جامعة عين شمس
(كلية البنات للآداب والعلوم والتربية)
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

وحدة النشر العلمي

مجلة البحث العلمي في التربية

مجلة محكمة ربع سنوية

العدد 6 المجلد 23 2022

مجلة البحث العلمي في التربية (JSRE)

دورية علمية محكمة تصدر عن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس.

الاصدار: ربع سنوية.

اللغة: تنشر المجلة الأبحاث التربوية في المجالات المختلفة باللغة العربية والإنجليزية

مجالات النشر: أصول التربية -المناهج وطرق التدريس -علم النفس وصحة نفسية -تكنولوجيا التعليم -تربية الطفل.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ٢٣٥٦-٨٣٤٨
الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني ٢٣٥٦-٨٣٥٦

التواصل عبر الإيميل
jsre.journal@gmail.com

استقبال الأبحاث عبر الموقع الاكترونى للمجلة
https://jsre.journals.ekb.eg

فهرسة المجلة وتصنيفها
١- الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية The Arabic Citation Index -ARCI
٢- Publons
٣- Index Copernicus International
Indexed in the ICI Journals Master List
٤- دار المنظومة - شمعة

تقييم المجلس الأعلى للجامعات
حصلت المجلة على (٧ درجات) أعلى درجة في تقييم المجلس الأعلى للجامعات قطاع الدراسات التربوية.

رئيس التحرير

أ.د/ أميرة أحمد يوسف سليمان
عميدة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
جامعة عين شمس

نائب رئيس التحرير

أ.د/ حنان محمد الشاعر
وكيلة كلية البنات للدراسات العليا والبحوث
جامعة عين شمس

مدير التحرير

أ.م.د/ أسماء فتحي توفيق
أستاذ علم النفس المساعد بقسم تربية الطفل
كلية البنات - جامعة عين شمس

المحرر الفني

أ.نور الهدي علي أحمد

سكرتير التحرير
نجوى إبراهيم عبد ربه عبد النبى

فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتى لـ Kolb في التفكير الاستراتيجي لدى طلاب الجامعة

د/ أحمد عبد الهادى ضيف كيشار*

المستخلص:

هدف البحث إلى التحقق التجريبي من فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتى لكولب (Kolb) في التفكير الاستراتيجي لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، وشارك في البحث اثنان وستون طالبًا من بين طلاب قسم علم النفس بكلية الآداب، تم تقسيم المشاركين إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، كل منهما تتكون من واحد وثلاثون طالبًا، حيث أعد الباحث مقياس التفكير الاستراتيجي بهدف التحقق من فعالية المعالجة التجريبية في المتغير التابع، كما أعد البرنامج التدريبي القائم على نظرية التعلم الخبراتى، وتعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي بواقع اثنتين وعشرين جلسة بمعدل جلستين أسبوعيًا، والأخرى ضابطة لم تتلق تدريباً، وبعد الانتهاء من التدريب على البرنامج تم تطبيق مقياس التفكير الاستراتيجي بعد التحقق من الخصائص السيكومترية له، واستخدم الباحث بعض الأساليب الاحصائية لتحليل النتائج مثل : المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري ، واختبار ت، وأشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التفكير الاستراتيجي لصالح المجموعة التجريبية، واستمرارية ذلك الأثر خلال القياس التتبعي للمجموعة التجريبية بعد مرور أربعة أسابيع من القياس البعدي، وتم تفسير تلك النتائج في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحوث السابقة والإطار النظري.

الكلمات المفتاحية: نظرية التعلم الخبراتى– التفكير الاستراتيجي – طلاب كلية الآداب.

المقدمة:

يُعد مفهوم التعلم الخبراتى الدافع القوي للتعلم، ويوفر للطلاب فرصًا للتعلم عن طريق الممارسة، ويزودهم بفرص لتطبيق معارفهم في المواقف الحقيقية، ويتيح للطلاب مواجهة المواقف والمشكلات المعقدة، ويحفزهم على التفكير في معرفتهم الحالية ونقل خبراتهم السابقة إلى سياق جديد، كما أنه يُكسب الطلاب أفكارًا ومبادئ ومهاراتٍ وقيمً جديدةً؛ تساعد الطلاب على أن يصبحوا متعلمين مدى الحياة، ويساهم في تعزيز خبراتِهم وتطويرِ مهاراتهم من أجل التوظيف في المستقبل.

* أستاذ علم النفس التربوي المشارك ـ عمادة الدراسات المساندة ـ جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية.
* البريد الإلكتروني: akeshar444@gmail.com

تاريخ إستلام البحث :١٩/ ٦/ ٢٠٢٢ تاريخ قبول البحث :٢٦/ ٧/ ٢٠٢٢ تاريخ النشر الالكترونى : ٦/ ٢٠٢٢

ويُشار إلى التعلم الخبراتى على أنه التعلم من خلال العمل، والتعلم من خلال الخبرة، والتعلم من خلال الاكتشاف (Sachdeva, 2017; Agsalog,2019)، ويشجع التعلم الخبراتى الطلاب على زيادة مشاركتهم في الأنشطة التي تؤدي إلى تعلم أعمق (Young, Caudill and Murphy, 2008; Chavan, 2009). ، ويشير(Gorghiu and Santi, 2016; Tahir, 2017) إلى إن التعلم الخبراتى يشجع الطلاب على أن يكونوا نشيطين في عملية التعلم، ويتفق كل من (Gorghiu and Santi, 2016; Bagh, 2018; Dieu and Kim, 2018; Agsalog, 2019) على أن التعلم الخبراتى يوفر للطلاب الفرصة لاكتساب المعارف والمهارات من خلال الخبرات المباشرة في مهام التعلم، والتفكير في تلك الخبرات وتحويلها إلى خبرات وظيفية جديدة وتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة في حياتهم اليومية ومن ثم يعزز مواقف الطلاب الإيجابية تجاه عملية التعلم.

ويوضح Kolb and Kolb (2017, 8) أن التعلم الخبراتى يُحسن ذاكرة الطلاب، ويشكل معتقداتهم حول التعلم وحول الذات، ويزيد من وعيهم الذاتي، ويساهم في تحسين الوعي بخبرات الآخرين. ويرى Efstratia (2014, 1256) أن التعلم الخبراتى يُنمي قدرات الطلاب، ويحفزهم على التفكير الإبداعي. لذلك يرى (Kim, 2019; Qadir and Kamal, 2022) أن نظرية التعلم الخبراتى توفر إطارًا تكامليًا لفهم عملية التعلم. ويتفق كل من (Healey, and Jenkins, 2000; Dernova, 2015; Roland, 2017) علي إن نظرية التعلم الخبراتى لكولب (Kolb) تشجع الطلاب على التفكير في معرفتهم الحالية، ونقل خبرات التعلم السابقة في اكتساب أفكارٍ ومبادئَ ومهاراتٍ جديدةٍ، وتزودهم بالتغذيةِ الراجعةِ لتعزيز تعلمهم.

يتضح مما سبق أن نظرية التعلم الخبراتى تركز على الطالب وعلى خبرات التعلم الواقعية، وذلك لتطوير الخبرات لديهم خاصة الخبرات التي تتم داخل قاعات الدراسة والتي بدورها تدفعهم داخلياً نحو عملية التعلم، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه كل من (Dragoni, Oh, Vankatwyk and Tesluk. 2011, 838) أن الخبرات المتراكمة للطلاب بمرور الوقت تؤثر على كفاءة التفكير الاستراتيجي، ويتم تعزيزه من خلال الأدوار التي يمر بها طوال حياته المختلفة، ولذلك يعتبر Casey and Goldman (2010,170) نظريات التعلم القائمة على الخبرة والتي من بينها نظرية التعلم الخبراتى لكولب يمكن أن تساهم في تطوير التفكير الاستراتيجي.

ويتم تقديم تعلم التفكير لدى الطلاب بشكل استراتيجي كعملية تجريبية ديناميكية وتفاعلية ومتكررة مع عوامل فردية وتنظيمية كأجزاء نموذجية تفاعلية (Casey and Goldman, 2010, 170). والتفكير الاستراتيجي هو طريقة معينة للتفكير بخصائص محددة يمكن تمييزها بوضوح (Mellon and Kroth, 2013,70) ويوصف التفكير الاستراتيجي بأنه طريقة تفكير خاصة للقائد تتيح له الفرصة لتحليل العمليات الشاملة واستخدام استراتيجية فعالة للتطوير المستقبلي (Dushkov, 2018, 26675). ويشير Sa'ari (2019, 118) إلى أن التفكير الاستراتيجي هو عملية تحدد الطريقة التي يفكر بها الأفراد في المستقبل، ويقيمون، ويعرضون، ويبنون المستقبل بأنفسهم وللآخرين في مؤسساتهم. والتفكير الاستراتيجي كعملية تركيبية يستخدم الحدس والإبداع (Larson and Hansen, 2005; Pisapia, Pang, Hee, Lin and Morris, 2009)

ويمكن تطوير التفكير الاستراتيجي بمرور الوقت عند اكتساب الخبرة من خلال تطبيق المعرفة (Weaver, 2014, 111). والتفكير الاستراتيجي هو نشاط قيادي مميز موجه نحو اكتشاف استراتيجيات

جديدة وخيالية وتنافسية وتصور للمستقبل (Mellon and Kroth, 2013,70). ويصبح الطلاب في المرحلة الجامعية قادرين على التفكير بشكل أكثر تجريدًا، ومن ثم يرتبط تعلمهم بالتفكير بشكل استراتيجي في تلك المرحلة وذلك لأنهم يحصلون على أدوات معرفية جديدة تعتمد بشكل كبير على خبراتهم والتي يمكن أن تساهم في تنمية التفكير الاستراتيجي لديهم، وذلك نظراً لوجود علاقة موازية بين الخبرة وتطور الدماغ.

ونظراً لأهمية التفكير الاستراتيجي للطلاب ، فقد اهتم كثير من علماء النفس والباحثين بدراسته ومن بين هؤلاء: (Toto, Colledge, Frederick and Pung, 2014) (التميمى، ٢٠١٨؛ عيسى وخليفة، ٢٠١٨، حيث أظهرت النتائج المستخلصة من تلك البحوث وجود مؤشرات تدل على الافتقار إلى التفكير الاستراتيجي الفعال في المؤسسات المختلفة Goldman, Scott and Follman, 2015; Dionisio, (2017، وانخفاض في مستوى التفكير الاستراتيجي لدى طلاب الجامعة كما أشار كل من عيسى وخليفة (٢٠١٨)، مما أوعز للباحث بضرورة تحسينه لأهميته في اكتشاف طرق جديدة مبتكرة وغير تقليدية ومحاولة التطلع للمستقبل، وتشجيعهم على الالتزام والعمل نحو الرؤية الجديدة والتي بدورها تحقق النجاحات لدى الطلاب في دراستهم الأكاديمية، لذلك فقد صُممت بعض البرامج التدريبية التي تقوم على استخدام نظرية التعلم الخبراتى واستراتيجياتها في مواقف التعلم المختلفة، ومن بين تلك البرامج نظرية واستراتيجيات التعلم الخبراتى كما في بحث كل من (Weinberg, Basile and Albright, 2011, Reshmad'sa and Vijayakumari, 2017; Leal-Rodríguez and Albort-Morant 2019).

ومن ثَم، فإن البحث الحالي تناول برنامجاً تعليمياً قائماً على نظرية التعلم الخبراتى (لكولب) لدى طلاب الجامعة آخذاً في اعتباره أن العديد من نتائج البحوث السابقة التي ركزت على فعالية التدريب على هذه النظرية التي تتعلق بالتعلم الخبراتى في المتغيرات التابعة الأخرى، وتشير البحوث إلى وجود تناقض بين نتائجها من حيث تأثيرها الدال في المتغيرات التابعة المختلفة مع الطلاب، وقد أسفرت نتائج بعض تلك البحوث عن وجود تأثير دال للتعلم الخبراتى في المتغيرات التابعة المختلفة كما في بحث كلٍ من (ThiHuongLan, Huyen and Huong, 2017; Chesimet, Githua and Ng'eno (2016); Akhtar and Hussain, 2019; Leal-Rodríguez and Albort-Morant, 2019)، كما أوضحت نتائج بعض البحوث عدم وجود أثر دال للبرنامج القائم على نظرية التعلم الخبراتى في مواقف التعلم المختلفة، كما في بحث كلا من(Weaver, 2014; Wynn, 2018) . تأسيسا على ما تقدم، قام الباحث الحالي بدراسة مدى تأثير برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتى في التفكير الاستراتيجي لدى طلاب الجامعة.

مشكلة البحث:

أشارت نتائج البحوث السابقة إلى أهمية تحسين التفكير الاستراتيجي في المراحل التعليمية المختلفة وخاصة الطلاب الذين يدرسون في المرحلة الجامعية، مثل بحث (Toto et al. 2014; Farouk and Elfateh, 2016؛ إبراهيم، ٢٠١٦؛ ابو الحديد، ٢٠١٩) وأوضحت نتائج تلك البحوث تبعاً لأبعاد التفكير الاستراتيجي المستهدف بحثه وجود ضعف في مستوى التفكير الاستراتيجي لدى طلاب الجامعة، كما أوصت بأهمية تنميته، حيث يرى كل من (Goldman et al. 2015; Dionisio, 2017; Piórkowska, Witek-Crabb, Lichtarski, Wilczyński, and Wrona, 2021) على وجود قصور في التفكير الاستراتيجي لدى الطلاب من الناحية النظرية والعملية. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه

إبراهيم (٢٠١٦، ٤٤) إلى وجود قصور في التفكير الاستراتيجي لدى طلاب الجامعة. ويرى كلا من (عيسى وخليفة، ٢٠١٨؛ أبو الحديد، ٢٠١٩) أن طلاب الجامعة لا يقومون بالتخطيط المستقبلي أثناء دراستهم الأكاديمية، ولا يحددون أهداف بعيدة المدى، وأن قدرتهم على التفكير استراتيجياً في مواجهة المواقف والمشكلات الصعبة ضعيفة.

