أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية وعلاقتها بأساليب التدريس المتبعة من قبل معلميهم بمملكة البحرين

د. فاطمة أحمد الجاسم أ. مريم سالم الحمد
كلية الدراسات العليا - جامعة الخليج العربي
مملكة البحرين

الملخص

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين والمتفوقين وعلاقتها بطرق التدريس المستخدمة من قبل مُعلميهم بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، والتعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين والمتفوقين بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، كما تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طرق التدريس المستخدمة من قبل مُعلمي المرحلة الابتدائية في المدارس المُطبقة لبرنامج رعاية التلاميذ الموهوبين والمتفوقين بمملكة البحرين. تتكون عينة الدراسة من (٢٨٦) طالباً وطالبة من التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية، حيث بلغ عدد الطالبات (١٦٩) طالبة وعدد الطلاب (٨٦) طالباً. وبلغ عدد المُعلمين (٢١٩)، وعدد الذكور (٢٢) مُعلماً، وعدد الإناث (١٦٩) معلمة، وتم سحب العينة من (١٤) مدرسة؛ بلغت عدد مدارس الإناث (١١) مدرسة، وعدد مدارس الذكور (٣) مدارس. تم استخدام مقياس رنزولي لأساليب التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة للكشف عن أساليب التعلم المفضلة. ويتضح من نتائج الدراسة أن أساليب التعلم المفضلة لدى أفراد العينة مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتهم الحسابية كالتالي: المشاركة والتدريب المستمر، المناقشة، الألعاب التعليمية، التعليم المباشر، الدراسة المستقلة، المشاريع، التقليد والمحاكاة، التعليم بالتكنولوجيا، الدراسة مع الأقران، وأن طرق التدريس المستخدمة لدى المُعلمين مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتهم الحسابية كالتالي: الألعاب التعليمية، التقليد والمحاكاة، التعلم بالتكنولوجيا، المشاريع، تدريس الأقران، المناقشة، المشاركة والتدرب المتكرر، الدراسة المستقلة، التعليم المباشر. ولا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وطرق التدريس المستخدمة لدى معلميهم، ما عدا طريقة التقليد والمحاكاة فهي دالة إحصائياً لكنها ضعيفة. كما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ بين الإناث والذكور في متوسطات أساليب التعلم المفضلة

بينما توجد فروق بينهما في أسلوب التعلم بالتكنولوجيا لصالح الذكور. وتوجد فروق بين المدارس في طرق التدريس: التعلم المباشر والدراسة المستقلة والمشروعات والمشاركة والتدريب المستمر بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً لدى باقي الطرق.

المقدمة

إن وصول المُتعلم إلى مرحلة الفهم بما تشتمل عليه من إعادة المعلومة أو إجراء تحويل ذي جودة في عمله أو تحديد أو حل مشكلة يتطلب اهتماماً خاصاً بكيان المُتعلم وبأسلوب التعلم المفضل لديه (غاردنر، ٢٠٠١)؛ ففكرة أساليب التعلم تنبع من مفهوم تفريد التعليم والتعلم الذي يهتم بالمُتعلمين حسب استعداداتهم وقدراتهم وأساليب تعلمهم، وتهتم أساليب التعلم بدراسة الطريقة التي يفضلها المُتعلم وتتسم بالثبات النسبي وتتناول التذكر والإدراك وحل المشكلات والاستدلال، مما تجعله أكثر كفاءة في استقبال وتجهيز المعلومات والاستجابة لمثيرات بيئة التعلم (شاهين، ٢٠٠٨).

وتعد أساليب التعلم ركيزة أساسية في تحديد المستويات العقلية والأدائية الراهنة والمستقبلية للأفراد، ولذلك فقد أصبحت الاختبارات العقلية وسيلة مهمة تهدف إلى دراسة احتمالات النجاح أو الفشل في فترة زمنية لاحقة، فنجد أن كل إنسان متميز بذاته، ولا يمكن أن يكون كذلك إلا إذا اختلف عن الآخرين، كما تعتمد أساليب التعلم المختلفة التي يتمتع بها المُتعلمون في الكشف عن العوامل الرئيسة التي تحدد نجاحهم، حيث إن النجاح يمتد في أبعاده ليشمل كل مكونات الشخصية، في تفردها من فرد إلى آخر.

وقد كانت الممارسات التربوية والتعليمية قبل ظهور الدراسات المختلفة عن أساليب التعلم ومدى أهميتها تستخدم أسلوباً واحداً في التعليم، لاعتقادها أن أغلبية المُتعلمين يملكون أسلوب تعلم واحد، الشيء الذي يقلّص فرص التعلم الفعّال لدى عدد كبير من المُتعلمين وفق طريقتهم وأسلوبهم الخاص في التعلم، رغم أن الدراسات أثبتت أن المُتعلمين يختلفون في أساليب تعلمهم المفضلة؛ مما يقتضي اتباع مداخل تعليمية تعلمية متنوعة، لتحقيق التواصل مع كل المُتعلمين المتواجدين في الفصل الدراسي (آل محيا، ٢٠٠٨).

ولوحظ أيضاً عدم اهتمام المُعلمين بالمُتعلمين الموهوبين ومدى تباين أساليب التعلم التي يفضلها كل مُتعلم على حدة ومساهمته في مراعاة الفروق في أساليب التعلم لدى الموهوبين، واقتصر اهتمام المُعلمين على استخدام أسلوب المحاضرة الذي يؤدي إلى اقتصار المُتعلمين على حفظ المعلومات دون الفهم أو استخدام العمليات العقلية العليا. لذلك نشأت فكرة البحث الحالي التي تقوم على أساس تحديد أنواع أساليب التعلم باستخدام مقياس رينزولي Renzulli لتحديد أساليب التعلم Learning Styles Inventory لدى المُتعلمين الموهوبين في مدراس المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، وعلاقة أساليب التعلم تلك بالتعلم الإلكتروني، الأمر الذي يؤثر على كيفية تقييم الموهبة، وكيفية تطويرها، وطرق التدريس التي تنسجم مع أساليب التعلم لدى المُتعلمين الموهوبين (الراشدان وجعنيني، ١٩٩٤).

الإطار النظري

يتناول هذا الجزء خلفية نظرية حول أساليب التعلم وبرامج الموهوبين بمملكة البحرين، وذلك على النحو الآتي:

أولاً - أساليب التعلم:

أشار العديد من الدراسات والبحوث إلى أن الملاءمة بين طرق التدريس وأساليب التعلم المفضلة للمتعلمين تؤدي إلى تحسين المخرجات التعليمية (Terry, 2002). ولكون المدرسة هي المكان الذي يظهر فيه التنوع والاختلاف بصورة كبيرة بين المُتعلمين، في مجالات عدة، منها التفضيلات المختلفة لديهم في طرق وأساليب التعلم؛ فمنهم من يفضل التعلم بالأنشطة العملية والبعض يفضل التلقين. ومن أولئك من هو بالأصل موهوب، لذلك يتعلم ويفهم بطريقة سريعة، ومنهم من يحتاج إلى تعلم الدرس وفهمه بأكثر من طريقة، وهنالك من بين هؤلاء المُتعلمين من ينجز العمل بالوقت المحدد، بينما يعاني البعض الآخر من

بعض المشكلات المرتبطة بتركيز الانتباه والمثابرة في المهمة حتى ينجز العمل بالطريقة التي طلبت منه (بهجات، ٢٠٠٤).

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات لوحظ تنوع في أساليب التعلم، فيميّز مارتن وسالجو بين نوعين من أساليب التعلم، الأسلوب العميق والأسلوب السطحي (الصليلي، ١٩٩٨). أما كيفي (Keefe, 1979) فيميّز بين ثلاثة أنواع من أساليب التعلم: هي الأساليب المعرفية والأساليب العاطفية والأساليب الفسيولوجية، بينما يميز جريجورك Gregorc بين أربعة أنواع من أساليب التعلم: هي الأسلوب العياني، والأسلوب التجريدي، والأسلوب التسلسلي والأسلوب العشوائي (الكناني والكندري، ١٩٩٥). في حين قدم رنزولي وريزا وسميث (Renzulli, Rizza & Smith, 2002)، تصوراً واسعاً للتمييز بين أساليب التعلم التي صنفت إلى تسعة أنواع وهي: التدريس المباشر، التعلم بواسطة التكنولوجيا، المشاريع، الدراسة المستقلة، تدريس الأقران، المناقشة، الألعاب التعليمية، التمثيل والمحاكاة، الممارسة والترديد. وهذه هي الأساليب التي اعتمدت الدراسة الحالية عليها، وذلك لأن هذه الأساليب تتصف بالشمولية لأغلب أساليب التعلم، ولحداثتها ولإمكانية تطبيقها بسهولة داخل الفصل الدراسي.

وبناءً على ما سبق يتضح أن النماذج التي تقيس أساليب التعلم متعددة، وقد يرجع هذا التباين إلى اختلاف الطرق والأساليب التي يستخدمها المُتعلم لاستقبال ومعالجة المعلومات. ويعد نموذج (كولب Kolb) من أوائل النماذج وأشهرها التي صنفت أساليب التعلم إلى أربعة أساليب؛ هي: (١) الأسلوب التقاربي: يميل المُتعلم إلى العمل مع الأسئلة ذات الإجابة الواحدة الصحيحة، حيث يستقبل المُتعلم المعلومات بشكل مجرد ويعالجها بطريقة نشطة قائمة على التجريب. (٢) الأسلوب التباعدي: يميل المُتعلم في هذا الأسلوب للتجربة الحسية والملاحظة التأملية، ويركز على النظر للأمور من زوايا متعددة ومختلفة، فهو يستقبل المعلومات بطريقة نشطة قائمة على التجريب ويعالجها

بطريقة تأملية. (٣) الأسلوب الاستيعابي: يميل المُتعلم لتكوين مفاهيم مجردة وملاحظة تأملية ولا يهتم للأمور العملية، فهو يستقبل المعلومات بشكل مجرد ويعالجها بطريقة تأملية. (٤) الأسلوب التكيفي: يميل المُتعلم لاستخدام الخبرات الحسية والتجريب ويركز على الاستفادة من الخبرات، فهو يستقبل المعلومات بطريقة حسية ويعالجها بطريقة نشطة قائمة على التجريب (ورد في: الجزار ونصر، ٢٠٠٠؛ وقاد، ١٤٢٩هـ).

وبني (هوني وموفورد Honny & Mumford) على مقياس (كولب Kolb) لأساليب التعلم مقياساً آخر، صنف فيه أساليب التعلم إلى أربعة، وهي: (١) النشط Activist (٢) المنظر Theorist (٣) التأملي Reflections (٤) العملي Pragmatist (أحمد، ٢٠٠٣).

ويطرح نموذج جريجورك Gregorc أربعة نماذج للمُتعلمين منطلقاً من طريقة اكتساب المعرفة بالحواس أو بالمنطق ومن ترتيب المعلومات بالتتابع أو بالعشوائية، لذا تتمثل أساليب المُتعلمين في أربعة أساليب: (١) المتتابع المحسوس. (٢) المتتابع المجرد. (٣) العشوائي المحسوس. (٤) العشوائي المجرد (ملك، ٢٠٠٦).

وتناول فيلدر Felder أربعة أنواع من أساليب التعلم، حيث يحتوي كل نوع على بعدين: (١) الحسي - الحدسي: في البعد الأول يركز المُتعلم على الموضوعات الملموسة والعملية ويتوجه نحو الحقائق والإجراءات، في البعد الثاني يركز المُتعلم على المفاهيم المبتكرة ويتوجه نحو التفكير المجرد والنظريات وما وراء المعاني. (٢) البصري - اللفظي: في البعد الأول يركز المُتعلم على التمثيلات المرئية ويتوجه نحو الصور والمخططات والرسوم البيانية، في البعد الثاني يركز المُعلم على التفسيرات اللفظية ويتوجه نحو الموضوعات اللفظية والمكتوبة. (٣) العملي - التأملي: في البعد الأول يركز المُتعلم على التعلم من خلال التجربة ويتوجه نحو التجريب والعمل ضمن المجموعات، وفي البعد الثاني يركز المُتعلم على التفكير في الأشياء ويتوجه نحو العمل بمفردة أو مع شخص أو اثنين. (٤) التتابعي- الكلي:

في البعد الأول يركز المُتعلم على التجهيز الخطي ويتوجه نحو التعلم في خطوات تدريجية، وفي البعد الثاني يركز المُتعلم على التجهيز الشمولي للأفكار ويتوجه نحو القفزات الكبيرة (Litzinger, Lee, Wise & Felder, 2007).

وينطلق (رنزولي Renzulli) في رؤيته لأساليب التعلم من طرق التدريس التي يستخدمها المُعلم داخل الفصل الدراسي، حيث قسم أساليب التعلم إلى تسعة أساليب، منها سبعة أساليب لتلاميذ المرحلة الإبتدائية، وثمانية أساليب لطلبة المرحلة الإعدادية، ويتحدد كل أسلوب من الأساليب، فيما يلي:

١ - التعليم المباشر Direct Instruction: يفضل تلاميذ هذا الأسلوب العرض الشفهي من قبل المُعلم أو المتخصص في مجال ما، عبر توصيله للأفكار والمفاهيم، وهم يستمتعون بعرض المُعلم للمعلومات الجديدة، ووجهات النظر المختلفة والمتعددة، وكذلك بما يوجه إليهم المُعلم من تعليمات وأسئلة وإدارته للمناقشات داخل الفصل الدراسي.

