درجة التواصل اللغوي المستخدمة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية

اعداد

محمد عودة جدعان العنزي

دكتوراه في القيادة التربوية

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مهارات التواصل اللغوي المستخدمة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وشملت عينة الدراسة (105) من الطلبة الموهوبين، الذين تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وذلك أثناء العام الدراسي (2013/ 2014)، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بالاطلاع على الأدب السابق وتطوير أداة للتعرف على مهارات التواصل وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية ، وقد توصلت الدراسة إلى ان درجة التواصل اللغوي المستخدمة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية كانت مرتفعة، وتبين ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مهارات التواصل اللغوي لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغير الجنس والمرحلة التعليمية، وكانت اهم التوصيات اجراء مزيد من الدراسات حول قدرة عوامل معرفية وانفعالية للتنبؤ بالدافعية للتعلم الى جانب متغيرات مهارات التواصل اللغوي، ومستوى التحصيل، ومن هذه المتغيرات الفاعلية الذاتية المدركة، ومستوى الطموح، وتوعية المدرسين في اهمية مهارات التواصل اللغوي في الدافعية للتحصيل، حيث ان الطلبة مرتفعي التحصيل تسيطر عليهم دوافعهم، واجراء دراسات مستقبلية للمقارنة بين مراحل دراسية اخرى، والتي من شانها ان تعمل تبين تأثير الدافعية في مراحل النمو المختلفة.

الكلمات المفتاحية: التواصل اللغوي، الطلبة الموهوبين، المملكة العربية السعودية

Abstract

This study aimed to identify the linguistic communication skills used by gifted students in the Kingdom of Saudi Arabia. The study sample included (105) gifted students, who were selected by a stratified random sampling method, during the academic year (2013/2014). To achieve the objectives of the study, the researcher By reviewing previous literature and developing a tool to identify communication skills and their relationship to learning motivation among gifted students in the Kingdom of Saudi Arabia, the study concluded that the degree of linguistic communication used by gifted students in the Kingdom of Saudi Arabia was high, and it was found that there were statistically significant differences at the level of significance. (A = 0.05) in the linguistic communication skills of gifted students in the Kingdom of Saudi Arabia due to the variable of gender and educational stage. The most important recommendations were to conduct further studies on the ability of cognitive and emotional factors to predict motivation to learn in addition to the variables of linguistic communication skills and the level of achievement. Among these variables are Perceived self-efficacy, the level of ambition, and teachers' awareness of the importance of linguistic communication skills in motivation to achieve, as high-achieving students are controlled by their motivations, and conducting future studies to compare between other educational stages, which would show the effect of motivation in different stages of development.

Keywords: linguistic communication, gifted students, Kingdom of Saudi Arabia

الإطار العام للدراسة

1. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد اللغة والكلام أهم سمتين تميزان الإنسان عن غيره من الكائنات الحية، فالتواصل اللغوي يُعدّ من أخطر الأنشطة التي يمارسها الإنسان منذ أن وجد على هذه الأرض، فلا يمكن أن نتصور بأي حال من الأحوال وجود تجمع بشري دون تواصل لغوي وإنساني بين أفراده، لذلك يمكن لنا أن نتصور ما يعانيه المعوقون نطقياً أو سمعياً، من صعوبات بسبب حرمانهم من التواصل اللغوي والتواصل الإنساني (أبو عاصي، 2007).

ولكل لغة من اللغات لها نظام خاص بها، ويتكون هذا النظام من الوحدات الصوتية، والمقطعية، والكلمات، والجمل، والتراكيب، وفوق هذا فهي لغة اشتقاقية، معربة...الخ، وغير ذلك من الأنماط الثابتة، والنسق الخاص باللغة العربية. والحقيقة أننا عندما نحلل اللغة نجد أنها أكثر من نظام، وأنها في الحقيقة "نظام النظم". فهي تشتمل على نظام للأصوات، ونظام للمباني ونظام للمعاني. فالنظام الصوتي للغة ما بالإضافة إلى نظام البنية أو التركيب، يؤديان إلى نظام المعاني لهذه اللغة (مدكور، 2000).

وتُعدّ اللغة مكوّن رئيسي من مكونات الثقافة، ووسيلة اتصال بين أفراد المجتمع الواحد، وناقل للفكر، والحضارة، وأساس مهم للحياة الاجتماعية، وهي وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه، ومواقفه، وطريقة لتصريف شؤون معاشه، وإرضاء غريزة الاجتماع لديه (ركابي، 1998).

وتعمل اللغة على إثارة أفكار جديدة وانفعالات آنية، ومواقف وليدة اللحظة لدى الفرد، وتدفعه إلى الحركة والتفكير، وتجد أن للغة اهتماماً كبيراً في الميدان التعليمي في جميع دول العالم لأن المهارات اللغوية هي المحور الذي يدور حوله اللغات بكافة أنواعها وأشكالها، فتعليم اللغة يرمي إلى إكساب المتعلم المهارات اللغوية ممثلة في الاستماع، والتحدث والقراءة، والكتابة، ولا بد من المران المستمر لإتقان هذه المهارات، وهذا ما أكده (الخليفة، 2004) بقوله: "ولا يكفي في إكسابها المعرفة لوحدها، رغم أهميتها كعنصر لا بد من بناء التعلم عليه، بل لا بد من الممارسة، والتكرار، والفهم وإدراك العلاقات، والنتائج والتوجيه، والقدوة الحسنة، والتعزيز، فاللغة العربية

بمهاراتها المتنوعة ليست مجرد مادة دراسية، ولكنها نشاط مستمر يمتد إلى كل وقت، وإلى أي موقف يمكن أن تعلم فيه".

بدأ الاهتمام بالدافعية منذ أواخر القرن الماضي، وأوائل القرون الحالي إلا أن هذه البداية شهدت معالجات سطحية قامت على أساس مفاهيم ومناهج بحث تختلف عن تلك التي تستخدم اليوم، ومع ذلك كان هناك اهتمام ببعض المشكلات التي يطلق عليها اليوم "مشكلات دافعية" (حنا، 2009).

ويعرّف الترتوري (2006، ص35) الدافعية بأنها "مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل"، وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك هي: تحريكه وتنشيطه، وتوجيهه، والمحافظة على استدامته إلى حين إشباع الحاجة.

أما هيلات (2004، ص16) فيعرف الدافعية بأنها "مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة، وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم، ودونها لا يحدث التعلم".

وقد أسهم العديد من علماء النفس السلوكي والصناعي، وعلماء الاجتماع، وعلماء الإدارة بنظرياتهم في توضيح أبعاد وعناصر العملية الدافعية لدى الأفراد من امثال "سكنر Skinner" "وروجرز Rogers" و"واتسون Watson" و"تولمان Tolman" و"ماكليلاند McClelland" و"ماسلو Maslow"، وغيرهم.

