مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوى بجامعة أم القرى فى تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً وأساليب اكتشافه وطرق رعايته

إعداد

د. مرضي بن غرم الله الزهراني

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية بمكة المكرمة ــ جامعة أم القرى

١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م

« مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً وأساليب اكتشافه وطرق رعايته »

د. مرضي بن غرم الله الزهراني*

ملخص الدراســـة

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً، وأساليب اكتشافه، وطرق رعايته، وقد استخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٦) طالباً معلماً من المتخصصين في اللغة العربية المنتظمين في مقرري طرق تدريس اللغة العربية (٢)، والتربية العملية، طبقت عليهم استبانة مكونة من ثلاثة محاور؛ بعد التحقق من صدقها وثباتها، وذلك في نهاية الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٢٨هـ/١٤٢٩هـ ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين الأحادي one way Anova وكشف نتائج الدراسة عن أن برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى قد أسهم في تعريف الطالب المعلم المتخصص في اللغة العربية (بست) من الخصائص الذاتية بدرجة عالية، هي: (يتصف بالثقة في النفس، يعمل بحماس، لديه اهتمامات خاصة، يتميز بالدافعية الذاتية، يركز على الموضوعات الرئيسة، يثابر في النشاطات التي يختارها بنفسه)، و(أربع) من الخصائص الاجتماعية هي: (يختاره الآخرون للمساعدة أو الانضمام إلى مجموعتهم، يحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين، يستمتع بتكوين صداقات إيجابية جديدة مع الآخرين، يجيد فن التعامل مع الآخرين)، بينما أسهم في تعريف الطالب المعلم ببقية الخصائص (اللغوية، والذاتية، والاجتماعية)، وعددها (٣٧) خاصية بدرجة متوسطة، وفيما يتعلق بأساليب الاكتشاف فقد أسهم في التعريف بأسلوب واحد بدرجة عالية وهو (مقاييس حب الاستطلاع) أما بقية الأساليب وعددها (١٢) أسلوباً فقد أسهم في التعريف بها بدرجة متوسطة . والأمر ذاته فيما يتعلق بطرق رعاية الموهوبين لغوياً، حيث أسهم في التعريف بطريقة واحدة بدرجة عالية هي : (مراكز مصادر التعلم)، أما بقية الطرق وعددها (٢١) طريقة فقد أسهم في التعريف بها بدرجة متوسطة، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات آراء (عينة الدراسة) تبعاً للمعدل التراكمي واختلاف التخصص (اللغة والنحو والصرف، والبلاغة والنقد، الأدب) إلا فيما يتعلق بطرق التسريع التعليمي، حيث إن الطلاب المعلمين المتخصصين في البلاغة والنقد يرون أن البرنامج يعرفهم بها بدرجة عالية، مقارنة بما يراه الطلاب المعلمون المتخصصون في اللغة والنحو والصرف، والأدب.

وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات للقائمين على برنامج الإعداد التربوي في وزارة التعليم العالي، وتعليم اللغة العربية، ورعاية الموهوبين في وزارة التربية والتعليم، واقترحت بعض الدراسات ذات الصلة بموضوعها.

(*) أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية بمكة المكرمة – جامعة أم القرى.

The Contribution Level of Educational Preparation Program at Umm Al Qura University in acquainting The Under training teacher with the linguistically talented student characteristics, styles of detection, and caring methods.

Dr. Mordhi Bin Ghorm Allah Al-zahrani.
Associate Professor of Arabic Language, Curricula and Teaching Methods.
College of Education- Umm Al Qura University- Holy Makkah.

Abstract:-

The Study aimed at determination of The Contribution Level of Educational Preparation Program at Umm Al Qura University in telling The Under training teacher with the linguistically talented student characteristics , styles of detection, and caring methods, the descriptive methodology was used, the study sample consisted of (146) under training teachers specialized in Arabic Language with regular status in the two courses, methods of teaching Arabic Language(2) and practical education, a questionnaire consisted of three axis was applied, after confirmation of its validity and reliability, at the end of second semester in the year (1428-1429H), repetitions, percentages, mathematical averages, standard deviations, and one way ANOVA analysis were used for data analysis.

The study findings showed that the educational preparation program at Umm Al Qura University has contributed in acquainting the under training teacher who is specialized in Arabic Language with six of self characterizations in a high degree, they are (self confidence, thrilling work, having special interests, self motivation, concentrating on main subjects, persisting in the activities that he chooses himself). Four social characteristics, they are: (others select him for help or joining their group, well listening and communication with others, making new positive friendship relations with others, well treatment with others), but contributed in acquainting the under training teacher with the rest of (linguistic, self, social) characteristics which are (37) characteristics in a moderate degree, it only contributed with one of detection styles in high degree it is (criteria of investigation desire), but contributed in the rest styles (12) in a moderate degree.

The same matter relates to caring about linguistically talented as the program contributed with a high degree (centers of education resources), but contributed in the rest of methods (21) with moderate degree, the study results showed no statistically significant differences at the level (0.05) between the averages of the study sample opinions according to accumulated range and specialization (language grammar syntax, criticism and rhetoric, literature) except in what relates to learning acceleration since the under training teachers specialized in criticism and rhetoric see that the program acquaints them with high degree compared with what is seen by the under training teachers specialized in language, grammar, syntax and literature.

The study presented some recommendations for who are responsible about the educational preparation program in ministry of higher education, teaching Arabic language in the ministry of education, who care about talented students, and suggested some studies related to its subject.

مقدمة:

للتعليم أهمية كبيرة ودور حاسم في تقدم الأمم ورقيها؛ فقوة أي بلد في العالم لم تعد تقاس بعدد السكان، واتساع الرقعة، ولكن بما يمتلك من قدرات بشرية مؤهلة، ومدربة؛ للتعامل مع التطورات المستقبلية، وإدراكا لهذه الحقيقة اهتمت دول العالم اهتماما ملحوظا بالتعليم، وأولت المعلم، والمتعلم عناية خاصة، واهتماما فائقا؛ بوصفهما الأمل المرتجي لتحقيق التطور والازدهار، واللحاق بركب الحضارة والتقدم، ولذا يقول ماتشادو (٢٠٠٤م) "يتضح مما تفيده علوم اليوم أن بنية دماغ الإنسان الحالي لا تختلف في الشكل والجوهر عن مثيلتها منذ فجر التاريخ، فما الذي تغير إذا حتى تنهض أمم وتتخلف أخرى؟ إنها التربية، وإنه التعليم الذي تعاقب على أجيال الأمة" ص١٤. حيث تسهم العملية التربوية المخططة، والمنظمة، والهادفة في تنمية الإبداع وتطويره؛ من خلال توفير المناخ الملائم للتربية الإبداعية، التي تجعل من المتعلم مبدعاً في فكره وقوله وعمله؛ ليسهم في الإضافة إلى تراكمات العلم والمعرفة وتطبيقاتها؛ فيشارك في بناء المجتمع ونهضته (أبو سماحة وآخرون، ١٤١٣هـ، ص٢) .

وقد أثبتت البحوث والدراسات العلمية أن هناك نسبة ما بين ٢-٥% من الناس يمثلون المتفوقين والموهوبين، حيث يبرز منهم صفوة العلماء والمفكرين والمصلحين والقادة والمبتكرين والمخترعين الذين اعتمدت الإنسانية منذ أقدم عصروها في تقدمها الحضاري على ما تنتجه أفكارهم وعقولهم من اختراعات وإبداعات وإصلاحات، ومع التقدم العلمي التقني في العصر الحديث أصبح الاهتمام والتعرف على أفراد هذه الصفوة منذ طفولتهم ورعايتهم أمرا تعتني به المجتمعات المتقدمة، فاستحدثت المقاييس والاختبارات التي تكشف عن الاستعدادات والمواهب لدى أبنائها منذ وقت مبكر، وصممت البرامج التعليمة الخاصة بهؤلاء الموهوبين؛ لتستجيب لمواهبهم وقدراتهم في التفوق العقلي، والإبداع والقدرات الخاصة (آل شارع وآخرون، ١٤٢١هـ، ص٥) . ولذا فقد أكدت ندوة دور الثقافة والتعليم في التنمية على أن تطوير التعليم من أجل المستقبل يتجه في المقام الأول إلى التنمية البشرية، وتكوين الإنسان الجديد بدنيا، وعقليا، ومهاريا، واجتماعيا، وروحيا؛ ليمثل مع القيم الثقافية توأماً يدفع بجهود التنمية، وتحسين نوعية الحياة بصورة أفضل وأكمل وأجمل (دائرة الثقافة والإعلام بحكومة الشارقة، ١٤٢٣هـ) .

ولأهمية العنصر البشرى ودوره في الحياة فقد عنيت المملكة العربية السعودية بتوفير كل سبل الرقي والتقدم، حيث أنشأت المدارس للبنين والبنات في جميع مدن المملكة وقراها، كما فتحت الجامعات والكليات والمعاهد المتخصصة لإعداد المعلمين المؤهلين لتولي زمام الأمور في تعليم التلاميذ؛ فالمعلم هو العنصر الأهم في العملية التعليمية، وإعداده في العصر الحاضر يمثل أولوية خاصة، وأهمية كبيرة في كافة النظم التعليمية في البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء؛ ذلك لأن التطورات التي حدثت وتحدث تباعاً فرضت على مؤسسات إعداد المعلمين أدواراً جديدة ؛ لابد أن يتكيف معها، ويحيط بها؛ فدوره لم يعد مقتصراً على نقل المعرفة فحسب؛ بل تعدى ذلك ليشمل

مجالات جديدة، فالمعلم المستقبلي أو معلم القرن الحادي والعشرين لابد أن يكون قادرا على ممارسة الأدوار الجديدة الملقاة على عاتقه؛ لأن المعلم عنصر مهم وفاعل في مجتمع المؤسسة التربوية وبيئتها المحيطة، وهو المسؤول الأول عن جعل المدرسة مناخا صالحا لازدهار ابتكار المتعلمين، وإبداعهم، أو متاهة تضيع فيها القدرات وتنطفئ فيها المواهب والاستعدادات (شوق ومحمود، ١٤٢٢هـ، ص١٧) . ومن أبرز تلك الأدوار وأهمها مساعدة تلاميذه على الإبداع والابتكار (الخليفة، ١٤٢٥هـ ص٢٩٩) . وتأكيدا لما سبق فقد دعت ندوة دور الثقافة والتعليم في التنمية العربية إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلم وتدريبه مهنيا؛ ليتمكن من القيام بالمهمات الجديدة والمتجددة في تنمية قدرات التلاميذ المتنوعة، مما يخصب مساعي التنمية البشرية في مسيرة التنمية الشاملة المستدامة (دائرة الثقافة والإعلام بحكومة الشارقة، ١٤٢٣هـ) ، ومما يجعل دور المعلم بالغ الأثر في العملية التربوية أن النظام التربوي؛ والمعلم عموده الفقري يؤثر في مختلف الأنظمة الأخرى بالمجتمع، ومنها: النظام القيمي، والسياسي، والاجتماعي والاقتصادي (شوق ومحمود، ١٤٢٢هـ، ص١٧) . فالتلاميذ الموهوبون يعدون ركائز أساسية وضرورية لكل مجتمع متقدم؛ فهم ينتجون المعرفة الإنسانية، ويطوّرنها ويطوعونها للتطبيق، وهم الأمل في حل المشكلات التي تعوق التقدم الحضاري، وهم القوة الدافعة نحو تقدم الوطن ورفاهيته وإسعاده (أبو سماحة وآخرون، ١٤١٣هـ، ص٢) .ومن المتفق عليه كما ذكر التويجيري ومنصور (١٤٢١هـ) "أن المتفوقين والموهوبين في مجالات وقطاعات إنتاجية مختلفة يكونون قطاعا مهما من القوى الإنسانية بما لديهم من طاقات واستعدادات، وذكاء عال، ومواهب خاصة، وقدرات على الفهم والاستيعاب والابتكار، والإبداع، والتوجيه والقيادة ؛ فهم أكثر الأفراد قدرة على فتح آفاق جديدة منسقة؛ للتغلب على المشكلات والعقبات التي تواجه التقدم والتنمية في مجتمعاتهم، وتحقيق الأمن والطمأنينة لمواطنيهم، والتغلب على عوامل العوز والحاجة والحرمان؛ بل إن لديهم القدرة الابتكار في حال عدم توافر الإمكانات المادية في مجتمعاتهم. كما أن على المتفوقين والموهوبين أيضا تحمل العبء الأكبر من غيرهم في بناء المجتمع الجديد، ومن ثم فإن دور المجتمع هو تهيئة الإمكانات المادية المتقدمة والحوافز مع تهيئة الفرص والظروف والتشجيع والاستعدادات التي تتوافر لديهم، حتى تكون فاعليتهم وإنتاجهم أكثر نفعاً لأوطانهم. ص٨٧ .

إن العناية بالموهوبين، ورعايتهم، والتعرف المبكر عليهم يعد من الأولويات؛ التي ينبغي الاهتمام بها من قبل واضعي السياسات التعليمية في وطننا العربي (السنبل، ٢٠٠٢، ص١٤) .

ولذا فلم تغب تلك الأولوية عن واضعي سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية حيث نصت سياسة التعليم المعتمدة بقرار مجلس الوزراء رقم (٧٧٩) بتاريخ ١٣٨٩/٩/١٦هـ على "الاهتمام باكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وإتاحة الإمكانيات والفرص المختلفة لنمو مواهبهم في إطار البرامج العامة، وبوضع برامج خاصة" (وزارة المعارف، ١٤١٦هـ، ص١٤)

وإدراكا من مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية لأهمية قضية رعاية الموهوبين،

وبالتعاون مع وزارة المعارف، والرئاسة العامة لتعليم البنات آنذاك فقد تم في عام ١٤١٠هـ تبني مشروع وطني بحثي لتطوير التعليم ومن ضمنه برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم وقد تحدد الهدف الأساسي للمشروع في إعداد برنامج للكشف عن الموهوبين ورعايتهم. وفي ضوء حاجة المجتمع وأهداف السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية، والإمكانات المتاحة، حيث تم إنجازه في تسعة مجلدات تضمنت تطوير أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين، ونماذج لبرامج إثرائية لرعاية الموهوبين في العلوم والرياضيات، وكذلك تصور لكيفية دعم المجتمع للموهوبين ودعم رعايتهم (آل شارع وآخرون، ١٤٢١هـ، ص٣، والنافع، ١٤٢١هـ، ص٢١) .

وتنفيذا لتوصيات المشروع وتبني مقترحاته قامت وزارة المعارف آنذاك بافتتاح عدد من مراكز رعاية الموهوبين بلغ عددها بنهاية عام ١٤٢٠هـ ستة مراكز في كل من الرياض، والطائف، والمدينة المنورة، وجدة، والدمام، والإحساء (آل كاسي، ١٤٢٤هـ، ص٤) .

كما توج ذلك الاهتمام بإنشاء الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بوزارة المعارف، وجاء إنشاء مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، وهي مؤسسة وطنية حضارية خيرية ذات شخصية اعتبارية مستقلة ، هدفها الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، ليؤكد حرص المملكة العربية السعودية على اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، كما إن إقامة معارض الابتكارات، المسابقات العلمية، وتكريم المتفوقين دراسيا، والموهوبين في مجالات شتى خير شاهد على ما يحظى به التلميذ الموهوب من رعاية واهتمام وتشجيع (وزارة المعارف ١٤٢١هـ، ص١٨) والتلميذ الموهوب يتميز بخصائص وقدرات تميزه عن غيره من التلاميذ، فله احتياجات خاصة تتضمن قدرا كبيرا من التحدي والتعقيد؛ مما يتطلب الاستجابة لها بشكل خاص، وإغفال تلك الخصائص، وعدم أبرزها للمعلمين وتدريبهم على تعرفها واكتشاف المواهب ورعايتها قد يؤدي إلى نتائج سلبية. ولا شك في أن أهم عقبة تواجه المعلم في الصف هي التفاوت الملحوظ في مستوى التلميذ الموهوب مقارنة بمستوى رفاقه لاسيما في المراحل الدراسية المتقدمة؛ بالإضافة إلى عدم قدرة المعلم على القيام بمهنة التعليم كما يجب، أي أنه غير مؤهل للقيام بعمله. (الخوري، ١٤٢٢هـ، ص٤٠) وقد أكدت سلفيا وقاري (Sylvia. Gary 2002, p56) على أن تحديد خصائص الموهوبين، وتعرف سماتهم يعد موضوعا مهما؛ لأنه يساعد المعلم على فهم هؤلاء التلاميذ. فالاحتياجات الأساسية للموهوبين في الفهم، وتقدير الذات، واحترامها، والشعور بالإنجاز، والاستقلال، وتحقيق الذات هي الاحتياجات نفسها للتلاميذ الآخرين، فإذا لم يستجب لهذه الاحتياجات الأساسية بالقدر المناسب فإنهم مثل الآخرين يعانون من مشاكل القلق والاضطراب، والشعور بعدم الأمن، فالتناقض الذي يواجهونه في القيم والمعايير، والسلوك والإنجاز يوجد مشاكل خاصة لهم إذا لم يستجب لاهتماماتهم المختلفة وأهدافهم وطريقة حياتهم. (آل شارع، ١٤٢١هـ، ص٢٢)

ويشير ديكسون وآخران (١٤٢٠هـ) إلى أن التلميذ الموهوب قد يواجه مخاطر عدة " بدءا بالاغتراب، والعزلة عن أقرانهم، وانتهاء بوصفهم مختلفين، ومن ثم يرفضهم التلاميذ الآخرون،

وعندما يتكرر حدوث ذلك الأمر، أو يستمر فترات طويلة فإن مشاعر العزلة والغربة، قد تحرك هؤلاء التلاميذ لانتهاج سلوكيات قد تكون مدمرة للذات". ص٨ .

فطريقة التدريس، وسير عملية التعليم أو التقدير السلبي للذات قد يضع التلميذ في خطر ويصيبه بالإحباط والفشل.

ويؤكد الكامل (١٤٢٧هـ) على أهمية دور المعلم في رعاية التلميذ الموهوب، حيث يقول: " إن معلمي التعليم العام يمكنهم التدريس للتلاميذ الموهوبين عندما يكون لديهم الوعي ببعض الموضوعات، مثل: تنمية مهارات التفكير، وتنمية الإبداع في حل المشكلات، واختيار المواد والطرق الملائمة للتدريس، والإلمام بالحاجات الانفعالية للموهوبين، والوعي بأهمية التعرف على خصائصهم " . ص٢٠٠

تحديد المشكلة:

على الرغم من الاهتمام بالتلاميذ الموهوبين وتوجه القائمين على التعليم العام في المملكة العربية السعودية لإعداد البرامج اللازمة لاكتشافهم ورعايتهم؛ إلا أن برامج إعداد المعلمين لما تلفت إلى ذلك، حيث تخلو برامجها من مقررات متخصصة تهتم بالموهوبين، وخصائصهم، وأساليب اكتشافهم، وطرق رعايتهم، ويُقتصر على تقديم مقررات في علم النفس، والمناهج، وطرق التدريس تتضمن تلك المقررات بعض المفردات التي تناقش بعضاً من جوانب الفروق الفردية بين التلاميذ في جميع المراحل، وتقدم بعض التوجيهات والأساليب لمواجهتها بشكل نظري، كما يزود الطالب المعلم ببعض طرق التدريس واستراتيجياته التي تتناسب مع التلاميذ الموهوبين، وغيرهم مثل : التعلم التعاوني، وحل المشكلات ، والتعلم الذاتي، ولعب الأدوار، والألعاب التعليمية، والعصف الذهني، وقد توصلت دراسة السليماني، وبار (١٩٩٨م) إلى أن برامج إعداد المعلمين في الجامعات الخليجية تقدم بعض المواد التي تتعرض للموهوبين بصورة عامة أو جزئية على مستوى البكالوريوس، وهي تتراوح بين مادتين إلى أربع مواد، وتلك المواد لا تعد كافية لتأهيل المعلمين للتعامل مع الموهوبين.

ولذا فقد دعت دراسة الثبيتي (٢٠٠٣م) إلى ضرورة زيادة تركيز برنامج الإعداد التربوي على إبراز خصائص التلميذ الموهوب للملتحقين به من طلاب الإعداد التخصصي.

كما أشار التويجري ومنصور (١٤٢١هـ) إلى " أن هناك حاجة ماسة إلى توفير البرامج التربوية الملائمة لرعاية الموهوبين وإعداد المعلمين الذين يستطيعون العمل معهم بنشاط وجدية". ص٨٩ ؛ لأن المعلم قد يواجه في صفه بعض التلاميذ الموهوبين أو بطيئي التعلم، ومن ثم فإنه من الضروري أن يتعرف كل معلم على خصائص هاتين الفئتين من التلاميذ؛ حتى يتمكن من تقديم الخدمة التعليمية لهم على نحو أفضل " (وزارة المعارف، ١٤١٨هـ، ص٩٩)

وقد أكد الكامل (١٤٢٧هـ) على أن من المشكلات المتعلقة بتعليم الموهوبين في بيئتنا

التعليم العام " عدم إعداد معظم المعلمين لتدريس التلاميذ الموهوبين؛ فيواجهون تحديات كبيرة بسبب اتساع نطاق قدرات التلاميذ وحاجاتهم، ومن ثم فقد لا يشعر بعض المعلمين بالارتياح للعمل مع التلاميذ الذين لديهم قدرات استثنائية".(ص ٢٠٩).

وفي مجال اكتشاف الموهوبين تعد تقديرات المعلمين وأحكامهم من أول الأساليب المستخدمة، وأبسطها، وأكثرها استخداما (آل شارع وآخرون ١٤٢١هـ، ص٢٦)، حيث يطلب اليهم ترشيح التلاميذ الذين يجدونهم متفوقين على أقرانهم ممن هم معهم في الصف، أو النشاط المدرسي، أو من يُقدر المعلمون أن لديهم الاستعدادات والقدرات التي تدل على إمكانية أن يكون هؤلاء التلاميذ موهوبين، وإن كانت هذه القدرات لا تظهر في أدائهم المدرسي. ويرى الطحان (١٩٨٢م) أن " لملاحظات الآباء، وتقارير المعلمين أهمية أكبر بكثير من وسائل التقويم الموضوعي في الكشف عن الموهوبين في المجالات الفنية، والأدبية، والميكانيكية، والقيادية والجماعية" ص٤٥. وإن كان ذلك لا يقلل من وجهة نظر الباحث من أهمية المقاييس والاختبارات الموضوعية في اكتشاف الموهوبين، وتحديدهم.

والمنطق الأساسي في استخدام تقديرات، أو ترشيحات المعلمين هو أنهم أكثر قربا من التلاميذ وأكثر معايشة لهم في المدرسة، والأقدر على تقويم أدائهم المدرسي، كما أنهم يستطيعون ملاحظة الجوانب الأخرى من قدرات التلاميذ والتعرف عليها، مثل: التذكر، والتخيل والمواهب الفنية، واللغوية، والقيادية، التي تتبين من خلال الملاحظة المنظمة لسلوك التلميذ وتفاعله في النشاطات المدرسية المختلفة.

فالمعلم يستطيع ملاحظة العديد من الخصائص والسمات التي قد تكون من الدلائل والمؤشرات على وجود الاستعداد والموهبة لدى التلميذ، والتي لا تستطيع الاختبارات الموضوعية في الذكاء والقدرات أو اختبارات التحصيل التعرف عليها، فيستطيع المعلم أن يلاحظ حب الاستطلاع، والرغبة في التجديد والمثابرة والقدرة على تركيز الانتباه والطموح، ونوع الكتب والقراءات التي يميل إليها التلميذ الموهوب، والهوايات التي يمارسها. (آل شارع وآخرون، ١٤٢١هـ، ص٢٧)

ومما يلحظ على اختيار التلاميذ الموهوبين التركيز على التفوق في بعض المجالات، لاسيما المجال العلمي؛ دون اهتمام بالمجال اللغوي، وما يتعلق بالمواهب الأدبية، كما أن أساليب الاكتشاف، وكذلك برامج الرعاية لما تلفت بشكل جيد إلى من يتميز بمواهب لغوية وأدبية معينة، مثل: إجادة الشعر، وكتابة القصة والرواية، والإلقاء، وكتابة المقالة، والفنون المسرحية، وهذا يتفق مع ما دعا إليه آل شارع وآخرون (١٤٢١هـ) من ضرورة تبني برنامج وطني لرعاية الموهوبين من التلاميذ في الشعر والقصة والرواية. وإذا كان الاهتمام بالموهوبين عامة مهما وضروريا ؛ فإن الاهتمام بالموهوبين لغويا على وجه الخصوص أكثر أهمية وضرورة؛ لأن التفوق اللغوي عامل أساس من عوامل التفوق في المواد الدراسية الأخرى، وفي ميادين الحياة المختلفة؛ ولأننا في

حاجة إلى هؤلاء الموهوبين في مجتمعنا العربي المعاصر، (قاسم، ٢٠٠٥م، ص١١) .

من هنا فقد ارتأ الباحث التعرف على مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغويا، وأساليب اكتشافه، وطرق رعايته، خاصة وأنه سيتعامل مع فئات مختلفة من التلاميذ الموهوبين وغيرهم، كما سيطلب إليه في المستقبل اكتشافهم، وتعهد مواهبهم اللغوية، حيث دعا آل شارع وآخرون (١٤٢١هـ) إلى تزويد المعلمين بمعلومات عن الموهوبين، وحاجاتهم، وخصائصهم، وكيفية التعرف عليهم من خلال تفاعلهم في الصف الدراسي، والنشاطات غير الصفية. كما دعت دراسة الثبيتي (٢٠٠٣م) إلى إجراء دراسات للتعرف على مدى تعريف برنامج إعداد المعلم بجامعة أم القرى بخصائص التلميذ الموهوب في حقل اللغة العربية، وغيرها، وتأتي هذه الدراسة استجابة لها. وبناء على ما سبق انبثقت فكرة الدراسة؛ لتجسيد المشكلة، وعلاجها يكمن في الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

ما مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً, وأساليب اكتشافه، وطرق رعايته؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغويا (اللغوية) ؟.

٢- ما مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغويا الذاتية ؟.

٣- ما مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغويا الاجتماعية (العلاقة مع الاخرين) ؟.

٤- ما مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بأساليب اكتشاف التلميذ الموهوب لغويا؟

٥- ما مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بطرق رعاية التلميذ الموهوب لغويا؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لآراء عينة الدراسة المتعلقة بالأسئلة (١-٢-٣-٤) تعزى للتخصص؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لآراء عينة الدراسة المتعلقة بالأسئلة (١-٢-٣-٤) تعزى للمعدل التراكمي (التقدير)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تحديد مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغويا (اللغوية).

٢- تحديد مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغويا (الذاتية).

٣- تحديد مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغويا (الاجتماعية).

٤- تحديد مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بأساليب اكتشاف التلميذ الموهوب لغويا.

٥- تحديد مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بطرق رعاية التلميذ الموهوب لغويا.

٦- الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لآراء عينة الدراسة المتعلقة بأسئلة الدراسة (١-٢-٣-٤) تعزى للتخصص ، والمعدل التراكمي.

أهمية الدراسة:

١- تتجلي أهمية الدراسة في أنها تتناول موضوعاً في غاية الأهمية؛ يتمثل في تحديد مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً، وأساليب اكتشافه، وطرق رعايته؛ خاصة في ظل الاهتمام بالبرامج، ومراجعتها وتقويمها، والارتقاء بها من جهة، والاهتمام الذي يحظى به الموهوب من جهة أخرى.

٢- تكمن أهمية الدراسة في أن نتائجها ستفيد - بإذن الله تعالى - الفئات التالية:-

أ- القائمين على برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الكليات، والجامعات في تعرف مستوى إسهام البرنامج في تعريف الملتحقين به بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً، وأساليب اكتشافه، وطرق رعايته؛ فيتم تطويرها في ضوء نتائج البحث العلمي، مع ضرورة التركيز على إكساب الطلاب المعلمين كفايات التعامل مع هذه الفئة الغالية من أبنائنا التلاميذ وفق الأسس العلمية.

ب- القائمين على برامج رعاية التلاميذ الموهوبين في وزارة التربية والتعليم؛ لزيادة الاهتمام بالموهوبين لغوياً، وأساليب اكتشافهم، وطرق رعايتهم، وتخطيط البرامج اللازمة في هذا المجال.

جـ- المشرفين التربويين، والقائمين على تدريب معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام؛ لتخطيط البرامج التدريبية اللازمة في مجال اكتشاف الموهوبين لغوياً، وطرق رعايتهم.

٣- تزداد أهمية الدراسة في كونها ستمد معلمي اللغة العربية بخصائص التلاميذ

الموهوبين لغوياً، وأساليب اكتشافهم، وطرق رعايتهم؛ لتقديم المساعدة اللازمة لهم في استثمار طاقاتهم ورعايتهم وفق الأساليب العلمية الحديثة.

٤- قد تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين؛ للقيام بدراسات مشابهة لها في تخصصات مختلفة.

٥- مما يزيد من أهمية هذه الدراسة أنها جاءت تلبية لتوصيات دراسات علمية سابقة؛ نادت بضرورة إجراء دراسات في هذا المجال؛ كونه يمثل أولوية بحثية، وقد تسهم في سد ثغرة في هذا المجال - بإذن الله تعالى - لاسيما وأن الموهبة اللغوية لدى التلاميذ لم تنل حظها من البحث والدراسة.

حدود الدراسة:

١- اقتصرت الدراسة على الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية.

٢- اعتمدت الدراسة على آراء الطلاب المعلمين المتخرجين في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٢٨هـ/١٤٢٩هـ.

٣- اقتصرت الدراسة على برنامج الإعداد التربوي التتابعي المنفذ بكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.

٤- اقتصرت الدراسة على خصائص التلاميذ الموهوبين لغوياً في ثلاثة أبعاد، هي: (الخصائص اللغوية، الذاتية، الاجتماعية).

٥- اقتصرت الدراسة على أساليب اكتشاف الموهوبين لغوياً، وطرق رعايتهم.

مصطلحات الدراسة:

١- برنامج الإعداد التربوي:

يقصد به البرنامج الذي ينفذ في كلية التربية وفق الأسلوب التتابعي، بعد استكمال متطلبات الإعداد التخصصي والثقافي، لإعداد الطالب المعلم في الجانب التربوي، الذي يشمل مقررات في أصول التربية، وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس، والإدارة التربوية والتخطيط تزود الطالب المعلم بمجموعة من المعارف والمهارات، التي تمكنه من ممارسة مهنة التدريس.

٢- الطالب المعلم: هو أحد الطلاب الذين أكملوا متطلبات الإعداد التخصصي، والثقافي وانتظم ببرنامج الإعداد التربوي التتابعي ، وأصبح مؤهلاً تربوياً لأداء التربية العملية، أوالتدريب العملي (الميداني).

٣- الموهبة : الموهبة لغة كما ذكر ابن منظور (١٤١٠هـ، مادة وهب) بمعنى العطية، وجمعها : مواهب، فأوهب لك الشيء أمكنك أن تأخذه وتناله دون مقابل.

وقد اختلفت وجهات النظر حول مفهوم الموهبة، وتحديد سماتها، حيث لا يوجد تعريف

محدد للموهبة، فالمتبع للتعريفات التي تناولت الموهبة يجد بعضها يعتمد على الأسس الكمية، من حيث تحديد نسب الذكاء، والبعض الآخر يعتمد على الخصائص السلوكية، بينما ارتبط بعضها بحاجات المجتمع وقيمه، والحاجات التربوية المتمثلة باقتراح برامج تربوية وأساليب اكتشاف وطرق رعاية (جروان، ١٤٢٥هـ، ص٥٤) . وقد ذكر آل شارع وآخرون (١٤٢١هـ) أن الموهبة " يمكن أن تظهر في أشكال متعددة بواسطة الذكاء المرتفع، أو التحصيل الأكاديمي المتميز، أو القدرة غير العادية في الإبداع والابتكار، أو التفوق في إحدى القدرات الخاصة، مثل: القدرة الفنية في الشعر، أو الرسم، أو القدرة العملية في الرياضيات، أو العلوم، أو المهارات الاجتماعية في القيادة والإدارة " ص١٩.

ويرى (جانيه) أن الموهبة تقابل القدرة من مستوى فوق المتوسط، والمكون الرئيس لها وراثي، وأنها طاقة كامنة ونشاط أو عملية تقاس باختبارات مقننة (جروان، ١٤٢٥هـ، ص٦٢).

ويعد تعريف (رينزولي) للموهبة من أحدث التعريفات التي لقيت قبولاً لدى الباحثين، حيث يرى أن الموهبة " تتكون من التفاعل بين ثلاثة مكونات للسمات الإنسانية، هي: قدرات عقلية عامة فوق المتوسط، ومستوى عال من المثابرة، ومستوى عال من التفكير الابتكاري" (آل شارع وآخرون، ١٤٢١هـ، ص١٦). ويرى منصور (١٤٢٤هـ) أن مفهوم الموهبة قد توسع ليشمل " النبوغ في المجالات الأكاديمية، والتفوق العقلي، والتفوق في التحصيل الدراسي بجانب التفوق غير الأكاديمي أي مختلف مجالات الموهبة " ص٥٠.

والموهبة اللغوية كما يرى عصر " قدرة معرفية محددة بحدود لغوية تستوعب جميع اللغويات؛ من نحو، وصرف، وأصوات ولهجات، وقدرة أدبية محددة، تستوعب فروع الأدب، شعرا ونثرا ، ثم يلي ذلك قدرات خاصة بالشعر مسرحيا، أو غنائيا، أو قصصيا، وأخرى خاصة بالنثر خطابة، أو مقالا، أو رسالة أو قصة، وقدرات نوعية متجانسة، تتمثل في القابلية اللفظية، والأسلوبية، والموسيقية والتخيلية " (عصر، ١٤٢٠، ص٦٩)

ويقصد بالموهبة اللغوية في هذه الدراسة: قدرة لغوية ، أو أدبية كامنة لدى التلميذ الموهوب ونشاط عملي يظهر من خلال المواقف اللغوية، والحياتية المختلفة، التي تعكس ذاتية وقدرته على التواصل اللغوي الجيد، والتفاعل البناء مع الآخرين.

