

أثر أنموذج التعلم الفائق في تنمية التفكير التدبري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الاجتماعيات

ضحى مازن محمود

جامعة ديالى/كلية التربية الاساسية /قسم التاريخ

Corresponding author: hismaster256@uodiyala.edu.iq
<https://orcid.org/0009-0000-8575-7501>Previewpublicrecord

وجدان جاسم محمد العبيدي

كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى

Corresponding author: wijdanJasim@uodiyala.edu.iq

تاريخ استلام البحث: 2026/6/19

تاريخ قبول النشر: 2026/7/28 – تاريخ النشر: 2026/8/29



[International License Creative Commons Attribution 4.0](https://alfatehjournal.uodiyala.edu.iq/index.php/jfath/index)

<https://alfatehjournal.uodiyala.edu.iq/index.php/jfath/index>

<https://alfatehjournal.uodiyala.edu.iq/index.php/jfath/copyright>

مستخلص البحث

يهدف البحث التعرف على أثر أنموذج التعلم الفائق في تنمية التفكير التدبري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الاجتماعيات. ولتحقيق هذا الهدف، صاغت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الاجتماعيات وفق نموذج التعلم الفائق ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة ذاتها وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التدبري البعدي.

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي والتصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي بالمجموعتين التجريبية والضابطة مع الاختبارين القبلي والبعدي. يتألف مجتمع البحث من طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية النهارية للبنات في قضاء المقدادية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى للعام الدراسي (2025-2026)، وعدد مدارسها (24) مدرسة وعدد طالباتها (1080) طالبة. واختارت الباحثة بالأسلوب العشوائي ثانوية الطاهرة للبنات لتجري فيها التجربة، إذ بلغ عدد أفراد العينة النهائية (50) طالبة، بواقع (25) طالبة في كل مجموعة.

قامت الباحثة ببناء اختبارا للتفكير التدبري مكون من (24) فقرة وزعت على ثلاث مجالات رئيسية فقد تضمن المجال الأول تمثل في الاصرار والمثابرة (8) فقرات ، المجال الثاني التحفيز والحديث الذاتي (8) فقرات ، المجال الثالث القوة

التصميمية الموجهة نحو الهدف (8) فقرات ، وقد تم التأكد من صدقه وثباته وخصائصه السايكومترية وتحليل النتائج تم جمع البيانات ومن ثم معالجتها احصائياً من خلال الرزمة الإحصائية (spss)

اسفرت نتائج التي توصلت اليها الباحثة هي رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص " على وجود فروق ذلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة الاجتماعيات على وفق أنموذج التعلم الفائق ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي درسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التدبري البعدي.

وفي ضوء نتائج البحث التي توصلت إليها الباحثة استنتجت عدة استنتاجات منها: ان انموذج التعلم الفائق اثبت فاعليته في تنمية تفكيرهم التدبري ، نظراً لما يوفره من بيئة تعلم نشطة ومحفزة فقد تحولت الطالبة من متلقية سلبية الى مشاركة فاعلة في بناء المعرفة.

وقد أوصت الباحثة بعدد من التوصيات منها : تنظيم دورات تدريبية و ورش من قبل المديرية العامة لتربية ديالى – شعبة الاعداد والتدريب وتحت اشراف أساتذة جامعة ديالى اختصاص (طرائق التدريس) لتدريب المدرسين والمدرسات في كافة المدارس على استعمال النماذج الحديثة في التدريس.

الكلمات المفتاحية: نموذج التعلم الفائق، التفكير التدبري

The Effect of the Hyperlearning Model on Developing Reflective Thinking among Second-Grade Intermediate School Female Students in Social Studies

Duha Mazen Mahmoud Al-Dahlaki

College of Basic Education / University of Diyala

hismaster256@uodiyala.edu.iq

Wijdan Jassim Mohammed Al-Obaidi

College of Basic Education / University of Diyala

Date of research submission:19/6/2026

Date of publication acceptance: 28/6/2026

Date of publication: 29/8/2026



[Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

<https://alfatehjournl.uodiyala.edu.iq/index.php/jfath/index>

<https://alfatehjournl.uodiyala.edu.iq/index.php/jfath/copyright>

Abstract

The current study aimed to identify the effect of the Hyperlearning Model on developing reflective thinking among

second-grade intermediate school female students in Social Studies. To achieve this objective, the researcher formulated the following null hypothesis: There are no statistically significant differences at the significance level (0.05) between the mean scores of the experimental group students who study Social Studies according to the Hyperlearning Model and the mean scores of the control group students who study the same subject according to the conventional method on the post-reflective thinking test.

The researcher adopted the experimental approach and employed a partially controlled experimental design with experimental and control groups, utilizing both pre-test and post-test measures. The research population consisted of second-grade intermediate female students enrolled in governmental daytime intermediate and secondary schools for girls in Al-Muqdadiyah District, affiliated with the General Directorate of Education of Diyala Governorate for the academic year (2025–2026). The population included (24) schools with a total of (1,080) students. Al-Tahira Secondary School for Girls was randomly selected to conduct the experiment. The final sample consisted of (50) students, with (25) students assigned to each group.

The researcher used one research instrument, namely the Reflective Thinking Test, which consisted of (24) items distributed across three main domains: Attention and Perseverance (8 items), Motivation and Self-Talk (8 items), and Goal-Oriented Analytical Power (8 items). The validity and reliability of the test were established. The experiment was conducted during the second semester of the academic year (2025–2026). The results revealed the rejection of the null hypothesis and acceptance of the alternative hypothesis, which states that there are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the mean scores of the experimental group students who studied Social Studies according to the Hyperlearning Model and the mean scores of the control group students who studied the same subject

according to the conventional method in the post-reflective thinking test.

The researcher recommended organizing training courses and workshops by the General Directorate of Education in Diyala – Training and Preparation Division – under the supervision of University of Diyala professors specializing in Teaching Methods, to train teachers in all schools on using modern teaching models.

Keywords: Hyperlearning Model, Reflective Thinking.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

يشهد العالم في العصر تطوراً متسارعاً في مختلف مجالات الحياة نتيجة التطور المعرفي وتزايد التفاعل الإنساني، الأمر الذي أبرز تحديات كبيرة تواجه المجتمعات والمؤسسات التعليمية. وقد أثبتت الممارسات التربوية أن الأساليب التعليمية التقليدية لم تعد قادرة على مواكبة هذه التغيرات، لما تعانيه من قصور في التعامل مع الأعباء التعليمية والمعرفية المتزايدة، فضلاً عن التحديات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية المصاحبة لها. وهذا ما يستدعي البحث عن نماذج تدريس أكثر فاعلية. (المشهداني وآخرون، 2013: 13)

ويواجه تدريس مادة الاجتماعيات ولا سيما التاريخ كثيراً من المشكلات بسبب الاعتماد على الحفظ والتلقين من لدى مدرسيها في معظم مدارسنا، على الرغم أن التاريخ يعد السبيل الرئيس لمعرفة قضايا الحاضر والمستقبل دراسته للماضي. وقد توصلت نتائج بعض الدراسات إلى انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة في مادة الاجتماعيات، فضلاً عن وجود ضعف في التفكير، ولا سيما التفكير التدبري. (الزبيدي، 2014: 66)

وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات منها دراسة (الجوراني، 2026) التي طبقت على المرحلة المتوسطة في العراق والتي أكدت وجود ضعف في تحصيل مادة الاجتماعيات لدى الطالبات. وترى الباحثة أن من أسباب تدني مستوى التفكير هو طريقة التدريس التي تعتمد على الحفظ والتلقين مما يجعل الطالبة متلقية سلبية وأيضاً إعطاء خزين معرفي هائل غير مترابط مما يجعل الطالبات يواجهن صعوبة في التعلم وربط المادة التي يدرسنها. (حميد ومحمد، 2018: 27).

