الحاجات الإرشادية لطلبة المرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الموهبة وبعض المتغيرات

يوسف بن فراج الفراج

جامعة الملك سعود،المملكة العربية السعودية

نورة فريد الملحم ، هيبة أحمد الخيال، خلود خالد العتيبي ، ساميه منصور الغامدي

جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية

استلم بتاريخ 2026/2/26، وقبل للنشر بتاريخ 2026/5/26

DOI:10.60159/2467-004-008-002

المستخلص: تعدُّ الحاجات الإرشادية ضرورية لدعم النمو الأكاديمي والشخصي والاجتماعي لدى الطلبة، وخصوصًا طلبة المرحلة الثانوية؛ نظرًا لما يواجهونه من تغيُّرات كبيرة على مختلف الأصعدة. وهدف البحث الحالي إلى التعرُّف على مستوى الحاجات الإرشادية (الشخصية والاجتماعية، والتربوية الأكاديمية، والمهنية) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن الفروق تبعًا لبعض المتغيرات، مثل: الجنس والمستوى الدراسي، وتصنيف موهبة، أو الالتحاق ببرامج موهبة. واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم استبانة تحليل احتياجات الإرشاد أداة لجمع البيانات، حيث طُبِّقت على عينة مكوّنة من (287) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية. وأظهرت نتائج البحث أن مستوى الحاجات الإرشادية لدى أفراد العينة جاء بدرجة منخفضة بوجهٍ عام، مع تصدّر الإرشاد التربوي الأكاديمي من حيث مستوى الاحتياج، يليه الإرشاد المهني، ثم الإرشاد الشخصي والاجتماعي، كما بيّنت نتائج البحث عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزَى لمتغيرات الجنس، أو مستوى الدراسة، أو الالتحاق بفصول أو برامج موهبة، في حين ظهرت فروق دالة إحصائيًّا تُعزَى لمتغير تصنيف الموهبة لصالح الطلبة غير الموهوبين في مجالي التوجيه التربوي الأكاديمي، والتوجيه المهني. ويوصي البحث بتقديم برامج إرشادية وفق الحاجات الإرشادية الأكثر تكرارًا، كإدارة قلق الاختبارات والضغوط الأكاديمية؛ لكونها من أبرز الحاجات التي عبّر عنها الطلبة في المرحلة الثانوية، كما يقترح إجراء دراسات؛ للتعرُّف على الحاجات الإرشادية في مراحل تعليمية مختلفة، كالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وفي مناطق متنوعة.

الكلمات المفتاحية: الحاجات الإرشادية، الموهبة، الحاجات الشخصية والاجتماعية، الحاجات التربوية والأكاديمية، الحاجات المهنية.

Counseling Needs of Secondary School Students in the Eastern Province of Saudi Arabia in Light of Giftedness and Selected Variables

Yousef Farraj M Alfarraj

King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia

Kholoud Khalid Alotaibi, Norah Fareed Almulhim, Haibah Ahmed Alkhaya, Samiyah Mansour Alghamdi

King Faisal University ,Kingdom of Saudi Arabia

Received on26/2 /2026 Accepted to publication on 26/ 5/2026

Abstract: Counseling needs are essential to support students' academic, personal, and social growth, especially high

yalfarraj@ksu.edu.sa
nalmolhem@kfu.edu.sa
kk1alotaibi@gmail.com
Miss_h.a.k@hotmail.com
samadorat@gmail.com

school students, as they face significant changes at multiple levels. The aim of this research was to identify the level of Counseling needs (personal and social, educational and academic, and professional) among high students in the Eastern Province of the Kingdom of Saudi Arabia, and to examine differences in these needs based on certain variables such as gender, educational level, giftedness classification, or enrollment in talent programs. The study employed a descriptive analytical method, utilizing the Counseling Needs Analysis Questionnaire as the data collection tool. The questionnaire was administered to a sample of 287 high school students. The results indicated that the overall level of Counseling needs among the participants was generally low. Among the types of Counseling, academic educational Counseling showed the highest level of need, followed by professional Counseling, and then personal and social Counseling. Furthermore, the findings revealed no statistically significant differences in Counseling needs according to gender, or educational level, enrollment in gifted classes or programs. However, statistically significant differences were found related to giftedness classification, with non-gifted students demonstrating higher needs in academic and career counseling. Since managing test anxiety and academic stress is one of the most common needs expressed by students in the high school level, the research suggests offering counseling programs based on these needs. It also proposes conducting studies that identify the counseling needs for various stages, such as elementary and middle school, and various regions.

Keywords: Counseling Needs, Giftedness, Personal and Social Needs, Educational and Academic Needs, Professional Needs.

مقدِّمة وخلفية نظرية

تُعَدُّ مرحلة التعليم الثانوي من أكثر المراحل التعليمية حساسية وتأثيرًا في تشكيل شخصية الطالب، وبناء هويته النفسية والاجتماعية، وصياغة توجُّهاته الأكاديمية والمهنية المستقبلية؛ إذ تمثِّل مرحلة انتقالية جوهرية تتداخل فيها متطلبات النمو النمائي مع ضغوط الاختيار التعليمي والمهني. كما تشهد هذه المرحلة تحدِّيات متزايدة تتعلَّق بالتكيُّف النفسي، والقلق من المستقبل، واتخاذ القرار وبناء الهوية (Salter et al., 2025). مما يتطلب تفعيل دور المؤسسات التعليمية في تطوير برامج تربوية وإرشادية ممنهجة تستند إلى أسس علمية. وتُعنى هذه البرامج بتلبية حاجات المتعلمين النفسية والاجتماعية (Akdemir, 2023; Bishop, 2026; Yavuz, 2022).

وقد أسهمت التحولات الاجتماعية والتقنية المتسارعة، وما أفرزته من أنماط تعليمية ومهنية جديدة في توسيع أدوار المدرسة لتتجاوز حدود التحصيل الأكاديمي، وتشمل تنمية كفايات نفسية وحياتية متعددة، مثل: تنظيم الذات، وإدارة الضغوط، والتكيُّف مع المتغيرات، وبناء المسار المهني. وتؤكّد الأدبيات التربوية أن هذه المتطلبات لا يمكن تلبيتها بصورة فاعلة دون منظومة توجيه تربوي متكامل، تراعي خصائص المرحلة العمرية، والفروق الفردية بين الطلبة (Roziqi, 2025; Martin, 2023).

وفي هذا السّياق، لم تعد خدمات الإرشاد التربوي والنفسي خيارًا تكميليًّا داخل المدرسة، بل أصبحت عنصرًا أساسيًّا في دعم النمو المتكامل للطلبة، وتعزيز توافقهم النفسي والاجتماعي والأكاديمي. وترتبط فاعلية هذه الخدمات ارتباطًا وثيقًا بمدى استنادها إلى تحليل علمي دقيق لحاجات الطلبة الفعلية، وعدم الاكتفاء بنماذج إرشادية عامة أو افتراضات مسبقة حول تلك الحاجات (Zyromski & Dimmitt, 2023; Warren et al., 2025).

تتمثَّل نقطة الانطلاق لأي برنامج إرشادي ناجح بتحديد الحاجات الإرشادية Counseling Needs للطلبة بشكل دقيق من وجهات نظر مختلفة، وخصوصًا الطلبة أنفسهم؛ إذ يعدُّ الطلبة الطرف الأكثر وعيًا

بالتحدِّيات التي قد تحد من نموهم الشامل. وتُعرّف الحاجات الإرشادية بأنها: متطلبات نفسية، واجتماعية، وأكاديمية يحتاج الطلبة إلى تلبيتها؛ من أجل التكيُّف مع المتغيرات، وتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي، وضمان الأداء الأكاديمي الفاعل (Le et al., 2024). ومن أبرز هذه الحاجات في مرحلة المراهقة: الحاجة إلى تقدير الذات، تنمية الهوية الشخصية والاجتماعية، إدارة الضغوط، والتحكُّم في الوقت بكفاءة.

وقد فُسرت الحاجات وفق عدد من النظريات النفسية المختلفة؛ إذ تعدُّ نظرية ماسلو في الحاجات الإنسانية (Maslow, 1943) من أبرز النظريات في هذا المجال، حيث رتّب ماسلو الحاجات الإنسانية في تسلسل هرمي، يبدأ بالحاجات الفسيولوجية الأساسية، مرورًا بحاجات الأمن والانتماء والتقدير، وصولًا إلى تحقيق الذات. في حين تسهم نظرية إريكسون للنمو النفسي–الاجتماعي في فهم هذه الحاجات؛ إذ يصف المرحلة التي يمرُّ بها طلبة الثانوية بمرحلة الهوية مقابل الغموض (Orenstein & Kaur, 2026)، حيث تتمحور أبرز حاجاتهم النمائية حول بناء الهوية الشخصية، واستكشاف الأدوار الاجتماعية والمهنية، مما يجعل الدعم الإرشادي في المجالات الشخصية والأكاديمية والمهنية ضرورةً نمائية، وهو ما تؤكّده الدراسات الحديثة التي تُبرز الصلة الوثيقة بين تحقيق المهام النمائية لتكوين الهوية والاستقلالية والرفاه النفسي للمراهقين(Ruiz & Yabut, 2019) (Bojanowska & Piotrowski;2024).

ورغم ذلك، تشير بعض الدراسات (Rezeki et al., 2025; Nikolaos, 2025; Zhang, 2025) إلى استمرار مظاهر القلق المدرسي وضعف التكيُّف الاجتماعي، خاصة لدى طلبة المرحلة الثانوية في صفوفها النهائية (الصمادي، 2016). كما تشير الدراسات الحديثة إلى أن تجاهل أصوات الطلبة عند تشخيص هذه الحاجات يؤدي إلى ضعف فعالية البرامج المقدَّمة، وعجزها عن معالجة التحدِّيات الحقيقية التي يواجهونها، مثل القلق الأكاديمي، والخوف من الفشل، وصعوبات اتخاذ القرارات المصيرية؛ لذا فإن إشراك الطلبة في استكشاف مشكلاتهم وحاجاتهم يُعدّ أداة أساسية في بناء برامج إرشادية مرنة وفعّالة، تُسهم في تعزيز توافقهم النفسي والاجتماعي، وتزويدهم بالمهارات الضرورية للنجاح الأكاديمي والحياتي (Woodcock et al., Buana & Zulwidyaningtyas;2025, 2025).

