

**برنامج تدريسي قائم على نموذج كوب، وفاعليته في تنمية مهارات
التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلم مفرد المهارات الحياتية والتربية
الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط**

د. تهاني بنت خالد بن محمد الجبير
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- المملكة العربية السعودية



برنامج تدريسي قائم على نموذج كولب، وفاعليته في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط

د. تهاني بنت خالد بن محمد الجبير

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية

تاریخ تقديم البحث: ١٤٤٦/٠٥/١٧ هـ تاریخ قبول البحث: ١٤٤٦/١٠/١٧ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريسي قائم على نموذج كولب، وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط، حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي (ذو التصميم شبه التجريبي)، وتم تصميم مقياس مهارات التفكير المنظومي، ومقاييس الاتجاه نحو التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة (على مجموعتين: تجريبية، وضابطة) من طالبات الصف الأول المتوسط، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية العنقودية، وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلم مقرر التربية الأسرية والمهارات الحياتية لطالبات الصف الأول المتوسط، حيث بلغت قيمة كohen D (٥٥، ٧٢)، بمقاييس مهارات التفكير المنظومي، وبمقاييس الاتجاه نحو التعلم، وفي ضوء نتائج الدراسة تم اقتراح تدريب معلمات التربية الأسرية على استخدام نموذج كولب في العملية التعليمية؛ لما له من تأثير إيجابي في تنمية مهارات التفكير بشكلٍ عام، ومهارات التفكير المنظومي بشكلٍ خاص، وتطوير الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة لتدریس مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية بما يساعد على تنمية الاتجاه نحو تعلم هذا المقرر.

الكلمات المفتاحية: التعلم الخبراتي، المقررات الدراسية، المرحلة المتوسطة.

Effectiveness of a Teaching Program Based on Kolb's Model in Developing Systemic Thinking Skills and the Attitude Toward Learning the Life Skills and Family Education Course Among First-Year Middle School Students

Dr. Tahani Khalid Mohammed Al-jubair

Department curriculum and teaching methods – Faculty Education

Imam Mohammad Ibn Saud Islamic university- Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed to design a teaching program based on Kolb's model and to measure its effectiveness in developing systemic thinking skills and the attitude toward learning the Life Skills and Family Education course among first-year middle school students. The researcher employed the experimental method using a quasi-experimental design. Two instruments were developed: one to assess systemic thinking skills and another to measure attitudes toward learning. The sample consisted of 40 students, randomly selected using the cluster sampling method and divided into an experimental group and a control group. The results indicated the effectiveness of the Kolb-based teaching program in enhancing both systemic thinking skills and students' attitudes toward the course. The effect size, measured by Cohen's d , was 0.55 for systemic thinking skills and 0.72 for attitude toward learning. Based on these findings, the study recommended training Family Education teachers in applying Kolb's model in the teaching process due to its positive impact on developing thinking skills in general—and systemic thinking skills in particular—as well as improving instructional strategies to foster positive attitudes toward learning the Life Skills and Family Education course.

key words: Kolb's model, systemic thinking, attitude toward learning.

المقدمة:

يُعدُّ التفكير من الموضوعات المهمة؛ فهو هدف من الأهداف التربوية للتعليم؛ لإيجاد مناخ تعليمي وبيئة تربوية تساعد الطلبة على تكوين اتجاهات إيجابية نحو التفكير خاصًّا في هذا العصر الذي ظهرت فيه الحاجة للتركيز على تنمية مهارات التفكير بمختلف أنواعها لدى الطلبة.

والتفكير من العمليات العقلية التي تساعد الفرد على توجيه حياته، وحل المشكلات التي تواجهه، كما يُعد ضرورة لمواكبة التطورات المختلفة في شتى المجالات، كما أن تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة تُسهم في تنمية قدراتهم العقلية والمعرفية، وتساعدهم على التفاعل مع التطورات، ومواجهة المشكلات، وإيجاد الحلول الملائمة لها.

وأشار ليين وتومهيسا ورومahaلاتو وسانكور (Liline, Tomhisa,) Rumahlatu& Sangur, 2024,p.176 أن التفكير من المهارات المناسبة لهذا العصر، - فالتفكيران - النقدي والإبداعي لحل المشكلات يمكن أن يساعدوا الطلبة على تحسين مهاراتهم في حل المشكلات وتحسين عملية التعلم.

ويُعدُّ التفكير المنظومي من المفاهيم الحديثة التي جرى تناولها بالدراسة والبحث، حيث يهدف إلى أن يكون الطالب قادرًا على بناء منظومات جديدة مستندة إلى مهاراته الفكرية، ويضع إطارًا للعمليات العقلية وآليات بناء المعرفة بحيث تتحرك العمليات تحرّكًا دائريًّا، تُستقبل من خلاله المعلومات الجديدة وفهمها في ضوء الخبرات السابقة وربطها بتوقعات المستقبل بحيث يتمكّن الطالب من إيجاد معنى لما تعلمه (الكيال وأخرون، ٢٠٢٣، ص. ٢٤٥).

فالتفكير المنظومي كما أشار بينا وميرما وقلادي والبرتو (Baena, Merma, 2023, p.9) نموذجٌ واسعٌ يتعامل مع العلاقات المتبادلة ووجهات النظر والحدود المتضمنة في المشكلة، ويشمل مهارات التجريب، وإقامة العلاقات بين السبب والنتيجة، واتخاذ القرارات.

فتندمية مهارات التفكير المنظومي تُنتج متعلماً يمتلك العديد من المهارات المهمة، كما أن التفكير المنظومي كما أشار السيد (٢٠١٧) يؤدي إلى ربط عناصر التعلم والتنسيق فيما بينها، وإذا أردنا تنمية مهارات التفكير المنظومي من خلال البرامج والمناهج فيجب أن نقدم فرصاً لتطبيق عمليات التحليل، والتركيب، والربط من خلال توظيف الخبرات السابقة للمتعلم مع الخبرات الحالية فيتتج بئي معرفية منظومية متراطبة فيما بينها.

وينعد التعرُّف على اتجاهات المتعلمين نحو ما يقومون بدراسته أمراً في غاية الأهمية، فاتجاهات المتعلم تحدّد استجابته نحو الموضوعات المختلفة، وتسهم في اكتساب المعلومات والمهارات والمفاهيم المختلفة (النشة، ٢٠١١).

كما يؤكد رسلان (٢٠٢٣) أن كثرة المعلومات في محتوى المقرر يجعل من الصعب فرز هذه المعلومات، وتحليلها، والربط بينها خاصةً مع استخدام إستراتيجيات تدريس تقليدية لا تُسهم في تنمية هذه المهارات، مما يؤثر في اتجاهات المتعلم نحو ما يدرسه.

ويُعرف التعلُّم المستند لنموذج كولب: أنه ثمرة التفاعل بين الفرد وبيئته بحيث يربط بين ما يقوم به الطالب من عمل وما يحصل عليه من نتائج، فالتعلم من هذا المنظور يُعدُّ نتاج التفاعل بين قدرات الطالب وطاقاته الكامنة وخبراته الحياتية، ومن ثم فإن التعلُّم المستند لهذا النموذج يرتكز على نشاط الطالب وإيجابيته، كما يوصف

بالاستمرارية والتكمال؛ فالخبرات الجديدة ترتبط بالخبرات السابقة وتعمل على تصحيحها وتوجيهها (جرادات والعجيلي، ٢٠١١، ص. ٢١-٢٨)، وعليه فإن هذا النموذج أحد أساليب التعلم الحديثة التي تركز على الخبرات السابقة من خلال تفاعل المتعلم المستمر مع البيئة.

كما يؤكد كيشار (٢٠٢٢، ص. ٢٠١) أن هذا النموذج يوفر للطلبة فرص التعلم عن طريق الممارسة، ويتتيح لهم مواجهة المواقف، والمشكلات، وتطبيق معارفهم في المواقف الحقيقية، كما يحفّزهم على التفكير، ويكسبهم أفكاراً ومبادئ، ومهارات (Morris, 2020, p.1064) تساعدهم على التعلم مدى الحياة، كما أشار موريس (Morris, 2020, p.1064) أن عملية التعلم لا تحدث بدون خبرة؛ وهنا زاد الاهتمام بهذا النموذج بمختلف الحالات، ومن ضمنها التعليم، فالطلبة بحاجة لتنمية قدراتهم من خلال المرور بمراحل هذا النموذج لاتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلات التي تواجههم.

كما يرتكز هذا النموذج على ربط الطالب بالبيئة المحيطة به من خلال توظيف الخبرات المكتسبة في الحياة العملية، التي تُسهم في ترسیخ المفاهيم والمعرف لدى الطلبة، ويتتيح الفرصة أمام الطلبة للتطبيق، والتجربة المباشرة للخبرات التعليمية المكتسبة (عوض، ٢٠٢٢، ص. ٣٠٠)، فالطلبة كما أشار ديفي وثيندرال (Devi & Thendral, 2023, p.37) لديهم قدرات مختلفة فبعضهم يمتلك المعرفة ولكن تنقصه القدرة على تطبيقها، ودور المعلم تعزيز قدراتهم بحيث يقضي الطلبة وقتاً أكبر في التعلم بالمارسة، مع أهمية الحرص على التوجيه والإرشاد لهم في كل مرحلة من مراحل التعلم.

ونظراً لما جدّ على النظام التربوي من مستجدات وتغير النظرة التربوية والتدريسية لعناصر النظام التعليمي؛ وجب إعادة النظر في المناهج المتّبعة، وتشخيص

نقاط الضعف الموجودة في جميع العناصر على أساس علمية وفق أهداف محددة للنهوض بالواقع التربوي، وإحداث انسجام بين الطلبة والمقررات الدراسية وأنماط التفكير الحديثة (الشهري والشهري، ٢٠٢٣، ص. ١٣١)، كما أشار جرانت وكدويل (Grant & Kidwell, 2024, p.210) أن تصميم المناهج الدراسية وتدريسيها وفق النماذج الحديثة أصبح ضرورة في هذا العصر؛ لتطوير أداء المعلمين وتحسين نتائج الطلبة.

مشكلة الدراسة:

يُعد التفكير المنظومي من المهارات العقلية العليا التي تستند إلى مهارات متعددة كالتحليل، وإدراك العلاقات والاستنتاج، وغيرها من المهارات، التي تساعد المتعلم على تكوين البناء العقلي الذي ينطلق من التفكير بصورة محددة للتفكير الشامل من جميع الجوانب.

ويعتمد نجاح أي منهج على تحقيق أهدافه بدرجة كبيرة كما أشار رسالن (٢٠٢٣، ص. ٨٧٦) على اتجاهات المتعلمين نحوه، فالاتجاهات لها دور كبير في إقبال المتعلمين على تعلم هذا المنهج، وتؤثر تأثيراً كبيراً في تقبلهم للمعلومات والخبرات التي يعرضها؛ فالاتجاهات السلبية تعوق تعلم المعلومات، والمفاهيم، وتحول دون تحقيق الفائدة منها.

وبالنظر لواقع التدريس نجد أن الطرق التقليدية ما زالت شائعة خاصةً في تدريس مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية، التي لا تُسهم في تنمية مهارات التفكير؛ بالإضافة إلى أنها تؤدي إلى ضعف اهتمام الطالبات وعدم إقبالهن على تعلم هذا المقرر، حيث أشارت دراسة سيف الدين وآخرين (٢٠٢١)، ودراسة رشوان (٢٠٢٢)، ودراسة شوكت وآخرين (٢٠٢٤) إلى وجود حاجة ملحة لتطوير

الإستراتيجيات التدريسية الحالية لتدريس هذا المقرر والخروج من الأساليب التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين.

كما أكدت دراسة العمراني (٢٠٢٢)، ودراسة مرنيز (٢٠٢١)، ودراسة سلمان (٢٠٢٠) على فاعلية نموذج كولب في تصميم المناهج الدراسية، كما أشارت دراسة حاجو (٢٠١٩)، ودراسة الحسيناوي (٢٠٢٣) ودراسة رسلان (٢٠٢٣) إلى أن استخدام الإستراتيجيات التدريسية الحديثة يُسهم في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة بشكل عام والتفكير المنظومي بشكل خاص، وتنمية الاتجاه نحو التعلم لدى الطلبة.

