهم درجه مرتفعة من الذكاء، ومع ذلك يعانون في الوقت ذاته من إحدى صعوبات التعلم يكون لها مردود سلبي عليهم، حيث تؤدي إلى انخفاض تحصيلهم الدراسي ووجود صعوبات واضحة فيه وذلك في إحدى المجالات الدراسية".

التوجه الثاني: واستند في التعريف على أساس الموهبة مع وجود صعوبات التعلم:

استند هذا التوجه في تعريف التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على عاملين رئيسين هما امتلاك التلميذ لموهبة ما في إحدى مجالات الموهبة مع وجود صعوبات تعلم نوعيه في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية حيث يُعرف التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في هذا التوجه بأنهم " هؤلاء التلاميذ الذين يمتلكون موهبة بارزه ولديهم إمكانات واستعدادات مرتفعة تمكنهم من القيام بأداء مميز في الأنشطة المعبرة عن الموهبة من جهة وفي المواد الدراسية المختلفة من جهة أخرى، لكنهم يظهرون تناقض واضح في المستوى الأكاديمي فيكون دون المتوقع وتعوق صعوبة تعلمهم توظيف إمكانات الموهبة لديهم، مما يشعرهم بعدم الكفاءة والثقة ويؤدي بهم إلى سوء التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي، مما يؤثر سلبا على صحتهم النفسية"(البحيري،٢٠٠٩، ص٨٢٢)، وفي ذات السياق تعرفهم (رضوان، ٢٠١١) "بأنهم التلاميذ الذين يمتلكون موهبة في جانب أو أكثر من مجالات الموهبة الأساسية، ويعانون من إحدى صعوبات التعلم في المجالات الدراسية كالقراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجئة، مما يؤثر على مستوى التلاميذ الدراسي ويؤدي إلى انخفاضه إذا ما قورن بمستوى ذكائهم" (ص ٥٨٨)، وفي ذات توجه يعرفهم متولي و القحطاني (٢٠١٦) "بأنهم هؤلاء التلاميذ الذين يمتلكون مواهب بارزة وقادرين على الانجاز المرتفع، ولكنهم في الوقت نفسه يعانون من عجز تعليمي يجعل بعض جوانب التحصيل الأكاديمي صعبة بالنسبة لهم" (ص٤٧).

التوجه الثالث: واستند في التعريف على وجود مستوى ذكاء مرتفع وموهبة مع وجود صعوبات التعلم:

استند هذا التوجه في تعريف التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على ثلاث عوامل رئيسيه هي امتلاك التلميذ لموهبة ما في إحدى مجالات الموهبة بالإضافة إلى مستوى ذكاء مرتفع مع وجود صعوبات تعلم نوعيه في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية حيث يُعرفهم عبد المجيد(٢٠٠٢)

بأنهم "هؤلاء التلاميذ الذين يمتلكون موهبة أو ذكاء بارزاً والقادرون على الأداء المرتفع، ولكنهم في نفس الوقت يواجهون صعوبات في التعلم تجعل من تحقيق بعض جوانب التحصيل الأكاديمي أمراً صعباً" (ص ٣٥)، كمايُعرفهم الزيات (٢٠٠٢) بأنهم اولئك التلاميذ الذين يمتلكون مواهب وإمكانات عقلية غير عادية بارزة، تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، ولكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم، تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة، وأداؤهم فيها منخفضاً انخفاضاً ملموساً (ص ٢٥٣).وفي ذات الاطار يعرفهم Agarwal & Singh(٢٠١١) بأنهم " هؤلاء التلاميذ الذين يمتلكون موهبه في إحدى مجالات الموهبة بالإضافة للقدرة على الأداء المرتفع ولكنهم في نفس الوقت يعانون من صعوبات تعلم تجعل من بعض جوانب الإنجاز الأكاديمي صعبه بالنسبة لهم"(P.1) ، وتشترك العربي (٢٠١١) في نفس التوجه حيث تعرف التلميذ الموهوب ذوي صعوبات التعلم بأنه "التلميذ الذي يمتلك قدرة عقلية عامة مرتفعة (على إحدى اختبارات الذكاء المقننة) وتميز ملحوظ في جانب واحد أو أكثر من مجالات الموهبة، إلا أنه يعاني من إعاقة شديدة في القدرة على القراءة تتمثل في وجود صعوبة في الربط بين الأحرف والأصوات المعبرة عنها، وتصور عام في مهارات القراءة سواء الجهرية أو الصامتة"(ص١١٦)، ويؤيد نفس التوجه العدل (٢٠١٣) حيث يعرفهم بأنهم "هؤلاء التلاميذ الذين يملكون مواهب وإمكانيات عقلية غير عادية تمكنهم من تحقيق مستويات أكاديمية عالية، ولكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم، تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الانجاز الأكاديمي صعبة، وأدائهم فيها منخفض انخفاضاً ملموساً "(ص ٢٧٧)، كما يمكن تعريفهم ايضا بأنهم "أولئك التلاميذ الذين يمتلكون مواهب وإمكانات عقلية غير عادية تميزهم وتمكنهم من تحقيق مستويات مرتفعة من الأداء الأكاديمي ولكنهم يعانون من صعوبات في التعلم تجعل مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي فيها منخفضا ويعزى انخفاض تحصيلهم الأكاديمي إلى ضعف مفهوم الذات والافتقار إلى الدافعية" (عبد المعز،٢٠١٤، ص٤٧٥)، ويُعرفهم أحمد(٢٠١٤) ايضاً بأنهم " التلاميذ الذين يملكون مواهب أو إمكانات عقلية غير عادية بارزة، تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية ولكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم، يظهر ذلك من خلال انخفاض أدائهم بشكل ملحوظ" (ص٣١٨)، وفي ذات السياق يُعرفهم الدبابنه والعطية (٢٠١٥) "بأنهم تلاميذ يمتلكون موهبة أو ذكاء بارزاً قادرون على الأداء المرتفع، ولكنهم في نفس الوقت يواجهون صعوبات التعلم تجعل من تحقيق بعض جوانب التحصيل الأكاديمي أمراً صعباً. ونادراً ما يتم تحديد هؤلاء التلاميذ الموهوبين وتلبية حاجاتهم الخاصة، نتيجة عدم وجود برامج دقيقه في المدارس تسهم في التعرف عليهم وتلبية حاجاتهم" (ص ١٩٣)، ويشترك عبد المجيد والسيد (٢٠١٦) في نفس التوجه حيث يعرفون الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم "بأنهم التلاميذ الذين يمتلكون موهبة أو ذكاء بارزاً والقادرون على الأداء المرتفع، لكنهم في نفس الوقت يواجهون صعوبات في التعلم تجعل من تحقيق بعض جوانب التحصيل الأكاديمي أمراً صعباً "(ص ١٢٠).

التوجه الرابع: واستند في التعريف على أسباب صعوبات التعلم والنتائج المترتبه عليها:

ويستند هذا التوجه في تعريفه للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على أسباب صعوبات التعلم والنتائج المترتبة عليها حيث يُعرفهم عوض الله (٢٠٠٣) بأنهم " هؤلاء التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من مشكلات في التعلم تحدث نتيجة وجود صعوبات في المعالجة الإدراكية للمثيرات المختلفة من جانب الفرد تظهر نتيجة عدم فعالية واحده أو أكثر من العمليات الإدراكية المختلفة، وتتحدد مثل هذه الصعوبات بوجود تباين غير منطقي بين قدرات التلميذ المرتفعة ومستوى أدائه الفعلي المنخفض في المهارات الأكاديمية إلى جانب انخفاض مستوى تحصيله بدرجة واضحة وهو الأمر الذي يعوق عملية التشخيص الدقيق لأولئك التلاميذ الموهوبين الذين يعانون من مثل هذه الصعوبات (ص ٨)، ويتشابه (الجوالده، القمش، ٢٠١٥، ٢١٨) في نفس التوجه الفكري حيث يعرفونهم بأنهم هؤلاء التلاميذ الذين يُظهرون قدرات مرتفعة في تكوين وتشكيل المفاهيم العامة والتعامل مع الأفكار المجردة، وتعتمد الخبرات التعليمية الناجحة بالنسبة لهم على التفاعل مع الأفكار من خلال محتوى ذي معنى بالنسبة لهم إلا انهم لا يستطيعون التعامل مع التفاصيل التي لا تُشكل جزءاً من الصورة الكلية لموضوعاً ما، لذلك لا يستطيعون التعبير عن أفكارهم من خلال المنتج الكتابي المنظم بسبب وجود صعوبات في مهارات التسلسل وقلة الانتباه إلى التفاصيل.

ومن خلال العرض السابق للتوجهات المختلفة التي تناولت تعريف التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يرى أن التوجه قد اغفل الموهبة بتركيزه فقط على مستوى الذكاء حيث أن مستوى الذكاء لا يعني بشكل قاطع وجود الموهبه وبالتالي فلقد اغفل في طيات تعريفاته معنى كلمة الموهبه وبالتالي خرج عن إطار تعريف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بإغفاله هذا الشرط، في حين أن التوجه الثاني اعتمد في تعريفه للموهوبين ذوي صعوبات التعلم على الموهبه مع وجود صعوبات التعلم إلا انه اغفل عامل مهم وهو مستوى الذكاء حيث أن التناقض بين القدرات العقلية العالية مع مستوى التحصيل الفعلي هو عامل مهم من أهم علامات وجود صعوبات التعلم ولهذا كان لابد من ذكره، في حين أن التوجه الرابع والذي اعتمد في تعريفه للموهوبين ذوي صعوبات التعلم على الأسباب وأهم النتائج والمظاهر قاصر حيث أنه اغفل العديد من العناصر الرئيسيه أو جعلها على الهامش في تعريفاته ومنها شرط الموهبة فهو لم يشير في تعريفاته إليها، فالموهبة ليست مستوى الذكاء وبالتالي فمجرد الرمز لها بالقدرات العقلية العالية هو ترميز قاصر وغير دقيق، في حين يرى الباحث أن التوجه الثالث الذي يتناول تعريف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال امتلاك موهبة في إحدى مجالات الموهبة بالإضافة إلى مستوى ذكاء مرتفع مع وجود صعوبات تعلم نوعية في مجال أو اكثر من المجالات الأكاديمية هو التوجه الأكثر تحديداً لتعريف التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ولكنه اغفل الاشاره إلى الأسباب المحتملة لهذه الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ والتي أكد عليها

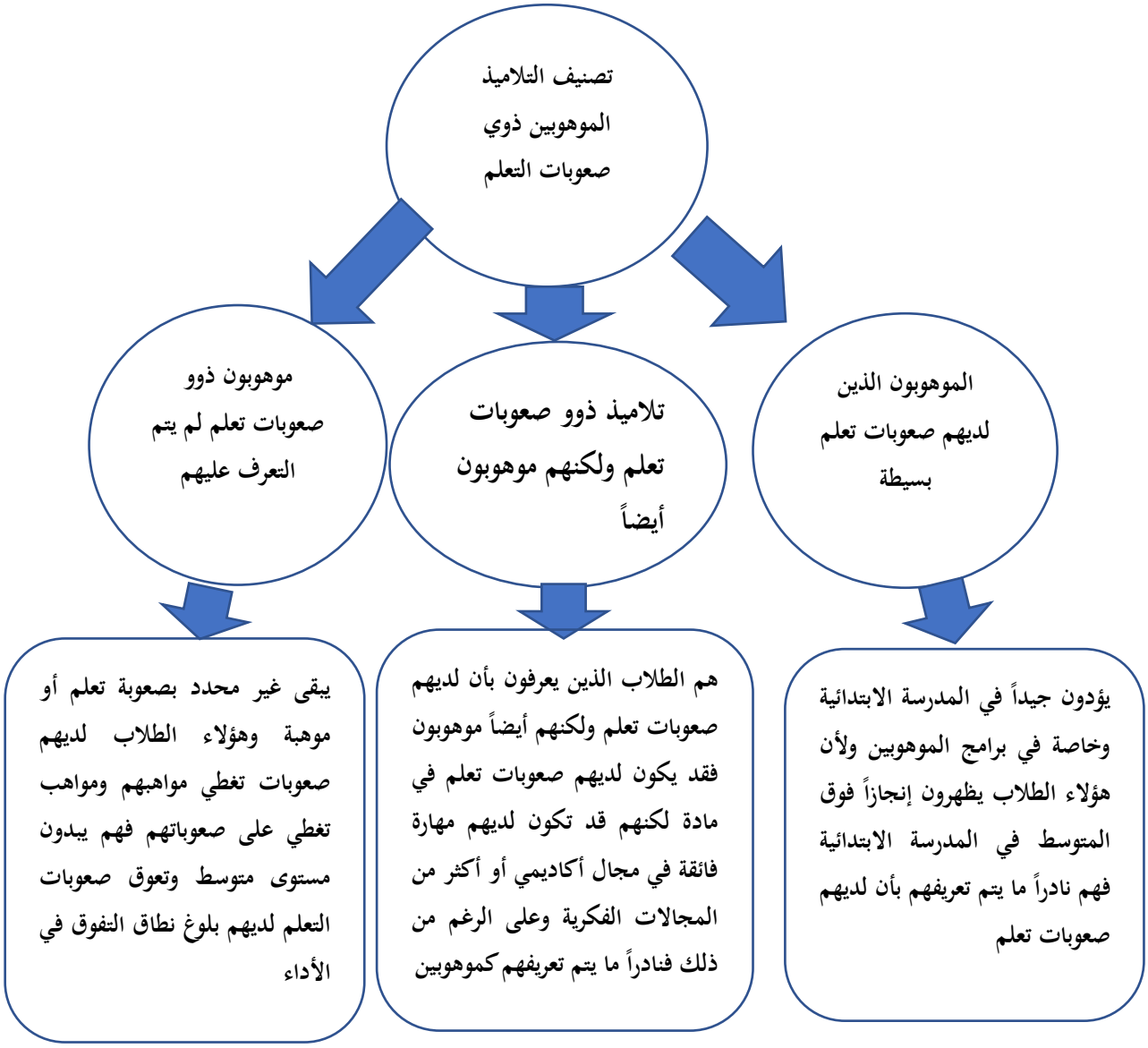
التوجه الرابع، وبناء على ماسبق عرضه يُعرف الباحث التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إجرائياً بأنهم

" هؤلاء التلاميذ الذين يمتلكون موهبة خاصة في أي من مجالات الموهبة ويتمتعون بقدرات ذهنية متفوقة إلا انهم يظهرون مستوى تحصيلي في مادة الرياضيات منخفض عن المستوى التحصيلي المتوقع منهم وفقاً لقدراتهم الذهنية ومواهبهم الخاصة يصاحب ذلك الافتقار إلى الدافعية واضطراب السلوك الانفعالي وهذا لا يرجع إلى نقص الفرص التعليمية أو لإعاقة صحية".

وفي التعريف الإجرائي يحاول الباحث التأكيد على العناصر الرئيسية المحدده للتلميذ الموهوب ذوي صعوبات التعلم وهي قدرات عقلية عالية وموهبه في إحدى مجالات الموهبه (موسيقي/رسم/ رياضه) مع وجود فجوه بين القدرات العقلية المتميزه والتحصيل المتدني في وأحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية ولقد اختارالباحث انخفاض التحصيل في مادة الرياضيات كمؤشرلصعوبات التعلم ويضيف الباحث في تعريفه دلالة اضطراب السلوك الانفعالي كمصاحب لسلوك الموهوب ذوي صعوبات التعلم نظراً لارتباطه بموضوع الدراسة.

ثانياً: فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

ولقد قسم كل من (Turnbull,1995؛ الزيات، ٢٠٠٢؛ حمودة، ٢٠٠٩؛ Newman & Sternberg, 2012؛ العدل، ٢٠١٣؛ العربي، ٢٠١٥؛ عبد المجيد، السيد، ٢٠١٦؛ متولي، القحطاني، ٢٠١٦؛) الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى ثلاث فئات رئيسية وهي:



شكل (١) فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

١- الموهوبون الذين لديهم صعوبات تعلم بسيطة: وهؤلاء التلاميذ غالباً ما يتم تحديدهم على أنهم موهوبون نظراً لارتفاع معدل ذكائهم، وغالباً ما يلفتون نظر والديهم ومعلميهم بقدراتهم اللفظية المرتفعة، وهم ينجزون جيدا في المدرسة الابتدائية ويشاركون في البرامج المخصصة للموهوبين، ومع ذلك فإنهم في العمل الأكاديمي يصبحون في نطاق تلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير المتوقعة لانخفاض قدراتهم على الهجاء أو القراءة أو الكتابة ورداءة خطهم، ونادراً ما يتم التعرف عليهم باعتبارهم ذوي صعوبات التعلم، غير أنه مع التقدم في الصفوف الدراسية ينخفض تحصيل مثل هؤلاء التلاميذ مما يمثل تفاوتاً كبيراً بين قدراتهم المتوقعة وأدائهم الفعلي، بالإضافة إلى أنه كلما أصبحت المقررات الدراسية أكثر تحدياً لهم ولقدراتهم ازدادت الصعوبات الأكاديمية التي تجعلهم يأتون في الترتيب بعد أقرانهم العاديين بكثير، وهو ما يؤدي في النهاية إلى ظهور الإعاقة، وهم غالباً ما

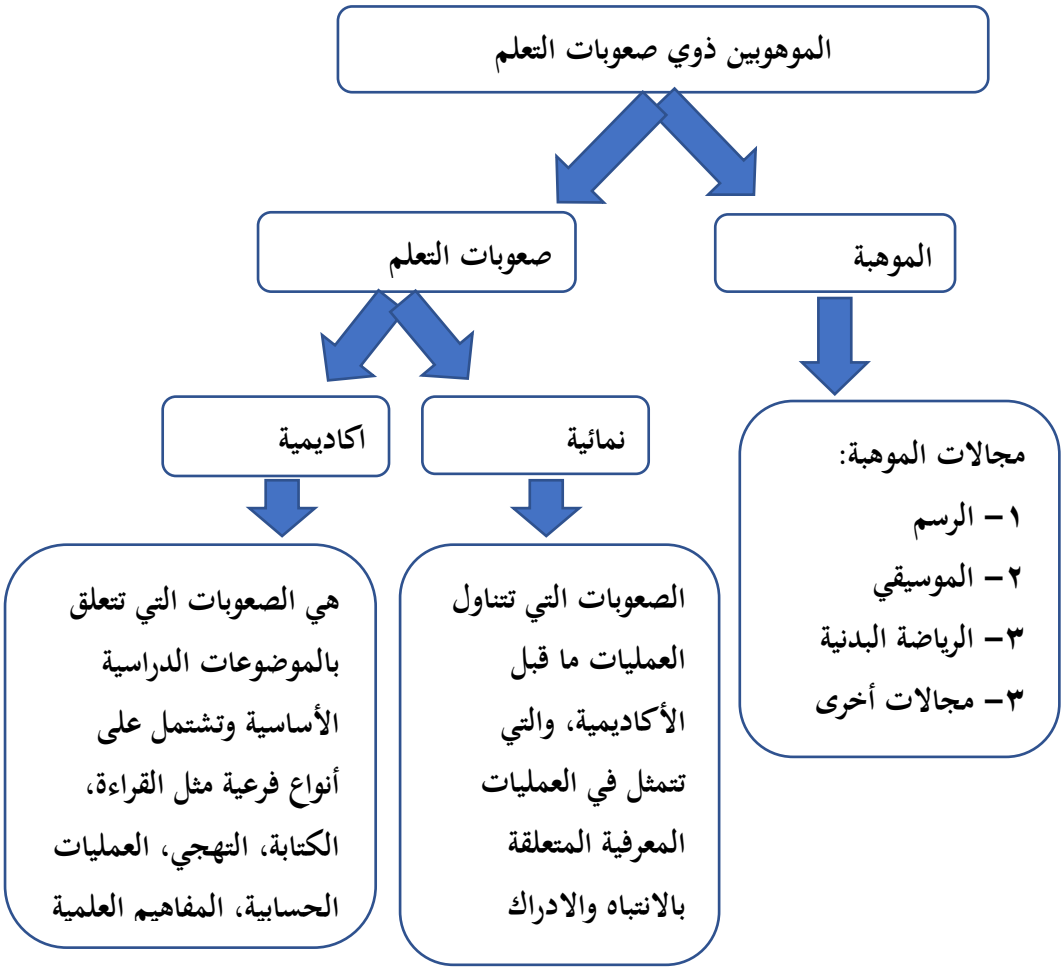
لايُعرفون على أنهم ذوي صعوبات تعلم، ولكن يمكن النظر إليهم على أنهم كسولين، ويفتقرون إلى الدافعية، أو أن لديهم تدني في احترام الذات.

٢- تلاميذ ذوو صعوبات تعلم ولكنهم موهوبون أيضاً: وهم تلاميذ لديهم صعوبات تعلم حادة لدرجة أنهم من السهل تصنيفهم على أنهم يعانون من تلك الصعوبات، مما يجعل من الصعب التعرف على قدراتهم العقلية الفائقة، وقد يؤدي التركيز على نواحي الضعف التي يعانون منها دون إدراك لنواحي قواتهم إلى عدم الاهتمام بهذه القدرات والمواهب حتى يتسنى تطويرها مما يؤدي بالتالي إلى رسوبهم المتكرر في الدراسة، ونادراً ما يتم تصنيفهم أو يتم التعرف عليهم باعتبارهم موهوبين.