٤- التلميذ الموهوب:

يعرف آل شارع وآخرون (١٤٢١هـ) التلميذ الموهوب بأنه " الذي يوجد لديه استعداد، أو قدرة غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال، أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وخاصة في مجال التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري والتحصيل الأكاديمي، والمهارات، والقدرات الخاصة، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدرسة تقديمها في منهج الدراسة العادية " ص ١٨ . ويعرفه شحاتة والنجار (٢٠٠٣م) بأنه " الذي يظهر أداء متميزا مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية: القدرة العقلية العالية،

والقدرة الإبداعية العالية، والتحصيل الأكاديمي المرتفع، والقدرة على القيام بمهارات متميزة (فنية، رياضية، لغوية) والقدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية، والمرونة، والاستقلالية في التفكير " ص٣٠٨.

ويقصد بالتلميذ الموهوب لغويا في هذه الدراسة:

التلميذ الذي يظهر تميزا مستمرا، واستعدادا وقدرة غير عادية في أدائه اللغوي في مجال، أو أكثر من المجالات اللغوية، والأدبية، ويتميز بقدرات ذاتية في التواصل، والتعامل مع الآخرين، مقارنة بأقرانه من تلاميذ التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

٥- الخصائص اللغوية:

يقصد بها في هذه الدراسة: مجموعة القدرات، والسمات اللغوية، والأدبية، التي يتميز بها التلميذ الموهوب، وتظهر في أدائه اللغوي استماعا، أو تحدثا، أو قراءة، أو كتابة.

٦- الخصائص الذاتية:

تقصد بها في هذه الدراسة: مجموعة السمات والقدرات الذاتية الشخصية، والانفعالية التي يتميز بها التلميذ الموهوب.

٧- الخصائص الاجتماعية:

يقصد بها في هذه الدراسة: مجموعة الخصائص التي يتميز التلميذ الموهوب لغويا في مجال العلاقة مع الآخرين؛ وتجعله قادرا على التواصل مع الآخرين، والعمل بفاعلية معهم، وإدراك مقاصدهم وأهدافهم ودوافعهم.

٨- أساليب الاكتشاف:

يقصد بها في هذه الدراسة : مجموعة الأساليب، والأدوات العلمية المقننة، التي تستخدم في التعرف على التلاميذ الموهوبين لغويا، والكشف عن خصائصهم، وحاجاتهم، ومطالبهم، وتجمع بين الأسلوبين الموضوعي والذاتي.

٩- طرق الرعاية:

يقصد بها : مجموعة الطرق العلمية المنظمة، والمخططة، التي تهدف إلى تنمية مواهب التلاميذ اللغوية، وصقلها، ورعايتها، وتجمع بين الطرق الفردية والجمعية.

١٠- التسريع التعليمي:

يعرف المعايطة والبواليز (١٤٢٤هـ) التسريع التعليمي بأنه " السماح للتلميذ أن يدرس المواد الدراسية المخصصة لصف معين في فترة زمنية أقل من المعتاد " ص٢٣٤. كما يعرفه جروان (٢٠٠٢م) بأنه " السماح للتلميذ بالتقدم بدرجات السلم التعليمي أو التربوي بسرعة تتناسب مع قدراته، ودون اعتبار للمحددات العمرية أو الزمنية، ومن الناحية التطبيقية فإنه يعني تمكين

التلميذ القادر على إتمام المناهج المدرسية المقررة في مدة أقصر أو عمر أصغر من المعتاد " ص٢١٢.

ويقصد به في هذه الدراسة : السماح للتلميذ الموهوب لغويا باجتياز الموضوعات الدراسية، والمقررات الدراسية في مدة أقصر؛ لاستثمار الوقت في نشاطات لغوية فاعلة تتحدى قدراته، لتساعده على التفكير، وتسهم في تنمية مواهبه، واستثمار طاقاته الكامنة.

١١- الإثراء التعليمي:

يعرف شحاتة والنجار (٢٠٠٣م) الإثراء بأنه " خبرات تعليمية إضافية تقدم للتلميذ، وبخاصة المتفوق الذي يتعلم البرنامج المعتاد في وقت أقصر " ص٢٢. ويعرفه جروان (١٤٢٥هـ) بأنه " إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للتلاميذ العاديين، حتى تتلاءم مع احتياجات التلاميذ الموهوبين، والمتفوقين في المجالات المعرفية، والانفعالية، والإبداعية والحركية، وقد تكون التعديلات، أو الإضافات على شكل زيادة مواد دراسية لا تعطى للتلاميذ العاديين، أو بزيادة مستوى الصعوبة في المواد الدراسية المعتادة، أو التعمق في مادة دراسية أو أكثر " ص٢٢٢.

ويقصد بالإثراء التعليمي في هذه الدراسة: مجموعة الخبرات التعليمية، والتعلمية اللغوية والأدبية الإضافية المعمقة التي تقدم للتلميذ الموهوب لغويا من خلال مقررات دراسية، ونشاطات صفية، وغير صفية بطرق منظمة، وهادفة تتلاءم مع حاجاته المعرفية، والانفعالية، والاجتماعية؛ وذلك بهدف استثمار مواهبه، وتنمية شخصيته إلى أقصى حد ممكن.

١٢- التجميع:

قصد به في هذه الدراسة : تجميع التلاميذ الموهوبين لغويا في مجموعات متجانسة حسب اهتماماتهم، وقدراتهم؛ سواء في مدارس خاصة بهم، أو في فصول مستقلة، أو في فصول مستقلة لبعض الوقت، أو في جماعات نشاط لغوية وأدبية؛ بهدف استثمار مواهبهم، وتنميتها ورعايتها.

الخلفية النظرية للدراسة

أولاً: الإطار النظري:

١- إعداد معلم اللغة العربية أهميته ومكوناته:

للمعلم أيا كانت المادة التي يقوم بتعليمها دور في نجاح العملية التعليمة، وتحقيق أهدافها، وهذا من الوضوح بحيث لا يحتاج إلى تأكيد؛ لأنه يأتي دائما في مقدمة العوامل التي يتوقف عليها هذا النجاح من: أنظمة، ومناهج وكتب، وأدوات، ومبان، ومرافق تعليمية؛ ذلك لأن كل هذه العوامل صماء جامدة، والمعلم هو الذي يبعث فيها الحياة، ويجعلها ذات أثر وقيمة؛ ولأنه هو الذي يستطيع أن يضفي على المنهج والكتاب، والمعنيات، وغيرها من الوسائل ما يكمل نقصها إذا كان ثمة

نقص، وما يزيد من كفايتها إذا كانت في حاجة إلى مزيد من الكفاية؛ ولأن الوسائل الأخرى تكون في أعلى درجات الجودة ثم تهبط على يده، أو توجه توجيها سيئا، أو تهمل ولا تستخدم. (خاطر وآخرون، ١٩٩٨، ص٤١٧).

وقد أدرك القائمون على أمر التعليم في المملكة العربية السعودية تلك الأهمية، حيث بدأ إعداد معلم المرحلتين المتوسطة والثانوية في عام ١٣٦٩هـ بإنشاء كلية الشريعة بمكة المكرمة، واشتغل بعض خريجيها بتدريس العلوم الدينية والعربية، (وحدة التطوير الجامعي والجودة النوعية، ١٤٢٥هـ، ص٩)، وفي عام ١٣٧٢هـ صدر قرار مجلس المعارف بإنشاء المعهد العالي للمعلمين بالعاصمة المقدسة باسم كلية المعلمين؛ لتخريج نخبة من المعلمين يعملون على تدعيم الدراسة المتوسطة، ومدة الدراسة به أربع سنوات، وفي عام ١٣٨١هـ قررت وزارة المعارف دمج كلية المعلمين في كلية الشريعة، وأصبحت تسمى (كلية الشريعة والتربية)، وفي عام ١٣٨٢هـ صدر قرار إنشاء كلية التربية، التي هدفت إلى إعداد المعلم المؤهل علميا وتربويا ومهنيا لتولي عملية التدريس في مراحل التعليم العام للمرحلتين المتوسطة والثانوية، ولجميع المواد الدراسية التي تقدم، أو التي يتطلع إلى إضافتها، أو تطويرها في المدارس بشتى أنواعها (كلية التربية، ١٤٢٥هـ، ص١٥). ونظرا لأهمية الرسالة التي يقوم بها معلم اللغة العربية في مراحل التعليم العام فقد حظي إعداده باهتمام القائمين على أمر التربية والتعليم، فهو سيتولى تعليم اللغة العربية التي تُعد أهم مقومات الثقافة، ورمز الهوية، وعنوان تقدم الأمة، وأقوى وسائل التجانس والتماسك الاجتماعي، ثم إنها وسيلة الاتصال والتفاعل بين أفراد المجتمع، وقوام اختزان التراث والمحافظة عليه، ووسيلة من وسائل التنمية في حياتنا المعاصرة، ويحرص المجتمع على أن يتعلمها أبناؤه، ويتقنوا مهارتها لذلك؛ ولأنهم من خلال تعلمها، واكتساب مهاراتها يتعرفون أسلوب التفكير، وتنمو قدرتهم عليه؛ لارتباط اللغة بالفكر فهي وعاؤه، ومحصلته على السواء، كما أنها فوق ذلك وسيلة للتعليم نفسه؛ لأن اللغة تؤدي دورا أساسيا في الخبرات والمواقف التعليمية، وبالتالي في النمو العقلي (خاطر وآخرون، ١٩٩٨م، ص٤١٧). ولذا يرى الخليفة (١٤٢٤هـ) أنه من غير المقبول " أن يؤكل أمر تعليم اللغة العربية إلى عناصر ليست معدة بالصورة التي تمكنها من إنجاز الأهداف المنوطة بها، ومن هنا تبرز أهمية إعداد عناصر راغبة وقادرة على ممارسة هذه المهنة وأداء هذه الرسالة بكل ما تحمله من مشاق، وما تتطلبه من قدرات ومهارات". ص٣٩٩.

وإذا لم تتوافر لدى معلم اللغة العربية المهارات اللغوية اللازمة؛ فكيف نتوقع منه أن يكسبها تلاميذه ففاقد الشيء لا يعطيه. (خاطر وآخرون، ١٩٩٨م، ص٤٣٠). كما أن معلم اللغة العربية لا يعلم حروفا ومفردات وإنما يعلم " تراث أمة عريقة ذات حضارة فريدة، إنه يثقيف اللسان، ويمد الفكر بالأبعاد التي يضمها هذا الإرث الضخم من شعر، ونثر، وخطبة، ومقالة، وقصة ورواية، فليس معلم اللغة العربية إذن آلة لتلقين النحو وتحفيظ الأناشيد، وإنما هو صانع جيل ينشئه على طراز فريد يجعله يحتضن ميراثنا الإسلامي العربي ويمثله تمثيلا يحقق له كيانه، وينمي به

ذاته، فهو إذن يعد جيلا معتزا بلغته فخورا بلغتها، متعطشا لإحياء تراثها؛ ليتابع سيره قدما في معارج الرقي؛ وليسهم في تطوير البشرية، والتعبير عن مشاعرها، وصون قيمتها الكبرى المتطلعة للخير والحق والجمال؛ وهي مهمة جليلة ورسالة سامية يجدر بمعلم اللغة العربية أن يدرك خطرها ويشعر بمعظم المسؤولية التي تفرضها عليه" (الخليفة، ١٤٢٤هـ، ص٣٩٩).

واللغة العربية بطبيعتها مجال للموهبة والإبداع؛ لأنها تشتمل على كثير من المهارات، التي تظهر المواهب والإبداع لدى الأفراد، فهي مجال فني وعلمي خصب يتطلب قدرات إبداعية؛ لذا نجد المتفوقين والمبدعين ينتجون منتجات لغوية دالة على الموهبة والتفوق واللغوي، ويظهر ذلك كثيرا في الكتابة، ومواقف التحدث (قاسم، ٢٠٠٥، ص١٥). ولذا يرى يونس وآخرون (١٩٨٤م) " أن اللغة تسهل عملية التفكير، وتسمح له بأن يكون أكثر كفاءة ودقة، وأنها بتركيبها الخاص تحدد مجرى التفكير ونوعه " ص٩٨. وهذا ما جعل اللغة العربية قادرة على حمل الأفكار المتجددة، والتعبير عن كل ما يحيط بالإنسان وعالمه الذاتي، كما أنها تتيح له تنمية العمليات العقلية، وأنماط التفكير من خلال استخدام الألفاظ الدالة على المعاني المحددة المعينة على التعبير عن الأفكار الطارئة، الأمر الذي يدعم اعتماد تنمية العمليات العقلية، وأنماط التفكير بوصفه أحد أهم أهداف تعليم اللغة العربية، كما أن مواقف التخاطب اللغوي والإلقاء، والأداء الدرامي تتيح فرصا متنوعة؛ لتنمية سمات الشخصية المبدعة، مثل المثابرة، وحب الاستطلاع، والمجازفة، والشجاعة الأدبية، والثقة في النفس (قاسم، ٢٠٠٥م، ص٦).

وبما أن اللغة العربية لها طبيعة إبداعية في خصائصها فإن الإدعاءات اللغوية كما يرى قاسم (٢٠٠٥م)" ترتبط بالتفوق، والموهبة، والإبداع، ومن ثم فيجب على التربويين الاهتمام بالجوانب الإبداعية في اللغة التي قد تظهر لدى الموهوبين عامة، الموهوبين لغويا خاصة " ص١٦.

ولذا فقد دعت توصيات المؤتمر التربوي الثاني لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية إلى:

١- ضرورة اختيار الطلاب المتفوقين علميا وسلوكيا للدراسة في برامج مؤسسات إعداد المعلمين، ويتم ذلك بمتابعتهم في السنوات الأولى من الدراسة الثانوية إلى جانب تحصيلهم في هذه المرحلة، واجتياز اختبارات قبول شاملة.

٢- أن تناط مسؤولية اختيار الطلاب المقبولين للدراسة في برامج الإعداد بمتخصصين في مجال التربية وإعداد المعلمين.

٣- أن يخضع القبول لاختبارات شاملة ومقننة؛ لتسهم في قياس القدرات اللغوية، والعقلية والسلوكية، وتتولى مؤسسات إعداد المعلم بناء هذه الاختبارات. (كلية التربية، ١٤١٣هـ، ص٢٠١). كما أكدت توصيات المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية على ضرورة الانتقاء الجيد للطلاب والطالبات الذين يلتحقون بالكليات المتخصصة بإعداد المعلمين والمعلمات، وذلك من خلال وضع معايير دقيقة لقبولهم تشمل مدى إقبالهم على رسالة التدريس،

ومدى قناعتهم بها، فضلاً عن التفوق العقلي عندهم، مما يؤهلهم لحمل رسالة تربية أبناء المجتمع (كلية التربية، ١٤٢٢هـ، ص٣٨). وهذا يؤكد أهمية اختيار معلمي اللغة العربية ؛ لأن اختيار المعلم الكفء هو أحد أهم أسباب نجاح التربية (راشد، ٢٠٠١م، ص٥٨). وتزداد أهمية إعداد معلم اللغة من تنوع الأدوار الحديثة التي ينبغي أن يقوم بها ، ومنها أنه:

١- مسؤول عن تنمية تفكير الطلاب، وتعويدهم التفكير العملي المنطقي، وإرشادهم إلى كيفية الحصول على المعلومات وتوظيفها.

٢- موجه ومرشد لتلاميذه من الناحية العلمية، والنفسية، والاجتماعية؛ يتعرف على شخصياتهم، ويساعدهم على مواجهة مشكلاتهم الخاصة.

٣- مربي وقدوة لتلاميذه، يجسد قيم المجتمع ويقوّم أنماط السلوك المرغوبة، ويؤكد عليها، ويشارك أولياء الأمور في تربية أبنائهم.

٤- يمثل حلقة اتصال بين المدرسة والبيئة، والمؤسسات الاجتماعية، ويسهم في تقوية الصلات لخدمة المجتمع وتحقيق أهداف التربية.

٥- دارس للثقافة وموجّهه لها، وعنصر أساس في نشرها والعمل على تطويرها.

٦- باحث علمي تربوي، ومسؤول عن تنمية ثقافته العلمية، والمهنية، والاجتماعية، والعمل على تنمية قدرته على حل المشكلات التربوية.

٧- مدير لعملية التدريس داخل الصف، ومتعاون مع زملائه العاملين في المدرسة، وشريك في إدارة المدرسة وتنظيمها.

٨- عضو مهم في مهنة التدريس، وعنصر فاعل في إعلاء سمعتها، والمحافظة على حقوق العاملين فيها والقيام بواجباتها ومسؤولياتها.

٩- مشارك في دراسة المناهج وتقويمها، والعمل على تطويرها بالتعاون مع الجهات المسؤولة. (العثيم، ١٤١٣هـ، ص٢٢)

ودون شك فإن تلك الأدوار، وما يستجد من أدوار يؤكد أهمية إعداد معلم اللغة العربية، وضرورة إكسابه الكفايات والمهارات اللازمة؛ لتنفيذها وضرورة تدريبيه أثناء الخدمة تدريباً مستمراً؛ حتى يستطيع أداء رسالته والقيام بأدواره ومسايرة روح العصر، ومواكبة رياح التجديد، حيث أصبحت العملية التعليمية تتسم بالانفتاح والمرونة، والأخذ بالأساليب التقنية الحديثة، وتفعيل دور المعلم في العملية التعليمية، والعناية بذوي الاحتياجات الخاصة وفي مقدمتهم الموهوبين(الخليفة، ١٤٢٤هـ، ص٤٠). وقد أكدت دراسة راشد (٢٠٠١م) على أن عدم إعداد المعلم للتعامل مع التقنيات الحديثة، وامتلاك المهارات اللازمة لتوظيفها، ومواجهة الانفجار المعرفي قد يشكل ضغطاً نفسياً عليه مما يؤثر على أدائه ويهز ثقته بنفسه.

فالتلميذ الموهوب كما يرى تورنار (١٩٩٧م) يحتاج إلى معلم ألوف ودود رفيق الحاشية

يقدح الذهن، ذكي يفهم تلاميذه، ويكون إيجابيا في مواقفه مع التلاميذ، كما يحتاج إلى بعد النظر وحسن التصرف، حتى يتمكن من استثمار الظروف والمواقف والإمكانات فيجعل عملية التعلم مستمرة، ومجدية، ويحتاج إلى بصيرة نافذة؛ ليكتشف الطاقات الكامنة في كل تلميذ من تلاميذه، ومقدرته على توجيه المناقشات التي تدور في الصف الدراسي، وتخطيط برنامج دراسي متكامل ليوفر لتلاميذه خبرات متعددة ومتنوعة، ولابد أن يكون واسع الأفق، متنوع الثقافة ذا شخصية مثيرة وجذابة " ص١١٨. وتشير الأدبيات إلى أن هناك نمطين في إعداد المعلم ، هما:

أ- النمط التكاملي:

وهو يعنى أن يتلقى الطالب في برنامج الإعداد مواد التخصص العلمي، والمواد التربوية والمواد الثقافية موزعة على سنوات متزامنة متواكبة طيلة سنوات الإعداد، ويحصل بعدها الطالب على درجة البكالوريوس في اللغة العربية مع إعداد تربوي.

وقد عرفه محمود (١٤٢٥هـ) بأنه " إعداد الطالب عمليا وتربويا وثقافيا في وقت واحد فيأخذ الطالب المعلم المكونات الثلاثة لبرنامج الإعداد مع بعضها البعض " ص٣٢٠.

ودون شك فإن لهذا النظام مزايا عدة جعلته مميزا في إعداد المعلم، حيث أخذت به أغلب الجامعات ، ومنها ما يلي:

١- تهيئة الطالب نفسيا لممارسة مهنة التدريس.

٢- إمكانية تخطيط برنامج مجال التخصص الأكاديمي وفق احتياجات الدارسين وبالتعاون مع المسؤولين عن مجال الإعداد التربوي.

٣- تنظيم برنامج التربية العملية، بحيث يمكن أن يبدأ بها الطالب في مرحلة مناسبة قبل التخرج.

٤- اتصال الطالب المستمر في دراسة مواد التخصص الأكاديمي طيلة سنوات الدراسة حتى ممارسة المهنة. (الديب، ١٩٩٧م، ص٩٢)

ورغم كثرة مميزات هذا النظام إلا أنه لم يسلم من انتقاد التربويين ومطالبتهم بالعدول عنه، حيث دعت دراسة الوابلي، وعسيري (١٤١٨هـ) إلى التخلي عن البرامج التكاملية في إعداد المعلم رغم أهميتها، والاعتماد على البرامج التتابعية تلافيا لسلبيات كثيرة منها : كثرة أعداد الطلاب في التخصصات، وقصور الإشراف على الطلاب المعلمين. والتركيز على المواد التخصصية دون الاهتمام بالمواد التربوية.

وهناك من يرى بأن هذا النظام تطغى فيه المادة التربوية على معالجات مادة التخصص، حيث زادت أعداد المقررات التربوية زيادة بالغة أثقلت كواهل المعلمين، الذين لا يتعاملون مع المواد إلا من منظور الحفظ، وانصرف الطالب المعلم عن التعمق في تخصصه (عصر، ١٩٩٩م، ص٩٣). كما أن الإعداد العلمي قد يتأثر بوجود مواد الإعداد التربوي فلا يصل الطالب إلى

المستوى نفسه الذي تحققه الكليات الجامعية المتخصصة. (العثيم، ١٤١٣هـ، ص٣٢)

وهذا ما جعل بعض الجامعات تتخلى عن النظام التكاملي في إعداد المعلم وتتجه إلى النظام التتابعي، غير إن الباحث يرى أن الخلل ليس في النمط التكاملي وإنما في طريقة تطبيقه.

ب- النمط التتابعي:

ويعد من أشهر أنماط إعداد المعلمين، وفيه يتلقى الطالب المعلم المواد التخصصية والثقافية في كليته الأصلية، وبعد التخرج منها يلتحق بكلية التربية؛ للقيام بدراسة المواد المهنية لمدة عام دراسي على الأقل، يحصل في نهايتها على دبلوم التأهيل التربوي (بشارة، ١٤٠٦هـ، ص٧٩).

ومما يميز هذا النمط أنه يمكّن الطالب من التعمق في مواد التخصص، إذ يدرسها في أربع سنوات، وذلك يزيد من أهمية المواد التربوية في نفوس الطلاب المعلمين، ويشعرهم بالحاجة إليها إذ يدرسونها في سنة مستقلة (العثيم، ١٤١٣هـ، ص٣٣).

ورغم تلمس عدد كبير من التربويين لهذا النظام في إعداد المعلم إلا أن الواقع يشير إلى عدم فاعليته وجدواه، حيث لوحظ قلة عدد الطلاب الملتحقين ببرامج الاعداد التربوي، وعدم وفهم ضمن الالتحاق به وتفضليهم البحث عن عمل آخر، وعدم إضافة سنة خامسة ضمن سنوات الدراسة في الجامعة أو أكثر من ذلك، كما التحق بعضهم ببعض المدارس الأهلية للحصول على سنة الخبرة التي أصبحت مطلبا من مطالب التعيين، وكذلك استقطاب ملاك المدارس الأهلية لبعض المعلمين استجابة لمطالب توطين الوظائف. وهذا ما أكده العثيم (١٤١٣هـ) بقوله : " إنّ قضاء عام في المواد التربوية يبعد الطالب عن مواد تخصصه، كما يتسبب في حرمان المجال التربوي من بعض الخريجين في بعض التخصصات التي يجد خريجوها سوق العمل رائجة " ص٣٣.

وتبعا لذلك فقد عدلت بعض الجامعات، ومنها جامعة أم القرى عن هذا النظام وقررت العودة إلى النظام التكاملي بدءا من عام ١٤٢٩هـ.

مكونات برنامج إعداد معلم اللغة العربية:

تتكون معظم برامج إعداد المعلم من ثلاثة مكونات أو مجالات هي: (المجال التخصصي، ومجال الثقافة العامة، ومجال الإعداد التربوي المهني) ومن المهم أن يكون هناك توازن بين المجالات الثلاثة، بحيث لا يطغى مجال على آخر (الشرابلي وعسيري، ١٤١٨هـ، ص١٢). وتستعرض الدراسة فيما يلي تلك المكونات بإيجاز:

أ- الإعداد التخصصي:

ويقصد به إعداد الطالب المعلم في المادة التي سيقوم بتدريسها فيما بعد، فالمعلم ولاسيما معلم المرحلتين المتوسطة والثانوية يلزم أن يكون على معرفة تخصصية بأحد فروع المادة، وأن يكون متمكنا فيه قادرا على التعمق فيه. (ابراهيم، ١٤٢٤هـ، ص ٢٠٣)

ويرى خاطر وآخرون (١٩٩٨م) أن الجانب التخصصي هو الأساس الأول الذي [illegible] عليه

اللغة العربية على مدى مراحل التعليم الثلاثة : "فهو يهدف إلى تزويد معلم اللغة العربية بقدر من التخصص يمكنه من أن يعلمها تلاميذه، وهذا التخصص يجب ألا يقتصر على المعلومات اللغوية المتعلقة بالتراث القديم، ولكن يشمل أيضا إتقانه مهارات اللغة من: استماع وتحدث، وقراءة وكتابة، هذا إلى ما يلزمه من تعلم الجوانب الجمالية فيها، وتمثل القيم المتصلة بها، مثل: تذوق الأدب العربي، والانفعال بالتجارب الإنسانية التي يعرض لها، واكتساب اتجاهات إيجابية من التراث العربي الإسلامي الذي يدرسه، ويتصل بذلك اختيار الخبرات التعليمية التي تتصل بحاجات التلميذ، وميوله، ومشكلاته؛ حتى لا يشعر أنه أمام موقف مصطنع ينفصل عن واقعه". ص٤٣٠

ويعد الجانب التخصصي والتعمق في فروع المعرفة أمرا في غاية الأهمية بالنسبة لمعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية؛ فسيطرة المعلم على مادته وتخصصه تزيد من قدرته على تقريب المادة العلمية من أذهان التلاميذ، كما تكسبه ثقة بالنفس، وهذا يزيد من إمكانية نجاحه في عملية التعليم، وقد ثبت أن التلاميذ يميلون إلى المعلمين الذي يتصفون بغزاره المادة، وهذا الميل حافز لهم في التعليم. (العثيم، ١٤١٣هـ، ص٢٦) فالتعمق في التخصص يساعد على السيطرة على المادة، والتمكن من مهاراتها، والقدرة على توظيفها في الموقف التعليمي مما يؤدي إلى الثقة بالنفس، والقدرة على الإنتاج، والتأثير في التلاميذ، وكسب احترامهم. (إبراهيم، ١٤٢٤هـ، ص٢٠٣)

وفي جامعة أم القرى تتولى كلية اللغة العربية إعداد معلم اللغة العربية في الجانب التخصصي عن طريق ثلاثة أقسام، هي:

أ- قسم اللغة والنحو والصرف : ويتطلب التخرج في هذا القسم إكمال دراسة (١٤٥) وحدة دراسية معتمدة، منها (١٢١) وحدة دراسية في التخصص، وذلك على مدار أربع سنوات في مقررات تتعلق بعلم اللغة والنحو والصرف، ومتطلبات إجبارية من قسمي البلاغة والنقد، والأدب.

ب- قسم الأدب: ويتطلب التخرج في هذا التخصص إكمال دراسة (١٤٤) وحدة دراسية معتمدة، وذلك على مدار أربع سنوات منها (١٢٠) وحدة دراسية في التخصص في مقررات تتعلق بالأدب، وتاريخه، وفنونه، ومتطلبات إجبارية من قسمي البلاغة والنقد ، واللغة والنحو والصرف.

جـ- قسم البلاغة والنقد: ويتطلب التخرج في هذا القسم إكمال دراسة (١٤٣) وحدة دراسية معتمدة، منها (١١٩) وحدة دراسية في تخصص البلاغة وعلومها، والنقد ومدارسه؛ بالإضافة إلى متطلبات إجبارية من قسمي اللغة والنحو والصرف، والأدب. (وحدة التطوير الجامعي والجودة النوعية، ١٤٢٥هـ، ص١٢).

ب- الإعداد الثقافي العام:

يعد الجانب الثقافي من المحاور الأساسية في إعداد المعلم، وتزداد أهميته لدى معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية؛ خاصة في ظل التنوع المتسارع في المعرفة، والانفتاح الثقافي، والتقدم التقني، وما يتطلبه من امتلاك مهارات تساعد على التفاعل مع الآخرين، وإدراك

العناصر الثقافية والحضارية السائدة في مجتمعه، والمجتمعات العربية والإسلامية والعالمية من حوله، خاصة في ظل كوكبة العالم، أو ما يعرف بالقرية الصغيرة، والعولمة ومتطلباتها. ويرمي إلى تزويد المعلم بثقافة عصرية تمكنه من فهم الحضارة الإنسانية من حوله، وتزوده بالقدرة على الاتصال والتعامل مع الآخرين، وتنمي لديه اتجاهات ثقافية مرغوبة، مثل: حب القراءة الناقدة، وتتبع التطورات العلمية والتقنية، والأحداث الأدبية، وتكوين الحس الأدبي المرهف، والتذوق الجمالي. مع تزويده بثقافة تساعده على استقلال شخصيته، والمحافظة على قيم مجتمعه، وعاداته وتقاليده (الحامد وآخرون، ١٤٢١هـ، ص ٢٥٤).

كما تزداد تلك الأهمية في أن معلم اللغة العربية سيتولى تثقيف التلاميذ، وإمدادهم بمصادر الإطلاع الخارجي، واستخدام المكتبة والبحث في المعاجم، والإطلاع على دوائر المعرفة، والبحث في الإنترنت؛ مما يكسبهم حب المعرفة والبحث، وتقدير الأدب وفنونه وقيمته، والقراءة الحرة ودورها في إثراء الحصيلة اللغوية، والمعرفية، متطلعاً للمزيد من الاطلاع، كما يساعد على امتلاك مهارات الحوار والنقاش، وأسلوب التعامل والتعايش مع الآخرين، واحترامهم، وتقدير أدوارهم، وتقبل آرائهم دون تعصب، أو تحجير، بحيث يكون المتعلم الناقد البصير الذي يستطيع التمييز بين الجيد والرديء (خاطر وآخرون، ١٩٩٨م، ص٤٣٨).

ويتم إعداد معلم اللغة العربية في الجانب الثقافي بواقع (٢٤) وحدة دراسية معتمدة؛ متنوعة بين متطلبات الجامعة، والمقررات الاختيارية، وتقدم من كليات أخرى في الجامعة هي: كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، وكلية الدعوة وأصول الدين، وكلية العلوم الاجتماعية.

٣- الإعداد التربوي (المهني):

ويشمل دراسة الأصول والنظريات التربوية، وقوانين التعلم، والنمو، وأسس المناهج وطرق التدريس وأساليبه، واستخدام التقنيات التعليمية، بالإضافة إلى التدريب العملي الميداني. (خاطر وآخرون، ١٩٩٨م، ص١٩٨)

ويعدّ مجال الإعداد التربوي من أهم المجالات الثلاثة، حيث التكوين المهني للمعلم، ويتمثل هذا التكوين في إتقان الطالب المعلم الكفايات التعليمية، والتربوية التي تجعل من اليسير عليه مساعدة التلاميذ على مواجهة احتياجاتهم التعليمية، إذ يهدف إلى تزويد المعلم بالمعلومات والمهارات التي تمكنه من القيام بمهنة التدريس بصورة فعالة، وأن يكون قادراً على فهم تلاميذه، وميولهم، واتجاهاتهم، وكيفية تنفيذ المواد الدراسية في مجال تخصصه داخل الصف الدراسي، ويشتمل هذا التكوين على المواد التربوية والنفسية؛ وذلك لأن نمو الخبرات في المجالين النظري والتطبيقي قضية حاسمة في نجاح المعلم وزيادة إنتاجيته، الأمر الذي يمكنه من تطوير كفاياته الفنية، ويجعله عضواً مؤهلاً وفاعلاً في مهنة التعليم (إبراهيم، ١٤٢٤هـ، ص٢٠٦).

ويفترض أن يكون برنامج الإعداد التربوي ذا بعد وظيفي في حياة الطالب المعلم، فهو من جانب يقابل حاجاته النفسية والاجتماعية والسلوكية، ومن جانب آخر يقابل حاجاته المهنية وما

أ- الجانب النظري:

ومكوناته النظريات التربوية والتعليمية والنفسية، وأصول، ومبادئ التربية، والمناهج وطرق التدريس، وأساليب الإدارة، والتوجيه والإرشاد الطلابي، والمعينات الأخرى من وسائل وتقنيات تعليمية واختبارات ومقاييس.

ب- الجانب التطبيقي:

ويعرف بالتربية العملية الميدانية (التدريب الميداني) التي من خلالها يطبق الطالب المعلم في البيئة الطبيعية، (المدرسة) جميع ما تعلمه من الناحية النظرية في كليته، من حقائق علمية، ومفاهيم، ونظريات تعليمية وتربوية ونفسية؛ بالإضافة إلى الكفايات التدريسية (الوابلي وعسيري، ١٤١٨هـ، ص١٣).

والتربية العملية هي البوتقة التي تنصهر فيها كل الخبرات السابقة، والمجال الذي تتحول فيه النظريات والأصول التربوية إلى تطبيقات ومهارات، ويظهر فيها الطالب المعلم تحت التدريب قدرته على إدارة الموقف التعليمي، ومساعدة التلاميذ على التعلم عن طريقة تهيئة المناشط والخبرات واستخدام الأساليب، والتقنيات التعليمية التي تساعدهم على ذلك (خاطر وآخرون، ١٩٩٨م، ص٤٣٥).