وتأسيساً على ما سبق؛ ولما أكدته العديد من الدراسات كدراسة الشهري والشهري (٢٠٢٣)، ودراسة الذنيبات والعياصرة (٢٠١٥) على فاعلية البرامج التدريسية القائمة على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو التعلم لدى الطلبة، جاء هذا البحث للكشف عن فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس: ما البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب لتنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

- ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟

- ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية الاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟

فروض الدراسة:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٥,٠٠) بين متواسطي درجات طالبات المجموعتين: (التجريبية، والضابطة)، في التطبيق البعدى لمقياس مهارات التفكير المنظومي.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٥,٠٠) بين متواسطي درجات طالبات المجموعتين: (التجريبية، والضابطة)، في التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو التعلم.

أهداف الدراسة:

- تصميم برنامج التدريسي قائم على نموذج كولب لتنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

- التعرف على فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

- التعرف على فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية الاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

أهمية الدراسة:

- ما أكدته العديد من الدراسات حول أهمية تنمية مهارات التفكير بشكلٍ عامٍ لدى الطلبة والتفكير المنظومي بشكلٍ خاصٍ.

- قد تُسهم الدراسة في توجيه نظر القائمين على تحطيط المناهج في التركيز على مهارات التفكير المنظومي في تصميم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية وتطويره.

-قد تُسهم الدراسة في توجيه نظر معلمات مقرر المهارات الحياتية والتربية الأُسرية لنموذج كولب وتوظيفه في تدريس المقرر.

-قد تُسهم البرنامج التدريسي في تدريس مقرر المهارات الحياتية والتربية الأُسرية بصورة جذابة تزيد من إقبال الطالبات على التعلم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

-البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب والذي يتكون من أربع مراحل كما أشار الكنابي والكندي (٢٠٠٥): (الخبرة الحسية، الملاحظة التأملية، التجريد المفاهيمي، التجريب).

-مهارات التفكير المنظومي وهي كما أشارت دراسة الحسيناوي (٢٠٢٣)، ودراسة الشهرياني والشهري (٢٠٢٣)، ودراسة العبيد والخوادلة (٢٠٢٣)، ودراسة النعيم والبلagh (٢٠٢٣): (إدراك العلاقات، تحليل العلاقات، تركيب العلاقات، تقويم العلاقات).

-وتحتها (الوعية الصحية، والمهارات الاجتماعية) من مقرر المهارات الحياتية والتربية الأُسرية للصف الأول المتوسط.

الحدود البشرية: طالبات الصّف الأول المتوسط.

الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي ١٤٤٤-١٤٤٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

نموذج كولب:

يعرفه سعادة (٢٠١٤م، ص. ٣٢٠) بأنه: "المشاركة الفاعلة من جانب الطلبة في الأنشطة، والواجبات المخطط لها، يستطيعون التعلم منها عن طريق المرور بخبرة مباشرة، يطبقون من خلالها المعارف النظرية التي درسوها سواءً داخل الحجرة الدراسية أو خارجها، ويكتسبون المزيد من المعارف، والمهارات، والاتجاهات المرغوب فيها".

وُعِرِّف الباحثة البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب إجرائياً بأنه: مخطط للإجراءات التدريسية يقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لوحدي (التنوعية الصحية والمهارات الاجتماعية)، بما تتضمنه هذه الإجراءات من أهداف، ومحظى، وإستراتيجيات تدريسية، وأنشطة تعليمية، وأساليب تقويمية مناسبة لطلابات الصف الأول المتوسط، وفقاً للمراحل المعتمدة لنموذج كولب خلال فترة زمنية محددة.

مهارات التفكير المنظومي:

يعرف الكيال وآخرون (٢٠٢٣، ص. ٢٤٧ـ٢٤٧) التفكير المنظومي بأنه: "نوع من التفكير يهتم بجميع أجزاء الموقف أو الموضوع المستهدف في إطار منظومة متكاملة تتضح فيها العمليات العقلية وآليات بناء المعرفة لدى الفرد بصورة دائرة تفاعلية تتسم بالمرنة لكافة العلاقات والتأثيرات المتبادلة".

وُعِرِّفه الحسيناوي (٢٠٢٣، ص. ٤٦٤ـ٤٦٤) بأنه: "منظومة من العمليات العقلية التي يجري تطبيق مهاراتها في تحليل الموقف التعليمي إلى مكوناته الفرعية ثم إعادة ترتيبها وتركيبها بغية إدراك العلاقات والوصول إلى نتائج معينة".

وُعِرِّفها الباحثة إجرائياً بأنها: عملية عقلية تتمثل في قدرة طلابات الصف الأول المتوسط على إدراك العلاقات وتحليل المنظومات وتركيبها تقويمها المتضمنة في البرنامج

التدرسي القائم على نموذج كولب وتقاس من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس مهارات التفكير المنظومي.

الاتجاه نحو التعلم:

تعرفه ملكاوي وأخرون (٢٠١٥، ص. ٢٥١) بأنه: "مقدار الشدة الانفعالية التي يديها الطالبة نحو الرغبة في التعلم وتقدير أهميته".

ويعرفه الشريف (٢٠٢١، ص. ٤٢٢) بأنه: "استجابات القبول أو الرفض التي يعبر بها الطالب عن رغبته أو رفضه المشاركة في مواقف التعلم".

وتعّرفه الباحثة إجرائياً بأنه: إدراك الطالبة ومشاعرها ومعتقداتها وتقديرها لتعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية ويقاس من خلال الدرجة التي تحصل عليها من خلال استجابتها لبنود مقياس الاتجاه نحو التعلم.

مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية:

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: أحد الكتب المقررة على طالبات الصف الأول المتوسط، التي تكتم بتوعية الفتاة للقيام بواجبتها الأسرية والاجتماعية وإكسابها المهارات العملية والحياتية التي تُعينها على القيام بواجباتها في المستقبل.

الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة:

نموذج كولب:

يعد نموذج كولب من نماذج التعلم القائمة على نظرية التعلم التجاري لتفصير عملية التعلم؛ فالتعلم وفق هذا النموذج يستند إلى بعدين، الأول: إدراك المعلومات، والذي يبدأ بالخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة، والثاني: معالجة المعلومات، وينبدأ باللحظة التأملية، وينتهي بالتجريب الفعال، ويتم ذلك في أربع مراحل متتالية:

-الخبرات الحسية: وتعني أن إدراك المعلومات ومعالجتها مبنيٌ على أن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل من خلال اندماجهم في الأنشطة ويستفيدون من المناقشة مع زملائهم والتغذية الراجعة.

-الملاحظة التأملية: حيث يعتمد الطلبة في إدراك المعلومات ومعالجتها على التأمل، والملاحظة، وال موضوعية في تحليل مواقف التعلم.

-التفكير المجرد: ويركز الطلبة هنا على النظريات، والتحليل المنظم، والتفكير المنطقي، وتحليل مواقف التعلم.

-التجريب الفعال: ويعتمد الطلبة في هذه المرحلة على التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية والجماعات؛ لإنجاز المهام المطلوبة منهم (الكتاني والكنديري، ٢٠٠٥).

وينبّه ارتباط هذه المراحل ببعضها، وإتمام عملية التعلم وفق هذا النموذج؛ فيجب أن يمر الطالب بهذه المراحل الأربع.

التفكير المنظومي:

بدأ التحول للتفكير المنظومي في عدة دول حول العالم منذ عقود، وبسبب نجاح هذا النوع من التفكير في تنمية قدرات الطلبة؛ فقد أقترح العديد من الأساليب لتضمينه في المناهج الدراسية، فهذا النوع من التفكير يهتم بالتفاعل والمشاركة فهو تفكير بنائي ينظر للعملية التعليمية على أنها عملية تغيير وتطوير مستمر.

ويرى الشهري والشهري (٢٠٢٣، ص. ١٣٩) أن المحاولات في السنوات الأخيرة لتضمينه في المناهج الدراسية يأتي مواجهةً لاحتياجات العصر ورؤيه المملكة العربية السعودية؛ إضافةً إلى نجاح هذا النوع من التفكير في النهوض بمستوى الطلبة.



ويشير الكبيسي (٢٠١٠، ص. ٦٠) إلى أن التفكير المنظومي أسلوب للتفكير، ويهدف إلى إكساب الطالب نظرة كلية للمواقف والمشكلات المعقدة، فإذا أراد أن يحصل على نواتج مختلفة للمشكلة التي يواجهها؛ فيجب عليه أن يغير من مكونات النظام، بحيث يعطي نواتج مختلفة.

ويمكن قياس مهارات التفكير المنظومي من خلال تقديم مخططات منظومية ومتسليات بصرية غير مكتملة للطلبة ويُطلب منهم إكمالها (رسلان، ٢٠٢٣، ص. ٨٨٩).

أهمية التفكير المنظومي:

-ينمي قدرة الطالب على رؤية العلاقات، وإعادة تحليل الموقف التعليمي، وتحقيق الأهداف في إطار من التنظيم والإدارة لعملية التفكير.

-يساعد الطلبة على التعلم ذاتي المعنى حيث يركز التفكير المنظومي على إدراكهم للمفاهيم والعلاقات بينها.

-يسهم في تنظيم المناهج الدراسية حيث يراعي المدى والتتابع والتكامل بحيث يظهر المحتوى في صورة مترابطة ومتكاملة (الكبيسي، ٢٠١٠، ص. ٨٧).

-يؤدي دوراً مهماً فيربط عناصر التعلم بعضها، والتنسيق فيما بينها؛ لإنتاج بحث معرفية منظومية مترابطة (السيد، ٢٠١٧).

الاتجاه نحو التعلم:

تُعدُّ اتجاهات محددات ضابطة، وموجهه للسلوك الاجتماعي، و يؤدي التعليم دوره في تعديل اتجاهات الطلبة نحو موضوعات معينة، فالاتجاه - كما أشار عامر (٢٠٠٨، ص. ١٩٧) - حالة وجданية تقوم على رأي الشخص واعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين ومدى قبوله ورفضه له.

- وأشارت الحرز وآخرون (٢٠١٤، ص. ٣٩) أن من خصائص الاتجاهات أنها:
- مكتسبة ومتعلمة تتضمن علاقة الفرد بأي موضوع من الموضوعات.
 - ثابتة ومستقرة نسبياً، ولكن من الممكن تغييرها.
 - تمثل الاتساق بين استجابات الفرد للمثيرات الاجتماعية؛ مما يسمح بالتنبؤ باستجاباته نحوها.
 - تغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواه ومضمونه.
 - قد تكون قوية على مرّ الزمن، وتقاوم التغيير والتبدل.

الدراسات السابقة:

اهتمَ العديد من الباحثين بإجراء دراسات حول نموذج كولب ومهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو التعلم تنوَّعت أهدافها ونتائجها، ونستعرضها فيما يلي:

أولاًً: دراسات تناولت نموذج كولب:

هدفت دراسة العمراني (٢٠٢٢) للتعرف على مشكلات ممارسة التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية في المراحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء نموذج كولب، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة بوصفها أداة، وتكونت عينة الدراسة من (١٦١) معلمةً، وأظهرت النتائج أن ممارسة التدريس التأملي في ضوء نموذج كولب جاءت بدرجة متوسطة في المراحلتين، وأوصت بتدريب المعلمات على ممارسة التدريس التأملي في ضوء نموذج كولب.

كما هدفت دراسة مرنيز (٢٠٢١) إلى الكشف عن أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب تصنيف كولب ومعرفة الفروق بينها حسب متغيري (الجنس، والتخصص الأكاديمي)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم

مقياس كولب لأنماط التعلم بوصفه أداة، وطبق المقياس على عينة تكوّنت من (١٣٠) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن نمط التعلم الاستيعابي يُعدّ النمط السائد من بين الأنماط التعليمية الأربع؛ حسب تصنيف كولب لدى طلبة الصف الثالث ثانوي، وأن نمط التعلم التجمعي كان الأقل شيوعاً مقارنةً مع الأنماط التعليمية الأخرى، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام الأساتذة أساليب متنوعة تراعي التنوع والاختلاف في أنماط التعلم عند الطلبة، وإعداد برامج تأهيل وتدريب للمعلمين على كيفية مراعاة أنماط التعلم الشائعة لديهم.

وهدفت دراسة سلمان (٢٠٢٠) إلى التعرّف على أثر نموذج كولب في تحصيل مادة اللغة العربية لدى طلبات الصف الرابع الأدبي، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وتتكوّنت عينة الدراسة من (٥٤) طالبة، فُسّمن على مجموعتين: (تجريبيّة وضابطة)، واستخدمت الباحثة الاختبار التحصيلي بوصفه أداة، وأظهرت النتائج وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت بتدريب المعلمات على استخدام طرائق وأساليب تدريسية تستند إلى نماذج حديثة، ومنها: (نموذج كولب).

