

**برنامج تدريسي قائم على نموذج كولب، وفاعليته في تنمية مهارات
التفكير المنطومي، 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



برنامج تدريسي قائم على نموذج كولب، وفاعليته في تنمية مهارات التفكير المنطومي، 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

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٦/٠٥/٠١ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٦/١٠/١٧ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريسي قائم على نموذج كولب، وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير المنطومي، 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 المنطومي، ومقياس 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 المنطومي، والاتجاه نحو تعلم مقرر التربية الأسرية والمهارات الحياتية لطالبات الصف الأول المتوسط، حيث بلغت قيمة كوهن D (٥٥)، بمقياس مهارات التفكير المنطومي، و(٧٢)، بمقياس 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 بشكل عام، ومهارات التفكير المنطومي بشكل خاص، وتطوير الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة لتدريس 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 خاصةً في هذا العصر الذي ظهرت فيه الحاجة للتركيز على تنمية مهارات التفكير بمختلف أنواعها لدى الطلبة.

والفكر 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 ليلين وتومهيسا وروماهلانو وسانقور (Liline, Tomhisa,) (Rumahlatu & Sangur, 2024, p.176) أن التفكير من المهارات المناسبة لهذا العصر، - فالتفكير - النقدي والإبداعي لحل المشكلات يمكن أن يساعد 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 تحركًا دائريًا، تُستقبل من خلاله المعلومات الجديدة وفهمها في ضوء الخبرات السابقة وربطها بتوقعات المستقبل بحيث يتمكن الطالب من إيجاد معنى لما تعلمه (الكيال وآخرون، ٢٠٢٣، ص. ٢٤٥).

فالتفكير المنظومي كما أشار بينا وميرما وقلادي والبرتو (Baena, Merma,) Gladys& Alberto, 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.

فتنمية 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 فينتج بئى معرفة منظومية مترابطة فيما بينها.

ويُعد التعرف على اتجاهات المتعلمين نحو ما يقومون بدراسته أمراً في غاية الأهمية، فاتجاهات المتعلم تُحدد استجابته نحو الموضوعات المختلفة، وتُساهم في اكتساب المعلومات والمهارات والمفاهيم المختلفة (النتشة، ٢٠١١).

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

ويُعرف التعلم 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 يُعدّ نتاج التفاعل بين قدرات الطالب وطاقاته الكامنة وخبراته الحياتية، ومن ثم فإن التعلم المستند لهذا النموذج يركز على نشاط الطالب وإيجابيته، كما يوصف

بالاستمرارية والتكامل؛ فالخبرات الجديدة ترتبط بالخبرات السابقة وتعمل على تصحيحها وتوجيهها (جرادات والعجيلي، ٢٠١١، ص. ١٨٠-٢١)، 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. ١٠٢) أن هذا النموذج يوفر للطلبة فرص التعلم عن طريق الممارسة، ويتيح لهم مواجهة مواقف، والمشكلات، وتطبيق معارفهم في المواقف الحقيقية، كما يحفزهم على التفكير، ويكسبهم أفكارًا ومبادئ، ومهارات تساعد على التعلم مدى الحياة، كما أشار موريس (Morris, 2020, p.1064) أن عملية التعلم لا تحدث بدون خبرة؛ وهنا زاد الاهتمام بهذا النموذج بمختلف المجالات، ومن ضمنها التعليم، فالطلبة بحاجة لتنمية قدراتهم من خلال المرور بمراحل هذا النموذج لاتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلات التي تواجههم.

كما يركز هذا النموذج على ربط الطالب بالبيئة المحيطة به من خلال توظيف الخبرات المكتسبة في الحياة العملية، التي تُسهم في ترسيخ المفاهيم والمعارف لدى الطلبة، ويتيح الفرصة أمام الطلبة للتطبيق، والتجريب المباشر للخبرات التعليمية المكتسبة (عوض، ٢٠٢٢، ص. ٣٠)، فالطلبة كما أشار ديفي وثنندال (Devi & Thendral, 2023, p.37) لديهم قدرات مختلفة فبعضهم يمتلك المعرفة ولكن تنقصه القدرة على تطبيقها، ودور المعلم تعزيز قدراتهم بحيث يقضي الطلبة وقتًا أكبر في التعلم بالممارسة، مع أهمية الحرص على التوجيه والإرشاد لهم في كل مرحلة من مراحل التعلم.

ونظرًا لما جدَّ على النظام التربوي من مستجدات وتغيّر النظرة التربوية والتدريسية لعناصر النظام التعليمي؛ وجب إعادة النظر في المناهج المتبعة، وتشخيص

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

مشكلة الدراسة:

يُعَدُّ 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 ينقله من التفكير بصورة محدّدة للتفكير الشامل من جميع الجوانب.

ويعتمد نجاح أي منهج على تحقيق أهدافه بدرجة كبيرة كما أشار رسلان (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 تعلّم المعلومات، والمفاهيم، وتحوّل دون تحقيق الفائدة منها.

وبالنظر لواقع التدريس نجد أن الطرق التقليدية ما زالت شائعة خاصّة في تدريس مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسريّة، 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 شوقت وآخرين (٢٠٢٤) إلى وجود حاجة ملحة لتطوير

الإستراتيجيّات 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 الإستراتيجيّات التدريسية الحديثة يُسهم في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة بشكلٍ عامٍ والتفكير المنظومي بشكلٍ خاصٍ، وتنمية الاتجاه نحو التعلُّم لدى الطلبة.