فالتدريب العملي يعد عصب الإعداد التربوي للطلاب المعلمين، ومواجهة حقيقية للمهنة، ومشكلاتها تدريباً عملياً على أرض الواقع، ولكن بتوجيه وإرشاد، فالدراسة التربوية النظرية لن تكون لها قيمة حقيقية في تكوين الطالب ما لم يصاحبها تدريب الطلاب تدريباً عملياً على التدريس (إبراهيم، ١٤٢٤هـ، ص ٢١٦).

وعلى الرغم من أهمية التربية العملية ودروها في تكوين الطالب مهنياً؛ إلا أنها لم تأخذ وضعها العلمي السليم حتى الآن (خاطر وآخرون، ١٩٩٨م، ص٢٤٥) ؛ وذلك لسلبيات كثيرة تتعلق بإسناد الإشراف إلى غير المتخصصين، وكثرة أعداد الطلاب، والتأخر في توزيعهم على المدارس، وعدم جدية بعض المعلمين والمديرين في الإشراف على الطالب المعلم، وقصور الوعي بأهمية تدريبه وتوجيهه، والاستفادة منه في سد العجز، وتكليفه بحصص الانتظار، وتجزئة المقررات التي يقوم بتدريسها، وعدم الدقة في التقويم. ولذا فقد ألمحت دراسة الوابلي وعسيري (١٤١٨هـ) إلى وجود خلل في معايير انتقاء معلمي المستقبل ومعايير تقويم أدائهم التدريسي أثناء التربية العملية، وأرجعت السبب في ذلك إلى غياب روح التخطيط والتطوير، وضعف التنسيق بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم.

كما ألمحت إلى أن هناك تضخماً ملحوظاً في توزيع درجات الطلاب والطالبات في التربية

العملية، وأن هذا التضخم لا ينسجم مع مستوى أدائهم العلمي كما ينعكس في معدلاتهم الأكاديمية.

ويرى طعيمه (١٤٢٠هـ) أن برامج التدريب العملي (التربية العملية)" عجزت عن تحقيق القدر المناسب لمعايشة الطالب المعلم العملية التعليمية بكافة خصائصها، واقتصارها في بعض الأحيان على بعض الأدوار الهامشية للمعلم مما يعد من شكليات العملية التعليمية أكثر من أن تصيب جوهرها" . ص١٣

ويتم إعداد الطالب المعلم في جامعة أم القرى في المجال التربوي وفق النمط التتابعي؛ بعد استكمال متطلبات الإعداد التخصصي والثقافي، حيث يلتحق الطالب المعلم ببرنامج الإعداد التربوي في كلية التربية في السنة الخامسة، وذلك بعد استكمال متطلبات الإعداد التخصصي والثقافي في كليته، وفق محكات حددتها كلية التربية ، منها: ألا يقل تقديره عن جيد، وأن يجتاز الاختبارات التحريرية اللازمة ومنها اختبار الإملاء، وكذلك المقابلة الشخصية، ويطالب الطالب المعلم بدراسة (٣٠) وحدة دراسية على مدار فصلين دراسيين، منها (٢٦) وحدة دراسية تمثل المقررات النظرية، وهي: المدخل إلى علم النفس، وعلم النفس التكويني، وعلم النفس التربوي، والإرشاد والتوجيه، والاختبارات والمقاييس، والمدخل إلى التربية، وأصول التربية الإسلامية، والتعليم في المملكة العربية السعودية، ومقدمة في الإدارة التربوية، وأسس المناهج وتنظيماتها، وطرق تدريس اللغة العربية (١)، والوسائل التعليمية، وتصميم النشاط المدرسي، وطرق تدريس اللغة العربية (٢) (كلية التربية، ١٤٢٥هـ).

أما التربية العملية فتحتسب بـ (٤) وحدات دراسية، ويتم تنفيذها طيلة فصل دراسي كامل، حيث يوجه الطالب المعلم للتدرب في إحدى المدارس المتوسطة أو الثانوية، ويكلف بتدريس ما بين (٤-٨) حصص أسبوعياً تحت إشراف متخصص من كلية التربية ، ومعلم المادة المتعاون، ومدير المدرسة، حيث يحصل الطالب المعلم على تغذية راجعة مستمرة من خلال مقرر طرق تدريس اللغة العربية (٢) الذي يقدم بالتزامن مع التربية العملية؛ لمناقشة المشكلات التي تواجه الطالب المعلم عند تدريس مقررات اللغة العربية أثناء التطبيق الميداني واقتراح حلول لها.

ويتضح مما سبق أن مواد الإعداد التربوي في جانبها النظري تمد الطالب المعلم بمعلومات مهمة حول النمو الإنساني وخصائصه، وحاجات التلاميذ، وطرق مقابلتها، وكيفية التعامل مع الفروق الفردية المختلفة بين التلاميذ، كما تقدم له أيضا معلومات متعلقة بأسس المناهج وتنظيماتها، وطرق تحليلها وتقويمها، واختيار الخبرات المناسبة لمقابلة حاجات التلاميذ، ومعايير اختيار طرق التدريس التي تتناسب مع طبيعة المادة اللغوية، وطبيعة المتعلم، والموقف التعليمي، وتطلعه على عدد من طرق التدريس واستراتيجياته، مثل: التعلم التعاوني، وحل المشكلات، والعصف الذهني، وخرائط المفاهيم ، كما تمده بأنماط التدريس وأساليبه، كما تمده بأسس تصميم النشاط المدرسي الصفي، وغير الصفي، وتكسبه الكفايات والمهارات اللازمة للتعامل مع التلاميذ، وممارسة أدواره التدريسية، وتتيح له التربية العملية تطبيق ما تعلمه من نظريات ومبادئ من خلال ممارسة التدريس

الحقيقي على أرض الواقع، وتتيح له أيضا فرصة التعامل مع التلاميذ على اختلاف مستوياتهم؛ فينعكس ما تلقاه من مواد نظرية في أدائه التدريسي، ويربط بين النظرية والتطبيق الميداني، حيث إنه سيتعامل مع تلاميذ يختلفون في مستوياتهم، ويتمايزون فيما بينهم؛ فالفروق الفردية في القدرات العقلية، وسمات الشخصية بين التلاميذ أمر طبيعي يجب أن يسلم به المعلم، فالأفراد يختلفون في قدراتهم ودرجة ذكائهم، واستعداداتهم، ولا يمكن أن يكون التلاميذ متساويين في ذلك، وبالتالي فهم لا يتشابهون في سرعة التحصيل، والإنتاج العلمي، ومن ثم فلابد أن يضع المعلم في حسبانه أن من بين تلاميذه الذكي سريع الفهم، والمتوسط الذكاء، والأقل ذكاء، ومن بينهم أيضا الموهوب ، وكل منهم يحتاج إلى مراعاة وتوجيه، وقبل ذلك تخطيط الدرس اللغوي بما يراعي الفروق الفردية بينهم، ويساعد كل منهم على التقدم وفقاً لقدراته(معوض، ١٩٩٤م، ص١٦).

ويرى عدس (١٤١٨هـ) أن الفروق الفردية " تشمل كل مظاهر الفرد التي تميزه عن غيره، وتظهر في جميع المجالات الجسمية، والعاطفية، وفي حاجاته ورغباته، واهتماماته الخاصة، كما تظهر في قدراته العالية وقابليته الخاصة، وفي تصرفه إزاء مؤثر ما، قولاً وعملاً، أو بما يظهر عليه من تغيرات انفعالية تعبر عن سلوكه وتدل عليه" ص٩٤.

وقد دعت نظرية الذكاء المتعدد لغاردنر Gardner إلى تغيير النظرة إلى طبيعة تعلم الفرد، حيث أكدت على أن اختلاف قدرات المتعلمين، وتعددها يجعلهم يتعلمون، ويتذكرون ويؤدون ويفهمون بطريقة مختلفة. (غاردنر، ١٤٢٢هـ، ص٣٠).

وفي معرض الاهتمام بالفروق الفردية يبرز الاهتمام بفئة التلاميذ الموهوبين الذين يشكلون ما نسبته (٣%) من مجتمع التلاميذ في العادة (سلامة وأبو مغلي، ٢٠٠١م، ص١١).

وقد ارتبط تصنيف الموهوبين بداية بالذكاء المرتفع، حيث عُدَّ المحك الرئيس في تصنيف التلميذ الموهوب، وفي ذلك يرى المعايطه والبواليز (٢٠٠٤م) أن " نتائج البحوث المتقدمة التي تمت على أصحاب المواهب قد دلت على أن هناك ارتباطا إيجابيا بين المواهب الخاصة، ومستوى الذكاء فالعلاقة بينهما علاقة إيجابية؛ لأن الذكاء عامل أساس في تكوين ونمو المواهب جميعا ". ص٣٠. ويؤكد التويجري ومنصور (١٤٢١هـ) ذلك بأن الموهبة " لا تكون نتيجة ذكاء مرتفع وخبرات سابقة تشير إلى القدرات الخاصة التي توجد لدى الفرد وهذه القدرات خارقة في العادة لدى الموهوبين، وقد يكون الفرد خارق الذكاء " ص٣٠. ويرى عدس (١٤١٨هـ) أن الموهبة " موجودة في أي مجال يندرج تحت مفهوم الذكاء، أو أي فرع من فروعه" ص٦٩. إلا أن القذافي (١٩٩٦م) يرى غير ذلك فمن خلال مراجعته لتعريفات الذكاء والموهبة والعبقرية توصل من خلالها إلى أن " كل عبقري موهوب، وليس كل موهوب عبقري " ص١٤. وهذا يشير إلى أن التلميذ الموهوب لغوياً قد يكون متفوقاً دراسياً، وقد يكون غير ذلك.

ورغم أهمية الذكاء ودوره في تكوين المواهب فقد استخدم ضمن محكات تحديد التلميذ الموهوب بالإضافة إلى محكات أخرى، وفي ذلك يرى سلامة وأبو مغلي (٢٠٠٤م) أن القدرة

العقلية ليست هي المعيار الوحيد لتحديد التلميذ الموهوب، فهناك معايير عدة، منها: "التحصيل الأكاديمي، والتفكير الإبداعي، والمواهب الخاصة، والسمات الشخصية فالتلميذ الموهوب، هو ذلك الفرد الذي يظهر أداء متميزاً مقارنة مع المجموعة العمرية الذي ينتمي إليها في واحد أو أكثر من الأبعاد التالية : " القدرة العقلية العالية، القدرة الإبداعية العالية، القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع، القدرة على القيام بمهارات متميزة (مواهب متميزة)، مثل : المهارات اللغوية، القدرة على المثابرة والالتزام، الدافعية العالية، والمرونة، والاستقلالية في التفكير " ص١٠.

وفي مجال اكتشاف التلاميذ الموهوبين تعد تقديرات المعلمين من الأساليب المهمة في تحديد التلميذ الموهوب، التي قد تظهر في المجال الأكاديمي، أو في أنماط السلوك، مثل: الرغبة والتجديد والمثابرة، وحب الاستطلاع والميول وتركيز الانتباه، ويستدل عليها المعلم من خلال الملاحظة الدقيقة. وقد تكون كامنة لا تتعدى مستوى القدرات والطاقات الكامنة. وهنا يبرز دور المعلم في إيجاد المواقف التي تثير التلاميذ لإظهار سلوك يعبر عن هذه الطاقة الكامنة (ناهد محمد، ٢٠٠٥م، ص٦٢١).

غير أن الملاحظ أن تركيز المعلمين عند ترشيح أو تحديد التلميذ الموهوب يقتصر على التفوق في التحصيل الدراسي، والتركيز على الصفات الأكاديمية، وهذا ما لاحظه الباحث عندما يكون يزور إحدى المدارس، إذ وجد أن معيار التفوق في التحصيل الدراسي في بعض المواد العلمية مثل: (الرياضيات، العلوم، الكيمياء، والفيزياء وغيرها) هو المعيار الأهم في التحديد. وهذا ما أكدته دراسة معاجيني (١٩٩٧م) التي توصلت إلى أن معظم خصائص بعد التعلم، التي تدور حول التعلم الجيد، والدافعية العالية، والإنجاز قد احتلت رتباً عالية لدى المعلمين، مما يعني أن الجانب المعرفي، ومظهر التحصيل، وما يرتبط بهما من قدرات يسيطران على وعي التربويين في معظم دول الخليج العربي، فيما لا زالت مظاهر التفوق الأخرى غير معروفة، أو لا تلقى الاهتمام نفسه من قبل التربويين.

ومع أهمية الاتجاه نحو إعداد برامج الموهوبين والاهتمام بهم، فإن نجاح هذه البرامج، وتحقيق أهدافها يعتمد في المقام الأول على المعلم، ومدى الاهتمام بإعداده وبرامج ذلك الإعداد. (الثبيتي، ٢٠٠٣م، ص١٨٢) ومدى اهتمامها بتعريف الطلاب المعلمين بخصائص التلاميذ الموهوبين في المجالات المختلفة، وأساليب اكتشافهم، وطرق رعايتهم، حيث أشار طعيمة إلى وجود هوة بين برامج الإعداد الحالية، وبين ما يحتاجه المعلم بالفعل للقيام بواجبه مع التلاميذ على اختلاف مستوياتهم. (طعيمة ، ١٤٢٠هـ، ص ١٣).

خصائص التلميذ الموهوب لغوياً:

يمتاز التلميذ الموهوب بخصائص تميزه عن غيره من التلاميذ العاديين تلك الخصائص والسمات قد يُستدل عليها من خلال مؤشرات التعلم، وسلوكيات التلميذ.

والمعلم عادة ما يتعامل مع تلاميذ عاديين يشكلون أغلبية التلاميذ، إلا أنه قد يواجه في

صفه بعض التلاميذ الموهوبين،ومن ثم فمن الضروري أن يتعرف على خصائصهم اللغوية؛ حتى يتمكن من تقديم الخدمة التعليمية لهم على أفضل نحو ممكن، ويتيح الفرصة لاستثمار هذه الطاقات البشرية؛ بما يعود بالنفع عليها، وعلى الوطن العزيز (وزارة المعارف، ١٤١٨هـ، ص٩٩).

فالتلميذ الموهوب لغوياً يظهر مستويات متقدمة من التطور اللغوي، والقدرة اللفظية، وعادة ما تكون حصيلته من المفردات اللغوية متقدمة على أقرانه، ويستخدم التعبيرات اللغوية في جمل مفيدة وتراكيب معقدة تؤدي معنى تاماً. ويتسم سلوكه اللفظي بالطلاقة والوضوح، وقد يظهر خيالاً حياً في محادثاته الشفهية فيما يقرأ من قصص، أو ما ينتج من فنون أدائية أو بصرية، كما يتسم بالقدرة على التفكير، وإدراك المضامين، ولديه قدرة رفيعة على استيعاب المفاهيم المجردة والمعقدة، وإدراك العلاقات، وحب القراءة والاستطلاع، وقوة الذاكرة وتعدد الاهتمامات، والهوايات، ويمتاز تفكيره بالجودة، والأصالة وتناول الأفكار ومعالجتها بالتفصيل من مختلف جوانبها. (جروان، ١٤٢٥هـ، ص١١٥)

ويظهر تفوق التلميذ الموهوب لغوياً في اللغة والأدب ويقرأ كتب الكبار ومجلاتهم، ويقل ميله إلى قراءة مجلات الصغار في سن مبكرة عن زملائه في الصف نفسه، ويقضي في القراءة ثلاثة أمثال الوقت الذي يقضيه أقرانه، ويميل إلى القراءة في مجال اللغة والأدب، والعلوم والعلوم الاجتماعية والفنون. (المعايطة والبواليز، ٢٠٠٤م، ص٦٦)

وهناك قدرات لغوية يختلف فيها الأفراد في دائرة السلوك اللغوي هي: القدرة اللفظية، قدرات التفكير المجرد، الطلاقة الفكرية، الطلاقة اللفظية، طلاقة التعبير، الحساسية اللغوية. (يونس وآخران، ١٩٨٩م، ص٨٤)

وأورد (Leibowitz & starnes, 1993) عدداً من خصائص التلميذ الموهوب اللغوية، ومنها : " يستمتع باللعب بالألفاظ والكلمات، ويتذكر القصائد الشعرية ويحفظها، ويستمتع بألفاظ لي اللسان، وألفاظ التورية والألغاز، يبادر بالمحادثات والمناقشات ويعبر بسهولة عن الأفكار شفهياً وكتابياً، كما أنه كاتب جيد وقاص، ويستطيع تقديم الغديد من المعاني عند وصف فكرة أو شيء ما، ويتذكر ويصنف الأفكار الجديدة، ويعبر لفظاً بسهولة عن المعرفة السابقة وحقائق المعلومات، ويوجه أسئلة كثيرة، ويتحدث عن المشكلات ويشرح الحلول، ويظهر قدرة لغوية، ويستخدم مفردات متقدمة بالنسبة لسنه" ص٢٩.

كما يمتاز التلميذ الموهوب لغوياً بخصائص معرفية، مثل: إدراك النظم الرمزية، والأفكار المجردة، وحب الاستطلاع، قوة التركيز، وقوة الذاكرة، والولع بالمطالعة، تنوع الاهتمامات والتطور اللغوي المبكر. (جروان، ١٤٢٢هـ، ص٨٤).

ويمتاز التلميذ الموهوب لغوياً " بقدرة غير عادية على حفظ المعلومات واختزانها، وتطور لغوي، وقدرة لفظية من مستوى عال، وقدرة مبكرة على استخدام وتكوين الأطر المفهومية، وتوليد الأفكار والحلول الأصيلة، والتفكير المتشعب، واستخدام التعبيرات والقياسات المجردة، والتساؤل

الدائم، والقدرة على التحليل، والاستدلال، وربط الخبرات السابقة باللاحقة، وتنظيم الأفكار وسعة الخيال، ويحب الإطلاع في عمق واتساع، ولديه رغبة قوية في المعرفة، ويهتم بالأفكار الجديدة، كما يمتاز بالحصيلة اللغوية الذاتية والثرية، وتتسم تعبيراته بالأصالة، كما يستمتع بقراءة القصص، وكتابة القصائد الشعرية وتحريرها، ولديه قدرة على التعبير عن الأفكار الأصيلة بسهولة ودقة، واستخدام أساليب جديدة غير تقليدية" . (الخطيب، ٢٠٠٣م، ص٢٥١) و (سلامة وأبو مغلي، ٢٠٠٤م، ص١٤). ويظهر الموهوب لغوياً قدرة أكبر على التذكر، ودقة الملاحظة، والتفكير المنظم، وغزارة المفردات اللغوية، وطلاقة التفكير، وحب الاستطلاع، وفاعلية أكبر في التعلم، وقدرة على التعليم، وتكوين المفاهيم وحل المشكلات، والرغبة في تناول المهام العقلية، والتفوق في القراءة (منصور، ١٤٢٤هـ، ص٥٢). وقد حدد قاسم (٢٠٠٥م) أربعة عشر معياراً للتفوق اللغوي، أو الموهبة اللغوية، هي: " استخدام استراتيجيات متنوعة في تحليل المادة المسموعة وتقويمها، استخدام اللغة استخداماً جيداً في التواصل مع المعلمين والأقران والتعبير عن الأفكار بوضوح، إظهار قدرة لغوية في مجالات ومواقف متعددة، تطبيق مهارات القراءة الجهرية وممارستها بطلاقة، إدراك دلالة الكلمات والمفاهيم والمفردات اللغوية الواردة في النص المقروء، فهم الملامح العامة للنصوص والكتب المقروءة وتحليلها ونقدها، التعامل مع النصوص الأدبية بدقة ووعي مع إدراك الجوانب الفنية والمتميزة في أسلوب الكاتب، تتبع خطوات عملية الكتابة من تخطيط وتنظيم، ومراجعة وتقويم، وتحرير، مع الاستعانة بمصادر المعلومات والتقنيات الحديثة، تطبيق مهارات الكتابة تطبيقاً وظيفياً وإبداعياً في مجالات متعددة، إدراك المفاهيم النحوية والصرفية اللازمة لتوظيفها في الحديث والكتابة، إدراك مفاهيم الإملاء وعلامات الترقيم، والخط العربي وتوظيفها في الكتابة، إدراك المعارف والمفاهيم الأدبية والبلاغية والنقدية وتذوق الفنون الأدبية والاستشهاد بها في التحدث والكتابة، إظهار الالتزام بآداب الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة " ص٣٥.

وأورد المعايطة والبواليز (٢٠٠٤م) اثنتين وأربعين خاصية يتميز بها التلميذ الموهوب عن غيره من التلاميذ ممن هم في فئته العمرية، وهي: " التفوق في المفردات، التفوق اللغوي العام، التفوق في القراءة، التفوق في مهارات الكتابة، التفوق في الذاكرة، التفوق في سرعة التعلم، التفوق في مرونة التفكير، المحاكاة المجردة، التفكير الرمزي، القدرة على التعميم والتبصر، الاهتمام بالغموض والأمور المعقدة، التخطيط والتنظيم، الإبداعية والخيال الإبداعي، التفوق في الجدة والأصالة، حب الاستطلاع، الحس المرهف بالطبيعة والعالم، المدى الواسع من المعلومات، المدى الواسع من الاهتمامات، الاهتمامات الجمالية والتذوقية، الانتباه للتفاصيل، الأداء المتميز، الإنجاز المدرسي المتفوق، القيادة، الانتباه والتركيز، المثابرة، نقد الذات، الفطنة والجدة، الخلق العالي والانضباط الذاتي، الصدق والانفتاح والأمانة، المسؤولية الاجتماعية، يمكن الاعتماد عليه، التعاون، الحسن العام المتميز، الشعبية بين الأقران، الحماس وحب الخبرات الجديدة، الحس الجيد بالنكتة،

الإدراك الجيد للعلاقات المكانية، الاتزان الانفعالي، الاكتفاء بالذات والثقة بها، الصحة الجيدة، يتمتع بطاقة ممتازة للعمل، والنمو السريع " ص٤٨. ويلاحظ أن هذه السمات تتسم بالعمومية، وتشمل السمات اللغوية، والذاتية، والاجتماعية وغيرها.

وفي مجال الخصائص الذاتية يشير (Lei bowitz & star Nes, 1993) إلى أن التلميذ الموهوب يتميز بما يلي: " الدافعية الذاتية، الحصافة، تقبل المسؤولية عن السلوك، الثقة بالنفس، مشاركة الأطفال الآخرين وجدانياً، التمتع بالحس الفكاهي، التمسك بالمعتقدات، المثابرة في النشاطات التي يختارها بنفسه، اللعب الابتكاري، المخاطرة والمجازفة، التركيز على الموضوعات " ص٢٩. كما يمتاز التلميذ الموهوب لغوياً بالذاتية الانفعالية، والنضج الأخلاقي المبكر، والقيادية، والحساسية المفرطة، والحدة الانفعالية، والكمالية (جروان، ١٤٢٢هـ، ص٨٩). وقد أورد الثبيتي (٢٠٠٣م) عدداً من خصائص التلميذ الموهوب الذاتية، منها: "القدرة على التركيز، المثابرة، الثقة بالنفس، الدافعية الذاتية، تقويم الذات، التعاطف مع الآخرين، المخاطرة، ممارسة الألعاب الإبداعية " ص١٩٦.

ومن الخصائص الذاتية للتلميذ الموهوب ما أورده (الخطيب، ٢٠٠٣م، ص ٢٥١) و(سلامة وأبو مغلي ، ٢٠٠٤م، ص١٧) فيما يلي: الاتزان الانفعالي، وظهور أحلام اليقظة، الكمون العاطفي، وقوة الإرادة، والصبر والتسامح، ومواجهة المشكلات، والتكيف والصحة النفسية الجيدة، والحرص على الإتقان فيما يقوم به من عمل، والعناد، وعدم التخلي عن رأيه بسهولة، كما أن سريع الرضا إذا غضب، وينفر من النشاطات التقليدية.

وفي مجال الخصائص الاجتماعية يرى (Lei bowitz & star Nes, 1993) أن التلميذ الموهوب يتميز بأنه " مشارك متحمس في نشاطات الجماعة، يبادر في تقديم المساعدة في تدريس الآخرين، يلبي احتياجاته من خلال الراشدين الآخرين، يعبر عن مشاعره للآخرين، يظهر القيادة، وينظم النشاطات لدى التلاميذ الآخرين، يختاره الآخرون للمساعدة أو الانضمام إلى مجموعتهم، ويبني علاقات مع الآخرين بسهولة، ويظهر إحساساً قوياً بالعدل لصالح الجماعة " ص ٢٩ .

وتحت بعد العلاقة مع الآخرين أورد الثبيتي (٢٠٠٣م) عدداً من صفات التلميذ الموهوب ، منها: " القدرة على المشاركة في النشاطات الجماعية، والقدرة على التعامل مع الكبار لتحقيق حاجاته، والقدرة على بناء علاقات مع الآخرين، والقدرة على تنظيم النشاطات، والرغبة في مساعدة الآخرين والعدالة بين الزملاء، والقيادة، وإبداء المشاعر للآخرين، والمساعدة في تعليم الزملاء " ص١٩٨. وقد أورد (سلامة وأبو مغلي، ٢٠٠٤م، ص١٨) و (الخطيب، ٢٠٠٣م، ص٢٥٢) عدداً من خصائص التلميذ الموهوب الاجتماعية يمكن إجمالها فيما يلي:

- الشعور بالحرية ومقاومة الضغوط الاجتماعية، وتدخل الآخرين في شؤونه.
- المبادرة والاستعداد لبذل الجهد، وتقديم العون للآخرين.

- حب النشاط الثقافي والاجتماعي، والمشاركة في أغلب نشاطات البيئة والميل إلى حضور الحفلات والمناسبات العامة.
- القدرة على كسب الأصدقاء مع الميل إلى مصاحبة الأكبر سناً.
- الطموح، والاعتزاز بالنفس، وبالثقة بها، وحب السيطرة، والاستقلالية.
- القدرة على نقد الذات، والإحساس بالعيوب، وتقبل نقد الآخرين، واقتراحاتهم.
- تحمل المسؤولية، والقدرة على قيادة الآخرين، والرغبة في التفوق على الآخرين.
- الميل إلى المرح، والبهجة ورح الدعابة وحب النكتة.
- المبادرة إلى اقتراح حلول للمشكلات.
- التفاعل الاجتماعي الواسع، والاندماج في الجماعات الكبيرة.
- تفضيل الأنشطة التي تحتاج إلى التحدي، وإعمال الفكر.
- التمتع بسمات مقبولة اجتماعياً ، والميل إلى مجاراة الناس ومجاملتهم.

والعرض السابق لخصائص التلميذ الموهوب لغوياً يكشف عن مدى أهمية وعي معلم اللغة العربية بتلك الخصائص ؛ ليسهل عليه اكتشاف التلميذ الموهوب، ومن ثم تقديم الرعاية المناسبة سواءً داخل الصف الدراسي أو خارجه.

أساليب اكتشاف الموهوبين لغوياً:

تُعدّ عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين لغوياً عملية في غاية الأهمية، لأنها تمثل المدخل الطبيعي لأي برنامج أو مشروع يهدف إلى رعايتهم واستثمار طاقاتهم الكامنة، كما يترتب عليها اتخاذ قرارات قد تكون لها آثار خطيرة، فقد يصنف بموجبها تلميذ على أنه موهوب لغوياً وفق معيار معين، بينما يصنف آخر على أنه غير ذلك. والاهتمام بالموهوبين لغوياً يقتضي الكشف عنهم أولاً، وذلك باستخدام أدوات، ووسائل علمية موضوعية، حيث يشير الواقع إلى ندرة الأدوات العلمية المقننة التي تستخدم في الكشف عنهم، وقد يعتمد التربويون على الملاحظة القائمة على الاجتهاد الشخصي، وعلى الاختبارات التحصيلية بوصفها وسيلة متوافرة ووحيدة في معظم الأحيان (قاسم، ٢٠٠٥م، ص١١). ويتوقف نجاح أي برنامج لتعليم الموهوبين لغوياً، وتنمية مواهبهم بدرجة كبيرة على دقة عملية الكشف عنهم، وسلامة الإجراءات التي اتبعت في اختيارهم. (جروان، ١٤٢٥هـ، ص١٢٦). ويرى القذافي (١٩٩٦م) " أنه في حالة فشل المؤسسات التربوية والتعليمية في سعيها لاكتشاف ذوي الذكاء العالي والقدرات الابتكارية، والمواهب المتعددة في وقت مبكر فقد يؤدي ذلك الأمر في بعض الأحوال إلى نفور التلميذ الموهوب والمبدع من جو المدرسة التقليدي، وانحرافه عن السواء فينقلب إلى مجرم ذكي " ص٢٢. ومن ثم فإنه من الضروري الكشف عن الموهوبين لغوياً مبكراً ؛ للتعرف على ما يمتلكونه من قدرات عقلية عامة وخاصة، مما يتيح للمعنيين بأمرهم مواجهة احتياجاتهم ومطالبهم، والاستفادة من إمكانياتهم، واستعداداتهم، وقدراتهم بصورة أفضل،

فالتأخر في كشف هذه الطاقات سيؤدي إلى خسارة كبيرة محققة، وقد يعرقل النمو الطبيعي لإمكاناتهم واستعداداتهم (الزغبي، ٢٠٠٣م، ص٦٩). ويشير الشخص (١٤١١هـ) إلى أن " الاهتمام بالتلاميذ الموهوبين أقل كثيراً إذا قورن بفئات غير العاديين الأخرين " ص٨١. ويرى الباحث أن الاهتمام بالموهوبين لغوياً أقل كثيراً من الاهتمام بغيرهم من ذوي المواهب الأخرى.

واكتشاف التلميذ الموهوب لغوياً ليس أمراً يسيراً فلكي يقرر أن التلميذ موهوب لغوياً فلابد من الإلمام ببعض الصفات المميزة للتلميذ الموهوب لغوياً، وعلى ذلك تقع على المدرسة والمعلم مسؤولية التقدير الدقيق لقدرات التلاميذ، ومواهبهم، وهو دون شك عبء خطير يقع معظمه على عاتق المعلم. (المعايطة والبواليز، ١٤٢٤هـ، ص٢٠٦)

وهناك عدة اعتبارات ينبغي الأخذ بها عند التعرف على التلميذ الموهوب لغوياً أوردها الشخص (١٤١١هـ) فيما يلي:

١- استخدام أساليب متعددة ومختلفة على فترات زمنية طويلة؛ لأن التلميذ الموهوب لغوياً يمكن أن يعبر عن نفسه بطرق مختلفة، كما أن مواهبه قد تظهر في أوقات معينة، وفي ظل ظروف معينة.

٢- اختيار أساليب التعرف على أساس ما يتوافر من معلومات عن التلميذ، والثقافة المحيطة، والمجالات والتي ستظهر فيها مواهبه، ويتضمن ذلك:

أ- أن تكون أساليب التعرف فردية.

ب- أن تتناسب مع المناطق المختلفة، وتتضمن محكات وطرقاً مناسبة لمجموعة معينة من التلاميذ.

جـ- أن تشمل عملية التعرف مختلف المتخصصين الذين يحتكون بالتلميذ، ويقومون بملاحظة أدائه بصورة مباشرة.

د- أن تشمل عملية التعرف أولئك الأشخاص الذين لديهم كفاءة عالية في تقويم الأداء اللغوي أو الإنتاج الأدبي.

٣- يجب قياس أداء التلميذ الموهوب لغوياً في المجال الذي يختاره بنفسه.

٤- يجب أن تتاح للتلميذ الحرية الكافية للتعبير عن نفسه.

٥- أن تزود الأدلة والمعلومات التي يتم الحصول عليها في عملية التعرف بأسس مبدئية وخبرات تساعد في إعداد البرامج التربوية الخاصة بالتلميذ الموهوب لغوياً. ص٢٠٦

وهناك محكات عدة يجب أن يتضمنها برنامج الكشف عن الموهوبين لغوياً وتتمثل في:

١- القدرة العقلية العامة.

٢- الاستعداد الأكاديمي الخاص.

٣- القدرة على التفكير الابتكاري.

٤- الموهبة في المجال اللغوي والأدبي.

٥- القدرة الحسية الحركية.

٦- القدرة على القيادة الاجتماعية. (الشخص، ١٤١١هـ، ص٢٠٩) (المعايطة، والبوالين، ١٤٢٤هـ ص٢٠٠٣).

من هنا تتضح أهمية الكشف عن الموهوبين لغوياً والتعرف عليهم، وتحديد مستوى أدائهم اللغوي في أنها تنمي لدى هؤلاء التلاميذ قدرات متعددة منها: المعرفية والاجتماعية، والسلوكية، وإذا لم يتم اكتشافهم، فقد يصعب عليهم اكتساب مهارات الأداء، والتفاعل البناء التي تعد ضرورية للنجاح في الحياة (قاسم، ٢٠٠٥م، ص١١). وتمر عملية الكشف عن الموهوبين بثلاث مراحل هي:

- مرحلة الاستقصاء: الترشيح والتصفية.

- مرحلة الاختبارات والمقاييس.

- مرحلة الاختيار. (جروان، ١٤٢٥هـ، ص١٢٦)

وقد تعددت أساليب الكشف عن الموهوبين لغوياً وغيرهم، كما تطورت تلك الأساليب تبعاً لتطور مفهوم الموهبة، ووفقاً لاحتياجات المجتمع ونظرته إلى هذه الفئة، وأهداف البرامج التعليمية المعدة لرعايتهم وطبيعتها. وقد أورد كل من (الشخص، ١٤١١هـ، ص٢١١؛ وعبيد، ١٤٢٠هـ، ص١٣٤؛ ومسيل، ٢٠٠٤م، ص٣٣٠ ؛ والمعايطة والبوالين، ١٤٢٤هـ، ص٢٠٧؛ وجروان، ١٤٢٥هـ، ص١٣١؛ والزغبي، ٢٠٠٣م، ص٧٠) عدداً من أساليب رعاية الموهوبين لغوياً ويمكن تقسيم جملة ما أورده إلى ما يلي:

الأساليب الموضوعية:

ويقصد بها المقاييس الموضوعية المقننة التي حظيت بصدق وثبات عاليين وتتمثل في:

١- اختبارات الذكاء الفردي، وهي من أفضل الأساليب، ومنها:

أ- الاختبارات اللغوية الفردية (استانفورد، بنيه).