وللتحقق من الواقع التدريسي في مدارس قضاء المقدادية، أعدت الباحثة استبانة استطلاعية لعينة من مدرسات مادة الاجتماعيات للصف الثاني المتوسط، وتضمنت الأسئلة الآتية: هل يوجد تدني في مستوى تحصيل الطالبات في مادة الاجتماعيات؟ وهل استعملت طرائق أو نماذج تدريس حديثة؟ وهل هناك ضعف في مستوى التفكير التدبري لدى الطالبات؟ وقد جاءت الإجابات تؤكد أن نسبة مرتفعة من المدرسات يعتمدن على الأساليب التقليدية، وأن ما نسبته 85% من الطالبات في

مادة الاجتماعيات يعانون من ضعف في التفكير التدبري، وأن نسبة 90% من آراء المدرسات تعزى الى عدم استعمالهم الاستراتيجيات والنماذج الحديثة، وأن نسبة 85% من الطالبات في مادة الاجتماعيات يعانون من ضعف في التفكير التدبري. وبذلك تبلورت مشكلة البحث في التساؤل الآتي: ما أثر نموذج التعلم الفائق في تنمية التفكير التدبري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الاجتماعيات؟

ثانياً: أهمية البحث

يشهد العالم في العصر تطوراً علمياً وتقنياً هائلاً مما يفرض تحديات كبيرة على جميع القطاعات ولا سيما في مجالات التربية والتعليم. فقد أدى التقدم العلمي والعولمة إلى تحويل العالم إلى قرية صغيرة يمكن فيها نقل المعلومات بسرعة فائقة وبأقل جهد وتكلفة ممكنة وهو ما يعزز رغبة المتعلمين في الاكتشاف وتوسيع آفاقهم المعرفية. وتتعرض هذه المتغيرات على سياسات الدول حيث تدفعها للتطور والتنافس في مواجهة تحديات الثورة التكنولوجية والتقدم المعرفي كما تسهم العملية التعليمية في دعم هذا التطور من خلال توفير أساليب ووسائل تعليمية مبتكرة تخلق بيئة تعليمية محفزة تعزز قدرات المتعلمين وتدعم نموهم المعرفي والمهاري. (البادي، 2010: 10).

ونظراً لهذه الأهمية المتزايدة لمادة الاجتماعيات، ازداد الاهتمام في السنوات الأخيرة بتطوير نماذج تدريسها والبحث عن نماذج أكثر فاعلية في تقديمها للمتعلمين. و ذلك عبر توظيف النماذج التدريسية الحديثة التي تجعل دور المتعلم إيجابياً في الموقف التعليمي (إسليم، 2016: 91)، إضافة الى ما يمكن أن تسهم به في رفع مستوى تحصيله الدراسي. ولذلك برزت الحاجة إلى اعتماد نماذج تدريسية ترتبط بحياة المتعلم وميوله وقدراته، والعمل على تقليل الفجوة بين ما يتعلمه داخل الصف وبين الخبرات التي يكتسبها من البيئة المحيطة به. فالمتعلم في الوقت الحاضر يحتاج إلى نماذج تعليمية تساعد على نقل المعرفة العلمية خارج حدود غرفة الصف (الكعبى، 2018: 19). وهذا ما يفرض على المدرسين التعرف إلى النماذج التدريسية التي يجب عليهم استخدامها، وكيفية تطبيقها ووقت تنفيذها بما يتناسب مع طبيعة محتوى المادة الدراسية ومستوى المتعلم بمختلف جوانبه (أبو رياش وآخرون، 2009: 89).

وفي السنوات الأخيرة ظهرت العديد من النماذج والطرائق التدريس الحديثة التي تركز على المتعلم وتجعله محوراً للعملية التعليمية بدلاً من الاقتصار على محتوى المادة أو المدرس نفسه، وبذلك أصبحت العملية التعليمية تؤكد على التعلم الذاتي من خلال المشاركة النشطة بدلاً من الاعتماد على المدرس في تقديم المعرفة (أبو سعدي، 2018: 425).

ومن هذه النماذج أنموذج التعلم الفائق، الذي يركز على إطار تعليمي مستمد من نظريات التعلم البنائية وأبحاث الدماغ، التي تؤكد على أهمية تهيئة بيئة تعليمية إيجابية تمكن المتعلم من التفاعل مع الموقف التعليمي بكفاءة أعلى. ويُعطي هذا النموذج من شأن توظيف منظومة من الاستراتيجيات التي تُحفّز انخراط المتعلم الفعلي في عملية التعلم، مما قد يُسهم في مساعدة الطلبة على بناء معرفتهم بصورة

أكثر تنظيماً وفاعلية داخل البيئة الصفية (الشديد والندير، 2022: 29). وترى الباحثة أن أنموذج التعلم الفائق يعد من النماذج الحديثة الذي يسهم اكتساب وفهم الطلبة للمادة الدراسية بكل وضوح وهذا يعزز في رفع مستوى التحصيل الدراسي. وانطلاقاً من ذلك، تبرز الحاجة الملحة في الوقت الحاضر إلى تعليم مهارات التفكير، بوصفه أداة فاعلة لتحقيق الأهداف من خلال توظيف المعارف والمهارات والخبرات التي يمتلكها الفرد توظيفاً سليماً. فالتفكير السليم يمكن الإنسان من التكيف مع الظروف المحيطة به والتعامل بفاعلية مع المشكلات والتحديات التي تواجهه عبر استدعاء ما لديه من معلومات ومهارات وخبرات وتوظيفها بصورة مناسبة. وكلما كانت هذه الأدوات أكثر تطوراً كان أثرها أقوى وأدوم إذ يُعد التفكير العامل الحاسم في قضايا النجاح في الحياة وكلما ازدادت قدرة الفرد على التفكير ارتفعت فرص نجاحه. ولهذا أولت التربية الحديثة اهتماماً كبيراً بتدريب عمليات التفكير وصقل مهاراته بما يجعل المتعلم قادراً على توظيف ما يكتسبه من معارف ومهارات في تحقيق أهدافه ومواكبة التغيرات المتواصلة في مختلف مجالات الحياة (الحلي 2020: 19).

وفي هذا السياق يُعد التفكير التدبري من أنماط التفكير المهمة إذ يتمثل في الدافعية التي تحفز الأفراد على التحرك نحو تحقيق أهدافهم من خلال التخطيط لسبل ناجحة وذات فاعلية عالية مقرونة بالثابرة والإصرار. وتواجه المرحلة المتوسطة تحديات مستقبلية متزايدة في التعقيد تتطلب امتلاك مهارات متقدمة في اتخاذ القرار وإدارة الأمور وتعزيز الدافعية الذاتية من أجل الاستمرار في السعي نحو تحقيق الأهداف إذ يتجلى ذلك في القنوات الإيجابية التي يحملها الفرد تجاه قدرته على الإنجاز وعدم التراجع أمام الصعوبات (Snyder & Hamilton, 2008: 206). وترى الباحثة أن تنمية التفكير التدبري يؤدي إلى فهم أعمق للمستوى المعرفي، لأن التعلم أساسه عملية التفكير وأن توظيف التفكير يحول عملية الحصول على المعرفة من العمليات العقلية النشطة والتي تؤدي إلى اتقان أفضل للمحتوى الدراسي وكذلك ربط العناصر مع بعضها البعض.

وقد اختارت الباحثة المرحلة المتوسطة وبالتحديد الصف الثاني المتوسط لإجراء تجربتها؛ لما تتمتع به هذه المرحلة من أهمية تربوية خاصة إذ تمتاز بخصائص نمائية تميزها عن بقية مراحل التعلم. فهي تضم طالبات في بدايات مرحلة المراهقة التي تشهد قفزة واضحة في مختلف جوانب النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي وتظهر خلالها استعدادات جديدة على مستوى القدرات والمدرجات الأمر الذي ينعكس على الجوانب النفسية لديهن ويؤثر في درجة حماسهن ودافعيتهم نحو التعلم (وزارة التربية العراقية، 2010: 10).

ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث التعرف على أثر نموذج التعلم الفائق في تنمية التفكير التدبري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الاجتماعيات.

رابعاً: فرضية البحث

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الاجتماعيات وفق نموذج (التعلم الفائق) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة ذاتها وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التدبري البعدي.

خامساً: حدود البحث

الحدود البشرية: طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس الثانوية والمتوسطة الحكومية النهارية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى / قضاء المقدادية.

الحدود المكانية: المدارس الثانوية والمتوسطة الحكومية النهارية للبنات في قضاء المقدادية / محافظة ديالى.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2025-2026).

الحدود الموضوعية: الفصول الأربعة الأخيرة من الباب الثاني من كتاب الاجتماعيات المقرر تدريسه لطالبات الصف الثاني المتوسط من صفحة (69-139).

سادساً: تحديد المصطلحات

1. الأثر: عرفه كل من:

• عبد المطلب (2017): إلى أن النتائج البحثية سواء أكانت إيجابية أم سلبية تُعد انعكاساً مباشراً للأنشطة العلمية أو التطويرية التي يتضمنها المشروع البحثي (عبد المطلب، 2017: 162).

• التعريف الإجرائي: هو مدى قدرة المتغير المستقل (نموذج التعلم الفائق) على تحسين مستوى أداء طالبات الصف الثاني المتوسط في اكتساب المفاهيم التاريخية وتنمية الوعي الأثري مع الاقتصاد في الوقت والجهد.

2. أنموذج التعلم الفائق:

• (Mayer, 2010): بأنه أنموذج تعليمي يقوم على تقديم مهام تعليمية للمتعلمين بصورة متدرجة، تبدأ من البسيط وصولاً إلى المعقد بهدف مساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم (Mayer, 2010: 12).

• تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: مجموعة من الخطوات والإجراءات التدريسية المنظمة التي تطبقها الباحثة وفق مبادئ أنموذج التعلم الفائق في تدريس مادة الاجتماعيات لطالبات الصف الثاني متوسط (المجموعة التجريبية)، والتي تتضمن تهيئة بيئة تعليمية محفزة، وتفعيل الحواس، وتنويع الأنشطة التعليمية، وربط المعرفة بالخبرات السابقة، بهدف تنظيم تعلم الطالبات داخل الموقف التعليمي، والكشف عن أثر ذلك في تحصيلهن الدراسي

3. التنمية عرّفه كل من:

• قحوان (2014) بأنها عملية بنائية تشاركية مستمرة تهدف إلى تطوير أداء الطلبة وتعزيز كفاياتهم المعرفية والتربوية، من خلال ما يقدم لهم من خبرات تعلم منظمة

ضمن برامج أو دورات تعليمية تسهم في إحداث تغييرات إيجابية في سلوكهم (قحوان، 2014: 30).

• تعريف الباحثة الإجرائي: هي الزيادة الحاصلة في متوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط لمجموعتي البحث في اختبار التفكير التدبري والذي يقاس من خلال حساب متوسط الفرق بين درجاتهن في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار

1. التفكير التدبري (Agentic Thinking):

• (Snyder, 2008) بأنه تفكير مشحون بالطاقة والإمكانات، يوجّه الفرد نحو اختيار السبيل الأنسب للوصول إلى الهدف، ويتضمن تحفيز الدافعية الذاتية وتعزيزها من أجل المثابرة والإصرار في تحقيق الأهداف. (Snyder & Hamilton, 2008: 806)

• تعريف الباحثة الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي تحصل عليها طالبات عينة البحث عند إجابتهن عن فقرات اختبار التفكير التدبري الذي تم بناؤه لهذا الغرض

الفصل الثاني: الخلفية النظرية والدراسات السابقة

المحور الأول: الخلفية النظرية

أولاً: النظرية البنائية

ظهرت البنائية بوصفها إحدى النظريات المعرفية التي نشأت في الأصل وصفاً فلسفياً يُفسّر كيفية تشكّل المعرفة لدى الإنسان، ثم اتسعت تطبيقاتها لتشمل الميدان التربوي. فقد أسهمت مبادئها في توجيه التعليم نحو فهم أعمق لحاجات المتعلمين، من خلال مساعدتهم على ترصين معرفتهم الخاصة اعتماداً على ما يكتسبونه من معلومات ومهارات، وما يطورونه من عمليات عقلية متنوعة. وقد لاقت هذه النظرية قبولاً واسعاً في الأوساط التربوية لأنها ركّزت على التجريب والبحث والتطبيق، وأبرزت الدور الفاعل للمتعلم في بناء وتنظيم معارفه ذاتياً، بدل تلقّيها بصورة جاهزة. وتنظر البنائية إلى التعلم على أنه عملية نشطة وديناميكية، يحدث فيها تفاعل مستمر بين الخبرات والمعارف الجديدة وما يمتلكه المتعلم من معارف سابقة، مما يساعد على توليد فهم أعمق وأكثر ثباتاً. ويُعدّ جان بياجيه أبرز رواد هذا الاتجاه، إذ وضع الأسس الجوهرية لنمو البنائية، مؤكداً أن جوهر العملية المعرفية يتمثل في قدرة الفرد على إعادة بناء موضوع المعرفة وفهمه بصورة متجددة. وفي هذا السياق تُعدّ المعلومات الموجودة في مختلف المصادر مواد خاماً لا ينتفع منها المتعلم ما لم يُجر عليها عمليات ذهنية عميقة؛ إذ يُفكّر فيها ويُصنّفها داخل بنيته المعرفية ويربطها بما يماثلها من خبرات سابقة، فيعيد تنظيمها حتى تكتسب معنى واضحاً لديه، وفي هذه المحطة فقط يتحقق التعلم الحقيقي. (زيتون، 2007: 246)

وترتكز النظرية البنائية على شقين متكاملين يشكّلان جوهرها: الأول هو الحرية المنطقية التي تعني بالعمليات المعرفية التي يمر بها المتعلم وتألّفها تبعاً لمراحل النمو العقلي لديه. أما الثاني فهو الجانب الاجتماعي والتعاوني الذي أكد عليه فيغوتسكي، ويرتكز على أهمية التفاعل الاجتماعي والتعاون في بناء المعرفة. وتُعدّ الإشارة إلى نموذج التعلم الفائق في هذا السياق أمراً منطقيّاً؛ إذ يركّز هذا النموذج على إطار تعليمي مستمد من النظرية البنائية وأبحاث الدماغ، لتهيئة بيئة تعليمية

فاعلة تُمكن المتعلم من التفاعل مع الموقف التعليمي بكفاءة أعلى (زيتون وكمال، 1995: 2).

❖ مبادئ النظرية البنائية:

ترتكز النظرية البنائية على مجموعة من مبادئ التي توضح كيفية تشكّل المعرفة لدى المتعلم، ويمكن تلخيص أهمها في الآتي:

1. تؤكد البنائية أن فهم المتعلمين للمعنى الواحد يختلف تبعًا لبنائهم المعرفية الخاصة، أي أنّ الفروق الفردية بين الطلبة تُعد عنصرًا مهمًا في طبيعة التعلم، إذ يستوعب كل طالب المفاهيم وفق منظومته المعرفية الخاصة

2. تشدد البنائية على أهمية التجريب العملي، إذ يُتاح للمتعلمين فرصة الوصول إلى المعرفة بأنفسهم تحت إشراف المدرس، مع ضرورة تقبّل أخطائهم والعمل على تصحيحها، لأن الخطأ يُعد جزءًا من عملية بناء المعرفة

3. وتبرز البنائية كذلك مبدأ الاتزان المعرفي، إذ يُوضَع الطلبة في موقف يكتشفون فيه أن بنيتهم المعرفية غير كافية لاستيعاب المفهوم الجديد، فيحدث لديهم عدم اتزان يدفعهم لإعادة تنظيم أفكارهم لاستعادة التوازن المعرفي