وتأسيسًا على ما سبق؛ ولما أكّده العديد من الدراسات كدراسة الشهراني والشهري (٢٠٢٣)، ودراسة الذنيبات والعياصرة (٢٠١٥) على فاعلية البرامج التدريسية القائمة على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو التعلُّم لدى الطلبة، جاء هذا البحث للكشف عن فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسريّة لدى طالبات الصّف الأول المتوسط.

أسئلة الدراسة:

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

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

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

- ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية الاتجاه نحو تعلّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسريّة لدى طالبات الصّف الأوّل المتوسط؟

فروض الدراسة:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسّطي درجات طالبات المجموعتين: (التجربيّة، والضابطة)، في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير المنظومي.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسّطي درجات طالبات المجموعتين: (التجربيّة، والضابطة)، في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلّم.

أهداف الدراسة:

- تصميم برنامج التدريسي قائم على نموذج كولب لتنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسريّة لدى طالبات الصّف الأوّل المتوسط.

- التعرف على فاعليّة البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصّف الأوّل المتوسط.

- التعرف على فاعليّة البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية الاتجاه نحو تعلّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسريّة لدى طالبات الصّف الأوّل المتوسط.

أهمية الدراسة:

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

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

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

-قد يُسهم البرنامج التدريسي في تدريس مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية 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 الكنانى والكندري (٢٠٠٥): (الخبرة الحسية، الملاحظة التأملية، التجريد المفاهيمي، التجريب).

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

-وحدتا (التوعية الصحية، والمهارات الاجتماعية) من مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط.

الحدود البشرية: طالبات الصف الأول المتوسط.

الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية.

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

مصطلحات الدراسة:

نموذج كولب:

يعرفه سعادة (٢٠١٤م، ص. ٣٢) بأنه: "المشاركة الفاعلة من جانب الطلبة في الأنشطة، والواجبات المخطط لها، يستطيعون التعلّم 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". وتُعرّف الباحثة البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب إجرائيًا بأنه: مخطط للإجراءات التدريسية بمقرر المهارات الحياتية والتربية الأسريّة لوحيدتي (التوعية الصحية والمهارات الاجتماعية)، بما تتضمنه هذه الإجراءات من أهداف، ومحتوى، وإستراتيجيّات تدريسية، وأنشطة تعليمية، وأساليب تقويمية مناسبة لطالبات الصّف الأوّل المتوسط، وفقاً للمراحل المعتمدة لنموذج كولب خلال فترة زمنية محددة.

مهارات التفكير المنظومي:

يعرف الكيال وآخرون (٢٠٢٣، ص. ٢٤٧) 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 دائرية تفاعلية تتّسم بالمرونة لكافة العلاقات والتأثيرات المتبادلة".

ويُعرفه الحسيناوي (٢٠٢٣، ص. ٤٦٤) 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".

وتُعرّفها الباحثة إجرائيًا بأنها: عملية عقلية تتمثل في قدرة طالبات الصّف الأوّل المتوسط على إدراك العلاقات وتحليل المنظومات وتركيبها تقويمها المتضمنة في البرنامج

التدريسي القائم على نموذج كولب ونُقاس من خلال الدرجة التي تحصل عليها
الطالبة في مقياس مهارات التفكير المنظومي.
الاتجاه نحو التعلم:

تعرفه ملكاوي وآخرون (٢٠١٥، ص. ٢٥١) بأنه: "مقدار الشدة الانفعالية
التي يبديها الطلبة نحو الرغبة في التعلم وتقدير أهميته".

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

وتُعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: إدراك الطالبة ومشاعرها ومعتقداتها وتقديرها للتعلم
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:

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

الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة:

نموذج كولب:

يُعدُّ نموذج كولب من نماذج التعلم القائمة على نظرية التعلم التجريبي لتفسير
عملية التعلم؛ فالتعلم وفق هذا النموذج يستند إلى بُعدين، الأول: إدراك المعلومات
والذي يبدأ بالخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة، والثاني: معالجة المعلومات،
ويبدأ بالملاحظة التأملية، وينتهي بالتجريب الفعال، ويتم ذلك في أربع مراحل
متتالية:

-الخبرات الحسية: وتعني أن إدراك المعلومات ومعالجتها مبنيٌّ 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، والموضوعية 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 والمجموعات؛ لإنجاز المهام المطلوبة منهم (الكناني والكندري، ٢٠٠٥).

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

التفكير المنظومي:

بدأ التحوُّل للتفكير المنظومي في عدة دول حول العالم منذ عقود، وبسبب نجاح هذا النوع من التفكير في تنمية قدرات الطلبة؛ فقد أُقترح 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 الشهراني والشهري (٢٠٢٣، ص.١٣٩) أن المحاولات في السنوات الأخيرة لتضمينه في المناهج الدراسية يأتي مواكبةً لاحتياجات العصر ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؛ إضافةً إلى نجاح هذا النوع من التفكير في النهوض بمستوى الطلبة.

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

ويمكن قياس مهارات التفكير المنظومي من خلال تقديم مخططات منظومية وثنائيات بصرية غير مكتملة للطلبة ويُطلب منهم إكمالها (رسالان، 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 التعلّم ذي 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 دورًا مهمًا في ربط عناصر التعلّم ببعضها، والتنسيق فيما بينها؛ لإنتاج بَيّ معرفية منظومية مترابطة (السيد، ٢٠١٧).