ثانياً: دراسات تناولت مهارات التفكير المنظومي:

دراسة النعيم والبلاح (٢٠٢٣) التي هدفت إلى قياس مستوى التفكير المنظومي، ومستوى كفاءة التمثيل المعرفي، والقدرة التنبؤية للتفكير المنظومي في كفاءة التمثيل المعرفي لدى الطلبة ذوي الموهبة في المرحلة الثانوية بالأحساء، ولتحقيق أهداف الدراسة أُتّبع المنهج الوصفي الارتباطي، وتطبيق مقياس كفاءة التمثيل المعرفي، ومهارات التفكير المنظومي، وتتكوّنت عينة الدراسة من (٨١) طالباً من ذوي الموهبة، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى مهارات التفكير المنظومي، وكفاءة التمثيل المعرفي

لدى عينة الدراسة، وإمكانية التنبؤ بكتافة التمثيل العرفي من خلال ثلاثة أبعاد من مهارات التفكير المنظومي، وأوصت الدراسة بناء برامج لتنمية مهارات التفكير المنظومي في المراحل الدراسية المختلفة.

وهدفت دراسة العبيد والخوالدة (٢٠٢٣) إلى قياس مستوى ممارسة معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنظومي بمحفظة الكراك؛ ولتحقيق أهداف الدراسة أتبع المنهج الوصفي المسحي، وتطبيق مقاييس مهارات التفكير المنظومي، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٧) معلماً، وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التفكير المنظومي مرتفعة، وأوصت الدراسة بتبادل الخبرات لمهارات التفكير المنظومي بين معلمي الرياضيات ومعلمي المواد الأخرى.

كما هدفت دراسة الحسيناوي (٢٠٢٣) إلى استقصاء فاعلية استخدام التفكير المنظومي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طلبة الصف الرابع الأدبي في (مادة التاريخ)؛ ولتحقيق أهداف الدراسة أستخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، واستخدم الباحث أداتين اختبار التحصيل، واختبار مهارات التفكير التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣) طالباً قسموا على المجموعتين: (التجريبية والضابطة)، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أداء عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بتدريب معلمي التاريخ على استخدام التفكير المنظومي، وإجراء المزيد من الدراسات حول التفكير المنظومي في مقررات أخرى ومراحل دراسية مختلفة.

وهدفت دراسة الشهرياني والشهري (٢٠٢٣) إلى بناء أنموذج تدريسي قائم على التفكير المنظومي؛ لتنمية مهارات الاستماع والتحدث في اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة أستخدم المنهج الوصفي، وإعداد

استبانة موجّهة للمعلمات ومكوّنة من (٣٧) فقرة، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٥١) معلمة، وبعد تحليل الاستبانة بُني الأموزج وفقاً لعدة مراحل، وأوصت الدراسة بتدريب معلمات اللغة الإنجليزية على إستراتيجيات التدريس الحديثة.

ثالثاً: دراسات تناولت الاتجاه نحو التعلم:

دراسة رسلان (٢٠٢٣) التي هدفت للكشف عن فاعلية شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو (مادة العلوم) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج التجاريي ذو التصميم شبه التجاريي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً، للمجموعتين: (التجاريي والضابطة)، وأعد الباحث قائمة بمهارات التفكير المنظومي، ومقاييس الاتجاه نحو مادة العلوم، وأظهرت النتائج فاعلية شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو مادة العلوم، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على شبكات التفكير البصري واستخدامها في التدريس.

وهدفت دراسة آيا زوقوك (٢٠٢٣) للكشف عن فاعلية ملف الإنجاز الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو التعلم لدى الطلبة المعلمين المرشحين للتدرис في المرحلة الابتدائية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج التجاريي ذا التصميم شبه التجاريي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً معلماً، قسموا إلى مجموعتين: (تجارييّة وضابطة)، وأعد الباحثان مقاييس التفكير التأملي، والاتجاه نحو التعلم، وأظهرت النتائج فاعلية ملف الإنجاز الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التأملي، والاتجاه نحو التعلم لدى الطلاب المعلمين، وأوصت باستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني لما له من فاعلية في التطوير المهني للمعلمين.

وهدفت دراسة حاجو (٢٠١٩) إلى التعرف على أثر تصميم وحدات تعليمية محسوبة وفق نموذج كولب في تنمية اتجاهات الطلبة نحو (مادة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات)؛ ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج التجاري ذو التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالباً، قسموا لمجموعتين تجريبية وضابطة، وأعدت الباحثة مقاييس اتجاه من (٢٥) بنداً، وأظهرت النتائج فاعلية نموذج كولب في تنمية اتجاهات الطلبة نحو تعلم المادة، وأوصت باستخدام نموذج كولب في تدريس المواد الدراسية عموماً وتنوع الأنشطة التعليمية؛ لزيادة اهتمام الطلبة بالمادة بحيث تكون ملائمة لأنماط تعلمهم وخصائصهم وميولهم واتجاهاتهم.

وفي الاتجاه نفسه هدفت دراسة الحرز وآخرون (٢٠١٤) إلى التعرف على أثر تصميم تجربة افتراضية علمية وفق نموذج كولب على التحصيل والاتجاه نحو العلوم لدى طلاب الصف الخامس؛ ولتحقيق أهداف الدراسة؛ أُستخدم المنهج التجاري ذو التصميم شبه التجريبي، واستخدمت الباحثة اختبار تحصيلي ومقاييس اتجاه بوصفها أدوات، وأظهرت النتائج أثر التصميم وفق نموذج كولب في تنمية التحصيل والاتجاه نحو العلوم، وأوصت باستخدام هذا النموذج في التدريس.

علاقة الدراسة بالأدبيات:

تتفق الدراسة الحالية مع دراسات المحور الأول في المتغير المستقل حيث اعتمدت نموذج كولب، وتختلف معها في المنهج المستخدم حيث اعتمدت المنهج الوصفي وتتفق مع دراسة سلمان (٢٠٢٠) التي اعتمدت المنهج التجاري، كما تختلف معها في الأدوات المستخدمة، وتختلف هذه الدراسة مع دراسات المحور الثاني حيث اعتمدت جميعها التفكير المنظومي بوصفه متغيراً مستقلاً، وقياس أثره في عددٍ من المتغيرات بينما اعتمدته هذه الدراسة بوصفه متغيراً تابعاً، وتتفق كذلك مع



دراسة النعيم والبلاح (٢٠٢٣) والحسيناوي (٢٠٢٣) في المنهج المستخدم، وتتفق مع دراسة العبيد والخوادلة (٢٠٢٣) والنعيم والبلاح (٢٠٢٣) في استخدام مقياس مهارات التفكير المنظومي بوصفه أداة، وتتفق مع دراسات المchor الثالث في المتغير التابع حيث اعتمدت جميعها تنمية الاتجاه نحو التعلم، وتحتلت عنها في المقرر المستهدف حيث استهدفت دراسة رسلان (٢٠٢٣) ودراسة الحرز وآخرين (٢٠١٤) تنمية الاتجاه نحو مقرر العلوم واستهدفت دراسة حاجو (٢٠١٩) تنمية الاتجاه نحو مقرر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتستهدف هذه الدراسة تنمية الاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية، كما تتفق مع الدراسات السابقة في الفجوة المستهدفة وهي الطلبة ما عدا دراسة العبيد والخوادلة (٢٠٢٣) ودراسة العمري (٢٠٢٢) التي استهدفت المعلمين، وتتميز الدراسة الحالية في الكشف عن فاعلية برنامج تدريسي قائم على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي والاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط حيث لا توجد دراسة (على حد علم الباحثة) تناولت ذلك.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي (المجموعتان: التجريبية والضابطة).

مجتمع الدراسة:

جميع طالبات الصف الأول المتوسط خلال الفصل الثالث من العام الدراسي (١٤٤٤-١٤٤٥هـ)، والبالغ عددهن (٥٦٩٧٧) طالبة حسب إحصائية وزارة التعليم.

عينة الدراسة:

تتكوّنت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية ضابطة، من طالبات الصف الأول المتوسط، أختزن بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل، حيث خُددت جميع المدارس الحكومية والخاصة للصف الأول المتوسط، ثم إعطاء رقم لكل مدرسة، ومن ثم اختيار أربع مدارس، ثم اختيار مدرسة بها ستة فصول للصف الأول المتوسط، وأخيراً جرى اختيار فصلين عشوائياً؛ لتطبيق الدراسة، وقد بلغ عدد عينة الدراسة (٤٠) طالبة.

إجراءات الدراسة:

أولاً: متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: البرنامج التدريسي القائم على نموذج كوب، الذي صُمم؛ لتنمية مهارات التفكير المنظومي والاتجاه نحو التعلم لدى طالبات الصف الأول المتوسط.
المتغير التابع: مهارات التفكير المنظومي، وقد اعتمدت المهارات الآتية: (إدراك المعلومات، تحليل المعلومات، تركيب المعلومات، تقويم المعلومات، وقياس الاتجاه نحو التعلم).

ثانياً: أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة صُمِّمت أدوات الدراسة الآتية:

- مقياس مهارات التفكير المنظومي.

- مقياس الاتجاه نحو التعلم.

إعداد مقياس مهارات التفكير المنظومي أتبعت الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من المقياس: يهدف إلى تحديد مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصف الأول المتوسط، حيث تحدّدت المهارات الآتية: (إدراك المعلومات، وتحليل المعلومات، وتركيب المعلومات، وتقدير المعلومات).
- بناء قائمة مهارات التفكير المنظومي؛ لتحديد محاور المقياس وعرضت القائمة على مجموعة من المحكمين، والحصول على ملحوظاتهم حولها، وتعديلها بناءً على ذلك.
- صيغت عبارات المقياس بعد الاطلاع على الأدبيات والمفاهيم التي تناولت مهارات التفكير المنظومي كدراسة العبيد والخوالدة (٢٠٢٣)، ودراسة الشهري وصميلي (٢٠٢٣)، ودراسة القضاة والعبوس (٢٠٢٢) التي تكونت من أربع مهارات: (إدراك العلاقات، وتحليل المعلومات، وتركيب المعلومات، وتقدير المعلومات).
- الصورة الأوّلية للمقياس: رُوعي صياغة العبارات في صورة تقريرية واضحة؛ ليسهل على الطالبات الإجابة عنها في مقياس ثلاثي التدرج (دائمًا، وأحياناً، ونادرًا)؛ لتقييم الإجابات، وعلى الطالبة تحديد درجة امتلاكها لهذه المهارة من وجهة نظرها، ومن ثم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين للحصول على ملحوظاتهم حوله من حيث مدى وضوح العبارات، وانتفاء كل عبارة للممْحور، وإضافة أو تعديل أو حذف بعض العبارات، وتعديلها بناءً على ذلك.
- التجربة الاستطلاعية للمقياس: طُبق المقياس على (٥٣) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط (من خارج عينة الدراسة)؛ للتعرف على مدى وضوح

تعليمات المقياس، وحساب الزمن الذي تستغرقه الإجابة عن فقرات المقياس، وللتأكيد من صدقه وثباته.

-صدق المقياس: جرى التأكيد من صدق المقياس من خلال ما يلي:
الصدق الظاهري (صدق المحكمين): حيث عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، وعلم النفس؛ للتعرف على ملحوظاتهم واقتراحاتهم حوله، ودرست الباحثة آراء المحكمين واقتراحاتهم، وأجريت التعديلات في ضوء ذلك.

معامل ارتباط بيرسون بين عبارات المقياس والدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير المنظومي، ويوضح الجدول رقم (١) أن جميع عبارات مقياس مهارات التفكير المنظومي ذات ارتباط معنوي ودال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من .٥٠٠، وجميعها قيمتها تزيد عن .٤٠، مما يدل على صدق أداة الدراسة.