4. ومن المبادئ الأساسية أيضًا أن التعلم الفعّال هو الذي يمتزج فيه الجانب المعرفي بالجانب الوجداني، فالمواقف التعليمية التي ترافقها مشاعر الدهشة والحيرة والتشويق تُحفّز المتعلمين وتزيد من رغبتهم في التعلم

5. وتشير البنائية إلى أن التعلم يحدث بصورة أفضل عندما يُواجه المتعلمون موقفًا حقيقيًا أو مهمة واقعية، لأن بناء المعرفة لا يتم بمعزل عن الآخرين، بل من خلال الحوار والتفاوض الاجتماعي داخل بيئة التعلم

6. كما تعتبر النظرية أن المعرفة السابقة للمتعلمين هي الأساس الذي تُبنى عليه الخبرات الجديدة، فكل تعلم جديد يعتمد على ما يمتلكه الفرد من مفاهيم ومعارف سابقة (الساعدي وآخرون، 2021: 147)

ثانيًا: النماذج التدريسية:

❖ مفهومها :

يعد التدريس عملية تفاعلية تواصلية نشطة تقوم على تفاعل العناصر المتمثلة بالمدرس والطالب وطريقة التدريس وحسن اختيارها ومكوناتها وأهدافها وهذا بهدف تنشيط دافعية المدرس من أجل تسهيل حدوث عملية التعلم، لذلك تتضمن عملية التدريس مجموعة من الممارسات والإجراءات المقصودة والمخطط لها بطريقة يتم من خلالها تفعيل كافة الإمكانيات المادية والبشرية لحدوث عملية التعلم ، وإنموذج التدريس هو اسلوب محدد من التعليم مترابط ومتعارف عليه فإذا رأيناه يمكن أن نتعرف عليه بكونه مختلفا عن أنماط أخرى لنماذج تدريس أخرى , وللأنموذج أهداف معينة وقيم وأساس منهجي وواضح في كيفية توجيه مسار التعليم عن طريق الاستنتاج أو عن طريق الإدراك الشخصي العالي أو عن طريق الجدل في البيانات التي تعزز الترابط أو ترتيبها تنسيقيا منطقيا هرميا، وكل أنموذج في الحقيقة هو تصميم لتخطيط الدروس من أجل تحقيق تدريس المحتوى ونوع من التفكير (Sozarsh,2021:76)، وأنموذج التدريس مجموعة من الطرائق و الاستراتيجيات

المبنية على نظريات تعليمية، الذين يبحثون في كيفية تعلم الطالب ويحتوي النموذج على مبادئ أو أسس، وسلسلة من الخطوات والجراءات والسلوكيات التطبيقية التي ينبغي أن يقوم بها المدرس والطالب، فضلاً عن وصف للأنظمة المساندة الضرورية، وطرائق تقويم تطور الطالب أن إنموذج التدريس هو مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمنظمة والمتراصة التي تمثل مراحل تنفيذ عمليات التدريس (Zayserla,2020:82)

❖ خصائص أنموذج التدريس البنائي:

لأنموذج التدريس البنائي سمات، وقد وصفها العلماء بتوصيفات متعددة، ومنهم (Rossman) يرى أن خصائص أنموذج التدريس البنائي فيما يأتي:

1. أنموذج التدريس القائم على النظريات التربوية والتعليمية من الطبيعة الخاصة.
2. أنموذج التدريس لديه غايات أو الأهداف التعليمية الخاصة.
3. يمكن أن يكون أنموذج التدريس مرشداً لصحة أنشطة التعلم داخل الصف.

❖ لأنموذج التدريس عناصر عديدة منها :

- سلسلة خطوات التعليم.
- مبادئ الاستجابة.
- النظم الاجتماعية.
- النظم الدافعية.

يأتي المدرس بـ تخطيط العملية التعليمية القائم على أنموذج التعليم الذي اختاره، ولذلك فإن نماذج التدريس لا يمكن استخدامها لكل الظروف، كما أن تصميم النموذج يرتبط بدرجة كبيرة بطبيعة الأغراض التي يسعى إلى تحقيقها؛ وهذا يعني أن تطوير النموذج لا يبقى ثابتاً، بل إن المواقف المتغيرة والمعقدة تتطلب تطوير النموذج الذي يلائمها (أبو سعدي، 2018: 38).

ثالثاً: أنموذج التعلم الفائق :

❖ مفهومة

ظهر مفهوم التعلم الفائق (Super Learning) لأول مرة على يد عالم النفس البلغاري جورج لوزانوف الذي طوّر النظرية الإيحائية، وهي نظرية تهدف إلى دمج مجموعة من التقنيات التي تُفعل عمل نصفي الدماغ الأيمن والأيسر بصورة متزامنة، بما يسهم في رفع كفاءة التعلم وتسريعه. وقد طبق لوزانوف هذه التقنيات في البداية على المرضى النفسيين، وحقق من خلالها نتائج إيجابية لفتت الانتباه إلى أثرها في تحسين القدرات الذهنية. ومع نجاح هذه التجارب، نقل لوزانوف أفكاره إلى المجال التربوي من خلال تصميم طرائق تدريس تعتمد على طبيعة عمل الدماغ وتوظيف قدراته، بما يمكن المتعلمين من الوصول إلى مستويات عالية من الفهم وسرعة اكتساب المعرفة (MAYER,2008:118)

وقد أدّت النتائج التي حققتها طريقة لوزانوف إلى انتشارها في عدد من الدول؛ إذ أسّس مجموعة من الباحثين في بريطانيا سنة (1989) جمعية التعلم المؤثر الفعال، كما قام رالف بيتر بتأسيس الجمعية الألمانية للتعلم والتعليم السريع عام (1987). أمّا في العالم العربي، فقد تم تأسيس مركز دبي للتعلم السريع الذي ركّز على تدريب

المعلمين على تطبيق مبادئ التعلم السريع داخل الصفوف الدراسية (الشديد والنذير، 2022: 19)

مراحل نموذج للتعلم الفائق :

اقترح عبد الله شديد ومحمد النذير (2022) نموذجاً حديثاً للتعلم الفائق يقوم على أربع مراحل رئيسية، تهدف إلى رفع كفاءة التعلم وتعزيز فاعلية المتعلم داخل الصف. وقد بُني هذا النموذج على دمج خبرات المتعلم، وتفعيل دوره في كل خطوة من خطوات التعلم، وتضمن المراحل الآتية:

1. مرحلة التركيز (Focusing): تركز هذه المرحلة على المتعلم نفسه، إذ يُعاد بناء الخبرات الجديدة بالاستناد إلى الخبرات السابقة. وتستغرق عادةً حوالي (10) دقائق من زمن الحصة، وتشمل عناصر مهمة مثل: التهيئة، تحديد الأهداف التعليمية، مهارة القراءة السريعة، وتهيئة بيئة صفية محفزة وجاذبة. وتُعد هذه المرحلة أساساً لتهيئة العقل لاستقبال التعلم بطريقة فعّالة

2. مرحلة النشاط (Activity): وهي مرحلة تفاعلية يشترك فيها المعلم والمتعلم، ويُستخدم خلالها تنوع واسع من طرق التدريس والوسائل والتقنيات التعليمية. وتشمل هذه المرحلة: الأسلوب التعليمي، الوسائل التعليمية، التقنيات، استراتيجيات التدريس، والإيحاءات الإيجابية التي تعزز الدافعية وتسهم في رفع معدل المشاركة الصفية.

3. مرحلة التدريب (Training): تهدف هذه المرحلة إلى ترسيخ المعلومات التي اكتسبها المتعلم ضمن إطار اجتماعي يعزز التفاعل. وتشمل عناصر مهمة مثل: أنماط التعلم، والألعاب التعليمية باعتبارها أدوات فعّالة لتثبيت المعرفة وتحويلها إلى مهارات قابلة للتطبيق.

4. مرحلة التطبيق (Applying): وتُعد المرحلة الأبرز، إذ يقوم المتعلم فيها بتطبيق ما تعلمه في مواقف حياتية جديدة، بما يعكس فهمه الحقيقي للمحتوى. وتتكون هذه المرحلة من ثلاثة مكونات رئيسية :

- المهارات الست الكبرى لحل المشكلات المعلوماتية: وتشمل تحديد المهام، البحث عن المعلومات، الموقع والوصول، استخدام المعلومات، التركيب، التقويم.
- الخرائط الذهنية: كأداة لإعادة تنظيم المعلومات بشكل بصري مترابط.
- غلق الدرس: لضمان تثبيت المفاهيم وإعطاء تغذية راجعة للمتعلم حول تقدمه. (شديد والنذير، 2022: 36).

رابعاً: التفكير التدبري:

❖ مفهوم التفكير التدبري

يحتل التفكير مكانة رفيعة في سلم السلوك الإنساني، إذ يُعدّ من أرقى مستويات النشاط العقلي وأكثرها تعقيداً، وهو في جوهره النعمة الكبرى التي أنعم بها الله سبحانه وتعالى على الإنسان، وبها فضله على سائر المخلوقات، إذ جعله خليفة في الأرض ومنحه العقل مميّزاً له عن كثير من الكائنات، وأمره بالتأمل في ملكوته وإعمال الفكر والتدبر (أبو ضهير، 2016: 22).

وتمتد جذور التفكير التدبري إلى المصدر الإلهي الأول، إذ جاء الحث عليه صريحاً في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ (سورة

محمد: 24)، وهذا يدل على أن التدبر يُشكّل الأساس الذي يقوم عليه أي تفكير حقيقي، فلا تفكير بمعزل عن التأمل، وكلمة "فكر" في أصلها اللغوي تعني التأمل والتعمق في النظر (الجمال، 2016: 220).

ونظراً لكون التفكير التدبري يتربع على قمة العمليات العقلية، فإنه لا يمكن للتربية أن تتجاهله أو تغفل عنه، بل يغدو واجباً على القائمين على التعليم السعي الحثيث نحو تنميته وتعزيزه لدى المتعلمين. وتكمن قيمته في أنه يُكسب الفرد قدرة على التخطيط المستمر وتقييم أسلوبه في اتخاذ القرارات، كما يُمكنه من مواجهة المشكلات والتعامل مع المتغيرات والأحداث بصورة منهجية. فضلاً عن ذلك، يمتلك الفرد المتدبر القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء، واستخلاص الملخصات، وتوظيف المعلومات في تعزيز وجهته، وتحليل المقدمات، واستعراض البدائل المتاحة والبحث عنها (عبد الوهاب، 2005: 160).

أنموذج (Snyder, 2008) في تفسير التفكير التدبري يُعدّ تشارلز ريتشارد "ريك" سنايدر (1944-2008) من أبرز علماء النفس الأمريكيين المتخصصين في علم النفس الإيجابي، وقد انصبّ اهتمامه البحثي على دراسة الكيفية التي يُبرر بها الأفراد أخطاءهم وإخفاقاتهم في الأداء، إذ أجرى مقابلات معمّقة مع مجموعة من الأفراد طلب منهم تحديد أهدافهم ووصف المسارات والسبل التي يسلكونها لبلوغها (Snyder, 2008: 822).

وقد انتهى سنايدر إلى أن ثمة نمطاً من التفكير يتشكّل لدى الأفراد منذ مرحلة الطفولة المبكرة، إذ يسعى كل طفل نحو هدف ما ويضع له خطة مناسبة لتحقيقه، وإن بدت بسيطة، وهذا النمط من التفكير ينمو ويتطور بالتوازي مع نمو القدرات المعرفية للطفل وتكاملها (Snyder, et al, 1991: 288).

وعلى هذا الأساس، اقترح سنايدر أنموذجاً معرفياً يتمحور حول بلوغ الهدف لا حول مجرد التمني والأمل، مركّزاً على الدافعية والتخطيط والقدرة العقلية اللازمة للوصول إلى الغايات المنشودة (Snyder, 2008: 122).

وفي هذا الإطار، أكد سنايدر (2008) أن التفكير التدبري يُجسّد العلاقة الوثيقة بين العمليات العقلية وقدرة الفرد على تحديد أهدافه واختيار المسارات الكفيلة بتحقيقها، مستنداً إلى إيمان الفرد بذاته وإمكاناته. ومن هذا المنطلق، شدّد على ضرورة تعليم الأطفال هذا النوع من التفكير لتمكينهم من مواجهة تحديات الحياة بمراحلها المختلفة، والتغلب على المشكلات المستقبلية، والتحرر من المشاعر السلبية كاليأس والتشاؤم، وذلك عبر التشجيع وتعزيز تقدير الذات واحترامها، والإحساس بالنجاح الناجم عن السير في مسارات التخطيط المؤدية إلى الأهداف (Snyder, 2008: 262).

❖ أبرز مجالات أنموذج سنايدر في التفكير التدبري المعتمدة في البحث: استناداً إلى ما أورده سنايدر في أنموذجه، يمكن تحديد المجالات الرئيسية للتفكير التدبري على النحو الآتي:

أولاً: المثابرة والإصرار وتتمثل في العمل الدؤوب والإصرار على تحقيق الهدف مع بذل الجهد وتحمل المشقة، والصمود في وجه الإحباط دون التراجع عن المسار.

ثانياً: القوة التصميمية الموجهة نحو الهدف وتُعبّر عن الإرادة القوية والفاعلة الموجهة نحو تحقيق الطموحات والرغبات، وهي دافعية راسخة ومستدامة تتجه نحو الهدف بصورة منظمة وثابتة.

ثالثاً: تأييد الحديث الذاتي للتفكير وهو المحادثة الداخلية الإيجابية مع الذات، وتأخذ شكل الثناء الداخلي والتشجيع الذاتي في مواجهة المخاطر والتحديات (Snyder,2002:266).

وترى الباحثة أن التفكير التدبري مهارة عقلية راقية تستحق الاهتمام والتنمية المقصودة في العملية التعليمية، لما يتضمنه من قدرة على التخطيط وتحديد الأهداف والمثابرة في بلوغها. و انطلاقاً مما اشارت اليه الدراسات من ضعف في مهارات التفكير العليا لدى طلبة المتوسط ، تجد الباحثة اهمية ماسة إلى تنمية هذا النوع من التفكير لمواجهة متطلبات الحياة الدراسية، وهو ما دفعها إلى اعتماد أنموذج سنايدر إطاراً نظرياً لقياسه، إذ يربط بين الدافعية والتخطيط وقوة الإرادة بوصفها منظومة متكاملة تُعزز أداء المتعلم وتدفعه نحو النجاح.

المحور الثاني: الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة، يمكن عرض أبرز الدراسات التي تناولت متغيري البحث ;كما في جدول (1)و (2)

جدول(1)

الدراسات التي تناولت أنموذج التعلم الفائق

ت	اسم الباحث والجامعة والسنة	عنوان الدراسة	النتائج الرئيسية
1	ابو عماشة، 2023	فاعلية استخدام انموذج التعلم الفائق FATA في تدريس العلوم لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي	تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على التلاميذ المجموعة الضابطة
2	صحو، 2025	اثر انموذج التعلم الفائق في التحصيل والرغبة في تعلم الرياضيات لدى طالبات الثالث متوسط	تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة

جدول(2)

الدراسات التي تناولت التفكير التدبري

ت	اسم الباحث والجامعة والسنة	عنوان الدراسة	النتائج الرئيسية
1	جاسم (2023) جامعة كربلاء / العراق	التفكير التدبري وعلاقته بالتفوق المدرسي لدى طلبة المرحلة الاعدادية	تمتع الطلبة بالتفكير التدبري وإن ثمة علاقة ارتباطية إيجابية بين التفكير التدبري

والتفوق المدرسي.			
تمتع أفراد عينة البحث بالتفكير التدبري، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التفكير التدبري والتناغم الاجتماعي.	التفكير التدبري وعلاقته بالتناغم الاجتماعي لدى مدرسة المرحلة الإعدادية	الشافبي (2024) جامعة ذي قار / العراق	2

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في جوانب عدة، يمكن إجمالها على النحو الآتي:

- 1- الإسهام في بناء الإطار النظري للبحث الحالي وتعميق أسسه المعرفية.
- 2- الاسترشاد بالخطوات المنهجية اللازمة لتحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث.
- 3- التعرف على الإجراءات التطبيقية المتبعة في تنفيذ التدريس وفق أنموذج التعلم الفائق.
- 4- الاطلاع على المقاييس التي تناولت التفكير التدبري، والاستناد إليها في بناء اختبار التفكير التدبري الخاص بالبحث الحالي.

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي لتحقيق هدف بحثها، لأنه يُعدُّ من أكثر المناهج العلمية دقة في التوصل إلى نتائج موضوعية تسهم في تحقيق أهداف البحث، لما يتميز به من قدرة عالية على الضبط والتحكم.

ثانياً: التصميم التجريبي

اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي القائم على مجموعتين متكافئتين؛ إحداهما تجريبية تدرس وفق نموذج التعلم الفائق والأخرى ضابطة تدرس المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية، مع الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التدبري. كما موضح في الشكل (1)

شكل (1)

التصميم التجريبي

المجموعة	اختبار قبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	اختبار التفكير التدبري	نموذج التعلم الفائق	التفكير التدبري	اختبار التفكير التدبري
الضابطة	اختبار التفكير التدبري	_____	_____	اختبار التفكير التدبري

ثالثاً: مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث من طالبات المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية للبنات في محافظة ديالى للعام الدراسي (2025-2026)، وبهدف تحديد عينة البحث زارت الباحثة المديرية العامة للتربية في محافظة ديالى / قضاء المقدادية للحصول على قائمة المدارس، وقد بلغ عدد هذه المدارس (24) مدرسة وعدد طالباتها (1080) طالبة.

رابعاً: عينة البحث

اختارت الباحثة بطريقة السحب العشوائية ثانوية الطاهرة للبنات الواقعة في مركز قضاء المقدادية لتطبيق التجربة. وقد ضمت المدرسة شعبتين للصف الثاني المتوسط هما: (أ) و(ب)، وقد اختارت الباحثة الشعبة (أ) عشوائياً لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة الاجتماعيات وفق نموذج التعلم الفائق، فيما مثلت الشعبة (ب) المجموعة الضابطة التي تدرس المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية. وبعد استبعاد الطالبات الراسبات من كلا المجموعتين، بلغ عدد الطالبات (50) طالبة، بواقع (25) طالبة في المجموعة التجريبية و(25) طالبة في المجموعة الضابطة.

خامساً: تكافؤ مجموعتي البحث

أجرت الباحثة تكافؤاً إحصائياً بين مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية: العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، واختبار الذكاء، والاختبار القبلي للتفكير التدبري. وقد أثبتت نتائج التحليل الإحصائي تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في هذه المتغيرات كما في الجدول (3)

جدول (3)

تكافؤ مجموعتي البحث

المتغير	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة T- test	الدالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
العمر الزمني (بالشهور)	164,200	4,232	163,880	4,693	0,253	غير دال
اختبار الذكاء	16.160	5.193	18.280	7.237	1.190	غير دال
اختبار التفكير التدبري القبلي	81,480	6,583	79,320	4,230	1,380	غير دال

سادساً: ضبط المتغيرات الدخيلة

يُعدّ ضبط المتغيرات الدخيلة إجراءً أساسياً في البحث التجريبي، يُمكن الباحث من عزو التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل وليس إلى متغيرات أخرى (ملحم،

2010: 73). وفيما يأتي عرض لأبرز هذه المتغيرات وكيفية ضبطها في الدراسة الحالية:

اختيار العينة: ضُبط هذا المتغير باختيار عينة عشوائية وإجراء عمليات التكافؤ الإحصائي بين أفراد مجموعتي البحث.

1-الاندثار التجريبي: لم تتعرض التجربة طوال مدة تنفيذها لحالات ترك أو انقطاع أو انتقال لأي من أفراد العينة، باستثناء حالات غياب فردية محدودة متقاربة بين المجموعتين.

2- أداة القياس: ضُبط هذا المتغير باستعمال أداة موحدة لمجموعتي البحث، تمثلت باختبار التفكير التدبري الذي طُبّق قبل التجربة وبعدها.

3- الحوادث المصاحبة: لم تتعرض التجربة لأي ظروف طارئة أو أحداث خارجية تؤثر في سيرها أو نتائجها.

4-النضج: يُقصد به التغيرات النفسية والبيولوجية التي قد تطرأ على أفراد التجربة أثناء إجرائها (الزوبعي، 1968: 59). وترى الباحثة أن هذا المتغير لم يكن له أثر يُذكر، لكون مدة التجربة متساوية للمجموعتين، وإن حدث أي تأثير فقد كان متساوياً بينهما

سابعاً: متطلبات البحث :

● تحديد المادة العلمية: حدّدت الباحثة الفصول الأربعة الأخيرة من الوحدة الثانية من كتاب الاجتماعيات المقرر للصف الثاني المتوسط للعام (2025-2026) لتُدْرَس خلال التجربة.

● صياغة الأهداف السلوكية: يُقصد بالهدف السلوكي توصيف دقيق لسلوك قابل للملاحظة والقياس يُظهره المتعلم في نهاية النشاط التعليمي (العدوان ومحمد، 2011: 28). وقد صاغت الباحثة (130) هدفاً سلوكياً وفق مستويات بلوم الستة، وعُرِضت على خبراء متخصصين ، وأجريت عليها تعديلات بسيطة مع الإبقاء على عددها الكلي.

● إعداد الخطط الدراسية: أعدت الباحثة (32) خطة تدريسية للمجموعة التجريبية وفق أنموذج التعلم الفائق، و(32) خطة للمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وعُرِض نموذج منها على المختصين باعتماد نسبة اتفاق (80%) معياراً للقبول

ثامناً: أداة البحث: اختبار التفكير التدبري

اعتمدت الباحثة أنموذج (Snyder, 2008) في بناء اختبار التفكير التدبري، الذي عرّفه بأنه نمط من التفكير يتسم بتعبئة الطاقات الذاتية والسير في المسار الأنسب لتحقيق الأهداف، من خلال شحذ الدافعية الذاتية بما يسهم في المثابرة والإصرار على بلوغ الهدف.(Snyder & Hamilton, 2008: 806)

ويهدف الاختبار إلى قياس مستوى التفكير التدبري لدى طالبات مجموعتي البحث، وقد تكوّن من (24) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: الإصرار والمثابرة، والتحفيز والحديث الذاتي، والقوة التصميمية الموجهة نحو الهدف. ووضعت أمام كل فقرة أربعة بدائل وفق مقياس ليكرت (تنطبق عليّ دائماً، أحياناً، نادراً، لا تنطبق أبداً)، بدرجات (4، 3، 2، 1) للفرقات الإيجابية، وبالعكس للفرقات السلبية.

وللتحقق من الصدق الظاهري، عُرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم النفسية والتربوية، وفي ضوء ملاحظاتهم أُعيدت صياغة بعض الفقرات مع الإبقاء على عددها الكلي. وفي التطبيق الاستطلاعي، طُبّق الاختبار على (40) طالبة، وبلغ متوسط زمن الإجابة (44) دقيقة، وهو زمن مناسب يدل على وضوح الفقرات وسهولتها. أما عينة التحليل الإحصائي، فبلغت (100) طالبة طُبّق عليها الاختبار لاستخراج الخصائص السيكمترية للفقرات (أنستاسي، 2020: 149)، تمهيداً لحساب القوة التمييزية ومعاملات الارتباط والثبات.

تاسعاً: إجراءات تطبيق التجربة

أُخذت الإجراءات والخطوات الآتية:

- بدأ التطبيق الفعلي للتجربة يوم الخميس الموافق (2026/2/19م) وانتهت يوم الخميس الموافق (2026/4/23م) من العام الدراسي (2025-2026)، إذ استمرت لمدة فصل دراسي تضمنت إجراءات التكافؤ والاختبارات النهائية.
- طُبّق اختبار التفكير التدبري النهائي على طالبات مجموعتي البحث يوم الخميس الموافق (2026/4/23)، ولم تحدث أية حالات غياب بعذر أو من دون عذر.

ثامناً: الوسائل الإحصائية

استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية بالاستعانة بالبرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS):

- الاختبار التائي (Test-T) لعينتين مستقلتين.
- مربع كاي (χ^2) لحساب التكافؤ في التحصيل الدراسي للوالدين.
- معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الثبات.
- حجم الأثر بمعادلة كوهين (Cohen's d) ومربع إيتا.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض نتيجة البحث

نتيجة الفرضية الصفريّة: تنص الفرضية الصفريّة على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة الاجتماعيات على وفق نموذج التعلم الفائق، وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التدبري البعدي.

و للتحقق من صحة هذه الفرضية، استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طالبات مجموعتي البحث، إذ تبين أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي تلقين تدريسهن وفق نموذج التعلم الفائق بلغ (88,20) درجة، والانحراف المعياري (4,453) درجة، والتباين (19,829) درجة. في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية (79,44) درجة، وبلغ الانحراف المعياري (5,300) درجة، والتباين (28,09) درجة.

وعند تطبيق الاختبار التائي (test-t) لعينتين مستقلتين، كشفت النتائج الإحصائية عن وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين، إذ جاءت القيمة التائية المحسوبة (6,327) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,01) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة الحرية (48)، جدول (4).

جدول (4)

دلالة الفروق بين مجموعتي البحث في اختبار التفكير التدبري البعدي

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	25	88,20	4,453	19,829	48	6,327	2,01	دالة
الضابطة	25	79,44	5,300	28,09				

ويتضح من جدول (23) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار التفكير التدبري، جاء ولصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على تفوق طالباتها اللواتي درسن مادة الاجتماعيات وفق أنموذج التعلم الفائق على أقرانهن في المجموعة الضابطة اللواتي درسن المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية

وبناءً على ذلك، تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة الاجتماعيات على وفق أنموذج التعلم الفائق، وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التدبري البعدي.

بيان حجم الأثر للمتغير المستقل في المتغير التابع: تعزيزاً لدلالة النتائج السابقة، استعملت الباحثة معادلة كوهين (Cohen) لاستخراج حجم الأثر (d) للمتغير المستقل المتمثل في أنموذج التعلم الفائق في المتغير التابع المتمثل في التفكير التدبري، وقد بلغ مقدار حجم الأثر في الاختبار البعدي لاختبار التفكير التدبري بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (0.60)، وهي قيمة تُصنّف ضمن الحجم الكبير ، و جدول (5) يبين ذلك.

جدول (5)

حجم الأثر في الاختبار البعدي بين مجموعتي البحث

التجريبية	اختبار التفكير التدبري	البعدي	قيمة حجم الأثر (d)	مقدار حجم الأثر
الضابطة			0.60	متوسط

وقد اعتمدت الباحثة على وفق التدرج الذي أرساه كوهين (Cohen,1988)

تفسير النتيجة المتعلقة بمتغير التفكير التدبري: أشارت النتيجة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة الاجتماعيات على وفق أنموذج التعلم الفائق على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير التدبري البعدي، وترى الباحثة أن ذلك يعود إلى جملة من الأسباب، أبرزها:

1. أن مرحلة التركيز في أنموذج التعلم الفائق تُلزم الطالبة بإعادة بناء خبراتها السابقة وتقييمها في ضوء المحتوى الجديد، مما يضعها في حالة تساؤل ومراجعة مستمرة تُنشّط مهارات التفكير التدبري لديها وتدفعها إلى التأمل والتحميص بدلاً من تلقي المعلومة جاهزة.

2. أتاحت مرحلة النشاط للطالبات فرصة التعبير عن آرائهن ومناقشة الأفكار والاستماع لوجهات نظر مختلفة، مما أسهم في تنمية التفكير التدبري، وشجّعهن على النقد والتمييز بين الأفكار واحترام تعدد وجهات النظر.

3. دفعت مرحلة التطبيق الطالبات إلى مواجهة مهام حقيقية تستوجب منهن تحديد المشكلة والبحث عن المعلومات وتقييمها والتوصل إلى حلول مناسبة عبر مهارات حل المشكلات والخرائط الذهنية، وهي عمليات معرفية تُجسّد جوهر التفكير التدبري الذي يرتقي إلى مستوى ما وراء المعرفة.

الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث التي توصلت إليها الباحثة، يمكن استنتاج الآتي:

1. أسهم توظيف أنموذج التعلم الفائق في تنمية التفكير التدبري لدى طالبات المجموعة التجريبية بصورة ملحوظة مقارنة بنظيراتها في المجموعة الضابطة
2. أظهر تطبيق الأنموذج أثراً إيجابياً في تعزيز قدرة الطالبات على التأمل والتحليل والربط بين المفاهيم، وهي مهارات جوهرية في التفكير التدبري

ثانياً: التوصيات

بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج، توصي الباحثة بالآتي:

- 1- توجيه مدرسات مادة الاجتماعيات نحو توظيف نموذج التعلم الفائق في تدريسهن، لما أثبتته من قدرة على تنمية التفكير التدبري.
- 2- تعريف مدرسات الاجتماعيات بمفهوم التفكير التدبري وأهميته، وتزويدهن بأساليب عملية لتنميته لدى طالباتهن.

ثالثاً: المقترحات

استكمالاً لما توصل إليه البحث الحالي وتطويراً له تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية:

1. أثر نموذج التعلم الفائق في متغيرات أخرى كالتفكير الإبداعي والناقد والدافعية، وتطبيقه في مواد دراسية ومراحل مختلفة.
2. إجراء دراسة مقارنة بين نموذج التعلم الفائق ونموذج تدريسي حديث آخر للتعرف على الفروق في أثرهما في متغيرات ومراحل علمية مختلفة.

المصادر

المصادر العربية

1. أبو ضهير، ميادة (2016): فاعلية استخدام نموذج اديلسون للتعلم في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملية في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظة رفح، غزة الجامعة الإسلامية.
2. أبو عماشة نادية إبراهيم حسن (2023): فاعلية استخدام نموذج التعلم الفائق FATA في تدريس العلوم لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، كلية التربية، جامعة دمياط.
3. آل شديد، عبدالله بن ضيف الله و النذير، محمد بن عبدالله (2022): التعلم الفائق، دار جامعة الملك سعود، الرياض.
4. أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس (٢٠١٨): التدريس مداخلة - نماذج - استراتيجيات (مع الامثلة التطبيقية)، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
5. البادي، نواف محمد (٢٠١٠) لجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الايزو، ط١، دار اليازوري للنشر، الأردن.
6. الجمل، توكل (2016): فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية، القاهرة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر.
7. الحلفي انتصار عودة موسى (2020): التفكير الشمولي. مكتبة الأمير للطباعة والنشر، بغداد العراق.
8. حميد سلمى مجيد، ومحمد عدنان محمد (٢٠١٨): مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق التفكير التاريخي. دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
9. الزبيدي، صباح حسن (2014): اسس بناء تصميم مناهج المواد الاجتماعية واغراض تدريسها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
10. الزوبعي، عبد الجليل، محمد أحمد الفتاح (1968): مناهج البحث في التربية، ط2، مطبعة جامعة بغداد، العراق.
11. زيتون عايش محمود (2007): النظرية البنائية واستراتيجيات التدريس، ط1، الإصدار الأول، دار الشروق، عمان، الأردن.
12. زيتون، حسن حسين، وكمال عبد الحميد زيتون (1995): التدريس: نماذج ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
13. الساعدي، يوسف فالح محمد ويوسف فاضل علوان التميمي وسلمى لفقة ارهيف وهمسة عصام الشيخ ظاهر (٢٠٢١): الكفايات التدريسية وبرامجها التدريبية لطلبة كليات التربية والتربية الاساسية، ط ١ ، مكتبة الامير للنشر والتوزيع والطباعة، بغداد، العراق.
14. سليم، وائل، وأبو جليان الهياجنة (2016): مقدمة في التربية، ط1، دار المعتر للنشر، عمان.

15. عبد المطلب، فاطمة محمد (2017): المقاصد للشريعة الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، دار الجنان للنشر والتوزيع، عمان.
16. عبد الوهاب، فاطمة محمد، (2005): فاعلية استخدام بعض الاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملية والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثامن الأزهرى، مجلد (8) العدد (٢)، مجلة التربية العلمية.
17. العدوان زيد سليمان ومحمد فؤاد الحوامدة (2011): تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
18. الفريجات، غالب (٢٠١٨): مستقبل التنمية التربوية والتنمية البشرية، ط١، ناشرون وموزعون، الأردن.
19. قحوان محمد قاسم (2014): التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط١، دار غيداء للنشر، مصر.
20. الكعبي، كرار عبد الزهرة (2018): استراتيجيات حديثة في التعليم والتعلم، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
21. المشهداني، وسام توفيق لطيف و علي، إسماعيل إبراهيم (2013): أساليب التعلم والتفكير نظرة معرفية في الفروق الفردية، ط١، دار نور الزهراء للطباعة والنشر، العراق.
22. ملحم، سامي محمد (2010): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
23. وزارة التربية العراقية (١٩٧٧): نظام المدرسة الثانوية، رقم ٢، بغداد، العراق.

المصادر الأجنبية:

1. bdel Wahab, F. M. (2005). *The Effectiveness of Using Some Metacognitive Strategies in Physics Achievement, Developing Reflective Thinking, and Attitudes toward Their Use among Al-Azhar Eighth-Grade Students*. Journal of Science Education, 8(2).
- Al-Farijat, G. (). *The Future of Educational Development and Human Development*. 1st ed. Nashirun wa Muwazzi'un, Jordan.
2. Abdul Muttalib, Fatima Mohammed (2017). *The Objectives of Islamic Sharia Between Authenticity and Modernity*, Dar Al-Jinan for Publishing and Distribution, Amman.
3. Abu Amasha, Nadia Ibrahim Hassan (2023). *The Effectiveness of Using the FATA Accelerated Learning Model in Teaching Science to Develop Cognitive Achievement and Higher-Order Thinking Skills among Sixth-Grade Primary Students*, College of Education, Damietta University.

4. Abu Dhuhair, M. (2016). *The Effectiveness of Using the Edelson Learning Model in Developing Mathematical Concepts and Reflective Thinking Skills among Ninth-Grade Female Students in Rafah Governorate*. Unpublished Master's Thesis, Islamic University of Gaza, Gaza, Palestine.
5. Al-Adwan, Zaid Suleiman, & Mohammed Fouad Al-Hawamdeh (2011). *Instructional Design Between Theory and Practice*, Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
6. Al-Badi, N. M. (2010). *Total Quality Management in Education and ISO Applications* (1st ed.). Al-Yazouri Publishing House, Jordan.
7. Al-Halfi, Intisar Awda Mousa (2020). *Holistic Thinking*. Al-Ameer Library for Printing and Publishing, Baghdad, Iraq.
8. Al-Jamal, T. (2016). *The Effectiveness of WebQuests in Conceptual Understanding and Developing Thinking Skills through the Subject of Islamic Jurisprudence among Secondary School Students*. Arab Studies in Education and Psychology, Cairo, Egypt
9. Al-Kaabi, Karrar Abdul Zahra (2018). *Modern Strategies in Teaching and Learning*, 1st ed., Dar Safaa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
10. Al-Mashhadani, W. T. L., & Ali, I. I. (2013). *Learning Styles and Thinking: A Cognitive Perspective on Individual Differences*. Dar Noor Al-Zahraa for Printing and Publishing, Iraq.
11. Al-Saadi, Y. F. M., Al-Tamimi, Y. F. A., Arhaif, S. L., & Dhahir, H. E. A. S. (2021). *Teaching Competencies and Their Training Programs for Students of Colleges of Education and Basic Education* (1st ed.). Al-Ameer Library for Publishing, Distribution, and Printing, Baghdad, Iraq.
12. Al-Shadid, A. D. A., & Al-Nadhir, M. A. (2022). *Hyperlearning*. King Saud University Press, Riyadh, Saudi Arabia.
13. Al-Zoubai, Abdul Jalil, & Mohammed Ahmed Al-Fattah (1968). *Research Methods in Education*, 2nd ed., University of Baghdad Press, Baghdad.

14. Al-Zubaidi, S. H. (2014). *Foundations of Building and Designing Social Studies Curricula and the Purposes of Their Teaching*. Dar Al-Manahij for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
15. Ambusaidi, A. K. (2018). *Teaching: Approaches, Models, and Strategies (with Practical Applications)* (1st ed.). Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman, Jordan.
- Al-Badi, N. M. (2010). *Total Quality Management in Education and ISO Applications* (1st ed.). Al-Yazouri Publishing House, Jordan.
16. Hamid, Salma Majeed, & Mohammed Adnan Mohammed (2018). *Thinking Skills Between Theory and Practice (Historical Thinking as a Model)*. Dar Amjad for Publishing and Distribution, Amman, Jordan
17. Melhem, Sami Mohammed (2010). *Research Methods in Education and Psychology*, 6th ed., Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman, Jordan.
18. Ministry of Education, Iraq. (1977). *Secondary School System No..* Baghdad, Iraq.
19. Qahwan, Mohammed Qasim (2014). *Professional Development of General Secondary Education Teachers in Light of Total Quality Standards*, 1st ed., Dar Ghaida for Publishing, Egypt.
20. Saleem, Wael, & Abu Jalyan Al-Hayajneh (2016). *Introduction to Education*, 1st ed., Dar Al-Mu'tazz for Publishing, Amman.
21. Zaitoun, A. M. (2007). *Constructivist Theory and Teaching Strategies* (1st ed.). Dar Al-Shorouq Publishing House, Amman, Jordan.
22. Zaitoun, H. H., & Zaitoun, K. A. H. (1995). *Teaching: Its Models and Skills*. Cairo: Alam Al-Kutub.
23. Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey

References

1. Mayer, D. (2010). *The Accelerated Learning Handbook: A Creative Guide To Designing And Delivering Faster, More Effective Training Programs* Retrieved 5/8/2022. Available From: [Www.Http://Sst5.Com/Books/The-Accelerated-Learning-Handbook.Pdf](http://Sst5.Com/Books/The-Accelerated-Learning-Handbook.Pdf)
2. Serdyukov, P. Tatum, B, Greiner, C, Subbotin UBBOTION & Serdyukova N (2005). *What ineffective in teaching and learning: Instructional methodologies, Tools, and student learning experience*, presentation at the 81st Annual Meeting of the Western Association of Schools and Colleges, San Diego, CA
3. Snyder, & Hamilton, N. (2008). *The Effectiveness of coping with cold pressor pain*. Journal of Health psychology, Vol 13 (6)
4. Snyder, C.R., (1994). *The psychology of hope: you can get there from here*. New York: Free press
5. Snyder, C.R., (2002) *Hand book of hope: Theory, measures, and applications*. San Diego, CA: Academic.
6. Sozarsh, Plansys (2021): *Constructive Teaching Models, First Edition*, Dar Al-Radwan for Publishing and Distribution, Princess No. 1, Issue 43, Volume 47.
7. Sozarsh, Plansys (2021): *Constructive Teaching Models, First Edition*, Dar Al-Radwan for Publishing and Distribution, Princess No. 1, Issue 43, Volume 47
8. Zayserla, Lalalay (2020): *Constructivism and Constructivist Teaching*