مجلة

كلية التربية | جامعة الخرطوم

العدد العاشر | السنة التاسعة

سبتمبر ٢٠١٧ م

أنماط التعلم بنموذج كولب كاستراتيجية للتعلم الإتقانى وعلاقته بتنمية الموهبة القيادية

د.إخلاص حسن السيد عشرية

أستاذ مساعد رئيس قسم علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة الخرطوم

أنماط التعلم بنموذج كولب كاستراتيجية للتعلم الإتقانى وعلاقته بتنمية الموهبة القيادية

د.إخلاص حسن السيد عشرية

أستاذ مساعد رئيس قسم علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة الخرطوم

المستخلص

تهدف هذه الورقة البحثية إلى تقصى أنماط التعلم بنموذج كولب كاستراتيجية للتعلم الإتقاني وعلاقته بتنمية الموهبة القيادية في مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم بالسودان. وتأتي أهمية هذه الدراسة من أن صناعة الموهبة ورعاية الموهوبين وإعانتهم على تقديم الإسهامات الجادة والمهمة في حاضر المجتمع ومستقبله؛ إذ إن الهدف الجوهري من التعليم أن يرتقي بالفكر الإنسانى إلى زيادة القدرة على الفهم والتطبيق ،التحليل والاستنتاج وتمكين المتعلم من اكتساب وإتقان مهارات عقلية تساعده على تنظيم وتخزين المعلومات وابتكار الطرق المؤدية إلى استعادتها بسرعة ودقة لتحقق التنمية المستدامة.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لعينة عشوائية من المعلمين والبالغ عددهم ١٠٠معلم ومعلمة بمرحلة التعليم الأساسى بولاية الخرطوم، خلال العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ مستخدمة نموذج كولب، لمعرفة أنماط التعلم بنموذج كولب كاستراتيجية للتعلم الاتقانى وعلاقته بتنمية الموهبة القيادية وباستخدام التحليل الإحصائي (SPSS) لقياس العلاقة. توصلت الدراسة إلى إن هنالك تفضيلاً لبعض الأساليب دون الأخرى. من نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٥ في استجابة المعلمين، عند تفضيل أحد الأساليب، كما بينت الدراسة وجود تحديات تحد من إبداع أفراد عينة الدراسة عند استخدامهم استراتيجيات التعلم المفضل عند التدريس تُعزى إلى الثقافة المجتمعية الموجهة إلى الحفظ والتلقين. خرجت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها الحاجة إلى فهم الإرث الإسلامي في التخطيط للتعلم الإتقانى لتعزيز القيم والمفاهيم في رسم السياسات التعليمية للمتعلمين نحو الإبداع والاكتشاف والتفكير الخلاق وفق أساليب تعلمهم، وأهمية العناية بالبرامج التى تنفرد بإثراء القدرات المعرفية للمعلم والمتعلم منبثقة من البرامج الحديثة للموهبة في إعداد المعلم بكليات التربية.

مقدمة

تشير الدراسات في علم النفس المعرفي إلى أن الفرد يختلف في الطرق التي يستخدمها في معالجة المعلومات التي يتلقاها والتي يتفاعل بها مع المواقف و الإشكالات الحياتية التي يواجهها, والتي تشير العديد من الدراسات العلمية في التعلم أن أغلب القدرات يرجع في قسم كبير منه إلى الأساليب التى يستخدمها الفرد في التعلم (العتوم، ٢٠٠٤). وقد ظهر مفهوم التمييز للفرد أول مرة عام ١٩٢٠ وتلاه عام ١٩٣١ 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 تفرد الشخص. يتبني 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 مطوراً بذلك خبرات ذاتية خاصة به حددها أسلوب تعلمه وتفكيره. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن البشر نشطون؛ 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، ٢٠٠٠).
يرى علماء النفس التربوي أن أفضل طريقة في تيسير التعلم تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية بالتركيز علي الأساليب العقلية وأساليب التعلم نظراً لأن التعلم مرتبط بالتفكير، والفروق الفردية تتداخل في استخدامنا لأساليب معينة عندما نفكر وعندما نتعلم (Cano & Hewitte , 2000: 413) ، فهل تولي الدراسات الحديثة اهتماماً لأهمية الأنماط التعلم الاتقانى وفق نماذج علمية كنموذج كولب الذي تحاول هذه الدراسة معرفة تقدير المعلمين لأنماط أسلوب التعلم لديهم لتنمية الموهبة القيادية؟

مشكلةالدراسة:

تشكل الأساليب المعرفية طريقة الفرد في التعامل مع غيره، وقد أكدت دراسات علمية بأن المعلمين التجريديين مثلاً يراعون مشاعر غيرهم وآمالهم أكثر من المعلمين العيانيين (عتوم، ٢٠٠٤)، 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 (عشرية ، بترجى ، القاضى، ٢٠١٤) إلى أن التعلم قائم على اكتساب المعرفة من خلال التعلم التلقينى. فمن هنا كانت هذه المحاولة البحثية تقصياً لأنماط التعلم بنموذج كولب كاستراتيجية للتعلم الإتقانى وعلاقته بتنمية الموهبة القيادية.

أهميةالدراسة:

تعود أهمية هذه الدراسة إلى أنها:

١.تستند إلى نموذج كولب، وأساليب التعلّم وأنماطه، والتي في ضوئها يمكن النمو للمتعلّمين وخاصة في مجال الإبداع.

٢.فرضياتالنظريةأنأنماطالتعلّمليستسمات شخصيةثابتةلكنهاإلىحدماأنماطسلوكيةقابلةللتعلّم لذاقدتفيدالنظريةفيالتأسيسلإجراءات تعليميةتحققنتاجاتتعلميةأفضللدىالمعلم لتنمية الموهبة القيادية .

٣.تأتيأهميةهذهالدراسةمنأنهاتسهم في معرفة المعلمين عن إسلوبهم المفضلوالقدرة على تنمية الموهبة القيادية، وهذاقديكونمؤشراً للمعنيينبأمر التعليم،وتطوير الخصائصالتعلّميةللنمطالأعلى للموهبة والقيادة بتعلم إتقانـــــى .

٤.قد توفرأدباًتربوياً. وفكراًقديساهمفيمزيدمنالبحثالتربويحولأنماطأساليب التعلم للمعلموحولعلاقة أنماطالتعليمبالموهبة.

فروض الدراسة

١. توجد فروق دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في أنماط التعلم بنموذج كولب كاستراتيجية للتعلم الإتقانى وعلاقته بتنمية الموهبة القيادية.
٢. توجد فروق دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في أنماط التعلم بنموذج كولب كاستراتيجية للتعلم الإتقانى وعلاقته بتنمية الموهبة القيادية تعزى لمتغير للخبرة التدريسية لأفراد العينة.
٣. توجد فروق دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في أنماط التعلم بنموذج كولب كاستراتيجية للتعلم الإتقانى وعلاقته بتنمية الموهبة القيادية في مرحلة تعليم الأساسي، بولاية الخرطوم بالسودان،تعزى للتدريب المتخصص لأفراد العينة.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. معرفة أنماط التعلم بنموذج كولب كاستراتيجية للتعلم الإتقانى وعلاقته بتنمية الموهبة القيادية في مرحلة التعليم الأساسي، بولاية الخرطوم بالسودان.
٢. البحث في أنماط التعلم بنموذج كولب كاستراتيجية للتعلم الإتقانى وعلاقته بتنمية الموهبة القيادية في مرحلة التعليم الأساسي، بولاية الخرطوم بالسودان تعزى للخبرة التدريسية.
٣. أنماط التعلم بنموذج كولب كاستراتيجية للتعلم الإتقانى وعلاقته بتنمية الموهبة القيادية في مرحلة التعليم الأساسي، بولاية الخرطوم بالسودان تعزى للتدريب المتخصص.