ومن النظريات التي عالجت موضوع الدوافع ما أطلق عليها بالنظرية التقليدية التي كان من أشهر ممثليها "فريدريك تايلور F. Taylor" حين رأى أن أسلوب دفع العاملين نحو بذل مزيد من الجهد والجدية في أداء أعمالهم يتم من خلال التحفيز المالي، وهو في ذلك استند إلى مفهوم "الرجل الاقتصادي" الذي جاء به الاقتصادي "آدم سميث".

وتُعدّ الدوافع من أهم موضوعات علم النفس، لأن موقع الدافع من السلوك الذي هو موضوع علم النفس موقع أساسي ومركزي فالذي يحرك السلوك هو الدافع، وترتبط أساليب سلوكنا كلها بصورة قوية بدافع معين، ويهم الناس جميعاً أن يتعرفوا على الدوافع التي تدفعهم وتدفع

الآخرين إلى السلوك في اتجاه معين حتى يستطيعوا فهم أنفسهم وفهم الآخرين مما يمكنهم من تحقيق التكيف الفردي والتكيف الاجتماعي.

وقد كان الاعتقاد السائد قديماً أن الدافعية للتعلم لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين فطرية، وترتبط بالقدرة العقلية العامة لدى الطالب، إلا أن العديد من الباحثين القدماء والمحدثين قد أثبتوا من خلال نتائج الدراسات الوافرة التي أجروها بهذا الصدد، وتتأثر الدافعية للتعلم، بالبيئة الأسرية، ولخبرة التدريبية، وتتأثر بالتفاعل الاجتماعي المبكر، والسنوات العديدة من التعليم المنظم والمبرمج بشكل خاص لتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين. مما دعا إلى الاهتمام بتطوير البرامج الخاصة التي تستثير قابلياتهم واستعداداتهم للتعلم وبالتالي رفع مستوى التحصيل وتقدير الذات لديهم (دودين، 2007).

ولما كانت الدافعية (Motivation) من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، سواء في تعلم أساليب وطرق التفكير، أو تكون الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها أو تحصيل معلومات التفكير أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها أو تحصيل المعلومات والمعارف أو في حل المشكلات إلى آخر جميع أساليب السلوك التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة، لذا تبرز مشكلة الدراسة من خلال الاجابة عن الاسئلة الاتية:

1. ما درجة التواصل اللغوي المستخدمة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مهارات التواصل اللغوي لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغيري الجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مهارات التواصل اللغوي لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية؟

أهمية الدراسة:

ومن هنا جاءت أهمية الدراسة في التعرف إلى مهارات التواصل اللغوي وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين، لتزويد الباحثين والمهتمين بأساس يمكن الاستناد إليه في الدراسات التجريبية المستقبلية عند بناء البرامج التربوية والتعليمية للطلبة الموهوبين وتجريبها، وتقويم أثرها.

كما تنبع أهمية هذه الدراسة من أنها يمكن أن تزود المعلمين والمرشدين التربويين والقائمين على إعداد برامج الطلبة الموهوبين بتغذية راجعة لهم في كيفية استخدام مهارات التواصل اللغوية ودورها في الدافعية للتعلم.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف على درجة التواصل اللغوي المستخدمة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية؟
2. التعرف اذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مهارات التواصل اللغوي لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغيري الجنس؟
3. التعرف اذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مهارات التواصل اللغوي لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية؟

مبررات الدراسة:

تكمن مبررات الدراسة في أهمية دراسة مهارات التواصل اللغوي وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية بوصفها مهارات مهمة وأساسية في عملية التعلم وإيصال المعلومة للطلبة في العملية التعليمية، وهذا يقود إلى إثراء الخبرات التعليمية وتحقيق تحصيل أكاديمي مرتفع لدى الطلبة الموهوبين، ومساعدة المدرسين على استخدام وتطوير طرق وأساليب التعلم للطلبة الموهوبين، وبخاصة أن أحد الأهداف التربوية الحديثة هو الاهتمام بمهارت الاتصال اللغوي في عملية التعلم لأن لها أثر مباشر في زيادة دافعية الطلبة للتعلم، ومن المبررات الأخرى قلة الدراسات العربية التي تحدثت عن هذا الجانب في عملية التعلم والتي أصبحت تمزج بين مهارات التواصل اللغوي ودافعية التعلم، بالإضافة إلى الخصوصية التي يتمتع بها الطلبة الموهوبين واحتياجهم لتطوير كافة المهارات لديهم بما فيها مهارات التواصل اللغوي والتي أشارت الدراسات السابقة أن لها أثر فاعل ومهم في زيادة الدافعية للتعلم لدى الطلبة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

التواصل اللغوي: هو عملية نقل هادفة للمعلومات باستخدام مهارات التواصل اللغوي لدى الطلبة، حيث يعدّ أداء لغوي صوتي يشمل (التحدث، والقراءة)، أو غير صوتي يشمل (الاستماع، والكتابة) يتميز بالسرعة، والكفاءة، والفهم، مع مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة" (عليان، 2007). **ويعرف إجرائياً:** الدرجة التي يحصل عليها الطالب على الاختبار أو المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

الطلبة الموهوبون: "هم أولئك الطلبة الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون خدمات ونشاطات لا تقدمها المدرسة عادة، وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات" (جروان، 2008). ويعرفوا إجرائياً في هذه الدراسة بأنهم الطلبة الموهوبين الملتحقين في مدارس المملكة العربية السعودية وقد تم تصنيفهم على أنهم موهوبين وفق معايير ومحكات اختبار الطلبة الموهوبين في وزارة التربية والتعليم السعودية (النافع والقاطعي والضبيان والحازمي والسليم، 2000).

ثانياً: الدراسات السابقة:

وقام جاب الله (2001) بدراسة هدفت لمعرفة أثر النشاط التمثيلي في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث تم اختيار مجموعتين ضابطة ومجموعة تجريبية بواقع (30) طالباً في التجريبية ومثلهم في الضابطة، وتوصل لعدة نتائج من أهمها: هنالك دور فعال للنشاط التمثيلي في تنمية مهارات التعبير الشفوي، وأن طلبة المجموعة التجريبية حققوا نتائج أفضل من المجموعة الضابطة في أدائهم لمهارات التعبير الشفوي ويرجع ذلك إلى فعالية النشاط التمثيلي المستخدم في هذه الدراسة ، لتدريب الطلبة على مهارات التعبير الشفوي.