٣- موهوبون ذوي صعوبات تعلم لم يتم التعرف عليهم: وهم فئة صعبة التحديد والتعرف لا باعتبارهم موهوبين ولا على أنهم يعانون من صعوبات التعلم فغالباً ما يستخدمون ذكائهم في محاولة إخفاء أو تقنيع الصعوبات لديهم، وهذا يطمس كلا وجهي غير العادية بحيث لا يتاح لأي منهما التعبير عن نفسه من خلال مختلف صور التعبير، فهؤلاء التلاميذ لديهم صعوبات تخفي مواهبهم، كما أن لديهم مواهب تخفي صعوباتهم وتظهرهم بمظهر زائف، فهؤلاء التلاميذ ينجزون بمستوى تحصيلي متوسط أو فوق المتوسط، ومن ثم لا يتم إحالتهم للتقييم التربوي، فالتناقض بين أدائهم على اختبارات الذكاء وأدائهم الأكاديمي يكون غير ملحوظ حيث أنهم يؤدون في مستوى الصف في معظم المهام الأكاديمية، ولكن لديهم صعوبات خفية تحول دون التوصل إلى مدى الأداء الفائق الذي لديهم، وغالباً ما ينتظم هؤلاء التلاميذ في فصول عادية: ومن ثم فإنهم لا يستطيعون الاستفادة من تلك الخدمات التي يتم تقديمها للتلاميذ الموهوبين، ولا من الخدمات التي تقدم لأقرانهم الذين يعانون من صعوبات التعلم .

ويري الباحث ان التصنيف السابق للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هو تصنيف قائم على إلى أي مدى تم التعرف على الموهبة وصعوبات التعلم وعلى هذا الأساس تم تصنيف التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى ثلاث فئات وفي كل فئه كانت هناك موهبه ظاهره وصعوبات تعلم كامنه أو صعوبات تعلم ظاهره وموهبه كامنه، ولهذا يري الباحث انه تصنيف غير دقيق حيث انه شمل في طياته صعوبات التعرف والتشخيص للفئه محل الدراسة، وان هذه الفئه في الدراسات السابقة التي تناولتها تم استعراضها على أساس مجال الموهبة ونوع صعوبات التعلم من حيث كانت أكاديمية او نمائية مثال لا الحصر دراسات تناولت الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (بعزي، ٢٠١٢؛ العبادي، ٢٠١٤؛ خفاجي، ٢٠١٦؛ خليفة، ٢٠١٨؛ مهران، ٢٠١٨)، دراسات تناولت التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة (البحيري، ٢٠٠٩؛ خاطر، ٢٠١٣؛ هدية،٢٠١٤ ؛ عيسى، ٢٠١٥)، ودراسات تناولت التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم العلوم على سبيل المثال دراسة راشد (٢٠١٧)، وبالتالي فإن جميع الدراسات التي تناولت دراسة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لم تأخذ في اعتبارها التصنيف الذي اعتمد على التقسيم الثلاثي للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بل اعتمدت على

دراسة فئه من فئات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بناء على تحديد مجال من مجالات الموهبة وموضوع من موضوعات صعوبات التعلم وهذا ما يوضحه الباحث في الشكل التالي



شكل رقم (٢) يوضح فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفق رؤية الباحث

وسوف يتناول الباحث في هذه الدراسة دراسة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات لعدة أسباب منها:

١- لم تلقي فئة الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالنسبة لغيرها من فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم سوى القليل من الاهتمام، كما أن أصحابها لم يلقوا إلا القليل من المساعدة.

٢- فلقد اشارت دراسة (أمين، ٢٠١١؛ دراسة قنصوة، ٢٠١٦) إلى أن ذوي صعوبات تعلم الرياضيات لم يلقوا اهتمام كبير وأن هناك قلة في الدراسات التي تناولت ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في حين يشير (جابر،٢٠٠٠) إلى نسبة صعوبات تعلم الرياضيات بين تلاميذ الصف الثاني الاعدادي تصل إلى ٢١.٦١ (في: عوض الله، ٢٠٠٣). وبالتالي فمن المهم التركيز عليها والاهتمام بها.

٣- يعمل الباحث في هذه الدراسة على تنمية الابداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بسبب ندرة الدراسات التي استهدفت هذه الفئة مع متغير الابداع الانفعالي حيث ان الدراسة الموجودة تناولت الابداع الانفعالي مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة وهي

دراسة (خاطر ،٢٠١٣) وبالتالي فهناك حاجه ماسه لدراسته لدى الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

المحور الثاني: الابداع الانفعالي:

أولا: الابداع والانفعال:

ولعل التساؤل الأهم هنا قبل استعراض تعريف الابداع الانفعالي هو كيف يقترن الابداع بالانفعال، فالإبداع قدرة الأشخاص على تقديم تركيبات، منتجات، أو أفكار من أي نوع بحيث تكون جديدة ومبتكرة وغير معروفة مسبقاً (العربي، ٢٠١١، ص٦٤٤)، في حين ان الانفعال في بنيته يعتمد على عدة عوامل من اهمها العامل المعرفي والذي يشمل مجموعة الافكار المسيطرة على الفرد في موقف الانفعال بالإضافة إلى ادراكه للموقف بعناصره المختلفة (هنا والأن) وكل هذا يترجم في شكل سلوك انفعالي.

وللإجابة على السؤال اوضح (Russ,1999) ثلاثة اشكال للعلاقة بين الابداع والانفعال وتبناها (Averill,2011) لإيضاح هذه العلاقة واستعراض مفهومه حول الابداع الانفعالي، حيث يشير إلى أن هناك ثلاث أشكال للعلاقة بين الابداع والانفعال.

الشكل الأول : **الانفعال كمقدمه للإبداع** :حيث يميل الأشخاص إلى أن يكونوا أكثر ابداعا عندما يكونوا في حالة مزاجيه ايجابيه، فإذا اردت تنمية الابداع لدي شخص قم بتوفير الجو الانفعالي المناسب ولكن هناك حالات تخرج عن هذه القاعدة فبعض الأحيان يكون للمناخ الانفعالي السلبي تأثير في تنمية الابداع، فبعض المبدعين من الأدباء ابدعوا وهم يعانون من بعض الاضطرابات كالاكتئاب، وهناك علماء ابدعوا وحصلوا على نوبل مثل جون ناش عالم الرياضيات الشهير والذي عاني من مرض الفصام ،ومن هنا يوضح Averill الشكل الثاني للعلاقة بين الابداع و الانفعال.

الشكل الثاني: **الابداع كخبره انفعالية**: وفي هذا الشكل يستعرض Averill العلاقة بين الابداع والانفعال في كون الشخص يعيش خبره انفعالية يترجمها فيما بعد لعمل أدبي مثل كتابة قصة أو رواية أو أن يعيش الشخص حلم تحقيق شيء معين وينفعل به مما يدفعه للإبداع في تحقيقه، وفي هذا الشكل يلعب الانفعال دور الدافع المحرك.

الشكل الثالث: **الانفعال كمنتج إبداعي**: وهو الشكل الأهم والذي توصل Averill من خلاله إلى مصطلح الابداع الانفعالي، فهو يشير إلى أمكانية تغيير شكل الانفعال من خلال تغيير شكل الاستجابة الانفعالية ويحدث ذلك من خلال التغيير في شكل القيم والقواعد والمعتقدات التي يتبناها الفرد وينظم تفكيره من خلالها في الموقف الانفعالي وبناء عليها ينتج شكل الاستجابة الانفعالية والتي وضع Averill لها ثلاث شروط (الجدة novel،الفاعلية effectiveness، والأصالة) فمن خلال المعايير الثلاثة السابقة يتم الحكم على الاستجابة إذا كانت إبداعيه creative response ، او عاديه normal response.

ثانياً: تعريف الابداع الانفعالي:

تعددت الأبحاث التي تناولت الابداع الانفعالي وتعددت وجهات النظر التي تناولت تعريف الابداع الانفعالي وكان من أهمها تعريف Averill (1999,p.334) حيث عرفه بأنه قدرة الفرد على أن يعبر عن انفعالاته بأمانه وبطرق متميزة تكون جديده و فعالة في تلبية احتياجاته في المواقف الشخصية وتتضمن التطبيق الفعال للانفعالات الموجودة بالفعل لدى الفرد وعلى المستوى الأكثر تعقيدا تتضمن تعديل الانفعال بشكل افضل من أجل تلبية حاجات الفرد أو الجماعة كما تتضمن تطوير أشكال جديده من الانفعالات بناء على تغيير المعتقدات والقواعد التي تتشكل بها الانفعالات .

في حين أن هناك عدد من الادبيات التي تناولت الابداع الانفعالي من وجهة نظر مختلفة عن Averill وفيما يلي يستعرض الباحث بعض التعريفات مقسمه على ثلاث محاور رئيسيه رأي الباحث انها تمتلك فكره مشتركه تدور حولها تعريف كل اتجاه.

التوجه الأول: تعريفات تناولت الابداع الانفعالي كدافع للإبداع.

ويعرف الابداع الانفعالي بأنه تلك الأنشطة الانفعالية التي يقوم بها الفرد لإفراز محفزات انفعاليه لإنتاج عمل معين من الأعمال العلمية أو الفنية أو الأدبية، وتعتمد على امتلاك الفرد للاستعدادات الإبداعية التي تتصف بالتفرد والأصالة الانفعالية في انتاج الأعمال الإبداعية (صالح، ٢٠٠٧، ١٤٩)، في نفس السياق تُعرف(دسوقي، ٢٠١٠، ١٧٤) الابداع الانفعالي بأنه قدرة الفرد على التعبير عن الانفعالات الأصلية والمتفردة وذات الفعالية والتي تدفعه إلى توجيه التفكير بطريقة ايجابيه في التعامل مع المواقف المختلفة أو تدفعه لإنتاج بعض الأعمال الأدبية أو العلمية أو الفنية وتعتمد على امتلاك الفرد للاستعدادات الإبداعية التي تتصف بالجدة والفعالية والأصالة.

التوجه الثاني: تعريفات ركزت على التعبير عن الانفعالات.

حيث يُعرف بأنه قدرة الفرد على اظهار أنواع من الانفعالات، تتميز بالتفرد والأصالة، ويتكون من اربعة مكونات اساسيه هي" الطلاقة الانفعالية" وتعبر عن عدد الأفكار الانفعالية التي ينتجها المستجيب على المشكلات الانفعالية،" المرونة الانفعالية" وتدل على عدد فئات الأفكار الانفعالية التي ينتجها المستجيب عند حل المشكلات الانفعالية،"إدراك التفاصيل" وتشير إلى قدرة الفرد على وصف التغيرات الانفعالية وقراءة التعابير الانفعالية للأخرين بدقه وايجاد الترابط بينها في المواقف المختلفة،" الفعالية الانفعالية" وتعنى قدرة الفرد على إنتاج الأفكار الانفعالية ذات المنفعة للفرد والمجتمع (بدوي، ٢٠١١، ١٨٤)، وفي نفس الاطار يُعرفه (أبو راسين،٢٠١٥، ص١٤٣) بأنه قدرة الفرد في التعبير عن الانفعالات التي تتميز بالجدة والأصالة والفعالية، وتعتمد على الاستعدادات الإبداعية في التعامل مع المواقف المختلفة، كما يُعرف أيضا بأنه استعداد الفرد لفهم الموقف الانفعالي الذي يمر به والاستفادة من الخبرات الانفعالية السابقة الصادرة منه أو من الأخرين والتعبير عن الانفعالات بطريقة

غير مألوفة تتميز بالأمانة والفعالية (أحمد،٢٠١٧، ص٢٤٦)، وفي نفس السياق يُعرفه (بركات،٢٠١٨، ص٢٨٤) بأنه قدرة الفرد على التعبير عن الانفعالات الجديدة والأصيلة والإيجابية والتي تتبدى في نضج مستوى تعامله بين الأفراد بشكل مرن في المواقف المختلفة بطرق متميزة ومتفردة وإيجابيه وغير مألوفة.

التوجه الثالث: وفيه جاءت التعريفات مشابه لتعريف الكفاءة الانفعالية.

حيث ركز أصحاب هذه التعريفات على محور استخدام الانفعالات في التفاعل الاجتماعي دون توضيح تأثير ذلك على شكل الاستجابة الانفعالية، حيث عرفت الابداع الانفعالي بأنه قدرة الفرد على السيطرة على سلوكه وضبط انفعالاته والتعامل بنجاح مع الأخر حينما يستطيع التأثير في الأخر عن طريق إشعاره بمشاركته احاسيسه وانفعالاته متقبلا لها، منفعلا بها مشاركا للأخر مشاركة إيجابيه تجعله من الممكن أن يؤثر في الأخر، ويتأثر بما يدور حوله (المنشار،٢٠٠٢، ص١١)، وفي نفس التوجه يعرفه (محمد،٢٠١٤، ص٥٦) بأنه قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع الأخر حينما يستطيع التأثير فيه عن طريق مشاركته الأحاسيس والانفعالات متقبلا لها منفعلا بها مشاركا له مشاركة ايجابيه تجعله من الممكن أن يؤثر فيه ويتأثر بما يدور حوله، ويتفق أيضا (المحروقيه، ٢٠١٧، ص٦) مع من سبقوه في نفس الاطار حيث يعرف الابداع الانفعالي بأنه قدرة الفرد على فهم انفعالاته وانفعالات الأخرين لتتفق مع الموقف، باستخدام المعايير والأحكام والسلوكيات التي يفضلها، واستنتاج النتائج من المواقف الانفعالية المختلفة باستخدام الحواس المادية والتأمل الداخلي، والقدرة على توليد الأفكار الانفعالية في فئات مختلفة وبطريقة فريدة من نوعها .

وهناك بعض التعريفات التي جاءت مشابهه لتعريف **Averill** للإبداع الانفعالي دون إظهار أي جديد ومنها

تعريف زيدان (٢٠١٤، ص٢٠) بأنه "نمو للزملة الانفعالية (أي الانفعال المرتبط والمتصل) التي تتميز بالجدة والفعالية وتتحدد في أدني مستوياتها بقدرة الفرد على توظيف انفعالاته كما هي موجودة في المجتمع بفعالية، وفي مستواها المتوسط بالقدرة على تعديل الانفعالات وذلك بتغيير المعتقدات والمعايير الاجتماعية التي تشكل الانفعال.

ومن خلال العرض السابق لتعريفات الابداع الانفعالي، يرى الباحث أن التعريفات التي اشتمل عليها التوجه الأول ابتعدت عن المعنى المقصود من الابداع الانفعالي، واستخدمت الانفعال كدافع أو خبرة أدت إلى الابداع، في حين أن **Averill** في ابحاثه المنشورة من ١٩٩٩ وحتى ٢٠١١ أشار إلى أن مفهومه يعتمد على الانفعال كنتاج ابداعي، بمعنى أن الابداع يظهر في الانفعال وبشكل أدق في الاستجابة الانفعالية والتي وضع لها ثلاث معايير رئيسيه هي الجدية، والأصالة، والفعالية، وبالتالي فإن تعريفات الاتجاه الأول اشتركت فقط مع المقصود بالإبداع الانفعالي في الجزء الخاص بالتعبير عن

الانفعالات والتي أشار إليها Averill بأنها المستوى الأدنى للإبداع الانفعالي واختلف في المعنى المقصود.

في حين أن تعريفات الاتجاه الثاني والتي تناولت الابداع الانفعالي بمعنى التعبير عن الانفعالات في حين أن Averill(٢٠١١) أشار إلى ضرورة التفريق بين الابداع الانفعالي والتعبير عن الانفعالات وأشار إلى أن التعبير يتداخل مع الابداع الانفعالي، ولكنه يعبر عن مستوى واحد من مستويات الابداع الانفعالي في حين أن تعريفات الاتجاه الثاني عرضت فقط لمعنى التعبير عن الانفعالات دون الاشاره الفعليه لكيفية الوصول للإبداع الانفعالي كما أن تعريف (بدوي،٢٠١١) اختلف في ابعاد الاستجابة الانفعالية مع Averill حيث أشار (الطلاقة، المرونة، الفعالية، إدراك التفاصيل) واغفل واحد من أهم ابعاد الاستجابة الانفعالية الإبداعية وهو الأصالة

أما الاتجاه الثالث والذي تناول الابداع الانفعالي في صورة الكفاءة الاجتماعية في حين أن الابداع الانفعالي من أهم شروطه هو الأصالة وهو أن يعبر الفرد عن قيمه ومعتقداته من خلال الانفعال لتكون استجابته فعاله في تحقيق أهدافه دون أن يكون لها تأثير سلبي على الجماعة أو الإطار الاجتماعي في حين أن تعريفات الاتجاه الثالث ركزت كل التركيز على تكوين علاقات اجتماعية سليمه فقط دون ذكر أهمية ذلك للفرد وبالتالي فهي أغفلت بعد الفعالية والأصالة.

ولهذا يختلف الباحث مع تعريفات الاتجاه الأول حيث أن الابداع الانفعالي يركز على كون الانفعال منتج ابداعي وليس دافع للإبداع ويختلف الباحث أيضا مع تعريفات الاتجاه الثالث حيث انها ركزت على هدف ثانوي وليس رئيسي وهو تكوين علاقات اجتماعية سليمه دون الهدف الأساسي وهو التعبير الانفعالي الأصيل عن قيم الفرد ومعتقداته لتحقيق أهدافه بطريقه جديده دون الاخلال بمعايير الجماعة والمجتمع.

ولهذا وجد الباحث أن انسب التعريفات المعبرة عن الابداع الانفعالي هو تعريف Averill ولكن بعرض تعريف Averill نجد أنه عرض ثلاث مستويات للإبداع الانفعالي بدأ بالتعبير عن الانفعالات ثم عرض إلى تغيير الانفعال بتغيير المعتقد المشكل للانفعال مما يترتب عليه تغيير الاستجابة الانفعالية وانتهى بوضع ثلاث شروط لهذه الاستجابة وهي الجدة والأصالة والفعالية ، ولكن يرى الباحث أن هناك تداخل بين مستويات الابداع ومعايير الاستجابة الانفعالية الإبداعية ولهذا يستخلص الباحث من خلال الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الابداع الانفعالي التعريف الاجرائي التالي

"قدرة الفرد على فهم وتحليل انفعالاته وانفعالات الأخرين والتعبير عن انفعالاته بشكل غير مألوف عن طريق الضبط والتحكم في أفكاره ومعتقداته المفسره للمثير الانفعالي لينتج شكل جديد من اشكال الاستجابه الانفعاليه تتميز بالايجابيه والتفرد".

ثالثاً: ابعاد الابداع الانفعالي:

وتتلخص ابعاد الابداع الانفعالي في التالي:

١-الاستعداد: preparedness

يشير إلى ميل الفرد إلى التفكير، وتوجيه الانتباه نحو انفعالاته وانفعالات الاخرين، ومحاولة فهم الانفعالات، والعمل على تنمية الجوانب الوجدانية بنفس القدر في الجوانب العقلية(Averill.1999.333).

في حين يشير (السيد،٢٠١٥، ٦٧١) إلى أن الاستعداد هو ميل الفرد إلى التفكير في استجابته الانفعالية ومحاولة معرفة أسبابها، واعتبار المشاعر جزء مهماً في حياته، وكذلك وعي الفرد بانفعالاته ومشاعره، ومحاولة تنمية نفسه من الناحية الانفعالية والعمل على فهم انفعالاته وانفعالات الأخرين.

ومن خلال ما أشار إليه Averill والسيد (٢٠١٥) يحدد الباحث المقصود بالاستعداد كالتالي "ميل الفرد الي الانتباه الي انفعالاته ومحاولة فهمها وفهم علاقتها بانفعالات الاخرين ومحاولة فهم الانفعالات المركبة (مثل العلاقة بين الخوف والغضب والحزن في موقف انفعالي ضاغط) والرغبة في تجربة انفعالات جديده"

٢-الجدة: novelty

تعتبر الجدة أكثر المعايير الشائعة لتقييم الاستجابة الانفعالية، حيث يجب أن تكون الاستجابة الانفعالية جديدة ومختلفة أو غير معتادة، ولكن مع هذا لا يمكن اعتبار كل استجابة جديده ابتكاريه، إذ يجب علينا أن نميز بين الاستجابة الابتكارية والاستجابة العشوائية والاستجابة الشاذة أو غريبة الأطوار (سعادة،٢٠١٢، ١٣٣).

ويشير (عبد الله،٢٠١٨) إلى أن الاستجابة الانفعالية تتسم بالجدة في ثلاثة طرق مختلفة، أولا: قد تكون الاستجابة مكتسبه حديثاً للفرد، ومع ذلك تعد معيارا جيدا للمجموعة. ثانياً: قد يتم صقل وتطبيق استجابات تم اكتسابها بالفعل، وهي معيار قياسي في المجتمع. ثالثاً: يمكن تطوير متلازمه انفعالية جديدة تماماً ومختلفة ليست متناسبة مع معايير الثقافة.

ويعبر (Averill,1999) عن الجدية بأن الاستجابة الانفعالية يمكن ان تتصف بالجدة عندما تقارن باستجابة انفعالية سابقة للفرد ذاته في موقف مشابه أو عندما يقارن سلوك الفرد الانفعالي الجديد بسلوك اخر شائع في المجتمع، فكل تعلم أو تطور يشتمل على اكتساب سلوكيات جديدة يعتبر درجه من درجات الابداع.