ب- مقاييس وكسلر.

٢- اختبارات الذكاء الجمعية، ومنها:

أ- اختبار (كاتل) للذكاء.

ب- اختبارات الذكاء المصور.

جـ- اختبار (ألفا).

د- اختبار المصفوفات المتتابعة.

٣- اختبارات القدرة الخاصة (الاستعدادات)، وهي اختبارات تقيس ذكاء التلاميذ الموهوبين ذوي القدرات الخاصة، ومنها:

أ- اختبارات القدرة اليدوية.

ب- اختبارات المهارات الحركية.

جـ- اختبارات القدرة الكتابية.

د- اختبارات القدرة الفنية.

هـ- اختبارات القدرة على التفكير الابتكاري (الطلاقة اللفظية، الطلاقة الارتباطية، الطلاقة التعبيرية، الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية، الحساسية للمشكلات).

و- اختبارات توارنس للتفكير الابتكاري.

٤- مقاييس الميول المهنية.

٥- مقاييس العلاقات الاجتماعية.

٦- مقاييس الدافع للإنجاز.

٧- مقاييس الشخصية، مثل: مقياس الشخصية للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

٨- اختبارات التحصيل الدراسي.

الأساليب الذاتية:

وتتضمن عدة أساليب منها:

- السيرة الشخصية (الذاتية)، وتشمل الكتابة المباشرة، والمذكرات الشخصية، والمذكرات اليومية الخاصة.
- التقارير : وما تتضمنه من معلومات عن التلميذ الموهوب لغوياً سواء من خلال سؤاله، أو سؤال والديه، أو السجل الشامل.
- الملاحظة : وتعد من أهم الأساليب وبالذات في المجال اللغوي، حيث يمكن للمعلم أن يلاحظ ذلك من خلال مقررات التعبير والإنشاء، والقراءة، والأدب.
- تقديرات المعلمين وترشيحاتهم، وهذه من الأساليب المهمة جداً، وبالذات في المجال اللغوي؛ فالمعلم بحكم تفاعله المباشر والمستمر مع التلاميذ، وخلال فترة زمنية كافية يستطيع تعرف التلميذ الموهوب لغوياً من خلال الملاحظة المقصودة والهادفة والمخططة؛ لمعرفة سلوك التلميذ ونشاطاته المختلفة سواء داخل الصف الدراسي، أو خارجه من خلال النشاطات، وبحكم عمل الباحث سابقاً في مجال التعليم العام فقد لاحظ أن برامج النشاط الثقافي، وما تتضمنه من مسابقات ذات أهمية كبيرة في اكتشاف الموهوبين لغوياً، ورعايتهم، وتنمية طاقاتهم الإبداعية، كما أن حصة التعبير والإنشاء وبالذات في ضوء المقرر المطور من قبل وزارة التربية والتعليم قد أعطى المعلم فرصة كبيرة ومجالا خصبا لاكتشاف ذوي الميول اللغوية والأدبية، وتوجيههم من

خلال كتابة القصة، والمقالة، وإعداد الخبر الصحفي، والتحقيق، وكتابة السير الذاتية وغيرها.

كما أنه يستطيع التعرف على الصفات العقلية والميول والاهتمامات، والصفات النفسية والشخصية، مثل : المثابرة والإقدام، والتكيف الاجتماعي من خلال القدرة على الإنجاز والتحصيل. (المعايطة والبواليز، ١٤٢٤هـ، ص٢١٥)

وهنا يتضح دور المعلم المهم في عملية الاكتشاف، وبالذات إذا تم إعداده لذلك بشكل جيد، ودرّب على ذلك تدريباً مناسباً.

- ترشيحات الأقران أو الزملاء.
- تقديرات أولياء الأمور أو الوالدين، ويمكن الحصول على معلومات عن التلميذ الموهوب لغوياً عن طريق عدة أسئلة محددة للأهل؛ حول ملاحظاتهم على التلميذ في الجوانب التالية:

أ- هوايات التلميذ واهتماماته الخاصة.

ب- الكتب أو القصص التي يستمتع بقراءاتها.

جـ- المشكلات التي يواجهها.

د- الحاجات الخاصة.

هـ- الأعمال والإنجازات التي حققها.

وهنا يأتي دور وعي الوالدين بالموهبة ومحدداتها؛ حتى يمكن متابعتها ورعايتها؛ لأن دور الأسرة مهم جداً، ومكمل لدور المدرسة، بل أن الوعي الأسري مهم جداً للمحافظة على الموهبة اللغوية وتنميتها.

- تقارير الأداء الفعلي وتشمل:

أ- الأعمال والإنجازات، والنشاطات التي قام بإنجازها التلميذ، من حيث نوعيتها، ودرجة إتقانه لها.

ب- عينة من الإنتاج الفعلي، مثل: القصص، والمقالات، والخواطر، والمشروعات، والبحوث، والمقطوعات الشعرية، والرسائل التي أعدها التلميذ.

طرق رعاية الموهوبين لغوياً:

يمتاز التلميذ الموهوب لغوياً بسمات وخصائص تميزه عن غيره من التلاميذ، كما أن له حاجات ومطالب ينبغي الوفاء بها ؛ من هنا برزت الحاجة إلى إنشاء برامج خاصة لتربية الموهوبين لغوياً، واستثمار طاقاتهم ، وتنمية إبداعاتهم، حيث أورد (العزة، ٢٠٠٢م، ص١٠٥، ومسيل، ٢٠٠٤م، ص٣٨٩) و (جروان، ١٤٢٥هـ، ص١٩٢) مبررات إنشاء برامج خاصة

لرعاية الموهوبين منها:

١- قصور مناهج التعليم العام، حيث تتصف مناهج التعليم العام بطبيعتها بأنها جماعية التوجه؛ نظرا لمحدودية الوقت المخصص لكل مادة دراسية، وطول المقرر الدراسي، وكثرة أعداء التلاميذ في معظم الصفوف، ومن ثم فلا خيار للمعلم من الناحية العملية سوى التركيز على الأغلبية التي تتمركز حول الوسط.

٢- التربية الخاصة حق لكل تلميذ موهوب، حيث ينتمي التلاميذ الموهوبون إلى مجتمع ذوى الاحتياجات الخاصة، ولذلك فهم بحاجة إلى رعاية خاصة، ومن حقهم أن يحصلوا على فرص متكافئة مثل غيرهم من ذوى الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية، مثل بطيئي التعلم وغيرهم.

٣- تحقيق رفاه المجتمع وتنميته، حيث يمثل التلاميذ الموهوبين لغويا وغيرهم ثروة وطنية في غاية الأهمية، ومن الواجب ألا يتم تبديدها بالإهمال، وانعدام الرعاية، كما أن وقوف المجتمع في وجه التحديات التي تفرضها طبيعة العصر يعتمد بدرجة كبيرة على مدى الرعاية التي تقدم لهذه الفئة، وتوفير الفرص التربوية المناسبة التي يمكن أن تساعد كل تلميذ في الوصول إلى أقصى طاقاته.

٤- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، فتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص في المدرسة يعني أن تهيأ الظروف الملائمة لكل تلميذ؛ كي يتقدم بأقصى طاقاته، وأن يحقق ذاته، وهذا هو ما يطمح إليه المدافعون عن حق التلميذ الموهوب في الحصول على برنامج تربوي يلبي احتياجاته، ويتحدى قدراته.

٥- تحقيق النمو المتوازن للتلميذ الموهوب؛ فالعزلة والانطوائية، وعدم تقبل الروتين ونقد الذات، والآخرين، والنزعة الكمالية، والهرب من مواجهة المواقف أحيانا. وتدني التحصيل المدرسي، ليست سوى أمثلة لبعض المشكلات التي يتعرض لها بعض التلاميذ الموهوبين، ومن المهم أن يكون التدخل الممنهج من قبل المعلمين والمرشدين وسيلة فعالة لوقاية هؤلاء التلاميذ، وانقاذهم من المعاناة، والمضاعفات التي قد تترتب على استمرارها. وقد توصلت دراسة الغامدي (٢٠٠٦م) إلى وجود معوقات كثيرة تواجه التلاميذ الموهوبين في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ومنها: مطالبتهم بدراسة مناهج لا تتناسب مع مستواهم، ولا تلبي حاجاتهم التربوية والتعليمية مما يجعلهم يواجهون معوقات تعليمية، كما يعانون من إغفال حاجاتهم الذاتية، والمتمثلة في وجوب العناية بالسمات المزاجية، والخصائص الدالة على التفوق، كما أنهم يعانون من الإحباط والضغوط النفسية التي قد يكون سببها التباين الشديد في مظاهر النمو المعرفي عندهم، حيث يشعرون بالاختلاف والتمايز عن زملائهم : استعداداتهم عالية، ومهاراتهم متعددة لكن التجاهل من الأخرين يولد لديهم الوحدة والصراع والتوتر وفقدان الحماس لإبراز مواهبهم.

وقد دعا المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في توصياته إلى

ضرورة العناية بالفئات الخاصة من الموهوبين والمعوقين من التلاميذ والتلميذات، نظرا لأهمية تلك الفئة ، وذلك من خلال إنشاء أقسام للفئات الخاصة في الجامعات السعودية، والكليات التربوية لإعداد معلمين ومعلمات لتلك الفئات، وتقديم بعض المواد عند ذوي الفئات الخاصة، وتدريب المعلمين والمعلمات على كيفية التعامل معهم خلال اليوم الدراسي، وتوجيه المعلمين والمعلمات إلى إعطاء الفرص الكافية لهذه الفئات للتعبير عن آرائهم؛ وإظهار أفكارهم، ومساعدتهم على تطبيقها من خلال المناشط المختلفة داخل المدرسة وخارجها . (كلية التربية، ١٤٢٢هـ، ص٣٦)

وتتمثل طرق رعاية الموهوبين لغويا فيما يلي:

أ- التسريع التعليمي:

ويقصد به " السماح للتلميذ بالتقدم عبر درجات السلم التعليمي أو التربوي بسرعة تتناسب مع قدراته، ودون اعتبار للمحددات العمرية أو الزمنية، ومن الناحية التطبيقية يعني: تمكين التلميذ الموهوب من إتمام المناهج الدراسية المقررة عليه في مدة أقصر، أو عمر أصغر من المعتاد " (جروان، ١٤٢٥هـ، ص٢٣٤)

ويُعدَّ التسريع التعليمي من أقدم الممارسات التربوية التي ارتبطت بالتلميذ الموهوب. (الشخص، ١٤١١هـ، ص١٠٤)

ولاستخدام التسريع التعليمي مبررات عدة منها:

١- أنه سهل التطبيق من الناحية الإدارية.

٢- أنه طريقة اقتصادية تضمن مواجهة إنماء الحاجات العقلية، والمعرفية للتلاميذ المتفوقين والموهوبين. (الشخص، ١٤١١هـ، ص١٠٤)؛ و (عامر، ٢٠٠٧م، ص٢٥٩)

٣- الاستفادة من إمكانات المتفوقين والموهوبين واستثمار إنتاجهم في وقت مبكر.

٤- يساعد التلميذ الموهوب على مواجهة قدراً من التحدي، مما يمثل حافزا له نحو رفع مستوى تحصيله الدراسي (المعايطة، والبواليز، ١٤٢٤هـ، ص٢٣٧).

وفي المملكة العربية السعودية نصت لائحة تقديم الطالب الصادرة عن اللجنة الوطنية لسياسة التعليم في المادة السابعة على أنه " يجوز بقرار من الوزارة وبتوجيه من لجنة التوجيه والإرشاد ترفيع التلميذ الذي أبدى تفوقا غير عادي في دراسته إلى صف أعلى من صفه وفقا للضوابط المعدة لذلك من قبل الوزارة " (اللجنة العليا لسياسة التعليم، ١٤٢٧هـ، ص١٣). ويؤكد الشخص (١٤١١هـ) على أن الإسراع يُعدَّ أسلوباً مناسباً يمكن استخدامه مع التلاميذ الموهوبين بيد أنه يجب عدم تطبيقه على جميع التلاميذ الموهوبين دون تمييز، وخاصة غير الناضجين انفعاليا، أو من يعانون من مشكلات سوء التوافق، كما يجب اختيار الطلاب الذين سيطبق عليهم الإسراع بدقة. ص١١٢

ولأهمية ما ذهب إليه الشخص فقد نصت المذكرة التفسيرية، والقواعد التنفيذية للائحة تقويم

الطالب: على أن يتولى توجيه الطالب الذي أبدى تفوقاً غير عادي كل من له علاقة بالطالب وفقاً للآلية المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم؛ بعد أن يخضع الطالب لمعايير علمية عدة وبعد أخذ موافقة ولي أمره على ذلك (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٧هـ، ص٣٧).

وللتسريع التعليمي إيجابيات كثيرة أوردها كل من: (كمال أبو سماحة وآخرون، ١٢٧؛ وعبيد، ١٤٢٠هـ، ص١٨٠؛ ومسيل، ٢٠٠٤م، ص٣٣٧؛ وجروان، ١٤٢٥هـ، ص٢٤١) منها :

- يسمح للتلميذ الموهوب بالتقدم وفقاً لقدراته.

- يمكن تعديله، بحيث يمكن من خلاله تطبيق الإثراء التعليمي، وبهذا يسمح للتلميذ أن يدرس مواد إضافية، أو يدرس مادة معينة بعمق أكثر.

- يضفي الحيوية والنشاط على المناخ التعليمي، حيث يمكن من خلاله مواجهة المشكلات السلوكية مثل: الملل الذي يصيب التلميذ الموهوب في الصف العادي؛ نتيجة لانتظار الزملاء الذين يتعلمون ببطء.

- يتيح للتلاميذ الموهوبين فرصة إكمال تعليمهم في وقت أقصر، والبدء في حياتهم العملية في سن مبكرة.

- تحسين مستوى الدافعية، والثقة بالنفس والشعور بالإنجاز، وتحسين الاتجاهات نحو التربية والتعليم.

وعلى الرغم من إيجابيات التسريع التعليمي إلا أن هناك سلبيات دونت في مقابل الإيجابيات الكثيرة، ومنها:

- ربما يفقد التلميذ الموهوب بعض المبادئ والأساسيات الضرورية للتعلم؛ نتيجة لعدم الانتظام في التسلسل المنطقي والهرمي لتحصيل المعارف، وبالتالي يؤدي إلى صعوبة في الدراسات اللاحقة.

- قد يكون التقدم الأكاديمي للتلميذ الموهوب جيداً، ولكن على حساب النضج الانفعالي والاجتماعي، وبالتالي فقد يواجه صعوبة في التكيف تجاه المشكلات الاجتماعية والضغوط التي يمكن أن تواجهه في المدرسة الثانوية، أو غيرها، بمعنى أنه سيكون لديه مجموعة قليلة من أقرانه تسمح له بالتفاعل الاجتماعي. (سلامة وأبو مغلي، ٢٠٠٤م، ص١٠٩)

- أن التسريع التعليمي يهتم بالتركيز على مظاهر التفوق الدراسي، بينما يغفل أو يتجاهل أوجه المواهب والإبداع، ومظاهر التفوق الأخرى. (القذافي، ١٩٩٦م، ص١٨٨)

ومن طرق التسريع التعليمي ما أورده كل من (عبيد، ١٤٢٠هـ، ص١٧٨؛ والعزة، ٢٠٠٢م، ص١٣١؛ والمعايطة والبواليز، ١٤٢٤هـ، ص٢٣٥؛ وجروان ١٤٢٥هـ، ص٢٤٠؛ وعامر، ٢٠٠٧م، ص٢٥٩) فيما يلي :

أ- القبول المبكر في المراحل الدراسية..

ب- النقل أو الترفيع الاستثنائي (تخطي الصفوف).

جـ- القبول المبكر في الجامعة.

د- القبول المزدوج في المدرسة والجامعة.

هـ- تكثيف المناهج.

ب- الإثراء التعليمي:

يُعدَّ الإثراء التعليمي من الطرق الناجحة في تعليم الموهوبين ورعايتهم، ويفضله التربويون في مجتمعات كثيرة؛ لأنه يساعد الموهوبين على اكتساب الخبرات والمعلومات التي يكتسبها التلاميذ العاديون من خلال دراسة البرامج الدراسية العادية، وفي الوقت ذاته يوفر لهم الرعاية الخاصة من خلال دراسة موضوعات إضافية، وممارسة نشاطات تنمي ذكاءهم وقدراتهم العقلية، وتصقل مواهبهم، وتشبع ميولهم، وتتوافق مع حب استطلاعهم بالقراءة والإطلاع، والقيام بالرحلات العلمية. (منصور التويجري، ١٤٢١هـ، ص١٣٦)

ويعرفه جروان (٢٠٠٢م) بأنه " إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للتلاميذ العاديين؛ حتى تتلاءم مع احتياجات التلاميذ الموهوبين في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية والحركية، وقد تكون على شكل زيادة مواد دراسية لا تعطى للطلاب العاديين أو بزيادة مستوى الصعوبة في المواد الدراسية المعتادة، أو التعمق في مادة أو أكثر من هذه المواد الدراسية " ص١٩١.

ويقوم الإثراء على أساس إغناء المناهج بنوع جديد من الخبرات التعليمية؛ لتعمل على زيادة خبرة التلاميذ الموهوبين في البرنامج العادي سواء من حيث العمق أو الاتساع (سلامة وأبو مغلي، ٢٠٠٤م، ص١٠٩) ويكون الإثراء على نوعين:

١- الإثراء الأفقي : حيث يتم تزويد التلاميذ الموهوبين لغويا بخبرات تعليمية غنية في موضوعات لغوية وأدبية متنوعة.

٢- الإثراء العمودي، ويتم تزويد التلاميذ الموهوبين لغويا بخبرات غنية في موضوع لغوي أو أدبي معين (عبيد، ١٤٢٠هـ، ص١٨١). وقد حدد Renzulli رينزولي ثلاثة مستويات للإثراء التعليمي من خلال نموذج الإثراء الشامل للمدرسة، ويتضمن ما يلي:

- مستوى الخبرات الاستكشافية العامة؛ ويتضمن خبرات ونشاطات استكشافية عامة موجهة لجميع التلاميذ بمن فيهم الموهوبين في المجالات المختلفة بهدف استثارة اهتماماتهم ورغباتهم، واختيار ما يتناسب معهم، كما يتيح فرصة للمعلم لملاحظة التلاميذ أثناء تنفيذ تلك النشاطات، بحيث يساعدهم على اختيار البرامج، التي سيتم تدريبهم عليها، وتتناسب مع قدراتهم ومواهبهم ورغباتهم. (جروان، ٢٠٠٢م، ص٢٠١)؛ و (عامر، ٢٠٠٤م، ص٢٦)

- مستوى الخبرات المتمايزة في غرفة المصادر؛ ويتضمن خبرات ونشاطات جماعية

تدريبية بعضها موجهة لجميع التلاميذ في الصف العادي، وبعضها خاص بفئة التلاميذ الموهوبين، ويشمل أربعة محاور هي:

- محور المهارات المعرفية والانفعالية، ومهارات التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والتفكير الناقد، وفهم الذات، والآخرين.

- محور مهارات كيف تتعلم، ويضم مهارات المقابلة، وتسجيل الملحوظات والاستماع، وتحليل البيانات، وتنظيمها.

- محور مهارات الاتصال، ويضم مهارات الاتصال المرئية والشفهية والكتابية.

- محور مهارات البحث واستخدام المراجع والموسوعات وقواعد المعلومات (جروان، ٢٠٠٢م، ص٢٠٢).

• مستوى البحث التطبيقي المتعمق: ويتضمن نشاطات بحثية، ونواتج أدبية اختبارية يمارس التلميذ الموهوب فيها دور الباحث الحقيقي أو المحترف، ويهدف إلى تحقيق ما يلي:

- إتاحة الفرصة للتلاميذ لتطبيق معارفهم، وأفكارهم الإبداعية، واستخدامها في دراسة قضية، أو مشكلة يختارونها بأنفسهم.

- تطوير مستوى متقدم من فهم المعارف، والطرق المستخدمة من قبل المتخصصين في مجال أو أكثر من المجالات الدراسية.

- تطوير نواتج أصيلة وحقيقية.

- تطوير مهارات التعلم الذاتي في مجالات التخطيط، والتنظيم، وإدارة الوقت، واتخاذ القرار، واستخدام المصادر وتقويم الذات.

- تطوير الثقة بالنفس، والدافعية، ومشاعر الإنجاز، والقدرة على التواصل الفعَّال مع الآخرين. (جروان، ١٤٢٥هـ، ص٢٢٥)

إيجابيات الإثراء التعليمي.

هناك إيجابيات عدة للإثراء التعليمي منها :

- يساعد التلميذ الموهوب لغوياً على التخصص في المجال الذي يحظى باهتمامه.

- يهيئ للموهوب فرصا لمواجهة المشكلات التي تنطوي على إثارة التحدي والبحث بعمق.

- يمتاز بقلة التكاليف نسبياً، مقارنة بالطرق الأخرى؛ لأنه لا يحتاج إلى نفقات إضافية في ميزانية المدرسة.

- يسمح للتلميذ الموهوب لغوياً بالبقاء مع أقرانه من الفئة العمرية نفسها؛ في إطار المدرسة العادية مما يحقق نمواً نفسياً واجتماعياً سليما.

- يشجع التلميذ الموهوب لغوياً على تطوير ذاته.

• يؤدي إلى تنافس المعلمين؛ لتطوير أساليب تعليمية جديدة؛ مما يؤدي إلى تجديد العملية التعليمية. (عبيد، ١٤٢٠هـ، ص١٨٥)

أما سلبيات الإثراء التعليمي فتتمثل فيما يلي:

- نقص خبرة بعض المعلمين في إعداد البرامج الإثرائية اللازمة للتلاميذ الموهوبين لغوياً.

- يحتاج إلى إدخال تعديلات جذرية على طرق إعداد المعلم، وتحديد عدد تلاميذ الصف الواحد، وإعداد مواد تعليمية إضافية.

طرق الإثراء التعليمي:

من أبرز طرق الإثراء التعليمي ما يلي:

١- الإثراء في الصف الدراسي العادي.

٢- الإثراء في الصفوف الخاصة.

٣- الإثراء في الصفوف الخاصة المعدلة.

٤- الإثراء عن طريق الأستاذ المتخصص المنجول.

٥- الإثراء في المعاهد الخاصة (التويجري ومنصور ، ١٤٢١هـ، ص١٣٢).

٦- الرحلات والزيارات الميدانية.

٧- برنامج القراءة الموجهة.

٨- الحلقات والندوات الدراسية.

٩- الأندية المدرسية الأدبية، وأندية الهوايات والجمعيات الأدبية.

١٠- المشروعات الخاصة، وكتابة التقارير.

١١- المجموعات الدراسية.

١٢- استخدام الحاسوب في تعليم الموهوبين لغوياً.

١٣- الدراسة المستقلة الحرة. (سلامة وأبو مغلي ، ٢٠٠٤م، ص١١٢)

١٤- قاعات المصادر التعليمية المجهزة لتسهيل التعلم.

١٥- المسابقات الثقافية والأدبية.

١٦- دراسة مقررات تنمية مهارات التفكير والإبداع.

١٧- مشروعات خدمة المجتمع.

١٨- المخيمات والبرامج الصيفية.

١٩- برامج التربية القيادية والمناطرات. (جروان، ١٤٢٥هـ، ص٢٢٣)

٢٠- برامج التلمذة على أيدي المتخصصين.

٢١- النشاطات المسرحية.

٢٢- المعارض العلمية والفنية. (العزة، ٢٠٠٢م، ص١٣٤)

جـ- التجميع التعليمي:

ويقصد به تجميع التلاميذ الموهوبين لغويا في مجموعات متجانسة حسب اهتماماتهم وقدراتهم؛ سواء في مدارس خاصة بهم، أو في فصول خاصة مستقلة، أو في فصول مستقلة لبعض الوقت، أو في جماعات نشاط لغوي وأدبي، مما يساعد المعلم على التعامل معهم، وتقديم البرامج اللازمة التي تتناسب مع قدراتهم، وتساعد على استثمار طاقاتهم، ورعاية مواهبهم.

وتمتاز طريقة التجميع التعليمي بما يلي:

- أن تجميع التلاميذ الموهوبين في مدارس خاصة أو فصول خاصة يهيئ لهم فرصا للتفاعل مع تلاميذ لهم الاهتمامات والميول والقدرات نفسها. (عامر، ٢٠٠٧م، ص١٧٢)

- يزود التلاميذ الموهوبين برؤية أفضل لقدراتهم العقلية، وذلك من خلال مواجهتهم التحديات التي تنطوي عليها المهارات، المختلفة والنشاطات المقدمة لهم (عامر، ٢٠٠٧م، ص١٧٢).

- إمكانية تقديم رعاية خاصة للتلاميذ الموهوبين، وإعداد برامج دراسية خاصة بهم؛ تتناسب مع ما لديهم من قدرات عالية، وتتيح هذه الإجراءات مقابلة الفروق الفردية بين التلاميذ حسب حاجة كل حالة؛ خاصة في ظل توافر المختصين.

- يعمل البرنامج على تقديم مواد، ووسائل متعددة؛ تتحدى قدرات التلاميذ، وتستثيرهم، مما يدفعهم لبذل أقصى جهودهم، وتقديم أفضل ما عندهم.

- يسمح هذا البرنامج بفصل التلاميذ الموهوبين لغويا عن غيرهم مما يشجع على تنمية مهاراتهم ؛ وذلك بدلا من تجاهلهم في حالة الدراسة بالفصول العادية (القذافي، ١٩٩٦م، ص١٩٣). ومن سلبيات التجميع ما أورده (سلامة وأبو مغلي، ٢٠٠٤م، ص١٢١؛ والسرور، ١٤٢٢هـ، ص٦٩؛ وعبيد، ١٤٢٠هـ، ص١٩٣) فيما يلي:

- يؤدي التجميع إلى تطوير شعور التلميذ الموهوب بالاستعلاء، والتفوق، والامتياز وحب الذات وهناك من يرى غير ذلك فقد ذكر المعايطة والبواليز (١٤٢٤هـ) " أن دراسات كارول Karol أثبتت أن الجماعة المتجانسة تساعد على تجنب الميل إلى الغرور والكبرياء عند المتفوقين ' ص٢٣٨.

- لا توفر هذه الطريقة بيئة واقعية لإعداد التلاميذ للحياة العادية.

- افتقار الصفوف العادية لنشاط التلاميذ الموهوبين، وحيويتهم، ومشاركاتهم الفاعلة؛ والقضاء على روح التنافس الشريف بين التلاميذ:

- تكلفتها الاقتصادية عالية.

ومن طرق التجميع التعليمي ما يلي:

١- المدارس الخاصة بالموهوبين والمتفوقين، ومما يؤخذ على هذه الطريقة عزل التلاميذ الموهوبين عن التلاميذ العاديين، وهو أمر تعارضه الاتجاهات الحديثة التي تنادي بإدماج ذوى الحاجات الخاصة (التويجري ومنصور . ١٤١١هـ، ص١٢١) وربما يكون من الصعب إيجاد تلك المدارس.

٢- التجميع في فصول خاصة.

٣- التجميع في فصول خاصة لبعض الوقت، وهذا ربما يكون من أنسب طرق التجميع ، حيث يسمح للتلاميذ الموهوبين بالإثراء، واستثمار طاقاتهم حسب قدراتهم واستعداداتهم وميولهم من جهة، ومن جهة أخرى يسمح لهم بالاندماج مع التلاميذ العاديين، مما يؤدي إلى جو من التنافس داخل الصف الدراسي.

ثانياً: الدراسات السابقة:

في توجه بحثي نحو مطالب إعداد المعلم أجرى العثيم (١٤١٣هـ) دراسة وصفية هدفت إلى تحديد مطالب إعداد معلم اللغة العربية للتدريس في المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر المتخصصين والموجهين في مكة المكرمة. ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة اشتملت على ثلاثة محاور: (الجانب التخصصي، والتربوي، والثقافي) وطبقها على عينة عشوائية من المتخصصين مكونة من (١٧) متخصصاً، و(١٠) مشرفين من مشرفي اللغة العربية بتعلم مكة المكرمة، وتوصل الباحث إلى تحديد واحد وسبعين مطلباً في الجانب التخصصي في مجال (النحو والصرف، علم اللغة، البلاغة، النقد، تاريخ الأدب، النصوص الأدبية، أصول الإملاء والخط وأساليب الكتبة العربية، وفن الخطابة. والإلقاء، الأخطاء اللغوية المعاصرة، المقالة، التحرير الصحفي، الكتابة الأدبية) وتسعة وأربعين مطلباً في الجانب التربوي المهني (تتعلق بمجال الفكر التربوي، التربية الإسلامية، المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية، علم النفس وفروعه، ومجالات أخرى تتعلق بالفئات الخاصة المعوقين والموهوبين، والنشاط المدرسي غير الصفي. وواحد وأربعين مطلباً في الجانب الثقافي (المجال الشرعي، وطرق البحث، المكتبة والمصادر، والمجالات الثقافية الأخرى). وأكدت الدراسة أهمية المطالب الوظيفية للمعلم المرتبطة بأدواره في المدرسة، والمطالب التطبيقية لربط الجانب النظري بالعملي؛ سواء في المحور التخصصي، أو التربوي، وأهمية تحقيق الاتصال والتكامل بين الإعداد التخصصي، والتربوي، والثقافي.

وقام Nelson & prindle (1992) بدراسة هدفت إلى مقارنة وجهات نظر المديرين والمعلمين لأربعة وعشرين كفاية من كفايات معلم التلاميذ الموهوبين، وترتيبهم لها حسب ضرورتها، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤) من مديري مدارس التعليم العام ومن يعملون في

مناطق نائية، و (٤٢) معلما يعملون في (٤٠) منطقة تعليمية في ولاية من الولايات الوسط الغربي لأمريكا. وتوصلت الدراسة إلى: اتفاق وجهات نظر المجموعتين وبعض الدراسات السابقة على ترتيب ست كفايات ضرورية لمعلم التلاميذ الموهوبين، وهي: (معرفة الموهوب، طرق تعزيز مهارة التفكير، تطوير إبداعية حل المشكلات، عمل الوسائل التعليمية المناسبة، معرفة فاعلية الاحتياجات، تبسيط استقلالية مهارات البحث). كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرين والمعلمين عينة الدراسة في درجة ضرورة أربع كفايات، هي: (المهارة في تسهيل العمليات الجماعية، تدريس المعلمين الآخرين عن فلسفة ومداخل برامج معلم الموهوبين، إبراز التعليم المهني، واختيار الحرف للتلاميذ الموهوبين، والمهارة في توجيه الموهوب، حيث يرى المعلمون أن درجة ضرورتها عالية مقارنة بوجهات نظر المديرين.

وفي مجال البرامج التدريبية قام معاجيني (١٤١٦هـ) بدراسة تجريبية، هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي أثناء الخدمة لمعلمات المرحلة الابتدائية في مظاهر رعاية المتفوقين، ونشر الوعي بين المتدربات حول المفهوم الصحيح للتفوق ورفع وعي المعلمات المتدربات بوجوب ملاحظة مظاهر أخرى للسلوك التفوقي؛ بالإضافة إلى التفوق الدراسي، وإكسابهم كفاءة جديدة في كيفية وتنمية المظاهر السلوكية، كما هدفت إلى تدريب المعلمات والمشاركات في برامج التدريب على كيفية الملاحظة، والكشف عن بعض قدرات الطلاب المتفوقين عن طريق ملاحظة المظاهر السلوكية المعبرة عن السلوك التفوقي لدى الطلاب، وتصحيح مسار الاتجاهات السلبية لدى بعض المتدربات، وكذلك معتقداتهم الخاطئة نحو المتفوقين من طلابهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج التجريبي بتقديرين قبلي وبعدي لخصائص الطلاب السلوكية، وبينهما البرنامج التدريبي لمدة أربعة أسابيع بواقع جلستين في كل أسبوع، وتكونت عنية المعلمات من (٣٨) معلمة ، مقسمات على مدرستين إحداهما للبنات (٢٠) معلمة، والأخرى للبنين (١٨) معلمة وطبق المقياس المكون من أربعة أبعاد هي (بعد الخصائص التعليمية، الدافعية، الإبداعية، القيادية) وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج وإيجابيته في تنمية قدرة المعلمات على التعرف على المظاهر المختلفة للسلوك التفوقي، والكشف عن قدرات الطلاب المتفوقين، كما ثبت أن استخدام مقياس تقدير الخصائص السلوكية للمتفوقين (SRBCSS) يساعد المعلمات إلى حد كبير في التمييز بين الفئات المختلفة من الطلاب.

وفي مجال اكتشاف الموهوبين ورعايتهم أجرى العتيبي (١٤١٦هـ) دراسة هدفت إلى التعرف على الأساليب المستخدمة في اكتشاف الموهوبين والتعرف عليهم، وتحديد الطرق المستخدمة في رعايتهم، ووضع خطة لاكتشاف الطلاب الموهوبين ورعايتهم في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل إلى نتائج، منها: تحديد طرق وسائل اكتشاف الموهوبين، والتعرف عليهم ومنها: طرق التقدير (الترشيح) ومن أهمها: (تقديرات أولياء الأمور، المعلمين، المشرفين، الطلاب، الزملاء).

