

المهام اللغوية وإشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا

د. هداية هداية إبراهيم الشيخ علي
معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



المهام اللغوية وإشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى

متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا

د. هداية هداية إبراهيم الشيخ علي

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص الدراسة:

استهدف هذا البحث تحديد أهم مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الموهوبون لغويا من متعلمي اللغة العربية، ليتم تحليل الحاجات والمهام اللغوية التي يحتاج إليها الموهوبون لغويا، ومن ثمَّ وضع تصور لوحدّة مقترحة في ضوء الحاجات والمهام اللغوية لدى هؤلاء الطلاب، ولهذا قام الباحث ببناء استبانتي: مواقف الاتصال اللغوي، والحاجات اللغوية، ثم بناء استمارة تحليل المهام اللغوية لدى الموهوبين لغويا. وفي ضوء ما سبق وضع الباحث تصورا مقترحا لوحدّة تعليمية تكونت من ثلاثة دروس، يتبع كل درس اختبار، ثم في النهاية اختبار عام على الوحدة كلها، ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث ما يلي:

١. تحديد مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الطلاب الموهوبون.
٢. تحديد الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها الطلاب الموهوبون.
٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من: الطلاب، والمعلمين حول استبانتي: المواقف التواصلية، والحاجات اللغوية.
٤. تحديد المهام اللغوية التي تساعد على إشباع الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى هؤلاء الطلاب.
٥. وضع تصور لوحدّة مقترحة لإشباع بعض الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا.



Abstract:

Language tasks and meeting the language communication needs of linguistically talented learners of Arabic

This research aims at a) identifying the most important language communications situations in which linguistically talented learners of Arabic take part, and the language requirements and tasks they need in the different communication situations; and b) proposing a teaching unit in the light of these identified needs and tasks. To fulfil these purposes, the researcher developed two questionnaires measuring Arabic linguistically talented learners' communicative language situations and their needs in communicative situations, and a form for analyzing their language tasks in communicative situations. The researcher found that the Arabic linguistically talented learners get involved in 30 communicative language situations, and have 30 communicative language needs. It was also found that there are no significant statistical differences between the views of the learners and teachers on the communicative situations and language needs questionnaires. Finding that the language needs of the Arabic linguistically talented learners can be met through using 271 tasks, the researcher proposed a three-lesson teaching unit for meeting their language needs in communicative situations.

مقدمة:

تعد اللغة مظهراً من مظاهر الحضارة الإنسانية، فهي أداة التفاهم وتبادل الخبرات والمصالح بين البشر، كما أنها وسيلة الاتصال بين الأفراد والجماعات، فبدونها يصعب التواصل والتفاهم بين الشعوب، كذلك تعد اللغة دليلاً على تقدم الشعوب والأمم؛ ولهذا فقد حرصت الشعوب على نشر لغاتها خارج نطاق المتكلمين بها؛ لأن ذلك يمنحها هيمنة فكرية، وثقافية على المتكلمين بها، كما أنها تعرف الآخرين بثقافات، وفكر، وسلوكيات، وعادات الناطقين بها، وهذا هو سر عناية الشعوب بلغاتها والعمل على نشرها، فكلما ارتفعت الأمة ارتفعت لغتها، وكلما انحطت الأمة انحطت لغتها.

(هداية هداية إبراهيم، ٢٠٠٩م، ٢٣)

واللغة العربية واحدة من اللغات الرئيسة في العالم؛ فهي اللغة الرسمية لكل البلدان العربية التي تمتد في قارتي: آسيا، وإفريقيا، كما أنها قد فرضت اللغة العربية نفسها كلغة سادسة في منظمة الأمم المتحدة، والهيئات التابعة لها جنباً إلى جنب مع اللغات: الإنجليزية، والفرنسية، والأسبانية، والصينية، والروسية، فهي لغة عمل رسمية تستخدم في المناقشات، والتوثيق، والتوصيات، وذلك نظراً لأن اللغة العربية لغة تسعة عشر عضواً من أعضاء منظمة الأمم المتحدة، كما أنها لغة عمل مقررة في منظمات متخصصة، مثل: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ومنظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة، ومنظمة الصحة العالمية، ومنظمة العمل الدولية، ومنظمة الوحدة الإفريقية. (قرار الأمم المتحدة رقم "٣١٩٠") (سليمان داود الواسطي، ١٩٨٥م ص ٢١١) (علي مدكور، ١٩٩١م، ص ٥٠)

وتلعب اللغة العربية دوراً بارزاً في التشكيل الفكري والثقافي والاجتماعي للفرد العربي، فهي اللغة الرسمية في كل البلدان العربية، خاصة وأن اللغة العربية ليست وسيلة اتصال فحسب كبقية اللغات، وإنما هي وعاء الثقافة العربية الإسلامية التي تعد

الطابع الرئيس في تشكيل الأيدلوجيا العربية حتى عند غير المسلمين ممن يعيشون على الأراضي العربية والذين تأثروا بهذه الثقافة.

وانطلاقاً من هذه الأهمية للغة العربية في تشكيل الفكر العربي، فإنه ينبغي العناية بتعليمها وتدريسها في المدارس والجامعات العربية، بحيث يكتسب متعلموها المهارات اللازمة التي تمكنهم من التواصل الجيد في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة، وذلك لأن المواقف التواصلية التي يحتاج فيها الطالب إلى استخدام اللغة العربية متعددة، وتحتاج إلى التدريب والمران عليها؛ لأنها تحتوي على بعض الحاجات اللغوية التي يعوزها الطلاب ويحتاجون إلى إشباعها وتحقيقها من خلال اكتساب بعض المهارات والمهام اللغوية التي تمكنهم من ذلك.

ومن هنا تبرز ضرورة تحليل الاحتياجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية في المواقف التواصلية المختلفة التي يحتاجون فيها إلى استعمال اللغة؛ ومن ثم بناء وتصميم البرامج اللغوية التي تقدم لهم في ضوء هذه الاحتياجات اللغوية؛ ليشعر هؤلاء المتعلمون بأهمية هذه البرامج بالنسبة لهم؛ لأنها تلبى احتياجاتهم، وتساعدهم على الاتصال اللغوي الفعال في المواقف التي يتعرضون لها.

إن عملية تقدير وتحديد الحاجات اللغوية تعد أساساً فعالاً لنجاح وتطوير أي برنامج تعليمي، حيث يشعر المتعلمون بتلبية احتياجاتهم اللغوية، وعدم ابتعاد ما يتعلمونه عما يحتاجون إليه، وبالتالي تتوافر لديهم فرص إيجابية للممارسة الفعالة لما تعلموه، كما أن عملية تحليل الحاجات تستخدم كأداة فحص للسيقات والمواقف التي يحتاج فيها المتعلم إلى استخدام اللغة؛ مما يجعل عملية التعلم ذات معنى، وأكثر إيجابية بالنسبة للدارسين؛ لأن البرنامج الدراسي قد أعد في ضوء احتياجاتهم الفعلية، فلا يشعر الدارسون بوجود فجوة بين: ما يدرسون، وما يحتاجون إليه فعلياً. (Kathleen Santpietro, www.airssforum.com,

ويضاف لما سبق أن عملية تحليل الحاجات اللغوية تمدنا بأسس ميدانية وتجريبية لتصميم برنامج لغوي يمكن الوثوق فيه، من خلال مواقف تواصلية حقيقية وأنشطة تطبيقية تستخدم داخل المؤسسات المعنية بتعليم اللغات، كما أن تحليل الحاجات يمدنا بالأسس العلمية التي يستند إليها تصميم الموقف التعليمي القائم على المدخل التواصلية المرتبط ببعض المواقف الضرورية لمتعلم اللغة؛ بما يلبي احتياجات متعلمي اللغة الفعلية للتواصل الفعال في هذه المواقف.

وبالرغم من أهمية تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي، واهتمام الدراسات اللغوية والتربوية بذلك، فإن ذلك التحليل يظل قاصراً ما لم تُعَنَّ الدراسات العلمية بمرحلة تالية لذلك التحليل، ألا وهي مرحلة تحليل المهام اللغوية التي تندرج تحت هذه الحاجات، وذلك حيث إن الحاجات اللغوية تمثل حاجات لغوية كبرى يصعب تحقيقها دفعة واحدة؛ مما يبيقي العبء الأكبر على المعلمين أو مؤلفي المناهج في تحليل هذه الحاجات الكبرى إلى مهام لغوية صغرى يمكن تحقيقها، وهنا تكمن المشكلة الحقيقية، ولذلك تهتم الدراسة الحالية بتحليل المهام اللغوية الصغرى التي تندرج تحت الحاجات اللغوية الكبرى؛ بهدف تيسير الأمر على المعلمين ومؤلفي المناهج، بحيث يستطيعون البناء مباشرة على هذه المهام اللغوية التي يتم تحديدها في الدراسة الحالية.

إن الحاجة اللغوية تمثل مهمة لغوية كبرى يصعب إشباعها دفعة واحدة، لذا تسعى الدراسة الحالية إلى توظيف أسلوب تحليل المهام في الدراسة الحالية، فقد قام الباحث بتحليل الحاجات اللغوية الكبرى إلى مهام لغوية صغرى، ومجموع هذه المهام اللغوية الصغرى يعد مكافئاً أو معادلاً موضوعياً للحاجة اللغوية الكبرى؛ لأن ذلك التحليل والتجزئة يساعد على تيسير تعلم تلك المهام واكتسابها من قِبَل متعلمي اللغة، وأيضاً ييسر الأمر على المعلمين؛ حيث يساعدهم على تعليم تلك المهام وإكسابها لطلابهم.

وبالرغم من أهمية تحليل المهام اللغوية إلا أن الدراسات والبحوث السابقة-رغم ندرتها- ركزت اهتمامها على تحليل الحاجات اللغوية فحسب، ولم تهتم بالمرحلة التالية لذلك، وهي مرحلة تحليل الحاجات اللغوية الكبرى إلى مهام لغوية صغرى يسهل تعلمها واكتسابها.

فقد هدفت دراسة (هداية إبراهيم، ٢٠٠٩م، ص ٢٧-٢٨) إلى تحليل الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها في مجالات الاتصال اللغوي التي يتعرضون لها، مثل: الاتصال اللغوي مع الزملاء- الاتصال مع الأساتذة- الاتصال مع إدارة المعهد أو الكلية التي ينتمون إليها- الاتصال في السكن الجامعي- الاتصال في المطعم- الاتصال في الأسواق... إلخ.

كما قام (أكرم جاسم حميد، ٢٠٠١م، ص ١٠٨) بتصنيف الحاجات إلى ثلاثة أصناف،

هي:

(أ) حاجات اعتيادية. (ب) حاجات تفرزها المشاكل. (ج) حاجات تطويرية. كما دعت دراسة (ناصر الغالي، <http://www.faculty.ksu.edu.sa>) إلى أن يكون أحد المنطلقات الأساس في بناء البرامج التربوية الجيدة تحليل الحاجات اللغوية للمتعلمين، وتعرف الفجوة بين ما يستطيع الدارسون القيام به، وما هم بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على القيام به في المواقف المختلفة التي يتعرضون لها، كما أكدت دراسة (لينز Linse)، ودراسة (إيربتش وآخرون Auerbach&others) ضرورة إشباع البرامج الدراسية لحاجات الدارسين اللغوية، مثل حاجات: المسكن، والصحة، والتعامل مع هيئات المجتمع ومؤسساته، والعمل... إلخ.

وبالرغم مما سبق فإن متعلمي اللغة العربية يواجهون صعوبات متعددة في التواصل اللغوي في كثير من مواقف الاتصال اللغوي، وذلك لأن هذه المواقف التواصلية تحتاج إلى اكتسابهم لمهام لغوية معينة في ضوء احتياجاتهم اللغوية من خلال البرامج اللغوية والتدريبية التي تقدم لهم، ولهذا تبرز ضرورة تحديد الحاجات والمهام اللغوية لدى هؤلاء

المتعلمين في المواقف التواصلية التي يتعرضون لها؛ ومن ثمَّ إمكانية بناء البرامج اللغوية والتدريبية في ضوء النتائج التي يتم التوصل إليها في الدراسة الحالية، وذلك حتى يصير للتعليم والتدريب معنى وقيمة بالنسبة لهؤلاء المتعلمين.

وقد أثبتت دراسة (عبد الخالق الضبياني، ٢٠٠٤م) قصور مستوى الدارسين في مهارات اللغة؛ نظرا لعدم ارتباط المحتوى التعليمي باحتياجات هؤلاء الدارسين؛ ومن ثمَّ عدم رضاهم بهذا المحتوى المقدم لهم؛ لأنه لا يلبي احتياجاتهم اللغوية، وغير مؤثر في تنمية مهاراتهم اللغوية التي تشبع تلك الحاجات.

وقد أكد العديد من الدراسات عشوائية الكثير من برامج تعليم اللغة العربية؛ لعدم مراعاتها لحاجات الدارسين اللغوية؛ وذلك لاعتمادها على الآراء الخاصة، والخبرة الشخصية للمؤلفين، وعدم وجود دراسة علمية تهتم بتحليل احتياجات المتعلمين، كما أن معظم هذه البرامج تهمل العديد من المواقف الحديثة التي يحتاج المتعلمون فيها إلى التدريب على التواصل اللغوي؛ مما يتسبب في عزوف المتعلمين عن هذه البرامج اللغوية التي لا تلبي احتياجاتهم اللغوية في هذه المواقف؛ ولهذا ينبغي الاهتمام بتحليل الحاجات اللغوية للمتعلمين في مواقف الاتصال اللغوي التي يحتاج المتعلمون فيها إلى استخدام اللغة والتواصل بها.

(Long Michael,2005) (Jordan,Ronald,2001) (Al-Mulhim, Abdullah2001)

هذا الكلام مع الطلاب العاديين، أما إذا تم النظر إلى للطلاب الموهوبين لغويا خاصة؛ فسنجدهم أكثر احتياجا للغة والتواصل بها؛ لأن معلمهم أكثر ثقة فيهم؛ ولذلك فكثيرا ما يعرضونهم لمواقف لغوية، ربما لا يتعرض لها الطلاب العاديون، فهم يرشحونهم دائما لمواقف شفوية، مثل: التحدث في: المحافل العامة- المقابلات الشخصية- العروض التعليمية- التحدث بالنيابة عن الزملاء- التحدث في اللقاءات العلمية أو الإعلامية...إلخ، كما يرشحونهم لمواقف كتابية، مثل: كتابة كلمات أو خطب في مناسبات معينة، أو تسجيل وقائع احتفالية أو ندوة مدرسية، أو كتابة تقرير حول

مشكلة مدرسية أو مجتمعية معينة؛ لذا فهم أكثر احتياجاً لتحليل حاجاتهم اللغوية من الطلاب العاديين.

ولهذا فإن الدراسة الحالية تُعنى بتحليل الحاجات والمهام اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى الموهوبين لغويا من متعلمي اللغة العربية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، بهدف أن تكون أساساً فيما بعد لإعداد برامج تعليمية وتدريبية متخصصة في تعليم اللغة العربية تقوم على أسس علمية، وتستند إلى نتائج هذه الدراسة العلمية، بحيث تبتعد عن العشوائية وانعدام الرؤية والأهداف؛ وذلك لأنها ستقوم على المواقف والاحتياجات والمهام اللغوية الفعلية لمتعلمي اللغة العربية، مما يعود بالفائدة على جودة تصميم هذه البرامج، وزيادة إقبال متعلمي اللغة العربية على هذه البرامج التعليمية والتدريبية.

الإحساس بالمشكلة:

أحس الباحث بمشكلة الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

- الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي أشارت إلى عدم اهتمام الكثير من البرامج اللغوية بعملية تحليل الحاجات والمهام اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية، ومن ثم بناء هذه البرامج في ضوء هذه الحاجات، مما يتسبب عنه: عزوف هؤلاء المتعلمين عن تلك البرامج، والقصور الواضح في مهاراتهم اللغوية التي يحتاجون إليها للاتصال الجيد في المواقف المختلفة.
- الخبرة الشخصية للباحث: حيث عمل الباحث في ميدان تعليم اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم لمدة ثماني سنوات، كما قام الباحث في أثناء عمله الحالي بالجامعة (أستاذ مساعد في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية) بعدة زيارات ميدانية للعديد من المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم السعودية، وتدريب العديد من معلميها وطلابها، وقد لاحظ الباحث أن المتعلمين يعانون من قصور في التواصل الجيد

في المواقف المختلفة التي يتعرضون لها؛ مما يدل على افتقارهم لبعض الحاجات اللغوية التي تمكنهم من التواصل الفعال في هذه المواقف.

- الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث، والتي اشتملت على ما يلي:

(أ) إجراء العديد من المقابلات الشخصية مع الطلاب الموهوبين لغويا؛ لتعرف

أهم الحاجات والمهام اللغوية التي يحتاجون إليها في مواقف الاتصال

المختلفة التي يتعرضون لها.

(ب) ملاحظة عينات من هؤلاء الطلاب الموهوبين في بعض مواقف الاتصال

للغوي التي يحتاجون فيها إلى استخدام اللغة العربية بطريقة تواصلية.

(د) تحليل غير مقنن لمحتوى بعض كتب تعليم اللغة العربية في المراحل

المختلفة.

(هـ) تحليل غير مقنن لبعض الحقائق التدريبية في مجال تعليم اللغة العربية

واكتساب مهاراتها.

وقد أسفرت هذه الدراسة الاستطلاعية عما يلي:

١- قصور مبدئي في مهارات الاتصال اللغوي لدى هؤلاء الطلاب، وكان من أسباب

ذلك عدم مراعاة البرامج اللغوية التي درسوها للحاجات والمهام اللغوية في مواقف

الاتصال اللغوي التي يتعرضون لها.

٢- مراعاة كثير من كتب تعليم اللغة العربية لمواقف الاتصال اللغوي إلا أن كثيرا

من الحوارات المضمنة في هذه المواقف كانت مصطنعة من قِبَل المؤلفين، ولم تلب

الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية ومستخدموها بشكل جيد.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة الدراسة في: عدم التحديد الدقيق ل: المواقف التواصلية التي تتطلب

استخدام اللغة العربية، والحاجات والمهام اللغوية التي تتطلبها تلك المواقف، ومن ثَمَّ

عدم مراعاة تلك المواقف، والحاجات، والمهام اللغوية عند إعداد البرامج التعليمية

والتدريبية اللازمة للموهوبين لغويا من متعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

وللتصدي لتلك المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:
(كيف يمكن تحليل المهام اللغوية لإشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى الموهوبين لغويا من متعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟)

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس تلك التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما أهم مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا في المرحلة الثانوية؟
٢. ما أهم الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا في مواقف الاتصال اللغوي في المرحلة الثانوية؟
٣. ما مدى الفرق بين متوسطي درجات: الطلاب من جهة، والمعلمين من جهة أخرى تجاه استبانة مواقف الاتصال اللغوي؟
٤. ما مدى الفرق بين متوسطي درجات: الطلاب من جهة، والمعلمين من جهة أخرى تجاه استبانة الحاجات اللغوية؟
٥. ما المهام اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا؛ لإشباع حاجاتهم اللغوية؟
٦. ما التصور لوحد مخرجة لإشباع بعض الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا في المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي فيما يلي:

- ١- تحديد أهم مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا في المرحلة الثانوية.

٢- تحديد أهم الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين في مواقف الاتصال اللغوي.

٣- بيان مدى الفرق بين متوسطي درجات: الطلاب من جهة، والمعلمين من جهة أخرى تجاه استبانتي: مواقف الاتصال اللغوي، والحاجات اللغوية.

٤- التوصل إلى قائمة بالمهام اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية من

الطلاب الموهوبين لغويا في مواقف الاتصال اللغوي، لإشباع حاجاتهم اللغوية.

٥- بناء تصور لوحدّة مقترحة لإشباع بعض الحاجات اللغوية لدى الموهوبين لغويا.

فروض البحث:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي التقديرات

الرقمية لاستجابات كل من: المعلمين، والمتعلمين على استبانة المواقف اللغوية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي التقديرات

الرقمية لاستجابات كل من: المعلمين، والمتعلمين على استبانة الحاجات اللغوية.

إجراءات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث فإن البحث يسير وفقا للخطوات التالية:

تحليل الأخطاء في كتابات وأحاديث الطلاب الموهوبين في المواقف التواصلية

المختلفة التي يتعرضون لها، بحيث تتضمن المواد المحلّلة: مواقف كتابية، ومواقف

شفهية مختلفة، وذلك لأن تحليل الأخطاء من الطرائق الناجعة التي تبرز الحاجات

والمهام اللغوية لدى متعلمي اللغة.

بناء استبانتي الدراسة الحالية لدى الموهوبين من متعلمي اللغة العربية، والتي تتمثل

فيما يلي:

- استبانة مواقف الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الطلاب الموهوبين

لغويا.