الاتجاه نحو التعلّم:

تُعَدُّ الاتجاهات محددات ضابطة، وموجهة للسلوك الاجتماعي، ويؤدي التعليم دوره في تعديل اتجاهات الطلبة نحو موضوعات معينة، فالإتجاه - كما أشار عامر (٢٠٠٨، ص.١٩٧) - حالة وجدانية تقوم على رأي الشخص واعتقاده فيما يتعلّق 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 والتبديل.

الدراسات السابقة:

اهتمّ العديد من الباحثين بإجراء دراسات حول نموذج كولب ومهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو التعلّم تنوّعت أهدافها ونتائجها، ونستعرضها فيما يلي:

أولاً: دراسات تناولت نموذج كولب:

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

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

مقياس كولب لأنماط التعلّم بوصفه أداة، وطُبّق المقياس على عينة تكوّنت من (١٣٠) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن نمط التعلّم الاستيعابي يُعدّ النمط السائد من بين الأنماط التعليمية الأربعة؛ حسب تصنيف كولب لدى طلبة الصّف الثالث ثانوي، وأن نمط التعلّم التجميعي كان الأقل شيوعًا مقارنةً مع الأنماط التعليمية الأخرى، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام الأساندة أساليب متنوعة تراعي التنوع والاختلاف في أنماط التعلّم عند الطلبة، وإعداد برامج تأهيل وتدريب للمعلمين على كيفية مراعاة أنماط التعلّم الشائعة لديهم.

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

ثانيًا: دراسات تناولت مهارات التفكير المنظومي:

دراسة النعيم والبلاّح (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 أُتبِع المنهج الوصفي الارتباطي، وتطبيق مقياسي كفاءة التمثيل المعرفي، ومهارات التفكير المنظومي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٨١) طالبًا من ذوي الموهبة، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى مهارات التفكير المنظومي، وكفاءة التمثيل المعرفي

لدى عينة الدراسة، وإمكانية التنبؤ بكفاءة التمثيل العربي من خلال ثلاثة أبعاد من مهارات التفكير المنظومي، وأوصت الدراسة ببناء برامج لتنمية مهارات التفكير المنظومي في المراحل الدراسية المختلفة.

وهدف دراسة العبيد والحوالدة (٢٠٢٣) إلى قياس مستوى ممارسة معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنظومي بمحافضة الكرك؛ ولتحقيق أهداف الدراسة أُتبِع المنهج الوصفي المسحي، وتطبيق مقياس مهارات التفكير المنظومي، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٧٧) معلمًا، 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 أُستخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، واستخدم الباحث أداتين اختبار التحصيل، واختبار مهارات التفكير التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٦٣) طالبًا 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.

وهدف دراسة الشهراني والشهري (٢٠٢٣) إلى بناء نموذج تدريسي قائم على التفكير المنظومي؛ لتنمية مهارات الاستماع والتحدّث في اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي، وإعداد

استبانة موجهة للمعلمات ومكونة من (٣٧) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (١٥١) معلمة، وبعد تحليل الاستبانة بُني النموذج 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 أستخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً، للمجموعتين: (التجريبية والضابطة)، وأعد الباحث قائمة بمهارات التفكير المنظومي، ومقياس 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.

وهدف دراسة آيا زوقوك (٢٠٢٣) للكشف عن فاعلية ملف الإنجاز الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو التعلم لدى الطلبة المعلمين المرشحين للتدريس في المرحلة الابتدائية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً معلماً، قسموا إلى مجموعتين: (تجريبية وضابطة)، وأعدّ الباحثان مقياسي 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.

وهدف دراسة حاجو (٢٠١٩) إلى التَّعَرُّف على أثر تصميم وحدات تعليمية محوسبة وفق نموذج كولب في تنمية اتجاهات الطلبة نحو (مادة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات)؛ ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٦٤) طالبًا، قسموا لمجموعتين تجريبية وضابطة، وأعدت الباحثة مقياس اتجاه من (٢٥) بندًا، وأظهرت النتائج فاعلية نموذج كولب في تنمية اتجاهات الطلبة نحو تعلُّم المادة، وأوصت باستخدام نموذج كولب في تدريس المواد الدراسية عمومًا وتنويع الأنشطة التعليمية؛ لزيادة اهتمام الطلبة بالمادة بحيث تكون ملائمة لأنماط تعلمهم وخصائصهم وميولهم واتجاهاتهم.

وفي الاتجاه نفسه هدفت دراسة الحرز وآخرون (٢٠١٤) إلى التَّعَرُّف على أثر تصميم تجارب افتراضية علمية وفق نموذج كولب على التحصيل والاتجاه نحو العلوم لدى طلاب الصَّف الخامس؛ ولتحقيق أهداف الدراسة؛ أُستخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، واستخدمت الباحثة اختبار تحصيلي ومقياس 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 الأوَّل في المتغير المستقل حيث اعتمدت نموذج كولب، وتختلف معها في المنهج المستخدم حيث اعتمدت المنهج الوصفي وتتفق مع دراسة سلمان (٢٠٢٠) التي اعتمدت المنهج التجريبي، كما تختلف معها في الأدوات المستخدمة، وتختلف هذه الدراسة مع دراسات المحور الثاني حيث اعتمدت جميعها التفكير المنظومي بوصفه متغيرًا مستقلًا، وقياس أثره في عددٍ من المتغيرات بينما اعتمدته هذه الدراسة بوصفه متغيرًا تابعًا، وتتفق كذلك مع