وطرق القياس من أهمها: (اختبارات الذكاء، التحصيل الدراسي، الابتكار، القدرات، والاستعدادات الخاصة). كما حددت طرق رعاية الموهوبين في (التجميع، الإثراء، الإسراع، الإفراد). وخلصت الدراسة إلى وضع خطة نظرية لاكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية تضمنت العناصر التالية الأهداف، السياسات، الاستراتيجيات، البرامج الزمنية، الإجراءات.

وفي محاولة علمية جادة لتحديد خصائص الموهوبين أجرى معاجيني (١٩٩٧م) دراسة هدفت إلى تحديد أبرز الخصائص السلوكية التي يظهرها التلاميذ المتفوقون في أدائهم اليومي، وتفاعلهم في الصفوف العادية في المدارس الحكومية، وذلك كما يدركها بعض المعلمين والمعلمات في مدارس كل من: دولة الكويت، وقطر، والبحرين، والمملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٦) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة المتوسطة؛ طبقت عليهم استبانة احتوت على ست وثمانين خاصية، متدرجة في الأبعاد التالية: خصائص التعليم والدافعية، وخصائص الإبداع، وخصائص القيادة، وتوصلت الدراسة إلى (٤٣) خاصية بارزة أندرج معظمها تحت بعد التعلم، وما يتعلق به من خصائص عقلية عامة، وخاصة؛ بالإضافة إلى خصائص الدافعية، وذلك على النحو التالي (٢٥) خاصية تندرج تحت بعد خصائص التعلم، و(٩) خصائص تندرج تحت بعد الإبداع، و(٩) خصائص تندرج تحت بعد الخصائص القيادية. وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والدولة.

وهدفت دراسة كلنتن (١٩٩٧م) إلى التعرف على مدى تأثر المعلمين الذين لا يشاركون في برامج رعاية التفوق بأنشطتها بمدارس البحرين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وصمم استبانة مكونة من تسع وعشرين عبارة في محاور ثلاثة هي: مدى تأثر المعلم العادي بمفهوم التفوق الشائع علمياً، وتأثير العوامل المدرسية على مفهوم التفوق لدى المعلم، ورأي المعلم بتأهيله التربوي في قدرته على رعاية المتفوقين. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٨٧) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة المتوسطة بمدارس البحرين، وتوصلت إلى نتائج منها: تأثر المعلم العادي بمفهوم التفوق السائد بين معظم أفراد المجتمع والمتمثل في (التفوق الدراسي)، وتأثير العوامل المدرسية المختلفة عليه، حيث اتفق أفراد عينة الدراسة على أن عدم تفهم الإدارة المدرسية سبب رئيس في عدم تشجيعهم لهذا النوع من الأنشطة، وأكدت النتائج قناعة المعلمين بقدرتهم على رعاية الطالب المتفوق، أو الطالب المتفوق تحصيلياً مكتفياً بما درسه أثناء فترة إعداده قبل ممارسة التدريس.

ولم يغب عن الباحثين تحديد الكفايات اللازمة للتعامل مع التلميذ الموهوب، حيث أجرت علياء شاهين (١٤١٧هـ) دراسة وصفية هدفت إلى تحديد الكفايات الموجودة، والكفايات المطلوب توافرها لدى معلمي الفصل لتلبية احتياجات المتفوقين عقلياً في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

من وجهة نظر المعلمين وموجهي وزارة التربية والتعليم، وأساتذة الجامعات ومقارنة الواقع المأمول. ولتحقيق أهداف الدراسة صممت استبانة مكونة من ثلاثة أبعاد، هي: (البعد المهاري الخاص، والبعد المعرفي العام، والبعد الاتجاهي العام) وطبقت على عينة مكونة من (٢٠٤) معلمات من معلمات الفصل، و(١٢) موجهاً، و(١١) أستاذاً من أساتذة كلية التربية بجامعة البحرين القائمين على عملية إعداد معلمي الفصل وخلصت الدراسة إلى نتائج منها: تباين وجهات نظر المعلمات والموجهين في مستوى ما يتواجد لدى المعلمات من كفايات البعد المهاري المعرفي، والبعد الاتجاهي اللازمين لتلبية احتياجات التلميذة المتفوقة عقلياً في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، كما أن هناك تبايناً بين مستوى تواجد كفايات البعد المهاري والمعرفي الاتجاهي ومستوى أهمية توافرها لديهن من وجهة نظر المعلمات والموجهين، وأشارت الدراسة إلى أن المعلمات والموجهين يرون أن جميع الكفايات المضمنة بأداة الدراسة مهم توافرها لدى معلمة الفصل بمستوى أهمية عالية، كما يرى أساتذة الجامعة أن جميع الكفايات المضمنة بأداة الدارسة مهم اكتسابها من خلال الخطة الدراسية لبرامج إعداد معلم الفصل بمستوى أهمية عالية، ومن ثم يرون أن البرنامج يحتاج إلى تطوير؛ لإكساب المعلم الكفايات اللازمة للتعامل مع التلميذ الموهوب ، وتلبية حاجاته.

واهتمت دراسة معاجيني (١٩٩٨م) بإبراز أهمية الكفايات التعليمية المتخصصة في فعالية المعلم المؤهل للتعامل مع الطلاب المتفوقين، ونجاحه في القيام بدوره الأساسي في تنمية شخصية التلميذ من جميع الجوانب العقلية، والجسمية، والانفعالية، والاجتماعية، والتحقق من القدر الكمي والكيفي لمدى أهمية وتوافر هذه الكفايات المتخصصة لدى معلمي المراحل المختلفة بدولة البحرين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدام الباحث المنهج الوصفي، وصمم استبانة لتحديد الكفايات التدريبية المتخصصة للمعلمين، تكونت من (٣٤) عبارة، وطبقت على عينة من (٣٨١) معلمة ومعلمة من جميع المراحل الدراسية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة من أهمها: جاء بعد خصائص ومهارات معلم المتفوقين في المرتبة الأول بالنسبة لأهمية الكفايات، يليه في المرتبة الثانية بُعد البرامج الخاصة، والتخطيط لها، ثم بعُد الكشف عن المتفوقين، فبعد المفاهيم الرئيسة. أما بالنسبة للكفايات التي يرى أفراد عينة الدارسة أنهم في حاجة كبيرة لزيادة المعرفة فيها، هي : (التعرف على الأساليب المختلفة للكشف عن المتفوقين، الاطلاع على القوانين والسياسات المعلنة والمتعلقة برعاية المتفوقين محلياً ودولياً، الإلمام بطرق التدريس الحديثة التي تتماشى مع قدرات واحتياجات المتفوقين، الإلمام بأنواع البرامج الخاصة التي تخدم المتفوقين (الإسراع، الإثراء)، الإلمام بالطرق التربوية التي تنمي مهارات التفكير الابتكاري والنقدي لدى المتفوقين، التعرف على المشكلات النفسية، والتربوية، والاجتماعية للمتفوقين وسبل علاجها، أو الوقاية منها، واقتراح خبرات تربوية خاصة بالمتفوقين تتماشى مع قدراتهم وتلبي احتياجاتهم، والتعرف على الأساليب الحديثة في تقويم إنتاج الطالب المتفوق، والإلمام بالأساليب التعليمية الحديثة (التعلم الذاتي، التعليم بالاكتشاف، حل المشكلات، التعرف على الأساليب الفعالة في استثمار إنتاج المتفوقين).

وخلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات عينة الدراسة بالنسبة لجميع الأبعاد المقاسة نتيجة لمتغير التدريب السابق للمعلم.

وفي عمل مشترك قام السليماني وبار (١٩٩٨م) بدراسة وصفية تحليلية هدفت إلى الكشف عن واقع إعداد معلم الموهوبين في بعض دول الخليج العربي، وتحديد السمات التي ينبغي أن يتصف بها معلم الموهوبين، والمهارات والكفايات المطلوبة لمعلمي الموهوبين، والكشف عن إمكانية إعداد معلمي الموهوبين بدول الخليج العربي. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتحليل المعلومات الخاصة بموضوع إعداد معلم الموهوبين، وتوصلا إلى نتائج منها: تُقدّم بعض المواد التي تتعرض للموهوبين بصورة عامة، أو جزئية على مستوى البكالوريوس في بعض كليات التربية بجامعات دول الخليج العربي، وهي تتراوح بين مادتين إلى أربع مواد، وكذلك بالنسبة لمرحلة الماجستير؛ غير أن تلك المواد لا تعد كافية لتأهيل المعلمين للتعامل مع الموهوبين، ووجدت جامعة وحيدة في منطقة الخليج العربي تمنح الدبلوم أو الماجستير في التربية الخاصة (التفوق العقلي والموهبة) وهي جامعة الخليج العربي.

كما توصل الباحثان إلى اثنتي عشرة كفاية مطلوبة لمعلم الموهوبين، هي: (معرفة طبيعة واحتياجات الطلاب الموهوبين، والقدرة على تطوير طرق التعامل مع الموهوبين، والمهارة في تشجيع قدرات التفكير المعرفية العليا، وتقنيات الأسئلة، والخبرة الإشرافية العملية في تدريس مجموعة من الموهوبين، ومعرفة الاحتياجات العاطفية، والنفسية للموهوبين، ومهارة تسهيل البحث المستقل ومهارات الدراسة، والقدرة على تنمية مهارات الحل الابتكاري للمشكلات، وتقنيات التدريس الفردي، ومعرفة طرق توسيع وإثراء نطاق المواد (الرياضيات، والكتابة الابتكارية، الفنون المصورة، والتمثيل، والمعرفة بما يستجد في تربية الموهوبين، والقدرة على بناء إجراءات التعريف واستخدامها، ومعرفة الاحتياجات الوجدانية الخاصة، والمعرفية للموهوبين ذوى التحصيل المنخفض.

كما قام Kendrick (2000) بدراسة هدفت إلى التمييز بين الممارسات المنهجية والتعليمية للطلاب الموهوبين في فصول التعليم بولاية مونتوسوري ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم سجل الممارسات بالفصل الدراسي للعلماء P(Aestbery, Dobyns, Archambult) لتحديد درجة التمييز، ثم دونت الملحوظات الخاصة بالتلاميذ الموهوبين، ومتوسطي الموهبة، بأربع مدارس ابتدائية خاصة AMS والمنتسبين لفصول التعلم بولاية مونتوسوري.

وتوصلت الدراسة إلى حدوث تمييز قليل في الممارسات المنهجية واللفظية (العقلية) للتلاميذ الموهوبين والعباقرة، داخل الفصول الدراسية التي تمت ملاحظتها.

وقام heath (2000) بدراسة هدفت إلى تحديد ما إذا كانت المتغيرات المستقلة الحالة الأكاديمية (الموهبة وعدم الموهبة)، وأولويات أساليب التعليم (البيئة، المنطقة الاجتماعية، الإدراكية، المعرفية، البدنية) منفصلة ومجتمعة لها تأثير على الأداء الأكاديمي لتلاميذ الصفين السادس والسابع

وعلى المتغيرات الثابتة (القراءة، الرياضيات). وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٥) تلاميذ وتلميذات منهم (٢٠١) تلميذ وتلميذة ممن شاركوا في برنامج (الموهوبين والعباقرة) الذي نظمه القطاع التعليمي، و(٢٠٤) ممن لم يشاركوا في البرنامج. طبق عليهم تقويم تكساس للمهارات الأكاديمية (TAAS) وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية واضحة بين متوسطات التحصيل في القراءة والرياضيات لصالح التلاميذ الموهوبين؛ تعود للحالة الأكاديمية. كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل القراءة لصالح التلاميذ الموهوبين؛ تعزى للجنس، وكانت لصالح الإناث. وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأساليب التعلم والجنس على التحصيل في الرياضيات أو القراءة.

وفي مجال البرامج الإثرائية أجرت آمنة بنجر (١٤٢٢هـ) دراسة وصفية هدفت إلى التعرف على الأنشطة غير الصفية المناسبة والمتوافرة للتلميذات الموهوبات في المرحلة الابتدائية، وأدوار المعلمة المناسبة والمتوافرة للتعامل معهن، والصعوبات التي تعوق ممارسة الأنشطة غير الصفية التي تقدم لهن؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة مكونة من سبع وأربعين عبارة طبقت على عينة عشوائية من معلمات المدارس الحكومة الأهلية بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض بلغ عددهن (٤١٤) معلمة، وعينة عشوائية من المشرفات التربويات بلغ عددهن (٢٨) مشرفة تربوية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أهمية دور الأنشطة غير الصيفة في رعاية التلميذات في المرحلة الابتدائية بشكل عام، والموهوبات منهن بشكل خاص، كما توصلت الدراسة إلى عدد من الصعوبات التي تعوق ممارسة الأنشطة غير الصيفة، ومنها: (كثرة الأعمال الموكلة للمعلمات، انشغال التلميذات بالاستذكار والاختبارات، عدم وعيهن بأهمية النشاط، عدم توافر الإمكانات المادية للمدرسة، سوء فهم أولياء الأمور لأهمية النشاط، نقص الإعداد التربوي للمعلمات) . كما توصلت الدراسة إلى أن أغلب الأنشطة غير الصفية تناسب التلميذات الموهوبات، ولكنها تمارس بنسب ضعيفة جداً، منها: (ألعاب الكمبيوتر، جماعة المبتكرات العلمية، تحسين الخطوط، المسابقات الأدبية، التمثيل باللغة العربية الفصحى). كما كشفت الدراسة عن ضعف ممارسة المعلمات أدوارهن المتعلقة بالأنشطة الإثرائية.

وفي دولة الكويت أجرى العمر (٢٠٠٢م) دراسة وصفية تحليلية هدفت إلى تعرف طبيعة التحصيل الدراسي العام لتلاميذ البرامج الإثرائية، وشكل توزيع التحصيل الدراسي في مواد: اللغة العربية والتربية الإسلامية، اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والفروق المحتملة بين الذكور، والإناث، وتحديد أثر بعض المتغيرات الأسرية على التحصيل الدراسي والمتمثلة في: منطقة السكن، والإقامة مع كلا الوالدين، والحالة التعليمية للأب، وعدد أفراد الأسرة، والدخل الشهري للأسرة . وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٩٤) تلميذاً وتلميذة من المتفوقين الذين يستفيدون من البرامج الإثرائية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: استمرارية ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى مجموعة من التلاميذ والتلميذات، بينما كان التحصيل الدراسي لمجموعة منهم دون المتوسط.

وكشفت الدراسة عن فروق جوهرية بين الجنسين في كل من التحصيل العام، والتحصيل الدراسي الخاص بمواد التربية الإسلامية، والرياضيات، والعلوم، بينما لم يظهر أثر لاختلاف المنطقة السكنية على التحصيل الدراسي، ومن جهة أخرى تبين أن التحصيل الدراسي للتلاميذ الذين يقيمون مع كلا الوالدين أفضل في مواد التربية الإسلامية واللغة العربية، وجاء مستوى تعليم الأب مؤثراً في التحصيل الدراسي العام، وتحصيل مادتي اللغة الإنجليزية، والاجتماعيات، لصالح ذوي التعليم العالي، كما ظهر تأثير عدد أفراد الأسرة في تحصيل مادة اللغة الإنجليزية، وظهر أن التلاميذ ذوي الأسر ذات مستوى الدخل العالي وصلت إلى درجة أفضل في التحصيل في مواد التربية الإسلامية واللغة الإنجليزية والاجتماعيات.

وأجرى الثبيتي (٢٠٠٣م) دراسة وصفية هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم المتخصص في الاجتماعيات بخصائص التلميذ الموهوب في حقل الاجتماعيات الذاتية، وفي مجال العلاقة مع الآخرين، ومجال العلاقات المكانية، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة مكونة من ثلاثين عبارة، وطبقت على عينة مكونة من (٢٠٦) من الطلاب المعلمين، والطالبات المعلمات في تخصص الاجتماعيات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة من أهمها: أن برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى يعرف الطالب المعلم المتخصص في حقل الاجتماعيات بخمس من خصائص التلميذ الموهوب في هذا الحقل بدرجة عالية، أربع منها من الخصائص الذاتية، هي: قدرة التلميذ الموهوب على التركيز، وقدرة التلميذ على المثابرة، وثقة التلميذ الموهوب بنفسه، والدافعية الذاتية لدى التلميذ الموهوب، وواحدة منها من الخصائص المرتبطة بالعلاقات المكانية ، هي: قدرة التلميذ الموهوب على تنظيم الأشياء وتصنيفها، بينما يعرف البرنامج ببقية الخصائص التي شملتها الدراسة، وعددها خمس وعشرون بدرجة متوسطة، منها: الاستقلالية الذاتية لدى التلميذ الموهوب، واتجاه التلميذ الموهوب نحو تقويمه لذاته، وتعاطفه مع الآخرين، وموقفه نحو ما يعتقد، وموقفه من الأمور الخطرة، وقدرته على ممارسة الألعاب الإبداعية، وطريقته في ملاحظة الآخرين، وموقفه من تقويم الآخرين لسلوكه، وموقفه من المشاركة في الأنشطة الجماعية، وموقفه من التعامل مع الكبار لتحقيق حاجاته، وقدرته على بناء علاقات مع الآخرين، وقدرته على تنظيم الأنشطة، واتجاه التلاميذ نحو اختياره لمساعدتهم، وموقفه من إبداء مشاعره للآخرين، وموقفه من المساعدة في تعليم الزملاء ، كما أوضحت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الطلاب والطالبات إلا فيما يتعلق بخصائص التلميذ الموهوب المتعلقة بالعلاقات المكانية، وذلك لصالح الطالبات.

وفي محاولة لتحديد معوقات رعاية الموهوبين أجرى الشرفي (١٤٢٣هـ) دراسة وصفية هدفت إلى تحديد معوقات رعاية الموهوبين في المدارس الابتدائية؛ المنفذة لبرامج رعاية الموهوبين بمدينة الطائف، من وجهة نظر المعلمين، والمشرفين التربويين؛ ولتحقيق أهداف الدراسة صمم

الباحث استبانة مكونة من ثمانية محاور، واشتملت على سبعين عبارة، وطبقت على مجتمع الدارسة المكون من (٥٠) معلماً ومشرفاً تربوياً من القائمين على برامج رعاية الموهوبين، والعاملين بمركز رعاية الموهوبين بمدينة الطائف. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية، منها: (قلة المختبرات المجهزة بشكل كامل، قلة محتويات المكتبة المدرسية)، ومعوقات تتعلق بالمناهج، منها: (قلة مساهمة المتخصصين في مجال رعاية الموهوبين في إعداد المناهج الحالية، والمناهج الحالية لا تثمل تحديا لإمكانات الموهوبين، قلة المناهج الإثرائية المناسبة للبيئة السعودية)، ومعوقات تخصصية منها: (قلة المتخصصين في رعاية الموهوبين، قلة المتخصصين في معالجة المشكلات النفسية للموهوبين بالمدارس الابتدائية). ومعوقات إدارية، ومنها: (قلة الوقت المعطى للمعلمين لرعاية الموهوبين في المدارس، اعتقاد بعض مديري المدارس أن برامج الموهوبين مضيعة للوقت الدراسي). ومعوقات مالية، ومنها: (ضعف المخصصات المالية، إنشاء صفوف مصممة وفق مواصفات علمية تكلف الكثير من المال، قلة مساهمة المؤسسات الاجتماعية في دعم برامج الموهوبين)، ومعوقات أسرية، ومنها: (ضعف الوعي لدى الأسر بأهمية مواهب أبنائهم، منع بعض الأسر أبناءهم الموهوبين من المشاركة في برامج رعاية الموهوبين خارج اليوم الدراسي). ومعوقات تتعلق بالمعلم، ومنها: (كثرة الأعباء التدريسية على المعلمين يحول دون رعاية الموهوبين، تكدس التلاميذ بأعداد كبيرة في الصفوف). ومعوقات تتعلق بالتلاميذ الموهوبين، ومنها: (شعور التلاميذ الموهوبين بعدم تقدير المعلمين لمواهبهم، قلة وعي التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية بأهمية مواهبهم) . كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء المعلمين، والمشرفين (عينة الدراسة) في معوقات رعاية الموهوبين المتعلقة بالمعلم، والبيئة المدرسية، تبعاً لمتغيري الخبرة، والمؤهل الدراسي.

وفي دولة فلسطين أجرى الخطيب (٢٠٠٣م) دراسة وصفية هدفت إلى التعرف على أدوار المعلم في التربية الإبداعية بمدرسة الموهوبين، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة مكونة من خمسة عشر مجالاً؛ مضمنة الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم لتنمية التفكير الإبداعي المتبصر، وتنمية مواهب الطلاب وقدراتهم، وطبقت على عينة عشوائية مكونة من (١٦٠) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة بفلسطين، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة، منها : وجود وعي وإدراك لدي المعلمين بأدوارهم تتراوح بين قوى وقوى جداً في المجالات التالية (ميول واستعدادات، وخصائص، وقدرات المعلم، إدراك أهداف عملية التعليم والتعلم، الإعداد الثقافي اللازم للمعلم في مدرسة الموهوبين، الإعداد التربوي اللازم للمعلم في مدرسة الموهوبين، تنمية الروح القيادية بين الطلاب، تنمية روح الاتجاه النقدي لدى الطلاب الموهوبين، تنمية روح العمل الجماعي التعاوني، إعداد وتدريب معلم الموهوبين)، وجاء إدراك المعلمين متوسطاً في مجال تخطيط الدروس وإعدادها. كما تبين قصور وعي المعلمين بأدوارهم وإدراكهم لها في المجالات التالية: (التفاعل مع الطلاب الموهوبين، الإعداد الأكاديمي اللازم للمعلم في مدرسة الموهوبين،

مهارات معلم الموهوبين في إدارة الفصل، تنمية المواهب والقدرات لدى الطلاب الموهوبين. وأرجعت الدراسة أسباب ذلك إلى ضعف مستوى الإعداد الأكاديمي والثقافي والتربوي، وتدني مستوى مهارات المعلم في إدارة الصف، وعدم تفهم المعلم لشعور الطلاب وحاجاتهم؛ خاصة في المرحلة الثانوية، والتركيز على النواحي العلمية بعيداً عن المواهب والقدرات، وقصور استراتيجيات التدريس المتبعة.

وفي مجال رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية أجرى آل كاسي (١٤٢٤هـ) دراسة وصفية هدفت إلى التعرف على واقع رعاية الطلاب الموهوبين من وجهة نظر المشرفين في مراكز رعاية الموهوبين ببعض المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث استبانة على عينة مكونة من (١٢٠) مشرفاً من مشرفي مراكز رعاية الموهوبين، وتوصل إلى نتائج من أهمها : تحقق بعض أهداف برامج رعاية الموهوبين، وملاءمة المحتوى المقدم لاحتياجات الطلاب الموهوبين إلى حد ما، أما أكثر طرق التدريس استخداماً في تدريس الطلاب الموهوبين فتمثلت في: (طرق العصف الذهني، طريقة المناقشة، طريقة حل المشكلات، القبعات الست، التعليم المبرمج، المشروعات، التعلم التعاوني، التفكير الناقد)، وأكثر أساليب التقويم استخداماً (ملاحظات المعلمين المشتركين في البرنامج، المشاريع التي يقوم بها الطلاب، وملاحظات أولياء الأمور)، وأكثر أساليب الكشف عن الموهوبين استخداماً: (اختبارات الذكاء الفردية، واختبارات التفكير الابتكاري، وقوائم الصفات السلوكية)، كما تستخدم برامج حل المشكلات، ومهارات التفكير، والبرامج الإضافية بعد الدوام الرسمي والنشاطات الصيفية في رعاية الموهوبين. وفيما يتعلق بالتنظيمات والإمكانيات الحالية لرعاية الموهوبين فقد تبين ملاءمة عبارة واحدة، تنص على : وجود سياسات تعليمية معلنة تهتم بتعليم الموهوبين، أما بقية التنظيمات والإمكانات فقد تراوحت نتائجها بين ملائمة إلى حد ما، وغير ملائمة.

وقامت آيات على (١٤٢٤هـ) بدراسة وصفية هدفت إلى التعرف على مدى وضوح الصورة الذهنية لدى معلمة التعليم العام عن التلميذة الموهوبة، وهل تختلف هذه الصورة بين معلمات التعليم العام؛ ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة مقياس الصورة الذهنية لدى المعلمة في ضوء ستة أبعاد ،هي: (سمات الشخصية، إنجاز المهام والواجبات، آراء المعلمات والزميلات والتعامل داخل حجرة الدراسة، وقت الفراغ، المشاركة في الأنشطة غير المنهجية خارج حجرة الدراسة). وطبقت المقياس على عينة مكونة من (٢٦٢) معلمة من معلمات التعليم العام بمكة المكرمة في مراحله الثلاث، وتوصلت إلى أن الصورة الذهنية لدى المعلمة عند التلميذة الموهوبة واضحة لدى ثلث عينة الدراسة فقط، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات المراحل الثلاث الابتدائية، والمتوسطة والثانوية، في وضوح الصورة الذهنية عن التلميذة الموهوبة.

وفي جمهورية مصر العربية أجرى مسيل (٢٠٠٤م) دراسة وصفية نظرية هدفت إلى تقديم تصور مقترح لرعاية الطلاب الموهوبين والمتفوقين في مصر في ضوء خبرة الولايات

المتحدة الأمريكية، ولتحقيق أهداف الدراسة عرض الباحث إطاراً نظرياً معمقاً تناول مفهوم الموهبة، والتفوق، والمفاهيم المرتبطة بهما، وخصائص الموهوبين والمتفوقين، وطرق اكتشافهم ورعايتهم، ثم عرض خبرة الولايات المتحدة الأمريكية في مجال اكتشاف الطلاب الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم، كما استعرض تجربة جمهورية مصر العربية في مجال رعاية الطلاب الموهوبين المتفوقين مبرزاً إيجابياتها وسلبياتها، ثم خلص الباحث إلى وضع تصور مقترح لرعاية الطلاب الموهوبين والمتفوقين، في مصر مضمناً الأهداف والمبررات، وأساليب الاكتشاف، وطرق الرعاية.

كما أجرت ناهد محمد (٢٠٠٥م) دراسة نظرية هدفت إلى تحديد دور المعلم في اكتشاف المواهب لدى الطلاب ورعايتها وتنميتها، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت إلى عدد من العوامل المؤثرة في دور المعلم في اكتشاف مواهب الطلاب، وتنميتها تتمثل في: (إعداد المعلم، وتدريبه أثناء الخدمة، الإشراف التربوي، وتقويم المعلم، والإدارة المدرسية). كما توصلت إلى الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم لاكتشاف المواهب وتنميتها، ومنها: إعداد الطلاب للحياة في مجتمع متغير، تهيئة بيئة مدرسية مناسبة من خلال (وسائل اكتشاف الموهبة وحسن استخدامها، ونظم تعليم الموهوبين، واستراتيجيات التدريس، ونظم التقويم، والإدارة المدرسية، وإدارة الفصل، والأنشطة التربوية، واستمرارية التواصل بين الأسرة والمدرسة، وتدعيم دور المشاركة المجتمعية في اكتشاف المواهب ورعايتها).

وهدفت دراسة أحمد (٢٠٠٥م) إلى اقتراح برنامج في الأنشطة الإثرائية، وقياس أثره في تنمية الإبداع اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتحديد مهارات الإبداع اللغوي المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية المتمثلة في: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإثراء بالتفاصيل، ثم بنى البرنامج الإثرائي في ضوئها متضمناً الأهداف، والمحتوى، وطريقة التدريس والوسائل التعليمية، والتقويم، وأعد مقياساً لقياس الإبداع اللغوي لدى التلاميذ، وللتأكد من أثر البرنامج عمد الباحث إلى التصميم شبة التجريبي، حيث اختار بطريقة عشوائية عينة مكونة من (٦٠) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي قسمهم إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، ثم طبق المقياس قبلياً، وبدأ في تطبيق البرنامج الإثرائي من بداية العام الدراسي ٢٠٠٤م، حتى نهاية شهر أكتوبر ٢٠٠٤م، وبعد ذلك طبق المقياس بعدياً، وتوصل إلى فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مجال التعبير الابتكاري.

وفي مجال تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية التخصصي أجرى بريكيت (١٤٢٥هـ) دراسة وصفية هدفت إلى تقويم الجانب التخصصي من برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات المعلمين في ضوء الكفايات اللغوية المطلوبة للتدريس في المرحلة الابتدائية، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة اشتملت على أربعة محاور تتعلق بالكفايات اللغوية المطلوبة للتدريس:

(الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) وطبقها على عينة مكونة من (٢٥٦) طالبا معلما، و(٨٩) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بأقسام اللغة العربية في كليات المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها:

أسهم برنامج الإعداد التخصصي في تحقيق تسع كفايات من كفايات تدريس الاستماع بدرجة كبيرة، بينما جاء إسهامه متوسطا في تحقيق عشر كفايات، منها : (القدرة على التمكين من الأسلوب اللغوي الفصيح الذي يساعد على تنمية الاستماع، تنمية الأنشطة الاستماعية المحببة للتلاميذ، تحديد مستوى التحصيل اللغوي لدى المستمع، معرفة الفروق السمعية بين التلاميذ، معرفة الميول اللغوية للمستمع من خلال الاستماع، معرفة طريقة التفكير المناسبة لعملية الاستماع، تحديد مستوى القدرات السمعية للمستمع). وفيما يتعلق بكفايات التحدث، فقد أسهم البرنامج في تحقيق سبع عشرة كفاية بدرجة كبيرة، وجاء إسهامه متوسطا في ثلاث كفايات، هي (القدرة على تنمية أسلوب الحوار اللغوي، الوصف الدقيق لما يشاهد مع نقده ومقارنته بآخر، تجنب اللوازم أثناء التحدث). كما أسهم البرنامج التخصصي في تزويد الطلاب المعلمين بإحدى وعشرين كفاية من كفايات تدريس القراءة بدرجة كبيرة، وجاء إسهامه متوسطا في خمس كفايات، هي: (القدرة على استخدام المعاجم اللغوية، استخدام القراءة في مهارات البحث العلمي، تنوع معدل السرعة في القراءة، إجادة الإيماءات الحركية عند القراءة، القدرة على الفصل بين الأفكار الخاصة للقارئ والافتراضات والمنطلقات التي تفهم من النص المقروء)، وأسهم البرنامج في تزويد الطلاب المعلمين بعشرين كفاية من كفايات تدريس القراءة بدرجة كبيرة، وجاء إسهامه متوسطا في عشر كفايات، هي: (القدرة على الإلمام بأنواع الخط العربي، التمكن من وظيفة الكتابة التقويمية من خلال اختبار مهارات استعمال النحو والخط والإملاء، وتسلسل الأفكار، تمييز أنواع الكتابة حسب الغرض منها، تنمية الاستقلال في الفكر أثناء الكتابة، إتقان مهارات الاقتباس والتوثيق، استخدام الكتابة للكشف عن الموهوبين وتنمية إبداعهم، إتقان الكتابة الإبداعية، كتابة الحوار، وتمثيل الأدوار، استخدام الكتابة في حل المشكلات الفردية والاجتماعية).

وفي مجال تطوير طرق رعاية الموهوبين أجرى العطاس (١٤٢٦هـ) دراسة وصفية هدفت إلى تطوير طرق اكتشاف الموهوبين، ورعايتهم في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمقارن، وتوصل إلى نتائج من أهمها: قصور رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وضعف الإمكانات المادية، والميزانيات التي خصصت لها؛ على الرغم من تقدم ملحوظ في ميدان الكشف عن الموهوبين مقارنة ببعض الدول العربية الأخرى، والاقتصار في رعاية الموهوبين على الأسلوب الإثرائي، وعدم وجود أية ممارسات عملية لأسلوبي التجميع والإسراع وإن كانت موجودة نظريا. كما ارتكز الأسلوب الإثرائي على الجانب المعرفي خاصة في العلوم الطبيعية بشكل مجمل، وأغفل الجانب المهاري، ولم يتجه بقية التخصصات، مثل: الأدب، والعلوم الشرعية، والفنون

المهارية. وقد قدمت الدراسة تصورا مقترحا لتطوير طرق اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في المملكة العربية السعودية، واشتمل على مبادئ وأصول عامة، وفلسفة اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وقدم عددا من الطرق التي تساعد على رعاية الموهوبين.

التعليق على الدراسات السابقة :

يتضح من عرض الدراسات السابقة مدى الاهتمام الذي حظي به موضوع التلاميذ الموهوبين وأساليب اكتشافهم، وطرق رعايتهم، وبتتبع ما عرض من دراسات سابقة، فقد تبين تعدد موضوعاتها وتباين أهدافها ومنهجيات بحثها؛ تبعا لطبيعة كل موضوع وهدفه، إذ اهتمت دراسة العثيم (١٤١٣هـ) بتحديد مطالب إعداد معلم اللغة العربية، وركزت دراسة بريكيت (١٤٢٥هـ) على تقويم الجانب التخصصي من برنامج إعداده، وسعت دراسة الخطيب (٢٠٠٣م)، وناهد محمد (٢٠٠٥م) إلى تعرف أدوار المعلم في التربية الإبداعية، بينما ركزت دراستا علياء شاهين (١٤١٧هـ) ومعاجيني (١٩٩٨م) على الكفايات اللازمة للمعلم للتعامل مع الموهوبين. واهتمت دراسة آيات علي (١٤٢٤هـ) بالكشف عن الصورة الذهنية عن التلميذة الموهوبة لدى معلمة التعليم العام، وركزت دراسة Nelson & Prindle (1992) على كفايات معلم الموهوبين.