- استبانة الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا.

وسيتم بناء الاستبانتين من خلال ما يلي:

- إجراء مسح للدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتحديد الحاجات اللغوية، بهدف تحليل نتائج تلك الدراسات والبحوث للاستفادة منها في الدراسة الحالية.
 - مراجعة أهداف تعليم اللغة العربية.
 - استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية.
 - ملاحظة السلوك اللغوي لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين في مواقف الاتصال اللغوي.
 - إجراء مقابلات شخصية مع الطلاب الموهوبين، لتعرف حاجاتهم اللغوية.
 - إعداد استبانتين: مواقف الاتصال اللغوي، والحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين في صورتها المبدئية.
 - عرض الاستبانتين على مجموعة من المحكّمين للتحقق من صلاحيتها، والاستفادة من مقترحاتهم.
 - تعديل الاستبانتين في ضوء آراء المحكّمين، والوصول إلى الصورة النهائية لهما.
 - تطبيق الاستبانتين على عينة البحث، واستخلاص النتائج.
- ١- بناء استمارة تحليل المهام اللغوية، بهدف تحديد المهام اللغوية التي تساعد على إشباع الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا، وسيتم ذلك من خلال ما يلي:
- مراجعة البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي استخدمت أسلوب تحليل المهام!

(١) كثر استخدام أسلوب تحليل المهام في قطاعات أخرى مثل: التجارة، والاقتصاد. لكن يقل استخدامه وتوظيفه في: القطاع التعليمي والتدريبي بصفة عامة، وقطاع تعليم اللغات والتدريب على اكتساب مهاراتها بصفة خاصة، ولهذا يسعى البحث الحالي إلى تأصيل هذا الأسلوب والاستفادة منه في مجال تعليم اللغة العربية والتدريب عليها من خلال تصميم استمارة علمية محكّمة تيسر على الباحثين تحليل المهام اللغوية في ضوءها.

- استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في هذا الميدان.
- ملاحظة السلوك اللغوي لمتعلمي اللغة العربية في مواقف الاتصال اللغوي.
- وتحليل المهام اللغوية التي تلي الحاجات اللغوية لديهم.
- تدوين المهام اللغوية التي يلاحظها الباحث في استمارة تحليل المهام.
- تصنيف المهام اللغوية تبعاً للحاجات اللغوية التي تندرج تحتها، وهذه تمثل الصورة المبدئية للاستمارة.
- عرض الاستمارة في صورتها المبدئية على المحكّمين.
- تعديل الاستمارة في ضوء آرائهم.
- الوصول إلى الصورة النهائية للاستمارة.
- ٤- بناء تصور لوحدّة مقترحة لإشباع بعض الحاجات اللغوية لدى الموهوبين لغويا.
- ٥- استخلاص نتائج البحث، وتحليلها، وتفسيرها.
- ٦- تقديم التوصيات والمقترحات بناء على النتائج التي توصل إليها.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

- ١- حدود مكانية: يتم تطبيق البحث الحالي على متعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا في المرحلة الثانوية بمدارس الشراكة التي حددتها مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع "موهبة"، والتي تُعنى بتعليم الطلاب الموهوبين والعناية بهم بالمملكة العربية السعودية، والتي بدأت نشاطها منذ عام ١٤٣٠هـ في مراحل التعليم المختلفة "بنين- بنات".
- ٢- حدود زمنية: يتوقع الباحث أن يستغرق تطبيق أدوات البحث الحالي ثلاثة أشهر متتالية.

٢- حدود موضوعية: يقتصر البحث الحالي على أهم: المواقف، والحاجات، والمهام اللغوية المتضمنة في مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها متعلمو العربية من الطلاب الموهوبين، وسوف يتم حساب درجة الأهمية كما يلي:

☒ المواقف والحاجات عالية الأهمية: هي التي تتراوح أوزانها النسبية بين (٢,٥٠: ٣).

☒ المواقف والحاجات متوسطة الأهمية: هي التي تتراوح أوزانها النسبية بين (١,٥٠: ٢,٤٩).

☒ المواقف والحاجات ضعيفة الأهمية: هي التي تتراوح أوزانها النسبية بين (١,٤٩: ١).

منهج البحث:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي في تحليل الحاجات اللغوية المتضمنة في مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية، ثم تحديد المهام اللغوية التي يمكن من خلالها إشباع الحاجات اللغوية لديهم، وذلك من خلال استخدام أداتين رئيسيتين، وهما: الاستبانة، واستمارة تحليل المهام اللغوية. كما استخدمت الدراسة المنهج الكيفي الذي تمثل في: تحليل بعض المعلومات المتوفرة عن الموضوع، وبعض الانطباعات التي لاحظها الباحث، بحيث يتم ذلك في ضوء: معايشة الدراسة الميدانية في البحث الحالي، والخبرة الشخصية للباحث.

مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث الحالي في الطلاب الموهوبين والطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمدارس الشراكة التابعة لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، كما يتضمن مجتمع البحث أيضا المعلمين والمعلمات ممن يدرس لهم في هذه المدارس.

أما عينة البحث فهي عبارة عن عينة قصدية من: الطلاب الموهوبين، والطالبات الموهوبات، والمعلمين، والمعلمات في المرحلة الثانوية بمدارس الشراكة - سالفه

الذكر-، وقد فضل الباحث هذه الطريقة لضمان التمثيل الجيد لمجتمع الدراسة، وذلك لكونها فئة خاصة من الطلاب.

أهمية البحث:

يتوقع الباحث لهذه الدراسة أنها قد تسهم في المجالات التالية:

١. معلمي اللغة العربية: حيث تساعدهم في تعريفهم بالحاجات والمهام اللغوية التي يحتاج إليها الطلاب الموهوبون، ليراعوها عند تدريسهم لهؤلاء الطلاب، لئلا يكون تدريسهم للطلاب بعيداً عن احتياجاتهم اللغوية؛ مما يقلل دافعيتهم نحو التعلم.
٢. مصممي المناهج التعليمية: حيث تمدهم بالحاجات اللغوية المتضمنة في المواقف التواصلية لمتعلمي اللغة العربية، كما تمدهم بالمهام اللغوية التي تلبى تلك الحاجات اللغوية؛ مما يساعدهم على مراعاة ذلك عند صياغة المناهج، وتصميم المواد التعليمية.
٣. المدرسين ومعدّي الحقائق التدريسية: حيث تمدهم بالحاجات والمهام اللغوية التي يحتاج إليها المتدربون من متعلمي اللغة العربية؛ مما يساعدهم في تصميم الأنشطة التدريسية التي تشبع تلك الحاجات اللغوية لديهم.
٤. متعلمي اللغة العربية: حيث تلبى الدراسة الحالية حاجاتهم اللغوية في المواقف التواصلية؛ مما يزيد رغبتهم في تعلم اللغة العربية، والتدريب على إتقان مهاراتها، خاصة وأن تعلم اللغة تواصلياً من الأمور المحببة للمتعلمين.
٥. الباحثين: حيث تفتح المجال أمام دراسات أخرى مستقبلية في مجالي: تعليم اللغة العربية، والتدريب عليها.

مصطلحات الدراسة:

– الحاجات اللغوية: يعرفها (رشدِي طعيمة، ٢٠٠٣م، ص ٦) بأنها: البواعث والدوافع أو العوامل التي تولد عند الدارس إحساسا داخليا، ورغبة في تعلم لغة معينة، ويعرفها "ريتشارز Richerich" بأنها: ما يعتبره شخص أو مجموعة من الأشخاص ضروريا في لحظة أو مكان ما من أجل إدراك وتنظيم تفاعل هذا الفرد أو هذه المجموعة مع المحيط بواسطة اللغة. (وفاء سليم، ١٩٨٩م، ص ١٤)

ويمكن تعريفها إجرائيا بأنها: أوجه العَوَز والقصور اللغوي الناتج عن الفجوة بين: ما يمكن أن يكتسبه متعلمو اللغة من مهارات لغوية، وما يُقَدَّم لهم من برامج تعليمية أو تدريبية؛ الأمر الذي يدفعهم إلى تعلم واكتساب مهارات لغوية معينة؛ لسد هذا العوز والقصور.

– مواقف الاتصال اللغوي: يقصد بها في الدراسة الحالية: تلك المواقف التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية، والتي يحتاجون فيها إلى استعمال اللغة العربية؛ مما يُبرزُ حاجات ومهام لغوية معينة يحتاجون إلى اكتسابها للتواصل الجيد مع الآخرين.

– تحليل المهام: تعرفه الويكبيديا بأنه: تحليل لكيفية إتمام وإنجاز المهمة مع إعطاء وصف تفصيلي لكل من: الأنشطة والإجراءات اليدوية والعقلية، وبيان مدى تردد المهمة وتوزيعها وتعقيدها، والظروف البيئية التي أحاطت بها، والأدوات والعوامل التي تتطلب شخص أو أكثر لتنفيذ تلك المهمة.

(http://www.wikipedia.org/wiki/Task_analysis)

كما يعرف بأنه: طريقة تعتمد على تمكين الطالب من إتقان عناصر المهارة الجزئية، بحيث يسمح هذا الأسلوب للطالب بأن يركب هذه العناصر بعد إتقانها لتكوين مهمات متكاملة وفق نظام متسلسل واضح ومتقن، ويساعد هذا الأسلوب في تحديد الجانب الذي فشل فيه الطالب، وتحديد الجزء من المهمة التي يواجه الطالب فيها صعوبة في إتقانها، فيتم تدريبه عليها بشكل خاص.

(غانم البسطامي، ١٩٩٥م في: <http://www.startimes.com/f.aspx?t=6135409>)

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: تحليل مَهْمَّة كبرى "الحاجات اللغوية" في مواقف الاتصال اللغوي إلى مكوناتها الأساس "مهام لغوية صغرى"، وتنظيم تلك المهام في تدرج هرمي من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، بغية تهيئة أفضل الظروف للتدريب على تلك المهام واكتسابها؛ وصولاً إلى إشباع تلك المهام الكبرى "الحاجات اللغوية"، وإجادة التواصل الفعال في المواقف التواصلية المختلفة.

- الإبداع أو الموهبة اللغوية: عرف "تورانس" الإبداع بأنه: عملية تحسس للمشكلات والوعي بمواطن الضعف والفجوات والتنافر والنقص فيها، وصياغة فرضيات جديدة، والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوافرة، والبحث عن حلول، وتعديل الفرضيات، وإعادة فحصها عند اللزوم؛ للتوصل إلى النتائج. (Torrance, E.P, 1971, P.183

وعرفه "جيلفورد" بأنه: سمات استعدادية، تضم طلاقة التفكير والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات وإعادة تعريف المشكلات وإيضاحها بالتفصيلات. (Guilford, J.P, 1959, pp. 142- 161 وعرفه "شتاين" بأنه: العملية التي ينتج عنها عمل جديد مقبول، أو ذوفائدة، أو أنه عمل مُرضٍ لدى مجموعة من الناس. (Stein. M.L, 1953, PP.311:322

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف الموهبة اللغوية إجرائياً بأنها: عملية يقوم بها الطالب الموهوب الذي يتسم ب: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإثراء بالتفاصيل، والحساسية للمشكلات، ومواصلة الاتجاه، والقدرة على التقويم، في ضوء ظروف وبيئة تشجع على الإبداع وإدراك العلاقات بين الأشياء؛ للوصول إلى منتج لغوي إبداعي جديد يبرز في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة.

(١) Guilford, J.P: Traits of Creativity in H.H, Anderson (ED), creativity and its cultivation, New York: Harper, 1959, pp. 142- 161.

الإطار النظري:

أولاً- أغراض تحليل الحاجات وفوائده:

ذكرت "كاثلين سانتوبترو" (Kathleen Santpientro, www.airssforum.com) عددا

من الأغراض والفوائد لتحليل الحاجات اللغوية، منها:

- مساعدة مصممي البرامج اللغوية والقائمين على تنفيذها في تطوير: المحتوى التعليمي، وطرائق التدريس، والوسائل المستخدمة، والبرامج التدريبية في ضوء احتياجات الدارسين اللغوية.
- توفير مناهج لغوية مرنة بدلا من المناهج الجامدة والمصممة مسبقا دون مراعاة لحاجات الدارسين اللغوية.
- تزويد المعلمين بمعلومات عن الدارسين إذا أُجري التحليل قبل تنفيذ البرنامج، وبمعلومات عما أنجز إذا أُجري التحليل في أثناء تنفيذ البرنامج، وبمعلومات عما يريده الدارسون وما يحتاجون إليه بعد ذلك إذا أُجري التحليل بعد تنفيذ البرنامج.

ويضيف الباحث بعض الأغراض والفوائد الأخرى لتحليل الحاجات، مثل:

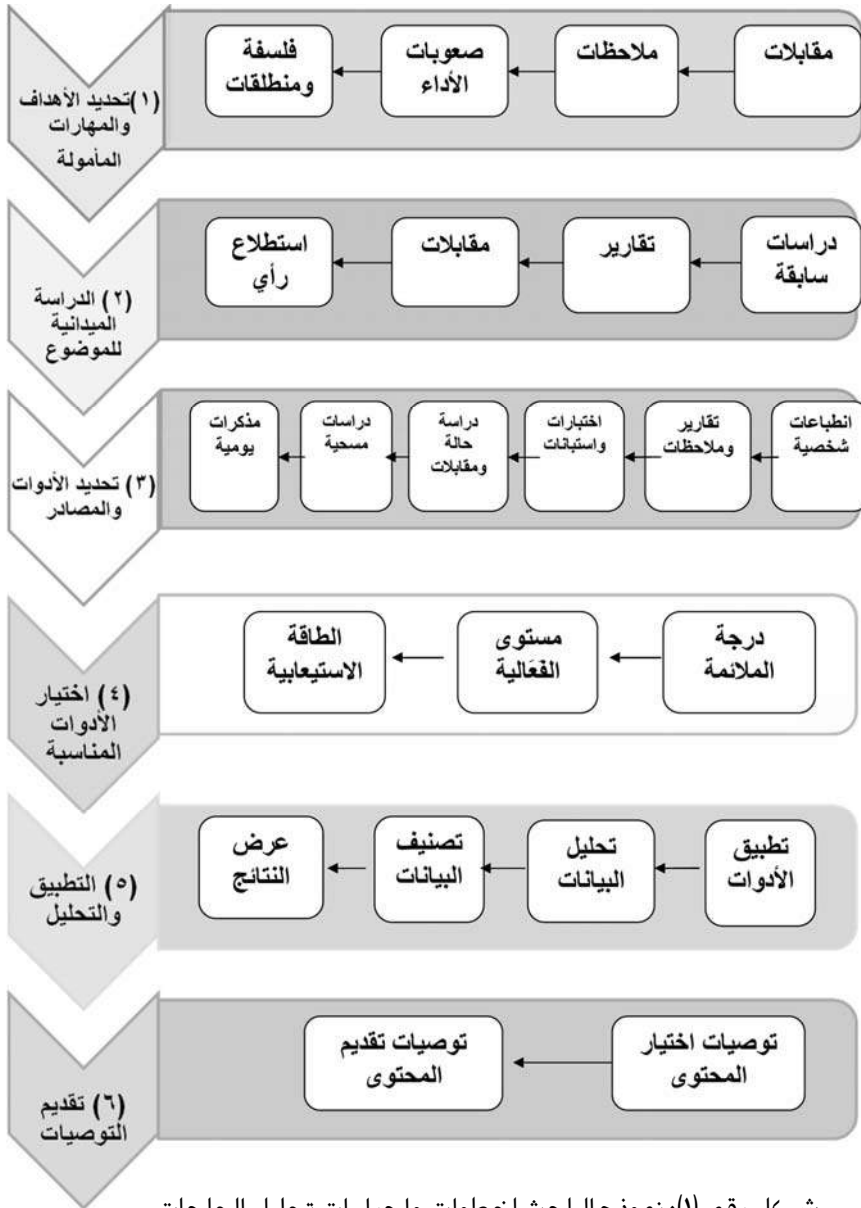
- ترتيب الأولويات التي يحتاج إليها الدارسون، بحيث يتم البدء بالحاجات الأكثر إلحاحا عند تصميم البرنامج التعليمي، ثم يتم الانتقال بعد ذلك إلى الحاجات الأقل إلحاحا وهكذا.
- القدرة على التقويم الجيد للبرامج التعليمية، وذلك من خلال تحديد مدى قدرتها على تلبية احتياجات الدارسين وتحقيقها للأهداف التي صممت من أجلها.
- القدرة على تغيير وتطوير البرامج التعليمية والتدريبية في ضوء هذه الحاجات اللغوية.
- توفير الأساس لتخطيط الغايات والأهداف لبرنامج لغوي مستقبلي.
- المساعدة على تطوير الاختبارات اللغوية وإجراءات القياسات الأخرى.

- المساعدة في اختيار طرائق التدريس المناسبة في برنامج معين.
- مساعدة الدارسين على الاتصال الجيد في المواقف اللغوية المختلفة.

ثانيا- الخطوات الإجرائية لتحليل الحاجات اللغوية:

إن عملية تحديد الحاجات اللغوية ضرورة قبلية للبدء في تصميم أي برنامج لغوي، فإذا ما صمم أي برنامج تعليمي لغوي بدون تحديد احتياجات الطلاب الفعلية، أتى هذا البرنامج بعيدا عن رغبات الطلاب، واتسم بالعشوائية وانعدام الفائدة، وعلى العكس إذا ما صمم البرنامج في ضوء احتياجات الطلاب، فإن الطلاب يكونون أكثر إقبالا عليه، وتزداد دافعيتهم لاكتساب المهارات المتضمنة في هذا البرنامج؛ لأنه يلبي احتياجاتهم الفعلية التي يشعرون بالعوز والاحتياج إليها.

وتسير عملية تحليل الحاجات اللغوية وفق خطوات وإجراءات متتابعة ومرتتبية، يمكن للمهتمين بعملية تحليل الحاجات اللغوية الاسترشاد بها والسير في ضوئها، وقد وضع الباحث نموذجا يحدد هذه الخطوات، ويمكن توضيح هذا النموذج من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (١): نموذج الباحث لخطوات وإجراءات تحليل الحاجات

ويمكن تناول هذه الخطوات والإجراءات المتضمنة في الشكل السابق بشيء من التفصيل والتحليل، وذلك كما يلي:

(١) تحديد الأهداف والمهارات المأمولة:

وفي هذه المرحلة يتم تحديد الأهداف والمهارات المراد إكسابها للطلاب من خلال تعرضهم للبرنامج التعليمي الذي يُراد تصميمه وتدريبه للطلاب، فعملية تحديد الأهداف والمهارات تُعد بمثابة تنبؤ مستقبلي بالحاجات اللغوية التي يتوقع أن يحتاج إليها الطلاب، إذ أن التحديد غير السليم لحاجات الطلاب يؤدي إلى جمع معلومات وبيانات غير ضرورية وعديمة القيمة، مما يؤثر سلباً على كفاءة البرنامج التعليمي المقدم للطلاب، ويتسبب في عزوفهم عن هذا البرنامج، وعدم تحقيق الأهداف المرجوة منه.

ويمكن تحديد هذه الأهداف والمهارات المأمولة من خلال:

(أ) **المقابلة:** وذلك من خلال مقابلة الخبراء والمتخصصين في ميدان تعليم اللغة العربية، أو من المهتمين بتقدير وتحليل الحاجات بصفة عامة، كما أن هذه المقابلات تشمل الفئة المستهدفة من البرنامج اللغوي وهم الطلاب؛ لأنهم من أكثر الناس قدرة على التعبير عن احتياجاتهم الفعلية التي يشعرون بالاحتياج إليها. ويعتبر أسلوب المقابلة من الأساليب الفعالة في جمع البيانات من الفئة المستهدفة عن الحاجات اللغوية، إلا أن هذا الأسلوب تبرز أهميته وقيمه الكبرى إذا كان التطبيق على أشخاص لا يعرفون القراءة والكتابة، أو كانوا من المكفوفين، ولكي تأتي المقابلة بثمارها المرجوة يشترط فيها عدة شروط، هي:

- ١- أن يحدد الهدف من المقابلة.
- ٢- أن تحدد العينة التي سوف تتم مقابلتهم.
- ٣- أن تعد الأسئلة التي تطرح في المقابلة إعداداً جيداً.
- ٤- أن يتم ضبط المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج المقابلة.
- ٥- أن يتم إعلام الأشخاص الذين تتم مقابلتهم ب: الهدف من المقابلة، وكيف يتم توظيف المعلومات التي يتم الحصول عليها، وفوائدها بالنسبة لهم.