مصطلحات الدراسة

١- نموذج كولب: Kolb, 1984

يعرف كولب Kolb (١٩٨٤) أسلوب التعلم بأنه الطريقة التي يستخدمها المتعلم في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم، ويقسمها إلي أربعة أساليب هي: التقاربي Converge، التباعدي Diverge، والاستيعابي Assimilator، والتكيفي Accommodator. وتتبنى هذه الورقة البحثية تعريفاً إجرائياً بانه الدرجة التي يحصل عليها الفرد في كل أسلوب من قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب وفقاً للتعريف السابق.

٢-التعلم الإتقاني:

أن يصل المتعلم إلى مستوى من التحصيل يحدد له سلفاً كشرط لنجاحه في دراسته للمنهج أو المقرر المقدم له. وعادة ما يكون هذا المستوى من التحصيل عالياً بحيث يمكن القول أنه يصل إلى مستوى الإتقان للمادة التعليمية (جابر، ١٩٩٩). وفي العادة يستخدم معيار لمستوى الإتقان يسمى (معيار ٩٠%، ٩٠%، ٩٠%)، وهذا يعنى أنه من المتوقع أن يصل ٩٠% من الطلاب إلى تحصيل ٩٠% من الأهداف في٩٠ % من الحالات عند تقويمهم. ولكي يتمكن المتعلم من تحقيق مستوى الإتقان المطلوب، فإنه من الضروري توفير أساليب تعلم تضمن وصولهم إلى هذا المستوى. ومن ضمن هذه الشروط: تقديم التدريس الجيد وتقديم المساعدة والعلاج المناسب للطالب في حالة وجود أية مشكلات تعوق وصوله لمستوى الإتقان، توفير الوقت الكافي لكل متعلم للوصول إلى المستوى المطلوب للإتقان، والتأكد من وجود علاقة موجبة بين الوقت الذي يقضيه الطالب في التعلم النشط وبين مستوى التحصيل المعياري.

٣-الموهبة القيادية

لقد تعرض مفهوم الموهبة (Giftedness) والتفوق (Talent) إلى الكثير من التعريفات وظهر الكثير من العلماء ممن لا يفرق بين هذين المصطلحين, وتم استخدامهما كمترادفين. وخلال العقود الأربعة الماضية تقدم عدد قليل من الباحثين الذين يفرقون وبشكل واضح بين هذين المصطلحين،

ومنهم فيالد هوسين (١٩٨٦، ١٩٩٢), مورلوك (١٩٩٦), ولكن معظم هذه التفسيرات مازالت تعاني من الغموض وعدم الوضوح. فالموهوبين هم" أولئك الذين يتم التعرف والكشف عنهم بواسطة المختصين والذين يمتلكون قدرات واستعدادات عالية تؤهلهم لإنجاز وأداء متميز، وهم الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج وخدمات تربوية متنوعة تتخطىماتقدمهالمدرسةفيبرامجهاالعادية،منأجلأنيتقن هؤلاء التلاميذ موهبتهم القياديةفى خدمة مجتمعية.

إستنادا الى اتجاهات معظم الدراسات العلمية في مجال الاهتمام بالموهوبين (بترجى ، ٢٠١١، خليفة ٢٠٠٥، عشرية ٢٠١٠) إلى وضع وتصميم البرامج والنماذج التى تُعنى برعاية الموهوبين، تم اعتماد البرنامج الإتقانى لتنمية الموهبة القيادية ارتكز في إطاره المرجعي على خطة تفصيلية على ضوء الأهداف العامة. وقد تمت صياغة البرنامج من خلال ترجمة الأهداف التعليمية الموجودة بالنموذج التام لتطوير الموهبة (بترجي ، ٢٠١١) والذي بني على نموذج رونزلى للموهبة، والذي يقوم على مكونات أساسية هى الإثراء العام، والإثراء المتخصص، والرعاية الخاصة، والأنشطة الموجهة، والمشاريع الهادفة كبرامج أساسية (برنامج لرعاية الموهوبين ضمن خطة مؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص، ٢٠١٤).

الإطار النظري والدراسات السابقة

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.

للأساليب 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 (جيروان، ٢٠٠٨)، 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.

تُؤدي 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 ، ٢٠٠٥). 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 : Learning Styles

يتكون أسلوب التعلم من السلوك المميز الذي يعمل كمؤشر على كيفية تعلم الفرد من بيئته والتكيف، ويعطي تلميحات عن كيفية عمل الدماغ. ويعرف مالكوم وآخرون (١٩٨١) أسلوب التعلم بأنه: (طريقة معالجة للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في المتعلم، كما يتضمن الأسلوب الذي يستخدمه المتعلم في حل أي مشكلة تواجهه خلال المواقف التعليمية, أما غريغورك فيرى أن أسلوب التعلم يتكون من (مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم, والتي تعتبر الدليل على طريقة تعلم المتعلم وكيفية استقباله للمعلومات التي يواجهها في البيئة بهدف التكيف).

(1) نموذج انتوستل :Entwistle

ويقوم هذا النموذج على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم، حيث يحتوي هذا النموذج 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 انتوستل 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 تعلمهم٠

ب) **الأسلوب السطحي** : Surface Style ويميز 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 تفصيلاً٠

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 التعلم٠

أُجريت دراسات كثيرة حول صدق نموذج انتوستل لأساليب التعلم سواء في البيئة العربية أو الأجنبية، وأشارت جميعها إلى تمتع النموذج 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 (عوض الله ، ١٩٨٦ ، الشرقاوي ، ١٩٩٦ ، أبو هاشم ، ٢٠٠٠)٠

(2) نموذج كولب :Kolb, 1984

وضع كولب نموذجاً لتفسير عملية التعلم يقوم على أساس نظرية التعلم التجريبي، 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 ومعالجة المعلومات 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 ومعالجة المعلومات 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 ومعالجة المعلومات على تحليل 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 الآخرين٠

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 إلي المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل.

ويري 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, Kolb& ,Duff, 2004 , 2004الكناني والكندري ، ١٩٩٢ ، قطامي وقطامي ،٢٠٠٠) على النحو التالي:

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.

ج/**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 والرياضيات٠

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.