٢ - التعليم بالتكنولوجيا Instruction Using Technology: يرتبط التلاميذ في هذا الأسلوب بالحاسوب والتقنيات التعليمية، فهم يفضلون استخدام الحاسوب في تعلم المعلومات الجديدة ومراجعتها، والمشاركة في الأنشطة التفاعلية والأنشطة التي توفرها بيئات التعلم الافتراضية بمساعدة شبكة الإنترنت (الشبكة العنكبوتية، WWW)، مثل الاتصال عن طريق البريد الإلكتروني e-mail، وغرف الدردشة Chating Rooms، بالإضافة إلى مؤتمرات الفيديو Video conferences.

٣ - التقليد والمحاكاة Simulation: يتعلم التلاميذ في هذا الأسلوب الدروس الجديدة عبر لعب الأدوار، حيث يقومون بتقليد الأدوار والشخصيات لاكتشاف ظروف الحياة الحقيقية والاستفادة منها في حياتهم الشخصية.

٤ - المشروعات Projects: يفضل التلاميذ في هذا الأسلوب العمل عبر المشروعات التي تقدم في المدرسة من خلال أنشطة المجموعة، سواء أكانت

بمبادرة من التلميذ نفسه أم بتوجيه من المُعلم، كما يفضلون العمل في مجموعات وفي مشروعات منفصلة عن المنهج.

٥ - الدراسة المستقلة Independent Study: يرغب التلاميذ في هذا الأسلوب العمل بمفردهم، ويبحثون في الموضوعات التي يتعلموها دون مساعدة من المُعلم، وعادة ما يتبنون أسلوبهم الخاص في جمع المعلومات وعرضها.

٦ - تدريس الأقران Peer Teaching: يميل التلاميذ في هذا الأسلوب الدراسة مع تلاميذ آخرين في موضوع أو مهارة معينة، وذلك لأن تدريس الأقران يوفر لهم الاندماج مع رفاقهم بحصولهم على المساعدة التي يحتاجونها فيستمتعون بالعمل مع الآخرين في وقت التدريب والدراسة.

٧ - المشاركة والتدريب المتكرر Drill & Participation: يميل التلاميذ في هذا الأسلوب الذي يتصف بالتقليدية حيث يوجه المُعلم الأسئلة ويطلب منهم الرد بالمعلومات المناسبة، وهم كذلك يفضلون إظهار معرفتهم ومعلوماتهم من خلال رد الفعل الشفهي.

٨ - المناقشة Discussion: يفضل التلاميذ في هذا الأسلوب المناقشة والمحادثة الشفهية بين طرفين، المعلم والتلاميذ أو التلميذ وأقرانه، ويهتم بالاستماع إلى الطرف الآخر والمشاركة في تبادل المعلومات والآراء شفهياً.

٩ - الألعاب التعليمية Teaching Games: يميل التلاميذ في هذا الأسلوب إلى الحصول على المعرفة وتبادل والمعلومات من خلال لعبة تعليمية تثير لديهم الدافعية نحو التعلم، ويفضل هؤلاء التلاميذ الأنشطة التنافسية التي تتيح لهم الحصول على تغذية تعود مباشرة على أدائهم (Renzulli, Rizza & Smith, 2002).

وصمم رنزولي وآخرون (Renzulli et al., 2002)، قائمة أساليب التعلم لمعرفة الأساليب السائدة في الفصل الدراسي، ومن الممكن أن يستعين المُعلم بها في تطوير طرق التدريس، بحيث تتلاءم أساليب التعلم المفضلة لتلاميذه مع

طرق الاستراتيجيات التدريسية التي يتبعها، حيث تتاح الفرصة لجميع التلاميذ الحصول على أقصى استفادة ممكنة ليتعلموا بالطريقة التي يفضلونها.

وقد بين رنزولي وآخرون (Renzulli et al., 2002)، الاستراتيجيات التي يمكن أن يتبعها المُعلم في تغيير طرق تدريسه، وهي كالتالي:

١ - الشرح المباشر: يستخدم المُعلم أسلوباً يتراوح بين الأسئلة والمحاضرة، مع توفير الأمثلة حول المفاهيم المعروضة، وإضافة القصص التوضيحية، وتوظيف المعلومات فيما يحدث في الحياة اليومية، ووضع المخططات التوضيحية وتعليم التلاميذ مهارات أخذ الملاحظة، والطلب منهم الإتيان بأمثلة مدعمة للموقف، واستخدام مطبوعات ومصادر إعلامية متنوعة، واستضافة شخصيات واختصاصيين ذوي دراية بموضوع الدرس.

٢ - التعلم الإلكتروني: استخدام البرمجيات المناسبة، استخدام الوسائط التكنولوجية (السبورة الذكية، البرمجيات، العروض بالحاسوب)، البحث عبر الإنترنت في الموضوعات التي تثير فضولهم.

٣ - التقليد والمحاكاة: يتطلب من التلاميذ تمثيل الدور المطلوب واتخاذ قرارات وتحمل نتائج هذه القرارات، طرح مشكلة أو موقف عبر لعب الأدوار، التأكيد على المعلومات المهمة بالمناقشة، ومشاركة التلاميذ في نقاش يجعل التلاميذ يكتشفون وجهات النظر المختلفة، توفير فرص للتلاميذ لعرض حدث أو موقف أو شخصية ما.

٤ - المشروعات: تقديم المساعدة للتلاميذ في التعرف على المشكلة وإعداد خطة البحث، ومساعدتهم في تحديد ما يعرفه وما لا يعرفه عن المشكلة، وتوفير مصادر البحث المختلفة التقليدية وغير التقليدية، وتعليمهم طرق تحليل المعلومات المختلفة لإظهار النتائج.

٥ - الدراسة المستقلة: مساعدة التلاميذ في تتبع المشكلات الحقيقية

ويهتم بها المختصون، وتتميز بوجود حلول مختلفة ومتنوعة، وتعليمهم طرق مقابلة الأشخاص الذين يقدمون لهم المعلومات ويساعدونهم في البحث عنها.

٦ - تدريس الأقران: إدماج التلاميذ ممن لديهم اهتمامات مشتركة في تبادل المعلومات بهدف إبراز قدراتهم وإتاحة الفرصة لهم للتشارك في موضوعات تتيح لهم تبادل المعلومات ليصبحوا خبراء في اهتماماتهم.

٧ - التدريب والتكرار: مساعدة التلاميذ في تعلم استراتيجيات استدعاء المعلومات، وتشجيعهم في تصنيفها بناء على صفاتها، وتضمين الدروس ألعاباً لتنمية اهتماماتهم، وتدريبهم على طريقة إدارة الجلسات وتطبيقها على أقرانهم داخل الفصل الدراسي.

٨ - المناقشة: التنوع في مستويات طرح الأسئلة، والاستماع إلى إجابات الطلبة وإتباعها بأسئلة للاستفهام والتوضيح، التنوع في الاستراتيجيات المستخدمة لإشراك التلاميذ في المناقشات، وتشجيعهم على وضع أسئلتهم الخاصة حول موضوع معين سواء بصورة فردية أو جماعية، تدريب التلاميذ على توليد أسئلة استكشافية وتقويمية.

٩ - الألعاب التعليمية: توفير مجموعة من الألعاب التعليمية لكي يختار منها التلاميذ، مع تجنب جعل هذه الألعاب كمكافأة عن عمل ما، والسماح للتلاميذ بتصميم ألعابهم الخاصة التي تتيح لهم التعلم بشكل أفضل.

إن تعدد أساليب التعلم واختلافها لدى التلاميذ؛ يقتضي اتباع مداخل تعليمية تعلمية متنوعة، لتحقيق التواصل مع كل التلاميذ المتواجدين داخل الفصل الدراسي.

ثانياً - التعلم الإلكتروني:

يعد التعلم الإلكتروني أحد تطبيقات التعلم عن بُعد، فهو يعتمد في الدرجة الأولى على المتعلم، ويساعد على التعلم الذاتي؛ وذلك بتوفير التقنيات اللازمة والمعلومات من خلال مصادر حديثة لتسهيل عملية التعلم سواء كان تعلماً فردياً أو

بمشاركة بعض المتعلمين عبر الإنترنت. والتعلم الإلكتروني قد يكون داخل الفصل الدراسي أي في نفس المكان، كما قد يكون عن بُعد. ويرى آل محيا (٢٠٠٨) أنه تعليم قريب من مفهومي التعليم والتعلم المعتمد على الإنترنت، لكنه يختلف عنه في أنه يستخدم تقنية الإنترنت، ويضيف إلى ذلك أدوات يتم فيها التحكم في تصميم وتنفيذ وإدارة وتقويم عمليتي التعليم والتعلم، باستخدام برامج لإدارة المحتوى والتعلم (Learning Content Management Programs).

يذكر العبدالكريم (١٤٢٩هـ) أن التعلم الإلكتروني يشبه التعليم التقليدي في خطواته مع استخدامه الوسائط الإلكترونية، وقد يتم داخل الفصل الدراسي، فهو تعلم حقيقي وليس تعلماً افتراضياً.

وهناك عدة تعريفات توضح مفهوم التعلم الإلكتروني، فيعرفه العويد والحامد (١٤٢٤هـ) بأنه التعلم الذي يوظف بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنية الحاسوب والإنترنت، وتمكِّن المتعلم من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان.

ويعرفه كذلك فولن وبراون (Fallon and Brown, 2003) بأنه مصطلح عالمي حديث للتعليم والتعلم والتدريب الذي يتم تقديمه بالحاسوب المعتمد على الإنترنت.

ويوضح الموسى (١٤٢٣هـ) عملية التعلم الإلكتروني في تعريفه بطريقة للتعلم باستخدام آليات ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بُعد أو داخل الفصل الدراسي.

ويوسع الراشد (١٤٢٤هـ) المفهوم من أنه توسيع مفهوم عمليتي التعليم والتعلم لتتجاوز جدران الفصول التقليدية، والانطلاق لبيئة غنية متعددة المصادر، يكون لتقنيات التعليم التفاعلي عن بُعد دور أساسي فيها، بحيث تعاد صياغة دور كل من المعلم والمتعلم. ويلاحظ أن هذا التعريف يشتمل على العملية التفاعلية في مفهومي التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد.

ويضيف العبد الكريم (١٤٢٩هـ) أن التعلم الإلكتروني هو عبارة عن منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين، باستخدام الوسائط التفاعلية مثل: الإنترنت، والإذاعة، والقنوات المحلية أو الفضائية للتلفاز، والأقراص المغنطة، والهاتف، والبريد الإلكتروني، وأجهزة الحاسوب، والمؤتمرات عن بُعد... إلخ. وتساعد تلك المنظومة على توفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية متعددة المصادر، بطريقة متزامنة داخل الفصل الدراسي، أو غير متزامنة عن بُعد دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المعلم والمتعلم والمحتوى والبيئة الافتراضية.

أهداف التعلم الإلكتروني

يرتكز التعلم الإلكتروني على مجموعة من الأهداف يذكرها سالم (٢٠٠٤)، والعبد الكريم (١٤٢٩هـ) فيما يلي:

١ - خلق بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية، من خلال تقنيات إلكترونية جديدة، والتنوع في مصادر المعلومات والخبرة.

٢ - دعم عملية التفاعل بين المتعلمين والمعلمين من خلال تبادل الخبرات التربوية والآراء والمناقشات الهادفة في تبادل الآراء، ويعرف الراشد (١٤٢٨هـ) مفهوم التفاعل في بيئة التعلم عن بُعد بأنه "التعلم النشط الذي يحوي اتصالاً وتفاعلاً متعدد الاتجاه بين عناصر العملية التعليمية". ويكون هذا التفاعل كما يذكر العبدالكريم (١٤٢٩هـ): بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة مثل: البريد الإلكتروني e-mail، والتحدث /Chating Talk، وغرف الفصل الدراسي الافتراضية Virtual Classrooms.

٣ - نمذجة عمليتي التعليم والتعلم وتقديمه في صورة معيارية؛ فالدروس تقدم في صورة نموذجية والممارسة التعليمية المميزة يمكن إعادة تكرارها. ومن أمثلة ذلك: بنوك الأسئلة النموذجية، خطط للدروس النموذجية، الاستغلال الأمثل لتقنيات الصوت والصورة، وما يتصل بها من وسائط متعددة.

٤ - تطوير دور المعلم في عمليتي التعليم والتعلم حتى يتواكب مع التطورات العلمية والتكنولوجيا المستمرة والمتلاحقة.

٥ - توسيع دائرة اتصالات المتعلم من خلال شبكات الاتصالات العالمية والمحلية، وعدم الاقتصار على المعلم كمصدر للمعرفة، مع ربط الموقع التعليمي بمواقع تعليمية أخرى كي يستزيد المتعلم.