ويتفق الباحث مع ما أشار إليه Averil حيث أشار إلى أن الاستجابة الانفعالية للفرد تعتبر جديده اذا ما قورنت باستجابة له سابقه في نفس الموقف الانفعالي أو في موقف انفعالي مشابه، أو اذا ما قورنت باستجابة شائعه في المجتمع، ويختلف الباحث مع (عبد الله،٢٠١٨) في كونه أشار إلى

أن الاستجابة الانفعالية مكتسبه في حين الاستجابة الانفعالية وفق Averill تبني من خلال مجموعه المعتقدات والقيم التي يتبناها الفرد والتي يتشكل على أساسها الاستجابة الانفعالية وبالتالي هي غير مكتسبه ووفق مصطلح الابداع الانفعالي لا يمكن ان تكون الاستجابة الانفعالية ابداعيه اذا ما تم اكتسابها أو تكون ناتجه عن التقليد والمحاكاة وبالتالي فإن الطرق الادق في تحديد ما إذا كانت الاستجابة الانفعالية هي جديده من عدمه هي مقارنتها بسلوكه السابق في نفس الموقف أو في موقف انفعالي مشابه أو مقارنتها بمعيار سلوكي شائع في المجتمع عند الاستجابة لمثل هذا الموقف.

ويأتي السؤال التالي هل كل سلوك انفعالي (استجابة انفعاليه) جديد هو ابداع انفعالي؟ فمن الممكن أن تتوفر خاصيتي الندرة والجدة، ولكن بدون أن يكون السلوك الذي يتصف بهما محققاً للهدف أو الغرض أي يكون سلوكاً غير ملائم. معنى ذلك انه سلوك نادر غير متكرر وفي نفس الوقت سلوك جديد لم يخطر ولا يخطر على بال أحد من قبل ولكنه قد لا يناسب الموقف، مثل سلوك الشخص (المخبول) الذي يأتي بأفعال وتصرفات نادرة غير متكررة وغير معهوده يجعلنا نندهش من تصرفاته تلك، وهي تكون أيضاً جديدة وغير متوقعة وقائمة على درجه عالية من الخيال، الذي يكون سببه أساساً عدم الترابط الذهني وعدم الاعتماد على المنطق أو الملائمة للواقع، فحينئذ تكون بصدد سلوك نادر غير متكرر وتخيلي ولكنه غير ملائم للموقف، أما اذا كان السلوك ملائم ومناسب يكون في نفس الوقت سلوك جديد عندئذ فقط نكون بصدد سلوك إبداعي انفعالي (حبيب، ٢٠٠٩) .

٣-الفاعلية: Effectiveness

ليس كل الاستجابات الانفعالية الجديدة ابداعية فبعضها منحرف عن المسار أو غريب الاطوار، فلكي تكون الاستجابة ابداعية يجب ان تتصف بكونها مفيدة للفرد والمجتمع، معظم الانفعالات هي طرق للتعامل مع المشاكل مثل تصحيح خطأ (انفعال الغضب)، الهروب من الخطر (انفعال الخوف)، وفى تلك الحالات الفاعلية تعتمد على تحقيق الهدف الملازم للانفعال(Averill,1999).

ومن خلال ما أشار إليه Averill يتضح أن من أهم شروط الاستجابة الإبداعية أن تكون هادفه لتحقيق شيء ما يسعى الفرد لتحقيقه وبالتالي يقاس مدى فعاليتها بتحقق الهدف المنشود منها أم لا، الاستجابة الفعالة تبني في الأساس على قيم ومعتقدات الفرد بحيث يكون الهدف المطلوب تحقيقه نابع من الفرد ذاته وبالتالي يعتبر البعد الثالث "الأصالة بعد مكمل لبعد الفعالية".

٤-الأصالة: Authenticity

استجابة إبداعية تعكس على نحو ما قيم ومعتقدات الفرد عن العالم معبراً عن ذاته، تخيل رسام موهوب جداً يقوم بتقليد اعمال استاذه القديمة في كل تفاصيلها، برغم من ان الرسمتين متماثلتين إلا انهم يختلفون في صفتي الجدة والأصالة، فالأصالة فقط تتميز بالإبداع اما المقلدة فهي تفتقر إلى الأصالة (Averill,1999).

فلكي تتسم الاستجابة الانفعالية بالأصالة يجب أن تتجسد في التعبير عن ذات الشخص وليس فقط إظهارها من أجل التوافق مع الظروف المحيطة بالفرد، فالشخص المبتكر انفعاليا لا يجب أن يكون مقلدا، وإنما يعتمد على خبرته السابقة التي تعتبر شرطا أساسيا للابتكار (منشار،٢٠١٣).

وبناء على ما سبق فإن الاستجابة الانفعالية الأصيلة تكون نابعه في المقام الأول من معتقدات الفرد وافكاره التي تكونت وتشكلت من خلال الخبرات المباشرة التي خاضها الفرد أو البديلة التي تعلمها ونقلت اليه من خلال التعلم وبالتالي يوضع على أساسها أهدافه ورغباته وتظهر الاستجابة الانفعالية معبره عن ذلك.

المحور الثالث: الارشاد النفسي التكاملي:

أولا: تعريف الإرشاد النفسي التكاملي:

تعددت تعريفات الارشاد التكاملي بتعدد وجهات النظر التي تناولت تعريفه، ويقسم الباحث التوجهات التي تناولت تعريف الارشاد النفسي التكاملي إلى ثلاثة توجهات رئيسيه

١- التوجه الأول: تعريفات قائمه على انتقاء مجموعة فنيات إرشاديه:

ويعرف الارشاد التكاملي في هذا التوجه كما اشار (Batman، ٢٠٠٢) على انه الأسلوب المرن القابل للتكيف باستخدام طرق وأساليب مختلفة على مستوى التطبيقات الإرشادية أو العلاجية، في إطار عملية العلاقات الشخصية، أي انه مجموعة مختارة من الفنيات العلاجية المستوحاة من المدارس العلاجية المتنوعة، والتي تكمل بعضها البعض بما يفيد العميل في تحسين حالته وتعديل السلوكيات المطلوب تعديلها لديه (في: شقير، ٢٠١٣، ص٦٤)،وفي نفس السياق تعرفه شند (٢٠٠٨) بأنه هو منظومه من الإجراءات التي تتسق فيما بينها وتتضمن عددا من الفنيات التي تنتمي كل فنيه منها إلى نظرية إرشاديه علاجيه معينة، ويتم اختيار هذه الفنيات بحيث تسهم كل منها في تنمية جانب من جوانب الشخصية وفقا لمنهج تكاملي (ص٢٠٩)، ويتفق معهم في نفس الرؤيه والتوجه (شبير،٢٠١٤، ص٣١٤) حيث يعرفه بأنه مجموعه من المهارات المهنية التي يتم اختيارها بعناية من جملة النظريات الارشادية والنفسية، التي تمكن المرشدين التربوين من تقديم الخدمة الإرشادية والنفسيه بشكل يساعد الفرد على التكيف والتوافق مع الذات والمجتمع.

٢- التوجه الثاني: تعريفاته قائمه على التكامل بين مناهج النظريات الارشاديه المختلفه:

ومن تعريفات هذا التوجه ما أشار إليه (Jones,2011) إلى أن الارشاد التكاملي يشمل الاساليب المستخدمة في الإرشاد النفسي والعوامل الرئيسية لمختلف مناهج ونظريات الارشاد النفسي، فهو يضع في اعتباره العديد من وجهات النظر المفسرة للسلوك الإنساني مثل الاتجاه السيكو دينامي والتحليل النفسي والإرشاد المتمركز حول العميل والارشاد السلوكي والإرشاد المعرفي، فعندما تتكامل النظريات مع بعضها البعض تصبح العملية الإرشادية اكثر فاعلية وكفاءة، فالإرشاد التكاملي

ينظر إلى ما وراء المنهج الإرشادي الواحد، فهو يمثل الانفتاح على أكثر من طريقة إرشادية حيث يستخدم العديد من الفنيات الإرشادية والهدف هنا ليس فقط إحداث دمج بين العديد من النظريات الإرشادية و مختلف الطرق العلاجية ولكن الهدف الرئيسي هو جعل عملية الإرشاد اكثر جاذبية وفائدة للعميل، وفي ذات السياق يُعرفه (طه، ٢٠١١، ١٠٧٣) بأنه هو نوع من أنواع العلاج تنطلق من فلسفة متعددة الرؤى مشتقة من تطورات العلم الحديث، تتسم بالانفتاح والتجديد. كما تهدف إلى إنضاج الشخصية كهدف للعملية العلاجية، وبأن العلاج النفسي نبت للخصوصيات الثقافية، فهو يدعوا القائم بالعملية العلاجية إلى اختيار الطرق والمناهج التي تناسب المسترشد، تبعا لما يقتضي الموقف وطبيعة المشكلة وشخصية المسترشد.

ومن خلال العرض السابق للتوجهات المختلفه التي تناولت تعريف الارشاد التكاملي، يرى الباحث أن التوجه الأول استند في تعريفاته على عملية انتقاء الفنيات من النظريات النفسيه المتعددة من أجل تحقيق هدف الارشاد دون النظر إلى المناهج التي تقوم عليها النظريات التي سوف يتم الانتقاء منها، وهذا يبتعد عن مفهوم الارشاد التكاملي قليلا حيث ان الارشاد التكامل يهدف أيضا إلى التكامل بين الفنيات ومناهج النظريات الارشاديه التي سوف يتم الانتقاء منها، ولهذا يختلف الباحث قليلا مع التوجه الأول، اما لتوجه الثاني فيرى الباحث انه توجه فلسفي لايتسم بالاجرائيه حيث انه أشار الي تكامل النظريات مع بعضها البعض مما يصعب تنفيذه عمليا حيث ان لكل نظريه توجه ولكل نظريه فلسفه ويصعب الدمج بينهم بشكل عميق وبالتالي فلقد اتجه التوجه الثاني إلى إطار فلسفي بعيد عن الواقع العملي، ويرى الباحث ان الارشاد التكاملي يدمج بين النظريات من حيث التوجهات المنهجيه بصفه عامه والفنيات الارشاديه، ويتم التكامل بينها بحيث تكمل كل فنيه ما تفقده الفنيه الأخرى لإحداث الأثر الأكبر في عملية الإرشاد ، ويمكن للباحث تعريف الارشاد التكاملي إجرائيا بأنه " هو عملية التكامل بين عدة نظريات ارشاديه منها (النظرية المعرفية ونظرية الجشطلت والنظريه السلوكية) من حيث المنهج والفنيات من أجل تنمية أبعاد الابداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

ثانيا: أهم النظريات الإرشادية المستخدمة في الإرشاد التكاملي:

١- نظرية الارشاد المعرفي:

ويعتبر الارشاد المعرفي واحد من أهم أنواع برامج الارشاد، ولقد شهدت السنوات الأخيرة إدخال العمليات العقلية إلى حيز الارشاد النفسي وهو ما يعرف بالارشاد المعرفي حيثُ تعطى أهمية كبيرة للعمليات المعرفية في استمرار وعلاج انحرافات السلوك، ويطلق على ذلك إعادة البناء المعرفي، ومن ثم فالإرشاد المعرفي يعد بمثابة اتجاه علاج حديث نسبياً، اهتم منذ البداية بتعديل الأفكار اللاتواؤمية التي أطلق عليها بيك الأفكار التلقائية أو الأوتوماتيكية، وأطلق عليها اليس الأفكار

اللاعقلانية، وإحلال الأفكار العقلانية المنطقية محلها مما يعكس تركيزاً على جانب واحد فقط من الشخصية حيث صور كلاهما على أنها عبارة عن أفكار أو تصورات تنمو مع الشخص من خلال التعليم، وإذا كانت هذه الأفكار أو تلك التصورات سوية كانت شخصية الفرد كذلك والعكس صحيح ايضاً(محمد، ٢٠٠٠، ١٤٣).

أ-تعريف الإرشاد المعرفي:

يمكن تعريف العلاج المعرفي بأنه:" مجموعة من المبادئ والأسس التي تؤثر في السلوك، وهذه المبادئ هي العمليات المعرفية "تفكير، تخيل، تذكر، إدراك " ذات العلاقة بالسلوك المختل وظيفياً، ويكون تعديل هذه العمليات وسيطاً هاماً لإحداث تغيير في السلوك "(عبد العزيز، سليم، ٢٠١٣، ٣٥٩).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنه " نوع من انواع العلاج النفسي حيث يفترض ان العمليات المعرفية تؤثر في السلوك، فهو يستخدم مجموعة من الأساليب والفنيات التي تستهدف العمليات المعرفية ذات العلاقة بالسلوك المختل والمسبب للاضطراب النفسي حيث أنه يهدف إلى تعديل تلك العمليات بحيث تقوم في الأساس على معتقدات وأفكار منطقية إيجابية مستبعداً مجموعة الأفكار السلبية المسببة للسلوك المضطرب ".

فعلاج المعرفي يقوم على مجموعة فرضيات من اهمها:

١- ان الشخصية تتقسم إلى ثلاثة اقسام رئيسية وهي: السلوك والتفكير والوجدان، عادة تلك الاجزاء الثلاث تعمل معا عندما يكونون مشتركين في نشاط ما.

٢- كل جزء من تلك الأجزاء الثلاث يؤثر في الجزئيين الأخرين فالتفكير يؤثر في السلوك والانفعال، فالتفكير الإيجابي والسلوك الإيجابي يؤدى إلى انفعال إيجابي مثل السعادة، تقدير الذات، الفخر، اما التفكير السلبي والسلوك السلبي يؤدى إلى مشاعر سلبية مثل الاكتئاب، انخفاض تقدير الذات، التعاسة.

٣- انه لمن الصعب تغير انفعلنا من خلال محاولة تغير ما نشعر به ولكنه من السهل تغير تفكيرنا السلبي وبالتالي تغير انفعالنا السلبي.

٤- بالرغم من أن التغير قد يكون صعب ولكنه يمكننا المحاولة والانتقال من الكلمات الالزامية إلى الكلمات المحفزة بتغير طريقة تفكيرنا وتغير سلوكنا.

(Mach et al., 2004, 12)

٢ - نظرية الجشطالت:

تبنى بيرلز الاصطلاح الألماني جشطالت، الذي يعني "الكل " لأن علاجه يهدف إلى جعل الشخص أكثر تكاملاً أو كلاً نفسياً، وإلى هذا الحد حاول "بيرلز" أن يساعد عملائه على فصل دفاعاتهم القديمة، ويلقوا مشاعرهم المكبوتة، ويزيدوا وعيهم بالذات، ويفتحوا إمكانياتهم المسدودة من أجل

النمو، وأكد على الاتصال بمشاعر الفرد المباشرة، والتعبير عنها بأمانة كما يشعر بها، وقبول المسئولية عنها (فايد، ٢٠١٣، ٦٩).

اشارت نظرية الجشطلت الى اهمية الانفعالات ودورها في تحريك سلوك الفرد، ولقد اوضحت ان الانفعالات ترتبط بمواقف يعيشها الفرد وتتكون الانفعالات مثل الخوف او الغضب او السرور بناء على المواقف المشكلة لها، فعندما يعبر الفرد عن الموقف الذي يعيشه او يمر به انفعاليا ينتج جشطلت متوازن ولكن عندما يحدث ما يعوق الفرد عن التعبير عما يشعر به هنا يختل جشطلت الفرد، ويصبح الموقف غير منتهي وتصبح تلك المشاعر غير المعبر عنها ترتبط بتخيلات وذكريات لم تكتمل، ولأن تلك المشاعر لم يعيشها الفرد على نحو جيد في الوعي فإنها ترتد إلى الوراء وينفذها الفرد بطريقة تعوق اتصاله الفعال بالذات و الآخرين وبالتالي يخفق الفرد في الانتقال من الدعم البيئي إلى الدعم الذاتي (حافظ، أخرون، ٢٠١٢، ٤٤).

أ- تعريف الإرشاد الجشطالت:

فالأرشاد الجشطلتى عبارة عن تنظيم إدراكي قائم على عدم التفسير مبتعد عن الجانب التاريخي للفرد (الماضي)، ومحور الاهتمام فيه هو الوعى في هنا والأن، وتدار معظم التعاملات بين المعالج والمريض على أساس من أنا ومن أنت بدلا من افتراض الطرح أو الطرح المضاد، ويكون التركيز فيه على ما يجرى فعلا (العملية) فضلا عما يمكن أو ما ينبغي أن يكون حادثا (المحتوى)، ويشجع المعالج المريض في تحمل المسئولية عما يحدث فعلا، وباتصال المريض مع السلوك يشجعه المعالج على تمثل أو رفض هذا السلوك، وبذلك يجرى المساعدة على الاختبار و النمو من خلال التنظيم العضوي (فايد، ٢٠١٣، ٦٣).

ب- تفسير نظرية الجشطالت للإبداع الانفعالي:

تفسر نظرية الجشطلت الانفعال حيث يتأهب الفرد للاستجابة كلياً وتصبح الحاجة (هي الشكل) وباقي عناصر الموقف هي الأرضية فإذا تم اشباع الحاجة عاد التناغم بين عناصر الجشطلت أما إذا لم تشبع الحاجة يختل الجشطلت مكوناً موقف غير منتهي وهذا يعني أن الفرد إذا استجاب وعبر عن انفعالاته بشكل سليم يتوازن أما إذا اعيق التعبير عن الانفعال يختل التوازن (الجشطلت)

٣ – النظرية السلوكية:

أ- تعريف الإرشاد السلوكي:

الارشاد السلوكي أو تعديل السلوك، وهو أسلوب من الأساليب الحديثه في الارشاد النفسي، يقوم على أساس من نظريات التعلم، ويشتمل على مجموعه كبيره من الفنيات الارشاديه التي تهدف إلى إحداث تغيير بناء في سلوك الإنسان وبصفة خاصة السلوك غير المتوافق، فالنظريه السلوكيه تؤكد على أن كل تصرفات الإنسان مكتسبه ومتعلمه (الشناوي،١٩٩٥، ٤٣).

والانفعال من وجهة نظر المدرسة السلوكية هو عباره عن استجابة مكتسبة حيث أن الانسان يجرب أكثر من استجابة في مواجهة مثير والاستجابة التي تدعم أي تؤدي إلى اشباع الحاجة وخفض الانفعال هي التي تبقي وتدوم ولكن اضطراب الانفعال ينشأ من اكتساب استجابة انفعاليه غير توافقية (عصابية) بالرغم من انها اشبعت الحاجة إلا انها تسببت في ضرر للفرد والجماعة.

مثال الاستجابة الانفعالية في موقف الغضب بالرغم من ان هذه الاستجابة اشبعت الحاجة في الثورة وإعلان الرفض الا انها اضرت بالفرد والجماعة التي ينتمي اليها وبالتالي فإن تغيير السلوك يعني اكتساب المثير الاصلي استجابة شرطيه تحل محل الاستجابة غير المرغوبة مع التدعيم.

الإجابة على تساؤلات البحث:

إجابة السؤال البحثي الأول: ماهي مستويات الابداع الانفعالي والمهارات الفرعية التي يشملها كل مستوى وفق رؤية الباحث؟

ومن خلال الاستعراض السابق للأبعاد التي حددها Averill لقياس الابداع الانفعالي نجد أن هذه الابعاد تختلف مع الأبعاد التي حددتها الدراسات كأبعاد للإبداع حيث اتفقت معظم الدراسات التي تناولت الابداع على أن له ثلاثة ابعاد رئيسيه هي (المرونة – الطلاقة– الأصالة) ومن هذه الدراسات دراسة أهل (٢٠٠٩)، ودراسة العربي (٢٠١١)، ودراسة جروان (٢٠١٤)في حين أن Averill حدد ابعاد الابداع الانفعالي في دراسته ١٩٩٩ ودراسته ٢٠١١وهي (الاستعداد – الجدة – الأصالة – الفعالية) ،وارجع الباحث ذلك إلى أن Averill كان له رؤيه واضحة في تناوله للانفعال كمنتج ابداعي وليس كقدره عقليه وبالتالي فهو يختلف عن الابداع كقدرة معرفيه أو عقلية أو ما يسمي بالتفكير الإبداعي، و بستعراض الباحث للدراسات التي تناولت الابداع الانفعالي وجد أن معظمها يتفق على نفس ابعاد Averill التي حددها كأبعاد للإبداع الانفعالي ومن هذه الدراسات (المنشار،٢٠٠٢؛ناصف،٢٠٠٥؛صالح،٢٠٠٧؛خضر،٢٠٠٩؛القلاف،٢٠١٢؛بحيري،٢٠١٢؛سعادة، ٢٠١٢؛ أبورأسين،٢٠١٥؛العارض،٢٠١٥؛البحيري،٢٠١٧؛عبد الرحيم،٢٠١٨؛ Singh & Kumar ,2010)،ما عدا دراسة بدوي(٢٠١١) والتي حددت ابعاد الابداع الانفعالي كالتالي (إدراك التفاصيل– المرونة– الأصالة – الطلاقة) واعتمدت في تبني هذه الابعاد على دراسة (Averil&Thomas,1991)، وبالتلى يصبح هناك توجهين رئيسيين محددين لأبعاد الابداع الانفعالي .