(3) **نموذج بيجز:** Biggs, 1987

يفسر هذا النموذج أساليب التعلم على أنها طرق تعلم الفرد، ويري بيجز وجود ثلاثة أساليب للتعلم لكل منهم عنصران " دافع ، واستراتيجية". ويؤدي الاتحاد بين الدافع والاستراتيجية إلى أسلوب التعلم، وأجرى بيجز دراسات كثيرة حول هذا النموذج (Biggs, 1987-2001)، ويمكن القول بوجود ثلاثة أساليب للتعلم في هذا التموذج، وهي

أ/ **الأسلوب السطحي:** (Surface Style) يرى أصحاب هذا الأسلوب أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخري أهمها الحصول على وظيفة، وهدفهم الأساسي هو إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال الحفظ والتذكر.

ب/**الأسلوب العميق:** (Deep Style) ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بالدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلموه، والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص ويهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة،

ج/ **الأسلوب التحصيلي:**(Achieving Style) وينصب تركيز أصحاب هذا الأسلوب على الحصول أعلى الدرجات لا على مهمة الدراسة، ويتميزون بامتلاكهم لمهارات دراسية جيدة وتنظيم الوقت والجهد.

وترى الباحثة وجود قدر كبير من التشابه بين نموذجي انتوستل وبيجز وهذا ما أكدته العديد من الدراسات التي قارنت النموذجين٠

(4) **نموذج:** (Dunn, Dunn,1987)

يعرف (Dunn, Dunn & Price,1987) أسلوب التعلم بأنه طريقة تأثير عناصر معينة في المجالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية أو الفسيولوجية للفرد واستيعابه للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظه بها ٠أو أنه نتاج لأربعة مثيرات، هي " البيئية – العاطفية – الاجتماعية – المادية أو الطبيعية ، "تؤثر على قدرة الفرد لأنه يتمثل ويحتفظ بالمعلومات أو القيم أو الحقائق أو المفاهيم٠ واستخدم دن Dunn وآخرون (Dunn & et al., 1995) التحليل البعدي للتحقق من صدق نموذج Dunn لأساليب التعلم، وذلك بحصر عدد كبير الدراسات المنشورة حوله في مدة زادت عن عشر سنوات، وأظهرت النتائج تمتع النموذج 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, Dunn,1987) 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 نموذج Dunn بمكوناته المختلفة على التحصيل في الدراسات الاجتماعية وكذلك الاتجاه نحوها لدى طلاب المدارس المتوسطة.

(5) **نموذج** (Felder and Silverman, 1988)

يعرف فلدر وسيلفرمان أساليب التعلم بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية، والتي تعمل معاً كمؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة المتعلم مع بيئة التعلم. ويشتمل هذا النموذج على أربعة أساليب ثنائية القطب هي:

أ/ **الأسلوب العملي – التأملي** :(Active– Reflective Style) ويتعلم أصحاب هذا الأسلوب 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.

ج/ **الأسلوب اللفظي – البصري** (Visual – Verbal Style) ويميل أصحاب هذا الأسلوب 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.

الموهبة ومبادئها الاساسية

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

(2) تعتبر تنمية الإبداع ضرورة حياتية لكل مواطن، لأن من يعجز عن التكيف الإبداعى يعتبر عقبة في تقدمه الشخصي، وفي النهوض القومي.

(3) تعتبر رعاية الموهوبين ضرورة قومية من أجل مواكبة التقدم العالمي القائم على أساس التنافس العقلي، والبقاء لمن يمتلك أكبر عدد من الموهوبين المبدعين فى شتى المجالات (جروان ، ٢٠٠٨).

(4) تتحمل مسوولية تنمية الإبداع كل مؤسسات المجتمع: كالأسرة، والمدرسة، والنادي، ومنظمات المجتمع المدني، بينما تحتاج رعاية الموهوبين إلى مهارات احترافية عالية المستوى

دقيقة التخصص، ولذلك تتطلب إنشاء مؤسسات دقيقة التخصص لتنمية ورعاية الموهبة المبدعة، والتي توصف بأنها شخصية مبدعة في مستوى عالٍ قادر على التميز أبعاد رباعية هى:

(١)الأداء الدقيق فيما يحبه و يميل إليه.

(٢)بذل الجهد بسخاء و بنفس راضية في أداء ما يميل إليه.

(٣)القدرة على الوصول إلى إنجاز له قيمة مجتمعية، و ينال عليه تقديراً اجتماعياً أو مؤسسياً مثل شهادات التقدير أو الميداليات أو الجوائز مثل نوبل، أو الاعتزاز المجتمعي بكفاياته.

(٤)التخصص الدقيق فيما يميل إليه كهواية أو كاحتراف في فروع من خمسة مجالات واسعة هى:

أ- **المجال العقلي المعرفي:** الذي يشمل العلوم الطبيعية والرياضيات وعلوم الحياة، أو أي علم أكاديمي وتطبيقاته.

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

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

د- **المجال القيادي:** الذي يشمل كاريزما 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، أو موهبة إبداع نماذج تحليلية أو توجيهية أو استراتيجية مستقبلية في مجال العلم أو الصناعة أو الفنون أو الرياضة أو القيادة (خليفة، ١٩٩٤) .

الهدف من التعلم الإتقاني:

إن الهدف الرئيس من التعلم الإتقاني هو أن يصل المتعلم إلى مستوى من التعلم لا يصل إليه عادة تحت ظروف التعليم السائدة في الفصول المدرسية التقليدية، وهو بذلك يقترب من التعليم الفردي من حيث أن هدف كل منهما هو زيادة تحصيل إلى أقصى درجة ممكنة تؤهلها له قدراته. إن التعلم الإتقاني حتى يصل لمستوى تحقيق الأهداف قد يعتمد في بعض مراحل تطبيقه على توفير تعليم فردي وذلك لتحقيق الحاجات الفردية للمتعلمين بحيث يمكنهم من الوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب (جابر، ١٩٩٩). أن نظام التعلم الإتقاني يعتمد على استخدام عدد من المفاهيم

التي تعتبر أساساً للتعليم الفردي مثل الاعتماد على استخدام المقاييس والاختبارات بصورة مكثفة ومتكررة سواء كانت اختبارات قبلية أو تشخيصية أوبعدية.

عناصر التعلم الإتقاني ومكوناته

أولاً: الأهداف: الأهداف هي عبارات معينة تتحدد بها النتائج المتوقع من المتعلمين الوصول إلى تحقيقها بعد دراستهم للمنهج. وهذه العبارات تمثل مجالات الأهداف المختلفة؛ أي المجال الإدراكي والمجال النفس حركي والمجال العاطفي. يلي تحديد الأهداف تحديد المستوى الأدنى للأداء الذي يقبل من الطالب كدليل على إتقانه للمادة التعليمية المقدمة وتحقيقه للهدف، والذي يحدد نجاح الطالب وانتقاله إلى وحدة دراسية أخرى أو إلى مادة دراسية جديدة. ويسمى هذا المستوى بالمستوى الأدنى من النجاح، أو مستوى الإتقان.

ثانياً: التقويم القبلي: ويهدف هذا التقويم إلى تحديد النقطة التي يبدأ منها كل طالب تعلمه، فإذا كان المنهج مقسماً إلى وحدات دراسية قصيرة، وهو ما يحدث عادة عند استخدام التعلم الإتقاني، فإن التقويم القبلي تكون وظيفته هي تحديد أي الوحدات الدراسية التي يجب على الطالب أن يبدأ عندها دراسته. كذلك من وظائف عملية التقويم تحديد طرق التدريس التي يجب أن تستخدم مع الطالب في دراسته للمنهج وذلك بناءً على معلومات تحصيل الطالب وما لديه من خبرات تعليمية سابقة.

