http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.9

مـدى توافر أنمـاط التعلـم بأنموذج كولـب وعلاقته بالموهبة القيادية لدى معلمي مرحلة تعليم الأساس في ولاية الخرطوم - السودان

DOI:10.20428/IJTD.7.1.9

إخلاص حسن السيد عشرية
أستاذ مساعد رئيس قسم علم النفس التربوي – كلية التربية – جامعة الخرطوم

ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.9

مدى توافر أنماط التعلم بأنموذج كولب وعلاقته بالموهبة القيادية لدى معلمي مرحلة تعليم الأساس في ولاية الخرطوم - السودان

إخلاص حسن السيد عشرية

الملخص:

للوصول إلى هدف هذه المحاولة البحثية وهو تقصي مدى توافر أنماط التعلم بأنموذج كولب وعلاقته بتنمية الموهبة القيادية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم بالسودان، قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي لعينة عشوائية من المعلمين بمرحلة تعليم الأساس بولاية الخرطوم، والبالغ عددهم (100) معلم ومعلمة، خلال العام الدراسي (2014-2013)، مستخدمة القائمة التي أعدها كولب ومكارثي(Kolb & McCarthy)، وقام بالتعريب أبو هاشم، وكمال (2005)، وقامت الباحثة بتعديلها لتناسب مجتمع الدراسة، وباستخدام الأساليب الإحصائية (SPSS) لقياس العلاقة بين أنماط التعلم والموهبة القيادية، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية لإيجاد الصدق والثبات، وصلاحية المقياس لقياس ما وضع لقياسه، توصلت نتائج الدراسة إلى أن هنالك تفضيلاً لبعض الأساليب دون الأخرى، كما اتضح وجود توافر أنماط للتعلم عند مستوى دلالة (0.5) في استجابة المعلمين عند تفضيل أحد الأساليب، كما أن نتائج الدراسة تبين أن هنالك تحديات تحدّ من إبداع المعلم عند استخدامه استراتيجيات التعلم المفضل له عند التدريس تُعزى إلى الثقافة المجتمعية الموجهة إلى الحفظ والتلقين. وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها: الحاجة إلى فهم الإرث الإسلامي في التخطيط للتعلم، وخاصة التعلم الإتقاني لتعزيز القيم والمفاهيم في رسم السياسات التعليمية للمتعلمين نحو الإبداع والاكتشاف والتفكير الخلاق وفق أساليب تعلمهم، وأهمية العناية بالبرامج التي تنفرد بإثراء القدرات المعرفية للمعلم والمتعلم منبثقة من البرامج الحديثة للموهبة في إعداد المعلم.

الكلمات المفتاحية :

أنموذج كولب – الموهبة القيادية – مرحلة تعليم الأساس

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.9

Degree of Availability the Patten of Kolb learning Model Related to talented Leadership to the Teachers in Basic Stage - Khartoum State- Sudan

Abstract:

This research attempt to exploring to what extend the Patterns of learning based on kolb's learning model and the development of leadership talented to the teacher in Basic education state, Khartoum, Sudan. As the ultimate goals of education is to evaluate thinking to the highest goal which is increasing the brain capacity to understand and implemented , and conclude and to enable the learner to acquire and master cognitive skills that help him/her to organize and store information and accurate way in order to achieve sustainable development. The researcher has used the descriptive approach to conduct the study on random sample of a100 male\female teachers in basic education in Khartoum state during academic year 2013-2014. The researcher has used Kolb scale translated by Kamal Hashim 2005 and adapted by the researcher. Kolb's learning model to investigate patterns of learning and how it s relate to the development of leadership talent by using statistical analysis (SPSS) to measure the correlation. After conducting the data processing to find validity and reliability, validity of the scale for measuring, the study has conclude that there is f the scale for measuring the position being measured, The study has conclude that there is a preference for some styles as evidence by the presence of statistical significant level 0.5 per teachers response when preferring one of the methods. The result s of the study show that there are challenges that restrict the teacher creativity and ingenuity when using his\her favorite teaching strategies; these challenges are attributed to community – oriented culture of learning by heart and recitation of materials. The study came up with number of recommendations.

Key words :

Kolb model, Talented Leadership, Basic learning Stage

ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.9

المقدمة

تشير الدراسات في علم النفس المعرفي إلى أن الفرد يختلف في الطرق التي يستخدمها في معالجة المعلومات التي يتلقاها والتي يتفاعل بها مع المواقف والإشكالات الحياتية التي يواجهها، حيث تشير العديد من الدراسات العلمية في التعلم والتي تعزى غالباً إلى القدرات يرجع في قسم كبير منها إلى الأسلوب أو التفضيلات الفردية التي يستخدمها الفرد في التعلم (العتوم، 2004). وظهر مفهوم التمييز للفرد أول مرّة عام (1920)، وتلاه عام (1931) ما سماه أدلر بأسلوب الحياة (Life Style)، حيث افترض أدلر أن أسلوب الحياة هو مبدأ النظام الذي تمارس به شخصية الفرد وظائفها، ويرى بأنها الكل الذي يأمر الأجزاء، كما يرى بأن أسلوب الحياة هو المبدأ الأساس الفردي، وهو المبدأ الذي يفسر لنا مفهوم التفرد؛ ويتبنى الاتجاه المعرفي للتعلم افتراضاً وهو أن التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجه من خبرة مباشرة أو غير مباشرة، وينمو المتعلم ويتطور في تفاعله لما يبذله من عمليات ذهنية معرفية يطور من خلالها خبرات ذاتية خاصة به، حددها أسلوب تعلمه وتفكيره (Learning and Thinking Style 0)، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الناس نشيطون، فهم يبادرون في تجارب تساعدهم على التعلم، ويبحثون عن المعلومات لحل المشاكل، ويعيدون ترتيب وتنظيم ما تعلموه محاولة لفهم الخبرة الجديدة، كما أنهم يعتمدون على التجربة والاختبار واتخاذ القرار في تحقيق أهدافهم بدلاً من الاعتماد مباشرة على الأحداث المحيطة، وهذا يضفي أثراً مهماً على هذه الطريقة، من حيث التعلم والتفكير، لذلك يزداد تركيز علماء النفس المعرفي على دور المعرفة في التعلم؛ حيث إن ما تعلمه الفرد سابقاً يحدد بدرجة كبيرة ما يرغب في تعلمه وتذكره مستقبلاً (قطامي،2000). بينما يصف علماء النفس التربوي أن أفضل طريقة في تيسير التعلم تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية (Cognitive Functions) بالتركيز على الأساليب العقلية وأساليب التعلم (Intellectual Styles and Learning Styles) نظراً لأن التعلم مرتبط بالتفكير، والفروق الفردية التي تتداخل في استخدام أساليب معينة عندما يفكر الفرد وعندما يتعلم (Cano & Hewitte ،2000 :413)، حاولت الدراسة الحالية واستنادا إلى الدراسات الحديثة معرفة مدى توافر أنماط التعلم بأنموذج كولب وعلاقته بالموهبة القيادية لدى معلمي مرحلة تعليم الأساس في ولاية الخرطوم – السودان.

مشكلة الدراسة:

تشكل الأساليب المعرفية طريقة الفرد في التعامل مع غيره، كما أكدت دراسات علمية بأن المعلمين التجريديين مثلاً يراعون مشاعر غيرهم وآمالهم أكثر من المعلمين العيانيين (عتوم، 2004)، وأن المعلم التجريدي يعامل تلاميذه بطريقة مرنة ويشجعهم على تحمل المسؤوليات؛ مما يتيح لهم التعبير عن مشاعرهم وفرص الإبداع والاكتشاف. وتشير الدراسات الحديثة في معظم الأبحاث الخاصة بالموهبة والقيادة (عشرية، بترجي، القاضي، 2014) إلى أن التعلم أغلبه قائم على اكتساب المعرفة من خلال التعلم التلقيني؛ فمن هنا كانت هذه المحاولة البحثية عن مدى توافر أنماط التعلم بأنموذج كولب وعلاقته بتنمية الموهبة القيادية لدى معلمي مرحلة تعليم الأساس بولاية الخرطوم – السودان.

أهداف الدراسة

1. معرفة أنماط التعلم بأنموذج كولب وعلاقتها بتنمية الموهبة القيادية في مرحلة التعليم الأساسي، بولاية الخرطوم - السودان.
2. البحث في أنماط التعلم بأنموذج كولب وعلاقتها بتنمية الموهبة القيادية في مرحلة التعليم الأساسي، بولاية الخرطوم بالسودان تعزى لمدة الخبرة التدريسية.
3. أنماط التعلم بأنموذج كولب وعلاقتها بتنمية الموهبة القيادية في مرحلة التعليم الأساسي، بولاية الخرطوم بالسودان تعزى للتدريب المتخصص.

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.9

أسئلة الدراسة

1. ما مدى توافر أنماط التعلم بأنموذج كولب وعلاقته بالموهبة القيادية لدى معلمي مرحلة تعليم الأساس بولاية الخرطوم – السودان؟
2. ما مدى توافر أنماط التعلم بأنموذج كولب وعلاقته بالموهبة القيادية لدى معلمي مرحلة تعليم الأساس في ولاية الخرطوم – السودان وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية لأفراد العينة ؟
3. ما مدى توافر أنماط التعلم بأنموذج كولب وعلاقتها بالموهبة القيادية لدى معلمي مرحلة تعليم الأساس في ولاية الخرطوم – السودان وفق التدريب المتخصص لأفراد العينة ؟

أهمية الدراسة:

تعود أهمية هذه الدراسة إلى أنها :

1. تستند إلى أنموذج كولب وأساليب التعلّم وأنماطه، والتي في ضوئها يمكن النمو للمتعلّمين وخاصة في مجال الإبداع.
2. فرضيات النظرية أن أنماط التعلّم ليست سمات شخصية ثابتة لكنها إلى حد ما أنماط سلوكية قابلة للتعلّم؛ لذا قد تفيد النظرية في التأسيس لإجراءات تعليمية تحقق نتاجات تعلمية أفضل لدى المعلم لتنمية الموهبة القيادية.
3. تأتي أهمية هذه الدراسة في أنها تسهم في معرفة المعلمين عن أسلوبهم المفضل والقدرة على تنمية الموهبة القيادية، وهذا قد يكون مؤشراً للمعنيين بأمر التعليم وتطوير الخصائص التعلّمية للنمط الأعلى للموهبة والقيادة.
4. قد توفر أدباً تربوياً وفكراً قد يساهم في مزيد من البحث التربوي حول أنماط أساليب التعلم للمعلم وحول علاقة أنماط التعليم بالموهبة.