- **التوجه الأول والذي يحدده Averill في دراسته ١٩٩٩ وأيضا في دراسة له أيضا ٢٠١١ ويحدد فيه Averill أربع ابعاد للإبداع الانفعالي هي (الاستعداد – الجدة – الأصالة – الفعالية).**

- **والتوجه الثاني وهو ما أشار اليه في دراسته (Averil&Thomas,1991) والذي تبنته دراسة (بدوي، ٢٠١١) ويستعرض الباحث ابعاد الاتجاهين في الجدول رقم(٣)**

جدول رقم (١) يوضح التوجهات التي استعرضت ابعاد الابداع الانفعالي

التوجه الأول	التوجه الثاني
البعد الأول: الاستعداد: يشير إلى ميل الفرد إلى التفكير، وتوجيه الانتباه نحو انفعالاته وانفعالات الاخرين، ومحاولة فهم الانفعالات، والعمل على تنمية الجوانب الوجدانية بنفس القدر في الجوانب العقلية	البعد الأول: إدراك التفاصيل: قدرة الفرد على وصف التغيرات الانفعالية وقراءة التعابير الانفعالية للأخرين بدقة.
البعد الثاني: الجده: الاستجابة الانفعالية يمكن ان تتصف بالجدة عندما تقارن باستجابة انفعالية سابقة للفرد ذاته في موقف مشابه أو عندما يقارن سلوك الفرد الانفعالي الجديد بسلوك اخر شائع في المجتمع، فكل تعلم أو تطور يشتمل على اكتساب سلوكيات جديدة يعتبر درجه من درجات الابداع.	البعد الثاني: المرونه الانفعالية: وتدل على عدد فئات الأفكار الانفعالية التي ينتجها المستجيب عند حل المشكلات الانفعاليه
البعد الثالث: الأصاله: استجابة إبداعية تعكس على نحو ما قيم ومعتقدات الفرد عن العالم معبراً عن ذاته	البعد الثالث: الطلاقة الإنفعالية: تعبر عن عدد الأفكار الانفعالية التي ينتجها المستجيب على المشكلات الانفعالية.
البعد الرابع: الفعالية: فلكي تكون الاستجابة ابداعية يجب ان تتصف بكونها مفيدة للفرد والمجتمع، معظم الانفعالات هي طرق للتعامل مع المشاكل مثل تصحيح خطأ (انفعال الغضب)، الهروب من الخطر (انفعال الخوف)، وفى تلك الحالات الفاعلية تعتمد على تحقيق الهدف الملازم للانفعال	البعد الرابع: الفعالية الإنفعالية: وتعني قدرة الفرد على انتاج الأفكار الإنفعالية ذات المنفعة للفرد والمجتمع

ومن خلال الجدول رقم (١) يحاول الباحث مناقشة الابعاد التي تناولها التوجهين السابقين فإذا نظرنا لأبعاد Averill (١٩٩٩) نجد أنه استخدم بعد (الاستعداد) للدلالة على امتلاك الفرد للمهارات الأساسية التي تمكنه من التعامل مع الانفعال والتي تمهد لباقي الأبعاد وبالتالي فإن الباحث يتفق أيضا مع Averill في ضرورة وجود هذا البعد بنفس المسمى، في حين أن البعد الثاني وهو (الجدة) أشار فيه Averill إلى ضرورة أن يكون السلوك الانفعالي للفرد جديد بالمقارنة بسلوك الجماعة التي ينتمى اليها الفرد أو بسلوك الفرد ذاته في موقف انفعالي مشابه سابق وبالتالي هذا البعد يشمل في طياته عدة معاني منها ان هذا السلوك يكون غير مألوف لدى الجماعة التي ينتمي إليها الفرد وفي نفس الوقت يكون هذا السلوك سلوك إيجابي غير شاذ يعود على الفرد وعلى الجماعة بالنفع وبالنظر إلى هذا البعد بالضرورة يجب معرفة أن تغيير السلوك يرتبط بالضرورة بالمرونة الفكرية مما يستدعي

انتاج استجابات متعددة مما يعني الطلاقة في اصدار الاستجابات الانفعالية رداً على مثيرا ما وبالتالي فإن استخدام مصطلح (الجدة) novelty ليس كافي للإشارة للمعنى المطلوب وبالتالي يتفق الباحث مع دراسة بدوي (٢٠١١) في استبدال بعد الجدة ببعدي المرونة والطلاقة مما يضيف المزيد من الايضاح، اما البعد الثالث وهو الفعالية فيتفق الباحث مع Averill في ضرورة وجوده لضمان ايجابيه الاستجابة الانفعالية وعدم شذوذها أو احداث أي تأثير سلبي عصابي، وأخيرا بعد الأصالة ويقر Averill بضرورة وجوده وهو بذلك يتفق مع جميع الدراسات التي تناولت مفهوم الابداع على ضرورة وجود بعد الأصالة.

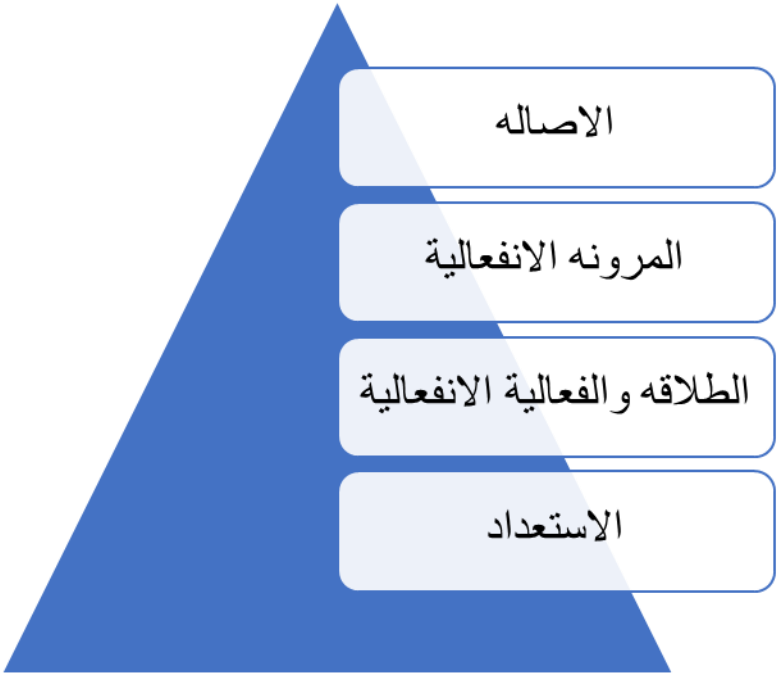
ومن خلال التوجهين السابقين وكما سبق الإشارة يحدد الباحث رؤيته البحثية في تناول الابعاد التي سوف يتبناها في الدراسة الحالية فالباحث يتفق على ضرورة وجود بعد (الاستعداد) حيث انه يمثل وفق رؤية الباحث المستوى الأول الممهد لإحداث الاستجابة الانفعالية الإبداعية فهو يضم ادراك التفاصيل الانفعالية للأخرين والربط بينها وفهم الانفعالات، فحين يتبني الباحث بعد المرونة ويحدده كمستوى ثالث ويشير من خلاله الي قدرة الفرد المبدع انفعاليا على التحكم في أفكاره الانفعالية وضبطها لكي تتكيف مع موقف انفعالي أو تغييرها لتحقيق فعالية الانفعال وبالتالي فحسب رؤية الباحث يتبني (المرونة الانفعالية) كمستوى ثالث ممهد للوصول للاستجابة الإبداعية، يسبقه مستوى (الطلاقة والفعالية) فعندما يتمكن الفرد من ضبط تفكيره الانفعالي والتحكم فيه يستطيع من خلال ذلك اصدار عدد كبير من الاستجابات الانفعالية المترتبة على مرونة التفكير الانفعالي– فتعدد الاستجابات الانفعالية هو الجانب الظاهري للمرونة الانفعالية– ويشترط في هذه الاستجابات ان تكون ايجابيه وفعاله لتحقيق فعالية الانفعال وبالتالي يدمج الباحث بين بعدي الطلاقة والفعالية في مستوى ثالث تحت مسمى (الطلاقة والفعالية الانفعالية)، ويأتي المستوى الأخير الذي تتسم فيه الاستجابة بأنها فريده من نوعها غير مكرره ولا تخضع للاكتساب أو التقليد وهو المستوى الرابع (الأصالة) الذي يصل بدوره بالاستجابة الانفعالية إلى مستوى الابداع ويضيف الباحث بعض الأسباب التي جعلته يختلف مع Averill في الابعاد التي حددها ومنها

١– ان Averill تناول الإبداع الانفعالي من حيث كونه منتج أي انه وضع ثلاث خصائص للمنتج الإبداعي (الجدة– الأصالة – الفعالية) وبالتالي هو استخدم هذه الخصائص فقط لوصف المنتج الانفعالي الإبداعي ولكن الباحث يهتم بتنمية الابداع الانفعالي بشكل تجريبي وليس مجرد الوصف ولهذا حدد الباحث الابداع الانفعالي كمستويات (الاستعداد – المرونة الانفعالية – الطلاقة والفعالية الانفعالية – الأصالة) للإشارة إلى تلك المستويات التي يمكن تنميتها فيصل بالفرد إلى مرحلة الابداع الانفعالي، وبذلك اتفق الباحث مع دراسة بدوي(٢٠١١) و دراسة محمد (٢٠١٤) في نفس الرؤية البحثية للإبداع الانفعالي.

٢- استخدم الباحث كلمة مستويات بدل من ابعاد لأن Averill وضع للإبداع الانفعالي ثلاث مستويات ابتدأت من التعبير الانفعالي وحتى التغيير الكامل في بنية الانفعال وبالتالي يختلف الباحث مع Averill بسبب أن المستويات التي عرضها هي مجرد تصنيف للاستجابة الانفعالية، فإذا كانت الاستجابة الانفعالية مجرد تعبير عن الانفعال الداخلي دون أي تعديل او تغيير وضعت الاستجابة الانفعالية في المستوى الأول اما اذا كانت مختلفة تماما وضعها في المستوى الثالث، اما الباحث فوضع مستويات مختلفة اعتمد فيها على التنمية المتدرجة لكل مستوى للوصول للاستجابة الانفعالية وليس لتصنيف استجابة.

٣- اعتمد الباحث على تنمية مهارات معينه خلال الأربع مستويات فمثلا مستوى الاستعداد يشمل (فهم الانفعالات- تحليل الانفعالات)، ومستوى المرونة الانفعالية فيشمل (المرونة التكيفية – المرونة التلقائية)، اما الطلاقة والفعالية الانفعالية فيشمل (الطلاقة التعبيرية – الطلاقة اللفظية).

وفي الشكل التالي يوضح ترتيب مستويات الابداع الانفعالي



شكل رقم (٣) يوضح مستويات الابداع الانفعالي وفق رؤية الباحث

وفيما يلي يتناول الباحث تعريفات المستويات الأربعة:

١- مستوى الاستعداد:

قدرة الفرد على فهم انفعاله وانفعالات الأخرين وتحليلها مما يمكنه من وصف التغييرات الانفعالية وقراءة التعبيرات الانفعالية للأخرين بدقه ووعيه بانفعاله.

ويشمل هذا المستوى عدة مهاره هامة وهي فهم الانفعال والتي تشمل التميز بين الانفعالات وتحليل الانفعالات

ويشير(حسين،٢٠١٨) من أن الفهم الانفعالي يسبق عملية التعبير حيث يتمكن من الفرد من

أ- تحليل الانفعالات

ب- التميز بين الانفعالات المختلفة وتسميتها كالتمييز بين الشعور بالغيرة والشعور بالذنب والحياء والغضب.

فالفرد لا يمكنه ضبط انفعالاته دون فهمها ولا يمكنه اختيار الانفعال المناسب الا بمعرفة الفرق بين الانفعالات والتميز بينها عند التعامل مع الاخرين، ولا يمكنه أن يعبر تعبير انفعالي دقيق عن ذاته دون ان يعي انفعاله الذاتي الذي يريد التعبير عنه.

أ- تحليل الانفعالات:

وتشمل هذه الخطوة إدراك الفرد أن للانفعال عدة جوانب منها الشعوري ومنها الظاهري، وتمكن الفرد من الفصل والتعرف بين الجوانب المتعددة للانفعال يعتبر أولى الخطوات الممهدة لفهم الانفعال وبالتالي يمكن الإشارة إلى جوانب الانفعال كالتالي:

١- جانب شعوري شخصي ذاتي في تكوين الانسان نفسيا فهو يشعر باضطراب انفعالي وهذا الاضطراب شعوريا يحسه الفرد أول الأمر ويمكن أن يدركه عن طريق التأمل الباطني إذا كان الشعور معتدلا أما إذا تطرف الانفعال فقد يفقد الفرد الوعي الكافي أو التوازن الإدراكي.

٢- جانب تعبيري ظاهري خارجي مما يصدر عن المنفعل من كلمات وحركات وإشارات وتعبيرات في قسمات الوجه، وهذا الجانب يساعدنا في معرفة الانفعالات عند الاخرين.

٣- جانب عضوي داخلي في أحشاء الإنسان المنفعل يتمثل في تغيرات هامة في نشاط القلب والدم والتنفس والضغط والغدد وهذا جانب يمكن ملاحظته بأجهزة علمية متخصصة. (سمور، ٢٠١٢)

ومن خلال تفاعل الثلاث جوانب ينتج الانفعال وبممارسة اشكال الضبط على كل جانب من هذه الجوانب يستطيع الفرد التحكم في شكل الانفعال.

ب – التمييز بين الانفعالات:

وفي هذه المرحلة يستطيع الفرد الفصل بين الانفعالات المتدخلة التي يشعر بها وأيضا التي يراها عند التعامل مع الأخرين ولقد صنف (محمد وعبد الله،٢٠١١) أنماط الانفعال في ضوء كل من المنشأ أو الأصل والموضوع إلى ثلاث أقسام.

١- الانفعالات الموقفية: ويستثار هذا النوع من الانفعالات عن طريق الأثار الحسية المباشرة للمنبهات أو بواسطة الدافعية طويلة المدى، أو خصائص الموقف. ويظهر الأساس الحسي للانفعال بوضوح في حالات الشعور بالألم، فالمنبه الشديد أو الإجهاد الذي يؤثر على بناء الجسم وخاصة في

الأجزاء السطحية منه – يحاول الفرد التخلص منه والابتعاد عنه، وهنا على الفرد الفصل والتميز بين الشعور بالألم وانفعال الغضب والقلق المصاحب ليه.

٢- الانفعالات الأولية: وهي تشمل جميع الانفعالات الأساسية التي يمر بها الإنسان ومنها (السعادة، السرور، الحزن، الأسى، الخوف، الغضب، الحقد، الحسد، الغيرة).

٣- الانفعالات الاجتماعية: وهي تنقسم إلى فئتين الفئة الأولى وتختص بالذات المرجعية (كالفخر، الخجل، الشعور بالذنب) والفئة الثانية وتتعلق بالتفاعل مع الأخرين (كالحب والكراهية).

وبالتالي فالتميز يعني قدرة الفرد على التعرف على الانفعالات المركبة مثل الألم وما يرتبط به من الغضب، والكره وما يتفاعل معه من غضب، والخجل ويتفاعل معه من قلق، مما يمهد لإصدار الاستجابة الانفعالية المناسبة.

٢- مستوى الطلاقة والفعالية الانفعالية:

هي السرعة والسهولة في انتاج الاستجابات الانفعالية مما يمكنه من التعبير عن انفعالات بأكثر من طريقه بما يتناسب مع متطلبات الموقف الانفعالي بحيث تكون الاستجابة ايجابيه وذات منفعة للفرد والجماعة وغير شاذه أو عصابيه.

ويستعرض الباحث ال مثال التالي للإيضاح: اجتمع كل من في الأسرة حول التلفاز لمشاهدة المنتخب الوطني وهو يلعب مباراة كأس افريقيا، وعندما أعلن الحكم انتهاء المباراة وفوز المنتخب بالكأس، انطلقت الصيحات والهتاف، بينما اخذ طفل صغير اوراقه والوانه ليرسم صوره للمنتخب وهو يحمل الكأس"

في المثال السابق نرى عدد من الاستجابات الانفعالية التي تعبر عن انفعال واحد وهو السعادة بينما نجد ان هناك استجابة مختلفة، وهي استجابة الطفل الصغير الذي عبر عن انفعاله بشكل مختلف، ولعل ما قام به الطفل هو مثال واضح للطلاقة حيث انه اختار من بين الاستجابات استجابة أكثر وضوحا وتفردا للتعبير عن انفعاله فكان بإمكانه ان يبتسم او يهتف ولكنه اختار طريقه مختلفة عن الجميع للتعبير عن انفعاله.

وبالتالي فإن هذا المستوى يمثل الجانب التعبيري حيث يقوم فيه الفرد بالتعبير عن انفعالاته بطرق متعددة وفريده ويشمل هذا المستوى مهارتين أساسيتين هما (الطلاقة التعبيرية والطلاقة اللفظية) ويعتبر كل منهم مكمل للأخر حيث يتمكن الفرد من خلالهم من التعبير عن انفعاله.

٣- مستوى المرونة الانفعالية:

هي القدرة على تنويع وتغيير وتعديل أفكار الفرد الانفعالية في الموقف الانفعالي وتغيير طريقة تفكيره وإدراكه للمثيرات لتتناسب مع ما يتطلبه الموقف الانفعالي وتحدد بعدد فئات الأفكار التي ينتجها الفرد كاستجابة للمثير الانفعالي.

ويضيف الباحث مزيد من التفسير لهذا المستوى حيث يضم هذا المستوى إعادة التقييم المعرفي للمثيرات او إعادة النظر للمثير من زوايا ذهنيه مختلفة فجميع ردود افعالنا الانفعالية ماهي إلا نتيجة أفكارنا أو تقييماتنا، وعليه أي موقف خارجي يمكن أن يترجم إلى انفعالات إيجابيه أو سلبية اعتمادا على مدى تقييمه كأمر متوافق أو غير متوافق مع أهداف الفرد، فهو يهدف إلى أن الفرد يعيد تقيمه المعرفي للتخلص من الانفعال المحتمل حدوثه من ذلك الموقف وخفض الأثر الانفعالي له.

ولعل المثال التالي يوضح المقصود "في عام ١٨٧٨ابتكر اديسون النموذج الأولى للمصباح الكهربائي وكان عبارة عن شريط نحيف من الورق متصل بأسلاك. وكان الشريط والأسلاك موضوعة داخل وعاء زجاجي منتفخ ومفرغ من الداخل. وعندما يتم توصيل التيار الكهربائي بالمصباح، كان شريط الورق يسخن ويتوهج. وكانت المشكلة الوحيدة هي أن شريط الورق يحترق بسرعة للغاية. وبعد الاف من المحاولات لتصميم مصباح يمكن أن يعمل لفترة طويلة، قال تلميذ اديسون، لويس لاتيمر، له: "لن تنجح ابداً". ولكن اديسون رد عليه: "لقد اكتشفت٩٩٩ طريقة لا تنجح في صنع المصباح، لذلك فإنني مع كل فشل اقترب خطوة اضافية من النجاح ". وبعد ذلك بقليل، تمكن اديسون من العثور على المادة المناسبة لاستخدامها "

ففي المثال السابق نلاحظ نمطين من التفكير جعل اديسون وتلميذه كل منهم ينظر إلى الموقف بشكل مختلف فتلميذ اديسون نظر إلى الموقف بشكل سلبي فكانت النتيجة اليأس والحزن والاستسلام، اما اديسون نظر إلى الموقف بشكل إيجابي "فكل محاوله خطأ هي اشاره إلى الطريق الصواب" فنمط تفكيره الإيجابي انعكس على انفعاله مما أعطاه المزيد من المثابرة والاستثارة والشغف انه اقترب من الحل، وبالفعل وصل لواحد من اهم الاختراعات في تاريخ البشر، فالمرونة هي واحد من اهم المميزات التي يمتلكها المبدع.

وبالتالي فإن هذا المستوى يشمل مجموعه من المهارات الهامة وهي (إعادة التقييم المعرفي، وضبط وإعادة البناء المعرفي والمرونة التكيفية والمرونة التلقائية)، ولكي يتمكن الفرد من الوصول إلى تحقيق هذه المهارات الأربع عليه ان يعرف ان انفعالات ماهي إلا إدراكنا للمثيرات وفق معتقداتنا وافكارنا وخبراتنا الشخصية بالإضافة للقيم التي تعلمنها واكتسبناها من المجتمع ولكي يعدل الانفعال يجب ان نعدل إدراكنا للمثيرات من حولنا وهذا يحدث بتعديل ثلاث عناصر رئيسيه وهي:

١- القيم والقواعد المجتمعية: تلك القيم التي تميز مجتمع عن المجتمع الأخر مثل القيم التي تميز المجتمع الغربي عن الشرقي فما يعتبر مسموح به في مجتمع قد يكون ممنوع في مجتمع أخر، وبالتالي فهي نسبيه غير ثابته تختلف باختلاف المجتمعات، وكذلك هي تختلف باختلاف الأسر وأسلوب التنشئة الاجتماعية.

مثال: القيم التي تربي عليها طفل في الصعيد تختلف عن القيم التي تربي عليها طفل يسكن حي راقي في العاصمة، القيم التي تربي عليها طفل في الولايات المتحدة الأمريكية تختلف عن القيم التي

تربي عليها طفل مصري، وبالتالي حتما تختلف الاستجابة الانفعالية من شخص إلى أخر، ولكن الشيء الواضح ان الاختلاف يعني انها ليست ثابته فالإنسان لا يولد بها ولكنه يكتسبها، إذا يمكن تغيرها (Averill,2011, 42).

٢- الخبرة الشخصية: وهي تعتمد على درجة معرفة الشخص بالمثير، والتي على أساسها تتشكل الاستجابة وتحدد طريقة التعبير عن الانفعالات.

مثال: رأيت حيوانا مفترسا(مثير) سترتفع دقات قلبك وترتعش (استجابة) تفكر في انه حيوان قد يقتلك (تقييم معرفي) تشعر بالخوف (انفعال).

ولهذا يعتبر عامل الخبرة من العوامل المهمة عند حدوث التقييم المعرفي الممهد لظهور الاستجابة الانفعالية، ولكن السؤال هنا هل بتغير الخبرة المعرفية تتغير الاستجابة الانفعالية.