أما دراسة السليماني وبار (١٩٩٨م) فقد ذهبت إلى دراسة واقع إعداد معلم الموهوبين بدول الخليج العربي. وركزت دراسة كلنتن (١٩٩٧م) على تعرف أثر البرامج الإثرائية في توعية المعلمين بمفهوم الموهبة. وتلاقت دراسة أمنة ينجر (١٤٢٤هـ)؛ والعمر (٢٠٠٢م)؛ وأحمد (٢٠٠٥م) في دراسة البرامج الإثرائية، واقعا، وممارسة، وفعالية. وأبرزت دراسة معاجيني (١٩٩٧م) الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين كما يدركها المعلمون في عدد من الدول الخليجية.

واهتمت دراسة كل من العتيبي (١٤١٦هـ) ، ومسيل (٢٠٠٤م)؛ والعطاس (١٤٢٦هـ) بوضع خطط وتصورات مقترحة لاكتشاف التلاميذ الموهوبين ورعايتهم في المملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية. أما دراستا الشرقي (١٤٢٣هـ)، وآل كاسي (١٤٢٤هـ) فقد اهتمتا بواقع مراكز رعاية الموهوبين، وبرامجها في المملكة العربية السعودية، من حيث الأهمية والممارسة، والمعوقات. وركزت دراسة (Heath 2002) على دراسة أثر بعض العوامل والمتغيرات على تحصيل التلاميذ الموهوبين والعاديين في القراءة والرياضيات. كما اهتمت دراسة (Kendrlick 2002) بالتمييز بين الممارسات المنهجية للتلاميذ الموهوبين في فصول التعليم بولاية مونتوسوري. وسعت دراسة الثبيتي (٢٠٠٣م) إلى تعرف فاعلية برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم المتخصص في حقل الاجتماعيات بخصائص التلميذ الموهوب في الاجتماعيات.

وقد تبين من استعراض الدراسات السابقة تركيزها على التلاميذ الموهوبين بشكل عام، من حيث إبراز خصائصهم العامة، وأساليب اكتشافهم، وطرق رعايتهم، كما ظهر تركيز أغلب

الدراسات على معلمي الموهوبين؛ رغم عدم وجود برامج خاصة لإعداد معلمي الموهوبين، ولوحظ أن الدراسات تستخدم المصطلحات التالية: التفوق والموهبة، الإبداع، بطريقة تبادلية ، وهذا ما حاولت الدراسة الحالية تلافيه فهناك حدود فاصلة بينها.

وتعد دراسة الثبيتي (٢٠٠٣م) أقرب دراسة إلى الدراسة الحالية؛ حيث تتفق معها في تعرف إسهام برامج الإعداد التربوي في تعريف الطالب المعلم بخصائص الموهوبين، غير أنها تختلف عنها في دراسة خصائص الموهوبين لغوياً، وأساليب اكتشافهم، وطرق رعايتهم؛ لأن معرفة الخصائص ليست هدفاً في حد ذاتها، وإنما المهم أن يعي المعلم أساليب الاكتشاف، وطرق الرعاية، ويمتلك المهارات والكفايات اللازمة التي تساعده على ذلك، خاصة إذا علمنا بأن تقديرات المعلمين ذات أهمية كبيرة في تحديد التلميذ الموهوب . وحيث إنه يقدم للطالب المعلم المتخصص في اللغة العربية مقررات، ومفردات تعنى بالتلاميذ الموهوبين، وغيرهم، ويتضمن مقرر طرق تدريس اللغة العربية بعض طرق التدريس التي تتناسب مع التلاميذ الموهوبين، مثل: التعلم التعاوني، وحل المشكلات، والعصف الذهني، ولعب الأدوار، والألعاب التعليمية، وخرائط المفاهيم وغيرها، وتساعده التربية العملية على تطبيق ما تعلمه والتعامل مع التلاميذ على أرض الواقع، ويفترض أن يؤهله الإعداد التربوي، ويكسبه الكفايات اللازمة للتعامل مع التلاميذ الموهوبين، من هنا فقد اهتمت الدراسة الحالية بالتعرف على مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً، وأساليب اكتشافه، وطرق رعايته.

جدير بالذكر أن الباحث قد أفاد من الدراسات السابقة فائدة كبيرة؛ في الإطار النظري، والنتائج التي توصلت إليها، وبناء الأداة، وانطلق الباحث من توصيات بعضها لدراسة هذا الموضوع المهم.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، الذي يعتمد على وصف الظاهرة كما تجري في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً. (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٣م، ص٢٤٧) ؛ لأنه المنهج الأنسب للدراسة الحالية، فالدراسة هدفت إلى تحديد مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً، وأساليب اكتشافه، وطرق رعايته.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية؛ الملتحقين ببرنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى بمكة المكرمة في عام ١٤٢٨هـ والذين يقومون بأداء التربية العملية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٤٦) طالبا معلما من الطلاب المعلمين المنتظمين في مقرر طرق تدريس اللغة العربية (٢) في الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٨هـ/١٤٢٩هـ المتخصصين في اللغة العربية (اللغة والنحو والصرف، الأدب، البلاغة والنقد) تم اختيارهم بطريقة عشوائية، والجدولان التاليان رقم (١، ٢) يوضحان خصائص أفراد العينة، فيما يتعلق بتخصصاتهم، ومعدلاتهم التراكمية.

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة

حسب التخصص (ن = ١٤٦) :

التخصص	ت	%
البلاغة والنقد	٢٧	١٨,٥
اللغة والنحو والصرف	٦٦	٤٥,٢
أدب	٥٣	٣٦,٣
المجموع الكلي	١٤٦	١٠٠,٠

ويتضح من الجدول رقم (١) أن عدد عينة الدراسة من طلاب قسم البلاغة والنقد (٢٧) طالبا معلما بنسبة (١٨,٥%)، وعدد طلاب قسم اللغة والنحو والصرف (٦٦) طالبا معلما بنسبة (٤٥,٢%)، وعدد قسم الأدب (٥٣) طالبا معلما بنسبة (٣٦,٣%).

جدول رقم (٢) توزيع عينة الدراسة الكلية

حسب تقديرات المعدل التراكمي (ن = ١٤٦) :

التقدير	ت	%
ممتاز	–	–
جيد جدا	٢٦	١٧,٨
جيد	١٠٦	٧٢,٦
مقبول	١٤	٦,٦
المجموع الكلي	١٤٦	١٠٠,٠

ويتضح من الجدول رقم (٢) الذي يوضح خصائص عينة الدراسة المتعلقة بالمعدل التراكمي أن تقديرات الطلاب المعلمين (عينة الدراسة) تتراوح ما بين (جيد جدا ، ومقبول)، وهذا ربما يدعم ما أكدته الدراسة في إطارها النظري من ضرورة اختيار الطلاب المتميزين للالتحاق بكليات اللغة العربية، ومن ثم إعدادهم لتولي تدريسها في المستقبل.

وقد وزعت عليهم أداة الدراسة في المحاضرة الأخيرة من الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٢٨هـ، حيث بلغ عدد ما وزع (١٥٣) استبانة، أعيد منها (١٤٩) استبانة واستبعدت ثلاث استبانات لعدم اكتمالها، وبذلك تكون العينة الفعلية (١٤٦).

أداة الدراسة:

انطلاقا مما تهدف إليه الدراسة الحالية، فقد استخدم الباحث الاستبانة أداة لها، وقبل البدء في إعدادها قام بمراجعة الأدبيات التربوية المتعلقة بالتلاميذ الموهوبين وخصائصهم، وأساليب

اكتشافهم، وطرق رعايتهم، كما راجع الدراسات السابقة ذات العلاقة للوقوف على نتائجها، وتوصياتها، والاطلاع على الأدوات التي استخدمتها، وقد أفاد الباحث منها كثيرا، وفي ضوء خبرته في مجال التدريس، والإشراف على طلاب التربية العملية، وقبل ذلك الإشراف على معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام، وتدريس اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية قام بتصميم أداة الدراسة، وهي استبانة مكونة من ثلاثة محاور على النحو التالي:

١- المحور الأول: خصائص التلاميذ الموهوبين في المجال اللغوي، وتضمنت ثلاثة أبعاد، هي: (بعد الخصائص اللغوية، بعد الخصائص الاجتماعية، بعد الخصائص الذاتية)، وتشمل (٤٥) خاصية.

٢- المحور الثاني: أساليب اكتشاف التلاميذ الموهوبين لغويا، ويشمل (٩) أساليب.

٣- المحور الثالث: طرق رعاية التلاميذ الموهوبين لغويا، ويشمل (٢٣) طريقة.

وقد عمل على التحقق من صدقها وثباتها على النحو التالي:

صـــدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة (الاستبانة)، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه استخدم الباحث ثلاثة أساليب، هي:

أ- **صدق المحتوى**: حيث قام الباحث بمراجعة محتوى الأداة، والتأكد من مطابقتها للإطار النظري، والدراسات السابقة.

ب- **الصدق الظاهري**: بعد الانتهاء من بناء الأداة في صورتها المبدئية، عرضت على (١٧) محكماً من المتخصصين في علم النفس، والمناهج وطرق التدريس، واللغة العربية وطرق تعليمها، وبعض المشرفين التربويين على تعليمها في مراحل التعليم العام (انظر ملحق رقم (١) أسماء المحكمين)، حيث وجه إليهم خطاب طلب فيه تحديد مدى انتماء العبارة لمحورها، ومناسبة العبارة ، ووضوح الصياغة اللغوية، وقد أبدى المحكمون تجاوبا مشكورا ، وقدموا ملحوظات وتوجيهات سديدة أفاد منها الباحث. وبناء على ما أبدوه عدلت صياغة بعض البنود (العبارات)، وحذف ما هو مكرور منها، وفصل ما كان مركبا، كما أضيفت العبارات المقترحة من قبل السادة المحكمين.

جـ- **صدق الاتساق الداخلي:**

للتأكد من اتساق عبارات الاستبانة أجرى الباحث دراسة استطلاعية، شملت (٣٠) طالبا معلما، وقد كشفت نتائج التحليل الإحصائي عن صدق الاتساق الداخلي لكل عبارة في كل محور ولمحاور الدراسة مجتمعة؛ كما يوضح ذلك الجدول التالي رقم (٣).

جدول رقم (٣) يوضح نتائج قيم الصدق الارتباطي* لعبارات أداة الدراسة لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = ٣٠)

رقم العبارة	ارتباط درجات عبارات المحور بالمتوسط الكلي لـ											
	المحور١/١	المحور١	المحور١/٢	المحور١	المحور١/٣	المحور٢	المحور١	المحور٣/١	المحور٣	المحور٣/٢	المحور٣	المحور٣/٣	المحور٣
٠١	٠,٤٥٢**	٠,٣٧٣**	٠,٦٤٨**	٠,٦١١**	٠,٨٢٤**	٠,٦٤٨**	٠,٣٠٣**	٠,٤٥٨**	٠,٦٦٥**	٠,٥٠٤**	٠,٥٨٠**	٠,٩١٧**	٠,٦٦٥**
٠٢	٠,٦٣٠**	٠,٥٣٨**	٠,٦٤٨**	٠,٥٨٠**	٠,٨٥٧**	٠,٦٨٨**	٠,٥٣٦**	٠,٦٦٥**	٠,٥٧٦**	٠,٥٢٣**	٠,٥١٣**	٠,٩١٣**	٠,٦١٣**
٠٣	٠,٦٧٥**	٠,٥٦٨**	٠,٥٨٣**	٠,٥٣٤**	٠,٨١١**	٠,٧٤٧**	٠,٣٠٧**	٠,٤٤٦**	٠,٥٣٢**	٠,٥٢٠**	٠,٥٣٦**	-	-
٠٤	٠,٦٥٥**	٠,٥٥٩**	٠,٤٩٩**	٠,٤٧٥**	-	٠,٦٧٨**	٠,٤٤٣**	٠,٥٠٩**	-	٠,٦٤٠**	٠,٦١٣**	-	-
٠٥	٠,٤٨٠**	٠,٤٤٦**	٠,٥٦٤**	٠,٥٣٨**	-	٠,٦٦٤**	٠,٥٣٠**	٠,٦٢٣**	-	٠,٦١٤**	٠,٦١٠**	-	-
٠٦	٠,٤٧٩**	٠,٤٩٥**	٠,٤٨٣**	٠,٤١٣**	-	٠,٦٦٩**	٠,٥٣٨**	٠,٦١٠**	-	٠,٦٦١**	٠,٦٢٦**	-	-
٠٧	٠,٥٣٩**	٠,٤٨٣**	٠,٤١٣**	٠,٣١٠**	-	٠,٦٨٦**	٠,٤٩٤**	٠,٦٦٩**	-	٠,٦٨٢**	٠,٦٣٧**	-	-
٠٨	٠,٥٥٨**	٠,٥٢٩**	٠,٥٥٨**	٠,٤١٥**	-	٠,٧٥٥**	٠,٤٧٥**	٠,٥٧٦**	-	٠,٦٣٥**	٠,٥٧٧**	-	-
٠٩	٠,٥٨٠**	٠,٥١٣**	٠,٤٤٧**	٠,٣٤٣**	-	٠,٧٤٣**	٠,٤٥٧**	٠,٥٨١**	-	٠,٦٠٣**	٠,٥٨٩**	-	-
١٠	٠,٦٥٦**	٠,٥٣٣**	٠,٥٩٨**	٠,٥٨١**	-	٠,٥٩٣**	٠,٤٩٠**	٠,٦٠٢**	-	٠,٦١٦**	٠,٦٣٠**	-	-
١١	٠,٥٠٩**	٠,٤٤٣**	٠,٥٥٦**	٠,٥٤٧**	-	٠,٦١٦**	٠,٥٨٦**	٠,٧٠١**	-	٠,٦٦٦**	٠,٦٦١**	-	-
١٢	٠,٦٥٣**	٠,٥٥٤**	٠,٥١٩**	٠,٤٦٦**	-	٠,٥٩٥**	٠,٥٤٧**	٠,٥٧٩**	-	٠,٦١١**	٠,٦٠٠**	-	-
١٣	٠,٦٣٩**	٠,٦٢٨**	٠,٥٧٩**	٠,٥٤٧**	-	-	٠,٦٠١**	٠,٦٧٧**	-	٠,٥٦٣**	٠,٥١١**	-	-
١٤	٠,٥٥٧**	٠,٥٤١**	٠,٥٤٩**	٠,٥٠٩**	-	-	-	-	-	٠,٦٧٤**	٠,٦٤٧**	-	-
١٥	٠,٥٠٢**	٠,٤٧٥**	-	-	-	-	-	-	-	٠,٥٨١**	٠,٥٦٣**	-	-
١٦	٠,٥٠٨**	٠,٤٩١**	-	-	-	-	-	-	-	٠,٦٨٠**	٠,٦٨٨**	-	-
١٧	٠,٥٨٥**	٠,٥٧٣**	-	-	-	-	-	-	-	٠,٦٣٩**	٠,٦١٨**	-	-
١٨	٠,٦٨٨**	٠,٦٠١**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
١٩	٠,٦٧٣**	٠,٦١٩**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المحور	٠,٩٠٥**	-	٠,٨٩٧**	-	٠,٦٧٨**	-	-	٠,٨٢١**	-	٠,٩٧٦**	-	٠,٦٩٨**	-

/ (* *) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)

إذ يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع بنود الأداة (الاستبانة) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١). كما يشير الجدول إلى أن ارتباط كل محور من محاور الاستبانة بالاستبانة كاملة عال جداً، كما بلغت قيم الارتباطات البينية لمجالات الأداة قيماً عالية، وهو مؤشر على أن محاور الاستبانة وعباراتها تتسم بقدر عال من الصدق.

ثبات الاستبانة:

بعد التحقق من صدق الاستبانة، قيس ثباتها، وقد استخدم معامل ألفا كرونباخ Alpha coronback ، والجدول التالي رقم (٤) يوضح نتائج الثبات التفصيلي والكلي للاستبانة.

جدول رقم (٤) قيم الثبات التفصيلي والكلي لمحاور أداة الدراسة، والمحسوبة بطريقة التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ - Alpha) لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = ٣٠) :

محاور الاستبانة	عد البنود	قيمة الثبات
الخصائص اللغوية للتلميذ الموهوب لغوياً	١٩	٠,٨٩٠٢
الخصائص الذاتية للتلميذ الموهوب لغوياً	١٤	٠,٨١٧٧
الخصائص الاجتماعية للتلميذ الموهوب لغوياً	١٣	٠,٨٤١٩
قيم ثبات خصائص التلميذ الموهوب لغوياً مجتمعة	٤٦	٠,٩٣٣٩
أساليب اكتشاف التلميذ الموهوب لغوياً	١٢	٠,٨٩٠٢
التسريع التعليمي	٣	٠,٧٧٤٩
الإثراء التعليمي	١٧	٠,٨٩٦٠
التجميع التعليمي	٢	٠,٨٠٦٣
قيم ثبات طرق رعاية التلميذ الموهوب لغوياً مجتمعة	٢٢	٠,٩١٤٠
الثبات الكلي للاستبانة	٨٠	٠,٩٦١٢

حيث تشير نتائج التحليل الإحصائي إلى أن أبعاد الاستبانة، ومحاورها تتمتع بثبات عال بلغ (٠,٩٦) مما يدل على أن الأداة صالحة للتطبيق على عينة الدراسة، ويمكن اعتماد نتائجها (انظر ملحق رقم (٢) الأداة في صورتها النهائية).

وقبل تطبيقها على عينة الدراسة قام الباحث بإخراجها في صورتها النهائية، حيث قسمت إلى قسمين، القسم الأول خصص للبيانات الشخصية (الاسم ، التخصص ، المعدل التراكمي) أما القسم الثاني، فقد خصص لمحاور الأداة وعباراتها. حيث بلغ عدد محاورها ثلاثة محاور رئيسة، المحور الأول : يتعلق بخصائص التلميذ الموهوب لغويا، وينضوي على ثلاثة أبعاد، بعد الخصائص اللغوية ويحوي (١٩) خاصية، وبعد الخصائص الذاتية، ويتضمن (١٤) خاصية، وبعد الخصائص الاجتماعية ويشمل (١٣) خاصية.

والمحور الثاني : يتعلق بأساليب اكتشاف الموهوبين لغويا، وينضوي على (١٢) أسلوبا. والمحور الثالث : يختص بطرق رعاية الموهوبين لغويا، وينضوي على (٢٢) طريقة، كما تضمنت الأداة في شقها الأيسر أمام كل عبارة مقياسا ثلاثيا متدرجا يحدد درجة الإسهام (عالية، متوسطة، ضعيفة) حيث طلب إلى الطلاب المعلمين المستجيبين اختيار واحد منها فقط يمثل درجة الإسهام التي يرونها. وقد شفعت الأداة بخطاب وضح فيه هدف الدراسة، وطريقة الإجابة عن عبارات الأداة من خلال مثال توضيحي. وقدم من خلاله الشكر للطلاب المعلمين لتجاوبهم مع الباحث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة:

بعد أن تمت عملية جمع البيانات من خلال تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية الملتحقين ببرنامج الإعداد التربوي (عينة الدراسة) تم تفريغ البيانات، وتحليلها إحصائيا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) حيث

استخدمت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلة الدراسة التالية (١-٢-٣-٤-٥)، كما استخدمت المتوسطات الحسابية واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (Oneway ANOVA) واختبار ليفين، وطريقة (LSD) للإجابة عن سؤالي الدراسة السادس والسابع؛ وذلك لتحديد الفروق بين متوسطات آراء عينة الدراسة تبعاً لمتغيري التخصص والمعدل التراكمي.

وبما أن أداة الدراسة قد اعتمدت على المقياس الثلاثي المتدرج في تحديد مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً، وأساليب اكتشافه، وطرق رعاية (بدرجة عالية، متوسطة، ضعيفة)، فقد تم التعامل مع ذلك على النحو التالي:-

اعتبر أن برنامج الإعداد التربوي يسهم في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً، وأساليب اكتشافه، وطرق رعايته من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بناء على قيمة المتوسط الحسابي، والحدود الحقيقية له، بحيث يمكن اعتبارها بدرجة:

١- عالية: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (٢,٣٤ فأكثر).

٢- متوسطة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح ما بين (١,٦٨ إلى أقل من ٢,٣٤).

٣- ضعيفة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أقل من (١,٦٨).

وفيما يلي عرض نتائج الدراسة، وتحليلها ومناقشتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

١- نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول ونصه: ما مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص الموهوب لغوياً؟ حسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء عينة الدراسة، ورتبت ترتيباً تنازلياً حسب أعلى متوسط كما يبين الجدول التالي رقم (٥).

جدول رقم (٥) التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لتحديد مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً (اللغوية) (ن = ١٤٦) :

العبارات	درجة إسهام برنامج الإعداد التربوي في التعريف بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً :									
	عالية		متوسطة		ضعيفة		المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الإسهام
	ت	%	ت	%	ت	%			للمحور / للكل	
١٥ - يستمتع بالقصص (رواية ،قراءة ، كتابة).	٦٤	٤٣,٨	٥٧	٣٩,٠	٢٥	١٧,١	٢,٢٧	٠,٧٣٦	٠١ / ١٤	متوسطة
١٦ - يطرح أسئلة كثيرة ومتعددة (مع التركيز على الأسئلة السابرة) .	٥٥	٣٧,٧	٦٦	٤٥,٢	٢٥	١٧,١	٢,٢١	٠,٧١٤	٠٢ / ٢٠	متوسطة
١٢ - يحب القراءة الحرة والاطلاع .	٥٩	٤٠,٤	٥٠	٣٤,٢	٣٧	٢٥,٣	٢,١٥	٠,٨٠٠	٠٣ / ٢٥	متوسطة
٠٨ - يعبر عن الأفكار "شفهياً وكتابياً".	٤٦	٣١,٥	٧٤	٥٠,٧	٢٦	١٧,٨	٢,١٤	٠,٦٩١	٠٤ / ٢٦	متوسطة
٠٣ - يستخدم المفردات اللغوية بطريقة مفيدة .	٥٣	٣٦,٣	٦١	٤١,٨	٣٢	٢١,٩	٢,١٤	٠,٧٥٢	٠٥ / ٢٧	متوسطة
١٠ - يمتلك حصيلة لغوية مناسبة.	٤٠	٢٧,٤	٨٢	٥٦,٢	٢٤	١٦,٤	٢,١١	٠,٦٥٥	٠٦ / ٢٨	متوسطة

العبارات	درجة إسهام برنامج الإعداد التربوي في التعريف بخصائص التلميذ الموهوب لغويا : عالية		متوسطة		ضعيفة		المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة للمحور		درجة الإسهام
	ت	%	ت	%	ت	%				للكل	
٠٢ - يثمتع تعبيره اللغوي بالطلاقة.	٤١	٢٨,١	٧٦	٥٢,١	٢٩	١٩,٩	٢,٠٨	٠,٦٩٠	٠٧	٣٠	متوسطة
١٣ - تثمير أفكاره بالجودة والأصالة .	٤٠	٢٧,٤	٧٥	٥١,٤	٣١	٢١,٢	٢,٠٦	٠,٦٩٧	٠٨	٣١	متوسطة
٠٩ - يستوعب المفاهيم المجردة .	٤٠	٢٧,٤	٧٤	٥٠,٧	٣٢	٢١,٩	٢,٠٥	٠,٧٠٣	٠٩	٣٢	متوسطة
٠٥ - يستمتع بحفظ النصوص الشعرية وترديدها	٣٩	٢٦,٧	٧١	٤٨,٦	٣٦	٢٤,٧	٢,٠٢	٠,٧١٩	١٠	٣٥	متوسطة
٠٦ - يحب إجراء المناقشات ومحاورة الآخرين	٤٢	٢٨,٨	٦٥	٤٤,٥	٣٩	٢٦,٧	٢,٠٢	٠,٧٤٧	١١	٣٦	متوسطة
٠٧ - يصف الأحداث وصفاً دقيقاً .	٢٨	١٩,٢	٨٨	٦٠,٣	٣٠	٢٠,٥	١,٩٩	٠,٦٣٢	١٢	٣٧	متوسطة
١١ - يدرك علاقات السبب والنتيجة .	٢٩	١٩,٩	٧٣	٥٠,٠	٤٤	٣٠,١	١,٩٠	٠,٧٠٢	١٣	٤٠	متوسطة
١٩ - يتعمق في المحتوى اللغوي المقدم .	٢٧	١٨,٥	٧٤	٥٠,٧	٤٥	٣٠,٨	١,٨٨	٠,٦٩٤	١٤	٤١	متوسطة
٠١ - يستمتع باللعب بالألفاظ والألغاز اللغوية.	٢١	١٤,٤	٨٦	٥٨,٩	٣٩	٢٦,٧	١,٨٦	٠,٦٣١	١٥	٤٢	متوسطة
١٨ - يدرك المضامين اللغوية المتقدمة .	٢٦	١٧,٨	٧٣	٥٠,٠	٤٧	٣٢,٢	١,٨٦	٠,٦٩٥	١٦	٤٣	متوسطة
١٧ - يستمتع بالكتابة (رسائل ،خواطر ،مقالات ،قصائد ...)	٣٨	٢٦,٠	٤٩	٣٣,٦	٥٩	٤٠,٤	١,٨٦	٠,٨٠٥	١٧	٤٤	متوسطة
١٤ - يتمتع بالقدرة على معالجة الأفكار من كافة جوانبها بالتفصيل.	٢١	١٤,٤	٧٥	٥١,٤	٥٠	٣٤,٢	١,٨٠	٠,٦٧١	١٨	٤٥	متوسطة
٠٤ - يتحدث باللغة الفصيحة .	٣٠	٢٠,٥	٥٦	٣٨,٤	٦٠	٤١,١	١,٧٩	٠,٧٦٠	١٩	٤٦	متوسطة
المعدل العام لمستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي في التعريف بخصائص التلميذ الموهوب لغويا اللغوية							٢,٠١٠٥	٠,٤١٢٥٦	-	٣	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٥) أن برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى يسهم في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغويا (اللغوية) بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لبعد الخصائص اللغوية (٢,٠١٠٥) وبانحراف معياري مقداره (٠,٤١٢٥٦)، كما تراوحت متوسطات آراء عينة الدراسة حول مستوى إسهام البرنامج في تعريفهم بالخصائص اللغوية ما بين (٢,٢٧) و (١,٧٩) وبانحراف معياري قدره (٠,٧٣٦) و (١,٧٦٠) وهذه تقع ضمن الإطار المتوسط حسب المعيار الذي حددته الدراسة.

وعلى الرغم من أهمية إمداد الطالب المعلم الذي سيؤكل إليه أمر تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم بخصائص التلميذ الموهوب لغويا اللغوية؛ إلا أنه النتيجة السابقة تشير إلى أن مستوى إسهام البرنامج لم يرق إلى المستوى المأمول، لاسيما وأنه من المفترض أن يعي معلم اللغة العربية هذه الخصائص فهي من صميم تخصصه، وذات ارتباط وثيق به، كما أن تلك الخصائص ليست محصورة في الموهوبين بل قد تتوافر في غيرهم. ومن المفترض أن يسهم البرنامج في إكساب الطلاب المعلمين الكفايات التي تساعده على استثمار طاقات التلاميذ الكامنة، واستثمارها، وتلبية حاجاتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الثبيتي (٢٠٠٣م) فيما يتعلق بمستوى التعريف، وتتفق مع ما أشارت إليه الدراسة في خلفيتها النظرية. كما تتفق مع دراسة معاجيني (١٩٩٧م)، وكلنتن (١٩٩٧م) اللتان دعتا إلى ضرورة نشر الوعي بين المعلمين بخصائص التلميذ الموهوب، ودراسة كل من : آيات على (١٤٢٤هـ)؛ وعلياء شاهين (١٤١٧هـ) ؛ ومعاجيني (١٩٩٨م)؛ والسليماني

وبار (١٩٩٨م) ؛ والخطيب (٢٠٠٣م)؛ وناهد محمد (٢٠٠٥م)، التي دعت جميعها إلى ضرورة تطوير برنامج إعداد المعلم لإكساب المتعلمين كفايات التعامل مع الموهوبين.

نتائج إجابة السؤال الثاني:

وللإجابة عن هذا السؤال: ما مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغويا الذاتية؟ فإن الجدول رقم (٦) يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء عينة الدراسة حول مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغويا (الذاتية) مرتبة حسب أعلى المتوسطات.

جدول رقم (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة لتحديد مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً الذاتية (ن = ١٤٦) :

العبـــــارات	درجة إسهام برنامج الإعداد التربوي في التعريف بخصائص التلميذ الموهوب الذاتية :								الانحراف المعياري	المتوسط	ترتيب العبارة		درجة الإسهام
	عالية		متوسطة		ضعيفة						لمحور	لكل	
	ت	%	ت	%	ت	%							
٢٤ - يتصف بالثقة في النفس .	٧٩	٥٤,١	٤٩	٣٣,٦	١٨	١٢,٣			٠,٧٠٢	٢,٤٢	١-	٣-	عالية
٢١ - يعمل بحماس.	٨٢	٥٦,٢	٤٣	٢٩,٥	٢١	١٤,٤			٠,٧٣١	٢,٤٢	٢-	٤-	عالية
٣٣ - لديه اهتمامات خاصة .	٦٦	٤٥,٢	٦٥	٤٤,٥	١٥	١٠,٣			٠,٦٦٠	٢,٣٥	٣-	٧-	عالية
٢٠ - يتميز بالدافعية الذاتية .	٦٥	٤٤,٥	٦٦	٤٥,٢	١٥	١٠,٣			٠,٦٥٩	٢,٣٤	٤-	٨-	عالية
٣٠ - يركز على الموضوعات الرئيسة .	٦٧	٤٥,٩	٦١	٤١,٨	١٨	١٢,٣			٠,٦٨٨	٢,٣٤	٥-	٩-	عالية
٣١ - يثابر في النشاطات التي يختارها بنفسه .	٧٢	٤٩,٣	٥١	٣٤,٩	٢٣	١٥,٨			٠,٧٣٦	٢,٣٤	٦-	١٠-	عالية
٢٣ - يتميز بالحصافة وسرعة البديهة .	٦٤	٤٣,٨	٦٦	٤٥,٢	١٦	١١,٠			٠,٦٦٦	٢,٣٣	٧-	١١-	متوسطة
٢٦ - يتصف بالمرح والدعابة .	٦١	٤١,٨	٦٠	٤١,١	٢٥	١٧,١			٠,٧٢٩	٢,٢٥	٨-	١٢-	متوسطة
٢٢ - يتميز بالشخصية الاستقلالية .	٥٧	٣٩,٠	٦٦	٤٥,٢	٢٣	١٥,٨			٠,٧٠٥	٢,٢٣	٩-	١٣-	متوسطة
٢٥ - يتعاطف مع الآخرين (التقمص العاطفي) .	٥٤	٣٧,٠	٧٠	٤٧,٩	٢٢	١٥,١			٠,٦٩٠	٢,٢٢	١٠-	١٤-	متوسطة
٣٢ - يتحمل المسؤولية عن كل سلوك يصدر عنه.	٦٢	٤٢,٥	٥٣	٣٦,٣	٣١	٢١,٢			٠,٧٢٠	٢,٢١	١١-	١٥-	متوسطة
٢٧ - يتمسك بمعتقداته وأفكاره .	٥٧	٣٩,٠	٦٣	٤٣,٢	٢٦	١٧,٨			٠,٧٢٦	٢,٢١	١٢-	١٦-	متوسطة
٢٩ - يبادر في اتخاذ القرارات.	٥٢	٣٥,٦	٦٦	٤٥,٢	٢٨	١٩,٢			٠,٧٢٤	٢,١٦	١٣-	١٧-	متوسطة
٢٨ - يحب المخاطرة " المجازفة " بغض النظر عن الصعوبات التي يمكن أن يواجهها	٣٨	٢٦,٠	٥٨	٣٩,٧	٥٠	٣٤,٢			٠,٧٧٥	١,٩٢	١٤-	١٨-	متوسطة
المعدل العام لمستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي في التعريف بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً الذاتية									٠,٣٨٨١٠	٢,٢٦٦٦	-	١	متوسطة

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) أن متوسطات آراء عينة الدراسة حول مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي في تعريفهم بخصائص التلميذ الموهوب لغويا في مجال البعد الذاتي قد تراوحت ما بين (٢,٤٢) و (١,٩٢) وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٠٢) و(٠,٧٧٥). وتشير النتائج إلي أن برنامج الإعداد التربوي يسهم في تعريف الطالب المعلم بست خصائص من الخصائص الذاتية للتلميذ الموهوب لغوياً، وهي على التوالي حسب متوسطاتها: (يتصف بالثقة في النفس، يعمل بحماس، لديه اهتمامات خاصة، يتميز بالدافعية الذاتية، يركز على الموضوعات الرئيسة. يثابر في

النشاطات التي يختارها بنفسه)، حيث زادت قيم متوسطاتها الحسابية عن (٢,٣٤). وهذه نتيجة جيدة ومنطقية ؛ إذ تشير إلى أن البرنامج قد أسهم في تعريف الطالب المعلم المتخصص في اللغة العربية ببعض الخصائص الذاتية للتلميذ الموهوب، حيث تتضمن المقررات المقدمة في البرنامج مفردات تناقش خصائص التلاميذ في مجالات عدة، وتقدم للطلاب المعلمين أساليب التعامل معها ومراعاتها.

بينما كشفت نتائج الجدول أن البرنامج يسهم في تعريف الطالب المعلم بثمان من الخصائص الذاتية بدرجة متوسطة، حيث تراوحت قيم متوسطاتها الحسابية ما بين (٢,٣٣-١,٩٢)، وهي على التوالي حسب قيم متوسطاتها (يتميز بالحصافة وسرعة البديهة، يتصف بالمرح والدعابة، يتميز بالشخصية الاستقلالية، يتعاطف مع الآخرين - التقمص العاطفي-، يتحمل المسؤولية عن كل سلوك يصدر عنه، يتمسك بمعتقداته وأفكاره، يبادر في اتخاذ القرارات، يحب المخاطرة والمجازفة بغض النظر عن الصعوبات التي يمكن أن يواجهها).