حدود الدراسة

الحدود المكانية : مرحلة تعليم الأساس بولاية الخرطوم.

الحدود الزمانية : خلال العام الدراسي (2014-2013).

الحدود البشرية معلمو مرحلة تعليم الأساس بولاية الخرطوم.

مصطلحات الدراسة :

1 - أنموذج كولب Kolb ، 1984 :

يعرف كولب (Kolb 1984) أسلوب التعلم بأنه الطريقة التي يستخدمها المتعلم في إدراك المعلومات ومعالجتها أثناء عملية التعلم، ويقسمها إلى أربعة أساليب هي : التقاربي Converge ، التباعدي Diverge ، والاستيعابي Assimilator ، والتكيفي Accommodator .

وتتبنى المحاولة البحثية تعريفاً إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد في كل أسلوب من قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب وفقاً للتعريف السابق.

2 - الموهبة القيادية

تعريف الموهبة : إن الموهبة تعني العطية للشيء بلا مقابل، وهذا المصطلح سنتعرف عليه من خلال تقديم معنى الموهبة لغةً واصطلاحاً.

تعريف الموهبة لغةً : تعريف مختار الصحاح للموهبة بأنها (وهب- أي وهب له شيء، والاتّهاب : قبول الهبة) والموهبة هي الشيء الذي يملكه الإنسان. أما قاموس لسان العرب فيعرف الموهبة بأنها (وهب –

ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.9

يهب – وهوب – أي يعطيه شيئاً)، وفي قاموس المنجد نرى أن الموهبة بأنها (وهب – أي إعطاء الشيء إياه بلا عوض)، وتعريف قاموس المحيط للموهبة بأنها (وهب - يهب – والموهبة العطية والسحابة، وأوهب الشيء لـه أي دام لـه). ومما سبق من القواميس العربية نجد أن كلمة موهوب أتت من الأصل (وهب) وتجمع كل القواميس العربية على أن كلمة (وهب) هي العطية أي الشيء المعطى للإنسان والدائم بلا عوض.

تعريف الموهبة اصطلاحاً: الموهبة هي قدرة متميزة وذاتية؛ ولكنها تتميز بالخصوصية. والموهبة تختلف عن الهواية فالموهبة توجد لدى الفرد منذ نشأته لكنها تتبلور عن طريق التدريب والتزود بالمعرفة، أما الهواية فنستطيع أن نكتسبها ونخلقها داخل نفوس الأطفال، ولكن لابد أن نراعي مسألة تقاربها وتناسبها مع إمكانيات الطفل ورغباته، وتلعب الموهبة والهواية دورًا إيجابيًا في حياة الإنسان فهي تساعده على تحقيق ذاته (لويس معلوف،1956. 306) .

الإطار النظري للدراسة :

تطور مفهوم الموهبة :

كانت أولى المحاولات العلمية لفهم ظاهرة الموهبة والتفوق العقلي هي ما قام به جالتون عام (1869م) من خلال التعرف على دور الوراثة في تكوين الموهبة والتفوق الذهني، حيث استخدم في محاولته هذه مصطلح العبقرية والتي عرفها بأنها : "القدرة التي يتفوق بها الفرد والتي تمكنه من الوصول إلى مركز قيادي سواء في مجال العلوم والسياسة والفن والقضاء والقيادة، إلا أن هذا المصطلح اختفى سريعا وحل محله مصطلح التفوق العقلي والمتفوقون عقليا، وأصبح هذا المصطلح هو الأكثر استخداما وتداولا في البحوث والدراسات والبرامج التعليمية (جالتون،1869.28)، ثم توالت البحوث والدراسات للتعرف على الموهوبين حتى جاء ستانفورد بينيه عام (1905م) فطوّر اختبارا للذكاء عرف فيما بعد باسمه اختبار (ستانفورد بينيه) لتطبيقه في تصنيف الأطفال والتعرف على ذوي الذكاء المنخفض والذين سموا بالمتخلفين عقلياً، وذوي الذكاء المرتفع والذين أطلق عليهم المتفوقون عقلياً، وأصبح هذا المقياس من أهم المقاييس التي تستخدم في التعرف والكشف عن الموهوبين، وقد دعم هذا الاتجاه لقياس الذكاء ظهور العديد من النظريات والمفاهيم حول القدرات العقلية (الجراح، 2007. 168).

بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية بدأ التنافس يظهر بين الدول المتقدمة في التطور التقني وبدأت الحاجة إلى المزيد من التركيز على الإبداع والابتكار، فظهرت عدة مفاهيم جديدة للقدرات العقلية؛ أهمها مفهوم التكوين العقلي الذي اقترحه جيلفورد عام (1959م) والذي لخصه في أن التكوين الذهني يتضمن عدة أبعاد هي : التكوين الذهني، والعمليات العقلية، والتفكير التباعدي، والتفكير التقاربي، و المواقف السلوكية، والتقويم.

ثم توالت الدراسات لاحقاً وظهرت مفاهيم جديدة عرفت الإبداع والابتكار، ويعدّ أحدث تعريف لاقى إقبالا واهتماما كبيرا من الباحثين التعريف الذي طوره الدكتور رنزولي (1978م) مصمم البرنامج الإثرائي الثلاثي الأبعاد، حيث يؤكد رنزولي أن الموهبة تتكون من التفاعل بين ثلاثة مكونات للسمات الإنسانية وهي:- القدرة العقلية العالية، والقدرة الابتكارية المرتفعة، والدافع القوي للإنجاز والمثابرة، فمن هذا التعريف ينطلق بأن الموهوبين هم الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذا الترتيب من الخصائص والسمات، واستخدامها في أي مجال من المجالات الإنسانية، وهؤلاء الموهوبون يحتاجون إلى فرص تربوية وخدمات تعليمية لا تتوافر عادة من خلال الدراسة العادية في المدارس (بشارة، 2007. 581) .إن السبب الرئيس لاهتمام العلماء بهذا التعريف هو أن أي موهوب من الضروري له في أي مجال من المجالات أن يستخدم الخصائص الثلاث؛ وهي القدرة العقلية العالية، والقدرة الابتكارية المرتفعة، والدافع القوي للإنجاز والمثابرة.

من هذه التعاريف جميعها؛ الموهوب هو الذي يتوافر لديه استعدادات فطرية وقدرات عقلية غيرعادية أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات العلمية والإنسانية وخاصة مجالات التفوق

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.9

العقلي، والتفكير الابتكاري والإبداعي، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة، واستنادا الى اتجاهات معظم الدراسات العلمية في مجال الاهتمام بالموهوبين (بترجي، 2011، خليفة 2005، عشرية 2010) إلى وضع البرامج والنماذج التي تُعنى برعاية الموهوبين وتصميمها، وتم اعتماد البرنامج الإتقاني لتنمية الموهبة القيادية حيث ارتكز في إطاره المرجعي على خطة تفصيلية على ضوء الأهداف العامة، وقد تم صياغة البرنامج إلى أهدافه من خلال ترجمة الأهداف التعليمية الموجودة بالأنموذج التام لتطوير الموهبة للدكتور عادل عبد الجليل بترجي (بترجي ، 2011) والذي بني على أنموذج رونزلي للموهبة، والذي يقوم على مكونات أساسية هي الإثراء العام، والإثراء المتخصص، والرعاية الخاصة، والأنشطة الموجهة، والمشاريع الهادفة كبرامج أساسية (برنامج لرعاية الموهوبين ضمن خطة مؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص، 2014).

الموهبة ومبادئها الأساسية

(1) يتملك كل إنسان كفايات إبداعية، بينما تمتلك القلة كفايات المواهب المتميزة فى مجال ميكرو بين خمسة مجالات ماكرو هي: المواهب العقلية المعرفية، والفنية، والرياضية، والقيادية، وتكنولوجيا المعلومات.

(2) تعدّ تنمية الإبداع ضرورة حياتية لكل مواطن عربي، لأن من يعجز عن التكيف الإبداعي Creative Adjustment يعدّ عقبة في تقدمه الشخصي وفي النهوض القومي العربي.

(3) تعدّ رعاية الموهوبين ضرورة عربية قومية من أجل مواكبة التقدم العالمي القائم على أساس التنافس العقلي، والبقاء لمن يمتلك أكبر عدد من الموهوبين المبدعين في شتى المجالات (جروان ، 2008).

(4) تتحمل مسؤولية تنمية الإبداع كل مؤسسات المجتمع العربي: كالأسرة، والمدرسة، والنادي، ومنظمات المجتمع المدني، بينما تحتاج رعاية الموهوبين إلى مهارات احترافية عالية المستوى دقيقة التخصص، ولذلك تتطلب إنشاء مؤسسات دقيقة التخصص لتنمية الموهبة المبدعة ورعايتها. والتي توصف بأنها شخصية مبدعة في مستوى عال قادر على التميز Outstanding رباعية الأبعاد هي:

- الأداء الدقيق فيما يحبه ويميل إليه.
- بذل الجهد بسخاء وبنفس راضية في أداء ما يميل إليه.
- القدرة على الوصول إلى إنجاز له قيمة مجتمعية، وينال عليه تقديراً اجتماعياً أو مؤسسياً مثل شهادات التقدير أو الميداليات أو الجوائز مثل نوبل، أو الاعتزاز المجتمعي بكفاياته.
- التخصص الدقيق فيما يميل إليه كهواية أو كاحتراف في فروع من خمسة مجالات واسعة هي:

أ- المجال العقلي المعرفي الذي يشمل العلوم الطبيعية والرياضيات والبيولوجيا أو أي علم أكاديمي وتطبيقاته.