وقد حدَّد أوزمن وهورسن (Özmen & Hürsen, 2020) الإطار المفاهيمي للحاجات الإرشادية لطلبة المرحلة الثانوية، واستُخدم هذا الإطار لتحديد المجالات الرئيسة التي تتطلب التوجيه؛ لضمان تحقيق النمو الشامل للمتعلم. ويهدف هذا الإطار إلى تحقيق التوازن بين ثلاثة مجالات مترابطة: التوجيه الشخصي والاجتماعي الذي يركّز على تنمية الطلاب عاطفيًا واجتماعيًا وتعزيز مهاراتهم الحياتية؛ والتوجيه التعليمي الذي يدعمهم في بناء خططهم الدراسية، وتحسين استراتيجيات التعلُّم، ومعالجة صعوبات التعلُّم؛ والتوجيه المهني الذي يساعدهم على استكشاف المسارات المهنية المناسبة، واتخاذ قرارات مستقبلية واقعية وواعية (Zulhakim et al., 2025).

ورغم أن هناك حاجات إرشادية للطلبة عمومًا في المدرسة، إلا أن هناك فئات خاصة تحتاج حاجات

خاصة بهم منهم الطلبة الموهوبون Gifted Students، حيث يُعرَّف الطالب الموهوب وفقًا للاتجاهات الحديثة بأنه ليس لقبًا ثابتًا يُطلق على شخص بحدّ ذاته بقدر ما هو سلوك/أداء يُلاحظ، يظهر بصورة مميزة في مجال محدد. وبناءً على ذلك؛ فإن الموهبة تتحقّق عندما تتوافر لدى الطالب/الطالبة مجموعة من الخصـــائص وتتكامل في إنتاج إنجازات واضـــحة (موهبة، 2025). كما يؤكّد نموذج رنزولي (Renzulli, 2005) للحلقات الثلاث؛ إذ يرى أن السلوك الدال على الموهبة ناتج عن تفاعل ثلاث سمات: قدرات فوق المتوسط في مجال محدَّد، ومستوى عالٍ من الإبداع، ودرجة مرتفعة من الإصرار/الدافعية والالتزام تجاه مهمة محددة.

يُظهر الطلبة الموهوبون حاجات إرشادية تختلف عن أقرانهم غير الموهوبين في عدة مجالات، فعلى المستوى الانفعالي يعانون من مشاعر الاختلاف والقلق والتوتر، إضافة إلى النمو الانفعالي غير المتزامن، مما يزيد صعوبة تعاملهم مع الضغوط النمائية (Robertson, 2011; Wood, 2010). كما يميلون إلى استخدام استراتيجيات تركّز على حل المشكلات أكاديميًا، مع ضعف في مواجهة الضغوط الاجتماعية بطرق تكيفيَّة فعّالة (Helsper et al., 2025).

وفي المجال المهني، يواجهون تحدّيات تتعلّق بتعدد الاهتمامات والقدرات المهنية، وظهور الميول المهنية المبكرة، إلى جانب ضغوط اتخاذ القرار المهني في سن مبكرة (Chen & Wong, 2013). أما أكاديميًا، فتبرز ضغوط المنافسة الصفية، وعدم كفاية الأنشطة العلمية، إضافة إلى تأثير الكمالية، وفرط القابلية للاستثارة في زيادة احتمالية الاحتراق النفسي، وقصور الإنجاز رغم ارتفاع قدراتهم المعرفية (Helsper et al., 2025).

وعلى مستوى العلاقات الاجتماعية، يواجه الموهوبون مشكلات مثل العزلة الاجتماعية، والخوف من طلب المساعدة الإرشادية؛ بسبب الوصم الاجتماعي والتصورات السلبية تجاه الإرشاد، في حين تمثِّل شبكة الدعم الأسري والاجتماعي عامل حماية، يُسهم في تعزيز توافقهم النفسي والاجتماعي (Ishak & Abu Bakar, 2010).

وتشير نتائج الدراسات السابقة إلى وجود اهتمام متزايد بالحاجات الإرشادية لدى الطلبة عمومًا، والطلبة الموهوبين على وجه الخصوص، مع اختلاف مستويات تلك الحاجات تبعًا للمرحلة الدراسية وطبيعة الفئة المستهدفة؛ فقد اتفقت عدة دراسات على أن الحاجات الأكاديمية والنفسية والانفعالية تُعدُّ من أكثر الحاجات الإرشادية بروزًا لدى الطلبة؛ إذ أظهرت دراسة لي وآخرين (Le et al., 2024)، ودراسة جايلاني وآخرين (Jailani et al., 2024)، إضافة إلى دراسة العمري (2023)، ارتفاع الحاجة إلى الدعم الأكاديمي والشخصي والانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية، مع وجود تأثير لبعض المتغيرات كالتحدّيات التي يواجهها الطلبة والصف الدراسي.

كما كشفت النتائج عن وجود تفاوت بين الخدمات الإرشادية المقدّمة والاحتياجات الفعلية للطلبة، حيث أوضـــحت دراســـة جايلاني وآخرين (Jailani et al., 2024) وجود فجوات واضـــحة بين الخبرات

الإرشـادية المرغوبة والمقدمة فعليًا، خاصـة في الجوانب الشـخصـية والانفعالية، وهو ما يتوافق مع دراسـة السناني ويوسف (2022) التي أشارت إلى أن الخدمات الإرشادية المقدمة جاءت مرتفعة نسبيًا، إلا أن بعض مجالات الحاجات الإرشادية –خاصة المهنية– ظلت قائمة لدى الطالبات.

وفيما يتعلّق بالطلبة الموهوبين، بيّنت الدراسات أن هذه الفئة تمتلك حاجات إرشادية متعدِّدة تتجاوز الجانب الأكاديمي لتشمل الجوانب النفسية والاجتماعية والمهنية؛ فقد أكّدت دراسة سوهرمان (Suherman, 2017) أهمية مراعاة الجوانب الشخصية والدافعية عند تقديم الخدمات الإرشادية للموهوبين منخفضي التحصيل، بينما أوضحت دراسة الجاسم وشهاب (2019) أن الاهتمام البحثي ركّز بدرجة أكبر على الأبعاد النفسية والانفعالية مقارنة بالبعد المهني. كما شدَّدت دراسة عبد الرازق وحجاج (2014) على ضرورة التكامل بين الإرشاد النفسي والاجتماعي والأكاديمي؛ لتحقيق الرعاية الشاملة للموهوبين، في حين أظهرت دراسة عبد الله وأحمد (2025) فاعلية التدخلات الإرشادية المتخصصة في تحسين الجوانب النفسية والانفعالية لديهم.

وفي السّياق السعودي، اتفقت نتائج الدراسات على ارتفاع مستوى الحاجات الإرشادية لدى الطلبة الموهوبين، مع تباين ترتيبها بحسب المرحلة الدراسية؛ فقد أظهرت دراسة القحطاني (2018) أن الحاجات الشخصية والاجتماعية جاءت في المقدّمة، بينما توصَّلت دراسة أرنوط وآخرين (2019) إلى ارتفاع الحاجات النفسية والاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية مقارنة بالمرحلة المتوسطة، كما بيَّنت دراسة العتيبي (2022) أن الطلبة الموهوبين في الجامعات السعودية يعانون من حاجات إرشادية مرتفعة، خاصة في الجوانب النّفسية والشّخصية، مع وجود فروق ترتبط بالجنس والمستوى الأكاديمي.

وتظهر نتائج الدراسات السابقة اهتمامًا متزايدًا بالحاجات الإرشادية للطلبة عمومًا والطلبة الموهوبين على وجه الخصوص. كما تولي المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بفئة الموهوبين اكتشافًا، من خلال "البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين" الذي يستخدم أدوات مقننة؛ لتحديد الموهوبين على مستوى التعليم العام، ورعاية من خلال مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع "موهبة"، من خلال تقديم برامج مُتقدِّمة من الرعاية في جميع الجوانب.

وكشف تقرير مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع "موهبة" عن تسجيل (94208) طالبًا مصنفين كموهوبين في مختلف مناطق المملكة، وجاءت المنطقة الشرقية في المرتبة الثانية في مناطق المملكة العربية السعودية بعدد (12385) طالبًا وطالبة، مما يعكس كثافة معتبرة للطلبة الموهوبين في هذه المنطقة التعليمية مقارنة بالغالبية العظمى من المناطق التعليمية (موهبة، 2025).

وبناء على نتائج التقرير السابق، برز عدد من المبادرات، مثل: تنفيذ برامج إثرائية أكاديمية في تعليم المنطقة الشرقية بالتعاون مع مؤسسة "موهبة"، وهو ما يتطلب وجود دراسات تشخيصية دقيقة، تسهم في

فهم الحاجات الإرشادية الفعلية لدى هؤلاء الطلبة داخل البيئة المدرسية (وزارة التعليم–الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الشرقية، 2025).

وقد أظهرت نتائج الدراسات التي بحثت الحاجات الإرشادية للطلبة الموهوبين في المنطقة الشرقية نقصًا في هذا الجانب؛ فقد توصَّلت دراسة الملحم (2015) إلى وجود حاجة ملحّة لتأهيل المرشدين الطلابيين في المدارس الحكومية بالمنطقة الشرقية؛ للتعامل مع الطلبة الموهوبين في الجوانب النفسية، والإرشادية المتخصصة. كما قام كل من الزهراني وأيوب (2018) في دراستهما بتقييم واقع الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة الموهوبين في المنطقة الشرقية في ضوء المعايير العالمية، وكشفت عن جوانب قصور في التخطيط والتنفيذ والتقويم، مما يؤكِّد الحاجة إلى إعادة بناء منظومة الإرشاد المدرسي على أسس علمية واضحة.