ثالثاً: التدريس: وهي طريقة التدريس التي تسمح بتقدم الطالب من نقطة البداية والتي حُددت بالاختبار القبلي إلى إتقان الأهداف المطلوبة.

من المعلوم أنه لا توجد طريقة واحدة للتدريس يمكن أن يقال إنها الطريقة التي تؤدي إلى التعلم الإتقاني، لذا على المعلم أن يختار الطريقة التي تناسب الموقف التعليمى. وبصورة عامة قد أمكن استخدام طرق التدريس الجماعية بنجاح لتحقيق إتقان عدد كبير من المتعلمين للمعرفة المقدمة إليهم، وذلك عند استخدامها بجانب بعض الطرق الأخرى، فقد وجد أن اجتماع الطلاب فيمجموعات صغيرة (٢-٣ طلاب)، لمناقشة ومراجعة النقاط الصعبة تمثل أيضاً طريقة واستراتيجية ذات فعالية في مساعدة الطلاب للوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب، وإن كانت هذه الفعالية تعتمد على طبيعة تكوين هذه المجموعات والفرص التي تتوفر لكل طالب فيها ليعبر عن المشكلات التي تقابله ومساعدته على التغلب عليها دون أن يؤدي ذلك إلى تقدم أحد الطلاب على حساب الآخر في المجموعة. وكذلك من الطرق التي تستخدم في مساعدة الطلاب للوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب هو توفير الدروس الخاصة لكل طالب وذلك عن طريق توفير الفرص له للاجتماع مع المعلم بمفرده، وهي طريقة لا يجب اللجوء إليها إلافي الحالات التي لا تصلح فيها طرق أخرى، هذا بالإضافة إلى إنها مكلفة من ناحية الوقت والجهد.

رابعاً: التقويم التشخيصي: يتم هذا التقويم على فترات منتظمة خلال تطبيق البرنامج التعليمي بتطبيق اختبارات تقيس مدى اكتساب الطالب لكل هدف من أهداف المنهاج، وتحلل إجابات الطالب على هذه الاختبارات بهدف جمع المعلومات المفصلة عما تعلمه وما حققه من أهداف وما فشل في تحقيقه من هذه الأهداف، والوصول إلى توصيف دقيق لأسباب الضعف التي يعاني منها الطالب، وترجع أهمية هذاالتقويم في كونه الوسيلة لجعل عملية التدريس مناسبة لحاجات الطالب.

خامساً: وصف المدخل التربوي الصحيح: العنصر الخامس من عناصر النموذج الإتقاني هو وصف التعليم وتحديد المواد والأنشطة التعليمية المناسبة للطالب بناء على نتائج الاختبارات التشخيصية والمعلومات التي تم جمعهافي الخطوة السابقة. وفي حالة ما ثبت أن المتعلم لا يملك القدرات والمهارات التي تمكنه من دراسة البرنامج الجديد بنجاح أو عندما يصبح واضحاً أن اختيار هدف جديد آخر له يكون أنسب من الهدف الذي تم اختياره له مسبقاً، عندئذ يعاد وضع المتعلم عند نقطة بداية أخرى، وهو ما أطلق عليه بعملية إعادة التسكين، حيث يبدأ الطالب في دراسة موضوع آخر، أو توفر له مادة تعليمية خاصة لاستكمال الخبرات والمهارات التي تنقصه قبل أن يعود إلى دراستها لأولى مرة أخرى.

العنصر السادس: التقويم البعدي: وهو ما يطلق عليه بالتقويم النهائي في العملية التعليمية وهو يقيس ما إذا كان كل طالب قد وصل إلى تحقيق النتائج التي حددت في الأهداف أم لا. وتنطبق هذه النتائج على كل مهارة حقيقية ومفهوم أساسي، فإذا ما فشل الطالب في إتقان أي من هذه المهارات فإنه إما يعيد دراسة البرنامج التعليمي مرة أخرى، أو أن تُوصف له أنواع أخرى من الأنشطةالتعليمية، حيث يستمر في تلقي التعليم إلى أن يصل إلى المستوى الأدنى للنجاح. وفي الواقع إن نجاح الطالب وتحديد وصوله إلى مستوى الإتقان إنما يتم بناءً على أدائه في اختبار التقويم النهائي، حيث يمكن تقدير مدى إتقانه للمعلومات والمهارات التعليمية وأوجه التقدير التي تمثل أهداف البرامج التعليمي، وليس على أدائه بالمقارنة بأداء بقية زملائه. وهذا التقويم يؤدي إلى تحفيز الطالب للوصول إلى الكفايات، أي الرغبةفي التنافس مع نفسه ومع الأهداف التي عليه أن يتعلمها. إن لكل عنصر من عناصر التعلم الإتقاني أهمية خاصة ودور في مساعدة الطلاب على إتقان المهارات والمفاهيم الأساسية للمنهج، كما وأن كل عنصر يُؤدي دوراً في تنظيم المنهج بكفاءة وفعالية عالية.

أن 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 ورد من قوائم الخصائص التي توصل إليها الباحثون المعاصرون في مجال تربية وتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وتُمثل القائمة التالية نموذجاً يُلخص ما اقترحه عالم مسلم توفي عام

1332م في كتابه " **تذكرة السّامع والمتكلم في آدب العالم والمتُعلّم:** "ألا يتصدى لمهنة التعليم دون اكتمال أهليته وحصوله على إجازة العلماء له بممارسة المهنة. أن يكون أسوة (قدوة) حسنة للمتعلمين عنده بأفعاله المصدقة لأقواله. أن 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. أن يرحب بمن حضر من المتعلمين، ويسأل عن المتغيبين، وأن يعود المريض منهم، ويساعد محتاجهم على قضاء حاجته إن استطاع. أن لايتحرج من قول " لا أدري" إذا كان لايعرف ما سئل عنه، أو أن يقول " الله أعلم". أن تكون مخاطبته للمتعلمين بمستوى أفهامهم، وأن يساعد على الفهم بتقديم الشواهد والأمثال، ولا بأس من التوسل بالنكت اللفظية والألفاظ الطريفة لتقريب الموضوع إلى أذهانهم. أن يختار للمتعلمين الكتب التي هي بمستوى عقولهم، وألا يُكثر عليهم الموادّ التي يطلب إليهم حفظها وإتقانها. ألا يشتغل بالتعليم إذا كان منزعج النفس أو كان في حالة من الملل والجوع أو المرض أوالغضب أوالنعاس لأن ذلك مُضر به وبالمتعلمين في آن واحد. أن يحافظ على الشعائر الدينية ويتخلق بمكارم الأخلاق. أن يحافظ على نظافة ثيابه ويتجنب الروائح الكريهة. أن يشتغل بالتعليم من أجل إصلاح الناشئة وليس طمعاً في المال. أن يترفع عن ممارسة الحرف والمهن الوضيعة إلى جانب اشتغاله بالتعليم".