٦ - تقديم التعليم والتعلم الذي يناسب فئات عمرية مختلفة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.

التعلم الإلكتروني وأساليب التعلم

يلبي التعلم الإلكتروني بكل ما يتضمن من وسائل احتياجات المتعلم حيث يوضح آل محيا (٢٠٠٨) أن التعلم الإلكتروني يراعي تنوع أنماط التعلم بين المتعلمين، وملاءمة مختلفة أساليب التعلم، وكذلك تمكين المتعلم من القيام بدور أكثر إيجابية، إتاحة المجال للتعليم والتعلم النشط والفعال، تسهيل عملية تفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض ومع المصادر الأخرى، المرونة في الزمان والمكان والمصادر وأساليب التعلم واستراتيجيات التعليم (طرق التدريس)، إتاحة الفرصة للمتعلمين لتوظيف العديد من المصادر في أنشطة التعليم والتعلم، تطوير مهارات المتعلمين في التعامل مع التقنية، تشجيع ودعم المتعلمين لتحمل مسؤولية التعلم.

ويؤكد ذلك روبرتس (Roberts, 2009) بقوله: إن استخدام التعلم عن بُعد أو التعلم من خلال الإنترنت يقدم لهؤلاء المتعلمين فرصة الاشتراك في بيئات تعليمية متوافقة مع احتياجاتهم.

١ - الاستمرارية في الوصول إلى المناهج الدراسية، وتوفيرها في كل وقت.

٢ - سهولة وتعدد طرق تقويم تطور المتعلم؛ فقد ساعدت أدوات التقويم الفوري على إعطاء المعلم طرقاً متنوعة لبناء وتوزيع وتصنيف المعلومات بصورة سريعة وسهلة للتقويم.

٣ - الاستفادة القصوى من الزمن: فالمتعلم لديه إمكانية الوصول الفوري للمعلومة في المكان والزمان المحددين، وبإمكان المعلم إرسال ما يحتاجه المتعلم عبر خط الاتصال الفوري.

٤ - تقليل الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم: فقد أصبح من الممكن استلام وإرسال ما يطلبه عن طريق الأدوات الإلكترونية.

٥ - تقليل حجم العمل في المدرسة: التعلم الإلكتروني وفر أدوات تقوم بتحليل الدرجات والنتائج والاختبارات، ووضع إحصائيات عنها.

برنامج رعاية التلاميذ الموهوبين والمتفوقين بمملكة البحرين

تلعب المدرسة كمؤسسة مجتمعية جامعة لمختلف الطلبة باختلاف قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واهتماماتهم دوراً في تنمية تلك القدرات وتحقيق الفعل الإنساني المبدع، إذا ما توافرت بيئة آمنة معززة للتسامح وللشخصية المبادرة والمثيرة للتفكير والتأمل، واعتبار أن المدرسة وحدة مستقلة قادرة على تقديم الخدمات لكل التلاميذ، مما يعزز مفهوم التعليم للجميع، بتعلم كل مُتعلم حسب قدراته واستعدادته.

واهتمام المدارس الحكومية برعاية الطلبة الموهوبين، بدأت بشكل ذاتي من قبل المدارس في بداية التسعينيات من القرن الماضي. وتبعها في ١١ ديسمبر ١٩٩٥م، تشكيل لجنة لرعاية التلاميذ المتفوقين والموهوبين، حيث تم وضع خطة للرعاية، تركزت على نشر فكرة أهمية الرعاية في أوساط العاملين في القطاع التربوي من إداريين وتربويين، وقد تم البدء بتطبيق فكرة الرعاية في مدرستين ابتدائيتين مع تعيين مُعلم لرعاية التلاميذ الموهوبين بالمدرسة (الجاسم، ٢٠٠١).

ووضع برنامج رعاية التلاميذ الموهوبين والمتفوقين بالمدارس الحكومية بمملكة البحرين، يقدم تصوراً لرعاية التلاميذ، حيث تتمثل رؤيته في تطوير واستثمار طاقات التلاميذ الموهوبين والمتفوقين من خلال الطلبات المقدمة لهم. وتنطلق رسالته باكتشاف التلاميذ المتفوقين والموهوبين وتقديم الرعاية المناسبة

لمواهبهم وتنميتها إلى أقصى حد ممكن وتهيئة الفرص العلمية عبر دخولهم في برامج متخصصة؛ قائمة على أساليب حل المشكلات ومهارات التفكير الإبداعي والبحث العلمي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢).

وبلغ عدد المدارس المُطبقة لبرنامج رعاية التلاميذ الموهوبين (٤٩) مدرسة ابتدائية وإعدادية، حيث بلغ عدد المدارس الابتدائية (٤١) مدرسة، منها (٣٦) مدرسة للإناث و(٥) مدارس للذكور. فيتم التعرف على التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية، بدءاً من الفصل الدراسي الثالث الابتدائي في المدارس التي يمثل الفصل الدراسي الخامس أو السادس حداً أعلى، وتلاميذ الفصل الدراسي الثاني الابتدائي في المدارس التي يمثل فيها التلاميذ الفصل الدراسي الرابع حداً أعلى. يتم استخدام مجموعة من الاختبارات والمقاييس للكشف عنهم من قبل اختصاصي التفوق والموهبة، ثم يتم تدريس مادة مهارات التفكير المُعدة من قبل قسم إعداد ومتابعة برامج التلاميذ الموهوبين بإدارة التربية الخاصة، ومتابعة المشاريع الخاصة بالتلاميذ المتفوقين والموهوبين، وعقد لقاءات إرشادية تهم التلاميذ المنضمين للبرنامج في المدرسة، وتوزيع نشرات توعية لموضوعات في مجال التفوق والموهبة. ويقع على عاتق مُعلم التفوق والموهبة اختيار مشكلة بحثية مع تلاميذ البرنامج بحيث يتم تدريب التلاميذ على مهارات البحث العلمي، كما تتم تنمية مهارات الدراسة المستقلة عبر مشاريع التعلم الذاتي، ويعقد المُعلم لقاءات إرشادية مرة في كل شهر تتناول موضوعات تمس حاجات التلاميذ الموهوبين بالمدرسة، وتمتد أعمال الاختصاصي لتشمل التفوق والموهبة بعقد ورش تدريبية للهيئة التعليمية بالمدرسة تتناول موضوعات تتعلق بالتلاميذ الموهوبين بالمدرسة، وتطوير قدراتهم التعليمية في مجال رعاية التلاميذ الموهوبين في داخل الفصل الدراسي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢).

وفي عام ٢٠٠٧، تم افتتاح مركز الموهوبين التابع لوزارة التربية والتعليم، وهو مركز تربوي تعليمي متخصص، يقدم خدمات الرعاية الشاملة للتلاميذ الموهوبين في جميع المراحل التعليمية ومن مختلف المواهب الأدائية والأكاديمية،

بعد اكتشافهم منَ الميدان التربوي، ويقوم بتقديم برامج إثرائية ومشروعات نوعية سواء في مقره أو خارجه بالتعاون مع أهل الاختصاص أفراداً و/أو مؤسسات.

واشتملت رسالة المركز على رعاية التلاميذ الموهوبين؛ بغية استثمار طاقاتهم الإبداعية الفائقة من أجل صقل قدراتهم واستعداداتهم التي يمتلكونها والحرص على مراعاة الفروق الفردية لدى التلاميذ الموهوبين. ويسعى إلى تعزيز دورهم في المدرسة والمجتمع المحلي وإيصالهم للمجتمع العالمي. ولدى المركز عدة مهام، منها ربط قدرات التلاميذ واتجاهات مواهبهم بحاجات المجتمع وتطلعاته المستقبلية.

الدراسات السابقة

لوحظ أن الدراسات التي تناولت أساليب التعلم لدى التلاميذ الموهوبين شحيحة، وواجهت الباحثتان صعوبة في الحصول على مثل هذه الدراسات، ماعدا دراسة ساماردزجا (Samardzija, 2011)، وكان الغرض من هذه الدراسة النوعية استكشاف أساليب التعلم والتعرف على طرق التدريس المفضلة لدى الموهوبين أكاديمياً من تلاميذ الصف الثامن. وأجريت مقابلات مع ثلاثة وعشرين من التلاميذ الموهوبين في الصف الثامن و١١ تلميذاً من التلاميذ فوق المتوسط كل على حدة. وكانت هذه الظاهرة المركزية التي ظهرت أن شخصية مُعلم الفصل، والكفاءة، والإبداع، والقلق لدى التلاميذ هي المفتاح للتعلم واكتساب الخبرة لدى التلاميذ الموهوبين. تعرض كل تلميذ وتلميذ لطرق تدريس متنوعة تناسب أسلوب التعلم لديهم. واهتمت الدراسة بمشاركة المُتعلمين في الأنشطة المختلفة، والتعرف على ردود أفعالهم، وزيادة التواصل مع الآخرين من حولهم. واشتملت أنواع أساليب التعلم على (السمعي، البصري، الحركي). وأظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ الموهوبين يفضلون العمل بشكل ذاتي أكثر من العمل الجماعي على خلاف التلاميذ العاديين الذين يفضلون العمل الجماعي، ولاقت نتائج استخدام طرق التدريس الإلكترونية الاستحسان لديهم.

كما أظهرت الدراسة نتائج مرضية بعلاقة المُعلم بمتعلميه حين يراعي المصلحة العامة للمدرسة، وتقليل الجهد الأكاديمي الروتيني ورعايته للمُتعلمين الذي ارتبط بشكل إيجابي بتحقيق أعلى مستوى في التحصيل الأكاديمي مع الشعور بالتقدير والاحترام.

وعرض مصطفى وشريف (Mustafa & Sharif, 2011)، في دراستهما مقاربة لدمج وتكييف أساليب التعلم مع الوسائط الفائقة Hypermedia وهي أحد أساليب التعلم الإلكتروني وكان الهدف الرئيس من الدراسة هو تطوير المواد الدراسية وتكييف أساليب التعلم مع الوسائط الفائقة Hypermedia، وتألفت المجموعة التجريبية من تلميذ واحد يمثل (٤,٨٪ من التلاميذ) و٢٠ تلميذة يمثلون (٩٥,٢٪ من التلميذات)، وكان متوسط العمر (٢٠,١) سنة بانحراف معياري من (١,٣). وتألفت المجموعة الضابطة من ٧ من الذكور يمثلون (٣٣,٣٪) و١٤ من الإناث تمثلن (٦٦,٧٪) وكان متوسط العمر (٢٠,٧) سنة بانحراف معياري (١,٣). استخدم الباحثان المنهج التجريبي في تكييف أسلوب التعلم مع استخدام الوسائط الفائقة لتحسين عملية التعلم مع مراعاة أسلوب التعلم لدى كل التلاميذ. وأجريت الدراسة على مجموعة من التلاميذ لتقييم تأثير ذلك على التحصيل العلمي. وتم استخدام الإحصاءات للوصول إلى استنتاجات من البيانات النموذجية لشروط أكثر عمومية. وأظهرت النتائج أن التلاميذ يتعلمون بشكل أفضل باستخدام نظام التعلم القائم على تكييف أسلوب التعلم وحققوا أداء أفضل بكثير في التحصيل الدراسي وذلك للمجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد تعرضوا لنفس المادة دون التكيف مع أسلوب التعلم الذي لم يجد استحساناً.

أجرى سعيد ويانج وسينابن (Saeed; Yang & Sinnappn, 2009) دراسة هدفت إلى تقديم الدعم لإطار العمل المقترح من خلال تسليط الضوء على مهمة العلاقات بين أساليب تعلم الطلبة وطرق التدريس التكنولوجية وتأثيرها على الأداء الأكاديمي. وتشكلت عينة الدراسة من طلبة مرحلة البكالوريس

والماجستير تخصص تكنولوجيا التعليم البالغ عددهم (٢٠٤) طالباً وطالبة. واعتمد الباحثون على دمج تقنيات تكنولوجيا التعليم في مجال التعليم العالي بناءً على أساليب تعلم الطلبة، وقد تم تنفيذ طرق التدريس التكنولوجية المفضلة لديهم، ودراسة حالة للتحقق من صحتها خارج الإطار المقترح. واعتمدت إجراءات الدراسة على أساليب تعلم الطلبة وطرق التدريس التكنولوجية المفضلة لديهم؛ حيث تضمنت مجموعة من التقنيات على شبكة الإنترنت استناداً إلى نتائج المسح، وتحليل الإنجازات الرئيسة. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن ٨٤,٩٪ من الطلاب و١٥,١٪ من الطالبات، مع معدل استجابة ٥٨,٣٪، يفضلون التعلم بالطرق الإلكترونية، كما ورد أن ٨٥,٧٪ من الطلاب و١٤,٣٪ من الطالبات، مع استجابة بمعدل ٥١,٤٪، وأن ما يقرب من ٧٠ يستخدمون الإنترنت أكثر من ١٥ ساعة في الأسبوع، و٨٢,٢٪ أوردوا الأسباب لاستخدام الإنترنت بأنه وسط مألوف يسهل استخدامه في الأوساط الأكاديمية. وأسفرت النتائج عن أن مستوى إعتماد التعلم الإلكتروني في البيئات الأكاديمية آخذ في الارتفاع، وذلك بسبب الميل لاستخدام التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلم، كما أوضحت النتائج محدودية فهم خصائص المُتعلمين والتصورات حول استخدام التكنولوجيا، وبالتالي هناك حاجة لفهم العلاقة بين أساليب التعلم لدى الطلبة وطرق التدريس بما فيها تقنيات تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني.