وبناءً على ما سبق، تتحدَّد مشكلة الدراسة في غياب تصور علمي تشخيصي قائم على بيانات مباشرة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، يوضِّح طبيعة الحاجات الإرشادية الاجتماعية، والأكاديمية، والمهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية (موهوبين/غير موهوبين) في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، الأمر الذي يتطلَّب إجراء دراسة وصفية تحليلية، تسعى إلى سدّ هذه الفجوة المعرفية.

الأسئلة

1. ما الحاجات الإرشادية (الاجتماعية والأكاديمية والمهنية) لدى طلبة المرحلة الثانوية في بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية (الاجتماعية والأكاديمية والمهنية) لدى طلبة المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية تُعزَى إلى متغير الجنس والمستوى الدراسي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية (الاجتماعية والأكاديمية والمهنية) لدى طلبة المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية تُعزَى إلى متغيرات تصنيف الموهبة، والالتحاق بفصول أو برامج موهبة؟

المنهج والإجراءات

المنهج

اعتمد في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ بوصفه الأنسب للكشف عن طبيعة الحاجات الإرشادية للطلبة في المدارس الثانوية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال قياس درجة الاحتياج في المجالات الإرشادية المختلفة، وتحليل الفروق ذات الدلالة الإحصائية حسب بعض

المتغيرات الديموغرافية.

العينة

شملت عينة البحث (287) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مختلفة بالمنطقة الشـــرقية (الإحســـاء، والدمام، والظهران، والخبر). وقد تم اختيارهم بطريقة العينة غير العشـــوائية المتاحة، مع مراعاة تمثيل الجنســـين، وتنوع المدارس الحكومية والأهلية، كما شملت العينة طلبة موهوبين وغير موهوبين ممن جرى تصـنيفهم بناءً على مقياس الكشـف عن الموهوبين الذي طوّرته وتشـرف على تنفيذه مؤسـسـة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع.

وقد بلغ عدد نسبة الإناث (193) طالبة بنسبة (67.2٪)، في حين بلغ عدد الذكور (94) طالبًا بنسبة (32.8٪). كما أظهرت النتائج أن عدد الطلبة الذين تم تصـنيفهم كموهوبين بلغ (132) طالبًا وطالبة بنسـبة (46٪)، مقابل (155) بنسـبة (54٪) لم يُصـنَّفوا كموهوبين. كذلك بلغ عدد الملتحقين بفصـول موهبة (165) طالبًا وطالبة بنسبة (57.5٪)، مقابل (122) بنسبة (42.5٪) لم يلتحقوا بها. وأظهرت البيانات أيضًـا أن عدد الملتحقين بأحد برامج موهبة بلغ (170) طالبًا وطالبة بنســـبة (59.2٪)، مقابل (117) بنســـبة (40.8٪) لم يلتحقوا بأي من تلك البرامج. أما فيما يتعلَّق بالمرحلة الدراسـية، فقد بلغ عدد طلبة الصـف الأول الثانوي (114) بنسبة (39.7٪)، وطلبة الصف الثاني الثانوي (66) بنسبة (23٪)، وطلبة الصف الثالث الثانوي (107) بنسبة (37.3٪).

كما تم التنسيق مع إدارة التعليم في المنطقة الشرقية؛ للحصول على التصاريح الرسمية اللازمة، وأُرسلت الاسـتبانة إلى جميع مدارس مجتمع البحث باسـتخدام برنامج Microsoft Forms؛ وذلك لضـمان سـهولة الوصـــول لجميع الطلبة (موهوبين/غير موهوبين؛ بنين/ بنات)، وتغطية أكبر عدد ممكن من المشـــاركين المسـتهدفين في عينة الدراسـة، مع توضـيح إرشـادات الاسـتجابة، والتأكيد على سـرية البيانات، وعدم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي، واستغرقت عملية جمع البيانات قرابة أربعة أسـابيع خلال الفصـل الدراسي الثاني من العام 1446هـ – 2025م، وتم التأكُّد من اكتمال الاستجابات، واستبعاد الاستبانات غير المكتملة، كما تم الحصـــول على الموافقة الأخلاقية للبحث من لجنة أخلاقيات البحث العلمي في جامعة الملك فيصل، برقم الموافقة (KFU-REC-2025-MAY-ETHICS3336).

الأدوات

استمارة تحليل حاجات الإرشاد، إعداد: أوزمن وهورسن (Özmen & Hürsen, 2020)

اعتُمِدت "اســتمارة تحليل حاجات الإرشـــاد" (Guidance Needs Analysis Survey Form) التي

طوّرها أوزمن وهورسن (Özmen & Hürsen, 2020)، والمكوّنة من (35) بندًا موزعة على ثلاثة مجالات إرشادية، وهي:

- المجال الشخصي – الاجتماعي: ويُقصد به تطوير الكفاءات الشخصية والاجتماعية التي تمكّن الأفراد من فهم أنفسهم وإدارتها، وبناء علاقات إيجابية، والعمل بفاعلية في السِّياقات الاجتماعية المختلفة. ويتكون من (19) بندًا، تشمل مهارات متنوعة كالتواصل، ومهارات تقدير الذات، والوعي بالحقوق والواجبات.
- المجال الأكاديمي: ويُقصد به مجموعة المعارف والمهارات العقلية والكفاءات التعليمية التي تُعنى بتحقيق الإنجاز التعليمي والتطور الفكري، حيث يركّز على تنمية القدرات الذهنية، واكتساب المعرفة اللازمة؛ لتحقيق أهداف التعليم والتعلُّم، ويشمل (10) بنود، مثل استراتيجيات التعلُّم، والتعلُّم الذاتي.
- المجال المهني: ويُقصد به المهارات والكفاءات اللازمة للأداء الفعّال في بيئة العمل، ويشمل السّلوكيات والسّمات الشّخصية والمهنية التي تعزّز من قدرة الأفراد على تحقيق النجاح في أدوارهم الوظيفية والمساهمة في تطوير مساراتهم المهنية. ويشمل (6) بنود، مثل التعرُّف على المهن المختلفة، وتحديد الأهداف المهنية.

وتُقاس استجابات أفراد العينة وفق مقياس ليكرت بخمس درجات: لا أحتاج إطلاقًا (1)، وأحتاج بدرجة منخفضة (2)، وأحتاج بدرجة متوسطة (3)، وأحتاج بدرجة كبيرة (4)، وأحتاج بدرجة كبيرة جدًا (5). وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى عالٍ من الحاجات الإرشادية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى عدم وجود حاجات إرشادية من وجهة نظر الطلبة.

وقد قام معدا المقياس أوزمن وهورسن (Özmen & Hürsen, 2020) بالتأكُّد من صدق المحتوى من خلال عرضها على (16) محكمًا في التخصُّص من ست جامعات مختلفة، حيث تم تقويم كل بند في الاستمارة بناءً على مدى ملاءمته في تحديد حاجات الطلبة في مجال الإرشاد. ولهذا الغرض، وتم حساب نسبة صدق المحتوى (Content Validity Ration - CVR)الذي بلغ (.78).

وفي الدراسة الحالية، قام الباحثون بترجمة الأداة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، كما تمت عملية الترجمة العكسية Back Translation للتأكّد من دقة المعاني والتوافق مع النصوص الأصلية. ثم عُرضت الأداة على خبراء في اللغة الإنجليزية واللغة العربية كجزء من إجراءات الترجمة؛ وذلك لضمان سلامة الصياغة اللغوية ودقة الترجمة. بعد ذلك، عُرضت الأداة على (15) من الخبراء المتخصصين في مجال الإرشاد والتوجيه؛ لتقويم مدى ملاءمة البنود ودقتها في قياس المفاهيم المستهدفة، والتأكُّد من وضوحها وسهولة فهمها لدى المشاركين. واستنادًا إلى آراء المحكِّمين، أجريت التعديلات اللازمة، وبلغت نسبة التطابق بين المحكِّمين

(89٪)، مما يدل على مستوى عالٍ من التوافق.

كما تمَّ التحقُّق من صدق الأداة من خلال حساب الاتساق الداخلي Internal Consistency، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للأداة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.57-0.81). كما تراوحت معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بين (0.63-0.80) في البعد الشخصي والاجتماعي، وبين (0.66-0.83) في البعد الأكاديمي، وبين (0.80-0.86) في البعد المهني، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على أن كل فقرة تسهم بشكل إيجابي ومتجانس في قياس البعد العام الذي تستهدفه الأداة.

كما تم التحقُّق من ثبات الأداة، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ لمجال الحاجات الشخصية والاجتماعية (.95)، ولمجال الثاني الحاجات الأكاديمية (.92)، ولمجال الحاجات المهنية (.91)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (.97)، مما يعكس درجة عالية جدًا من الثبات.

تحليل البيانات

استُخدم برنامج (JASP) لمعالجة البيانات إحصائيًّا، حيث يتميَّز بأنه مفتوح المصدر للتحليل الإحصائي، وقد أُجريت تحليلات وصفية لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لتحديد أعلى مجالات الاحتياج وأدناها. كما استُخدم اختبار "ت" (T-test) لتحليل الفروق تبعًا لمتغير الجنس وتصنيف الموهبة (موهوب/غير موهوب)، في حين استُخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)؛ للكشف عن الفروق تبعًا لمتغير المستوى الدراسي.

النتائج

التحليلات الأولية

قبل إجراء التحليلات الاستدلالية؛ تم التحقُّق من استيفاء الافتراضات الإحصائية اللازمة، حيث تم التحقُّق أولًا من طبيعة التوزيع الاعتدالي للعينة من خلال فحص قيم الالتواء والتفرطح؛ إذ أشارت قيم الالتواء لجميع المتغيرات إلى توزيع طبيعي مقبول، حيث تراوحت بين (16.-1.10)، كما تراوحت قيم التفرطح بين (92.-86.)، وتشير هذه القيم مجتمعة إلى أن البيانات تقع ضمن الحدود المقبولة للالتواء والتفرطح (Kim, 2013).

أما شرط تجانس التباينات، فقد أكّد اختبار ليفين تحققه في جميع المتغيرات التصنيفية: للجنس ($F = .116$، $p = .733$)، ولتصنيف الموهبة ($F = .064$، $p = .801$)، وللمستوى الدراسي ($F = .846$، $p = .430$). كما تم استيفاء شرط استقلالية المشاهدات؛ إذ أجاب كل طالب عن أداة الدراسة بصورة فردية ومستقلة.