وفي دراسة بيتنهام **(Brittenham, 2003)** هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج يقوم على تعليم عادات العقل ومهارات اجتماعية ودراسية، وبناء صلات شخصية ومهنية من شأنها أن تقود إلى النجاح الأكاديمي وزيادة التحصيل الدراسي. حيث تمّ تطبيق البرنامج والاختبار التحصيلي على مجموعة من الشُّعب مكونة من 60 طالباً وطالبة من مستوى السنة الأولى في إحدى جامعات الوسط الغربي الحكوميّة في الولايات المتحدة الأميركية حيث تلقوا دروساً في تنمية مهارات الكتابة، والرياضيات. وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتفاعاً في مستوى اجتياز اختبار الرياضيات بنسبة (85%) مقابل (69%) لدى الطلبة في الشعب الأخرى التي لم تتلق البرنامج، وفي اختبار الكتابة

بنسبة (85%)، مقابل (53%) ممن لم يتلقوا هذا البرنامج، كما أشارت النتائج أن لعادات العقل المستخدمة أثر في تحقيق النجاح وزيادة التحصيل الدراسي.

وفي دراسة **الحمادنة** (2004) هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية "تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات" في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها في الأردن. وقد استخدم الاختبار التحصيلي ومقياس حل المشكلات ومقياس الاتجاهات والبرنامج التعليمي كأدوات للدراسة، واختيرت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر في مديرية التربية للواء بني كنانة حيث تكونت من (8) شعب موزعة على مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من شعبتين ذكور عدد أفرادها (45)، وشعبتين إناث عدد أفرادها (45)، ومجموعة ضابطة تكونت من شعبتي ذكور عدد أفرادها (45) وشعبتي إناث عدد أفرادها (44)، بمجموع (179) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج ما يلي: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، التي طبق عليها البرنامج القائم على استخدام استراتيجية تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات. وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية تعزى إلى الجنس، والتفاعل بين الجنس والمجموعة.

وسعت دراسة (السيد، 2004) إلى دراسة أثر استخدام المدخل المسرحي في تدريس القراءة لطلبة الصف الثاني الإعدادي على تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وبعض مهارات الاستماع الناقد اللازمة لطلبة الصف الثاني الإعدادي والبالغ عددهم (50) طلباً، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وتم تصميم أدوات اختبار لقياس الاستماع، وطبّقها على عينة من طلبة الصف الثاني الإعدادي، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة: تفوق طلبة المجموعة التجريبية في سبع مهارات للقراءة الجهرية هي: سلامة النطق، والضبط النحوي الصحيح، والنطق الإملائي الصحيح، وعدم الحذف، وعدم الإضافة، وعدم الإبدال، وعدم التكرار، كما تفوقت المجموعة التجريبية في ثلاث مهارات للاستماع الناقد هي: استنتاج الأحكام الصحيحة، وتمييز الأفكار الخاطئة، واستخلاص النتائج.

أما دراسة هيلات (2004) فهدفت إلى بناء برنامج تدريبي مستند لاستراتيجية التعليم الذاتي واستقصاء أثره في تنمية توكيد الأطفال لذواتهم ودافعية الإنجاز في الأردن؛ وقد استخدم الباحث البرنامج التدريبي المستند لإستراتيجية التعليم الذاتي ومقياس دافعة الانجاز ومقياس توكيد الذات كأدوات للدراسة، وشملت عينة الدراسة 80 طالباً من رياض الأطفال موزعين في مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة التجريبية ومتوسط الأداء البعدي للمجموعة الضابطة على البعد الكلي لكل من اختبار توكيد الذات واختبار الدافعية للإنجاز لصالح أداء المجموعة التجريبية ومتوسط الأداء البعدي للمجموعة الضابطة على كل من البعد الكلي من اختبار توكيد الذات واختبار الدافعية للإنجاز لصالح أداء المجموعة التجريبية.

وفي دراسة **حمادنة** (2004) التي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية "تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات" في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها في الأردن. وقد اسُتخدم الاختبار التحصيلي ومقياس حل المشكلات ومقياس الاتجاهات والبرنامج التعليمي كأدوات للدراسة، واختيرت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر في مديرية التربية للواء بني كنانة حيث تكونت من (8) شعب موزعة على مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من شعبتين ذكور عدد أفرادها (45)، وشعبتين إناث عدد أفرادها (45)، ومجموعة ضابطة تكونت من شعبتي ذكور عدد أفرادها (45) وشعبتي إناث عدد أفرادها (44)، بمجموع (179) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج ما يلي: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، التي طبق عليها البرنامج القائم على استخدام استراتيجية تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات. وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية تعزى إلى الجنس، والتفاعل بين الجنس والمجموعة.

وفي دراسة روجرز (Rogers, 2008) إلى الكشف عن أثر توظيف عادات العقل في الحصص الدراسية من أجل تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلاب. حيث تم استخدام مقياس عادات العقل واختبار التحصيل الدراسي كأداتين للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (38) طالباً في

بريطانيا، وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين متساويتين: درست المجموعة التجريبية من خلال ست عادات عقلية وهي: المثابرة، والتفكير بمرونة، والسعي للدقة، والنشاط، والأسئلة السابرة، والإبداع والتخيل. بينما درست المجموعة الضابطة بطرق اعتيادية، وتم إجراء اختبار بعدي للمجموعتين. وقد أظهرت النتائج من خلال تحليل البيانات أن استخدام عادات العقل في تدريس المجموعة التجريبية زاد من تحصيلها الدراسي أكثر من المجموعة الضابطة، كما بينت نتائج الدراسة أن عادات العقل هذه مكنّت الطلاب من توظيف مهارات التفكير العليا؛ والتفكير الإبداعي في الدراسة.

وأخيراً هدفت دراسة فردريك (Fredrick, 2008) إلى استقصاء أثر تدريب مجموعة من الطلاب على عادات العقل (التساؤل، المرونة، الإبداع، المثابرة)، وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي. وتم استخدام مقياس عادات العقل واختبار التحصيل الدراسي كأداتين للدراسة، تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبةً في المدارس الثانوية في دبلن، قسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. درست المجموعة التجريبية (4) فصول من مقرر العلوم، وتم تطبيق مهارات التساؤل، وحل المشكلات، والأسئلة السابرة، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الصفية الاعتيادية، وتم إجراء اختبار بعدي للمجموعتين. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلاله إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي ارتفعت درجات أفرادها بشكل ملحوظ. كما بينت نتائج الدراسة أن الإناث في المجموعة التجريبية تفوقن على الذكور في المرونة والمثابرة.