ب- المجال الفني : الذي يشمل الأدب بشتى أصنافه ونوعياته، والفنون التشكيلية بأبوابها الواسعة.

ج- المجال الرياضي: الذي يشمل الألعاب الفردية والألعاب الجماعية.

د- المجال القيادي: الذي يشمل كاريزم الموهوب في قيادة زملائه في حجرة الدراسة، أو في رحلة، أو في قيادة جمعية، أو نادي، أو حزب، أو القيادة الإدارية التي تجمع بين صفات القائد المبتكر وصفات الإداري الملتزم بروتين ونظم حاكمة عند قيادة مؤسسة خدمية، أو سلعية، أو إنتاجية، أو صناعية، أو تجارية، أو زراعية.

هـ- مجال تكنولوجيا المعلومات الذي يشمل موهبة الإبداع في تصنيع خامات الأجهزة وتركيباتها وتوصيلاتها Hardware ، أو موهبة إبداع نماذج تحليلية أو توجيهية أو استراتيجية مستقبلية في مجال العلم أو الصناعة أو الفنون أو الرياضة أو القيادة (خليفة ،1994) .

نمط التعلم الذي ينمي الموهبة القيادية والمفضل للمعلم

إن العلماء المسلمين قد وضعوا منذ عصور طويلة قوائم بالعناصر والمبادئ التربوية التي يجب أن يُراعيها المعلم ويلتزم بها قبل ممارسته مهنة التعليم، ويتطابق الكثير من هذه المبادئ مع ما أوردناه من قوائم الخصائص التي توصل إليها الباحثون المعاصرون في مجال تربية الطلبة الموهوبين والمتفوقين وتعليمهم. وتُمثل القائمة الآتية أنموذجاً يُلخص ما اقترحه عالم مسلم توفي عام (1332) في كتابه "تذكرة السَامع

ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.9

والمتكلم في آدب العالم والمتُعلّم" : أن لايتصدى لمهنة التعليم دون اكتمال أهليته وحصوله على إجازة العلماء له بممارسة المهنة. وأن يكون أسوة (قدوة) حسنة للمتعلمين عنده بأفعاله المصدقة لأقواله، وأن يتسامح مع المتعلمين إذا وقعوا في الخطأ ويعذرهم على هفواتهم، وإذا أراد مؤاخذتهم على ذنب اقترفوه فليكن ذلك تلميحاً، فإن لم يجد ذلك انتقل إلى التصريح، فإن لم يجد ذلك أيضاً انتقل إلى التوبيخ، وأن يرحب بمن حضر من المتعلمين، ويسأل عن المتغيبين، وأن يعود المريض منهم، ويساعد محتاجهم على قضاء حاجته إن استطاع، وأن لا يتحرج من قول "لا أدري" إذا كان لا يعرف ما سئل عنه، أو أن يقول "الله أعلم"، وأن تكون مخاطبته للمتعلمين بمستوى أفهامهم، وأن يساعد على الفهم بتقديم الشواهد والأمثال، ولا بأس من التوسل بالنكت اللفظية والألفاظ الطريفة لتقريب الموضوع إلى أذهانهم، وأن يختار للمتعلمين الكتب التي هي بمستوى عقولهم، وأن لايُكثر عليهم المواد التي يطلب إليهم حفظها وإتقانها، وأن لا يشتغل بالتعليم إذا كان منزعج النفس أو كان في حالة من الملل والجوع أو المرض أو الغضب أو النعاس؛ لأن ذلك مُضر به وبالمتعلمين في آن واحد، وأن يحافظ على الشعائر الدينية، ويتخلق بمكارم الأخلاق، وأن يحافظ على نظافة ثيابه ويتجنب الروائح الكريهة، وأن يشتغل بالتعليم من أجل إصلاح الناشئة وليس طمعاً في المال، وأن يترفع عن ممارسة الحرف والمهن الوضيعة إلى جانب اشتغاله بالتعليم.

وقد ورد في بعض الكتب الإسلامية والتراجم والأدب والتاريخ الكثير من وصايا الخلفاء والأمراء والحكام لمعلمي أبنائهم. وتناولت تلك الوصايا بعبارات موجزة ما يمكن وصفه بأنه يمثل أهم خصائص المعلم الناجح، ومن الأمثلة المعبرة ما نقله الجاحظ في كتابه "البيان والتبيين" عن عتبة بن أبي سفيان من قوله لمؤدب : "ليكن أول ما تبدأ به من إصلاحك بنَي إصلاحك نفسك، فإنّ أعينهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما استحسنت، والقبيح عندهم ما استقبحت، وعلّمهم كتاب الله، ولا تكرههم عليه فيملوه، ولاتتركهم منه فيهجروه، ثم روّهم من الشعر أحسنه، ومن الحديث أشرفه، ولاتُخرجهم من علم إلى غيره حتى يحكموه، فإنّ ازدحام الكلام في السمع مضلّة للفهم، وروّهم سير الحكماء وأخلاق الأدباء، وكن لهم كالطبيب الذي لايعجل بالدواء حتى يعرف الداء، وإياك أن تتكل على عذر مني لك، فلقد اتكلت على كفاية منك، وزد في تأديبهم في برّك إن شاء الله تعالى"، وأخيراً لابُد من التنويه إلى أن ما ذكر من قوائم السمات والخصائص السلوكية للمعلمين لا يستوفي بأي حال كل ما هو مرغوب أو مطلوب كي يكون المعلم فعالاً وناجحاً. وببساطة يمكن القول أنه لا يزال هناك الكثير مَن المتغيرات التي لم يتم كشفها حتى بالنسبة للتعليم الفعال على وجه العموم.

أدوار معلمي الموهوبين ومسؤولياتهم :

- مراقبة تقدم التلاميذ بشكل دقيق للتعرف على التلاميذ الموهوبين والمتفوقين المحتملين.
- تجميع المعلومات عن التلاميذ الذين قاموا بتحديدهم باستخدام عدد من الاستراتيجيات المتنوعة.
- التأكد من صحة المعلومات، والتأكيد على عدم إقصاء تلميذ أو مجموعة من التلاميذ من إمكانية اختيارهم.
- التأكد من إدخال المعلومات لنظام المعلومات الخاص بالمكتب الإداري والمركزي للمدرسة.
- تطوير برامج للتدريس والتعلم تنمي التفكير الإبداعي وتلبي احتياجات مجموعة واسعة من الطلاب.
- وضع البرامج التربوية المناسبة، وتوفير بيئة تعلمية جيدة وشاملة تتوافر فيها عوامل الإثارة والإثراء والإبداع.
- اختيار واستخدام مجموعة واسعة من استراتيجيات التعلم، مثل: التعلم بالاكتشاف، والتعلم الذاتي، وغيرهما. مما يحقق أقصى قدر من النتائج التعليمية للطلاب الموهوبين والمتفوقين بما في ذلك إتاحة الفرصة لهم لعرض تميزهم.
- إتاحة الفرصة للمبدع وللموهوب للبحث بنفسه عن الإجابات باستخدام الأسلوب العلمي للتفكير الإبداعي؛ بحيث يكون دور المعلم هو ميسر المعرفة (Facilitator) أو مرشد حكيم (Mentor) في ضوء أنموذجين للتعلم والرعاية هما :

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.9

الأنموذج الاستقرائي: حيث تعطى إرشادات للمبدع عن المصادر الإلكترونية واللا إلكترونية التي تقدم له إجابات عن كل أسئلته.

الأنموذج الأدائي In – Action: حيث يقدم المعلم بدائل متعددة أمام المبدع والموهوب، وتترك له حرية اختيار أفضلها لتنمية إبداعاته ومواهبه.

- **إدراك العوامل التي تساعد أو تعيق تطوير المواهب الخاصة وعناصر التفوق في طلابهم ؛ مثل الخلفيات الثقافية والاقتصادية والفروقات النوعية.**
- **توفير الفرص المناسبة لحاجات التلاميذ الموهوبين والمتفوقين.**
- **لكل شخص أسلوب حياة إلا أنه لا توجد شخصيتان لهما نفس الأسلوب.**

أولاً : الأساليب المعرفية

مع تطور الدراسات النفسية وظهور علم النفس المعرفي؛ ازداد الاهتمام بالفروق الفردية في مجال تناول المعلومات ومعالجتها. وقد أدى هذا إلى اكتشاف مجال آخر للفروق بين الأفراد هو الأساليب المعرفية. وللأساليب المعرفية أهميتها في حياة الأفراد؛ إذ تصف وتميز الطريقة التي تتم بها العمليات العقلية؛ فأسلوب الفحص والتدقيق ييسر على الفرد فحص المعلومات وتحديد العلاقات بينها، وأسلوب التروي الاندفاع يعبر عن مدى تأمل الفرد وفحصه للمعلومات (جروان، 2008)، ومن ثم اتخاذه القرارات. وتقوم الأساليب المعرفية بدور المنظم لبيئة الإنسان، بما فيها من مثيرات ومدركات، إذ إنها ترتبط بتناول المعلومات وتجهيزها؛ فأسلوب التركيب التكاملي يحدد الطريقة المميزة للإنسان في التمايز والتكامل، بين أبعاد المعلومات والعلاقات المتضمنة في الموقف أو المجال الإدراكي، وثمة علاقة قوية بين الأساليب المعرفية والتحصيل الدراسي؛ إذ إنها تتعلق بأشكال النشاط المعرفي للإنسان وليس محتواه، أي يستطيع الأسلوب المعرفي أن يجيب عن الطريقة التي يفكر بها الإنسان. كما تعبر الأساليب المعرفية عن طرق تفضيل الإنسان لاستقبال المعلومات وإصدارها على النحو الذي يدل على تعلقها بعمليات تناول المعلومات وتجهيزها. وفضلاً عن ذلك؛ فإن الأساليب المعرفية تُعد جزءاً من مجال واسع، هو أساليب التعلم. ويُعرف أسلوب التعلُم في المجال المعرفي بأنه تفضيل الفرد لنمط ما من أنماط معالجة المعلومات.