نتيجة السؤال الأول: ما الحاجات الإرشادية (الاجتماعية والأكاديمية والمهنية) لدى طلبة المرحلة الثانوية في بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال: حُسِبت المتوسطات الحسابية لمجالات الاستبانة الثلاثة (الاجتماعية، والأكاديمية، والمهنية) لاستجابات أفراد عينة البحث من طلبة المرحلة الثانوية، كما حُسب المتوسط الكلي للاستبانة، ثم جرى ترتيب هذه المجالات ترتيبًا تنازليًا وفق قيم متوسطاتها الحسابية، وجاءت النتائج الإجمالية كما هو موضح في الجدول الآتي.

جدول 1 *التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيب عبارات استمارة تحليل حاجات الإرشاد (ن=287)*

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الحاجة إليها
1	الإرشاد الشخصي والاجتماعي	2.07	0.897	3	منخفضة
2	الإرشاد التربوي الأكاديمي	2.39	1.04	1	منخفضة
3	الإرشاد المهني	2.32	1.11	2	منخفضة
	الإجمالي	2.26	0.940		منخفضة

يتضح من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي العام لإجمالي محاور الاستبانة بلغ (2.26)، وهو يشير إلى أن درجة الاحتياج الإرشادي لدى أفراد عينة البحث جاءت بدرجة منخفضة، بانحراف معياري قدره (0.940). وقد جاء محور الإرشاد التربوي الأكاديمي في المرتبة الأولى من حيث مستوى الاحتياج، بمتوسط حسابي بلغ (2.39)، وانحراف معياري (1.04)، ثم تلاه محور الإرشاد المهني في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (2.32)، وانحراف معياري (1.11)، وجاء محور الإرشاد الشخصي والاجتماعي في المرتبة الثالثة والأخيرة، حيث بلغ متوسطه الحسابي (2.07)، وانحراف معياري (0.897)، وبدرجة احتياج منخفضة لجميع المحاور.

ورغم اختلاف المتوسطات الحسابية بين محاور الاستبانة؛ فإن جميعها جاءت ضمن مستوى الاحتياج المنخفض، مما قد يشير إلى أن أفراد عينة البحث قد حصلت على خدمات إرشادية في المجالات الثلاثة، كما يعكس ترتيب المحاور أولوية نسبية للجوانب الأكاديمية، تليها المهنية، ثم الشخصية والاجتماعية، وفق تصورات الطلبة أنفسهم. وفيما يلي نتائج كل محور من محاور الاستمارة.

نتائج المحور الأول: الإرشاد الشخصي والاجتماعي

أظهرت نتائج محور الإرشاد الشخصي والاجتماعي تباينًا في مستوى الاحتياج بين عباراته كما يوضحه الجدول الآتي.

جدول 2 *التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيب عبارات محور الإرشاد الشخصي والاجتماعي (ن=287)*

م	العبارة	درجة الاحتياج										المتوسط الحسابي	الترتيب	درجة الحاجة إليها
		كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		منخفضة		لا أحتاج إطلاقًا				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
1	تطوير مهارات التواصل الفعال	21	7.3	21	7.3	79	27.5	79	27.5	87	30.3	2.33	4	منخفضة
2	الحماية من التأثيرات السلبية لإدمان التكنولوجيا	17	5.9	20	6.9	64	22.3	85	29.6	101	35.1	2.18	7	منخفضة
3	الاستخدام الآمن لوسائل التواصل الاجتماعي	18	6.2	26	9.05	42	14.6	63	21.9	138	48.08	2.03	10	منخفضة
4	التعرُّف إلى الخصائص التنموية لفترة المراهقة	13	4.5	28	10.1	46	16.02	73	25.4	126	43.9	2.05	9	منخفضة
5	تعزيز الثقة بالنفس.	31	10.8	23	8.01	59	20.5	47	16.3	127	44.2	2.24	6	منخفضة
6	اكتساب مهارات التعبير عن الذات	28	9.7	32	11.1	67	23.3	68	23.6	92	32.05	2.42	2	منخفضة
7	الحماية من المواد المسببة للإدمان	18	6.2	12	4.1	23	8.01	37	12.8	197	68.6	1.66	19	لا أحتاج إطلاقًا
8	التعامل مع الضغوط من الأقران (زملائك في المرحلة العمرية)	23	8.01	14	4,8	42	14.6	62	21.6	146	50.8	1.97	14	منخفضة
9	مهارات إدارة الغضب	29	10.1	31	10.8	50	17.4	69	24.04	108	37.6	2.31	5	منخفضة
10	اكتساب تقدير الذات	23	8.01	17	5.9	41	14.2	59	20.5	147	51.2	1.99	12	منخفضة
11	اكتساب مهارات حل المشكلات بفعالية	27	9.4	26	9.05	64	22.3	78	27.1	92	32.05	2.36	3	منخفضة
12	الحماية من الإهمال والإساءة	32	11.1	12	4.1	37	12.8	53	18.4	153	53.3	2.01	11	منخفضة
13	التعامل مع التوتر	59	20.5	30	10.4	65	22.6	58	20.2	75	26.1	2.79	1	متوسطة
14	اكتساب مهارات طلب المساعدة وتلقيها	22	7.6	17	5.9	56	19.5	67	23.3	125	43.5	2.10	8	منخفضة
15	اكتساب مهارات الحزم	20	6.9	16	5.5	43	14.9	62	21.6	146	50.8	1.96	15	منخفضة
16	الوعي بالتمييز بين الجنسين	14	4.8	7	2.4	19	6.6	37	12.8	210	73.1	1.52	18	لا أحتاج إطلاقًا
17	تنمية احترام الفروق بين الأفراد	11	3.8	10	3.4	23	8.01	44	15.3	199	69.3	1.57	17	لا أحتاج إطلاقًا
18	الوعي بالحقوق والواجبات الفردية	15	5.2	14	4.8	31	10.8	60	20.9	167	58.1	1.78	16	لا أحتاج إطلاقًا

م	العبارة	درجة الاحتياج: كبيرة جدًا ك	٪	كبيرة ك	٪	متوسطة ك	٪	منخفضة ك	٪	لا أحتاج إطلاقًا ك	٪	المتوسط الحسابي	الترتيب	درجة الحاجة إليها
19	اكتساب تحمُّل المسؤولية	20	6.9	20	6.9	41	14.2	63	21.9	143	49.8	1.99	12	منخفضة

يتضح من الجدول (2) أن العبارة (13) "التعامل مع التوتر" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.79)، وبدرجة احتياج (متوسطة)، مما يشير إلى أن طلبة المرحلة الثانوية يواجهون ضغوطًا نفسية مرتبطة بتوقُّعات التفوق الأكاديمي ومتطلبات الإنجاز الدراسي، الأمر الذي يجعل إدارة التوتر من أكثر الجوانب التي يشعرون بالحاجة إليها إرشاديًّا.

وجاءت العبارة (6) "اكتساب مهارات التعبير عن الذات" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.42)، وبدرجة احتياج (منخفضة)، وهو ما يعكس امتلاك شريحة واسعة من الطلبة مستوى مقبولًا من مهارات التواصل والتعبير، مع بقاء الحاجة إليها أقل مقارنة بالجوانب المرتبطة بالضغوط النفسية.وفي المقابل، احتلَّت بعض العبارات المراتب الأخيرة، ومن أبرزها العبارة (16) "الوعي بالتمييز بين الجنسين" بمتوسط حسابي (1.52)، والعبارة (7) "الحماية من المواد المسبِّبة للإدمان" بمتوسط حسابي (1.66). وبوجه عام تشير هذه النتائج إلى أن الحاجات الشخصية والاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية تميل إلى الانخفاض النسبي، باستثناء الجوانب المرتبطة بإدارة التوتر والضغوط النفسية، التي تبرز بوصفها أولوية إرشادية مقارنة ببقية المهارات

نتائج المحور الثاني: الإرشاد التربوي الأكاديمي

أظهرت نتائج محور الإرشاد التربوي الأكاديمي تباينًا في مستوى الاحتياج بين عباراته، كما يوضحه الجدول الآتي.

جدول 3 *التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيب عبارات محور الإرشاد التربوي الأكاديمي (ن=287)*

م	العبارات	درجة الاحتياج: كبيرة جدًا ك	٪	كبيرة ك	٪	متوسطة ك	٪	منخفضة ك	٪	لا أحتاج إطلاقًا ك	٪	المتوسط الحسابي	الترتيب	درجة الحاجة إليها
1	تعلم إستراتيجيات الدراسة الفعالة	19	6.6	25	8.7	60	20.9	82	28.5	101	35.1	2,23	6	منخفضة
2	تحديد الأهداف المستقبلية في التعليم	38	13.2	38	13.2	58	20.2	70	24.3	83	28.9	2,57	5	منخفضة
3	التكيف مع البيئة	24	8.3	24	8.3	34	11.8	54	18.8	151	52.6	2.01	10	منخفضة

م	العبارات	درجة الاحتياج										المتوسط الحسابي	الترتيب	درجة الحاجة إليها
		كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		منخفضة		لا أحتاج إطلاقًا				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
4	اكتساب مهارة إدارة الوقت المدرسية	41	14.2	41	14.2	58	20.2	65	22.6	82	28.5	2.63	3	متوسطة
5	اكتساب الدافعية	25	8.7	13	4.5	48	16.7	75	26.1	126	43.9	2.08	9	منخفضة
6	معرفة الفرص المتاحة للتعليم العالي	49	17.07	46	16.02	50	17.4	61	21.2	81	28.2	2.72	2	متوسطة
7	التعامل مع قلق الاختبارات	59	20.5	31	10.8	53	18.4	63	21.9	81	28.2	2,73	1	متوسطة
8	التركيز أثناء الدروس	51	17.7	22	7.6	58	20.2	70	24,3	86	29.9	2.58	4	منخفضة
9	اكتساب الثقة بالنفس أكاديميًّا	29	10.1	20	6.9	46	16.02	52	18.1	140	48.7	2.11	8	منخفضة
10	التعرُّف إلى أساليب التعلم الذاتي	29	10.1	22	7.6	49	17.07	70	24.3	117	40.7	2.22	7	منخفضة

يتضح من الجدول (3) أن العبارة (7) "التعامل مع قلق الاختبارات" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.73)، وبدرجة احتياج (متوسطة)، مما يشير إلى أن طلبة المرحلة الثانوية يواجهون مستويات ملحوظة من القلق المرتبط بالاختبارات؛ نتيجة الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالتقويم، والمنافسة، وتوقعات النجاح، الأمر الذي يجعل دعمهم إرشاديًا في هذا الجانب ذا أولوية نسبية.