دراسة النعيم والبلاخ (٢٠٢٣) والحسيناوي (٢٠٢٣) في المنهج المستخدم، وتتفق مع دراسة العبيد والحوالدة (٢٠٢٣) والنعيم والبلاخ (٢٠٢٣) في استخدام مقياس مهارات التفكير المنظومي بوصفه أداة، وتتفق مع دراسات المحور الثالث في المتغير التابع حيث اعتمدت جميعها تنمية الاتجاه نحو التعلم، وتختلف 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 الفئة المستهدفة وهي الطلبة ما عدا دراسة العبيد والحوالدة (٢٠٢٣) ودراسة العمراني (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:

تكوّنت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية ضابطة، من طالبات الصّف الأوّل المتوسط، أُخترن بالطريقة العشوائية العنقودية مُتعدّدة المراحل، حيث حُدّدت جميع المدارس الحكومية والخاصة للصّف الأوّل المتوسط، ثم إعطاء رقم لكل مدرسة، ومن ثم اختيار أربع مدارس، ثم اختيار مدرسة بها ستة فصول للصّف الأوّل المتوسط، وأخيراً جرى اختيار فصلين عشوائياً؛ لتطبيق الدراسة، وقد بلغ عدد عينة الدراسة (٤٠) طالبة.

إجراءات الدراسة:

أولاً: متغيّرات الدراسة:

المتغيّر المستقلّ: البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب، الذي صُمّم؛ لتنمية مهارات التفكير المنظومي والاتجاه نحو التعلّم لدى طالبات الصّف الأوّل المتوسط. المتغيّر التابع: مهارات التفكير المنظومي، وقد أُعتمدت المهارات الآتية: (إدراك المعلومات، تحليل المعلومات، تركيب المعلومات، تقويم المعلومات، ومقياس الاتجاه نحو التعلّم).

ثانياً: أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة صُمّمت أدوات الدراسة الآتية:

-مقياس مهارات التفكير المنظومي.

-مقياس الاتجاه نحو التعلّم.

لإعداد مقياس مهارات التفكير المنظومي اتّبع الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من المقياس: يَهْدَفُ إلى تحديد مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصفّ الأوّل المتوسط، حيث حُدّدت المهارات الآتية: (إدراك المعلومات، وتحليل المعلومات، وتركيب المعلومات، وتقويم المعلومات).

- بناء قائمة مهارات التفكير المنظومي؛ لتحديد محاور المقياس وعُرِضَت القائمة على مجموعة من المحكِّمين، والحصول على ملحوظاتهم حولها، وتعديلها بناءً على ذلك.

- صيغت عبارات المقياس بعد الاطِّلاع على الأدبيات والمقاييس التي تناولت مهارات التفكير المنظومي كدراسة العبيد والخواندة (٢٠٢٣)، ودراسة الشهري وصميلي (٢٠٢٣)، ودراسة القضاة والعبوس (٢٠٢٢) التي تكونت من أربع مهارات: (إدراك العلاقات، وتحليل المعلومات، وتركيب المعلومات، وتقويم المعلومات).

- الصورة الأوّليّة للمقياس: رُوعي صياغة العبارات في صورة تقريرية واضحة؛ لِيَسْهُلَ على الطالبات الإجابة عنها في مقياس ثلاثي التدرُّج (دائمًا، وأحيانًا، ونادرًا)؛ لتقييم الإجابات، وعلى الطالبة تحديد درجة امتلاكها لهذه المهارة من وجهة نظرها، ومن ثَمَّ عُرِضَ المقياس على مجموعة من المحكِّمين للحصول على ملحوظاتهم حوله من حيث مدى وضوح العبارات، وانتماء كلّ عبارة للمُحَوَّر، وإضافة أو تعديل أو حذف بعض العبارات، وتعديله بناءً على ذلك.

- التجريب الاستطلاعيّ للمقياس: طُبِّقَ المقياس على (٥٣) طالبةً من طالبات الصفّ الأوّل المتوسط (من خارج عَيِّنة الدِّراسة)؛ للتعرُّف على مدى وضوح

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

- صدق المقياس: جرى التأكد من صدق المقياس من خلال ما يلي:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): حيث عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، وعلم النفس؛ للتعرف على ملحوظاتهم واقتراحاتهم حوله، ودرست الباحثة آراء المحكمين واقتراحاتهم، وأُجريت 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 ٠,٠٥، وجميعها قيمتها تزيد عن ٠,٤ مما يدل على صدق أداة الدراسة.

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

مهارات التفكير المنظومي

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

.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 أتعلّمها
.828**	أستطيع كتابة تقرير عن الدرس
.808**	يمكنني 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 المقياس: لحساب معامل الثبات طُبّق الاختبار على عينة من طالبات الصفّ الأوّل 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 المقياس
٩٨،	٢٧

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

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

يوضح الجدول رقم (٣) أن قيم معامل ألفا كرونباخ للمحاول الفرعية لمقياس مهارات التفكير المنظومي تتراوح بين ٠,٩٢٥ و ٠,٩٨٢، 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.

ولإعداد مقياس الاتجاه نحو التعلم أُتبعت الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس للتعرف على اتجاهات الطالبات نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية من خلال البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب.

- صيغت عبارات المقياس بحيث تضمنت العبارات الاتجاهات 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)، والتوصل إلى قائمة مبدئية لعبارات المقياس حيث تكونت من (٣٠) عبارة.