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي نظراً لملائمته لطبيعة وأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية/ منطقة تبوك وذلك في العام (2014/2013) والبالغ عددهم (420) طالباً وطالبةً من الموهوبين والجدول (1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الصف والجنس.

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة حسب الصف والجنس

الصف / الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
الأول متوسط	30	20	50
الثاني متوسط	30	20	50
الثالث متوسط	40	20	60

أول ثانوي	60	25	85
ثاني ثانوي	60	25	85
ثالث ثانوي	60	30	90
المجموع	280	140	420

عينة الدراسة:

شـملت عينة الدراسـة ما نسـبته 25% من الطلبة الموهوبين في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): توزيع عينة الدراسة حسب الصف والجنس

الصف / الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
الأول متوسط	8	5	13
الثاني متوسط	8	5	13
	10	6	16
أول ثانوي	13	7	20
ثاني ثانوي	14	7	21
ثالث ثانوي	14	8	22
المجموع	67	38	105

يتضـح من الجدول السـابق أنه تم اختيار 25% من حجم المجتمع الكلي للدراسـة ليصـبح عدد أفراد الدراسة (105) طالباً وطالبةً من الموهوبين.

خصائص عينة الدراسة:

أولاً: الجنس

جدول رقم (3)

الجدول التكراري لأفراد عينة الدراسة حسب الجنس

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكور	67	63
	إناث	38	37

	المجموع	**105**	**100**

ثانيا: المرحلة التعليمية

جدول رقم (4)

الجدول التكراري لأفراد عينة الدراسة حسب المرحلة التعليمية

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
المؤهل العلمي	أول متوسط	21	20
	ثاني متوسط	21	20
	أول ثانوي	20	19
	ثاني ثانوي	21	20
	ثالث ثانوي	**22**	**21**
	المجموع	**105**	**100**

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بالإطلاع على الأدب السابق النظري والمقاييس المتوفرة لتطوير مقياس للتعرف إلى مهارات التواصـــل اللغوي وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية الســـعودية، وبعد الرجوع لكافة هذه المعلومات قام الباحث بإعداد أداة قياس أولية، ولاعتماد هذه الأداة بشـــكل رســـمي لتطبيقها على عينة الدراســـة فقد قام الباحث بالتأكد من صدقها وثباتها كما يلي.

صدق أداة الدراسة: قام الباحث بالتأكد من صدق الأداة المستخدمة الدراسة بطريقتين هما صدق المحكمين، وصدق البناء بعد تطبيقه على عينة استطلاعية (30) طالب وطالبة.

ثبات أداة الدراسة: تم احتساب معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار باستخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا، والجدول (5) يبين معامل الثبات لمقياس استراتيجية الدافعية للتعلم.

المعالجة الإحصائية:

لتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة تم استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في الإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، ومعاملات الارتباط بيرسون وتحليل الانحدار، وتحليل التباين الأحادي One Way/ ANOVA.

نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو:

ما درجة مهارات التواصل اللغوي المستخدمة لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية؟

فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمهارات التواصل اللغوي في مجال الفاعلية الذاتية، والجدول (7) يوضح ذلك.

1- مجال الفاعلية الذاتية

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمهارات التواصل اللغوي في مجال الفاعلية الذاتية.

الجدول (7)

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لأسئلة مجال الفاعلية الذاتية

ت	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	الأهمية النسبية	الترتيب
1	أشعر بالسعادة عندما أكون في المدرسة.	3.89	0.61	مرتفعة	2
2	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة.	3.78	0.58	مرتفعة	4
3	لدي القدرة على فهم الأفكار التي تدرّس في المناهج الدراسية.	3.65	0.80	متوسطة	9
4	يصعب عليّ الانتباه لشرح المدرّس ومتابعته.	3.91	0.63	مرتفعة	1

5	أعتقد بأنني أقوم بالواجبات الدراسية الموكلة إليّ على أكمل وجه.	3.86	0.60	مرتفعة	3
6	أعتقد أنني طالب جيد أكاديمياً مقارنه مع الطلبة الآخرين.	3.68	0.56	مرتفعة	6
7	أعتقد أنني سوف أحصل على معدل جيد في صفي.	3.66	0.70	مرتفعة	8
8	أحب أن تطرح علي مسائل تناسب قدراتي في التعلم.	3.69	0.77	مرتفعة	5
9	أحب أن يكون زملائي في المدرسة راضين عني.	3.67	0.65	متوسطة	7
الدرجة الكلية		3.75	0.65	**مرتفعة**	

تبين النتائج التي يتضمنها الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات (1- 9) في مجال الفاعلية الذاتية لمهارات التواصل اللغوي ، سجلت متوسطاً حسابياً عاما بلغ (3.75) وبانحراف معياري بلغ **(0.65)**، وبمقارنة هذا المتوسط الذي تم الحصول عليه بمتوسط أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة وهو (3)، يتبين أن النتيجة تزيد على الدرجة المتوسطة (+ 3)، وتقل عن الدرجة العالية (+4). وهذه النتيجة تشير إلى أن استجابات عينة الدراسة كانت إيجابية وبدرجة مرتفعة على جميع العبارات باستثناء العبارة رقم (3، 9) فكانت بدرجة متوسطة.

كما يتضح من خلال مطالعة البيانات الواردة في الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية قد تراوحت ما بين (3.65-3.91) وأن العبارة رقم (4) والتي تنص على أنه " يصعب عليّ الانتباه لشرح المدرّس ومتابعته. ". هي الأعلى بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (3.91)، وبانحراف معياري بلغ (0.63) وقد كانت أهميتها النسبية مرتفعة، في حين أن العبارة رقم (3) والتي تنص على انه: " لدي القدرة على فهم الأفكار التي تدرّس في المناهج الدراسية " هي الأقل بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (3.65) وقد كانت الأهمية النسبية لهذه الفقرة متوسطة، أما الانحراف المعياري فقد بلغ (0.80). كما أن قيم الانحراف تشير إلى مدى تشتت قيم هذا المتغير عن الوسط الحسابي لجميع الفقرات، وإن القيم المنخفضة للانحراف المعياري التي تم التوصل اليها تشير إلى أن إجابات عينة الدراسة متقاربة ومتشابهة إلى حد ما.