وجاءت العبارة (6) معرفة الفرص المتاحة للتعليم العالي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.72)، وبدرجة احتياج (متوسطة). وفي المقابل، احتلَّت بعض العبارات المراتب الأخيرة بدرجة احتياج (منخفضة)، ومن أبرزها العبارة (5) "اكتساب الدافعية" والعبارة (3) "التكيُّف مع البيئة المدرسية"، مما يشير إلى أن غالبية الطلبة يتمتَّعون بمستويات مناسبة من الدافعية الذاتية، والقدرة على التكيُّف مع متطلبات البيئة المدرسية، الأمر الذي يقلل من شعورهم بالحاجة إلى دعم إرشادي مُكثَّف في هذه الجوانب.

نتائج المحور الثالث: الإرشاد المهني

أظهرت نتائج محور الإرشاد المهني تباينًا في مستوى الاحتياج بين عباراته، كما يوضحه الجدول الآتي.

جدول 4 *التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيب عبارات محور الإرشاد المهني (ن=287)*

م	العبارات	درجة الاحتياج: كبيرة جدًا ك	٪	كبيرة ك	٪	متوسطة ك	٪	منخفضة ك	٪	لا أحتاج إطلاقًا ك	٪	المتوسط الحسابي	الترتيب	درجة الحاجة إليها
1	التعرُّف على المهن	43	14.9	42	14.6	53	18.4	65	22.6	84	29.2	2.63	1	متوسطة
2	الوعي بالاهتمامات والقدرات والقيم الشخصية	29	10.1	26	9.05	49	17.07	69	24.04	114	39.7	2.25	4	منخفضة
3	وضع الأهداف المهنية	39	13.5	34	11.8	56	19.5	70	24.3	88	30.6	2.53	2	منخفضة
4	تنمية مهارات اتخاذ القرار	33	11.4	35	12.1	60	20.9	65	22.6	94	32.7	2.47	3	منخفضة
5	تجنُّب التحيُّزات تجاه المهن المختلفة	21	7.3	17	5.9	36	12.5	64	22	149	51.9	1.94	6	منخفضة
6	معرفة الصحة والسلامة المهنية	28	9.7	17	5.9	48	16.7	67	23.3	127	44.2	2.13	5	منخفضة

يتضح من الجدول (4) أن العبارة (1) "التعرُّف على المهن" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.63)، وبدرجة احتياج (متوسطة)، وجاءت العبارة (3) "وضع الأهداف المهنية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.53)، وبدرجة احتياج (منخفضة). وفي السّياق ذاته، احتلَّت بعض العبارات مراتب متأخِّرة بدرجة احتياج (منخفضة)، ومن أبرزها العبارة (6) "معرفة الصحة والسلامة المهنية"، والعبارة (5) "تجنُّب التحيُّزات تجاه المهن المختلفة".

نتيجة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية (الاجتماعية والأكاديمية والمهنية) لدى طلبة المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية تُعزَى إلى متغير الجنس والمستوى الدراسي؟

نتائج الفروق تبعًا لمتغير (الجنس)

لمعرفة الفروق في الحاجات الإرشادية لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعًا لمتغير الجنس (ذكور/إناث) تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، كما يوضحه الجدول الآتي.

جدول 5 *اختبار (ت) لدلالة الفروق بين وجهة نظر أفراد العينة تبعًا لمتغير (الجنس) (ن=287)*

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
الإرشاد الشخصي والاجتماعي	ذكر	94	2.02	0.846	285	0.611-	0.542	غير دالة إحصائيًا
	أنثى	193	2.09	0.922				
الإرشاد التربوي الأكاديمي	ذكر	94	2.31	1.03	285	0.912-	0.363	غير دالة إحصائيًا
	أنثى	193	2.43	1.04				
الإرشاد المهني	ذكر	94	2.37	1.14	285	0.470	0.638	غير دالة

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
الإجمالي	أنثى	193	2.30	1.11	285	0.348-	0.728	إحصائيًا غير دالة إحصائيًا
	ذكر	94	2.23	0.913				
	أنثى	193	2.27	0.956				

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول الحاجات الإرشادية في محاورها الثلاثة (الشخصي والاجتماعي، والتربوي الأكاديمي، والمهني)، وكذلك في الدرجة الكلية، تبعًا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى).

نتائج الفروق تبعًا لمتغير (المرحلة الدراسية)

لمعرفة الفروق في الحاجات الإرشادية لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي طبقًا لمتغيرات البحث، كما يوضحه الجدول الآتي.

جدول 6 *اختبار (تحليل التباين) لدلالة الفروق بين وجهة نظر أفراد العينة تبعًا لمتغير (المرحلة الدراسية) (ن=287)*

المحور	مستوى المرحلة الدراسية (الثانوي)	العدد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
الإرشاد الشخصي والاجتماعي	الأول	114	0.507	2	0.253	0.314	0.731	غير دالة إحصائيًا
	الثاني	66	229.380	284	0.808			
	الثالث	107	229.887	286				
الإرشاد التربوي الأكاديمي	الأول	114	1.086	2	0.543	0.499	0.607	غير دالة إحصائيًا
	الثاني	66	308.731	284	1.087			
	الثالث	107	309.817	286				
الإرشاد المهني	الأول	114	0.115	2	0.057	0.045	0.956	غير دالة إحصائيًا
	الثاني	66	357.540	284	1.259			
	الثالث	107	357.655	286				
الإجمالي	الأول	114	0.442	2	0.221	0.249	0.780	غير دالة إحصائيًا
	الثاني	66	252.423	284	0.889			
	الثالث	107	252.865	286				

يتضح من الجدول(6) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الحاجات الإرشادية تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية (الأول، الثاني، الثالث الثانوي).

نتيجة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية (الاجتماعية والأكاديمية والمهنية) لدى طلبة المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية تُعزى إلى متغيرات تصنيف الموهبة، والالتحاق بفصول أو برامج موهبة؟

نتائج الفروق تبعًا لمتغير (تصنيف الموهبة)

لمعرفة الفروق بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في الحاجات الإرشادية تبعًا لمتغير تصنيف الموهبة؛

تم استخدام اختبار (ت) لعينيتين مستقلتين، كما يوضحه الجدول الآتي.

جدول 7 *اختبار (ت) لدلالة الفروق بين وجهة نظر أفراد العينة تبعًا لمتغير (تصنيف الموهبة) (ن=287)*

المحور	هل تم تصنيفك كموهوب؟	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
الإرشاد الشخصي والاجتماعي	نعم	132	1.96	0.931	285	1.960-	0.051	غير دالة إحصائيًا
	لا	155	2.16	0.858				
الإرشاد التربوي الأكاديمي	نعم	132	2.22	1.073	285	2.527-	0.012	دالة إحصائيًا
	لا	155	2.53	0.995				
الإرشاد المهني	نعم	132	2.12	1.109	285	2.873-	0.004	دالة إحصائيًا
	لا	155	2.50	1.100				
الإجمالي	نعم	132	2.10	0.965	285	2.698-	0.007	دالة إحصائيًا
	لا	155	2.40	0.899				

يتضح من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول الحاجات الإرشادية تبعًا لمتغير (تصنيف الموهبة)، وذلك في محاور الإرشاد التربوي الأكاديمي، والإرشاد المهني، والدرجة الكلية، وقد جاءت الفروق لصالح الطلبة غير الموهوبين، في حين لم تظهر فروق دالة في محور الإرشاد الشخصي والاجتماعي.

نتائج الفروق تبعًا لمتغير (الالتحاق بفصول الموهبة):

لمعرفة الفروق بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في الحاجات الإرشادية تبعًا لمتغير الالتحاق بفصول الموهبة؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينيتين مستقلتين، كما يوضحه الجدول الآتي.

جدول 8 *اختبار (ت) لدلالة الفروق بين وجهة نظر أفراد العينة تبعًا لمتغير (الالتحاق بفصول الموهبة) (ن=287)*

المحور	هل التحقت بفصول موهبة؟	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
الإرشاد الشخصي والاجتماعي	نعم	165	2.05	0.949	285	0.346-	0.729	غير دالة إحصائيًا
	لا	122	2.09	0.824				
الإرشاد التربوي الأكاديمي	نعم	165	2.34	1.098	285	0.792-	0.429	غير دالة إحصائيًا
	لا	122	2.44	0.960				
الإرشاد المهني	نعم	165	2.25	1.163	285	1.244-	0.215	غير دالة إحصائيًا
	لا	122	2.42	1.052				
الإجمالي	نعم	165	2.22	1.004	285	0.897-	0.370	غير دالة إحصائيًا
	لا	122	2.32	0.848				

يتضح من نتائج الجدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الحاجات الإرشادية تبعًا لمتغير الالتحاق بفصول موهبة، حيث تراوحت قيمة (ت) بين (.35-1.24)، عند مستوى دلالة (.05) فأكثر، مما يشير إلى عدم دلالة الفروق إحصائيًا.

نتائج الفروق تبعًا لمتغير (الالتحاق ببرامج الموهبة)

لمعرفة الفروق بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في الحاجات الإرشادية تبعًا لمتغير الالتحاق ببرامج الموهبة؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينيتين مستقلتين، كما يوضحه الجدول الآتي.