- الصورة الأولية للمقياس: روعي صياغة العبارات في صورة تقريرية واضحة؛ ليسهل على الطالبات الإجابة عنها في مقياس ثلاثي التدرج (دائمًا، وأحيانًا،

ونادراً؛ لتقييم الإجابات، وعلى الطالبة تحديد درجة امتلاكها لهذه المهارة من وجهة نظرها، ومن ثمَّ عُرض المقياس على مجموعة من المحكِّمين للحصول على ملحوظاتهم حوله من حيث مدى وضوح العبارات، وانتماء كلِّ عبارة للمُحَوَّر، وإضافة أو تعديل أو حذف بعض العبارات، وتعديله بناءً على ذلك.

-التجريب الاستطلاعي للمقياس: طُبِّق المقياس على (٥٣) طالبةً من طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط (من خارج عَيِّنة الدِّراسة)؛ للتعرُّف على مدى وضوح تعليمات المقياس، وحساب الزمن الذي تستغرقه الإجابة عن فقرات المقياس، وللتأكُّد من صدقه وثباته.

-صدق المقياس: جرى التأكُّد من صدق المقياس من خلال ما يلي:

الصِّدْق الظاهريُّ (صدق المحكِّمين): حيث عُرض المقياس على مجموعة من المحكِّمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، وعلم النفس؛ للتعرُّف على ملحوظاتهم واقتراحاتهم حوله، ودرست الباحثة آراء المحكِّمين واقتراحاتهم، وأُجريت التعديلات في ضوء ذلك.

معامل ارتباط بيرسون بين عبارات مقياس الاتجاه نحو التعلم والدرجة الكلية للمقياس ويتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع العبارات ذات ارتباط معنوي ودال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥، وجميعها قيمتها تزيد عن ٠,٤ مما يدل على صدق أداة الدراسة.

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

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

.847**	أستمتع بمناقشة زميلاتي 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 حصّة المهارات الحياتية والتربية الاسرية
.936**	أرى أهمية الموضوعات التي ندرسها في المقرر
.866**	أتفاعل مع المعلمة خلال المناقشة الصفية
.886**	أرغب بدراسة تخصص المهارات الحياتية والتربية الأسرية مستقبلاً
.852**	أحرص على التعلم خلال الحصّة
.901**	أساعد زميلاتي 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 لأتأكد من الفهم
.865**	أشارك بحماس خلال الحصّة الدراسية
.765**	أرى أن هذا المقرر يساعدني لأداء المهام في المستقبل
.897**	أشعر بالمتعة عند دراسة المقرر
.886**	أتعاون مع زميلاتي في إنجاز المهام المطلوبة
.838**	أشعر بأن هذا المقرر مهم بالنسبة لي

ثبات المقياس: لحساب معامل الثبات؛ طُبّق الاختبار على عينة من طالبات الصفّ الأوّل المتوسط، وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات (٩٧،٠) وهي نسبة ثبات عالية.

جدول رقم (٥) معامل الثبات لمقياس الاتجاه نحو التعلم

معامل الثبات	عدد فقرات المقياس
٩٧،	٢٤

وللتأكد من تكافؤ المجموعتين أُتبع الآتي:

طُبق مقياس مهارات التفكير المنظومي قبليًا 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	٠,٦
الضابطة	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 طُبق مقياس مهارات الاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية قبلًا 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	٣٤،
الضابطة	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:

صُمم البرنامج وفق الخطوات الآتية:

الهدف العام من البرنامج التدريسي:

تنمية مهارات التفكير المنطومي لدى طالبات الصّف الأوّل المتوسط، وتنمية اتجاهاتهن نحو تعلّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية.

الأهداف التفصيلية للبرنامج التدريسي:

- تحدد مفهوم اللياقة البدنية.
- تطبق الأسس العلمية في اختيار النشاط البدني المناسب لها.
- تقترح طرقاً لنشر الوعي بأهمية ممارسة الرياضة في المجتمع.
- تناقش أهمية الوقاية الصحية داخل المنزل.
- تقترح طرقاً لتنظيف مرافق المنزل.
- تتعاون مع أسرهما في تنظيف المنزل.
- تحدد مفهوم التنمر.
- تفرق بين التنمر والعنف بمختلف أنواعه.
- تعطي أمثلة على أنواع التنمر بأشكاله وصوره المختلفة.
- تستنتج طرقاً للحدّ من التنمر في المدرسة وخارجها.

محتوى البرنامج التدريسي:

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

إجراءات تصميم البرنامج التدريسي:

- تحديد الهدف العام للبرنامج، والأهداف التفصيلية.
- تحديد المحتوى المناسب من مفاهيم، وحقائق، وتعميمات، ومهارات؛ لذا أُختيرت 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 المتأمل، وتحديد المفاهيم، والتجريب العملي).
- تصميم أنشطة تعليمية تعلمية تتسق 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، والحوار والمناقشة، والتعلم التعاوني.

- استخدام أساليب التقويم الحديثة، التي تتوافق مع متغيرات الدراسة كالتقييم الذاتي، وتقويم الأقران.

- توظيف التقنيات الحديثة في تدريس البرنامج.

- وضع خطة زمنية مناسبة لتدريس البرنامج.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

أُستخدِمت 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

sample T Test؛ لقياس الفروق بين تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصف الأول المتوسط القبلي والبعدي بين المجموعتين: (التجريبية، والضابطة).