وقامت سيجمان (Cygman, 2007) بتصميم لدراسة باستخدام المنهجية الكمية، والنسبية، والتحقق من العلاقة بين نجاح المُتعلمين وأسلوب التعلم الخاصة بهم. وقد تم تعريف النجاح عملياً بواسطة رضا المُتعلم مع مسار التجربة عند الانتهاء، وكذلك الحصول على معدلاتهم. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ومسح عينة عشوائية باستخدام الاستبيان على الإنترنت. وتمت مقارنة الدرجات والرضا لدى المُتعلمين في الدورات على الإنترنت والتي دمجت أساليب التعلم الخاصة بهم. واستخدمت الدراسة التي أجريت في كل من جامعة فينيكس وجامعة ديفراي عينة من (٢٤٤) تلميذاً، (١٢٤) منهم صنفوا كمُتعلمين

على الإنترنت بشكل كامل، و (١٢٠) صنفوا من المُتعلمين ذوي التعلم المختلط، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم والمُتعلم في نجاح الدورة على الإنترنت. وتم دراسة أثر أساليب التعلم على النتائج الأكاديمية ورضا المُتعلمين، وتبين أن أسلوب التعلم ليس عاملاً أساسيا لدى المُتعلمين لتحقيق درجات أعلى.

وقام باربوير (Barbour, 2007) بدراسة هدفت إلى تطوير عمليتي التعليم والتعلم بمساعدة التكنولوجيا الحديثة والإنترنت ودمج أنشطة التعلم التي تتناول مختلف أساليب التعلم. قام الباحث بتصميم البيئة الافتراضية مستنداً على مبادئ النظرية السلوكية بحيث كانت بيئات التعلم فاعلة وتمتلك خصائص فريدة في تشجيع وتعزيز عملية التعلم، واستند التصميم على أسس الأسئلة التالية: (من هم المُتعلمون؟ ما هي مخرجات التعليم التي نود الوصول إليها ضمن بيئات التعلم الإلكترونية؟ كيف ستتم صياغة المحتوى لمراعاة أساليب التعلم لدى المتعلمين؟)، شملت عينة الدراسة مرحلة ما بعد الثانوية، وأسفرت النتائج عن مشاركة وتفاعل المُتعلمين مع البيئة التعليمية على الإنترنت بشكل واضح سواء البصري أو السمعي.

وهدفت دراسة ليتزنجر ولي وويز وفيلدر (Litzinger, Lee, Wise & Felder, 2007)، تحديد سيكولوجية أساليب التعلم وعلاقتها بتكنولوجيا التعليم ومناقشة الآثار التربوية المترتبة على النظريات المختلفة من أساليب التعلم عبر هذا التواصل، حيث هدفت إلى تحديد نوع الطلبة وتصميم منهج معين بالنسبة لهم بمساعدة تكنولوجيا التعليم لخلق فرد قادر على التعلم الذاتي وفقاً للأسلوب الخاص بهم والتعرف على التأثير الذي ميز كل أسلوب على حدة. واهتمت الدراسة بالتركيز على زيادة المُعلمين والمُتعلمين في خوض عملية التعلم الخاصة وتطوير مختلف المهارات لدى المُتعلمين. تكونت العينة بشكل عشوائي من (١٠٠٠) طالب من ثلاث كليات هي الهندسة والآداب والتربية. وتمت المشاركة في هذه الدراسة عن طريق البريد الإلكتروني، وجميعهم طلبة مرحلة

البكالوريوس والدراسات العليا. وبدايةً كانت العينة (٧١٠) طالباً وبعد الانتهاء من التجربة انحصرت العينة في (٣٧١) طالباً. وحظيت الدراسة بالإيجابية في نتائجها وفق ردود الطلبة على (٤٤) بنداً في المقياس الخاص بالاستجابة والتعديل، ودلت النتائج إحصائياً على توفر أثر بين أساليب التعلم واستخدام تكنولوجيا التعليم.

وقام ناصر (Naser, 2004) بدراسة كان الغرض منها مقارنة آثار التعلم الإلكتروني مقابل تلك التقليدية القائمة على التلقين والحفظ من قبل المُعلم، وعلى أسلوب التعلم لدى الطالب وطرق تعلمه. وهدفت إلى تحديد ما إذا كان التعلم الإلكتروني هو أكثر فعالية لهؤلاء مع أسلوب التعلم الخاص بهم. وشملت عينة الدراسة على مُعلمين وطلبة مادة العلوم في جامعة قطر. واستخدم الباحث مقياس كولبر، وقام بفرز العينة على حسب أسلوب التعلم الخاص بهم وأسلوب التعلم من كل موضوع وتم تصميم الطرق التي تعرض لكل أسلوب تعلم. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة أبدوا إقبالاً أكبر وأفضل مع التعلم الإلكتروني (على الإنترنت) إذا ما قورن مع طرق تدريس المُعلم التقليدية. كما أن هذه الدراسة تساعد في تدريب وتعليم المؤسسات التعليمية والقائمين عليها على تطوير وسائل ناجحة وفعالة لمواكبة الحاجة المتزايدة لرفع مستوى المهارات الخاصة بالأفراد من القوى العاملة على أساس أساليب التعلم الخاصة بهم.

مشكلة الدراسة

أشار عدد من الباحثين (Dunn & Griggs, 1988; Hewitt, 1995; Rainey & Kolb, 1995; Sims,1995) إلى أن النظم التعليمية غير فعالة، لأنها لا تراعي الأساليب التي يتعلم بها المتعلمون. وبالرغم من أن معرفة المُعلمين بمحتوى المواد وقدرتهم على التعامل معها يعتبر عاملاً مهماً في عمليتي التعليم والتعلم، إلا أن تلك العوامل لن تُفعل العملية التعليمية ما لم يكن هناك اهتمام بأساليب التعلم لدى الطلبة أنفسهم إذ أنها - أي أساليب التعلم - تشكل مركز العملية التعليمية. وبناءً عليه، فإن من واجب المُعلمين توفير المناخ والظروف المناسبة

للتعلم داخل وخارج الفصل الدراسي، من خلال استخدام الأساليب التي تعمل على رفع نسبة النجاح بين المُتعلمين كافة، لذلك لابد من الاهتمام بطريقة تقديم هذه المادة بصورة تتناسب مع أساليب التعلم المفضلة للمُتعلمين.

وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

س. ما علاقة أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية بأساليب التدريس المتبعة من قبل معلميهم في مملكة البحرين؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١ - ما أسلوب التعلم المفضل لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين؟

٢ - ما طريقة التدريس المستخدمة لدى مُعلمي المرحلة الابتدائية في المدارس المُطبقة لبرنامج رعاية الطلبة الموهوبين بمملكة البحرين؟

٣ - ما العلاقة بين أسلوب التعلم المفضل لدى التلاميذ الموهوبين، وبين طريقة التدريس المستخدمة لدى مُعلمي المرحلة الابتدائية في المدارس المُطبقة لبرنامج رعاية التلاميذ الموهوبين بمملكة البحرين؟

٤ - ما الفروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

١ - تعرف أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين والمتفوقين بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

٢ - تعرف العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين والمتفوقين وعلاقتها بطرق التدريس المستخدمة من قبل مُعلميهم بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

٣ - تعرف طرق التدريس المستخدمة من قبل مُعلمي المرحلة الابتدائية في المدارس المُطبقة لبرنامج رعاية التلاميذ الموهوبين والمتفوقين بمملكة البحرين.

٤ - تعرف الفروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين والمتفوقين بالمرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة

يقدم التعلم الإلكتروني نموذجاً عقلياً مركباً يوفر للمُعلمين القدرة على تطوير طرق تدريسهم، خاصة في مجال تعليم وتعلم ورعاية وتربية الموهوبين؛ بحيث يشجعون تلاميذهم على استخدام نقاط قوتهم كنقاط انطلاق للاستفادة من قدراتهم، وتطويرها، والتركيز على خاصية أساليب التعلم التي تتجاهلها المؤسسات التعليمية.

واهتمت مملكة البحرين في الآونة الأخيرة بإنشاء وتطوير ما أطلق عليه "مشروع مدارس المستقبل" الذي يقدم الخدمة التربوية العصرية بحيث تتوافر للجميع في إطار تكافؤ الفرص، وأن يكون التعليم مواكباً للعصر آخذاً بمستجداته العلمية والتكنولوجية. وتتطلع وزارة التربية والتعليم إلى توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال (ICT) في عمليات التعليم والتعلم، بحيث تكون موجهة نحو تزويد الأجيال الناشئة بالكفايات والقيم والمهارات الأساسية اللازمة للتحول بمملكة البحرين إلى مجتمع المعلومات والاقتصاد القائم على المعرفة Knowledge-based Economy.

اشتمل هذا المشروع على منظومة متكاملة تتضمن بوابة تعليمية تحقق نقلة نوعية في الأداء التعليمي في ظل بيئة تعليمية معاصرة تساندها تقنيات التعليم والمعلومات الحديثة بما يتيح أقصى قدر من التفاعل التربوي، وتطلق إبداعات التلاميذ ويمنحهم قدراً أوسع من الحركة للاطلاع والبحث والتحاور والتنافس عبر التقنيات الحديثة التي تمكن التلميذ من ملاحظة كل جديد على المستويات المحلية والعالمية. ويستدعي ذلك تطوير المناهج الدراسية بشكل

تدريجي وتدريب المُعلمين على استعمال أنظمة التعليم الإلكتروني. وطبق المشروع في مرحلته الأولى في (١١) مدرسة ثانوية موزعة على المحافظات الخمس بالمملكة من خلال ربطها بشبكة الاتصالات الإلكترونية السريعة عبر البوابة التعليمية المركزية: <http://www.moe.gov.bh/khsfp/About.php>

نتائج الدراسة الحالية قد تسهم في تطوير النظام التعليمي الراهن في مملكة البحرين إلى نظام تربوي قادر على تلبية حاجات الفرد والمجتمع ومسايرة التطورات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وقد تفيد المربين في تعليم التلاميذ كيفية تطوير قدراتهم كلٍّ وفق أسلوب التعلم الخاص به، وخاصة الأساليب التعليمية التي كثيراً ما تتجاهلها المدرسة.

مصطلحات الدارسة

أساليب التعلم: يعرف كل من رنزولي وآخرون (Renzulli et al., 2002) أساليب التعلم على أنها "مجموعة من الأداءات المميزة للمُتعلم والتي تعبر عن طريقة تعلمه واستقباله المعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها" (P:1).

التعلم الإلكتروني: يعرف خان (Khan, 2005) التعلم الإلكتروني بأنه: طريقة لإيصال بيئات التعلم المتمركزة حول التعلم لأي فرد في أي مكان وزمان عن طريق التقنيات الرقمية التفاعلية.

التلاميذ الموهوبون:

تُعرف وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين التلاميذ الموهوبين بأنهم من يظهرون سلوكيات أو أداءات رفيعة المستوى تعكس التفاعل بين ثلاث دوائر أساسية من السمات الإنسانية، وهي: قدرة عقلية عامة فوق المتوسط (تُقاس بوساطة اختبار الاستدلال العقلي SAGES2)؛ ومستويات عليا من الالتزام والمثابرة (تقاس بوساطة اختبارات التحصيل المدرسية)؛ ومستويات عليا من الإبداع (تُقاس بوساطة اختبار فرانك وليامز: الصورة الشكلية أ، ب؛ وقائمة

الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين بُعديْ الدافعية والقيادة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢).

ويُعرَّف التلاميذ الموهوبون والمتفوقون إجرائياً في الدراسة الحالية بأنهم التلاميذ الملتحقون ببرامج الموهوبين في المدارس الحكومية بمملكة البحرين، الذين تم فرزهم من قبل اختصاصيي التفوق والموهبة بالمدارس وطبقت عليهم اختبارات الكشف وهي (اختبار الاستدلال العقلي SAGES2 واختبار فرانك وليامز: الصورة الشكلية أ، ب؛ وقائمة الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين بُعديْ الدافعية والقيادة).

حدود الدارسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

الحدود البشرية: التلاميذ الموهوبون والمتفوقون الملتحقون بمدارس المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين.

الحدود المكانية: المدارس المُطبقة لبرنامج رعاية التلاميذ الموهوبين والمتفوقين بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١.

منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي Descriptive Method نظراً لطبيعة الدراسة وأهدافها، وذلك لطبيعة المنهج الذي يهدف إلى جمع الحقائق والبيانات عن ظاهرة أو موقف معين مع محاولة تفسير هذه الحقائق تفسيراً كافياً. والبحوث الوصفية لا تنحصر أهدافها في مجرد جمع الحقائق، بل ينبغي أن تتجه إلى تصنيف البيانات والحقائق وتحليلها تحليلاً دقيقاً كافياً، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الموقف أو الظاهرة موضوع الدراسة (حسن، ١٩٨٢). فتم استخدام المنهج الوصفي المسحي وذلك لإظهار أساليب التعلم لدى المُتعلمين

الموهوبين، وطرق التدريس المستخدمة من قبل معلمي المرحلة الآبتدائية المطبقة للبرنامج، بينما تم استخدام المنهج الوصفي المقارن لإيجاد الفروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلم لدى الموهوبين والمتفوقين وطرق التدريس المستخدمة من قبل المعلمين.

فروض الدراسة

١ - توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين والمتفوقين بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

٢ - توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات طرق التدريس المستخدمة لدى مُعلمي المرحلة الابتدائية (الحلقة الثانية) في المدارس المُطبقة لبرنامج رعاية التلاميذ الموهوبين والمتفوقين بمملكة البحرين.

٣ - توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين والمتفوقين وطرق التدريس المستخدمة لدى مُعلمي المرحلة الابتدائية في الحلقة الثانية بمملكة البحرين.

٤ - توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات التعلم المفضلة في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين باختلاف النوع الاجتماعي.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع البحث من جميع التلاميذ الموهوبين والمتفوقين الملتحقين ببرنامج رعاية التلاميذ الموهوبين والمتفوقين في المدارس الإبتدائية الحكومية بمملكة البحرين والبالغ عددهم (٨٩٤) تلميذ وتلميذة موزعين على المحافظات الخمس.

وتم التواصل مع (٢٢) مدرسة موزعة حسب المحافظات الخمس، وقد تجاوبت مع متطلبات الدراسة (١٤) مدرسة، بلغ عدد مدارس الإناث (١١) مدرسة، وعدد مدارس الذكور (٣)، أما عينة الدراسة فتكونت من (٢٨٦) تلميذاً وتلميذة؛ حيث بلغ عدد التلميذات الإناث (٢٣٥) وعدد التلاميذ الذكور (٥١)

تلميذاً. وبلغ عدد المعلمين (١٩١)، عدد الذكور (٢٢) مُعلماً، وعدد المُعلمات (١٦٩) مُعلمة. والجدول رقم (١) يمثل توزيع أفراد العينة على المحافظات.

جدول رقم (١)

توزع عينة الدراسة على المحافظات

المحافظات	عدد المدارس	عدد التلاميذ		عدد المعلمين	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث
المحرق	٢	–	٣٣	–	٢٠
العاصمة	٢	١٠	٦٤	–	٥٠
الشمالية	٦	٤١	٧١	٢٢	٥٩
الوسطى	٤	–	٦٧	–	٤٠
المجموع	١٤	٥١	٢٣٥	٢٢	١٦٩

أدوات الدراسة

مقياس رنزولي لأساليب التعلم:

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن الأساليب المفضلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة. والصورة المستخدمة في الدراسة هي تطوير للمقياس الأصلي الذي أعده رنزولي وسميث في السبعينات من القرن الماضي (Renzulli, Rizza & Smith, 2002). يحتوي المقياس على صورتين: الأولى؛ للمرحلة الإبتدائية، تحتوي على (٥٦) بنداً موزعاً في سبعة أبعاد، هي: التعليم المباشر، التعلم الإلكتروني، التقليد والمحاكاة، الدراسة المستقلة، التعلم عبر المشاريع، التعلم مع الأقران، الترديد والتكرار. والصورة الثانية؛ وتستخدم للمرحلة الإعدادية وتحتوي على (٦٢) بنداً، موزعاً في ثمانية أبعاد، هي: التعليم المباشر، التعليم عبر التكنولوجيا، التقليد والمحاكاة، الدراسة المستقلة، التعلم عبر المشاريع، التعلم مع الأقران، المناقشة والألعاب التعليمية. ويستغرق هذا المقياس (١٥) دقيقة لإكماله.

وفي هذه الدراسة تم استخدام جميع بنود الصورتين بحيث ضم المقياس **تسعة أبعاد** موزعة على (٧٠) بنداً: عدد بنود التعليم المباشر (١٠) بنود، التعلم الإلكتروني (١٠) بنود، التعليم بالمحاكاة (٨) بنود، الدراسة المستقلة (٨) بنود، التعلم عبر المشروعات (٨) بنود، الدراسة مع الأقران (٨) بنود، التعلم بالمشاركة والتدريب المستمر (٦) بنود، التعلم عبر المناقشة (٦) بنود، والتعلم بالألعاب التعليمية (٦) بنود.

تقدر درجات المقياس على النحو التالي ("أحبه بشدة" تأخذ أربع درجات، "أحبه" تأخذ ثلاث درجات، "غير متأكد" تأخذ درجتين، "لا أحبه" تأخذ درجة واحدة، "لا أحبه بشدة" تأخذ صفراً). وبذلك فإن درجة التلميذ/ التلميذة في كل بعد تختلف باختلاف عدد بنود كل بعد، وبناءً على الدرجة الكلية التي يحصل عليه التلميذ/ التلميذة في كل بعد من أبعاد المقياس على حدة (Renzulli, Rizza; & Smith, 2002).

صدق وثبات المقياس: قام معدو المقياس الأصلي رنزولي وريس وسميث (Renzulli, Rizza & Smith, 2002) بحساب معامل الثبات ألفا Alpha لجميع أبعاد المقياس، وتراوحت معاملات الثبات ألفا بين (٠,٧٦) و(٠,٨٩). وقام العازمي (٢٠٠٤) بترجمة المقياس للمرحلة الإعدادية وتطبيقها على عينتين استطلاعيتين قوامها (٨٩) تلميذاً من الفصل الدراسي التاسع في دولة الكويت، وأعاد التطبيق على عينة قوامها (٨٦) تلميذاً من الفصل الدراسي التاسع وذلك لحساب معاملات الصدق والثبات، حيث تراوحت معاملات الثبات ألفا Alpha للتطبيق الأول ما بين (٠,٥٣) و(٠,٨٠) بينما تراوحت ما بين (٠,٧١) و(٠,٨٥) للتطبيق الثاني. كما قامت (ملك، ٢٠٠٦) بترجمة المقياس وعرضه على مجموعة من المحكّمين، ومن ثم قامت بتعديل صياغة العبارات المترجمة بناءً على إرشادات الأساتذة المراجعين للترجمة بحساب معامل ألفا Alpha لكل بعد من أبعاد المقياس على حدة للنسخة المترجمة على عينة إستطلاعية من تلميذات الفصل الدراسي السادس الابتدائي المكونة من (٥٦) تلميذة، وعينة

الدراسة والمكونة من (٥٣) تلميذة، حيث تراوح معامل ألفا للعينة الاستطلاعية ما بين (٠,٥٠) و(٠,٧٣)، وعينة الدراسة ما بين (٠,٦٩) و(٠,٨٦). كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي بإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وبلغت قيم الارتباط ما بين (٠,٥٣) و(٠,٨).

الكفاءة السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية: تم التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية، بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (٤٧) طالبة، وتم إجراء التحليلات التالية:

١ - الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق بحساب معاملات ارتباط كل أسلوب بالدرجة الكلية، والجدول رقم (٣) يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط أساليب التعلم بالدرجة الكلية للمقياس

الأسلوب	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	الأسلوب	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	الأسلوب	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
التعليم المباشر	,٩٢٣ ❖❖	الدراسة المستقلة	,٧٩٦ ❖❖	التعلم بالمشاركة والتدريب المستمر	,٨٥٧ ❖❖
التعلم الإلكتروني	,٧٩١ ❖❖	المشاريع	,٨٩١ ❖❖	المناقشة	,٨٣٧ ❖❖
التقليد والمحاكاة	,٨٠١ ❖❖	الدراسة مع الأقران	,٧٦١ ❖❖	الألعاب التعليمية	,٧١٨ ❖❖

❖❖ دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس أساليب التعلم والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٧١٨) و(٠,٩٢٣)، وهذا يدل على أن معاملات الارتباط مقبولة وتحقق الصدق الظاهري.

٢ - ثبات المقياس: تم حساب معاملات ثبات المقياس في صورته النهائية،

حيث تم قياسه بثلاث طرق، هي: معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤)

معاملات الثبات لمقياس أساليب التعلم

الأسلوب	ثبات كرونباخ ألفا	ثبات التجزئة النصفية	ثبات الإعادة
التعليم المباشر	,٨٠٥	,٨٧٩	,٨٩٠**
التعلم الإلكتروني	,٨١٢	,٨٥٢	,٥١٤*
التقليد والمحاكاة	,٧٥٢	,٧٧١	,٤٦٨*
الدراسة المستقلة	,٦٩٧	,٧٦٢	,٥٤٤**
المشاريع	,٧٤٦	,٨٤٧	,٦٨٣**
الدراسة مع الأقران	,٨٤٧	,٨٣٧	,٥٤٣**
المشاركة والتدريب المستمر	,٧٩٤	,٧١٠	,٦٤٧**
المناقشة	,٨٥٧	,٨٢٧	,٥٩١**
الألعاب التعليمية	,٥٨٩	,٤١١	,٧١٤**
الدرجة الكلية	,٩٥٩	,٩٣٨	,٩٠٠**

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) * دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ مقبولة حيث تراوحت ما بين (٠,٥٨٩) و(٠,٨٥٧) وللدرجة الكلية للمقياس بلغت (٠,٩٥٩)، وتراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ما بين (٠,٤١١) و(٨٤٧) وللدرجة الكلية (٠,٩٣٨) وهي معاملات مقبولة، وتم التحقق من ثبات الإعادة بعد تطبيق المقياس بأسبوعين حيث بلغت معاملات الثبات لأبعاد المقياس ما بين (٠,٤٦٥) و(٠,٨٩٠) وهي دالة عند مستوى أقل من (٠,٠١) و(٠,٠٥)، وبلغ معامل الدرجة الكلية لإعادة التطبيق (٠,٩٠٠) وهو دال ومقبول.

٣ - الاتساق الداخلي للمقياس: تم إيجاد مؤشر الاتساق الداخلي

بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس لدرجة البعد الذي ينتمي إليه البند والدرجة الكلية للمقياس، والجدولان المرقومان (٥) و(٦) يوضحان معاملات الارتباط.

جدول رقم (٥)

الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه، وبين الدرجة الكلية لأسلوب التعليم المباشر ولأسلوب التعلم الإلكتروني لأسلوب التقليد والمحاكاة والدراسة المستقلة

أسلوب التعليم المباشر			أسلوب التعلم الإلكتروني			أسلوب التقليد والمحاكاة			الدراسة المستقلة		
العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	,٦٣٥**	,٦١٨**	٢	,٧١٢**	,٥٤٤**	٣	,٣٩٣**	,٢٨٩*	٤	,٥٩٨**	,٣٥٤*
١٠	,٤١٣**	,٣١٦*	١١	,٦٨٤**	,٥١٩**	١٢	,٣٥٢*	,٢٧٥	١٣	,٥٧٩**	,٣٩١**
١٩	,٦١٠**	,٥٧٣**	٢٠	,٥٦٤**	,٥٦٨**	٢١	,٥٠١**	,٥٩١**	٢٢	,٤١٦**	,٣٣٥**
٢٨	,٦٩١**	,٧٢١**	٢٩	,٤٣١**	,١٩٦	٣٠	,٧٢١**	,٦٤٢**	٣١	,٦٩٣**	,٦٥٤**
٣٧	,٥٦٢**	,٥٩٥**	٣٨	,٦٥٢**	,٦٢٣**	٣٩	,٧٨٠**	,٧٥٤**	٤٠	,٦٧٩**	,٥٥٢**
٤٦	,٧٧٧**	,٧٣٢**	٤٧	,٦٤٠**	,٥٨٠**	٤٨	,٨١٢**	,٦٤٤**	٤٩	,٥٥٢**	,٣٨٦**
٥٥	,٧٩٤**	,٦٩٧**	٥٦	,٦٧٥**	,٦٥٩**	٥٧	,٤٩٨**	,٢٣٠	٥٨	,٤٥٩**	,٤٩٧**
٦١	,٤٨٧**	,٣٨٠**	٦٢	,٧٧٥**	,٦٨٥**	٦٣	,٧٣١**	,٤٥٤**	٦٤	,٥٦٩**	,٥٢٥**
٦٧	,٥٣٤	,٤٥٣**	٦٨	,٥٩٠**	,٣٥٧*						
٦٩	,٦٤٠**	,٦٤٦**	٧٠	,٥٣٧**	,٣٣٥*						

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين البنود وبعد أسلوب التعلم المباشر تراوحت ما بين (٠,٤١٣) و(٠,٧٩٤) وهي دالة عند أقل من (٠,٠١)، فيما تراوحت قيم معاملات البنود والدرجة الكلية للاختبار ما بين (٠,٣١٦) و(٠,٧٣٢)، وهذا يدل على أن معاملات الاتساق الداخلي مقبولة لبعد أسلوب التعلم المباشر.