جدول 9 *اختبار (ت) لدلالة الفروق بين وجهة نظر أفراد العينة تبعًا لمتغير (الالتحاق ببرامج الموهبة) (ن=287)*

المحور	هل التحقت ببرامج موهبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
الإرشاد الشخصي والاجتماعي	نعم	170	2.11	0.980	285	0.967	0,334	غير دالة إحصائيًا
	لا	117	2.01	0.760				
الإرشاد التربوي الأكاديمي	نعم	170	2.40	1.098	285	0.200	0,841	غير دالة إحصائيًا
	لا	117	2.37	0.956				
الإرشاد المهني	نعم	170	2.31	1.167	285	0.247-	0,805	غير دالة إحصائيًا
	لا	117	2.34	1.048				
الإجمالي	نعم	170	2.27	1.019	285	0,282	0,778	غير دالة إحصائيًا
	لا	117	2.24	0.817				

يتضح من نتائج الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الحاجات الإرشادية تبعًا لمتغير الالتحاق ببرامج موهبة، حيث كانت قيم (ت) على المحاور المختلفة كما يأتي: (.96) للإرشاد الشخصي والاجتماعي، (.20) للإرشاد التربوي الأكاديمي، (.24) للإرشاد المهني، (.28) للدرجة الكلية عند قيم دلالة تراوحت بين (.33-.84)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (.05)، مما يشير إلى عدم دلالة الفروق إحصائيًا بين الطلبة الملتحقين ببرامج موهبة وغير الملتحقين بها في جميع المحاور والدرجة الكلية.

المناقشة

هدف البحث إلى التعرُّف على مستوى الحاجات الإرشادية (الشخصية والاجتماعية، والتربوية الأكاديمية، والمهنية) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن الفروق تبعًا لبعض المتغيرات المتمثلة بالجنس، والمستوى الدراسي، وتصنيف الموهبة، والالتحاق بفصول موهبة، أو برامج موهبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن حاجات الإرشاد لدى طلبة المرحلة الثانوية جاءت بدرجة منخفضة بوجه عام؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للاستبانة (2.26)، مما يعكس انخفاض مستوى الاحتياج الإرشادي المدرك من وجهة نظر الطلبة. ومع ذلك، أظهر تحليل الأبعاد الثلاثة أن الإرشاد التربوي/الأكاديمي يُعد المجال الأكثر إلحاحًا، يليه الإرشاد المهني، في حين جاء الإرشاد الشخصي والاجتماعي في المرتبة الأخيرة.

وتنسجم هذه الأولويات مع طبيعة المرحلة النمائية التي يمرُّ بها طلبة الثانوية، حيث يواجهون ضغوطًا

متزايدة تتعلَّق بالتحصيل الدراسي، واختبارات القدرات والقبول، والاستعداد لمسارات تعليمية ومهنية مستقبلية، وهو ما تؤكّده دراسات سابقة أبرزت مركزية الجوانب الأكاديمية والمهنيّة في هذه المرحلة (American Psychological Association, 2014) (Suldo et al., 2015) (Luthar & Kumar, 2018).

وفي المقابل، قد يُفسَّر انخفاض الحاجة المدركة للإرشاد الشخصي والاجتماعي بأن الطلبة ينظرون إلى تحدّياتهم الشخصية والاجتماعية على أنها أقل إلحاحًا، أو يفضلون معالجتها في إطار الأسرة والأقران بدلًا من اللجوء إلى الموجهين الطلابيين، إضافة إلى الأثر المحتمل للمواقف الثقافية والوصمة المرتبطة بطلب المساعدة في القضايا الشخصية أو الاجتماعية (Auger et al., 2018). كما أن انخفاض مستوى الحاجات الإرشادية المتصورة من قبل أفراد العينة لا يعني بالضرورة غياب المشكلات الفعلية؛ إذ تشير الأدبيات إلى احتمال محدودية وعي الطلبة بطبيعة الخدمات الإرشادية المتاحة وأدوارها، أو عدم إدراكهم لحاجاتهم إلا عند ظهور مشكلات اجتماعية أو أكاديمية واضحة (Gulliver et al., 2010; Rickwood et al., 2005). وعليه، تبدو الجهود الاستباقية لتثقيف الطلبة حول وظائف الإرشاد وفوائده — بما يتجاوز الدعم الأكاديمي والمهني — أمرًا ضروريًا، من خلال حملات وبرامج تعريفية تعزّز فهمًا أكثر شمولًا وواقعية لدور الإرشاد المدرسي (Gulliver et al., 2010). وبذلك تبرز الحاجة إلى مراجعة مستمرة لتصورات الطلبة عن الإرشاد، وتبنّي استراتيجيات فاعلة لرفع وعيهم، خصوصًا في الجوانب الشخصية والاجتماعية، بما يضمن استجابة إرشادية أكثر شمولًا لحاجاتهم الأكاديمية والمهنية والاجتماعية.

كما بيّنت النتائج أن التعرُّف على المهن يمثّل أعلى الحاجات المهنية مقارنة ببقية مهارات التخطيط واتخاذ القرار المهني، في حين جاءت مهارة التعامل مع التوتر وقلق الاختبارات في صدارة الحاجات الإرشادية، وأدناها الوعي بالتمييز بين الجنسين. وتشير النتائج إلى أن التعرُّف على المهن المناسبة للطالب يمثِّل أعلى الحاجات المهنية (Ahmadi et al., 2025)، متجاوزًا المهارات الأخرى المتعلِّقة بالتخطيط المهني واتخاذ القرار، وهو ما تدعمه الأبحاث التي تؤكّد الدور الحاسم لوضوح المسار المهني والمعرفة الوظيفية في تقليل القلق، وتعزيز فعالية التخطيط. إضافة إلى ذلك، ظهرت مهارة التعامل مع التوتر وقلق الاختبارات كأبرز الحاجات الإرشادية، ويتسق ذلك مع الدراسات التي توضح التأثيرات السلبية لقلق الاختبارات على الأداء الأكاديمي، ونجاح التدخُّلات مثل تقنيات العلاج المعرفي السلوكي (Ergene, 2003).

كذلك تشير نتائج الدراسة إلى أن الوعي بالتمييز بين الجنسين هو الأدنى بين الحاجات الإرشادية، ويمكن تفسيره بأن الطلاب والطالبات يدرسون في مدارس منفصلة، والبيئة التعليمية المنفصلة قد تحدّ من فرص الاحتكاك المباشر أو المقارنات اليومية بين الجنسين. هذا الانفصال يقلل من ظهور مظاهر التمييز أو التحيُّز بشكل واضح أمام الطلاب والطالبات، مما يؤدي إلى انخفاض الوعي بهذه القضية أو اعتبارها غير

ملحة ضمن حاجاتهم الإرشادية (Alhazmi & Nyland, 2013). كما أن الثقافة المجتمعية والتقاليد قد تشكل دورًا في تقليل النقاش أو التركيز على قضايا التمييز بين الجنسين داخل المدرسة، وبالتالي يصبح الاهتمام الأكبر منصبًا على حاجات أكثر وضوحًا وملامسة للحياة الدراسية اليومية، مثل التخصصات المهنية والتعامل مع القلق والاختبارات؛ لذا قد لا يظهر التمييز بين الجنسين كأولوية إرشادية للطلبة أو المرشدين في هذا السّياق، رغم أهميته المستقبلية في سوق العمل والمجتمع. وتبرز هذه النتائج أهمية تطوير برامج إرشادية شاملة لا تقتصر على معالجة إدارة التوتر فقط، بل تعزّز أيضًا الوعي بالعوائق المرتبطة بالهوية في التطوير المهني.

وفي مجال المقارنات ضمن بعض المتغيرات؛ فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الحاجات الإرشادية تبعًا لمتغيرات الجنس أو المرحلة الدراسية أو الالتحاق ببرامج أو فصول "موهبة"، مما يعكس وجود حاجات إرشادية متقاربة بين مختلف شرائح طلبة المرحلة الثانوية. ويُمكن تفسير هذا التشابه بأن جميع الطلاب في هذه المرحلة يمرون بالتحديات الانتقالية ذاتها، مثل ضغوط الاستعداد للجامعة، واختيار التخصصات، والتعامل مع القلق الأكاديمي والاجتماعي. كما أن السياسات التعليمية الموحّدة في المملكة العربية السعودية تفرض معايير وأنشطة موحَّدة، ما يُسهم في تماثل الخبرات والحاجات الإرشادية بين الطلاب والطالبات بغض النظر عن الاختلافات الأخرى.

وقد تختلف هذه النتيجة مع بعض الدارسات الأخرى، حيث تشير إلى أن حاجات طلاب المرحلة الثانوية في الإرشاد قد تختلف بناء على الجنس والمستوى التعليمي والتحصيل الأكاديمي؛ فقد أشارت دراسة لي وآخرين (Le et al., 2024) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمرحلة الدراسية في الحاجات الإرشادية بين طلاب صفوف المرحلة الثانوية. كما أن المستوى الأكاديمي يؤثّر في تلك الحاجات الإرشادية. كما كشفَت نتائج دراسة أميتي وماكيندي (Amity & Makinde, 2020) أنَّه في العينة الريفية، لم تظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع أبعاد الحاجات الإرشادية. وبغض النظر عن الموقع الجغرافي، لم توجد فروق دالة بين الجنسين في أبعاد الحاجات الإرشادية باستثناء الحاجات الإرشادية المتعلِّقة بالجوانب البدنية، حيث أظهرت الإناث احتياجًا أكبر من الذكور. كما تبيَّن أن المُشاركين من المناطق الريفية بحاجة إلى مزيد من الإرشاد في مجالات الإرشاد الشامل مقارنة بالمراهقين في المناطق الحضرية، وقد وُجد أيضًا أنَّ التحصيل الأكاديمي يرتبط إيجابيًا بشكل كبير مع الحاجات الإرشادية.