(ب) **الملاحظة:** حيث يتم ملاحظة الفئة المستهدفة من تحليل الحاجات اللغوية؛ وذلك بهدف تحديد المهارات التي يحتاجون إلى اكتسابها للتواصل الجيد في المواقف التواصلية المختلفة، ولكي تتسم الملاحظة بالدقة وتؤتي ثمارها المرجوة منها، فلا بد من توافر بعض الشروط بها، وهي:

- ١- تحديد أهداف الملاحظة من خلال تحديد المهارات المراد ملاحظتها.
- ٢- تحديد مكونات وظروف المكان الذي تتم فيه عملية الملاحظة.

٣- توافر معايير دقيقة تتم الملاحظة من خلالها؛ حتى لا تتأثر الملاحظة بتغيير الشخص الملاحظ.

٤- وضوح صياغة عناصر الملاحظة حتى لا يختلف في فهمها وتفسيرها القائمون بعملية الملاحظة.

٥- عدم شعور الشخص الملاحظ بأنه تتم ملاحظته؛ حتى لا يتغير سلوكه.

٦- تسجيل نتائج الملاحظة وفق نظام معين ودقيق وفوري.

(ج) **صعوبات الأداء:** إن الأداء اللغوي للطلاب في المواقف التواصلية التي يتعرضون لها تبرز المهارات التي يفقدونها، وافتقاد هذه المهارات يشعر الطلاب بالعجز عن تنفيذ بعض المهام اللغوية؛ مما يجعلهم يحتاجون إلى التدريب على هذه المهارات، ومن خلال ذلك يمكن تحديد بعض الاحتياجات اللغوية لدى هؤلاء الطلاب.

(د) **فلسفة ومنطلقات حديثة:** قد تطرأ بعض الأفكار الأيدلوجية والفلسفية الحديثة التي تفرضها الظروف الراهنة؛ مما يولد احتياجات حديثة طارئة لدى الطلاب؛ لكي يستطيعوا معيشة هذه الأفكار والفلسفات الحديثة والتكيف معها، ولهذا ينبغي تضمين بعض الأهداف والمهارات التي تتوافق مع هذه الفلسفات والمنطلقات الطارئة التي ولدت حاجات لغوية طارئة لم تكن موجودة من قبل، فانتشار شبكات التواصل الاجتماعي، مثل: الفيس بوك - تويتر - نوت لوج... إلخ؛ ولدت حاجات لغوية جديدة لدى الطلاب؛ ليستطيعوا مواكبتها والتواصل اللغوي الجيد من خلالها.

(٢) الدراسة الميدانية للموضوع:

إن تحديد الحاجات اللغوية لأي فئة، لا يتم إلا بالدراسة الميدانية للموضوع الذي يُراد تحديد الحاجات اللغوية فيه، وتتم الدراسات الميدانية للموضوع من خلال: مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بتحليل الحاجات اللغوية، والرجوع إلى التقارير العلمية التي أعدت حول هذا الموضوع، وإجراء العديد من استطلاعات الرأي والمقابلات مع الخبراء والمتخصصين في هذا الميدان؛ بهدف الحصول على البيانات الخام التي يستند عليها في تحديد وحصر الحاجات اللغوية لدى الطلاب.

(٣) تحديد المصادر والأدوات:

ويقصد بهذه المرحلة تحديد المصادر والأدوات التي يمكن الرجوع إليها في تحليل وتجميع الحاجات اللغوية التي يشعر الطلاب بالعجز إليها، مثل: دراسات الحالة،

والمذكرات الشخصية، والدراسات المسحية، والتقارير، والمقابلات، والملاحظات، والاستبانات، والانطباعات الشخصية للمتخصصين والخبراء، وبذلك تكون الخطوة الخاصة بتحديد المصادر والأدوات قد جمعت بين المنهجين: الكمي، والكيفي.

(٤) اختيار الأدوات المناسبة:

وهذه المرحلة تترتب على المرحلة السابقة، حيث يتم الاختيار من هذه المرحلة السابقة أفضل الأدوات والمصادر التي يمكن أن تساعد في تحديد الحاجات اللغوية، ولكي يتم اختيار هذه الأدوات بدقة فلا بد من توافر بعض المعايير في هذه الأدوات المختارة، وتتمثل هذه المعايير فيما يلي:

- مدى مناسبة الأداة المختارة لطبيعة الموضوع الذي تحلل حاجاته اللغوية.
- مدى اتسام الأداة بالفعالية والدقة في تجميع المعلومات والبيانات.
- مدى الطاقة الاستيعابية للأداة في احتواء البيانات والمعلومات المتوفرة.

(٥) التطبيق والتحليل:

وفي هذه المرحلة يتم التعرض مباشرة للعينة المراد تحليل الحاجات لديها، أو للخبراء الذين يمتلكون معرفة علمية دقيقة بهذه العينة، بغية الحصول على معلومات دقيقة حول: نوعية الحاجات اللغوية لدى هذه العينة، ومقدارها وشدتها، وأهميتها بالنسبة لإعداد البرامج التعليمية والتدريبية في ضوءها بعد ذلك، وتتضمن هذه المرحلة ثلاث خطوات، هي:

- (أ) تطبيق الأدوات: ويقصد بها تطبيق الأدوات التي تم اختيارها للتطبيق على عينة الدراسة، كالاستبانات، وبطاقات الملاحظة، واستمارات تحليل المهام، والمقابلات الشخصية، والتقارير، والسجلات الشخصية، والمناقشات الجماعية...إلخ.
- (ب) تحليل البيانات: وذلك من خلال إجراء بعض المعالجات الإحصائية، كالمتوسطات، والنسب المئوية، ومعامل الارتباط، وتحليل التباين، واختبار "ت"...إلخ، وذلك بهدف تحويل المعلومات الخام إلى بيانات وأرقام دقيقة يسهل تقديرها وتفسيرها والاستفادة منها في تحليل الحاجات اللغوية لدى عينة الدراسة.
- (ج) تصنيف الحاجات: فمن خلال تحليل البيانات المتوفرة يمكن بعد ذلك تصنيف هذه البيانات وتحديد الفئات التي تنتمي إليها، مما يمكن من الحصول على حاجات لغوية

متعددة تنتمي لفئات مختلفة، وهذا بدوره يغطي بدقة معظم الحاجات اللغوية التي تحتاج إليها عينة الدراسة في مجالات متعددة.

(د) عرض النتائج: إن المعلومات الدقيقة التي يتوصل إليها الباحث من خلال الخطوات السابقة تمكنه من الوصول إلى نتائج دقيقة تمس الحاجات اللغوية التي تحتاجها عينة الدراسة؛ مما ييسر عليه عرض هذه النتائج بصورة دقيقة وسهلة؛ تمكن بعد ذلك من اتخاذ قرارات دقيقة عند بناء وتصميم البرامج التعليمية والتدريبية الخاصة بهذه الشريحة المستهدفة.

(٦) تقديم التوصيات:

وفي هذه المرحلة يصوغ القائم بتحليل الحاجات بعض التوصيات التي تعبر عن رؤيته ومدى استفادته من نتائج التحليل في المرحلة السابقة، وتفيد هذه التوصيات في صياغة وبناء البرامج التعليمية والتدريبية الجديدة التي تشبع هذه الحاجات اللغوية التي تعاني من فقدانها الشريحة المستهدفة التي حُلَّتْ الحاجات اللغوية لديها، أو تطوير البرامج الموجودة بالفعل، بحيث يتم تضمين هذه الحاجات في هذه البرامج المتوفرة بالفعل؛ بما يلبي هذه الحاجات اللغوية لديهم، وتنقسم هذه التوصيات إلى:

(أ) توصيات اختيار المحتوى؛ ويقصد بها التوصيات الخاصة بـ:

- الأسس التي يتم في ضوءها اختيار المحتوى.
- معايير ومنطلقات اختيار المحتوى.
- مصادر اختيار المحتوى.
- طريقة اختيار المحتوى.

(ب) توصيات طريقة تقديم المحتوى؛ ويقصد بها التوصيات الخاصة بـ:

- طريقة تنظيم المحتوى وبناءه.
- الخطط الزمنية لتنفيذه.
- طرائق تدريس المحتوى.
- الوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها.
- الأنشطة التي يمكن تقديمها.
- وسائل التقويم التي يمكن اتباعها.

ثالثاً- أدوات تحليل الحاجات اللغوية:

١- الاستبانات questionnaires:

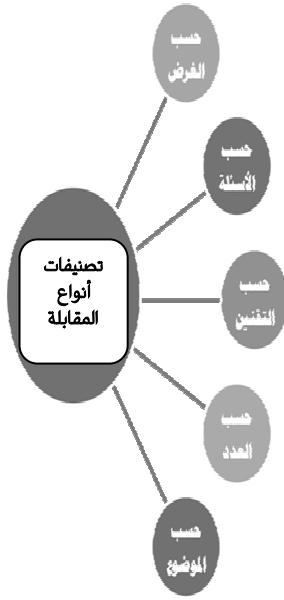
تعد الاستبانات إحدى أشهر الأدوات استخداماً، وهي سهلة الإعداد نوعاً ما، ويمكن استخدامها مع مجموعة كبيرة من الدارسين، ويمكن الحصول عن طريقها على معلومات يسهل تحليلها والاستفادة منها، وتكون الاستبانات إما مقيدة (بحيث يختار المجيب من بين عدد محدود من الإجابات)، أو غير مقيدة (بحيث يتم إعطاء المجيب أسئلة مفتوحة النهايات يمكن أن يجيب عنها حسب اختياره)، فالاستبانة من الأدوات التي تمكن الباحثين من الحصول على المعلومات بطريقة ميسرة ومحددة. وبالرغم من مزايا الاستبانات إلا أن المعلومات التي يتم الحصول عليها قد تكون سطحية أو غير دقيقة، وتحتاج غالباً إلى مواصلة طرح الأسئلة والحصول على معلومات إضافية لفهم ما يقصده المجيبون بشكل أكثر اكتمالاً، لذا ينصح بضرورة معرفة مبادئ تصميم الاستبانة الجيدة حتى يمكن الاستفادة من المعلومات التي يتم الحصول عليها، كما ينبغي تجريب الاستبانة قبل توزيعها للتعرف على مواطن: الغموض، والصعوبة، والسطحية فيها.

٢- المقابلات Interviews:

تسمح المقابلات بتناول القضايا بشكل أعمق مما هو ممكن باستخدام الاستبانة، على الرغم من أنها تستغرق وقتاً أطول في تنفيذها، كما يمكن تطبيقها فقط مع مجموعات صغيرة. وقد تكون المقابلة مفيدة في مرحلة أولية من تصميم الاستبانة، حيث إنها تساعد المصمم في أخذ فكرة عن الموضوعات والقضايا التي يمكن التركيز عليها في الاستبانة، والمقابلة المقيدة التي تستخدم فيها سلسلة من الأسئلة تسمح بتحقيق تناغم أكبر بين الإجابات التي يتم الحصول عليها، ويمكن إجراء المقابلات وجهاً لوجه أو من خلال الهاتف، أو الدردشة على الشبكة العالمية (الإنترنت).

أنواع المقابلة

تنقسم المقابلات إلى عدة أنواع بحسب طريقة تصنيفها، وتستند هذه التصنيفات تبعاً لغرض الباحث ولطبيعة المقابلة، ويمكن توضيح هذه التصنيفات من خلال الشكل التالي:



استطلاعية - تشخيصية
- علاجية - استشارية.

مغلقة - مفتوحة -
منوعة.

مقننة - غير مقننة.

فردية - ثنائية - جماعية.

بؤرية - إكلينيكية.

شكل رقم (٢): تصنيفات أنواع المقابلة

مزايا المقابلة

- (أ) إمكانية استخدامها في الحالات التي يصعب فيها استخدام الاستبانة؛ من مثل: أن يكون المبحوث صغيراً، أو أمياً.
- (ب) أكثر عمقاً في الاستجابات؛ وذلك بسبب إمكانية توضيح الأسئلة، وتكرار طرحها.
- (ج) استدعاء البيانات من المبحوث بشكل أيسر من الطرائق الأخرى؛ لأن الناس بشكل عام يميلون إلى الكلام أكثر من الكتابة.
- (د) توفير إجابات متكاملة من معظم من تتم مقابلتهم.
- (هـ) توفير مؤشرات غير لفظية تعزز الاستجابات وتوضح المشاعر، مثل: نبرة الصوت، وتعبيرات الوجه، وحركة الرأس واليدين.
- (و) إشعار المبحوث بقيمته الاجتماعية أكثر من مجرد تسلمه استبانة ليملاها وإعادتها مرة أخرى. <http://dubaieyes.net/up/uplong/>

عيوب المقابلة

(أ) يصعب مقابلة عدد كبير نسبياً من المبحوثين؛ لأن مقابلة الفرد الواحد تتطلب وقتاً وجهداً كبيراً.

(ب) تتطلب مساعدين مدربين على تنفيذها؛ وذلك لتوفير الجو الملائم للمقابلة.

(ج) تتطلب مهارة عالية من الباحث؛ وذلك لضبط سير فعاليات المقابلة، لتتجه نحو الهدف منها.

(د) تغير سلوك الشخص المقابل بما ينتابه من اضطراب وقلق أحياناً.

<http://dubaieyes.net/up/uplong/>

٢- الملاحظة observation:

يقصد بالملاحظة تركيز انتباه الباحث نحو سلوك أو ظاهرة معينة، بهدف رصدها ومتابعتها؛ ليتمكن الباحث من وصفها وتحليلها وبيان أسبابها، وذلك من خلال تفرغ السلوك الملاحظ في شكل بيانات وأرقام دقيقة تعبر عن مدى شدة أو ضعف وجود هذا السلوك لدى الملاحظين.

وتعد ملاحظة سلوك المتعلمين في الموقف الهدف طريقة أخرى لقياس حاجاتهم. فملاحظة -على سبيل المثال- موظفين يؤديون عملهم في بنك، سوف يمكن الملاحظ من الوصول إلى نتائج معينة حول حاجاتهم اللغوية، ولكن الناس غالباً لا يؤديون أداء جيداً عندما يكونون تحت الملاحظة؛ لذا يجب أخذ ذلك بالحسبان، إضافة إلى ذلك فالملاحظة مهارة خاصة تقتضي معرفة كيف تلاحظ؟ وماذا تلاحظ؟ وكيف تستخدم المعلومات المستقاة؟، وهذا كله يتطلب بصورة عامة تدريباً خاصاً.

ويلجأ الباحث إلى استخدام الملاحظة دون غيرها من أدوات البحث، وذلك إذا أراد جمع بيانات مباشرة عن المبحوث ومشكلة البحث؛ لأن المبحوث قد يخفي بعض الانفعالات أو ردود الأفعال عن الباحث في حالة استخدام أدوات مثل: الاستبانة، أو المقابلة، ولكن الملاحظة تحمي من الوقوع في ذلك إذا تم تطبيقها بصورة جيدة.

عيوب الملاحظة :

- أن الشخص الملاحظ يغير من سلوكه إذا شعر بأنه يُلاحظ، مما يجعل سلوكه غير طبيعي ولا يعبر عن الواقع الفعلي.
- بروز ذاتية الشخص الملاحظ يبعدها عن الموضوعية أحيانا.
- أنها تحتاج إلى جهد زائد ووقت طويل، حيث يمكث الشخص الملاحظ وقتا طويلا في أثناء الملاحظة.
- أنها تحتاج إلى تدريب الشخص الملاحظ تدريبا جيدا، ليعرف: ماذا يلاحظ؟، ومن يلاحظ؟ ومتى يلاحظ؟، وكيف يلاحظ؟.

٤- جمع عينات من لغة المتعلم:

يعد جمع عينات تتعلق بكيفية أداء المتعلمين في مهمات لغوية مختلفة، مثل: (رسائل الأعمال، والمقابلات، والمكالمات الهاتفية)، وتوثيق المشكلات التي يواجهونها مصدراً مفيداً ومباشراً للمعلومات حول حاجات متعلمي اللغة، ويمكن جمع العينات اللغوية من خلال الوسائل التالية:

- مهمات كتابية أو شفوية: حيث يتم جمع أمثلة من أعمال الطلاب: المكتوبة، أو الشفهية.
- المحاكاة simulation أو تمثيل الدور role play: حيث يُعطى الطلاب بعض الأشياء لمحاكاتها أو تمثيلها، وتتم ملاحظة أدائهم وتسجيل ذلك.
- اختبارات التحصيل achievement tests: حيث يُختبر الطلاب في قدراتهم في جوانب مختلفة من استخدام اللغة.
- اختبارات الأداء performance tests: حيث يُختبر الطلاب في أدائها لها علاقة بالعمل أو المهمات المنوطة بهم.

٥- تحليل المهمة Task Analysis:

يمكن تعريفه بصورة عامة بأنه: تحليل وتفكيك المهمات الرئيسة إلى مهام جزئية بحيث يسهل على المتعلمين التدريب على تلك المهام الجزئية واكتساب المهارات اللازمة لتنفيذ تلك المهام؛ مما ييسر تعلم المهمة الرئيسة بما تنطوي عليه من مهارات لازمة لتنفيذ تلك المهمة.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: تحليل مهمة كبرى "الحاجات اللغوية" في مواقف الاتصال اللغوي إلى مكوناتها الأساس "مهام لغوية"، وتنظيم تلك المهام في تدرج هرمي من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب؛ بغية تهيئة أفضل الظروف للتدريب على تلك المهام واكتسابها، وصولاً إلى إشباع تلك المهام الكبرى "الحاجات اللغوية".
فمثلاً حاجة أو مهمة لغوية رئيسة مثل (إلقاء خطبة محفلية أمام الجمهور)، يمكن تحليلها إلى مهام جزئية مكونة للحاجة أو المهمة الرئيسة، ومن خلال هذا التحليل للحاجة الرئيسة يستطيع متعلم اللغة تعلم المهمة الرئيسة بيسر وسهولة، فهذه المهمة السابقة مثلاً يمكن تحليلها إلى مهام جزئية، هي:

- الترحيب بالضيوف الحاضرين.
 - التعريف بالهدف من الخطبة.
 - عرض موضوع الخطبة وأفكارها.
 - تقديم الأدلة والبراهين على الأفكار المقدمة في الخطبة.
 - الختام الجيد للخطبة.
 - توديع الحاضرين وشكرهم.
- وموقف مثل (عرض مشروع تعليمي أنجزه الطلاب)، يتطلب المهام التالية:
- ذكر نبذة مختصرة عن المشروع.
 - بيان أسباب اختيار هذا المشروع.
 - تحليل أدوار فريق العمل، لبيان الجهود التي بذلت في هذا المشروع.

- عرض أهم الصعوبات التي واجهت تنفيذ هذا المشروع.
- عرض أهم نتائج هذا المشروع، وإمكانية الاستفادة منه.
وقد أكد (غانم البسطامي، ١٩٩٥م <http://www.startimes.com>) أهمية استخدام أسلوب تحليل المهام في علاج صعوبات التعلم، إلا إنه زواج بينه وبين أسلوب العمليات وجعل منهما أسلوباً متكاملًا في تحليل هذه الصعوبات، وقد حدد ثلاث مراحل لهذا الأسلوب، تتمثل فيما يلي:

- تشخيص وتحديد أوجه القصور والقوة في أداء الطالب.
- تحليل المهمات التي يفشل فيها الطالب وتحديد الأجزاء الصعبة.
- اختيار وتصميم الأنشطة التعليمية المناسبة.

"جانبيه" وتحليل المهمة:

وضع "روبرت جانبيه" مبادئ نظرية في التعلم تعد نموذجاً للتعليم؛ حيث افترض "جانبيه" أن كل مادة أكاديمية أو كل موضوع في هذه المادة له بنية هرمية Hierarchy تشمل قمتها أكثر الموضوعات أو الأجزاء تركيباً، وتليها الأقل تركيباً حتى الأبسط في قاعدة البنية الهرمية، وتعتبر موضوعات كل مستوى متطلب قبلي Prerequisite لتعلم الموضوعات الأكثر تركيباً منها في البنية المعرفية الهرمية.

وفي ضوء هذا الافتراض، يرى "جانبيه" أن المتعلم يكون مستعداً لتعلم موضوع جديد عندما يتمكن من المتطلبات القبلية اللازمة لتعلم هذا الموضوع، وبذلك فإن التخطيط للتعليم ينبغي أن يهتم بتحديد وترتيب المتطلبات القبلية اللازمة لتعلم كل موضوع داخل المادة الدراسية، وأيضاً تلك التي تلزم لتعلم المادة الدراسية ككل، وكلا الأمرين يعتمد على تحليل المهام التي يحتاج المتعلم إلى اكتسابها وتعلمها.

نموذج جانبيه وتحليل المهمة:

في كثير من نظريات التعلم والنماذج المختلفة محاولة لتوضيح الطريقة التي من خلالها يحدث التعلم، وقد حدد جانبيه في نموده الطريقة التي يحدث فيها التعلم، وقد

صور أن التعلم يحدث متدرجاً من البسيط إلى المعقد، وهو بهذا يصور أهمية التدرج والتجزئ في التعلم من جهة، ومن جهة أخرى أهمية انتباه المعلم إلى التعلم السابق الذي قد يكون من الضروري تقييمه عند الطالب؛ لتحديد أين يكمن الخلل في عدم قدرته على تعلم ما هو أرقى وأعقد، ويتدرج نموذج "جانبيه" في التعلم من البسيط إلى المركب كما يلي:

(أ) التعلم الإشاري: هو نوع من التعلم اللا إرادي الذي يحدث نتيجة اكتساب استجابة شرطية لإشارة ما.

