جامعـة المنصــورة
كليـــة التربية
–

استخدام التعلم الموجه ذاتياً المدعوم ببعض الوسائط المتعددة في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المنظومي والاستمتاع بالتعلم لدى طلاب المرحلة الأساسية بالأردن

إعـداد
خالد سليمان خلف العمرو

إشـــــراف
أ.م.د / عاصم السيد محمد اسماعيل
أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس
كلية التربية – جامعة المنصورة

أ.م.د/ أمانى على السيد رجب
أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس
كلية التربية- جامعة المنصورة

مجـــلة كلـــية التربية – جامعـــة المنصـــورة
العدد ١١٤ – إبريل ٢٠٢١

استخدام التعلم الموجه ذاتياً المدعوم ببعض الوسائط المتعددة في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المنظومي والاستمتاع بالتعلم لدى طلاب المرحلة الأساسية بالأردن

خالد سليمان خلف العمرو

المستخلص:

يهدف البحث الحالي الي الكشف عن فاعلية استخدام التعلم الموجه ذاتياً المدعوم ببعض الوسائط المتعددة في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المنظومي والاستمتاع بالتعلم لدى طلاب المرحلة الأساسية بالأردن، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالب مقسمة الي مجموعتين احداهما تجريبية(٣٠) طالب، والاخري تجريبية وعددها(٣٠) طالب، وتمثلت أدوات البحث في اختبار مهارات التفكير المنظومي، ومقياس الاستمتاع بالتعلم، وتوصلت النتائج الي وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠٫٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنظومي ومقياس الاستمتاع بالتعلم لصالح المجموعة التجريبية.

Abstract

The current research aims to reveal the effectiveness of using self-directed learning supported by some multimedia in teaching geography to develop systems thinking skills and enjoy learning among students of the basic stage in Jordan, and the research sample consisted of (60) students divided into two groups, one experimental (30) students, and the other experimental. And it consists of (30) students, and the research tools consisted in the systemic thinking skills test and the learning enjoyment scale, and the results found that there was a statistically significant difference at the level of (0.05) between the mean scores of the experimental and control group students in the post application of the systemic thinking skills test and the scale of enjoyment of learning. In favor of the experimental group.

المقدمة :

يشهد العصر الراهن تطورات وتحديات هائلة انعكست على منظومة التربية من حيث دورها وفلسفتها ومناهجها وأساليبها، لذا اتجه التربويون إلى وضع خطط استراتيجية لتربية المستقبل، ومنها الانتقال إلى تنمية القدرات العقلية العليا لدى الأبناء، وذلك لن يتم إلا من خلال استخدام أدوات وطرق تدريس فاعلة وحديثة تمكن من التعامل مع معطيات المستقبل وتحدياته.

ويعد التفكير المنظومي أحد أنواع التفكير التي يكون أساسها أن يكون الفرد واعياً بأن يفكر في نماذج واضحة والتفكير ذو العلاقات المتبادلة والتفكير الدينامي، والقدرة على إدارة النظام والتحكم فيه.

ويظهر التفكير المنظومي من خلال أشكال التمثيل المنظومي الملائمة مثل أساليب التمثيل اللغوي أو الرمزي أو الشكلي.(حسنين الكامل، ٢٠٠٤، ٦٠)

ومهارات التفكير المنظومي تقع ضمن المستويات العليا للتفكير كالتحليل والتركيب والتقويم، حيث تقويم العلاقات المنظومية بين العناصر مما يساعد الطلاب على عملية بناء المعرفة.

ولقد بدأ التركيز في التفكير المنظومي نتيجة للتطورات السريعة ففي الأنظمة العلمية والاجتماعية والثقافية ، كذلك التعقد في ديناميكية الحصول على المعرفة، وتلخيص مكوناتها عبر الأقمار الصناعية والإنترنت وأنظمة الاتصالات ، جعل الاهتمام بالمكونات الأساسية والمركبة أمراً مهماً، من هنا جاء التركيز على الاهتمام بالتفكير المنظومي كوحدة تساعد على فهم الكل بدلاً من الدخول في الجوانب التفصيلية والجزئيات. (أكرم فراونة، ٢٠١٨، ١٩٨)

فالتفكير المنظومي إذاً يركز على منظومات متكاملة تتضح فيها العلاقات بين المفاهيم والموضوعات، كما يتناول التفكير المنظومي التفكير المفتوح من خلال تناول أبعاد المشكلة بشكل كلي شامل، حيث يتطلب التفكيرالمنظومي مهارات عليا في التفكير مثل تحليل الموقف ثم إعادة تركيب مكونات بمرونة مع تعدد طرق إعادة التركيب والتنظيم في ضوء المطلوب الوصول إليه . (رضا السعيد ، ٢٠٠٥ ، ٥٠٢)

ولقد تعددت تعريفات التفكير المنظومي لاختلاف المرجعيات التي اعتمد عليها الباحثون ، ومن هذه التعريفات ، تعريف وليم عبيد وعزو عفانه (٢٠٠٣، ٦٣) له على أنه: التفكير الذي يركز على مضامين علمية مركبة من خلال منظومات متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين المفاهيم والموضوعات مما يجعل المتعلم قادر على إدراك الصورة الكلية لمضامين المنظومات المعروضة ، فهو يركز على الكل المركب الذي يتكون من مجموعة مكونات ترتبك فيما بينها بعلاقات متداخلة تبادلية التأثير وديناميكية في التفاعل.

كما عرفه عبد الواح الكبيسي (٢٠١٠، ٧٨) بأنها: أسلوب للتفكير بسيط يهدف إلى إكساب المتعلم نظرة كلية للمواقف والمشكلات المعقدة ، فإذا أراد أن يحصل على نواتج مختلفة من الموقف أو المشكلة التي يواجهها ، فعليه أن يغير من مكونات النظام بحيث يعطي نواتج مختلفة ، لذا يجب التعامل مع الأشياء بشكل منظومي دون التعامل مع مفردات الموقف بشكل منعزل.

ويعرف سعد زاير وفارس حسن (٢٠١٤، ٢٩٣) مهارات التفكير المنظومي بأنها: منظومة من العمليات العقلية العليا تقوم على تحليل الموقف إلى مكوناته الفرعية ، ثم إعادة ترتيبها وتركيبها بغرض إدراك علاقاته وصولاً إلى نتائج معينة.

كما عرفه ناصر الهيتي (٢٠١٥، ٤٨٣) بأنه: عملية تحليل العلاقات وإدراك ورؤية الأشكال ورسم وتحديد الخصائص وفهم وتركيب العناصر والمكونات مع بعضها البعض وإيجاد التوافقات والمغالطات والنواقص بهدف ربطها مع بعضها البعض لإعطاء فكرة أكثر اتساع وشمولية.

فهذه التعريفات للتفكير المنظومي تخلص إلى أنه تفكير شمولي عام ينظر إلى جميع العناصر والأجزاء المترابطة، كما أنه يعد من مهارات التفكير العليا التي تقوم على التركيب بهدف إدراك العلاقات بين المكونات المختلفة، وهذا لا يعني فقدان المكون أو الموضوع لأجزائه.

وهنا يشير كل من سليم أبو عودة (٢٠٠٦، ٥٣)، والكبيسي (٢٠١٠، ٩١) إلى أهمية التفكير المنظومي في أنه:

- يفيد عند وضع الخطط وتحليل الأنظمة، فالأنظمة عندما تهتم فقط بالتفاصيل ، فإن ذلك سيؤدي إلى العمل بنظرة ضيقة.
- يساعد في حل المشكلات المعقدة ؛لأنه يساعد الفرد على رؤية المشكلة بصورة كلية وليس مجرد أجزائها.
- يحسن من تعلم الفرد، حيث إمداده بمهارات وأدوات تساعده على اشتقاق نماذج ملاحظة للسلوك من الأنظمة التي يرونها في العمل ، ما يستخدم كأسلوب نقدي لأي منظومة للتعلم ؛ لأنها تمثل إدراك جديد للفرد.
- يشجع المتعلم على دراسة العلاقة بين المتعلم وبيئته، حيث يكسبه هذا النوع من التعلم القدرة على معرفة شبكة العلاقات الداخلية داخل البيئة والمجتمع .
- يساعد على تنمية الرؤية المستقبلية الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته.

ويشير رضا السعيد (٢٠٠٥، ٥٠٠) أن التفكير المنظومي ينبغي أن يبنى في ضمن منظومة تتناول جميع عناصر المحتوى التعليمي وفق مجموعة من الخطوات، تبدأ بعملية تحديد

الموضوع، ثم تحديد الهداف المراد تنميتها لدى المتعلمين ، وتحليل محتوى المقرر الدراسي ؛ لتحديد جوانب التعلم به من مفاهيم ومباديء وأساليب تفكير واتجاهات وقيم يراد تنميتها لدى المتعلمين من خلال التفكير المنظومي ، وتنتهي هذه الخطوات بتحديد المفاهيم السابقة والجديدة لموضوع التعلم وربطها باستخدام مخططات منظومية تشير إلى العلاقات بين تلك العناصر. وهذه الأهمية للتفكير المنظومي توجب على معدي محتوى المقررات الدراسية ضرورة تصميم نماذج وأشكال منظومية تشجع وتنمي هذا النوع من التفكير.