ويرى الباحثُ في حدودِ ما اطلع عليه - إغفالَ البحوث العربية والأجنبية لهذا الشأن؛ ولهذا تتضح أهمية دراسة التفكير الاستراتيجي. ولتحسين ذلك المتغير؛ فإنه يمكننا استخدام برنامج تدريبي قائـم على نظرية التعلم الخبراتى لـكولب (Kolb) يهدف إلى تحسين مستوى التفكير الاستراتيجي لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الطائف؛ حيث يُعَد هذا الهدف هو الدافع الرئيس الذي شجع الباحث الحالي على القيام بهذا البحث، مما قد يسهم بقوة في سد تلك الفجوة العلمية.

ولقد تم تحديد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتى لـ Kolb في التفكير الاستراتيجي لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الطائف؟ وقد تتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- هل توجد فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التفكير الاستراتيجي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التفكير الاستراتيجي؟

هدف البحث:

١- الكشف عن فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التعلم الخبراتى لـ Kolb في التفكير الاستراتيجي لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الطائف.

٢- التعرف على مدى استمرارية فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التعلم الخبراتى لـ Kolb في التفكير الاستراتيجي لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الطائف بعد توقف تنفيذ البرنامج بأربعة اسابيع.

أهمية البحث:

- تأتى أهمية البحث الحالي من إمكانية تقديمه لتفسير علمي لدور التدريب على أنموذج كولب (Kolb) للتعلم الخبراتى في التفكير الاستراتيجي لدى طلاب الجامعة.

- يقدم البحثُ الحالي أدوات جديدة كمقياس مقنن لقياس التفكير الاستراتيجي، وبرنامج قائم على نظرية التعلم الخبراتى لكولب (Kolb) تم إعدادهما لتتناسب مع طلاب الجامعة.

- قد تفيد نتائج البحث الحالي أعضاء هيئة التدريس، وخاصةً عند إعدادهم لبرامج تدريبية تهدف إلى تحسين مستوى التفكير الاستراتيجي، وكذلك في تطوير برامج البكالوريوس بالجامعة بشكل يؤدى إلى تحسين وتنمية التفكير الاستراتيجي لدى الطلاب.

- الخروج بمجموعة من التوصيات بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي، والتي قد تسهم في إعداد أجيال قادرة على التفكير الاستراتيجي ولديهم قدرة على الإبداع وحل المشكلات ووضع خطط مستقبلية أثناء تحملهم المسؤولية في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

١- **التعلم الخبراتى: Experiential learning** يمكن تعريف التعلم الخبراتى إجرائيًا في هذا البحث بأنه مجموعة من الاجراءات المتتابعة التي تقوم على مبادئ التعلم من خلال الخبرة، وتتكون من أربع مراحل دائرية متمثلة في: الخبرة المادية، والملاحظة التأملية، والفهم المجرد، والتجريب الفعال؛ وذلك لتنمية التفكير الاستراتيجي لدى طلاب المرحلة الجامعية من خلال قيامهم بالتطبيقات المنظمة لبعض الأنشطة والمهام المرتبطة بمادة علم النفس الاجتماعي.

٢- **التفكير الاستراتيجي: Strategic Thinking** يُعرف بأنه مجموعة من العمليات العقلية التي يوظفها الطالب من أجل تحقيق هدف معين أو مجموعة من الأهداف مستخدماً ما لديه من معارفَ في ضوء عادات وتقاليد مجتمعهٍ، وتتمثل تلك العمليات في: التفكير المنظومى، الوعي الذاتي، الإبداع، الرؤية المستقبلية، التفكير في الوقت المناسب، وتكون في مجملها البُعد الرئيس اللازم للتفكير الاستراتيجي، وتتحدد إجرائياً بمتوسط الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في مقياس للتفكير الاستراتيجي.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بعينة من طلاب قسم علم النفس بكلية الآداب - جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية؛ والمسجلين في المستوى الثاني في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢/١٤٤٣ه، كما يتحدد كذلك بالبرنامج القائم على نظرية التعلم الخبراتى لـكولب (Kolb) المعد، ومقياس التفكير الاستراتيجي.

الإطار النظري والبحوث السابقة:

أولًا: التعلم الخبراتى:

يمكن فهم التعلم الخبراتى على أنه: عملية يقوم من خلالها المتعلم ببناء المعارف والمهارات والقيم من الخبرات المباشرة (Chiu, 2019, 2). والتعلم الخبراتى يركز على تكوين الخبرات التي تسهل عملية التعلم الذاتي (Shiralkar, 2016, 1). ومن ثم يرى Leal-Rodríguez and Albort-Morant (2019, 98) أن تلك المعرفة تنشأ من مزيج من تفكير الفرد وإدراكه وتحويل الخبرات الجديدة والسابقة. ويعرف Bohn and Schmidt (2008, 5) التعلم الخبراتى بأنه يحدث عندما يشارك الطلاب في أنشطة "الحياة الواقعية"، ويتأملون في تلك الأنشطة، واستخدام مهارات التحليل النقدي لديهم لاستنتاج المعرفة المفيدة والمعنى والرؤية من خلال الخبرة، ثم يدمجون فهمهم الجديد في حياتهم اليومية. وتشير نظرية كولب بوضوح لكي يصبح الطالب متعلمًا فعالاً يجب أن يحترم عملية التفكير والشعور والإدراك والتصرف، ويجب على الأفراد إدراك المعلومات والتفكير في كيفية تأثيرها على بعض جوانب حياتهم (Leal-Rodríguez and Albort-Morant, 2019, 98). ويشير Croft, Miller and

Stokowski (2021, 127) إلى أن التعلم الخبراتى يتيح للطلاب تنمية قدر أكبر من الفهم والتفكير في المعرفة بسبب التجربة. ويعرف(Sarkar, Verma and Singh, 2022, 543 التعلم الخبراتى على أنه تحول في معرفة الفرد حيث يمكنهم بناء المعنى من خلال خبراتهم.

يتضح مما سبق أن التعلم الخبراتى هو الطريقة التي يمكن من خلالها تحويل الخبرات المباشرة للطلاب إلى الاستخدام الجيد في عملية التعلم لتحقيق التعلم الفعال، وذلك من خلال العمل والمشاركة النشطة، وأن الطلاب يعتبرون شركاء نشطين في عملية التعلم، وأن الخبرة السابقة هي الأساس الذي يقوم عليه التعلم الحالي.

نظرية التعلم الخبراتى ومبادِؤها:

تقدم نظرية التعلم الخبراتى نموذجاً شاملاً لعملية التعلم من جهة، ونموذج آخر متعدد الإبعاد للنمو الإنساني لكولب من جهة أخرى، وترجع جذور نظرية التعلم الخبراتى إلى عمل العلماء البارزين في القرن العشرين الذين أعطوا الخبرة دورًا مركزيًا في نظرياتهم في التعلم البشري والتنمية، ومن بين هؤلاء جون ديوي، وكيرت لوين، وجان بياجيه، ووليام جيمس، وكارل يونج، وباولو فريري، وكارل روجرز وآخرون (Schellhase, 2006; Kolb and Kolb, 2012; Uzun and Uygun, 2022). ونظرية التعلم الخبراتى هي نظرية تعلم شمولية تنطوي على مزيج من الخبرة والإدراك والوعي والسلوك في التعلم .(Kolb, 1484, 20). وتفترض نظرية كولب للتعلم الخبراتى أن التعلم هو عملية معرفية تتضمن التكيف المستمر مع بيئة الفرد والتفاعل معه، ومن ثم يُكونُ الطلاب المعرفة من خلال الخبرة (Bergsteiner, Avery and Neumann, 2010, 30).

وتم بناء النظرية على ستة مبادئ مشتركة بين هؤلاء العلماء وهذه المبادئ، هي أن التعلم: (أ) عملية: يجب أن ينخرط الطلاب في عملية تعزز التعلم بشكل أفضل من خلال التعليق على فعالية جهود التعلم؛ (ب) مستمدة من الخبرة: من الأفضل أن يوجه التعلم تصورات الطالب وأفكاره حول موضوع ما حيثُ يمكن فحصها واختبارها ودمجها مع أفكار جديدة وأكثر دقة؛ (ج) عملية جدلية: يتطلب التعلم حل النزاعات بين مختلف أنماط التفكير والعمل والشعور والتفكير؛ (د) شمولية وتكاملية: التعلم هو عملية شاملة للتكيف مع العالم ؛ (هـ) تفاعل بين الفرد والبيئة و (و) ينتج عنه تكوين معرفة جديدة: التعلم التجريبي هو نظرية بنائية للتعلم (Kolb and Kolb, 2005; Kolb, and Kolb, 2009). .

ويرى الباحث الحالي أن التعلم الخبراتى - وإن كان له جذور عمل في القرن الماضي - إلا أنه يمثل اتجاهاً حديثاً، فقد أصبح له معالم ومبادئ محددة تقوم عليها النظرية، وتحديد لكيفية إدارة الموقف التعليمي والمشاركة فيه.

خصائص نظرية التعلم الخبراتى:

يرى Walker (2019, 404) أن نظرية التعلم الخبراتى تجعل مهارات الطالب أكثر وضوحًا في وضع الخطط والأهداف الاستراتيجية، وتوفر فرصًا للطلاب للعمل مع الآخرين في مجموعات، وتقدم خبرات للطلاب، وتشجع على التعلم والمشاركة النشطة، ويذكر Roland (2017, 2982) أن التعلم الخبراتى يوفر فرصًا للطلاب للانخراط في التعلم، والسماح بتطوير التزام شخصي مدروس ومهني للاحتراف من خلال الممارسة التأملية، ويرى(Schellhase (2006, 37 أن التعلم الخبراتى يوفر اتصالاً

فعالاً بين النظرية والتطبيق، ويساعد في ترشيد طريقة الجمع بين أساليب التعلم؛ حيث يصبح التعلم أكثر فعالية دون أي جهد يمكن استخدامها في جميع المجالات، يمكن استخدامها أيضاً من قبل الطالب أو الطلاب أو المنظمات بأكملها، يمكن استخدامها في درس، أو جلسة، أو دورة دراسية طويلة.

مراحل التعلم الخبراتى:

يمر التعلم الخبراتى وفقًا لأنموذج Kolb من أربع مراحل تشكل دورة التعلم هي: ١) الخبرة المادية، ٢) الملاحظة التأملية. ٢) الخبرة المجردة. ٣) التجريب الفعال (النشط) (Kolb,1984, 21). ويمكن وصف مراحل أنموذج كولب (Kolb) للتعلم الخبراتى فيما يلى:

- الخبرة المادية: تمثل تلك الخبرة الأساس المَتين للتعليقات والتأملات المتنوعة التي تم مراجعتها واستيعابها وتصنيفها إلى مفاهيم مجردة، واستخلاص التطبيقات منها في الواقع، بعد أن يتم اختيارها واعتبارها أدلة في إيجاد خبرات تعلمية وحياتية جديدة (سعادة، ٢٠١٤، ٦٠). ويتمثل دور المعلم في وصف النشاط أثناء أداء الطلاب، يتضمن العمل الإبداعي قدرًا معينًا من المعرفة الموجودة مسبقًا بالمجال وتحويله إلى معرفة جديدة (Chesimet et al. 2016, 52) .

- الملاحظة التأملية: وتتم في هذه المرحلة ملاحظة الخبرة الحسية والتفكير فيها ويتعلم الطلاب من خبراتهم موضحين سبب وكيفية حدوث الأشياء ورؤيتها من وجهات نظر مختلفة، فهم يتأملون ويراقبون ويفحصون تجاربهم بشكل ناقد، ويتمثل دور المعلم في تعزيز جو من قبول المشاركين، ويقوم بتصميم الأنشطة التي تساعد الطلاب على بناء المعنى والتفكير بأنفسهم (Akella, 2010; Chesimet et al. 2016).

- الخبرة المجردة: يشكل الطلاب نظريات بناءً على تفسيرهم للأحداث المرصودة والعلاقات المتصورة بينهم، وقد يربطون هذه بالأفكار الموجودة، أو تشكيل أفكار جديدة من ملاحظاتهم، ويقدم الطلاب في هذه المرحلة إجابات للأسئلة الناشئة عن الخبرات من خلال تقديم الحلول وإجراء التعميمات (Falloon, 2019, 140).

- التجريب الفعال: خلال هذه المرحلة يختبر الطلاب الأفكار والمفاهيم لمعرفة إمكانية استخدامهما في المواقف الجديدة أثناء الممارسة، ويؤدى التجريب الفعال إلى اكتساب خبرات جديدة (Murray, 2018, 2).

يتضح مما سبق أنه عندما يتمكن الطالب من تنفيذ جميع مراحل الأنموذج وفقاً للترتيب المنطقي فإنه يحدث التعلم الفعال من خلال المشاركة النشطة للطلاب، وذلك لامتلاكه خبرة مرتبطة بالواقع المحسوس واشتراكه في مواقف التعلم الحقيقية، ومن ثم يلاحظ ويتأمل تلك المواقف، ويحللها ويستنتج منها، ويختبر الفرضية التي فرضها في المواقف التي تواجهه في المستقبل، مما يؤدى إلى وجود خبرات جديدة. ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه نتائج بحث Young et al. (2008) إلى أن الطلاب الذين أكملوا المراحل الأربع من دورة التعلم الخبراتى استخدموا مدخلاً أعمق للتعلم وأدركوا أنهم تعلموا أكثر، على عكس دورات التعلم المختصرة التي أنتجت مدخلاً سطحيًا للتعلم.

وقد لاحظ الباحث اهتمام البحوث السابقة بالتدريب على برنامج قائم على نظرية التعلم الخبراتى أو التدريب على أنموذج Kolb للتعلم الخبراتى أو بعض الاستراتيجيات التي تنتمى الى التعلم الخبراتى في بعض المتغيرات التابعة الأخرى كما ورد في بحث Weinberg et al. (2011) الذى سعى إلى التحقق من أثر برنامج التعلم الخبراتى في دافعية طلاب المدارس المتوسطة نحو تعلم مقرري العلوم والرياضيات، وقد أوضحت النتائج أن البرنامج القائم على التعلم الخبراتى أدى إلى زيادة الدافعية نحو تعلم مقرري العلوم والرياضيات لدى الطلاب. وقام Baker and Robinson (2016) ببحث هدف إلى الكشف عن أثر مدخل التعلم الخبراتى في الذكاء الناجح لدى طلاب التعليم الثانوي الزراعي، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الذين تلقوا التدريب عن طريق التعلم الخبراتى كانت درجاتهم الإبداعية مرتفعة. وأجرى Alkan (2016) بحثاً هدف إلى تحديد أثر أنموذج التعلم الخبراتى في تحصيل مادة الكيمياء، ومهارات عمليات العلم لدى الطلاب المعلمين في جامعة هاسيتيب، وتكونت العينة من (٤٠) طالبًا، وخلصت النتائج إلى فعالية أنموذج التعلم الخبراتى في التحصيل الأكاديمي ومهارات عمليات العلم لدى الطلاب المعلمين. كما هدف بحث ThiHuongLan et al. (2017) إلى تحديد فعالية استخدام أنشطة التعلم الخبراتى في تحسين مهارات التحدث لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٥٥) طالباً، وتوصلت النتائج إلى فاعلية أنشطة التعلم الخبراتى في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية. وأجرى Raja and Khan (2018) بحثاً هدف إلى المقارنة بين فاعلية التدريس بطريقة التعلم الخبراتى وفاعلية التدريس بالطريقة التقليدية في تحسين مهارات الاتصال لدى طلاب كلية إدارة الأعمال، وتألفت حجم العينة من (٦٠) طالباً، وكشفت نتائج البحث عن أن التدريس باستخدام طريقة التعلم الخبراتى حسنت من مهارات الاتصال لدى الطلاب بشكل أفضل من الطريقة التقليدية.

واستهدف بحث Leal-Rodríguez and Albort-Morant (2019) الكشف عن فعالية التدريب على التعلم الخبراتى في تحسين مستوى الأداء الأكاديمي، وتكونت العينة من(٨٠) طالبًا من الحاصلين على درجة البكالوريوس في إدارة الأعمال، وأشارت النتائج إلى فعالية التدريب في تحسين الأداء الأكاديمي لدى الطلاب. كما هدف بحث(2019) Indriani and Mercuriani إلى معرفة فعالية أنموذج التعلم الخبراتى والخرائط الذهنية في تحسين مهارات عمليات العلم، وبلغ عدد المشاركين (٢٦) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى فعالية أنموذج التعلم الخبراتى في تحسين مهارات عمليات العلم لدى للطلاب. وأجرى Agsalog (2019) بحثاً هدف إلى الكشف عن أثر مدخل التعلم الخبراتى في الأداء الأكاديمي والدافعية لتعلم الفيزياء لدى طلاب الصف العاشر، وتكونت العينة من (٦٠) طالباً، كشفت النتائج عن تفوق الطلاب الذين درسوا باستخدام مدخل التعلم الخبراتى على الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

كما أجرى Akhtar and Hussain (2019) بحثاً هدف إلى الكشف عن أنموذج لكولب (Kolb) للتعلم الخبراتى في تدريس مقررات اللغة الإنجليزية لدى طلاب الجامعة، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الذين تعلموا باستخدام أنموذج Kolb للتعلم الخبراتى تحسنت مهارات الاتصال التجارية لديهم. وهدف بحث Cheng, Huang, Yang, and Chang (2020) إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على التعلم الخبراتى في تحسين التفكير الذاتي والتفكير النقدي لدى طلاب التمريض الجدد خلال COVID-19، وتكونت العينة من (١٠٣) من طلاب التمريض، وأشارت النتائج إلى أن برنامج التعلم الخبراتى كان له تأثير كبير على التفكير الذاتي والتفكير النقدي لطلاب التمريض في السنة الأولى. واستهدف بحث Abdullah, Shanti and Sholihah (2020) تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى

طلاب الجامعة من خلال أنموذج التعلم الخبراتى لـكولب(Kolb) ، وأظهرت النتائج أن مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب تحسنت من خلال أنموذج التعلم الخبراتى، وقام (Yuliani, Kusumah and Dahlan (2021 ببحث شبه تجريبي هدف إلى تحديد ما إذا كان تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أنموذج التعلم الخبراتى لـكولب (Kolb) أفضل من تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة المعتادة في تحسين قدرات التفكير الناقد الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتكونت العينة من (٧٠) تلميذاً، وأوضحت النتائج تحسن قدرات التفكير النقدي الرياضي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية أفضل من تلاميذ المجموعة الضابطة في قدرات التفكير الناقد الرياضي. هدف بحث Adi and Lestari (2021) إلى تحسين مهارة التفكير النقدي لدى الطلاب باستخدام أنموذج التعلم التجريبي لـ Kolb، وتكونت العينة (٣٦) طالبًا، وأوضحت النتائج أن التعلم التجريبي حَسنَ مهاراتِ التفكير النقدي لدى الطلاب.٠

ثانيًا: التفكير الاستراتيجي:

يعرف O'Shannassy (2006, 14) التفكير الاستراتيجي بأنه: طريقة معينة لحل المشكلة استراتيجياً على المستوى الفردي والمؤسسي وتجمع بين عمليات التفكير التوليدي والمنطقي. ويعرّف Allio (2006, 4) التفكير الاستراتيجي بأنه: التحليل المنظومى للمنظمة وصياغة اتجاهها على المدى الطويل. ويعرف Mellon and Kroth (2013,70) التفكير الاستراتيجي بأنه: نشاط قيادي مميز موجه نحو اكتشاف استراتيجيات وتصورات جديدة وخيالية وتنافسية وتصور مستقبلي.

ويصف Dushkov (2018, 26675) التفكير الاستراتيجي بأنه طريقة تفكير خاصة للقائد تتيح الفرصة لتحليل العمليات الشاملة، واستخدام استراتيجية فعالة للتطوير المستقبلي. ويعرف Muriithi, Louw and Radloff (2018, 2) التفكير الاستراتيجي بأنه: عملية عقلية تنطوي على التركيب، والاستفادة من الحدس أو (استخدام الحدس) والإبداع في تحديد المشكلات وحلها. ويشير Sa'ari (2019, 118) إلى أن التفكير الاستراتيجي هو عملية تحدد الطريقة التي يفكر بها الأفراد في المستقبل، ويقيمون، ويعرضون، ويبنون المستقبل بأنفسهم وللآخرين في مؤسساتهم.

ويتضح من التعريفات السابقة أن التفكير الاستراتيجي يعتبر تحليليًا من حيث الظروف الحالية، ويتضمن مستوى من الإبداع من حيث اختيار الاتجاه المستقبلي. ويسعى تعريف Allio إلى التوازن بين اختيار الاتجاه هذا على المدى الطويل، والتوقع الواقعي للغموض، والاضطرابات التي تحدث على المدى الطويل. كما أنه يعني الاختيار من بين خيارات مستقبلية بديلة وينص على استراتيجيات طارئة محتملة من شأنها أن تساهم في تحقيق تلك الاستراتيجيات.

خصائص التفكير الاستراتيجي

اقترح Graetz (2002, 457) خمس سمات للتفكير الاستراتيجي: (أ) تركيبي ، (ب) تشعيبي ، (ج) إبداعي ، (د) حدسي ، (هـ) ابتكاري. وهدف بحث Nuntamanop, Kauranen and Igel (2013) إلى تقديم رؤى جديدة حول التفكير الاستراتيجي، واقتراح أنموذج لكفاءة التفكير الاستراتيجي، أسفرت النتائج عن وجود سبع خصائص للتفكير الاستراتيجي هي: القدرة على التفكير المفاهيمي (التصوري)، التفكير البصرى، القدرة على التفكير التحليلي، والقدرة على التركيب، والقدرة على التعلم والموضوعية

والابتكارية. حدد كل من Weyhrauch (2016, 21) الخصائص العقلية للتفكير الاستراتيجي: (أ) المرونة ، (ب) الشمولية ، (ج) التواضع. ويرى Casey and Goldman (2010, 172) أن هناك خصائص أخرى للتفكير الاستراتيجي تشمل التفكير الناقد، والاستقرائي والجانبي والمنطقي.

مما سبق يتضح أن التفكير الاستراتيجي له خصائص تميزه عن غيره من أنواع التفكير الأخرى والمتمثلة في أن الطالب ينظر إلى الموضوع نظرة شمولية تمكنه من تحليله، ووضع رؤية في المستقبل حول تلك الموضوع بطريقة إبداعية، كما أن هذه الخصائص مهمة لتكوين وجهة نظر جديدة تساعد في تكوين صورة للتفكير الاستراتيجي.

خصائص الطلاب ذوى التفكير الاستراتيجي:

أوضح Keelin and Arnold (2002, 39) يمتلك المفكر الاستراتيجي خصائص. وهي: الانخراط في اللعبة، وتقبل الارتباك والأفكار المتناقضة، والتأكيد على الهدوء العقلي، وإدارة الأفكار، وتطوير وضوح التعبير. ويشير Baloch and Inam (2008, 6) إلى إن المفكرين الاستراتيجيين قادرون على رؤية الصورة الكبيرة، وكذلك كيفية تحقيقها. ويرى Fairholm (2009, 9) أن المفكرين الاستراتيجيين لديهم خيال، ويميزن بين الاستراتيجية والتكتيكات، والتفكير والتخطيط. يرى كل من Piórkowska et al. (2021, 319) أن المفكر الاستراتيجي هو الشخص الذي يتبنى منظورًا استراتيجيًا ويستخدم أسلوب التفكير التأملي ، ويتبنى منظورًا طويل المدى، ولدية القدرة على التخطيط، وينظر إلى المؤسسة نظرة شاملة، ولديه الرؤية والانفتاح على التغيير، يتخذ القرارات بوعي. ويتفق كل من (Dionisio, 2017; Dushkov, 2018) على أن المفكر الاستراتيجي لديه فهم شامل للمؤسسة، ولديه تفكير إبداعي، ولديه رؤية للمستقبل.

من العرض السابق يتضح أن الطلاب الذين لديهم تفكير استراتيجي لديهم طلاقة ومرنة في التفكير، ولديهم رؤية مستقبلية والانفتاح على الثقافات الأخرى، ويفكرون تفكيراً شمولياً، ويخططون لمستقبلهم، ولديهم القدرة على اتخاذ القرارات الصائبة، كما أن لديهم القدرة على تحليل البيانات وتفسيرها، ولديهم القدرة على الاختيار من بين البدائل المطروحة أمامهم.

اقترح Liedtka (1998,122) أنموذجاً للتفكير الاستراتيجي تكون من خمسة أبعاد هي: التركيز على الهدف، والتفكير في الوقت المناسب، والعمل على بناء الفرضيات، ومنظور الأنظمة، واغتنام الفرصة بذكاء. كما اقترح Bonn (2005, 340) ثلاثة أبعاد للتفكير الاستراتيجي هي: التفكير المنظومى، والإبداع، والرؤية. وتكون أنموذج Waters (2011, 116) من ستة أبعاد هي: (أ) التفكير الناقد، (ب) التفكير في الوقت المناسب، (ج) التركيب، (د) التفكير المنظومي، (هـ) التفكير الإبداعي، و (و) المستقبل. وحدد Weyhrauch (2016, 13) تسعة مكونات للتفكير الاستراتيجي هي: (أ) الأنظمة والتركيب، (ب) الاتجاهي Directionality، (ج) الابتكارية Creativity ، (د) النقدية Criticality، (هـ) الوعي بأهمية الوقت، (و) القدرة على التكيف واغتنام الفرص، (ز) التعلم من خلال الممارسة، (ح) الاتساع والشمول، و (ط) الوعي الذاتي وضبط النفس. وهدف بحث Brătianu, C. (2015) إلى تحليل محتوى التفكير الاستراتيجي والبحث في كيفية تنميته في تعليم إدارة الأعمال، وبلغ مجموع المشاركين في البحث (٥٠٠) طالباً في برامج البكالوريوس والدراسات العليا، وكشفت النتائج عن أبعاد التفكير الاستراتيجي هى: الوقت، والتعقيد، والشك (عدم اليقين)، والابتكار.

ويتضح مما سبق أن التفكير الاستراتيجي بأبعاده المختلفة يُعد مؤشراً مهماً لمستقبل الطلاب، وهو ضروري لتحقيق الأهداف التي يسعى الطلاب إليها في مستقبلهم من خلال تلك الأبعاد التي تساهم في إنجاز المهام الأكاديمية، ووضع رؤية مستقبليه التي تؤدى إلى تفوقهم العلمي في الحاضر والمستقبل.

وقد لاحظ الباحث اهتمام البحوث السابقة بتنمية أو تحسين التفكير الاستراتيجي من خلال البرامج التدريبية المختلفة التي تقوم على بعض المتغيرات أو النماذج أو الأساليب التدريسية، أو استخدام الاستراتيجيات التعليمية، أو المهارات والتدريب على بعضاً منها كما ورد في بحث Cicek and Naktiyok (2013) بحثاً هدف إلى التعرف على أثر مهارات التفكير النقدي والإبداعي للمديرين على تفكيرهم الاستراتيجي، وتكونت مجموعة البحث من (٦٧٤) مديرًا، وتوصلت نتائج البحث إلى أن مهارات التفكير النقدي والإبداعي كان لها أثراً إيجابيٌ في تحسين مستوى التفكير الاستراتيجي لدى المديرين. وأجرى Toto et al. (2014) بحثاً هدف إلى الكشف عن فعالية ثلاث استراتيجيات تعليمية في تنمية التفكير الاستراتيجي في مقرر التصميم الهندسي لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية الهندسة، وبلغ مجموع المشاركين في البحث (٨٩) طالباً، وأسفرت النتائج عن فعالية الاستراتيجيات التعليمية الثلاث في تنمية التفكير الاستراتيجي لدى الطلاب.

كما أجرى Farouk and Elfateh (2016) بحثاً هدف إلى التحقق من برنامج قائم على أنموذج التعلم التوليدي في تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي، وشارك في البحث (٤٨) طالبة من كلية التربية الرياضية للبنات، وتم توزيع المشاركين بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وأشارت نتائج البحث إلى أن البرنامج القائم أنموذج التعلم التوليدي ساهم في تحسين مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى الطالبات. . وقام إبراهيم (٢٠١٦) ببحث هدف إلى تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي من خلال التعرف على أثر برنامج قائم على التعلم الخدمي، وقد كشفت النتائج في القياسين القبلي والبعدي عن وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج في تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى الطلاب في القياس البعدي. وسعى بحث الفيل (٢٠١٦) إلى تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي من خلال الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على أنموذج التلمذة، كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات التفكير الاستراتيجي لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات التفكير الاستراتيجي.

وكان من بين أهداف بحث عيسى وخليفة (٢٠١٨) تحسين مستوى التفكير الاستراتيجي من خلال التحقق من أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في التفكير الاستراتيجي، وشارك في البحث (١٥) طالبًا جامعياً، وتوصلت النتائج إلى تحسن مستوى التفكير الاستراتيجي لدى طلاب المجموعة التجريبية خلال القياس البعدي عند مقارنتهم بطلاب المجموعة الضابطة، واستمرارية الأثر الإيجابي للبرنامج خلال القياس التتبعي للمجموعة التجريبية بعد مرور شهر من القياس البعدي. وهدف بحث التميمي (٢٠١٨) إلى تنمية التفكير الاستراتيجي من خلال الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على أنموذج برجز، وكشفت نتائج البحث عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القياس البعدي. كما أجرى Abu Bakir (2019) بحثاً هدف إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في كفاءات التفكير الاستراتيجي للموظفين، وكشفت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين كفاءات

التفكير الاستراتيجي لدى الموظفين، كما كشفت النتائج أن الموظفين الخريجين الجدد يفتقرون إلى كفاءات التفكير الاستراتيجي.

وهدف بحث ابو الحديد (٢٠١٩) إلى تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين من خلال الكشف عن فعالية استخدام برنامج قائم على التعلم المقلوب، وبلغ عدد المشاركين في البحث (٢٩) طالباً وطالبة، وطبق اختبار مهارات التفكير الاستراتيجي قبلياً وبعدياً، أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي. واستهدف بحث Julita, Darhim and Herman (2020)أثر جودة التعلم الكمي القائم على حل المشكلات الإبداعية في قدرة التفكير الاستراتيجي الرياضي، وأشارت النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت التعلم القائم على حل المشكلات الإبداعية على نظرائهم في المجموعة الضابطة في قدرة التفكير الاستراتيجي الرياضي. في حين كشفت نتائج بحث عطوة (٢٠٢٠) أن مهارات التفكير الاستراتيجي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة مدينة السادات توفرت بدرجة متوسطة.

ويمكن القول بأن البحث الحالي استفاد من البحوث السابقة في إعداد وبناء الإطار النظري الخاص بنظرية التعلم الخبراتى والأنموذج والأنشطة المختلفة التي ترتبط بتلك النظرية التي وردت في بحث (Alkan, 2016; Indriani and Mercuriani, 2019)، وفي التفكير الاستراتيجي الوارد في بحث كل من (Cicek and Naktiyok, 2013; Brătianu, 2015) ، وذلك من أجل أن يكون الإطار النظري والبحوث السابقة شاملة لكل متغيرات البحث الحالي. كما استفاد الباحث الحالي بصفة خاصة من بحثي (عيسى وخليفة، ٢٠١٨؛ التميمي، ٢٠١٨;Toto et al. 2014) . ولكن من ناحية أخرى، تم الاستفادة من بعض البحوث السابقة في إعداد البرنامج القائم على نظرية التعلم الخبراتى لكولب وذلك من خلال الجلسات في البحث الحالي، مثل: (Weinberg et al. 2011; ThiHuongLan et al. 2017; Akhtar and Hussain, 2019; Cheng, et al. 2020)

أوجه الاختلاف التي تميز البحث الحالي عن البحوث السابقة:

١- أن البحث الحالي يهدف إلى التحقق التجريبي من فعالية برنامج قائم على نظرية التعلم الخبراتى لكولب في تحسين التفكير الاستراتيجي لدى طلاب المستوى الثاني من قسم علم النفس كلية الآداب.

٢- لم يتم إجراء أي بحث – في حدود ما اطلع عليه الباحث- باستخدام فعالية برنامج قائم على نظرية التعلم الخبراتى لكولب في تحسين التفكير الاستراتيجي لدى طلاب المستوى الثاني من قسم علم النفس كلية الآداب.

فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التفكير الاستراتيجي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التفكير الاستراتيجي.

إجراءات البحث:

المنهج المستخدم في البحث: ينتمي البحث الحالي إلى فئة البحوث شبه التجريبية التي تهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو برنامج قائم على نظرية التعلم الخبراتى في (المتغير التابع)، ويتمثل في التفكير الاستراتيجي، ومن ثم استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في البحث الحالي..

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع طلاب المستوى الثاني من قسم علم النفس بكلية الآداب بجامعة الطائف، والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣هـ، والبالغ عددهم (١٢٠) طالبًا.

أولًا: العينة الاستطلاعية: تم اختيار عينة استطلاعية للبحث بلغ قوامها (٥٠) طالبًا من طلاب المستوى الثاني قسم علم النفس بكلية الآداب بجامعة الطائف المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي١٤٤٢/ ١٤٤٣ ه.

ثانيًا: العينة الأساسية:

تم اختيار عينة أساسية قوامها (٦٢) طالبًا من طلاب المستوى الثاني بقسم علم النفس بكلية الآداب بجامعة الطائف في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤٣هـ، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٢٩,٣٤١) شهرًا، بانحراف معياري (٤,٤٩٧) شهرًا.

وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (٣١) طالبًا والأخرى ضابطة (٣١) طالبًا.

أدوات البحث:

(١) مقياس التفكير الاستراتيجي (إعداد الباحث)

الهدف من المقياس: تحديد مستوى التفكير الاستراتيجي لدى طلاب قسم علم النفس بكلية الآداب بجامعة الطائف.

الأساس النظري للمقياس: لإعداد هذا المقياس تم الاستفادة من المقاييس المتضمنة في بعض البحوث السابقة والإطار النظري الذى يحدد خصائص الطلاب ذوي التفكير الاستراتيجي مثل بحث كل من (Toto et al. 2014; Farouk and Elfateh, 2016; Abu Bakir, 2019)؛ عيسى وخليفة، ٢٠١٨؛ التميمي ٢٠١٨؛ ابو الحديد، ٢٠١٩) وذلك لتحديد أبعاده، وصياغة العبارات المتضمنة في كل بُعد.

وصف المقياس وزمنه:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٠) عبارة وأمام كل عبارة خمسة اختيارات (دائمًا – غالباً- أحيانًا – نادرًا-أبدا)، ويكون على الطالب اختيار الإجابة المناسبة له، ويقيس المقياس خمسة أبعاد للتفكير الاستراتيجي لدى طلاب الجامعة تتضمن ما يلى:

- البعد الأول: التفكير المنظومى: قدرة الطالب على تركيز الانتباه من خلال التفكير بطريقة شاملة للمهمة، ورؤية العلاقة بين المكونات المختلفة لتلك المهمة، هذا يعني امتلاك الطالب القدرة والإرادة ليكون مرن في استخدامه لمنهج حل المشكلات.

- البعد الثاني: الوعي الذاتي: هو ميل الطالب للتركيز والتفكير في الذات من خلال الانشغال بسلوكيات الماضي والحاضر والمستقبل، والحساسية للمشاعر الداخلية، والاعتراف بالسمات الإيجابية والسلبية للفرد، والميل إلى تخيل الذات

– البعد الثالث: الإبداع: وفيه يقوم الطالب بالحفاظ على الأفكار الجديدة وقبولها، وإسناد المهام الصعبة، وتنمية المهارات، والمعرفة خارج مجال التدريب والتعديل المنتظم للبيئات المادية والاجتماعية

- البعد الرابع: الرؤية المستقبلية: قيام الطالب بتحديد العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر على المؤسسة على المدى القصير والمتوسط والطويل

– البعد الخامس: التفكير في الوقت المناسب ويعنى قيام الطالب بربط خبرات الماضي بالحاضر والمستقبل والتعلم من الماضي، ومن ثم استخدام ما تم تعلمه لعمل تنبؤات المستقبل، ولتقييم الفجوة بين الحاضر والمستقبل، وكل بُعد يقيس مؤشرًا من عدة مؤشرات سلوكية للتفكير الاستراتيجي المتمثلة في الجدول التالي:

جدول (١) أبعاد مقياس التفكير الاستراتيجي والمؤشرات الدالة عليها

البعد	المؤشرات الدالة عليه	أرقام العبارات
التفكير المنظومى	- أنظر إلى المشكلة التي تواجهنى نظرة شمولية للوصول إلى حل شامل لها. - أعطى نظرة عامة حول موضوع الدرس قبل الدخول في التفاصيل. - أركز على المعنى العام للموضوع الذى أدرسه بدلاً من التفاصيل. - معرفتي السابقة عن الموضوع تساعدني على اكتساب المعلومات بشكل أفضل. - أعرف سبب المشكلة قبل اتخاذ أي قرار بشأنها. - أحاول ربط المفاهيم المجردة ببعضها البعض، وتكوين العلاقات بينهما. - ابحث عن أفضل الاستراتيجيات التي تساعدني في التعلم مدى الحياة. - أفضل اتعلم الاشياء التي فيها تحدى حتى أتمكن من اكتشاف أشياء غير مألوفة.	١-٨
الوعي الذاتي	- أحاول استخدام الاستراتيجيات التي اثبتت فعاليتها من قبل. - أحدد أهدافاً قبل أن أبدأ في استذكار محاضراتي. - أعرف أهم المعلومات في المقررات التي أدرسها. - أنظم معلوماتي التي أتلقاها في المحاضرة بشكل جيد. - أركز اهتمامي بوعى على المعلومات المهمة في المحاضرة. - أفكر بطرق مختلفة لحل المشكلة التي تواجهنى واختار أفضلها. - اتذكر المعلومات التي درستها بشكل جيد. - أركز على المعلومات الجديدة في المحاضرة.	٩-١٦
الإبداع	- أقدم لزملائي أفكار جديدة خلال استذكارهم للمحاضرات. - استفيد من أفكار أساتذتي الإبداعية في انجاز الأعمال الأكاديمية.	١٧-٢٧

البعد	المؤشرات الدالة عليه	أرقام العبارات
	- اناقش زملائي للتوصل الى أفكار إبداعية بأسلوب متجدد ومتطور. - استخدم طرق واستراتيجيات غير تقليدية للتعلم والاستذكار. - أطرح افكاراً غير مألوفة في المحاضرة. - اتخذ قرارات اكاديمية بطرق ابتكارية. - أتوصل إلى أفكار غير تقليدية من خلال ربط الأفكار الرئيسة بعضها ببعض. - انتهى من واجباتي الأكاديمية بطريقة غير تقليدية. - أفكر بطرق إبداعية لمنافسة زملائي. - أقيم مدى الابتكار في الطرق الاكاديمية التي استخدمها في استذكار محاضراتي. - أقوم بحل المشكلات بطرق إبداعية.	
الرؤية المستقبلية	- أتوقع الصعوبات الاكاديمية التي قد تواجهنى في حياتي المستقبلية. - اتخيل تصوراً لمستقبلي الأكاديمي. - أضع تقييما لمستواي الأكاديمي وفقا للرؤية المستقبلية. - أبنى رؤيتي المستقبلية بناء على أهدافي الاكاديمية. - استفيد من معارفي السابقة عند اتخاذ قراري في المستقبل. - أوظف إمكاناتي الاكاديمية في مجال عملي المستقبلي. - امتلك رؤية شمولية أحدد من خلالها اتجاه مستقبلي الأكاديمي. - استفيد من خبراتي الشخصية في التعامل مع الاحداث المستقبلية.	٣٥-٢٨
التفكير في الوقت المناسب	- أعدل من خطتي للمهام المستقبلية إذا استدعى ذلك. - ادعم رأيي بالأدلة العلمية عندما يطلب منى التحدث في الندوة. - أضع تصوراً أكاديميا للأعمال التي أرغب القيام بها مستقبلاً وتنفيذها في أوقاتها الزمنية المحددة - استعين بالمراجع في وضع خطة لأداء مهامي الاكاديمية المستقبلية. - استخدم خطوات منظمة ومرتبة في أدائي الاكاديمي.	٤٠-٣٦

تقدير الدرجات:

تم توزيع الدرجات كما يلي (دائمًا = ٥، غالباً=٤ أحيانًا = ٣، نادرًا = ٢، أبداً = ١) بالنسبة لكل عبارة من عبارات المقياس، حيث إن جميع العبارات إيجابية والنهاية العظمى للمقياس هي (٢٠٠) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى التفكير الاستراتيجي لدى طلاب قسم علم النفس بكلية الآداب، والعكس صحيح.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

١-الصدق:

أ -صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على سبع محكمين من أساتذة قسم علم النفس بكلية الآداب بجامعة الطائف، حيث طلب منهم إبداء الرأي حول ملاءمة وضوح كل عبارة لتحقيق هدف المقياس، والجدول التالي يوضح النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس:

جدول (٢) اتفاق المحكمين على عبارات مقياس التفكير الاستراتيجي

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	٨٥,٧١٪	٩	٧١,٤٪	١٧	٧١,٤٪	٢٥	٨٥,٧١٪	٣٣	٨٥,٧١٪
٢	١٠٠٪	١٠	١٠٠٪	١٨	١٠٠٪	٢٦	١٠٠٪	٣٤	١٠٠٪
٣	١٠٠٪	١١	٨٥,٧١٪	١٩	٧١,٤٪	٢٧	٧١,٤٪	٣٥	٧١,٤٪
٤	٨٥,٧١٪	١٢	٧١,٤٪	٢٠	١٠٠٪	٢٨	٨٥,٧١٪	٣٦	١٠٠٪
٥	١٠٠٪	١٣	٧١,٤٪	٢١	٨٥,٧١٪	٢٩	٩٨٥,٧١٪	٣٧	٨٥,٧١٪
٦	٨٥,٧١٪	١٤	٨٥,٧١٪	٢٢	١٠٠٪	٣٠	١٠٠٪	٣٨	١٠٠٪
٧	١٠٠٪	١٥	١٠٠٪	٢٣	٧١,٤٪	٣١	٧١,٤٪	٣٩	٨٥,٧١٪
٨	٠٧١,٤٪	١٦	٨٥,٧١٪	٢٤	٧١,٤٪	٣٢	٨٥,٧١٪	٤٠	٧١,٤٪

يتضح من الجدول السابق (٢) أن نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس **التفكير الاستراتيجي** تراوحت ما بين (٠٧١,٤٪– ١٠٠٪) مما يشير إلى أن هذا المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق، وكانت أهم التعديلات التي أشاروا إليها هي تعديل صياغة بعض عبارات المقياس لتعبر عن مؤشرات التفكير الاستراتيجي، وإضافة ثلاث عبارات على بعد الإبداع هما أقيم مدى الابتكار في الطرق الاكاديمية التي استخدمها في استذكار محاضراتي، أقوم بحل المشكلات بطرق إبداعية، وبُعد الرؤية المستقبلية، استفيد من خبراتي الشخصية في التعامل مع الاحداث المستقبلية. وحذف بعض العبارات على بُعد التفكير في الوقت المناسب، وتم عرض المقياس مرة أخرى على المحكمين بعد إجراء التعديلات المطلوبة وأفاد جميع المحكمين بصدق المقياس.

- الاتساق الداخلي:

وتم حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة الواحدة من مقياس التفكير الاستراتيجي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية وذلك من خلال تطبيق المقياس على طلاب عينة البحث الاستطلاعية التي بلغ عدد أفرادها (٥٠) طالباً من طلاب قسم علم النفس، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) معاملات الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل بعد

أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل الثبات
التفكير المنظومى	٨	٠,٧٩٧**
الوعي الذاتي	٨	٠,٨٥٩**
الإبداع	١١	٠,٧٤١**
الرؤية المستقبلية	٨	٠,٥٨٥**
التفكير في الوقت المناسب	٥	٠,٣٤١*

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

وكذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس التفكير الاستراتيجي وعبارته، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه

التفكير المنظومى		الوعي الذاتي		الإبداع		الرؤية المستقبلية		التفكير في الوقت المناسب	
العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
١	٠,٤١١**	٩	٠,٥٦٥**	١٧	٠,٤٩٢**	٢٨	٠,٤٩٨**	٣٦	٠,٥٨١**
٢	٠,٦٢٩**	١٠	٠,٦٥٢**	١٨	٠,٥٣٢**	٢٩	٠,٣١٠*	٣٧	٠,٢٨٦*
٣	٠,٧٧٣**	١١	٠,٦٢٤**	١٩	٠,٣٣٢*	٣٠	٠,٣٧٩**	٣٨	٠,٦٧٠**
٤	٠,٣٦٩**	١٢	٠,٥٢١**	٢٠	٠,٥٦٦**	٣١	٠,٥٠٢**	٣٩	٠,٥٨٠**
٥	٠,٤٩٣**	١٣	٠,٦٦٦**	٢١	٠,٥٢٩**	٣٢	٠,٣٧٧**	٤٠	٠,٥٩٩**
٦	٠,٧٠١**	١٤	٠,٧٥٩**	٢٢	٠,٤٩٣**	٣٣	٠,٦٦٦**		
٧	٠,٤٤٦**	١٥	٠,٣١٣*	٢٣	٠,٤٥٥**	٣٤	٠,٣٥٤*		
٨	٠,٥٩١**	١٦	٠,٤٠٧**	٢٤	٠,٤٧٥**	٣٥	٠,٢٨٦*		
				٢٥	٠,٤١٥**				
				٢٦	٠,٥٤٣**				
				٢٧	٠,٥٣٤**				

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس أن كل منهما دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١)، مما يشير إلى صدق المقياس وإمكانية الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلاله.

٢-الثبات:

قام الباحث بحساب الثبات للمقياس بطريقة **إعادة تطبيق الاختبار** بفاصل زمني أسبوعين على العينة الاستطلاعية (ن = ٥٠) وبلغت قيمة معامل الثبات لبعد "التفكير المنظومى" (٠,٦٨٧)، ولبعد" الوعي الذاتي" (٠,٦٩)، ولبعد " الإبداع" (٠,٨١٦)، ولبعد "الرؤية المستقبلية" (٠,٦٨١)، ولبعد "التفكير في الوقت المناسب" (٠,٦٦٣)، أما بالنسبة وللدرجة الكلية للمقياس فكان معامل الثبات (٠,٧٩٥) وهى قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على ثبات مناسب للمقياس ويدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها، كما تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام **معامل ألفاكرونباخ،** للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، فكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ على بعد التفكير المنظومى (٠,٦٨٢)، وبعد الوعي الذاتي (٠,٦٩٨)، وبعد الإبداع (٠,٨١٦)، وبعد الرؤية المستقبلية (٠,٧٢١)، وبعد التفكير في الوقت المناسب (٠,٧٣٤)، وكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ للدرجة الكلية (٠,٨٣٣)، ويشير ذلك إلى ثبات مناسب للمقياس.

(٣) البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم (إعداد الباحث)

الهدف العام للبرنامج:

يهدف هذا البرنامج إلى تحسين مستوى التفكير الاستراتيجي لدى طلاب المجموعة التجريبية من قسم علم النفس، من خلال تحقيق الأهداف الفرعية السلوكية بحيث يصبح الطالب بعد الانتهاء من التدريب قادرا على أن :

- يحدد نقاط القوة والضعف لديه ويبحث عن طرق جديدة وأفضل.

- يكتشف استراتيجيات مبتكرة وخيالية جديدة.

- يتنبأ بنتائج جديدة للمشكلات التي تواجهه.

- يذكر حلولاً متنوعة للمشكلات التي يتضمنها الموضوع.

- يربط بين الماضي والحاضر والمستقبل

- يطرح أفكارًا إبداعية استنادًا إلى معارفه السابقة وربطها بالمشكلة الحالية.

- يُقدم رؤية أكثر ابتكارًا ومنهجية وموجهة على المدى الطويل لمستقبله.

خطوات بناء البرنامج:

قام الباحث بإعداد البرنامج التدريبي، في ضوء الهدف العام من البحث، وفى إطار التعريف الإجرائي لنظرية التعلم الخبراتى لكولب (Kolb) في البحث الحالي وخصائصها، ودور كل من المعلم والطالب بناء على البحوث والكتابات النظرية في هذا المجال كما ورد في الأبحاث (Weinberg, et al. 2011; Leal-Rodríguez and Albort-Morant, 2019; Indriani and Mercuriani, 2019; Cheng et al. 2020; Yuliani, et al. 2021)

تنفيذ جلسات البرنامج:

تدربت المجموعة التجريبية في جلستين تمهيديتين على معلومات متعلقة بمتغيرات البحث الحالي (نظرية التعلم الخبراتى ونموذجها ومبادئها – التفكير الاستراتيجي)، وعشرون جلسة قائمة على نظرية التعلم الخبراتى على مدار عشر أسابيع بواقع جلستين أسبوعيًا، وزمن كل جلسة (٩٠ دقيقة) تقريبًا، وتخللها راحة عشر دقائق، واحتوت كل جلسة على مراحل أنموذج التعلم الخبراتى ومبادئ النظرية والأنشطة المرتبطة بها من خلال محتوى مقرر علم النفس الاجتماعي.

- الفنيات المتبعة في تنفيذ الجلسات:

الإلقاء والمحاضرة -العصف الذهني-الحوار والمناقشة -الواجب المنزلي.

- مكونات البرنامج التدريبي:

يقوم البرنامج التدريبي على ثلاثة مكونات هي:

- **المكون المعرفي:** يحتوي البرنامج التدريبي على جوانب معرفية عديدة تقدم للمشاركين، والتي تركز على نظرية التعلم الخبراتى وما تتضمنه من مبادئ وخصائص وأنشطة وأنموذج وأدوار يؤديها كل من المعلم والمتعلم، كما يحتوي البرنامج على معلومات تتعلق بمفهوم التفكير الاستراتيجي وأهميته وأبعاده وخصائص الطلاب ذوي التفكير الاستراتيجي.

- **المكون المهارى:** بتمثل هذا المكون من الأنشطة التي تتم داخل الجلسات التدريبية، والتي تتضمن المناقشات التي تحدث بين المعلم والمتعلم، والأسئلة التي يقدمها كل منهما أثناء التدريب، يقوم الطلاب بجمع المعلومات وجعل بينها امتزاج لتكوين أفكار واستراتيجيات جديدة، الانخراط في عملية التعلم، والقدرة على إدارة الموقف التعليمي.

- **المكون الوجداني**: ارتبط هذا المكون بتوفير مناخ إبداعي داخل قاعة التدريب يسوده علاقات تقوم على الحب والود والاطمئنان بين المشاركين وبين المعلم والطلاب، وإعطاء الفرصة للطلاب للحوار والمناقشة وإبداء الرأي واقتراح طرق جديدة لحل المشكلات، ويظهر ذلك من خلال مشاركة الطلاب في إجراءات التدريب على نظرية التعلم الخبراتى، مما يزيد من التفكير الاستراتيجي لديهم.

وصف محتوى جلسات البرنامج التدريبي:

يوضح الجدول التالي ملخصًا لمحتوى جلسات البرنامج القائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم وعددها وزمنها والهدف منها:

جدول (٥) محتوى جلسات البرنامج القائم على نظرية التعلم الخبراتى.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	عدد الجلسات	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	الهدف الإجرائي من الجلسات
١	نظرية التعلم الخبراتى	٢ اعلامية	٩٠ دقيقة	الإلقاء والمحاضرة + الحوار والمناقشة + العصف الذهني.	يستطيع الطالب في نهاية كل جلسة أن: - يوضح مفهوم نظرية التعلم الخبراتى. - يحدد خصائص ومبادئ نظرية التعلم الخبراتى. - يذكر مراحل أنموذج Kolb.
٢	التفكير الاستراتيجي		٩٠ دقيقة	الإلقاء والمحاضرة + الحوار والمناقشة + العصف الذهني.	يستطيع الطالب في نهاية كل جلسة أن: - يناقش مفهوم وأهمية التفكير الاستراتيجي. - يحدد أبعاد التفكير الاستراتيجي. - يشرح خصائص الطلاب ذوي التفكير الاستراتيجي.
١	معالم علم النفس الاجتماعي		٩٠دقيقة	الإلقاء والمحاضرة + الحوار والمناقشة + العصف الذهني.	يستطيع الطالب في نهاية كل جلسة أن: - يحدد مفهوم علم النفس الاجتماعي. - يعطى أمثلة على اخضاع سلوك الفرد الاجتماعي للمنهج العلمي. - يوضح موضوعات الدراسة علم النفس الاجتماعي. - يدلل بالأمثلة على دراسة علم النفس الاجتماعي في مجالات تطبيقية مختلفة.

٢	تفسيرات علم النفس الاجتماعي ونشأته		٩٠دقيقة	الإلقاء والمحاضرة + الحوار والمناقشة + العصف الذهني.	- يستطيع الطالب في نهاية كل جلسة أن: -يوضح العلاقة بين فروع علم النفس العام وفروعه التطبيقية. - يشرح الطالب الماضي الطويل لعلم النفس الاجتماعي. - العلاقة بين الفرد والبيئة الاجتماعية. - يناقش التاريخ القصير لعلم النفس الاجتماعي المعاصر.
٣	الأطر النظرية لدراسات علم النفس الاجتماعي		٩٠دقيقة	الإلقاء والمحاضرة + الحوار والمناقشة + العصف الذهني.	يستطيع الطالب في نهاية كل جلسة أن: - يشرح مستويات التفسير العلمي. - يوضح المنحنى الذهني في علم النفس الاجتماعي. - يحدد الأسس المنهجية لعلم النفس الاجتماعي. - يناقش العلاقة بين النظرية والبيانات في أهداف البحث العلمي.
٤	مجال الذهن الاجتماعي		٩٠دقيقة	الإلقاء والمحاضرة + الحوار والمناقشة + العصف الذهني. الذهني.	يستطيع الطالب في نهاية كل جلسة أن: - يشرح أهمية دراسة الذهن الاجتماعي. - يستنتج المسلمات التي تعتمد عليها دراسة الذهن الاجتماعي. - يوضح علاقة الذهن الاجتماعي بمجالات بحثية أخرى. - يعطى بعض الأمثلة على النماذج الذهنية في علم النفس الاجتماعي.
٥	المخطوطات الذهنية		٩٠دقيقة	الإلقاء والمحاضرة + الحوار والمناقشة + العصف الذهني.	يستطيع الطالب في نهاية كل جلسة أن: - يحدد مفهوم المخطوطات الذهنية. - يعطى أمثلة تطبيقية على أنماط المخطوطات الذهنية الاجتماعية. - يشرح أثر المخطوطات الذهنية على معالجة المعلومات.
٦	الاستلال الاجتماعي		٩٠دقيقة	الإلقاء والمحاضرة + الحوار والمناقشة + العصف الذهني.	يستطيع الطالب في نهاية كل جلسة أن: - يحدد مفهوم وأنواع الاستدلال الاجتماعي. -يعطى أمثلة عن أنواع الاستدلال الاجتماعي. - يبين تأثيرات عوامل انتظام المعلومات على الاستدلال.
٧	الإدراك الاجتماعي		٩٠دقيقة	الإلقاء والمحاضرة +	يستطيع الطالب في نهاية كل جلسة أن: - يحدد مفهوم الإدراك الاجتماعي. - يشرح أهمية الإدراك الاجتماعي.

				الحوار والمناقشة + العصف الذهني.	- يشارك زملائه في الأنشطة العلمية بالمدرسة.
٨	الانطباع		٩٠دقيقة	الإلقاء والمحاضرة + الحوار والمناقشة + العصف الذهني.	يستطيع الطالب في نهاية كل جلسة أن: - يحدد مفهوم الانطباع. - يناقش زملائه المعلومات اللفظية وأثرها على الانطباع. - يشرح الصور النمطية وتكوين الانطباع. - يحدد المعلومات غير اللفظية.
٩	وعى الذات		٩٠دقيقة	الإلقاء والمحاضرة + الحوار والمناقشة + العصف الذهني.	يستطيع الطالب في نهاية كل جلسة أن: - يحدد مفهوم وعى الذات. - يناقش مفهوم معرفة الذات ومكوناته. - يدلل بأمثلة على مكونات معرفة الذات. - يشرح طرق تكون معرفة الذات ومصادرها.
١٠	مفهوم الذات وتقدير الذات		٩٠دقيقة	الإلقاء والمحاضرة + الحوار والمناقشة + العصف الذهني.	يستطيع الطالب في نهاية كل جلسة أن: - يعطى تعريفاً لمفهوم الذات. - أن يطبق بمثال لمفهوم الذات التلقائي. - يناقش مفهوم تقدير الذات. - يوضح خصائص تقدير الذات ومكوناتها.
١١	معرفة الذات وعملياتها		٩٠دقيقة	الإلقاء والمحاضرة + الحوار والمناقشة + العصف الذهني.	يستطيع الطالب في نهاية كل جلسة أن: - يقارن بين المقارنة الاجتماعية التفاعل الاجتماعي كمصادر لمعرفة الذات - يشرح العوامل المؤثرة على تفكير الفرد الموقفى عن نفسه. - يعطى أمثلة على تأثير رغبة الفرد في حفظ تقييم الذات وتقدير الذات.
١٢	التأثير الاجتماعي		٩٠دقيقة	الإلقاء والمحاضرة + الحوار والمناقشة + العصف الذهني.	يستطيع الطالب في نهاية كل جلسة أن: - يحدد معنى التأثير الاجتماعي وحقيقته في الحياة اليومية. - يناقش مظاهر التأثير الاجتماعي في الحياة اليومية. - يعطى أمثلة على مظاهر التأثير الاجتماعي. - يفسر نظرية الدافع لأثر حضور الآخرين على أداء الفرد.
١٣	الاتجاهات		٩٠دقيقة	الإلقاء	يستطيع الطالب في نهاية كل جلسة أن:

				والمحاضرة + الحوار والمناقشة + العصف الذهني.	ـ يعطى تعريفاً لمفهوم الاتجاه. ـ يشرح أهمية مفهوم الاتجاه. ـ يدلل بأمثلة عن مفهوم الاتجاه. ـ يميز بين الاتجاه والسمة.
١٤	طبيعة الاتجاه		٩٠دقيقة	الإلقاء والمحاضرة + الحوار والمناقشة + العصف الذهني.	يستطيع الطالب في نهاية كل جلسة أن: ـ يشرح مكونات الاتجاه. ـ يوضح العلاقة بين مكونات الاتجاه. ـ يعطى أمثلة توضح مكونات الاتجاه. ـ يناقش خصائص الاتجاه.
١٥	وظائف الاتجاهات وأسسها		٩٠دقيقة	الإلقاء والمحاضرة + الحوار والمناقشة + العصف الذهني.	يستطيع الطالب في نهاية كل جلسة أن: ـ يوضح دور الاتجاه في وظيفة المعرفة. ـ يعطى أمثلة عن وظائف الاتجاهات. ـ يناقش أسس تكوين الاتجاه. ـ يشرح دور المعلومات والعمليات الذهنية في تكوين الاتجاهات.
١٦	الإقناع		٩٠دقيقة	الإلقاء والمحاضرة + الحوار والمناقشة + العصف الذهني.	يستطيع الطالب في نهاية كل جلسة أن: ـ يعطى تعريفاً لمفهوم الإقناع. ـ يناقش عوامل وعمليات تغيير الاتجاهات. ـ يوضح عناصر عملية الاتصال الإقناعى. ـ يقارن بين الرسائل المعلوماتية والرسائل العاطفية.
١٧	تأثيرات خصائص عناصر الاتصال		٩٠دقيقة	الإلقاء والمحاضرة + الحوار والمناقشة + العصف الذهني.	يستطيع الطالب في نهاية كل جلسة أن: ـ يشرح خصائص الاتصال الإقناعى. ـ يناقش العمليات الذهنية والعاطفية والسلوكية في تغيير الاتجاهات. ـ يوضح خصائص المستقبل وحالاته النفسية أثناء التعرض للاتصال الإقناعى.
١٨	العلاقات الشخصية وانماطها		٩٠دقيقة	الإلقاء والمحاضرة + الحوار والمناقشة + العصف	يستطيع الطالب في نهاية كل جلسة أن: ـ يحدد مفهوم العلاقات الشخصية. ـ يميز بين العلاقات الشخصية والعلاقات الاجتماعية. ـ يناقش أنماط العلاقات الشخصية. ـ يوضح وظائف العلاقات الشخصية في الحياة اليومية.

				الذهني.	
١٩	دور العلاقات الشخصية في الصحة والتوافق		٩٠دقيقة	الإلقاء والمحاضرة + الحوار والمناقشة + العصف الذهني.	يستطيع الطالب في نهاية كل جلسة أن: - يوضح علاقة أحداث الحياة والمساندة الاجتماعية بالصحة. - يميز بين الوحدة والعزلة. - يناقش عوامل نشوء الوحدة واستمرارها. - يوضح علاقة الأحداث النفسية بالوحدة.
٢٠	سلوك المساعدة		٩٠دقيقة	الإلقاء والمحاضرة + الحوار والمناقشة + العصف الذهني.	يستطيع الطالب في نهاية كل جلسة أن: - يحدد مفهوم سلوك المساعدة ومظاهرها. - يشرح طبيعة سلوك المساعدة في الحياة البشرية. - يناقش العوامل التي تساعد على سلوك المساعدة.

صدق البرنامج: لمعرفة مدى صلاحية البرنامج القائم على نظرية التعلم الخبراتى المعد للتطبيق على طلاب المجموعة التجريبية تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والمناهج وطرق التدريس بكليتي الآداب والتربية بجامعة الطائف، وذلك لأبداء آرائهم ومقترحاتهم فيما يتصل بالجوانب الأساسية للبرنامج في ضوء عناصر التحكيم، والجدول التالي يوضح نسب اتفاق المحكمين على عناصر تحكيم البرنامج.

جدول (٦) نسب الاتفاق بين المحكمين على عناصر تحكيم البرنامج القائم على نظرية التعلم الخبراتى (ن=٩)

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	ارتباط اهداف الجلسات بمحتوى التدريب في ضوء التفكير الاستراتيجي.	٨٨,٨٨٪
٢	ملائمة المهام والأنشطة التدريبية لمستوى الطلاب.	٧٧,٧٧٪
٣	مدى مناسبة التقويم النهائي لكل جلسة لأهدافها.	١٠٠٪
٤	مدى مناسبة المحتوى التدريبي داخل كل جلسة لأهدافها.	٨٨,٨٨٪

يتضح من الجدول أن نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكم تراوحت ما بين (٧٧,٧٧٪ - ١٠٠ %) وهى نسب مرتفعة مما يدعوا إلى الثقة في صلاحية البرنامج المعد بكل أهدافه وإجراءاته وأساليب تقويمه في تحسين مستوى التفكير الاستراتيجي لدى الطلاب من خلال مقرر علم النفس الاجتماعي.

خامسًا: تجربة البحث:

١- هدفت تجربة البحث إلى دراسة فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتى لكولب Kolb في التفكير الاستراتيجي لدى طلاب الجامعة

٢- تم الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي على التطبيق في كلية الآداب بجامعة الطائف.

٣- تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة مماثلة للعينة الأصلية للبحث بهدف تقنين الأدوات للتأكد من صلاحيتها للتطبيق.

٤- تم تقسيم الطلاب (المشاركين) إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (٣١ طالبا) والمجموعة الضابطة (٣١ طالباً)، وتم إجراء التكافؤ بينهما في العمر الزمني والتفكير الاستراتيجي.

٥- التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

عمل الباحث على التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة في متغيرات (العمر الزمني، وأبعاد التفكير الاستراتيجي) والتي يمكن أن تؤثر على النتائج، وحسب الباحث قيمة "ت" بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لأبعاد التفكير الاستراتيجي، وذلك بهدف معرفة ما إذا كان هناك تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد التفكير الاستراتيجي أم لا؟، والجدول التالي (١) يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات البحث.

جدول (٧) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

المتغيرات		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحالة
العمر الزمني	مجموعة تجريبية	٣١	٣٥٥.٣٥٣	٤,٨١٦٢	١,٨٠٤	٦٠	٠,٠٧٦	غير دالة
	مجموعة ضابطة	٣١	٢٢٨,٣٢٩	٣,٩٧٧				
التفكير المنظومى	مجموعة تجريبية	٣١	٢٨,٧٧٤٢	٢,٨١٣١٨	٠,٠٧٧	٦٠	٠,٩٣٩	غير دالة
	مجموعة ضابطة	٣١	٢٨,٨٣٨٧	٣,٧١٥٧٠				
الوعي الذاتي	مجموعة تجريبية	٣١	٢٦,٦٤٥٢	٣,٤٧٨٩٧	٠,١٤٧	٦٠	٠,٨٨٣	غير دالة
	مجموعة ضابطة	٣١	٢٦,٥١٦١	٣,٤٢٤١٤				
الإبداع	مجموعة تجريبية	٣١	٤٢,٧٧٤٢	٣,٠٤٠٩٤	٠,٠٦٥	٦٠	٠,٩٤٩	غير دالة
	مجموعة ضابطة	٣١	٤٢,٧٠٩٧	٤,٦٦٣٢٩				
الرؤية المستقبلية	مجموعة تجريبية	٣١	٢٩,١٦١٣	٣,٩٩٢٤٧	٠,١٤٥	٦٠	٠,٨٨٦	غير دالة
	مجموعة ضابطة	٣١	٢٩,٠٣٢٣	٢,٩٦٠٦٧				
التفكير في الوقت المناسب	مجموعة تجريبية	٣١	١٧,٦٧٧٤	٤,١٣٤٣٠	٠,٠٦٢	٦٠	٠,٩٥١	غير دالة
	مجموعة ضابطة	٣١	١٧,٦١٢٩	٤,٠٤٧٠٤				
الدرجة الكلية للمقياس	مجموعة تجريبية	٣١	١٤٥,٠٣٢٣	٧,٧٩٥٢٣	٠,١٤١	٦٠	٠,٨٨٩	غير دالة
	مجموعة ضابطة	٣١	١٤٤,٧٠٩٧	١٠,١٢٦٥١				

يتضح من الجدول (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات البحث والمتمثلة في العمر الزمني وأبعاد التفكير الاستراتيجي، الدرجة الكلية

على مقياس التفكير الاستراتيجي، حيث أن جميع قيم الدلالة أكبر من ٠,٠٥ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في تلك المتغيرات.

٦- تم تطبيق مقياس التفكير الاستراتيجي تطبيقاً قبلياً على المجموعتين.

٧- تم تطبيق البرنامج القائم على التعلم الخبراتى على طلاب المجموعة التجريبية فقط.

٨- بعد الانتهاء من البرنامج تم تطبيق مقياس التفكير الاستراتيجي على الطلاب (المشاركين) على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة (قياس بعدى)، ثم تطبيق نفس المقياس بعد مرور أربع اسابيع على طلاب المجموعة التجريبية فقط (قياس تتبعي).

٩- تم إجراء التحليل الإحصائي الملائم لحجم العينة وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة ووضع التوصيات في ضوء نتائج البحث الحالي.

سادسًا: نتائج البحث ومناقشتها

نص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التفكير الاستراتيجي لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء أبعاد مقياس أبعاد التفكير الاستراتيجي والدرجة الكلية في القياس البعدي، تم استخدام (ت) للازواج غير المرتبطة، كما تم تحديد حجم التأثير للبرنامج التدريبي على متغير البحث التابع من خلال معادلة حجم التأثير المستخدمة مع اختبار (ت) وحساب قيمة (η^2) وقيمة (d) ، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث:

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في أبعاد التفكير الاستراتيجي.

المجموعة		عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحالة
التفكير المنظومى	مجموعة تجريبيه	٣١	٣٢,٨٣٨٧	٢,٧٩٤٠٠	٤,٩٣٢	٦٠	٠,٠٠٠	دالة
	مجموعة ضابطة	٣١	٢٨,٧٧٤٢	٣,٦٣٩٦٩				
الوعي الذاتي	مجموعة تجريبية	٣١	٣٢,٧٧٤٢	٢,٦٦٧٢٠	٥,٣٩٦	٦٠	٠,٠٠٠	دالة
	مجموعة ضابطة	٣١	٢٨,٢٥٨١	٣,٨٢٠٧١				
الإبداع	مجموعة تجريبية	٣١	٤٦,٥٤٨٤	٢,٨٦١٦٩	١٠,٩٤٢	٦٠	٠,٠٠٠	دالة
	مجموعة ضابطة	٣١	٣٧,٢٢٥٨	٣,٧٨٣٣٨				
الرؤية المستقبلية	مجموعة تجريبية	٣١	٣٢,٦٤٥٢	٢,١٢٢٠٨	٦,٣٥٦	٦٠	٠,٠٠٠	دالة
	مجموعة ضابطة	٣١	٢٨,٠٦٤٥	٣,٤٠٥٢٥				
التفكير في الوقت المناسب	مجموعة تجريبية	٣١	٢١,٢٢٥٨	١,٧٢٦٤٥	٤,٥٧٢	٦٠	٠,٠٠٠	دالة
	مجموعة ضابطة	٣١	١٧,٦١٢٩	٤,٠٤٧٠٤				
الدرجة الكلية للمقياس	مجموعة تجريبية	٣١	١٦٦,٠٣٢٣	٧,٤٠٠٣٨	١٢,٦٢٣	٦٠	٠,٠٠٠	دالة
	مجموعة ضابطة	٣١	١٣٩,٩٣٥٥	٨,٨١٦٤١				

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في أبعاد التفكير الاستراتيجي والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، حيث أن جميع قيم الدلالة أقل من ٠,٠١ ، ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية أعلى من متوسطات المجموعة الضابطة على الأبعاد والدرجة الكلية .

ولبيان حجم التأثير تم حساب قيمة ($\eta 2$)، (d) ، والمبينة بالجدول (٩) التالى :

جدول (٩) قيمة (η^2)، (d) لبيان حجم تأثير المعالجة التجريبية

البعد	مربع ايتا η^2	قيمة d	حجم التأثير
التفكير المنظومي	٠,١٤١	٠,٤٠٥	كبير
الوعي الذاتي	٠,١٥٢	٠,٦٤٩	كبير
الإبداع	٠,٢٦٧	٠,٦٠٤	كبير
الرؤية المستقبلية	٠,١٧٥	٠,٤٦٠	كبير
التفكير في الوقت المناسب	٠,١٣٢	٠,٣٩٠	كبير
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٢٩٦	٠,٦٤٩	كبير

يتضح من جدول (٩) أن قيمة مربع إيتا (η^2) في الأبعاد (التفكير المنظومي _ الوعي الذاتي _ الإبداع- الرؤية المستقبلية- التفكير في الوقت المناسب) والدرجة الكلية بلغت (٠,١٤١، ٠,١٥٢، ٠,٢٦٧، ٠,١٧٥ ، ، ٠,١٣٢ ، ، ٠,٢٩٦) على الترتيب، وتشير هذه القيم إلى أن مقدار حجم التأثير كبير، مما يوضح التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي المستخدم في تحسين مستوى التفكير الاستراتيجي في القياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

تفسير نتائج الفرض الأول:

تتفق نتيجة هذا الفرض من حيث تأثير البرنامج التدريبي القائم على نظرية التعلم الخبراتى لـكولب (Kolb) في المتغيرات التابعة الأخرى المستخدمة مع نتائج العديد من البحوث السابقة التي استخدمت برنامجاً تدريبياً على نظرية التعلم الخبرات أو أنموذج التعلم الخبراتى لـكولب (Kolb) أو مدخل التعلم الخبراتى أو فعالية التدريب على التعلم الخبراتى ومنها بحث (Weinberg et al. 2011; Baker and Robinson, 2016; Alkan, 2016; ThiHuongLan et al. 2017; Raja and Khan, 2018; Leal-Rodríguez and Albort-Morant, 2019; Indriani and Mercuriani, 2019; Agsalog, 2019; Akhtar and Hussain, 2019; Cheng et al.2020; Abdullah et al. 2020; Adi and Lestari, 2021; Yuliani et al. 2021)،

ويفسر الباحث الحالي تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في أبعاد التفكير الاستراتيجي بأنه يمكن أن يكون نتيجة إتاحة الفرصة للطلاب بالإجابة عن الأسئلة المقدمة إليهم من المعلم في جو من الحرية والاطمئنان والثقة مما أدى إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم وتلك الأسئلة إثارة التفكير لديهم وشجعتهم على استخدام طرق جديدة للتفكير في القضية المطروحة عليهم للوصول إلى حلول جديدة لها،

وقد يرجع التفوق إلى الاهتمام من جانب المعلم بإعطاء الفرصة للطلاب للتعلم من خلال الخبرة في كل مراحل التعلم أثناء التدريب وتوفير بيئة تعليمية بناءة ومناسبة لهم لممارسة الأنشطة التدريبية المختلفة المرتبطة بالواقع المحسوس، وهذه البيئة شجعتهم على التفكير الناقد والإبداعي والمنظومى مما أتاح للطلاب التعرف على مهارتهم وقد انعكس ذلك على التفكير الاستراتيجي لديهم. وقد يرجع التفوق إلى طبيعة العمل الجماعي خلال التدريب على البرنامج، ودور المعلم الفعال في استثارة الأفكار لدى الطلاب، الأمر الذى أدى إلى تكوين وجهات نظر متباينة لديهم والاهتمام بها مع تقديم التغذية الراجعة الإيجابية والمناسبة لاستجابات الطلاب على المهام المقدمة إليهم، كما تم إعطائهم فرصة للتعلم من الآخرين ومن ثم اكتساب مهارات إبداعية مما يزيد من تعلمهم وتطبيق كل ما تعلموه في الواقع، وذلك يتفق مع ما أشار إليه Leal-Rodríguez and Albort-Morant (2019) إلى أن الطلاب يشعرون بالحماس الشديد والدافعية أثناء الانخراط في أنشطة العمل الجماعي خلال التدريب الذى يسمح للطلاب بالتطبيق الفعلي للتعلم من خلال الخبرة، وبالتالي تعزيز نتائج التعلم لديهم. والذي قد ساهم في ارتفاع مستوى الطلاب في أدائهم الأكاديمي، مما دفعهم نحو تحقيق أهدافهم، وربما زاد تفوقهم الأكاديمي من مستوى التفكير الاستراتيجي لديهم.

وقد يعزى ذلك التفوق أيضاً إلى أن التدريب على برنامج التعلم الخبراتى أدى إلى زيادة الدافعية الداخلية والثقة بالنفس، وتنمية الاتجاهات الايجابية للطلاب نحو أنفسهم قد ساعد في تطوير استقلاليتهم، وذلك من خلال مواجهتهم لمواقف ومهام غير معروفة في سياق حقيقي دفعته للانخراط في التفكير في المحتوى التدريبي، كما ساهم التدريب في ربط المعارف السابقة بالمعلومات الجديدة والتعمق فيها ونقلها إلى سياقات جديدة؛ ومن ثم اكتساب الطلاب للعديد من المهارات جعلتهم يتعلمون طوال حياتهم كطلاب مستقلين وهذا يتفق مع ما أشار إليه كلا من(Dernova, 2015; Gorghiu and Santi, 2016). إلى أن إشراك الطلاب في التجارب أو الخبرات المباشرة المرتبطة بالمشكلات الحقيقية يتيح للطلاب مواجهتها وتحليلها واتخاذ قرار بشأنها، هذا الأمر يدفع الطلاب على التفكير في معرفتهم الحالية ونقل خبرات التعلم السابقة إلى نظور جديد، واكتساب أفكار ومبادئ ومهارات جديدة، وتحسين مهارات الاتصال لأنها تساعد الطلاب على أن يصبحوا متعلمين مدى الحياة.

وقد يُعزى التفوق أيضاً إلى أن التدريب على البرنامج قد شجع الطلاب على أن يكونوا نشيطين في عملية التعلم، كما شجعهم على تنمية مهارات التفكير المختلفة من خلال فحص مشاعرهم وأفكارهم وخبراتهم، كما أنه قد دفع الطلاب على تنمية المعرفة، وقد زودهم بالمهارات المتعلقة بالاتصال والابتكار والتفكير الناقد، ومكّن التدريب الطلاب من تعلم التواصل والتعاون مع الآخرين، واكتساب مهارات شخصية قيّمة، وحل المشكلات المعقدة، وهذا يعزز من أهمية هذا البحث وفعالية البرنامج التدريبي في تحسين التفكير الاستراتيجي.

نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التفكير الاستراتيجي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ت للأزواج المرتبطة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التفكير الاستراتيجي.

التطبيق		عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحالة
التفكير المنظومى	بعدي	٣١	٣٢,٨٣٨٧	٢,٧٩٤٠٠	٠,٦٤٠	٦٠	٠,٥٢٥	غير دالة
	تتبعي	٣١	٣٢,٣٨٧١	٢,٧٦٤٩٩				
الوعي الذاتي	بعدي	٣١	٣٢,٧٧٤٢	٢,٦٦٧٢٠	٠,٢٩٢	٦٠	٠,٧٧١	غير دالة
	تتبعي	٣١	٣٢,٥٨٠٦	٢,٥٥٣٠٩				
الإبداع	بعدي	٣١	٤٦,٥٤٨٤	٢,٨٦١٦٩	٠,٦١٣	٦٠	٠,٥٤٢	غير دالة
	تتبعي	٣١	٤٦,٠٩٦٨	٢,٩٣٦٦١				
الرؤية المستقبلية	بعدي	٣١	٣٢,٦٤٥٢	٢,١٢٢٠٨	٠,٣٥٤	٦٠	٠,٧٢٥	غير دالة
	تتبعي	٣١	٣٢,٤٥١٦	٢,١٨٨٤٣				
التفكير في الوقت المناسب	بعدي	٣١	٢١,٢٢٥٨	١,٧٢٦٤٥	٠,٥٧٣	٦٠	٠,٥٦٩	غير دالة
	تتبعي	٣١	٢٠,٩٦٧٧	١,٨١٦٢٩				
الدرجة الكلية للمقياس	بعدي	٣١	١٦٦,٠٣٢٣	٧,٤٠٠٣٨	٠,٨٣٥	٦٠	٠,٤٠٧	غير دالة
	تتبعي	٣١	١٦٤,٤٨٣٩	٧,٢٠٥٨٨				

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على أداء أبعاد التفكير الاستراتيجي (التفكير المنظومى - الوعي الذاتي – الإبداع - الرؤية المستقبلية - التفكير في الوقت المناسب) والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي مما يدل على استمرارية فعالية البرنامج المستخدم.

تفسير نتائج الفرض الثاني:

تتفق نتيجة هذا الفرض من حيث تنمية التفكير الاستراتيجي نتيجة للتدريب مع بحوث كل من (إبراهيم، ٢٠١٦؛ الفيل، ٢٠١٦؛ التميمي، ٢٠١٨؛ ابو الحديد، ٢٠١٩؛ عطوة، ٢٠٢٠ .Toto et al 2014; Farouk and Elfateh, 2016; Abu Bakir, 2019; Julita et al. 2020)

يُرجِعُ الباحثُ عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية خلال القياسين البعدي والتتبعي في التفكير الاستراتيجي إلى التدريب على أنموذج ومبادئ نظرية التعلم الخبراتى، حيث ساعد ذلك التدريب مشاركة الطلاب في عملية التعلم من خلال الأنشطة المختلفة التي بدورها زادت من خبرات تعلمهم، وكذلك تدريبهم على الأنشطة التي تستخدم تجارب الحياة أثناء جلسات التدريب والذي ساهم بدوره في تحسين مستوى التفكير الاستراتيجي لدى الطلاب بشكل إيجابي. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى البرنامج التدريبي الذي ساهم في تنمية التفكير الاستراتيجي وتحسين الدافعية نحوه، وعزز الذاتية والرغبة في التعلم ومهارات العمل المستقل ومهارات العمل الجماعي، والثقة بالنفس لدى الطلاب والتي قد تكون ساهمت في وضع رؤية مستقبلية لمواجهة المشكلات الصعبة أخذاً في الاعتبار جميع جوانب المشكلة، وهذا يساعد على رؤية الأسباب الحقيقية للمشكلة والروابط والعلاقات والأجزاء بينها، مما يساعدهم على تقديم رؤية كلية لهذه المشكلات وصولاً إلى حلول شاملة بطريقة

إبداعية نتيجة للتدريب، كما كان للتدريب دورٌ مهمٌ في مساعدة الطلاب على صياغة الأهداف طويلة المدي ويُكونُ لديهم القدرة علي تحليل وتقييم البيانات واتخاذ القرارات المناسبة.

ولذلك يرى الباحث الحالي أهمية تنمية التفكير الاستراتيجي لدى طلاب الجامعة؛ لأنه يساعدهم على تقييم المشكلات الحقيقية المتاحة في الحياة الواقعية بطرق جديدة ويمكنهم من العثور عليها بأفضل الحلول، وتصميم منتج جديد، وطريقة التكيف، واعتماد التقنيات الجديدة، ويعزى تفوق المجموعة التجريبية، على المجموعة الضابطة إلى المشاركة النشطة من خلال التمارين التجريبية واستخدام المعرفة بشكل أفضل أثناء التدريب، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Nathan, 2015)، كما يتفق هذا مع نتائج بحث كل من عيسى وخليفة (٢٠١٨) الذى أظهرت نتائجه تحسين مستوى التفكير الاستراتيجي من خلال التحقق من أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في التفكير الاستراتيجي. ويمكن أن يرجع التفوق في المجموعة التجريبية إلى أن التدريب على البرنامج قد وفر للطلاب تحسين فهم أفضل لمحتوى الجلسات واكتساب المعرفة والتعلم بفهم من خلال عملية بناء المعرفة والتفكير في ما يقومون به؛ الأمر الذي قد ساعد في تحسين مستوى التفكير الاستراتيجي لديهم واستمر أثره.

التوصيات:

يقدم الباحث في ضوء نتائج البحث الحالي التوصيات الآتية:

١- تبنى استراتيجيات للتعلم الخبراتى خلال التدريس لطلاب الجامعة.

٢- تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على كيفية تطبيق نظرية التعلم الخبراتى في جميع المقررات الجامعية.

٣- إجراء بحوث حول كيفية تنمية التفكير الاستراتيجي في مراحل تعليمية أخرى.

٤- حث أعضاء هيئة التدريس على تطبيق نظرية التعلم الخبراتى في عملية التدريس.

البحوث المقترحة:

١- أثر بعض استراتيجيات التعلم الخبراتى في فعالية الذات الإبداعية لدى طلاب الجامعة.

٢ – فعالية برنامج تدريبي قائم على التفكير الاستراتيجي في الدافعية للتعلم لدى طلاب الدبلوم العالي التربوي.

٣ – البنية العاملية للتفكير الاستراتيجي لدى طلاب الجامعة.

٤ – فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم الخبراتى في سمات خريجي الجامعة.

٥ – العلاقة بين التفكير الاستراتيجي والاستعداد للتعلم عن بعد لدى طلاب الجامعة.

قائمة المراجع

(١)المراجع العربية:

إبراهيم، إبراهيم رفعت .(٢٠١٦). أثر برنامج قائم على التعلم الخدمي في تنمية مهارات تصميم المواد التعليمية والتفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ٢٠، ٣٩-٧٣.

ابو الحديد، فاطمه عبدالسلام .(٢٠١٩). برنامج قائم على التعلم المقلوب لتنمية مهارات التدريس المتمايز والتفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، ٣٤(٣)، ١٠١-١٦٩.

التميمي، أسماء فوزى .(٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي وفق نموذج برجز (Briggs) لمدرسي ومدرسات الرياضيات في التفكير الاستراتيجي. مجلة كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية، ٢٤(١٠١)، ٢٦٩-٣٠٢.

سعادة، جودت أحمد .(٢٠١٤). التعلم الخبراتى أو التجريبي. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عطوة، منى محمد الحرون .(٢٠٢٠). تصور مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مدينة السادات. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ١(٣٥)، ٢٥٨-٣١١.

عيسى، ماجد محمد ؛ خليفة، وليد السيد .(٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في القراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٧٨(١)، ١٢-٧٤.

الفيل، حلمى محمد .(٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي قائم على أن نموذج التلمذة في تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي وكفاءة التعلم لدي طالبات المرحلة الثانوية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٦(٩١)، ٥٩-١٢٣.

(٢)المراجع الاجنبية:

Abdullah, A. A., & Shanti, W. N., & Sholihah, D. A. (2020). Critical thinking ability through experiential learning in the calculus class. Journal of Physics: Conference Series, 1613(1), 1-6.

Abu Bakir, S. M. (2019). Human resources development strategy and its role in promoting employees strategic thinking competencies: a study at jordanian information technology companies. European Scientific Journal, 15(4), 238-262.

Adi, A. M., & Lestari, W. (2021). Implementation of experiential learning to improve critical thinking skill of smk graders. Educatioan and Human Development Journal, 6(3), 52-60.

Agsalog, M. S. (2019). Experiential learning approach: its effects on the academic performance and motivation to learn physics of grade 10 students. International Journal of Scientific and Research Publications, 9(9), 844-850.

Akella, D. (2010). Learning together: Kolb's experiential theory and its application. Journal of Management & Organization, 16(1), 100–112.

Akhtar, R. N., & Hussain, N. (2019). Testing ERE cycle in teaching business communication courses: experiential learning strategies. Journal of Education and Educational Development, 6(1), 62-77.

Alkan, F. (2016).Experiential learning: its effects on achievement and scientific process skills. Journal of Turkish Science Education, 13(2), 15-26.

Allio, R. J. (2006).Strategic thinking: the ten big ideas. Journal of Strategy & Leadership, 34 (4), 4-13.

Bagh, B. S. (2018). Effectiveness of experiential learning strategies for enhancing environmental awareness among class v students. International Journal of Academic Research and Development, 3(1), 756-759.

Baker, M. A., & Robinson, J. S. (2016). The Effects of Kolb's experiential learning model on successful intelligence in secondary agriculture students. Journal of Agricultural Education, 57(3), 129-144.

Baloch, Q. B., & Inam, M. (2008). Strategic thinking: catalyst to competitive advantage. Journal of Managerial Sciences, 1(2), 1-26.

Bergsteiner, H., Avery, G. C., & Neumann, R. (2010). Kolb's experiential learning model: critique from a modelling perspective. Studies in Continuing Education, 32(1), 29-46.

Bohn, D. M., & Schmidt, S. J. (2008). Implementing experiential learning activities in a large enrollment introductory food science and human nutrition course. Journal of Food Science Education, 7(1), 5-13.

Bonn, I. (2005). Improving strategic thinking: A multilevel approach. Leadership & Organization Development Journal, 26(5), 336–354.

Brătianu, C. (2015). Developing strategic thinking in business education. Management Dynamics in the Knowledge Economy, 3(3), 409-429.

Casey, A. J., & Goldman, E. F. (2010). Enhancing the ability to think strategically: A learning model. Management Learning, 41(2) 167–185.

Chavan, M. (2009). The Efficacy of Web-Based Teaching in Experiential Learning. Ubiquitous Learning: An International Journal, 1(2), 45-56.

Cheng, Y.-C., Huang, L.-C., Yang, C.-H., & Chang, H.-C.(2020).Experiential learning program to strengthen self-reflection and critical thinking in freshmen nursing students during covid-19: a quasi- rimental study. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(15), 1-8.

Chesimet, M. C., Githua, B.N., & Ng'eno, J. K. (2016). Effects of experiential learning approach on students' Mathematical Creativity among Secondary School Students of Kericho East Sub-County, Kenya. Journal of Education and Practice, 7(23), 51-57.

Chiu, S. K. (2019). Innovative experiential learning experience: Pedagogical adopting Kolb's learning cycle at higher education in Hong Kong. Cogent Education, 6(1), 1-17.

Cicek, M., & Naktiyok, A. (2013). The effect of critical and creative thinking on strategic thinking: a survey on managers. Business & Management Studies: An International Journal, 1(1), 39-61.

Croft, C., Miller, J., Stokowski, S. (2021). Implementing Kolb's experiential learning theory into men's collegiate basketball sport marketing project. Sport Management Education Journal, 15(2), 127-129.

Dernova, M. (2015). Experiential learning theory as one of the foundations of adult learning practice worldwide. Comparative Professional Pedagogy, 5(2), 52-57.

Dieu, H. D. T., & Kim, O. D. T. (2018). Experiential learning activities of technical students at higher education institutions in Vietnam. Universal Journal of Educational Research, 6(10): 2310-2319.

Dionisio, M. A. (2017). Strategic thinking: the role in successful management. Journal of Management Research, 9(4), 44-57.

Dushkov, G. I. (2018). Strategic thinking key for future success in organization. International Journal of Recent Scientific Research, 9(5), 26675-26678.

Dragoni, L., Oh, I.-S., Vankatwyk, P., & Tesluk, P. E. (2011). Developing executive leaders: The relative contribution of cognitive ability, personality, and the accumulation of work experience in predicting strategic thinking competency. Personnel Psychology, 64(4), 829–864.

Efstratia, D. (2014). Experiential education through project based learning. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 152, 1256–1260.

Fairholm, M. R. (2009). Leadership and organizational strategy. The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal, 14(1), 1-16.

Falloon, G. (2019). Using simulations to teach young students science concepts: An Experiential Learning theoretical analysis. Computers & Education, 135, 138–159.

Farouk, A., & Elfateh, A. (2016). Effectiveness use generative learning model onstrategic thinking skills and learning level of basics offensive fencing. Ovidius University Annals, Series Physical Education and Sport/Science, Movement and Health, 16(1), 33-38.

Goldman, E. F., Scott, A.R., & Follman, J. M. (2015). Organizational practices to develop strategic thinking. Journal of Strategy and Management, 8(2), 155-175.

Gorghiu, G., & Santi, E. A. (2016). Applications of experiential learning in science education non-formal contexts. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, 16, 320-326.

Graetz, F. (2002) Strategic thinking versus strategic planning: towards an understanding of the complementarities. Management Decision, 40(5): 456–62.

Healey, M. & Jekins, A. (2000). Learning cycles and learning styles: Kolb's Experiential Learning Theory and its application in Geography in Higher Education. Journal of Geography, 99(5), 185-195.

Indriani, D., & Mercuriani, I. S. (2019). Experiential learning model with mind mapping on fungi: how to improve science process skills? Biosfer: Jurnal Pendidikan Biologi, 12(2), 223-237.

Julita, J., Darhim, D., & Herman, T. (2020). Mathematical strategic thinking ability using quantum learning based on creative problem solving in terms of high school students gender. Journal of Physics: Conference Series, 1477, 1-8.

Keelin, T., & Arnold, R. (2002). Five habits of highly strategic thinkers. Journal of Business Strategy, 23(5), 38–42.

Kim, O. D. (2019). Organizing experiential learning activities for development of core competences of technical students in vietnam. Universal Journal of Educational Research, 7(1), 230-238.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. Academy of Management Learning & Education, 4 (2), 193–212.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2012). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. Academy of Management Learning & Education, 4(2), 193–212.

Kolb, A.Y. and Kolb, D. A. (2017) Experiential learning theory as a guide for experiential educators in higher education. Experiential Learning & Teaching in Higher Education, 1(1), 7-44.

Kolb, A.Y. and Kolb, D.A. (2009) Experiential learning theory: a dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In: Armstrong, S.J. and Fukami, C.V., Eds., The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development, SAGE Publications Ltd., Thousand Oaks, 42-68.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning anddevelopment. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Larson, R., & Hansen, D. (2005). The Development of Strategic Thinking: Learning to Impact Human Systems in a Youth Activism Program. Human Development, 48(6), 327–349.

Leal-Rodríguez, A. L., & Albort-Morant, G. (2019). Promoting innovative experiential learning practices to improve academic performance: Empirical evidence from a Spanish Business School. Journal of Innovation & Knowledge, 4(2), 97–103.

Liedtka, J. M. (1998). Strategic Thinking: Can it be Taught? Long Range Planning, 31(1), 120-129.

Mellon, J., & Kroth, M. (2013). Experiences that enable one to becomean expert strategic thinker. Journal of Adult Education, 42(2), 70-79.

Muriithi, S. M., Louw, L., & Radloff, S. E. (2018). The relationship between strategic thinking and leadership effectiveness in Kenyan indigenous banks. South African Journal of Economic and Management Sciences, 21(1), 1-11.

Murray, R. (2018). An overview of experiential learning in nursing education. Advances in Social Sciences Research Journal, 5(1), 1- 6.

Nathan, M. L. (2015). Strategic teaching of strategic thinking. Universal Journal of Management, 3(9), 364-371.

Nuntamanop, P., Kauranen, I., & Igel, B. (2013). A new model of strategic thinking competency. Journal of Strategy and Management, 6(3), 242-264.

O'Shannassy, T. (2006), Making sense of strategic thinking literature to help build a new model of this mysterious construct, Australian and New Zealand Academy of Management Annual Conference, Australian and New Zealand Academy of Management, NSW, Lindfield.

Piórkowska, K., Witek-Crabb, A., Lichtarski, J. M.,Wilczyński, M., & Wrona, S. (2021). Strategic thinkers and their characteristics: toward a multimethod typology development. International Journal of Management and Economics, 57(4), 313–330.

Pisapia, J., Pang, N. S-K., Hee, T. F., Lin, Y., & Morris, J. D. (2009). A comparison of the use of strategic thinking skills of aspiring school leaders in hong kong, malaysia, shanghai, and the united states: an exploratory study. International Education Studies, 2(2), 46-58.

Qadir, A., & Kamal, M. A. (2022).Role of Traveling in Architectural Education: Visual Impact and Experiential Learning. American Journal of Civil Engineering and Architecture, 10(1), 23-30.

Raja, F. U., & Khan, N. (2018). Comparing traditional teaching method and experiential teaching method using experimental research. Journal of Education and Educational Development, 5 (2), 276-288.

Reshmad'sa, L., & Vijayakumari, S. N. (2017). Effect of Kolb's experiential learning strategy on enhancing pedagogical skills of pre-service teachers of secondary school level. Journal on School Educational Technology, 13(2), 39-42.

Roland, K. (2017). Experiential learning: learning through reflective practice. International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education, 8(1), 2982 – 2989.

Sa'ari, H. (2019). Antecedents of strategies thinking among academic librarians in driving innovation and leading change. International Journal of Modern Trends in Social Sciences, 2(6), 115-129.

Sachdeva, S. (2017). Making economics classrooms exciting: Role of experiential learning. International Journal of Advanced Educational Research, 2(5), 83-92.

Sarkar, S., Verma, R., & Singh, S. (2022). Faculty and Students' Perceptions on Experiential Learning Based Anatomy Dissection Hall Sessions for Medical Undergraduates. Advances in Medical Education and Practice, 13, 543–554.

Schellhase, K. C. (2006). Kolb's experiential learning theory in athletic training education: a literature review. Athletic Training Education Journal 2: 18–27.

Shiralkar, S. W. (2016). IT through experiential learning: Learn, deploy and adopt IT through gamification. Berkeley, CA: Apress

Tahir, I. (2017). The effect of implementing the experiential learning model in listening comprehension for the eleventh graders at Sman 1 telaga biru. Advances in Language and Literary Studies, 8(5), 46-50.

ThiHuongLan, D., Huyen, P. M., & Huong, L. T. (2017). The Effectiveness Of The Experiential Learning Activities In Developing English Speaking Skills For Students At Thai Nguyen University Of Economics And Business Admininistration – TNU. Journal of Research & Method in Education, 7 (5), 83-87.

Toto, R., Colledge, T., Frederick, D., & Pung, W. H. (2014). Instructional strategies to promote student strategic thinking when using solid works . Advances in Engineering Education, 4(1), 1-37.

Uzun, C. & Uygun, K. (2022). The effect of simulation-based experiential learning applications on problem solving skills in social studies education. International Journal of Contemporary Educational Research, 9(1), 28-38.

Walker, C. (2019). Experiential learning as a strategy for student completion and course success in the community college. Community College Journal of Research and Practice, 43(10–11), 803–806.

Waters, D. E. (2011). Understanding strategic thinking and developing strategic thinkers. Joint Forces Quarterly, 63, 113-119.

Weaver, G. J. (2014). Teaching "cause and effect" in business schools: A pathway to improved strategic thinking skills. Academy of Educational Leadership Journal, 18(3), pp.111-119.

Weaver, W. R. (2014). Effects of an experiential teaching method on introduction to marketing students' understanding of marketing orientation: an exploratory study. Unpublished doctoral dissertation, Anderson University.

Weinberg, A. E., Basile, C. G., & Albright, L. (2011). The effect of an experiential learning program on middle school students' motivation toward mathematics and science. Research in Middle Level Education, 35(3), 1–12.

Weyhrauch, W. S. (2016). A mindset for strategic thinking: developing a concept and measure. Unpublished doctoral dissertation, Kansas State University.

Wynn, A. H. (2018). The effect of experiential learning on mathematics achievement and mathematics anxiety of african-american students. Unpublished doctoral dissertation, Liberty University.

Young, M. R., Caudill, E. M., & Murphy, J. W. (2008). Evaluating experiential learning activities. Journal for Advancement of Marketing Education , 13, 28-40.

Yuliani, A., Kusumah, Y. S., & Dahlan, J. A. (2021). Critical thinking: how is it developed with the experiential learning model in junior high school students? Mathematics Education Magazine, 12(1). 175-184.٨

The Effectiveness of a Training Program Based on kolb's Experiential Learning Theory In Strategic Thinking Among University Students.

Dr.Ahmed Abdel Hady Deif Keshar

Associate Professor Educational psychology Department: Deanship of Supportive Studies - Taif University

Abstract

The present research aimed at investigating empirically the effectiveness of a training program based upon the Kolb's experiential learning theory in strategic thinking among Sample of the the Taif University students, took part in the research of sixty-two students from among the students of the Department of Psychology at the Faculty of Arts, Participants were divided into two groups, an experimental and control, each of which consisted of thirty-one students, Where the researcher prepared the strategic thinking scale with the aim of verifying the effectiveness of the experimental treatment in the dependent variable, and he also prepared the training program based on the theory of experiential learning, and the experimental group was exposed to the training program with Twenty-two sessions at a rate of two sessions per week, and the other control group did not receive training, and After completing the training program, the Strategic Thinking Scale was applied and the results indicated that there were significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in the strategic thinking scale in favor of the experimental group, and the continuity of that effect during the follow-up measurement for the experimental group after four weeks of post-measurement, and those results were interpreted In light of the results of previous research and the theoretical framework.

Key words:Experiential learning theory - strategic thinking - students of the Faculty OfArts.

Received on:19 /6 /2022 - Accepted for publication on:26 /7 / 2022- E-published on: 6/2022