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

sample T Test؛ لقياس الفروق في مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (المختلفة) - Two Independent

sample T Test؛ لقياس الفروق بين تنمية الاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط القبلي والبعدي بين المجموعتين: (التجريبية، والضابطة).

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

sample T Test؛ لقياس الفروق في تنمية الاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية

والتربية الأسريّة لدى طالبات الصّف الأوّل المتوسط بين القبلي والبُعدي للمجموعة التجريبيّة.

- حساب اختبار كوهن D؛ لتوضيح أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب) على المتغير التابع (مهارات التفكير المنظومي).

- حساب اختبار كوهن D؛ لتوضيح أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب) على المتغير التابع (مقياس الاتجاه).
وذلك بالمعادلات الآتية:

$$D = \frac{M1-M2}{sp} \quad \text{أو عن} \quad D = \frac{T}{\sqrt{N}} \quad \text{حيث تمثل:}$$

M1: متوسط المجموعة التجريبيّة (قبلي).

M2: متوسط المجموعة التجريبيّة (بعدي).

SP : الانحراف المعياري للفرق في المتوسطين.

T: قيمة ت المحسوبة.

N: حجم العينة.

والقواعد الأساسية لاختبار كوهن D=20 : D يشير إلى تأثير صغير (small effect)

D=.50 يشير إلى تأثير متوسط (medium effect)

D=.80 يشير إلى تأثير كبير (large effect)

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الأوّل: ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصّف الأوّل المتوسط؟

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

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

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٠	٢,٦٨	١٣	٩	١٧
الضابطة	٢٥	٢,٦٢	٢٧		

يشير الجدول رقم (٨) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار "ت" للتطبيق البعدي 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 أستخدم اختبار "ت" للعينات المرتبطة (الواحدة) - Paired Samples T Test dependent sample والجدول رقم (٩) يوضح نتائج التحليل.

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

لمقياس مهارات التفكير المنظومي للمجموعة التجريبية

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	٢٠	١,٤٨	١٣	١١,٩	٠,٠١
البعدي	٢٠	٢,٦٨	٣٨		

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

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

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية				العبارة
الترتيب	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	الأهمية النسبية	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 لجميع 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 لحل 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 تعلمه 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 ٧٦,٤٪ 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 تجانس الإجابات حول هذا المتوسط، حيث جاءت العبارة "أدرك العلاقات بين الكل والجزء" في المرتبة الأولى بأهمية نسبية ٨١,٠٪، 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 ٧٠,٥٪، 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 لمقياس

مهارات التفكير المنظومي لخوّر تحليل المعلومات

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

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 "أكتشف 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 ٦٨,٣%، بمتوسط حسابي ٢,٠٥ وانحراف معياري ٠,٨٩٣، 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 ٠,٥٩، مما يشير إلى تجانس الإجابات حول هذا المتوسط، حيث جاءت العبارة الأعلى من حيث الأهمية النسبية "أحاول تبسيط المشكلات لإيجاد الحلول" بأهمية نسبية ٧٩,٠%، بمتوسط حسابي ٢,٣٧ وانحراف معياري ٠,٥٩٨، مما يدل على تحقيق أعلى درجة من الفهم والتطبيق لدى المشاركين، بينما جاءت العبارة الأدنى تأثيراً "أعمل على اشتقاق الأفكار الفرعية من الرئيسة" بأهمية نسبية ٦٧,٦%، بمتوسط حسابي ٢,٠٣ وانحراف معياري ٠,٨٢٢، مما يشير إلى أنها كانت الأقل تأثيراً ضمن هذا البعد.

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

مهارات التفكير المنظومي لمحور تركيب المعلومات

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

يوضح الجدول رقم (١٢) أن المتوسط الحسابي لبعد "تركيب المعلومات" لعينة المجموعة التجريبية هو ٢,١٠، بانحراف معياري ٠,٧٠، مما يشير إلى تجانس الإجابات حول هذا المتوسط، حيث جاءت العبارة "أتقن المهارات التي أتعلّمها" 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 ٧٦,٢%، 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 لحدود 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 المواقف 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	أستفيد 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	أقبل 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 "تقويم المعلومات" لعينة المجموعة التجريبية هو ٢,٠٨، بانحراف معياري ٠,٧٣، مما يشير إلى تجانس الإجابات حول هذا المتوسط. جاءت العبارة الأعلى من حيث الأهمية النسبية "أناقش أخطائي لتحسين أدائي" بمتوسط ٢,١٧ وانحراف معياري ٠,٨٩٢ وأهمية نسبية ٧٢,٤٪، مما يدل على إدراك المشاركين لأهمية مراجعة الأخطاء لتحسين الأداء. بينما جاءت العبارة الأقل تأثيراً "أناقش موضوعات الدرس مع زميلاتي" بمتوسط ١,٩٨ وانحراف معياري ٠,٨٢١ وأهمية نسبية ٦٥,٩٪، مما يشير إلى أنها كانت الأدنى تأثيراً ضمن هذا البعد، كما يوضح أن المتوسط الحسابي للبعد "تقويم المعلومات" لعينة المجموعة الضابطة هو ٢,٢٤، بانحراف معياري ٠,٥٦، مما يشير إلى تجانس الإجابات حول هذا المتوسط. جاءت العبارة في المرتبة الأولى "أقيم ذاتي باستمرار" بأهمية نسبية ٧٨,١٪، بمتوسط ٢,٣٤ وانحراف معياري ٠,٦٣٩، مما يدل على أنها حققت أعلى درجة من الفهم والتطبيق لدى المشاركين. بينما جاءت العبارة في المرتبة الأخيرة "أحكم على المواقف من خلال رؤية شاملة" بأهمية نسبية ٧٠,٦٪، بمتوسط ٢,١٢ وانحراف معياري ٠,٨٤٤، مما يشير إلى أنها كانت الأقل تأثيراً ضمن هذا البعد.