(ب) تعلم المثير والاستجابة: وهذا عكس السابق تعلم إرادي، يتضمن الربط بين: المثير والاستجابة.

(ج) تعلم السلاسل الحركية: وهذا النوع من السلاسل يرتبط فيها عدد من وحدات التعلم من نوع المثير والاستجابة مثل تشغيل ماكينة السيارة.

(د) الترابطات اللفظية: يطلق عليها أحياناً السلاسل اللفظية، وهي سلاسل من نوع لفظي، مثلاً لو تم عرض شكل جانبيه الهرمي للتعلم فسوف يتم التعرف عليه بعد ملاحظة جوانبه وتسلسل مستوياته.

(هـ) تعلم التمييز المتعدد: ويكثر حدوثه في المدارس وفي الحياة اليومية، حيث يحتاج المتعلم للتمييز بين ما يقدم له من معلومات، مثل التمييز بين: الخفاش، والفراشة، والطيور الأخرى.

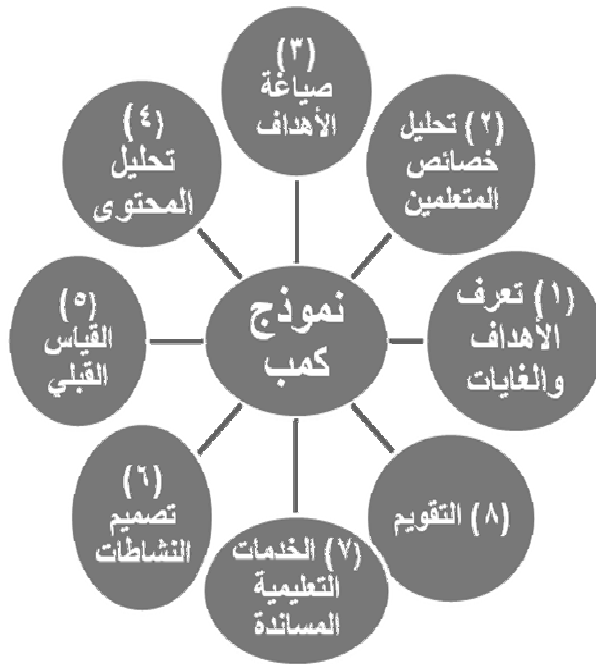
(و) تعلم المفهوم: يتضمن وضع مجموعة من الأمثلة والمثيرات في فئة واحدة، والاستجابة لها كوحدة واحدة، حيث يقوم المتعلم بتصنيفها، فإذا نظر إلى مجموعة أشكال مختلفة في الألوان والأحجام بعضها مثلثات أو مكعبات، فإنه يمكن للمتعلم فرزها وتصنيفها.

(ز) تعلم القاعدة: هو قدرة المتعلم على الربط بين مفهومين أو أكثر من خلال القاعدة التي تربط بينهما، ولذلك يؤكد جانبيه أن التطبيق العملي للمبادئ

المتعلمة، هو القدرة على استخدامها وليس فقط فهمها، مثل استخدام مهارات التحرير العربي في كتابات الخطط والرسائل. (ح) تعلم حل المشكلات: يتطلب تعلم حل المشكلة عملية الربط بين أكثر من قاعدة لتشكيل قواعد جديدة تمكن المتعلم من اتخاذ القرار المناسب حيال وضع مشكل.

نموذج "جيرولد كمب" وتصميم البرامج التعليمية:

يُعد نموذج "كمب" من النماذج التي اهتمت بتحليل: الغايات، والأهداف، ومكونات المحتوى، واحتياجاته، بغية تصميم برامج تعليمية ناجحة، ويتكون هذا النموذج من ثماني خطوات، يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم (٣): نموذج "كمب" لتصميم البرامج التعليمية

الخطوة الأولى: تتمثل في التعرف على: الغايات التعليمية، والأهداف العامة لكل موضوع من الموضوعات.

الخطوة الثانية: تُعنى بتحليل خصائص المتعلم، وأنماط التعلم الملائمة له.

الخطوة الثالثة: تهتم بتحديد وصياغة الأهداف التعليمية صياغة سلوكية إجرائية

تشير إلى سلوك التعلم المتوقع أن يؤديه المتعلم.

الخطوة الرابعة: يتم فيها تحليل المحتوى والوحدات التعليمية اللازمة لتحقيق هذه

الأهداف.

الخطوة الخامسة: والتي تتعلق بإعداد أدوات القياس القبليّة التي تحدد الخبرات

السابقة لدى المتعلم في موضوع التعلم.

الخطوة السادسة: يتم فيها اختيار وتصميم نشاطات التعليم والتعلم والوسائل

التعليمية اللازمة.

الخطوة السابعة: وتركز على تحديد الخدمات التعليمية المساندة وطبيعتها.

الخطوة الثامنة: وهي تهتم بتحديد أساليب تقويم تعلم الطلاب وباقي عناصر

الموقف التعليمي.

ومن خلال ما سبق يتضح أن نموذج "جيرولد كمب" من النماذج التي تهتم بتحليل:

الغايات والأهداف، وخصائص المتعلمين، والمصادر، والأنشطة، وأساليب وأنماط التقويم،

بغية تصميم منهج تعليمي جيد قائم على مبادئ وأسس علمية، وفكرة التحليل هذه هي

التي تقوم عليها فكرة البحث الحالية.

ورغم وجود نماذج أخرى اهتمت بتحليل الأهداف والحاجات وتصميم المواد

التعليمية، مثل: نموذج "ديفيدز"، ونموذج "هاميروس"، ونموذج "دك وكاري"، ونموذج

"جيرلاش"، ونموذج "عبد اللطيف الجزائر" فقد ركز الباحث على عرض نموذجي: جانبيه،

وكمب فقط؛ وذلك لما يلي:

(١) اهتم "جانبيه" في نموده بأمرين، هما:

▪ تحليل البناء المعرفي السابق أو المتطلبات القبليّة للمتعلم؛ لتمر مراعاتها

بعد ذلك عند تصميم المواد التعليمية.

▪ التدرج الهرمي في تقديم المادة التعليمية للمتعلم.

(٢) ركز "جيرولد كمب" على الربط بين: تصميم المواد التعليمية، والتحليل العلمي

للأهداف والغايات والحاجات ومكونات المحتوى.

وقد استفاد الباحث من هاتين النقطتين عند بناء النموذج الخاص بالبحث الحالي، والذي قام الباحث بإعداده وتصميمه، بحيث يراعي: تحليل المتطلبات القبلية للمتعلم، والتدرج الهرمي المتمثل في تحليل الحاجات اللغوية الكبرى إلى مهام لغوية صغرى، والتي يتم مراعاتها عند تصميم المواد التعليمية التي تُقدّم للمتعلمين بعد ذلك، فقد توصل الباحث إلى وضع نموذج هرمي لتحليل الحاجات والمهام اللغوية، وتصميم البرامج اللغوية والتدريبية في ضوءها، وذلك حتى يكون هذا النموذج مثلاً يُحتذى به في تحليل الحاجات والمهام لأي برنامج لغوي، وسوف يتناول الباحث هذا النموذج بشيء من التفصيل والتحليل فيما يلي:

**** النموذج الهرمي للباحث في تحليل المهام وتصميم المواد التعليمية:**

يتكون نموذج الباحث من ثماني خطوات تتدرج هرمياً كما يلي:

(أ) تقويم قبلي للوقوف على الحاجات اللغوية للمتعلمين: فعدم التحديد القبلي للحاجات الفعلية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة في بعض البرامج اللغوية، يجعل تلك البرامج قليلة الفائدة للمتعلمين؛ وذلك لابتعادها عن احتياجاتهم الفعلية، وعدم تلبيتها لما يريده المتعلمون ويحتاجون إليه فعلاً.

(ب) تحديد الحاجات اللغوية للمتعلمين في مواقف الاتصال اللغوي باستخدام أدوات مناسبة، مثل: الاستبانة- الملاحظة- المقابلة الشخصية- دراسة الحالة- السجلات- المذكرات الشخصية- الدراسات المسحية...إلخ.

والفرق بين: هذه الخطوة، وما قبلها هو: أن الخطوة الأولى مجرد الوصول لتصور عام حول مستوى الطلاب، وهل هم يعانون من نقص في حاجاتهم اللغوية أم لا؟ وما أبرز هذه الحاجات؟، ومجرد الوصول إلى هذا التصور العام في الخطوة الأولى؛ يوصلنا بدوره إلى الخطوة الثانية، والتي تتمثل في التحليل العلمي والدقيق للحاجات اللغوية التي يحتاج إليها الطلاب في مواقف الاتصال اللغوي، وذلك باستخدام أدوات علمية متعددة، تحدد هذه الحاجات بشكل علمي تحليلي ودقيق.

(ج) تحليل الحاجات اللغوية الكبرى إلى مهام لغوية صغرى: فإذا تم التدريب على تعلم واكتساب تلك المهام اللغوية الصغرى، تحقق إشباع تلك الحاجات اللغوية لدى المتعلمين.

(د) تصميم البرامج والمواد التعليمية والتدريبية في ضوء تلك الحاجات والمهام اللغوية، وبذلك تلبى المواد التعليمية المتضمنة في هذه البرامج حاجات فعلية للمتعلمين.

(هـ) التدريب على تعلم واكتساب تلك المهام اللغوية في مواقف تواصلية، وذلك من خلال تدريبات تواصلية، تمكن المتعلمين من اكتساب المهارات التي تلبى لديهم تلك الحاجات.

(و) اكتساب وتوظيف تلك المهام في مواقف الاتصال اللغوي، حتى يتم تثبيتها لدى المتعلمين، وذلك من خلال استثمارها وتوظيفها في مواقف تواصلية جديدة.

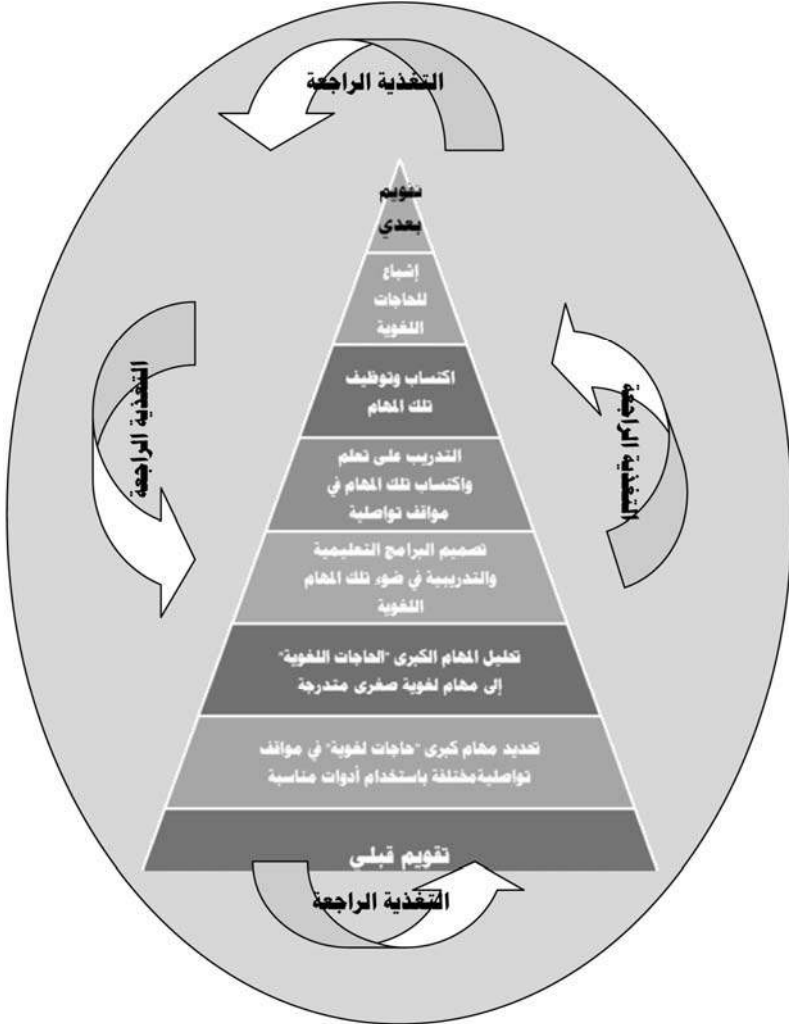
(ز) إشباع للحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة، وذلك من خلال تمكُّن المتعلمين من الاتصال الجيد والفعال في المواقف الاتصالية المختلفة.

(ح) تقويم بعدي؛ للتحقق من مدى إشباع هذه الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة ومستخدميها.

وينبغي التنويه بأن التغذية الراجعة تتمشى مع الخطوات المتدرجة لأسلوب تحليل المهام خطوة بخطوة، فمثلاً لوقام المعلم أو مصمم البرنامج التعليمي أو التدريبي بتحليل الحاجات اللغوية الكبرى إلى مهام لغوية صغرى، لكنه وجد أن المهام اللغوية لم تساعد على إشباع تلك الحاجة اللغوية الكبرى التي تعبر عنها؛ فإنه يقوم بالتغذية الراجعة لما تم تقديمه، بحيث يقوم بالتعديل أو الإضافة أو التطوير والمراجعة لهذه المهام اللغوية بما يساعد على إشباع الحاجة اللغوية التي تعبر عنها هذه المهام، وكذلك إذا حدث أي خلل في مرحلة: التدريب، أو التوظيف، أو الإشباع للمهام والحاجات

اللغوية؛ فإنه يقوم بعمليات المراجعة والتغذية الراجعة لما تم تقديمه من أنشطة ومواد تعليمية، وصولاً إلى إشباع الحاجات اللغوية التي تم تحديدها وتحليلها إلى مهام لغوية صغيرة.

وقد صمم الباحث الشكل التالي ليوضح هذه الخطوات:



شكل (٤): النموذج الهرمي لتحليل المهام اللغوية وتصميم المواد التعليمية

٦-دراسة الحالة case study: يتم في دراسة الحالة تتبع طالب أو مجموعة مختارة من الطلاب خلال عمل ذي صلة أو خبرة تعليمية؛ من أجل تحديد خصائص ذلك الموقف، فقد يتم -مثلاً- دراسة اللغة لدى طالب مبدع، أو طالب يعاني من اضطرابات أو صعوبات لغوية معينة، يقوم خلالها بالاحتفاظ بسجل يدون فيه خبراته اللغوية اليومية، والمواقف التي تستخدم فيها اللغة، والمشكلات التي يواجهها، كما يقوم الباحث بملاحظته في المواقف المختلفة، وعلى الرغم من أنه يصعب تعميم نتائج دراسة الحالة، إلا إنها تقدم مصدراً غنياً بالمعلومات التي يمكن أن تكمل المعلومات المستقاة من مصادر أخرى.

٧-تحليل المعلومات المتوفرة: في أي موقف تبرز فيه الحاجة إلى تحليل الحاجات، فهناك كمّ من المعلومات ذات العلاقة بهذه الحاجات موجودة في مصادر مختلفة، مثل: الكتب- المقالات المنشورة في المجلات- التقارير والمسوح- السجلات والملفات، حيث يمكن تحليل هذه المعلومات المتوفرة في هذه المصادر؛ للاستفادة مما توصلت إليه من نتائج وتوصيات ومقترحات ومعلومات حول هذه الحاجات اللغوية.

(ناصر الغالي، ٢٠٠١م، ص٢٢: ٢٥) (Kathleen Santpietro, www.airssforum.com)

(Abd Alkhlīq Al- dabyany, www.yemennic.info/)

وتستفيد الدراسة الحالية مما سبق؛ حيث إنها استخدمت بعض أدوات تحديد الحاجات اللغوية السابقة في تحديد الحاجات والمهام اللغوية لمتعلمي اللغة من الطلاب الموهوبين لغوياً؛ وذلك لأنها أكثر مناسبة لطبيعة البحث الحالي وأهدافه، وتمثل هذه الأدوات فيما يلي:

(أ) ملاحظة الدارسين "بصورة غير مقننة".

(ب) المقابلات الشخصية "بصورة غير مقننة".

(ت) الاستبانة "بصورة مقننة".

(ث) تحليل المهمة "بصورة مقننة".

(هـ) تحليل المعلومات المتوفرة "منهج كفي".

(د) الانطباعات الشخصية للباحث "منهج كفي".

وقد تم الاستفادة من المعلومات التي وفرتها الأدوات السابقة في بناء مفردات الاستبانات في الدراسة الحالية، وقد استطاع الباحث إيجاد نوع من التكامل بين هذه الأدوات السابقة لتحديد الحاجات والمهام اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا في مواقف الاتصال اللغوي.

رابعاً- خصائص الطلاب الموهوبين لغويا:

يعرف "ويثي" الطالب الموهوب بأنه: ذلك النوع من الأفراد الذي يمتلك أداءً مرتفعاً بدرجة ملحوظة وبصفة دائمة. وهذا التعريف هو الذي تبنته الرابطة الأمريكية للأطفال الموهوبين، بينما تبنى مكتب وزارة التربية والتعليم الأمريكية تعريف "ميرلاند"، والذي يشير إلى أن الطالب الموهوب هو: الذي يملك قدرات وإمكانات غير عادية تبدو في أدائه العالية والتميزة، والذي يتم تحديده من خلال خبراء متخصصين، وهذا الطالب لا تخدمه مناهج المدارس العادية بصورة فعالة، فهو يحتاج إلى برامج متخصصة ليتمكن من خدمة نفسه ومجتمعه. (http://mawhoapon.net/ver_ar/news-1868.html)

وقد أجمع معظم الباحثين والعلماء على أن الموهوب هو الذي يمتاز بالقدرة العقلية التي يمكن قياسها في الجوانب التالية:

- القدرة على التفكير والاستدلال.
- القدرة على تحديد المفاهيم اللفظية.
- القدرة على إدراك أوجه الشبه بين الأشياء والأفكار المماثلة.
- القدرة على الربط بين: التجارب السابقة، والمواقف الراهنة.

(<http://ar.wikipedia.org>)

وتتمثل خصائص الطالب الموهوب فيما يلي:

خصائص في التطور اللغوي:

- يستخدم كلمات كثيرة، ويركب جملا طويلة ومعقدة.
- يتحدث مع نفسه متلعبا بالأصوات ومعاني الكلمات.
- يتميز بطلاقة لغوية وتعابير أعلى من مستوى أقرانه.
- يعبر عن نفسه بشكل جيد وواضح.
- يمتلك مخزونا من: المفردات، والتراكيب، والتعابير، والأفكار حول العديد من الموضوعات بما يفوق أقرانه في مستواه العمري.
- يستمتع ويتلاعب بالكلمات والأفكار؛ لإنتاج تراكيب لغوية جديدة.

خصائص في التطور الإبداعي :

- يظهر خيالا خصبا في أفكاره ورسومه وقصصه.
- يبتكر أصدقاء من وحي الخيال.
- يستخدم الألعاب والألوان والأدوات بطرائق خيالية ومختلفة.
- يميل إلى ممارسة الألعاب التي تتطلب مجهودا ذهنيا وتفكيراً عميقاً.
- يستطيع تركيب أجزاء الأشياء غير المترابطة لتكوين أشكال جديدة ومتميزة.
- يثابر ولا يستسلم بسهولة في أثناء تنفيذ المهام.
- يميل إلى المغامرة، ولديه درجة عالية من حب الفضول.

خصائص في تطور الأداء الحركي:

- يتحكم بحركاته بشكل جيد ومتناسق.
- يتحكم بالأدوات الصغيرة كالمقص والأقلام بسهولة.
- يستخدم حواسه بشكل جيد، وأحيانا بشكل يسترعي الانتباه.
- يمتاز بنشاط حركي عال، ويبتكر حركات غير عادية.

- يمارس الألعاب التي تحتاج إلى مجهود عضلي.

خصائص في التطور الاجتماعي:

- يرغب في القيام بالأعمال الخاصة به بنفسه وبشكل مستقل.
- يتعامل مع من هم أكبر منه سناً ببسرة وسهولة.
- يشارك الآخرين مشاعرهم.
- يتفاعل مع الآخرين بصورة جيدة.