أما قيم معاملات الارتباط بين البنود وأسلوب التعلم الإلكتروني فقد

تراوحت ما بين (٠,٤١٣) و(٠,٧٧٥) وهي دالة عند أقل من (٠,٠١) و(٠,٠٥)، فيما تراوحت قيم معاملات البنود والدرجة الكلية للاختبار ما بين (٠,٣٣٥) و(٠,٦٢٣)، ما عدا البند (٢٩) حيث لم يكن دالاً. وهذا يدل على أن معاملات الاتساق الداخلي مقبولة لبعد التعلم الإلكتروني، وسيتم الاحتفاظ بالبند (٢٩) لعدم الاخلال بشكل المقياس. وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين البنود وبعد أسلوب التقليد والمحاكاة ما بين (٠,٣٥٢) و(٠,٧٨٠) وهي دالة عند أقل من (٠,٠١) و(٠,٠٥)، فيما تراوحت قيم معاملات البنود والدرجة الكلية للاختبار ما بين (٠,٢٨٩) و(٠,٧٥٤)، ما عدا البند (١٢) و البند (٥٧) حيث لم يكونا دالّين، وسيتم الاحتفاظ بهما لعدم الاخلال بشكل المقياس، أما بقية بنود البعد فتدل على أن معاملات اتساقها الداخلي مقبولة. كما أن قيم معاملات الارتباط بين البنود وبعد أسلوب الدراسة المستقلة تراوحت ما بين (٠,٤١٦) و(٠,٦٩٣) وهي دالة عند أقل من (٠,٠١)، فيما تراوحت قيم معاملات البنود والدرجة الكلية للاختبار ما بين (٠,٣٥٤) و(٠,٦٥٤)، وهذا يدل على معاملات الاتساق الداخلي مقبولة لبعد أسلوب الدراسة المستقلة.

جدول رقم (٦)

الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه، وبين الدرجة الكلية لأسلوب المشروعات لأسلوب التعلم مع الأقران وأسلوب التدريب المستمر وأسلوب المناقشة والألعاب التعليمية

المشروعات			التعلم مع الأقران			أسلوب التدريب المستمر			أسلوب المناقشة			الألعاب التعليمية		
العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
٥	,٢٨٣	,١١٠	٦	,٨٢٧**	,٥٠٨**	٧	,٧١٢**	,٥٥٢**	٨	,٧١٧**	,٥٤٠**	٩	,٤١٤**	,٢٧٦
١٤	,٦٦٥**	,٦٧٩**	١٥	,٧٨٨**	,٣٩٠**	١٦	٧٣٥**	,٧١٩**	١٧	,٧٣٦**	,٥٦٣**	١٨	,٥٦٥**	,٣٧٢**
٢٣	,٧٥٦**	,٥٨٦**	٢٤	,٧٢٤**	,٦٤٩**	٢٥	,٧٧٩**	,٧٣٣**	٢٦	,٨٩١**	,٧٣٤**	٢٧	,٧٠٣**	,٤٤٤**
٣٢	,٧٢١**	,٦٦٥**	٣٣	,٦٦٨**	,٥٤٩**	٣٤	,٨١٢**	,٧٢٧**	٣٥	,٨٣٠**	,٧٠٣**	٣٦	,٦٧٠**	,٥٢٠**

تابع/ جدول رقم (٦)

الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه، وبين الدرجة الكلية لأسلوب المشروعات لأسلوب التعلم مع الأقران وأسلوب التدريب المستمر وأسلوب المناقشة والألعاب التعليمية

المشروعات			التعلم مع الأقران			أسلوب التدريب المستمر			أسلوب المناقشة			الألعاب التعليمية		
العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
٤١	,٤٤٣**	,٤٦٥**	٤٢	,٧٤٢**	,٥٥٢**	٤٣	,٦٤٦**	,٤٥٨**	٤٤	,٧٧٥**	,٦٣٥**	٤٥	,٤٠٨**	,٢٩٦**
٥٠	,٥٥٥**	,٤٦٨**	٥١	,٧٦١**	,٤٨٠**	٥٢	,٥٣٦**	,٤٠٧**	٥٣	,٦٤٤	,٦٧٠**	٥٤	,٦٥٨**	,٥٤٤**
٥٩	,٧٣٧**	,٦٧٤**	٦٠	,٥٩٢**	,٦٢٧**									
٦٥	,٦٤٦**	,٦٣٨**	٦٦	,٤٣٩**	,٥٩٧**									

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين البنود وأسلوب المشروعات، تراوحت ما بين (٠,٢٨٣) و(٠,٧٥٦) وهي دالة عند أقل من (٠,٠١)، فيما تراوحت قيم معاملات البنود والدرجة الكلية للاختبار ما بين (٠,١١٠) و(٠,٦٧٩)، ما عدا البند (٥) حيث لم يكن دالاً. وهذا يدل على أن معاملات الاتساق الداخلي مقبولة لبعد التعلم بالمشروعات، وسيتم الاحتفاظ بالبند (٥) لعدم الاخلال بشكل المقياس. وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين البنود وبعد أسلوب التعلم مع الأقران ما بين (٠,٤٣٩) و(٠,٦٢٧) وهي دالة عند أقل من (٠,٠١)، فيما تراوحت قيم معاملات البنود والدرجة الكلية للاختبار ما بين (٠,٣٩٠) و(٠,٦٤٩)، وهذا يدل على معاملات الاتساق الداخلي مقبولة لبعد التعلم من الأقران.

ويتبين أن قيم معاملات الارتباط بين البنود وبعد أسلوب المشاركة والتدريب المستمر تراوحت ما بين (٠,٥٣٦) و(٠,٨١٢)، فيما تراوحت قيم معاملات البنود والدرجة الكلية للاختبار ما بين (٠,٤٠٧) و(٠,٧٢٧) وهي دالة

عند أقل من (٠,٠١)، وهذا يدل على معاملات الاتساق الداخلي مقبولة لبعد أسلوب المشاركة والتدريب.

أما قيم معاملات الارتباط بين البنود وأسلوب المناقشة، فتراوحت ما بين (٠,٦٤٤) و(٠,٨٩١)، فيما تراوحت قيم معاملات البنود والدرجة الكلية للاختبار ما بين (٠,٥٣٤) و(٠,٧٣٤) وهي دالة عند أقل من (٠,٠١)، وهذا يدل على أن معاملات الاتساق الداخلي مقبولة لبعد التعلم بالمناقشة. وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين البنود وبعد أسلوب التعلم بالألعاب التعليمية ما بين (٠,٤٠٨) و(٠,٧٠٣) وهي دالة عند أقل من (٠,٠١)، فيما تراوحت قيم معاملات البنود والدرجة الكلية للاختبار ما بين (٠,٢٧٦) و(٠,٥٤٤) وهي دالة عند أقل من (٠,٠١) و(٠,٠٥)، ما عدا البند (٩)، وهذا يدل على أن معاملات الاتساق الداخلي مقبولة لبعد التعلم بالمناقشة، وسيتم الاحتفاظ بالبند (٩) لعدم الإخلال بشكل المقياس.

وفي ضوء نتائج الصدق والثبات لمقياس أساليب التعلم للتلاميذ، تم وضع مقياس للمُعلمين ليقيس نفس الأبعاد للمقياس المذكور أنفاً بمفهوم طرق التدريس التي يستخدمها المُعلم، حيث تضمن تعريف مفاهيم طرق التدريس كل على حدة: (التعليم المباشر، التعلم الإلكتروني، التعليم بالمحاكاة، الدراسة المستقلة، التعلم عبر المشروعات، الدراسة مع الأقران، التعلم بالمشاركة والتدريب المستمر، التعلم عبر المناقشة، والتعلم بالألعاب التعليمية). تقدر درجات المقياس على النحو التالي (أوافق بشدة تأخذ أربع درجات، أوافق تأخذ ثلاث درجات، غير متاكد تأخذ درجتين، لا أوافق تأخذ درجة واحدة، لا أوافق بشدة تأخذ صفراً).

إجراءات الدراسة

تم اتخاذ الإجراءات التالية:

١ - الحصول على مقياس أسلوب التعلم المستخدم في دراسة ملك (٢٠٠٦)، وعرضه على أربعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليج

العربي، وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم حول المقياس من حيث وضوح العبارات والصياغة اللغوية والانتماء للبعد، وعلى ضوء تلك الملاحظات تم إجراء التعديلات اللازمة.

٢ - أخذ التصريحات اللازمة من وزارة التربية والتعليم لتطبيق مقياسي الدراسة على الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية ومُعلميهم.

٣ - التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بتطيقه على عينة استطلاعية بلغت (٤٧) تلميذة، ولحساب ثبات الإعادة تم تقديم المقياس بعد أسبوعين.

٤ - تطبيق مقياسي الدراسة على المدارس التي أبدت تجاوبها على تطبيق المقاييس.

٥ - إجراء إدخال البيانات في برنامج SPSS، وإجراء التحليلات اللازمة.

٦ - إعداد الدراسة بصورتها النهائية.

المعالجة الإحصائية

استخدم المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين للقياس المتكرر (ANOVA) Repeated Measures)، استخدام اختبار t للعينات المستقلة (Independent Samples t_Test)، وتحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA).

نتائج الدراسة

يتم عرض النتائج وفقا لتسلسل فروض الدراسة، وذلك على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

ينص الفرض الأول على:

"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين"

للتحقق من صحة الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العينة الكلية على أبعاد أساليب التعلم، كما هي موضحة بالجدول رقم (٧)، كما تم استخدام تحليل التباين القياس المتكرر Repeated Measures كما يوضح الجدول رقم (٨).

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات العينة الكلية على أبعاد أساليب التعلم

الأسلوب	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الترتيب
التعليم المباشر	٨٤,١٥	١١,٨٠	٤
التعلم الإلكتروني	٧٧,٠٧	١٤,١٦	٨
التقليد والمحاكاة	٧٩,٨٤	١٤,٤١	٧
الدراسة المستقلة	٨١,٩٤	١١,٥٤	٥
المشاريع	٨٠,٨٩	١٤,٢١	٦
الدراسة مع الأقران	٦٩,١١	١٦,٣١	٩
المشاركة والتدريب المستمر	٨٥,٠٤	١٣,٢٠	١
المناقشة	٨٤,٢٤	١٥,٠٤	٢
الألعاب التعليمية	٨٤,١٩	١٣,٩٧	٣
الدرجة الكلية	٨٠,٣٩	١٠,٣٦	

* تم تحويل جميع الدرجات لتصبح العظمى ١٠٠.

يتضح من الجدول السابق، أن أساليب التعلم المفضلة لدى أفراد العينة كانت مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتهم الحسابية كالتالي: المشاركة والتدريب المستمر، ثم المناقشة، ثم الألعاب التعليمية، ثم التعليم المباشر، ثم الدراسة المستقلة، ثم المشاريع، ثم التقليد والمحاكاة، ثم التعلم الإلكتروني، ثم الدراسة مع الأقران. كما يتضح من الجدول أن الأساليب: المشاركة والتدريب المستمر، والمناقشة، والألعاب التعليمية، والتعليم المباشر هي الأكثر تفضيلاً لدى أفراد

العينة على الترتيب، في حين كان أسلوب الدراسة مع الأقران هو الأسلوب الأقل تفضيلاً. وللوقوف على دلالة الفروق بين المتوسطات بين أساليب التعلم لدى أفراد العينة تم استخدام تحليل تباين القياس المتكرر Repeated Measures كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (٨)

تحليل تباين القياس المتكرر Repeated Measures (ANOVA) على أساليب التعلم

الطريقة	البيانات				
	القيمة	قيمة F	درجات الحرية الافتراضية	درجات حرية الخطأ	مستوى الدلالة
Pillai's Trace	,٩٥٦	٧٢٢,٨٠	٨	٢٦٥	,٠٠٠
Wilks' Lambda	,٠٤٤	٧٢٢,٨٠	٨	٢٦٥	,٠٠٠
Hotelling's Trace	٢١,٨٢٠	٧٢٢,٨٠	٨	٢٦٥	,٠٠٠
Roy's Largest Root	٢١,٨٢٠	٧٢٢,٨٠	٨	٢٦٥	,٠٠٠

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فرق دال إحصائياً بين أساليب التعلم، حيث تبين أن قيمة (F) لجميع المؤشرات كانت دالة عند مستوى اقل من (٠,٠١).

النتائج المتعلقة بفرض الدراسة الثاني:

ينص الفرض الثاني على:

"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات طرق التدريس لدى مُعلمي المرحلة الابتدائية الحلقة الثانية بمملكة البحرين"

للتحقق من صحة الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العينة الكلية للمُعلمين على أساليب طرق التدريس، كما هي موضحة بالجدول رقم (٩)، كما تم استخدام تحليل تباين القياس المتكرر Repeated Measures كما يوضح الجدول رقم (١٠).

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات العينة الكلية للمُعلمين على طرق التدريس

الطريقة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الترتيب
التعليم المباشر	٣,٣٣	١,٠٤	٩
التعلم الإلكتروني	٤,٣١	,٧٤	٣
التقليد والمحاكاة	٤,٣٥	,٧٧	٢
المشاريع	٤,١٢	,٨٥	٤
الدراسة المستقلة	٣,٣٤	,٩٧	٨
تدريس الأقران	٤,١٢	,٨١	٥
المشاركة والتدريب المتكرر	٣,٧٥	,٩٤	٧
المناقشة	٤,٠٤	,٨٣	٦
الألعاب التعليمية	٤,٦٥	,٦٤	١

❖ الدرجة العظمى ٥.