أما فيما يخص الفروق الدالة لصالح الطلبة غير الموهوبين في محوري الإرشاد الأكاديمي والمهني وفي الدرجة الكلية؛ فقد دلَّت النتائج أن الطلبة غير الموهوبين يعانون من تحدِّيات أكبر في تحديد المسار الأكاديمي والمهني، وربما يفتقرون إلى المهارات الحياتية الضرورية للتخطيط، وتحديد الأهداف واتخاذ القرارات. وقد يعود

السبب في ذلك إلى أن الطلبة الموهوبين عادةً يمتلكون قدرات معرفية متقدّمة ومهارات التفكير النقدي والاستقلالية، وغالبًا ما يحظون بفرص إضافية للتدريب والتطوير ضمن برامج "موهبة"، إضافة إلى وجود بيئة داعمة وموجهة لهم (Peters & Jolly, 2021; Moon, 2003). هذه البيئة تساعدهم على تعزيز ثقتهم بأنفسهم وتنمية وعيهم الذاتي، في حين أن الطلبة غير الموهوبين قد يفتقرون إلى مثل هذا الدعم، مما يجعلهم أكثر احتياجًا للإرشاد الأكاديمي والمهني، خاصة فيما يتعلّق باكتساب مهارات حل المشكلات، وتحديد الأهداف، واستكشاف الخيارات المستقبلية.

علاوة على ذلك؛ فإن الطلبة الموهوبين غالبًا يكون لديهم مستوى أعلى من الطموح والدافعية الذاتية، ويمتلكون استراتيجيات فعالة لتنظيم الوقت والتخطيط للمستقبل (Clinkenbeard,2012)، مما يقلل الحاجة لتدخّلات إرشادية مباشرة مقارنة بزملائهم غير الموهوبين. ومن ناحية أخرى؛ فإن الطلبة غير الموهوبين قد يواجهون تحدّيات تتعلّق بانخفاض مستوى الدافعية الذاتية أو محدودية المعرفة بفرص التطوير الذاتي، أو حتى ضعف الدعم الأسري أو الاجتماعي، مما يزيد من حاجتهم إلى الدعم الإرشادي الأكاديمي والمهني، ويجعل التدخل الإرشادي ضرورة لمساعدتهم على تجاوز العقبات وتحقيق النجاح الأكاديمي والمهني.

وبالتالي، تُبرز هذه النتائج أهمية تصميم برامج إرشادية مرنة تلبي حاجات جميع فئات الطلاب، مع التركيز بشكل خاص على الطلبة غير الموهوبين، وتوفير برامج دعم وتوجيه متخصصة تراعي فروق القدرات والحاجات الفردية.

المحددات

رغم حرص الباحثين على تحقيق أعلى درجات الموثوقية في إجراءات الدراسة وأدواتها، إلا أن نتائج هذه الدراسة تتحدَّد بعدد من المحدِّدات التي ينبغي مراعاتها عند تفسيرها وتعميمها، من أبرزها: اقتصار مجتمع الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، مما قد يحدّ من إمكانية تعميم النتائج على بقية المناطق أو المراحل التعليمية؛ لاختلاف الخصائص والظروف التعليمية. كما اعتمدت الدراسة على أدوات التقرير الذاتي (استبانة الطلبة)، وهي عرضة لتحيُّزات الاستجابة، مثل الرغبة في الظهور الاجتماعي المقبول أو نقص الوعي الذاتي بطبيعة الحاجات الإرشادية. إضافة إلى ذلك، اقتصرت الدراسة على فترة زمنية مُحدَّدة، واعتمدت تصميمًا مقطعيًّا لا يسمح بتتبُّع تطوُّر الحاجات الإرشادية عبر الزمن، كما استخدمت أداة مبنية على أبعاد مُحدَّدة للحاجات الإرشادية قد لا تشمل جميع جوانبها الممكنة، مما يحدّ من تعميم نتائجها على سياقات أخرى.

خاتمة

أظهرت نتائج البحث انخفاض مستوى الحاجات الإرشادية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية بشكل عام في المجالات الشخصية-الاجتماعية، التربوية-الأكاديمية، والمهنية، وبرزت حاجات الإرشاد الأكاديمي، خاصة التعامل مع قلق الاختبارات كأبرز أولوية، بينما جاءت إدارة التوتر في مقدمة الحاجات الشخصية-الاجتماعية، وفي الجانب المهني كان التعرُّف على المهن والتخطيط للأهداف المهنية الأعلى أهمية. ولم تظهر نتائج الدراسة فروقًا إحصائية تُعزى للجنس أو المرحلة الدراسية أو الالتحاق ببرامج الموهوبين، باستثناء فروق محدودة لصالح غير الموهوبين في الحاجات الأكاديمية والمهنية.

وبناءً على نتائج البحث، توصي الدراسة بتعزيز خدمات الإرشاد النفسي والأكاديمي للطلاب عبر برامج تستهدف إدارة قلق الاختبارات ومعالجة الضغوط الدراسية، وذلك بإعداد برامج إرشادية مرتكزة على تشخيص الحاجات الفعلية للطلبة، ومراعاة الفروق بين الموهوبين وغير الموهوبين، مع إشراك مختلف التخصصات الأكاديمية؛ لضمان التكامل في العملية الإرشادية. وفيما يتعلّق بالدراسات المقترحة، فيقترح إجراء بحوث تستكشف الحاجات الإرشادية للطلبة من وجهة نظر الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور، مع توسيع نطاق الدراسات لتشمل مناطق تعليمية ومراحل دراسية مختلفة، وإجراء دراسات مقارنة بين الحاجات الإرشادية ومتغيرات أخرى، كالتحصيل الدراسي ونتائج اختبارات القدرات العامة.

المراجع

المراجع العربية

أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد؛ القديمي، فاطمة بنت يحيى حسن؛ وعسيري، خديجة بنت عبود عبد الله آل معدي. (2019). الحاجات الإرشادية للطالبات الموهوبات بمنطقة عسير في ضوء رؤية المملكة 2030: خطة مقترحة لإرشاد الموهوبين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3*(7)، 131 - 169.

الجاسم، عبد الله بن حسين، وشهاب، أحمد محمد. (2019). دراسة مسحية تحليلية للدراسات العربية التي تناولت إرشاد الطلبة الموهوبين خلال 2000-2017م. *المجلة التربوية الأردنية، 4*(2)، 217-239.

رؤية المملكة العربية السعودية. (2016). *رؤية المملكة العربية السعودية 2030*. الرياض: مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. تم الاسترجاع من https://www.vision2030.gov.sa

الزهراني، علي بن عطية بن علي وأيوب، علاء. (2018). تقييم واقع الخدمات الإرشادية للطلبة الموهوبين في المنطقة الشرقية استنادًا للمعايير العالمية. *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الحاجات الخاصة*، (11)، 132 - 219.

السناني، سارة، ويوسف، محمد. (2022). واقع الخدمات الإرشادية كما تدركها طالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة وحاجاتهن الإرشادية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (6)، 108-132.

الصمادي، أحمد. (2016). التوافق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات نفسية وتربوية، 17*(1)، 55-66.

عبد الرازق، عادل رضوان، وحجاج، إبراهيم عبد المحسن محمد. (2014). استراتيجية مقترحة لتحقيق الرعاية الاجتماعية الشاملة للموهوبين والفائقين بالمجتمع المدرسي. *مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية*، (26)، 20-78.

عبد الله، أحلام حسن محمود وأحمد، دينا عادل أنور. (2025). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين الذكاء الناجح وخفض الإساءة الانفعالية لدى التلاميذ الموهوبين ضعاف السمع زارعي القوقعة بالمرحلة الإعدادية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 35*(127)، 1 - 56.

العتيبي، نوف نوار محسن. (2022). الحاجات الإرشادية للموهوبين في الجامعات السعودية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 6*(19)، 337 - 370. https://doi.org/q596

العمري، عبدالخالق. (2023). الحاجات الإرشادية من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة 2030. *مجلة الإرشاد النفسي، 4*(75)، 171-205.

القحطاني، سعود محمد علي. (2018). الحاجات الإرشادية للطلاب الموهوبين من وجهة نظر معلميهم بمدينة الرياض. *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الحاجات الخاصة*، (11)، 11 - 33.

الملحم، عبد المحسن بن محمد. (2015). الاحتياجات التدريبية للمرشدين الطلابيين للتعامل مع الطلبة الموهوبين في المدارس الحكومية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية. *مجلة الإرشاد النفسي*، (42)، 393 - 427.

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة). (2023). *الإرشاد ورعاية الطلبة الموهوبين*. https://shorturl.at/vDksJ

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة). (2025). *البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين: إحصائيات المسجلين*https://shorturl.at/O2Fjf

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. (د.ت). الإرشاد الإلكتروني للطلاب الموهوبين (موهبة). https://shorturl.at/ccDBR

وزارة التعليم–الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الشرقية. (2025). *تعليم الشرقية يختتم برنامج "موهبة الإثرائي الأكاديمي لصيف 2025"* . وزارة التعليم السعودية. https://shorturl.at/UX1EA

المراجع الأجنبية

Abdelrazek, A., & Hajjaj, I. A. (2014). A proposed strategy to achieve comprehensive social care for the gifted and outstanding in the school community (In Arabic). *Cairo Journal of Social Work, (26)*, 20–78. https://doi.org/q595

Abdullah, A., & Ahmed, D. (2025). The effectiveness of a cognitive behavioral guidance program to improve successful intelligence and reduce emotional abuse among gifted hearing-

impaired cochlear implant students in the preparatory stage (In Arabic). *The Egyptian Journal of Psychological Studies, 35*(127), 1–56.

Ahmadi Dehrashid, F., Salimi, J., & Isanejad, O. (2025). Evaluation of students' counseling needs: A quantitative analysis. *SSRN*. https://doi.org/10.2139/ssrn.5209986

Akdemir, A. (2023). School guidance & counseling in the 21st century: A focused review. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities, 7*(4), 994–1002. https://doi.org/10.5281/zenodo.10437673

Alhazmi, A. A., & Nyland, B. (2013). The Saudi Arabian international student experience: From a gender-segregated society to studying in a mixed-gender environment. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 43*(3), 346–365. https://doi.org/10.1080/03057925.2012.722347

Al-Jassem, A. b. H., & Shehab, A. M. (2019). An analytical survey study of Arab studies addressing the guidance of gifted students during 2000–2017 (In Arabic). *The Jordanian Educational Journal, 4*(2), 217–239.