خصائص في التطور المعرفي:

- يبدي سرعة عالية في التفكير.
- يدرك العلاقات بين الأشياء بصورة جيدة.
- يربط بين الأفكار المتباعدة بطرائق غير تقليدية.
- يرغب في تعرف كيفية عمل الأشياء، ويتساءل حولها.
- يتمتع بقدرة على الانتباه لفترة أطول ممن هم في مستوى عمره، ويمتلئ سريعاً من الأنماط التقليدية.
- يمتلك القدرة على الإتقان السريع للمهارات ويستطيع توظيفها بشكل فعال.
- يحب المعلومات وتعرف الأشياء ذات العلاقة بثقافات الشعوب الأخرى.
- (<http://www.alriyadh.com/2008/06/20/article352325.html>)

ويستفيد البحث الحالي مما سبق في تيسير أمر تحديد الطلاب الموهوبين والتعرف عليهم من خلال الخصائص سالفة الذكر، فإذا ما تم تحديد هؤلاء الطلاب، أمكن تحليل المهام اللغوية التي تسهم في إشباع حاجات الاتصال اللغوي لديهم؛ لذلك فقد اهتم الباحث بعرض الخصائص المختلفة للطلاب الموهوبين، ولم يهتم بالخصائص اللغوية فقط؛ لأن هذه الخصائص مجتمعة تسهم في التعرف على الطلاب الموهوبين وتحديدهم، ومن ثمَّ تحليل المهام والحاجات اللغوية لديهم.

خامساً_ وسائل الكشف عن الموهوبين لغويا:

(١) مقاييس الذكاء الفردية:

تشمل وسائل الكشف عن ذوي القدرات العالية مقاييس الذكاء "IQ test"، مثل: مقياس ستانفورد بينيه، ومقياس وكسلر للذكاء بطبعاتهما المتعددة، فهذه المقاييس عبارة عن مجموعة من الأسئلة يمكن من خلالها معرفة درجة الذكاء للفرد بشكل تقريبي، وقد تبنت "الجمعية العالمية للعرب ذوي الكفاءات العالية" هذا النوع من المقاييس كشرط للحصول على عضويتها، حيث تتوزع الدرجات لديها كما يلي:

درجة ذكاء اقل من الحد العام للذكاء: من ٥٨ إلى ٦٨.

الحد العام للذكاء في حدوده الأولى: من ٦٨ إلى ٨٠.

درجة ذكاء جيدة , الحد العام: من ٨٠ إلى ١١٥.

درجة ذكاء جيدة جداً, أعلى من الحد العام: من ١١٥ إلى ١٢٥.

درجة ذكاء ممتازة جداً وتقترب من حدود العبقرية: من ١٢٥ إلى ١٣٥.

درجة ذكاء ممتازة جداً وموهوب يكاد يكون عبقرياً: من ١٣٥ إلى ١٤٥.

ذكاء في درجة العبقرية: من ١٤٥ إلى ١٦٥.

عبقري بدرجة عالية: من ١٦٥ إلى ١٨٥.

عبقري بدرجة عالية جداً ونادرة جداً: من ١٨٥ إلى ٢٠٠.

(http://www.varicolored.com/hiqai/iq_test.html)

(٢) اختبارات التحصيل والاستعداد:

هناك مواهب لا تكشف عنها مقاييس الذكاء الفردية أو الجماعية مثل الموهبة الأكاديمية أو المواهب المتخصصة كالموسيقى والفنون والقيادة، وفي هذه الحالة ربما يفضل استخدام وسائل أخرى، مثل: اختبارات التحصيل المقننة، ومقاييس الموسيقى المقننة، ومقاييس الفنون والقيادة. وعموماً ترتبط اختبارات التحصيل بعملية تقييم للتحصيل المرتبط بخبرات تعليمية سابقة، وهناك اختبارات الاستعداد الدراسي

الأمريكي (سات SAT)، والتي تعد بمثابة مؤشرات للموهبة الأكاديمية، وتضم جزءاً لفظياً وجزءاً رياضياً (ديفيز جاري، وريم سيلفيا، ٢٠٠١م)، والقاعدة العامة في تمييز اختبارات الاستعداد عن اختبارات التحصيل هي أن محتوى الاختبار إذا ارتبط بالتعليم المدرسي في موضوع معين كان أقرب لاختبارات التحصيل، وإذا ابتعد عن محتوى المناهج المدرسية في موضوع محدد كان أقرب لاختبار الاستعداد الأكاديمي. (فتحي جروان، ٢٠٠٢م)

(٣) اختبارات ومقاييس الموهبة والإبداع:

من الوسائل التي تساعد على الكشف عن ذوي القدرات المرتفعة فيما يخص الجانب الإبداعي، مقاييس الإبداع: اللفظية، والشكلية، والتي طورها كل من: جيلفورد، وتورانس بمكوناتها: الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والإفافة، وتتضمن اختبارات الإبداع جوانب لفظية كما في اختبارات جيلفورد عن المتربات والاستخدام البديل، والتي تم تطبيقها في عدد من الدراسات العربية المنشورة في الدوريات العالمية (Khaleefa, Erdos & Ashria, 1996a, 1996b, 1996c, 1997). وتضم جوانب شكلية كما في اختبار بناء الصورة، والدوائر والخطوط الرأسية والأفقية، وحديثاً تم تطوير اختبار أوبان للتفكير الإبداعي في ألمانيا وهو أكثر ثراء من اختبارات تورانس، ولقد أوصت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٨) بتطبيق اختبار الدوائر في مقياس تورانس للتفكير الإبداعي، وتم تجريب ذلك في ٤ دول عربية: (مصر - العراق - تونس - الإمارات)، أما في السودان فقد تم استخدام اختبار الدوائر والخطوط الرأسية والخطوط الأفقية، وقد تم تقنين اختبار "تورانس" للتفكير الإبداعي "الشكل أ-ب" وتبنيته على البيئة السعودية في مناطقها المختلفة. (محمد حمزة أمير خان، ١٤١١هـ)، (عبد الله النافع آل شارع، ١٤٢٨هـ)، (عبد الرحمن بن معتوق زمزمي، ١٤٣٠هـ)

(٤) اتفاق الخبراء:

يمكن التعرف على الطلاب الموهوبين من خلال تقييم المنتوجات الإبداعية لديهم، سواء أكانت: لغوية، أم غير لغوية، وذلك عن طريق اتفاق الخبراء المتخصصين من

خلال تكوين لجنة من ٣ معلمين متخصصين في المجال، أو بواسطة ٣ خبراء، أو معلمين وخبير واحد، ولقد أعدت "أمابلي" أفضل الوسائل لاستخدام أسلوب تقييم الخبراء للإنتاج الإبداعي. (Amabile, 1983, 1986)

وقد تبنت مؤسسة "موهبة" بالمملكة العربية السعودية بعض المقاييس للكشف عن الموهوبين، كان من بينها اتفاق الخبراء، حيث يتم اختيار الطلبة الموهوبين من خلال مشروع مستقل لاختيار الطلبة بالشراكة مع المركز الوطني للقياس والتقويم، فتقوم المدارس بالتعاون مع المركز الوطني للقياس والتقويم بترشيح عدد من طلبتها الموهوبين بناء على "نموذج ترشيح المعلم للطالب" والذي يعبأ من قبل معلمي الطلبة في مدارسهم، وفي حال إجماع ثلاثة معلمين على امتلاك الطالب لمعظم سمات الموهوبين يرشح لأداء اختبارات قياس.

(<http://www.mawhiba.org/MawhibaPrograms/SchoolPartner/Students>)

(٥) الترشيحات:

يقصد بها ترشيح الموهوبين من قِبَلِ الأفراد الأكثر احتكاكا بهؤلاء الموهوبين، و تشمل: ترشيحات أولياء الأمور، وترشيحات الأقران، والترشيح الذاتي (ديفيز وريم، ٢٠٠١). وربما يكون أولياء الأمور هم أكثر معرفة بتطور القدرات الإبداعية لدى أبنائهم خاصة القراءة، والرسم والموسيقى والكتابة والتصميم، ولكن يبالغ بعض أولياء الأمور في تقدير قدرات أبنائهم في حين يقلل البعض من هذه القدرات، مما يقلل الثقة في هذا الترشيح منفردا، ولهذا يفضل اقترانه بجهة مرشحة أخرى، بينما يتمتع الأقران بقدرة كبيرة على معرفة ذوي القدرات المرتفعة فيما بينهم، ولهذا فهذا النوع من الترشيح يفيد في تحديد الطلبة الموهوبين، وخصوصا طلاب الأقليات والقادمين من المناطق النائية والمحرومين، كما يمتلك بعض الطلبة مواهب فنية وإبداعية متميزة وعلمية، وبالتالي فهم يرغبون في المشاركة في برنامج تربوي خاص للطلبة ذوي القدرات العالية، ولكن لا

يوجد من يدعوهم للمشاركة أو يرشحهم، ولهذا السبب يجب أن يشجع الطلبة على الترشيح الذاتي. (ديفيز وريم، ٢٠٠١)، (Martinson, 1974)، (cox et al, 1985) وقد اختارت الدراسة الحالية عينتها من الطلاب الموهوبين بمدارس الشراكة تحت إشراف مؤسسة "موهبة"، وقد استخدمت مؤسسة موهبة بالتعاون مع المركز الوطني للقياس والتقويم في انتقاء طلاب مدارس الشراكة ثلاث وسائل من وسائل اكتشاف الطلاب الموهوبين، وهي: الترشيحات، واتفاق الخبراء، واختبارات ومقاييس الموهبة والإبداع، ومن ثم قامت الدراسة الحالية بتحليل المهام والحاجات اللغوية لدى هؤلاء الطلاب.

سادسا- علاقة الموهوبين بتحليل الحاجات والمهام اللغوية:

الطلاب الموهوبين يمثلون شريحة خاصة، تتمتع بصفات وقدرات معينة تميزهم عن غيرهم من الطلاب العاديين في جوانب متعددة، فهم يمتلكون قدرات ومهارات خاصة تمكنهم من القيام بأعمال وأداءات ابتكارية، لا يستطيع الآخرون مجاراتهم فيها؛ ولذلك فهذه النوعية من الطلاب تحتاج إلى عناية ورعاية خاصة، تمكنهم من استثمار قدراتهم، وتوظيفها في خدمة أنفسهم وخدمة مجتمعاتهم التي يعيشون فيها. ومن الجوانب التي تظهر فيها قدرات الطلاب الموهوبين الجانب اللغوي، فهم أكثر قدرة على التعبير عن أنفسهم أو عن الآخرين، كما أنهم يستطيعون إبداع منتجات لغوية متفردة، مثل: الخطب، والوصايا، والتعليقات، والمناظرات، وإجراء الحوارات، والقصص، ووصف منتج إبداعي- والكتابات الصحفية، والأحاديث الإذاعية، والمقابلات الشخصية، وإلقاء الأسئلة... إلخ؛ لذا فإن احتياجاتهم ومتطلباتهم تزيد عن احتياجات الطلاب العاديين.

وعلى ذلك فإن هؤلاء الطلاب تبرز لديهم حاجات لغوية معينة، يحتاجون إلى التدريب عليها لإشباعها وتحقيقها، لكن إشباع الحاجة اللغوية دفعة واحدة يعد من الأمور الصعبة؛ وذلك نظرا لتركب الحاجة اللغوية وصعوبة تحقيقها كاملة؛ ولذلك فمن

المُجدي أن يتم تحليل الحاجة اللغوية الكبرى إلى مهام لغوية صغرى بحيث يسهل تحقيقها وإشباعها.

وقد قدم الباحث نموذجا هرميا لتحليل المهام والحاجات اللغوية، فحاجة مثل: (القدرة على تقديم عروض تقديمية لعرض: نشاط، أو فكرة، أو مشروع طلابي)، يمكن تحليلها إلى المهام اللغوية التالية:

١. عدم الاقتصار على العرض الشفهي فقط، وذلك باستخدام: المجسمات- الصور- البطاقات- برنامج عارض الشرائح (البور بوينت)- الأفلام الوثائقية...إلخ.
٢. التركيز على النقاط الرئيسية في العرض دون الدخول في التفاصيل.
٣. عرض الفكرة أو المشروع أو النشاط بتسلسل منطقي يتضمن: بروز الفكرة- محاولات التنفيذ- الصعوبات- نجاح الفكرة- الفوائد.
٤. استخدام اللغة البسيطة الواضحة التي لا تُشغل المستمع عن فهم مضمون الفكرة أو المشروع.

٥. مخاطبة الحواس المختلفة للمستمعين.

٦. تناسب العرض التقديمي مع الوقت المتاح.

وإذا ما نُظر إلى هذا المهام الجزئية؛ فإنه يسهل التدريب عليها واكتسابها مقارنة بالحاجة اللغوية مكتملة، كما أن تحليل المهام والحاجات اللغوية يساهم في تصميم البرامج اللغوية المناسبة لهؤلاء الطلاب الذين يتمتعون بقدرات خاصة، وعلى هذا فالطلاب الموهوبون لغويا أحوج الناس إلى تحليل المهام والحاجات اللغوية لديهم؛ حتى تتم مراعاتها والتدريب عليها والعمل على إشباعها.

الإطار العملي:

يشتمل هذا المحور على ما يلي:

(١) أدوات الدراسة.

(٢) نتائج الدراسة، وتحليلها، وتفسيرها.

ويمكن تناول ذلك بشيء من التفصيل فيما يلي:

(١) أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات البحث الحالي في ثلاث أدوات رئيسية، هي:

أولاً- استبانة المواقف التواصلية لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا.

ثانياً- استبانة الحاجات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا.

ثالثاً- استمارة تحليل المهام اللغوية لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين

لغويا.

ويمكن تناول هذه الأدوات بشيء من التفصيل فيما يلي:

أولاً- استبانة المواقف التواصلية لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين:

١- هدف الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى تحديد المواقف التواصلية التي يتوقع أن يمر

بها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمملكة

العربية السعودية

٢- مصادر مادة الاستبانة: اعتمد الباحث على مصادر متعددة في بناء مفردات

الاستبانة، وهذه المصادر هي:

(أ) الاطلاع على البحوث والدراسات التي اهتمت ب: تحليل خصائص الطلاب

الموهوبين لغويا- تحليل مواقف الاتصال اللغوي- تحليل الحاجات اللغوية لدى

متعلمي اللغة، سواء أكانت هذه الدراسات: عربية، أم أجنبية.

(ب) مراجعة أهداف تعليم اللغة العربية بصفة عامة، وفي المرحلة الثانوية بصفة

خاصة.

(ج) الخبرة الشخصية للباحث، حيث قام بتحديد بعض مواقف الاتصال اللغوي لدى

هؤلاء الموهوبين، وذلك باعتباره: أحد المتخصصين في مناهج وطرائق تعليم

اللغة العربية، والعاملين في هذا الميدان أيضا.

(د) قام الباحث بدراسة استطلاعية تضمنت ما يلي:

– ملاحظة هؤلاء الطلاب الموهوبين؛ بهدف تحديد مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرضون لها.

– إجراء مقابلات شخصية مع هؤلاء الطلاب؛ لاستطلاع آرائهم، وتعرف مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرضون لها.

– إجراء مقابلات شخصية مع العديد من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ لتعرف آرائهم حول هذه المواقف.

– استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين من أساتذة الجامعات في ميدان تعليم اللغة العربية.

ومن خلال ما سبق تمكّن الباحث من استخلاص مجموعة من مواقف الاتصال اللغوي التي تمثل مفردات الاستبانة الحالية.

٣- تصميم الاستبانة: قام الباحث بصياغة عبارات الاستبانة من خلال المصادر السابقة، حيث اشتملت على محورين رئيسين للمواقف التواصلية، وهما:

▪ المحور الأول (المواقف الشفهية): واشتمل هذا المحور على (١٧) موقفاً تواصلياً.

▪ المحور الثاني (المواقف الكتابية): واشتمل هذا المحور على (١٣) موقفاً تواصلياً.

وبذلك يكون العدد الكلي لهذه المواقف التواصلية هو (٣٠) موقفاً تواصلياً، وقد وضع الباحث أمام كل موقف ثلاثة بدائل تبين درجة الأهمية، وهي: (عالية – متوسطة – ضعيفة)، بحيث يأخذ البديل الأول (ثلاث درجات)، والثاني (درجتان)، والثالث (درجة)، ليتم وضع علامة {√} أمام إحدى هذه البدائل.

وقد رُوِيَ فيها: سهولة العبارات ووضوحها. عدم التركيب في المواقف. الدقة والتحديد.

٤- صدق الاستبانة: عُرِضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين^١؛ للتأكد من صلاحية مفرداتها للتطبيق، وقد تمثلت أهم تعديلات المحكمين فيما يلي:

- حذف الموقف رقم (١٥) من المواقف الشفهية، وهو: (مناقشة أطراف متعددة حول بعض الآراء والمشاكل)؛ نظرا لعموميته، وتضمنه بصورة إجرائية في مواقف أخرى مذكورة في القائمة.
 - إضافة موقفٍ للمواقف الشفهية، وهو: (الإجابة عن الأسئلة التي توجه إليه)؛ وذلك نظرا لاحتياج الطلاب إلى هذا الموقف الذي يتعرضون له كثيرا، وقد وضع هذا الموقف آخر موقف في المواقف الشفهية.
 - تعديل الموقف رقم (٣) من المواقف الكتابية، وهو: (التعليق كتابيا على الصور) إلى: (التعليق كتابيا على: كتابة زميل، أو موقف معين، أو حادثة، أو صورة، أو فكرة معينة)؛ ليصبح أكثر دقة وشمولية.
 - دمج الموقفين الأخيرين في المواقف الكتابية (١٢-١٣)، وهما: (كتابة رسالة إلكترونية عبر البريد الإلكتروني- الكتابة في المدونات الشخصية الخاصة بهم على الشبكة العالمية "الإنترنت")؛ وذلك نظرا لانتمائهما إلى موقف واحد، وهو الكتابة على الشبكة العالمية، فلا حاجة لفصلهما كموقفين مختلفين.
- وقد استجاب الباحث للتعديلات الثلاث الأولى؛ نظرا لقوة التبرير العلمي لها، أما التعديل الرابع، فلم يستجب له الباحث؛ وذلك لأن كتابة الرسائل الشخصية تحتاج إلى مهارات تختلف عن المهارات التي تحتاجها الكتابة في المدونات الشخصية، فهما موقفان مختلفان في الأسلوب والمهارات، وإن اشتركا في كونهما كتابة على الشبكة العالمية، فالباحث يرى ضرورة فصلهما كموقفين مختلفين.

١) انظر الملحق رقم (٤): أسماء المُحَكِّمِينَ على أدوات الدراسة الحالية.

وقد اشتملت الاستبانة على: الغلاف، والمقدمة التي توضح الهدف من الاستبانة، وبعض التعليمات الموجهة إلى السادة المُحَكِّمِينَ، ومفردات الاستبانة الثلاثين بمحوريها الرئيسيين، وفي ضوء تعديلات المحكمين تم التوصل إلى الاستبانة في صورتها النهائية، والمكونة من (٣٠) موقفاً تواصلياً؛ ليتم تطبيقها على فئتين، هما: فئة متعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين، وفئة معلمي ومعلمات اللغة العربية^١.

٥- ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل "ألفا كرونباخ"؛ وذلك لحساب الثبات والاتساق الداخلي للاستبانة؛ حيث إن هذا المعامل يعطي قيمة تقديرية للارتباط بين عينتين عشوائيتين من المفردات المستمدة من نطاق شامل للمفردات التي تماثل مفردات كل من العينتين. (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٠م، ص ١٦٥-١٦٦). وقد بلغ معامل الثبات لهذه الاستبانة (٠,٨٠٠)، مما يدل على قيمة ثبات مرتفعة للاستبانة.

٦- عينة البحث: تم اختيار عينة البحث التي تجيب عن مفردات الاستبانة باتباع الخطوات التالية:

(أ) قسمت العينة إلى فئتين، هما: فئة الطلاب الموهوبين والطالبات الموهوبات (٢٥ طالباً وطالبة)، وفئة المعلمين والمعلمات (٢٥ معلماً ومعلمة). وقد قصد الباحث المساواة بين الفئتين في العدد؛ لإيجاد قدر من الموضوعية في الاسترشاد بآراء الفئتين عند: تفرغ الاستبانات، وتحليلها، وتفسيرها.

(ب) اختيرت العينة من المدارس التابعة لمدارس الشراكة؛ حيث حددت مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع "موهبة" بالاشتراك مع المركز الوطني للقياس والتقويم "قياس"، ووزارة التربية والتعليم السعودية فصولاً في بعض المدارس

(١) ملحوظة: الاستبانة التي تطبق على الدارسين هي الاستبانة نفسها التي تطبق على المعلمين، إلا أن الباحث كان يغير الغلاف والتعليمات المتضمنة في المقدمة فقط؛ لتناسب اللغة والتعليمات كل فريق من الفريقين، أي أنها أداة واحدة.

التي تم تحديدها؛ ليدرس فيها هؤلاء الطلاب الموهوبون مناهج خاصة بهم، تساعدهم على إثراء وتنمية قدراتهم الإبداعية، ويتم اختيار الطلبة الموهوبين من خلال مشروع مستقل لاختيار الطلبة بالشراكة مع المركز الوطني للقياس والتقويم، حيث تقوم المدارس بالتعاون مع "قياس" بترشيح عدد من طلبتها الموهوبين بناء على "نموذج ترشيح المعلم للطالب" والذي يعبأ من قبل معلمي الطلبة في مدارسهم، وفي حال إجماع ثلاثة معلمين على امتلاك الطالب لمعظم سمات الموهوبين يرشح لأداء اختبارات قياس، ويقوم الطلبة المرشحون من مدارسهم بإجراء "اختبارات قياس"؛ لاكتشاف الموهوبين منهم في موعد ومكان يتم الاتفاق عليه بين: قياس، والمدارس، وبعد إعلان نتائج اختبارات "قياس"، تقدم لمبادرة الشراكة مع المدارس القوائم النهائية بأسماء الطلبة الموهوبين الذين سوف يتم إلحاقهم في مدارس الشراكة، وتُلحِقُ موهبة الطلبة المختارين بدءاً من الصف الرابع الابتدائي وحتى تخرُّجهم من المرحلة الثانوية، ومن هنا يكون قد تم تحديد الطلاب الموهوبين من خلال:

١- اتفاق الخبراء "من خلال المعلمين".

٢- قياس سمات الطلاب ومنتجاتهم الإبداعية "من خلال الاختبار الذي يقدمه مركز قياس المتبني اختبار تورانس للإبداع بعد تقنيته وتبنيته على البيئة السعودية".
والجدول التالي يوضح توزيع مدارس الشراكة في أنحاء المملكة العربية السعودية:

جدول رقم (١): التوزيع الجغرافي لمدارس الشراكة في المملكة¹

أولاً- مدارس الشراكة بالرياض:

اسم المدرسة	موقع المدرسة داخل الحي	اسم الحي	الفئة	الصفوف الدراسية
مدارس الرواد الأهلية	شمال	الازدهار	بنين	ثانوي
مدارس منارات الرياض الأهلية	شمال	الازدهار	بنين	متوسط - ثانوي
مدارس المناهج	شمال	الغدير	بنين	ابتدائي - متوسط
مدارس التربية الأهلية	شمال	النخيل	بنات	ابتدائي - متوسط - ثانوي
مدارس التربية الإسلامية	شمال	الرحمانية	بنين	ابتدائي
			بنات	متوسط
مدارس الرياض	وسط غرب	الناصرية	بنين	ابتدائي - متوسط - ثانوي
			بنات	ابتدائي - متوسط
مدارس دار العلوم	شمال	الفلاح	بنات	ثانوي

ثانياً- مدارس الشراكة بالمنطقة الشرقية:

اسم المدرسة	المدينة	موقع المدرسة داخل المدينة	اسم الحي	الفئة	الصفوف الدراسية
مدارس الحصان الأهلية	الدمام	جنوب	المريكات	بنين	ابتدائي - متوسط - ثانوي
		شمال	المزرعية	بنات	ابتدائي - متوسط - ثانوي
مدارس الفيصلية الإسلامية	الخبر	غرب	الحزام الأخضر	بنات	ابتدائي - متوسط - ثانوي
مدارس الدانة	الجبيل الصناعية	شمال غربي	دارين	بنين	ابتدائي

1) <http://www.mawhiba.org/MawhibaPrograms/SchoolPartner/School/Selected-Schools/Pages/Rivadh.aspx>.

ثالثاً- مدارس الشراكة بمنطقة جدة:

اسم المدرسة	موقع المدرسة داخل المدينة	اسم الحي	الفئة	الصفوف الدراسية
مدارس دار الرواد النموذجية	شمال	الشاطيء	بنات	ابتدائي - متوسط
مدارس التربية الحديثة	وسط غرب	الحمراء	بنات	ابتدائي - متوسط
مدارس الاندلس	شمال	الروضة	بنين	ثانوي
مدارس الفيصلية للموهوبين	وسط	العزيزية	بنين	متوسط
مدارس ابن خلدون	وسط شرق	مشرفة	بنين	ثانوي
مدارس دار الفكر	جنوب	المطار القديم	بنين	ابتدائي - متوسط - ثانوي
			بنات	متوسط - ثانوي
مدارس دار الذكر	شمال	النعيم	بنين	ابتدائي - متوسط - ثانوي

رابعاً- مدارس الشراكة بمنطقة مكة:

اسم المدرسة	موقع المدرسة داخل المدينة	اسم الحي	الفئة	الصفوف الدراسية
مدارس عبدالرحمن فقيه	طريق جدة مكة		بنين	ابتدائي

خامساً- مدارس الشراكة بمنطقة المدينة المنورة:

اسم المدرسة	موقع المدرسة داخل المدينة	اسم الحي	الفئة	الصفوف الدراسية
مدارس الملك عبد العزيز			بنات	ابتدائي

وقد تمثلت عينة البحث الحالي في عينة قصدية من بعض مدارس الشراكة، والتي

تمثلت في:

مدارس منارات الرياض الأهلية "بنين" - مدارس الحصان الأهلية "بنين- بنات" - مدارس الرواد الأهلية "بنين" - مدارس الرياض "بنين- بنات" وقد تم اختيار الطلاب والطالبات، وكذلك المعلمين والمعلمات الذين يدرّسون لهؤلاء الطلاب والطالبات من هذه المدارس التي تم تحديدها قصدياً لسببين، هما:

- أن هذه المدارس ممثلة لمجتمع الدراسة الحالية؛ حيث إنها ضمن مدارس الشراكة التي تم تحديدها من قِبَلِ: مؤسسة موهبة، ومؤسسة قياس، ووزارة التربية والتعليم.
- وجود علاقات شخصية مع بعض العاملين في هذه المدارس يسّرتُ تطبيق أدوات البحث الحالي، وخصوصاً على: الطالبات، والمعلمات؛ وذلك نظراً لحساسية التطبيق على هذه الفئة بالمملكة.

٧- تطبيق الاستبانة: استخدم الباحث أسلوبين في تطبيق الاستبانة: أولهما- توزيعها بطريقة مباشرة على: الطلاب، أو المعلمين فقط دون الطالبات أو المعلمات؛ لصعوبة التواصل المباشر معهم، وثانيهما- عن طريق إعطائها لمعلمين أو معلمات بينهم وبين الباحث علاقة وصلة؛ وذلك لتوزيعها على: زملائهم المعلمين أو المعلمات، أو توصيلها للطلاب أو الطالبات، ثم تجميعها منهم، والجدول التالي يوضح التوزيع العددي للفئات الفرعية المندرجة تحت هذه الفئات:

جدول رقم (٢): جدول توزيعي لفئات عينة الدراسة

م	الفئة الفرعية	العدد
١	الطلاب الموهوبين	١٦
٢	التابعات الموهوبات	٩
٣	معلمي اللغة العربية	١٨
٤	معلمات اللغة العربية	٧
	المجموع	٥٠

ثانياً- استبانة الحاجات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين:
بُنيت هذه الاستبانة في ضوء الاستبانة السابقة. فقد قام الباحث بتحويل المواقف التواصلية النهائية إلى حاجات لغوية، فالتغيير يعتبر تغيراً شكلياً في الصياغة فقط بما يحولها إلى حاجة لغوية تبرز في الموقف التواصلية، لكن المضمون واحد؛ ولهذا فإن الباحث كان ينبه العينة التي طبقت عليها أدوات الدراسة الحالية أن هذه الاستبانة الخاصة بالحاجات اللغوية قد خرجت من رحم استبانة المواقف التواصلية، وحولت من مجرد مواقف تواصلية إلى حاجات لغوية في مواقف الاتصال اللغوي، وعلى هذا فاستبانة الحاجات اللغوية تتكون من محورين رئيسيين أيضاً، وهما:

الحاجات اللغوية في المواقف الشفهية: وهذه قد بلغ عدد مفرداتها (١٧) مفردة.
الحاجات اللغوية في المواقف الكتابية: وهذه قد بلغ عدد مفرداتها (١٣) مفردة.
ومن هنا يتضح أن مكونات استبانة الحاجات اللغوية هي مكونات استبانة المواقف التواصلية نفسها، فهما وجهان لعملة واحدة؛ ولهذا فقد أخذت هذه الاستبانة الإجراءات نفسها التي أخذتها استبانة المواقف التواصلية، من حيث: صياغة المفردات، وحساب الصدق والثبات، واختيار العينة، والتطبيق عليها، إلا أن نسبة الثبات في هذه الاستبانة بلغ (٠,٧٩٠) بينما بلغ في استبانة المواقف التواصلية (٠,٨٠٠)؛ مما يدل على تماثل نسبة الثبات بينهما؛ وذلك يرجع لإدراك العينة التي تم التطبيق عليها أن الاستبانة الثانية مبنية في ضوء الاستبانة الأولى، خاصة وأن العينة التي طبقت عليها الاستبانة الأولى هي العينة نفسها التي طبقت عليها الاستبانة الثانية؛ وباعتبار ما سبق فإن الباحث سيكتفي بما تم عرضه في الأداة الأولى؛ لاتحادهما في الخطوات والإجراءات.

ثالثاً- استمارة المهام اللغوية لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا:
في ضوء ما تم التوصل إليه في الاستبانتين السابقتين الخاصتين بـ: المواقف التواصلية، والحاجات اللغوية؛ قام الباحث بتحديد المهام اللغوية التي تساعد على إشباع الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي، والتي تبلورت في صورة هذه الاستمارة.

١- هدف الاستمارة: هدفت الاستمارة إلى تحديد المهام اللغوية الصغرى التي تندرج تحت الحاجات اللغوية الكبرى، مما ييسر على: مصممي المناهج، ومعدي الحقائق التدريبية - فيما بعد - تضمين هذه المهام اللغوية في مناهجهم وحقائبهم التدريبية التي يمكن تأليفها في ضوء هذه الدراسة التحليلية للمهام اللغوية.

٢- مصادر إعداد الاستمارة: اعتمد الباحث على مصادر متعددة في بناء مفردات الاستمارة، وهذه المصادر هي:

(أ) مراجعة أهداف تعليم اللغة العربية بصفة عامة، وفي المرحلة الثانوية بصفة خاصة.

(ب) الاطلاع على البحوث والدراسات التي اهتمت باستخدام أسلوب تحليل المهمة، سواء أكانت هذه الدراسات: عربية، أم أجنبية.

(ج) الخبرة الشخصية للباحث، حيث قام بتحليل بعض المهام اللغوية التي تترجم في مجموعها الحاجة اللغوية التي تندرج تحتها؛ وذلك باعتباره: أحد المتخصصين في مناهج وطرائق تعليم اللغة العربية، والعاملين في هذا الميدان أيضاً.

(د) ملاحظة السلوك اللغوي لهؤلاء الطلاب الموهوبين لفترات طويلة؛ بهدف تحديد المهام اللغوية التي يحتاجون إليها لإشباع حاجاتهم اللغوية في المواقف التواصلية.

(هـ) إجراء مقابلات شخصية مع هؤلاء الطلاب؛ لتعرف المهام اللغوية التي يحتاجون لها.

(و) إجراء مقابلات شخصية مع العديد من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ لتعرف آرائهم حول هذه المهام اللغوية.

(ز) استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين من أساتذة الجامعات في ميدان تعليم اللغة العربية حول هذه المهام اللغوية، ومدى ترجمتها لحاجات الطلاب الموهوبين اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي في المرحلة الثانوية.

ومن خلال ما سبق تمكّن الباحث من استخلاص مجموعة من مواقف الاتصال اللغوي التي تمثل مفردات الاستبانة الحالية.

٣- تصميم الاستمارة: قام الباحث بصياغة عبارات الاستمارة من خلال المصادر السابقة. وقد وضع الباحث في النهر الأول الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي. ثم وضع في النهر الثاني المهام اللغوية التي تندرج تحت هذه الحاجات، فقد تمّ مقابلة كل حاجة لغوية بمهامها اللغوية المكونة لها. وقد بلغ مجموع المهام اللغوية في هذه الاستمارة (٢٧١) مهمة لغوية، قسّمت على محورين، هما:

- المحور الأول (المهام اللغوية التابعة للحاجات اللغوية في المواقف الشفهية): واشتمل هذا المحور على (١٤٧) مهمة لغوية.

- المحور الثاني (المهام اللغوية التابعة للحاجات اللغوية في المواقف الكتابية): واشتمل هذا المحور على (١٢٤) مهمة لغوية.

وقد وضع الباحث أمام المهام اللغوية ستة بدائل، ثلاثة منها تبين درجة التناسب، وهي: (عالية - متوسطة - ضعيفة)، والثلاثة الأخرى تبين درجة الأهمية، وهي: (مرتفعة - متوسطة - ضعيفة)، حيث يأخذ البديل الأول في كل منهما (ثلاث درجات)، والثاني (درجتان)، والثالث (درجة)، ليتم وضع علامة $\{ \sqrt{\quad} \}$ أمام إحدى هذه البدائل^١.

٤- تحكيم الاستمارة: عُرِضت الاستمارة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين؛ للاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم حول:

- مدى تناسب المهام اللغوية للحاجة اللغوية التي تعبر عنها.
- درجة أهمية هذه المهام بالنسبة للحاجات اللغوية.
- الصياغة اللغوية.

وقد قدم المحكمون بعض التعديلات التي أثرت هذه الاستمارة، ومن أهم هذه التعديلات ما يلي:

1 (انظر الملحق رقم (٣): استمارة تحليل المهام اللغوية "الصورة النهائية".

- إضافة المهمة رقم (٦) في الحاجة اللغوية رقم (١) في المواقف الشفهية، وهي: (التنوع بين مخاطبة: الفكر. والعاطفة).
- تعديل المهمة رقم (٧) في الحاجة اللغوية رقم (٤) في المواقف الشفهية، وهي: (استخدام اللغة الفصحى الراقية) إلى (استخدام اللغة الفصيحة الواضحة البعيدة عن التقرع والابتذال (اللغة الإعلامية أو لغة المثقفين)).
- حذف المهمة رقم (٨) في الحاجة اللغوية رقم (٥) في المواقف الكتابية، وهي: (عدم إبراز الآراء الشخصية لمن يسجل الندوة أو المؤتمر)، وذلك لتضمنها في المهمة رقم (٥)، والتي تنص على (كتابة الآراء والمقترحات المطروحة بموضوعية وحيادية، دون إبراز الرأي الشخصي).

وقد استجاب الباحث لهذه التعديلات، نظرا لوجاهتها، ودقة تبريرها العلمي، ولما فيها من ثراء لاستمارة تحليل المهام اللغوية، وفي ضوء: تعديلات المحكمين ومقترحاتهم، والنسبة التي حددها الباحث لقبول المفردة أو حذفها، وهي (٧٠%)، تم التوصل إلى الاستمارة في صورتها النهائية، والمكونة من (٥٤٢) مهمة لغوية مقسمة على عدد الحاجات اللغوية (٣٠ حاجة لغوية في المواقف الشفهية والكتابية) حسب طبيعة كل حاجة وما تحتاجه من مهام لغوية.

تحليل النتائج وتفسيرها:

يستهدف هذا الجزء تحليل نتائج الدراسة الحالية، وذلك بهدف: الإجابة عن أسئلة البحث الحالي، والتحقق من فروضه، ويمكن تناول ذلك بشيء من التحليل والتفصيل فيما يلي:

- (١) بالنسبة للإجابة عن التساؤل الأول، وهو: (ما أهم مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين؟)
- توصل الباحث إلى قائمة بالمواقف التواصلية التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، بلغت هذه

القائمة (٣٠) موقفاً تواصلياً، منها (١٧) موقفاً شفهياً، و(١٣) موقفاً كتابياً، والجدول التالي يوضح هذه المواقف كما يلي:

جدول رقم (٣): المواقف التواصلية التي يتعرض لها الموهوبون لغويا

م	المواقف التواصلية
	أولاً- المواقف الشفهية:
١.	الخطابة المحفلية.
٢.	الحديث الإذاعي المدرسي.
٣.	وصف منتج من إبداع الطلاب يقدمونه من خلال معرض لمنتجاتهم الإبداعية.
٤.	المقابلات الإعلامية التي تجرى مع الطلاب في: الإذاعة- التلفاز- الصحافة.
٥.	العروض التقديمية التي يقدمها الطلاب لعرض: نشاط، أو فكرة، أو مشروع طلابي.
٦.	سرد قصة أو موقف.
٧.	التعليقات الشفهية على: موقف، أو فكرة، أو رأي، أو صورة، أو مشهد.
٨.	إلقاء الأخبار.
٩.	المناظرة حول بعض المشكلات والقضايا.
١٠.	عرض بعض وجهات النظر والمطالب نيابة عن زملائهم الطلاب.
١١.	التعبير عن آرائهم الشخصية في مشكلة أو موقف معينين.
١٢.	إلقاء الكلمات في مواقف حياتية معينة، كالترحيب بزميل أو مدرس جديد، أو وداع آخر، أو في افتتاح معرض مدرسي، أو رثاء شهيد أو زميل...إلخ.
١٣.	التقارير الشفوية.
١٤.	فن الإلقاء.
١٥.	وصف مشهد أو موقف أو صورة.
١٦.	الأسئلة الشفهية.
١٧.	الإجابة عن الأسئلة التي توجه إليه.
	ثانياً- المواقف الكتابية:
١.	كتابة كلمة في مناسبة معينة.
٢.	تلخيص درس أو قصة أو موضوع.
٣.	التعليق كتابياً على: كتابة زميل، أو موقف معين، أو حادثة، أو صورة، أو فكرة معينة.
٤.	كتابة دعوة لشخصية مشهورة لحضور مناسبة طلابية معينة.
٥.	تسجيل وقائع: الندوات، والمؤتمرات، التي يقيمها الطلاب.
٦.	تقديم مقترح أو تصور حول مشكلة مدرسية أو مجتمعية معينة.
٧.	توجيه شكوى طلابية حول مشكلة ما.
٨.	كتابة موضوعات التعبير التي يطلبها المعلمون.
٩.	إكمال قصة ناقصة بما يتمشى مع الاتجاه الفكري لمضمون القصة.
١٠.	كتابة تقرير حول ظاهرة أو مشكلة معينة.
١١.	كتابة بعض الأنشطة اللافنية، مثل: مقال- هل تعلم- فكرة- معلومة- مسابقة- لغز...إلخ.
١٢.	كتابة رسالة إلكترونية عبر البريد الإلكتروني.
١٣.	الكتابة في المدونات الشخصية الخاصة بهم على الشبكة العالمية (الإنترنت).

وبعد تجميع هذه المواقف قام الباحث بعرضها على عينة الدراسة، وذلك بعد وضعها في شكل استبانة^(١)، لبيان درجة أهمية هذه المواقف لدى الفئات المختلفة في عينة الدراسة، وقد قام الباحث بتفريغ التكرارات المعبرة عن استجابات العينة تجاه مفردات الاستبانة، ثم قام باستخراج الوزن النسبي لكل مفردة؛ ليسهل ترتيب هذه المواقف تبعاً لدرجة الأهمية، وقد فرز الباحث هذه الأوزان النسبية في ضوء حساب طاقة المدى لمستوى الأهمية، والتي تبرز من خلال هذا التصنيف:

() المواقف عالية الأهمية: هي التي تتراوح أوزانها النسبية بين (٢,٥٠ : ٣).

() المواقف متوسطة الأهمية: هي التي تتراوح أوزانها النسبية بين (١,٥٠ : ٢,٤٩).

() المواقف ضعيفة الأهمية: هي التي تتراوح أوزانها النسبية بين (١,٤٩ : ١).

والجدول التالي يوضح ترتيب هذه الحاجات تبعاً لدرجة الأهمية:

جدول رقم (٤): ترتيب الحاجات اللغوية تبعاً لدرجة الأهمية

التصنيف	الحاجات عالية الأهمية	الحاجات متوسطة الأهمية	الحاجات ضعيفة الأهمية
أرقام الحاجات	في المواقف الشفهية: -١ -٢ -٣ -٤ -٦ -٧ -٨ -٩ -١٠ -١٢ -١٣ -١٤ -١٥ -١٦ -١٧. في المواقف الكتابية: -٢ -٣ -٤ -٥ -٦ -٧ -٨ -٩ -١٠ -١١ -١٢ -١٣.	في المواقف الشفهية: ٥-١١ في المواقف الكتابية: ١	لا يوجد
العدد	٢٧	٣	صفر

ويتضح من الجدول السابق أن المواقف التي حصلت على درجة عالية من الأهمية كانت هي الأعلى، فقد بلغت (٢٧) موقفاً تواصلياً، أما المواقف التي حصلت على درجة متوسطة من الأهمية، فقد بلغت ٣ مواقف، بينما لم يكن هناك مواقف حصلت على درجة ضعيفة، وهذا يمكن تفسيره بأن المتعلمين والمعلمين يشعرون بأهمية هذه

(١) انظر الملحق رقم (٢): استبانة الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي "الشكل النهائي".

المواقف التواصلية، وضرورة مرور الطلاب بها، وتدريبهم على التواصل الجيد فيها؛ ولهذا أخذت هذه المواقف التواصلية - عالية الأهمية - النصيب الأكبر في استجابات: المتعلمين، والمعلمين، تجاه استبانة المواقف التواصلية؛ مما يدل على الشعور القوي بأهمية هذه المواقف التواصلية لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية.

وتتفق هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع دراسة (رشدي طعيمة، ١٩٨٢م، ص ٨-٢٢) التي دعت إلى ضرورة تحديد المواقف العامة التي يتوقع أن يمر بها الدارسون للغة العربية، والتي يحتاجون فيها إلى احتياجات لغوية وثقافية معينة؛ بما يمكنهم من الاتصال بمتحدثي العربية في أقطارها المختلفة إذا ما أشبعت هذه الحاجات التي يفتقرون إليها.

كما تتفق مع دراسة (هداية إبراهيم، ٢٠٠٩م، ص ٢٥) التي أكدت ضرورة الاهتمام بتحديد مواقف الاتصال اللغوي، والحاجات اللغوية التي يحتاج إليها الطلاب في هذه المواقف، كما بينت أن الصعوبات التي يعاني منها الطلاب في التواصل اللغوي في كثير من المواقف التواصلية يعود إلى أن هذه المواقف تحتاج إلى اكتساب المتعلمين لمهارات معينة في ضوء احتياجاتهم اللغوية؛ مما يبرز ضرورة تحديد المواقف التواصلية والحاجات اللغوية التي تظهر في هذه المواقف لدى الطلاب.

وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة الحالية.

(٢) بالنسبة للإجابة عن التساؤل الثاني، وهو: (ما الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين في مواقف الاتصال اللغوي؟)

توصل الباحث إلى قائمة بالحاجات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا في المرحلة الثانوية، بلغت هذه القائمة (٣٠) حاجة لغوية، منها (١٧) حاجة في المواقف الشفهية، و(١٣) حاجة في المواقف الكتابية، والجدول التالي يوضح هذه الحاجات كما يلي:

جدول رقم (٥): الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي

م	الحاجات اللغوية
	أولاً- في المواقف الشفهية: (أحتاج إلى)
١.	تقديم خطبة محفلية جيدة وملئمة للموقف والجمهور المخاطب.
٢.	التحدث في الإذاعة المدرسية بطلاقة ودقة.
٣.	وصف منتج من إبداعي أو من إبداع زملائي الطلاب تقدمه من خلال معرض للمنتجات الإبداعية.
٤.	القدرة على إجراء المقابلات الإعلامية في: الإذاعة- التلفاز- الصحافة بحرفية وثقة.
٥.	القدرة على تقديم عروض تقديمية لعرض: نشاط، أو فكرة، أو مشروع طلابي.
٦.	سرد قصة أو موقف بأسلوب جذاب وشائق.
٧.	إجادة التعليقات الشفهية على: موقف، أو فكرة، أو رأي، أو صورة، أو مشهد.
٨.	إلقاء الأخبار بصورة لائقة ومناسبة.
٩.	القدرة على المناظرة حول بعض المشكلات والقضايا.
١٠.	عرض بعض وجهات النظر والمطالب نيابة عن زملائي الطلاب.
١١.	إجادة التعبير عن آرائي الشخصية في مشكلة ما أو موقف معين.
١٢.	إلقاء الكلمات في مواقف حياتية معينة بكفاءة وفعالية، كالترحيب بزميل أو مدرس جديد، أو وداع آخر، أو في افتتاح معرض مدرسي، أو رثاء شهيد أو زميل...إلخ.
١٣.	القدرة على صياغة التقارير الشفوية وعرضها بصورة جيدة.
١٤.	الإلقاء الجيد لما أقدمه شفهيًا.
١٥.	القدرة على وصف مشهد أو موقف أو صورة.
١٦.	القدرة على الصياغة الجيدة للأسئلة الشفهية.
١٧.	الإجابة عن الأسئلة التي توجه إلي بصورة جيدة.
	ثانياً- في المواقف الكتابية: (أحتاج إلى)
١-	القدرة على كتابة كلمة في مناسبة معينة بصورة جيدة.
٢-	تلخيص درس أو قصة أو موضوع بما لا يؤثر على المعنى.
٣-	التعليق كتابياً على: صورة، أو موقف، أو فكرة بتعليقات جذابة ومعبرة.
٤-	كتابة دعوة لشخصية مشهورة لحضور مناسبة طلابية معينة.
٥-	تسجيل وقائع: الندوات، والمؤتمرات، التي يقيمها الطلاب.
٦-	تقديم مقترح أو تصور حول مشكلة مدرسية أو مجتمعية معينة.
٧-	القدرة على توجيه شكوى نيابة عن الطلاب حول مشكلة ما.
٨-	كتابة موضوعات التعبير التي يطلبها المعلمون بصورة جيدة.
٩-	إكمال قصة ناقصة بما يتمشى مع الاتجاه الفكري لمضمون القصة.
١٠-	كتابة تقرير حول ظاهرة أو مشكلة معينة.
١١-	كتابة بعض الأنشطة اللاصفية، مثل: مقال- هل تعلم- فكرة- معلومة- مسابقة- لغز...إلخ.
١٢-	إجادة كتابة الرسائل الإلكترونية عبر البريد الإلكتروني.
١٣-	إجادة الكتابة في مدونتي الشخصية على الشبكة العالمية (الإنترنت).

وقد قام الباحث بتجميع هذه الحاجات وعرضها على عينة الدراسة، وذلك بعد وضعها في شكل استبانة؛ لبيان درجة أهمية هذه الحاجات لدى الفئات المختلفة في عينة الدراسة، وقد قام الباحث بتفريغ التكرارات المعبرة عن استجابات العينة تجاه مفردات الاستبانة، ثم قام باستخراج الوزن النسبي لكل مفردة؛ ليسهل ترتيب هذه الحاجات تبعاً لدرجة الأهمية، وقد فرز الباحث هذه الأوزان النسبية في ضوء حساب طاقة المدى لمستوى الأهمية، والتي تبرز من خلال هذا التصنيف:

(أ) الحاجات عالية الأهمية: هي الحاجات التي تتراوح أوزانها النسبية بين (٢,٥٠:٣).

(ب) الحاجات متوسطة الأهمية: هي الحاجات التي تتراوح أوزانها النسبية بين (١,٥٠:٢,٤٩).

(ج) الحاجات ضعيفة الأهمية: هي الحاجات التي تتراوح أوزانها النسبية بين (١,٤٩:١).

والجدول التالي يوضح ترتيب هذه الحاجات تبعاً لدرجة الأهمية الموضحة أعلاه:

جدول رقم (٦): ترتيب الحاجات اللغوية تبعاً لدرجة الأهمية

التصنيف	الحاجات عالية الأهمية	الحاجات متوسطة الأهمية	الحاجات ضعيفة الأهمية
أرقام الحاجات	في المواقف الشفهية: ١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ٨- ٩- ١٠- ١١- ١٢- ١٣- ١٤- ١٥- ١٦- ١٧. في المواقف الكتابية: ١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ٨- ٩- ١٠- ١١- ١٢- ١٣.	لا يوجد	لا يوجد
العدد	٣٠	صفر	صفر

ويتضح من الجدول السابق أن كل الحاجات اللغوية، سواء أكانت في: المواقف الشفهية، أم في المواقف الكتابية قد حصلت على درجة عالية الأهمية، ولم يأت أي منها

١ (انظر الملحق رقم (٢): استبانة الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي " الشكل النهائي".

متوسطا ولا ضعيفا رغم تأكيد الباحث للعبئة التي طبق عليها استبانة الحاجات اللغوية أن هذه الاستبانة مشتقة من الاستبانة السابقة الخاصة بالمواقف التواصلية، وهي بذلك تتفق في مجملها مع نتائج استبانة المواقف التواصلية التي أكدت أهمية معظم المواقف التواصلية، إلا أن هذا التغير الطفيف مقارنة بنتائج استبانة المواقف التواصلية ربما يعزى إلى أن تسمية هذه الاستبانة بالحاجات اللغوية، أشعر الطلاب والمعلمين بأهمية هذه الحاجات، وضرورة استقصائها كاملة، وأبرزها في صورة أكثر أهمية من المواقف نفسها، ومن هنا تتضح الدرجة العالية التي حصلت عليها هذه الحاجات اللغوية من الأهمية.

وتتفق هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع دراسة (هداية إبراهيم، ٢٠٠٩م، ص ٦٢: ٤٩) التي سعت إلى تحديد أهم الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فقد توصلت هذه الدراسة إلى إعداد قائمة بـ (١٠٠) حاجة لغوية، وزعت على (١٢) مجالا رئيسيا، وتم ترتيبها تبعا لدرجة الأهمية من خلال استطلاع آراء الطلاب والمعلمين، كما وصّت هذه الدراسة بضرورة تقديم الحاجات اللغوية ذات المرتبة الأولى (عالية الأهمية) في البرامج اللغوية لتعليم اللغة العربية، ثم الانتقال إلى الحاجات متوسطة الأهمية، أما الحاجات ضعيفة الأهمية فيمكن تقديمها في البرامج الحرة أو الكتب الإضافية.

ومما يؤكد نتيجة الدراسة الحالية دراسة (عبد الخالق الضبياني) (Abd-Alkhlq Al-ic.infohttp://www.yemen-dabyany) التي أثبتت ضعف مستوى الطلاب في المهارات اللغوية؛ نظرا لعدم مراعاة المناهج الدراسية لحاجات الدارسين؛ الأمر الذي يبرز ضرورة مراعاة هذه الحاجات عند تصميم المناهج التعليمية، ودراسة (ناصر الغالي، http://www.faculty.ksu.edu.sa)، التي أشارت إلى وجود فجوة بين: ما يستطيع الطلاب القيام به، وما هم بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على القيام به في المواقف التي

يتعرضون لها، وذلك بسبب افتقارهم إلى حاجات لغوية معينة ينبغي الاهتمام بها عند إعداد المواد التعليمية لمتعلمي العربية.

وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة الحالية. (٣) بالنسبة للإجابة عن التساؤل الثالث، وهو: (ما مدى الفرق بين متوسطي درجات: الطلاب من جهة، والمعلمين من جهة أخرى تجاه استبانة مواقف الاتصال اللغوي؟)

استخدم الباحث أحد المعالجات الإحصائية، وهو اختبار (ت)، وذلك بهدف حساب الفروق بين متوسطات درجات: الطلاب، والمعلمين - أي قيمة ت-، ومن ثم بيان مستوى دلالة هذه الفروق؛ لبيان ما إذا كانت هذه الفروق: دالة، أم غير دالة على وجود اختلاف بين هذه المتوسطات، والجدولان التاليان يوضحان ذلك:

جدول رقم (٧) نتائج اختبارات للفروق بين المعلمين والمتعلمين في التقديرات الرقمية

لاستجاباتهم على استبانة المواقف التواصلية (المواقف الشفوية)

العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة
معلمين	48.0800	2.58070	.597	48	غير دالة
طلاب	47.6400	2.62805			

جدول رقم (٨) نتائج اختبارات للفروق بين المعلمين والمتعلمين في التقديرات الرقمية

لاستجاباتهم على استبانة المواقف التواصلية (المواقف الكتابية)

العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة
معلمين	33.4000	2.34521	2.884	48	غير دالة
طلاب	35.5200	2.83019			

وبتحليل الجدولين السابقين يمكن ملاحظة ما يلي:
بلغت الدرجة الكلية لمتوسطات درجات الطلاب في المواقف الشفهية (٤٧,٦٤٠٠)، بينما بلغت الدرجة الكلية لمتوسطات درجات المعلمين والمتخصصين (٤٨,٠٨٠٠)، أن الفرق بينهما - أي قيمة ت- - قد بلغ (٠,٥٩٧)، وبذلك يعتبر هذا الفرق غير دال، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات: الطلاب، والمعلمين.

كما بلغت الدرجة الكلية لمتوسطات درجات الطلاب في المواقف الكتابية (٣٥,٥٢٠٠)، بينما بلغت الدرجة الكلية لمتوسطات درجات المعلمين (٣٣,٤٠٠٠). أن الفرق بينهما - أي قيمة ت - قد بلغ (٢,٨٨٤). وبذلك يعتبر هذا الفرق غير دال؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات: الطلاب، والمعلمين.

ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المواقف التواصلية: "شفهية - كتابية" يتعرض لها معظم الطلاب الموهوبين، وبالتالي فهم يدركون أهميتها بالنسبة إليهم، كما أن المعلمين هم أكثر الناس التصاقاً بطلابهم، ويعرفون ويلاحظون كل المواقف التواصلية التي يتعرض لها هؤلاء الطلاب الموهوبون؛ مما حدا بالطلاب والمعلمين إلى إيجاد نوع من شبه الاتفاق على أهمية هذه المواقف التواصلية لدى هذه النوعية من الطلاب.

أما بالنسبة للاختلاف البسيط وغير الدال بين: الطلاب، والمعلمين في المواقف الكتابية، والذي دل عليه الفرق في قيمة "ت"، والذي بلغ (٢,٨٨٤). فإن هذا الفرق البسيط يرجع إلى اختلاف استجابات المعلمين عن الطلاب تجاه الموقفين الأخيرين اللذين اشتملت عليهما استبانة المواقف، وهما: (كتابة رسالة إلكترونية عبر البريد الإلكتروني - الكتابة في المدونات الشخصية الخاصة بهم على الشبكة العالمية "الإنترنت")؛ حيث بلغ الوزن النسبي للموقفين عند المعلمين (١,٣٦). بينما بلغ عند الطلاب (٢,٨٨)؛ مما يدل على ارتفاع اهتمام الطلاب بهذين الموقفين مقارنة بالمعلمين.

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب أكثر حرصاً على تلبية احتياجاتهم اللغوية في المواقف التواصلية المختلفة. كما أن المواقف هذه تختلف بتطور العصر، فهناك المستجدات التقنية، مثل: الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، والمدونات، وشبكات التواصل الاجتماعي... إلخ، وجيل الشباب - ومنهم الطلاب - أكثر اتصالاً واستخداماً لهذه المتغيرات الحديثة عن كثير من المعلمين الذين هم أقل اتصالاً بهذه المتغيرات، وذلك بسبب انشغالهم بأعباء الحياة، أو عدم إيمانهم - في كثير من الأحيان - بأهمية الاتصال بهذه المتغيرات الحديثة، وهذا كله في النهاية يؤدي إلى تغير في الاهتمامات فيما

بينهما، وهذه النتيجة تدعو إلى ضرورة مراجعة البرامج اللغوية في ضوء حاجات الدارسين الحالية في مواقف الاتصال اللغوي، والتي تتطلب الاتصال بمتطلبات التقنية ووسائل الاتصال الحديثة.

وهذا الاتفاق الموجود بين: الطلاب، والمعلمين بصورة عامة يختلف عن النتيجة التي توصلت إليها دراسة (هداية إبراهيم، ٢٠٠٩م، ص ٥٨-٥٩) التي أظهرت وجود فرق بين استجابات الطلاب واستجابات المعلمين تجاه استبانة الحاجات اللغوية لدى دارجي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المواقف التواصلية، بلغ هذا الفرق (١٠،٤)، والذي دل على اختلاف النظرة بين: الطلاب، والمعلمين تجاه درجة أهمية الحاجات اللغوية. ويعزي الباحث هذا الاختلاف في النتائج بين الدراستين - رغم أن الباحث واحد- إلى اختلاف طبيعة الباحثين، فالبحث الحالي خاص بتعليم اللغة العربية للعرب، والآخر خاص بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولكل ميدان طبيعته ومواقفه وحاجاته، مما كان سببا في هذا الاختلاف.

بينما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (رضا حافظ الأذغم، ٢٠٠٣م، ص ٥٤)، فبرغم أنها هدفت إلى تحليل الحاجات اللغوية للعاملين في القطاع الطبي، إلا إنها اتفقت مع الدراسة الحالية في أنه لم يكن هناك فروق دالة إحصائية بين: الممرضين، والأطباء تجاه استبانة الحاجات اللغوية التي قُدمت لهم في مجال التعامل مع الإداريين؛ وذلك بسبب كونها علاقات رسمية محددة ما يختلف حولها أحد.

ومما سبق يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة الحالية، وبذلك يتم قبول الفرض الصفري الأول، وهو (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي التقديرات الرقمية لاستجابات كل من: المعلمين، والمتعلمين على استبانة المواقف اللغوية)؛ لأن الدراسة الحالية أثبتت عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات: الطلاب، والمعلمين تجاه استبانة المواقف اللغوية.

(٤) بالنسبة للإجابة عن التساؤل الرابع، وهو (ما مدى الفرق بين متوسطي درجات:

الطلاب من جهة، والمعلمين من جهة أخرى تجاه استبانة الحاجات اللغوية؟)

قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات: الطلاب، والمعلمين – أي قيمة

”ت”-، ومن ثمَّ بيان مستوى دلالة هذه الفروق؛ لبيان ما إذا كانت هذه الفروق: دالة، أم

غير دالة على وجود اختلاف بين هذه المتوسطات، والجدولان التاليان يوضحان ذلك:

جدول رقم (٩) نتائج اختبار ”ت” للفروق بين المعلمين والمتعلمين في التقديرات الرقمية

لاستجاباتهم على استبانة الحاجات اللغوية (الحاجات الشفوية)

العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة
معلمين	48.0400	2.45764	.611	48	غير دالة
طلاب	47.6000	2.62996			

جدول رقم (١٠) نتائج اختبار ت للفروق بين المعلمين والمتعلمين في التقديرات الرقمية

لاستجاباتهم على استبانة تحديد الحاجات اللغوية (الحاجات الكتابية)

العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة
معلمين	33.3600	2.15793	2.866	48	غير دالة
طلاب	35.4400	2.91662			

وباستقراء الجدولين السابقين وتحليلهما يتضح ما يلي: بلغت الدرجة الكلية

لمتوسط درجات الطلاب في الحاجات الشفهية (٤٧,٦٠٠)، بينما بلغت الدرجة الكلية

لمتوسطات درجات المعلمين والمتخصصين (٤٨,٠٤٠)، أن الفرق بينهما – أي قيمة ت –

قد بلغ (٠,٦١١)، وبذلك يعتبر هذا الفرق غير دال؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطات درجات: الطلاب، والمعلمين.

كما بلغت الدرجة الكلية لمتوسطات درجات الطلاب في المواقف الكتابية

(٣٥,٤٤٠)، بينما بلغت الدرجة الكلية لمتوسطات درجات المعلمين (٣٣,٣٦٠)، أن

الفرق بينهما – أي قيمة ت – قد بلغ (٢,٨٦٦)، وبذلك يعتبر هذا الفرق غير دال؛ مما يدل

على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات: الطلاب، والمعلمين.

ويمكن تفسير ذلك الاتفاق بين: الطلاب، والمعلمين حول هذه الحاجات اللغوية وأهميتها، بأن الطلاب الموهوبين لغويا يمتلكون القدرة على تحديد الحاجات اللغوية التي يحتاجون إليها؛ ونظرا لتشابه الطلاب الموهوبين في: الصفات، والخصائص، والقدرات؛ فإنهم يكادون يتفوقون على هذه الحاجات، أما اتفاق المعلمين معهم فيعود إلى أن الطلاب الموهوبين هم محط أنظار معظم المعلمين، وعلى هذا فالمعلمون يلاحظونهم، وينتبهون إليهم في المواقف التواصلية التي يتعرضون لها؛ ومن هنا يدركون بدقة الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها هؤلاء الطلاب الموهوبون لغويا؛ ومن هنا يأتي الاتفاق في تقدير الحاجات بين: هؤلاء الطلاب، والمعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (هداية إبراهيم، ٢٠٠٩م، ص ٦٠-٦١)، والتي بينت اتفاق الطلاب رغم اختلاف كتلهم البشرية؛ (إفريقيا- جنوب شرق آسيا- أوروبا وأمريكا- باكستان وما حولها) على أهمية الحاجات اللغوية التي حددتها تلك الدراسة، سواء أكان ذلك في: الدرجة الكلية للكتل البشرية، أم في الدرجات الفرعية المرتبطة بكل مجال على حدة من المجالات الاثني عشر التي تضمنتها قائمة الحاجات اللغوية في هذه الدراسة.

كما تتفق مع دراسة (علي عبد العظيم سلام، ١٩٩٦م، ص ٥٥-٨٣)، والتي بينت اتفاق معظم المعلمين الذين طبقت عليهم هذه الدراسة رغم اختلاف: مؤهلاتهم، وخبراتهم على أهمية قائمة الحاجات التدريبية لهم.

وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الرابع من تساؤلات الدراسة الحالية، وبذلك يتم قبول الفرض الصفري الثاني، وهو (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي التقديرات الرقمية لاستجابات كل من: المعلمين، والمتعلمين على استبانة الحاجات اللغوية)؛ لأن الدراسة الحالية أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطي درجات: الطلاب، والمعلمين تجاه استبانة الحاجات اللغوية.

(٥) بالنسبة للإجابة عن التساؤل الخامس، وهو: (ما المهام اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين، لإشباع حاجاتهم اللغوية؟) توصل الباحث إلى قائمة بالمهام اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الموهوبين؛ لإشباع حاجاتهم اللغوية في واقف الاتصال اللغوي، وقد بلغت هذه القائمة (٢٧١) مهمة لغوية، منها (١٤٧) مهمة لغوية تتبع الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي الشفهية، و(١٢٤) مهمة لغوية تتبع الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي الكتابية^١

وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة الحالية.
١- بالنسبة للإجابة عن التساؤل السادس، وهو: (ما التصور لوحدّة مقترحة لإشباع بعض الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا في المرحلة الثانوية؟)

قام الباحث بوضع تصور لوحدّة مقترحة لإشباع بعض الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا، وقد توصل إلى هذا التصور من خلال ما يلي:

- الاستفادة من الدراسات السابقة، والإطار النظري.
 - الاستفادة من استبانتني: الحاجات اللغوية، والمهام اللغوية اللتين توصلت إليهما الدراسة الحالية.
 - تحليل نتائج الدراسة الحالية، وتفسيرها، والاهتداء بها عند وضع هذا التصور المقترح.
 - دراسة البحوث والدراسات التي اهتمت بوضع تصورات مقترحة، للاستفادة منها في منهجية بناء وتصميم هذا التصور المقترح.
- ويتكون هذا التصور المقترح من المكونات التالية:

(١) انظر الملحق رقم (٣): استمارة تحليل المهام اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا.

أولاً- المقصود بالتصور المقترح.

ثانياً- فلسفة ومنطلقات التصور المقترح.

ثالثاً- أهداف التصور المقترح: "عامة- خاصة".

رابعاً- محتوى التصور المقترح.

خامساً- الأساليب التدريسية التي يمكن استخدامها.

سادساً- الأنشطة.

سابعاً- الوسائل.

ثامناً- أساليب التقويم.

ويمكن تناول هذه المكونات بشيء من التفصيل فيما يلي:

أولاً- المقصود بالتصور المقترح:

يقصد بالتصور المقترح في هذه الدراسة وضع مخطط عام لتصميم وحدة تعليمية يمكن تقديمها لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا في المرحلة الثانوية، وتصاغ هذه الوحدة في ضوء الحاجات والمهام اللغوية التي يحتاج إليها هؤلاء المتعلمون، بحيث تترجم الحاجة اللغوية الكبرى إلى مهام لغوية صغرى يسهلُ على المعلم تنفيذها مع طلابه؛ مما ييسر إشباع تلك الحاجة اللغوية الكبرى لدى هؤلاء المتعلمين، وسيقدم هذا التصور المقترح مثالا تطبيقيا على حاجة لغوية واحدة بما تشتمل عليه من بعض المهام اللغوية مما ورد في استمارة الحاجات والمهام اللغوية في الدراسة الحالية، وبذلك يمكن أن يُحتذى بهذه الوحدة المقترحة في تصميم مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية لدى الموهوبين لغويا في ضوء حاجاتهم اللغوية.

ثانياً- فلسفة ومنطلقات التصور المقترح:

ينطلق هذا التصور المقترح من فلسفة مؤداها أن تعليم المهارات اللغوية للطلاب الموهوبين، لا بد وأن يتم في ضوء حاجاتهم اللغوية، والتي تُحللُ إلى مهام لغوية صغرى؛ ليسهل تدريب الطلاب عليها، واكتسابهم لها، شريطة أن يتم تقديم تلك المهام

اللغوية والتدريب عليها من خلال مواقف تواصلية يتعرض لها هؤلاء الطلاب، وذلك بهدف إشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى هؤلاء الطلاب.

ثالثاً- أهداف التصور المقترح:

(أ) الأهداف العامة:

يتمثل الهدف العام في هذا التصور المقترح في إشباع الحاجة اللغوية التالية لدى الطلاب الموهوبين، وهي:

(تقديم خطبة محفلية ملائمة للموقف والجمهور المخاطب).

(ب) الأهداف الخاصة "الإجرائية":

تتمثل الأهداف الخاصة في تدريب الطلاب الموهوبين على بعض المهام اللغوية، وهي:

١. الاستهلال الجيد لموضوع الخطبة.

٢. استخدام اللغة المناسبة للجمهور والموقف.

٣. الختام الجيد والمؤثر.

مع مراعاة أن هذه المهام-سألفة الذكر- ليست هي كل المهام الخاصة بتقديم الخطبة المحفلية والمضمّنة في استمارة المهام اللغوية، وإنما هي بعض المهام التي تم انتقاؤها للتطبيق عليها، وقد اختيرت هذه المهام بالذات دون غيرها لأنها تسري في جسم الخطبة كاملة، ابتداءً بالمقدمة، ثم انتقالاً إلى متنها، وصولاً إلى الخاتمة.

رابعاً- محتوى التصور المقترح:

تضمن محتوى التصور المقترح بعض المواقف التواصلية التي يمكن تدريب الطلاب من خلالها على بعض المهام اللغوية اللازمة لتقديم الخطب المحفلية الملائمة للموقف والجمهور، وذلك بغرض إشباع تلك الحاجة اللغوية لدى الطلاب الموهوبين، وتضمن هذا المحتوى مستويين متكاملين ومتداخلين، وهما:

▪ محتوى معرفي: ويتمثل ذلك فيما يقدم للطلاب من معارف ومعلومات نظرية

عن الخطبة ومكوناتها، وكذلك ما يقدم من مفردات وتراكيب لغوية تقدم لهم في هذه المواقف التواصلية.

▪ محتوى أدائيّ؛ ويتمثل فيما يقدم للطلاب من مهارات ومهام لغوية لازمة لتقديم الخطب المحفلية الملائمة للموقف والجمهور، والتي يتدربون عليها في مواقف تواصلية مختلفة.

وقد تكون محتوى هذا التصور المقترح من ثلاثة دروس، عنون كل درس فيها بالمهمة اللغوية التي يتدرب الطلاب عليها، وتمثلت هذه الدروس فيما يلي:

- الاستهلال الجيد لموضوع الخطبة.
- استخدام اللغة المناسبة للجمهور والموقف.
- الختام الجيد والمؤثر.

خامسا- الأساليب التدريسية.

تتمثل أهم الأساليب التدريسية التي يمكن استخدامها في تدريس هذه الوحدة المقترحة فيما يلي:

- الحوار والنقاش.
- التعلم التعاوني.
- العصف الذهني.
- التعلم النشط.
- التعلم الذاتي.

وقد برزت هذه الأساليب في صورة توجيهات للمعلم، يتم بثها للمعلم في هذا التصور المقترح في أماكنها المناسبة لها، حيث لم يفرد الباحث دليلا خاصا بالمعلم؛ ليتم الربط المباشر بين: المحتوى، وأسلوب التدريس الملائم لكل جزء من أجزائه، خاصة وأن بعض المعلمين لا يهتمون بدليل المعلم إذا ما أُعدّ مستقلا عن المحتوى التعليمي.

سادسا- الأنشطة.

أعدتُ أنشطة هذا التصور المقترح في ضوء معطيات التعلم النشط، بحيث يُوضع الطالب في الموقف التواصلي، لاكتساب المهارات والمهام اللغوية المستهدفة. وتدرج هذه الأنشطة عبر الخطوات التالية:

- عرض موقف تواصلي يتضمن المهام اللغوية المراد تدريب الطلاب عليها؛ لاستنتاج وملاحظة هذه المهام اللغوية.
 - تقديم مواقف تواصلية أخرى مشابهة لما تمَّ عرضه قبل ذلك؛ لإتاحة فرص التطبيق العملي للطلاب على هذه المهام اللغوية –سألفه الذكر–.
 - التوسع والاستثمار فيما تعلمه واكتسبه الطلاب من مهام لغوية، وذلك من خلال توظيفها في مواقف لغوية تواصلية جديدة.
- سابعاً- الوسائل.**

تمثلت أهم الوسائل التعليمية التي تم اقتراحها في هذا التصور المقترح فيما يلي:

- شرائط مسجّلة.
 - أقراص مدمجة "CD".
 - الشبكة العنكبوتية.
 - البطاقات التعليمية.
- ثامناً- أساليب التقويم.**

تمثلت أساليب التقويم في "بطاقات تقدير الأداء" التي تساعد المعلم على ملاحظة السلوك الأدائي للطلاب في ضوء مؤشرات أدائية محددة، وقد تمَّ صياغة هذه المؤشرات الأدائية بناء على المهام اللغوية المراد تدريب الطلاب عليها، وقد تم صياغة بطاقات تقدير الأداء على مرحلتين، هما:

- إتباع كل درس بتقويم لأداء الطلاب في المهام المستهدفة في هذا الدرس تحت عنوان "اختبر نفسك"، بحيث يتمَّ تقويم أداء الطلاب في ضوء بطاقة تقدير

أداء خاصة بالمهام اللغوية المتضمنة في هذا الدرس فقط، وعلى هذا يكون هناك ثلاث بطاقات تقويم لأداء الطلاب في الدروس الثلاثة.

- إتباع الوحدة المقترحة بتقويم نهائي تحت عنوان "اختبار نهاية الوحدة"، بحيث يطبق على الطلاب بطاقة تقدير أداء شاملة لكل المهام اللغوية التي تمّ تدريب الطلاب عليها في الدروس الثلاثة في الوحدة المقترحة.

وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل السادس من تساؤلات الدراسة الحالية.

توصيات البحث:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من: نتائج، وتفسيرات، توصي الدراسة بما يلي:

١. مراعاة المهام اللغوية التي حددتها الدراسة الحالية عند إعداد وتصميم البرامج اللغوية والتدريبية لمتعلمي اللغة العربية من الطلاب الموهوبين لغويا.
٢. بناء المواد اللغوية والتدريبية التي تقدم لمتعلمي اللغة العربية في ضوء المواقف التواصلية التي يتعرضون لها.
٣. الاهتمام أولا عند تصميم المناهج التعليمية أو الدورات التدريبية بتقديم الحاجات اللغوية ذات الرتبة الأولى [عالية الأهمية]، ثم الانتقال إلى الحاجات اللغوية ذات الرتبة الثانية [متوسطة الأهمية] بعد ذلك، أما الحاجات اللغوية ذات الرتبة الثالثة [ضعيفة الأهمية]، فيمكن تقديمها في البرامج الإثرائية، أو الحرة، أو كمنشآت غير صفية يمارسه الطلاب خارج الفصل.

٤. التحرك من العام للخاص في تصميم البرامج التعليمية والتدريبية، بحيث تبدأ هذه البرامج بتحديد مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية، ثم الانطلاق إلى تحديد الحاجات اللغوية التي تبرز في هذه المواقف، ومن ثمّ صياغة المواد

والأنشطة اللغوية لهذه البرامج في ضوء المهام اللغوية التي تساعد على إشباع الحاجات اللغوية لدى المتعلمين في هذه المواقف التواصلية.

٥. إعادة تقويم برامج تعليم العربية في ضوء قائمة المواقف التواصلية، وقائمة

الحاجات اللغوية، واستمارة تحليل المهام اللغوية التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

٦. تدريب المعلمين على إستراتيجيات وطرائق إشباع الحاجات اللغوية لدى

متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا في مواقف الاتصال اللغوي.

٧. ضرورة تدريب الطلاب الموهوبين لغويا على المهام اللغوية التي تتعلق بمواقف

الاتصال اللغوي: الشفهية، والكتابية.

٨. مراعاة المواقف التعليمية التي تشتمل عليها كتب تعليم العربية لحاجات

المتعلمين، بحيث تصمم هذه المواقف بصورة أقرب ما تكون إلى المواقف الحقيقية التي

يتعرض لها هؤلاء المتعلمون.

٩. الاهتمام بتحليل احتياجات متعلمي اللغة العربية، سواء أكان ذلك للناطقين

بالعربية، أم لغير الناطقين بها؛ حتى تتوافر مرجعية علمية يمكن الاستناد إليها عند

تصميم البرامج التعليمية والتدريبية لمتعلمي اللغة العربية من العرب، أو من غير العرب.

١٠. العمل على توفير برامج لغوية عبر الشبكة العالمية (الإنترنت) تلبي وتشبع

حاجات الدارسين من أجل تدريبهم على الاتصال اللغوي الفعال، وذلك من خلال

تدريبهم على المهام اللغوية التي يحتاجون إليها.

١١. الاستفادة من استمارة تحليل المهام اللغوية التي توصل إليها البحث الحالي

في: الدراسات اللغوية، وفي تحليل المهام اللغوية لكل الشرائح والقطاعات التي تهتم

بتعلم أو تعليم اللغة العربية للناطقين بالعربية، أو لغير الناطقين بها.

١٢. الاستفادة من النموذج الذي وضعه الباحث، والخاص بتصميم المواد التعليمية

وتحليل الحاجات اللغوية، في الدراسات التي تهتم بإعداد المواد اللغوية وتحليلها.

١٢. اهتمام المناهج والبرامج اللغوية بمواقف الاتصال اللغوي التي طرأت حديثاً، وتدريب المتعلمين عليها، مثل: التواصل شفهيًا أو كتابيًا على مواقع التواصل الاجتماعي "فيس بوك - تويتر - نوت لوج - تويو... إلخ"، والتواصل اللغوي عبر المدونات "blogs" أو المتون اللغوية العربية "ArabiCorpus"، أو التواصل اللغوي عبر الدردشة "الشات"، أو البريد الإلكتروني.

مقترحات البحث:

- في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج وتوصيات يقترح الباحث بعض الموضوعات التي تصلح كمجال للدراسة، وهي:
١. فعالية برنامج تدريبي للطلاب الموهوبين في ضوء المهام اللغوية اللازم توافرها في مواقف الاتصال اللغوي.
 ٢. تقويم كتب تعليم اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة في ضوء الحاجات والمهام اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الطلاب.
 ٣. تحليل المهام والحاجات اللغوية للطلاب الموهوبين لغويًا في المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة.
 ٤. تحليل المهام والحاجات اللغوية للطلاب الذين يعانون من صعوبات لغوية من الناطقين بالعربية.
 ٥. تحليل المهام والحاجات اللغوية للطلاب الذين يعانون من صعوبات لغوية من الناطقين بغير العربية.
 ٦. إعداد اختبارات تقييمية في ضوء المهام والحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية.
 ٧. إجراء دراسة ميدانية موسعة لواقع الاتصال اللغوي بين متعلمي اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة.

٨. قياس معدلات الدخول اللغوي في مناهج تعليم اللغة العربية في ضوء المهام والحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية.
٩. اللغة المرحلية وأثرها في تباين المهام والحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بها.
١٠. اللغة المرحلية وأثرها في تباين المهام والحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
١١. أسلوب تحليل المهمة وأثره في إعداد المواد التعليمية لمتعلمي اللغة العربية.
١٢. فعالية برنامج إثرائي في الأنشطة: الصفية، أو غير الصفية في ضوء حاجات الطلاب اللغوية.

* * *

المراجع:

أولاً- المراجع العربية:

- ١- الأمم المتحدة: قرار الأمم المتحدة رقم (٣١٩٠)، ورد في الجلسة العامة رقم (٢٢٠٦) في ديسمبر ١٩٧٣م.
- ٢- ابن قتيبة الدينوري: عيون الأخبار، المجلد الثاني، دار الكتب المصرية، ١٩٢٥م.
- ٣- أحمد عبد الصمد: تحليل حاجات طلاب القسم العلمي من المرحلة الثانوية في اللغة الإنجليزية واقترح إطار عام لتحسين لغتهم الإنجليزية بناء على هذه الحاجات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٨٤م، مجلة المستخلصات المصرية، ج (ب)، المجلد الأول.
- ٤- ديفز جارى، وريم سيلفيا: تعليم الموهوبين والمتفوقين، ط ٤، ترجمة: عطوف ياسين، دمشق، المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر، ٢٠٠١م.
- ٥- رشدي طعيمة: الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، ١٩٨٢م.
- ٦-: تعليم العربية لأغراض خاصة، مفاهيمه، أسسه، منهجيته، ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان، ٢٠٠٣م.
- ٧- رضا حافظ الأدغم: الحاجات اللغوية اللازمة للعاملين بالقطاع الطبي في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان، ٢٠٠٣م.
- ٨- سليمان داود الواسطي: دارسو اللغة العربية من الأجانب ونوعياتهم وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٥م.
- ٩- صالح بن فوزان الفوزان: الخطب المنبرية في المناسبات العصرية، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، المجلد الأول، ١٩٩٣م، ص ٨٣: ٨٦.

- ١٠- صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠م.
- ١١- عبد الرحمن بن معتوق زمزمي: تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري "الشكل ب" على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٣٠هـ.
- ١٢- عبد الله النافع آل شاعر: تقنين اختبار تورانس للتفكير الإبداعي "الأشكال ب" وتطبيقاته على البيئة السعودية، الملتقى الإداري الخامس "الإبداع والتميز الإداري"، ١٤٢٨هـ.
- ١٣- علي عبد العظيم سلام: الحاجات التدريبية (المهنية، والأكاديمية) لمعلمي اللغة العربية وأثر كل من: المؤهل، والخبرة، والمرحلة التعليمية على احتياجاتهم إليها، مجلة مستقبل التربية، كلية التربية - فرع دمنهور، جامعة الإسكندرية، ١٩٩٦م.
- ١٤- علي مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشوف، الرياض، ١٩٩١م.
- ١٥- غانم البسطامي: المناهج والأساليب في التربية الخاصة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٩٥م في: <http://www.startimes.com/f.aspx?t=6135409>
- ١٦- فتحي جروان: أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، عمان، دار الفكر، ٢٠٠٢م.
- ١٧- محمود الناقة، رشدي طعيمة: تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات، منشورات المنظمة العربية للعلوم والثقافة "الإيسيسكو"، ٢٠٠٦م.
- ١٨- محمد حمزة أمير خان: تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري المصور "النسخة أ" على المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة أم القرى، العدد ٤، ١٤١١هـ.
- ١٩- ناصر الغالي: مقرر إعداد مناهج ومواد تعليم اللغة الثانية، في: <http://www.faculty.ksu.edu.sa>
- ٢٠- هداية هداية إبراهيم: برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، رسالة دكتوراه "غير منشورة"، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٨م.

- ٢١-: تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٩م.
- ٢٢- وفاء خالد سليم: الحاجات اللغوية والأخطاء الشائعة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة دمشق، ١٩٨٩م.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Abd-Alkhlq Al-dabyany: Language Needs for Engineering College Questionair, Faculty of Engineering, Sanhaa Univeresty-Yammen,MP (Unpuplished),2004. <http://www.yemen-ic.info/contents/studies>.
- 23- Al-Mulhim, Abdullah: An English Teacher Needs Assessment of Saudi College of Students with Respect to a Number of Business Sectors in Saudi Arabia", PhD, The Technology University of Mississippi, 2001.
- 24- Amabile, T.:The social psychology of creativity, New York: Springer-Verlag, 1983.
- 25-:The personality of creativity. Creative living, 15, 12-16, 1986.
- 26- Cox, J., Daniel, N., Boston, B. Educating able learners: Programs and promising practices. Austin, TX: University of Texas Press, 1985.
- Guilford, J.P: Traits of Creativity in H.H, Anderson (ED), creativity and its cultivation, New York: Haarper, 1959.
- 27- <http://dubaieyes.net/up/uplong/D1483977522576-578337170.gif>.
- 28- http://mawhapon.net/ver_ar/news-1868.html
- 29- <http://www.alukah.net/Sharia/0/8008/#ixzz2IuciwWSN>.
- 30- <http://www.jawabk.net>.

- 31- Jordan,Ronald,R.: EAP and Needs Analysis, with a Focus on Materials Development in academic English, Sultan Qaboos University, Oman,2001.
- 32- Kathleen Santpietro: Needs Assessment for Adult ESL Learners, Colorado Univeresity, Department of Education.
<http://www.airssforum.com/f29/t22143.html>.
- 33- Long Michael: Second language Needs Analysis,2005
<http://www.lavoisier.fr/notice/html>.
- 34- Martinson, R.:The identification of the gifted and talented. Ventura, CA: Office of the Ventura County Superintendent Schools, (1974).
Savignon, S.: Communicative Competence, Theory and Classroom Practice, Reading, Adison - Wesley Publishing Company, 1983.
- 35- Stein. M.L: Creativity Culture, Journal of psychology, 36, 1953.
- 36- The Encyclopedia Britannica. Vol. 3 Micropedia, 15th ed,1986.
- 37- Torrance, E.P: Encouraging Creativity in the classroom, 2nd printing Englewood Cliff. N.J: Prentice Hool. 1971.

* * *