جدول رقم (١) معامل ارتباط بيرسون بين عبارات المقياس والدرجة الكلية لمقياس

مهارات التفكير المنظومي

معامل ارتباط بيرسون	العبارة
.614**	أربط المعرفة الجيدة بالمعرفة السابقة
.814**	أنظر لجميع جوانب الموقف
.829**	أنظم أفكاري وأدرك العلاقات بينها
.772**	أعرف الخطوات الإجرائية حل المشكلة
.839**	أدرك العلاقات بين الكل والجزء
.795**	أتفاعل إيجابياً في الموقف التعليمي
.895**	أستطيعربط بين ما تعلمه وبين الحياة اليومية
.799**	أعمل على اشتغال الأفكار الفرعية من الرئيسية
.803**	اكتشف الأخطاء في أدائي
.869**	أحاول تبسيط المشكلات لإيجاد الحلول



.823**	أستقبل المعلومات وأحللها
.795**	أقارن بين المعلومات المختلفة
.870**	أحلل أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات
.783**	أرسم مخططات لأسهل عملية التعلم
.810**	لدى قاعدة من المعلومات أستفيد منها
.807**	أتقن المهارات التي أتعلمتها
.828**	أستطيع كتابة تقرير عن الدرس
.808**	يمكّني بناء خطة لدراسة موضوع معين
.874**	أستنتج معلومات جديدة من الدرس
.867**	أستطيع تقديم ملخص حول الدرس
.873**	أناقش أخطائي لتحسين أدائي
.852**	أحكم على المواقف من خلال رؤية شاملة
.808**	أقيم ذاتي باستمرار
.803**	أستفيد من ملاحظات المعلمة
.884**	أطرح الأسئلة حول معلومات الدرس
.878**	أناقش موضوعات الدرس مع زميلاتي
.840**	أتقبل وجهات النظر المختلفة من زميلاتي حول أدائي

- ثبات المقاييس: لحساب معامل الثبات طُبق الاختبار على عينة من طالبات الصف الأول المتوسط، وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات (٩٨)، وهي نسبة ثبات عالية.

جدول رقم (٢) معامل الثبات لمقياس مهارات التفكير المنظومي

معامل الثبات	عدد فقرات المقاييس
٩٨	٢٧

جدول رقم (٣) معامل الثبات لخواص مقياس مهارات التفكير المنظومي

معامل الفا كرونباخ	العبارات	الأبعاد
٠،٩٢٥	٧	بعد إدراك العلاقات
٠،٩٢١	٦	بعد تحليل المعلومات
٠،٩٣٣	٧	بعد تركيب المعلومات
٠،٩٤٥	٧	بعد تقويم المعلومات
٠،٩٨٢	٢٧	مقياس مهارات التفكير المنظومي

يوضح الجدول رقم (٣) أن قيم معامل ألفا كرونباخ للمحاور الفرعية لمقياس مهارات التفكير المنظومي تتراوح بين ٠،٩٢١ و ٠،٩٤٥ ، وهي قيم تشير إلى مستوى عالٍ جدًا من الثبات الداخلي ، وفي مقياس مهارات التفكير المنظومي ككل ، ٠،٩٨٢ وهذا يدل على أن مقياس مهارات التفكير المنظومي يتمتع بدرجة ثبات عالية .
وإعداد مقياس الاتجاه نحو التعلم أُبعت الخطوات الآتية :

- تحديد المدف من المقياس: يهدف هذا المقياس للتعريف على اتجاهات الطالبات نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية من خلال البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب.
- صيغت عبارات المقياس بحيث تضمنت العبارات اتجاهات نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لطبيعة المقرر أو فائدته أو مدى الاستمتاع بتعلمه، وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت دراسة اتجاهات الطلبة نحو تعلم بعض المقررات الدراسية كدراسة عبد الله وسروة (٢٠٢٢) ودراسة رسلان (٢٠٢٣)، والتوصُل إلى قائمة مبدئية لعبارات المقياس حيث تكونت من (٣٠) عبارة.

- الصورة الأوليَّة للمقياس: رُوعي صياغة العبارات في صورة تقريريَّة واضحة؛ ليسهل على الطالبات الإجابة عنها في مقياس ثلاثي التدرج (دائمًا، وأحياناً،

ونادراً)؛ لتقييم الإجابات، وعلى الطالبة تحديد درجة امتلاكها لهذه المهارة من وجهة نظرها، ومن ثم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين للحصول على ملحوظاتهم حوله من حيث مدى وضوح العبارات، وانتماء كل عبارة للمحور، وإضافة أو تعديل أو حذف بعض العبارات، وتعديلها بناءً على ذلك.

-التجريب الاستطلاعي للمقياس: طُبق المقياس على (٥٣) طالبةً من طالبات الصف الأول المتوسط (من خارج عينة الدراسة)؛ للتعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس، وحساب الزمن الذي تستغرقه الإجابة عن فقرات المقياس، وللتأكيد من صدقه وثباته.

-صدق المقياس: جرى التأكيد من صدق المقياس من خلال ما يلي:
الصدق الظاهري (صدق المحكمين): حيث عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، وعلم النفس؛ للتعرف على ملحوظاتهم واقتراحاتهم حوله، ودرست الباحثة آراء المحكمين واقتراحاتهم، وأجريت التعديلات في ضوء ذلك.

معامل ارتباط بيرسون بين عبارات مقياس الاتجاه نحو التعلم والدرجة الكلية للمقياس يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع العبارات ذات ارتباط معنوي ودال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠٠٥، وجميعها قيمتها تزيد عن ٠٤، مما يدل على صدق أداة الدراسة.

جدول رقم (٤) معامل ارتباط بيرسون بين عبارات المقياس والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التعلم

معامل ارتباط بيرسون	العبارة
.745**	أهتم بتحضير الواجبات المنزلية في كل حصة
.732**	أحرص على الحصول على معلومات إثرائية

.847**	أستمتع بمناقشة زميلي في موضوعات الدروس
.844**	أحب مقرر المهارات الحياتية لعلاقته بالحياة الاجتماعية
.869**	أبادر بجمع معلومات إضافية حول الدروس
.817**	أرسم مخططاً خاصاً بأي موضوع ليسهل فهمه
.841**	أسجل ملاحظاتي الخاصة عند شرح المعلمة للدرس
.879**	أنسق كراستي بشكل يساعدني على تنظيم معلوماتي
.877**	أشارك في تصميم النشرات المدرسية التي لها علاقة بالمقرر
.862**	أشعر بالحماس خلال حصة المهارات الحياتية والتربية الاسرية
.936**	أرى أهمية الموضوعات التي تدرسها في المقرر
.866**	أتفاعل مع المعلمة خلال المناقشة الصحفية
.886**	أرغب بدراسة تحصص المهارات الحياتية والتربية الأسرية مستقبلاً
.852**	أحرص على التعلم خلال الحصة
.901**	أساعد زميلاً في تعلم موضوعات المقرر
.830**	يساعدني المقرر في فهم العلاقات الاجتماعية
.858**	أشعر أن هذا المقرر يحفزني للتعلم الذاتي
.855**	هذا المقرر يعطى فرصة أكبر لاكتشاف المعلومات
.810**	أطرح الأسئلة لأتتأكد من الفهم
.865**	أشارك بحماس خلال الحصة الدراسية
.765**	أرى أن هذا المقرر يساعدني لأداء المهام في المستقبل
.897**	أشعر بالملائمة عند دراسة المقرر
.886**	أتعاون مع زميلاً في إنجاز المهام المطلوبة
.838**	أشعر بأن هذا المقرر مهم بالنسبة لي

ثبات المقياس: لحساب معامل الثبات؛ طُبق الاختبار على عينة من طالبات الصف الأول المتوسط، وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات (٩٧)، وهي نسبة ثبات عالية.

جدول رقم (٥) معامل الثبات لمقياس الاتجاه نحو التعلم

معامل الثبات	عدد فقرات المقياس
٩٧	٢٤

وللتتأكد من تكافؤ المجموعتين أتبع الآتي:

طبق مقياس مهارات التفكير المنظومي قبلياً على المجموعتين: (التجريبية، والضابطة) وجاءت النتائج كما هم موضح في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦) قيمة ت للعينتين المستقلتين (المختلفتين) في التطبيق القبلي لمقياس

مهارات التفكير المنظومي بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٠	١,٤٨٠	٣٨	٢,٢٦	٠٠٦
	١٥	١,٧٢٣	١٧٣		

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار "ت" للتطبيق القبلي لمقياس مهارات التفكير المنظومي بين المجموعتين: (التجريبية، والضابطة); مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

كما طبق مقياس مهارات الاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية قبلياً على المجموعتين: (التجريبية، والضابطة) وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (٧)

جدول رقم (٧) قيمة ت للعينتين المستقلتين (المختلفتين) في التطبيق القبلي لمقياس

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٠	١,٣٥	٢٤	٤,٧	٠٣٤
	١٩	١,٦٨	١٨		

يلاحظ من الجدول السابق أن نتائج التحليل الإحصائي تشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار "ت" للتطبيق القبلي لمقياس الاتجاه بين المجموعتين: (التجريبية والضابطة)؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

ثالثاً: تصميم البرنامج التدريسي:

صمم البرنامج وفق الخطوات الآتية:

المُدِّفِعُ العام من البرنامج التدريسي:

تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصّف الأوّل المتوسط، وتنمية اتجاههن نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأُسرية.

الأهداف التفصيلية للبرنامج التدريسي:

- تحديد مفهوم اللياقة البدنية.
- تطبق الأسس العلمية في اختيار النشاط البدني المناسب لها.
- تقترح طرفاً لنشر الوعي بأهمية ممارسة الرياضة في المجتمع.
- تناقش أهمية الوقاية الصحية داخل المنزل.
- تقترح طرفاً لتنظيف مراافق المنزل.
- تتعاون مع أسرتها في تنظيف المنزل.
- تحديد مفهوم التنمر.
- تفرق بين التنمر والعنف بمحنّط مختلف أنواعه.
- تعطي أمثلة على أنواع التنمر بأشكاله وصوره المختلفة.
- تستنتاج طرفاً للحدّ من التنمر في المدرسة وخارجها.

محتوى البرنامج التدريسي:

- وحدة التوعية الصحية بمقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط، وتتكون من درسین:
 - اللياقة البدنية.
 - الوقاية الصحية داخل المنزل.
- وحدة المهارات الاجتماعية، وتتكون من درس واحد:
 - الحماية من الإيذاء.

إجراءات تصميم البرنامج التدريسي:

- تحديد المحتوى المناسب من مفاهيم، وحقائق، وتعليمات، ومهارات؛ لذا أختيرت وحدة التوعية الصحية، ووحدة المهارات الاجتماعية؛ لاحتوائهما على ذلك.
- إعادة تنظيم محتوى وحدة التوعية الصحية، ووحدة المهارات الاجتماعية بمقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية وفق المراحل الأربع المكونة لنموذج كولب (إدراك المعلومات، والملاحظة المتأملة، وتحديد المفاهيم، والتجربة العملي).
- تصميم أنشطة تعليمية تعلمية تتّسق مع المراحل الأربع، وتستهدف تنمية مهارات التفكير المنظومي والاتجاه نحو تعلم المقرر.
- استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة التي تُسهم في تنمية مهارات التفكير المنظومي، وتجذب الطالبات، وتنمي اتجاهاتهن نحو تعلم المقرر كالعصف الذهني، وال الحوار والمناقشة، والتعلم التعاوني.

-استخدام أساليب التقويم الحديقة، التي تتوافق مع متغيرات الدراسة كالتقدير الذاتي، وتقويم الأقران.

-توظيف التقنيات الحديثة في تدريس البرنامج.

-وضع خطة زمنية مناسبة لتدريس البرنامج.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

أستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

-معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)؛ لحساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

-معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لحساب ثبات أداة الدراسة.

-اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (المختلفة) – Two Independent T Test؛ لقياس الفروق بين تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصّف الأوّل المتوسط القبلي والبعدي بين المجموعتين: (التجريبية، والضابطة).

-اختبار "ت" للعينات المرتبطة (الواحدة) (2-dependent Paired Samples)؛ لقياس الفروق في مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصّف الأوّل المتوسط بين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

-اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (المختلفة) – Two Independent T Test؛ لقياس الفروق بين تنمية الاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربيّة الأسرية لدى طالبات الصّف الأوّل المتوسط القبلي والبعدي بين المجموعتين: (التجريبية، والضابطة).

-اختبار "ت" للعينات المرتبطة (الواحدة) (2-dependent Paired Samples)؛ لقياس الفروق في تنمية الاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية

والتربيـة الأسرية لدى طالـبات الصـف الأول المتوسط بين القـبلي والـبعدي للمـجمـوعـة التـجـريـيـة.