أما المعدل العام لمستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي في التعريف بخصائص التلميذ الموهوب الذاتية، فقد جاء متوسطا، حيث بلغت قيمته (٢,٢٦) وبانحراف معياري مقداره (٠,٣٨٨١٠). وهذا يدل على اتساق نتائج الدراسة وتعاضدها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الثبيتي (٢٠٠٣م) كما تتلاقى مع نتائج دراسة معاجيني (١٩٩٧م)؛ وكلنتن (١٩٩٧)؛ ومعاجيني (١٩٩٨م) ؛ الخطيب (٢٠٠٣م) التي دعت جميعها إلى ضرورة إبراز خصائص الموهوبين، وإكساب المعلمين الكفايات اللازمة للتعامل معهم، وعقد دورات تدريبية لتدريب المعلمين على التعامل مع الموهوبين.

وتؤكد الدراسة على أهمية الخصائص الذاتية ، لاسيما وقد أشارت كثير من الدراسات إلى وجود مشكلات يعاني منها التلميذ الموهوب في مراحل التعليم العام، الغامدي (٢٠٠٦م).

ولذا فإن إغفال تلك الخصائص، وعدم إبرازها للمعلمين قد يمثل مشكلة كبيرة؛ فالتلميذ الموهوب بحاجة كبيرة إلى التوافق والثبات الانفعالي، ولابد من استثارة طاقاته الكامنة ولن يتأتى ذلك إلا بإيمان المعلم بذلك، وتسلحه بالكفايات اللازمة التي تعينه على استثمار طاقات التلاميذ الكامنة، وتوجيهها التوجيه السليم.

نتائج إجابة السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث: ما مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغويا الاجتماعية؟

للإجابة عن هذا السؤال فإن الجدول رقم (٧) يبين التكرارات، والنسب المئوية،

والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لآراء عينة الدراسة حول مستوى إسهام البرنامج في تعريفهم بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً الاجتماعية.

جدول رقم (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً الاجتماعية (ن = ١٤٦) :

العبارات	درجة إسهام برنامج الإعداد التربوي في التعريف بخصائص التلميذ الموهوب الفائقة :									
	عالية		متوسطة		ضعيفة		المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة		درجة الإسهام
	ت	%	ت	%	ت	%			للمحور	للكل	
٤٠ - يختاره الآخرون للمساعدة أو الانضمام إلى مجموعتهم .	٨٤	٥٧,٥	٥٢	٣٥,٦	١٠	٦,٨	٢,٥١	٠,٦٢٤	٠١	٠١	عالية
٤١ - يحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين .	٨٣	٥٦,٨	٥٠	٣٤,٢	١٣	٨,٩	٢,٤٨	٠,٦٥٦	٠٢	٠٢	عالية
٤٦ - يستمتع بتكوين صداقات إيجابية جديدة مع الآخرين .	٧٥	٥١,٤	٥٤	٣٧,٠	١٧	١١,٦	٢,٤٠	٠,٦٩٠	٠٣	٠٥	عالية
٤٤ - يجيد فن التعامل مع الآخرين .	٧٠	٤٧,٩	٦٢	٤٢,٥	١٤	٩,٦	٢,٣٨	٠,٦٥٧	٠٤	٠٦	عالية
٣٥ - يبادر في تقديم المساعدة العلمية لأقرانه .	٦٠	٤١,١	٦٩	٤٧,٣	١٧	١١,٦	٢,٢٩	٠,٦٦٦	٠٥	١٢	متوسطة
٣٤ - يشارك بحماس في النشاطات الجمعية .	٦٤	٤٣,٨	٥٨	٣٩,٧	٢٤	١٦,٤	٢,٢٧	٠,٧٢٩	٠٦	١٣	متوسطة
٣٨ - يستطيع قيادة الآخرين عندما يتطلب الأمر ذلك.	٦٥	٤٤,٥	٥٤	٣٧,٠	٢٧	١٨,٥	٢,٢٦	٠,٧٥٣	٠٧	١٥	متوسطة
٤٢ - يظهر إحساساً قوياً بالعدالة الاجتماعية .	٥٦	٣٨,٤	٦٩	٤٧,٣	٢١	١٤,٤	٢,٢٤	٠,٦٨٨	٠٨	١٧	متوسطة
٤٥ - يتكيف مع المواقف والآراء الجديدة.	٥٦	٣٨,٤	٦٤	٤٣,٨	٢٦	١٧,٨	٢,٢١	٠,٧٢٣	٠٩	٢٢	متوسطة
٣٩ - يشارك في تنظيم نشاطات التعلم لدى أقرانه	٤٨	٣٢,٩	٦٤	٤٣,٨	٣٤	٢٣,٣	٢,١٠	٠,٧٤٦	١٠	٢٩	متوسطة
٣٧ - يعبر للآخرين عن مشاعره وأحاسيسه .	٤٨	٣٢,٩	٥٦	٣٨,٤	٤٢	٢٨,٨	٢,٠٤	٠,٧٨٧	١١	٣٣	متوسطة
٣٦ - يلبي بعض احتياجاته من خلال الآخرين .	٤٣	٢٩,٥	٦٥	٤٤,٥	٣٨	٢٦,٠	٢,٠٣	٠,٧٤٧	١٢	٣٤	متوسطة
٤٣ - يبدي شعوراً قوياً بالخوف على مصالح زملائه .	٣٧	٢٥,٣	٦٣	٤٣,٢	٤٦	٣١,٥	١,٩٤	٠,٧٥٤	١٣	٣٨	متوسطة
المعدل العام لمستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي في التعريف بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً الاجتماعية							٢,٢٤٢٤	٠,٤١٧٥٦	-	٢	متوسطة
المعدل العام لمستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً الكلية							٢,١٥٤٠	٠,٣٥٦٩٥	-	-	متوسطة

بالتأمل في نتائج الجدول السابق رقم (٧) يتضح أن متوسطات آراء عينة الدراسة حول مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي في تعريفهم بالخصائص الاجتماعية للتلميذ الموهوب لغوياً؛ قد تراوحت قيمها بين (٢,٥١-١,٩٤)، وبانحراف معياري (٠,٦٢٤-٠,٧٥٤). وتبين النتائج أن برنامج الإعداد التربوي يسهم في تعريف الطالب المعلم بأربع خصائص من الخصائص الاجتماعية بدرجة عالية، جاءت متوسطاتها أعلى من (٢,٣٤)، هي على التوالي حسب ترتيب متوسطاتها: (يختاره الآخرون للمساعدة أو الانضمام إلى مجموعتهم، يحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين، يستمتع بتكوين صداقات إيجابية جديدة مع الآخرين، يجيد فن التعامل مع الآخرين) وهذه نتيجة جيدة تعكس تحقق أهداف البرنامج في هذا المجال.

كما يتضح من الجدول السابق أن برنامج الإعداد التربوي يسهم في تعريف الطالب المعلم بتسع من الخصائص الاجتماعية بدرجة متوسطة، حيث تراوحت قيم متوسطاتها الحسابية بين (٢,٢٩-١,٩٤)، وهي على التوالي: (يبادر في تقديم المساعدة العلمية لأقرانه، يشارك بحماس في النشاطات الجمعية، يستطيع قيادة الآخرين عندما يتطلب الأمر ذلك، يظهر إحساساً قوياً بالعدالة

الاجتماعية، يتكيف مع المواقف والآراء الجديدة، يشارك في تنظيم التعلم لدى أقرانه، يعبر للآخرين عن مشاعره وأحاسيسه، يلبي بعض احتياجاته من خلال الآخرين، يبدي شعوراً قوياً بالخوف على مصالح زملائه). كما يتضح من الجدول أن المعدل العام لمستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً الاجتماعية قد جاء (متوسطا)، حيث بلغت قيمته (٢,٢٤٢٤) وبانحراف معياري قدره (٠,٤١٧٥٦). وفي هذا دلالة على اتساق نتائج الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة معاجيني (١٩٩٧م)؛ و(Heath 2000)، والثبيتي (٢٠٠٣م).

ورغم أهمية العلاقات الاجتماعية وضرورة اكتساب المعلمين مهارات التعامل مع التلاميذ الموهوبين، ورعايتهم اجتماعياً ، خاصة وأن بعض التلاميذ الموهوبين قد يواجهون مشكلات سوء التوافق والانعزالية، ولديهم نشاط زائد، وقدرات متعددة، ورغبة في التواصل مع الآخرين، وفي حال عدم وعي المعلم بذلك من جهة، وقصور مهارات التعامل مع مثل هذه الحالات من جهة أخرى فإن ذلك قد يسبب مشكلات كثيرة للتلاميذ الموهوبين.

كما حسب المعدل لمحور الخصائص مجتمعة (بعد الخصائص اللغوية، الذاتية، الاجتماعية) واتضح أن قيمته بلغت (٢,١٥٤٠) وبانحراف معياري مقداره (٠,٣٥٦٩٥) مما يدل على أن مستوى الإسهام قد جاء بدرجة (متوسطة)، حيث لم يصل إلى (٢,٣٤) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الثبيتي (٢٠٠٣م)؛ ومعاجيني (١٤١٦هـ)؛ وكلنتن (١٩٩٧م)؛ وعلياء شاهين (١٤١٧هـ)؛ ومعاجيني (١٩٩٨م)؛ وآيات على (١٤٢٤هـ) التي دعت إلى ضرورة إعداد المعلم لمواجهة أدواره المستقبلية المتعلقة برعاية التلاميذ الموهوبين، وإكسابه الكفايات اللازمة؛ لتعرف خصائصهم المختلفة، والكشف عن قدراتهم واستعداداتهم، ومواجهتها، وتلبية ما يحتاجون إليه.

نتائج إجابة السؤال الرابع:

نص السؤال: ما مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بأساليب اكتشاف التلميذ الموهوب لغوياً؟

وللإجابة عن هذا السؤال فإن الجدول التالي رقم (٨) يبين التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول إسهام برنامج الإعداد التربوي في تعريفهم بأساليب اكتشاف التلميذ الموهوب لغوياً.

جدول رقم (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بأساليب اكتشاف التلميذ الموهوب لغوياً (ن = ١٤٦) :

العبارات	درجة إسهام برنامج الإعداد التربوي في تعريف الطالب المعلم بأساليب اكتشاف التلميذ الموهوب لغوياً :						المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الإسهام
	عالية		متوسطة		ضعيفة					
	ت	%	ت	%	ت	%				
٠٤ - مقاييس حب الاستطلاع.	٧٧	٥٢,٧	٤٧	٣٢,٢	٢٢	١٥,١	٢,٣٨	٠,٧٣٥	٠١	عالية
١١ - أحكام وتقديرات المعلمين .	٦٨	٤٦,٦	٥٨	٣٩,٧	٢٠	١٣,٧	٢,٣٣	٠,٧٠٦	٠٢	متوسطة
١٠ - الإنجازات المدرسية (الأعمال السابقة) .	٥٤	٣٧,٠	٦٩	٤٧,٣	٢٣	١٥,٨	٢,٢١	٠,٦٩٧	٠٣	متوسطة
٠٦ - اختبارات الذكاء الفردي .	٥٨	٣٩,٧	٦٠	٤١,١	٢٨	١٩,٢	٢,٢١	٠,٧٤٢	٠٤	متوسطة
٠١ - مقاييس السمات الشخصية .	٥١	٣٤,٩	٧١	٤٨,٦	٢٤	١٦,٤	٢,١٨	٠,٦٩٥	٠٥	متوسطة
٠٧ - اختبارات الذكاء الجمعي (اللفظي) .	٤٨	٣٢,٩	٦٩	٤٧,٣	٢٩	١٩,٩	٢,١٣	٠,٧١٧	٠٦	متوسطة
٠٢ - مقاييس الدافعية (الدافع للابتكار)	٥٢	٣٥,٦	٥٤	٣٧,٠	٤٠	٢٧,٤	٢,٠٨	٠,٧٩٢	٠٧	متوسطة
٠٥ - اختبارات التحصيل الأكاديمي اللغوي .	٤٨	٣٢,٩	٦٠	٤١,١	٣٨	٢٦,٠	٢,٠٧	٠,٧٦٧	٠٨	متوسطة
١٢ - أحكام وتقديرات الآباء .	٥٠	٣٤,٢	٥٦	٣٨,٤	٤٠	٢٧,٤	٢,٠٧	٠,٧٨٥	٠٩	متوسطة
٠٨ - اختبارات الاستعداد الدراسي الأكاديمي .	٤١	٢٨,١	٧٣	٥٠,٠	٣٢	٢١,٩	٢,٠٦	٠,٧٠٧	١٠	متوسطة
٠٩ - اختبارات التفكير الإبداعي .	٤٤	٣٠,١	٦٠	٤١,١	٤٢	٢٨,٦	٢,٠١	٠,٧٧٠	١١	متوسطة
٠٣ - مقاييس السمات الإبتكارية.	٤٢	٢٨,٨	٦٢	٤٢,٥	٤٢	٢٨,٨	٢,٠٠	٠,٧٦١	١٢	متوسطة
المعدل العام لمستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بالتعريف بأساليب اكتشاف التلميذ الموهوب لغويا							٢,١٤٤٤	٠,٤٩٨٢٠	-	متوسطة

يتبين من الجدول السابق رقم (٨) أن متوسطات آراء عينة الدراسة حول مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي في تعريفهم بأساليب اكتشاف التلميذ الموهوب لغويا قد تراوحت قيمتها بين (٢,٣٨-٢,٠٠)، وبانحرافات معيارية (٠,٧٣٥) و (٠,٧٦١).

وقد تبين من النتائج أن برنامج الإعداد التربوي يسهم في تعريف الطالب المعلم بأسلوب واحد من أساليب رعاية التلميذ الموهوب لغويا بدرجة عالية هي (مقاييس حب الاستطلاع)، حيث جاءت قيمة المتوسط الحسابي أعلى من (٢,٣٤). بينما يعرف ببقية الأساليب بدرجة متوسطة، حيث تراوحت قيم متوسطاتها ما بين (٢,٣٣-٢,٠٠) وهي على التوالي: (أحكام وتقديرات المعلمين، الإنجازات المدرسية، (الأعمال السابقة)، اختبارات الذكاء الفردي، مقاييس السمات الشخصية، اختبارات الذكاء الجمعي (اللفظي)، مقاييس الدافعية (الدافع للابتكار)، اختبارات التحصيل الأكاديمي اللغوي، أحكام وتقديرات الآباء، اختبارات الاستعداد الدراسي الأكاديمي، اختبارات التفكير الإبداعي، مقاييس السمات الابتكارية).

كما تبين من حساب المعدل العام لمستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي في تعريف الطالب المعلم بأساليب اكتشاف التلميذ الموهوب لغويا أنه قد جاء متوسطا، حيث بلغت قيمته (٢,١٤٤٤) وبانحراف معياري (٠,٤٩٨٢٠).

ويستنتج من النتائج السابقة أن هناك قصورا واضحا في تزويد الطلاب المعلمين بالمعارف والكفايات اللازمة لاكتشاف التلميذ الموهوب لغويا، خاصة وأن أساليب اكتشاف التلميذ الموهوب ذات أهمية كبيرة، وتتضمن مقاييس واختبارات يفترض أن يعيها الطالب المعلم؛ خاصة في ظل الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وتنمية القدرات المختلفة، وأهمية الكشف عن

استعدادات التلاميذ للتعلم واختبار دافعيتهم؛ لاستثارتهم للدرس الجديد، كما أن للمعلم دوراً كبيراً في اكتشاف التلميذ الموهوب والتعرف عليه، وتقديرات المعلمين من أهم الأساليب المستخدمة في الكشف عن الموهوب؛ فكيف يمكن للمعلم أن يساهم في اكتشاف التلاميذ الموهوبين دون أن يمتلك المعلومات والمهارات اللازمة والخبرة الكافية بتلك الأساليب، وكيفية إعدادها، واستخدامها؛ وربما يعود ذلك إلى تركيز مقررات البرنامج على التلاميذ بشكل عام دون تخصيص لفئة بعينها، على الرغم من وجود مقررات تعنى ببناء الاختبارات والمقاييس، وتعالج بعض مفرداتها جوانب وأساليب كثيرة من أساليب اكتشاف الموهوبين وغيرهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العثيم (١٤١٣هـ)؛ والثبيتي (١٤١٦هـ)؛ ومسيل (٢٠٠٤م)؛ والشرفي (١٤٢٣هـ)؛ وآل كاسي (١٤٢٥هـ)؛ والعطاس (١٤٢٦هـ). التي دعت إلى ضرورة العناية بتدريب المعلمين على أساليب اكتشاف التلاميذ الموهوبين ، وإمدادهم بالمعلومات الضرورية وإكسابهم الكفايات اللازمة لاكتشاف الموهوبين، والتعرف عليهم.

نتائج إجابة السؤال الخامس:

نص السؤال: ما مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بطرق رعاية التلميذ الموهوب لغوياً؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ فإن الجدول رقم (٩) يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لآراء عينة الدراسة حول مستوى إسهام البرنامج في تعريفهم بطرق رعاية التلميذ الموهوب لغوياً.

جدول رقم (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بطرق رعاية التلميذ الموهوب لغوياً (ن = ١٤٦) :

المجال	العبارات	درجة إسهام برنامج الإعداد التربوي في التعريف بطرق رعاية التلميذ الموهوب لغوياً :						المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة		درجة الإسهام
		عالية		متوسطة		ضعيفة				للمحور	للكل	
		ن	%	ن	%	ن	%					
المسرح العلمي	٢- – التوسع في تعلم موضوع دراسي أو أكثر .	٤٧	٣٢,٢	٦٦	٤٥,٢	٣٣	٢٢,٦	٢,١٠	٠,٧٣٧	١	٠٣	متوسطة
	٢- – التوقع الاستباقي (الفعل لصف أعلى).	٤٤	٣٠,١	٦٣	٤٣,٢	٣٩	٢٦,٧	٢,٠٣	٠,٧٥٦	٢	٠٦	متوسطة
	٣- – تكثيف محتوى مرحلة دراسية واختصار مدة تقديمها .	٣٧	٢٥,٣	٦٢	٤٢,٥	٤٧	٣٢,٢	١,٩٣	٠,٧٥٨	٣	١٣	متوسطة
	محاور طرق التربوي التخطيطي لرعاية التلميذ الموهوب							٢,٠٢٠٥	٠,٦٢٢٩٦	–	١	متوسطة
الإثراء العلمي	٤- – مراكز مصادر التعلم .	٧٠	٤٧,٩	٥٥	٣٧,٧	٢١	١٤,٤	٢,٣٤	٠,٧١٧	٠١	٠١	عالية
	٢٢ – الشهادات العلمية .	٥٩	٤٠,٤	٥٦	٣٨,٤	٣١	٢١,٢	٢,١٩	٠,٧٦٤	٠٢	٠٢	متوسطة
	٢٠ – المسابقات الأدبية والعلمية ، شعرية،مقالات،بحوث،إلقاء وتعبير).	٥٣	٣٦,٣	٥٣	٣٦,٣	٤٠	٢٧,٤	٢,٠٩	٠,٧٩٦	٠٣	٠٤	متوسطة
	٩- – الرحلات الميدانية .	٥١	٣٤,٩	٥٣	٣٦,٣	٤٢	٢٨,٨	٢,٠٦	٠,٧٩٨	٠٤	٠٥	متوسطة
	٢٤ – مهارات الاتصال والمناظرة.	٤٣	٢٩,٥	٥٨	٣٩,٧	٤٥	٣٠,٨	١,٩٩	٠,٧٧٩	٠٥	٠٧	متوسطة
	٢٦ – المشاركة في الفنون المسرحية .	٤٥	٣٠,٨	٥٢	٣٥,٦	٤٩	٣٣,٦	١,٩٧	٠,٨٠٥	٠٦	٠٨	متوسطة

الطريقة	العبـــــــارات	درجة إسهام برامج الإعداد التربوي في التعريف بطرق رعاية التلميذ الموهوب لغوياً: عالية ت	عالية %	متوسطة ت	متوسطة %	ضعيفة ت	ضعيفة %	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة للمحور	ترتيب العبارة للكل	درجة الإسهام
	٠٨ – برامج خدمة المجتمع .	٣٤	٢٣,٣	٧١	٤٨,٦	٤١	٢٨,١	١,٩٥	٠,٧١٨	٠٧	٠٩	متوسطة
	١٩ – برامج التعليم الخوب .	٤٠	٢٧,٤	٥٩	٤٠,٤	٤٧	٣٢,٢	١,٩٥	٠,٧٧٣	٠٨	١٠	متوسطة
	١٠ – الأندية الأدبية والمعارض والجمعيات .	٤٦	٣١,٥	٤٦	٣١,٥	٥٤	٣٧,٠	١,٩٥	٠,٨٢٩	٠٩	١١	متوسطة
	١٣ – برامج التربية القيادية .	٢٣	١٥,٨	٨٣	٥٦,٨	٤٠	٢٧,٤	١,٨٨	٠,٦٤٩	١٠	١٥	متوسطة
	١٨ – برامج حل المشكلات والمستقبليات ومهارات التفكير	٢٩	١٩,٩	٦٧	٤٥,٩	٥٠	٣٤,٢	١,٨٦	٠,٧٢٤	١١	١٦	متوسطة
	١٢ – برامج لغاية الأسبوع(نشاطات غير صفية).	٣١	٢١,٢	٦١	٤١,٨	٥٤	٣٧,٠	١,٨٤	٠,٧٤٩	١٢	١٧	متوسطة
	٠٦ – مشروعات بحثية، ودراسات جمعية .	٣١	٢١,٢	٦٠	٤١,١	٥٥	٣٧,٧	١,٨٤	٠,٧٥٢	١٣	١٨	متوسطة
	٠٧ – برامج للمساعدة على أيدي المتخصصين .	٣١	٢١,٢	٥٦	٣٨,٤	٥٩	٤٠,٤	١,٨١	٠,٧٦٤	١٤	١٩	متوسطة
	٠٥ – مقررات دراسية إضافية (فردية).	٣٤	٢٣,٣	٦٠	٤١,١	٥٢	٣٥,٦	١,٨	٠,٧٦٠	١٥	٢٠	متوسطة
	١٧ – كتابة سيرة حياة عن مبدعين في المجال اللغوي والأدبي	٢٧	١٨,٥	٥٤	٣٧,٠	٦٥	٤٤,٥	١,٧٤	٠,٧٥٣	١٦	٢١	متوسطة
	١٥ – المسابقات الأكاديمية الوطنية (أولمبياد) .	٢٨	١٩,٢	٤٨	٣٢,٩	٧٠	٤٧,٩	١,٧١	٠,٧٧٠	١٧	٢٢	متوسطة
	معدل طرق الإثراء التعليمي لرعاية الطالب الموهوب							١,٨٤٣٦	٠,٤٦٥٤٨	–	٢	متوسطة
التجميع	٢٢ – التجميع في فصول خاصة بالموهوبين في المجال اللغوي لبعض الوقت	٣٦	٢٤,٧	٦٤	٤٣,٨	٤٦	٣١,٥	١,٩٣	٠,٧٤٩	١	١٢	متوسطة
	٢١ – التجميع في مدارس خاصة بالموهوبين .	٣٧	٢٥,٣	٦٠	٤١,١	٤٩	٣٣,٦	١,٩٢	٠,٧٦٦	٢	١٤	متوسطة
	معدل طرق التجميع التعليمي لرعاية التلميذ الموهوب							١,٩٢١٧	٠,٦٩٣١٧	–	٣	متوسطة

المعدل العام لطرق رعاية التلميذ الموهوب لغوياً	١,٩٥٢٤	٠,٤٥٢٦٤	–	–	متوسطة

تبين نتائج الجدول السابق (٩) أن برنامج الإعداد التربوي أسهم في تعريف الطالب المعلم بطريقة واحدة من طرق رعاية التلميذ الموهوب لغويا في مجال التسريع التعليمي، هي (مراكز مصادر التعلم) بدرجة عالية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٢,٣٤) وبانحراف معياري بلغ (٠,٧١٧). وهذا مؤشر جيد فمراكز مصادر التعلم ذات أهمية كبيرة، وامتلاك الطالب المعلم المعارف والكفايات اللازمة التي تساعده على استثمار مراكز مصادر التعلم، وتوظيفها في رعاية التلاميذ الموهوبين، واستثمار طاقاتهم، وإمدادهم بكل جديد مما يساعد على جعلهم يرضون حب الاستطلاع، والرغبة في القراءة والاطلاع، والاستمتاع بالقصص، ومشاهدة العروض الجيدة أمر في غاية الأهمية.

بينما أشارت نتائج الجدول السابق أن برنامج الإعداد التربوي يسهم في التعريف ببقية طرق الرعاية بدرجة متوسطة؛ إذا تراوحت قيم متوسطاتها ما بين (٢,١٩-١,٧١) وهي أقل من (٢,٣٤). واتضح من النتائج أن المعدل العام لمستوى الإسهام في تعريف الطالب المعلم بطرق رعاية الموهوبين لغويا قد جاءت قيمته متوسطة، حيث بلغت (١,٩٥٢٤) وبانحراف معياري (٠,٤٥٢٦٤).

وعلى الرغم من أهمية امتلاك الطالب المعلم الكفايات اللازمة المتعلقة بطرق رعاية الموهوبين لغويا، واستثمار طاقاتهم، وتوجيهها إلا أن الملاحظ أن إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في التعريف بها جاء متوسطا؛ فالمعلم بحاجة ماسة إلى معرفة الطرق الملائمة لرعاية التلاميذ على اختلاف مستوياتهم، فبرامج رعاية التلاميذ الموهوبين ليست متاحة للجميع؛ خاصة في المجال اللغوي ، ومن ثم فإن وعي المعلم بالطرق الملائمة لرعاية التلميذ الموهوب مطلب مهم خاصة في تعليم اللغة العربية، إذ بإمكان المعلم تكليف التلاميذ حسب مستوياتهم،

وميولهم بمشروعات بحثية، وكتابة مقالات، وتأليف قصص، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أرائهم بكل حرية، وإجراء الحوار والنقاش، واستثمار التقنية الحديثة، وتوظيفها في رعاية التلاميذ الموهوبين، وإمدادهم بالمعلومات اللازمة، والمشاركة في المسابقات المختلفة، وإعداد المناشط الإثرائية المناسبة واللازمة لتلبية حاجات التلاميذ الموهوبين لغوياً، واستثمار طاقاتهم الكامنة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة آمنة بنجر (١٤٢٢هـ)؛ والعمر (٢٠٠٢م)؛ وكلنتن (١٩٩٧م)؛ (Kendrick 2000) ؛ وأحمد (٢٠٠٥م) التي توصلت إلى فعالية المناشط الإثرائية في تنمية مواهب التلاميذ، ودعت إلى ضرورة تدريب المعلم على كيفية إعداد تلك المناشط، وإمداده بالكفايات اللازمة لتنفيذها. كما تتفق مع نتائج دراسة كل من: (العثيم (١٤١٣هـ)، والعتيبي (١٤١٦هـ)، ومسيل (٢٠٠٤م)؛ والشرفي (١٤١٣هـ)؛ وآل كاسي (١٤٢٥هـ) التي وضعت تصورات مقترحة لطرق رعاية التلاميذ الموهوبين، ودعت إلى تزويد المعلمين بالكفايات اللازمة لتفعيلها.

نتائج الإجابة عن السؤال السادس:

نص السؤال: هل توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لآراء عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص (اللغة والنحو والصرف، والبلاغة والنقد، والأدب)؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية باستخدام اختبار تحليل التباين أحادى الاتجاه One Way ANOVA، واختبار ليفين لقياس تجانس الميل والجدول التالي (١٠) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٠) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- way ANOVA) للفروق في المتوسطات الكلية لمحاور أداة الدراسة المعبرة عن آراء عينة الدراسة الكلية لتحديد مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً وأساليب اكتشافه وطرق رعايته حسب التخصص (ن = ١٤٦) :

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	اختبار ليفين لتجانس التباين		اختبار المقارنة البعدية المستخدم	متوسطات المؤهلات العلمية :		*متوسط الاختلاف ودلالته الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥ = δ :		
							قيمته	دلالته				١ – بلاغة	٢ – نحو	٣ – أدب
المحور ١ / ١ : الخصائص اللغوية	بين المجموعات	٠,٤٠٨	٢	٠,٢٠٤	١,٢٠٣	٠,٣٠٣ غ ٠,٠٥	٠,٥٧٧	٠,٥٦٣ غ ٠,٠٥		١ – بلاغة	٢,٠٧٩٩	–	٠,١٢٦٢	٠,٠٣٤٢
	داخل المجموعات	٢٤,٢٧١	١٤٣	٠,١٧٠						٢ – نحو	١,٩٥٣٧	٠,١٢٦٢ –	–	٠,٠٩١٩ –
	المجموع	٢٤,٦٧٩	١٤٥							٣ – أدب	٢,٠٤٥٧	٠,٠٣٤٢ –	٠,٠٩١٩	–
المحور ١ / ٢ : خصائص الذاب	بين المجموعات	٠,٤٤٠	٢	٠,٢٢٠	١,٤٧٠	٠,٢٣٣ غ ٠,٠٥	٠,٠٤٤	٠,٩٥٧ غ ٠,٠٥		١ – بلاغة	٢,٣٦٧٧	–	٠,١٥٠٢	٠,٠٩١٤
	داخل المجموعات	٢١,٤٠٠	١٤٣	٠,١٥٠						٢ – نحو	٢,٢١٧٥	٠,١٥٠٢ –	–	٠,٠٥٨٧ –
	المجموع	٢١,٨٤٠	١٤٥							٣ – أدب	٢,٢٧٦٣	٠,٠٩١٤ –	٠,٠٥٨٧	–
المحور ١ / ٣ :	بين المجموعات	٠,١٨٠	٢	٠,٠٩٠	٠,٥١٢	٠,٦٠٠	٠,٢٤٠	٠,٧٨٧		١ – بلاغة	٢,٣١٠٥	–	٠,٠٧٠٤	٠,١٠٠١

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	اختبار ليفين لتجانس التباين: قيمة	اختبار ليفين لتجانس التباين: دلالته	اختبار المقارنة البعدية المستخدم	متوسطات المؤهلات العلمية:	متوسطات المؤهلات العلمية:	*متوسط الاختلاف ودلالته الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥ = α: ١ – بلاغة	٢ – نحو	٣ – أدب
الخصائص الاجتماعية	داخل المجموعات	٢٥,١٠٢	١٤٣	٠,١٧٦		غ . د		غ . د		٢ – نحو	٢,٢٤٠١	٠,٠٧٠٤ –	–	٠,٠٢٩٦
	المجموع	٢٥,٢٨٢	١٤٥							٣ – أدب	٢,٢١٠٤	٠,١٠٠١ –	٠,٠٢٩٦ –	–
متوسط عام المحور١ خصائص التنميط الموهوب لغوياً	بين المجموعات	٠,٢٧٢	٢	٠,١٣٦	١,٠٦٧	٠,٣٤٧ غ . د	٠,٠٩٣	٠,٩١١ غ . د	'	– بلاغة	٢,٢٣٢٧	–	٠,١١٧٧	٠,٠٧٠٣
	داخل المجموعات	١٨,٢٠٣	١٤٣	٠,١٢٧						٢ – نحو	٢,١١٥٠	٠,١١٧٧ –	–	٠,٠٤٧٥ –
	المجموع	١٨,٤٧٥	١٤٥							٣ – أدب	٢,١٦٢٤	٠,٠٧٠٣ –	٠,٠٤٧٥ –	–
متوسط عام المحور٢ أساليب اكتشاف التنميط الموهوب لغوياً	بين المجموعات	٠,١٨٩	٢	٠,٠٩٤	٠,٣٧٧	٠,٦٨٦ غ . د	١,٠١٧	٠,٣٦٤ غ . د	'	– بلاغة	٢,٢١٩١	–	٠,٠٨٦٦	٠,٠٩٨١
	داخل المجموعات	٣٥,٨٠١	١٤٣	٠,٢٥٠						٢ – نحو	٢,١٣٢٦	٠,٠٨٦٦ –	–	٠,٠١١٥
	المجموع	٣٥,٩٩٠	١٤٥							٣ – أدب	٢,١٢١١	٠,٠٩٨١ –	٠,٠١١٥ –	–
المحور ٣ / ١ : طرق التسريع التعليمي	بين المجموعات	٣,٦٦٠	٢	١,٨٣٠	٤,٩٧٣	٠,٠١	٢,٦١٦	٠,٠٧٧ غ . د	LSD	– بلاغة	٢,٣٤٥٧	–	*٠,٤٣١٥	*٠,٣٥٨٣
	داخل المجموعات	٥٢,٦١٢	١٤٣	٠,٣٦٨						٢ – نحو	١,٩٩١٤	*٠,٤٣١٥ –	–	٠,٠١٣٣ –
	المجموع	٥٦,٢٧٢	١٤٥							٣ – أدب	١,٩٨٧٤	*٠,٣٥٨٣ –	٠,٠٧٣٣	–
المحور ٣ / ٢ : طرق الإثراء التعليمي	بين المجموعات	٠,٣٠٣	٢	٠,١٥٢	٠,٦٩٧	٠,٥٠٠ غ . د	٠,٦٣٣	٠,٥٣٣ غ . د	'	– بلاغة	٢,٠٣٧٠	–	٠,١٢٤٤	٠,٠٢٠٥
	داخل المجموعات	٣١,١١٥	١٤٣	٠,٢١٨						٢ – نحو	١,٩١٢٧	٠,١٢٤٤ –	–	٠,٠٢١٩ –
	المجموع	٣١,٤١٨	١٤٥							٣ – أدب	١,٩٣٤٥	٠,١٠٢٥ –	٠,٠٢١٩	–
المحور ٣ / ٣ : طرق التجميع التعليمي	بين المجموعات	٢,٢٥٣	٢	١,١٢٧	٢,٣٩٠	٠,٠٥	٠,٨٠١	٠,٤٥١ غ . د	LSD	– بلاغة	٢,١٨٥٢	–	*٠,٣١٤٠	*٠,٣٢٦٧
	داخل المجموعات	٦٧,٤١٨	١٤٣	٠,٤٧١						٢ – نحو	١,٨٧١٢	*٠,٣١٤٠ –	–	٠,٠١٢٧
	المجموع	٦٩,٦٧١	١٤٥							٣ – أدب	١,٨٥٨٥	*٠,٣٢٦٧ –	٠,٠١٢٧ –	–
المتوسط العام المحور٣ طرق رعاية التنميط الموهوب لغوياً	بين المجموعات	٠,٦٧١	٢	٠,٣٣٥	١,٦٥٢	٠,١٩٥ غ . د	١,١٨٢	٠,٣١٠ غ . د	'	– بلاغة	٢,٠٩٢٦	–	٠,١٨٣٥	٠,١٥٧٨
	داخل المجموعات	٢٩,٠٣٧	١٤٣	٠,٢٠٣						٢ – نحو	١,٩٠٩١	٠,١٨٣٥ –	–	٠,٠٢٥٧ –
	المجموع	٢٩,٧٠٨	١٤٥							٣ – أدب	١,٩٣٤٨	٠,١٥٧٨ –	٠,٠٢٥٧	–

يتضح من الجدول السابق (١٠) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عن مستوى (٠,٠٥) في محاور الأداة وأبعادها؛ تبعاً لمتغير تخصص الطالب المعلم (اللغة والنحو والصرف، والبلاغة والنقد، والأدب) إلا فيما يتعلق بطرق التسريع التعليمي، حيث بلغت قيمة ف (٤,٩٧٨) وهي دالة إحصائياً عن مستوى (٠,٠١) ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام طريقة (LSD) حيث اتضح أن

الفروق تتجه لصالح الطلاب المعلمين المتخصصين في (البلاغة والنقد) إذا جاءت المتوسطات على التوالي في التخصصات الثلاثة : (البلاغة والنقد، واللغة والنحو والصرف، والأدب). (٢,٢٤٥٧ ، ١,٩٨٧٤ ، ١,٩١١٤). ويعزو الباحث ذلك لكون الطلاب المعلمين المتخصصين في البلاغة والنقد يوجهون للتدريس أثناء التدريب العملي الميداني إلى المرحلة الثانوية بحكم التخصص، مما يدفعهم إلى الاطلاع والاستعداد لمواجهة طلاب المرحلة الثانوية، ومحاولة إثبات وجودهم، وسعة اطلاعهم، كما أن لاحتكاك الطلاب المعلمين بمعلمين من ذوي الخبرة يساعدهم على الاستفادة من خبراتهم؛ خاصة في ظل تعدد التجارب التي تجريها وزارة التربية والتعليم في المرحلة الثانوية، ومن ذلك منهج الكفايات، والثانوية المرنة، التي تتيح للطالب اجتياز المقررات الدراسية، وتخطي الصفوف، وكذلك الثانوية الرائدة.

أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات آراء عينة الدراسة فيما يتعلق ببقية المحاور والأبعاد التي شملتها أداة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص، فربما يعود إلى اتفاق آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى إسهام البرنامج، ولم تتأثر آراؤهم بعوامل أخرى.

نتائج الإجابة عن السؤال السابع:

نص السؤال: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء عينة الدراسة المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة (١-٢-٣-٤-٥) تعود للمعدل التراكمي (التقدير)؟

والجدول التالي (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- way ANOVA) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لمحاور أداة الدراسة المعبرة عن آراء عينة الدراسة لتحديد مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً، وأساليب اكتشافه وطرق رعايته حسب تقديرات المعدل التراكمي (ن = ١٤٦) :

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	اختبار ليفين لتجانس التباين: قيمته	اختبار ليفين لتجانس التباين: دلالته	متوسطات تقديرات المعدلات :		*متوسط الاختلاف ودلالته الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥ = ∂ : ١ – جيد جداً	٢ - جيد	٣ - مقبول
المحور ١ / ١ : الخصائص اللغوية	بين المجموعات	٠,٠٠٧	٢	٠,٠٠٤	٠,٠٢٢	٠,٩٧٨ غ.د	١,٨٤٥	٠,١٦٢ غ.د	١ – جيد جداً	٢,٠٣٨٥	-	٠,٠١٨٦	٠,٠٢٠٩
	داخل المجموعات	٢٢,٩٧٣	١٣٥	٠,١٧٠					٢ – جيد	٢,٠١٩٩	- ٠,٠١٨٦	-	٠,٠٠٢٣
	المجموع	٢٢,٩٨١	١٣٧						٣ - مقبول	٢,٠١٧٥	- ٠,٠٢٠٩	- ٠,٠٠٢٣	-
المحور ١ / ٢ : الخصائص الذاتية	بين المجموعات	٠,٠٢٨	٢	٠,٠١٤	٠,٠٩٤	٠,٩١١ غ.د	٠,٥٢٦	٠,٥٩٢ غ.د	١ – جيد جداً	٢,٣٥٨٢	-	٠,٠٠٧٩ -	٠,٠٧٥١ -
	داخل المجموعات	٢٠,٤٩٣	١٣٥	٠,١٥٢					٢ – جيد	٢,٢٦٦٢	٠,٠٠٧٩	-	٠,٠٦٧٢ -
	المجموع	٢٠,٥٢١	١٣٧						٣ - مقبول	٢,٣٣٣٣	٠,٠٧٥١	٠,٠٦٧٢	-
المحور ١ / ٣ : الخصائص الاجتماعية	بين المجموعات	٠,٣٩٤	٢	٠,١٩٧	١,٢٠٢	٠,٣٠٤ غ.د	٢,٩٧٠	٠,٠٥٥ غ.د	١ – جيد جداً	٢,٢١٦٠	-	٠,٠٤٦٧ -	٠,٢٨٤٠ -
	داخل المجموعات	٢٢,١٣٨	١٣٥	٠,١٦٤					٢ – جيد	٢,٢٦٢٧	٠,٠٤٦٧	-	٠,٢٣٧٣ -
	المجموع	٢٢,٥٣٢	١٣٧						٣ - مقبول	٢,٥٠٠٠	٠,٢٨٤٠	٠,٢٣٧٣	-

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	اختبار ليفين لتجانس التباين: قيمته	اختبار ليفين لتجانس التباين: دلالته	متوسطات تقديرات المعدلات:		*متوسط الاختلاف ودلالته الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥ = ∂ : ١ – جيد جداً	٢ – جيد	٣ – مقبول
متوسط عام المحور١ خصائص التلميذ الموهوب لغوياً	بين المجموعات	٠,٠٤٦	٢	٠,٠٢٣	٠,١٧٩	٠,٨٣٦ غ . د	١,٥٣٤	٠,٢١٩ غ . د	١ – جيد جداً	٢,١٥٥٥	–	٠,٠٠٧٩ –	٠,٠٩٤٥ –
	مع المجموعات	١٧,٢٦٨	١٣٥	٠,١٢٨					٢ – جيد	٢,١٦٣٥	٠,٠٠٧٩	–	٠,٠٨٦٥ –
	المجموع	١٧,٣١٤	١٣٧						٣ – مقبول	٢,٢٥٠٠	٠,٠٩٤٥	٠,٠٨٦٥	–
متوسط عام المحور٢ أساليب اكتشاف التلميذ الموهوب لغوياً	بين المجموعات	١,٠٨١	٢	٠,٥٤٠	٣,٢٧٣	٠,١٠٧ غ . د	٠,٤٨٤	٠,٦١٧ غ . د	١ – جيد جداً	١,٩٩٠٤	–	٠,٢١١٧ –	٠,٣٢٩١ –
	داخل المجموعات	٣٢,٠٩٣	١٣٥	٠,٢٣٨					٢ – جيد	٢,٢٠٢٠	٠,٢١١٧	–	٠,١١٧٤ –
	المجموع	٣٣,١٧٤	١٣٧						٣ – مقبول	٢,٣١٩٤	٠,٣٢٩١	٠,١١٧٤	–
المحور ٣ / ١ : طرق التسريع التعليمي	بين المجموعات	٠,١٧٦	٢	٠,٠٨٨	٠,٢٣٣	٠,٧٩٣ غ . د	٠,٦٣٦	٠,٥٣١ غ . د	١ – جيد جداً	١,٩٧٤٤	–	٠,٠٨٨٥ –	٠,٠٢٥٦ –
	داخل المجموعات	٥٠,٨٩٧	١٣٥	٠,٣٧٧					٢ – جيد	٢,٠٦٢٩	٠,٠٨٨٥	–	٠,٠٦٢٩
	المجموع	٥١,٠٧٢	١٣٧						٣ – مقبول	٢,٠٠٠٠	٠,٠٢٥٦	٠,٠٦٢٩ –	–
المحور ٣ / ٢ : طرق الإثراء التعليمي	بين المجموعات	٠,٦١٨	٢	٠,٣٠٩	١,٥١٠	٠,٢٢٥ غ . د	٠,١٧٩	٠,٨٣٦ غ . د	١ – جيد جداً	٢,٠٤٠٧	–	٠,١٠٩٥	٠,١٦٥٢ –
	داخل المجموعات	٢٧,٦٤٠	١٣٥	٠,٢٠٥					٢ – جيد	١,٩٣١٢	٠,١٠٩٥ –	–	٠,٢٧٤٧ –
	المجموع	٢٨,٢٥٨	١٣٧						٣ – مقبول	٢,٢٠٥٩	٠,١٦٥٢	٠,٢٧٤٧	–
المحور ٣ / ٣ : طرق التجميع التعليمي	بين المجموعات	٠,٣٤٥	٢	٠,١٧٣	٠,٣٦٢	٠,٦٩٧ غ . د	١,٤٦٧	٠,٢٣٤ غ . د	١ – جيد جداً	١,٨٤٦٢	–	٠,١٢٥٥ –	٠,١٥٣٨ –
	داخل المجموعات	٦٤,٣٠٠	١٣٥	٠,٤٦٧					٢ – جيد	١,٩٧١٧	٠,١٢٥٥	–	٠,٠٢٨٣ –
	المجموع	٦٤,٦٤٥	١٣٧						٣ – مقبول	٢,٠٠٠٠	٠,١٥٣٨	٠,٠٢٨٣	–
متوسط عام المحور٣ طرق رعاية التلميذ الموهوب لغوياً	بين المجموعات	٠,٢٩٥	٢	٠,١٤٧	٠,٧٤٩	٠,٤٧٥ غ . د	٠,١٤٣	٠,٨٦٧ غ . د	١ – جيد جداً	٢,٠١٤٠	–	٠,٠٦١٢ –	٠,١٤٥١ –
	داخل المجموعات	٢٦,٥٣١	١٣٥	٠,١٩٧					٢ – جيد	١,٩٥٢٨	٠,٠٦١٢ –	–	٠,٢٠٦٣ –
	المجموع	٢٦,٨٢٥	١٣٧						٣ – مقبول	٢,١٥٩١	٠,١٤٥١	٠,٢٠٦٣	–

تبين من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات آراء عينة الدراسة؛ حول مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي في تعريفهم بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً، وأساليب اكتشافه، وطرق رعايته؛ تبعاً للمعدل التراكمي. ويعزو الباحث ذلك لعدم تأثير المعدل التراكمي في آراء الطلاب المعلمين (عينة الدراسة) حول مستوى إسهام

البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الثبيتي (٢٠٠٣م).

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها:

أ- ملخص نتائج الدراسة:

بعد تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها ثبت ما يلي:

١- يسهم برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغويا (اللغوية، الذاتية، الاجتماعية) بدرجة متوسطة.

٢- أسهم برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بستٍ من خصائص التلميذ الموهوب الذاتية بدرجة عالية، وهي: (يتصف بالثقة في النفس، يعمل بحماس، لديه اهتمامات خاصة، يتميز بالدافعية الذاتية، يركز على الموضوعات الرئيسة، يثابر في النشاطات التي يختارها بنفسه)، وأربع من خصائص التلميذ الموهوب لغويا الاجتماعية، هي: (يختاره الآخرون للمساعدة أو الانضمام إلى مجموعتهم، يحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين، يستمتع بتكوين صداقات إيجابية جديدة مع الآخرين، يجيد فن التعامل مع الآخرين).

٣- أسهم برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بأساليب اكتشاف التلميذ الموهوب لغويا بدرجة متوسطة في المعدل العام، بينما أسهم في تعريفه بأسلوب واحد بدرجة عالية، وهو: (مقاييس حب الاستطلاع).

٤- يسهم برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بطرق رعاية التلميذ الموهوب لغويا بدرجة متوسطه في المعدل العام، بينما يسهم في تعريفه بطريقة واحدة من طرق التسريع التعليمي بدرجة عالية، هي: (مراكز مصادر التعلم).

٥- كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات آراء عينة الدراسة؛ تبعاً لاختلاف التخصص (اللغة والنحو والصرف، والبلاغة والنقد، والأدب) إلا فيما يتعلق بطرق التسريع التعليمي، حيث إن الطلاب المعلمين المتخصصين في البلاغة والنقد يرون أن البرنامج يعرفهم بها بدرجة عالية؛ مقارنة بما يراه الطلاب المعلمون المتخصصون في اللغة والنحو والصرف، والأدب.

٦- تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين آراء عينة الدراسة؛ حول مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي في تعريفهم بخصائص التلميذ الموهوب لغويا؛ وأساليب اكتشافه، وطرق رعايته تعود لمعدل الطالب المعلم التراكمي (التقدير).

ب- توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوحي بما يلي:

١- إعادة النظر في برنامج الإعداد التربوي في الجامعات والكليات، وتطوير مقرراته؛ بما يسهم في إمداد الطلاب المعلمين بالمهارات والكفايات، التي تمكنهم من أداء أدوارهم المستقبلية، لاسيما في مجال اكتشاف الموهوبين لغوياً ورعايتهم.

٢- ضرورة تركيز مقرر (طرق تدريس اللغة العربية) في الجامعات والكليات على تدريب الطلاب المعلمين على مهارات استخدام طرق التدريس الحديثة؛ المناسبة لمستويات التلاميذ، وقدراتهم وحاجاتهم، وإمدادهم بأسس تصميم النشاطات الإثرائية المختلفة؛ لرعاية التلاميذ الموهوبين بصفة خاصة، وتدريبهم على كيفية استثمار مقررات اللغة العربية، وبالذات التعبير والإنشاء، والقراءة، والأدب، في تنمية مواهب التلاميذ اللغوية المختلفة.

٣- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية، والمشرفين على تعليمها في مراحل التعليم العام تركز على إبراز خصائص التلاميذ الموهوبين لغويا، وأساليب اكتشافهم، وطرق رعايتهم في ضوء حاجات المعلمين ومتطلبات المواقف التعليمية.

٤- التأكيد على معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام بتفعيل مقررات التعبير والإنشاء والقراءة والأدب؛واستثمارها لاكتشاف ميول التلاميذ، وتوجيهها ورعايتها، مع إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم عن طريق المناقشة والحوار، مع ضرورة توفير الحوافز المادية والمعنوية.

٥- إعداد أدلة إجرائية، ونشرات تعريفية تركز على تزويد المعلمين بخصائص التلاميذ الموهوبين لغوياً، وأساليب اكتشافهم وطرق رعايتهم، مع إمدادهم بكل جديد في هذا المجال.

٦- إعادة النظر في برامج النشاط الثقافي وتطويرها؛ لتسهم في اكتشاف التلاميذ الموهوبين لغوياً، وصقل مواهبهم وتطويرها، مع أهمية استثمار المكتبة المدرسية، ومراكز مصادر التعلم، والأندية المدرسية والمجلات المدرسية؛ لإبراز مواهب التلاميذ، وتشجيعها والمحافظة عليها.

٧- إضافة مقرر دراسي ضمن مقررات الإعداد التربوي يعنى بذوي الاحتياجات الخاصة، من الموهوبين وغيرهم، خاصة في ظل التوجهات التربوية الحديثة نحو إدماجهم في المجتمع.

المقترحات:

سعت الدراسة الحالية لتحديد مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغوياً، وأساليب اكتشافه، وطرق رعايته؛ استجابة لحاجة بحثية بناء على توصيات دراسات عدة اقترحت، ونادت بضرورة توجيه اهتمام بحثي مركز نحو هذا الموضوع؛ وتسليماً من الباحث بأن البحث التربوي هو المنطلق الأساس، والموجه لعمليات التطوير، فإنه يأمل أن تستكمل الجهود البحثية في هذا المجال؛ نظراً لثبوت الحاجة إليها، ويقترح إجراء ما يلي:

١- دراسة وصفية لتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام للتعامل مع التلاميذ الموهوبين لغوياً ورعايتهم.

٢- أثر برنامج قائم على النشاطات الإثرائية في تنمية المواهب اللغوية لدى تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٣- دراسة أثر البرامج الإثرائية للموهوبين على الأداء اللغوي لتلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٤- إجراء دراسات مماثلة على الطلاب المعلمين في التخصصات المختلفة.

ثبت المراجـــع

أولاً: المراجع العربية:

١- إبراهيم، محمد عبد الرزاق (١٤٢٤هـ) **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة** ، الأردن، عمان، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.

٢- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (١٤١٠هـ) **لسان العرب**، المجلد الأول، بيروت، دار صادر، الطبعة الأولى.

٣- أبو سماحة، كمال وآخرون (١٤١٣هـ) **تربية الموهوبين والتطوير التربوي**، عمان، الأردن، دار الفرقان.

٤- أحمد، جمعة أحمد (٢٠٠٥م) برنامج مقترح في الأنشطة الإثرائية لتنمية الإبداع اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد المائة، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ص ص ١٤-٤٨.

٥- آل شارع، عبد الله النافع، وآخرون (١٤٢١هـ) **برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**، الرياض، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

٦- آل كاسي، عبد الله بن علي (١٤٢٤هـ) واقع رعاية الطلاب الموهوبين من وجهة نظر المشرفين في مراكز رعاية الموهوبين ببعض المناطق التعليمية، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

٧- بريكيت، أكرم محمد (١٤٢٥هـ) " تقويم الجانب التخصصي من برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات المعلمين في ضوء الكفايات اللغوية المطلوبة للتدريس في المرحلة الابتدائية" ، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، مكة المكرمة، جامعة أم القرى. كلية التربية.

٨- بشارة، جبرائيل (١٤٠٦هـ) **تكوين المعلم العربي**، بيروت المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

٩- بنجر، آمنة أرشد (١٤٢٢هـ) " دور الأنشطة اللاصفية في رعاية التلميذات الموهوبات السعوديات في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين" ، **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد (٨٢) الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ص ٦٣-١١٠.

١٠- التويجري، محمد عبد المحسن. ومنصور، عبد المجيد سيد (١٤٢١هـ) **الموهوبون آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين العربي والعالمي** ، الرياض، مكتبة العبيكان، الطبعة الأولى.

١١- الثبيتي، ضيف الله عواض (٢٠٠٣) " فاعلية برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم المتخصص في الاجتماعيات بخصائص التلميذ الموهوب في هذا الحقل"، **مجلة العلوم التربوية**، العدد (٣)، قطر، جامعة قطر، كلية التربية، ص ص ١٧٣-٢٠٨.

١٢- جروان، فتحي عبد الرحمن (١٤٢٥هـ) **الموهبة والتفوق والإبداع**، عمان - الأردن، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية.

١٣- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢م) **أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم**، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة، الطبعة الأولى.

١٤- الحامد، محمد بن معجب ، وآخرون (١٤٢٦هـ) **التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل** . الرياض، مكتبة الرشد ، الطبعة الثالثة.

١٥- خاطر، محمود رشدي، وآخرون (١٩٩٨م) **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة** ، الكويت، مؤسسة الكتب الجامعية، الطبعة السابعة.

١٦- الخطيب، عامر يوسف (٢٠٠٣م) " أدور المعلم في التربية الإبداعية بمدرسة الموهوبين " ، **المؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين -رعاية الموهوبين والمبدعين، أولوية عربية في عصر العولمة**، الجزء الأول، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، الأردن، عمان، ص ص٢٣٥-٢٨١.

١٧- الخليفة، حسن جعفر (١٤٢٤هـ) **فصول في تدريس اللغة العربية** ، الرياض، مكتبة الرشد، الطبعة الثانية.

١٨- الخوري، توما جورج (١٤٢٢هـ) **الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم**، بيروت لبنان، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

١٩- دائرة الثقافة والإعلام بحكومة الشارقة (٢٠٠٣م) " ندوة دور الثقافة والتعليم في التنمية العربية "، المنعقدة في إمارة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة في الفترة من ١١-١٣ شوال ١٤٢٣هـ- ١٥-١٧ ديسمبر ٢٠٠٢م.

٢٠- الديب، فتحي (١٩٩٧م) إعداد وتدريب المعلم في كليات التربية، **المجلة التربوية**، العدد (٢٢) الكويت، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي ص ص٩٠-١٠٠.

٢١- ديكسون، كاثي، وآخران (١٤٢٠هـ) **موهوبون ولكن في خطر**، ترجمة بشير العيسوي السلسلة العالمية للتربية والتعليم، عدد (٤)، الرياض، دار المعرفة للتنمية البشرية، الطبعة الأولى.

٢٢- الراشد، علي بن أحمد (٢٠٠١م) " بعض سمات الشخصية وأثرها على أداء المعلم في المرحلة الابتدائية" ، **المجلة التربوية**، العدد (٥٨) ، المجلد الخامس عشر، الكويت، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، ص ص ٥٥ - ٧٩.

٢٣- الزغبي، أحمد محمد (٢٠٠٣م) **التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين سبل رعايتهم وإرشادهم**، سوريا، دمشق، دار الفكر، الطبعة الأولى.

٢٤- السرور، ناديا هايل (١٤٢٢هـ) **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين** ، عمان، الأردن، دار الفكر، الطبعة الثالثة.

٢٥- سلامة، عبد الحافظ، وأبو مغلي، سمير (٢٠٠٤م) **الموهبة والتفوق**، عمان ، الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

٢٦- السليماني، محمد حمزة محمد، وبار، عبد المنان ملا معمور (١٩٩٨م) " إعداد معلم الموهوبين في بعض دول الخليج العربي منظور تربوي"، **بحث مقدم للندوة العلمية الأولى لأقسام علم النفس بجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية علم النفس وآفاق التنمية في دول مجلس التعاون الخليجي**، قطر، جامعة قطر، كلية التربية ص ص ١-٢٠.

٢٧- السنبل، عبد العزيز عبد الله (٢٠٠٢م) **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين** ، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث ، الطبعة الأولى.

٢٨- شاهين، علياء عيسى (١٤١٧هـ) " كفايات معلم الفصل لتلبية احتياجات التلميذ المتفوق عقليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الواقع والمأمول"، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، البحرين، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

٢٩- شحاتة، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣م) **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى.

٣٠- الشخص، عبد العزيز السيد (١٤١١هـ) **الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم** ، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٣١- الشرفي، عبد الرحمن محمد على (١٤٢٣هـ)" دراسة وصفية لتحديد معوقات رعاية **الموهوبين** في المدارس الابتدائية المنفذة لبرامج رعاية **الموهوبين** بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين "، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

٣٢- شوق، محمد أحمد، ومحمود محمد مالك، (١٤٢٢هـ) **معلم القرن الحادي والعشرين اختياره إعداده -تنميته في ضوء التوجيهات الإسلامية** ، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.

٣٣- الطحان، محمد خالد (١٩٨٢م) **تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

٣٤- طعيمة، رشدي أحمد (١٤٢٠هـ) **المعلم كفاياته إعداده، تدريبه**، القاهرة، دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى.

٣٥- عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٤م) **اكتشاف ورعاية المتفوقين والموهوبين**، الطبعة الأولى، القاهرة، الدار العالمية للنشر.

٣٦- عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٧م) **المتطلبات التربوية للمتفوقين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**، عمان، الأردن، دار اليازوري.

٣٧- عبيد، ماجدة السيد (١٤٢٠هـ) **تربية الموهوبين والمتفوقين**، عمان ، الأردن، دار صفاء للنشر، الطبعة الأولى.

٣٨- عبيدات، ذوقان، وآخران (٢٠٠٣م) **البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه**، الرياض، دار أسامة.

٣٩- العثيم، عبد الله عبد الكريم (١٤٢٣هـ) " تحديد مطالب إعداد معلم اللغة العربية للتدريس في المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر المتخصصين والموجهين في مكة المكرمة"، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

٤٠- عدس، محمد عبد الرحيم (١٤١٨هـ) **الذكاء من منظور جديد** ، عُمان الأردن، دار الفكر ، الطبعة الأولى.

٤١- العزة، سعد حسني (٢٠٠٢م) **تربية الموهوبين والمتفوقين** ، الأردن، عمان، الدار العلمية، الطبعة الأولى.

٤٢- عصر، حسنى عبد الباري (١٩٩٩م) **تشويه العقل العربي وهموم التربية اللغوية**، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث، الطبعة الأولى.

٤٣- عصر، محمد طه (١٤٢٠هـ) **سيكولوجية الموهبة الأدبية والطفولة**، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الأولى.

٤٤- العطاس، طالب صالح (١٤٢٦هـ) " تطوير طرق اكتشاف ورعاية **الموهوبين** في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

٤٥- علي، أيات عبد المجيد مصطفى (١٤٢٢هـ) " رؤية تربوية في مجال إعداد معلمة التلميذات الموهوبات الصورة الذهنية لدى المعلمين عن التلميذة الموهوبة "، **الكتاب العلمي للمؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم تأمل الواقع واستشراف المستقبل** ، الجزء الثالث، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية، ص ص ٤٠١-٤٢٨.

٤٦- العمر، بدر عمر (٢٠٠٢م) " التحصيل الدراسي لطلبة البرامج الإثرائية ومدى تأثره ببعض المتغيرات الأسرية"، **المجلة التربوية**، العدد (٦٣)، المجلد السادس عشر، الكويت، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، ص ص ١٥-٥١.

٤٧- غاردنر، هوارد (٢٠٠١م) **العقل غير المدرسي**، ترجمة محمد بلال الجيوسي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٤٨- الغامدي، حمدان أحمد (٢٠٠٦م) " المعوقات التي تواجه الطلبة الموهوبين في التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية "، **أوراق عمل المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة – رعاية الموهبة، تربية من أجل المستقبل**، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، المملكة العربية السعودية، جدة. ص ص٨٨١-٩١٣.

٤٩- الغامدي، خالد محمد (١٤١٦هـ) " خطة لاكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين في التعليم العام، بالمملكة العربية السعودية " ، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

٥٠- قاري، أ.دافنز، وسليفيا، ريم (٢٠٠١م) **تعليم الموهوبين والمتفوقين**، ترجمة، عطوف محمود ياسين، دمشق، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

٥١- قاسم، محمد جابر (٢٠٠٥م)، **معايير التفوق اللغوي للمعلم والمتعلم**، الإمارات العربية المتحدة، دبي، دار القلم، الطبعة الأولى.

٥٢- القذافي، رمضان محمد (١٩٩٦م) **رعاية الموهوبين والمبدعين**، المكتب الجامعي الحديث.

٥٣- الكامل، حسنين محمد (١٤٢٧هـ) " رعاية الطلاب الموهوبين في المدرسة" ، **أوراق عمل المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة – رعاية الموهبة تربية من أجل المستقبل –**، مؤسسة الملك عبد العزيز لرعاية الموهوبين، المملكة العربية السعودية، جدة، ص ص١٩٩-٢١٤.

٥٤- كلنتن، عبد الرحمن نور الدين (١٩٩٧م) " برامج رعاية المتفوقين بمدارس البحرين وجهة نظر المدرسين العاديين"، **المجلة التربوية**، العدد (٤٤) المجلد الحادي عشر، الكويت، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي. ص ص١٧٩-١٩٨.

٥٥- كلية التربية (١٤٢٢هـ) التقرير الختامي وتوصيات المؤتمر الثالث لإعداد المعلم، **الكتاب العلمي للمؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية –المعلم تأمل الواقع واستشراف المستقبل**، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية ص ص٣١-٤٢.

٥٦- اللجنة العليا لسياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية (١٤٢٧هـ) **لائحة تقويم الطالب بالمملكة العربية السعودية**، الرياض، الأمانة العامة.

٥٧- لويس البرتو، مانشادو (٢٠٠٤م) **الذكاء حق طبيعي لكل فرد**، ترجمة عادل عبد الكريم ياسين، دمشق، دار الرضا.

٥٨- محمد، ناهد أمين حلمي (٢٠٠٥م) " دور المعلم في اكتشاف ورعاية المواهب وتنميتها" ، **المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر- التربية وأفاق جديدة في تعليم ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقون والموهوبون) في الوطن العربي**، مصر ، جامعة حلوان، ص ص٦٠٨-٦٢٨.

٥٩- محمود، عبد الله عبد الحميد (١٤١٥هـ) **إعداد المعلم من منظور التربية الإسلامية**، المدينة المنورة، دار البخاري، الطبعة الأولى.

٦٠- مسيل، محمود عطا محمد (٢٠٠٤م) تصور مقترح لرعاية الطلاب الموهوبين والمتفوقين في مصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، **مجلة كلية التربية**، العدد (٤٧)، مصر، جامعة الزقازيق، كلية التربية، ص ص ٣١٨-٤٤٣.

٦١- معاجيني، أسامة حسن (١٤١٦هـ) أثر برنامج تدريبي في رعاية المتفوقين على تنمية قدرة معلمات المرحلة الابتدائية بدول البحرين في التعرف على مظاهر السلوك التفوقي لدى طلابهن " ، **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد (٥٨)، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ص ٥٧-٩٤.

٦٢- معاجيني، أسامة حسن (١٩٩٧م) " أبرز الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف الدراسية العادية كما يدركها المعلمون في أربع دول خليجية " ، **المجلة التربوية**، العدد (٤٣) المجلد الحادي عشر، الكويت، جامعة الكويت مجلس النشر العلمي، ص ص٣١-١٠٩.

٦٣- معاجيني، أسامة حسن (١٩٩٨م) " الكفايات التدريبية التعليمية للمعلمين بدولة البحرين للعمل مع الطلاب المتفوقين " ، **المجلة التربوية**، العدد (٤٩) المجلد الثالث عشر، الكويت، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، ص ص١٥٣-٢٠٤.

٦٤- المعايطة، خليل عبد الرحمن، والبواليز، محمد عبد السلام (٢٠٠٤م) **الموهبة والتفوق**، عمان ، الأردن، دار الفكر ، الطبعة الثانية.

٦٥- معوض، خليل ميخائيل (١٩٩٤م) **القدرات العقلية** ، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي، الطبعة الثانية.

٦٦- منصور، عبد المجيد سيد أحمد (١٤٢٤هـ)، **المبدعون وقدرات الإبداع** ، سلسلة رعاية الموهوبين والمبدعين، الرياض، دار عالم الكتب.

٦٧- النافع، عبد الله (١٤٢١هـ) حكايتي مع الموهوبين، **مجلة المعرفة**، العدد (٦١)، الرياض، وزارة المعارف، ص ص٢٠-٢١.

٦٨- الوابلي، سليمان محمد، وعسيري، علي سعيد (١٤١٨هـ) ، **تقويم أداء طلاب التربية العملية بين الواقع والمأمول**، مكة المكرمة، مطابع الصفا.

٦٩- الوتار، نوري يوسف (١٩٩٧م) " برنامج لتنمية مهارات اللغة العربية لدى عينة من طالبات المدارس الثانوية بدول الكويت "، **مجلة مستقبل التربية العربية**، العددان التاسع والعاشر، المجلد الثالث، القاهرة، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية ، ص ص١٠٣-١٣٠.

٧٠- وحدة التطوير الجامعي والجودة النوعية (١٤٢٥هـ) **الدليل الأكاديمي للطالب الجامعي كلية اللغة العربية وآدابها**، الطبعة السادسة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

٧١- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧هـ) المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب، المملكة العربية السعودية، الرياض، الإدارة العامة للاختبارات والقبول.

٧٢- وزارة المعارف (١٤١٨هـ) **دليل المعلم**، الرياض، الإدارة العامة للإشراف التربوي، الطبعة الأولى.

٧٣- وزارة المعارف، (١٤٢١هـ) الموهوبون كنوز مكنوزة، **مجلة المعرفة**، العدد (٦١)، الرياض، وزارة المعارف، ص ص ١٣-٢١.

٧٤- يونس، فتحي علي، وآخران (١٩٨٤م) **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

75- Renzvlli, v.s (1991) In National Research center on the Gifted and tallnted: The dream. The design. And distinction gifted child quarterly 35, p73-80.

76- Feldhvsen, d.f. (1997) Educating teachers for work with talented govth. IN . N. cal Angelo & G.A. Davis (Eds), Hand book of gifted education (2 nded pp 547-552) Beston Allyn & Bacon.

77- Nelson, Karen c. and Prindle, Nancy (1992) gifted teacher competencies: Ratings By rural principals and teachers compared. Dournal for the Education of the gifted. Vol. is, no. 4-pp. 357-369.

78- Leibowltz, Deborahg and starnes, wavelive. T (1993) Unmasking young children's gifts. Finding giftedness. In youngsters sometimes requites professionals to recognize it hidden Abilities gifted child today vol -16- pp 28-32.

79- Heath, William Judson (2000) Learning style differences between gifted and nongifted sixth and seventh grade students on Texas Assessment of Academic Skills test, university of Houston, 225 pages, Not Available From UMI

80- Kendrick, Christiane Micheele (2000) Differentiation of instructional and curricular practices for gifted students in Montessori classrooms, by, MA, baylor university, , 151 pages, AAT 1400415.