Al-Mulhim, A. b. M. (2015). Training needs of student counselors in dealing with gifted students in public schools in the Eastern Region of Saudi Arabia (In Arabic). *Journal of Psychological Guidance, (42)*, 393–427. https://doi.org/10.37575/h/edu/0012

Al-Omari, A. (2023). The guidance needs from the perspective of secondary school students in light of Vision 2023 (In Arabic). *Journal of Psychological Guidance, 4*(75), 171–205. https://l1nq.com/fw4mho1

Al-Otaibi, N. N. M. (2022). The guidance needs of the gifted in Saudi universities (In Arabic). *The Arab Journal of Disability and Gifted Sciences, 6*(19), 337–370. https://doi.org/q596

Al-Qahtani, S. M. A. (2018). The guidance needs of gifted students from their teachers' perspective in Riyadh city (In Arabic). *The International Journal of Special Needs Sciences and Rehabilitation, (11)*, 11–33.

Al-Samadi, A. (2016). Psychological adjustment among secondary school students in Hail Region, Saudi Arabia (In Arabic). *Journal of Psychological and Educational Studies, 17*(1), 55–66.

Al-Sinani, S., & Youssef, M. (2022). The reality of guidance services as perceived by female secondary school students in Al-Madinah Al-Munawarah and their guidance needs (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, (6)*, 108–132. https://sl1nk.com/u58jroq

Al-Sumadi, A. (2016). Psychological adjustment of secondary school students in the Hail region, Saudi Arabia. *Journal of Psychological and Educational Studies, 17*(1), 55–66.

Al-Zahrani, A. b. A. b. A., & Ayoub, A. (2018). Evaluating the reality of guidance services for gifted students in the Eastern Region based on international standards (In Arabic). *The International Journal of Special Needs Sciences and Rehabilitation, (11)*, 132–219.

American Psychological Association. (2014). Stress in America: Are teens adopting adults' stress habits?. https://shorturl.at/2mkbQ

Amity, A., & Makinde, B. (2020). Gender differences in counseling needs among secondary school students. Journal of Education and Practice, 11(8), 45–52.

Arnout, B. I. A., Al-Qadimi, F. b. Y. H., & Asiri, K. b. A. A. A. M. (2019). The guidance needs of gifted female students in the Asir region in light of Saudi Vision 2030: A proposed plan for guiding the gifted (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, 3*(7), 131–169.

Auger, R. W., Abel, N. R., & Oliver, B. M. (2018). Spotlighting stigma and barriers: Examining secondary students' attitudes toward school counseling services. *Professional School Counseling*. https://doi.org/q597

Bishop, J. (2026). Counseling secondary gifted students. In *The handbook of secondary gifted education* (pp. 398–412). Routledge.

-27Bojanowska, A., & Piotrowski, K. (2019). Values and psychological well-being among adolescents Are some values 'healthier' than others? *European Journal of Developmental Psychology, 16*(4), 402–416. https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1438257

Buana, E. C., & Zulwidyaningtyas, E. (2025). The effectiveness of cognitive restructuring techniques in reducing academic procrastination among junior high school students. *International Journal of Counseling and Psychotherapy, 2*(1), 43–49. https://doi.org/10.64420/ijcp.v2i1.187

Chen, C. P., & Wong, J. (2013). Career counseling for gifted students. *Australian Journal of Career Development, 22*(3), 121–129. https://doi.org/10.1177/1038416213507909

Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools, 49*(7), 622–630.

Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School Psychology International, 24*(3), 313–328. https://doi.org/10.1177/01430343030243004

Gulliver, A., Griffiths, K. M., & Christensen, H. (2010). Perceived barriers and facilitators to mental health help-seeking in young people: A systematic review. *BMC Psychiatry, 10*, Article 113. https://doi.org/10.1186/1471-244X-10-113

Helsper, C. A., DeShon, L., Boylan, L. E., Bowers, J. R., Yoo, J. E., & Moon, S. M. (2025). Under pressure: Gifted students' vulnerabilities, stressors, and coping mechanisms within a high-achieving high school. *Behavioral Sciences, 15*(2), 235. https://doi.org/10.3390/bs15020235

Ishak, N. M., & Abu Bakar, A. Y. (2010). Counseling for gifted students: Implication for a differentiated approach. *The International Journal of Learning: Annual Review, 17*(6), 75–88. https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/V17I06/47102

Jailani, M. A., Yusooff, F., Wong, H. S., Wan Abas, W. M. U., & Omar, M. (2024). Counselling needs of secondary school students during the post-COVID-19 period. *International Journal of Asian Social Science*. https://doi.org/10.55493/5007.v14i9.5190

King Abdulaziz and His Companions Foundation for Giftedness and Creativity (Mawhiba). (2023). Guidance and care for gifted students (In Arabic). https://shorturl.at/vDksJ

King Abdulaziz and His Companions Foundation for Giftedness and Creativity (Mawhiba). (2025). The national program for discovering the gifted: Registration statistics (In Arabic). https://shorturl.at/O2Fjf

King Abdulaziz and His Companions Foundation for Giftedness and Creativity (Mawhiba). (n.d.). Electronic guidance for gifted students (In Arabic). Mawhiba. https://shorturl.at/ccDBR

Le, C. M., Huynh, S. V., Nguyen, V. H. A., Le, V. T., Luu Thi, H. T., & Tran Chi, V. L. (2024). Psychological difficulties and the needs for psychological services for high school students. *Discover Mental Health, 4*, Article 50. https://doi.org/10.1007/s44192-024-00101-5

Luthar, S. S., & Kumar, N. L. (2018). Youth in high-achieving schools: Challenges to mental health and directions for evidence-based interventions. In *Plenuseries on human exceptionality* (pp. 441–458). https://doi.org/10.1007/978-3-319-89842-1_23

Martin, A. J. (2023). Integrating motivation and instruction: Towards a unified approach in educational psychology. *Educational Psychology Review, 35*, 54. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09774-w

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Ministry of Education – General Administration of Education in the Eastern Region. (2025). Eastern Education concludes the "Mawhiba Academic Enrichment Program for Summer 2025" (In Arabic). Saudi Ministry of Education. https://shorturl.at/UX1EA

Nikolaos, I. (2025). School performance anxiety in adolescents. *International Journal of Educational Innovation, 4*(2). https://doi.org/10.69685/uend8749

Orenstein, G. A., & Kaur, J. (2026). Erikson's stages of psychosocial development. In *StatPearls*. StatPearls Publishing. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK556096/

Özmen, C., & Hürsen, Ç. (2020). Identifying the students' needs for guidance at vocational and technical Anatolian high schools. *Postmodern Openings, 11*(4), 79–108. https://doi.org/10.18662/po/11.4/224

Peters, S. J., & Jolly, J. L. (2018). The influence of professional development in gifted education on the frequency of instructional practices. *The Australian Educational Researcher, 45*(4), 473–491. https://doi.org/10.1007/s13384-018-0260-4

Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246–279). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015

Rezeki, S. M., Charmicaell, M., Yolanda, P. R., Velisya, S., & Saragih, L. A. (2025). Self-reflection amid social spotlight: A study on self-concept and social anxiety among high school adolescents. *Psikostudia Jurnal Psikologi, 14*(3), 425. https://doi.org/10.30872/psikostudia.v14i3.19859

Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi, J. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health, 4*(3), 218–251. https://doi.org/10.5172/jamh.4.3.218

Robertson, J. C. (2011). Advanced learner perceptions of psychological well-being and school satisfaction in two educational settings [Doctoral dissertation]. https://doi.org/10.25774/W4-DR1E-XR09

Roziqi, M. (2025). Career guidance and counseling strategy based on Nusantara culture for the implementation of the independent curriculum in high school: A narrative review. *Psychology in the Schools, 62*(5), 1567–1573. https://doi.org/10.1002/pits.23415

Ruiz, W. D. G., & Yabut, H. J. (2024). Autonomy and identity: The role of two developmental tasks on adolescent's wellbeing. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1309690. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1309690

Salter, D., Neelakandan, A., & Wuthrich, V. M. (2025). Anxiety and teacher-student relationships in secondary school: A systematic literature review. *Child Psychiatry and Human Development, 56*(6), 1870–1888. https://doi.org/10.1007/s10578-024-01665-7

Saudi Vision 2030. (2016). *Saudi Vision 2030* (In Arabic). Council of Economic and Development Affairs. https://www.vision2030.gov.sa

Suherman, A. (2017). A comprehensive counseling model for underachieving gifted students. *International Journal of Instruction*, *10*(2), 199–214. https://doi.org/10.12973/iji.2017.10213a

Suldo, S. M., Shaunessy-Dedrick, E., Ferron, J., & Dedrick, R. F. (2018). Predictors of success among high school students in advanced placement and international baccalaureate programs. *Gifted Child Quarterly*, *62*(4), 350–373. https://doi.org/10.1177/0016986218758443

Warren, J. M., Blount, T. N., & Ricks, J. R. (2025). The use of implementation strategies in school counseling: A deductive qualitative analysis. *Professional School Counseling*, *29*(1). https://doi.org/10.1177/2156759X251342491

Wood, S. M. (2010). Nurturing a garden: A qualitative investigation into school counselors' experiences with gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, *34*(2), 261–302. https://scispace.com/papers/nurturing-a-garden-a-qualitative-investigation-into-school-ugevz1emps

Woodcock, S., Hitches, E., Di Sipio, M., & Moore, B. (2025). "I just needed someone to hear me": Listening to student voices on secondary school support. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, *30*(4), 396–423. https://doi.org/10.1080/10824669.2025.2485036

Yavuz, O. (2022). Exploring perceptions of urban high school students related to their high priority counseling needs. *Education Leadership Review*, *23*(1), 55–74. https://shorturl.at/gkEj1

Zhang, L. (2025). Anxiety disorders and adolescent school aversion: An analysis of the phenomenon in Chinese mainland and intervention approaches. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, *113*(1), 135–141. https://doi.org/10.54254/2753-7048/2025.ns26975

Zulhakim, A., Rochani, R., & Khairun, D. Y. (2025). The self-leadership profile of high school students and its implications for personal-social guidance and counseling. *Indonesian Journal of Guidance and Counseling Studies*, *2*(3), 127–134.

Zyromski, B., & Dimmitt, C. (2023). *School counseling research: Advancing the professional evidence base*. Oxford University Press.