2- **مجال القيمة الجوهرية**

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمهارات التواصل اللغوي مجال القيمة الجوهرية.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لأسئلة مجال القيمة الجوهرية

ت	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	الأهمية النسبية	الترتيب
10	أفضل التحدّي في دراستي لأتعلم أشياء جديدة.	3.86	0.60	مرتفعة	3
11	لدي شغف ورغبة شديدة فيما أتعلمه من موضوعات.	3.68	0.56	مرتفعة	6
12	أعتقد بأنني سأوظف ما تعلمته في المدرسة في الحياة العامة.	3.66	0.70	مرتفعة	7
13	أحاول التعلم من أخطائي عندما يكون أدائي سيئاً في الامتحانات.	3.69	0.77	مرتفعة	5
14	أعتقد بأن ما أتعلمه فيه فائدة كبيرة بالنسبة لي.	3.89	0.61	مرتفعة	2
15	أرى أن هناك ضرورة لتطوير المعرفة العلمية المقدمة لنا.	3.78	0.58	مرتفعة	4
16	أعتقد بأن الأنشطة اللاصفية تمنحني الرغبة في الاكتشاف.	3.65	0.80	متوسطة	9
17	أجد أن ما أحصل عليه من مهارات يحسن من دافعيتي نحو التعلم.	3.91	0.63	مرتفعة	1
18	أعتقد بأن ما أتعلمه هو مثير للاهتمام بالنسبة لي	3.67	0.65	متوسطة	8
الدرجة الكلية		3.75	**0.65**	**مرتفعة**	

تبين النتائج التي يتضـمنها الجدول (8) أن المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية للفقرات (10-18)، سـجلت متوسـطاً حسـابياً عاما بلغ (3.75) وبانحراف معياري بلغ **(0.65)**، وبمقارنة هذا المتوسط الذي تم الحصول عليه بمتوسط أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة وهو (3)، يتبين أن النتيجة تزيد على الدرجة المتوسـطة (+ 3)، وتقل عن الدرجة العالية (+4). وهذه النتيجة تشـير إلى أن اسـتجابات عينة الدراسـة كانت إيجابية وبدرجة مرتفعة على جميع العبارات باستثناء العبارة رقم (3، 9) فكانت بدرجة متوسطة.

كما يتضح من خلال مطالعة البيانات الواردة في الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية قد تراوحت ما بين (3.65-3.91) وأن العبارة رقم (17) والتي تنص على أنه " أجد أن ما أحصل عليه من مهارات يحسن من دافعيتي نحو التعلم.. ". هي الأعلى بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (3.91)، وبانحراف معياري بلغ (0.63) وقد كانت أهميتها النسبية مرتفعة، في حين أن العبارة رقم (16) والتي تنص على انه: " أعتقد بأن الأنشطة اللاصفية تمنحني الرغبة في الاكتشاف. " هي الأقل بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (3.65) وقد كانت الأهمية النسبية لهذه الفقرة متوسطة، أما الانحراف المعياري فقد بلغ (0.80). كما أن قيم الانحراف تشير إلى مدى تشتت قيم هذا المتغير عن الوسط الحسابي لجميع الفقرات، وإن القيم المنخفضة للانحراف المعياري التي تم التوصل اليها تشير إلى أن إجابات عينة الدراسة متقاربة ومتشابهة إلى حد ما.

3- **مجال قلق الامتحان**

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمهارات التواصل اللغوي لمجال قلق الامتحان.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لأسئلة مجال قلق الامتحان

ت	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	الأهمية النسبية	الترتيب
19	أشعر بالتوتر والقلق عندما لا أتذكر المادة التي تعلمتها أثناء الامتحان.	3.59	0.70	متوسطة	7
20	أشعر بالضيق وعدم الارتياح عندما يكون عندي اختبار.	3.77	0.68	مرتفعة	3
21	أسعد جداً عندما يؤجل المعلم الاختبار.	3.74	0.70	مرتفعة	4
22	أشعر بالقلق على نتائج الاختبار.	3.73	0.68	مرتفعة	5
23	أجد أن المتعة في المنزل تنعدم وقت الاختبارات.	3.84	0.61	مرتفعة	2
24	يكون مزاجي معكراً وقت الاختبارات.	3.65	0.80	متوسطة	6
25	أشعر بأنه يجب التقليل من الامتحانات ما أمكن.	3.91	0.63	مرتفعة	1
26	أشعر بأن أدائي في الاختبارات سيكون سيئاً.	3.64	0.60	متوسطة	8
الدرجة الكلية		3.73	**0.67**	**مرتفعة**	

تبين النتائج التي يتضمنها الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات (19-26)، سجلت متوسطاً حسابياً عاما بلغ (3.73) وبانحراف معياري بلغ **(0.67)**، وبمقارنة هذا المتوسط الذي تم الحصول عليه بمتوسط أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة وهو (3)، يتبين أن النتيجة تزيد على الدرجة المتوسطة (+ 3)، وتقل عن الدرجة العالية (+ 4). وهذه النتيجة تشير إلى أن استجابات عينة الدراسة كانت إيجابية وبدرجة مرتفعة على جميع العبارات باستثناء العبارة رقم (3، 9) فكانت بدرجة متوسطة.

كما يتضح من خلال مطالعة البيانات الواردة في الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية قد تراوحت ما بين (3.64-3.91) وأن العبارة رقم (25) والتي تنص على أنه " أشعر بأنه يجب التقليل من الامتحانات ما أمكن... ". هي الأعلى بين متوسطات الإجابات،

وبمتوسط حسابي بلغ (3.91)، وبانحراف معياري بلغ (0.63) وقد كانت أهميتها النسبية مرتفعة، في حين أن العبارة رقم (26) والتي تنص على انه: " أشعر بأن أدائي في الاختبارات سيكون سيئاً.. " هي الأقل بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (3.64) وقد كانت الأهمية النسبية لهذه الفقرة متوسطة، أما الانحراف المعياري فقد بلغ (0.60). كما أن قيم الانحراف تشير إلى مدى تشتت قيم هذا المتغير عن الوسط الحسابي لجميع الفقرات، وإن القيم المنخفضة للانحراف المعياري التي تم التوصل اليها تشير إلى أن إجابات عينة الدراسة متقاربة ومتشابهة إلى حد ما.

4- مجال الاستراتيجيات المعرفية

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمهارات التواصل اللغوي لمجال الاستراتيجيات المعرفية.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لأسئلة مجال الاستراتيجيات المعرفية

ت	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	الأهمية النسبية	الترتيب
27	أحاول أن أتمكن من المادة الموجودة في الكتاب عند دراستي للامتحان والتي تعلمتها في الصف	3.73	0.70	مرتفعة	5
28	أحاول أن أتذكر ما قاله المعلم في الصف حتى أتمكن من الإجابة على الأسئلة بشكل صحيح.	3.59	0.95	متوسطة	7
29	يصعب علي تكوين الأفكار الرئيسية عما أقرأ.	3.90	0.60	مرتفعة	2
30	عندما ادرس أنسخ ملاحظاتي لمساعدتي في تذكر المادة.	3.94	0.58	مرتفعة	1
31	عندما أدرس موضوعاً أحاول الربط بين الأشياء.	3.86	0.68	مرتفعة	3
32	اثناء القراءة أكرر بعض الكلمات لتساعدني علي التذكر.	3.70	0.73	مرتفعة	6
33	أضع خطوطاً عريضة للفصول الموجودة في الكتاب لمساعدتي في الدراسة	3.85	0.76	مرتفعة	4
34	أربط ما لدي من معرفة سابقة بما أقوم بقراءته.	3.58	0.66	متوسطة	8
35	عندما تكون المادة صعبة أدرس الأجزاء السهلة.	3.55	0.60	متوسطة	9

36	أقوم بتحديد العناصر الرئيسية والفرعية في المادة المكتوبة.	3.54	0.59	متوسطة	10
37	أتدرب على حل التمارين في كل وحدة وإن كانت غير مطلوبة.	3.53	0.55	متوسطة	11
الدرجة الكلية		3.70	**0.67**	**مرتفعة**	

تبين النتائج التي يتضمنها الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات (27-37)، سجلت متوسطاً حسابياً عاما بلغ (3.70) وبانحراف معياري بلغ **(0.67)**، وبمقارنة هذا المتوسط الذي تم الحصول عليه بمتوسط أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة وهو (3)، يتبين أن النتيجة تزيد على الدرجة المتوسطة (+ 3)، وتقل عن الدرجة العالية (+ 4). وهذه النتيجة تشير إلى أن استجابات عينة الدراسة كانت إيجابية وبدرجة مرتفعة على جميع العبارات باستثناء العبارة رقم (3، 9) فكانت بدرجة متوسطة.

كما يتضح من خلال مطالعة البيانات الواردة في الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية قد تراوحت ما بين (3.53-3.94) وأن العبارة رقم (30) والتي تنص على أنه " عندما ادرس أنسخ ملاحظاتي لمساعدتي في تذكر المادة..". هي الأعلى بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (3.94)، وبانحراف معياري بلغ (0.58) وقد كانت أهميتها النسبية مرتفعة، في حين أن العبارة رقم (37) والتي تنص على انه: " أتدرب على حل التمارين في كل وحدة وإن كانت غير مطلوبة." هي الأقل بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (3.53) وقد كانت الأهمية النسبية لهذه الفقرة متوسطة، أما الانحراف المعياري فقد بلغ (0.55). كما أن قيم الانحراف تشير إلى مدى تشتت قيم هذا المتغير عن الوسط الحسابي لجميع الفقرات، وإن القيم المنخفضة للانحراف المعياري التي تم التوصل اليها تشير إلى أن إجابات عينة الدراسة متقاربة ومتشابهة إلى حد ما.

- مهارات التواصل اللغوي القرائية

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة متغير مهارات التواصل اللغوي القرائية

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لأسئلة متغير مهارات التواصل اللغوي القرائية

ت	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	الأهمية النسبية	الترتيب
46	أحرص على اكتسابي المهارات القرائية المناسبة.	3.57	0.69	متوسطة	7
47	أقرأ النصوص قراءة سليمة خالية من الأخطاء.	3.70	0.54	مرتفعة	6
48	أساعد الطلبة على استنتاج الأفكار الرئيسية من النص المقروء.	3.74	0.80	مرتفعة	5
49	أستنتج الأفكار الفرعية من النص المقروء.	4.04	0.49	مرتفعة	1
50	أسعى دوماً لتقويم المادة المقروءة من حيث الموضوعية والمبالغة.	3.82	0.65	مرتفعة	3
51	أحرص على نطق الحروف والكلمات نطقاً سليماً	3.81	0.55	مرتفعة	4
52	أفسّر بعناية معاني الكلمات والمصطلحات.	4.02	0.45	مرتفعة	2
53	أحدد مفرد وجمع الكلمات.	3.56	0.55	متوسطة	8
54	اقترح دوماً عناوين إبداعية للنص المقروء.	3.55	0.54	متوسطة	9
55	ألخص النص المقروء بلغته الخاصة.	3.54	0.52	متوسطة	10
	الدرجة الكلية	**3.73**	**0.57**	**مرتفعة**	

تبين النتائج التي يتضمنها الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات (46-55)، سجلت متوسطاً حسابياً عاما بلغ (3.73) وبانحراف معياري بلغ **(0.57)**، وبمقارنة هذا المتوسط الذي تم الحصول عليه بمتوسط أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة وهو (3)، يتبين أن النتيجة تزيد على الدرجة المتوسطة (+ 3)، وتقل عن الدرجة العالية (+ 4). وهذه النتيجة تشير إلى أن استجابات عينة الدراسة كانت إيجابية وبدرجة مرتفعة على معظم العبارات.

كما يتضح من خلال مطالعة البيانات الواردة في الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية قد تراوحت ما بين (3.54-4.04) وأن العبارة رقم (49) والتي تنص على " أستنتج الأفكار الفرعية من النص المقروء. " هي الأعلى بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (4.04)، وبانحراف معياري بلغ (0.49) وقد كانت أهميتها النسبية عالية، في حين أن العبارة رقم (55) والتي تنص على ان " ألخص النص المقروء بلغته الخاصة " هي الأقل بين متوسطات

الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (3.54) وقد كانت الأهمية النسبية لهذه الفقرة متوسطة، أما الانحراف المعياري فقد بلغ(0.52). كما أن قيم الانحراف تشير إلى مدى تشتت قيم هذا المتغير عن الوسط الحسابي لجميع الفقرات، وإن القيم المنخفضة للانحراف المعياري التي تم التوصل إليها تشير إلى أن إجابات عينة الدراسة متقاربة ومتشابهة إلى حد ما.

- مهارات التواصل اللغوي الكلامية

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة متغير مهارات التواصل اللغوي الكلامية

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لأسئلة متغير مهارات التواصل اللغوي الكلامية

ت	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	الأهمية النسبية	الترتيب
56	أراعي آداب الحديث في النصوص.	3.93	0.71	مرتفعة	2
57	أهتم بعملية إدارة عملية النقاش والتفاوض.	3.70	0.74	مرتفعة	7
58	أصغي للآخرين أثناء عملية التحدث.	3.81	0.62	مرتفعة	5
59	أحرص على عدم مقاطعة الآخرين عند التحدث.	3.88	0.59	مرتفعة	4
60	استخدم استراتيجيات عدة لإكساب الطلبة مهارات التحدث.	3.76	0.84	مرتفعة	6
61	أقرأ نصـــوصـــاً عديدة لزيادة قدرتهم على التحدث.	3.92	0.72	مرتفعة	3
62	أراعي الزمن المخصص للتحدث.	3.94	0.66	مرتفعة	1
	الدرجة الكلية	**3.84**	**0.69**	**مرتفعة**	

تبين النتائج التي يتضمنها الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات (56-62)، سـجلت متوسـطاً حسـابياً عاما بلغ (3.84) وبانحراف معياري بلغ **(0.69)**، وبمقارنة هذا المتوسط الذي تم الحصول عليه بمتوسط أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة وهو (3)، يتبين أن النتيجة تزيد على الدرجة المتوسـطة (+ 3)، وتقل عن الدرجة العالية (+ 4). وهذه النتيجة تشير إلى أن استجابات عينة الدراسة كانت إيجابية وبدرجة عالية على جميع العبارات.

كما يتضح من خلال مطالعة البيانات الواردة في الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية قد تراوحت ما بين (3.70- 3.94) وأن العبارة رقم (62) والتي تنص على " أراعي الزمن المخصص للتحدث " هي الأعلى بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (3.94)، وبانحراف معياري بلغ (0.66) وقد كانت أهميتها النسبية عالية، في حين أن العبارة رقم (57) والتي تنص على: " أهتم بعملية إدارة عملية النقاش والتفاوض. " هي الأقل بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (3.70) وقد كانت الأهمية النسبية لهذه الفقرة متوسطة، أما الانحراف المعياري فقد بلغ(0.74). كما أن قيم الانحراف تشير إلى مدى تشتت قيم هذا المتغير عن الوسط الحسابي لجميع الفقرات، وإن القيم المنخفضة للانحراف المعياري التي تم التوصل إليها تشير إلى أن إجابات عينة الدراسة متقاربة ومتشابهة إلى حد ما.

- مهارات التواصل اللغوي الاستماعية

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة مهارات التواصل اللغوي الاستماعية

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لأسئلة مهارات التواصل اللغوي الاستماعية

ت	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	الأهمية النسبية	الترتيب
63	أستخرج الأفكار الرئيسية من النص المسموع.	3.89	0.61	مرتفعة	2
64	أستنبط أهم الأفكار الجزئية في النص المسموع.	3.78	0.58	مرتفعة	4
65	أســـعى دوماً لتحديد الهدف العام من النص المسموع.	3.65	0.80	متوسطة	9
66	أقوم بتصنيف النص المسموع إلى حقائق وآراء.	3.91	0.63	مرتفعة	1
67	أبين أهمية النص المسموع بفقرة ختامية.	3.86	0.60	مرتفعة	3
68	أقترح عنواناً للنص المسموع.	3.68	0.56	مرتفعة	6
69	أضبط الحركات الإعرابية في النص المسموع.	3.55	0.68	متوسطة	10

70	أحســـن اســـتعمال بعض الكلمات في جمل واضحة.	3.66	0.70	مرتفعة	8
71	أعطي رأياً فيما استمع بالتأييد أو المعارضة.	3.69	0.77	مرتفعة	5
72	أوظف علامات الترقيم في النص المسموع	3.67	0.65	متوسطة	7
الدرجة الكلية		**3.73**	**0.65**	**مرتفعة**	

تبين النتائج التي يتضمنها الجدول (14) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات (63-72)، سـجلت متوسـطاً حسـابياً عاما بلغ (3.73) وبانحراف معياري بلغ **(0.65)**، وبمقارنة هذا المتوسط الذي تم الحصول عليه بمتوسط أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة وهو (3)، يتبين أن النتيجة تزيد على الدرجة المتوسـطة (+ 3)، وتقل عن الدرجة العالية (+ 4). وهذه النتيجة تشير إلى أن استجابات عينة الدراسة كانت إيجابية وبدرجة عالية على معظم العبارات.

كما يتضح من خلال مطالعة البيانات الواردة في الجدول (14) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية قد تراوحت ما بين (3.55-3.91) وأن العبارة رقم (66) والتي تنص على ان " أقوم بتصنيف النص المسموع إلى حقائق وآراء " هي الأعلى بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (3.91)، وبانحراف معياري بلغ (0.63) وقد كانت أهميتها النسبية عالية، في حين أن العبارة رقم (69) والتي تنص على ان " أضبط الحركات الإعرابية في النص المسموع " هي الأقل بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (3.55) وقد كانت الأهمية النسبية لهذه الفقرة متوسطة، أما الانحراف المعياري فقد بلغ (0.68). كما أن قيم الانحراف تشير إلى مدى تشتت قيم هذا المتغير عن الوسط الحسابي لجميع الفقرات، وإن القيم المنخفضة للانحراف المعياري التي تم التوصل إليها تشير إلى أن إجابات عينة الدراسة متقاربة ومتشابهة إلى حد ما.

السـؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة (a = 0.05) في مهارات التواصـل اللغوي لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السـعودية تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول (15) يبين نتائج اختبار (ت)

جدول (15) نتائج اختبار (ت) للاختلاف في مهارات التواصل اللغوي تبعا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	(ت)	الدلالة
ذكر	76	130.61	22.47	0.08	0.94
انثى	41	130.42	25.94		

يتضح (15) من الجدول أن قيمة الإحصائي (ت) لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، حيث كانت قيمة (ت) 0.08 وهذه القيمة ليست دالة عند مستوى 0.05، وهذا يشير إلى عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) للجنس (ذكر/ أنثى) على مستوى مهارات التواصل اللغوي، تم استخراج قيمة (ت) تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت (0.08) وهي غير دالة عند مستوى (0.05) لذلك لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) على مستوى مهارات التواصل اللغوي، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الطلبة الموهوبين من الذكور والإناث لديهم مقدرة عالية على منهم اللغة واستخدامها وتوظيفها لذلك فإن الذكور والإناث لا يختلفون فيما بينهم في منهم مهارات التواصل اللغوي وتوظيفها في حياتهم.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) في مهارات التواصل اللغوي لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول (16) يبين نتائج اختبار (ت)

جدول (16) نتائج اختبار (ت) للاختلاف في مهارات التواصل اللغوي تبعا لمتغير المرحلة التعليمية

المرحلة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	(ت)	الدلالة
المتوسطة	42	129.62	22.50	0.82	0.94
الثانوية	63	129.40	25.90		

يتضح (16) من الجدول أن قيمة الإحصائي (ت) لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، حيث كانت قيمة (ت) 0.82 وهذه القيمة ليست دالة عند مستوى 0.05، وهذا يشير إلى عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) للمرحلة التعليمية (متوسطة/ ثانوية) على مستوى مهارات التواصل اللغوي، أما بالنسبة للمرحلة التعليمية، فقد تبين أن قيمة الإحصائي (ت) بلغت (0.82) وهي ليست دالة عند مستوى (0.05) وهذا معني عدم وجود أثر ذو دلاله إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) للمرحلة التعليمية (متوسطة/ ثانوية) على مستوى مهارات التواصل اللغوي، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الطلبة على اختلاف مراحلهم لديهم موهبة مرتفعة، وذلك بما يمتلكونه من قدرات وذكاء يستطيعون من خلالها استيعاب مهارات التواصل اللغوي وتوظيفها في حياتهم.