وعن مهارت التفكير المنظومي فقد أعدّ محمد النمر (٢٠٠٤، ٦٦) قائمة بهذه المهارة شملت خمس مهارات رئيسة يندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية ، هي كالآتي:

١- مهارة التصنيف المنظومي: هذه المهارة تهدف إلى ترتيب وتنظيم المفاهيم في نسق معين، والتمييز بين المعلومات في المنظومة والحقائق فيما يخدم عملية التصنيف.

٢- مهارة إدراك العلاقات المنظومية: ويقصد بها إدراك العلاقات المختلفة بين أجزاء المنظومة الفرعية وبين المنظومات الأخرى ، وإد راك العلاقة بين الكل والأجزاء.

٣- مهارة تحليل المنظومات: ويقصد بها اشتقاق المنظومات الفرعية من المنظومة الكلية واستنباط العلاقات واكتشاف الأجزاء الخاطئة في المنظومة.

٤- مهارة تركيب المنظومات: وهذه المهارة تتطلب القدرة على بناء منظومة من عدة مفاهيم ، وهذا يتطلب اشتقاق تعميمات وكتابة تقارير حول المنظومة.

٥- مهارة تقويم المنظومات: وهي مهارة تساهم في إصدار الحكم على صحة العلاقات بين أجزاء المنظومة المختلفة من خلال رؤية شاملة.

ونظراً لأهمية هذا النوع من مهارات التفكير العليا فقد استهدفت بعض الدراسات تناوله ، كدراسة: **عبد الحميد اليعقوبي (٢٠١٠)** حيث استهدفت بناء برنامج تقني يوظف التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم لدى طلاب الصف التاسع بغزة، حيث أوصى بضرورة تدريب المعلمين على تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طلابهم. **ودراسة فؤاد عياد (٢٠١٤)** والتي استهدفت دراسة العلاقة بين التفكير المنظومي والأداء الأكاديمي والقدرة على التخيل لدى الطالبات الخريجات في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا، حيث أعد الباحث اختباراً لقياس مهارات التفكير المنظومي يتضمن مهارة (التركيب المنظومي– إدراك العلاقات النظامية – التحليل– الرؤية الشاملة) ومقياساً للقدرة على التخيل ، وقد أوصل الباحث بضرورة اهتمام الدراسات التربوية بالتفكيرالنظامي نظراً لأهميته في العملية التعليمية. كما استهدفت **دراسة مروة مهنا**

(٢٠١٣) التأكد من فاعلية استراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المنظومي في العلوم الحياتية لدى طلاب الصف الحادي عشر بغزة، ، وأوصت بضرورة توظيف واستخدام استراتيجيات تدريسية حديثة لتنمية هذا النوع من التفكير .كما جاءت **دراسة سعد زاير وفارس حسن (٢٠١٤)** لتحديد مهارات التفكير المنظومي الأكثر ملاءمة لطلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية ، وفي ضوء ذلك أعد الباحثان برنامجاً مقترحاً مبنياً على بعض استراتيجيات التدريس لتنمية مهارات التفكير المنظومي ، وتوصلا إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التفكير المنظومي لدى الطلاب. كما استهدفت **دراسة ذكية المالكي (٢٠١٥)** تحليل محتوى كتاب القراءة للصف السادس الابتدائي ؛ ولتحقيق ذلك أعدت الباحثة قائمة بمهارات التفكير المنظومي اللازم تنميتها لدى طلاب هذا الصف، حيث شملت مهارة (التصنيف المنظومي- التحليل المنظومي- التركيب المنظومي- إدراك العلاقات المنظومية)، ثم قامت الباحثة بتحويل هذه القائمة إلى بطاقة تحليل للتدريبات المتضمنة بكتاب القراءة ، وتوصلت الباحثة إلى وجود نسب مختلفة لوجود هذه المهارات بكتاب القراءة حيث جاءت النسب منخفضة؛ لذا أوصت بضرورة إعادة النظر في هذه التدريبات بحيث تراعي مهارات التفكير المنظومي. كما استهدفت **دراسة ناصر الهيتي (٢٠١٥)** اكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية (K.W.L) في تنمية التحصيل والتفكير المنظومي لدى عينة من طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الرياضيات،حيث أوص بضرة توجيه عملية التدريس لتنمية مهارات التفكير ومنها التفكير المنظومي ، حيث أن البيئة التعليمية بدون التفكير المنظومي تصبح بيئة بلا جدوى.

ومن منطلق أن استخدام الوسائط المتعددة في التدريس يساعد على تنمية العديد من جوانب التعلم فقد استدفت **دراسة محمد عسقول ومنير حسن (٢٠٠٧)** تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى عينة من طالبات الصف التاسع الأساسي من خلال استخدام الوسائط المتعددة في مادة التكنولوجيا

يلاحظ على الدراسات السابقة أنها قامت ببناء قوائم بمهارات التفكير المنظومي صممت في ضوئها اختبارات لقياس المهارات المختلفة لهذا النوع من التفكير مما جعل أمام الباحث فرصة كبيرة للاستفادة من هذه القوائم في تحديد مهارات التفكير المنظومي التي سوف يرتكز عليها خلال البحث الحالي والتي تكون أكثر مناسبة لطلاب المرحلة الأساسية بالأردن .

ويعد التعلم الموجه ذاتياً (Self- Directed Learning) أحد أنماط التعلم الذي وجهت إليه الاستراتيجيات التدريسية لتنميته وتفعيله ، وينظر إلى هذا التعلم بأنه نمط التعلم الذي يكون فيه

المسئولية الأساسية للمتعلم، فهو المسئول عن تخطيط عملية تعلمه، وتطبيق عملية التعلم، ثم تقييم جهوده المبذولة، وبذلك يجمع المتعلم خلال هذا النمط بين إدارة الذات ومراقبة وتقييم الذات.

ففي ظل هذا النوع من التعلم يبادر المتعلم بتحديد أهداف التعلم، واختيار الاستراتيجيات المناسبة وتنفيذها، ثم تنفيذ نتاجات هذا التعلم. (Murray,2010:6-7)

وينظر كيلر إلى التعلم الموجه ذاتياً بأنه العملية التي يعمل الطلاب من خلالها على تنشيط واستثارة دافعيتهم ومعرفتهم من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، وأن هذا النوع من التعلم ذو بعدين أساسيين هما: المهارات ، والرغبة في ممارسة هذه المهارات. (في: هبه الله الحازمي، ٢٠١٤، ٥٤٥)

وقد أشار كاريزون (Carrison,2007,3) إلى أن المتعلمين الموجهين ذاتياً لديهم وعي بمسؤوليتهم عن تعلمهم، كما أن التعلم الموجه ذاتياً يمكن المتعلم من رؤية المشكلات والخبرات التعليمية الجديدة بشكل جيد ، حيث تتولد لديه رغبة في التغيير وشعوره بالمتعة في التعلم ، حيث يكون المتعلم مثابراً ومستقلاً ومنظم ذاتياً ، كذلك موجه نحو تحقيق الأهداف.

كما أشار جاثري (Gathrie, 2014, 61) إلى أن المتعلمين الموجهين ذاتياً يمتلكون القدرة على البحث عن المعلومات، وتطبيق الاستراتيجيات المختلفة لإنجاز الأهداف، وعرض الأفكار في أشكال مختلفة.

ويعرف عبد الناصر الجراح (٢٠١٠، ٥٦) بأنه: قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم ، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين.

كما عرفه ويليامسون (Williamson, 2007:67) بأنه: هو العملية التي يكون فيها المتعلم مسؤولا عن تخطيط، وتنفيذ، وتقييم تعلمه الخاص، ويعمل باستقلالية، أو بمساعدة الآخرين لتحقيق أهداف التعلم المحددة مسبقا.

كما يشير إلى أن التعلم الموجه ذاتياً يشمل عدة مهارات هي:

- مهارة الوعي :تمثل فهم المتعلمين للعوامل التي تساعدهم ليصبحوا متعلمين موجهين ذاتيا.
- مهارة استخدام استراتيجيات التعلم :تمتل الاستراتيجيات المتعددة التي يجب أن يتبناها المتعلمون ليصبحوا موجهين ذاتيا في عمليات تعلمهم.
- مهارة تنفيذ أنشطة التعلم :تمثل أنشطة التعلم التي يجب أن يندمج فيها المتعلمون ليصبحوا موجهين ذاتيا في عمليات تعلمهم.

- مهارة التقييم :تمثل مراقبة المتعلمين لأنشطة تعلمهم .
- المهارات البينشخصية :تمثل مهارات المتعلمين فى العلاقات البينشخصية التي تعتبر متطلبا أوليا ليصبحوا متعلمين موجهين ذاتيا.

ونظراً لأهمية التعلم الموجه ذاتياً ، فقد استهدفت بعض الدراسات تناوله **كدراسة: هبه الحازمي (٢٠١٤)** والتي استهدفت تعرف فاعلية استخدام نظام التعليم الموجه نحو الفرد في تحصيل واحتفاظ طالبات الصف الثاني المتوسط في مقرر العلوم في المدينة المنورة، حيث توصلت الباحثة إلى نتائج إيجابية في مستوى تحصي الطالبات نتيجة لاستخدام التعلم الموجه ذاتياً. كما جاءت **دراسة عاطف محمود (٢٠١٥)** تعرف فاعلية التعلم الإلكتروني والتعلم الموجه ذاتياً في تنمية الأداء المهاري لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي بإدارة مطوبس التعليمية بكفر الشيخ تطبيق جوانب التعلم المتضمنة بوحدة" الجداول والعلاقات" بمقرر إدارة قواعد البيانات، وقد أعد الباحث بطاقة ملاحظة لقياس هذا الجانب الأدائي، وتوصل إلى فاعلية التعلم الموجه ذاتياً في تنمية الجوانب المهارية بمقرر الحاسب الآلي لهذا الصف. كما استهدفت **دراسة وليد سحلول (٢٠١٥)** تحديد درجة امتلاك طلاب جامعة الزقازيق لمهارات التعلم الموجه ذاتياً ، ودرجة استعدادهم لممارسته، حيث صمم الباحث مقياساً للتعلم الموجه ذاتياً مكون من خمسة أبعاد (الوعي، استخدام استراتيجيات التعلم، تنفيذ أنشطة التعلم، التقييم، المهارات البينشخصية)،طبقه على عينة من طلاب الجامعة، وتوصل إلى أن امتلاك هؤلاء الطلاب لمهارات التعلم الموجه ذاتياً جاء بالدرجة المتوسطة وكان استعدادهم لممارسة مهاراته منخفض، مما قلل من ثقتهم بأنفسهم ، لذا أوصى الباحث بضرورة إعادة تصميم البيئة التعليمية بطريقة تشجع على اكتساب وتطوير مهارات التعلم الموجه ذاتياً لديهم. كما استهدفت **دراسة يحي الرافعي (٢٠١٦)** الكشف عن الفروق في مهارات التعلم الموجه ذاتياً في ضوء متغير النوع والتخصص والمرحلة الدراسية وقدرتها التنبؤية بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك خالد ، حيث توصل الباحث إلى وجود علاقة بين زيادة التحصيل الأكاديمي ومهارات التعلم الموجه ذاتياً ولقياس مدى اكتساب الطلاب لمهارات ومكونات التعلم الموجه ذاتياً جاءت **دراسة وداد نور الدين (٢٠١٧)** والتي طبقت على عينة من طالبات جامعات محافظة جدة في تخصص (الكيمياء– الأحياء– الإحصاء) من السنة التحضيرية إلى السنة الرابعة، حيث استخدمت الباحثة مقياس كونجوس للتعلم الموجه ذاتياً، والذي يتكون من (٥١) عبارة موزعة على ستة أبعاد هي: القراءة– تدوين الملاحظات– التذكر– الإعداد للاختبار– التركيز– إدارة الوقت)، وتوصلت الباحثة بعد تطبيق المقياس أن الطالبات كان لديهن قدرة عالية على التعلم الموجه ذاتياً. كما

استهدفت **دراسة نجلاء فارس (٢٠١٣)** استخدام التعلم الإلكتروني الموجه ذاتياً في تنمية مفاهيم الحماية من التعدي الإلكتروني والقدرة على التنظيم الذاتي لدى عينة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية بجامعة جنوب الوادي، حيث أعدت الباحثة قائمة بمهارات التنظيم الذاتي، صممت في ضوئها مقياساً للقدرة على التنظيم الذاتي تضمن بعض المحاور، هي: (تبني استراتيجية ذاتية– المراقبة الذاتية– إدارة الوقت– التقييم الذاتي– استشعار سبب النجاح أو الفشل– التكيف مع النتائج وتعزيزها)، كما أعد اختبار يقيس مفاهيم الحماية من التعدي الإلكتروني، وقد اعتبرت الباحثة عينة البحث مجموعة واحدة وقامت بتطبيق الأداتين قبل وبعد التدريس لها، وتوصلت إلى فاعلية التعلم الإلكتروني الموجه ذاتياً في تنمية مفاهيم الحماية من التعدي الإلكتروني.

ويعد الاستمتاع بالتعلم بعداً وجدانياً مهماً ينبغي أن يأخذه المعلم بعين الاعتبار فبدون شعور الطالب بالاستمتاع بما يقدم له من معلومات ومفاهيم بعضها قد يكون مفاهيم سابقة والبعض الآخر مفاهيم جديدة ينبغي أن تعرض بشكل مشوق وممتع ، ولعل هذا من شأنه زيادة مستوى التحصيل الأكاديمي لدى المتعلم، كذلك إقباله على عملية التعلم .

وهناك ارتباط بين تعلم الطالب بتوجيه ذاتي منه وبين استمتاعه بأنشطة التعلم التي يمارسها ، فكلم كان هناك توافق بين رغبات الفرد وقدراته وبين الأنشطة التي يمارسها أدى ذلك إلى إحساسه بالرضا النفسي والارتياح والاستمتاع بممارسة هذه الأنشطة. (فاطمة أبو الحديد، ٢٠١٧، ٥٣)

ويعرف رونـاد أورلـيخ وريتشـارد كالاهـان (٢٠٠٣، ٤٧) الاسـتمتاع بـالتعلم بأنـه: اسـتخدام الطالب لإمكاناته وقدراته مع استمتاعه بتعلم كل ما هو جديد وشعوره بالرضا والارتياح عندما يؤدي الأعمال المكلف بها ، واستمراره في العمل دون ملل.

وهنا يشير عاصم عمر (٢٠١٦، ١٠) أن الاستمتاع بالتعلم من جوانب التعلم المهمة التي تؤثر في تشكيل وجدان المتعلم،فهو لا يؤثر فقط على تحصيل المتعلم، إنما يتجاوز ذلك إلى التأثير في سلوكياته، كذلك تنمية مهارات تفكيره، لذا يسعى خبراء التربية إلى تصميم المناهج التعليمية بحيث تواكب التطورات التكنولوجية الحديثة في العصر الحالي، بحيث توفر له فرص الانخراط في تنفيذ أنشطة تعلمية تحقق لهم جانب المتعة والرضا ، وذلك من خلال التوظيف الأمثل للوسائط التعليمية المختلفة.

حيث يرى أكرم مصطفى (٢٠٠٨، ٧) أن استخدام الوسائط المتعددة أصبح أمراً ضرورياً فى الوقت الحالى ؛ لتقديم خدمات تعليمية أفضل وتقديم معلومات جديدة بشكل متواصل ، كما أن

الطبيعة التفاعلية لهذه الوسائط تجعل من السهل الرد على أسئلة الطلاب بإجابات تتضمن نصوص وصور وصوت وفيديو وحركة مما يساعد على التعمق فى دراسة الموضوعات.

فالوسائط المتعددة تقدم المادة التعليمية من خلال برامج الحاسوب؛ حيث تمزج بين أكثر من وسيط من الوسائط التعليمية المختلفة من نصوص مكتوبة ، وكلمات منطوقة ، ورسوم خطية ، وصور ثابتة ، وصور متحركة، وموسيقى والتي يتم استخدامها بصورة متكاملة بشكل يتيح للمتعلم التفاعل مع المحتوى المقدم له وفق احتياجاته الفردية وتحقيق الأهداف المرجوة . (محمد خميس ، ٢٠٠٣، ٥٩)

ويؤكد كل من محمود شبيب (٢٠٠٥، ٩) وفاطمة أبو الحديد (٢٠١٧، ٧٦) أن وسائل تنمية الاستمتاع بالتعلم متعددة ، منها ما يرتبط بطبيعة المحتوى الذي يقدم للطالب وطريقة تنظيمه، ومنها ما يرتبط بطريقة التدريس المستخدمة ، ومنها ما يرتبط بالبيئة المحفزة والوسائل التعليمية والأنشطة المستخدمة.

ونظراً لأهمية هذا البعد الوجداني فقد استهدفت بعض الدراسات تنميته لدى الطلاب ، ومنها **دراسة محمود عبد القادر(٢٠١٥)** والتي استهدفت تعرف فاعلية برنامج أنشطة رياضية وفنية لها روابط بهندسيات جديدة مع الاستعانة ببرمجيات تفاعلية وديناميكية في تنمية الاستدلال البصري والاستمتاع بدراسة الهندسة بالمرحلة الإعدادية. **كما استهدفت دراسة عاصم عمر(٢٠١٦)** تعرف فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الانفوجرافيك في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصري والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

وفي إطار البحث الحالي سيتم التركيز على تحقيق استمتاع طالب المرحلة الأساسية بالأردن بتعلمه لمادة الجغرافيا من خلال استخدام التعلم الموجه ذاتياً من جانبه والمدعوم ببعض الوسائط المتعددة التي تحقق جانب التشويق والإثارة لما يتعلمه ومعرفة أثر ذلك على تنمية مهارات التفكير المنظومي لديه باعتباره أحد أنماط التفكير العليا .

مشكلة البحث:

يعد التركيز على تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب من أهم الأهداف التي يجب أن تحققها مناهج الاجتماعيات ومنها منهج الجغرافيا بالمرحلة الأساسية بالأردن ، ونظراً للاهتمام العالمي بتنمية مهارات التفكير بشكل عام والتفكير المنظومي بشكل خاص ، جاء البحث الحالي ليؤكد ضرورة تنمية مثل هذه المهارات ، كما جاء البحث الحالي تلبية لتوصيات البحوث والدراسات السابقة، لذا استهدف البحث الحالي تعرف أثر استخدام التعلم الموجه ذاتياً المدعوم ببعض الوسائط

المتعددة في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المنظومي والاستمتاع بالتعلم لدى طلاب المرحلة الأساسية بالأردن، وتتفرع منه التساؤلات الفرعية الآتية:

١- ما مهارات التفكير المنظومي الواجب تنميتها لدى طلاب الصف السادس الأساسي بالأردن في مادة الجغرافيا؟

٢- ما مدى توافر مهارات التفكير المنظومي لدى طلاب الصف السادس الأساسي بالأردن في مادة الجغرافيا؟

٣- ما التصور المقترح لمحتوى فصلين بكتاب الجغرافيا للصف السادس الأساسي وفقا للتعلم الموجه ذاتياً المدعم بالوسائط المتعددة لتنمية التفكير المنظومي والاستمتاع بالتعلم لدى طلاب الصف السادس الأساسي بالأردن في مادة الجغرافيا؟

٤- ما أثر استخدام التعلم الموجه ذاتياً المدعم بالوسائط المتعددة في تنمية التفكير المنظومي لدى طلاب الصف السادس الأساسي بالأردن في مادة الجغرافيا؟

٥- استخدام التعلم الموجه ذاتياً المدعم بالوسائط المتعددة في تنمية الاستمتاع بالتعلم لدى طلاب الصف السادس الأساسي بالأردن في مادة الجغرافيا؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- تحديد مهارات التفكير المنظومي الواجب تنميتها لدى طلاب الصف السادس الأساسي بالأردن في مادة الجغرافيا.

٢- تعرف أثر استخدام التعلم الموجه ذاتياً المدعم بالوسائط المتعددة في تنمية التفكير المنظومي لدى طلاب الصف السادس الأساسي بالأردن في مادة الجغرافيا.

٣- تعرف أثر استخدام التعلم الموجه ذاتياً المدعم بالوسائط المتعددة في تنمية الاستمتاع بالتعلم لدى طلاب الصف السادس الأساسي بالأردن في مادة الجغرافيا.

فروض البحث:

١- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنظومي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنظومي لصالح التطبيق البعدي.

٣- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس الاستمتاع بالتعلم لصالح المجموعة التجريبية.

٤- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس لصالح التطبيق البعدي.

أهمية البحث:

- وضع تصور لكيفية تنظيم محتوى مادة الجغرافيا وفقاً للتعلم الموجه ذاتياً بما ينمي مهارات التفكير المنظومي لدى الطلاب .
- بناء اختبار لقياس مدى امتلاك مهارات التفكير المنظومي كمهارات للتفكير العليا .
- بناء مقياس للاستمتاع بالتعلم كبعد وجداني مهم ينعكس على العديد من جوانب التعلم الأخرى المعرفية والمهارية.
- يعد البحث الحالي استجابة للتوصيات والتوجهات العالمية بضرورة تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.
- يفيد صناع القرار والمسئولين عن بناء المناهج الدراسية في تبني استراتيجيات تدريسية جديدة لتنمية التعلم الذاتي وجعله حيز التطبيق.

مواد وأدوات البحث:

أ- مواد البحث

- قائمة مهارات التفكير المنظومي.
- دليل المعلم وفقاً للتعلم المنظم ذاتياً المدعم بالوسائط المتعددة.
- كراسة نشاط الطالب.

ب- أدوات البحث:

- اختبار مهارات التفكير المنظومي. (إعداد الباحث)
- مقياس الاستمتاع بالتعلم. (إعداد الباحث)

مصطلحات البحث:

التعلم الموجه ذاتياً: Self- Directed Learning

عرفته ويليامسون (Williamson, 2007:67)بأنه: العملية التي يكون فيها المتعلم مسؤولا عن تخطيط، وتنفيذ، وتقييم تعلمه الخاص، ويعمل باستقلالية، أو بمساعدة الآخرين لتحقيق أهداف التعلم المحددة مسبقا.

ويعرف إجرائياً بأنه: مجموعة المهارات العقلية التي يمارسها طلاب الصف السادس الأساسي بالأردن في مادة الجغرافيا، وتعكس قدرته على التخطيط لمواقف التعلم، وتنفيذ ذلك من خلال أنشطة فاعلة، ثم تقييم ما تم إنجازه من مهام وأهداف مع العمل بشكل مستقل لتنمية مهارات التفكير المنظومي والاستمتاع بهذا التعلم.

الوسائط المتعددة: Multmedia

عرفها محمد الحيلة (٢٠٠٠، ٣٢٩) بأنها: المواد التعليمية التي يتم إعدادها وبرمجتها بواسطة الكمبيوتر من أجل تعلمها.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة الأدوات الحاسوبية التي تعين طالب المرحلة الأساسية بالأردن على تعلم موضوعات مادة الجغرافيا من خلال استخدام النص والصورة بشكل مشوق للتعلم.

التفكير المنظومي: Systemic Thinking

عرفه وليم عبيد وعزو عفانة (٢٠٠٣، ٦٣) بأنه: التفكير الذي يركز على مضامين علمية مركبة من خلال منظومات متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين المفاهيم والموضوعات مما يجعل المتعلم قادر على إدراك الصورة الكلية لمضامين المنظومات المعروضة ، فهو يركز على الكل المركب الذي يتكون من مجموعة مكونات ترتبط فيما بينها بعلاقات متداخلة تبادلية التأثير وديناميكية في التفاعل.

ويعرف إجرائياً بأنه: مجموعة العمليات العقلية التي تتضمن تصنيف الأفكار الأساسية والفرعية، وإدراك العلاقات القائمة بين المفاهيم والموضوعات الجغرافية، وتحليل هذه العلاقات وتركيبها في شكل رسوم نظامية مع تقييم صحة هذه العلاقات بين أجزاء النظام.

الاستمتاع بالتعلم: Enjoyment Learning

عرفه رونـاد أورلـيخ وريتشـارد كالاهـان (٢٠٠٣، ٤٧) بأنـه: اسـتخدام الطالـب لإمكاناتـه وقدراته مع استمتاعه بتعلم كل ما هو جديد وشعوره بالرضا والارتياح عندما يؤدي الأعمال المكلف بها ، واستمراره في العمل دون ملل.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: شعور طالب المرحلة الأساسية بالأردن بالمتعة أثناء تعلمه لموضوعات مادة الجغرافيا أثناء أنشطة التعلم الموجه ذاتياً من جانبه، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بالمقياس المعد لذلك.

إجراءات البحث

أولاً: إعداد مواد البحث:

إعداد قائمة بمهارات التفكير المنظومي:

تم تحديد قائمة ببعض مهارات التفكير المنظومي كما هو موضح بالملاحق كما يلي: وبعد الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث السابقة في مجال التفكير المنظومي وتم استخلاص قائمة ببعض مهارات التفكير المنظومي حيث اشتملت هذه القائمة علي(٤) مهارات رئيسية (ادراك العلاقات المنظومية، تحليل المعلومات، تركيب المنظومات، تقويم المنظومات) واشتملت كل مهارة رئيسية على مجموعة من المهارات الفرعية.

توزيع القائمة الأولية للمهارات علي مجموعة من المختصين في مجال المناهج لتحكيمها، وإبداء ملاحظتهم عليها من تعديل أو حذف أو إضافة، وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمين تم إعداد القائمة في صورتها النهائية.

تحليل محتوى وحدة "البيئة" في ضوء مهارات التفكير المنظومي:

لما كان الهدف الأساسي للبحث هو تنمية التفكير المنظومي لدى طلاب الصف السادس الأساسي باستخدام التعلم الموجه ذاتياً فقد قام الباحث بتحليل محتوى وحدة والبيئة" في الجغرافيا للصف السادس الاساسي الترم الثاني لتحديد مهارات التفكير المنظومي المتضمنة بالوحدة.

وتضمنت أداة تحليل المحتوى ما يلي:

هدف التحليل: للحكم على مدى تناول محتوى الوحدة لمهارات التفكير المنظومي الموجودة بقائمة المهارات السابق إعدادها، وذلك من خلال أداة التحليل التي أعدها الباحث لهذا الغرض.

فئة التحليل: ويقصد بها العناصر الرئيسية والثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها، وتمثلت وحدات التحليل على المهارات والادوات البصرية، وتم تحديد فئات التحليل بالاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بمهارات التفكير المنظومي.

عينـة التحليـل: هـي وحـدة " البيئـة" فـي الجغرافيـا، التـرم الثـاني المقـرر علـى طـلاب الصـف السادس الأساسي، مع استبعاد أسئلة التدريبات بنهاية كل فصل..

وحدة التحليل: ثم اتخاذ الفقرة كوحدة لتحليل المحتوى.

وقام الباحث بتحليل المحتوى وذلك وفق الخطوات التالية:

- قراءة كل صفحة من صفحات الوحدة قراءة تحليلية.
- تقسيم كل صفحة إلى عدد من الفقرات.
- تحديد مهارات التفكير المنظومي المتضمنة بالفقرة.
- حساب عدد المهارات الفرعية وعدد مرات تكرارها في الوحدة.

جدول (١)

يوضح نتائج تحليل المحتوى المعدة وفق قائمة مهارات التفكير المنظومي (وحدة تحليل الصفحة، عدد الصفحات =٣٢)

عينة التحليل / فئات التحليل	وحدة البيئة	النسبة المئوية%
ادراك العلاقات المنظومية	٤	%١٢,٥
تحليل المعلومات	٣	%٩,٤
تركيب المنظومات	٥	%١٥,٦
تقويم المنظومات	٦	%١٨,٧٥

ثبات التحليل:

يقصد به الحصول على نفس التحليل في حالة إعادة تحليل المحتوى بعد فترة زمنية معينة مهما اختلف القائمون على التحليل. وقد اعتمد الباحث احصائياً على معادلة هولستي Holsti، ولحساب مدى الاتفاق بين التحليل الأول والثاني التي قام به الباحث.(رشدي طعيمة، ٢٠٠٤، ٢٢٦)

ويوضح الجدول الآتي تكرارات التحليل الأول والثاني، وكذلك معامل الثبات لكل مهارة من مهارات التفكير المنظومي المحددة ومعامل الثبات الكلي:

جدول (٢)

تكرارات التحليل الأول والثاني، وكذلك معامل الثبات لكل مهارات التفكير المنظومي

عينة التحليل / فئات التحليل	التحليل الاول	التحليل الثاني	عدد مرات التكرار	النسبة المئوية%
ادراك العلاقات المنظومية	٤	٣	٣	%٨٥,٧
تحليل المنظومات	٣	٤	٣	%٨٥,٧
تركيب المنظومات	٥	٤	٤	%٨٨,٨
تقويم المنظومات	٦	٧	٥	%٧٦,٩٢

أوضحت نتائج تحليل محتوى وحدة (البيئة) للصف السادس الأساسي إلى ارتفاع الوزن النسبي لـ (تركيب المعلومات) حيث وصل مقدار (ر) الى **٨٨,٨%** أما مهارة (إدراك العلاقات المنظومية)، (تحليل المنظومات) وصل مقدار(ر) الى ٨٥,٧% أما (تقويم المنظومات) وصل مقدار (ر) الى ٧٦,٩٢% ، على الترتيب وهي نسبة مقبولة، وبناءًا على نتائج التحليل تم تحديد قائمة مهارات التفكير المنظومي .

كما يتضح من التحليل الأول وجود مهارات التفكير المنظومي المشتملة على(إدراك العلاقات المنظومية، تحليل المنظومات، تريكيب المنظومات، تقويم المنظومات) بنسب مئوية منخفضة، وحتى يمكن تنمية هذه المهارات يجب على المعلم استخدام استراتيجيات وأساليب تقويم تساعد على تفعيل هذه المهارات داخل المادة؛ لذا استخدم الباحث التعلم الموجه ذاتياً بهدف تنمية المهارات السابقة. وقد التزم الباحث بهذه المهارات في إعداد أدوات ومواد البحث .

إعداد دليل المعلم:

قام الباحث بإعداد نموذج لدليل المعلم للاسترشاد به في تدريس الموضوعات المكونة للوحدة ، وفق استراتيجية التعلم الموجه ذاتيا المدعوم ببعض الوسائط، مع مراعاة أن يشمل هذا الدليل على ما يلي:

عنوان الدرس:تم تحليل محتوي الدرس لتحديد المفاهيم ومهارات التفكير المنظومي المطلوب تنميتها لدي الطلاب وقام الباحث بتحليل محتوى كل درس لتحديد الأنماط المعرفية المراد تعلمها.

صياغة الأهداف السلوكية : تم صياغة الأهداف السلوكية لكل درس مع مراعاة صياغتها بما يتفق مع الهدف من البحث وهو تنمية التفكير المنظومي والاستمتاع بالتعلم لدى الطلاب .

التوزيع الزمنى لتدريس موضوعات الوحدة ، يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٣)

التوزيع الزمنى لموضوعات وحدة(البيئة)

م	موضوع الدرس	عدد الحصص
١.	النظام البيئي	٢
٢.	الأثار الاقتصادية والاجتماعية للزيادة السكانية المياه والرياح	٢
٣.	الاختلال البيئي وأسبابه	٢
٤.	المشكلات البيئية العالمية	٢
٥.	المشكلات البيئية في المملكة الأردنية الهاشمية	٢
٦.	الاستغلال الأمثل للبيئة	٢
	المجموع	١٤

الأنشطة والوسائل لتعليمية :

الأنشطة التعليمية: تشمل الأنشطة الصفية واللاصفية سواء أكانت فردية أو جماعية في قيام الطلاب بتصميم بعض شبكات التفكير المنظومي- عمل بحوث اثرائية حول موضوعات مختلفة.

إعادة صياغة محتوي الدروس باستخدام التعلم الموجه ذاتياً:

ضبط الدليل: تم عرض دليل المعلم على عدد من المحكمين، وذلك لمعرفة آرائهم حول مدى:

ملائمة المادة المقدمة لطلاب الصف السادس الأساسي. ارتباط الأهداف بموضوع الدرس. ملائمة اللغة المستخدمة في معالجة موضوعات الدروس. مناسبة استراتيجية التدريس المستخدمة لتحقيق الهدف من البحث. وقد أبدى بعض المحكمين مجموعة من الملاحظات منها: إعادة صياغة الأهداف السلوكية بما يتناسب مع تنمية مهارات التفكير المنظومي. أن يتضمن الدليل على عدد كبير من الأنشطة لتنمية مهارات التفكير المنظومي. تعديل بعض أسئلة التقويم لكى تناسب المهارات المراد تنميتها. وقام الباحث في ضوء ذلك بإجراء التعديلات، وإعداد الدليل في صورته النهائية.

إعداد كراسة النشاط الطالب: قام الباحث بإعداد كراسة نشاط الطالب بحيث تتضمن(٦) دروس، ويتضمن كل درس مجموعة من الانشطة والتدريبات التي يمكن القيام بها بشكل متزامن مع الوقت المحدد لتنفيذ كل درس والتي تساعد في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى الطلاب. وتم عرض كراسة النشاط على عدد من المحكمين، وذلك لمعرفة آرائهم حول مدى ملائمة الأنشطة المقدمة لطلاب الصف السادس الأساسي. ارتباط الأنشطة بأهداف الدرس. ملائمة اللغة المستخدمة في الأنشطة والتدريبات لكل موضوعات الدروس. الحاجة إلى إضافة أنشطة أخرى للدروس. وقد أبدى بعض المحكمين مجموعة من الملاحظات يمكن إيجازها في الآتي: التقليل من الأنشطة

والتدريبات المقدمة للطاب تجنباً الشعور بالملل. تعديل بعض أسئلة التقويم لكى تناسب المهارات المراد تنميتها. عدم تكرار الأسئلة في كراسة النشاط. وقام الباحث في ضوء ذلك بإجراء التعديلات، وإعداد كراسة النشاط في صورتها النهائية.

ثانياً: بناء أدوات البحث :

لتحقيق أهداف البحث والتي تتمثل في التعرف على فاعلية استخدام التعلم الموجه ذاتياً في تدريس الجغرافيا لتنمية التفكير المنظومي والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب الصف السادس الأساسي قام الباحث بإعداد أدوات البحث والتي تمثلت فيما يلي:

١) اختبار التفكير المنظومي:

تم إعداد اختبار التفكير المنظومي في مادة الجغرافيا وفقاً للخطوات التالية:

تحديد الهدف من الاختبار: استهدف الاختبار قياس مهارات التفكير المنظومي في محتوى وحدة(البيئة) المقررة بالفصل الدراسي الثاني، لدى طلاب الصف السادس الأساسي قبل وبعد دراستهم لمحتوى الوحدتين.

صياغة فقرات الاختبار: قام الباحث بالاطلاع على بعض الدراسات السابقة، والأدبيات التربوية، التي تناولت التفكير والتفكير المنظومي، وكيفية قياس مهاراته، وقام الباحث ببناء اختبار الاختبارفي إطار الأسئلة الموضوعية(أكمل) والأسئلة المقالية، وقد اختار الباحث هذين النوعين من الاسئلة لمناسبتهما لمهارات التفكير المنظومي، حيث تضمن هذا الاختبار مهارات التفكير المنظومي لموضوع (البيئة) للصف السادس الأساسي الفصل الدراسي الثاني.

صياغة تعليمات الاختبار: قام الباجث بصياغة تعليمات الاختبار في صورة سهلة وبسيطة ليسهل على الطلاب الاجابة عن أسئلة الاختبار في ورقة الاجابة، وقد راع الباحث عند صياغة تعليمات الاختبار ما يلي. السهولة والوضوح والاقتصاد في الكلمات، كلما أمكن ذلك ليسهل على الطلاب فهمها، وحتى لا يمل من ول فترة قراءتها. تقديم تعليمات عامة للاختبار ككل تتضمن كيفية الاجابة عن أسئلة الاختبار في ورقة الاجابة. وضع تعليمات خاصة بطريقة الاجابة عن كل مهارة من مهارات فهم المقروء. تقديم مثال محلول يوضح طريقة الاجابة على مفردات الاختبار مما يساهم في تجنب أي غموض لدى الطلاب أُنا الاجابة عن أسئلة الاختبار. ذكر عدد مفردات الاختبار. طريقة الاجابة، حيث طلب الباحث من الطلاب وضع الاجابة الصحيحة في مكان الفراغ في ورقة الاختبار. عدم ترك أي سؤال دون إجابة. قراءة السؤال جيداً قبل الشروع في الاجابة عنه. عدم البدء في الاجابة حتي يؤذن للطالب

الصورة المبدئية للاختبار: قام الباحث بإعداد اختبار التفكير المنظومي في صورته المبدئية المكون من (٢٠) سؤال، من أكمل، والاسئلة المقالية، وبعد كتابة فقرات الاختبار تم عرضه على لجنة من المحكمين، وذلك لاستطلاع آرائهم حول: تغطية فقرات الاختبار للمحتوى. تمثيلها لمهارات التفكير المنظومي المراد قياسه أو مناسبتها لمستوى الطلاب . عدد فقرات الاختبار ودقتها اللغوية والعلمية. أي تعديلات أخرى لازمة من وجهة نظر المحكمين، لتصبح الأسئلة طبقًا لمهارات التفكير المنظومي والأوزان النسبية لها. إمكانية الحذف والإضافة. وقد أشار معظم المحكمين إلى ملاءمة وحدة البحث بما تتضمنه من معلومات وأنشطة تعليمية من حيث قدرتها على تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طلاب الصف السادس الأساسي لذلك بقيت فقرات الاختبار(٢٠) سؤال، وتم تحديد الوزن النسبي لكل مهارة من مهارات التفكير المنظومي، والوزن النسبي لكل مهارة في الوحدة، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٤)

مواصفات اختبار التفكير المنظومي

مهارات الاختبار	عدد الأسئلة	العدد	النسبة المئوية
مهارة إدراك العلاقات المنظومية	١-٢-٣-٤	٤	%٢٠
مهارة تحليل المنظومات	٥-٦-٧-٨-٩-١٠	٦	%٣٠
مهارة تركيب المنظومات	١١-١٢-١٣-١٤-١٥	٥	%٢٥
مهارة تقويم المنظومات	١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠	٥	%٢٥
مج		٢٠	%١٠٠

تصحيح الاختبار: تم إعداد مفتاح تصحيح الاختبار على فقراته، حيث حددت درجات الاختبار كما يلي: أسئلة أكمل: إعطاء الطالب درجة واحدة لكل اجابة صحيحة، ويعطي صفر عندما تكون الاجابة خاطئة، الأسئلة المقالية : إعطاء درجتين وبذلك تكون الدرجة التي حصل عليها الطالب محصورة بين (صفر- ٩٥) درجة، حيث تكون الاختبار في صورته النهائية من (٢٠) سؤال.

الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق اختبار التفكير المنظومي على (٢٥) طالب من خارج عينة البحث، بهدف حساب الاتساق الداخلي والثبات لهذه الأدوات، وتحديد زمن تطبيق الاختبار كما يلي:

١) حساب الاتساق الداخلي

حساب الصدق لاختبار التفكير المنظومي "صدق الاتساق الداخلي " " التجانس الداخلي ":

تم حساب الصدق لاختبار التفكير المنظومي، بحساب معامل الارتباط بين درجات مفردات كل مهارة من المهارات الرئيسة للاختبار مع الدرجة الكلية للمهارة؛ ومن خلال النتائج التي أسفرت عنها معاملات الارتباط، يتضح أن جميع معاملات الارتباط تتراوح بين (٠,٥٧٠ – ٠,٩٠٩) وهى جميعاً دالة عند مستوى٠,٠١؛ وبالتالي فإن مفردات الاختبار تتجه لقياس كل مهارة من المهارات الرئيسة لاختبار التفكير المنظومي .

ولتحديد مدى اتساق المهارات الرئيسة، واختبار التفكير المنظومي ككل ، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة، والدرجة الكلية للاختبار، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة، والدرجة الكلية للاختبار:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة والدرجة الكلية للاختبار

المهارات الرئيسة	معامل ارتباط المهارة بالنسبة للاختبار ككل	مستوى الدلالة
إدارة العلاقات المنظومية	٠,٥٠٤**	٠,٠١
تحليل المنظومات	٠,٩١٣**	٠,٠١
تركيب المنظومات	٠,٩٠٨**	٠,٠١
تقويم المنظومات	٠,٥٥٣**	٠,٠١

من خلال النتائج التي أسفرت عنها معاملات الارتباط، يتضح أنها جميعاً تراوحت بين (٠,٥٠٤– ٠,٩١٣)، وهى جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وبذلك يكون الاختبار مُناسباً للتطبيق على مجموعة البحث الأساسية .

٢) حساب الثبات لاختبار التفكير المنظومي :

طريقة ألفا كرونباخ : بعد تطبيق اختبار التفكير المنظومي على مجموعة التجربة الاستطلاعية، تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ووُجد أن معامل الثبات للاختبار ككل كما يحددها تطبيق المعادلة ويتضح من النتائج أن قيم معامل الثبات لمهارات الاختبار كما أسفر عنها تطبيق معادلة (ألفا كرونباخ) تراوحت فيما بين (٠,٧١١ – ٠,٩٠٠) ، وأما للاختبار ككل فقد بلغت (٠,٨٦٦) وهى قيمة مرتفعة، وهذا يُعد ثبات الاختبار قيد البحث .

تحديد الزمن اللازم لأداء اختبار التفكير المنظومي: تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار؛ بتسجيل الزمن الذي استغرقه أول طالب في مجموعة البحث الاستطلاعية لإنهاء الإجابة عن مفردات الاختباروإخر طالب انتهي من الاجابة عن الاختبار، ثم حساب متوسط مجموع تلك الأزمنة

. ويتضح أن الزمن اللازم لتطبيق اختبار التفكير المنظومي هو (٦٥) دقيقة، وقد تم الالتزام بهذا الزمن عند التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار التفكير المنظومي علي مجموعة البحث الأساسية .

٢) إعداد مقياس الاستمتاع بالتعلم :

مرت عملية إعداد مقياس بالخطوات التالية :

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلي معرفة مدى فعالية تدريس وحدة(البيئة) باستخدام استراتيجة التعلم الموجه ذاتياً المدعوم ببعض الوسائط على تنمية الاستمتاع بالتعلم نحو مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف السادس الأساسي بالأردن.

أبعاد المقياس: بعد الاطلاع على العديد من المقاييس الخاصة بالاستمتاع بالتعلم قام الباحث بتحديد أبعاد مقياس الاستمتاع بالتعلم وهي (الرضا عن التعلم- العزوف عن التعلم- الانتماء للمجتمع العلمي- المثابرة- الثقة بالقدرات العلمية الذاتية- القلق عند التعلم) وبذلك يتكون المقياس من سته أبعاد.

صياغة عبارات المقياس: تم صياغة عبارات المقياس بحيث تكون جدلية تختلف حولها وجهات النظر، وقد صيغت الإجابة عن عبارات المقياس تدريجيا ثلاثيا (دائما –أحيانا – أبداً) وفقا لتوزيع الدرجات (٣، ٢، ١) للعبارات الموجبة، أما بالنسبة للعبارات السالبة (١، ٢، ٣) كما تم صياغة تعليمات المقياس، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٥٠) عبارة.

صدق المقياس: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين، بهدف التأكد من مدى ملاءمة عبارات المقياس لأبعاد الاستمتاع بالتعلم، وإبداء الرأي في مدى ارتباط كل عبارة بالبعد التي تنتمي إليه، ومدى مناسبتها لطلاب الصف السادس الأساسي، ولقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات التي أخذت في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للمقياس، وبذلك أصبح المقياس صادقا من حيث المحتوى ويتكون من (٥٠) عبارة.

التجربة الاستطلاعية للمقياس:

حساب الاتساق الداخلي.

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الاستمتاع بالتعلم ويتضح من خلال النتائج التي أسفرت عنها معاملات الارتباط، يتضح أن جميع معاملات الارتباط تتراوح بين (٠,٤١٤ – ٠,٩٢٧) وهى جميعاً دالة عند مستوى ٠,٠١ ؛ وبالتالي فإن عبارات المقياس تتجه لقياس درجة كل بعد من الأبعاد الرئيسة لمقياس الاستمتاع بالتعلم .

ولتحديد مدى اتساق الأبعاد الرئيسة، ومقياس الاستمتاع بالتعلم ككل، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد رئيسي، ودرجة المقياس ككل، ومن خلال النتائج التي أسفرت عنها معاملات الارتباط، يتضح أنها جميعاً تراوحت بين (٠,٧٤٥ – ٠,٩٣٦)، وهى جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وبذلك يكون المقياس مُناسباً للتطبيق على مجموعة البحث الأساسية .

حساب الثبات لمقياس الاستمتاع بالتعلم:

طريقة ألفا كرونباخ : بعد تطبيق مقياس الاستمتاع بالتعلم علي مجموعة التجربة الاستطلاعية، تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ووُجد أن معامل الثبات للمقياس ككل كما يحددها تطبيق المعادلة، يتضح من النتائج أن قيم معامل الثبات كما أسفر عنها تطبيق معادلة(ألفا كرونباخ) تراوحت فيما بين (٠,٧٨٥ – ٠,٩١٩) أما بالنسبة للمقياس ككل هى (٠,٩٤٠) وهى قيمة مرتفعة، وهذا يُعد ثبات المقياس قيد البحث .

تحديد الزمن اللازم لأداء مقياس الاستمتاع بالتعلم : تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن المقياس؛ بتسجيل الزمن الذي استغرقه أول طالب انتهي من الاجابة عن عبارات المقياس، واخر طالب انتهي من الاجابة عن عبارات المقياس، ثم حساب المتوسط الحسابي.

زمن المقياس= ٣٥ دقيقة + ٥ دقائق (للتعليمات)= ٤٠ دقيقة

الصورة النهائية للمقياس: بلغ عدد عبارات المقياس بعد إجراء التعديلات السابقة (٥٠) عبارة والدرجة النهائية لمقياس الاستمتاع بالتعلم (١٥٠) درجة، والدرجة الصغرى (٥٠) درجة،

تجربة البحث:

التطبيق القبلي لأدوات البحث:

بعد التحقق من صدق وثبات فقرات اختبار التفكير المنظومي والاستمتاع بالتعلم قام الباحث بتطبيق الاختبار قبلياً علي كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة في بداية النصف الثاني من العام الدراسي –٢٠٢١م وبعد ذلك تم تصحيح الاختبار ورصد الدرجات.

التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة: قام الباحث بتطبيق الأدوات على طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية، وبعد ذلك تم تصحيح الإجابات ورصد الدرجات، وللتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في كلٍ من اختبار التفكير المنظومي والاستمتاع بالتعلم ، وتم استخدام اختبار " ت" للمجموعات المستقلة للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين على تلك الأدوات، وتوضح الجدلين التاليين الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية، ومستوى الدلالة الإحصائية وذلك اختبار التفكير المنظومي والاستمتاع بالتعلم قبلياً.

ويتضح من النتائج عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مهارات الاختبار وهى (إدارة العلاقات المنظومية، تحليل المنظومات، تركيب المنظومات، تقويم المنظومات)، والدرجة الكلية للاختبار؛ حيث جاءت جميع قيم "ت" المحسوبة أقل من القيمة الجدولية حيث "ت " الجدولية (عند مستوى ٠,٠٥) ودرجات حرية (٥٨)= (١,٩٨) مما يدل علي تكافؤ المجموعتين في اختبار التفكير المنظومي القبلى.

كما يتضح من النتائج عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في أبعاد مقياس الاستمتاع بالتعلم وهى (الرضا عن التعلم، العزوف عن التعلم، الانتماء للمجتمع العلمي، المثابرة، الثقة والقدرات العلمية الذاتية، القلق عند التعلم) ، والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث جاءت جميع قيم "ت" المحسوبة أقل من القيمة الجدولية حيث "ت " الجدولية (عند مستوى ٠,٠٥) ودرجات حرية (٥٨)= (١,٩٨) مما يدل علي تكافؤ المجموعتين في مقياس الاستمتاع بالتعلم القبلى.

المرحلة الثانية: تنفيذ التجربة

قام الباحث بتنفيذ التجربة على مجموعة البحث التجريبية بالتدريس بواقع ثلاث حصص أسبوعياً، وقد استعرقت التجربة مدة ٥ أسابيع، وذلك في حضور معلمة الفصل لتسجيل أي ملاحظات أثناء سير الدرس. وقام الباحث بإعطاء فكرة للطلاب عن استراتيجية التعلم الموجه ذاتياً وكيفية سير الدروس وعن أدوارهم في أثناء الحصة.

المرحلة الثالثة: التطبيق البعدي لأدوات البحث

بعد الانتهاء من التدريس للمجموعة التجريبية، وكذلك التدريس للمجموعة الضابطة قام الباحث بالتطبيق البعدي لاختبار التفكير المنظومي ومقياس الاستمتاع بالتعلم بعدياً، على المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد ذلك تم تصحيح الادوات، ورصد الدرجات.

نتائج البحث

١) الفرض الأول" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنظومي لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار " ت " للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنظومي، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٦)

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنظومي

مهارات التفكير المنظومي	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
إدارة العلاقات المنظومية	التجريبية	٣٠	٣,٧٤	٠,٤٤٣	١٤,٧١٨	٥٨	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٢	٠,٥٤٢			
تحليل المنظومات	التجريبية	٣٠	٥,٢٣	٠,٧٧	١٣,٥٨٢	٥٨	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٢,٦٩	٠,٧٩٦			
تركيب المنظومات	التجريبية	٣٠	٣,٦٦	٠,٤٨٢	١١,٦٦٤	٥٨	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	١,٩٧	٠,٧٠٧			
تقويم المنظومات	التجريبية	٣٠	٣,٧٤	٠,٤٤٣	١٧,٨٨٣	٥٨	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	١,٦	٠,٥٥٣			
الدرجة الكلية لاختبار التفكير المنظومي	التجريبية	٣٠	٢٢,٦٩	١,٦٧٦	٢٥,٥٧٧	٥٨	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	١١,٤٩	١,٧٢١			

من الجدول السابق يتضح أنه: بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار التفكير المنظومي: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير المنظومي بعدياً لصالح المجموعة التجريبية **(المتوسط الأكبر=٢٢,٦٩)**، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٢٥,٥٧٧) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠,٠١.

ومن نقبل الفرض الأول" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنظومي لصالح المجموعة التجريبية".

٢) الفرض الثاني "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنظومي لصالح التطبيق البعدي".

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنظومي، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٧)

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنظومي

مهارات التفكير المنظومي	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
إدارة العلاقات المنظومية	قبلي	٣٥	١,٧٧	١,١٩٠	١٠,٨٩٤	٣٤	٠,٠١
	بعدي	٣٥	٣,٧٤	٠,٤٤٣			
تحليل المنظومات	قبلي	٣٥	١,٨	١,١٥٨	١٩,٥٥٨	٣٤	٠,٠١
	بعدي	٣٥	٥,٢٣	٠,٧٧			
تركيب المنظومات	قبلي	٣٥	١,٤	١,٠٣٥	١١,٣٩٦	٣٤	٠,٠١
	بعدي	٣٥	٣,٦٦	٠,٤٨٢			
تقويم المنظومات	قبلي	٣٥	١,٥١	٠,٩٥١	١٢,١٢٩	٣٤	٠,٠١
	بعدي	٣٥	٣,٧٤	٠,٤٤٣			
الدرجة الكلية لاختبار التفكير المنظومي	قبلي	٣٥	٨,٦٩	١,٩٨٢	٣٠,٥٤٤	٣٤	٠,٠١
	بعدي	٣٥	٢٢,٦٩	١,٦٧٦			

من الجدول السابق يتضح أنه: بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنظومي لصالح التطبيق البعدي **(المتوسط الأكبر=٢٢,٦٩)**، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٣٠,٥٤٤) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠,٠١.

ومن ثم نقبل الفرض الثاني الذي ينص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنظومي لصالح التطبيق البعدي".

- حساب فعالية استخدام التعلم الموجه ذاتياً في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الأساسية، من خلال معادلة " ماك جويجان" التالية:

لبيان فعالية المعالجة التجريبية التعلم الموجه ذاتياً في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الأساسية، تم حساب الفعالية، يتضح من النتائج أن فعالية استخدام التعلم الموجه ذاتياً في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الأساسية كبيرة، حيث جاءت قيم الفعالية لمهارات التفكير المنظومي في المدى(٨١,٦٧%-٨٩,٥٥%)، وبالنسبة للاختبار ككل= ٨٥,٨٤%.

ثانياً: النتائج الخاصة بالاستمتاع بالتعلم:

أ- النتائج الخاصة باختبار الفرض الثالث:

استخدم الباحث اختبار الفرض الثالث الذى نص على: "**يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاستمتاع بالتعلم لصالح المجموعة التجريبية**، اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في مقياس الاستمتاع بالتعلم بعدياً، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٨)

قيم "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الاستمتاع بالتعلم بعدياً

مقياس الاستمتاع بالتعلم	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	التجريبية	٣٠	١١٦,٠٦	٨,٦١٦	٤,٦١	٥٨	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	١٠٢,٢٩	١٥,٤٣٢			

من الجدول السابق يتضح وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الاستمتاع بالتعلم بعدياً لصالح المجموعة التجريبية **(المتوسط الأكبر=١١٦,٠٦)**، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٤,٦١) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

ومن ثم نقبل الفرض الثالث" يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاستمتاع بالتعلم لصالح المجموعة التجريبية".

ب- النتائج الخاصة باختبار الفرض الرابع:

استخدم الباحث اختبار الفرض الرابع الذى نص على" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق**

البعدي لمقياس الاستمتاع بالتعلم لصالح التطبيق البعدي"، اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الاستمتاع بالتعلم، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٩)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الاستمتاع بالتعلم

مقياس الاستمتاع بالتعلم	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	قبلي	٣٠	٩٦,٠٩	١٥,٠٤٤	٧,١٨٥	٢٩	٠,٠١
	بعدي		١١٦,٠٦	٨,٦١٦			

من الجدول السابق يتضح وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية لمقياس الاستمتاع بالتعلم لصالح التطبيق البعدي **(المتوسط الأكبر=١١٦,٠٦)**، حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٧,١٨٥) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

ومن ثم نقبل الفرض الرابع" يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الاستمتاع بالتعلم لصالح التطبيق البعدي".

حساب حجم تأثير استراتيجية التعلم الموجه ذاتياًفي تنمية الاستمتاع بالتعلم لدى طلاب الصف السادس الأساسي.

لبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية (استراتيجية التعلم الموجه ذاتياً) في تنمية الاستمتاع بالتعلم لدى طلاب الصف السادس الأساسي، تم حساب حجم التأثير ($\eta 2$)، و يتضح من النتائج أن حجم تأثير **(استراتيجية التعلم الموجه ذاتياً المدعوم ببعض الوسائط)** في تنمية الاستمتاع بالتعلم لدى طلاب الصف السادس الأساسي كبير، حيث جاءت قيمة حجم التأثير (٠,٦٠٢) .

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد حسين اللقاني، وعلي أحمد الجمل (١٩٩٩). م*عجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.

٢. أكرم عبد القادر فراونة (٢٠١٨). اثراء محتوى مقرر التكنولوجيا للصف الثانى عشر فى ضوء مهارات التفكير المنظومي، *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، المجلد السابع، العدد الرابع، ص ص ١٢٠- ١٩٥.
٣. أكرم فتحي مصطفى(٢٠٠٨). *الوسائط المتعددة التفاعلية، رؤية تعليمية في التعليم عبر برامج الوسائط المتعددة التفاعلية* . ط١. القاهرة: عالم الكتب.
٤. حسنين الكامل (٢٠٠٤). التفكير المنظومي، *المؤتمر العربى الرابع - المدخل المنظومى فى التدريس والتعلم*، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس.
٥. ذكية بنت صالح المالكي (٢٠١٥). تحليل محتوى كتاب القراءة لطالبات الصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات التفكير المنظومي ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، الرياض.
٦. رضا مسعد السعيد (٢٠٠٥). نموذج منظومي ثلاثي البعد لتنظيم محتوى المناهج المدرسية ، *المؤتمر العلمي الخامس حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم نحو منظومة التعليم في الوطن العربي*، مركز تطوير تدريس العلوم ، جامعة عين شمس، ١٦- ١٧ أبريل، القاهرة.
٧. رونـاد أورليخ وريتشارد كالاهان(٢٠٠٣). *استراتيجيات التعليم الدليل نحو تدريس أفضل*، ترجمة: عبد الله أبو نبعة، ط١، عمان: دار حنين للنشسر والتوزيع.
٨. سعد زاير وفارس حسن (٢٠١٤). برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير المنظومي لطلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية* ، جامعة بابل ، العدد ١٨، ص ص ٢٨٨- ٣٠٢.
٩. سليم محمد أبو عودة (٢٠٠٦). أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة.
١٠. عاصم محمد عمر (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الإنفوجرافيك في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصري والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، مجلة *التربية العلمية*، يوليو، المجلد التاسع عشر، العدد الرابع، ص ص ٢٠٧- ٢٨٦.
١١. عاطف حمدي محمود (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجيتي التعلم الإلكتروني" مجموعات العمل الإلكتروني & التعلم الموجه ذاتياً "في تنمية الأداء المهاري في مادة الحاسب الآلي لدى

طلاب الصف الثاني الثانوي، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، المجلد ٢٦، العدد الثاني، ص ص ٢٧٧- ٣٢٢.

١٢.عبد الحميد اليعقوبي (٢٠١٠). برنامج تقني يوظف استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة.

١٣.عبد الناصر الجراح (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم الموجه ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك ، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، المجلد السادس، العدد الرابع، ص ص ٣٣٣- ٣٤٨.

١٤.عبد الواحد الكبيس (٢٠١٠). *التفكير المنظومي توظيفه في التعلم والتعليم استنباطه من القرآن الكريم* . عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

١٥.عماد عطا شحروري (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تدريبي مبني على المهارات المعرفية وما وراء المعرفية والانفعالية في تنمية الدافعية للتعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

١٦.فاطمة عبد السلام أبو الحديد (٢٠١٧). برنامج مقترح قائم على نظام الفورمات System Mat 4 وفاعليته فى علاج عسر الحساب وتنمية الاستمتاع بتعلمه لذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، *مجلة تربويات الرياضيات*، المجلد ٢٠، العدد ٦، ص ص ٤٧- ١٠٩.

١٧.فؤاد اسماعيل عياد (٢٠١٤). التفكير النظامي وعلاقته بالأداء الأكاديمي والقدرة على التخيل لدى الطالبات الخريجات في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا ، *مجلة العلوم التربوية*، العدد الرابع، الجزء الأول، أكتوبر، ٢٩٠- ٣٣٠.

١٨.ماهر مفلح الزيادات. (٢٠١٠). فاعلية التدريس باستخدام النموذج المنظومي المعرفي الشامل في التحصيل الفوري والمؤجل و تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التاريخ، *مجلة المنارة للبحوث* والدراسات، المجلد ١٦، العدد ٥، ص ص ٢٩٤- ٢٦٧.

١٩.محمد عبد القادر النمر (٢٠٠٤). أثر المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات على التحصيل الدراسي والمهارات العليا للتفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٢٠.محمد عسقول ومنيرحسن (٢٠٠٧). أثر استخدام الوسائل المتعددة في تنمية التفكير المنظومي في مادة التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، *مجلة العلوم والقياس النفسي*، العدد الثالث، جامعة الأزهر، فلسطين، ص ص ٦٥- ٩٢.
٢١.محمد عطية خميس(٢٠٠٣). *منتوجات تكنولوجيا التعليم* ،القاهرة ،دار الكلمة .
٢٢.محمد لخضر ابن زهرة (٢٠١٥). الاستعداد لممارسة التعلم الموجه ذاتياً وعلاقته بسمتي الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي ، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح.
٢٣.محمد محمود الحيلة(٢٠٠٠). *تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق*، ط٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٢٤.محمود أحمد عبد القادر (٢٠١٥). فاعلية برنامج أنشطة رياضية وفنية لها روابط بهندسيات جديدة مع الاستعانة ببرمجيات تفاعلية وديناميكية في تنمية الاستدلال البصري والاستمتاع بدراسة هندسة المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٢٥.محمود محمد شبيب (٢٠٠٥). بعض خصائص بيئة التعلم كما يدركها طلاب كلية المعلمين بالرس وعلاقتها بالاندماج ولاستمتاع بالتعلم لديهم، مجلة كلية التربية بأسيوط، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، ص ص ٩٠- ١٣٦.
٢٦.ناصر عبيد الهيتي (٢٠١٥). فاعلية استعمال استراتيجية ما وراء المعرفة (K. W. L) في التحصيل والتفكير المنظومي لطالبات الصف الرابع العلمي في مادة الرياضيات ، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، العدد الثاني، ص ص ٤٧٧- ٥١٢.
٢٧.نجلاء محمد فارس (٢٠١٣). فاعلية التعلم الإلكتروني الموجه ذاتيا في تنمية مفاهيم الحماية من التعدي الالكتروني والقدرة على التنظيم الذاتي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة جنوب الوادي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط ، المجلد التاسع والعشرون، العدد الثاني، أبريل، ص ص ٢٣٢- ٢٧٩.
٢٨.هبه عبد الله الحازمي (٢٠١٤). فاعلية استخدام التعليم الموجه نحو الفرد في تحصيل واحتفاظ طالبات الصف الثاني المتوسط في مقرر العلوم بالمدينة المنورة، مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور، المجلد السادس، العدد الأول، ص ص ٥٤١- ٥٦٩.

٢٩.وداد عبد السميع نور الدين (٢٠١٧). مدى اكتساب مكونات التعلم الموجه ذاتياً لدى طالبات كليات العلوم بالجامعات في محافظة جدة في ضوء بعض المتغيرات : دراسة مقارنة، مجلة العلوم التربوية، المجلد ٢٥، العدد الرابع، أكتوبر، ص ص ٥٠٦- ٥٤١.

٣٠.وليد شوقي سحلول (٢٠١٥). مهارات التعلم الموجه ذاتيا لدى طلبة جامعة الزقازيق و درجة استعدادهم له، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٣٩، الجزء الثالث، ص ص ٢٩٠- ٢٣٥.

٣١.وليم عبيد وعزو عفانة (٢٠٠٣). التفكير والمنهاج المدرسي . الكويت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

٣٢.يحي بن عبد الله الرافعي (٢٠١٦). الفروق في مهارات التعلم الموجه ذاتيا في ضوء متغير النوع والتخصص والمرحلة الدراسية وقدرتها التنبؤية بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد، *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، العدد ٦٢، ص ص ١٤٦- ١٨٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية

33. Alkan, F., & Erdem, E. (2013). The effect of self-directed learning on thesuccess, readiness, attitudes towards laboratory skills and anxiety inlaboratory. Hacettepe Universitesi Journal of Education, 44, 15-26.
34. Brockett, R. & Hiemstra, R. (2009). Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice. London and NewYork: Routledge.
35. Collins, A. (2006). How society can foster self-directed learning. HumanDevelopment, 49,4, 225-228.
36. Edmondson, R., Boyer, L., & Artis, B. (2012). Self-directed learning: Ameta-analytic review of adult learning constructs. InternationalJournal of Education Research, 7, 1,40-48.
37. Grevcson, G., & Spencer, J. (2005). Self-directed learning - the importanceof concepts and contexts. Medical Education, 39,4, 348-349.
38. Huang, M. (2008). Factors influencing self-directed learning readinessamongst Taiwanese nursing students. Doctoral Thesis, QueenslandUniversity of Technology.
39. Murray, H. (2010). Goal achievement through self-directed learning andself-regulation in young adulthood. Master Thesis, Regis University.
40. Nepal, K., & Stewart, R. (2010). Relationship between self directedlearning readiness factors and learning outcomes in third

yearprojcct-bascd engineering design course. Proceedings of the 2010AaeE Conference, Sydney, 496-503.
41. Williamson, S. (2007). Development of a self-rating scale of self-directedlearning. Nurse Researcher, 14,2,66-83.