يتضح من الجدول السابق، أن طرق التدريس المستخدمة من قبل المعلمين كانت مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتهم الحسابية كالتالي: الألعاب التعليمية، التقليد والمحاكاة، التعلم الإلكتروني، المشاريع، تدريس الأقران، المناقشة، المشاركة والتدريب المتكرر، الدراسة المستقلة، التعليم المباشر.

والوقوف على دلالة الفروق بين المتوسطات بين طرق التدريس المُعلمين تم استخدام تحليل تباين القياس المتكرر Repeated Measures كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

تحليل تباين القياس المتكرر Repeated Measures على طرق التدريس

الطريقة	البيانات				
	القيمة	قيمة F	درجات الحرية الافتراضية	درجات حرية الخطأ	مستوى الدلالة
Pillai's Trace	,٦٧	٥٤,٠٣	٨	٢١١	,٠٠٠
Wilks' Lambda	,٣٣	٥٤,٠٣	٨	٢١١	,٠٠٠
Hotelling's Trace	٢,٠٥	٥٤,٠٣	٨	٢١١	,٠٠٠
Roy's Largest Root	٢,٠٥	٥٤,٠٣	٨	٢١١	,٠٠٠

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائياً بين طرق التدريس، حيث تبين أن قيمة (F) لجميع المؤشرات كانت دالة عند مستوى (٠,٠١).

النتائج المتعلقة بفرض الدراسة الثالث:

ينص الفرض الثالث على:

"توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وطرق التدريس المستخدمة لدى مُعلمي المرحلة الابتدائية في الحلقة الثانية بمملكة البحرين"

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية وطرق التدريس لدى مُعلمي المرحلة الابتدائية في الحلقة الثانية بمملكة البحرين، كما هي موضحة بالجدول رقم (١١).

جدول رقم (١١)

الارتباطات بين أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية وطرق التدريس لدى مُعلميهم

أساليب التعلم / طرق التدريس	التعليم المباشر	التعلم الإلكتروني	التقليد والمحاكاة	الدراسة المستقلة	المشاريع	الدراسة مع الأقران	المشاركة والتدريب المستمر	المناقشة	الألعاب التعليمية
التعليم المباشر	٠,٠٧٦	٠,١٣٤	٠,٠٠٩	٠,٠١٧	٠,٠٣٨	٠,٠٥٨	٠,٠٥٣	٠,٠٦٩	-٠,٠٤٣
التعلم الإلكتروني	-٠,٠٣٣	-٠,٠٢٥	٠,٠١٢	-٠,٠١٣	-٠,٠٢٨	-٠,٠٨٧	-٠,٠٠٨	-٠,٠٧٣	٠,٠٥١
التقليد والمحاكاة	٠,١٢٤	٠,٠٧٧	٠,١٥٣*	٠,١٢٩	٠,٢٠٢**	٠,١٢٠	٠,٢٣١**	٠,١٨١**	٠,١٧٣*
الدراسة المستقلة	٠,٠٢٠	-٠,٠٧٦	٠,٠١٠	-٠,٠٢٨	٠,٠٢٠	-٠,٠١٥	٠,٠١٣	-٠,٠٤٥	٠,٠٤٠
المشاريع	-٠,٠٢٩	٠,٠٤١	٠,٠٧٣	٠,٠٠٨	٠,٠٣٣	-٠,٠٥٥	٠,٠٨٣	٠,٠٣٨	-٠,٠٠٧
الدراسة مع الأقران	٠,٠٥٥	-٠,٠٠٧	٠,٠٣٦	٠,١٢٤	٠,٠٧٧	-٠,٠١٨	٠,١٠٠	٠,٠٠٤	٠,٠١٦
التدريب المستمر	٠,٠٨٠	٠,٠٤٢	٠,٠٤٠	٠,٠٢٠	٠,٠٩٥	٠,١٠٦	٠,٠٤٩	٠,٠٤١	٠,٠٣٨
المناقشة	٠,٠٧٥	٠,١١٣	٠,١٦٩*	٠,٠٣١	٠,٠٨٠	٠,٠٢٨	٠,٠٨٤	٠,٠٧٤	٠,٠٧٥
الألعاب التعليمية	٠,٠٥٦	٠,١٢٠	٠,١١٢	٠,٠٨٣	٠,٠٥٣	-٠,٠٦٨	٠,٠٢٩	٠,٠٠٢	٠,٠٣٨

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وطرق التدريس المستخدمة من قبل معلميهم في الأساليب والطرق المتقابلة ضعيفة جداً، وبعضها (التعلم الإلكتروني والدراسة المستقلة والدراسة مع الأقران) كانت العلاقة الارتباطية سالبة، ما عدا أسلوب التقليد والمحاكاة (٠,١٥٣) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وهو يشير لوجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين أسلوب التعلم المفضل وطريقة التدريس المستخدمة لكنها ضعيفة. بينما لم يتضح وجود علاقة ارتباطية دالة بين أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وطرق التدريس المستخدمة من قبل معلميهم فهي ضعيفة جدا وأغلبها غير دال. ويتضح أن طريقة التدريس (التقليد والمحاكاة) دالة إحصائياً مع أساليب التعلم (المشاريع، المشاركة والتدريب المستمر والمناقشة) عند مستوى (٠,٠١)، ودالة مع الألعاب التعليمية

عند مستوى (٠,٠٥). كما أن طريقة التدريس (المناقشة) دالة إحصائياً مع أسلوب التعلم المفضل (التقليد والمحاكاة) عند مستوى (٠,٠١).

النتائج المتعلقة بفرض الدراسة الرابع:

ينص الفرض الرابع على:

"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين باختلاف النوع الاجتماعي".

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين، تم استخدام اختبار t للعينات المستقلة (Independent Samples t_Test) وذلك باعتبار النوع الاجتماعي للتلميذ هو المتغير المستقل وأساليب التعلم على المتغير التابع والنتائج كانت على النحو التالي:

جدول رقم (١٢)

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق بين متوسطات أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين باختلاف النوع الاجتماعي

الأسلوب	الجنس	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التعليم المباشر	ذكر	٤١	٨٥,٩٥	١٢,٩٧	١,٠٦	٢٧١	,٢٨٩
	أنثى	٢٣٢	٨٣,٨٣	١١,٥٨			
التعلم الإلكتروني	ذكر	٤١	٨٢,١٥	١٠,٢٦	٢,٥١	٢٧١	,٠١٣
	أنثى	٢٣٢	٧٦,١٧	١٤,٥٨			
التقليد والمحاكاة	ذكر	٤١	٨١,٤٠	١٢,٨٧	,٧٥	٢٧١	,٤٥٤
	أنثى	٢٣٢	٧٩,٥٧	١٤,٦٨			
الدراسة المستقلة	ذكر	٤١	٨٤,٠٩	١٢,٠٨	١,٢٩	٢٧١	,١٩٧
	أنثى	٢٣٢	٨١,٥٦	١١,٤٣			

تابع/ جدول رقم (١٢)

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق بين متوسطات أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين باختلاف النوع الاجتماعي

الأسلوب	الجنس	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المشاريع	ذكر	٤١	٨٠,٦١	١٦,٥١	-,١٤	٢٧١	,٨٩٢
	أنثى	٢٣٢	٨٠,٩٤	١٣,٨٠			
الدراسة مع الأقران	ذكر	٤١	٦٩,٠٩	١٩,٢٤	-,٠١	٢٧١	,٩٩١
	أنثى	٢٣٢	٦٩,١٢	١٥,٧٨			
المشاركة والتدريب المستمر	ذكر	٤١	٨٢,٨٥	١٦,٣٤	-١,١٦	٢٧١	,٢٤٨
	أنثى	٢٣٢	٨٥,٤٣	١٢,٥٦			
المناقشة	ذكر	٤١	٨١,٠٦	١٦,٤١	-١,٤٧	٢٧١	,١٤٢
	أنثى	٢٣٢	٨٤,٨٠	١٤,٧٥			
الألعاب التعليمية	ذكر	٤١	٨٥,٥٣	١٢,٦٦	,٦٧	٢٧١	,٥٠٦
	أنثى	٢٣٢	٨٣,٩٥	١٤,٢٠			

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط التلاميذ الموهوبين في أسلوب التعليم الإلكتروني حيث بلغت قيمة متوسط درجاتهم (٨٢,١٥). بانحراف معياري (١٠,٢٦) في حين جاءت قيمة المتوسط الحسابي للطالبات الموهوبات في هذا الأسلوب تساوي (٧٦,١٧) بانحراف معياري (١٤,٥٨)، وعند استخدام اختبار (T) للتحقق من دلالة هذه الفروق كان مستوى الدلالة المشاهد يساوي (٠,٠١٣) وهو أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يدل على أن الفرق الحاصل بين المتوسطين دال إحصائياً، بمعنى أن أسلوب التعلم الإلكتروني مفضل لدى التلاميذ الموهوبين أكثر من التلميذات الموهوبات.

أما فيما يتعلق ببقية أساليب التعليم فقد جاء مستوى الدلالة المشاهد لها أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، في جميع أساليب التعليم، مما يدل على أن الفرق الحاصل بين متوسطات التلاميذ والتلميذات في هذه الأساليب غير دال إحصائياً.

مناقشة النتائج

١ - يتضح أن أسلوب التعلم بالمشاركة والتدريب المستمر، حاز على الترتيب الأول لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية من أساليب التعلم المفضلة لديهم، رغم أن هذا الأسلوب من أساليب التعلم التقليدية لكنها تمس جانباً من خصائص التلاميذ الموهوبين وهو التأكد من معرفة المعلومة وتثبيتها. ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن الكشف عن التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية يختص بالتلاميذ الحاصلين على تقدير ممتاز ثم تطبق باقي المقاييس للكشف عنهم. وقد يرجع السبب في تفضيلهم لهذا الأسلوب الذي اعتادوا عليه طوال فترة دراستهم.

كما حاز أسلوب المناقشة على المركز الثاني في تفضيلاتهم، ويرتبط هذا التفضيل بخصائص التلاميذ الموهوبين الذين يمتازون بالفضول فيطرحون أسئلة عديدة وعميقة ويسعى للتحقق والبحث عن المعلومات بحد ذاتها (Davis & Rimm, 2010). وحاز أسلوب التعليم بالألعاب التعليمية على المركز الثالث، وتلاها أسلوب التعليم المباشر، وقد يرجع ذلك لآن التلاميذ في المرحلة الابتدائية يفضلون التعلم باللعب والتلاميذ الموهوبون لا يختلفون عن التلاميذ العاديين في اهتمامهم باللعب. أما اسلوب التعلم المباشر فهو من الأساليب الأكثر انتشاراً بالمدرسة؛ حيث الدور الأكبر للمعلم من معلومات وأسئلة وإدارة مناقشات.

واحتل أسلوب التعلم بالدراسة المستقلة والمشاريع الترتيب الخامس والسادس، وهما أسلوبان لهما علاقة مباشرة بخصائص وحاجات التلاميذ الموهوبين، لكن قد يكون عدم استخدامهما بكثرة بالمدارس عاملاً في عدم تعرف التلاميذ عليهما، وينطبق التفسير على أسلوب التقليد والمحاكاة الذي احتل المركز السابع في تفضيلات التلاميذ الموهوبين.

ويتضح أن أسلوب التعلم الإلكتروني احتل المرتبة الثامنة قبل الأخيرة في تفضيلات التلاميذ، قد يعود ذلك إلى أن التلاميذ الموهوبين يعتبرون التكنولوجيا وسيلة للترفية والمرح وقضاء وقت الفراغ وليس بعملية تعلم داخل

الفصل الدارسي. واحتل أسلوب الدراسة مع الأقران المرتبة الأخيرة من أساليب التعلم، وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج دراسة ساماردزجا (Samardzija, 2011) من التلاميذ الموهوبين يفضلون العمل بشكل ذاتي بدل العمل مع الأقران، ويرجع ذلك لخصائص الموهوبين الذي يفضلون العمل الفردي دون الجماعي (Davis & Rimm, 2010).

٢ - يتضح أن طرق التدريس التي يستخدمها المعلمون في المدارس المطبقة لبرنامج رعاية التلاميذ الموهوبين والمتفوقين بمملكة البحرين لا تتوافق مع الترتيب الذي فضله التلاميذ الموهوبون حيث احتلت طريقة التدريس بالألعاب التعليمية المركز الأول وطريقة التقليد والمحاكاة المركز الثاني، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين يفضلون طرق التدريس التي تحقق تفاعلاً بينهم وبين تلاميذهم وتخلق أجواءً مريحة لجميع التلاميذ دون استثناء.

بينما حازت طريقة التعلم الإلكتروني المرتبة الثالثة، وقد يعود ذلك إلى أن أغلب المدارس المطبقة تم إدخال السبورة الذكية إلى داخل الفصول الدراسية، وأصبح من السهل على المعلمين استخدامها في دروسهم حيث تتيح لهم إمكانيات تفاعل إيجابية داخل الفصل، وتخلق أجواءً مساعدة في عملية التعلم.