وقد ورد في بعض كتب التراجم والأدب والتاريخ الإسلامية 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 والتبين" عن عتبة بن أبي سفيان من قوله لمؤدب: " ليكن أول ما تبدأ به من إصلاحك بنّي إصلاحك نفسك. فإنّ أعينهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما استحسنت، والقبيح عندهم ما استقبحت. علّمهم كتاب الله، ولاتكرههم عليه فيملوه، ولاتتركهم منه فيهجروه. ثم روّهم من الشعر أحسنه، ومن الحديث أشرفه. ولاتُخرجهم من علمٍ 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 ان تتكل على عذر مني لك، فلقد اتكلت على كفاية منك، وزد في تأديبهم في برَّك إن شاء الله تعالى "

الدراسات السابقة:

تناولت دراسة أنماط التعلم السائدة على أساس مقاييس أخرى؛ إذ توصلت دراسة (ارتاحي، ١٩٩٣) إلى أن نسب أنماط التعلم حسب نموذج كولب بين طلبة الصف العاشر في عمان

بالأردن، هي 34 % تشعيبي، 12% تمثلي، 18% تقاربي، 28% تواؤمي، كماأشارت إلى وجود أثر لنمطية التعلّم التباعدي والتواؤمي في تحصيل طلبةالصف العاشر في مدينةعمان مقارنة بالنمطين الآخرين التقاربي والتمثلي. وتوصلت دراسةالمجالي (1996) إلى أن أنماط التعلم على أساس مقياس كولب تتوزع بين طلبةالثاني 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 وأداءعمليات العلم،وأحياناً أخرى استقصي الأثرالمدمج للنمط التعلمي مع متغير آخركطريقة التدريس،ومن الدراسات التي تناولت ذلك،الدراسةأجراها رواشدة(1993) وأشارت إلى أنه لايوجدأثر 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 ،ولاأثر للتفاعل بين نمط التعلم وأي من الإستراتيجيتين فوق المعرفيتين) خرائط المفاهيم والكشاف المعرفي (في اكتساب المفاهيم أوتفسير الظواهر أوحل المشكلة ,Steyn & Marree).وتوصل تدراسة (ستينومري 2003) إلى وجودأثر لأنماط التعلم الداخلي (في أداء طلبة السنة الأولى منكلية الهندسة وكلية العلوم **رواشدة، نوافلة ،العمري**367 من طلاب العلوم في جامعة بريتوري ابعدتلقيهم تدريساً مدعماً لمفاهيم أساسية في العلوم والرياضيات ,Roberts & Dyer). وتوصلت دراسة(روبرتسودير 2005) إلى عدموجودأثرللنمط المعرفي باستخدام نموذج جريجورك في تحصيل مجموعة من الطلبة يدرسون مساقاً فيGregorc الأحياء في جامعة فلوريدا بطريقة المحاضرة الموضحةعلى الإنترنت ، كمالايوجدأثرللنمط المعرفي في اتجاهاتهم Manochehri). & وتوصلت دراسة مانوجهريويونغ إلى وجودأثر لأنماط التعلم حسب نموذج كولب ,Young) 2006 تباعدي وتقاربي وتمثلي وتواؤمي(في معارف الرياضيات لطلبة في جامعة تكساس،ولكن لايوجد أثر لنمط التعلم في رضاهم من طريقة التدريس، ولايوجد أثر للتفاعل بين نمط التعلم وطريقة التعليم التقليدية أوالقائمة على الانترنت في امتلاك الطلبة لمعارف الرياضيات , (Wang, Wang, Wang, & Hung, 2006).وأشارت دراسة (Sun, Lin, & Yu2008 إلى أن طلبة الصف الخامس بجميع أنماط تعلمهم حسب نموذج كولب تباعدي، تقاربي، تمثلي، تواؤمي يحصلون على نتائج أفضل بتعلمهم العلوم في المختبر القائم على الانترنت مقارنة بتعلم الدراسات المبكرة المشهورة التي أجريت في هذا المجال ومنها: دراسة (Bishop,1968) التي استهدفت الإجابة عن جملة من التساؤلات. وقد أظهر تحليل نتائج الدراسة ما يلي: تميز المعلمون الناجحون بأنماط حياتية مختلفة عن المعلمين غير الناجحين؛ حيث أنهم كشفوا عن اهتمامات متنوعة كالمطالعة والمشاركة في الأنشطة الفنية والثقافية وقراءة

الشعر والقصص، والكتب، وسير الحياة، وجدت فروق ذات دلالة بين المجموعتين من حيث الاتجاهات المهنية والسلوكات الصفية التالية لصالح المعلمين الناجحين أوالفعّالين، إذ يظهرون اتجاهات إيجابية وحساسية وتعاطفاً مع الطلبة؛ أكثر توجهاً نحو الطلبة في تعليمهم؛ أكثر حماساً ودراية بالموضوعات التي يدرسونها؛ يدعمون المشروعات التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين؛ 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؛ لديه 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 ولايجبر أويضغط؛ يكون ديموقراطياً وليس مستبداً؛ يركز على العملية والنتاج معاً ؛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 إستراتيجيات متنوعة في التعليم؛ يحترم القيم الشخصية والمنظور الذاتي لكل طالب ويقوي ما هو إيجابي منها؛ يقدّر الإبداع والتخيل؛ يثير العمليات العقلية العليا؛ يحترم الفردية والكرامة الشخصية.

أجرى الباحث (Chambers,1973) دراسة للتعرف على خصائص المعلمين الناجحين في رعاية وتنمية إبداعات الطلبة على المستوى الجامعي في الولايات المتحدة. طلب شامبرز من عدة مئات من علماء النفس والكيمائيين المبدعين أن يصفوا المعلمين الذين كان لهم الأثر الأكبر في تنمية أو إعاقة تطورهم الإبداعي. ولخص الخصائص الميسرة للتطور الإبداعي حسب الأهمية على النحو التالي: يعاملون المتعلمين كأفراد لا كجماعة؛ يحرصون على ممارسة دور المعلم كقدوة ونموذج 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.

منهج الدراسة

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلى لاستجابات تقدير مائة معلم ومعلمة عن أنماط التعلم بنموذج كولب كاستراتيجية للتعلم الإتقانى وعلاقته بتنمية الموهبة القيادية

عينة الدراسة

تم تطبيق الاختبار على ١٠٠ معلم ومعلمة من مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم تم اختيارهم عشوائياًمن جملة ما يقارب ٤,٠٠٠معلم بولاية الخرطو م

٢-خصائص العينة

الجدول رقم (١) يبين خصائص افراد العينة حسب النوع والخبرة والتدريب

نوع العينة	التكرار	خبرة افراد العينة	التكرار	تدريب افراد العينة	التكرار
الذكور	٥٠%	اقل من ٥ سنين	٤٠%	خاص بالموهبة	٣٠
الإناث	٥٠%	اكثر من ٥ سنين	٦٠%	تربوي عام	٧٠%
المجموع	١٠٠%		١٠٠%		١٠٠%

١- أفراد العينة من حيث العدد عدد المعلمين الذكور يساوى عدد الإناث من المعلمات ٥٠% إلى ٥٠% .