تلعب الأساليب المعرفية دوراً في عمليات الاختيار والتوجيه المهني، فرواد الفضاء والطيران مثلاً يتميزون بالاستقلال عن المجال الإدراكي كأسلوب معرفي؛ ورجال القضاء يتميزون بالتريث (في مقابل الاندفاع)، ورجال البحث الجنائي يتميزون بالأسلوب المعرفي المرتبط بتحمل الغموض، ويميل الأفراد الذين يعتمدون على المجال (أي يتميز إدراكهم للمواقف بأنه إدراك كلي يعتمد على درجة تنظيم المجال) إلى الاجتماع مع الآخرين، ويفضلون العمل وهم قريبون حسياً ومادياً معهم. كما يهتمون برأي الجماعة في سلوكهم، ويفضلون المهن التي تتطلب قدراً من الاندماج والتفاعل مع الآخرين (رواشدة، 2005). أما الأفراد المستقلون عن المجال (أي يدركون عناصر المجال بطريقة تحليلية، ويدركون أجزاءه بوصفها عناصر منفصلة عن بعضها) فلا يهتمون بآراء الآخرين فيهم، ولا يهتمون باختيار المهن التي تتطلب اندماجاً أو تفاعلاً مع الآخرين، ويفضلون المهن ذات الطبيعة التكنولوجية والعلمية.

ثانياً : أساليب التعلم

يتكون أسلوب التعلم من السلوك المميز الذي يعمل كمؤشر على كيفية تعلم الفرد من بيئته والتكيف معها، ويعطي تلميحات عن كيفية عمل الدماغ، ويعرف مالكوم وآخرون (1981) أسلوب التعلم بأنه: (طريقة لمعالجة المشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في المتعلم، وكما يتضمن الأسلوب الذي يستخدمه المتعلم في حل أي مشكلة التي تواجههم خلال المواقف التعليمية)، أما غريغورك فيرى أن أسلوب التعلم يتكون من (مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم والتي تعدّ الدليل على طريقة تعلم المتعلم، وكيفية استقباله للمعلومات التي يواجهها في البيئة بهدف التكيف).

ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.9

(1) أنموذج إنتوستل Entwistle، 1981:

ويقوم هذا الأنموذج على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم، حيث يحتوي هذا الأنموذج على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة، وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه، ويؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم، وأهم التوجهات التي ينتج عنها أساليب التعلم المختلفة هي : التوجه نحو المعنى الشخصي Personal Meaning Orientation ، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية Reproducing Orientation ، والتوجه نحو التحصيل Achievement Orientation وبناء على هذه التوجهات يرى إنتوستل وجود ثلاثة أساليب للتعلم هي:

أ) الأسلوب العميق Deep Style : ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى، واستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة، علاوة على ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، ويميلون إلى استخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم.

ب) الأسلوب السطحي Surface Style : ويميز هذا الأسلوب القادرين على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع، ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة، والحفظ، والأسلوب المنطقي في الوصول إلى الحقائق تفصيلاً.

جـ) الأسلوب الاستراتيجي Strategic Style : ويميز غير القادرين على تنظيم أوقات استذكارهم للدروس واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة، ودافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح فقط، ويحاولون دائماً الحصول على بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم.

وأجريت دراسات كثيرة حول صدق أنموذج إنتوستل لأساليب التعلم سواء في البيئة العربية أو الأجنبية، وأشارت جميعها إلى تمتع الأنموذج بدرجة مرتفعة من الصدق وقدرته على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، حيث أجمعت النتائج على اختلاف مستوى تحصيل الطلاب باختلاف أساليب التعلم (يمكن الرجوع إلى : عوض الله ، 1986 ، الشرقاوي ، 1996 ، أبو هاشم ، 2000)

(2) أنموذج كولب Kolb، 1984:

وضع كولب أنموذجاً لتفسير عملية التعلم يقوم على أساس نظرية التعلم التجريبي (Experiential Learning Theory) ، ويرى فيه أن التعلم عبارة عن بعدين، الأول: إدراك المعلومات؛ والذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة. والثاني: معالجة المعلومات؛ ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال، ومن خصائص هذا النوع من التعلم أنه من أفضل أنواع التعلم كمعالجة للمعلومات، وهو تعلم متصل أساسه الخبرة، وعملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به، وأنه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة، وأن هذا يتم في أربع مراحل متتالية، هي:

أ) الخبرات الحسية (Concrete Experience) : وتعني أن طريقة إدراك المعلومات ومعالجتها مبنية على الخبرة الحسية، وأن هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة، كما أنهم يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلاً من السلطة التي تتمثل في معلميهم أثناء عملية التعلم، ويستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم، وكذلك التغذية الراجعة الخارجية، وهم ذوو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين، ولكنهم يرون أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة.

ب) الملاحظة التأملية (Reflective Observation) :)حيث يعتمد الأفراد في إدراك المعلومات ومعالجتها على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم، ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز، ولكنهم يتسمون بالانطواء.

جـ) المفاهيم المجردة (Abstract Conceptualization) : ويكون الاعتماد هنا في إدراك المعلومات ومعالجتها لتحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي، والأفراد الذين يميلون إلى ذلك يركزون على النظريات والتحليل المنظم والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء، في حين يكون توجههم ضعيفاً نحو الأشخاص الآخرين.

د) التجريب الفعال: (Active Experimentation) ويعتمد الأفراد هنا على التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين، وهم لا يميلون إلى المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل.

ويرى كولب أن أسلوب التعلم يحدد بناء على درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة، وتنتج هذه الدورة أربعة أساليب وصفها كل من (McCarthy،2005 Kolb،1984، Loo ، 2004 ، Duff، 2004 &Kolb، الكناني و الكندري ، 1992 ، قطامي وقطامي ،2000) على النحو الآتي:

أ) الأسلوب التقاربي (Converge Style) ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة، وهؤلاء الأفراد في العادة عاطفيون نسبياً ويفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورنوا بغيرهم، واهتماماتهم في العادة ضيقة، ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية.

ب) الأسلوب التباعدي (verger Style) ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، وكذلك اهتماماتهم العقلية الواسعة، ورؤية المواقف من زوايا عديدة، ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة وبخاصة مواقف العصف الذهني، ويتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون.

ت) الأسلوب الاستيعابي (Assimilator Style) : ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، وكذلك قدرتهم على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات.

د) الأسلوب التكيفي(Accommodators Style) : ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال، وقدرتهم على تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين على معلومات الآخرين، ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية.

وجد كولب أن "آلية الجمع ما بين الطريقة التي يدرك بها الفرد والطريقة التي يعالجون بها هي التي تكوّن الشكل المتوازن لنمط التعلم- وهو أكثر الطرق راحة للتعلم" . ورغم أن كولب قد فكر بهذه الأنماط على أنها سلسلة متصلة يمر بها الفرد مع الوقت، إلا أن هناك أشخاصاً يفضلون ويعتمدون نمطا واحدا دون البقية، وهذه هي الأنماط الأساسية التي ينبغي على المعلم الانتباه إليها أثناء وضع الحالات التعليمية :

1 - التواؤمي (التجربة المادية / التجريب العملي) (العمليّون).

2 - الاستيعابي (المفاهيم المجردة / الملاحظة المتأملة) (النظريون).

3 - التقاربي (المفاهيم المجردة / التجريب العملي) (الذرائعيون).

التباعدي (التجربة المادية / الملاحظة المتأملة) (المتأملون((الدسوقي، 2012)

(3) أنموذج: (Biggs، 1987)

يفسر هذا الأنموذج أساليب التعلم على أنها طرق تعلم الفرد، ويرى بيجز وجود ثلاثة أساليب للتعلم لكل منهم عنصرين "دافع،استراتيجية" ويؤدي الاتحاد بين الدافع والاستراتيجية إلى أسلوب التعلم، وأجرى بيجز دراسات كثيرة حول هذا الأنموذج (Biggs، 1987-2001) ، ويمكن القول بوضوح ثلاثة أساليب للتعلم فيها، وهي:

أ) الأسلوب السطحي (Surface Style) وأصحاب هذا الأسلوب يرون أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرى؛ أهمها الحصول على وظيفة، وهدفهم الأساس هو إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال الحفظ والتذكر.

ب) الأسلوب العميق(deep Style) ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بالدافعية الداخلية والفهم الحقيقي

ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.9

لما تعلموه، والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص، ويهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة.

ت) الأسلوب التحصيلي(Achieving Style)؛ وينصب تركيز أصحاب هذا الأسلوب في الحصول على أعلى الدرجات لا على مهمة الدراسة، ويتميزون بامتلاكهم لمهارات دراسية جيدة وتنظيم الوقت والجهد.

ويرى الباحثان وجود قدر كبير من التشابه بين أنموذجي إنتوستل وبيجز وهذا ما أكدته العديد من الدراسات العاملية التي قارنت الأنموذجين.

(4) أنموذج (Dunn، Dunn1987.)

يعرف (Dunn،Dunn&Price،1987) أسلوب التعلم بأنه طريقة تأثير عناصر معينة في المجالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية أو الفسيولوجية للفرد، واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها، أو أنه نتاج لأربعة مثيرات هي: "البيئية– العاطفية – الاجتماعية – المادية أو الطبيعية " تؤثر على قدرة الفرد؛ لأنه يتمثل ويحتفظ بالمعلومات أو القيم أو الحقائق أو المفاهيم، واستخدم دن وآخرون (Dunn & et al ، 1995) التحليل البعدي (Meta – Analytic) للتحقق من صدق أنموذج (Dunn) لأساليب التعلم، وذلك بحصر عدد كبير من الدراسات المنشورة حوله في مدة زادت عن عشر سنوات، وأظهرت النتائج تمتع الأنموذج بدرجة مرتفعة من الصدق، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين أساليب التعلم ومستوى الأداء الأكاديمي لدى الطلاب باختلاف العينات والمراحل التعليمية التي أجريت فيها الدراسات.

وقد توصلت الدراسات التي أجراها كل من " Dunn، Dunn1987 " إلى أن الاختلاف في أساليب التعلم لا يكون فقط بين الطلبة من ذوي الأعمار والقدرات العقلية المختلفة؛ بل وبين طلبة متكافئين في العمر والقدرات العقلية، فقد وجدا أن المقررات التعليمية وطرق تدريسها التي تناسب بعض الطلبة، كانت عائقاً أمام تعلم طلبة آخرين، وكذلك أظهرت نتائج دراسة (Dunn& et al،2001) وجود تأثير إيجابي لأساليب التعلم في ضوء أنموذج (Dunn) بمكوناته المختلفة على التحصيل في الدراسات الاجتماعية، وكذلك الاتجاه نحوها لدى طلاب المدارس المتوسطة.

(5) أنموذج (Felder and Silverman، 1988)

يعرف فلدار وسيلفرمان أساليب التعلم بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية، والتي تعمل معاً كمؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية إدراك المتعلم وتفاعله واستجابته مع بيئة التعلم. ويشتمل هذا الأنموذج على أربعة أساليب ثنائية القطب (Bipolar)،هي:

أ)الأسلوب العملي – التأملي (Active – Reflective Style)؛ وأصحاب هذا الأسلوب يتعلمون من خلال التجريب والعمل في مجموعات في مقابل التعلم بالتفكير المجرد والعمل الفردي.

ب) الأسلوب الحسي – الحدسي (Sensing – Intuitive Style) والتعلم هنا من خلال التفكير الحسي أو العياني مع التوجه نحو الحقائق والمفاهيم في مقابل التفكير التجريدي والتوجه نحو النظريات وما وراء المعنى.

ت) الأسلوب اللفظي – البصري (Visual – Verbal Style) يميلون إلى الأشكال البصرية للمادة من صور ورسوم بيانية مقابل التفسيرات الشفهية والمكتوبة.

د) الأسلوب التتابعي – الكلي (Sequential – Global) والتعلم هنا من خلال خطوات دقيقة تتابعية مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف.

الدراسات السابقة:

تناولت دراسة أنماط التعلم السائدة على أساس مقاييس أخرى؛ إذ توصلت دراسة) ارتاحي، 1993) إلى أن نسب أنماط التعلم حسب أنموذج كولب بين طلبة الصف العاشر في عمان / الأردن، هي(34 %) تشعبي،(20 %) تمثلي،(18 %) تقاربي،(28 %) تواؤمي، كما أشارت إلى وجود أثر لنمطي التعلم التباعدي والتواؤمي

في تحصيل طلبة الصف العاشر في مدينة عمان مقارنة بالنمطين الآخرين التقاربي والتمثلي .وتوصلت دراسة المجالي (1996) إلى أن أنماط التعلم على أساس مقياس كولب تتوزع بين طلبة الثاني الثانوي في تربية الكرك (إلى 35.6 % تقاربي)، (26.8 % استيعابي)، (22.1 % تكيفي)،(15.5% تباعدي). ولم يقف اهتمام التربويين بأنماط تعلم الطلبة عند حد مسحها والتعرف على أشكالها، بل توجه أيضا إلى استقصاء آثار أنماط تعلم الطلبة في نتاجات تعلمية : كالتحصيل، وأداء عمليات العلم، وأحياناً أخرى استقصاء الأثر المدمج للنمط التعلمي مع متغير آخر كطريقة التدريس، ومن الدراسات التي تناولت ذلك؛ الدراسة التي أجراها رواشدة (1993) وأشارت إلى أنه لا يوجد أثر للنمط التعلمي اعتمادي/ مستقل) في اكتساب المفاهيم العلمية بين طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن، لكن له أثر في كل من تفسير الظواهر العلمية وحل المشكلة لصالح النمط المستقل، ولا أثر للتفاعل بين نمط التعلم وأي من الاستراتيجيتين فوق المعرفية)، وخرائط المفاهيم والكشاف المعرفي (في اكتساب المفاهيم أو تفسير الظواهر أو حل المشكلة Steyn & Marree) . وتوصلت دراسة (ستين ومري 2003)إلى وجود أثر لأنماط التعلم الداخلي في أداء طلبة السنة الأولى من كلية الهندسة وكلية العلوم (رواشدة، نوافلة، العمري 367) من طلاب العلوم في جامعة بريتوريا بعد تلقيهم تدريساً مدعماً لمفاهيم أساسية في العلوم والرياضيات (Roberts & Dyer). وتوصلت دراسة (روبرتس ودير 2005) إلى عدم وجود أثر للنمط المعرفي باستخدام أنموذج جريجورك في تحصيل مجموعة من الطلبة يدرسون مساقاً في (Gregorc) الأحياء في جامعة فلوريدا بطريقة المحاضرة الموضحة على الإنترنت، كما لا يوجد أثر للنمط المعرفي في اتجاهاتهم. (Manochehri &)وتوصلت دراسة مانوجهري ويونغ إلى وجود أثر لأنماط التعلم حسب أنموذج كولب (Young، 2006) تباعدي، وتقاربي، وتمثلي، وتواؤمي) في معارف الرياضيات للطلبة في جامعة تكساس، ولكن لا يوجد أثر لنمط التعلم في رضاهم من طريقة التدريس، ولا يوجد أثر للتفاعل بين نمط التعلم وطريقة التعليم التقليدية أو القائمة على الإنترنت في امتلاك الطلبة لمعارف الرياضيات. (Wang، Wang، Wang &). (Hung، 2006) وأشارت دراسة (Sun، Lin، & Yu2008)إلى أن طلبة الصف الخامس بجميع أنماط تعلمهم حسب أنموذج كولب تباعدي، تقاربي، تمثلي، تواؤمي، يحصلون على نتائج أفضل بتعلمهم العلوم في المختبر القائم على الإنترنت مقارنة بتعلم الدراسات المبكرة المشهورة التي أجريت في هذا المجال ومنها : دراسة (Bishop،1968) التي استهدفت الإجابة عن التساؤلات الآتية : ما السمات الشخصية والاجتماعية والسلوكات التي تميّز معلمي المدرسة الثانوية الذين تم اختيارهم كمعلمين ناجحين من قبل طلبة موهوبين من ذوي التحصيل رفيع المستوى؟ ما أنماط السلوك الصفي للمعلمين الذين حُكم عليهم بالفاعلية من قبل طلبة موهوبين؟

وقد أظهر تحليل نتائج الدراسة ما يلي: تميز المعلمون الناجحون بأنماط حياتية مختلفة عن المعلمين غير الناجحين؛ حيث إنهم كشفوا عن اهتمامات متنوعة كالمطالعة والمشاركة في الأنشطة الفنية والثقافية وقراءة الشعر والقصص، والكتب، وسير الحياة، كما وجدت فروق ذات دلالة بين المجموعتين من حيث الاتجاهات المهنية والسلوكات الصفية التالية لصالح المعلمين الناجحين أو الفعّالين: حيث يظهرون اتجاهات إيجابية وحساسية وتعاطفاً مع الطلبة؛ وهم أكثر توجهاً نحو الطلبة في تعليمهم؛ وأكثر حماساً ودراية بالموضوعات التي يدرسونها؛ ويدعمون المشروعات التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين؛ كما يتخذون اتجاهاً عملياً أكثر تنظيماً وترتيباً في غرفة الصف. وفي دراسة أخرى أجراها (Lindsey،1980) لخّص الخصائص الشخصية والسلوكات التعليمية المفضلة من قبل الطلبة، والتي وجدت لدى المعلمين الناجحين في عملهم مع الطلبة الموهوبين: الخصائص والاتجاهات الشخصية : يتفهم، يتقبل، يحترم، يثق، لديه شخصية قوية؛ حساس لمشكلات الآخرين ويقدم الدعم المناسب لهم؛ منفتح على الأفكار الجديدة ويتصف بالمرونة؛ لدية ذكاء فوق المتوسط ويظهر أسلوباً ذكياً في فهم الأشياء والتعميم والمبادرة والتنظيم والربط؛ لديه اهتمامات ثقافية وأدبية وفكرية؛ لديه رغبة في التعلم وزيادة المعرفة وتحقيق تحصيل رفيع المستوى؛ متحمّس؛ حاضر البديهة ومدرك؛ ملتزم بالتفوق؛ يشعر بالمسؤولية عن سلوكه ونتائجه؛ يرشد ولا يجبر أو يضغط؛ يكون ديموقراطياً وليس مستبداً؛ يركز على العملية والنتاج معاً؛ يكون مبادراً وتجريبياً وليس نمطياً جامداً؛ يستخدم أساليب حل المشكلة ولا يقفز إلى استنتاجات غير مبنية على أسس سليمة؛ يشرك الآخرين في الاكتشاف ولايعطي إجابات فقط. السلوكات التعليمية : يطور برنامجاً مرناً في ضوء الحاجات الفردية

ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.9

للطلبة؛ يخلق مناخاً صفياً آمناً متسامحاً ومبهجاً؛ يعطي تغذية راجعة للطلبة؛يستخدم استراتيجيات متنوعة في التعليم؛ يحترم القيم الشخصية والمنظور الذاتي لكل طالب ويقوي ما هو إيجابي منها؛ يقدّر الإبداعية والتخيل؛ يثير العمليات العقلية العليا؛ يحترم الفردية والكرامة الشخصية.

وهناك دراسة أجراها الباحث (Chambers،1973) للتعرف على خصائص المعلمين الناجحين في رعاية إبداعات الطلبة وتنميتها على المستوى الجامعي في الولايات المتحدة. طلب شامبرز من عدة مئات من علماء النفس والكيميائيين المبدعين أن يصفوا المعلمين الذين كان لهم الأثر الأكبر في تنمية تطورهم الإبداعي أو إعاقتهم. ولخص الخصائص الميسرة للتطور الإبداعي حسب الأهمية على النحو التالي : يعاملون المتعلمين كأفراد لا كجماعة؛ يحرصون على ممارسة دور المعلم كقدوة وأنموذج لطلبته؛ يقضون وقتاً كافياً مع الطلبة خارج الصفوف؛ يؤكدون أن التميز أمر متوقع ويمكن بلوغه؛ متحمسون؛ يتقبلون طلبتهم على قدم المساواة ودون تمييز أو محاباة؛ لايتأخرون عن مكافأة العمل أو السلوك المبدع حال وقوعه؛محاضراتهم حيوية وممتعة؛ ممتازون في العمل مع الطلبة بصورة فردية. أما المعلمون الذين يعيقون التطور الإبداعي فوجد أن أبرز خصائصهم : لايشجعون أفكار الطلبة وإبداعاتهم؛ لايشعرون بالأمان؛ يفرطون في النقد؛ يكثرون من التهكم؛ غير متحمسين؛ يؤكدون على التعلم الأصم أو التعلم القائم على الحفظ دون الاهتمام بالمعنى؛ متصلبون وجامدون؛ لايتابعون ما يستجد في ميدانهم؛ غير مقتدرين مهنياً على الأغلب؛ لديهم اهتمامات محددة؛ لايتواجدون عند الحاجة إليهم خارج الصف؛ وكما يلاحظ تتضمن القائمة أعلاه عدداً من السمات المشتركة بين المعلمين الناجحين مع الطلبة الموهوبين أو المتفوقين بغض النظر عن المستوى الدراسي لهم، كما أن هناك سمات أخرى مشتركة بين المعلمين الناجحين مع الطلبة العاديين والطلبة المتفوقين أو الموهوبين.

دراسة "فونكس وبفلوجر" Mönks & Pflüger (2005) : قام الباحثان بدراسة مقارنة لتعليم الموهوبين في (18) دولة أوروبية معتمدين في ذلك على البيانات التي تقدمها كل دولة لمنظمة اليونسكو. وقد تناولت الدراسة ستة عناصر أساسية بالبحث هي "1) التشريعات واللوائح والإرشادات المدرسية. 2) الاحتياجات الخاصة والمؤن اللازمة. 3) معايير التعرف على الموهوبين. 4)التدريب المهني وتحديث خبرات المعلمين وتكوين الشبكات اللازمة. 5) الرعاية البحثية والمهنية والاستشارة. 6) الأولويات والتوقعات. وقد خلصت الدراسة إلى أن الوضع التشريعي لتعليم الموهوبين وتوفير احتياجاتهم أصبح أمراً واقعاً في هذه البلاد، كما أن هناك اهتماما بتدريب المعلمين وتنميتهم مهنياً؛ ليتمكنوا من التعامل مع الموهوبين بالشكل اللازم. وقد أظهرت النتائج كذلك أن أفضل الدول التي حققت تقدماً في هذا المجال كانت إنجلترا وألمانيا وسويسرا.

دراسة "فان تاسل باسكا وستامبوج" VanTassel-Baska & Stambaugh (2005) : تناولت الدراسة المعوقات الرئيسة التي تعيق المعلمين عن تقديم تعليم متميز للموهوبين في الفصول النظامية. وخلصت الدراسة إلى أن أهم هذه المعوقات يتمثل في : عدم إلمام المعلم بالمعرفة اللازمة في المادة الدراسية، عدم توافر مهارات إدارة الفصل لدى المعلم، اتجاهات المعلمين ومعتقداتهم حيال التعلم، عدم توافر المعرفة اللازمة لتعديل المنهج، صعوبات الاستخدام الفعال للموقع والموارد، عدم وجود خطة واضحة من قبل المعلم أو المدرسة لتعليم الموهوبين، وعدم إلمام المعلمين بالأصول التربوية اللازمة لتعليم الموهوبين، وقد قدمت الدراسة بعض المتضمنات التربوية لمحاولة علاج تلك الصعوبات؛ كان من أهمها : الإعداد الجيد للمعلمين من خلال برامج التنمية والتدريب المهني، وتبني خطة واضحة من قبل المدرسة لاكتشاف الموهوبين ورعايتهم.

دراسة "سوانسون" Swanson (2007) : سعت دراسة الحالة هذه للكشف عن وضع سياسات تعليم الموهوبين وتطويرها وتنفيذها في جنوب كارولينا من ثلاثة منظورات رئيسة هي : صناع السياسة، حلقات الوصل، والمتبنين للسياسات. وقد اعتمدت الدراسة على مراجعة الوثائق، والمقابلات الفردية والجماعية المركزة مع صناع السياسة، والموظفين ومديري المدارس والمعلمين في سياق عملية جمع البيانات. وقد أظهرت النتائج أن إصلاح التعليم العام قد نجم عنه تغير في تعليم الموهوبين وتوفير الموارد اللازمة لتطوير برامج الموهوبين وتوفير فرص متساوية وفقاً لمعايير محددة. كما اتضح أن التغير الأساسي كان في العلاقات السياسة والقيادية من جانب القائمين على إدارة هذه البرامج مما أدى إلى دفعة نوعية في تقدمها.

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.9

دراسة مصيري (2007): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المهام المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم السعودية في اكتشاف الموهوبين ورعايتهم بمدارس التعليم العام. وأكدت نتائج الدراسة أن الإدارة العامة لرعاية الموهوبين تقوم أحيانا بوضع الخطط وتتابع تنفيذها، ووضع التشريعات المنظمة لتطبيق كافة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وتأهيل الكوادر البشرية لاكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وتتوسع في إنشاء مراكز الموهوبين، وتتبادل الخبرات مع الجهات المعنية في مجال رعاية الموهوبي، وأنه نادرا ما تقوم الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بإنشاء قاعدة معلومات للموهوبين، وتنسيق العلاقة بين مراكز الموهوبين ومؤسسة الملك عبد العزيز للموهبة والإبداع.

. دراسة " جاليتيس Galitis " (2008): قام الباحث باختبار منظورات ورؤى معلمي المدارس الابتدائية والمديرين والموظفين المختصين في ضاحية ميلبورن، فيما يتعلق بفلسفة تعليم الموهوبين وأهدافها. وقد تم جمع البيانات عن طريق إجراء المقابلات مع معلمين ومديرين وموظفين في إحدى المدارس التي شاركت في برنامج تنمية مهنية لتعليم الموهوبين. وخلصت الدراسة إلى أهم النجاحات التي يجب إبرازها، وكذلك نقاط الضعف التي يجب العمل على تحسينها في سياق تطبيق برنامج اكتشاف الطلاب الموهوبين ورعايتهم في المدرسة.

دراسة " شين وآخرون". Shane، et al (2011): وظفت الدراسة أنموذج "فان تاسل باسكا" Van Tassel Baska الخماسي لسياسات تعليم الموهوبين عالية الجودة في تحليل سياسات تعليم الموهوبين وتقويمها في هونج كونج. وقد ركزت الدراسة على طبيعة السياسات المتبعة في تعليم الموهوبين. وخلصت إلى أنه هناك العديد من نقاط الضعف التي يجب العمل على تحسينها فيما يتعلق بالسياسات وإدارة تعليم الموهوبين.

من خلال الدراسات السابقة تتضح أهمية العناية بإعداد معلم الموهوبين وتأهيله.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لاستجابات تقدير مائة معلم ومعلمة عن أنماط التعلم بأنموذج كولب، كاستراتيجية للتعلم الإتقاني وعلاقته بتنمية الموهبة القيادية.

عينة الدراسة

تم تطبيق الاختبار على (100) معلم ومعلمة من مرحلة تعليم الأساس بولاية الخرطوم تم اختيارهم عشوائياً من جملة ما يقارب (4000) معلم بولاية الخرطوم.

خصائص العينة

الجدول رقم (1) يبين خصائص أفراد العينة حسب النوع والخبرة والتدريب

نوع العينة	التكرار	خبرة أفراد العينة	التكرار	تدريب أفراد العينة	التكرار
الذكور	%50	أقل من 5 سنين	%40	خاص بالموهبة	30
الإناث	%50	أكثر من 5 سنين	%60	تربوي عام	%70
المجموع	%100		%100		%100

1 - أفراد العينة من حيث العدد؛ عدد المعلمين الذكور يساوي عدد الإناث من المعلمات.

2 - لا يتساوى أفراد العينة من حيث الخبرة نسبة للذين هم في سنوات خبرة أقل من خمسة سنوات (40 %) وأكثر من 5 سنوات (60 %).

3 - أما عن التدريب الخاص بالموهبة (30 %)، أما الذين تلقوا تدريب عام (70 %).

ISSN : 2415 - 4563

أدوات الدراسة :

(1) قائمة أساليب التعلم المعدلة Learning Styles Inventory Adapted

أعد هذه القائمة كولب ومكارثي(Kolb & McCarthy(2005تعريب أبو هاشم، و كمال (2005) وتتكون من (4) مجموعات من الجمل مرتبة أفقيا، وتتوزع على الأبعاد الأربعة (التباعدي، التكيفي، الاستيعابي، التقاربي)، وقامت الباحثة بتعديل العبارات لتناسب المجتمع السوداني، وعرضها على محكمين خبراء في التربية وعلم النفس، وبعد التأكد من صحّتها في قياس ما وضعت لقياسه، تم تقديمها لمعلمي مرحلة تعليم الأساس كعينة عشوائية.