ونالت طريقة التدريس بالمشاريع المرتبة الرابعة رغم أن الإطار التفصيلي لهذه الاستراتيجية لا يطبق بالمدارس لكن ما يتم تطبيقه هي مهمات تعتمد على البحث من مصادر تقليدية وغير تقليدية. واحتل تدريس الأقران المرتبة الخامسة حيث إنها الطرق التي يطبقها المعلمون في داخل الفصل عبر أسلوب المعلم الصغير أو التعلم التعاوني.

واحتلت طريقة المناقشة وطريقة المشاركة والتدريب المتكرر المرتبة السادسة والسابعة على التوالي. وليس بمستغرب أن تحتل طريقة الدراسة المستقلة مرتبة قبل الأخيرة حيث إنها من الطرق قليلة الاستخدام في المدارس الحكومية رغم حاجة الطلبة الموهوبين لهذا النوع من الاستراتيجيات التعليمية.

والمستغرب أن طريقة التعليم المباشر احتلت المرتبة الأخيرة رغم إنها من الاستراتيجيات المستخدمة بالمدارس بكثرة ويعتمد عليها المعلمون في تدريسهم.

٣ - من نتائج الفرض الأول والثاني، ليس بمستغرب عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وطرق التدريس المتسخدمة لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الحلقة الثانية بمملكة البحرين، فترتيب الأساليب والطرق مختلف لعينة التلاميذ وعينة المعلمين. وهذا يدل على أن المعلمين لا يتعرفون على أساليب تعلم تلاميذهم قبل البدء في تقديم دروسهم وتضمينها في خططهم الدراسية.

٤ - أشارت نتائج الفرض الرابع بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين تعود للنوع الاجتماعي، ما عدا أسلوب التعلم الإلكتروني والفروق لصالح الذكور، وقد يعود ذلك أن التلاميذ الذكور يفضلون التعامل مع الأساليب الإلكترونية ويميلون إلى الجوانب العملية والسريعة بشكل أكثر من الإناث.

توصيات الدراسة

وبناءً على نتائج الدراسة الحالية، يقترح بعض التوصيات التربوية؛ أهمها:

١ - إعداد دورات تدريبية للمُعلمين حول كيفية التعرف على أساليب التعلم والاستفادة منها في تحديد طرق التدريس لكل أسلوب تعلم على حدة.

٢ - توعية القائمين على عمليتي التعليم والتعلم بأهمية التعرف على أساليب التعلم لدى المتعلمين الموهوبين والتعلم الإلكتروني ومدى فعالية ذلك في تنمية قدراتهم وإمكاناتهم.

٣ - إعادة تصميم وتطوير المقررات لتتضمن أساليب تعلم فعالة، ومنها تصميم المقررات بناءً على التعلم الإلكتروني.

٤ - ضرورة التدريس باستخدام بيئات التعلم الافتراضية واستخدام الانشطة المُصممة وفق أساليب التعلم المفضلة لدى المُتعلمين، إلى جانب التعلم وذلك للاستفادة من مميزات الطريقتين.

٥ - ضرورة وجود اختصاصيين تربويين أكفاء في المدراس الابتدائية على دراية واعية بأهمية أساليب تعلم المتعلمين الموهوبين، وذلك لكي تتم عملية تصميم المقررات الدراسية بشكل تربوي صحيح وعلى أساس علمي دقيق من خلال عملية تحويل المادة النظرية الجامدة إلى مادة تفاعلية نشطة للمتعلمين، وعدم الاكتفاء بشكل التصميم الخارجي لمحتوى المقرر فقط.

٦ - نشر ثقافة التصميم التعليمي بشكل مدروس على مُعلمي مقررات المدراس الابتدائية في مملكة البحرين.

٧ - إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة في مقررات نظرية وتطبيقية متنوعة في مراحل دراسية مختلفة مثل المرحلة المتوسطة، والثانوية والبكالوريوس والدراسات العليا.

٨ - إجراء مثل هذه الدراسة على عينات عشوائية كبيرة ولمدة زمنية أطول، وذلك من أجل الحصول على نتائج تقيس الأثر بشكل أدق.

٩ - إجراء دراسات حول اتجاهات المعلمين والمتعلمين في مدارس مملكة البحرين نحو استخدام طرق تدريس معينة للمتعلمين الموهوبين على أساس أساليب تعلمهم.

Learning Styles of Elementary School Gifted Students and their Relationship with their Teachers' Teaching Methods in the Kingdom of Bahrain

Dr. Fatma A. ALJassim **Maryam S. AL-Hamad**
College of Graduate Studies - Arabian Gulf University
Bahrain Kingdom

Abstract

This study aims to investigate the relationship between learning styles favoured by gifted and talented students and its relationship to teaching methods used by primary school teachers in the Kingdom of Bahrain, and to identify the preferred learning styles of gifted and talented students in primary schools in the Kingdom of Bahrain. It aims also to identify the teaching methods used by primary school teachers in the schools that apply the sponsorship programs for gifted and talented students in Bahrain. The study sample consisted of (286) students from gifted primary students in the public schools. The number of teachers was (219), The sample was drawn from (14) schools.

This study used Renzulli scale for learning styles to detect the favorite styles of elementary and secondary school students. The results of the study showed that the learning styles favored by respondents in descending order by their averages as follows: participation and ongoing training, discussion, educational games, direct instruction, independent study, projects, copying and simulation, technology education, study with peers. Teaching styles used by teachers in descending order by their averages as follows: educational games, copying and simulations, learning using technology, projects, peer teaching, discussion, participation and recurrent training, independent study and direct instruction. There is no statistically significant correlation between the learning styles of choice for talented students and teaching styles used by their teachers, except for copying and simulation method is statistically significant, but rather weak. No statistical significant differences between male and female students in the averages for favorite learning styles while there are differences between them in

the learning style of technology in favour of males. There are differences between the schools in teaching styles: online learning and independent study projects, participation and continuous training while no statistical significant differences was found in the remaining styles.

المراجع

١ - أحمد، إبراهيم إبراهيم (٢٠٠٣). توجهات الهدف وأساليب التعلم وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية "دراسة تنبوئية". **مجلة كلية التربية - عين شمس - مصر**، ٣ (٢٧)، ٣٣ - ٧٢.

٢ - الجاسم، فاطمة أحمد (٢٠٠١)، دور المدرسة بدولة البحرين في اكتشاف الموهوبين ورعايتهم. ندوة (دور المدرسة في اكتشاف الموهوبين ورعايتهم وسبل تنميتهم في الدول الأعضاء لدول مجلس التعاون). الكويت، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٣ - الجزار، عبداللطيف ونصر، سعيد محمد (٢٠٠٠). دراسة استكشافية لبعض أساليب تعلم الطالبات المُعلمات باستخدام استبانة أساليب التعلم (LSQ) وتمضيناتها في أساليب التعليم والتدريس وتكنولوجيا التعليم. **حولية كلية البنات للآداب والعلوم والتربية (القسم الأدبي - التربوي) - مصر**، ١، ٣٩ - ٥٧.

٤ - الراشد، فارس إبراهيم (١٤٢٤هـ). **التعليم الإلكتروني واقع وطموح**. ندوة التعليم الإلكتروني المنعقدة في مدارس الملك فيصل، الرياض.

٥ - الراشدان، عبدالله وجعنيني، نعيم (١٩٩٤). **المدخل إلى التربية والتعليم**. بيروت: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٦ - الصليلي، سالم (١٩٩٨). العلاقة بين التفوق المعرفي وأساليب التعلم: دراسة فارقة على الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

٧ - العازمي، محمد (٢٠٠٤). أثر برنامج تعليم التفكير الناقد على أنماط التفكير والتعليم لدى الطلبة المتميزين في مادة الرياضيات. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي مملكة البحرين.

٨ - العبد الكريم، مشاعل عبد العزيز (١٤٢٩هـ). واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

٩ - العويد، محمد صالح والحامد، أحمد بن عبد الله. (١٤٢٤هـ). التعليم الإلكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض: دراسة حالة. ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني. مدارس الملك فيصل، الرياض.

١٠- الكناني، ممدوح والكندري، أحمد (٢٠٠٢). **المدخل إلى علم النفس التربوي**. الكويت: مكتبة الفلاح.

١١- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز (١٤٢٣هـ). استخدام تقنية المعلومات والحاسوب في التعليم الأساسي في دول الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

١٢- آل محيا، عبدالله ين يحيى حسن (٢٠٠٨). أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني على مهارات التعليم التعاوني لدى طلاب كلية المُعلمين في أبها. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

١٣- بهجات، رفعت (٢٠٠٤). **أساليب التعلم للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة**. القاهرة: دارالكتب.

١٤- سالم، أحمد (٢٠٠٤). **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني**. مكتبة الرشد، الرياض. السعودية، ٢٨٣ - ٣١٦.

١٥- شاهين، جودة السيد جودة (٢٠٠٨). أثر أسليب التعلم وتقدير الذات في مستوى تجهيز المعلومات لدى عينة من طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، ١ (٢٨)، ٣٠٤-٣٥١.

١٦- غاردنر، هوارد (٢٠٠١). **العقل غير المدرسي** (ترجمة: محمد بلال الجيوسي). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٧- ملك، سحر عبد العزيز (٢٠٠٦). فاعلية استخدام أنشطة إثرائية مبنية

على أساليب التعلم المفضلة في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاهات نحو اللغة الإنكليزية لدى تلميذات الفصل الدراسي السادس بدولة الكويت. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

١٨- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢). وثيقة برنامج رعاية الطلبة المتفوقين الموهوبين في المدارس الحكومية وزارة التربية والتعليم. قسم إعداد ومتابعة برامج الطلبة المتفوقين، مملكة البحرين.

١٩- وقاد، إلهام بنت إبراهيم (١٤٢٩هـ). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة. (دراسة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

20 - Barbour, M. (2007). Learning Styles: A Focus upon E-Learning Practices and their Implications for Successful Instructional Design. **The Journal of Applied Educational Technology** , 1-4.

21 - Cygman, L. (2007). Which Type of Student is more Successful in which Modality?. (unpublished Doctoral Dissertation). Mount Royal University. From: < http://www.eurodl.org/?article = 442 > in 16-06-2012.

22 - Davis, G. & Rimm, S. (2010). **Education of the Gifted and Talented** (6^{th} ed.). USA: Pearson.

23 - Dunn, R., & Griggs, S. (1989). Learning Styles: Quiet Revolution in American Secondary Schools. **The Clearing House**, 63(1), 40-42.

24 - Fallon, C. & Brown, Sh. (2002). **E-Learning Standards: A Guide to purchasing developing and deploying Standards conformant E-Learning.** CRC Press LLC, 2000 N.W.

25 - Khan, B. (2005). **Managing e-learning strategies**. U.S.A.: Information Science Publishing.

26 - Litzinger, T.; Lee, S.; Wise, J.& Felder, R. (2007). A Psychometric Study of the Index of Learning Styles. **Journal of Engineering Education**, 96(4), 309-319.

27 - Manochehn, Naser-Nick (2004). The Influence of Learning Styles on

Learners in E-Learning Environments: An Empirical Study, (unpublished Doctoral dissertation). Qatar University, Qatar.

28 - Mustafa, Y., & Sharif, S. (2012). An Approach to Adaptive E-Learning Hypermedia System based on Learning Styles (AEHS-LS): Implementation and Evaluation, **International Journal of Library and Information Science**, 3(1), 15-28.

29 - Renzulli, J., Rizza, M., & Smith, L. (2002). **Learning Style Inventory**. U.S.A: Creative Learning Press,Inc.

30 - Roberts, M. (2009). A Mixed Methods Study of Secondary Distance-Learning Students: Exploring Learning Styles. (unpublished Doctoral Dissertation). Walden University.

31 - Saeed, N.; Yang, Y. & Sinnappn, S. (2009). Emerging Web Technologies in Higher Education: A Case of Incorporating Blogs, Podcasts and Social Bookmarks in a Web Programming Course based on Students' Learning Styles and Technology Preferences. (Unpublished Doctoral Dissertation). Swinburne University of Technology, Melbourne.

32 - Samardzija, Nadine (2011). Learning Styles and Classroom Preferences of Academically Gifted 8th Graders and Above-average 8th Graders Who Have Not Been Identified as Gifted: A Qualitative Study. (Unpublished Master dissertation). Purdue University, USA.

33 - Sims, R., & Sims, S. (1995). Preface. In R. R. Sims & S. J. Sims (Eds.), **The Importance of Learning Styles: Understanding the Implications for Learning, Course Design, and Education** (3-5) Westport, CT: Greenwood Press.

34 - Terry, M. (2002). Translating Learning Style Theory into Developing Educational Practice: An Article Based on Gregorc's Cognitive Learning Styles. **Journal of College Reading and Learning**, 32(2), 154-162.

35 - UNESCO. (2002). **Information and Communication Technology in Teacher Education: A Planning Guide.** ED/HED/TED, 26.