وفي هذا الشأن يضع (Russ,1999, 42) نموذج (ERM) ومن خلال هذا النموذج يوضح ان هناك روابط انفعاليه تتكون بين مفهوم أو كلمه وبين انفعال معين، مثال ماذا تشعر عند نطق كلمة "أم" أو "أب" ، أو قد يحدث ارتباط انفعالي بين صورة وانفعال، مثال عندما تمسك يدك صورة لك انت واصدقاءك عندما كنت صغيرا في المدرسة، ماذا ستشعر قطعا سوف تشعر بالسعادة أو الحنين أو السرور حتما ستجتاح نفسك مشاعر ارتبطت منذ القدم بخبرات انفعاليه مرتبطة بهذه الصورة تسترجعها مباشرة عند تنشيط المثير (الصورة) للذكرى ويضيف Russ ان الخبرة قد تلعب دور الميكانزم الدفاعي، فقد يترك الفرد عالمه الشعوري ليقفز إلى خبره ماضيه في ذكرياته رغبة منه في استرجاع انفعال معين، ولقد اطلق Russ على هذا الارتباط بين الانفعال والخبرة مسمى (Endocepts).

وبالتالي يمكن تغيير الانفعال المرتبط بالخبرة عن طريق كسر الرابط بين الانفعال والخبرة وهذا ما سوف نوضحه عند الحديث عن النظرية السلوكية في البرنامج الارشادي.

٣- المعتقدات: ويعتبر المعتقد هو الجزء الأعمق في عملية تفسير الانفعال، فمعتقدات الشخص حول الأشياء هي المتحكم الأول في انفعالات الافراد، باختصار "الناس تنفعل ليس بسبب المثيرات في حد ذاتها بل بسبب طبيعة وأسلوب تفكيرهم إزاء الأشياء، والأحداث"(محمد، سيد ،٢٠١١)

وحين يفكر الفرد على أساس تفسيرات خاطئة لمواقف الحياة يقوم البناء المعرفي لكل منها بتعبئة الفرد للاستجابة لها، ويصدر عنها وجدانا يتفق معها سواء كان ذلك هو القلق أو الغضب، أو الحزن، أو الحب، أو غير ذلك. وتصبح الحالة الانفعالية أو الوجدانية هي نتيجة لتلك العمليات أو لطريقة رؤية الفرد لنفسه وعالمه(محمد،٢٠٠٠).

وبالتالي فإن تغير المعتقد يعني تغيير رؤية الفرد لما يدور حوله وبالتالي إمكانية انتاج استجابة انفعالية غير مألوفة تماما، ولم يسبق للفرد المرور بها، وبالتالي إمكانية تغير الانفعالات السلبية المفرطة كالغضب الذي يولد عدوان عنيف إلى استجابات انفعاليه مغايره ومختلفة تمام الاختلاف عما سبق.

٤- مستوى الأصالة:

هي القدرة على الاتيان باستجابات انفعالية جديده وغير مألوفة، وتحدد بعدد الاستجابات الانفعالية الجديدة غير المكررة داخل المجموعة التي ينتمي إليها التلميذ.

مستوى الأصالة هو المستوى الأخير في الابداع الانفعالي وفق رؤية الباحث وهو يمثل المستوى الذي تجتمع فيه نتائج المستويات السابقة في استجابة غير مألوفة إذا ما قورنت باستجابات الجماعة التي ينتمي إليها الفرد.

مثال :سقط طائر الكروان في حفره، عندها اختلفت مجموعه من الناس حول إخراجه من الحفرة التي كان قد احتُبس فيها ضمن جدار سميك، فقد أحضر أحدهم عوداً وبدأ بإدخاله وتحريكه داخل الحفرة حتى كاد أن يقتل الطائر، ثم حاول آخر أن يُدخل يده الطويلة لعله يمسك به، لكنه لم يفلح، عندها اقترح البعض تخويفه بالأصوات المزعجة عله ينهض، أو يثب ويحاول الخروج من الحفرة، كل ذلك كان يحدث وطفل في الرابعة عشرة من عمره من بين تلك المجموعة يراقب الموقف وتبدو عليه آثار التوتر والانفعال وفجأ صرخ قائلا " وجدت الحل"، ما رأيكم لو بدأنا بسكب كميه من الرمل في الحفرة تدريجياً ... وكان ذلك وتم انقاذ الطائر.

ومن خلال المثال السابق نرى ان استجابة الطفل كان أكثر تفرداً وايجابيه في حل المشكلة فهي لم يفكر فيها أحدا ولم يحاكي الطفل أحد فيها بل كانت نابعه من داخله ونادرا وفريده إذا ما قورنت باستجابات باقي افراد المجموعة ولعل استجابته كانت هي التي انطبق عليها المعنى المراد بالأصالة.

ويلخص الباحث في الجدول التالي أهم المهارات التي يعتمد عليها كل مستوى من مستويات الابداع الانفعالي وفق رؤية الباحث.

جدول رقم (٢) يوضح مستويات الابداع الانفعالي ومهاراته الفرعيه وفق رؤية الباحث

المستوى	المهارة	التعريف	المحتوى
الاستعداد	الفهم الانفعالي	القدرة على تحليل الانفعالات المختلفة التي تواجهه الفرد وعلى فهم أسبابها والتعرف على مكوناتها والتمييز بينها	- التعرف على انفعالات الذات - تسمية الانفعالات والتميز بين التسميات المشابهة وانفعالاتها - تفسير المعاني التي تحملها الانفعالات مثلا الحزن يعني فقدان الشيء - فهم الانفعالات المركبة مثلا: (الغيرة تشمل الغضب والحسد والخوف) والمشاعر المتناقضة (الجمع بين حب وكره شخصا ما) - ملاحظة التحول أو التغيير في الانفعال سواء في الشدة مثلا (مستوى الغضب) والنوع (من الحسد إلى الغيرة)
	الوعي الانفعالي	ويعرف بأنه القدرة على قراءة المشاعر الداخلية والانتباه لها، والتعرف على تأثيرها أثناء التفاعل مع الموقف	
الطلاقة و الفعالية الانفعالية	الطلاقة اللفظية	الطلاقة في استخدام الالفاظ ذات المعنى الانفعالي والتي تتناسب مع الموقف الانفعالي	- ان يستخدم الفاظ مناسبه للتعبير الدقيق عن انفعالاته - القدرة على صياغة تراكيب لغوية لوصف انفعاله كاستخدام بيت شعر أو مثل شعبي أو حكمه
	الطلاقة التعبيرية	سهولة التعبير واستخدام أفكار مختلفة للتعبير عن الانفعال	- ان يستخدام طرق غير مألوفة للتعبير عن انفعالاته مثل رسم لوحه فنيه أو تقديم هديه أو نظم بعض الابيات الشعرية
المرونة الانفعالية	إعادة التقييم المعرفي	قدرة الفرد على أن يعيد تقيمه المعرفي للتخلص من الانفعال المحتمل حدوثه من ذلك الموقف وخفض الأثر الإنفعالي له	- ان يستطيع التلميذ التحكم في الحديث الذاتي وتغييره - ان يقدم التلميذ تفسيرات متنوعة لانفعالات الأخرين - ان يتمكن التلميذ من التحرر من سيطرة فكره عليه من اجل تقبل التفاعل مع الأخرين بإيجابيه - ان يتخيل التلميذ نتيجة انفعاله (كأن يتخيل انه حقق حلمه او تجاوز العقبة التي امامه) - ان يعدل التلميذ من المثير الانفعالي - ان يتقبل التلميذ ذاته مبتعدا عن أي صراعات نفسيه وضغوط - ان يتخلص من المعتقدات غير الواقعيه عن قدراته
	إعادة البناء المعرفي	قدرة الفرد على تحديد و ضحض وتغير الأفكار والمعتقدات الغير منطقيه المتحكمة في سلوكه السلبي	
	المرونة التكيفية	القدرة على التكيف بسهوله مع الأشكال المتغيرة الجديدة التي يظهر عليها الموقف الانفعالي	
	المرونة التلقائية	القدرة على انتاج أنواع مختلفة من الأفكار عند النظر إلى الموقف الانفعالي من زوايا ذهنيه مختلفة .	
	التخيل الانفعالي	قدرة التلميذ على تخيل عناصر اضافيه او تعديل في الموقف الانفعالي مما يساعد على تعديل الانفعال	
الأصالة			- ان تكون استجابت الطالب جديده وغير مألوفة إذا ما قارنا سلوكه في الموقف الابداع بسلوكه في موقف مشابه او بسلوك الجماعة التي ينتمي اليها. - ان تكون استجابة التلميذ في الموقف الانفعالي غير مكتسبه أو مقلده.

إجابة السؤال البحثي الثاني: ما هي الخصائص الانفعالية السلبية التي سوف تتغير بتنمية الابداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

تتعدد الأبحاث التي تناولت الخصائص الانفعالية للتلميذ الموهوب ذو صعوبات التعلم، ولقد اجمع كل من (الزيات، ٢٠٠٢؛ محمد، ٢٠٠٣؛ منيب، ٢٠٠٧؛ العربي، ٢٠١٥) على مجموعه من الخصائص التي يتمتع بها التلميذ الموهوب ذو صعوبات التعلم ووفق رؤية الباحث ان الخصائص الانفعالية التي يعاني منها التلميذ الموهوب ذو صعوبات التعلم هي نتيجه لما يتمتع به من قدرات عقليه عاليه ولا يقابلها مستوى التحصيل المتوقع بناء على ما يمتلكه من قدرات، مما يؤدي إلى العديد من المشكلات الانفعالية نتيجة عدم قدرته مسايرة اقرانه وبناء على هذا يستعرض الباحث تلك الخصائص في الشكل رقم (٤)

الخصائص النفسية					
يعانون من صراعات نفسيه متعددة	**كماليون**	**مفهوم ذات منخفض**	**انخفاض تقدير الذات**	**انخفاض فاعلية الذات**	مضطربون انفعاليا نتيجة عدة اسباب
صراعات بين رغبتهم في الاستقلال وشعورهم بالاعتماد على الغير	**لديهم توقعات ذاتيه غير ملائمه**	**مشاعر بعد الكفاءة**	**الشعور بأنهم اقل من أقرانهم الذين يتمتعون بمستوى قدرات مرتفع**	**توقعات منخفضه نحو قدراتهم على الانجاز**	الحساسية الزائدة
صراعات بين التطلعات الكبيرة والتطلعات الصغيرة التي ينتظرها فيهم الاخرين	**كثيرو النقد للذات**	**يشعرون بالإحباط لعدم القدرة على تحقيق الإنجاز المتوقع**	**يشعرون بأنهم أقل قدرة وكفاءة**	**أفكار مضطربة تسيطر عليهم محتواها لا يمكنهم توظيف عقلهم أو جسدهم أو كليهما معاً للقيام بما يريدونه أو الوصول لمستوى مناسب من الإنجاز**	ضعف البناء النفسي
التضارب بين القدرات المرتفعة وقصور الأداء المدرسي		**نتيجة للإحباط يتولد عدوان تجاه الذات وتجاه الأخرين**			الانفعال والتوتر الشديد الذي يجعلهم عرضه للقلق والاكتئاب

الخصائص الاجتماعية	
مهارات التواصل الاجتماعي	الكفاءة الاجتماعية
يشعرون دائما بالخجل بسبب عدم قدرتهم على الإنجاز المدرسي	شديدو الحساسية
فقدان القدرة على التواصل الاجتماعي	عدم المرونة ومقاومة التغيير
سلبية علاقتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية	كثيرا ما يصيبهم اليأس والشعور بالعجز عن مجارات زملائهم ممن هم في نفس مستوى قدراتهم العقلية
يفقدون المساندة الاجتماعية من المحيطين (الوالدين – المعلمين – الأصدقاء)	يعانون من بعض الضغوط الاجتماعية نتيجة ما يعونه من اضطرابات نفسيه مما يولد سلوك عدواني

شكل رقم (٤) يوضح أهم الخصائص الانفعالية والاجتماعية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

ويرى الباحث أن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم خاصيه اساسيه تتضح في وجود فرق كبير بين القدرات العقلية العالية والتحصيل المتوقع منهم والانجاز الأكاديمي الفعلي الذي لا يتناسب مع تلك القدرات،وهذا ما أشارت إليه دراسات (Dauglass&tieso ,2014;Buica-Belciu&Popovici,2014; wills,2012 ;Agorwal&Singn,2011; Krochak&Ryan,2007;Lovett & Lewandowski ,2006 ;Ruban , 2005 ;Maccoch et al.,2001;Brody&Mills,1997).

وبالتالي فالتلميذ الموهوب ذوي صعوبات التعلم يجمع بين التلميذ الموهوب والتلميذ ذوي صعوبات التعلم، فالتلميذ الموهوب لديه مشكلات في عملية التفاعل الاجتماعي والتلميذ ذوي صعوبات التعلم لديه عدد من المشكلات ومن اهمها انخفاض مفهوم الذات لعدم تناسب قدراته مع قدرات أقرانه، أما التلميذ الموهوب ذوي صعوبات التعلم يعاني من مزيج مشترك حيث تنمو قدراته المعرفية وفقا لمستوى ذكائه في حين تنخفض قدراته التحصيلية الأمر الذي يجعله يواجه تحدي ليس فقط في التحصيل ولكن من خلال نظرة معلميه ووالديه إليه الأمر الذي يشكل ضغط نفسي وإحباط بسبب عجزه عن مجارات اقرانه ممن هم في نفس مستوى ذكائه فيفقد مهارات التواصل الاجتماعي وهذا ما اكدت عليه دراسات (David,2017;Ssansom,2015;Bloas,2014;Assoulinem,2010).

وقد أدى ذلك إلى معاناتهم من العديد من الاضطرابات النفسية، ولقد اشار (David et al.,2010) إلى أن الاضطرابات العصابية مثل القلق و الاكتئاب تنتج من فشل الفرد في ايجاد الاستجابة الانفعالية المناسبة للمواقف الضاغطة الجديدة أي فشل الفرد في تشكيل الاستجابة الانفعالية المناسبة في تلك المواقف، وبالتالي فما يتعرض له التلميذ الموهوب ذو صعوبات التعلم من ضغوط نفسيه وإحباطات تجعله غير قادر على التعامل الناجح مع الموقف بشقيه الاجتماعي والانفعالي عاجز عن التعبير الانفعالي المناسب وهذا ما اكدت عليه دراسة (البحيري، ٢٠٠٩) حيث

أشارت إلى أن هؤلاء التلاميذ يعانون من قصور في الجوانب الانفعالية أو ما يطلق عليه الأميه الانفعالية والعجز عن التعبير عن الانفعالات (الالكسيثميا) مما يجعلهم عرضه للكثير من الاضطرابات النفسية ويأتي في مقدمتها انخفاض مفهوم الذات وهذا ما أشارت إليه دراسة(Maller et al.,2009) ودراسة(٢٠١٥.، Wang et al)، ودراسة (Foley-Nicon et al.,2015) بالإضافة إلى انخفاض تقدير الذات وانخفاض فاعلية الذات و أكدت على ذلك دراسة(Cosden et al.,1999) ودراسة(Hwa,2002) ، ودراسة (Merriman,2012) ، كما أشارات دراسة(Candler,2017) إلى معاناتهم ايضا من الكمالية التي لا تتناسب مع امكانياتهم وقدراتهم الأمر الذي يتسبب في المزيد من الفشل والاحباط، وتأتي الاضطرابات العصابية كنتيجة لما سبق حيث أشارت دراسة (العربي، ٢٠١١) إلى أن هؤلاء التلاميذ يعانون من القلق والاكتئاب نتيجة لما يمرون به من ضغوط وإحباطات .

ويتضح من الشكل (٣) أن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يُظهرون بعض التناقض حيث أنهم يتمتعون بقدرات عقلية عالية ولكنها تنحصر في مناطق لا ترتبط بالمعرفة الأكاديمية أو المدرسية، وتتضح أكثر في مناطق أخرى غير مدرسية ترتبط باهتماماتهم الشخصية، فهم خارج الفصل يحلون المشكلات بشكل مبدع ويكونون مفكرين ومحللين ويظهرون ممارسة قوية للمهمة عندما يكون الموضوع ذا مغزى شخصي، فهم يجربون الفشل في المدرسة بينما هم مبدعون في البيت، ولعل ما يجعل الأمور أكثر تعقيداً هو أن هؤلاء التلاميذ يضعون لأنفسهم أهدافاً وتوقعات عالية ويميلون لأن يكونوا أكثر نقداً لأنفسهم، فهم كماليون وفي نفس الوقت منخفضي تقدير الذات ومفهوم الذات، يضعون لأنفسهم توقعات عالية وفي نفس الوقت منخفضي فاعلية الذات وبالتالي هم دائموا التعرض للاضطرابات الانفعالية مثل القلق والاكتئاب وفي كثير من الأحيان يفقدون الثقة بالنفس ويمرون بفترات من الفشل والإحباط ، ومن خلال المحاور الرئيسية لأهم الصفات الانفعالية الدالة على الخلل في الجانب الانفعالي لدى التلميذ الموهوب ذوي صعوبات التعلم والتي استعرضها الباحث في الشكل رقم (٣) يضع الباحث الجدول رقم (١) ليوضح فيه إجرائياً أهم الخصائص التي ستتناولها الدراسة الحالية مقسمه إلى جزئين الأول (الاتجاهات و المشاعر) ويعني بها الباحث الاعتقادات والانفعالات السلبية التي يعاني منها التلميذ الموهوب ذوي صعوبات التعلم والجزء الثاني (المظاهر السلوكية) وفيها يوضح الباحث الاستجابة التي يمكن ان تترتب على الجانب السلبي من المعتقدات والانفعالات .

جدول رقم (٣) يوضح الخصائص الانفعالية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم التي ستتناولها الدراسة الحالية

المشاعر والاتجاهات	المظاهر السلوكية
يشعر انه عديم القيمة والأهمية	منخفض الدافعية للإنجاز
يفتقر إلى الثقة في قدراته	دائماً متوتر عند وضعه في موقف تنافسي أو اختباري
بائسا لا يستطيع أن يجد حل لمشكلاته	لا يحاول إيجاد حلول لمشكلاته
يعتقد أن معظم محاولاته ستفشل	لا يقدم على محاولة القيام بأي شيء جديد
يعتقد انه ليس في استطاعته الا أن يجيد القليل من الأعمال	مستوى أداء منخفض على كافة المهام الأكاديمية والحياتية
يشعر دائما أن للأخرين تأثير عليه في عمليات التفاعل الاجتماعي	دائما يسلك في إطار الجماعة سلوك التابع ولا يتمتع بسلوك القائد
يشعر بعدم الرضا عن ذاته	دائم النقد لنفسه في المواقف الأكاديمية
يشعر انه ضعيف ومنبوذ	ينطوي على نفسه في مواقف التفاعل الاجتماعي مما يضعف قدرته على توثيق علاقته مع الأخرين
ينظر إلى الأخرين ممن يمتلكون قدرات عالية مثله ولكنهم لا يعانون من صعوبات نظرة كراهية	يمارس بعض أشكال السلوك العدواني تجاه الأخرين وتجاه ذاته
يشعر بالإحباط	يخوض خبرات فشل متكررة وخاصة فيما يتعلق بجوانب الصعوبة التي لديه
فاقد القدرة على التحكم في أنماط التفكير المثيرة للقلق	ليس لديه القدرة على ضبط النفس والتحدي في المواقف الصعبة
يتوقع سيناريوهات الفشل عند التفكير في قدرته على القيام بأي شيء وما يترتب على ذلك من إحباط	يستجيب بشكل سلبي (مستسلم) لأي ضغوط تشكلها خبرة جديده