الاتساق الداخلي للمقياس، وتم التحقق من ذلك بحساب:

معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول السابق.

(2) محتويات محاور تنمية الموهبة القيادية (ستة محاور)

وهي الإثراء العام، والإثراء المتخصص، والرعاية الخاصة، وتنمية المهارات، والأنشطة الموجهة، والمشاريع الهادفة، بالإضافة إلى برنامجين مساندين هما: تثقيف أولياء الأمور، والإرشاد النفسي، وهي عبارة عن البنود التي قام عليها برنامج الأنموذج التام للموهبة.

الثاني : محتويات محاور برنامج تنمية الموهبة القيادية؛ وهو برنامج مستخلص من الأنموذج التام للموهبة القيادية (بترجي، 2011) بنفس المحاور الأساسية للبرنامج والمكون من (الإثراء العام، والإثراء المتخصص، والرعاية الخاصة، والأنشطة الموجهة، والمشاريع الهادفة)، بالإضافة إلى برنامج تثقيف الأسر، والإرشاد المدرسي. وللتأكد من صدق المقياس وثباته تم عرضه على محكمين في علم النفس والتربية، وبحساب صدق الاتساق الداخلي وجد ارتباك عال بين بنوده.

صدق الاتساق الداخلي: ويعبر صدق الاتساق الداخلي عن درجة ارتباط بيرسون لأبعاد الموهبة القيادية بالدرجة الكلية للاستبانة، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (2) معاملات ارتباط بيرسون لتنمية الموهبة القيادية

م	أبعاد تنمية الموهبة القيادية	معامل ارتباط
1	الإثراء العام لتنمية الموهبة القيادية	0.960××
2	الإثراء المتخصص لتنمية الموهبة القيادية	0.950××
3	الرعاية الخاصة لتنمية الموهبة القيادية	0.917××
4	الأنشطة الموجهة لتنمية الموهبة القيادية	0.829××
5	المشاريع الهادفة لتنمية الموهبة القيادية	0.950××
6	تثقيف أولياء الأمور بالموهبة	0.870××
7	الإرشاد النفسي المتخصص	0.960××

×× دال إحصائياً عند (0.01)

أظهرت الدراسة أن بعضها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويحقق هذا تمتعها بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس لأبعاد تنمية الموهبة القيادية.

من الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.9

إليه دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويحقق هذا تمتع البنود بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس أساليب التعلم.

قائمة أساليب التعلم المعدلة Learning Styles Inventory Adapted

أعد هذه القائمة كولب ومكارثي(2005)Kolb & McCarthy تعريب أبو هاشم، وكمال (2005)، وتتكون من (4) مجموعات من الجمل مرتبة أفقياً، يطلب من الفرد قراءتها جيداً ليقرر مدى انطباق كل جملة عليه، بحيث يعطي (4) للجملة المفضلة بالنسبة له، (3) للجملة الثانية من التفضيل، (2) للجملة الثالثة في التفضيل، (1) للجملة الأقل تفضيلاً، ولا يكرر الدرجة نفسها لجملتين في صف واحد. وتتوزع الجمل على الأبعاد الأربعة (التباعدي، التكيفي، الاستيعابي، التقاربي).

المعالجات الإحصائية

معامل الارتباط، المتوسطات، صدق المحكمين، معامل الاتساق الداخلي على النحو الآتي:

جدول (3) معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس الفرعي

الأسلوب	البنود	معامل الارتباط	الأسلوب	البنود	معامل الارتباط
التباعدي	أ	××0.420	الاستيعابي	ا	××0.511
	ب	××0.583		ب	××0.428
	ج	××0.301		ج	××0.458
	د	××0.614		د	××0.537
التقاربي	ا	××0.527	التكيفي	ا	××0.470
	ب	××0.565		ب	××0.509
	ج	××0.568		ج	××0.360
	د	××0.613		د	××0.388

نتائج الدراسة وتفسيرها:

الفرض الأول : ما مدى توافر أنماط التعلم بأنموذج كولب وعلاقته بتنمية الموهبة القيادية في مرحلة تعليم الأساس، بولاية الخرطوم بالسودان. وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (4) معاملات الارتباط بين أساليب التعلم ومكونات برنامج الموهبة القيادية

الأساليب	التكيفي	التقاربي	الاستيعابي	التباعدي
الإثراء العام	××0.454	×0.323	0.293	0.287
الإثراء المتخصص	××0.361	×0.323	0.280	×0.327
الرعاية الخاصة	××0.384	××0.350	×0.334	0.321
الأنشطة الموجهة	××0.417	××0.344	×0.333	0.226
المشاريع الهادفة	0.214	0.266	0.274	0.267

×دال عند(0.05)، ×× دال عند (0.01)

يتضح من الجدول رقم (4) ما يلي: وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين أسلوب التعلم الاستيعابي ومكونات البرنامج الإتقاني للموهبة القيادية في كل من الإثراء العام، والإثراء المتخصص، والرعاية

ISSN : 2415 - 4563

الخاصة، والأنشطة الموجهة في تقدير أفراد العينة، بينما هنالك ارتباط موجب دال إحصائياً بين أسلوب التعلم التباعدي والاستيعابي ومكونات البرنامج الإتقاني في الأنشطة الموجهة والرعاية الخاصة والإثراء المتخصص، ولم تتضح من النتائج دلالة إحصائية للمشاريع الهادفة، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن المشاريع الهادفة لم تظهر دلالتها إحصائياً مالم يرتبط البرنامج بالتنفيذ الفعلي، علماً بأن الدراسة الحالية استقصاء فقط لآراء الخبراء، أما في حالة تنفيذ المشاريع التربوية يعتمد على مهارات تفكير للمتعلم انطلاقاً من أسلوب التعلم الذي سلكه المعلم. معظم الدراسات ارتبطت بأسلوب التفكير ولم ترتبط بالموهبة، والقليل من الدراسات التي أجريت كدراسة الدكتور عادل عبد الجليل بترجي مطبقة على عينة من الطلاب الموهوبين (بترجي، 2011). & (Chambers، 1973) وتتفق نتائج هذه الدراسة مع (Lindsey، 1980) الذي لخص الخصائص الشخصية والسلوكات التعليمية المفضلة من قبل الطلبة، والتي وجدت لدى المعلمين الناجحين في عملهم مع الطلبة الموهوبين: الخصائص والاتجاهات الشخصية : يتفهم، يتقبل، يحترم، يثق، لديه شخصية قوية؛ حساس لمشكلات الآخرين ويقدم الدعم المناسب لهم؛ منفتح على الأفكار الجديدة ويتصف بالمرونة؛ لدية ذكاء فوق المتوسط ويظهر أسلوباً ذكياً في فهم الأشياء والتعميم والمبادرة والتنظيم والربط؛ لديه اهتمامات ثقافية وأدبية وفكرية؛ لديه رغبة في التعلم وزيادة المعرفة وتحقيق تحصيل رفيع المستوى؛ متحمّس؛ حاضر البديهة ومدرك؛ ملتزم بالتفوق؛ يشعر بالمسؤولية عن سلوكه ونتائجه؛ يكون مبادراً وتجريبياً وليس نمطياً جامداً؛ يستخدم أساليب حل المشكلة ولايقفز إلى استنتاجات غير مبنية على أسس سليمة؛ يشرك الآخرين في الاكتشاف ولايعطي إجابات فقط. السلوكات التعليمية : يطور برنامجاً مرناً في ضوء الحاجات الفردية للطلبة؛ يخلق مناخاً صفياً آمناً متسامحاً ومبهجاً؛ يعطي تغذية راجعة للطلبة؛ يستخدم استراتيجيات متنوعة في التعليم؛ يحترم القيم الشخصية والمنظور الذاتي لكل طالب ويقوي ما هو إيجابي منها؛ يقدّر الإبداعية والتخيل؛ يثير العمليات العقلية العليا؛ يحترم الفردية والكرامة الشخصية.

الفرض الثاني : ما مدى توافر أنماط التعلم بأنموذج كولب وعلاقته بتنمية الموهبة القيادية في مرحلة تعليم الأساس، بولاية الخرطوم بالسودان، تعزى لمتغير مدة الخبرة التدريسية.

وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول(5) المتوسطات الحسابية لأساليب تعلم الموهبة القيادية باختلاف الخبرة التدريسية

البعد	المتوسطات أقل من 5	الانحراف	المتوسطات أكثر من 10-5	الانحراف
التكيفي	16.186	22.2	24.104	28.5
التقاربي	20.72	30.2	24.29	24.3
الاستيعابي	19.81	20.2	23.46	24.2
التباعدي	20.37	14،4	23.01	22.1

يتضح من الجدول رقم (5) ما يلي : بالنسبة لأساليب التعلم المميزة نجد أنها (24.2) التقاربي، و(24.1) التكيفي، ثم الاستيعابي (23.4)، وأخيرا التباعدي (23.1) لصالح متوسطات الخبرة أكثر من (10-5).

ومن الواضح وجود اختلاف في متوسطات الأساليب بالنسبة للخبرة أقل من (5 سنوات)، وتعزو الباحثة ذلك إلى الخبرة التدريسية التي تؤثر في أسلوب المعلم، وبالتالي يمكن أن تنمو وتتطور كما تبين من نتائج هذه الدراسة. حيث تترتب عليه مخرجات أفضل لتنمية الموهبة القيادية عند الطلاب، عندما تكون خبرة المعلم التدريسية عالية، علماً بأن عينة هذه الدراسة من ولاية الخرطوم وتنال حظاً طيباً من اكتساب المعرفة المستمرة بالخبرة المتجددة، وتتفق هذه الدراسة مع دراسات الموهبة (خليفة 1994).