- حـساب اختـبار كـوهـن D؛ لـتوضـيـح أـثـر المـتـغـير المـسـتـقـل (الـبرـنـامـج التـدـريـسي القـائـم عـلـى نـموـذـج كـولـب) عـلـى المـتـغـير التـابـع (مـهـارـات التـفـكـير المـنظـومـي).

- حـساب اختـبار كـوهـن D؛ لـتوضـيـح أـثـر المـتـغـير المـسـتـقـل (الـبرـنـامـج التـدـريـسي القـائـم عـلـى نـموـذـج كـولـب) عـلـى المـتـغـير التـابـع (مـقـيـاس الـاتـجـاه).

وـذلك بـالـمـعـادـلات الآتـيـة:

$$D = \frac{T}{\sqrt{N}} \quad \text{أو عن} \quad D = \frac{M1 - M2}{Sp} \quad \text{حيـث تمـثل:} \\ M1: مـتوـسط المـجـمـوعـة التـجـريـيـة (قبـليـ). \\ M2: مـتوـسط المـجـمـوعـة التـجـريـيـة (بعـدـيـ).$$

. SP : الانحراف المعياري للفرق في المتوسطين.

T: قيمة ت المحسوبة.

N: حـجم العـيـنة.

وـالـقـوـاعـدـ الـأسـاسـيـة لـاـختـبار كـوهـن small (D=.20) يـشـير إـلـى تـأـثـير صـغـير

(effect

medium effect (D=.50) يـشـير إـلـى تـأـثـير مـتوـسط

large effect (D=.80) يـشـير إـلـى تـأـثـير كـبـير

نتائج الـدـرـاسـة وـمـنـاقـشـتها وـتـفـسـيرـها:

الـإـجـابة عن السـؤـال الأول: ما فـاعـلـيـة البرـنـامـج التـدـريـسي القـائـم عـلـى نـموـذـج

كـولـب في تـنـمـيـة مـهـارـات التـفـكـير المـنظـومـي لدى طـالـبات الصـف الأول المتوسط؟

للاجابة عن هذا السؤال طبق البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب على المجموع التجريبية، وتطبيق المقياس على المجموعتين: (التجريبية، والضابطة) ثم تستخدم اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (المختلفة) – Two Independent T Test، بين المجموعتين (التجريبية، والضابطة) وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (٨).

جدول رقم (٨) قيمة ت للعينتين المستقلتين (المختلفتين) في التطبيق البعدى

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٠	٢,٦٨	١٣	٩	٠١٧
	٢٥	٢,٦٢	٢٧		

يشير الجدول رقم (٨) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار "ت" للتطبيق البعدى لاستخدام نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي بين المجموعتين: (التجريبية، والضابطة)، وتعزو الباحثة ذلك إلى تباين العدد بين المجموعتين؛ مما يشير إلى تدخل متغيرات أخرى غير المتغير المستقل.

كما تستخدم اختبار "ت" للعينات المرتبطة (الواحدة) - Paired Samples

والمذكور رقم (٩) يوضح نتائج التحليل.

جدول رقم (٩) قيمة "ت" للعينات المرتبطة (الواحدة) في التطبيق القبلي والبعدى

مقياس مهارات التفكير المنظومي للمجموعة التجريبية

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	٢٠	١,٤٨	١٣	١١,٩	٠٠١
	٢٠	٢,٦٨	٣٨		

تشير نتائج التحليل إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار "ت" للتطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير المنظومي بين التطبيق القبلي والبعدى لصالح التطبيق البعدى.

كما تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية لمقياس مهارات التفكير المنظومي للمجموعة التجريبية والضابطة لكل محور من محاور المقياس، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجداول رقم (١٠)، (١١)، (١٢)، (١٣).

جدول رقم (١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لمقياس

مهارات التفكير المنظومي لمحور إدراك العلاقات

الترتيب	المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية				العبارة
	الأهمية النسبية المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	الأهمية النسبية المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
7	70.5%	0.530	2.11	5	72.0%	0.763	2.16	أربط المعرفة الجيدة بالمعرفة السابقة.	
6	70.5%	0.631	2.11	4	72.1%	0.695	2.16	أنظر جميع جوانب الموقف.	
5	75.2%	0.657	2.26	3	74.0%	0.822	2.22	أنظم أفكاري، وأدرك العلاقات بينها.	
2	80.0%	0.553	2.40	7	69.6%	0.791	2.09	أعرف الخطوات الإجرائية حل المشكلة.	
1	81.0%	0.558	2.43	6	70.7%	0.842	2.12	أدرك العلاقات بين الكل والجزء.	
3	80.0%	0.651	2.40	1	76.4%	0.782	2.29	أتفاعل إيجابياً في الموقف التعليمي.	
4	76.2%	0.667	2.29	2	75.6%	0.867	2.27	أستطيع الربط بين ما تعلمته وبين الحياة اليومية.	
-	76.2%	0.46	2.29	-	72.9%	0.66	2.19	بعد إدراك العلاقات	

يوضح الجدول رقم (١٠) أن المتوسط الحسابي لبعد "إدراك العلاقات" لعينة المجموعة التجريبية هو ٢,١٩، بانحراف معياري ٠,٦٦، مما يشير إلى أن معظم القيم تتجمع بالقرب من المتوسط، جاءت في المرتبة الأولى عبارة "أتفاعل إيجابياً في الموقف التعليمي" بأهمية نسبية ٤٪ بمتوسط ٢,٢٩ وانحراف معياري ٠,٧٨٢، مما يشير إلى أن هذه العبارة قد حققت أعلى درجة من الفهم والاستيعاب لدى المشاركين،

وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة "اعرف الخطوات الاجرائية لحل المشكلة" بأهمية نسبية ٦٩,٦٪ بمتوسط ٢,٠٩ وانحراف معياري ٠,٧٩١، كما يوضح أن المتوسط الحسابي للبعد "إدراك العلاقات" لعينة المجموعة الضابطة هو ٢,٢٩، بانحراف معياري ٠,٤٦، مما يشير إلى تباين الإجابات حول هذا المتوسط، حيث جاءت العبارة "أدرك العلاقات بين الكل والجزء" في المرتبة الأولى بأهمية نسبية ٥٨١,٠٪ بمتوسط ٢,٤٣ وانحراف معياري ٠,٥٥٨، مما يدل على أنها حققت أعلى درجة من الفهم والاستيعاب لدى المشاركين، بينما جاءت العبارة "أربط المعرفة الجيدة بالمعرفة السابقة" في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية ٥٧٠,٥٪، بمتوسط ٢,١١ وانحراف معياري ٠,٥٣٠، مما يشير إلى أنها كانت الأقل تأثيراً ضمن هذا البعد.

جدول رقم (١١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لقياس

مهارات التفكير المنظومي لغور تحليل المعلومات

الترتيب	المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية				العبارة
	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
6	67.6%	0.822	2.03	5	66.7%	0.775	2.00	أعمل على اشتغال الأفكار الفرعية من الرئيسة.	
3	76.2%	0.710	2.29	1	70.7%	0.842	2.12	اكتشف الأخطاء في أدائي.	
1	79.0%	0.598	2.37	6	68.3%	0.893	2.05	أحاول تبسيط المشكلات لإيجاد الحلول.	
2	77.1%	0.583	2.31	2	69.9%	0.860	2.10	أستقبل المعلومات، وأحللها.	
4	74.3%	0.770	2.23	4	66.7%	0.775	2.00	أقارن بين المعلومات المختلفة.	
5	72.4%	0.707	2.17	3	69.1%	0.877	2.07	أحلل أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات.	
-	74.4%	0.59	2.23	-	68.6%	0.71	2.06	بعد تحليل المعلومات	

يوضح الجدول رقم (١١) أن المتوسط الحسابي للبعد "تحليل المعلومات" لعينة المجموعة التجريبية هو ٢,٠٦، بانحراف معياري ٠,٧١، مما يشير إلى تجانس الإجابات حول هذا المتوسط، حيث جاءت العبارة "اكتشف الأخطاء في أدائي" في المرتبة الأولى بأهمية نسبية ٧٠,٧٪، بمتوسط حسابي ٢,١٢ وانحراف معياري ٠,٨٤٢، مما يدل على أهميتها العالية لدى المشاركين، بينما جاءت العبارة "أحاول تبسيط المشكلات لإيجاد الحلول" في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية ٣,٦٨٪، بمتوسط حسابي ٢,٠٥ وانحراف معياري ٣,٨٩٪، مما يشير إلى أنها كانت الأقل تأثيراً ضمن البعد، كما يوضح أن المتوسط الحسابي للبعد "تحليل المعلومات" لعينة المجموعة الضابطة هو ٢,٢٣، بانحراف معياري ٩,٥٠، مما يشير إلى تجانس الإجابات حول هذا المتوسط، حيث جاءت العبارة الأعلى من حيث الأهمية النسبية "أحاول تبسيط المشكلات لإيجاد الحلول" بأهمية نسبية ٩,٧٪، بمتوسط حسابي ٢,٣٧ وانحراف معياري ٨,٥٩٪، مما يدل على تحقيق أعلى درجة من الفهم والتطبيق لدى المشاركين، بينما جاءت العبارة الأدنى تأثيراً "أعمل على اشتقاء الأفكار الفرعية من الرئيسة" بأهمية نسبية ٦,٧٪، بمتوسط حسابي ٣,٢٠ وانحراف معياري ٢,٨٢٪، مما يشير إلى أنها كانت الأقل تأثيراً ضمن هذا البعد.

جدول رقم (١٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لمقياس

مهارات التفكير المنظومي لدور تركيب المعلومات

الترتيب	المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية				العبارة
	الأهمية النسبية	الأنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	الأهمية النسبية	الأنحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
5	73.3%	0.719	2.20	5	69.1%	0.721	2.07	أرسم مخططات لأسهل عملية التعلم.	
2	76.2%	0.710	2.29	7	65.9%	0.821	1.98	لدى قاعدة من المعلومات أستفيد منها.	
4	75.2%	0.657	2.26	1	73.2%	0.843	2.20	أتقن المهارات التي أتعلمها.	
7	71.4%	0.772	2.14	6	67.5%	0.880	2.02	أستطيع كتابة تقرير عن الدرس.	
6	74.3%	0.731	2.23	4	71.3%	0.817	2.14	يمكّنني بناء خطة للدراسة موضوع معين.	
3	75.2%	0.657	2.26	2	71.5%	0.882	2.15	أستخرج معلومات جديدة من الدرس.	
1	76.2%	0.667	2.29	3	71.5%	0.853	2.15	أستطيع تقديم ملخص حول الدرس.	
-	74.6%	0.56	2.24	-	70.0%	0.70	2.10	بعد تركيب المعلومات	

يوضح الجدول رقم (١٢) أن المتوسط الحسابي بعد "تركيب المعلومات" لعينة المجموعة التجريبية هو ٢,٢٩، بالانحراف المعياري ٠,٧٠، مما يشير إلى تجانس الإجابات حول هذا المتوسط، حيث جاءت العبارة "أتقن المهارات التي أتعلمها" في المرتبة الأولى بأهمية نسبية ٧٣,٢٪، بمتوسط حسابي ٢,٢٠ وانحراف معياري ٠,٨٤٣، مما يدل على أنها تحقق أعلى درجة من الفهم والتطبيق لدى المشاركين، بينما جاءت العبارة "لدى قاعدة من المعلومات أستفيد منها" في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية ٦٥,٩٪، بمتوسط حسابي ١,٩٨ وانحراف معياري ٠,٨٢١، مما يشير

إلى أنها كانت الأقل تأثيراً ضمن هذا البعد، كما يوضح أن المتوسط الحسابي للبعد "تركيب المعلومات" لعينة المجموعة الضابطة هو ٢,٢٤، بانحراف معياري ٠,٥٦، مما يشير إلى أن معظم القيم تتجمع بالقرب من هذا المتوسط، حيث جاءت العبارة "أستطيع تقديم ملخص حول الدرس" في المرتبة الأولى بأهمية نسبية ٦٧٦,٢٪، بمتوسط ٢,٢٩ وانحراف معياري ٠,٦٦٧، مما يدل على أنها حققت أعلى درجة من الفهم والتطبيق لدى المشاركين، بينما جاءت العبارة "أستطيع كتابة تقرير عن الدرس" في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية ٧١,٤٪، بمتوسط ٢,١٤ وانحراف معياري ٠,٧٧٢، مما يشير إلى أنها كانت الأقل تأثيراً ضمن هذا البعد.