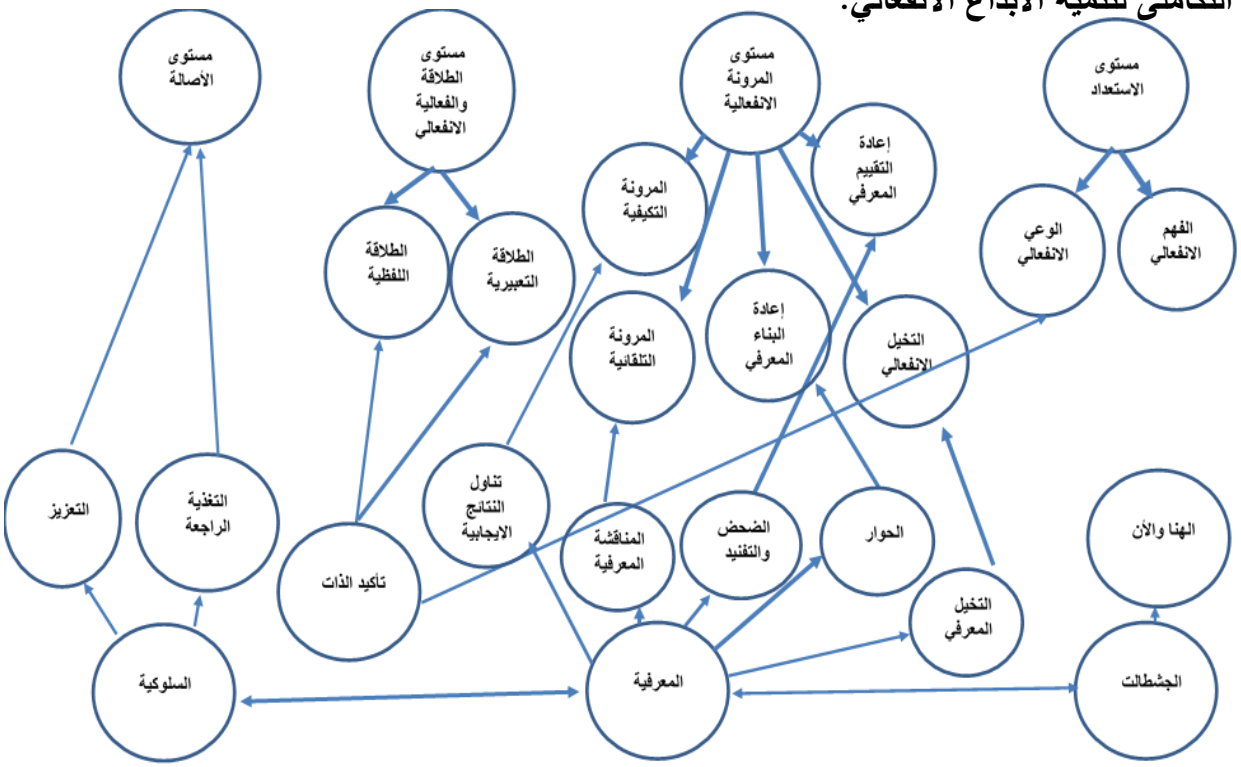
لا يثق بقدرته على النجاح	لا يثابر عند القيام بأي مهمه
يشعر أن جميع مواقفه الأكاديمية (الامتحان – التفاعل داخل البيئة الصفية – الاستذكار) خارجه عن سيطرته ولا يمتلك إرادة تغيرها	عدم المشاركة أو التفاعل داخل الفصل، فاقد القدرة على التركيز اثناء الامتحان
يعتقد أن زملائه في الصف أفضل منه لامتلاكهم قدرات لا يمتلكها	يبرر فشله دائماً بعدم امتلاكه للقدرة المطلوبة مثال (لا أستطيع الحفظ – لا استطيع الفهم أو التركيز مثل زملائي)
يركز دائماً على خبرات الفشل دون الاستفادة منها ملقي اللوم على ذاته فقط	عدوان موجه نحو الذات متعدد الأشكال لفظي مثل (أنا فاشل – أنا لا استحق الاحترام)
لا يعتقد أن الفشل هو أمر غير طبيعي فتنخفض قدرته على مقاومة الفشل	لا يمتلك القدرة على إعادة المحاولة عند الفشل فيلجئ إلى الاستسلام
عدم المرونة في مواجهة المواقف الانفعالية الضاغطة	استجابته الانفعالية غير متوازنة تميل إلى الخوف والتوتر والانفعال الزائد
دافعيه منخفضه للقيام بأي نشاط مدرسي	الإهمال والنسيان الارادي في القيام بأي مهمه أكاديمية مثال (نسيان أداء الواجب المنزلي – الإهمال في أداء الأعمال الصفية– دائما ما ينسي الإجابة على بعض الأسئلة في الموقف الإمتحاني)
انخفاض مستوى الطموح	لا يضع لنفسه أحلام مستقبليه ودائم استخدام أحلام اليقظة
يفشل في تحديد نقاط قوته ويركز أكثر على نقاط ضعفه	تكرار الفشل في المواقف الأكاديمية والاستسلام سريعا في حالة وجود أي شكل من اشكال الصعوبه مرتبط بما يعتقده من جوانب ضعف
يركز على ما لا يمكنه إنجازه أكثر مما يمكن أن ينجزه	يهدر الكثير من الوقت في انجاز مهام صعبه دون الاهتمام بما يمكنه إنجازه (التركيز على الأسئلة الصعبة دون البسيطة ويهدر الكثير من الوقت فيها بالرغم من عدم معرفته بطريقة حلها)
يعتقد أن الأخرين يحملون صورة سلبيه عنه	لا يبادر بالتفاعل الاجتماعي أو بالمشاركة في الأنشطة الصفية

لا يستطيع التوافق مع قدراته	يختل توازنه الانفعالي عند مواجهة مثير جديد ويقوم بردود أفعال غير مناسبه
يحمل في مخيلته ذات مثاليه بعيده تماماً عن ذاته الواقعية	دائماً ما يضع أهداف لا تتناسب مع قدراته فيصيبه اليأس عند الفشل فيها
صعوبة في اتخاذ القرارات والإحساس بالخوف من النتائج	يعتمد في اختياراته وقراراته على الغير وينتابه الخوف والشك عند وضعه في موقف المسئولية
يشعر بالخوف الزائد من الفشل ومن حكم الأخرين عليه	التردد وعدم المجازفة
منخفض التوافق الدراسي	لا يستطيع تكوين علاقات سليمه مع زملائه ومدرسيه ومستوى تفاعله في البيئة المدرسية والصفية منخفض

إجابة السؤال البحثي الثالث:

ما رؤية الباحث التكاملية المستندة على الارشاد النفسي لتنمية الإبداع الانفعالي؟

من خلال العرض السابق أوضح الباحث انه سوف يتناول الابداع الانفعالي من خلال أربع مستويات له (الاستعداد – المرونة الانفعالية– الطلاقة والفعالية الانفعالية– الأصالة) ويوضح الباحث في الشكل التالي إليه التكامل بين النظريات الإرشادية المستخدمة تمهيدا لوضع النموذج الارشادي التكاملى لتنمية الابداع الانفعالي.



ويستعرض الباحث التكامل بين نظريات الإرشاد النفسي وبين كل مستوى من مستويات الإبداع الإنفعالي كالتالي:

المستوى الأول: الاستعداد الإنفعالي:

ويمثل مستوى الاستعداد المستوى الأول للإبداع الانفعالي ويعرفه الباحث إجرائيا بأن " قدرة الفرد على فهم انفعاله وانفعالات الأخرين وتحليلها مما يمكنه من وصف التغييرات الانفعالية وقراءة التعبيرات الانفعالية للأخرين بدقه ووعيه بانفعاله"، ويتضمن هذا المستوى عدة مهارات اساسيه هي (الفهم الانفعالي، والوعي الانفعالي)، وبالتالي فإن الباحث سوف يركز على تنميه تلك المهارات ولتنمية تلك المهارات سوف يركز الباحث على التكامل بين النظريات المستند إليها في النموذج (نظرية الجشطالت – النظرية المعرفية السلوكية).

أولا: مهارة الفهم الانفعالي: لكي ينمي الباحث الفهم الانفعالي سوف يركز على عاملين اساسين للفهم الانفعالي هم تحليل الانفعالات والتميز بين الانفعالات، حيث يتمكن الفرد من فهم انفعالات الأخرين وقراءة تعبيرات الوجه والايماءات، والتعرف على طبيعة كل انفعال، والتميز بين الانفعالات البسيطة مثل الفرح والمركبة مثل الألم والغضب معا، وسوف يعتمد الباحث على انشطه قائمه على مجموعه من الفنيات التي تم اختيارها من النظريات التي يقوم عليها النموذج الارشادي وسوف يتناول الباحث في ذلك مجموعة فنيات هي:

١- الوعي بالهنا والأن:

إن الشعار الأساسي في الإرشاد الجشطلتى هو "أنا وانت هنا والأن " ويعتبر "الأن " هو نقطة الصفر بين الماضي والمستقبل حيث لا يوجد أي منهما، دائما الموجود فقط هو هنا والأن، والشخص العصابي ليس شخصا لديه مشكلة في الماضي، وإنما لديه مشكلة في الأن، والتي قد تكون ايضا مشكلة من الماضي، والماضي يؤثر في السلوك فقط على النحو الذي نراه في الحاضر، ويجب على المرشد أن يكرر العبارات الأساسية (الأن أنا واع) والمطلوب هو التعبير في الزمن الحاضر ومن الممكن أن يسأل المرشد المسترشد (ماذا تعنى الأن؟) (أين أنت الأن؟) (ماذا ترى الأن؟) (ماذا تحس الأن؟) (ماذا تفعل بيدك؟) (ما هو لون الثوب الذي عليك الأن؟) (هل أنت واع بما تفعله بيدك الأن؟) (فايد، ٢٠١٣).

والحاضر في هنا والأن هدفه العلاج نفسه، ولذا لا يسمح للمسترشد أن يتحدث عن المشكلة في صيغة الزمن الماضي، أو في صورة ذكريات، وإنما يطلب منه أن يعايش مشكلته الأن، والذي يهمنا هو طريقة التعبير (الإشارة – نبرة الصوت – الانفعالات)، وليس المحتوى أو الكلمات. مع التأكيد على "الأن أنا واع "والمطلوب هو التعبير في الزمن الحاضر، ومن الممكن أن يسأله المسترشد: ماذا تعي الأن؟ أنت الأن؟ ماذا ترى الأن؟ ماذا تحس الأن؟ ماذا نفعل بيديك الأن؟ ماذا تريد الأن؟ ويؤدى كل ما

سبق إلى تنبيه المريض إلى سلوكياته ومشاعره وخبراته، وليس تفسير هذه الجوانب، إذا ليس الغرض هو استكشاف لماذا وإنما هو معرفة كيف، ومن ثم تتزايد مساحة الوعي لدى المسترشد، ولذا فإن الهدف من كل اساليب الارشاد الجشطلتى ليس فقط طريقة هنا والأن، ولكن هو إيجاد الوعي في المسترشد بحيث يمكن له أن يستجمع الأجزاء المتفرقة في شخصيته ويدمج بينهم (غانم، ٢٠٠٤).

حيث يستهدف الباحث من هذه الفنية جعل التلميذ يركز على جميع عناصر الموقف الانفعالي ومن أهم عناصر الموقف الانفعالي التلميذ نفسه فهو يقوم بدورين مستقبل لانفعال ومعبر عن انفعال وبالتالي فوعيه بما يدور حوله والتركيز عليه يجعله يفهم جيدا ما هية الانفعال الذي يستقبله.

٢- تأكيد الذات "Assertiveness": ويُعرف مفهوم تأكيد الذات بأنه القدرة على التعبير الملائم عن أي انفعال فيما عدا التعبير عن انفعال القلق، لأن الفرد لا يمكن له أن يجمع بين تأكيده لذاته وبين شعوره بالقلق، بمعنى أن الفرد الذي يتمتع بالتوكيدية الذاتية لا يشعر بالقلق، فالمعالجون السلوكيون يرون أن الشخص التوكيدي ليس فقط الذي يؤكد وجوده بالتحكم في الأخرين، بل يتضمن أيضاً كذلك الاتجاهات الإيجابية كإظهار الود والحب وأداء الواجبات والمشاركة الإيجابية للآخرين (محمد، سيد، ٢٠١١).

ثانيا: مهارة الوعي الانفعالي: الوعي الانفعالي من أهم المهارات التي يشتمل عليها المستوى الأول "الاستعداد" ويعرف الباحث الوعي الانفعالي إجرائياً" بأنه القدرة على قراءة المشاعر الداخلية والانتباه لها، والتعرف على تأثيرها أثناء التفاعل مع الموقف"، وبالتلى سوف يركز الباحث على إرشاد التلميذ إلى التركيز على مجموعة الأفكار التي تدور في ذهنه عند الانفعال وتبصيره بالنتائج التي يمكن أن تترتب علي الاستمرار في هذا التفكير وشكل الانفعال الذي سيحدث وأهم النتائج المترتبة عليه وسوف يستخدم الباحث فنية الحوار حيث يساعد التلميذ على تذكر الأحداث التي اتسمت بانفعال شديد وجعله يتذكرها ويراقب انفعاله خلال هذه الاحداث أو المواقف .

١-الحوار: في هذه الطريقة يطلب من المسترشد تذكر آخر حادث أو موقف من الحوادث أو المواقف المرتبطة بالموضوع الانفعالي لديه؛ على أن يكون من الحوادث أو المواقف التي يتذكرها جيداً؛ بحيث يصف المريض الحادثة بشيء من التفصيل، ويحاول المعالج جعل المريض يتذكر الأفكار المرتبطة بظهور واستمرار رد الفعل الانفعالي باستخدام أسئلة مثل (ما هو أسوء ما توقعت حدوثه عندما كنت قلقاً جداً؟) ما الذي خطر في ذهنك آنذاك؟ هل تخيلت شيئاً ما في تلك اللحظة (محمد، سيد، ٢٠١١).

٢- المستوى الثاني: مستوى الطلاقة والفعالية الانفعالية:

وفي هذا المستوى يتمكن الفرد من إصدار استجابات متعددة معبرة عن انفعاله يختار منها الاستجابة الأنسب والأكثر فعالية في تحقيق هدف انفعاله، وفي هذا المستوى يحاول الباحث مساعدة التلاميذ على اكتساب طرق جديده للتعبير عن الانفعالات عن طريق تغيير الارتباطات الشرطية بين المثير الانفعالي والاستجابة الانفعالية، بحيث يستجيب التلميذ بشكل جديد للمثيرات الانفعالية المألوفة

والغير مألوفة، ويشمل هذا المستوى مهارتي (الطلاقة التعبيرية – الطلاقة اللفظية) وسوف يعتمد الباحث على النظرية المعرفية والنظرية السلوكية في تنمية المهارات التي يشتمل عليها المستوى.

١- مهارة الطلاقة اللفظية: ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها " الطلاقة في استخدام الالفاظ ذات المعنى الانفعالي والتي تتناسب مع الموقف الانفعالي"، وفي هذه المهارة يسعى الباحث إلي اكساب التلميذ القدرة على التركيز على الالفاظ التي يستخدمها عند التعبير عن انفعالاته ومحاولات استخدام تراكيب لفظيه جديده لكي يتمكن من التعبير بحريه وايجابيه عن انفعالاته بشكل لفظي، ولا تسعى هذه المهارة إلى مجرد التعبير عن الانفعالات بل تسعى إلى إرشاد الفرد إلى التعبير الفعال الجديد عن الانفعال.

٢- مهارة الطلاقة التعبيرية: ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها" سهولة التعبير واستخدام أفكار مختلفة للتعبير عن الانفعال"، وفي هذه المهارة يهدف الباحث إلى اكساب التلميذ طرق جديدة للتعبير عن انفعالاته، طرق تجمع بين التعبير اللفظي وغير اللفظي، وسوف يستند الباحث إلى عدة فنيات سلوكيه في تنمية المهارتين السابقتين من تلك الفنيات

١- تأكيد الذات "Assertiveness": ويُعرف مفهوم تأكيد الذات بأنه القدرة على التعبير الملائم عن أي انفعال فيما عدا التعبير عن انفعال القلق، لأن الفرد لا يمكن له أن يجمع بين تأكيده لذاته وبين شعوره بالقلق، بمعنى أن الفرد الذي يتمتع بالتوكيدية الذاتية لا يشعر بالقلق، فالمرشدون السلوكيون يرون أن الشخص التوكيدي ليس فقط الذي يؤكد وجوده بالتحكم في الأخرين، بل يتضمن أيضاً كذلك الاتجاهات الإيجابية كإظهار الود والحب وأداء الواجبات والمشاركة الإيجابية للآخرين (محمد، سيد، ٢٠١١).

وتعتبر التوكيدية فنية أخرى من فنيات التشريط بالنقيض لأن الحرية الانفعالية والتعبير عن الانفعالات الإيجابية والسلبية (التوكيدية) في مواقف الحياة المختلفة تعتبر من الأساليب التي يتعارض ظهورها مع العصاب والقلق، فالشخص لا يمكن أن يكون توكيدياً وقلقاً في نفس الوقت، ومن ثم فإن تدريب الشخص على الاستجابات الواثقة والايجابية عند التفاعل مع مواقف أو أشخاص يثيرون القلق والتهديد، سيجرد هؤلاء الأشخاص وهذه المواقف من خصائصهم المهددة والمثيرة للقلق لأن الإيجابية والقلق لا يجتمعان(إبراهيم، عسكر، ١٩٩٩).

وسوف يستخدم الباحث في تنمية تلك المهارة عدة أساليب منها:

١- التحدث عن المشاعر: ويشتمل هذا النوع من التدريبات على التعبير اللفظي عن أي شعور لدى الفرد مثل أفضل واعترض.

٢- استخدام تعبيرات الوجه: وتشتمل هذه التدريبات على ممارسة التعبير بالوجه بما يتناسب مع الانفعالات التي يشعر بها الفرد في الموقف الذي يعايشه مثل الفرح أو الخوف أو الغضب إلى غير ذلك من الانفعالات النفسية

٣- التعبير عن الرأي الشخصي في حالة مخالفته للرأي المطروح: وفيه يمارس الفرد تعبيره عن رأيه الشخصي حين يكون لديه رأى مختلف عن الرأي المطروح من قبل الأخرين.

٤- استخدام ضمير المتكلم بدلاً من ضمير الغائب: ويشتمل هذا التدريب على التعبير عن الذات بصورة مباشرة مثل قول العميل: "لقد قمت بمقابلة ناجحة " بدلاً من قوله: "لقد كانت مقابلة ناجحة " وهكذا مستخدماً ضمير المتكلم.

٥- التعبير عن الموافقة عندما يكون هناك اقتناع أو فائدة أو رضا: في هذه الحالة يمكن للفرد أن يعبر عن موافقته لما ذكره آخرون من آراء بقوله:" وأنا ايضاً أؤيد هذا"، " وأنا أوافق على ما قاله الزملاء "، " وأنا أشارككم الرأي في كذا وكذا ".

٦- ممارسة الارتجال في الحديث: ويقصد به أن يتدرب الفرد على الكلام الحر المباشر في صورة مرتجلة أي بدون اللجوء إلى الكلمات المعدة مسبقاً أو الموجهة عن طريق الكتابة (محمد، سيد، ٢٠١١).

٢- المستوى الثالث: المرونة الانفعالية:

ويعتبر المستوى الثالث للإبداع الانفعالي " المرونة الانفعالية" هو المستوى الذي يصعد فيه التلميذ إلى التحكم في أفكاره الانفعالية والنظر إلي الموقف الانفعالي من زوايا مختلفة، فهو لا يكتفي فقط بتحليل العناصر الظاهرية للموقف بل يصل إلى تغيير إدراكه لتلك العناصر باستخدام أفكاره ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه" القدرة الفرد على تنويع وتغيير وتعديل أفكار الانفعالية في الموقف الانفعالي وتغيير طريقة تفكيره وإدراكه للمثيرات لتتناسب مع ما يتطلبه الموقف الانفعالي"، ويتكون هذا المستوى من خمس مهارات هي (إعادة البناء المعرفي- إعادة التقييم المعرفي – المرونة التكيفية- المرونة التلقائية- التخيل الانفعالي)، وسوف يعتمد الباحث على النظرية المعرفية باستخدام ثلاثة اتجاهات منها وهي (اتجاه بيك – إليس – ميكنبوم) بحيث ينتقي من تلك الاتجاهات الاساليب المعرفية التي تمكن التلميذ من التعرف على أفكاره واكتشافها وتغييرها بما يتلاءم مع الموقف الانفعالي ويمكنه من التفاعل بشكل سليم .

١-مهارة إعادة البناء المعرفي: ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها "قدرة الفرد على تحديد وضحض وتغير الأفكار والمعتقدات الغير منطقيه المتحكمة في سلوكه السلبي"، وبالتالي فإن الباحث في هذه المهارة يستهدف أن يعي الفرد ما هيه أفكاره السلبية ويحددها ويتعامل معها وفق الفنيات المحددة، وسوف يتناول الباحث تنمية هذه المهارة وفق اتجاه بيك ومن الفنيات المستخدمة في تنمية هذه المهارة.

١- فنية إعادة البنية المعرفية: وفي هذه الفنية يطلب من التلميذ أن يوضح كيف يرى نفسه مقارنة مع الآخرين، وعلى سبيل المثال، يطلب من التلميذ الذي لديه الاعتقاد (أنا شخص عديم الفائدة) أن يعرف المقصود بعدم الفائدة، ثم يطلب منه أن يشير أين سيكون بعض الناس الذين يعرفهم على معيار متدرج لهذه الصفة، يبدأ بصفر عديم الفائدة و١٠٠%(فعال جداً). وهي فنية مفيدة لاستبدال الأفكار

التلقائية وكذلك الاعتقادات الأساسية، وتفيد في التعامل مع التفكير الثنائي (كل شيء أو لأشيء) (محمد، سيد، ٢٠١١).

٢- التعارض بين المعارف والقيم والاعتقادات السائدة: ويعمل المرشد على تناول موقف معين يتضح من خلاله وجود تعارض بين المعارف وبين مالدى الفرد من قيم أو اعتقادات، فيقول للمسترشد مثلاً أنه أذكى من أن يعتقد أن أي شخص آخر يمكنه أن يلبى له جميع متطلباته بنسبة ١٠٠% في كل الأوقات، وهو ما يؤدى به إلى تعديل هذه الفكرة اللاتواؤمية من خلال التخلص من التنافر الواضح (محمد، ٢٠٠٠).

٢- مهارة إعادة التقييم المعرفي: ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها " قدرة الفرد على أن يعيد تقيمه المعرفي للتخلص من الانفعال المحتمل حدوثه من ذلك الموقف وخفض الأثر الانفعالي له"، ويحاول الباحث من خلال هذه المهارة، توجيه التلميذ إلى عدم الاستسلام إلى الانفعال، وانه بإمكانه تغييره منعا لحدوث أي تأثير سلبي عليه أو على الأخرين من المحيطين به في نفس الإطار الاجتماعي، وان الانفعال ليس مجرد استجابة حتميه وانما يمكن تعديله وتغييره ، عن طريق إعادة تقييم المثير الانفعالي بتغير الأفكار المرتبطة به و إخضاعها للمنطق، وبيان اسباب صحتها من عدمه وفي سبيل تنمية هذه المهارة يستخدم الباحث الفنيات التالية:

١- الضحض والتفنيد: وقد اشار (إبراهيم، ٢٠١٠) إلى أنها طريقة تقوم على اكتشاف أوجه الخطأ في الأفكار المسببة للاضطراب والخاضعة للعلاج، فنحن عندما نحاول إقناع شخص معين بأن يتخلى عن أفكاره الخاطئة ومعتقداته المشوهة عن النفس وعن الأشياء وأن يتبنى أفكار أكثر فائدة وأقل مدعاة للهزيمة الذاتية أمام بعض الانفعالات السلبية، تحقق في نفس الوقت فائدة إضافية أخرى، فنحن لا نشجعه على تبنى أفكار جديدة ونافعة فحسب بل نساعده أيضاً على زيادة فاعليته الشخصية، وتعديل سلوكياته الخاطئة وبالتالي تطوير قدراته على التوافق، لهذا يعتبر الأسلوب القائم على ضحض وتفنيد الأساليب والتفسيرات الغير منطقية التي يتبناها المريض عن نفسه أو العالم من أهم وأنجح الطرق للتخلي عن المعتقدات والأفكار الخاطئة (في : مكى، ٢٠١٣).