وللتحقق 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 ت لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة لمحاو 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 (٤,٣١±) مقابل 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) اختبارات لعينة مزدوجة (قبلي- بعدي) لاختبار الفرق بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لمقياس مهارات التفكير المنظومي

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

يوضح الجدول رقم (١٥) نتائج اختبارات لعينتين مزدوجة (قبلي-بعدي) لمقياس مهارات التفكير المنظومي لعينة المجموعة التجريبية حيث تبين أن المتوسط الحسابي لجميع الأبعاد الفرعية قد زاد بشكل معنوي من التطبيق القبلي إلى التطبيق البعدي؛ 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 ١٠,١٥ 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 مقياس مهارات التفكير المنظومي الكلي أظهر فرقاً معنوياً ($t = -12.391, sig = 0.000$). 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

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

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 متوسّطي درجات طالبات المجموعتين: (التجريبية، والضابطة)، في التطبيق البعدي 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 بمراحله الأربعة يساعد الطلبة على التعلم المستمر من خلال الممارسة وتطبيق المعارف والمهارات التي اكتسبوها، وهذا ما أشار إليه كيشار (٢٠٢٢، ص. ١٠٢) أن هذا النموذج يوفر للطلبة فرص التعلم عن طريق الممارسة ويتيح لهم مواجهة المواقف، والمشكلات، وتطبيق معارفهم في المواقف الحقيقية، كما يحفزهم على التفكير، ويكسبهم أفكاراً، ومبادئ، ومهارات تساعدهم على التعلم مدى الحياة.

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

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

أستخدم 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 البعدي لمقياس تنمية الاتجاه بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٢١	٢,٧٤١	١,٤٧	٧٥	٢١٢
الضابطة	٢٠	٢,٧٠٠	٢,٠٣		

يشير الجدول رقم (١٦) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار "ت" للتطبيق البعدي 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 أستخدم اختبار "ت" للعينات المرتبطة (الواحدة) - Paired Samples T Test (T Test) والجدول رقم (١٧) يوضح نتائج التحليل.

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

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	٢٠	١,٣٥	٢,٤	٢٢,٨	٠٠١
البعدي	٢٠	٢,٧٤	٤,٨		

تشير نتائج التحليل بالجدول السابق إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار "ت" للتطبيق البعدي لمقياس تنمية الاتجاه نحو تعلّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

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

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية				العبارة
الترتيب	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	أهتم 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	أستمع بمناقشة زميلاتي في موضوعات الدروس.
1	81.9%	0.657	2.46	8	69.9%	0.889	2.10	أحب مقرر المهارات الحياتية؛ لعلاقته بالحياة الاجتماعية.
14	75.2%	0.657	2.26	23	64.2%	0.848	1.93	أبادر بجمع معلومات إضافية حول الدروس.
20	71.4%	0.845	2.14	10	69.1%	0.877	2.07	أرسم مخططاً خاصاً بأي موضوع؛ ليسهل فهمه.
21	70.6%	0.729	2.12	9	69.1%	0.848	2.07	أسجل ملاحظاتني الخاصة عند شرح المعلمة للدرس.
19	73.3%	0.797	2.20	11	69.1%	0.877	2.07	أنسق كراستي بشكل يساعدني على تنظيم معلوماتي.

24	62.9%	0.758	1.89	14	68.3%	0.893	2.05	أشارك في تصميم النشرات المدرسية التي لها علاقة بالمقرر.
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	أنفعل مع المعلمة خلال المناقشة الصفية.
23	67.6%	0.747	2.03	22	64.2%	0.877	1.93	أرغب بدراسة تخصص المهارات الحياتية والتربية الاسرية 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 يحفزني للتعلم الذاتي.
11	76.2%	0.710	2.29	21	65.0%	0.865	1.95	هذا المقرر يعطى فرصة أكبر لاكتشاف المعلومات.
10	76.2%	0.710	2.29	7	69.9%	0.831	2.10	أطرح الأسئلة لأتأكد 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 بالمتعة عند دراسة المقرر.
3	80.0%	0.651	2.40	17	67.5%	0.880	2.02	أتعاون 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.

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

يوضح الجدول رقم (١٨) أن المتوسط الحسابي لمقياس الاتجاه للعينة المجموعة التجريبية هو ٢,٠٧، بانحراف معياري ٠,٧٣، 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 ٢,٣٧ مع انحراف معياري ٠,٦٩٨ ونسبة أهمية ٧٨,٩%، مما يدل على أهميتها البالغة لدى المشاركين، وجاءت العبارة الأقل تأثيراً "أشعر بالمتعة عند دراسة المقرر" في المرتبة ٢٤، بمتوسط ١,٩٠ وانحراف معياري ٠,٩١٧ 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 ٢,٢٥، بانحراف معياري ٠,٥٦، 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 ٢,٤٦ وانحراف معياري ٠,٦٥٧، 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 بالمقرر" بأهمية نسبية ٦٢,٩%، بمتوسط ١,٨٩ وانحراف معياري ٠,٧٥٨، مما يشير إلى أنها كانت الأقل قبولاً ضمن هذا المقياس.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: (التجريبية، والضابطة)، في التطبيق البعدي لمقياس مهارات تنمية الاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية

الأسريّة، وجرى التحقّق من فاعلية البرنامج باستخدام اختبار كوهن (D) وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدولين رقم (١٨). (١٩).

جدول رقم (١٩) قيمة كوهن D في مقياس تنمية الاتجاه نحو تعلّم مقرر المهارات

الحياتية والتربية الأسريّة

الأداة	قيمة ت	قيمة D
مقياس تنمية الاتجاه نحو تعلّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسريّة	٢٢,٨	٧٢,٠

يتضح من الجدول السابق فاعلية استخدام البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية الاتجاه نحو تعلّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسريّة لدى طالبات الصفّ الأوّل المتوسط حيث بلغت قيمة كوهن D (٧٢,٠)، أي أن هناك تأثيراً كبيراً في فاعلية المتغير المستقل على المتغير التابع، وعليه يُقبل الفرض الثاني بوجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعتين: (التجريبية، والضابطة)، في التطبيق البعدي لمقياس تنمية الاتجاه نحو تعلّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسريّة وهذا يتفق مع دراسة الحرز (٢٠١٤)، ودراسة حاجو (٢٠١٩) التي أثبتت نتائجها فاعلية نموذج كولب في تنمية الاتجاه نحو التعلّم، وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن هذا النموذج أحد أساليب التعلم الحديثة التي تركز على الخبرات السابقة من خلال تفاعل المتعلم المستمر فهو ثمره 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 والتكامل فالخبرات الجديدة ترتبط بالخبرات السابقة وتعمل على
تصحيحها وتوجيهها.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

وتأكيدًا لما سبق أظهرت النتائج السابقة فاعلية استخدام البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط، وهذا يتفق مع دراسة الشهراني والشهري (٢٠٢٣)، ودراسة الذنبيات والعياصرة (٢٠١٥) التي أثبتت نتائجها فاعلية البرامج التدريسية القائمة على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي والاتجاه نحو التعلُّم لدى الطلبة، وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن تطبيق البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب أسهم في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لدى الطالبات فمرور الطالبة بالتجريب الفعّال من خلال البرنامج التدريسي شجعها لممارسة 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 التعلُّم المستند لهذا النموذج كما أشار (جرادات والعجيلي، ٢٠١١، ص ١٨-٢١) يقوم على نشاط الطالب وإيجابيته، كما يُوصف بالاستمرارية والتكامل؛ فالخبرات الجديدة ترتبط بالخبرات السابقة وتعمل 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.

مقترحات 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، واتخاذ 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، أسْمهان ماجد. (٢٠١٩). أثر تصميم وحدات تعليمية محوسبة 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، 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 المنظومي 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 المنظومي والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية 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 تلميذات الصف الأول الإعدادي، مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، ٤ (١)، ٥٩٣-٦٣٦.

السبيعي، 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 التجريبي، الأردن: دار الثقافة لنشر والتوزيع.

سلمان، أمل داوود. (٢٠٢٠). أثر أنموذج 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 منظومية ونموذج تطبيقي، مركز ديونو لتعليم التفكير: عمان.

سيف الدين، أحمد حسن؛ الشافعي، سهام رفعت؛ عبد الغني، سلوى ناصر؛ والشيخ، هبه 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 الوجداني لدى طلاب جامعة الملك فيصل في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية، ٣ (٢٦)، ٤٠٣-٤٤٠. الشهراني، فاطمة محمد؛ والشهري، صالح مشرف. (٢٠٢٣). أنموذج تدريسي مقترح قائم على التفكير المنظومي لتنمية مهاراتي 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 بمحافظه صامطة لمهارات التفكير المنظومي من وجهة نظر المشرفات التربويات، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ١٦، ١٣٧-١٦٤.

شوقت، لمياء؛ الفقي، ممدوح؛ البسيوني، آمال؛ وغريب، نورا. (٢٠٢٤). فاعلية نموذج دانيال المعزز بالمعمل الافتراضي في تدريس الاقتصاد المنزلي للمرحلة الثانوية لتنمية المهارات الحياتية ومهارات الاتصال الالكتروني، مجلة الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، ٣٤ (٣)، ٢٤٣-٢٨٣.

عامر، أحمد محمد. (٢٠٠٨). أصول علم النفس العام في ضوء الإسلام، دار الشروق: عمان. عبد الله، مدركة صالح؛ كرم، 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 المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة تبوك في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي لكولب من وجهة نظرهم، مجلة جامعة حائل للعلوم الإنسانية، ١٣، ٦٣-٣٣.

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.

عيسى، 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 ديونو لتعليم التفكير: عمان. الكنان، ممدوح؛ الكندري، أحمد. (٢٠٠٥). سيكولوجية التعليم وأنماط التعلم، مكتبة الفلاح: الإمارات العربية المتحدة.

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

كيشار، أحمد. (٢٠٢٢م). فاعلية برنامج تدريبي 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)، ٢٣٠-٢٣٠.

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

النتشة، بسام 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.

النعيم، أحلام عبد الرحمن؛ البلاح، خالد عوض. (٢٠٢٣). مهارات التفكير المنظومي كمنبئ 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)