جدول رقم (١٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لمقياس

مهارات التفكير المنظومي لخور تقويم المعلومات

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية				العبارة
الترتيب	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
3	76.2%	0.622	2.29	1	72.4%	0.892	2.17	أناقش أخطائي لتحسين أدائي.
7	70.6%	0.844	2.12	2	71.5%	0.853	2.15	أحكم على الموقف من خلال رؤية شاملة.
1	78.1%	0.639	2.34	6	66.7%	0.806	2.00	أقيم ذاتي باستمرار.
4	75.2%	0.657	2.26	4	69.9%	0.831	2.10	أستفید من ملاحظات المعلمة.
6	71.4%	0.733	2.14	5	67.5%	0.880	2.02	أطرح الأسئلة حول معلومات الدرس.
5	73.3%	0.719	2.20	7	65.9%	0.821	1.98	أناقش موضوعات الدرس مع زميلاتي.
2	78.1%	0.684	2.34	3	70.7%	0.842	2.12	أتقبل وجهات النظر المختلفة من زميلاتي حول أدائي.
-	74.7%	0.56	2.24	-	69.2%	0.73	2.08	بعد تقويم المعلومات

يوضح أن المتوسط الحسابي للبعد "تقدير المعلومات" لعينة المجموعة التجريبية هو ٢٠٨، بانحراف معياري ٧٣، مما يشير إلى تجانس الإجابات حول هذا المتوسط. جاءت العبارة الأعلى من حيث الأهمية النسبية "أناقلش أخطائي لتحسين أدائي" بمتوسط ٢١٧ وانحراف معياري ٨٩٢، وأهمية نسبية ٧٢٪، مما يدل على إدراك المشاركين لأهمية مراجعة الأخطاء لتحسين الأداء. بينما جاءت العبارة الأقل تأثيراً "أناقلش موضوعات الدرس مع زميلاتي" بمتوسط ١٩٨ وانحراف معياري ٨٢١، وأهمية نسبية ٦٥٪، مما يشير إلى أنها كانت الأدنى تأثيراً ضمن هذا البعد، كما يوضح أن المتوسط الحسابي للبعد "تقدير المعلومات" لعينة المجموعة الضابطة هو ٢٢٤، بانحراف معياري ٥٦، مما يشير إلى تجانس الإجابات حول هذا المتوسط. جاءت العبارة في المرتبة الأولى "أقيم ذاتي باستمرار" بأهمية نسبية ٧٨٪، بمتوسط ٢٣٤ وانحراف معياري ٦٣٩، مما يدل على أنها حققت أعلى درجة من الفهم والتطبيق لدى المشاركين. بينما جاءت العبارة في المرتبة الأخيرة "أحکم على الموقف من خلال رؤية شاملة" بأهمية نسبية ٧٠٪، بمتوسط ٢١٢ وانحراف معياري ٨٤٪، مما يشير إلى أنها كانت الأقل تأثيراً ضمن هذا البعد.

وللحقيقة من صحة الفرض الأول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: (التجريبية، والضابطة)، في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير المنظومي؛ فقد جرى التحقق من فاعلية البرنامج باستخدام اختبار كوهن (D)، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجداول رقم (١٤)، (١٥)، (١٦).

**جدول رقم (١٤) اختبار تعبينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين المجموعة التجريبية،
والمجموعة الضابطة لخواص مقياس مهارات التفكير المنظومي**

المعنوية	قيمة اختبار ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		البعد
0.019	-2.504	2.777	11.15	تجريبية	بعد إدراك العلاقات
		1.125	12.87	ضابطة	
0.092	-1.735	2.704	8.55	تجريبية	بعد تحليل المعلومات
		1.710	9.93	ضابطة	
0.045	-2.083	2.477	10.15	تجريبية	بعد تركيب المعلومات
		1.831	11.73	ضابطة	
0.044	-2.095	3.277	10.00	تجريبية	بعد تقويم المعلومات
		1.624	11.93	ضابطة	
0.022	-2.401	9.970	39.85	تجريبية	مقياس مهارات التفكير المنظومي
		4.307	46.47	ضابطة	

يوضح الجدول رقم (١٤) أن مقياس مهارات التفكير المنظومي ككل يظهر فروقاً معنوية بين المجموعتين؛ إذ سجلت المجموعة الضابطة متوسط ٤٦,٤٧ مقابلاً (٣٩,٨٥ ± ٩,٩٧) للمجموعة التجريبية (sig = 0.022). من ناحية الأبعاد الفرعية، تفوقت المجموعة الضابطة في أبعاد "إدراك العلاقات" (sig = 0.019)، "تركيب المعلومات" (sig = 0.045) و"تقويم المعلومات" (sig = 0.044)، بينما لم يظهر بعد "تحليل المعلومات" فرقاً معنوياً (sig = 0.092).

جدول رقم (١٥) اختبار لعينة مزدوجة (قبلي - بعدي) لاختبار الفرق بين بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية مقاييس مهارات التفكير المنظومي

المعنىوية	قيمة اختبار ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		البعد
0.000	-10.457	2.77726	11.1500	قبلبي	بعد إدراك العلاقات
		1.28721	19.1925	بعدي	
0.000	-10.373	2.70429	8.5500	قبلبي	بعد تحليل المعلومات
		1.03999	15.8500	بعدي	
0.000	-13.739	2.47673	10.1500	قبلبي	بعد تركيب المعلومات
		1.44378	18.9350	بعدي	
0.000	-9.8192	3.27671	10.0000	قبلبي	بعد تقويم المعلومات
		1.51744	18.7500	بعدي	
0.000	-12.3911	9.96982	39.8500	قبلبي	مقاييس مهارات التفكير المنظومي
		3.91977	72.7275	بعدي	

يوضح الجدول رقم (١٥) نتائج اختبار لعينتين مزدوجة (قبلي - بعدي) لمقاييس مهارات التفكير المنظومي لعينة المجموعة التجريبية حيث تبين أن المتوسط الحسابي لجميع الأبعاد الفرعية قد زاد بشكل معنوي من التطبيق القبلي إلى التطبيق البعد؛ ففي بعد إدراك العلاقات ارتفع المتوسط من ١١,١٥ إلى ١٩,١٩ وفي بعد تحليل المعلومات من ٨,٥٥ إلى ١٥,٨٥ ($t = -10.373$, $sig = 0.000$)، وفي بعد تركيب المعلومات من ٥,١٥ إلى ١٨,٩٤ ($t = -13.739$, $sig = 0.000$)، وكذلك في بعد تقويم المعلومات من ١٠,٠٠ إلى ١٨,٧٥ ($t = -9.819$, $sig = 0.000$)، كما أن مقاييس مهارات التفكير المنظومي الكلية أظهرت فرقاً معنويًا ($t = -12.391$, $sig = 0.000$). تشير هذه النتائج إلى تحسن كبير في أداء المشاركين بعد التطبيق، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريسي في تعزيز مهارات التفكير المنظومي.

جدول رقم (١٦) قيمة كوهن D لمقياس مهارات التفكير المنظومي

قيمة D	قيمة ت	الأداة
٥٥	١١,٩	مهارات التفكير المنظومي

كما يتضح من الجدول رقم (١٦) فاعلية استخدام البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصف الأول المتوسط حيث بلغت قيمة كوهن D (٥٥)، أي أن هنالك تأثيراً كبيراً في فاعلية المتغير المستقل على المتغير التابع، وعليه يُقبل الفرض الأول بوجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متواسطي درجات طالبات المجموعتين: (التجريبية، والضابطة)، في التطبيق البعدى لمقياس مهارات التفكير المنظومي، وتتفق هذه النتائج مع دراسة عيسى وشرف (٢٠٢٠)، ودراسة السبيعي (٢٠٢٢) التي أثبتت نتائجها فاعلية البرامج التدريسية القائمة على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن نموذج كولب يراحله الأربعة يساعد الطلبة على التعلم المستمر من خلال الممارسة وتطبيق المعرف ومهارات التي اكتسبوها، وهذا ما أشار إليه كيشار (٢٠٢٢، ص. ١٠٢) أن هذا النموذج يوفر للطلبة فرص التعلم عن طريق الممارسة ويتاح لهم مواجهة المواقف، والمشكلات، وتطبيق معارفهم في المواقف الحقيقة، كما يحفزهم على التفكير، ويكسّبهم أفكاراً، ومبادئ، ومهارات تساعدهم على التعلم مدى الحياة.

وللإجابة عن السؤال الثاني: ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية الاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟

للإجابة عن هذا السؤال طبق البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب على المجموعة التجريبية، وتطبيق المقياس على المجموعتين: (التجريبية، والضابطة) ثم

أُستخدم اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (المختلفة) Two Independent sample T Test – ، بين المجموعتين: (التجريبية، والضابطة) وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (١٧).

جدول رقم (١٦) قيمة ت للعينتين المستقلتين (المختلفتين) في التطبيق البعدى

مقياس تنمية الاتجاه بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة
٠٢١٢	٠٧٥	١٤٧	٢,٧٤١	٢١	التجريبية
		٢٠٣	٢,٧٠٠	٢٠	الضابطة

يشير الجدول رقم (١٦) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار "ت" للتطبيق البعدى لاستخدام نموذج كولب في تنمية الاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية بين المجموعتين: (التجريبية، والضابطة)، وتعزو الباحثة ذلك إلى تباين العدد بين المجموعتين؛ مما يشير إلى تدخل متغيرات أخرى غير المتغير المستقل.

كما أُستخدم اختبار "ت" للعينات المرتبطة (الواحدة) 2- Paired Samples

والجدول رقم (١٧) يوضح نتائج التحليل.

جدول رقم (١٧) قيمة "ت" للعينات المرتبطة (الواحدة) في التطبيق القبلي والبعدى مقياس تنمية الاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للمجموعة التجريبية

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	التطبيق
٠٠٠١	٢٢,٨	٢٤	١,٣٥	٢٠	القبلي
		٤٨	٢,٧٤	٢٠	البعدى

تشير نتائج التحليل بالجدول السابق إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار "ت" للتطبيق البعدى لمقياس تنمية الاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربيـة الأسرية بين التطبيق القبلي والبعدى لصالح التطبيق البعدى.

كما تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية لكل محور من محاور مقياس الاتجاه نحو التعلم للمجموعة التجريبية، والضابطة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (١٨).

جدول رقم (١٨) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية لمقياس

الاتجاه نحو التعلم لكل محور من محاور المقياس

الترتيب	المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية				العبارة
	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
5	78.1%	0.684	2.34	1	78.9%	0.698	2.37	Aهتم بتحضير الواجبات المنزلية في كل حصة.	
22	70.5%	0.718	2.11	4	70.7%	0.812	2.12	أحرص على الحصول على معلومات إثرائية.	
13	75.2%	0.701	2.26	2	77.2%	0.789	2.32	أشتـمـعـ بـمـنـاقـشـةـ زـمـيـلـاـتـ فـيـ مـوـضـوـعـاتـ الـدـرـوـسـ.	
1	81.9%	0.657	2.46	8	69.9%	0.889	2.10	أحب مقرر المـهـارـاتـ الـحـيـاتـيـةـ؛ـ لـعـاقـقـةـ بـالـحـيـاةـ الـاجـتمـاعـيـةـ.	
14	75.2%	0.657	2.26	23	64.2%	0.848	1.93	أبـادـرـ بـجـمـعـ مـعـلـومـاتـ إـضـافـيـةـ حـوـلـ الـدـرـوـسـ.	
20	71.4%	0.845	2.14	10	69.1%	0.877	2.07	أرسـمـ مـخـطـطـ خـاصـاـ بـأـيـ مـوـضـوـعـ؛ـ لـيسـهـلـ فـهـمـهـ.	
21	70.6%	0.729	2.12	9	69.1%	0.848	2.07	أسـجـلـ مـلـاحـظـاتـ خـاصـاتـ عـنـ شـرحـ الـمـعـلـمـةـ لـلـدـرـسـ.	
19	73.3%	0.797	2.20	11	69.1%	0.877	2.07	أنـسـقـ كـرـاسـتـيـ بـشـكـلـ يـسـاعـدـنـيـ عـلـىـ تـنظـيمـ مـعـلـومـاتـيـ.	