٢- الحديث الذاتي: نحن نتحدث إلى أنفسنا. وهذا الحديث يأخذ صورا عدة وما نقصده بالتعليمات الذاتية هو ذلك النوع من حديث النفس الذي يأخذ صورة الحث والتوجيهات والطلب (مثلا أنا لن أسرق، لن أستجيب لطلب هذا الصديق، إن على أن أجرب ذلك الطريق مرة أخرى) (الشناوي، عبد الرحمن، ١٩٩٨).

والحوار الذاتي من الأفكار الأساسية في النظرية المعرفية، فالإنسان يسلك بحسب ما يفكر، وفي ميدان ممارسة العلاج الذاتي ينصب جزء من دور المعالج على تدريب الأشخاص على تعديل مستوى أفكارهم، التي تثير القلق والاكتئاب وعدم الثقة، إن الحوار مع النفس عن أي نشاط معين من شأنه أن ينبه الفرد إلى تأثير أفكاره السلبية على سلوكه، وحديث المرء مع نفسه وما يحويه من انطباعات

وتوقعات عن المواقف التي تواجهه، هو السبب في تفاعله المضطرب، ولهذا يعتمد المرشد المعرفي السلوكي على محاولة تحديد مضمون مثل هذا الحديث، والعمل على تعديله كخطوة أساسية في مساعدة الفرد على التغلب على اضطرابه، خاصة المواقف التي تستثير القلق والاكتئاب (محمد، سيد، ٢٠١١).

٣- مهارة المرونة التكيفية: ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها" القدرة على التكيف بسهوله مع الأشكال المتغيرة الجديدة التي يظهر عليها الموقف الانفعالي"، حيث يهدف الباحث من تنمية هذه المهارة إلى مساعدة الفرد على تغيير أفكاره للتكيف مع المواقف الانفعالية التي يمر بها، التكيف مع إمكاناته وقدراته، الابتعاد عن الصراعات التي لا تتناسب معه، تغيير أفكاره عن ذاته وتقبل ذاته، التخلص من مشاعر الخوف والقلق والإحباط الناتجة عن الصراعات النفسية اللاتكيفيه، التخلص من الأفكار الكمالية والتعامل الإيجابي مع الواقع، ولتنمية هذه المهارة سوف يتبع الباحث الفنية التالية.

١- تناول النتائج الإيجابية للتغير: وينظر كل من المرشد و المسترشد من خلال هذه الفنية إلى النتائج الإيجابية للمعارف التواؤمية، فيتم تحديد الجانب الانفعالي المعرفي من المشكلة ويمكن للمرشد أن يوضح النتائج السلوكية الانفعالية التواؤمية للتغيير المعرفي، و أن يركز في البداية على تلك النتائج المباشرة والأكثر وضوحاً، و أن يعمل بالتدريج على تطوير تلك النتائج التي تتسم طبيعتها بطول المدى، وهنا يقول المرشد للتلميذ مثلاً دعنا ننظر إلى تلك الكيفية التي يمكن أن تبدو عليها الأشياء إذا افترضت أنت أن باستطاعتك أن تسترخى في كل المواقف الاجتماعية و أن تشعر بالثقة في النفس، فيمكنك أن تحضر الحفلات، و أن تقابل أناساً جدداً، وأن تحدد حياتك الاجتماعية من خلال التنظيم النشط لتلك المواقف التي تستمتع بها، ويهدف هذا الإجراء إلى إثارة التلميذ لتقييم النتائج الإيجابية التي تترتب على المعارف التواؤمية خلال مجموعة المواقف (محمد، ٢٠٠٠).

٤-مهارة المرونة التلقائية: ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها" القدرة على انتاج أنواع مختلفة من الأفكار عند النظر إلى الموقف الانفعالي من زوايا ذهنيه مختلفة"، ويهدف الباحث من تنمية هذه المهارة إلى ارشاد التلميذ للتخلص من أخطاء التفكير، عدم الاقتصار على رؤية الموقف الانفعالي من اتجاه واحد لأن غالبا من يمتلك رؤية احاديه للمواقف يمتلك معتقدات لا عقلانية نابعه من خبرات سابقه سلبيه ، كما يهدف الباحث من وراء هذه المهارة مساعدة التلميذ على التخلص من الجمود وإخضاع تفكيره الانفعالي للمنطق وعدم التحيز وفي سبيل ذلك سوف يستخدم الباحث الفنية التالية من جل تنمية تلك المهارة لدى عينة الدراسة

١- المناقشة المعرفية الشاملة: وتتبع هذه الفنية مجموعة معقدة من المجادلات على غرار طريقة إليس وتسير في ضوئها. وتعمل هذه الفنية على مساعدة التلميذ كي يواجه أفكاره ومعتقداته اللاعقلانية بأسلوب منطقي وإمبيريقى يعمل على تفنيدها متبعاً طرق جدلية وتعليمية يتعامل من خلالها مع تلك الأفكار والاعتقادات اللاعقلانية في مختلف السياقات التي يمكن أن تظهر فيها. كما

يتعلم أيضاً من خلالها أن يقوم بتعزيز تلك الأفكار العقلانية التي تحل محل الأفكار اللاعقلانية السابقة. أي أنه يتم من خلال هذه الفنية مواجهة حقيقة أفكار واعتقادات التلميذ التي تتسم باللاعقلانية واللامنطقية والعمل على إعادة بناء اعتقادات جديدة تتسم بالعقلانية والمنطقية تحل محلها (محمد، ٢٠٠٠).

٢- التحليل المنطقي والتقييم: ويتم من خلال هذه الفنية تطبيق أساسيات المنطق من جانب المرشد بغرض تعديل معارف المسترشد اللاتواؤمية وذلك إتفاقاً مع آراء كل من بيك Beck وإليسEllis ويمكن في هذا الإطار توجيه المناقشة المنطقية إلى أمرين أساسيين هما:

أ- عدم توفر الصدق المنطقي للاعتقادات والفرضيات التي يعتقد فيها التلميذ ويؤمن بها.

ب-عدم الاتساق بين سلوكه وبين تلك الاعتقادات والفرضيات.

وهنا يعمل التحليل المنطقي على مساعدة التلميذ كي يقوم بمواجهة تلك الاعتقادات اللاعقلانية أو الأفكار الأوتوماتيكية، وعند التعامل مع موضوع عدم الاتساق بين الأفكار والسلوك يمكن استخدام التفكير الاستدلالي أو الاستنباطي حيث يتم الانطلاق من المقدمة إلى النتيجة أو العكس (محمد، ٢٠٠٠).

٥- مهارة التخيل الانفعالي: ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها "قدرة التلميذ على تخيل عناصر اضافيه او تعديل في الموقف الانفعالي مما يساعد على تعديل الانفعال"، ويهدف الباحث من تنمية هذه المهارة إلى تمكين التلميذ من استخدام خياله كمحفز للإبداع، بمعنى تخيل سيناريوهات النجاح وتعديلها مما يدفعه للمزيد من المثابرة والشغف ويعدل من الانفعالات السلبية المحتمل حدوثها ويستخدم الباحث في سبيل تنمية هذه المهارة الفنية التالية من الفنيات المعرفية.

١- التخيل المعرفي: "المنبه متخيل والاستجابة فعلية" حقيقة نفسية بسيطة قد لا يختلف عليها اثنين، وهي أن مشاعرنا وانفعالاتنا تتأثر تأثرا قويا بما نرسمه من تصورات أو تخيلات بما فيها استعادة أحداث سابقة، فالفرد قد يشعر بالحزن الشديد إذا ما استعاد حدثا غير سعيد تم في الماضي شريطة أن يستعيده بكل تفاصيله، وبالمثال قد يجد نفسه غاضبا إذا استعاد أحداث مرت عليه في الماضي وتعرض فيها للتجاهل والاعتداء والامتهان من شخص معين ... (مكي، ٢٠١٣).

ويستهدف الباحث من استخدام هذه الفنية إلى إرشاد التلميذ لتخيل سيناريو تطبيق الانفعال ومدى تأثيره وما يمكن تعديله ليظهر انفعال إيجابي فعال، فمثلا إذا طلبت من التلميذ تخيل نفسه وهو ينجح او يحقق ما يريد سوف يؤثر ذلك على مشاعر القلق التي يشعر بها تجاه الاقدام على إنجاز هذا الهدف، وبالتالي يهدف الباحث إلى جعل التلميذ يستبصر الانفعال ونتائجه قبل حدوثه وما يمكن تعديله فيه.

٤- المستوى الرابع: مستوى الأصالة: ويهدف الباحث من هذا المستوى إلى تنمية القدرة على إتيان باستجابات فريدة غير مألوفة وغير مكتسبه نابعه من الفرد ذاته لم يقلدها حيث يشير هذا البعد إلى أن

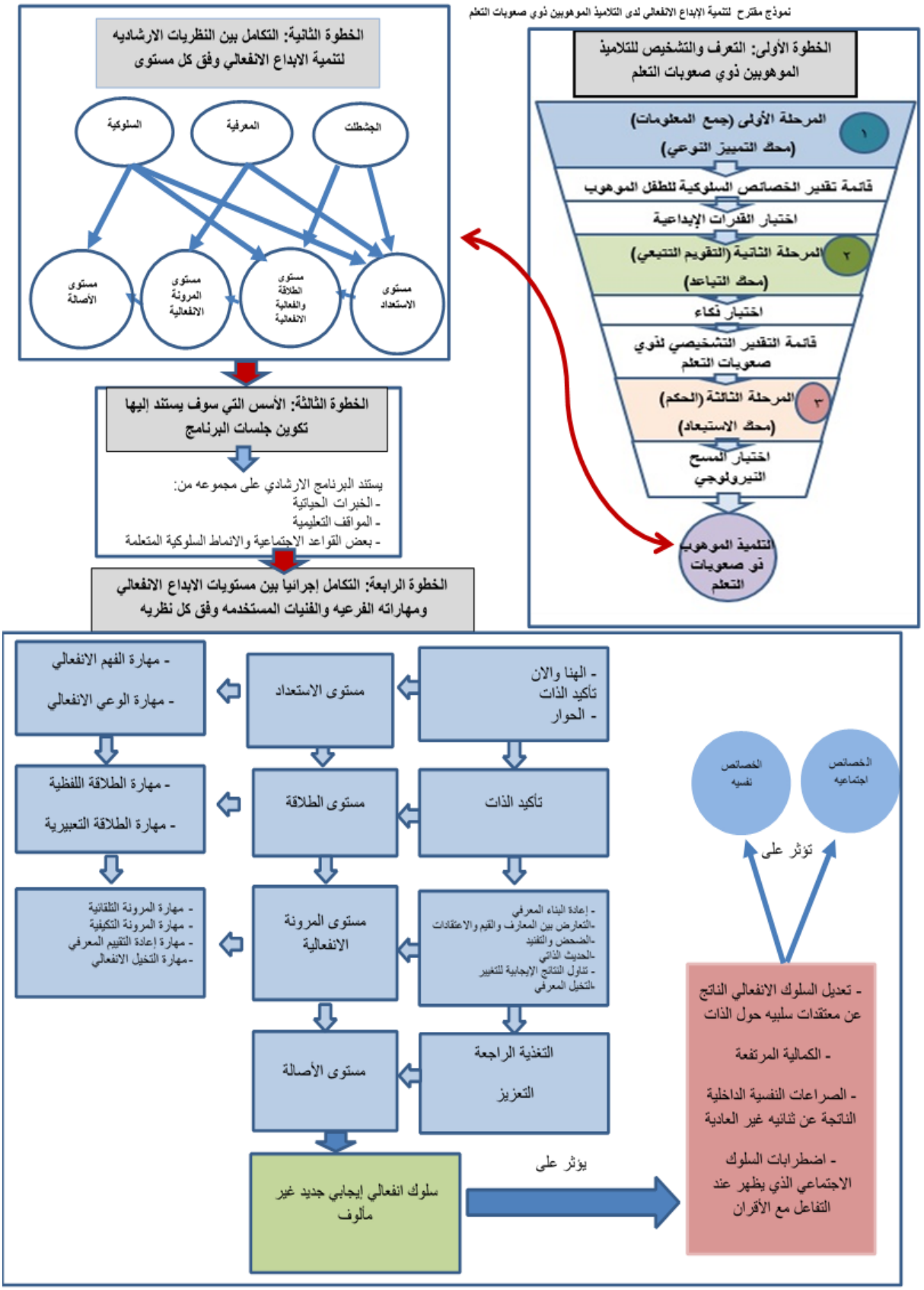
الاستجابة الانفعالية للفرد تكون نابعه من قيمه ومعتقداته هو أي لا تكون مكتسبه أو متأثرة بمعتقدات الأخرين بحيث تكون استجابة الفرد في الموقف الانفعالي جديده اذا ما قورنت باستجابته في موقف انفعالي سابق او بالاستجابات الانفعالية للجماعة التي ينتمي إليها علي نفس المثير الانفعالي، وفي سبيل تحقيق ذلك سوف يستخدم الباحث الفنيات السلوكية التالية:

١- التغذية الراجعة "Feedback": وقد عرفتها (شند، ٢٠٠٥) بأنها طريقة نزود بها الشخص – الذي هو في حاجة لمعرفة رد فعل أقواله وأفعاله على نفسه والآخرين – بالمعلومات الكافية المتصلة بشخصيته ومشكلته، ومن خلال هذه المعلومات يمكن تقييم السلوك السابق المطلوب تعديله، وتقييم محاولات الشخص تحقيق هذا التعديل وتقييم السلوك الجديد المعدل بناء على التقييم السابق مع الاستعانة ببعض الفنيات مثل تقييم الذات، تقديم الآخرين (في: مكي، ٢٠١٣).

٢- التعزيز"Reinforcement": يعد التعزيز أحد الفنيات السلوكية التي تقدم في كل مرة يؤدي فيها السلوك المرغوب أي أن الإثابة تعتمد هنا على السلوك المشروط بادئه، ويعرف التعزيز بأنه " الإجراء الذي يؤدي فيه السلوك إلى نتائج إيجابية أو التخلص من نتائج سلبية، مما ينتج عنه زيادة احتمالية حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة، وهذا يعنى أن التعزيز يعرف وظيفيا، أي من خلال نتائجه على السلوك، ويعرف المثير أو الحدث الذي يتبع السلوك ويؤدي إلى تقويته أو زيادة احتمالية تكراره في المستقبل بالمعزز(مكي، ٢٠١٣).

إجابة السؤال البحثي الرابع: ما النموذج المقترح لتنمية الابداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

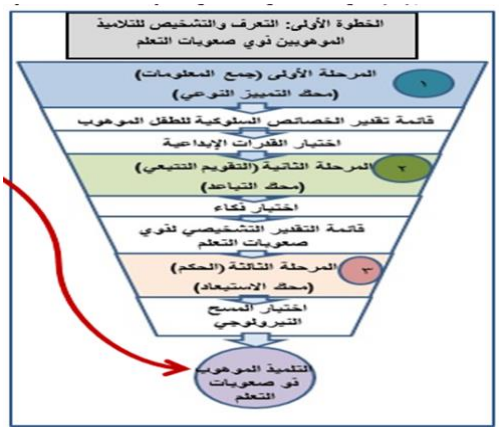
ومن خلال العرض السابق يضع الباحث نموذج تنمية الابداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتأثيره على الخصائص الانفعالية لديهم، ويتضح ذلك كالتالي


نموذج مقترح لتنمية الإبداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم
الخطوة الأولى: التعرف والتشخيص للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم
المرحلة الأولى (جمع المعلومات)
(محك التمييز النوعي)
١
قائمة تقدير الخصائص السلوكية للطفل الموهوب
اختبار القدرات الإبداعية
المرحلة الثانية (التقويم التتبعي)
(محك التباعد)
٢
اختبار ذكاء
قائمة التقدير التشخيصي لذوي صعوبات التعلم
المرحلة الثالثة (الحكم)
(محك الاستبعاد)
٣
اختبار المسح النيرولوجي
التلميذ الموهوب ذو صعوبات التعلم
الخطوة الثانية: التكامل بين النظريات الارشاديه لتنمية الابداع الانفعالي وفق كل مستوى
السلوكية
المعرفية
الجشطلت
مستوى الأصالة
مستوى المرونة الانفعالية
مستوى الطلاقة والفعالية الانفعالية
مستوى الاستعداد
الخطوة الثالثة: الأسس التي سوف يستند إليها تكوين جلسات البرنامج
يستند البرنامج الارشادي على مجموعه من:
- الخبرات الحياتية
- المواقف التعليمية
- بعض القواعد الاجتماعية والانماط السلوكية المتعلمة
الخطوة الرابعة: التكامل إجرائيا بين مستويات الابداع الانفعالي ومهاراته الفرعيه والفنيات المستخدمه وفق كل نظريه
- الهنا والان
تأكيد الذات
- الحوار
مستوى الاستعداد
- مهارة الفهم الانفعالي
- مهارة الوعي الانفعالي
تأكيد الذات
مستوى الطلاقة
- مهارة الطلاقة اللفظية
- مهارة الطلاقة التعبيرية
- إعادة البناء المعرفي
-التعارض بين المعارف والقيم والاعتقادات
-الفحص والتفنيد
-الحديث الذاتي
- تناول النتائج الإيجابية للتغيير
-التخيل المعرفي
مستوى المرونة الانفعالية
- مهارة المرونة التلقائية
- مهارة المرونة التكيفية
- مهارة إعادة التقييم المعرفي
-مهارة التخيل الانفعالي
التغذية الراجعة
التعزيز
مستوى الأصالة
سلوك انفعالي إيجابي جديد غير مألوف
يؤثر على
الخصائص اجتماعيه
الخصائص نفسيه
تؤثر على
- تعديل السلوك الانفعالي الناتج عن معتقدات سلبيه حول الذات
- الكمالية المرتفعة
- الصراعات النفسية الداخلية الناتجة عن ثنائيه غير العادية
- اضطرابات السلوك الاجتماعي الذي يظهر عند التفاعل مع الأقران

خطوات النموذج المقترح لتنمية الإبداع الانفعالي:

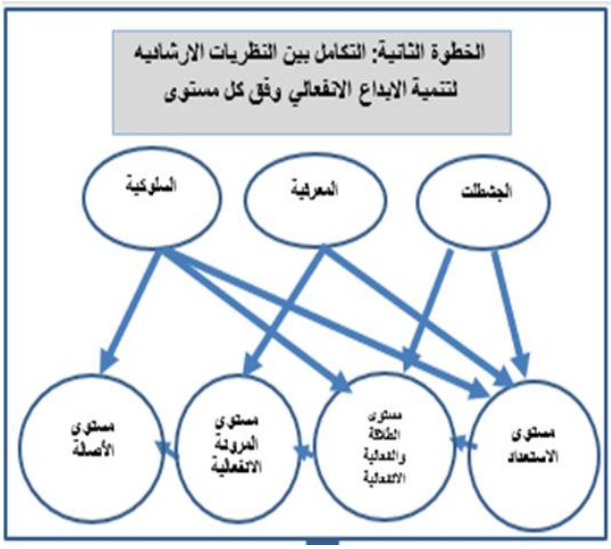
الخطوة الأولى:

وتركز على كيفية اشتقاق الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتمر تلك الخطوة بمجموعة من الإجراءات الفرعية وفق المحكات الرئيسيه المحدده للتشخيص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وهي (محك التميز النوعي)، (محك التباعد)، (محك الاستبعاد)، ومن خلال تلك الخطوات الموضحه في الشكل رقم (٧) يتم تحديد وتشخيص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم



شكل رقم (٧) يوضح خطوات اشتقاق التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

الخطوة الثانية: التكامل بين النظريات الإرشاديه المستخدمه لتنمية الإبداع الانفعالي ومستويات الإبداع الإنفعالي وأيضا المهارات الفرعية للإبداع الإنفعالي كما سبق وأن تم توضيح ذلك في إجابة السؤال البحثي الثالث، والذي أختص بتوضيح رؤية الباحث التكاملية المستنده على الإرشاد النفسي لتنمية الإبداع الإنفعالي والتي يتضح في تفاصيلها المستويات الفرعية للإبداع الانفعالي وما يندرج تحت كل مستوى من مهارات وما يناسب كل مهاره من نظريات إرشاديه وفنيات يمكن من خلالها إحداث التنمية المطلوبه.