ثانياً: التوصيات:

1- اجراء مزيد من الدراسات حول قدرة عوامل معرفية وانفعالية للتنبؤ بالدافعية للتعلم الى جانب متغيرات مهارات التواصل اللغوي، ومستوى التحصيل، ومن هذه المتغيرات الفاعلية الذاتية المدركة، ومستوى الطموح.

2- توعية المدرسين في اهمية مهارات التواصل اللغوي في الدافعية للتحصيل، حيث ان الطلبة مرتفعي التحصيل تسيطر عليهم دوافعهم.

3- اجراء دراسات مستقبلية للمقارنة بين مراحل دراسية اخرى، والتي من شانها ان تعمل تبين تأثير الدافعية في مراحل النمو المختلفة.

المصادر والمراجع:

أبو عاصـــي، حمدان (2007). **التواصـــل اللغوي ودوره في دراســـة عيوب النطق ومشـــكلات التخاطب**، العلوم الإنسانية، العدد 15، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الترتوري، محمد (2006). **دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي**، عمان: دار الثقاة للنشر والتوزيع.

تركي، أمنة عبد الله (1990). **دراسـة دافعية الإنجاز، تطورها وتباينها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر** أطروحة دكتوراه غير منشـــورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

توق، محي الدين، وقطامي، يوسـف وعدس، عبد الرحمن (2003). **أسـس علم النفس التربوي**، ط3، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جاب الله، علي سـعد (2001). **أثر اسـتخدام النشـاط التمثيلي في تنمية مهارات التعبير الشـفوي لدى تلاميذ الصـف الأول الإعدادي بسـلطة عمان**، مجلة دراسـات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس القاهرة، جامعة عين شمس (68)، 37-67.

جروان، فتحي (2008). **الموهبة والتفوق والإبداع**، ط3: عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

جمل، محمد، والفيصل، سمر (2009). **مهارات التواصل في اللغة العربية**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.

حمادنة، شـهاب (2004). **أثر برنامج تعليمي قائم على اسـتراتيجية "تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات" في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها**، أطروحة دكتوراه غير منشـــورة، جامعة عمان العربية للدراســـات العليا، عمان، الأردن.

حمد، منال محمود علي (2008). **أثر اســـتراتيجية التعليم من أجل الفهم في الدافعية للتعلم ومهارات التفكير العملي لدى طلبة المرحلة الأســـاســـية في دولة الأمارات العربية المتحدة**، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

حنا، سلوى مازن (2009). اثر **برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الخامس الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان الأردن.

الخليفة، حسن جعفر (2004). **فصول في تدريس اللغة العربية**، ط4، الرياض: مكتبة الرشد.

دودين، ثريا يونس (2007). **دراسة مقارنة بين برامج التسريع والإثراء وقياس أثرها على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات للطلبة الموهوبين في الأردن**، ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

ركابي، جودت (1998). **طرق تدريس اللغة العربية**، ط3، دمشق: دار الفكر.

السيد، أحمد محمد (2004). **أثر استخدام المدخل المسرحي في تدريس القراءة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي على تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وبعض مهارات الاستماع اللازمة لتلاميذ الصف الثاني ثانوي الإعدادي**، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، جمهورية مصر العربي، (30)، ص 85- 116.

سيف الدين، هند (1996). **التواصل الإنساني بين اللغة وحوار الجسد**.: مكتبة الانجلو المصرية،القاهرة.

صابر، عبير صابر (2006) **برنامج لتنمية دافعية الإنجاز لدى أطفال ما قبل المدرسة**، رسالة ماجستير غير منشودة معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

عارف، نجوى (2002). **برنامج إرشادي مقترح لتحسين التواصل اللفظي بين الأزواج في المجتمع الأردني في ضوء بعض المتغيرات الديمجرافية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

عليان، أحمد فؤاد (2007). **المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها**، ط2، الرياض: دار المسلم.

محمد، عايدة (2008). **علاقة الانتماء بتقدير الذات لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مديرية عمان الثالثة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.

مدكور، علي أحمد (2000). **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

المومني، محمد أحمد جفال (2006). **أنماط التعلم والتفكير والدافعية وعلاقتها بالتحصـــيل لدى طلبة الجامعة الهاشمية**، رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الهاشمية، الأردن.

النافع، عبد الله، والقاطعي، عبد الله، والضـــبيان، صـــالح، والحازمي، مطلق، والســـليم، الجوهرة (2000). **برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**. الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم التقنية.

هيلات، مصـــطفى قســـيم (2004). **اثر اســـتراتيجية التعليم الذاتي على توكيد الأطفال لذواتهم ودافعيته للإنجاز**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا عمّان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

Brittenham, R. (2003). **Connections: An Integrated Community of Learners.** Journal of Developmental Education**,** 27(1), 18-25.

Defliur, L. & Everette, E. (1986). **Understanding Mass Communication**, Boston, Isughton Miffin Company.

Fredrick, K. (2008). **The relationship between mind Training and Students Grades.** DAI, 57 (6-B), 1226.

Guay, F. Marsh, H. & Dowson, M. (2005). **Assessing Academic Motivation among Elementary School Children**: The Elementary School Scale (ESMS).

Johnson, D.W. (2000). **Reaching out interpersonal Effectiveness and Self Actualization**. Boston, Allyn and Bacon.

Johnson, R (1995) **Student –Student Interaction Ighored But Strategies** (Journal) of Teacher education, 36(4) 22-26.

Lussier, N & Irwin, D. (1990). **Human Relation in Organization**, A Skill Building Approach. Inc. U.S.A.

Okun, B.F (1991). **Effective Helping. Interviewing, and counseling Techniques**, Brooks/ Cole.

Rogers, S. (2008). Infusing Habits of mind in Lessons. J**ournal of Learning and teaching**. 2 (1), 30- 96.