24	62.9%	0.758	1.89	14	68.3%	0.893	2.05	أشارك في تصميم النشرات المدرسية التي لها علاقة بالقرار.
4	79.0%	0.690	2.37	19	66.7%	0.866	2.00	أشعر بالحماس خلال حصة المهارات الحياتية والتربية الأسرية.
18	74.3%	0.646	2.23	20	65.9%	0.935	1.98	أرى أهمية الموضوعات التي ندرسها في المقرر.
6	78.1%	0.725	2.34	3	72.4%	0.834	2.17	أتفاصل مع المعلمة خلال المناقشة الصحفية.
23	67.6%	0.747	2.03	22	64.2%	0.877	1.93	أرغب بدراسة تحصص المهارات الحياتية والتربية الأسرية مستقبلاً.
8	77.1%	0.758	2.31	5	69.9%	0.889	2.10	أحرص على التعلم خلال الحصة.
16	74.3%	0.770	2.23	6	69.9%	0.917	2.10	أساعد زميلاتي في تعلم موضوعات المقرر.
15	74.3%	0.731	2.23	16	68.3%	0.865	2.05	يساعدني المقرر في فهم العلاقات الاجتماعية.
7	78.1%	0.725	2.34	15	68.3%	0.893	2.05	أشعر أن هذا المقرر يخفياني للتعلم الذاتي.
11	76.2%	0.710	2.29	21	65.0%	0.865	1.95	هذا المقرر يعطي فرصة أكبر لاكتشاف المعلومات.
10	76.2%	0.710	2.29	7	69.9%	0.831	2.10	أطرح الأسئلة لأنأكيد من الفهم.
2	80.0%	0.695	2.40	12	69.1%	0.848	2.07	أشارك بحماس خلال الحصة الدراسية.
12	76.2%	0.710	2.29	18	67.5%	0.758	2.02	أرى أن هذا المقرر يساعدني لأداء المهام في المستقبل.
17	74.3%	0.690	2.23	24	63.4%	0.917	1.90	أشعر بالملائحة عند دراسة المقرر.
3	80.0%	0.651	2.40	17	67.5%	0.880	2.02	أتتعاون مع زميلاتي في إنجاز المهام المطلوبة.
9	76.2%	0.710	2.29	13	68.3%	0.865	2.05	أشعر بأن هذا المقرر مهم بالنسبة لي.

-	75.0%	0.56	2.25	-	68.87%	0.73	2.07	مقياس الاتجاه
---	-------	------	------	---	--------	------	------	---------------

يوضح الجدول رقم (١٨) أن المتوسط الحسابي لمقياس الاتجاه للعينة المجموعة التجريبية هو ٢٠٧، بانحراف معياري ٠٧٣، مما يشير إلى تجانس الإجابات حول هذا المتوسط، حيث جاءت العبارة النسبية "أهتم بتحضير الواجبات المنزلية في كل حصة" من حيث الأهمية في المرتبة الأولى، حيث سجلت متوسط ٢٣٧ مع انحراف معياري ٠٦٩٨، ونسبة أهمية ٥٧٨,٩%， مما يدل على أهميتها البالغة لدى المشاركين، وجاءت العبارة الأقل تأثيراً "أشعر بالملعنة عند دراسة المقرر" في المرتبة ٢٤، بمتوسط ١٩٠ وانحراف معياري ٩١٧، ونسبة أهمية ٦٣,٤%， مما يشير إلى أنها كانت الأقل قبولاً ضمن هذا المقياس، كما يوضح أن المتوسط الحسابي لمقياس الاتجاه لعينة المجموعة الضابطة هو ٢٢٥، بانحراف معياري ٠٥٦، مما يشير إلى تجانس الإجابات حول هذا المتوسط، حيث جاءت العبارة الأعلى من حيث الأهمية النسبية "أحب مقرر المهارات الحياتية؛ لعلاقته بالحياة الاجتماعية" بأهمية نسبية ٨١,٩%， بمتوسط ٢٤٦ وانحراف معياري ٠٦٥٧، مما يدل على تحقيق أعلى درجة من التفاعل والحماس لدى المشاركين تجاه المقرر، بينما جاءت العبارة الأقل تأثيراً "أشارك في تصميم النشرات المدرسية التي لها علاقة بالقرر" بأهمية نسبية ٦٢,٩%， بمتوسط ١٨٩ وانحراف معياري ٧٥٨، مما يشير إلى أنها كانت الأقل قبولاً ضمن هذا المقياس.

وللحقيقة من صحة الفرض الثاني: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: (التجريبية، والضابطة)، في التطبيق البعدى لمقياس مهارات الاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

الأُسرية، وجرى التحقق من فاعلية البرنامج باستخدام اختبار كohen (D) وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدولين رقم (١٨). (١٩).

جدول رقم (١٩) قيمة كوهن D في مقاييس تنمية الاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات

الحياتية والتربية الأُسرية

قيمة D	قيمة ت	الأداة
٧٢	٢٢,٨	مقاييس تنمية الاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأُسرية

يتضح من الجدول السابق فاعلية استخدام البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية الاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأُسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط حيث بلغت قيمة كوهن D (٧٢)، أي أن هناك تأثيراً كبيراً في فاعلية المتغير المستقل على المتغير التابع، وعليه يُقبل الفرض الثاني بوجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متواسطي درجات طالبات المجموعتين: (التجريبية، والضابطة)، في التطبيق البعدى لمقياس تنمية الاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأُسرية وهذا يتفق مع دراسة الحرز (٢٠١٤)، ودراسة حاجو (٢٠١٩) التي أثبتت نتائجها فاعلية نموذج كولب في تنمية الاتجاه نحو التعلم، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن هذا النموذج أحد أساليب التعلم الحديثة التي ترتكز على الخبرات السابقة من خلال تفاعل المتعلم المستمر فهو ثمرة التفاعل بين الفرد وبيئته بحيث يربط بين ما يقوم به الطالب من عمل وما يحصل عليه من نتائج، فالتعلم من هذا المنظور كما أشار جرادات والعجيلي (٢٠١١، ص ١٨٠-٢١) هو نتاج التفاعل بين قدرات الطالب وطاقاته الكامنة وخبراته الحياتية، وبالتالي فإن التعلم المستند لهذا النموذج يقوم على نشاط الطالب وإيجابيته كما يوصف

بالاستمرارية والتكميل فالخبرات الجديدة ترتبط بالخبرات السابقة وتعمل على تصحيحها وتوجيهها.

خاتمة الدراسة والتوصيات والاقتراحات:

وتأكيداً لما سبق أظهرت النتائج السابقة فاعلية استخدام البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لدى طالبات الصّف الأوّل المتوسط، وهذا يتفق مع دراسة الشهري والشهري (٢٠٢٣)، ودراسة الذنيبات والعياصرة (٢٠١٥) التي أثبتت نتائجها فاعلية البرامج التدريسية القائمة على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي والاتجاه نحو التعلم لدى الطلبة، وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن تطبيق البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب أسهم في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لدى الطالبات فمorer الطالبة بالتجريب الفعال من خلال البرنامج التدريسي شجعها لمارسة مهارات التفكير المختلفة والتأمل في خبراتها السابقة، فالطالبة خلال هذا البرنامج تؤدي عمليات البحث والاستقصاء وربط الخبرات السابقة بالحالية، وطرح الأسئلة والبحث عن تفسير للمشكلة التي تواجهها ومناقشة زميلاتها وتبادل الأفكار معهن؛ مما ساعد على تنظيم معلوماتها، ومن ثم فإن التعلم المستند لهذا النموذج كما أشار (جرادات والعجيلى، ٢٠١١، ص. ١٨١-٢١) يقوم على نشاط الطالب وإيجابيته، كما يُوصف بالاستمرارية والتكامل؛ فالخبرات الجديدة ترتبط بالخبرات السابقة و تعمل على تصحيحها وتوجيهها.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بما يلي:

-تدريب معلمات التربية الأسرية على استخدام نموذج كولب في العملية التعليمية لما له من تأثير إيجابي في تنمية مهارات التفكير بشكل عام، ومهارات التفكير المنظومي بشكل خاص.

-الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطالبات من خلال المقررات الدراسية.

-تطوير الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة لتدريس مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية؛ بما يساعد على تنمية الاتجاه نحو تعلم هذا المقرر.

مقترنات الدراسة:

-فاعلية برنامج تدريسي قائم على نموذج كولب في تنمية التفكير المنطقي والتحصيل الدراسي بمقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

-فاعلية نموذج كولب في تنمية مهارات القدرة على حل المشكلات، والتخاذل القرارات بمقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

-تطوير مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في ضوء نموذج كولب.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

حاجو، أسمهان ماجد. (٢٠١٩). أثر تصميم وحدات تعليمية محسوبة وفق نموذج كولب في تنمية اتجاهات الطلبة المتفوقين نحو تعلم مادة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.

الحرز، شروق علي؛ عبد العزيز، حمدي أحمد؛ العجب، محمد. (٢٠١٤). تصميم التجارب الافتراضية العلمية وفق نموذج كولب وأثره على التحصيل والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس بالكويت، رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، الكويت.

الحسيناوي، مراد جبار. (٢٠٢٣). فاعلية استخدام التفكير المنظمي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طلبة الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ، مجلة الدراسات المستدامة، ٥، ٤٧٤ - ٤٥٥.

الذنيبات، حمزة سليمان؛ العياصرة، أحمد حسن. (٢٠١٥). أثر استخدام نموذج كولب في اكتساب المفاهيم الكيميائية ومهارات العمل المخبري لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن، رسالة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

رسلان، ياسر حسين. (٢٠٢٣). تنمية بعض مهارات التفكير المنظمي والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأرثوذكسية باستخدام شبكات التفكير البصري، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١، ٨٧٣ - ٩٢٠.

رشوان، إيمان محمد. (٢٠٢٤). أثر تدريس الاقتصاد المنزلي باستخدام إستراتيجية أقلام القضاة على تنمية مهارات التفكير التقويمي لدى تلاميذات الصف الأول الإعدادي، مجلة كلية التربية جامعة بنى سويف، ٤ (١)، ٥٩٣ - ٦٣٦.

السييعي، هيا محمد. (٢٠٢٢). نموذج تدريسي مقترح قائم على نموذج كولب وأثره في الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، مجلة التربية جامعة الأزهر، ١٩٤ (١)، ٨٩ - ١٢٤.

سعادة، جودت أحمد. (٢٠١٤م). التعلم الخبراتي أو التجربى، الأردن: دار الثقافة لنشر والتوزيع.

سلمان، أمل داود. (٢٠٢٠). أثر نموذج كولب في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الرابع الأدبي، مجلة كلية الإمارات للعلوم التربوية، ٤٨، ٢٨٥-٣٠٢.

السيد، محمود. (٢٠١٧). تعليم مهارات التفكير العليا للمتفوقين رؤية منظومة نموذج تطبيقي، مركز ديوونو لتعليم التفكير: عمان.

سيف الدين، أحمد حسن؛ الشافعي، سهام رفت؛ عبد الغني، سلوى ناصر؛ والشيخ، هبة فتوح. (٢٠٢١). استخدام إستراتيجية W.H.L.K في تدريس مقرر الاقتصاد المنزلي لتنمية المفاهيم العلمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، ٣١(٤)، ٢٤٤-٢٦٦.

الشريف، خالد حسن. (٢٠٢١). الاتجاه نحو التعلم التأملي وعلاقته بالذكاء الوج다كي لدى طلاب جامعة الملك فيصل في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية، ٣(٢٦)، ٤٠٣-٤٤٠. الشهري، فاطمة محمد؛ والشهري، صالح مشرف. (٢٠٢٣). أنموذج تدرسيي مقترن قائم على التفكير المنظومي لتنمية مهارات الاستماع والتحدث في اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٤٨، ١٢٧-١٥٨.

الشهري، محمد صالح؛ صميلي، أمل إدريس. (٢٠٢٣). درجة ممارسة معلمات العلوم بمحافظة صامطة لمهارات التفكير المنظومي من وجهة نظر المشرفات التربويات، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ١٦، ١٣٧-١٦٤.

شوقت، مليء؛ الفقى، مدوح؛ البسبوسي، آمال؛ وغريب، نورا. (٢٠٢٤). فاعلية نموذج دانيال المعزز بالمعلم الافتراضي في تدريس الاقتصاد المنزلي للمرحلة الثانوية لتنمية المهارات الحياتية ومهارات الاتصال الالكتروني، مجلة الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، ٣٤(٣)، ٢٤٣-٢٤٣. .٢٨٣

عامر، أحمد محمد. (٢٠٠٨). أصول علم النفس العام في ضوء الإسلام، دار الشروق: عمان. عبد الله، مدركة صالح؛ كريم، سروة مازن. (٢٠١٤). التدريس باستخدام مهارات التفكير المنظومي وأثره في الاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الرابع العلمي، مجلة كلية التربية الأساسية، ٢٠(٨٤)، ٢٨١-٣٠٨.