٢- لايتساوى أفراد العينة من حيث الخبرة نسبة الذين هم في سنوات خبرة اقل من خمسة سنوات ٤٠% وأكثر من ٥ سنوات ٦٠%.

٣- أما عن التدريب الخاص بالموهبة ٣٠% أما الذين تلقوا تدريب عام ٧٠%

أدوات الدراسة

(١) قائمة أساليب التعلم المعدلة Learning Styles Inventory Adapted

أعد هذه القائمة كولب ومكارثي **Kolb & McCarthy(2005)** تعريب **ابو هاشم، و كمال** (٢٠٠٥) وتتكون من (٤) مجموعات من الجمل مرتبة أفقياً

(٢)محتويات محاور تنمية الموهبة القيادية (ستة محاور) وهي الإثراء العام، والإثراء المتخصص، والرعاية الخاصة، وتنمية المهارات، والأنشطة الموجهة، والمشاريع الهادفة ، بالإضافة الى برنامجين مساندين هما : تثقيف أولياء الأمور، والإرشاد النفسي .

المعالجات الإحصـــــــــــــائية

معامل الارتباط ، المتوسطات ، صدق المحكمين ،معامل الاتساق الداخلى

(١) قائمة أساليب التعلم المعدلة Learning Styles Inventory Adapted

أعد هذه القائمة كولب ومكارثي **Kolb & McCarthy(2005)** تعريب**أبو هاشم، و كمال** (٢٠٠٥) وتتكون من (٤) مجموعات من الجمل مرتبة أفقياً ، يطلب من الفرد قراءتها جيداً ليقرر مدى انطباق كل جملة عليه ، بحيث يعطي (٤) للجملة المفضلة بالنسبة له ، (٣) للجملة الثانية من التفضيل ، (٢) للجملة الثالثة فيالتفضيل ، (١) للجملة الأقل تفضيلاً ، ولا يكرر الدرجة نفسها لجملتين في صف واحد ٠ وتتوزع الجمل علي الأبعاد الأربعة (التباعدي ، التكيفي ، الاستيعابي ، التقاربي) على النحو التالي :

جدول (٢) معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس الفرعى

الأسلوب	البنود	معامل الارتباط	الأسلوب	البنود	معامل الارتباط
التباعدى	أ	**٠,٤٢٠	الاستيعابي	ا	**٠,٥١١
	ب	**٠,٥٨٣		ب	**٠,٤٢٨
	ح	**٠,٣٠١		ج	**٠,٤٥٨
	د	**٠,٦١٤		د	**٠,٥٣٧
التقاربي	ا	**٠,٥٢٧	التكيفي	ا	**٠,٤٧٠
	ب	**٠,٥٦٥		ب	**٠,٥٠٩
	ج	**٠,٥٦٨		ج	**٠,٣٦٠
	د	**٠,٦١٣		د	**٠,٣٨٨

(أ) 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.

الثاني : محتويات محاور برنامج تنمية الموهبة القيادية وهو برنامج مستخلص من النموذج التام للموهبة القيادية (بترجى، ٢٠١١) بنفس المحاور الأساسية للبرنامج والمكون من(الإثراء العام،

والإثراء المتخصص ، والرعاية الخاصة، الأنشطة الموجهة، المشاريع الهادفة) بالاضافة إلى برنامج تثقيف الأسر والأرشاد المدرسي وللتاكد من صدق وثبات المقياس تم عرضه على محكمين في علم النفس والتربية وبحساب صدق الاتساق الداخلى وجد ارتباط عالٍ بين بنوده

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

جدول (٢) من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، ويحقق هذا تمتع البنود بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلى فى قياس أساليب التعلم ٠

جدول (٣) **معاملات ارتباط بيرسون لتنمية الموهبة القيادية**

م	أبعاد تنمية الموهبة القيادية	معامل ارتباط
١	الإثراء العام لتنمية الموهبة القيادية	٠,٩٦٠**
٢	الإثراء المتخصص لتنمية الموهبة القيادية	٠,٩٥٠**
٣	الرعاية الخاصة لتنمية الموهبة القيادية	٠,٩١٧**
٤	الأنشطة الموجهة لتنمية الموهبة القيادية	٠,٨٢٩**
٥	المشاريع الهادفة لتنمية الموهبة القيادية	٠,٩٥٠**
٦	تثقيف أولياء الأمور بالموهبة	٠,٨٧٠**
٧	الإرشاد النفسي المتخصص	٠,٩٦٠**

**** دال إحصائياً عند ٠,٠١**

ببعضها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، ويحقق هذا تمتعها بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس لأبعاد تنمية الموهبة القيادية ٠

نتائج الدراسة وتفسيرها

الفرض الأول : توجد فروقاً دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أنماط التعلم بنموذج كولب كاستراتيجية للتعلم الإتقانى وعلاقته بتنمية الموهبة القياديةفي مرحلة التعليم الأساسي، بولاية الخرطوم بالسودان. **وجاءت النتائج على النحو التالي :**

جدول (٤) معاملات الارتباط بين أساليب التعلم ومكونات برنامج الموهبة القيادية

الأساليب	التكيفي	التقاربي	الاستيعابي	التباعدي
الإثراء العام	**٠,٤٥٤**	**٠,٣٢٣*	**٠,٢٩٣**	**٠,٢٨٧**
الإثراء المتخصص	**٠,٣٦١**	**٠,٣٢٣*	**٠,٢٨٠**	**٠,٣٢٧*
الرعاية الخاصة	**٠,٣٨٤**	**٠,٣٥٠**	**٠,٣٣٤*	**٠,٣٢١**
الأنشطة الموجهة	**٠,٤١٧**	**٠,٣٤٤**	**٠,٣٣٣*	**٠,٢٢٦**
المشاريع الهادفة	**٠,٢١٤**	**٠,٢٦٦**	**٠,٢٧٤**	**٠,٢٦٧**

***دال عند(٠,٠٥) ، ** دال عند (٠,٠١)**

يتضح من الجدول رقم (٤) ما يلي : وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين أسلوب التعلم الاستيعابي مكونات البرنامج الإتقاني للموهبة القيادية في كل من الإثراء العام والإثراء المتخصص و الرعاية الخاصة ، والأنشطة الموجهة ، في تقدير أفراد العينة بينما هنالك ارتباط موجب دال إحصائياً بين أسلوب التعلم التباعدي والاستيعابي ومكونات البرنامج الإتقاني في الانشطة الموجهة والرعاية الخاصة والإثراء المتخصص، ولم تتضح من النتائج دلالة إحصائية للمشاريع الهادفة ، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلىأن المشاريع الهادفة لم تظهر دلالتها إحصائياً مالم يرتبط البرنامج بالتنفيذ الفعلي، علماً بأن الدراسة الحالية إستقصاء فقط لآراء الخبراء، أما في حالة تنفيذ المشاريع التربوية فيعتمد على مهارات تفكير للمتعلم انطلاقاً من أسلوب التعلم الذي سلكه المعلم . معظم الدراسات إرتبطت بأسلوب التفكير ولم ترتبط بالموهبة والقليل من الدراسات التيأجريت كدراسة الدكتور عادل عبد الجليل بترجي مطبقة على عينة من الطلاب الموهوبين (بترجي، ٢٠١١).&Chambers, 1973) وتتفق نتائج هذه الدراسة مع (Lindsey, 1980) الذي 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؛ 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 إستراتيجيات 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 : توجد فروقاً دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أنماط التعلم بنموذج كولب كاستراتيجية للتعلم الإتقاني وعلاقته بتنمية الموهبة القياديةفي مرحلة التعليم الأساسي، بولاية الخرطوم بالسودان، تعزى لمتغير مدة الخبرة التدريسية .