الفرض الثالث : توجد فروق دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تقدير المعلمين لأنماط التعلم الإتقاني بأنموذج كولب كاستراتيجية لتنمية الموهبة القيادية في مرحلة تعليم الأساس بولاية الخرطوم بالسودان، تعزى للتدريب المتخصص؟

الجدول رقم (6) ما مدى توافر أنماط التعلم بأنموذج كولب وعلاقته بتنمية الموهبة القيادية في مرحلة تعليم الأساس بولاية الخرطوم بالسودان تعزى للتدريب المتخصص؟

الأساليب	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري
	تدريب متخصص		تدريب تربوي عام	
التكيفي	26.9	84.2	27.4	86.2
التقاربي	26.5	84.4	26.4	84.4
الاستيعابي	24.9	30.5	25.2	30.5
التباعدي	23.4	86.5	23.4	86.5

من الجدول رقم (6) نجد أن الفروق دالة إحصائيا في كل من التدريب التربوي في أسلوب التعلم التقاربي لصالح التدريب المتخصص، ولم تظهر النتائج اختلافا في استجابة المعلمين في بقية الأساليب، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن معظم المتخصصين تربوياً هم في أغلب الأحيان مدربون في التدريب المتخصص (ندرة المتخصصين في برامج الموهبة)؛ ولذلك لم تكن هنالك فروقات واضحة. وتتفق هذه الدراسة مع هيرمان (2005) بفهم النمط التعلمي المفضل لدى الطلبة يمكن للمعلم أن يفهم أكثر: كيف يتعلّمون؟ وكيف يتخذون القرارات؟ وكيف يحلّون المشكلات؟ وكيف يتواصلون؟ ولماذا يعملون بعض الأشياء؟ وكيف تساعد في المهام الآتية (HBDI): السيادة الدماغية لهيرمان تمكن الطلبة من التبصر في أنماط تعلّمهم وتشكيل استراتيجيات تعلّم ناجحة. كما تمكن المعلمين من فهم أسئلة طلبتهم وتعليقاتهم وإجاباتهم في سياق تفضيلاتهم التفكيرية وتمكن المعلمين والطلبة من حل المشكلات بشكل أفضل عندما يشكلون مجموعات تشتمل على جوانب السيادة الدماغية الأربعة؛ بأن تفضيل ما يتعلّم يرتبط بنمط التعلم ويعتقد؛ ولذا فإن الفشل في المقابلة بين النمط التعلّمي مع المنحى التدريسي يؤدي إلى إحباط المتعلّم وتتفق مع (Bull et al.،200). فيزيد جهده المبذول في التعلم، ويحدث له الضجر والملل، ولا يعني بالضرورة تفضيل المتعلّم لنمط معين أن يكون تحصيله عالياً؛ وقد يفسر ذلك بأن التدريس الذي تلقاه لا يلائم نمطه التعلّمي، وبالمقابل فقد يحدث تعلّم لدى المتعلّم بغير نمطه الذي يمتلكه، وهذا يحتاج إلى حوافز داخلية وخارجية قوية، ولذلك يفضل أن يستكشف المعلمون قدرات طلبتهم التعليمية والتوجه في تعليمهم وفق أنماط التعلّم المختلفة، على أن يكون ذلك بفعالية وتحد، فلا يستمرون في تعليمهم وفق نمط تعلّم واحد، بل يسعون إلى مقابلة جميع الأنماط التعلّمية المتعددة والمتنوعة، كما يجب على خبراء التربية اكتشاف أساليب التعلم المفضلة للمعلمين ورعايتهم من مرحلة اختيارهم بكليات التربية وتدريبهم على تطويرها طوال وجودهم في خدمة التعليم.

التوصيات

1. تطوير الأنماط التعلّمية من خلال تنويع نشاطات التعلّم التي تناسب كل نمط، وذلك من القائمين على العملية التعليمية.
2. المزيد من البحث العلمي عن الأسلوب المفضل للمعلم وتنميته وعلاقته بتنمية الموهبة القيادية.
3. الرجوع إلى الإرث الإسلامي الرصين لاستيعاب الأسس النفسية لأساليب التعلم وأنماطه عند التخطيط لبرامج الموهبة والموهبة القيادية.
4. تشجيع حركة القياس النفسي المتخصص المستمر لبرامج تنمية الموهبة القيادية.
5. إجراء دراسات لاستقصاء أنماط التعلّم لدى المتعلمين حسب أنموذج كولب وخاصة للموهوبين.

ISSN : 2415 - 4563

المراجع

أبو المعاطي، يوسف(2005): أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (15)، العدد(49)، ص ص -375 446.

أبو هاشم، السيد (2000): أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدى طلاب الجامعة "دراسة عاملية"، جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، العدد(93)، ص ص292-231

بترجي، عادل عبد الجليل، (2011): النموذج التام للموهبة، إدورد ديبونو ،عمان، الأردن.

جروان، فتحي. (2008): الموهبة والتفوق والإبداع، الأردن، عمان، دار الفكر.

حبيب، مجدي (1996): التفكير: الأسس النظرية والاستراتيجيات، القاهرة، النهضة المصرية.

زيتون، حسن حسين، (1997): التدريس: رؤية في طبيعة المفهوم، القاهرة، عالم الكتب.

السرور، ناديا (2000): مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، الأردن – عمان، دار الفكر.

الشرقاوي، أنور (1996): علم النفس التربوي، مستخلصات البحوث والدراسات العربية: التعلم وأساليب التعليم، جـ1، القاهرة، الأنجلو المصرية.

الشرقاوي، أنور (1996): علم النفس التربوي، مستخلصات البحوث والدراسات العربية: التعلم وأساليب التعليم، جـ2، القاهرة، الأنجلو المصرية.

شوق، محمود أحمد، (2001): الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربي.

عبد الحميد، جابر (1999): استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة، دار الفكر العربي.

العتوم، العتوم (2004): علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عشرية، إخلاص، بترجي، عادل، القاضي، حيدر (2014): معايير ضمان الجودة لكليات التربية لتحقيق التنمية المستدامة للموهبة القيادية، مؤتمر علوم الوحي والإنسانيات، الجامعة الإسلامية، كوالالمبور، ماليزيا.

عمر هارون الخليفة (1994): ندوة التكنلوجيا والتنمية في العالم العربي نحو استثمار أفضل للموارد العلمية العربية: ورقة بعنوان أثر التربية والتعليم في تنمية الإبداع في العالم العربي، منظمة الموارد العلمية والتكنولوجية في أكاديمية أكسفورد للدراسات العالية بريطانيا.

قطامي، نايفة (2001): تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2000): سيكولوجية التعلم الصفي، عمان، دار الشروق.

الكناني، ممدوح والكندري، أحمد (1992): سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم وتطبيقاتها النفسية والتربوية، الكويت، مكتبة الفلاح.

كوجك، كوثر حسين، (1997م): اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب، (1997م).

محجوب، عباس، (1978م): أصول الفكر التربوي في الإسلام، دمشق، دار ابن كثير.

مصطفى عبد السميع محمد وآخرون: استراتيجية التعليم قبل الجامعي، رؤية مقترحة، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 2006.

مصيري، أميرة عبد الله محمد (2007): درجة ممارسة الإدارة العامة لرعاية الموهوبين للمهام اللازمة لاكتشاف ورعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية: جامعة أم القرى.

حامد، نجلاء محمد، (2014): السياسات والممارسات الإدارية التربوية اللازمة لاكتشاف ورعاية الموهوبين في المدارس المصرية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، المؤتمر العلمي الدولي الثاني لكلية التربية النوعية جامعة المنوفية.

Backer, P & Yelich, S (2002) .Comparison of Learning Styles and Student Achievement of Aviation Students .WWW.engr.sjsu.edu.pp.1- 15

Bernardo, A, Zhang, Li. & Callueng, C. (2002). Thinking Styles and Academic Achievement among Filipino Students, the Journal of Genetic Psychology, Vol.163, No.2, pp. 149- 163 .

Galitis, I. (2008). Gifted Education, Professional Development and the Contemporary Landscape of Teachers' Work: Challenges and Choices. Proceedings of AARE "International Education Research Conference": Brisbane.

Duff, a (2004). A Note on the Problem Solving Style Questionnaire: An Alternative to Kolb's Learning Style Inventory? , Educational Psychological, Vol.24, No.5, pp.699 -709 .

Dunn , R , Giannitti , M , Murray , J , Rossi , I , Geisert , G and Quinn , P (2001). Grouping Students for Instruction: Effects of Learning Style on Achievement and Attitudes, Journal of Social Psychology, Vol.130, No.4, pp.485- 494.

Dunn, R, Dunn, K and Price, G (1987). Learning Style Inventory. (LSI), Lawrence, KS: Price Systme.

Kolb, D & McCarthy, B (2005). Learning Styles Inventory Adapted. WWW. ace.salford .ac.uk.

Kolb, D (1984). Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development. London, Prentice – Hall International, Inc.

Kolb, D. (1984). Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development, London, Prentice – Hall International, Inc.

Sternberg, R. (1992). Thinking Styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. New York: Cambridge University press.

Swanson, J. (2007). Policy and Practice: A Case Study of Gifted Education Policy Implementation, Journal for the Education of the Gifted December, 31(2): 131- 164 .

Vasilevska, S. (2011). Developing a School Gifted and Talented Students

Policy and Strategic Plan: Taking up the challenge differentiating to Maximize Achievement. Proceedings of the 19th State Conference, Queensland Association for Gifted and Talented Children, Brisbane: Queensland.

Zhang, L. & Sternberg, R. (1998). Thinking styles, abilities and Academic achievement among Hong Kong university students, Educational Research Journal, Vol.13, pp. 41- 62 .

Sternberg, R. (1997). Thinking Styles. New York: Cambridge University press.

Zainal Z. Sluib M. (2004) Thinking Styles of maley under grauaters in the Bulletein of higher education.