العبيد، هيثم موسى؛ الخوالدة، محمد إبراهيم. (٢٠٢٣). مستوى ممارسة معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنظومي في مديرية تربية محافظة الكرك، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.

العمري، ليلى فلاح. (٢٠٢٢). مشكلات ممارسة التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية في المراحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة تبوك في ضوء نموذج دورة التعلم التجربى لكولب من وجهة نظرهم، مجلة جامعة حائل للعلوم الإنسانية، ١٣، ٣٣-٦٣.

عوض، خليل. (٢٠٢٢م). فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التعلم الخبراتي لتنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة غزة، فلسطين.

القضاة، سمية حسن؛ العبوس، تهاني محمد. (٢٠٢٢). درجة توظيف معلمي الرياضيات لمهارات التفكير المنظومي وعلاقته بالمستوى العلمي لدى طلبتهم، رسالة ماجستير، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

عيسي، أسماء عبد العزيز؛ شرف، فاطمة رجب. (٢٠٢٠). فاعلية نموذج كولب في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات التفكير العلمي والتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ١٨، ٢١٣-٢٥٤.

الكبيسي، عبد الواحد. (٢٠١٠). التفكير المنظومي، مركز ديبونو لتعليم التفكير: عمان.
الكتابي، ممدوح؛ الكندي، أحمد. (٢٠٠٥). سيكولوجية التعليم وأنماط التعلم، مكتبة الفلاح: الإمارات العربية المتحدة.

الكيال، مختار، أحمد؛ عفيف، صفاء، علي؛ محمد، رنده، حسني. (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الإرشاد النفسي، ٧٣، ٢٤٤-٢٦٦.

كيشار، أحمد. (٢٠٢٢م). فاعلية برنامج تدريجي قائم على نظرية التعلم الخبراتي لكولب في التفكير الاستراتيجي لدى طلاب الجامعة، مجلة البحث العلمي في التربية، ٦(٢٣)، ١٠٢-١٣٨.

مرنيز، عفيف. (٢٠٢١). أساليب التعلم المفضلة حسب نموذج كولب لدى تلاميذ التعليم الثانوي دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمستغانم، الجزائر، مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ٥ (١)، ٢٣٠-٢٠٦.

ملكاوي، آمال رضا؛ مقدادي، ربى محمد؛ السقار، ماجدة محمد. (٢٠١٥). اتجاهات الطلبة نحو تعلم العلوم باستخدام منظومة التعلم الإلكتروني (Eduwave) وعلاقتها بعض المتغيرات في مدارس الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣٤١-٣٦٩.

النشة، سام عيسى. (٢٠١١). أثر إستراتيجية مستندة إلى نموذج أبعاد التعلم لمارزانو لتدريس العلوم في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحو العلوم، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن.

النعم، أحلام عبد الرحمن؛ البلاح، خالد عوض. (٢٠٢٣). مهارات التفكير المنظومي كمنبي بكفاءة التمثيل المعرفي لدى الطلبة ذوي الموهبة في المرحلة الثانوية بالأحساء، المجلة السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ١١، ٥٥-٧٥.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Abdullah, Madraka Saleh; Karbem, Sarwa Mazen. (2014). Teaching Using Systematic Thinking Skills and its Impact on the Attitude Towards Mathematics Among Scientific Fourth-Grade Female Students, Journal of the College of Basic Education, 20 (84), 281-308. (in Arabic)
- Al-Huseynawi, Murad Jabbar. (2023). Effectiveness of Using Systemic Thinking in Achievement and Development of Analytical Thinking Skills Among the Literary Fourth Grade Students in History Journal of Sustainable Studies, 5, 455-474. (in Arabic)
- Al-Kanani, MAMDOUH; Al-Kandari, Ahmad. (2005). Education Psychology and Learning Styles, Al Falah Library: United Arab Emirates. (in Arabic)
- Al-Kubaisi, Abdul Wahid. (2010). Systemic Thinking, Debono Center for Thinking Education: Amman. (in Arabic)
- Al-Naaim, Ahlam Abdulrahman; Al-Ballah, Khaled Awad. (2023). Systemic Thinking Skills as a Predictor of Cognitive Representation Efficiency among Gifted Students at Secondary Schools in Al-Ahsa Saudi Journal of Educational and Psychological Sciences, 11, 55-75. (in Arabic)
- Al-Natsha, Bassam Essa. (2011). The Effect of Using a Strategy Based on a Model of Marzano's Dimensions of Learning on 5 th Grade Students' Achievement of Science Concepts and their Attitudes Towards Science, Master's Thesis, Al Al-Bayt University, Jordan. (in Arabic)
- Al-Obaid, Haitham Musa; Al-Khawalda, Mohammad Ibrahim. (2023). The Level of Practice of Systemic Thinking Skills by Mathematics Teachers for the Basic Stage in the Karak Education Directorate, Master's Thesis, Muta University. (in Arabic)
- Al-Omrani, Laila Falah. (2022). Problems of Reflective Teaching Practices among Arabic Language Female Teachers in the Intermediate and Secondary Stages in Tabuk City in Light of Kolb's Experimental Learning Cycle Model from their Perspective Hail University Journal for Humanities, 13, 33-63. (in Arabic)
- Al-Qadah, Sumaya Hasan; Al-Ebous, Tahani Mohammed. (2022). The Degree of Employing Systematic Thinking Skills among Mathematics Teachers and its Relation to the Scientific Thinking

of their Students, Master's Thesis, International Islamic Sciences University, Jordan. (in Arabic)

Al-Sayed, Mahmoud. (2017). Teaching Higher Order Thinking Skills to Outstanding Students; systematic View and Applied Model, Debono Center for Thinking Education : Amman. (in Arabic)

Al-Shahrani, Fatima Muhammad; Al-Shehri, Saleh Musharraf. (2023). A Proposed Teaching-Model Based on Systemic Thinking for Developing Speaking & Listening Skills in English Language of Secondary Stage Female Students, Arabic Studies in Education and Psychology, 148, 127-158. (in Arabic)

Al-Shehri, Mohammed Saleh; samili, Amal Idris. (2023). The Degree of Practicing Systemic Thinking Skills by Science Teachers in Samtah Governorate from the Point of View of Educational Supervisors, Journal of Young Researchers in Educational Sciences, 16, 137-164. (in Arabic)

Al-Sherif, Khaled Hasan. (2021). The Attitude Towards Reflective Learning and its Relationship to Emotional Intelligence Among a Sample of King Faisal University Students in Light of Some Variables, Journal of Educational Sciences, 3 (26), 403-440. (in Arabic)

Al-Thoniabat, Hamza Suleiman; Al-Ayasra, Ahmed Hasan. (2015). The Effect of Using KOLB Model on Acquisition the Chemical Concepts and Laboratory Work Skills among Ninth Grade Students in Jordan, PhD Thesis, International Islamic Sciences University, Jordan. (in Arabic)

Alherz, Shorouq Ali; Abdulaziz, Hamdi Ahmed; Al-Ajab, Al-Ajab Mohammed. (2014). Designing Scientific Virtual Experiments Based on Kolb's Model and its Impact on Achievement and Attitude Toward Sciences among Kuwaiti Fifth Graders, Master's Thesis, Arabian Gulf University, Kuwait. (in Arabic)

Alsubie, Haya Mohammad. (2022). A Proposed Teaching Model Based on Kolb Model and Its Impact on Conceptual Understanding on 11th Grade Females Students, Journal of Education of Al-Azhar University, 194 (1), 89-124.

Amer, Ahmed Mohammed. (2008). The Origins of General Psychology in the Light of Islam, Dar Al-Shorouq: Amman. (in Arabic)

Awad, Khalil. (2022). The Effectiveness of an Educational Environment Based on Experiential Learning to Develop the Skills of Solving Verbal Mathematical Problems among Fourth Graders, Master's Thesis, Gaza University, Palestine. (in Arabic)

- Ayaz, M., & Gök, B. (2023). The effect of e-portfolio application on reflective thinking and learning motivation of primary school teacher candidates. *Current Psychology*, 42(35), 31646-31662.
- Baena-Morales, S., Merma-Molina, G., & Ferriz-Valero, A. (2023). Integrating education for sustainable development in physical education: fostering critical and systemic thinking. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(8), 1915-1931.
- Devi, M. K., & Thendral, M. S. (2023). Using Kolb's Experiential Learning Theory to Improve Student Learning in Theory Course. *J. Eng. Educ. Transf*, 37, 70-81.
- Essa, Asma Abdulaziz; Sharaf, Fatima Rajab. (2020). The Effectiveness of KOLB Model in Teaching Home Economics to Develop the Scientific Thinking Skills and Academic Compatibility among Preparatory School Students, *Journal of Arab Research in the Fields of Specific Education*, 18, 213-254. (in Arabic)
- Grant, Will; Kidwell, Amella. (2023), Initial teacher education as a dialogic space for agile art curriculum design, *International Journal of Education Through Art*, 20 (2), 209-222 .
- Hajo, Asmahan Majed .(٢٠١٩) .The Effect of Designing Computerized Educational Units according to the Kolb Model in Developing Superior Students' Attitudes towards Information and Communication Technology Curriculum, Master's Thesis, Damascus University, Syria.(in Arabic)
- Kayal, Mukhtar Ahmed; Afif, Safa Ali; Mohammed, Randa Hosni. (2023). Psychometric Properties of the Systemic Thinking Scale for Secondary School Students, *Journal of Psychological Counseling*, 73, 244-266. (in Arabic)
- Kishar, Ahmed. (2022). The Effectiveness of a Training Program Based on Kolb's Experiential Learning Theory in Strategic Thinking among University Students, *Journal of Scientific Research in Education*, 6 (23), 102-138. (in Arabic)
- Liline, Sintje; Tomhisa, Anensiana; Rumahlatu, Dominggus& Sangur, Kristin . (2024), The Effect of the Pjb-HOTS learning model on cognitive learning, analytical thinking skills, creative thinking skills, and metacognitive skills of biology education students, *Journal of Turkish Science Education*, 21 (1), 175-175 .
- Malkawi, Amal Redha; Meqdadi, Ruba Mohammad; Saqqar, Majda Mohammad. (2015). Students' Attitudes Towards Learning Science Using E-Learning System (Eduwave) and their

- Relationship with Some Variables in the Schools of Jordan, Journal of Educational and Psychological Sciences, 341-369. (in Arabic)
- Marniz, Afif. (2021). Prevailing Learning Styles According to Kolb's Model of Secondary School Students : Field Study among Third Secondary School Students in Mostaganem (Algeria), Rawafed Journal for Scientific Studies and Research in the Social Sciences and Humanities, 5 ,1, 206-230. (in Arabic)
- Morris, Thomas Howard. (2020). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model, Interactive Learning Environments, 28 (8), 1064- 1077.
- Raslan, Yaser Husein. (2023). Developing Systemic Thinking Skills and an Attitude towards Science among Azhar Elementary School Students by Visual Thinking Nets, Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 1, 873-920. (in Arabic)
- Rashwan, Iman Muhammad. (2024). The impact of teaching home economics using the Pens of Judges strategy on developing evaluative thinking skills among first-year middle school girls, Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, 4 (1), 593-636. (in Arabic)
- Saadeh, Jawdat Ahmed. (2014). Experimental Learning, Jordan: Dar Althaqafah for publishing. (in Arabic)
- Saif Al-Din, Ahmed Hassan; Al-Shafi'i, Siham Refaat; Abdel-Ghani, Salwa Nasser; And Sheikh Heba Fattouh. (2021). Using the W.H.L.K strategy in teaching a home economics course to develop scientific concepts and metacognitive skills among female secondary school students, Journal of Home Economics, Menoufia University, 31 (4), 244-266. (in Arabic)
- Shawqat, Lamia; Al-Faqi, Mamdouh; Al-Basiouni, Amal; Strange, Nora. (2024). The effectiveness of the Daniel model enhanced by the virtual laboratory in teaching home economics for the secondary stage to develop life skills and electronic communication skills, Journal of Home Economics, Menoufia University, 34 (3), 243-283. (in Arabic)
- Salman, Amal Dawood. (2020). The effect of Kolb's model on the achievement of fourth literary grader female students in Arabic grammar, Journal of Emirates College for Educational Sciences, 48, 285-302. (in Arabic)