وجاءت النتائج علي النحو التالي :

جدول(٥) المتوسطات الحسابية لأساليب التعلم الموهبة القيادية باختلاف الخبرة التدريسية

البعد	المتوسطات اقل من ٥	الانحراف	المتوسطات أكثر من ٥-١٠	الانحراف
التكيفي	١٦,١٨٦	**٢٢,٢**	**٢٤,١٠٤**	٢٨,٥
التقاربي	٢٠,٧٢	**٣٠,٢**	**٢٤,٢٩**	**٢٤,٣**
الاستيعابي	١٩,٨١	**٢٠,٢**	**٢٣,٤٦**	٢٤,٢
التباعدي	٢٠,٣٧	١٤،٤	٢٣,٠١	٢٢,١

يتضح من الجدول رقم (٥) ما يلي : بالنسبة لأساليب التعلم المميزة نجد أنها ٢٤,٢ التقاربي و٢٤,١ التكيفي ثم الاستيعابي٢٣,٤ واخيرا التباعدي ٢٣,١ ٠ لصالح متوسطات الخبرة أكثر من ٥-١٠

ومن الواضح وجود اختلاف في متوسطات الأساليب بالنسبة للخبرة اقل من ٥ سنوات ، وتعزو الباحثة ذلك إلى الخبرة التدريسية تؤثر في أسلوب المعلم ، وبتالى يمكن أن تُنمى وتتطور كما تبين من نتائج هذه الدراسة . من ما يترتب عليه مخرجات أفضل لتنمية الموهبة القيادية عند الطلاب،عندما تكون خبرة المعلم التدريسية عالية علماً بأن عينة هذه الدراسة من ولاية الخرطوم وتنال حظاً طيب من اكتساب المعرفة المستمر بالخبرة المتجددة ، وتتفق هذه الدراسة مع دراسات الموهبة (خليفة ١٩٩٤)

الفرض الثالث : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في تقدير المعلمين لأنماط التعلم الإتقاني بنموذج كولب كاستراتيجية لتنمية الموهبة القيادية في مرحلة التعليم الأساسي، بولاية الخرطوم بالسودان،تعزى التدريب المتخصص؟.

الجدول رقم (٦) فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أنماط التعلم بنموذج كولب كاستراتيجية للتعلم الإتقاني وعلاقته بتنمية الموهبة القيادية

في مرحلة التعليم الأساسي، بولاية الخرطوم بالسودان،تعزى للتدريب المتخصص

الأساليب	المتوسطات الحسابية	**الانحراف المعياري**	المتوسطات الحسابية	**الانحراف المعياري**
	تدريب متخصص		**تدريب تربوي عام**	
التكيفي	٢٦,٩	٨٤,٢	٢٧,٤	٨٦,٢
التقاربي	٢٦,٥	٨٤,٤	٢٦,٤	٨٤,٤
الاستيعابي	٢٤,٩	٣٠,٥	٢٥,٢	٣٠,٥
التباعدي	٢٣,٤	٨٦,٥	٢٣,٤	٨٦,٥

من الجدول رقم (٦) الفروق دالة احصائيا في كلً من التدريب التربوي في أسلوب التعلم التقاربي لصالح التدريب المتخصص ، ولم تظهر النتائج اختلاف في استجابة المعلمين في بقية الأساليب وتعزو الباحثة ذلك إلى أن معظم المتخصصين تربوياً هم في أغلب الأحيان مدربون في التدريب المتخصص (ندرة المتخصصين على برامج الموهبة) ولذلك لم تكن هنالك فروقات واضحة . وتتفق هذه الدراسة مع هيرمان ٢٠٠٥ بفهم النمط التعلمالمفضللدىالطلبةيمكنللمعلمأنيفهم أكثركيفيتعلّم،وكيفيتخذونالقرارات،وكيفيحلّون المشكلات،وكيفيتواصلون،ولماذايعملونبعضالأشياءوكيف تساعدفيالمهاماالآتية HBDI : السيادةالدماغيةلهيرمانتمكنالطلبةمنالتبصرفيأنماطتعلّمهموتشكيل استراتيجياتتعلّمناجحة. كما تمكن

المعلمين من فهم أسئلة طلبتهم وتعليقاتهم وإجاباتهم في سياق تفضيلاتهم التفكيرية و تمكن المعلمي نوالطلبة من حل المشكلات بشكل أفضل عندما يشكلون مجموعات تشتمل على جوانب السيادة الدماغية الأربعة. بأن تفضيل مايتعلّم يرتبط بنمط التعلم، ويعتقد، ولذافإن الفشل في المقابلة بين النمطالتعلّمي مع المنحى التدريسي يؤدي إلى إحباط المتعلّم وتتفق مع *al.*,200 ، Bull *et*).فيزيد جهده المبذول في التعلّم، ,يحدث له الضجر والملل ، و لا يعني بالضرورة تفضيل المتعلّم لنمط معين أن يكون تحصيله عالياً؛ وقد يفسر ذلك بأن التدريس الذي تلقاه لايلائم نمطه التعلّمي، وبالمقابل فقد يحدث تعلّم لدى المتعلّم بغيرنمطه 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 بفعاليةٍ وتحدٍ، فلا يستمرون في تعليمهم وفق نمط تعلّم واحد، بل يسعون إلى مقابلة جميع الأنماط التعلّمية المتعددة والمتنوعة، كما يجب على خبراء التربية اكتشاف ورعاية أساليب التعلم المفضلة للمعلمين من مرحلة اختيارهم بكليات التربية وتدريبهم على تطويرها طوال وجودهم في خدمة التعليم .

التوصيات

١. تطويرالأنماطالتعلّميةمنخلالتنويع نشاطاتالتعلّمالتيتناسبكلنمط،وذلكمنالقائمينعلى العمليةالتعليمية.
٢. المزيد من البحث العلمى عن الأسلوب المفضل للمعلم وتنميته وعلاقته بتنمية الموهبة القيادية .
٣. الرجوع إلى الإرث الإسلامي الرصين لاستيعاب الأسس النفسية لأساليب وأنماط التعلم عند التخطيط لبرامج الموهبة والموهبة القيادية .
٤. تشجيع حركة القياس النفسي المتخصص المستمر لبرامج تنمية الموهبة القيادية .
٥. إجراءدراساتلاستقصاءأنماطالتعلّملدىالمتعلمينحسب نموذج كولب وخاصة للموهوبين

المصادروالمراجع

١. أبو المعاطي ، يوسف(٢٠٠٥)٠ **أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية** ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد (١٥) ، العدد(٤٩) ، ص ص ٣٧٥- ٤٤٦ ٠
٢. أبو هاشم ، السيد (٢٠٠٠)٠ **أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدى طلاب الجامعة " دراسة عاملية** " ، جامعة الأزهر ، مجلة كلية التربية ، العدد(٩٣) ، ص ص٢٣١- ٢٩٢
٣. بترجي، عادل عبد الجليل ، (٢٠١١) **النموذج التام للموهبة** ، ادورد ديبونو ،عمان، الأردن.
٤. جروان، فتحي. (٢٠٠٨). **الموهبة والتفوق والإبداع**، الأردن، عمان، دار الفكر.