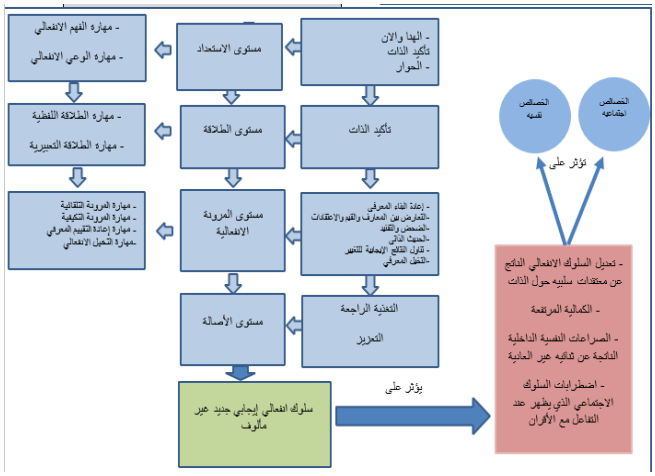


شكل رقم (٨) يوضح التكامل بين النظريات الإرشاديه المختلفه ومستويات الإبداع الانفعالي وفق النموذج

الخطوة الثالثة: وفيها يوضح الباحث أهم الأسس التي سوف يبنى عليها البرنامج الإرشادي الذي سوف يتم من خلاله التدخل بشكل مباشر وفق مجموعه من الجلسات لتنمية الإبداع الإنفعالي وقد أوضح الباحث ثلاث أسس رئيسيه سوف تستند عليها الأنشطه المستخدمه وهي (الخبرات الحياتيه- المواقف التعليمية- بعض القواعد الاجتماعية والأنماط السلوكية المتعلمة)

شكل رقم (٩) يوضح الأسس التي سوف يستند إليها تكوين جلسات البرنامج الهادف لتنمية الإبداع الإنفعالي

الخطوة الرابعه: وفيها يحدد الخطوات الإجرائية التي سوف يسير وفقها البرنامج الإرشادي وفق كل مستوى من مستويات الإبداع الإنفعالي وكل فنية وتوجه نظري إرشادي سوف يستخدم ليتناسب مع كل مستوى من مستويات الإبداع الإنفعالي، مشير إلى تأثيره على الخصائص الإنفعاليه السلبيه لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتي تم تحديدها في السؤال البحثي الثاني، محددا كيفية تغييرها إجرائيا



شكل رقم (١٠) يوضح الخطوات الإجرائيه التي سوف يسير وفقها بناء البرنامج الإرشادي لتنمية الإبداع الإنفعالي

التوصيات:

إن الابداع الانفعالي قدرة تحتاج إلى تدريب، ولا يمكن اكتسابها بدون التفاعل الاجتماعي، والجانب المعرفي الذي يهدف الي التحكم في المثيرات المعرفية هو لب وجوهر تشكيل الاستجابة الانفعالية وبالتالي ومن خلال ما سبق يوصي الباحث بعدد من التوصيات منها:

١- الاهتمام بتنمية الابداع الانفعالي لدى الفئات التي توجه قصور في الجوانب الانفعالية نظرا لقدرته على تحسين تلك الجوانب الانفعالية.

٢- ضرورة الربط بين الابداع الانفعالي والتفكير الانفعالي فكلاهما يؤثر ويتأثر بالأخر.

٣- حدد Averill (1999) عدد من الابعاد التي رأي انها ضرورية لتنمية الابداع الانفعالي في حين اختلفت معه الأبحاث التطبيقية في بعض الابعاد مثل الجدة والأصالة نظرا لتداخلهما وهذا ما

أوضحه الباحث في متن الرسالة وبالتالي يصبح هناك حاجه لمزيد من الدراسات لألقاء الضوء على طبيعة الابداع الانفعالي من حيث الابعاد والمستويات.

٤- الاهتمام بتحليل الجوانب الإنفعالية قبل البدء في تنميتها والتعرف على أهم التوجهات البحثية التي تناولتها، وتعميم النماذج الإرشاديه التكاملية .

٥- دراسة الإبداع الانفعالي بشكل تحليلي أكثر لما يتضمنه من مستويات ومهارات فرعيه ضروريه.

٦- تناول الإبداع الانفعالي من الناحيه المفهوم بشكل تجريبي وبناء مفهوم جديد له قائم على التجريب لأن صياغته في الأساس كانت وصفيه مما أظهر بعض الصعوبه في قياس بعض جوانبه فظهرت كأنها وصفيه ولايمكن التحكم فيها تجريبيا.

٧- تصميم برامج تدريبيه وارشاديه قائمه على الإبداع الانفعالي لخفض بعض المتغيرات الانفعالية السلبيه مثل (الالكسيثيميا- القلق- الاكتئاب).

بناء نماذج ارشاديه مستنده إلى الإبداع الانفعالي ومستوياته الفرعيه لتحسين الجوانب الاجتماعيه لدى التلاميذ خصوصا طلاب المراحل الأولى من التعليم لكي يتمكنوا فيما بعد من تطوير مهاراتهم الانفعاليه لكون الإبداع الانفعالي ينمو ويتطور بالتدريب

المراجع:

البحيري، محمد رزق (٢٠٠٩). اسهام بعض المتغيرات النفسية في التنبؤ بالألكسيثميا لدى عينة من التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين موسيقياً. مجلة دراسات نفسيه، (٤)١٩، ٨١٥-٨٨٣.

الجوالده، فؤاد عيد؛ القمش، لطفي نوري (٢٠١٥). التربية الخاصة للموهوبين. الأردن: دار الاعصار العلمي.

الدبابنه، خلود؛ العيطة، أسماء (٢٠١٥). التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم اكتشاف وتدخل ورعاية تحديات وممارسة. بحث مقدم للمؤتمر الدولي الثاني للموهبين والموهوبين. الامارات. جامعة الامارات العربية المتحدة .١٩-٢١/٥.

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٢). الموهوبون عقليا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعرف والتشخيص والعلاج، دار النشر للجامعات: القاهرة.

السيد، حسنى زكريا (٢٠١٤). النموذج البنائي للعلاقة بين الابداع الانفعالي وفعالية الذات الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الجامعة، مجلة كلية التربية جامعة بنها، (٩٨)٢٥، ١٠١-١٤٤.

السيد، رشا رجب (٢٠١٥). الابتكار الانفعالي وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية. مجلة دراسات عربيه في علم النفس،١٤(٤)، ٦٦٥-٧٠٢.

الشناوي، محمد محروس (١٩٩٥). نظريات الارشاد والعلاج النفسي، دار الغريب للطباعة والنشر: القاهرة.

العارضي، زين فالح(٢٠١٥).الإبداع الوجداني وعلاقته بالتفوق الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، ٧، ٦٩-٨٥.

العبادي، زين حسن(٢٠٠٨). أثر برنامج تعليمي على نموذج حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراة، جامعة عمان العربية.

العدل، عادل محمد (٢٠١٣). صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الكتاب الحديث: القاهرة.

العربي، حميدة السيد (٢٠١١). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض بعض الاضطرابات الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال الموهوبين ذوي عسر القراءة. مجلة كلية التربية ببورسعيد،١٠، ١١١-١٦٠.

الغزو، عماد محمد (٢٠٠٢). صعوبات التعلم لدى الطلاب الموهوبين تشخيها وعلاجها. المؤتمر العلمي الخامس لكلية التربية جامعة أسيوط، كلية التربية، ديسمبر.

القلاف، فتحي جواد(٢٠١٢). الإبداع الوجداني لدى طلاب وطالبات الثانوية العامة والثانوية الموسيقية بالكويت. مجلة عالم التربية، ٤٠، ٩١-١٣٠.

المحروقية، أحلام محمد (٢٠١٧).الخط النمائي للابتكارية الانفعالية لدى الطلبة من مراحل عمرية مختلفة من الجنسين في سلطنة عمان، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة السلطان قابوس.

المنشار، كريمار عويضه (٢٠٠٢). الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بكل من التفكير الأخلاقي والرضا عن الدراسة. مجلة كلية التربية ببنها،١٢(٥٢)،١٠-٤٦.

إبراهيم، عبد الستار؛ عسكر، عبد الله (٢٠١٢). علم النفس الإكلينيكي في ميدان الطب النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبورأسين، محمد حسن (٢٠١٥). أنماط التعلق في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني والابداع الوجداني لدى عينه من طلبة المرحلة الثانوية. مجلة الارشاد النفسي،٤١، ١٣٣-٢٢٢ .

أحمد، إبراهيم السيد (٢٠١٤). الاسهام النسبي لكل من دافعية الإنجاز ومفهوم الذات في التوافق الدراسي لدى الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية الخاصة كلية التربية جامعة الزقازيق،١٠، ٣١٧-٣٩٥.

أحمد، حجاج غانم (٢٠١٧). التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي كمؤثر على التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،٤٧، ٢٣٥-٢٨٠.

أمين، محمد عمر (٢٠١١). فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات البرهان الرياضي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ٢٠، ١٨٣- ٢١٤.

بدوي، زينب عبد العليم (٢٠١١). النموذج البنائي للعلاقات بين الإبداع الانفعالي وبعض متغيرات تجهيز المعلومات الانفعالية. مجلة دراسات تربوية ونفسية ،٧٢، ١٦٧-٢٥٤.

بركات، ريهام زغلول (٢٠١٨). الابداع الانفعالي وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط لدى عينه من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة بنها ،٢٩(١١٦)، ٢٧٩-٢٩٨.

بطرس، حافظ بطرس (٢٠٠٥، ديسمبر). المساندة الاجتماعية وأثرها في خفض حدة الضغوط النفسيه للأطفال المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات القراءة. ورقه مقدمه إلى المؤتمر السنوي الثاني عشرة للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، القاهرة، مصر .

بعزي، سامية (٢٠١٢). أساليب تشخيص وعلاج التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات. مجلة دراسات جامعة عمار ثليجي، ٢٠، ٢٥-٤١.

حافظ، نبيل عبد الفتاح؛ شمس، نعيمة جمال؛ زهران، ايمن رمضان (٢٠١٢). العلاج الجشطلتى تيار متميز في العلاج الحديث، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٩). الابداع نموذج بنائي متكامل حديث، دار الفكر العربي: القاهرة.

حسين، بلال طارق (٢٠١٨).الفهم الإنفعالي وعلاقته بالصمود النفسي لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة الأنبار للعلوم النفسية،١، ٢٨٦-٣٠٧.

خاطر، شيماء شكري (٢٠١٣). الابداع الوجداني كمؤشر للتميز بين عينات من المراهقين ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين في الرسم والعاديين. المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي، ٤، ٥٨١- ٦١٢.

خضر،عادل سعد(٢٠٠٩).الابداع الانفعالي وعلاقته بكل من قوة السيطرة المعرفية والقيم لدى عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي .مجلة التربية ،١٧٠، ٩٤-١٤٠.

خفاجي، دينا محمد (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية بورسعيد، ٢١، ٦٧٣-٧١٥.

خليفة، وليد السيد (٢٠١٨). فعالية برنامج للتعليم المتمايز المحوسب في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم لتحسين الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية والانخراط في تعلم الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

دسوقي، شيرين محمد أحمد (٢٠١٠). البناء العاملي للإبداع الانفعالي وعلاقته بقوة السيطرة المعرفية والقيم لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الاعدادي. مجلة كلية التربية جامعة بنها، (٨٢) ٢١، ١٦٨-٢١٢.

زيدان، ربيعة مانع (٢٠١٤). الابداع الانفعالي وعلاقته بالقيادة التربوية لدى مدراء المدارس الثانوية. مجلة جرش للبحوث والدراسات، (٢)١٥، ١٧-٣٥.

زيدان، ربيعه مانع؛ عمر، بشرى خطاب(٢٠١٤).الابداع الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة. مجلة الدراسات التاريخية والحضارية،١٨،

سعادة، سامح أحمد (٢٠١٢). تمييز الابتكار الإنفعالي عن الابتكار المعرفي والذكاء الإنفعالي لدى الشباب من الجنسين. مجلة كلية التربية جامعة طنطا،٤٦، ١٢٩-١٨٥.

سمور، احلام نبيل عبد الله (٢٠١٢). المسايرة- المغايرة وعلاقتها بالتوكيدية والاتزان الانفعالي لدى تلاميذ الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة غزة.

شقير، زينب محمود (٢٠١٣). فعالية برنامج علاجي تكاملي للمساندة الاجتماعية من خلال الدمج الأسري أثره في تحسين درجة الأمن النفسي وخفض درجة الكذب لدى حالة كفيفة عبر الدردشة بالأنترنت، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ،٤١، ٥٩- ٨٠.

صالح، عواطف حسين (٢٠٠٧). الإبداع الانفعالي وعلاقته بالمهارات المعرفية والحاجة للتقييم لدى الشباب الجامعي. مجلة كلية التربية بالزقازيق ،٥٦، ١٤٣-١٩٩.

صالح، نجاة على (٢٠١٤). تأثير برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تنمية الطمأنينة الانفعالية لفاقدي الأب من تلميذات المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية جامعة ديالى.

طه، ربيع طه (٢٠١١). اتجاهات الارشاد النفسي التكاملي. بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي. القاهرة. جامعة عين شمس ٢٨-١٢/٢٩.

عبد الحميد،فوزية عبد القادر(٢٠١٢).فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. مجلة البحث العلمي في الأداب،١٣، ١٥١-١٧٩.

عبد الرازق، محمد مصطفى (٢٠٠٩).برنامج مقترح بإستخدام فنيات تنظيم الذات لتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم، مجلة دراسات عربية في علم النفس،٨(٣)،٥٨٣-٦٣٥.

عبد الرحيم، طارق نور الدين (٢٠١٨). الابتكارية الانفعالية واليقظة العقلية وعلاقتهما بكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى مرتفعي ومنخفضي المستويات التحصيلية من طلاب الجامعة. المجلة التربوية جامعة سوهاج،٥٤، ٥٢٣-٥٧٠ .

عبد العزيز، رشاد على؛ سليم، مديحة منصور (٢٠١٣). علم النفس العلاجي. القاهرة: عالم الكتب.

عبد الله، نعيمة محمد محمد (٢٠١٨). الابداع الانفعالي كمنبئ بكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة المتفوقين دراسيا. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط،١١، ٩٩-١٢٦.

عبد المجيد، أحمد زكريا؛ محمد، إسماعيل (٢٠٠٢). السلوك الانساني بين التفسير الاسلامي واسس علم النفس المعاصر. مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.

عبد المجيد، نصرة محمد؛ السيد، حسني ذكريا (٢٠١٦). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

عفيفي، صفاء على أحمد (٢٠١٦). الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في ابعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى تلاميذ الجامعة. مجلة كلية التربية عين شمس، (٣)٤٠، ٦٢-٢٠٢.

علي، عبد الرحمن السيد (٢٠١٦). فعالية العلاج النفسي التكاملي في خفض معدلات الانتكاسة لدى تلاميذ الجامعة المتعافين من إدمان المخدرات، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الزقازيق.

عوض الله، محمد عيد (٢٠٠٣). فاعلية استخدام خريطة العقل في علاج صعوبات تعلم البرهان الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية تربيه طنطا، ٣٢، ١١٢- ١٧٩.

عيسى، يسري أحمد (٢٠١٥). فعالية استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في تنمية التفكير الابتكاري لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مجلة دراسات تربوية ونفسيه، ٨٧، ١٦٣- ٢٢٢.

غانم، محمد (٢٠٠٤): اتجاهات حديثة في العلاج النفسي، القاهرة، جامعة حلوان.

فايد، حسين علي فايد (٢٠١٣). العلاج النفسي الحديث اصوله –اخلاقياته –تطبيقاته. دار الزهراء: الرياض

قنصوه، محمد الشحات (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي ذوي صعوبات التعلم. مجلة تربويات الرياضيات،١٩(٩)، ١٨٤- ٢٣٨.

متولي، فكري لطيف؛ القحطاني، شتيوي مبارك (٢٠٠٦). صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، سامي عبد المعز (٢٠١٤). تنمية مهارات التفكير الناقد وتخفيف القلق الرياضي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بالمرحلة الإعدادية في ضوء نظرية تريز. مجلة دراسات تربوية وإجتماعية،١(٢)، ٤٦٩-٥٠٦.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٠). العلاج المعرفي السلوكي الأسس والتطبيقات. القاهرة: دار الإرشاد.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٣). التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية الزقازيق، ٤٣، ١-٣٥.

محمد، عبد اللطيف؛ عبد الله، معتز سيد (٢٠١١). الدوافع والانفعالات. دار الزهراء: الرياض.

مكي، هبة كمال (٢٠١٣). فعالية برنامج إرشادي في خفض الأعراض الإكتئابية والأليكسيثميا لدى التلاميذ المحرومين من الرعاية الوالدية. رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة بورسعيد.

منيب، تهاني محمد عثمان (٢٠٠٧). فاعلية برنامج إرشادي لمساعدة التلاميذ الموهوبين عقلياً من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية، المؤتمر الرابع عشر مركز الإرشاد النفسي المجلد الأول، ديسمبر، ص ص ٤٧٩-٥٨٩.

مهران، هبة إبراهيم (٢٠١٨). الصفحة النفسية للتلاميذ الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات على مقياس ستانفورد بينية الصورة الخامسة. مجلة دراسات في الارشاد النفسي والتربوي، ٢، ٢٢٨- ٢٤٩.

ناصيف، محمد يحي (٢٠٠٥). قياس الإبداع الوجداني نظريا وعمليا لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا. مجلة عالم التربية،١٦، ١٢٥-١٧٤.

هدية، فؤاد محمد (٢٠١٤). فاعلية برنامج لتنمية المثابرة لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين. مجلة دراسات الطفولة، ٦٤، ١٥٥-١٥٩.

Agarwal, A., & Singh, Y. P (2011). THE GIFTED CHILDREN WITH LEARNING DISABILITY.indian streams research journal, 1(1), 1-4

Assouline, S. G., Foley Nicpon, M., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. Gifted Child Quarterly, 54(2), 102-115.

Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. Journal of personality, 67(2), 331-371.

Averill, J. R., & Thomas-Knowles, C. (2005). Emotional creativity. Handbook of positive psychology, oxford 172-185.

Barnett, J. E. (2005). Online counseling: New entity, new challenges. The Counseling Psychologist, 33(6), 872-880.

Buică-Belciu, C., & Popovici, D. V. (2014). Being twice exceptional: gifted students with learning disabilities. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 127, 519-523.

Calitz, M. G. (2009). A cultural sensitive therapeutic approach to enhance emotional intelligence in primary school children(Doctoral dissertation).

Candler, M. M. (2017). The influence of perfectionism on mental health in gifted and twice-exceptional students.

Capuzzi, D., & Stauffer, M. D. (2016). Counseling and psychotherapy: Theories and interventions. John Wiley & Sons.

Cosden, M., Elliott, K., Noble, S., & Kelemen, E. (1999). Self-understanding and self-esteem in children with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 22(4), 279-290.

David, H. (2017). A double label: Learning disabilities and emotional problems among gifted children. International Letters of Social and Humanistic Sciences, 75, 22-31.

Dincyurek, S., & Uygarer, G. (2012). Conduct of Psychological Counseling and Guidance Services over the Internet: Converging Communications. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 11(3), 77-81.

Douglass, M. J., & Tieso, C. (2014). Twice exceptional: bestowed Learning Disabilities upon Students. Journal of Educational Management Vol. 1 No. 1, pp: 1, 12.

Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Fosenburg, S. (2015). The relationship between self-concept, ability, and academic programming among twice-exceptional youth. Journal of Advanced Academics, 26(4), 256-273.

Frolova, S. V. (2016). Training of emotional creativity and development of adaptive personal qualities. International Annual Edition of Applied Psychology: Theory, Research, and Practice.(٣) ،

Gutbezahl, J., & Averill, J. R. (1996). Individual differences in emotional creativity as manifested in words and pictures. Creativity Research Journal, 9(4), 327-337.

Hua, C. B. (2002). Career self-efficacy of the student who is gifted/learning disabled: A case study. Journal for the Education of the Gifted, 25(4), 375-404.

Jones-Smith, E. (2011). Theories of counseling and psychotherapy: An integrative approach. Sage Publications.

Krochak, L. A., & Ryan, T. G. (2007). The Challenge of Identifying Gifted/Learning Disabled Students. International Journal of Special Education, 22(3), 44-54.

Lovett, B. J., & Lewandowski, L. J. (2006). Gifted Students With Learning Disabilities: Who Are They? Journal of Learning Disabilities, 39(6), 515–527.

Mallen, M. J., & Vogel, D. L. (2005). Introduction to the major contribution: Counseling psychology and online counseling. The Counseling Psychologist, 33(6), 761-775.d

Mallen, M. J., Vogel, D. L., & Rochlen, A. B. (2005). The practical aspects of online counseling: Ethics, training, technology, and competency. The

McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. Psychology in the Schools, 38(5), 403-411

McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. Psychology in the Schools, 38(5), 403-411.

Newman, T. A., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2012). Students with both gifts and learning disabilities: Identification, assessment, and outcomes (Vol. 25). Springer Science & Business Media.

Sansom, S. (2015). Gifted students with learning disabilities: A current review of the literature. Acta Scientiae et Intellectus, 1(1), 5-17.

Sussman, R. J. (2004). Counseling over the Internet: Benefits and Challenges in the Use of New Technologies.phd thesis.newyourk.

Tanrikulu, İ. (2009). Counselors-in-training students' attitudes towards online counseling. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1(1), 785-788.

Tarabakina, L. V., Ilaltdinova, E. Y., Lebedeva, I. V., & Tat'yana, L. S. (2015). Emotional Creativity as a Resource of Communicative Competence of Students. Mediterranean Journal of Social Sciences, 6(6 S7), 175.

Thomas, A. O., Lee, G., & Ess, B. (2015). Design and Implementation of Therapist Online Counseling. Online Learning, 19(4), 1-7.

Turnbull, A. P. (1995). Exceptional lives: Special education in today's schools. Merrill/Prentice Hall, Order Department, 200 Old Tappan Rd., Old Tappan, NJ 07675.

Wang, C. W., & Neihart, M. (2015). Academic self-concept and academic self-efficacy: Self-beliefs enable academic achievement of twice-exceptional students. Roeper Review, 37(2), 63-73.

Wills, J. T. (2012). Gifted students with a reading disability: The impact of lived experience (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology).