برنامج قائم على نموذج مقترح للإثراء التعليمي؛ لتنمية مهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا

أ.م.د.صفاء محمد محمود إبراهيم *

أ.م.د. إيمان فتحي أحمد حسن *

المستخلص

هدف هذا البحث إلى بناء برنامج قائم على نموذج مقترح للإثراء التعليمي؛ وقياس فاعليته في تنمية المكونين: المعرفي والأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا، وطبق برنامج البحث على مجموعة من الطلاب معلمي اللغة العربية في كلية التربية في جامعة الإسكندرية، واستخدمت الباحثتان المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة ذي الاختبار القبلي والبعدي؛ لقياس فاعلية البرنامج في تنمية كل من المكونين: المعرفي، والأدائي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا؛ وسعيًا للإجابة عن أسئلة البحث حُددت مهارات تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا، ثم قِيست باختبار للمكون المعرفي، واختبارين للمكون الأدائي؛ أولهما لقياس مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تخطيط الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا، وتقييمه بمقياس متدرج تحليلي، وثانيهما لقياس مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تنفيذ الدرس وتقويمه للمتعلمين الموهوبين لغويًا، وتقييمهما ببطاقة ملاحظة. (من إعداد الباحثتين).

طبقت أدوات البحث قبليًا على مجموعة البحث، ونُفذ البرنامج القائم على نموذج مقترح للإثراء التعليمي، ثم طبقت أدوات البحث بعديًا؛ وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج القائم على نموذج مقترح للإثراء التعليمي؛ في تنمية المكونين: المعرفي والأدائي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا؛ وبناءً عليه قدمت مجموعة من التوصيات منها: إدراج البرنامج المقترح ضمن برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية، وتقديم دلائل لمعلمي اللغة لعربية في أثناء الخدمة قائمة على النموذج المقترح للإثراء التعليمي، كما قدمت مجموعة من الأطروحات لبحوث مقترحة.

الكلمات المفتاحية: نموذج مقترح للإثراء التعليمي، تكييف المناهج، الموهوبون لغويًا.

A program based on a proposed model for instructional enrichment to develop the skills of student teachers in adapting teaching of Arabic language curricula for the linguistically gifted

Dr. Safaa Mohamed Mahmoud Ibrahim Dr. Eman Fathy Ahmed Hassan

Abstract

The research aimed to develop a program based on a proposed model for instructional enrichment, and measure its effectiveness in developing both the cognitive and the performance of the student teachers of Arabic language, in adapting teaching skills of curricula for linguistically gifted learners, The proposed program was applied on a group of student teachersof Arabic language at the Faculty of Education, Alexandria University.

The researchers used the experimental method and the quasi-experimental design for one group with a pre-post test, in order to answer the research questions, the researchers were determined the necessary skills for students teachers of Arabic language to adaptive their teaching of curricula for linguistically gifted learners. The researchers also developed the tools of the study. the cognitive aspect of skills was measured by applying the cognitive aspect test on the research group, and the performance aspect of skills was measured by two performance tests , the first test is intended to measure the skills of students teachers of Arabic language, in adapting lesson planning for linguistically gifted , and evaluating it with an analytical rubric, and the second is to measure the skills of students,

◆ أستاذ المناهج وطرائق تعليم اللغة العربية المساعد- كلية التربية – جامعة الإسكندرية

◆ أستاذ المناهج وطرائق تعليم اللغة العربية المساعد- كلية التربية – جامعة الإسكندرية

teachers of Arabic language in adapting the implementation and evaluating of the lesson for linguistically gifted, Then they evaluated them using an observation list.. (Prepared by the researchers). The research tools were applied on the research group, Then, the program based on a proposed model for instructional enrichment was implemented, after that, the research tools were applied, The results showed that the program based on a proposed model for instructional enrichment was effective in developing the two aspects: cognitive and performance of students teachers of Arabic language in the skills of adapting their teaching of curricula for linguistically gifted learners, the research presents a number of recommendations, the most important of which are: the inclusion of the proposed program within the program of preparing the Arabic language teacher in the faculties of education, and the provision of guides for Arabic language teachers during the service based on the proposed model for instructional enrichment, Finally, the research presented Suggestions for future Researches.

Keywords: proposed model for instructional enrichment, curriculum adaptation, linguistically gifted learners.

أولاً مقدمة البحث:

إن جل ما أنجزته البشرية من خطوات على طريق التقدم هو ثمرة من غرس أيدي الموهوبين والمبدعين، فهم الركائز الأساسية لأي مجتمع متقدم، بما ينتجونه من ألوان المعرفة، وما يطورونه منها ويطوعونه للتطبيق؛ أملا في حل المشكلات التي تعوق التقدم، فهم القوة الدافعة لصلاح الوطن ورفاهيته وإسعاده، وهم ثروته البشرية، وعماده في البناء، وذخيرته ودرعه للاستمرار، والمجتمع الذكي الطامح للبقاء قويًا هو المجتمع الذي يستغل إمكانات وقدرات فئة الموهوبين فيه والمبدعين.

وتعد رعاية الموهوبين من المجالات التي أولاها المفكرون والتربويون جل عنايتهم منذ أمد بعيد، فمنذ ألفي عام تنبه أفلاطون إلى ضرورة الانتباه لهذه الفئة بصورة مبكرة و تخصيص أنماط من التعليم خاصة بهم؛ حتى يمكن توفير القيادات الفذة التي ترعى شئون الدولة، وقد عُرف عن بعض ولاة العرب أنهم كانوا يوفدون الرسل للبحث عن النابهين، ويأتون بهم حتى يتلقوا التعليم المناسب للاستفادة من طاقاتهم الفريدة في شئون إدارة الدولة.

وقد تنامى الاهتمام بتلك الفئة في العصر الحديث؛ حتى صارت محط عناية الدول جميعها على اختلاف أنظمتها؛ بوصفها ثروة الوطن، وسبب نهضته، وإهمالها يترتب عليه عواقب وخيمة أقلها هدر الطاقات المميزة المحققة للتقدم.

وكم من دول فقيرة استحالت غنية متقدمة ؛ لأنها اهتمت بالموهوبين والمبدعين، ونوعت في فرص التعليم؛ ليجد كل متعلم ما يناسبه، وما يستثمر فيه قدراته ومواهبه أفضل استثمار، وإهمال الموهبة بدعوى المساواة، أو ديمقراطية التعليم؛ لا يحقق عدلا ولا عدالة؛ لأن إهمال الموهبة ظلم للموهوب، فتكافؤ الفرص يعني توفير فرص تعليم للجميع لا تتسم بالتساوي الذي من شأنه قولبة المجتمع و تنميطه في شكل واحد.

وإذا كان الاهتمام بالموهوبين أصبح الشغل الشاغل للدول المتقدمة؛ فإنه ضرورة أكثر إلحاحًا للدول النامية، التي يعد الاهتمام بالموهوبين فيها طوق النجاة الحقيقي فيما تواجهه من مشكلات، وسبيل اللحاق بركب التقدم ومجتمع المعرفة، ويمكن أن تهدر المواهب وتنطفأ مظاهر التفوق إذا تعرضت للتجاهل والإهمال، وافتقرت إلى التشجيع والإصقال؛ فيضيع الموهوبون وتتوقف إمكاناتهم.

وتنمية القدرة الخلاقة المبدعة لدى المتعلمين الموهوبين تمثل الهدف الأسمى لأي نظام تعليمي، وأقصى ما تطمح إليه المجتمعات في مستقبلها هو حسن استثمار قدرات هذه الفئة، ورعايتها؛ ليصبحوا الثروة البشرية التي تبني اقتصاد المعرفة وتحقق السيادة الوطنية.

ولا تزال صناعة الموهوبين في مصر تتحسس طريقها في سبيل دعمها ونهضتها، فمصر بحاجة إلى استثمار طاقاتها البشرية، ولن يتأتى ذلك إلا بالاهتمام بالموهوبين المبدعين، وهو ما فطنت مصر إلى أهميته ونصت على كفالته في دستورها المصري، الأمر الذي دعا رئيس الجمهورية عبد الفتاح السيسي إلى تبني مبادرة "نحو مجتمع يتعلم، ويفكر، ويبتكر" حيث بدأ المبادرة بمشروع بنك المعرفة المصري (الدستور المصري،٢٠١٩، المادة ٢٣)[١].

وسعيًا لتحقيق ما سبق هدفت الخطة الإستراتيجية المصرية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠ إلى تزويد المتعلمين الموهوبين بتعليم عالي الجودة في مجالات المعرفة، والمهارات المتقدمة، بما يتناسب مع قدراتهم الفردية، ويمكنهم من قيادة سفينة الوطن في عالم المعرفة؛ حيث كان من بين أهداف هذه الإستراتيجية ما يأتي:

- رعاية المتعلمين الموهوبين، ودعمهم في مدارس التعليم قبل الجامعي.
- توفير بيئة داعمة للموهبة في مدارس التعليم قبل الجامعي، وفي المجتمع ككل.
- توفير فرص التنمية المهنية للمعلمين، وتدريبهم على التدريس للموهوبين، وتقديم دلائل مرشدة لهم.
- تطوير المناهج، وطرائق التدريس وتقانة التعليم، وأساليب التقويم؛ لتلائم فئة المتعلمين الموهوبين.

(وزارة التربية والتعليم المصرية، ٢٠١٤، ص ص ١٠٤-١٠٦)

ويختلف الموهوبون عن غيرهم في قدرتهم على التعلم بمعدل أسرع وأعمق، وقد يشعرهم المنهج التقليدي الرسمي الموحد المقرر على فئات المتعلمين جميعها بالملل؛ حيث إن محتواه التعليمي لا يتحدى قدراتهم، ولا يمكنهم من العمل وفق خطوهم الذاتي؛ لذا أوضح عبد المطلب أمين القريطي(٢٠١١، ص ١٥٩ ؛ ٢٠١٣ ، ص ٢١) أنهم يحتاجون إلى برامج تربوية، وخدمات تعليمية تتحدى استعداداتهم، وتشبع احتياجاتهم المختلفة، وتفجر لديهم طاقات البحث والاكتشاف والإبداع، وتجنبهم الشعور بالملل والضجر من المناهج والمقررات المعتادة المقدمة للمتعلمين المتوسطين؛ من أجل تحقيق ذواتهم، وخدمة مجتمعاتهم؛ والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا الصدد هل يتوافر لهذه الفئة وبخاصة الموهوبون لغويًا في مصر مناهج خاصة تناسب قدراتهم، وتتحدى طاقاتهم وإمكاناتهم ؟

باستقراء الواقع في مجال تعليم اللغة العربية وُجد أن متعلمي اللغة العربية جميعهم يخضعون -على اختلاف مستوياتهم اللغوية- لدراسة منهج موحد لا تنويع فيه، وبالرغم من وجود ما ينص على الاهتمام بالموهوبين، إلا أن المنهج يدرس بالكيفية نفسها للمتعلمين جميعهم دون ضبطه أو تكييفه لخصائصهم المختلفة واحتياجاتهم وتوقعاتهم؛ فالمنهج واحد والذين يدرسونه مختلفون في القدرات، فمنهم الموهوب لغويًا، ومنهم العادي متوسط القدرات، ومنهم الضعيف، ولا يمكن أن يتعلموا جميعهم بالمنهج نفسه وبالكيفية نفسها؛ لكن هذا ما يحدث في الواقع؛ مما يتطلب رؤية لتكييف تدريس مناهج التعليم وبخاصة مناهج اللغة العربية لفئة المتعلمين الموهوبين لغويًا.

وتكييف تدريس المنهج للمتعلمين الموهوبين لغويًا هو ما يفعله المعلمون من ضبط لمكوناته من: أهداف، ومحتويات تعليم، وإستراتيجيات تدريس، ومناشط تعليم صفية ولاصفية، وتوظيف التقانة التعليمية، وأساليب التقويم ومواءمتها بما يتناسب مع خصائص هؤلاء المتعلمين، وبما يلبي احتياجاتهم، ويتحدى قدراتهم، ويواكب توقعاتهم.

---

(١) تم التوثيق في هذا البحث وفق الإصدار السادس APA Style، بالنسبة للمراجع الأجنبية، أما بالنسبة للمراجع العربية، فكتب (الاسم كاملا، السنة، الصفحة أو الصفحات)؛ لمناسبة ذلك مع الثقافة العربية.

ويحدث تكييف المنهج بإجراء التدخلات التي تتضمن المواءمات، أو التعديلات، التي تُجرى على مناهج التعليم العام؛ لدعم المتعلمين الذين يحتاجون تربية خاصة في الفصول النظامية، ومنهم فئة المتعلمين الموهوبين لغويًا؛ فتكييف المنهج طريق فعال لإيجاد مواقف تعليمية تدعم المتعلمين جميعهم وبخاصة الموهوبون منهم؛ حيث إنه بدون تكييف المنهج لهم لن يكون هناك تحد لقدراتهم، ولا تنمية لمواهبهم (Janney, & Snell, 2013)

وأثبتت دراسات عدة الفاعلية التعليمية لتكييف المنهج العام؛ حيث أشارت إلى أنه طريق فعال لإيجاد بيئات تعليم أكثر مناسبة لدعم المتعلمين جميعهم، فبدونه لن يكون هناك تحد للموهوبين، ولن يستطيع الآخرون النجاح كل حسب خصائصه، ويحتاج ذلك إلى معلم مؤهل يستطيع تلبية الحاجات المتنوعة للمتعلمين؛ بحيث يحاول تمييز تدريسه و ضبطه لتمكين متعلميه جميعهم، ومن تلك الدراسات دراسة كل من:(Pichla, Gracey, ; King-Sears, (2001) & Currie,(2006), (Reif, (2012) ; Hyang , et all. (2006);

واستنادًا إلى أن الموهوبين يمثلون ثروة الوطن؛ فإن الحصول على فرص تعليم مناسبة لهم تتلاءم مع قدراتهم؛ لتحقيق مزيد من النمو و النضج يرتهن بمعلم كفء يتحمل مسئولية المتعلمين الموهوبين في إطار التعليم العام جنبًا إلى جنب مع أقرانهم العاديين؛ فهو الذي يبذل الجهود لمساعدة هؤلاءعلى تحقيق ذواتهم، وتنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن؛ لذا دعت سمر محمد جودة (٢٠١٩، ص ٤١٠) إلى ضرورة تكييف المناهج وإستراتيجيات التدريس بما يتناسب مع احتياجات الفئات المختلفة للمتعلمين، وبما يسمح بدمجهم مع العاديين في الفصول الدراسية.

وتأكيدًا على أن تكييف المنهج للمتعلمين الموهوبين والمبدعين يحتاج لمعلم كفء فقد بينت الدراسات أنه كلما استخدم المعلم إستراتيجيات لتنمية الإبداع؛ أدى ذلك إلى إثارة الإبداع الكامن لدى المتعلمين العاديين، فما البال بالموهوبين الذين يشجعهم ذلك على إدراك قدراتهم الإبداعية الكامنة، وتوظيفها؛ مما يخلق جيلًا من المبدعين.(Goodman, 1993; Dineen, & Niiu., 2008 ; ؛ خديجة محمد،٢٠٠٨؛ هبة الله عدلي ، ٢٠٠٨، عبد الرازق مختار،٢٠١٨)

وتتخذ النظم التعليمية التدابير الخاصة بتكييف المناهج والبرامج الدراسية، بما يتلاءم مع خصائص الموهوبين، وينمي استعداداتهم ومهاراتهم إلى أقصى حد عن طريق الإثراء التعليمي، أو الإسراع التعليمي، ويذكر عبد المطلب أمين القريطي(٢٠١٣، ص ٣٥٢) أن هناك نظمًا تعليمية تستخدمهما معًا، ويؤكد أن هذا يعتمد على مدى توافر المعلمين المدربين على العمل مع فئة الموهوبين.

ويقصد بالإسراع التعليمي - كما يشير كل من: روبرت ستيرينبرج، وجانيت ديفيدسون (٢٠١٣، ص ٥٠٥) - تدريس مناهج التعليم للموهوبين بمعدل أسرع من تدريسها للعاديين، بما يسمح لهم بتخطي صفوف السلم التعليمي الرسمي، واختصارها في سنوات أقل، وعلى الرغم من أن للإسراع التعليمي ميزات ملموسة في بعض النظم التربوية؛ إلا أنه غير مسموح به في نظام التعليم المصري؛ لذا كان الإثراء التعليمي هو الأنسب لتكييف تدريس مناهج التعليم العام للمتعلمين الموهوبين، وبخاصة مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

ويرى كل من: فايز الجهني(٢٠١٠، ص ٦٥)؛ ومحمد رمضان شعيب (٢٠١٠، ص٢٩)؛ أن الإثراء التعليمي هو تلك الترتيبات التي يُحور بمقتضاها المنهج المعتاد للمتعلمين العاديين بطريقة مخططة وهادفة، وذلك بإدخال خبرات تعليمية إضافية؛ لجعله أكثر اتساعًا، وتنوعًا، وعمقًا، وتعقيدًا، بحيث يصبح أكثر تحديًا واستثارة لاستعدادات الموهوبين، وإشباعًا لاحتياجاتهم العقلية والتعليمية، دون أن يترتب على ذلك اختصار للمدة الزمنية اللازمة للانتهاء من مرحلة دراسية أو انتقال الموهوب من صف إلى صف أعلى.

ويبدأ تكييف تدريس المناهج وإثراء تعليمها، ومواءمتها للمتعلمين الموهوبين لغويًا بتفعيل قدرات المعلمين وتنمية مهاراتهم وتمكينهم من ذلك (Teacher Empowerment)؛ ذلك لأن المعلم

– كما يؤكد أحمد المهدي عبد الحليم (٢٠٠٥، ص ١٠٩٩)- هو المنوط به التدريس الذي ينتج التعلم والإبداع ؛ مما يؤثر في مدى نمو مواهب المتعلمين.

وانطلاقا من إصلاح التربية اللغوية الذي يبدأ من المعلم ظهرت العناية بتكوين المعلم وإعداده ومتابعة تنميته أكاديميًا ومهنيًا وثقافيًا؛ فالاهتمام بإعداد معلم اللغة العربية إعدادًا متقنًا يعدُ أحد سُبل إصلاح التربية اللغوية؛ ومن ثَمَّ إصلاح التعليم، ولا سيما أن المجتمع المصري حاليًا بعد كل ما مرَّ عليه من فترات عصيبة متلاحقة أضحى من الضروري أن يرنو إلى مخرجات تعليمية أكثر تميُزًا؛ حتى يستطيع بناء نهضته من جديد، والعناية بإعداد معلم اللغة الأم هو نقطة الانطلاق نحو ذلك؛ لأنه إذا صلح إعداده صلحت على يديه الأجيال المبدعة التي ستتولى مجالات التنمية وتتابع تقدمها في شتى مناحي الحياة.

واستقراءً للواقع لوحظ وجود تدن واضح لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية لمتعلميهم الموهوبين لغويًا، فهم يدرسون المنهج بالكيفية نفسها للفئات المتنوعة للمتعلمين.

ويؤكد أحمد المهدي عبد الحليم (١٩٩٩، ص ٧٤، ٩٦، ١٢٣) ما سبق قائلًا: بمقارنة المأمول بالواقع فإنه يؤخذ على إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية ضحالة إعداده حيث اكتفاء الطلاب المعلمين بحفظ المعلومات التي تُقدَّم لهم في مقررات الإعداد المهني والأكاديمي والثقافي دون إقدارهم على توظيف هذه المعلومات في الممارسات العملية.

وما سبق هو ما يسعى إليه هذا البحث، حيث يهدف إلى بناء برنامج لتنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا، وذلك باستخدام نموذج مقترح للإثراء التعليمي.

ولقد كان من أسباب شعور الباحثتين بالمشكلة ما يأتي.

ثانيًا: الإحساس بمشكلة البحث:

شعرت الباحثتان بمشكلة البحث من خلال ما يأتي:

١- الدراسة الاستكشافية وملاحظات الباحثتين في الميدان:

لاحظت الباحثتان من خلال إشرافهما على الطلاب معلمي اللغة العربية في مدارس التربية الميدانية ضعف قدراتهم على تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا، وضعف مهاراتهم في ذلك، ولقد تأكدت الباحثتان من صدق ملاحظاتهما عن طريق استبيان آراء الطلاب معلمي اللغة العربية حول مدى تمكنهم من مهارات تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا؛ حيث طبقتا استبانة على عدد(٣٠) ثلاثين طالبًا معلمًا وطالبة معلمة، وأوضح تحليل نتائج الاستبانة أن نسبة ٧٦ ٪ من إجمالي عدد الطلاب المعلمين يفتقدون ما يأتي (ملحق رقم١):

- مراعاة خصائص المتعلمين الموهوبين لغويًا واحتياجاتهم عند تدريس مناهج اللغة العربية تخطيطًا، وتنفيذًا، وتقويمًا.
- صياغة أهداف إجرائية؛ لتنمية الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.
- تحديد أجزاء محتوى الدرس التي يمكن إثراؤها.
- تخير إستراتيجيات تدريس تلائم خصائص المتعلمين الموهوبين لغويًا، وتنفيذها.
- تصميم مناشط إثرائية متنوعة تلائم خصائص المتعلمين الموهوبين لغويًا، وتنفيذها.
- كتابة خطة متكاملة العناصر لتكييف الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا.
- بناء أدوات للتقييم الحقيقي للأداء اللغوي الإبداعي للمتعلمين الموهوبين لغويًا.
- صياغة أسئلة تباعدية سابرة، وطرحها على المتعلمين الموهوبين لغويًا.

- اختيار أساليب التقانة التعليمية، ومصادر المعرفة المتنوعة المناسبة لخصائص المتعلمين الموهوبين لغويًا، وتوظيفها لتنمية مهاراتهم الإبداعية.
- عرض الدرس في صورة قضايا مفتوحة، وليس في صورة نص مغلق، وتشجيع المتعلمين الموهوبين لغويًا على مهارات البحث الذاتي والمستقل.
- تدريب المتعلمين الموهوبين لغويًا على استخدام أساليب التقييم الذاتي، وتقييم الأقران.
- التدرُّب من خلال برنامج الإعداد سواء أكان ذلك من خلال مقررات: التدريس المصغر، أم طرق التدريس، أم طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة على مهارات تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.

وتأكيدًا للنتائج التي أسفرت عنها استبانة آراء الطلاب معلمي اللغة العربية حول مدى تمكنهم من مهارات تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا؛ أجرت الباحثتان مقابلة مقيدة- (ملحق رقم ٢) -مع عدد(٢٠) عشرين من الطلاب والطالبات معلمي اللغة العربية؛ حيث أجمع ٩١٪ منهم على أنهم لا يمتلكون مهارات تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا، كما أنهم لم يتدربوا على ذلك سواء أكان هذا التدريب ضمن مقررات الإعداد في الكلية أم في فترة التربية العملية.

ولم تكتف الباحثتان باستبانة آراء الطلاب معلمي اللغة العربية؛ بل استطلعت آراء(٤٠) من المتعلمين الموهوبين لغويًا في المرحلة الإعدادية حول مدى تمكن معلميهم من تكييف تدريس مناهج اللغة العربية وفقا لخصائصهم واحتياجاتهم وطموحاتهم-(ملحق رقم ٣)-؛ حيث أكد ٨٧٪ منهم أن معلمي اللغة العربية لا يقدمون محتويات الدروس بما يتحدى قدرات الموهوبين لغويًا، ولايستخدمون طرائق تدريس تساعد على تنمية مهاراتهم الإبداعية، ولا يميزون في إجراءات التدريس بينهم وبين أقرانهم من المتوسطين، ولا يشجعونهم على الانخراط في مناشط إثرائية تناسب قدراتهم، ولا البحث في مصادر المعرفة الأخرى، ولا التعلم الذاتي والمستقل، فضلا عن تأكيدهم عدم رضاهم وعدم شعورهم بتحقيق الذات عندما يُدرس لهم معلمو اللغة العربية.

وأجرت الباحثتان مقابلة مقيدة مع عدد (١٥) طالبًا و طالبة من الموهوبين لغويًا في المرحلة الإعدادية-(ملحق رقم ٤)- فأكدوا ما جاء في نتائج الاستبيان، من كون معلمو اللغة العربية لا يكيفون تدريسهم للمنهج بما يتلاءم مع خصائصهم، ويلبي طموحاتهم، وينمي قدراتهم الإبداعية.

٢- توصيات بعض البحوث السابقة والمؤتمرات بضرورة تكييف مناهج التعليم العام لفئات المتعلمين كافة وبخاصة الموهوبون:

دعت البحوث إلى أهمية تكييف المناهج العامة بما يتلاءم مع قدرات المتعلمين، ومنها بحثا: نجيبة إبراهيم محمد الدليمي(٢٠١٣) حيث أوصت بالاهتمام بتدريب معلمي الموهوبين بما يتلاءم مع خصائصهم واحتياجاتهم، وبحثها (٢٠١٩) الذي دعت فيه إلى ضرورة تكييف المناهج لذوي الاحتياجات الخاصة، وبحث ماجد عبد الرحمن السالم (٢٠١٦) الذي عني فيه بتكييف مناهج التعليم العام للمتعلمين الصم، وبحث سحر ماهر خميس(٢٠٢٠) الذي هدفت فيه إلى تنمية مهارات الطلاب المعلمين في تكييف مناهج الرياضيات لذوي القدرات المتنوعة، وأكدت ضرورة توفير دليل إجرائي للمعلمين، وعقد دورات لتدريبهم على تكييف المناهج، فضلا عن إدراج ذلك في برنامج إعداد المعلم، ولقد أكدت دراستا كل من: Kurth, and Keegan, (2014) ، و Okyere, Aldersey, and Lysaght, (2019) ضرورة تدريب المعلمين على تكييف المناهج لذوي الاحتياجات الخاصة، وبينت دراسة Shey, (2017) الأثر الإيجابي لتكييف المنهج لذوي عسر القراءة، وأوضحت دراستا كل من:(Zhang, Cui, Zhou, Cai and Liu (2018 ، و Drayton , Bernstein, Schunn and McKenney . (2020) الأثر الإيجابي لتكييف المنهج على التحصيل وتحقيق النجاح في الرياضيات، وبينت دراسة Burakgazi, (2020) مدى إخلاص المعلمين في إحداث التكييف الملائم للمتعلمين في المناهج العامة المقررة، وأوصت بضرورة حث المعلمين على ذلك.

ودعت دراسة سمر محمد جودة(٢٠١٩، ص ٤١٠) إلى ضرورة تكييف تدريس المناهج بما يلائم المتعلمين الموهوبين ويناسب احتياجاتهم، وفي هذا الصدد أشار كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣، ص ٧٩) إلى أن تعليم الطلاب الموهوبين داخل الفصول النظامية يمكن أن يؤدي إلى مشكلات عدة؛ فقد يشعرهم المنهج التقليدي بالملل؛ حيث لا يتحدى محتواه التعليمي قدراتهم، كما أنهم لا يستفيدون من الخبرات والمناشط التعليمية داخل الفصل، فضلا عن أنهم لا يتمكنون من العمل بخطوهم الذاتي، وأكد جودت أحمد سعادة (٢٠٠٩، ص ٢٥١) أن الموهوبين يحتاجون إلى خبرات تختلف من حيث الكم والكيف عما يطرح في المناهج العادية؛ حتى يقوموا بمهام إضافية تؤهلهم أن يكونوا قادة فاعلين خادمين لمجتمعهم متصدين لحل مشكلاته؛ وذلك بناءً على قدراتهم العقلية العالية وأنماطهم المميزة في التفكير؛ لذا يجب أن يكيف المنهج العادي لهم مركزًا على نقاط قوتهم: من قدرة على فهم أفضل للمجردات، وحساسية عالية لما يحيط بهم من مشكلات وما يدور حولهم من قضايا، وتميز في الأداء الأفضل للأدوار الاجتماعية؛ ولو لم يتلق هؤلاء الموهوبون التكييف الذي يلبي احتياجاتهم؛ فإن مواهبهم سوف تختفي أو ربما تموت في الواقع.

وأشارت دراسة عبد الرحمن الصغير محمد (٢٠١٧، ص ٤٥٨) إلى أن الموهوبين لغويًا يمتلكون مجموعة من القدرات اللغوية، والخصائص يتميزون بها عن أقرانهم، كما يمتلكون القدرة على الأداء اللغوي الإبداعي، غير أنهم يحتاجون لبرامج متقدمة معدة إعدادًا مدققا، ومنفذة باستخدام إستراتيجيات تساعد على الإبداع اللغوي والتميز في الأداء، وأوضحت منال عمار إبراهيم مزيو (٢٠١٥، ص ٣٧٨) أن البرامج التعليمية في المدارس العادية تصمم وتنفذ حسب مستوى المتعلم المتوسط؛ لذا فهي غير كافية أو مناسبة للمتعلم الموهوب الذي يحتاج إلى رعاية خاصة ومستمرة من قبل معلم يتفهم حاجياته المتنوعة، كما أكد صبري حافظ النجلاوي (٢٠٠٨) وجود علاقه قوية بين الموهبة اللغوية وخصائص اللغة العربية، لما لها من نظام التراكيب النحوية، وعلوم البلاغة، والعروض والقوافي والجرس الموسيقي، والخط العربي وروعته؛ لكن كل هذا يحتاج لتصميم برامج تعليمية تناسب قدرات الموهوبين لغويًا.

ودعت المؤتمرات لضرورة الاهتمام بالموهوبين ورعايتهم، فقد نادى المجلس العربي للموهوبين والفائقين بذلك في مؤتمره العلمي السادس لرعاية الموهوبين والفائقين تحت شعار"رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل" (المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين،٢٠٠٩)

وركز المشاركون في المؤتمر الدولي الأول للمركز العالمي للموهوبين (٢٠٢٠) على أهمية التسريع، والإثراء في رعاية الموهوبين، وأشاروا إلى أن الدلائل المستمرة في الكتابات البحثية تشير إلى أن إجراءات التسريع غير كافية، وأنه يجب تكييف المناهج الدراسية وإثراؤها، وتدريب المعلمين على ذلك. كما أوصى المؤتمر العلمي الدولي الرابع عشر لرعاية الموهوبين والإبداع (٢٠٢١) بأهمية توفير الكوادر الفنية المدربة والمؤهلة للتعامل مع فئة الموهوبين.

٣- دعوة الدراسات إلى ضرورة الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة وفي أثنائها في مجال رعاية الموهبين.

دعت بعض الدراسات إلى ضرورة الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين، وتأهيلهم قبل الخدمة وفي أثنائها في مجال رعاية الموهوبين، وتدريبهم على طرق التعرف عليهم وتعليمهم، وتوفير النماذج والبرامج ذات العلاقة بذلك، وضرورة انعكاس ذلك في أدلة المعلمين، وفي حقيقة الأمر لا يوجد برامج للموهوبين، ولا دلائل للمعلمين ترشدهم إلى نماذج تعليم مناسبة لهذه الفئة؛ فمناهج التعليم العام تصمم على أساس الاهتمام بقدرات المتعلمين العاديين أو المتوسطين؛ لذلك فهي غالبًا لا تكون مناسبة للموهوبين، وعلى الرغم من أن الموهوبين أكثر الفئات نشاطا وتعقيدًا؛ إلا أنهم مهملون من حيث احتياجاتهم التربوية الخاصة؛ مما يجعلهم سريعي التأثر والإحباط وإخفاء مواهبهم، وتفوقهم، في حين يُظهر الموهوبون في برامج التعليم التي تهتم بهم تحسنًا ملحوظا في فهم الذات وتقديرها، والأداء الأكاديمي و الإبداعي، وفي احترام الآخرين والانتماء لهم؛ فلم

يتخرج من هذه البرامج موهوبون متعجرفون أنانيون. (عبد الحكيم رضوان سعيد، وأشرف محمد طه،٢٠٠٢، ص ٧٩؛ سوزان ك.جونسون،٢٠١٤، أ، ص ٢١؛ ابتسام رشاد عبد الله حميده،٢٠١٩، ص٦٠)

٤- دمج المتعلمين الموهوبين لغويًا مع أقرانهم العاديين في الواقع.

ظهر اتجاهان من الأطروحات والآراء؛ أولهما يؤكد ضرورة فصل الموهوبين في مدارس خاصة بهم، وتخطيط مناهج تراعي قدراتهم وطاقاتهم المميزة غير تلك المناهج المقررة على أقرانهم العاديين، وثانيهما يدعو إلى ضرورة دمج الموهوبين وإبقائهم مع أقرانهم العاديين في الصفوف الدراسية العادية؛ مراعاة للبعد الإنساني في استمرار التفاعل بين المتعلمين من مستويات وقدرات متفاوتة، وهو ما يطبق في مصر، ففصل الموهوبين وتخصيص مناهج خاصة بهم أمر يحتاج إلى إمكانات باهظة؛ لذا فاتجاه دمجهم مع العاديين مع العمل على تدريب المعلمين على كيفية تكييف تدريس المناهج بما يتواءم مع احتياجاتهم وخصائصهم هو الأمر الأكثر جدوى في التطبيق، وهو الأمر الذي يحتاج تنويع فرص التعليم؛ ليجد كل متعلم ما يناسبه، لكن المعلم لا يزال غير قادر على ذلك، ويحتاج لمزيد من التدريب عليه.

٥- عدم وجود نماذج تعليم يمكن الاعتماد عليها لتنمية مهارات المعلمين في تكييف تدريسهم للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

على الرغم من وجود عدد من نماذج التعليم المطروحة للموهوبين مثل: نموذج جيلفورد للبنية العقلية، وبرنامج هيلدا تابا لإستراتيجيات التدريس، وبرنامج الإغناء الثلاثي لرينزولي وغيرها؛ إلا أن جودت أحمد سعادة (٢٠٠٩، ص ٢٦٣، ٢٩٨) أكد أنه لا يوجد من بينها نموذج استطاع أن يوضح كيفية تكييف المنهج للموهوبين فيما يخص معايير المحتوى، وإستراتيجيات التدريس، ونواتج التعلم المرغوبة، ومعايير بيئات التعليم الملائمة؛ وهذا يُحتم على التربويين وعلماء المناهج ضرورة تطوير نماذج تعليم يحتذى بها في خطط الدروس وممارسات التدريس، وإخراجها بالشكل الملائم للموهوبين.

٦- قلة الدراسات التي تناولت الموهوبين لغويًا ، وضعف رعايتهم.

أشار عبد الرحيم عبد الهادي عبد الرحيم (٢٠٠٦، ص ٤) إلى أن فئة الموهوبين لا تزال مهملة؛ لذلك تفقد المجتمعات العربية ثروات باهظة بسبب تضييع مواهب نامية وطمس قدرات واعدة، كما أبان مروان أحمد محمد السمان (٢٠١٤) أن هذه الفئة تحتاج لإستراتيجيات خاصة لتنمية مهاراتها الإبداعية، وأوضح كل من: خطاب أحمد خطاب، وعيسى صالح الحمادي (٢٠١٩، ص ٢٧٧، ٢٩٦) أن ضعف الاهتمام بفئة المتعلمين الموهوبين لغويًا يؤثر سلبًا عليهم؛ ويرجع السبب إلى ضعف المعلم والمنهج، فهما لا ينميان ما لدي الموهوبين من قدرات لغوية وذهنية، فضلًا عن فقدان البيئة الملائمة لذلك، كما أضافا أن المنهج إذا دُرس بما يتناسب مع المتعلم المتوسط يكون أقل فائدة للمتعلم الموهوب، إن لم يكن عديم الفائدة في بعض الأحايين؛ لذا ينبغي إدخال خبرات تعليمية، ومناشط إضافية إثرائية، وموضوعات جديدة؛ تجعل المنهج أكثر اتساعًا وإشباعًا لاحتياجات الموهوبين.

٧- إقرار الدراسات بضعف المعلمين في تكييف تدريس المناهج للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

إن المعلم بوضعه الحالي غير قادر على الكشف عن الموهوبين، وغير مدرب على رعايتهم وتنمية مهاراتهم؛ ومن ثم لا بد من الاتجاه نحو تكوين المعلم للقيام بهذا الدور المهم، فالموهبة و الإبداع يمكن صناعتهما إذا وفرت الظروف منهجًا جيدًا، ومعلمًا كفءًا، ومناخًا مثريًا، لكن في حقيقة الأمر كما يشير كل من: فؤاد سليمان قلادة، وعلي عامر، ونبيلة زكي(١٩٩٧، ص ص ٥٠ -٥٢) إلى أن مدارسنا ليس لديها وقت للموهوبين، والمعلم غير قادر على ذلك؛ ففي الواقع هذه الفئة مغبونة، لا تُعطى الفرصة لنمو طاقاتها وقدراتها، كما أقرت دراسات أخرى بضعف مستوى

المعلمين في مهارات تكييف تدريس المناهج بما يتوافق مع المتعلمين الموهوبين، مثل دراسة ميساء هاشم زامل (٢٠١٤، ص ٢٥٥) التي أشارت إلى أنه على الرغم من النداء المستمر بضرورة الاهتمام بالفئات المختلفة لذوي الاحتياجات الخاصة؛ إلا أنهم لم ينالوا القدر الكافي من الرعاية التعليمية المتمثلة في إثراء المناهج بما يتلاءم معهم؛ ويرجع ذلك إلى عدم تمكن المعلمين من استخدام إستراتيجيات التدريس المناسبة لهم، وعدم الفهم السليم لمتطلباتهم.

وأشار كل من: جين بورسيل، وربيكا دايكرت(٢٠١٩، ص ص ١٩٧-١٩٨) إلى النقص في الكوادر المدربة تدريبًا عاليًا على تكييف المناهج لفئات المتعلمين؛ فالأمر يحتاج إلى معلم كفء فعال يمتلك المعرفة المطلوبة والكفايات اللازمة لتنفيذ أهداف التربية المتمايزة؛ لتقديم خبرات ملائمة للمتعلمين الموهوبين والمبدعين، وذلك بإجراء تكييفات للمنهج المدرسي العادي تتلاءم مع هذه الفئة وبخاصة في عالم المعلوماتية، وهو ما أكده كل من: عبد الرحمن سيد سليمان، وتهاني محمد عثمان منيب(٢٠١٥، ص ١٦٦) في قولهما: إن من عيوب نظامنا التعليمي أنه لا يوفر المعلم الكفء القادر على تحوير المنهج وتكييفه بما يتناسب مع قدرات الطلاب الموهوبين.

ونظرًا لأن الموهوبين مصدر لثروة بشرية تعمل على تقدم المجتمع لما يتصفون به من تميز؛ فالأمر يتطلب التميز في تعليمهم، وصيانة مواهبهم، و تنميتها بتوفير الفرص المواتية لنموها، وذلك من خلال تفاعلهم مع معلمين مميزين، ومنهج باعث على التحدي يسمح بتنمية أقصى طاقاتهم، ويجب إثراؤهم في المناهج المحورية مثل اللغة والعلوم.(Dlors,&Jeques,1996,p126 ; Starko, 2018; Tsai, 2015)

وليس من المعقول أن يُطرح منهج واحد للغة العربية، والمتعلمون متباينون في مستوياتهم؛ فنتائج الأبحاث تؤكد أن المنهج المدرسي القائم على نمو القدرات أكثر فاعلية من المنهج المدرسي القائم على أعمار المتعلمين، والموهبة تزداد إذا وجدت بيئة داعمة لها (جودت أحمد سعادة،٢٠٠٩، ص ٣٧٣)

ومما سبق تتضح مشكلة البحث فيما يأتي.

ثالثًا: تحديد مشكلة البحث:

بناءً على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الاستكشافية، والدراسات والبحوث السابقة، وتوصيات المؤتمرات؛ تتحدد مشكلة هذا البحث في ضعف مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا، تخطيطا، وتنفيذًا، وتقويمًا؛ فكانت الحاجة إلى بناء برنامج لتنمية مهاراتهم في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا، وذلك اعتمادًا على نموذج مقترح للإثراء التعليمي.

ويحاول هذا البحث الإسهام في حل تلك المشكلة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية.

رابعًا: أسئلة البحث:

س١: ما مهارات تكييف تدريس منهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا، والتي يجب أن يتمكن منها الطلاب معلمو اللغة العربية؟

س٢: ما النموذج المقترح للإثراء التعليمي الذي يبنى في ضوئه برنامج لتنمية مهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا؟

س٣: كيف يمكن بناء برنامج قائم على نموذج مقترح للإثراء التعليمي؛ لتنمية مهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا؟

س٤: ما فاعلية البرنامج القائم على نموذج مقترح للإثراء التعليمي في تنمية المكون المعرفي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا؟

س٥: ما فاعلية البرنامج القائم على نموذج مقترح للإثراء التعليمي في تنمية المكون الأدائي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا ؟

خامسًا: أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى علاج ضعف مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا، تخطيطًا، وتنفيذًا، وتقويمًا، وذلك عن طريق إجراء ما يأتي.

١- تحديد مهارات كل من المكونين المعرفي والأدائي اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية لإقدارهم على تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.

٢- بناء برنامج قائم على نموذج مقترح للإثراء التعليمي؛ لتنمية مهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.

٣- قياس مدى فاعلية البرنامج في تنمية المكونين المعرفي والأدائي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.

سادسًا: أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في كونه يسهم فيما يأتي:

١- تقديم قائمة بالمهارات اللازمة للطلاب المعلمين لتكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

٢- تقديم نموذج مقترح للإثراء التعليمي يساعد الطلاب معلمي اللغة العربية، ومعلميها على تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.

٣- تقديم برنامج لمطوري برامج إعداد معلم اللغة العربية، ومنفذيها من أعضاء هيئة التدريس؛ لتنمية مهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.

٤- تقديم برنامج لمخططي البرامج التدريبية بوزارة التربية والتعليم، ومنفذيها؛ لتنمية مهارات معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهجها للموهوبين لغويًا.

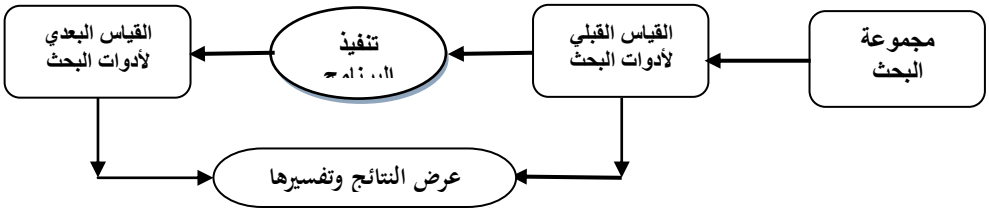
٥- جذب انتباه أعضاء هيئة التدريس، والمشرفين الفنيِّين على التربية العملية إلى ضرورة استغلال فترة التربية العملية في تدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على تكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

٦- لفت انتباه الباحثين إلى ضرورة دراسة كيفية تكييف مناهج التعليم العام للفئات الأخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٧- إلقاء الضوء على ضرورة الاهتمام بجانب مهمل ألا وهو الاهتمام بفئة المتعلمين الموهوبين لغويًا، وتكييف تدريس مناهج اللغة العربية وفقا لخصائصهم، ومتطلباتهم، وطموحاتهم، والأهداف المرجوة منهم.

سابعًا: منهج البحث:

استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي، والتصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة مع اختبار قبلي بعدي؛ لقياس فاعلية البرنامج في تنمية كل من المكونين المعرفي والأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا، ويوضح الشكل رقم (١) التصميم شبه التجريبي لهذا البحث.



شكل رقم (١) التصميم شبه التجريبي للبحث

ثامنًا: متغيرات البحث:

تحددت متغيرات هذا البحث فيما يأتي:

١- المتغير المستقل: وهو البرنامج القائم على نموذج مقترح للإثراء التعليمي؛ لتنمية مهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.

٢- المتغير التابع: وهو تنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

تاسعًا : حدود الدراسة:

اقتصر هذا البحث على الحدود الآتية:

- الحدود البشرية: طبق برنامج هذا البحث على مجموعة من الطلاب معلمي اللغة العربية في الفرقة الثالثة في قسم اللغة العربية، في كلية التربية، جامعة الإسكندرية، والذين يؤدون التربية العملية في المدارس الإعدادية.

- الحدود الموضوعية: اقتصر برنامج البحث على تنمية مجموعة من المهارات لدى الطلاب معلمي اللغة العربية لتكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا، والتي بلغ عددها في صورتها النهائية (١١) مهارة رئيسة، تتضمن (٤١) مهارة فرعية، توزعت على ثلاث مراحل لتكييف تدريس الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا هي مراحل: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

- الحدود الزمانية والمكانية : طبق برنامج البحث وأدواته في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٠-٢٠٢١م، وامتد عقب الاختبارات النهائية للطلاب المعلمين وحتي شهر أغسطس، ليستغرق التطبيق ثلاثة أشهر هي (يونيو و يوليو و أغسطس)، وقد طبق عن بعد؛ نظرًا لظروف جائحة كورونا على منصة "ميكروسوفت تيمز" MicrosotTeams التي وفرتها جامعة الإسكندرية مجانًا لطلابها.

عاشرًا: أدوات البحث:

اعتُمِدَ في جمع بيانات هذا البحث على الأدوات الآتية:

١- اختبار المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا (من إعداد الباحثتين) (ملحق رقم ٦).

٢ - اختبار أداء لقياس المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تخطيط الدرس للموهوبين لغويًا. ومقياس متدرج تحليلي لتقييمه(من إعداد الباحثتين)،(ملحق رقم ٧).

٣- اختبار أداء لقياس المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تنفيذ الدرس وتقويمه للموهوبين لغويًا، وبطاقة ملاحظة لتقييمهما (من إعداد الباحثتين)،(ملحق رقم ٨).

إحدى عشر: فروض البحث:

سعى هذا البحث إلى اختبار صواب الفروض الآتية:

١. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا، لصالح القياس البعدي.

٢. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات تكييف تخطيط مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا، لصالح القياس البعدي.

٣. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات تكييف تنفيذ وتقويم مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا، لصالح القياس البعدي.

ثاني عشر : إجراءات البحث:

١- الاطلاع على الكتابات والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث ومحاور إطاره النظري.
٢- تحديد المهارات اللازمة للطلاب المعلمين لتكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا.
٣- بناء برنامج البحث القائم على نموذج مقترح للإثراء التعليمي وإعداد أدوات البحث.
٤- تطبيق أدوات البحث قبليًّا على الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعة البحث.
٥- تنفيذ برنامج البحث.
٦- تطبيق أدوات البحث بعديًّا، ورصد النتائج، ومعالجتها إحصائيًا، وعرضها وتفسيرها، والإجابة عن أسئلة البحث.
٧- كتابة توصيات البحث ومقترحاته.

ثالث عشر: تحديد مصطلحات البحث:

- **النموذج المقترح للإثراء التعليمي.**

النموذج المقترح للإثراء التعليمي هو مخطط توضيحي يربط بين أسس مستقاة من نظريات تعليم ملائمة وبين إجراءات تنفيذية واقعية، ويتكون من مجموعة من المراحل الإثرائية المتراتبة هي: التخطيط للتدريس، وتنفيذه، وتقويمه، يندرج تحت كل منها مجموعة من الخطوات الإجرائية التي تهدف إلى تنمية مهارات الطالب معلم اللغة العربية في تكييف تدريس مناهجها بما يتلاءم مع خصائص المتعلمين الموهوبين لغويًا واحتياجاتهم، ويرضي طموحاتهم، ويتحدى قدراتهم.

- **تكييف تدريس المنهج للموهوبين لغويًا.**

يعرف رايت (Wright (2005 تكييف المنهج علي أنه هو المواءمات Accomodations أو التعديلات Modifications التي تسمح بوصول المنهج للمتعلمين جميعهم، ويوضح أن المواءمات لا يكون فيها تغيير جذري في المنهج بينما التعديلات تتضمن تغييرًا جذريًا فيه.

ويقصد بتكييف منهج اللغة العربية إجرائيًا في هذا البحث أنه عملية إجراء الطالب معلم اللغة العربية للمواءمات اللازمة لعناصر المنهج من: أهداف، ومحتويات، وإستراتيجيات تدريس، ومناشط تعليم، وتوظيف للتقانة التعليمية، وأساليب التقويم، في مراحل التدريس كافة تخطيطًا، وتنفيذًا، وتقويمًا، بما يتلاءم مع احتياجات المتعلمين الموهوبين لغويًا وخصائصهم والطموحات المتوقعة منهم.

- **الموهوبون لغويًا.**

الموهوب لغويًا هو المتعلم الذي يُظهر مستوى مرتفعًا من الأداء اللغوي المميز، واستعدادًا فريدًا في أحد المجالات اللغوية التي تحتاج قدرات خاصة، ويظهر براعة في مجال الإنتاج اللغوي الإبداعي: التحدث والكتابة الإبداعيين، ولديه من الاستعدادات والمهارات اللغوية والقدرات الابتكارية ما يؤهله لذلك، كما أنه يتمتع بمجموعة من الخصائص اللغوية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية تميزه عن أقرانه من المتعلمين العاديين، فضلًا عن تمتعه بمستوى مرتفع من الذكاءاللغوي.

الإطار النظري للبحث

يهدف عرض الإطار النظري للبحث إلى تفصيل المحاور التالية:

المحور الأول: الموهوبون لغويًا: ماهيتهم، وخصائصهم، ومتطلبات تعليمهم، وسمات معلميهم.

المحور الثاني: تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا: ماهية تكييف تدريس المنهج، مهارات تكييف تدريس المنهج لدى الطالب معلم اللغة العربية.

المحور الثالث: النموذج المقترح للإثراء التعليمي؛ لتنمية مهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا: ماهية الإثراء التعليمي، الأسس النظرية لبناء النموذج، مراحل النموذج وخطواته.

ويمكن تناول تلك المحاور فيما يأتي:

المحور الأول: الموهوبون لغويًا: ماهيتهم، وخصائصهم، ومتطلبات تعليمهم، وسبل التعرف عليهم، وسمات معلميهم.

أجمع معظم علماء التربية وعلم النفس على أن الموهوبين هم الذين يظهرون تفوقًا ملحوظا في مجال معين، ويمتلكون قدرة عالية في هذا المجال، ويؤدون فيه أداءً مرموقا بصفة مستمرة؛ وهم يحتاجون لخدمات تعليمية خاصة مختلفة عن أقرانهم في الصفوف الدراسية العادية؛ لتخطي المنهج العام والإسراع فيه، والانطلاق منه إلي إنتاج معارف جديدة؛ وهذا يتطلب إعطاءهم مناشط غير تلك الموجودة في المدرسة (توما جورج الخوري ، ٢٠٠٢ ، ص١٩؛ سوزان ك. جونسون، ٢٠١٤، ب، ص ١٤).

ويذكر أحمد محمد يحي الزهراني (٢٠٢٠، ص ١٨٤) أن الموهوبين هم الطلاب الذين يوجد لديهم استعداد أو قدرة غير عادية، أو أداء مميز عن بقية أقرانهم العاديين في مجال أو أكثر من المجالات التي يقرّها المجتمع، وخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الإبداعي، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدرسة تقديمها لهم في منهج الدراسة العادية.

ويختلف المتعلمون الموهوبون في سماتهم عن أقرانهم العاديين؛ ويظهر ذلك في رغبتهم في ديمومة الاطلاع على المعرفة عمقا واتساعًا، وتوظيفها وإنتاج معارف جديدة، والإقبال على مزاولة مختلف المناشط، والقدرة على اكتشاف المشكلات والوعي بها، والوقوف على أسبابها الكامنة، وابتكار حلول إبداعية لها، والشعور بالإحباط عند افتقاد عنصر التحدي، والرغبة في مواجهة التحدي، وامتلاك مستوى مرتفع من مهارات استخدام اللغة، وتذوق جمالها وإيقاعها، وسرعة قراءتها والانتباه لمثيراتها، ودقة ملاحظتها، وعمق فهمها، واستيعاب معانيها الضمنية، وتخيل فِكرها، وتأمل مواقفها قبل إصدار الأحكام، والتنبؤ بالنتائج، والطلاقة في استخدام مفرداتها، وعدم قبول الاستنتاجات إلا بعد مناقشتها، والمثابرة والميل للتجديد، والبعد عن الروتين والتكرار، وإتمام المهام بأفضل شكل ممكن، والثقة في الذات والتعاطف مع الآخرين، وتبني الدور الريادي المسؤول(عبد الرحمن سيد سليمان، ٢٠٠١،ص ١٥،٢٣؛ بيل والاس، ٢٠٠٤، ص ٢٤، ٢٧).

وتعد فئة الموهوبين وبخاصة الموهوبون لغويًا من أهم ما يمتلكه المجتمع من رأس مال بشري؛ لذا فاكتشافهم ورعايتهم من أهم دعامات التقدم وركب التطور، وترى منى أحمد محمود مزيد(٢٠٠٨ ، ص١٥) أن الموهوب لغويًا هو المتعلم الذي يُظهر مستوى مرتفعًا من الأداء اللغوي المميز، واستعدادًا فريدًا في أحد المجالات اللغوية التي تحتاج إلى قدرات خاصة، شريطة أن يكون متمتعًا بمستوى مرتفع من الذكاء والابتكار، ويتفق طلعت محمد أبو عوف (٢٠٠٤، ص٩) مع هذه الرؤية مضيفا أن هذا الأداء يظهر من خلال درجات الموهوب لغويًا على بطارية الكفاءة اللغوية واختبارات الذكاء والتحصيل والابتكار، ويشير هداية إبراهيم (٢٠١٤، ص ٢٤٥) إلى أن المتعلم الموهوب لغويًا هو الذي "يتسم أداؤه اللغوي بالطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإثراء بالتفاصيل، والحساسية

للمشكلات، 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."

ويوضح عبد الرازق مختار(٢٠١٦ ، ص٢٦) أن الموهوب لغويًا هو التلميذ الذي يمتلك القدرة على الإنتاج اللغوي المميز، ويظهر براعة في مجال الأداء اللغوي الإبداعي والذي يظهر في التحدث الإبداعي، والكتابة الإبداعية، ولديه من الاستعدادات والقدرات اللغوية والابتكارية ما يؤهله لذلك، كما أنه يتمتع بمجموعة من الخصائص اللغوية والمعرفية والانفعالية التي تميزه عن غيره من المتعلمين العاديين.

وقد حدد كل من: خطاب أحمد خطاب، وعيسى صالح الحمادي (٢٠٠٩، ص٢٧٩، ٢٩٣) سمات المتعلمين الموهوبين لغويًا في امتلاك قدرة لفظية فائقة، واستيعاب عميق للمفاهيم المجردة، وقدرة كبرى على معالجة المعلومات، وتوليد فِكر جديدة، وحلول أصيلة من خلال استقراء واستنباط علاقات جديدة بين الفِكر، والتفكير الضمني وراء السطح، والتفكير التحليلى، والتأملي، والكلي، والناقد، والإبداعي، والقيادية والتواصل الجيد، والقدرة على التخطيط والتنظيم، والاهتمام بمشكلات الآخرين وحلها، وتقييم الذات والآخرين، والاستغراق في المثل العليا مثل: العدالة والجمال والحقيقة، والتمتع بالدافعية والحماس الشديد، والاستجابة السريعة، وحب الاطلاع، والاعتماد علي السياق في الفهم، وتتسم حصيلة الموهوب اللغوية بالطلاقة وإثراء الفكر بالتفاصيل، والبحث عن الأصيل منها.

وأكد بيل والاس(٢٠٠٤، ص ١٦) أن الموهوبين يتسمون بالأداء المميز من حيث ما يأتي:

- المعرفة: فالموهوبون يسعون إلى معرفة الكيفيات والماورائيات، ولا يتوقفون عند حدود الماهيات.
- الذكاء: فالموهوبون يوظفون مهارات التفكير وبخاصة التفكير التباعدي، ويتسمون بالقدرة اللغوية الفائقة.
- الإبداع : فالموهوبون يمتلكون القدرة على التخيل، والأصالة، والمرونة، وتنويع الاستجابات.
- الإرادة: فالموهوبون يتسمون بالقدرة على الانتباه، والثقة بالذات، وامتلاك الدافع الداخلي للإنجاز.

ولقد أوضح عبد الرازق مختار(٢٠١٦، ص ص ٩٦ -٩٨) خصائص الموهوبين لغويًا في مجموعة من الخصائص المعرفية والانفعالية واللغوية كما يأتي:

- أولاً: الخصائص المعرفية: يتسم الموهوبون بالمرونة في عمليات التفكير وسرعتها، والقدرة على إدراك العلاقات بين الفكر بسرعة ووضوح، وعمق الفكر وأصالتها، والتفكير المتشعب والتباعدي والمجرد، وقوة التركيز والانتباه وكثرة الاطلاع، والتساؤل والفضولية المعرفية، والاهتمامات البحثية المتنوعة.
- ثانيًا: الخصائص الانفعالية: يمتلك الموهوبون إحساسًا بالاختلاف عن الآخرين؛ فيسعون دومًا إلى تحقيق الذات، ويمتلكون قدرة كبرى على الضبط الداخلي وتحمل المسئولية، والاستقلالية والمثابرة، والرغبة في إكمال الأعمال، وقوة العواطف والانفعالات والدافعية، والرغبة في التمسك بالقيم العليا مثل: العدالة والحرية، والحماس في أداء المهمات والاستغراق الكلي فيها.
- ثالثًا: الخصائص اللغوية: يبدع الموهوبون لغويًا في شتى ألوان الأداء اللغوي استماعًا، وتحدثًا، وقراءة، وكتابة؛ حيث يؤدون بطلاقة وأصالة ومرونة ويثرون المعرفة بالتفاصيل، وينتجون معرفة جديدة يحرصون على تصويبها لغويًا، ويتفوقون في استخدام التراكيب اللغوية المعقدة، ويدعمون إنتاجهم اللغوي بالأدلة والشواهد، ويتذوقون الصور البيانية ويبدعون في استخدامها.

وتضيف الباحثتان بعدًا رابعًا يتمثل في الخصائص الاجتماعية مثل: القدرة على القيادة، والاهتمام بمشكلات الآخرين، والمساعدة في حلها، والقدرة على التمييز بين الحقوق والواجبات والالتزام بها، والمسئولية الاجتماعية.

ونظرًا لما يتسم به الموهوبون لغويًا من الخصائص السابقة؛ فهم يحتاجون دومًا للإرشاد وتدعيم الثقة، والتشجيع؛ حيث إنهم- كما يؤكد كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣، ص ٧٩) - لن يتمكنوا من إحراز التقدم في مواهبهم اللغوية على نحو آلي؛ ولكن في وجود معلم قادر على التدريس بشكل يسمح لهم بتنمية مهاراتهم، ويستطيع أن يكيف تدريس المناهج الرسمية العامة بشكل يتسم بالإثراء، والعمق، والاتساع، والتحدي، ويتيح للموهوب فرص الإبداع اللغوي، والتفكير التباعدي، والمهام مفتوحة النهاية التي يستخدم فيها مهارات البحث.

ويتسم معلم الموهوبين بسمات تميزه عن غيره حيث إنه له دور حاسم في الأداء الإبداعي للموهوبين لغويًا من خلال ممارسات تدريسه التي تتسم بما يأتي:

- احترام فِكَر الموهوبين وتساؤلاتهم، والإعجاب بها.
- كفالة حرية المناقشة، والتشجيع على الاتجاه الناقد، وتقييم الذات.
- تحقيق الأمن النفسي، وتفهم احتياجات الموهوبين ودعمهم.
- تشجيع الموهوبين على إنتاج المعرفة، واستثارة عمليات التفكير العليا، و التعلم الذاتي والمستقل، وتشجيع أعمالهم الإبداعية.
- توفير التغذية الراجعة المستمرة، وتشجيع الرجوع إلى المصادر المتنوعة للمعرفة.
- استخدام إستراتيجيات تدريس متنوعة تنمي إبداع الموهوبين لغويًا، وترضي طموحاتهم.
- الإيمان بمسئوليته تجاه إبداع الموهوبين لغويًا ونبوغهم.

(عمر حسن مساد،٢٠٠٥، ص ١٠٥ ؛ عبد المطلب أمين القريطي،٢٠١١، ص ١٨٣)

ونظرًا للدور المحوري الذي يمتلكه المعلم في تنمية قدرات المتعلمين الموهوبين لغويًا، أشار كل من: منصور زاهي، والزهرة الأسود(٢٠١٢، ص ٥٣) إلى أن السلوك التدريسي للمعلم إما ينمي المواهب أو يثبطها؛ لذا لابد أن يُهتم بتنمية الإبداع الموافق لرغبات الموهوبين.

ويستطيع معلم اللغة العربية تعرف المتعلمين الموهوبين لغويًا عن طريق ملاحظة صفاتهم السلوكية، وأداءاتهم اللغوية، ومنتوجاتهم الإبداعية التي تتسم بالطلاقة، والقدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الفكر التي تتسم بالصواب اللغوي في فترة زمنية محددة، والمرونة في إنتاج استجابات تتسم بالتنوع غير المعتاد، والأصالة في إنتاج إبداعات لغوية غير شائعة وليست مكررة، والقدرة على إثراء المحتوى بالتفاصيل والتوسع فيه، ونسج معرفة جديدة منه، والتفوق في الاختبارات المتخصصة كاختبارات الذكاء اللغوي، واختبارات التفكير الإبداعي (خطاب أحمد خطاب، وعيسي صالح الحمادي،٢٠٠٩،ص٢٧٩)

ولن يستطيع معلم اللغة العربية تنمية طاقات الإبداع اللغوي لدى متعلميه الموهوبين لغويًا بتدريس منهج اللغة العربية بالكيفية نفسها التي يدرس بها لمتعلميه العاديين من متوسطى الأداء؛ لذا لابد من أن يكيف تدريس هذا المنهج بما يلائم خصائص المتعلمين الموهوبين لغويًا، ويفي باحتياجاتهم، ويتحدى طموحاتهم، ويتضح في المحور التالي معني تكييف المنهج الرسمي للمتعلمين الموهوبين لغويًا، والمهارات التي يجب أن يتمكن منها الطالب معلم اللغة العربية لتحقيق ذلك.

المحور الثاني: تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا: ماهية تكييف تدريس المنهج، مهارات تكييف تدريس المنهج اللازمة للطالب معلم اللغة العربية.

يعرف رايت (٢٠٠٥) Wright تكييف المنهج علي أنه المواءمات Accomodations أو التعديلات Modifications التي تسمح بوصول المنهج للمتعلمين جميعهم، ويوضح أن المواءمات لا يكون فيها تغير جذري في المنهج بينما التعديلات تتضمن تغيرًا جذريًا فيه.

ويري ريف (٢٠١٢) Rief أن تكييف المنهج هو عملية ضبط لعناصره أوعناصر البيئة التعليمية بما يتلاءم مع احتياجات المتعلمين وطموحاتهم.

ويشير كل: من نجلاء مجد وهشام أحمد (٢٠١٤، ص ١٥٤) إلي أن تكييف المنهج هو التدخلات التي تتضمن المواءمات التي تجرى على مناهج التعليم؛ لدعم المتعلمين الذين يحتاجون لتربية خاصة في الفصول النظامية، وتعني المواءمات التغييرات في الكيفية التي يتعلم بها المتعلمون، أي في إستراتيجيات التعليم، وأساليب التقييم، ومواد التعليم؛ من أجل إيجاد بيئة تعليمية مرنة موائمة لاحتياجات المتعلمين، أي أنه يحدث في تكييف المنهج ضبطا لمكوناته وعناصر البيئة التعليمية؛ حتي تجابه احتياجات المتعلمين وتوقعاتهم، وطموحاتهم بما يسمح لهم بمشاركة فعالة.

وقد يشتمل تكييف المناهج الدراسية على التبديل، أو الإضافة، أو التعديل ، أو الحذف في مجموعة من المكونات التعليمية للمنهج المدرسي مثل: الأهداف التعليمية، والمحتوى، والأنشطة التعليمية المصاحبة، والتصاميم التعليمية وصولا لتقييم أداء الطلاب، وذلك يتم من خلال مجموعة من المواد أو الإستراتيجيات والبرامج التي تسهم في سد احتياجات طالب أو مجموعة من الطلاب (King-Sears, 2001; Burnett, & Figliotti, 2015; Davis, 2018).

ونظرًا لأن الموهوبين لغويًا يعدون من الفئات الخاصة التي تحتاج إلى تكييف منهج اللغة العربية وفقا لاحتياجاتهم وخصائصهم؛ فهدف هذا البحث هو تنمية مهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية بما يتلاءم مع احتياجات الموهوبين لغويًا، وتكييف المنهج في ظل ظروف مركزية التعليم لا يكون بإجراء تعديلات أو تغييرات جذرية على المنهج؛ حيث إن هذا من الأمور غير المسموح بها؛ لذا فإنه من الممكن التكييف بإجراء المواءمات وضبط عناصر المنهج من أهداف، ومحتويات، وإستراتيجيات تدريس، ومناشط تعليم، وتوظيف للتقانة التعليمية، وأساليب التقويم، بما يتلاءم مع احتياجات المتعلمين الموهوبين لغويًا، وخصائصهم، والطموحات المتوقعة منهم، وهو الأمر المسموح به للمعلم؛ لذا بزغت الحاجة إلي تدريبه علي مهارات تكييف تدريس منهج اللغة العربية تخطيطا و تنفيذًا وتقويمًا، و بخاصة في ظل سياسة الدمج التي تنتهجها وزارة التربية والتعليم المصرية؛ حيث إن الموهوبين لغويًا والذين يحتاجون لتكييف للمنهج يتلاءم مع خصائصهم هم فئة مدمجة في الفصول النظامية، ويدرسون المنهج بالكيفية نفسها التي يدرسها باقي الفئات رغم الاختلاف.

واستنادًا إلى ما سبق فإنه من الضروري أن تسعى الجهود التربوية، والبحوث إلى إكساب المعلمين في أثناء الخدمة، وكذلك الطلاب المعلمين قبل الخدمة مهارات تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا؛ بحيث يكون أداؤهم التدريسي تخطيطا، وتنفيذًا، وتقويمًا متقنًا قائمًا على الفهم مختصرًا في الوقت والجهد، واعيًا بمتطلبات التدريس لهذه الفئة في ضوء تعرف خصائصها، واحتياجاتها، والأدوار المتوخاة منها.

وأشارت دراسات عدة إلي الفاعلية التعليمية لتكييف المنهج مثل دراسات كل من: كينج سيرس king-sears (٢٠٠١) ، و هينج و آخرون Hyang, et al (٢٠٠٦) ، و بيتشيلا و آخرون Pitchla and others (٢٠٠٦) ، وجاني وسنيل(2013) .Janney and snell.

و لقد حدد Wright (٢٠٠٥) المجالات التي يتم فيها تكييف المنهج؛ حيث أشار إلى أنه يمكن أن يُكيف المنهج بالتوسع في كم محتواه، وصعوبته، وزيادة مصطلحاته، ومعارفه، وعمق مهامه وامتدادها، وزيادة وقت تنفيذه، وذلك بالسماح بوقت إضافي للمشروعات، ووضع أهداف بديلة له أو إثراء الأهداف الموجودة.

وقد أوضحت كل من جاني وسنيل Janny and snell (٢٠١٣) أن تكييف المنهج قد يكون في تكييف ماذا يدرس، وكيفية التدريس، والمكان والزمان، وهندسة البيئة التعليمية، وتحديد توقعات عن أداء المتعلمين، واختيار سبل الدعم الملائمة.

و تري سماح علية (٢٠١٣، ص ١٩) أن تكييف المنهج يتم في تكييف إستراتيجيات تنفيذ المنهج، وفي تقديم خيارات تدريس متنوعة، وباستخدام أدوات تعليم متباينة، وتعديل معدل تقديم المعلومات، وتعديل سرعة التدريس بزيادة سرعته أو خفضها.

ولقد أوضح بيل والاس (٢٠٠٤، ص ص ٧١ -٧٦) بعض النماذج التي اتخذها المعلمون لتكييف المنهج؛ حيث أشار إلي نموذج (IESP) Individialized Education Services Plan والذي يبدأ بتحديد المعلم للأهداف التعليمية، ثم توضيح توقعات عن أداء الطلاب في ضوء خصائصهم، ثم تحديد ماذا يدرس، وكيفية التدريس، ثم هندسة بيئة التعليم، وتصميم المواد التعليمية، واختيار سبل الدعم المستمر.

ونموذج التفكير البناء في بيئة اجتماعية صحية (TASC)؛ حيث يجعل المعلمُ المتعلمَ يسير في تعليمه وفق الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف؛ حيث يتساءل عن المهمة التي يتعين عليه إنجازها، والأهداف التي يحاول أن يصل إليها.

٢- جمع المعلومات وترتيبها؛ حيث يتساءل عن مدى كفاية المعلومات المتاحة، ومدى فهمه لها، والأسئلة التي يحتاج الإجابة عنها.

٣- جمع الفِكر، والتساؤل عن المصادر التي يستطيع اللجوء إليها لإنتاج مزيد منها، وأكثر الفِكَر أهمية، وخطة العمل التي يتعين عليه اتِباعها.

٤- اتخاذ القرار والتنفيذ وتطبيق الفِكر؛ حيث التساؤل عن الذي يتعين عليه فعله في المرحلة القادمة، وتداعيات القرار الذي سوف يتخذه ونقاط الضعف و القوة فيه.

٥- التقييم؛ حيث يتساءل عن مدى أداء المهام بإبداع، ومدِى القدرة على العرض وإقناع الآخرين، والوصول إلى منتوجات أفضل، ومدى كونه عضوا فعالا في فريق عمل.

٦- الاستفادة من التجربة؛ حيث التساؤل عن مدى تغير الأداء عن ذي قبل، وطرق التفكير الجديدة التي تعلمها، وكيف يستفيد من الخبرات الجديدة المتلاحقة، وكيف يوظف مهارات البحث، ويتصل بالخبراء، ويتدرب على مهارات القيادة والتعاون في جماعة.

ويشتمل تكييف المناهج على مجموعة عناصر يجب أن يراعيها المعلمون والقيادات التعليمية؛ وهي:

- الكمية: تكييف عدد الأهداف التعليمية و المهارات التي من المتوقع أن يتم إنجازها من قبل الطالب.
- الوقت: تكييف الوقت المخصص لإنجاز المهام التعليمية استنادًا إلى احتياجات الطلاب.
- مستوى الدعم: زيادة حجم الدعم للمتعلمين الذين يحتاجون مساعدة إضافية، أو تقليله.
- طريقة التدريس: تكييف طريقة التدريس التي يتبعها المعلم؛ وذلك بمعرفة المعلمين التصاميم التعليمية المختلفة، وكذلك التصميم الشامل للتعليم، وإستراتيجيات التدريس المختلفة.
- الصعوبة: تكييف مستوى صعوبة المهارات المبتغى إكسابها للمتعلمين.

- المخرجات: تكييف أساليب التقييم تبعًا لمستوى المتعلمين، وخصائصهم، والأهداف المرجوة منهم.
- درجة المشاركة: تكييف المشاركة؛ حيث يعرف المتعلمون إلى أي مدى سيشاركون في العملية التعليمية.
- الأهداف التعليمية البديلة: وضع أهداف تعليمية بديلة عند الحاجة عندما تكون الأهداف التعليمية الموجودة قد حُققت.
- المنهج البديل: ويقصد بالمنهج البديل المنهج الذي يشتمل على مواد تعليمية بديلة مشتقة من المحتوى التعليمي الأساسي؛ ولكن يحتوي على أهداف تعليمية أقل، أو أكثر، ومحتوى تعليمي يناسب مستويات المتعلمين، وكذلك مخرجات تعليمية تتناسب مع قدراتهم.(ماجد عبد الرحمن السالم ،٢٠١٦)

وترى الباحثتان أن تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا يستند إلى مدخل الإثراء التعليمي؛ بوصفه المدخل الذي يناسب احتياجات المتعلمين الموهوبين لغويًا، ويراعي خصائصهم، ويفي بطموحاتهم، ويحقق الأهداف المتوخاة منهم، ويناسب طبيعة النظام التعليمي المصري الذي لا يتناسب معه مداخل أخرى مثل الإسراع التعليمي؛ لأنه غير مسموح للموهوبين لغويًا أو غيرهم أن يتخطو جزءًا من السلم التعليمي الرسمي حسب قدراتهم أو خطوهم الذاتي؛ لذا كان مدخل الإثراء هو الأنسب لتكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا، ويوضح المحور التالي معنى الإثراء التعليمي، والنموذج الذي اقترحته الباحثتان لتنمية مهارات تكييف تدريس منهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا لدى الطلاب المعلمين.

المحور الثالث: النموذج المقترح للإثراء التعليمي؛ لتنمية مهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا: ماهية الإثراء التعليمي، وخصائصه، وبعض نماذجه، والأسس النظرية لبناء النموذج المقترح، ومراحله، وخطواته.

ماهية الإثراء التعليمي، وخصائصه، وبعض نماذجه:

يشير مجمع اللغة العربية(١٩٨٥، ص ٩٩) إلى أن لفظ "الإثراء" لغة يعني الغزارة، والوفرة، والاتساع، ولا يتأتي تكييف مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا إلا بإحداث ما يسمى بالإثراء التعليمي؛ أي إتاحة المنهج بصورة تتسم بالوفرة والاتساع والإغناء.

ويعرف علي عبد العظيم سلام(٢٠٠٩، ٧٣) الإثراء التعليمي على أنه نوع من النشاط التعليمي يقتضي إدخال ترتيبات، وخبرات تعليمية إضافية على المنهج بهدف استثارة النمو العقلي عند الموهوبين، وتنمية مهاراتهم العقلية إلى أقصى حد ممكن، وينبغي أن يشمل جميع جوانب شخصية المتعلم، المعرفية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، والخلقية ، والروحية.

وتشير آسيا محمد عيسى(٢٠١٨، ص ٢١٦) إلى أن الإثراء التعليمي يعني إدخال تعديلات أو إضافات على المنهج المقرر على الطلاب العاديين، بما يتلاءم مع احتياجات الطلاب الموهوبين.

ويرى عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١، ص١٦٤) أن الإثراء التعليمي يقتضي تحسينًا في كم المنهج وكيفه معًا، وتخطيطه بطرائق تناسب القدرات العقلية واللغوية للموهوبين لغويًا.

ويوضح كمال عبد الحميد زيتون(٢٠٠٣، ص٨٤) أن الإثراء التعليمي هو إغناء المنهج الذي يتبني فيه المعلم حاجات الطلاب الفائقين والموهوبين باحتوائه علي مناشط عدة تتطلب تفكيرًا عاليًا؛ مثل: الاستقصاء والاستكشاف.

و يري فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٩، ص٢٧) أن الإثراء التعليمي يتم بإدخال تعديلات أو إضافات علي المنهج المقرر علي الطلاب العاديين، حتي يتلاءم مع احتياجات الطلاب الموهوبين، وقد يكون ذلك بزيادة مواد أو تعميق مواد.

وترى الباحثتان أن مصطلح الإثراء أو الإغناء التعليمي يعني توفير المعلمين خبرات تعليمية أعلى في مستواها مما هو مطروح في المنهج المدرسي المقرر، ويتم ذلك بالإسراع، أوالتوسع، أو الاستطراد في الخبرات.

ويعد الإثراء التعليمي من أصعب المهام التي يواجهها المعلم؛ لأنه يتعلق باختيار الخبرات والتجارب الملائمة وتنظيمها لتنمية القدرات التي يتمتع بها الموهوب، وإن كان الإثراء ضرورة للمتعلمين كافة فإنه أكثر إلحاحًا للمتعلم الموهوب، وبخاصة المتعلم الموهوب لغويًا؛ نظرًا لأن قدراته ستتفوق وتسمو؛ ومن ثم فهو يحتاج إلى رعاية دائمة، ويؤكد كل من: عبد الرحمن سيد سليمان، وتهاني محمد عثمان (٢٠١٥، ص١٦٣-١٦٤) أن التلاميذ الموهوبين الذين يتعرضون لمستويات التعليم العادي، يسيرون في عملهم بإهمال وتراخ، ولا تتوافر لديهم الرغبة في بذل الجهد والدافعية لتطوير مواهبهم؛ لذا كان إثراء المنهج ضرورة.

وهناك من نظر للإثراء التعليمي على أنه إستراتيجية مثل مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٣، ص ص١٥٨-١٦٠) الذي قال: إنه استراتيجية تهدف إلى تنمية التفوق والإبداع عند المتعلمين، وتشمل إثراء المعارف والمناشط وأساليب التقويم؛ لتنمية مهارات عقلية عليا، وفيها يتم إدخال خبرات تجعل التعليم ذا معنى وأكثر فاعلية في تنمية مهارات التفكير التباعدي والإبداعي، ويتم ذلك من خلال المناظرات والمناقشات والأبحاث.

وقد يأخذ الإثراء التعليمي أشكالا منها ما ذكره كل من: عبد الرحمن سيد سليمان، وتهاني محمد عثمان (٢٠١٥، ص١٦٥) من توظيف الموهوب لما تعلمه في عمل دراسة مستقلة حول موضوعات المنهج تحت إشراف معلمه، وكذا تعامل المعلم مع المستويات العليا للتفكير، ففي الوقت الذي يطلب من المتعلمين العاديين التعامل مع الحقائق يطلب من الموهوبين استخدام مهارات التحليل والتفكير الإبداعي.

ويتسم الإثراء التعليمي بخصائص؛ منها:

- التوسع في المحتوى المعرفي للمنهج المدرسي العادي، والسماح للموهوبين لغويًا بالتجول في المحتوى حسب سرعاتهم، وحذف السهل المفهوم من المحتوى، فإذا أتقنوا وحدة يمكن الإسراع فيها إلى أخري وإعطاؤهم مناشط إثرائية متقدمة.
- تنمية مهارات عقلية ولغوية غير موجودة في المنهج العادي؛ ولكنها تناسب احتياجات المتعلمين الموهوبين لغويًا، مثل التفكير الناقد والإبداعي؛ مما يحقق معرفة عميقة بالمحتوي، وإنتاج محتوى جديد.
- استخدام المناشط الإثرائية المفتوحة التي تنمي الإبداع وتوفر فرصًا له، وتتضمن مهام تعلم تشعرهم بالصعوبة والتحدي والعمق مثل: كتابة القصص، والأشعار، والمسرحيات، وإنشاء الجمعيات اللغوية، وإقامة الندوات وتصميم المشروعات وتنفيذها.
- تنمية المهارات البحثية، وتشجيع اختيار الموهوبين للموضوعات التي يرغبون البحث فيها، وإشراكهم مع خبراء في إجراء البحوث وأداء المهام.
- الإثراء في توظيف التقانة التعليمية لتوسيع دائرة المعرفة، وتنمية مهارات البحث لدي الموهوبين لغويًا، وتشجيعهم علي التعلم الذاتي والمستقل.
- استخدام إستراتيجيات تدريس تركز علي حث الموهوبين لغويًا علي إنتاج المعرفة مثل: التعلم القائم علي المشروعات والبحوث، وإستراتيجية الخبراء(الجيكسو)، والرحلات المعرفية، والتعليم المعكوس، وإستراتيجية "سكامبر" وغيرها من الإستراتيجيات.
- إشراك الموهوبين لغويًا معًا في أعمال مشتركة، وإقامة مجموعات تعاونية تركز علي حل مشكلات المجتمع؛ مما ينمي المهارات الاجتماعية للموهوبين مثل: المسؤلية الاجتماعية، والقيادة؛ فمشاركة الموهوب في عمل جماعي يساعده في أن يتعلم كيف يسهم في بناء مجتمع أفضل.

- التركيز علي الجانب التطبيقي للممارسة اللغوية بشكل مدقق، وتوفير فرص العروض التقديمية الفعالة.
- استخدام أدوات التقويم الحقيقي الملائم لقياس مدى تحقق نواتج التعلم المتوقعة والمرغوبة، والتي تتوافق مع طموحات المتعلمين الموهوبين لغويًا.

وقد ظهر الإثراء التعليمي في شكل نماذج استُخدِمت لإثراء تعليم فئة الموهوبين وبخاصة الموهوبون لغويًا، ومن تلك النماذج نموذج "ميكر" Maker Model (١٩٨٢) الذي أوضح جودت أحمد سعادة (٢٠٠٩، ص ص٢٥٥-٢٦٥) أنه يهدف إلي تمايز المنهج الدراسي للموهوبين استيعابًا لقدراتهم، وفيه يحدث إثراء بالمواءمة أو تعديل فيما يأتي :

- البيئة التعليمية؛ عن طريق التركيز علي اهتمامات الموهوب، وتشجيع استقلاليته، واختياراته، وانفتاحه علي الآراء والفكر الجديدة والتنوع في مصادر المعرفة.
- تعديل محتوي المنهج المدرسي؛ وذلك بالانتقال إلي المعرفة الأكثر عمقًا واتساعًا، فبدلًا من الاكتفاء بالحقائق ينتقل بالموهوب إلي مرحلة اكتشاف العلاقات، والعلل البعيدة، والنظريات، والمفاهيم المجردة، وتناول الموضوع من جوانبه كافة.
- تمايز عمليات المنهج المدرسي؛ حيث التشجيع علي التفكير الإبداعي، والناقد، وحل المشكلات، وصنع القرار واتخاذه، وتصميم المهام الممتدة مفتوحة النهاية وتنفيذها، والتفكير التباعدي ليس في الماهيات؛ ولكن في الكيفيات والماورائيات، فلا تُكرر الإجابات الموجودة في الكتاب المدرسي، بل تُنتَج إجابات جديدة تتسم بالمرونة والطلاقة والأصالة والتوسع في التفاصيل، فضلًا عن توفير تفاعل سليم بين مجموعات المتعلمين الموهوبين لغويًا، وبخاصة في حل مشكلات لغوية في الفصل، والسعي إلي كل ما هو عميق ومركب.
- تعديل نواتج المنهج المدرسي بما يتلاءم مع المتعلمين الموهوبين لغويًا؛ وذلك بتوفير قياسات تعكس قدرات عالية، وإمكانات فائقة للموهوبين مثل: طرح أسئلة مفتوحة تباعدية، وملاحظة أدائهم في حل مشكلات واقعية، أو تقييم حقيقي لمدي قدرة الموهوبين علي تحويل المعارف المطروحة إلي صيغ أخري معرفية جديدة تدل علي إنتاج فكري مميز.

كما أوضح كل من: فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٩، ص ص ١٦-١٩)، Reis, Renzulli, & Renzulli, (2021)، Reis, & Renzulli, (2022) نموذج الإثراء الشامل لرينزولي School Wide Enrichment Model" والذي يركز علي ما يأتي:

١- تقديم خبرات و مناشط استكشافية للطلاب مثل: المناظرات.
٢- تقديم مناشط للموهوبين فقط تتضمن توظيف مهارات التفكير الإبداعي، والناقد، وحل المشكلات، وفهم الذات، والبحث عن المراجع.
٣- تقديم مناشط بحثية اختيارية يمارس فيها الموهوب دور الباحث الحقيقي.

ويهدف نموذج الإثراء المدرسي الشامل إلي تزويد المتعلمين بخبرات إثرائية، وتطوير عناصر القوة لديهم، واستخدام منحي تدريسي يتسم بالمرونة فيما يتعلق بتمايز المنهج وتكييفه، والذي يظهر في حذف ما يعرفه الموهوب سلفا، وتوفير الوقت لإعطاء مواد إثرائية، وحذف المناشط أو تسريعها في ضوء نقاط قوة الموهوب، مع الحرص علي توفير عناصر بيئة مدرسية حاضنة لهذا الإثراء؛ مثل: المعلم الذي يستمع لطلابه، ويحترم التنوع، ويحفز المناقشة والتعبير عن الآراء، ويجتهد في إصقال تفكير الطلاب بتوفير الخبرات، ومنحهم الفرص، وتنمية ثقة الطلاب بأنفسهم، و تقديم التغذية الراجعة اللازمة لتنمية فكرهم ولغتهم، والتعزيز المستمر، والاستخدام المستمر للتعبيرات المرتبطة بمهارات التفكير مثل: فكر في إيجاد طريقة أخرى أو حل آخر؟، أنتج أكبر عدد من البدائل، وضح ما يجمع بين هذه المتشابهات أو المختلفات، وأنسج العلاقات الرابطة، مع ضرورة تجنب استخدام تعبيرات كابحة للتفكير، وتهيئة فرص للموهوبين حتى يفكروا في فكرهم، والسعي الدائب إلى كيفية جعل سلوكيات الموهوبين يغلب عليها معالجة المعارف وليس نقلها.

ويسمح الإثراء التعليمي للموهوب بالبقاء وسط أقرانه من العاديين في العمر الزمني نفسه، مع كفالة حصوله على الخبرة التعليمية الموافقة لاستعداداته، والمشبعة لاحتياجاته، والملائمة لميوله، فضلاً عن كون الإثراء التعليمي لا يتطلب كلفة عالية إضافية من الناحية الاقتصادية؛ لذا يعد من الأساليب الفعالة الملائمة للموهوبين.

ونظرًا لضرورة إثراء مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا بما يتلاءم مع خصائصهم، واحتياجاتهم، والطموحات المتوقعة منهم؛ فقد اقترحت الباحثتان نموذجًا للإثراء التعليمي يرتكز عليه البرنامج الذي سيعد في ضوئه؛ لتنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا، والذي تتضح أسسه النظرية و مراحله و خطواته فيما يأتي.

الأسس النظرية لبناء النموذج المقترح.

يرتكز النموذج المقترح على مجموعة من الأسس المنبثقة من النظريات الآتية: النظرية البنائية، والبنائية الاجتماعية، والموهبة الفكرية لستيرنبرج(Sternberg(1986 ، والنظرية الثلاثية لرينزولي (1986) Renzulli ، ونظرية البعد النفسي والاجتماعي لتانينبوم (1986)Tannenbaum ، ويمكن إجمال تلك الأسس فيما يأتي:

- بناء المتعلم الموهوب لغويًا للمعرفة بنفسه، وهو الغرض المنوط بالتدريس؛ حيث تنمية تحمل مسئولية التعلم، والاعتماد على النفس، والسعي الدؤوب للتعلم الذاتي.
- النظر إلى بناء المعرفة على أنه يمكن أن يكون عملية اجتماعية تقوم على التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين الموهوبين لغويًا وعملهم معًا في مجموعة تعاونية؛ لإكسابهم المهارات الاجتماعية المرغوبة.
- المعرفة لن تبنى إلا بتشجيع المتعلمين الموهوبين لغويًا، وتحفيز دافعيتهم لإنجاز المهام، وتوظيف مهارات البحث والاستقصاء والتحاور والتفاوض الاجتماعي بهدف إنتاج معارف جديدة؛ لذا لابد من توظيف إستراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم، والتي تهدف إلى إقداره على بناء المعرفة، وتكوين الخبرات.
- التأمل، والتقييم الذاتي، وتقييم الآخرين في المهارات وليس المعارف فقط خطوة مهمة لتنمية قدرات المتعلمين الموهوبين لغويًا ومهاراتهم.
- تكييف المناهج للموهوبين يقتضي تضافر الاهتمام بثلاث دعامات كما جاء في نظرية الموهبة الفكرية لستينبرج هي: الخصائص العقلية المسئولة عن التأمل والتخطيط والمتابعة وانتقال أثر تعلم مهارة إلى أخرى مثل القراءة والكتابة، والخصائص العقلية المسئولة عن الإبداع والاستقلالية، والبيئة المحيطة المسئولة عن دعم السلوك المبدع والأداء المميز.
- كما يشير "رينزولي" فإنه لابد من العناية بصفات لازمة لتنمية الأداء المميز لدى الموهوب، ألا وهي: الملكات الذهنية التي تفوق مستوى المتعلم المتوسط، والقدرة على الإبداع، والإصرار على تحقيق الهدف، مع التأكيد على ضرورة توفير مناشط مدرسية تعين على ذلك.
- ووفقا لنظرية البعد النفسي والإجتماعي "لتانينبوم" فإن الأداء المميز للموهوب يعتمد على قوته الكامنة، وإرادته الذاتية، فضلا عن عوامل التنشئة في البيئة المحيطة في المدرسة والمنزل. (بيل والاس،٢٠٠٤، ص ص ٨٥-٨٨)

نموذج الإثراء التعليمي المقترح لتنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا: مراحله، وخطواته.

يتكون النموذج المقترح من أربع مراحل رئيسة لتنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا، يندرج تحت كل مرحلة مجموعة من الخطوات الإجرائية التي توضح للطالب معلم اللغة العربية النهج الذي يسير فيه عند تكييف

تدريسه للمتعلمين الموهوبين لغويًا بما يتلاءم مع خصائصهم، ويفي باحتياجاتهم، ويتحدى طموحاتهم، والتوقعات المرجوة منهم، ويوضح الشكل رقم (٢) الآتي مراحل النموذج وخطواته.

شكل رقم (٢) النموذج المقترح للإثراء التعليمي لتنمية مهارت الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا(تصميم الباحثتين)

يوضح الشكل رقم (٢) النموذج المقترح للإثراء التعليمي؛ لتنمية مهارت الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا، والذي يتكون من مجموعة مراحل متراتبة، يندرج تحت كل منها مجموعة من الخطوات الإجرائية التي تعين الطالب المعلم على تكييف تدريس منهج اللغة العربية بما يتلاءم مع خصائص الموهوبين لغويًا واحتياجاتهم، ويرضى طموحاتهم، ويتحدى قدراتهم، ويمكن توضيح مراحل هذا النموذج وخطواته فيما يأتي:

أولاً: مرحلة تحليل خصائص المتعلمين الموهوبين لغويًا

يؤدي الطالب معلم اللغة العربية في هذه المرحلة ما يأتي من خطوات:

١- تحليل خصائص المتعلمين الموهوبين لغويًا؛ حيث يستوعب طبيعة هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ فهي فئة تتسم بمجموعة من الخصائص المميزة عقليًا، وانفعاليًا، واجتماعيًا، ولغويًا، وهذه الخطوة تكمن أهميتها في تحديد كنه الخطوات التالية لها من صياغة أهداف الإجرائية، واختيار المحتوى وتنظيمه، واختيار إستراتيجيات التدريس، وتصميم المناشط الإثرائية المناسبة، واختيار أساليب التقويم الحقيقي الشاملة والمتنوعة.

٢- تحديد الاحتياجات التعليمية للموهوبين لغويًا؛ حيث تختلف احتياجات الموهوبين لغويًا عن أقرانهم العاديين؛ فيحتاج العاديون مثلا إلى حفظ الحقائق في حين يحتاج الموهوبون إلى معرفة ما وراء الحقائق؛ لذا فالموهوبون يحتاجون دومًا إلى البحث عن الماهيات والماورائيات والماآليات، ويحتاجون إلى الإسراع فيما يعلمونه جيدًا، والإثراء فيما يحتاجون إلى التعمق والتوسع في معرفته، وهم يسعون دومًا إلى إنتاج منتوجات لغوية تتسم بالصواب اللغوي، والطلاقة، والمرونة، والتفرد والأصالة، ويطمحون لإنتاج المعرفة وليس استهلاكها، وكون الطالب معلم اللغة العربية يتعرف احتياجات هذه الفئة سيستطيع تكييف درسه تخطيطا وتنفيذًا وتقويمًا بما يتلاءم مع تلك الاحتياجات.

٣- تحديد المعارف والخبرات السابقة للموهوبين لغويًا المرتبطة بموضوع الدرس، ويترتب على هذه الخطوة أن يتعرف الطالب معلم اللغة العربية الخبرات الصحيحة التي يمتلكها الموهوب لغويًا حول موضوع الدرس، فيسرع فيها و يبني عليها الخبرات اللاحقة التي تحتاج إلى مزيد من العناية والتفعيل.

٤- تحليل عناصر الدرس الموجودة في الكتاب المدرسي، وهي الأهداف، والمحتوى، والتدريبات والمناشط، وأساليب التقويم، وفي هذه الخطوة يفحص الطالب معلم اللغة العربية محتوى الدرس المقدم لفئات الطلاب جميعهم في الفصل، فيحلل الأهداف السلوكية الموضوعة في بدايته، ويقرأ المحتوى قراءة فاحصة محللا الجانبين الثقافي واللغوي، ويحلل التدريبات و المناشط المتضمنة في الدرس، وأساليب التقويم التي يحتويها، وقوفا على الأجزاء التي تحتاج إلى تكييف وإثراء؛ لتلائم المتعلمين الموهوبين لغويًا.

٥- تحديد أجزاء المحتوى التي يمكن إثراؤها، وفي هذه الخطوة و بعد أن استوعب الطالب معلم اللغة العربية درسه جيدًا من خلال مرحلة التحليل، فهو بصدد تحديد الأجزاء التي يمكن إثراؤها و توسيعها وتعميقها، والتغيير في معالجتها بما يتوافق وطبيعة المتعلمين الموهوبين لغويًا.

ثانيًا: مرحلة التخطيط الإثرائي لتكييف الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

يؤدي الطالب معلم اللغة العربية في هذه المرحلة ما يأتي من خطوات لتنمية مهاراته في التخطيط الإثرائي للدرس؛ لتكييف تدريسه للمتعلمين الموهوبين لغويًا:

١- التكييف الإثرائي لأهداف الدرس، في هذه الخطوة يصوغ الطالب معلم اللغة العربية أهدافا تتناسب مع خصائص المتعلمين الموهوبين لغويًا، وتتلاءم مع الطموحات والتوقعات المأمولة منهم، ويكون من تلك الأهداف ما ينمي مهاراتهم في الطلاقة، والتي تعني الكثرة العددية في إنتاج الفِكر، والمرونة والتي تعني إنتاج فِكر متنوعة، والأصالة والتي تعني إنتاج فِكر تتسم بالجدة وعدم التكرار، والتوسع في التفاصيل والذي يعني القدرة على البحث لإثراء المحتوى كمًا وكيفا، وكذا يصوغ أهدافا لتنمية مهاراتهم في الأداء اللغوي الإبداعي الصائب تحدثًا، واستماعًا، وقراءة، وكتابة، وكذا المهارات المرتبطة بالجوانب الوجدانية والمهارات الاجتماعية مثل: القيادة التعاونية الخادمة للمجتمع.

٢- التكييف الإثرائي لمحتوى الدرس؛ حيث يتوسع الطالب معلم اللغة العربية في الأجزاء التي حددها سلفا في مرحلة التحديد والتحليل؛ فيثريها بالتفاصيل كمًا وكيفا، وقد يحتاج إلى إعادة تنظيمها بما يتلاءم مع احتياجات المتعلمين الموهوبين لغويًا وخبراتهم السابقة، ويحدد الأجزاء التي ستترك مفتوحة ليشترك الموهوبون لغويًا في إضافة معارف جديدة عليها.

٣- التكييف الإثرائي لإستراتيجيات التدريس، وفي هذه الخطوة يصمم الطالب معلم اللغة العربية مواقف وخبرات تدريس أكثر عمقا مما هو مطروح في الدرس بما يتلاءم مع خصائص المتعلمين الموهوبين لغويًا واحتياجاتهم، وذلك باستخدام إستراتيجيات تدريس تحث المتعلم الموهوب لغويًا على الإنتاج اللغوي الإبداعي، مثل إستراتيجيات: الرحلات المعرفية، والخبراء، والتعليم بالمشروع، وسكامبر، والفصل المعكوس، وكذا اختيار تقنيات التعليم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس التي وضعها سلفا.

٤- التكييف الإثرائي لمناشط التعليم، في هذه الخطوة يصمم الطالب معلم اللغة العربية مناشط لتنمية مهارات الطلاقه، والأصالة، والمرونة، والإثراء بالتفاصيل لدى الموهوبين لغويًا، وكذا تصميم مناشط فردية وتعاونية لتنمية مهاراتهم في الأداء اللغوي الإبداعي الصائب تحدثًا، واستماعًا، وقراءة وكتابة ومهاراتهم الاجتماعية، ومهاراتهم في البحث في مصادر المعرفة المتنوعة والمتعددة، مثل: معجم الدرس، والعروض التقديمية الحاسوبية، والندوات، ولقاءات المتخصصين والخبراء، والجمعيات اللغوية والأدبية، وتأليف القصص والأشعار والمسرحيات والمجلات وعرضها، والمناشط الاجتماعية المسهمة في حل مشكلات المجتمع...

٥- التكييف الإثرائي لتصميم أساليب التقويم، وفي هذه الخطوة يبني الطالب معلم اللغة العربية أدوات تقويم حقيقي؛ لقياس مهارات الإبداع اللغوي، والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا، مثل: المقاييس المتدرجة لتقييم الأداء، وبطاقات الملاحظة، ويحرص على التنويع في تصميم أدوات تقويم حقيقي تقيس الجوانب المعرفية، والوجدانية، والمهارية لدى الموهوبين لغويًا، فضلا عن بناء أدوات لتدريب المتعلمين الموهوبين لغويًا على التقويم الذاتي و تقويم الأقران.

ثالثًا: مرحلة التنفيذ الإثرائي لتكييف الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

يؤدي الطالب معلم اللغة العربية في هذه المرحلة ما يأتي من خطوات لتنمية مهاراته في تكييف تنفيذ تدريس المنهج للمتعلمين الموهوبين لغويًا:

١- استخدم أساليب مناسبة لإثارة دافعية الموهوبين للإبداع اللغوي، وإنتاج المعارف الجديدة، والاطلاع على مصادر متنوعة للمعرفة، وإيجاد حلول للمشكلات الاجتماعية، والتعلم الذاتي والمستقل، حيث ينفذ الطالب معلم اللغة العربية كل ما خطط له في مرحلة تكييف تخطيط الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

٢- استخدام إستراتيجيات التدريس الإثرائية المخطط لها سلفاً، وطرح أسئلة مفتوحة النهايات لتنمية مهارات الإبداع اللغوي الصائب لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا، وفي ذلك ينفذ الطالب المعلم دوره بدقة، وكذا يحث المتعلمين الموهوبين لغويًا على أداء الأدوار المنوط بهم تنفيذها، ويشجعهم على التعلم الذاتي المستقل، وديمومة البحث عن المعرفة في مصادر متنوعة؛ سعيًا لتحقيق الأهداف المحددة سلفا.

٣- استخدام تقنيات التعليم المناسبة، وفي هذه الخطوة يستخدم الطالب معلم اللغة العربية التقنيات المناسبة التي حددها في مرحلة تكييف تخطيط الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

٤- تنفيذ المناشط الإثرائية الفردية، و التعاونية المخطط لها سلفاً بدقة.

٥- تقديم التغذية الراجعة المستمرة، والإرشاد والتوجيه اللازمين للمتعلمين الموهوبين لغويًا، بما يعينهم على تحقيق الإبداع اللغوي الذي يصبون إليه وتنميته.

رابعًا: مرحلة التكييف الإثرائي لتقويم الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

يؤدي الطالب معلم اللغة العربية في هذه المرحلة ما يأتي من خطوات؛ لتنمية مهاراته في تكييف تقويم تدريس المنهج للمتعلمين الموهوبين لغويًا:

١- استخدام أدوات التقويم الحقيقي المصممة سلفاً في مرحلة تكييف تخطيط الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا؛ مثل: المقاييس المتدرجة لتقويم الأداء، وبطاقات الملاحظة.

٢- التنويع في استخدام أساليب التقويم التي تقيس الجوانب: المعرفية، والوجدانية، والمهارية للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

٣- استخدام أساليب التقويم الذاتي وتقويم الأقران؛ حيث يجعل الطالب معلم اللغة العربية المتعلمين الموهوبين لغويًا يقومون أداءاتهم ذاتيًا، وكذا يقومون أداءات أقرانهم الموهوبين.

واستندت الباحثتان على النموذج المقترح للإثراء التعليمي - السابق توضيحه- في بناء برنامج هذا البحث ملحق رقم (٩).

وهو مجموعة من الخبرات المخططة الهادفة التي يتلقاها الطلاب معلمو اللغة العربية في شكل وَحدات تعليمية محددة الأهداف، والمحتويات، ونموذج التعليم، و إستراتيجياته و أساليب التقويم؛ لتنمية مهاراتهم في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا؛ حيث تسعى الباحثتان من خلال برنامج هذا البحث إلى إكساب الطلاب معلمي اللغة العربية أداءات التدريس المتقنة القائمة على الفهم وممارساتها في مراحل التخطيط للتدريس وتنفيذه وتقويمه بصورة تختصر الوقت والجهد؛ بغية تنمية مهارات المتعلمين الموهوبين لغويًا في التفكير الإبداعي، وعمق المعرفة وربطها بمشكلات المجتمع، والأداء اللغوي الصائب المبدع الذي يتسم بالجدة والأصالة، والمرونة، والطلاقة، والإثراء بالتفاصيل، ونمو المهارت الاجتماعية المرغوبة مثل: القيادة والتعاون.

إجـــــــراءات البحث

١- سعيًا للإجابة عن السؤال الأول للبحث وهو: **ما مهارات تكييف تدريس منهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا والتي يجب تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟**

نفذت الباحثتان ما يأتي من إجراءات.

١-١- مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت تكييف المناهج للمتعلمين الموهوبين لغويًا، ونماذج الإثراء التعليمي؛ لتحديد مجموعة من المهارات التي تسعى الباحثتان إلى تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية لتكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا، والتي بلغ عددها في صورتها النهائية (١١) مهارة رئيسة، تتضمن (٤١) مهارة فرعية، توزعت على ثلاث مراحل لتكييف تدريس الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا هي مراحل: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

١- ٢- عُرضت قائمة المهارات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ لاستطلاع آرائهم في مدى تمثيل هذه المهارات للغرض الذي حددت من أجله، وقد أبدى المحكمون موافقة على المهارات مع تعديل بعض الصياغات اللغوية لتكون المهارات في صورتها النهائية كما هو موضح في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١) قائمة مهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا في صورتها النهائية.

مراحل تكييف تدريس منهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا	المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
أولا: تكييف تخطيط الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا.	١ تعرف طبيعة فئة المتعلمين الموهوبين لغويًا.	١-١- يتعرف خصائص فئة المتعلمين الموهوبين لغويًا.
		١-٢- يحدد احتياجات فئة المتعلمين الموهوبين لغويًا.
	٢ صياغة أهداف إجرائية لتنمية مهارات الإبداع لدى فئة المتعلمين الموهوبين لغويًا من خلال تدريس الدرس.	٢-١- يصوغ أهدافا لتنمية مهارات الطلاقة(وفرة الأداء اللغوي الصحيح) لدى الموهوبين لغويًا.
		٢-٢- يصوغ أهدافا لتنمية مهارات المرونة(تنوع الأداء اللغوي) لدى الموهوبين لغويًا.
		٢-٣- يصوغ أهدافا لتنمية مهارات الأصالة(الجدة في التعبيرات اللغوية) لدى الموهوبين لغويًا.
		٢-٤- يصوغ أهدافا لتنمية مهارات التوسع في بنية معرفة الدرس (القدرة على إثراء محتوى الدرس بالتفاصيل) لدى الموهوبين لغويًا.
		٢-٥- يصوغ أهدافا لتنمية مهارات الموهوبين لغويًا في إنتاج معارف جديدة مرتبطة بموضوع الدرس
		٢-٦- يصوغ أهدافا لتنمية القيم الأخلاقية المرغوبة لدى الموهوبين لغويًا.
	٣ إثراء محتوى الدرس عمقا واتساعًا بما يلائم خصائص المتعلمين الموهوبين لغويًا وبما يحقق الأهداف الإجرائية	٣-١- يحلل محتوى الدرس تحليلا ثقافيًا و لغويًا.
		٣-٢- يحدد أجزاء المحتوى اللغوي و الثقافي للدرس التي يمكن إثراؤها.
		٣-٣- يحدد مصادر المعرفة الأخرى و المتنوعة التي تثري محتوى الدرس ويمكن إحالة المتعلمين الموهوبين لغويًا إليها.
	٤ تصميم مواقف تعليم تستخدم فيها إستراتيجيات تدريس تلائم خصائص فئة المتعلمين الموهوبين لغويًا واحتياجاتهم وتحقق الأهداف الإجرائية.	٤-١- يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية الرحلات المعرفية؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.
		٤-٢- يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية الخبراء(الجيكسو)؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.
		٤-٣- يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية التعليم بالمشروع؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.
		٤-٤- يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية (سكامبر)؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.
		٤-٥- يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية الفصل المعكوس؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.
		٤-٦- يختار التقانة التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف الإجرائية للدرس.
	٥ تصميم مناشط إثرائية؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.	٥-١-يصمم مناشط إثرائية متنوعة يختار منها المتعلم الموهوب لغويًا ما يناسب ميوله.
		٥-٢-يختار أساليب إثارة الدافعية و التعزيز المناسبين لحث الموهوبين لغويًا على الاندماج في مهام المناشط.
		٥-٣-يحدد مهارات البحث والتعلم الذاتي التي سيدرب المتعلم الموهوب لغويًا على استخدامها في مختلف المناشط .
	٦ تصميم أدوات تقويم حقيقي متنوعة وشاملة؛ لقياس مدى	٦-١- يصمم مقاييس تقييم الأداء المتدرجة؛ لتقييم الأداء الحقيقي للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

مراحل تكييف تدريس منهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا	المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
	تحقق الأهداف الإجرائية للدرس لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.	٦-٢- يصمم بطاقات ملاحظة لتقييم الأداء اللغوي، والقيم الأخلاقية المرغوبة مثل القيادة المسئولة و التعاون لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.
		٦-٣- يصمم مقاييس التقييم الذاتي و تقييم الأقران؛ لتدريب المتعلمين الموهوبين لغويًا على استخدامها لتقييم ذواتهم، وتقييم أقرانهم بموضوعية.
		٦-٤- يصوغ أسئلة سابرة مفتوحة تباعدية تقيس مستويات التفكير العليا.
	٧ كتابة خطة لتدريس الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا.	٧-١- يكتب خطة متكاملة العناصر لتدريس الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا.
		٧-٢- يكتب خطة تتلاءم في عناصرها جميعها مع خصائص المتعلمين الموهوبين لغويًا واحتياجاتهم.
ثانيًا: تكييف تنفيذ الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا.	٨ تكييف عرض محتوى الدرس لخصائص المتعلمين الموهوبين لغويًا واحتياجاتهم.	٨-١- يعرض محتوى الدرس في شكل قضايا جدلية مفتوحة النهاية.
		٨-٢-يوجه المتعلمين الموهوبين لغويًا إلى مصادر متنوعة للمعرفة.
	٩ تنفيذ مواقف التعليم المخطط لها سلفًا .	٩-١- يوظف خطوات استراتيجية الرحلات المعرفية؛ لتحقيق أهداف الدرس.
		٩-٢- يوظف خطوات استراتيجية الخبراء(الجيسكو)؛ لتحقيق أهداف الدرس.
		٩-٣- يوظف خطوات استراتيجية التعليم بالمشروع؛ لتحقيق أهداف الدرس.
		٩-٤- يوظف خطوات استراتيجية (سكامبر)؛ لتحقيق أهداف الدرس.
		٩-٥- يوظف خطوات استراتيجية الفصل المعكوس؛ لتحقيق أهداف الدرس.
		٩-٦- يوظف التقانة التعليمية التي حددها في الخطة لتحقيق أهداف الدرس.
	١٠ تنفيذ المناشط الإثرائية المتنوعة؛ المحددة في الخطة.	١٠-١-يتيح للمتعلم الموهوب لغويًا حرية الاختيار من المناشط المطروحة وفق ميوله و رغباته.
		١٠-٢-يستخدم وسائل التعزيز وإثارة الدافعية لتشجيع المتعلمين الموهوبين لغويًا على الإبداع في أداء المناشط.
		١٠-٣- يوجه المتعلمين الموهوبين لغويًا إلى توظيف مهارات البحث والتعلم الذاتي المستقل؛ لإنتاج معرفة جديدة.
ثالثًا: تكييف تقويم نواتج تعلم الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا.	١١ يستخدم أدوات متنوعة و شاملة لتقييم مدى تحقق أهداف الخطة.	١١-١- يطرح أسئلة سابرة تباعدية مفتوحة النهاية سليمة الصياغة.
		١١-٢- يستخدم مقاييس تقييم الأداء المتدرجة؛ لتقييم الأداء الحقيقي للمتعلمين الموهوبين لغويًا وفقًا لأهداف خطة الدرس.
		١١-٣- يستخدم مقاييس التقييم الذاتي و تقييم الأقران؛ لتدريب المتعلمين الموهوبين لغويًا على استخدامها لتقييم ذواتهم، وتقييم أقرانهم بموضوعية.
		١١-٤- يستخدم بطاقات الملاحظة لتقييم الأداء اللغوي، والقيم الأخلاقية المرغوبة لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا مثل القيادة المسئولة و التعاون.

وبهذا تكون الباحثتان قد أجابتا عن السؤال الأول للبحث.

٢ - سعيًا للإجابة عن السؤال الثاني للبحث وهو: **ما النموذج المقترح للإثراء التعليمي الذي يبنى في ضوئه برنامج لتنمية مهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا؟**

أجرت الباحثتان ما يأتي.

٢-١- الاطلاع على البحوث، و نظريات التدريس الإثرائي للموهوبين وبعض نماذجه.

٢-٢- تحديد مهارات تكييف تدريس منهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا، والتي يسعي هذا البحث إلى تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

٢-٣- عمل مخطط للنموذج المقترح يوضح مراحله وخطواته الإجرائية؛ لتنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا، والموضح في الشكل (٢).

٢-٤- شرح مراحل النموذج المقترح لتنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا وخطواته تفصيلا في المحور الثالث للإطار النظري للبحث.

٣ - سعيًا للإجابة عن السؤال الثالث للبحث وهو: **كيف يمكن بناء برنامج قائم على نموذج مقترح للإثراء التعليمي؛ لتنمية مهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا؟**

أجرت الباحثتان ما يأتي:

٣- ١- تصميم النموذج المقترح للإثراء التعليمي الذي يُبنى في ضوئه برنامج لتنمية مهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا؛ وتُنفذ في ضوئه إجراءات التدريس والتعلم في برنامج البحث، وهو ما أوضحته الباحثتان في الإطار النظري للبحث.

٣- ٢- بناء البرنامج القائم على نموذج مقترح للإثراء التعليمي؛ لتنمية مهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا؛ ولتحقيق ذلك أجرت الباحثتان ما يأتي من خطوات بناءً على قائمة المهارات المحددة سلفا في إجابة السؤال الأول.

إعداد البرنامج:

٣- ٢- ١- **تحديد الأهداف العامة للبرنامج** في ضوء الكتابات التي تناولت مهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا، وإثراء التعليم؛ تضمنت الأهداف العامة للبرنامج إقدار الطالب معلم اللغة العربية على ما يأتي:

أولا: تكييف تخطيط الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

ثانيًا: تكييف تنفيذ الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

ثالثًا: تكييف تقويم نواتج تعلم الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

وقد انقسم البرنامج إلى مجموعة من الوحدات، لكل وحدة أهدافها الإجرائية الخاصة التي وزعت على عدد من الجلسات، احتوى كل منها مجموعة من أوراق العمل، والنشرات (ملحق رقم ٩)، ويوضح جدول رقم (٢) وحدات البرنامج، وجلساته، وأهدافه.

جدول رقم (٢) وحدات البرنامج القائم على نموذج مقترح للإثراء التعليمي؛ لتنمية مهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا، وأهداف جلساته.

رقم الوحدة	جلساتها وأهدافها الإجرائية
الوحدة التمهيدية	الجلسة الأولى أهداف الجلسة الأولى: يجب أن يكون الطالب معلم اللغة العربية من خلال هذه الجلسة قادرًا على أن: ١. يتعرف الأهداف العامة للبرنامج. ٢. يتعارف على زملائه في المجموعة. ٣. يراجع ماهية المنهج المدرسي، وعناصره، وأسس بنائه. ٤. يعرض اسم منهج اللغة العربية في الصف الثاني الإعدادي، ومكوناته.
	الجلسة الثانية أهداف الجلسة الثانية: يجب أن يكون الطالب معلم اللغة العربية من خلال هذه الجلسة قادرًا على أن: ١. يحدد معني تكييف تدريس منهج اللغة العربية للمتعلمين الموهبين لغويًا. ٢. يتعرف ماهية إثراء المنهج للمتعلمين الموهوبين لغويًا. ٣. يتعرف النموذج المقترح للإثراء التعليمي الذي سيكيف تدريسه للمتعلمين الموهوبين لغويًا وفق مراحله وخطواته. ٤. يشرح مراحل النموذج المقترح للإثراء التعليمي وخطواته، والذي سيكيف تدريسه

رقم الوحدة	جلساتها وأهدافها الإجرائية
	للمتعلمين الموهوبين لغويًا وفقا له. ٥. يحدد أهمية استخدام النموذج المقترح للإثراء التعليمي في تنمية مهاراته في تكييف تدريس منهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا. ٦. يوضح أثر استخدام النموذج المقترح للإثراء التعليمي في تنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.
	الجلسة الثالثة أهداف الجلسة الثالثة: يجب أن يكون الطالب معلم اللغة العربية من خلال هذه الجلسة قادرًا على أن: ١.يفرق بين مفهومي: تدريس منهج اللغة العربية وتكييف تدريسه للمتعلمين الموهوبين لغويًا. ٢. يصف واقع تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا في مدرسته من خلال مشاهداته في مقرر التربية العملية . ٣. يستنبط أثر تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا على كل من: المتعلم الموهوب لغويًا وأسرته، و الفصل والمدرسة، والمجتمع بأسره. ٤. يعدد السمات التي يجب أن تتوافر في المعلم الذي يكيف تدريسه بما يتلاءم مع خصائص المتعلمين الموهوبين لغويًا احتياجاتهم.
الوحدة الأولى الهدف العام للوحدة الأولى تكييف تخطيط الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا.	الجلسة الأولى أهداف الجلسة الأولى: يجب أن يكون الطالب معلم اللغة العربية قادرًا على أن: ١. يتعرف خصائص المتعلمين الموهوبين لغويًا. ٢. يحدد احتياجات فئة المتعلمين الموهوبين لغويًا. ٣. يصوغ أهدافًا لتنمية مهارات الطلاقة (وفرة الأداء اللغوي الصحيح) لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا. ٤. يصوغ أهدافًا لتنمية مهارات المرونة (تنوع الفكر والأداء اللغوي) لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا. ٥. يصوغ أهدافًا لتنمية مهارات الأصالة(الجدة في الفِكَر والتعبيرات اللغوية) لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا. ٦. يصوغ أهدافًا لتنمية مهارات التوسع في بنية معرفة الدرس (القدرة على إثراء محتوى الدرس بالتفاصيل) لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا. ٧. يصوغ أهدافًا لتنمية مهارات المتعلمين الموهوبين لغويًا في إنتاج معارف جديدة مرتبطة بموضوع الدرس. ٨. يصوغ أهدافًا لتنمية القيم الأخلاقية المرغوبة لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.
	الجلسة الثانية أهداف الجلسة الثانية: يجب أن يكون الطالب معلم اللغة العربية قادرًا على أن: ١. يحلل محتوى الدرس تحليلا ثقافيًا و لغويًا. ٢. يحدد أجزاء المحتوى اللغوي و الثقافي للدرس التي يمكن إثراؤها. ٣. يحدد مصادر المعرفة الأخرى والمتنوعة التي تثري محتوى الدرس ويمكن إحالة المتعلمين الموهوبين لغويًا إليها.

رقم الوحدة	جلساتها وأهدافها الإجرائية
	الجلسة الثالثة أهداف الجلسة الثالثة: يجب أن يكون الطالب معلم اللغة العربية قادرًا على أن: ١. يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية الرحلات المعرفية؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا. ٢. يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية الخبراء(الجيكسو)؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا. ٣. يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية التعليم بالمشروع؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا. ٤. يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية (سكامبر)؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا. ٥. يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية الفصل المعكوس؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا. ٦. يختار التقانة التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف الإجرائية للدرس.
	الجلسة الرابعة أهداف الجلسة الرابعة: يجب أن يكون الطالب معلم اللغة العربية قادرًا على أن: ١. يصمم مناشط إثرائية متنوعة يختار منها المتعلم الموهوب لغويًا ما يناسب ميوله. ٢. يختار أساليب إثارة الدافعية والتعزيز المناسبين لحث الموهوبين لغويًا على الاندماج في مهام المناشط. ٣. يحدد مهارات البحث والتعلم الذاتي التي سيدرب المتعلم الموهوب لغويًا على استخدامها في مختلف المناشط . ٤. يصمم مقاييس تقييم الأداء المتدرجة؛ لتقييم الأداء الحقيقي للمتعلمين الموهوبين لغويًا. ٥. يصمم بطاقات ملاحظة لتقييم الأداء اللغوي، والقيم الأخلاقية المرغوبة مثل القيادة المسئولة و التعاون لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا. ٦. يصمم مقاييس التقييم الذاتي و تقييم الأقران؛ لتدريب المتعلمين الموهوبين لغويًا على استخدامها لتقييم ذواتهم، وتقييم أقرانهم بموضوعية. ٧. يصوغ أسئلة سابرة مفتوحة تباعدية تقيس مستويات التفكير العليا.
	الجلسة الخامسة أهداف الجلسة الخامسة: يجب أن يكون الطالب معلم اللغة العربية قادرًا على أن: ١. يكتب خطة متكاملة العناصر لتدريس الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا. ٢. يكتب خطة تتلاءم في عناصرها جميعها مع خصائص المتعلمين الموهوبين لغويًا واحتياجاتهم.
الوحدة الثانية الهدف العام للوحدة تكييف تنفيذ الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا.	الجلسة الأولى: أهداف الجلسة الأولى: يجب أن يكون الطالب معلم اللغة العربية قادرًا على أن: ١. يعرض محتوى الدرس في شكل قضايا جدلية مفتوحة النهاية. ٢. يوجه المتعلمين الموهوبين لغويًا إلى مصادر متنوعة للمعرفة. ٣. يوظف خطوات استراتيجية الرحلات المعرفية؛ لتحقيق أهداف الدرس. ٤. يوظف خطوات استراتيجية الخبراء(الجيسكو)؛ لتحقيق أهداف الدرس. ٥. يوظف خطوات استراتيجية التعليم بالمشروع؛ لتحقيق أهداف الدرس.
	الجلسة االثانية: أهداف الجلسة الثانية: يجب أن يكون الطالب معلم اللغة العربية قادرًا على أن: ١. يوظف خطوات استراتيجية (سكامبر)؛ لتحقيق أهداف الدرس. ٢. يوظف خطوات استراتيجية الفصل المعكوس؛ لتحقيق أهداف الدرس.

رقم الوحدة	جلساتها وأهدافها الإجرائية
	٣. يوظف التقانة التعليمية التي حددها في الخطة لتحقيق أهداف الدرس. ٤. يتيح للمتعلم الموهوب لغويًا حرية الاختيار من المناشط المطروحة وفق ميوله و رغباته. ٥. يستخدم وسائل التعزيز وإثارة الدافعية لتشجيع المتعلمين الموهوبين لغويًا على الإبداع في أداء المناشط. ٦. يوجه المتعلمين الموهوبين لغويًا إلى توظيف مهارات البحث والتعلم الذاتي المستقل؛ لإنتاج معرفة جديدة.
الوحدة الثالثة الهدف العام للوحدة تكييف تقويم نواتج تعلم الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا.	الجلسة الأولى أهداف الجلسة الأولى: يجب أن يكون الطالب معلم اللغة العربية قادرًا على أن: ١. يطرح أسئلة سابرة تباعدية مفتوحة النهاية سليمة الصياغة. ٢. يستخدم مقاييس تقييم الأداء المتدرجة؛ لتقييم الأداء الحقيقي للمتعلمين الموهوبين لغويًا وفقًا لأهداف خطة الدرس.
	الجلسة الثانية: أهداف الجلسة الثانية: يجب أن يكون الطالب معلم اللغة العربية قادرًا على أن: ١. يستخدم مقاييس التقييم الذاتي وتقييم الأقران؛ لتدريب المتعلمين الموهوبين لغويًا على استخدامها لتقييم ذواتهم، وتقييم أقرانهم بموضوعية. ٢. يستخدم بطاقات الملاحظة لتقييم الأداء اللغوي، والقيم الأخلاقية المرغوبة لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا مثل القيادة المسئولة و التعاون.

٣-٢ - ٢- تحديد محتوى البرنامج:

راجعت الباحثتان الكتابات لاختيار محتوى البرنامج وَفقًا لأهدافه، والمهارات المراد تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، ونُظم محتوى البرنامج في أربع وَحدات تضمنت كل وَحدة مجموعة من المناشط، وأوراق العمل، والنشرات التوضيحية كما هو موضح في الجدول رقم (٢)، وملحق رقم (٩).

٣- ٢- ٣- إستراتيجيات التعليم في البرنامج: نظرًا لأن البرنامج يعتمد في تعليمه على نموذج مقترح للإثراء التعليمي؛ لتنمية مهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا؛ فقد جرى التعليم وَفقا لمراحل هذا النموذج المقترح، فضلا عن استخدام بعض طرائق التدريس الأخرى داخل مراحل النموذج مثل: المحاضرة المعدلة، والعروض التقديمية الحاسوبية، والعروض العملية، والمناقشة، والفصل المعكوس، والرحلات المعرفية، وسكامبر، والخبراء.

٣- ٢- ٤- المواد التعليمية المعينة: نظرًا لظروف جائحة كورونا؛ فقد استخدمت الباحثتان منصة "ميكروسفت تيمز" لعقد لقاءات مباشرة على شبكة "الإنترنت" بالصوت و الصورة مع الطلاب معلمي اللغة العربية؛ حيث إن الجامعة قد وفرت لكل طالب معلم بريدًا جامعيًا مجانيًا على هذه المنصة للتواصل المباشر مع أساتذته، كما وفرت الباحثتان مناشط البرنامج، ونشراته وأوراق أعماله، والعروض التقديمية الحاسوبية الخاصة به بصورة إلكترونية، كما وفرتا نسخة إلكترونية من كتاب منهج اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي، فضلا عن توظيف بعض الفيديوهات التعليمية المرتبطة بموضوعات وحدات البرنامج.

٣- ٢- ٥- أساليب تقييم البرنامج: لقد استُخدم اختبار معرفي لقياس المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا، واختبارا أداء أولهما: لقياس المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تخطيط الدرس للموهوبين لغويًا. وصمم مقياس متدرج تحليلي لتقييمه، وثانيهما: لقياس المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تنفيذ الدرس وتقويمه للموهوبين لغويًا، وصممت بطاقة ملاحظة لتقييمهما؛ وذلك لتقييم أثر البرنامج، فضلا عن استخدام التقويم التكويني والنهائي

عقب كل وَحدة من وَحدات البرنامج بهدف تنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية وتعديل مسار تعلمهم أولا بأول.

٣-٢-٦-التجريب الاستطلاعي للبرنامج: لقد عُرض البرنامج في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق تعليم اللغة العربية (ملحق رقم ٥)، وفي ضوء آرائهم عدلت بعض المناشط، واختُصر بعضها إلى أن أصبح البرنامج في صورته النهائية (ملحق رقم ٩)، كما طبق على عينة استطلاعية عددها (أربعة طلاب معلمين) بهدف ضبط البرنامج والتحقق من مدى ملاءمته لمجموعة البحث، وأقر الطلاب المعلمون بأهمية ما يتعلمونه من خلال هذا البرنامج واحتياجهم له، وتأثيره الإيجابي في تنمية مهاراتهم في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

اختيار مجموعة البحث:

طبق برنامج هذا البحث وأدواته على مجموعة من الطلاب معلمي اللغة العربية في الفرقة الثالثة أدبي، شعبة اللغة العربية، في كلية التربية، جامعة الإسكندرية، والذين يؤدُّون التربية العملية في المدارس الإعدادية، وذلك في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٠-٢٠٢١م، وامتد التطبيق عقب الاختبارات النهائية للطلاب المعلمين وحتي شهر أغسطس، ليستغرق التطبيق ثلاثة أشهر هي: يونيو، ويوليو، وأغسطس، وقد طبق عن بعد نظرًا لظروف جائحة كورونا على منصة "ميكروسوفت تيمز" MicrosotTeams التي وفرتها جامعة الإسكندرية مجانًا لعقد لقاءات التواصل المباشر وغير المباشر مع الطلاب بالصوت والصورة، وبلغ عدد الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعة البحث (١٤) طالبًا معلمًا، طُبِّقت عليهم اختبارات البحث قبليًّا، ثم طُبِّقت بعديًّا بعد اجتياز وَحدات البرنامج، ثم رُصدت النتائج تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًّا.

أدوات البحث إعدادًا و ضبطًا:

أعدَّت الباحثتان الاختبارات الآتية:

١- اختبار المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا. (ملحق رقم ٦)

٢ - اختبار أداء لقياس المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تخطيط الدرس للموهوبين لغويًا. ومقياس متدرج تحليلي لتقييمه. (ملحق رقم ٧)

٣- اختبار أداء لقياس المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تنفيذ الدرس وتقويمه للموهوبين لغويًا، وبطاقة ملاحظة لتقييمهما.(ملحق رقم ٨)

١- اختبار المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا. (ملحق رقم ٦)

١-١- **تحديد الهدف من الاختبار:** حُدِّد الهدف من الاختبار في قياس مدى إلمام الطلاب معلمي اللغة العربية- مجموعة البحث- بالمكون المعرفي لمهارات تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.

١- ٢- **صياغة أسئلة الاختبار:** اُختِير أن تكون الأسئلة من نوع الأسئلة الموضوعية الاختيار من متعدد رباعية البدائل؛ لسهولة تصحيحها، كما أنها لا تأخذ وقتًا طويلا في الإجابة، وصيغت الأسئلة لتقيس المكون المعرفي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا، ووُزعت إجابات الأسئلة عشوائيًّا تجنبًا لأثر التخمين، وأعِدَّت الصورة المبدئية للاختبار، والتي تضمنت (٢٨) سؤالا، فضلا عن تعليمات الاختبار التي أوضحت هدف الاختبار، وكيفية الإجابة عن أسئلته، وزمن إجابته، ويوضح جدول رقم (٣) مواصفات الاختبار.

جدول رقم (٣) مواصفات اختبار المكون المعرفي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.

رقم السؤال	المهارة التي يقيسها في قائمة المهارات
١-٢ -٣	١-١
٤-٥-٦	١-٢
٧	١-٢
٨	٢-٢
٩	٣-٢
١٠	٤-٢
١١	٥-٢
١٢	٦-٢
١٣	١-٣
١٤	٢-٣
١٥	٣-٣
١٦	١-٤
١٧	٢-٤
١٨	٣-٤
١٩	٤-٤
٢٠	٥-٤
٢١	٦-٤
٢٢	١-٥
٢٣	٢-٥
٢٤	٣-٥
٢٥	١-٦
٢٦	٢-٦
٢٧	٣-٦
٢٨	٤-٦

١- ٣- **التأكد من صدق الاختبار:** عُرض اختبار المكون المعرفي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وذلك لإبداء آرائهم بشأن مدى دقة أسئلة الاختبار وصواب صياغتها العلمية واللغوية، ووضوح تعليماته، ومدى مناسبة الأسئلة للمهارات الموضوعة لقياسها، وإبداء أي ملاحظات أخرى سواء أكانت بالإضافة، أم بالحذف، أم بالتعديل، ولقد أبدى المحكمون موافقتهم مع تعديل في صياغات بعض البدائل.

١- ٤- **التأكد من ثبات الاختبار:** طبق اختبار المكون المعرفي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا استطلاعيًا على مجموعة من الطلاب معلمي اللغة العربية قوامها (٣٢) طالبًا معلمًا ليسوا من مجموعة البحث بهدف حساب ثبات الاختبار، ولقد استخدمت معادلة "ألفا كرونباخ" والتي أظهرت قيمة معامل ثبات إجمالية للاختبار قدرها ٠.٧٧ وهو معامل مقبول يمكن الاعتماد عليه في تطبيق الاختبار.

١- ٥- **حساب معاملات السهولة، والتمييزية لأسئلة الاختبار:** حُسِبت معاملات السهولة، والتمييزية لأسئلة الاختبار، وقد جاءت جميع معاملات السهولة بين[٠.٢٧-٠.٧١] وهي معاملات مقبولة، وجاءت معاملات التمييزية بين [٠.٢٣- ٠.٤٤] وهي معاملات مقبولة.

١- ٦- **حساب زمن تطبيق الاختبار:** حُسِب زمن تطبيق الاختبار في أثناء التجربة الاستطلاعية، وذلك عن طريق تحديد الوقت الذي أنهى فيه أول طالب معلم إجابته، وتحديد الوقت الذي استغرقه آخر طالب معلم في الإجابة، وحُسِب متوسط وقتيهما؛ وكان (٤٥) دقيقة، مع التثبت من وضوح تعليمات الاختبار للجميع.

١- ٧- **تصحيح الاختبار:** أعدَّت الباحثتان لتصحيح الاختبار مفتاح تصحيح وهو الموضح في (ملحق رقم ٦).

وبناءً على ما سبق تُؤكِّد من أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات، وأنه ملائم للتطبيق في الميدان في صورته النهائية.

٢- اختبار أداء لقياس المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تخطيط الدرس للموهوبين لغويًا. (ملحق رقم ٧)

٢- ١- **تحديد الهدف من الاختبار:** حُدِّد الهدف من الاختبار في قياس المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية - مجموعة البحث- في تكييف تخطيط الدرس للموهوبين لغويًا، والذي يرتكز على قائمة المهارات المحددة سلفا (جدول رقم ١).

٢- ٢- صياغة أسئلة الاختبار: حُدِّد اختبار الأداء في مهمة حيث يُعطى الطالب المعلم درسًا من دروس الوحدة الثالثة في كتاب اللغة العربية المقرر على الصف الثاني الإعدادي، ويُطلب منه بناء خطة لتكييف تدريس هذا الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا، مع مراعاة مهارات تكييف تخطيط الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا، وهي المهارات المحددة سلفا في قائمة المهارات (جدول رقم ١)

وقد صاغت الباحثتان مقياسًا متدرجًا تحليليًا لتقييم الخطة، يوضِّحه الجدول رقم (٤)

جدول رقم (٤) المقياس المتدرج التحليلي؛ لتقييم المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تخطيط الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا. Rubric Assessment

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	مدى تمكن الطالب معلم اللغة العربية من المهارة		
		متقدم(٣)	مرض(٢)	متعثر(١)
١ تعرف طبيعة فئة المتعلمين الموهوبين لغويًا.	١-١ يحدد خصائص فئة المتعلمين الموهوبين لغويًا.	يحدد خصائص الموهوبين التي سيراعيها بدقة	يحدد جزءًا من خصائص الموهوبين لغويًا	لا يحدد خصائص الموهوبين لغويًا.
	١-٢ يحدد احتياجات فئة المتعلمين الموهوبين لغويًا.	يحدد بدقة احتياجات الموهوبين لغويًا التي سيراعيها عند التنفيذ.	يحدد بعض احتياجات الموهوبين لغويًا التي سيراعيها	لا يحدد احتياجات الموهوبين لغويًا
٢ صياغة أهداف إجرائية لتنمية مهارات الإبداع لدى فئة المتعلمين الموهوبين لغويًا من خلال تدريس الدرس.	٢-١- يصوغ أهدافا لتنمية مهارات الطلاقة(وفرة الأداء اللغوي الصحيح) لدى الموهوبين لغويًا.	يصوغ أهدافا إجرائية صحيحة لتنمية الطلاقة لدى الموهوبين لغويًا.	يصوغ أهدافا إجرائية غير سليمة الصياغة لتنمية الطلاقة لدى الموهبين لغويًا.	لايصوغ أهدافا إجرائية لتنمية الطلاقة لدى الموهوبين لغويًا.
	٢-٢- يصوغ أهدافا لتنمية مهارات المرونة(تنوع الأداء اللغوي) لدى الموهوبين لغويًا.	يصوغ أهدافا إجرائية صحيحة لتنمية المرونة لدى الموهبين لغويًا.	يصوغ أهدافا غير سليمة الصياغة لتنمية المرونة لدى الموهبين لغويًا.	لا يصوغ أهدافا إجرائية لتنمية المرونة لدى الموهبين لغويًا.
	٢-٣- يصوغ أهدافا لتنمية مهارات الأصالة(الجدة في التعبيرات اللغوية) لدى الموهوبين لغويًا.	يصوغ أهدافا إجرائية صحيحة لتنمية مهارات الأصالة لدى الموهوبين لغويًا.	يصوغ أهدافا غير سليمة الصياغة لتنمية مهارات الأصالة لدى الموهوبين لغويًا.	لا يصوغ أهدافا لتنمية مهارات الأصالة لدى الموهوبين لغويًا.
	٢-٤- يصوغ أهدافا لتنمية مهارات التوسع في بنية معرفة الدرس (القدرة على إثراء محتوى الدرس بالتفاصيل) لدى الموهوبين لغويًا.	يصوغ أهدافا إجرائية صحيحة لتنمية مهارات التوسع في بنية معرفة الدرس لدى الموهوبين لغويًا.	يصوغ أهدافا غير سليمة الصياغة لتنمية مهارات التوسع في بنية معرفة الدرس لدى الموهوبين لغويًا.	لا يصوغ أهدافا لتنمية مهارات التوسع في بنية معرفة الدرس لدى الموهوبين لغويًا.
	٢-٥- يصوغ أهدافا لتنمية مهارات الموهوبين لغويًا في إنتاج معارف جديدة مرتبطة	يصوغ أهدافا إجرائية صحيحة لتنمية مهارات الموهوبين لغويًا في	يصوغ أهدافا غير سليمة الصياغة لتنمية مهارات الموهوبين لغويًا في	لا يصوغ أهدافا لتنمية مهارات الموهوبين لغويًا في إنتاج معارف جديدة مرتبطة بموضوع

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	مدى تمكن الطالب معلم اللغة العربية من المهارة		
	بموضوع الدرس.	إنتاج معارف جديدة مرتبطة بموضوع الدرس.	إنتاج معارف جديدة مرتبطة بموضوع الدرس.	الدرس.
	٢-٦- يصوغ أهدافا لتنمية القيم الأخلاقية المرغوبة لدى الموهوبين لغويًا.	يصوغ أهدافا إجرائية صحيحة لتنمية القيم الأخلاقية المرغوبة لدى الموهوبين لغويًا.	يصوغ أهدافا غير سليمة الصياغة لتنمية القيم الأخلاقية المرغوبة لدى الموهوبين لغويًا.	لا يصوغ أهدافا لتنمية القيم الأخلاقية المرغوبة لدى الموهوبين لغويًا.
٣ إثراء محتوى الدرس عمقا واتساعًا بما يلائم خصائص المتعلمين الموهوبين لغويًا وبما يحقق الأهداف الإجرائية.	٣-١- يحلل محتوى الدرس تحليلاً ثقافيًا و لغويًا.	يحلل محتوى الدرس تحليلاً ثقافيًا و لغويًا كاملا و مدققا.	يحلل محتوى الدرس تحليلاً ثقافيًا و لغويًا بصورة غير كاملة و لا مدققة.	لايحلل محتوى الدرس تحليلاً ثقافيًا و لغويًا بصورة صحيحة.
	٣-٢- يحدد أجزاء المحتوى اللغوي و الثقافي للدرس التي سيتم إثراؤها.	يحدد أجزاء المحتوى اللغوي و الثقافي للدرس التي سيتم إثراؤها بدقة و بصورة كاملة	يحدد بعض أجزاء المحتوى اللغوي و الثقافي للدرس التي سيتم إثراؤها	لا يحدد أجزاء المحتوى اللغوي و الثقافي للدرس التي سيتم إثراؤها.
	٣-٣- يحدد مصادر المعرفة الأخرى و المتنوعة التي تثري محتوى الدرس ويمكن إحالة المتعلمين الموهوبين لغويًا إليها.	يحدد معظم مصادر المعرفة الأخرى و المتنوعة التي تثري محتوى الدرس ويمكن إحالة المتعلمين الموهوبين لغويًا إليها.	يحدد مصدرًا واحدًا للمعرفة التي تثري محتوى الدرس ويمكن إحالة المتعلمين الموهوبين لغويًا إليها.	لا يحدد مصادر المعرفة الأخرى و المتنوعة التي تثري محتوى الدرس ويمكن إحالة المتعلمين الموهوبين لغويًا إليها و يكتفي بالكتاب المدرسي.
٤ تصميم مواقف تعليم تستخدم فيها إستراتيجيات تدريس تلائم خصائص فئة المتعلمين الموهوبين لغويًا واحتياجاتهم وتحقق الأهداف الإجرائية.	٤-١- يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية الرحلات المعرفية؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.	يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية الرحلات المعرفية جميعها بصواب؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.	يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف بعض خطوات استراتيجية الرحلات المعرفية؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.	لا يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية الرحلات المعرفية؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.
	٤-٢- يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية الخبراء(الجيكسو)؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.	يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية الخبراء(الجيكسو) جميعها و بصواب؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.	يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف بعض خطوات استراتيجية الخبراء(الجيكسو)؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.	لا يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية الخبراء(الجيكسو)؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.
	٤-٣- يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية التعليم بالمشروع؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.	يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية التعليم بالمشروع جميعها بصواب؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.	يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف بعض خطوات استراتيجية التعليم بالمشروع؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.	لا يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية التعليم بالمشروع؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	مدى تمكن الطالب معلم اللغة العربية من المهارة		
	٤-٤- يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية (سكامبر)؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.	يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية (سكامبر) جميعها بصواب؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.	يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف بعض خطوات استراتيجية (سكامبر)؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.	لا يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية (سكامبر)؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.
	٤-٥- يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية الفصل المعكوس؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.	يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية الفصل المعكوس جميعها بصواب؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.	يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف بعض خطوات استراتيجية الفصل المعكوس؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.	لا يصمم مواقف تعليمية توضح كيفية توظيف خطوات استراتيجية الفصل المعكوس؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.
	٤-٦- يختار التقانة التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف الإجرائية للدرس.	يختار معظم أدوات التقانة التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف الإجرائية للدرس.	يختار أدوات للتقانة التعليمية لا تتناسب مع تحقيق أهداف للدرس.	لا يختار التقانة التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف الإجرائية للدرس.
٥ تصميم مناشط إثرائية؛ لتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.	٥-١-يصمم مناشط إثرائية متنوعة يختار منها المتعلم الموهوب لغويًا ما يناسب ميوله.	يصمم مجموعة من المناشط الإثرائية المتنوعة التي يختار منها المتعلم الموهوب لغويًا ما يناسب ميوله.	يصمم مناشط إثرائية قليلة وغير متنوعة	لايصمم مناشط إثرائية متنوعة يختار منها المتعلم الموهوب لغويًا ما يناسب ميوله.
	٥-٢-يختار أساليب إثارة الدافعية و التعزيز المناسبين لحث الموهوبين لغويًا على الاندماج في مهام المناشط.	يختارمعظم أساليب إثارة الدافعية و التعزيز المناسبين لحث الموهوبين لغويًا على الاندماج في مهام المناشط.	يختار القليل من أساليب إثارة الدافعية و التعزيز المناسبين لحث الموهوبين لغويًا على الاندماج في مهام المناشط.	لا يختار أساليب لإثارة الدافعية و التعزيز المناسبين لحث الموهوبين لغويًا على الاندماج في مهام المناشط.
	٥-٣-يحدد مهارات البحث والتعلم الذاتي التي سيدرب المتعلم الموهوب لغويًا على استخدامها في مختلف المناشط .	يحدد معظم مهارات البحث والتعلم الذاتي التي سيدرب المتعلم الموهوب لغويًا على استخدامها في مختلف المناشط .	يحدد قليلا من مهارات البحث والتعلم الذاتي التي سيدرب المتعلم الموهوب لغويًا على استخدامها في مختلف المناشط .	لا يحدد مهارات البحث والتعلم الذاتي التي سيدرب المتعلم الموهوب لغويًا على استخدامها في مختلف المناشط .
٦ تصميم أدوات تقويم حقيقي متنوعة وشاملة؛ لقياس مدى تحقق الأهداف الإجرائية للدرس لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.	٦-١- يصمم مقاييس تقييم الأداء المتدرجة؛ لتقييم الأداء الحقيقي للمتعلمين الموهوبين لغويًا.	يصمم مقاييس تقييم الأداء المتدرجة بطريقة صحيحة؛ لتقييم الأداء الحقيقي للمتعلمين الموهوبين لغويًا.	يصمم مقاييس تقييم الأداء المتدرجة غير مدققة؛ لتقييم الأداء الحقيقي للمتعلمين الموهوبين لغويًا.	لايصمم مقاييس تقييم الأداء المتدرجة؛ لتقييم الأداء الحقيقي للمتعلمين الموهوبين لغويًا.
	٦-٢- يصمم بطاقات ملاحظة لتقييم الأداء اللغوي، والقيم الأخلاقية المرغوبة مثل القيادة المسئولة و التعاون لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.	يصمم بصورة صائبة بطاقات ملاحظة لتقييم الأداء اللغوي، والقيم الأخلاقية المرغوبة مثل: القيادة المسئولة و التعاون لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.	يصمم بصورة غير مكتملة بطاقات ملاحظة لتقييم الأداء اللغوي، والقيم الأخلاقية المرغوبة مثل: القيادة المسئولة و التعاون لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.	لا يصمم بطاقات ملاحظة لتقييم الأداء اللغوي، والقيم الأخلاقية المرغوبة مثل: القيادة المسئولة و التعاون لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	مدى تمكن الطالب معلم اللغة العربية من المهارة		
	٦-٣- يصمم مقاييس التقييم الذاتي و تقييم الأقران؛ لتدريب المتعلمين الموهوبين لغويًا على استخدامها لتقييم ذواتهم، وتقييم أقرانهم بموضوعية.	يصمم مقاييس التقييم الذاتي و تقييم الأقران بصورة صائبة؛ لتدريب المتعلمين الموهوبين لغويًا على استخدامها لتقييم ذواتهم، وتقييم أقرانهم بموضوعية.	يصمم مقاييس التقييم الذاتي و تقييم الأقران بصورة غير مكتملة؛ لتدريب المتعلمين الموهوبين لغويًا على استخدامها لتقييم ذواتهم، وتقييم أقرانهم بموضوعية.	لا يصمم مقاييس التقييم الذاتي و تقييم الأقران؛ لتدريب المتعلمين الموهوبين لغويًا على استخدامها لتقييم ذواتهم، وتقييم أقرانهم بموضوعية.
	٦-٤- يصوغ أسئلة سابرة مفتوحة تباعدية تقيس مستويات التفكير العليا.	معظم أسئلته يصوغها سابرة مفتوحة تباعدية تقيس مستويات التفكير العليا.	قليل من أسئلته يصوغها سابرة مفتوحة تباعدية تقيس مستويات التفكير العليا.	لا يصوغ أسئلة سابرة مفتوحة تباعدية تقيس مستويات التفكير العليا.
٧ كتابة خطة لتدريس الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا.	٧-١- يكتب خطة متكاملة العناصر لتدريس الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا.	يكتب خطة للتدريس كاملة المكونات	يكتب خطة تتضمن معظم مكونات خطة التدريس.	لا يكتب خطة متكاملة العناصر لتدريس الدرس للمتعلمين الموهوبين لغويًا.
	٧-٢- يكتب خطة تتلاءم في عناصرها جميعها مع خصائص المتعلمين الموهوبين لغويًا واحتياجاتهم.	يكتب خطة تتلاءم في عناصرها جميعها مع خصائص المتعلمين الموهوبين لغويًا واحتياجاتهم.	يكتب خطة تتلاءم في بعض عناصرها مع خصائص المتعلمين الموهوبين لغويًا واحتياجاتهم.	يكتب خطة لا تتلاءم في عناصرها جميعها مع خصائص المتعلمين الموهوبين لغويًا واحتياجاتهم.

٢- ٣- **التأكد من صدق الاختبار:** عُرض الاختبار والمقياس المتدرج لتقييمه على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي؛ الذي أسفر عن تعديل في بعض الصياغات اللغوية بالمقياس المتدرج، والتي عدلتها الباحثتان؛ ليظهر الاختبار والمقياس المتدرج لتقييمه في صورتيهما النهائيتين؛ مما يُعدُّ مؤشرًا لتمتع الاختبار والمقياس المتدرج بمستوى مناسب من الصدق.(ملحق رقم ٧)

٢- ٤- **حساب ثبات تقييم الاختبار:** طُبِّق الاختبار استطلاعيًّا على مجموعة من الطلاب معلمي اللغة العربية قوامها (٣٢) طالبًا معلمًا ليسوا من ضمن مجموعة البحث بهدف حساب ثبات تقييمه، وقد قيمت إحدى الباحثتين الخطط التي أنتجها الطلاب المعلمون باستخدام المقياس المتدرج التحليلي الذي أُعِد لذلك، وكذا قَيَّم الخطط مقيم آخر[٢]، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين التقييمين ٩٣٪ ؛ وذلك باستخدام معادلة "كوبر" لحساب مرات الاتفاق والاختلاف، ودلت هذه النسبة على تمتع أداة التقييم بدرجة مرتفعة من الثبات؛ تُمكن الباحثتين من الاعتماد عليه في تقييم خطط الطلاب معلمي اللغة العربية في أثناء التطبيق الميداني للبحث.

٢- ٥- **الزمن اللازم لتطبيق الاختبار:** نظرًا لأن اختبار الأداء يهدف إلى قياس أعلى مستوى يمكن أن يصل إليه الطالب معلم اللغة العربية في بناء خطة لتكييف تدريس درس من دروس المنهج للمتعلمين الموهوبين لغويًا؛ فلم يحسب زمن بعينه لكن تركت الباحثتان فرصة يومين للطلاب المعلمين لإنجاز المهمة.

(٢) د. رانيا محمد ، ملحق رقم (٥)

٣-اختبار المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تنفيذ الدرس وتقويمه للموهوبين لغويًا، وبطاقة الملاحظة لتقييمهما. ملحق رقم (٨)

٣-١- **تحديد الهدف من الاختبار:** حُدِّد الهدف من الاختبار في قياس المكون الأدائي لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية - مجموعة البحث- في تكييف تنفيذ الدرس وتقويمه للموهوبين لغويًا، والذي يرتكز على قائمة المهارات المحددة سلفا (جدول رقم ١).

٣-٢- **صياغة أسئلة الاختبار:** حُدِّد اختبار الأداء في مهمة، حيث يُطلب من الطالب المعلم تنفيذ الدرس نفسه الذي أعد خطة تدريسه وتقويمه، وهو درس من دروس الوحدة الثالثة في كتاب اللغة العربية المقرر على الصف الثاني الإعدادي، مع مراعاة مهارات تكييف تنفيذ الدرس وتقويمه للموهوبين لغويًا، وهي المهارات المحددة سلفا في قائمة المهارات (جدول رقم ١)

٣-٣- **التأكد من صدق الاختبار:** عُرض الاختبار وبطاقة الملاحظة لتقييمه على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي؛ الذي أسفر عن تعديل في بعض الصياغات اللغوية في بطاقة الملاحظة، والتي عدلتها الباحثتان ليظهر الاختبار وبطاقة الملاحظة لتقييمه في صورتيهما النهائيتين؛ مما يُعدُّ مؤشرًا لتمتع الاختبار وبطاقة الملاحظة بمستوى مناسب من الصدق. (ملحق رقم ٨)

٣-٤- **حساب ثبات تقييم الاختبار:** طُبِّق الاختبار استطلاعيًّا على مجموعة من الطلاب معلمي اللغة العربية قوامها (٣٢) طالبًا معلمًا ليسوا من ضمن مجموعة البحث بهدف حساب ثبات تقييمه، وقد لاحظت إحدى الباحثتين ما عرضه الطلاب المعلمون من تنفيذ للدرس و تقويمه، وكذا لاحظ تنفيذ الطلاب المعلمين للدرس و تقويمه ملاحظ آخر [٣]، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين الملاحظين ٩١٪ ، وذلك باستخدام معادلة "كوبر" لحساب مرات الاتفاق والاختلاف، ودلت هذه النسبة على تمتع بطاقة الملاحظة بدرجة مرتفعة من الثبات؛ يُمكن الباحثتين من الاعتماد عليها في تقييم مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تنفيذ الدرس وتقويمه للمتعلمين الموهوبين لغويًا في أثناء التطبيق الميداني للبحث.

٣-٥- **الزمن اللازم لتطبيق الاختبار:** نظرًا لأن اختبار الأداء يهدف إلى قياس أعلى مستوى يمكن أن يصل إليه الطالب معلم اللغة العربية في تكييف تنفيذ الدرس وتقويمه للمتعلمين الموهوبين لغويًا؛ فلم يحسب زمن بعينه للاختبار لكن ترك فرصة للطلاب المعلمين لإنجاز المهمة، حيث سجل الطلاب المعلمون تكييف تنفيذهم للدرس وتقويمه للمتعلمين الموهوبين لغويًا في فيديوهات أرسِلت للباحثتين على مجموعة "واتساب" وكذا على الفصل الافتراضي المصمم للمجموعة على "ميكروسوفت تيمز".

تطبيق أدوات البحث والبرنامج:

مرَّ تطبيق أدوات البحث والبرنامج بالإجراءات الآتية:

١- تطبيق أدوات البحث قبليًّا- ورصد الدرجات تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًّا.

٢- التقت الباحثتان بالطلاب المعلمين مجموعة البحث على منصة Microsoft Teams، وشرحت لهم الهدف من البرنامج، وطريقة تنفيذه، ومحتواه، ونموذجه التعليمي، وإستراتيجيات تدريسه، وأساليب تقويمه، ولقد استغرق تطبيق البرنامج ثلاثة أشهر بواقع يوم في الأسبوع، ويوضح جدول رقم (٥) الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج

(٣) د. رانيا محمد ، ملحق رقم (٥)

جدول رقم (٥) الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج

الإجراء	التاريخ
التطبيق القبلي للأدوات	١-٢/٦/٢٠٢١
تنفيذ الوحدة التمهيدية	٣/٦/٢٠٢١ : ١٥/٦/٢٠٢١
تنفيذ الوحدة الأولى	١٦/٦/٢٠٢١ : ١٥/٧/٢٠٢١
تنفيذ الوحدة الثانية	١٦/٧/٢٠٢١ : ١٥/٨/٢٠٢١
تنفيذ الوحدة الثالثة	١٦/٨/٢٠٢١ : ١/٩/٢٠٢١
التطبيق البعدي للأدوات	٢-٣/٩/٢٠٢١

٣- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج طُبِّقت أدوات البحث بعديًّا، ورُصِدَت الدرجات تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًّا بالمعالجات الإحصائية الآتية؛ بغية التوصل لنتائج البحث وعرضها وتفسيرها.

المعالجات الإحصائية:

استعانت الباحثتان في تحليل البيانات ببرنامج **spss** الإصدار٢٢، و استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

١. اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري للعينات المرتبطة من البيانات؛ نظراً لصغر حجم العينة.

٢. حجم التأثير باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة(r_{prb}) Matched- Pairs Rank Biserial Correlation الذى يفسر قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع، وفقاً لما يأتي:

٣. معامل الارتباط (r) ، حيث $r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$

- قيمة (r_{prb}) < ٠,٤ يكون حجم التأثير ضعيفاً.
- ٠,٤ ≤ (r_{prb}) < ٠,٧ يكون حجم التأثير متوسطاً.
- ٠,٧ ≤ (r_{prb}) < ٠,٩ يكون حجم التأثير كبيراً.
- (r_{prb}) ≥ ٠,٩ يكون حجم التأثير كبيراً جداً.

٤. نسبة الكسب المعدل لبلاك؛ للتحقق من فاعلية البرنامج، والمتمثلة في المعادلة الآتية:

$$\text{نسبة الكسب المعدل لبلاك} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} + \text{س}}{\text{د}}$$

حيث إن: ص= متوسط درجات الاختبار البعدى. س= متوسط درجات الاختبار القبلي.
د= النهاية العظمى للاختبار، ويقترح "بلاك" في هذا الشأن أن يكون الحد الفاصل لهذه النسبة هو ١.٢(عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١١، ٢٨٠-٢٨١)

نتائج البحث عرضًا و تفسيرًا

١- الإجابة عن السؤال الأول للبحث، والذي ينص على: **"ما مهارات تكييف تدريس منهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا والتي يجب تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟"**

وقد أُجيب عن هذا السؤال في إجراءات البحث، وذلك من خلال تحديد تلك المهارات في جدول رقم (١).

٢- الإجابة عن السؤال الثاني للبحث، والذي ينص على: **"ما النموذج المقترح للإثراء التعليمي الذي يبنى في ضوئه برنامج لتنمية مهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا؟"**

ولقد أجيب عن هذا السؤال من خلال شرح النموذج المقترح للإثراء التعليمي الذي يبنى في ضوئه برنامج لتنمية مهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا، من خلال المحور الثالث في الإطار النظري للبحث، حيث قدمت الباحثتان شكل رقم (٢) الذي يوضح مراحل النموذج وخطواته، وتبعتا الشكل بشرح مفصل له.

٣- الإجابة عن السؤال الثالث للبحث، والذي ينص على: **"كيف يمكن بناء برنامج قائم على نموذج مقترح للإثراء التعليمي؛ لتنمية مهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا؟**

وقد أجيب عن هذا السؤال من خلال ما يأتي:

٣-١- تصميم النموذج المقترح للإثراء التعليمي؛ لتنمية مهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا، والذي عُرِض تفصيلًا في المحور الثالث من محاور الإطار النظري للبحث.

٣-٢- بناء البرنامج القائم على النموذج المقترح للإثراء التعليمي؛ لتنمية مهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا، و لقد فصل الحديث عن بناء البرنامج من حيث: أهدافه، ومحتواه، وإستراتيجيات تعليمه، ومناشطه، وأساليب تقييمه، والخطة الزمنية لتنفيذه في إجراءات البحث. كما فصلت مناشط البرنامج و أوراق عمله و نشراته في ملحق رقم(٩).

٤ - الإجابة عن السؤال الرابع للبحث و الذي ينص على: **" ما فاعلية البرنامج القائم على نموذج مقترح للإثراء التعليمي في تنمية المكون المعرفي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا ؟"**

سعيًا للإجابة عن السؤال الرابع للبحث تُحقق من صحة **الفرض الإحصائي الأول** لهذا البحث، **والذي ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي و البعدي لاختبار المكون المعرفي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا، لصالح القياس البعدي"**

وفي سبيل قبول الفرض السابق أو رفضه؛ حُسِبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون المعرفي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا، باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعيةSPSS، وهو ما يوضحه الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون المعرفي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا

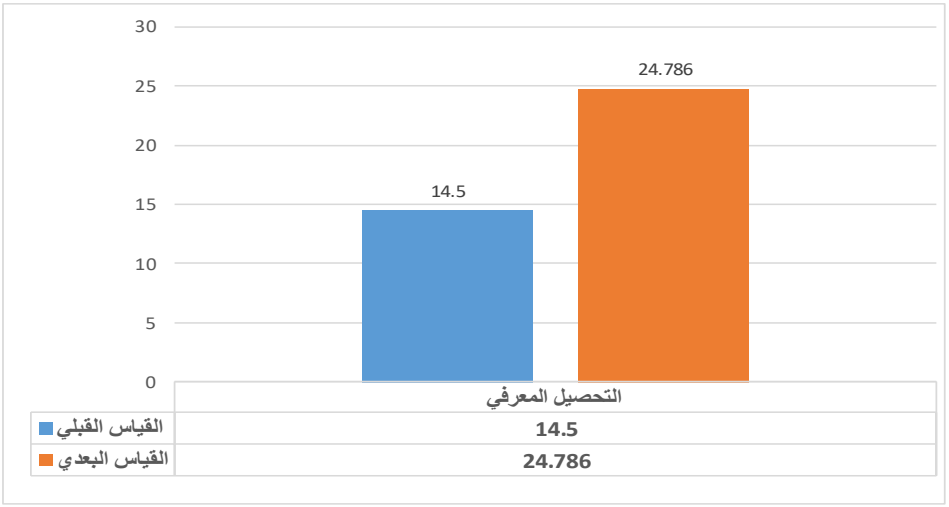
القياس	ن	مهارات المكون المعرفي	
		م	ع
القبلي	١٤	١٤.٥٠٠	٢.٧٦٦
البعدى	١٤	٢٤.٧٨٦	١.٨٤٧

حيث إن (ن) عدد أفراد مجموعة البحث، و (م) المتوسط، و (ع) الانحراف المعياري

يتضح من جدول رقم (٦) وجود فرق بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون المعرفي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا لصالح القياس البعدي؛ مما يشير إلى نمو المكون المعرفي لمهارات الطلاب المعلمين.

ويبين التمثيل البياني في الشكل رقم (٣) المقارنة بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون المعرفي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.

شكل رقم (٣) متوسطا رتب درجات المكون المعرفي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا في القياسين القبلي والبعدي



تُحقق من صواب الفرض الأول السابق من فروض البحث باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري للعينات المرتبطة من البيانات؛ نظرًا لصغر حجم العينة، كما حدد حجم التأثير باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة(r_{prb}) Matched- Pairs Rank Biserial Correlation

ويوضح الجدول رقم (٧) نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون، وقيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي الرتب في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون المعرفي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا، وحجم التأثير.

جدول رقم (٧) نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون، و قيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي الرتب في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون المعرفي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا ، وحجم التأثير.

الإشارات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (r_{prb})
الإشارات الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠	-٣.٣١٠	دال عند مستوى ٠.٠٠١	٠.٨٨٤٦
الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠			
المتساوية	٠					

يوضح الجدول رقم (٧) أن قيمة (Z) دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠.٠٥ ؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون المعرفي لمهارات تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا، لصالح القياس البعدي، كما يتضح من الجدول أن حجم التأثير كبير.

كما تُحقِق من فاعلية البرنامج باستخدام نسبة الكسب المعدل لبلاك؛ والتي بلغت ٢.١٦ في تنمية **المكون المعرفي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا** وهي أكبر من ١.٢ ؛ مما يدل على التأثير الإيجابي لبرنامج البحث و فاعليته في تنمية المكون المعرفي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.

٥-الإجابة عن السؤال الخامس للبحث والذي ينص على: **"ما فاعلية البرنامج القائم على نموذج مقترح للإثراء التعليمي في تنمية المكون الأدائي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا ؟"**

سعيًا للإجابة عن هذا السؤال تُحقِق من صحة الفرضين الإحصائيين الثاني والثالث لهذا البحث،

وينص الفرض الثاني على أنه " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات تكييف تخطيط مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا، لصالح القياس البعدي"

و في سبيل قبول الفرض السابق أو رفضه؛ حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرتب درجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات تكييف تخطيط مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا، باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعيةSPSS ، وهو ما يوضحه الجدول رقم (٨).

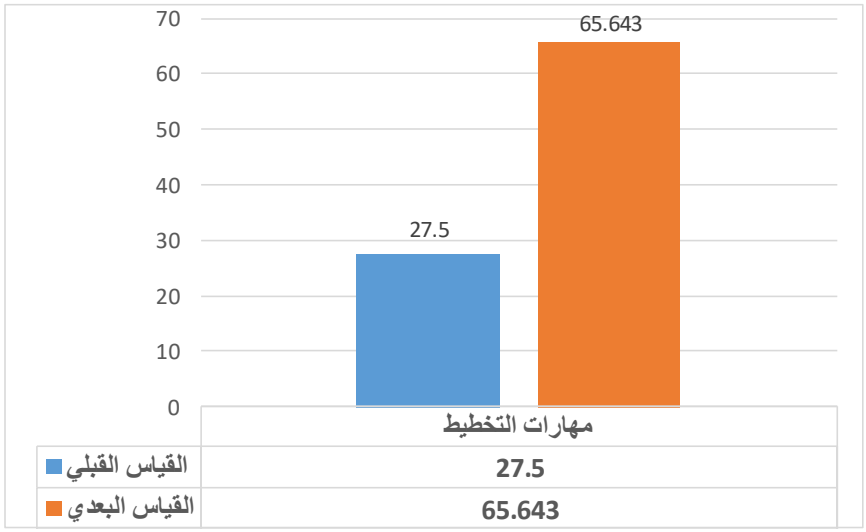
جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرتب درجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات تكييف تخطيط مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا

القياس	ن	مهارات تكييف تخطيط المنهج	
		م	ع
القبلي	١٤	٢٧.٥٠٠	٥.٧٤٨
البعدي	١٤	٦٥.٦٤٣	٩.٣٢٨

حيث إن (ن) عدد أفراد مجموعة البحث، و (م) المتوسط، و (ع) الانحراف المعياري

يتضح من جدول رقم (٨) وجود فرق بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات تكييف تخطيط مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا لصالح القياس البعدي؛ مما يشير إلى نمو المكون الأدائي لمهارات تكييف تخطيط مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.

ويبين التمثيل البياني في الشكل رقم (٤) المقارنة بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تخطيط مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.



شكل رقم (٤) متوسطا رتب درجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي و البعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات تكييف تخطيط مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.

ويوضح جدول رقم (٩) نتائج تطبيق اختبار "ويلكوكسون"، و قيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي الرتب في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات تكييف تخطيط مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا، وحجم التأثير.

جدول رقم (٩) نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون، و قيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي الرتب في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات تكييف تخطيط مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا، وحجم التأثير.

الإشارات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (r_{prb})
الإشارات الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠	-٣.٣٠١	دال عند مستوى ٠.٠٠١	٠.٨٨٢٢
الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠			
المتساوية	٠					

يوضح الجدول رقم (٩) أن قيمة (Z) دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠.٠٥ ؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات تكييف تخطيط مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا، لصالح القياس البعدي، كما يتضح من الجدول أن حجم التأثير كبير.

وتُحقِق من فاعلية البرنامج باستخدام نسبة الكسب المعدلة "لبلاك" ، والتي بلغت ١.٩٤٩ في المكون الأدائي لمهارات تكييف تخطيط مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا وهي أكبر من ١.٢ ؛ مما يدل على التأثير الإيجابي الكبير للبرنامج؛ وفاعليته في تنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تخطيط مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

وسعيًا للتحقق من صحة الفرض الثالث للبحث، والذي ينص على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات تكييف تنفيذ وتقويم مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا ، لصالح القياس البعدي

وفي سبيل قبول الفرض السابق أو رفضه؛ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لرتب درجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات تكييف تنفيذ وتقويم مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا، باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعيةSPSS ، وهو ما يوضحه الجدول (١٠).

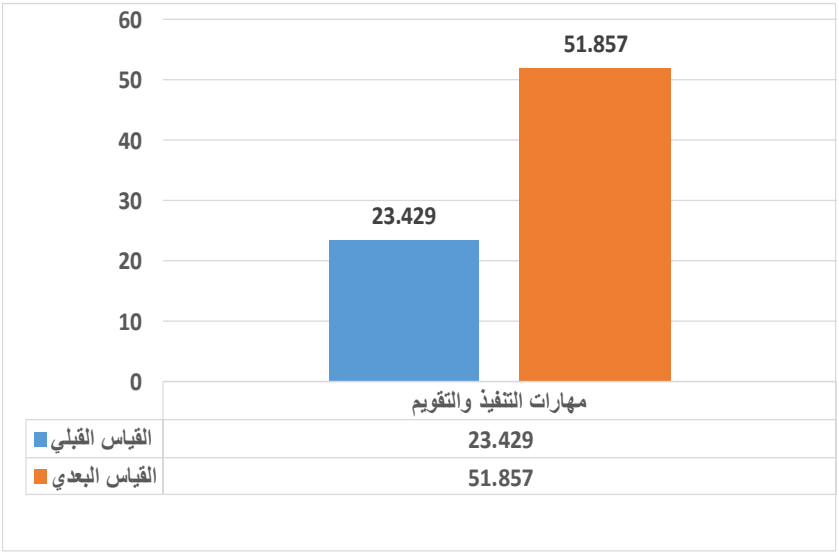
جدول (١٠) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لرتب درجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات تكييف تنفيذ وتقويم مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.

القياس	ن	المكون الأدائي لمهارات تكييف تنفيذ وتقويم الدرس للموهوبين لغويًا	
		م	ع
القبلي	١٤	٢٣.٤٢٩	٣.٥٤٥
البعدى	١٤	٥١.٨٥٧	٢.٨٧٨

حيث إن (ن) عدد أفراد مجموعة البحث، و (م) المتوسط، و (ع) الانحراف المعياري.

يتضح من جدول (١٠) وجود فرق بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات تكييف تنفيذ وتقويم مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا لصالح القياس البعدي؛ مما يشير إلى نمو المكون الأدائي لمهارات تكييف تنفيذ وتقويم مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.

ويبين التمثيل البياني في الشكل رقم (٥) المقارنة بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تنفيذ وتقويم مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.



الشكل رقم (٥) المقارنة بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تنفيذ وتقويم مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.

ويوضح جدول (١١) نتائج تطبيق اختبار" ويلكوكسون"، وقيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي الرتب في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات تكييف تنفيذ وتقويم مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا، وحجم التأثير.

جدول (١١) نتائج تطبيق اختبار" ويلكوكسون"، وقيمة "Z" لدلالة الفرق بين متوسطي الرتب في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات تكييف تنفيذ وتقويم مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا، وحجم التأثير.

الإشارات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (r_{prb})
الإشارات الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥.٠	-٣.٣٠٢	دال عند مستوى ٠.٠٠١	٠.٨٨٢٥
الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠			
المتساوية	٠					

يوضح الجدول (١١) أن قيمة (Z) دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠.٠٥ ؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون الأدائي لمهارات تكييف تنفيذ وتقويم مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا، لصالح القياس البعدي، كما يتضح من الجدول أن حجم التأثير كبير.

كما تُحقِق من فاعلية البرنامج باستخدام نسبة الكسب المعدل لبلاك؛ والتي بلغت ٢.٠٣٢، وهي أكبر من ١.٢ ؛ مما يدل على التأثير الإيجابي الكبير للبرنامج؛ وفاعليته في تنمية المكون الأدائي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تنفيذ وتقويم مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.

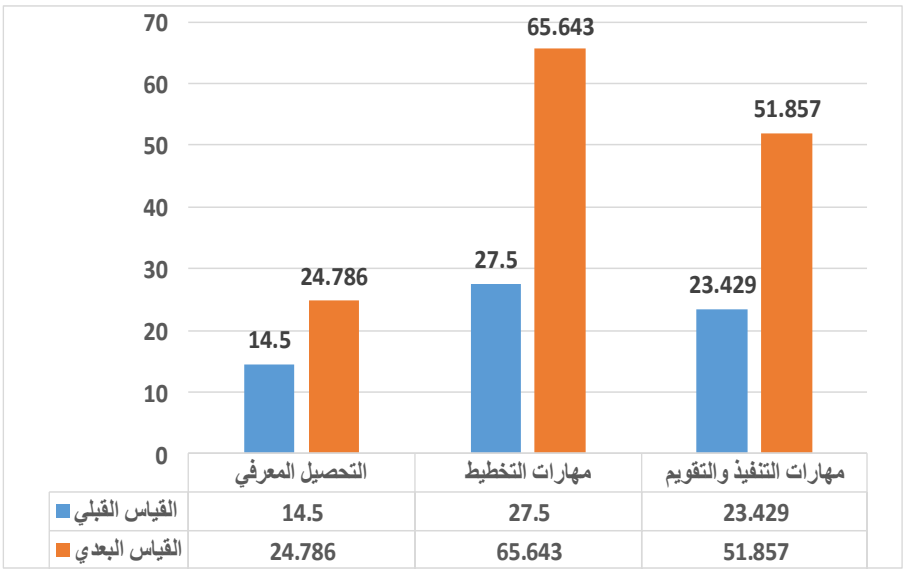
ملخص نتائج البحث:

أظهرت نتائج البحث فاعلية البرنامج القائم على نموذج مقترح للإثراء التعليمي في تنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية فيما يأتي:

١- تنمية المكون المعرفي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.

٢- تنمية المكون الأدائي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تخطيط مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.

٣- تنمية المكون الأدائي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تنفيذ وتقويم مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا. وهو وما يبينه الشكل رقم (٦)



شكل رقم (٦) الفروق بين القياسات القبلية و البعدية في المكونات المعرفية والأدائية لمهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا

يجمل الشكل رقم (٦) نتائج البحث حيث يوضح الفروق بين القياسات القبلية و البعدية لصالح القياسات البعدية؛ مما يوضح التأثير الإيجابي الكبير لبرنامج البحث وفاعليته في تنمية كل مما يأتي:

١- المكون المعرفي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.

٢- المكون الأدائي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تخطيط مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.

٣- المكون الأدائي لمهارات الطلاب المعلمين في تكييف تنفيذ وتقويم مناهج اللغة العربية للموهوبين لغويًا.

وتُرجع الباحثتان فاعلية برنامج البحث، وحجم تأثيره الكبير في تنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية بمكونيها المعرفي والأدائي في تكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا، إلى ما يأتي:

١- تأسيس برنامج البحث على نموذج مقترح للتعليم الإثرائي واضح ومحدد الخطوات؛ أدى إلى تنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا، وهو ما جاء تلبية لدعوة جودت أحمد سعادة (٢٠٠٩، ص ٢٦٣، ص ٢٩٨) من ضرورة التفكر في تصميم نماذج لتكييف تدريس المناهج للمتعلمين الموهوبين لغويًا؛ حيث أكد أنه لا يوجد نموذج استطاع أن يوضح كيفية تكييف المنهج للموهوبين فيما يخص معايير المحتوى، وإستراتيجيات التدريس، ونواتج التعلم المرغوبة، ومعايير بيئات التعليم الملائمة، وأوضح أن هذا يُحتم على التربويين وعلماء المناهج ضرورة تطوير نماذج تعليم يحتذى بها في خطط الدروس وممارسات التدريس، وإخراجها بالشكل الملائم للموهوبين.

٢- قناعة الطلاب المعلمين بأهمية اكتساب مهارات تكييف تدريس المناهج التي تقرها وزارة التربية و التعليم المصرية بصورة موحدة على فئات من ذوي الاحتياجات الخاصة من المتعلمين و منهم فئة المتعلمين الموهوبين لغويًا؛ الذين يحتاجون إثراءً للمنهج يتلاءم مع خصائصهم واحتياجاتهم، وهي مهارات تكاد تكون غير موجودة لدى المعلمين كما يشير كل من: ميساء هاشم زامل (٢٠١٤)، و جين بورسيل، وربيكا دايكرت(٢٠١٩) ؛ حيث أوضحوا أن هناك نقصًا في الكوادر المدربة تدريبًا عاليًا على تكييف المناهج لفئات المتعلمين، فالأمر يحتاج إلى معلم كفء فعال يمتلك المعرفة المطلوبة والكفايات اللازمة لتنفيذ أهداف التربية المتمايزة، وهو ما أكده كل من: عبد الرحمن سيد سليمان، وتهاني محمد عثمان منيب(٢٠١٥، ص ١٦٦) في قولهما: إن من عيوب نظامنا التعليمي أنه لا يوفر المعلم الكفء القادر على تحوير المنهج وتكييفه بما يتناسب مع قدرات الطلاب الموهوبين.

٣- احتواء برنامج البحث على مناشط عدة نمت مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في مهاراتهم في تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا ؛ وهو ما جاء تلبية لاحتياجاتهم و تقوية لضعفهم، و هو ما أكدته سعاد خجراب (٢٠١٠) من أن تعليم اللغة العربية يعاني من ضعف في إعداد المعلمين و قصور في تدريبهم.

٤- تنفيذ البرنامج في بيئة افتراضية عن بعد أتاح وقتًا مناسبًا لاكتساب مهارات تكييف تدريس منهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا، كما أن تبادل الملفات بشكل آلي جعلها أيسر في الاستخدام وأعظم في الاستفادة، والتواصل التزامني واللا تزامني أتاح مساحة أكبر من المناقشات ، وتقديم التغذية الراجعة، وطرح الآراء، وتقديم الأطروحات، والمهام وعروض تنفيذ الدروس دون خجل ولا خوف من الخطأ.

٥- تطبيق برنامج البحث على مناهج اللغة العربية في المرحلة الإعدادية التي يُدَرِسُّها الطلاب المعلمون في التربية العملية جعلهم يشعرون بالاحتياج الفعلي للتمكن من مهارات تكييف تدريسها للمتعلمين الموهوبين لغويًا،

٦- التغذية الراجعة المستمرة التي تعطى للطالب المعلم عن مستواه في مهارات تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا، سواء أكان مصدرها معلم المعلم، أم الأقران، أم التقييم الذاتي ؛ جعلته يعدل من أدائه باستمرار نحو الأصوب .

٧- قناعة الطلاب معلمي اللغة العربية بضرورة تلقي المتعلمين الموهوبين لغويًا نوعًا مغايرًا من التدريس؛ حيث إن الموهوبين يُظهرون في برامج التعليم التي تهتم بهم تحسنًا ملحوظا في فهم الذات وتقديرها، والأداء الأكاديمي والإبداعي، وفي احترام الآخرين والانتماء لهم؛ فلم يتخرج من هذه البرامج موهوبون متعجرفون أنانيون. (عبد الحكيم رضوان سعيد، وأشرف محمد طه،٢٠٠٢، ص ٧٩؛ ابتسام رشاد عبد الله حميده،٢٠١٩، ص٦٠)

٨- تنفيذ البرنامج من خلال الفصل الافتراضي جعل الطلاب معلمي اللغة العربية يعملون كل حسب خطوه الذاتي .

و نظرًا لثبوت فاعلية البرنامج فتوصي الباحثتان بما يأتي.

توصيات البحث

استنادًا إلى نتائج البحث؛ فتوصي الباحثتان بما يأتي:

١- توظيف برنامج البحث في تدريب معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة على تكييف تدريس مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا، والسعي لتنمية قدراتهم الإبداعية.

٢- تقديم دلائل لمعلمي اللغة لعربية في أثناء الخدمة قائمة في تصميمها على النموذج المقترح للإثراء التعليمي؛ لتبيان مراحل وخطوات تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

٣- إدراج برنامج البحث ضمن برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية، وذلك من خلال مقررات : طرق تدريس اللغة العربية، وطرق تدريس الفئات الخاصة من الموهوبين، وتدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على مهارات تكييف تدريس مناهجها تخطيطا، و تنفيذًا، وتقويمًا بشكل عملي في مقرري التدريس المصغر، و التربية العملية.

٤- نظرًا لأن تكييف تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها للمتعلمين الموهوبين لغويًا يحتاج إلى وقت و مجهود من المعلم، وهو السبب الرئيس لعزوف المعلمين عن ذلك؛ لذا توصي الدراسة بتعيين معلم مساعد للمعلم للمساعدة في ذلك، وزيادة أجر المعلم؛ لما يبذله من جهد مضاعف.

٥- تكييف المنهج للمعلمين الموهوبين لغويًا يحتاج إلى كثافات عددية في الفصل أقل مما هو في الواقع؛ حتي يستطيع المعلم تنفيذ ما خطط له من تكييف للمنهج.

٦- إدراج مقرر في تكييف تدريس المناهج الرسمية للغة العربية لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة كافة ضمن مقررات إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية، يُدرسه المتخصصون في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وسيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، وينفذ الجانب العملي له في فترة التربية العملية.

٧- نظرًا لأن تكييف تدريس المناهج للموهوبين لغويًا يحتاج إلى وقت أطول مما هو مسموح به في الخطة الزمنية الرسمية للمنهج المدرسي؛ فتوصي الباحثتان بتوظيف معطيات التقانة التعليمية في توفير تواصل متزامن و غير متزامن مع الموهوبين لغويًا عبر فصول افتراضية مناسبة.

٨- تكييف تدريس المناهج للموهوبين لغويًا يحتاج إلى إمكانات يجب أن توفرها الإدارة المسؤلة للمعلمين، كما يحتاج لمرونة إدارية تسعى إلى مساعدة المعلم وتذليل المعوقات، والتكاتف معه للاهتمام بفئة المتعلمين الموهوبين لغويًا، وليس وضع العراقيل والتسلط بمعوقات البيروقراطية.

مقترحات البحث

تقترح الباحثتان إجراء بحوث الآتية:

١- تصميم برامج لتدريب معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة على تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

٢- تصميم برامج لتدريب موجهي اللغة العربية على متابعة المعلمين في تكييف تدريسهم مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

٣- دراسة تقويمية لواقع تكييف تدريس معلمي اللغة العربية مناهجها للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

٤- اقتراح نماذج أخرى للإثراء التعليمي تناسب التدريس للمتعلمين الموهوبين لغويًا في مراحل تعليمية أخرى.

٥- دراسة مقارنة بين مستوى الإبداع اللغوي لدى مجموعة من المتعلمين الموهوبين لغويًا الذين يُدرس لهم منهج اللغة العربية بعد تكييف تدريسه وفقا لخصائصهم واحتياجاتهم وطموحاتهم، وبين مستوى الإبداع اللغوي لدى مجموعة أخرى من المتعلمين الموهوبين لغويًا الذين يُدرس لهم منهج اللغة العربية كما يُدرس لأقرانهم من العاديين.

٦- دراسة معوقات تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا، ومشكلاته، وسبل الحلول.

٧- دراسة مقارنة بين تكييف تدريس مناهج اللغة العربية للمتعلمين الموهوبين لغويًا بالإسراع والتغيير الجزئي، وتكييفها بالمواءمة وضبط الخبرات وتعديلها بما يتوافق مع المتعلمين الموهوبين لغويًا.

المراجع

١- آسيا محمد عيسى (٢٠١٨). *المنهج المدرسي وبرامج تعليم الموهوبين*، الأردن، عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، ط١.

٢- ابتسام رشاد عبد الله حميده (٢٠١٩). الكفايات النوعية لمعلمين ومعلمات الطلبة الموهوبين بمدينة جدة، *المجلة العلمية لكلية التربية،جامعة أسيوط،المجلد* ٣٥، العدد العاشر،أكتوبر، ص ص ٥٩٨-٦٢١.

٣- أحمد المهدي عبد الحليم (١٩٩٩). *التحديات التربوية للأمة العربية*، القاهرة: دار الشروق.

٤- أحمد المهدي عبد الحليم (٢٠٠٥). " حكاية المعايير القومية للتعليم و توابعها" دراسة مقدمة إلى *المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس بعنوان" مناهج التعليم و المستويات المعيارية*" دار الضيافة جامعة عين شمس في الفترة من ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥، المجلد الثالث، ص ص ١٠٨٩-١١٣٠ .

٥- أحمد محمد يحيى الزهراني(٢٠٢٠). أنماط التعلم وعلاقتها بمهارات البحث العلمي لدي الطلاب الموهوبين، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٦ (١٠)، ١٧٦-١٩٥.

٦- المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين (٢٠٠٩). رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل، *المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين*، الأردن: عمان، في الفترة من ٢٦- ٢٨ يوليو.

٧- بيل والاس (٢٠٠٤). *التدريس للطلبة المتفوقين منهج عمل للمعلمين والنظار والمسئولين عن العملية التعليمية*(خالد العامري، مترجم) ، القاهرة: دار الفاروق للنشر و التوزيع.

٨- توما جوج الخوري (٢٠٠٢). *الطفل الموهوب و الطفل بطئ التعلم* ، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

٩- جامعة الدول العربية (٢٠٢١). " المؤتمر العلمي الدولي الرابع عشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين تحت شعار" *نحو رؤية عالمية لرعاية الموهبة والإبداع*، في الفترة من ٢-٣ يوليو ٢٠٢١.

١٠- جمهورية مصر العربية (٢٠١٩). *الدستور المصري*، المادة (٢٣).الجريدة الرسمية.

١١- جودت أحمد سعادة (٢٠٠٩). *المنهج المدرسي للموهوبين و المتميزين*، الأردن: عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٢- جين بورسيل وربيكا دايكرت (٢٠١٩). *تصميم برامج و خدمات للمتعلمين ذوي القدرة الفائقة*، (ترجمة: صبار عدون السعدون بالاشتراك مع مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع) ،ط.٣، الرياض: مكتبة العبيكان.

١٣- حسن سيد شحاتة (٢٠١٧). *رؤية جديدة لتكوين معلم اللغة العربية* ، مقال في الإبداع وتطوير كليات التربية، تحرير مراد وهبة ومنى أبو سنة ،القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

١٤- خديجة محمد خير أحمد (٢٠٠٨) *فاعلية برنامج مطور في تنمية بعض مهارات التدريس الابتكاري في مجال العلوم لدى طالبات كليات المعلمات، واتجاهاتهن نحوه*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات في مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

١٥- خطاب أحمد خطاب، عيسى صالح الحمادي (٢٠١٩).استراتيجية رعاية الطلبة الفائقين لغويًا: دراسة منهجية لغوية، *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٦ (٧)، ٢٧٧-٣١٠.

١٦- روبرت ستيرينبرج، جانيت ديفيدسون (٢٠١٣). *مفاهيم الموهبة*، ترجمة داود سليمان القرنة، خلود أديب الدبابنة، أسامة محمد البطاينة، الرياض: مكتبة العبيكان، ط٢.

١٧- سحر ماهر خميس إبراهيم الغنام (٢٠٢٠). برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم المتمايز لتنمية مهارة الطلاب المعلمين في تكييف منهج الرياضيات وفاعليتهم الذاتية في تدريسه لذوي القدرات المتنوعة. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج* ، ٧٨ (٧٨) ، ٩٤٣ - ١٠٤١.
DOI: 10.21608/edusohag.2020.109657

١٨- سماح علية (٢٠١٣). *تكييف المناهج التربوية حسب حاجات المعاقين بصريًا مدرسة طه حسين لصغار المكفوفين بسكرة-نموذجًا*، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

١٩- سمر محمد جودة عبد الرحمن (٢٠١٩). برنامج قائم على مدخل التعليم المتمايز لتنمية كفايات تدريس الفائقين لمعلمي الجغرافيا، *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ١١ (٢٠)، ٤٠٩-٤٤٠.

٢٠- سوزان ك. جونسون (٢٠١٤ ، أ). *معايير برمجة تربية الموهوبين دليل التخطيط خدمات عالية الجودة وتنفيذها*، ترجمة صالح أبو جادو، الرياض: العبيكان للنشر، ط١.

٢١- سوزان ك. جونسون (٢٠١٤، ب)*التعرف على الطلاب الموهوبين دليل عملي*، ترجمة غسان اخضير، مراجعة داود سليمان القرنة، الرياض: مشروع النشر المشترك بين مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، وشركة العبيكان للتعليم، ط١.

٢٢- صبري حافظ النجلاوي (٢٠٠٨). *أثر برنامج قائم على التنظيم الذاتي للتعلم في بعض العمليات المعرفية المرتبطة بالأداء الأكاديمي لدي عينة من الطلاب الموهوبين لغويًا*، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٢٣- طلعت محمد أبو عوف (٢٠٠٤) *القيم المميزة للطلاب الموهوبين لغويًا في علاقتها ببعض المتغيرات*، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية بسوهاج ، جامعة جنوب الوادي.

٢٤- عبد الحكيم رضوان سعيد، أشرف محمد طه (٢٠٠٢). متطلبات إعداد وتأهيل معلم المتفوقين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، *المؤتمر العلمي الخامس، تربية الموهوبين و المتفوقين، المدخل إلى عصر التميز و الإبداع*، أسيوط، ١٤-١٥ ديسمبر ٢٠٠٢، كلية التربية، جامعة أسيوط ص ص ٧٩- ١٢٨.

٢٥- عبد الرازق مختار محمود (٢٠١٦) *نموذج سكامبر لتنمية الإبداع اللغوي لدي التلاميذ الموهوبين ألمانيا* : نور للطباعة والنشر.

٢٦- عبد الرازق مختار محمود (٢٠١٨).تنمية مهارات التدريس الإبداعي المناسبة لممارسة معايير التدريس الحقيقي لدى معلمي اللغة العربية، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، ١ (٢) ، ٢٣٥-٢٨١.

٢٧- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١). *سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، الجزء الثالث ذوو الحاجات الخاصة (الخصائص والسمات)*، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٢٨- عبد الرحمن سيد سليمان، وتهاني محمد عثمان منيب (٢٠١٥). *المتفوقون والموهوبون والمبتكرون*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٩- عبد الرحمن الصغير محمد (٢٠١٧). فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدي المتعلمين الموهوبين لغويًا بالمرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، مج ٦٨، العدد الرابع، الجزء الأول، أكتوبر ص ص ٤٥٣-٥٠٢.

٣٠- عبد الرحيم عبد الهادي عبد الرحيم محمد (٢٠٠٦). *برنامج تدريبي مقترح لمعلمي اللغة العربية للطلاب الفائقين في المرحلة المتوسطة في ضوء الكفايات اللازمة لهم بدولة الكويت*، رسالة دكتوراة غير منشورة ، معهد الدراسات و البحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٣١- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠١١). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*، القاهرة: الأنجلو المصرية، ط٥.

٣٢- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠١٣). *الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم*، القاهرة : عالم الكتب.

٣٣- عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١١). *الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18*. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٤- علي عبد العظيم سلام (٢٠٠٩). *تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مهارات وإستراتيجيات*، الإسكندرية: دار علي الحديثة.

٣٥- عمر حسن مساد (٢٠٠٥). *سيكولوجية الإبداع*، الأردن، عمان: دار الصفا للنشر و التوزيع، ط١.

٣٦- فايز الجهني (٢٠١٠). *مناهج وبرامج الموهوبين تخطيطها- تنفيذها- تقويمها*، الأردن، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع، ط١.

٣٧- فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٩أ). *نموذج الإثراء المدرسي الشامل، مبادرة تطوير مهارات الطلبة الفائقين و الموهوبين*، مركز التخطيط اليونسكو، المدينة الجامعية، الشارقة.

٣٨- فتحي عبدالرحمن جروان (٢٠٠٩ب) . *تعليم التفكير*، عمّان: دار الفكر.

٣٩- فؤاد العاجز، زكي مرتجى(٢٠١٢) واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة وسبل تحسينه، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية*، ٢٠ (١) ، ٣٣٣- ٣٦٧.

٤٠- فؤاد سليمان قلادة، على عامر، نبيلة زكي (١٩٩٧). المناهج و تعليم الفائقين والموهوبين، *المؤتمر العلمي الثاني: تعليم الفائقين والموهوبين، كلية التربية، جامعة طنطا*، في الفترة من ١٩ -٢٠ مايو، ٤٨ — ٦٤ .

٤١- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣). *التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة*، القاهرة: عالم الكتب.

٤٢- ماجد عبدالرحمن السالم (٢٠١٦). الأسس النظرية والأطر التربوية فى تكييف مناهج الصم وضعاف السمع للوصول إلى منهج التعليم العام .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، مج٤، ع١٣،ص ص ١٧٤ - ٢١٢.

٤٣- مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز(٢٠٢٠). *المؤتمر الدولي الأول للمركز العالمي للموهوبين*، دبي، الفترة من ١٨ — ٢١ أكتوبر.

٤٤- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٣). *مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية*. القاهرة: الأنجلو المصرية.

٤٥- مجمع اللغة العربية (١٩٨٥). المعجم الوسيط، القاهرة : مجمع اللغة العربية، ط١.

٤٦- محمد رمضان شعيب (٢٠١٠). مناهج تربية الموهوبين والمتفوقين: المنهج الإثرائي أنموذجًا، العراق: جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، العددان السادس والعشرون والسابع والعشرون، ص ص ٢٥-٤١.

٤٧- مروان أحمد محمد السمان (٢٠١٤). استراتيجية توليفية قائمة على المدخل الجمالي للقراءة لتنمية مهارات القراءة التأملية والإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليًا، *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مجلة القراءة والمعرفة*،ع(١٥٥) سبتمبر، ص ص ٨١- ١٢٨.

٤٨- منال عمار إبراهيم مزيو الشريف (٢٠١٥). برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية بين الواقع والمأمول بمنظور تربوي، *المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، تحت شعار" نحو إستراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين"* تنظيم قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، برعاية جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز، ١٩- ٢١ مايو ٢٠١٥، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ص ص ٣٧٧- ٤٠٣.

٤٩- منصور زاهي، الزهرة الأسود (٢٠١٢).رؤية في التدريس الإبداعي، *مجلة دراسات،جامعة عمار ثليجي بالأغواط، الجزائر*.ع٢٠، شهر يونيو، ص ص ٥٣-٦٤.

٥٠- منى أحمد محمود مزيد (٢٠٠٨) *عمليات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم لدي عينة من الطلاب الموهوبين لغويًا*، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة بنها.

٥١- ميساء هاشم زامل (٢٠١٤). فاعلية وحدة مقترحة قائمة على التعليم المتنوع في تنمية بعض المهارات والاتجاهات نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم لدى الطالبة المعلمة، *مجلة كلية التربية ببنها*، ٢٥ (١٠٠)، ٢٥٣-٢٨٤.

٥٢- نجلاء محمود النحاس، هشام أحمد عبد النبي (٢٠١٤). تكييف مناهج الجغرافيا لطلاب التربية الخاصة بمراحل التعليم العام في ضوء معايير تكييف المنهج "دراسة حالة"، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*،ع٦٣ ، ١٥١-٢٣٣.

٥٣- نجية إبراهيم محمد الدليمي (٢٠١٣). تكييف مناهج الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. *المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين - معايير ومؤشرات التميز: الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين*، ج ٢، عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، ٥٥٩ - ٥٦٦. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/483823

٥٤- نجية إبراهيم محمد (٢٠١٩). واقع تكييف المناهج والبرامج التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة البصرية من وجهة نظر معلميهم، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. ١٦(٦٣)، ١٤٦ – ١٧٣.

٥٥- هبة الله عدلي أحمد مختار (٢٠٠٨). أثر مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي العلوم في تنمية تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي و اتجاهاتهم نحو مادة العلوم .*المؤتمر العلمى الثانى عشر - التربية العلمية والواقع المجتمعي: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للتربية العلمية*، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٧٣ - ٣٠٦. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/30733.

٥٦- هداية إبراهيم الشيخ علي (٢٠١٤). المهام اللغوية وإشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويًا، المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد الثالث والثلاثون، ص ص ٢٢٧- ٣٠٩.

٥٧- وزارة التربية والتعليم المصرية (٢٠١٤)،*الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤-٢٠٣٠)*، التعليم المشروع القومي لمصر معًا نستطيع.

58- Burakgazi, S. (2020). Curriculum adaptation and fidelity: A qualitative study on elementary teachers' classroom practices. *Issues in Educational Research, 30*(3), 920-942. Retrieved from http://www.iier.org.au/iier30/gelmez-burakgazi.pdf

59- Burnett, C., & Figliotti, J. (2015). *Weaving creativity into every strand of your curriculum*. Buffalo, NY: Knowinnovation Inc.□

60- Davis, L. (2018). *Creative Teaching And Teaching Creativity: How To Foster Creativity In The Classroom,* Retrieved from http://psychlearningcurve.org/creative-teaching-and-teaching-creativity-how-to-foster-creativity-in-the-classroom.

61- Dineen,R& Niiu, w. (2008). The Effectiveness of western Creative teaching methods in china, *An Action Research project Psychology of Aesthetes creativity and Arts* ,2 (1) 42 -52.

62- Dlors,J.(1996). *Learning: treasure within, report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*. Paris: UNESCO publishing.

63- Drayton B, Bernstein D, Schunn C,& McKenney S. (2020). Consequences of curricular adaptation strategies for implementation at scale. *Science Education*.;104:983–1007. Retrieved from https://doi.org/10.1002/sce.21595

64- Goodman, B.W. (1993). *Five College Students Involvement in Creating Mathematics and the Reselling Effects on their perceptions of the Nature of Mathematics, thier creative ability and their Creative behavior* . D A. I , 53 (12) June , P 4241 (A)□

65- Hyang, S. Amos, B.A., Gragoudas, S, Lee, Y, Shogren, K, Theoharis, R& Wehmeyer,M. .(2006). Curriculum Augmentation and Adaptation Strategies to Promote Access to the General Curriculum for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Division on Developmental Disabilities*. 41(3), 199-212.□

66- Janney, R. & Snell, M. (2013). *Teachers' Guides to Inclusive Practices Modifying School Work*. (3rd ed.) Baltimore, MD, Paul H: Brookes Publishing Company. London .Sydney.□

67- King-Sears, M. E. (2001). Three Steps for Gaining Access to the General Education Curriculum for Learners with Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 37(2), 67–76. doi.org/10.1177/105345120103700201

68- Kurth, J. A., & Keegan, L. (2014). Development and Use of Curricular Adaptations for Students Receiving Special Education Services. *The Journal of Special Education*, 48(3), 191–203. Retrieved from https://doi.org/10.1177/0022466912464782

69- Lee, Y. (2013). The Teaching Method of Creative Education. *Creative Education, 4,* 25-30. Doi: 10.4236/ce.2013.48A006.

70- Magayon, V. & Tan, E. (2020). The road less taken: differentiated instruction (di) as practiced by grade 7 mathematics teachers in the Philippines. Pupil: *International Journal of Teaching, Education and Learning*. 4. 38-57. 10.20319/pijtel.2020.41.3857.

71- Maker, C. J. (1982). *Teaching models in education of the gifted*. Rockville, Md: Aspen Systems Corp.

72- Okyere, C., Aldersey, H. M., & Lysaght, R. (2019). The experiences of children with intellectual and developmental disabilities in inclusive schools in Accra, Ghana. *African journal of disability*, 8, 542. Retrieved from https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.542

73- Pichla, T., Gracey, J. & Currie, K. (August, 2006). *Teaching All Students. Staff Guide to Accommodations and Modifications.* Retrieved from https://www.shaker.org/Downloads/Accommodations_and_Modifications_Guide.pdf

74- Reif, S. (2012). *Accommodations and Modifications: What's the Difference?*. Retrieved from www.sandrarief.com/2012/07/29/accommodations-modificationswhats-the-difference-2/html

75- Reis, S. & Renzulli, J. (2022). The Schoolwide Enrichment Model: A Talent Development Approach Resulting in Opportunities, Resources, and Encouragement for All Students. 10.4018/978-1-7998-8153-7.ch004.

76- Reis, S., Renzulli, S. & Renzulli, J. (2021). Enrichment and Gifted Education Pedagogy to Develop Talents, Gifts, and Creative Productivity. Education Sciences. 11. 615. 10.3390/educsci11100615

77- Renzulli, J. & Reis, S. (2021). The Schoolwide Enrichment Model: A How-to Guide for Talent Development (3rd ed.). Routledge.. 10.4324/9781003238904.

78- Shey, Patrick Fonyuy. (2017). Curriculum Adaptation and the Accommodation of Children with Dyslexia in Regular Schools in Buea Sub-Division, *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE),* 4(1), 36-47.

79- Starko, A. J. (2018). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight* (6th ed.). New York,NY: Routledge .□

80- Tsai, K. C. (*2015*). A *framework of creative education*. *Education*, 21(1), 137–155.

81- Wright, D.W. (2005). Nine Types of Curriculum Adaptations, Retrieved from http://www.lbschools.net/Asset/files/Curriculum/Special_Ed/Resources/NinetypesofAdaptations.pdf

82- Zhang D, Cui Y, Zhou Y, Cai M & Liu H .(2018). The Role of School Adaptation and Self-Concept in Influencing Chinese High School Students' Growth in Math Achievement. Front. *Psychol*. 9:2356. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02356