٥. حبيب ، مجدي (١٩٩٦) ٠ **التفكير : الأسس النظرية والاستراتيجيات** ، القاهرة ، النهضة المصرية ٠

٦. زيتون، حسن حسين، **١٩٩٧ التدريس: رؤية في طبيعة المفهوم**، القاهرة، عالم الكتب،

٧. السرور، ناديا (٢٠٠٠). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**، الأردن – عمان ، دار الفكر.

٨. الشرقاوي ، أنور (١٩٩٦أ) : **علم النفس النفس التربوي** ، مستخلصات البحوث والدراسات العربية : التعلم وأساليب التعليم ، جـ١ ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ٠

٩. الشرقاوي ، أنور (١٩٩٦ب) : **علم النفس النفس التربوي** ، مستخلصات البحوث والدراسات العربية : التعلم وأساليب التعليم ، جـ٢ ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ٠

١٠. شوق، محمود أحمد، (٢٠٠١). **الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية**، القاهرة، دار الفكر العربي،

١١. عبد الحميد، جابر (١٩٩٩)، **استراتيجيات التدريس والتعلم**، القاهرة، دار الفكر العربي،

١٢. العتوم ، العتوم (٢٠٠٤) ٠ **علم النفس المعرفي** : النظرية والتطبيق ٠ عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ٠

١٣. عمر هارون الخليفة (١٩٩٤) ، 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 والتكنلوجية في أكاديمية أكسفورد للدراسات العالية بريطانيا.

١٤. عشرية ، إخلاص , بترجي، عادل ،القاضي، حيدر (٢٠١٤) **معاير ضمان الجودة لكليات التربية لتحقيق التنمية المستدامة للموهبة القيادية** ، مؤتمر علوم الوحي والإنسانيات، الجامعة الإسلامية، كولمبور، ماليزيا.

١٥. قطامى ، نايفة (٢٠٠١)٠ **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية** ٠ عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر ٠

١٦. قطامي ، يوسف وقطامي ، نايفة (٢٠٠٠)٠ **سيكولوجية التعلم الصفي** ٠ عمان ، دار الشروق ٠

١٧. الكناني ، ممدوح والكندري ، أحمد (١٩٩٢)٠ **سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم وتطبيقاتها النفسية والتربوية** ، الكويت ، مكتبة الفلاح ٠

١٨. كوجك، كوثر حسين، ١٩٩٧م. **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس** القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٧م.

١٩. محجوب، عباس، ١٩٧٨م **أصول الفكر التربوي في الإسلام**، دمشق، دار ابن كثير

٢٠. مصطفى عبد السميع محمد وآخرون: **استراتيجية التعليم قبل الجامعى، رؤية مقترحة**، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٦

1. Backer, P & Yelich, S (2002) .**Comparison of Learning Styles and Student Achievement of Aviation Students** .*WWW.engr.sjsu.edu*.pp.1-15
2. 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.
3. 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.
4. 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.
5. Dunn, R, Dunn, K and Price, G (1987). **Learning Style Inventory**. (LSI), Lawrence, KS: Price Systme.
6. Kolb, D & McCarthy, B (2005). **Learning Styles Inventory Adapted**. WWW.ace.salford .ac.uk.
7. Kolb, D (1984). **Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development**. London, Prentice – Hall International, Inc.
8. Kolb, D. (1984). **Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development,** London, Prentice – Hall International, Inc.

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

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

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

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

ملحق رقم (٢) الصورة النهائية قائمة أساليب التعلم المعدلة

كولب ومكارثي Kolb & McCarthy , 2005

التعليمات :تتكون القائمة من (٩) مجموعات من الجمل مرتبة أفقياً ، والمطلوب منك أن تقرأ جمل كل مجموعة وتقرر مدى انطباق كل جملة منها عليك ، بحيث تعطي (٤) للجملة الأكثر أهمية بالنسبة لك ، (٣) للجملة الثانية من حيث أهميتها لك ، (٢) للجملة الثالثة في الأهمية ، (١) للجملة الأقل أهمية ، ولا تكرر الدرجة نفسها لجملتين في سطر واحد ، ولاحظ أن لكل فرد رأيه الخاص في هذه الجمل ، فما ينطبق عليك قد لا ينطبق على غيرك ٠ لذا يرجى أن تعتمد على نفسك في تقرير رأيك في تلك الجمل ٠ ولا تترك أية جملة دون الإجابة عنها ، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحثة لاستخدامها في البحث العلمى٠

م	أ	ب	ج	د
١	**إذا قمت بعمل ما أحب أن أندمج فيه**	**أحب أن أفكر في العمل قبل القيام به**	**أدقق في الأشياء التي أعملها ولا أقبل الأمور كما هي**	**أفضل الأشياء المفيدة على الأشياء غير المفيدة**
الدرجة				

٢	أميل الى تجريب الأشياء قبل الأخذ بها	أميل إلى تحليل الأشياء وتقسيمها إلى أجزائها	أتقبل الخبرات الجديدة	أميل إلى النظر للأمور من جميع جوانبها
الدرجة				
٣	استمتع بمشاهدة الأشياء	أحب عمل الأشياء بيدي	أميل إلي اتباع عواطفي	أميل إلي التفكير في الأشياء
الدرجة				
٤	أتقبل الناس والأوضاع كما هي	أحب أن أكون واعياً لما يدور حولي من أشياء	أحب أن أقيم الأشياء	أحب تحمل المخاطرة والمجازفة في الأمور
الدرجة				
٥	لدي القدرة على التخمين والإحساسبالأشياء	أثير الكثير من التساؤلات حول الأشياء التي اهتم بها	أنا منطقي في تفكيري ومعالجتي للأمور	إنني أعمل بجد وأنجز الأشياء
الدرجة				
٦	استمتع بالأشياء المحسوسة التي أستطيع رؤيتها ولمسها وشمها	أحب أن اكون فاعلاً ونشيطاً	أميل إلى ملاحظة الأشياء من حولي	تجذبني الأفكار والنظريات
الدرجة				
٧	أحب تعلم الأشياء في وقتها	أحب التفكير والتأمل في الأشياء	أميل إلى التفكير في المستقبل	أحب أن يكون للأعمال التي أقوم بها آثار ونتائج
الدرجة				
٨	أحب التفكير في الأشياء بنفسي قبل أن اتخذ قراراً بشأنها	اعتمد على أفكاري الخاصة	اعتمد على ملاحظاتي الخاصة في اتخاذ قراراتي	اعتمد على مشاعري في القيام بعمل ما
الدرجة				
٩	أنا هادئ ومتحفظ	أنا نشيط ومتحمس	أميل إلى توزيع الأمور	أتحمل مسؤولية الأشياء بنفسي
الدرجة				