

أثر استراتيجية كل واحد هنا معلم في تنمية التفكير الاختراقي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ

سلام زيد كامل التميمي

جامعة ديالى/كلية التربية الاساسية /قسم التاريخ

Corresponding author: hismaster255@uodiyala.edu.iq
<https://orcid.org/0009-0006-1066-2720>Previewpublicrecord

سلوان عبد أحمد التميمي

كلية التربية المقداد / جامعة ديالى

Corresponding author: salwan@uodiyala.edu.iq

تاريخ استلام البحث : 2026/6/19

تاريخ قبول النشر : 2026/7/19 - تاريخ النشر 2026/8/29



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

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

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

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر استراتيجية كل واحد هنا معلم في تنمية التفكير الاختراقي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ، ولتحقيق هدف هذا البحث صاغ الباحث ثلاث فرضيات صفرية:

1- لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ على وفق استراتيجية كل واحد هنا معلم ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة ذاتها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الاختراقي البعدي .

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب مجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ على وفق استراتيجية كل واحد هنا معلم بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الاختراقي

3- لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب مجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة التاريخ على وفق الطريقة الاعتيادية بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الاختراقي

اعتمد الباحث المنهج التجريبي والتصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة مع الاختبارين القبلي والبعدي، يتألف مجتمع البحث من طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية والإعدادية الحكومية الصباحية للبنين في مركز قضاء المقدادية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى للعام الدراسي (2025-2026)، البالغ عدد مدارسها (29) مدرسة وعدد

طلابها (570) طالباً، وبأسلوب السحب العشوائي البسيط اختار الباحث مدرسة (ثانوية المغيرة للبنين) لتمثل المجموعة التجريبية، ومدرسة (إعدادية المقدادية للبنين) لتمثل المجموعة الضابطة، وبلغ عدد أفراد العينة النهائية (62) طالباً بواقع (31) طالباً في كل مجموعة.

اعد الباحث اختبار التفكير الاختراقي تكون من (24) فقرة موزعة على (4) مجالات رئيسية بواقع (6) فقرات لكل مجال، وقد تحقق الباحث من صدقه وثباته استعمل الباحث الحزمة الاحصائية (SPSS) والاختبار التائي ومعادلة كوهين لحجم الأثر.

أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير الاختراقي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح البعدي لدى المجموعة التجريبية، عدم وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، استنتج الباحث ان استراتيجية (كل واحد هنا معلّم) اسهمت إسهاماً فاعلاً في تنمية التفكير الاختراقي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية كل واحد هنا معلّم، التفكير الاختراقي

The Effect of the “Everyone Here is a Teacher” Strategy on Developing Breakthrough Thinking among Fifth-Grade Literary Stream Students in History

Salam Zaid Kamil Al-Tamimi

**University of Diyala / College of Basic Education /
Department of History**

Corresponding author: hst_master_25_5@uodiyala.edu.iq

Salwan Abid Ahmed Al-Tamimi

**University of Diyala / College of Basic Education /
Department of History**

Corresponding author: salwan@uodiyala.edu.iq

Date of research submission :19/6/2026

Date of publication acceptance : 19/7/2026

Date of publication :29/8/2026



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

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

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

Abstract

The present study aimed to identify the effect of the “Everyone Here is a Teacher” Strategy on developing breakthrough thinking among fifth-grade literary stream students in history. To achieve the objective of the study, the researcher formulated the following three null hypotheses:

1. There is no statistically significant difference at the significance level of (0.05) between the mean scores of the students in the experimental group, who study history according to the “Everyone Here is a Teacher” Strategy, and the mean scores of the students in the control group, who study the same subject using the conventional teaching method, on the post-administration of the breakthrough thinking test.
2. There is no statistically significant difference at the significance level of (0.05) between the mean scores of the students in the experimental group, who study history according to the “Everyone Here is a Teacher” Strategy, on the pre- and post-administrations of the breakthrough thinking test.
3. There is no statistically significant difference at the significance level of (0.05) between the mean scores of the students in the control group, who study history using the conventional teaching method, on the pre- and post-administrations of the breakthrough thinking test.

The researcher adopted the experimental method and employed a partially controlled experimental design involving an experimental group and a control group with both pre- and post-tests. The study population consisted of fifth-grade literary stream students enrolled in governmental morning secondary and preparatory schools for boys in the center of Al-Miqdadiyah District, affiliated with the General Directorate of Education of Diyala Governorate, during the academic year (2025–2026). The population comprised 29 schools with a total of 570 students.

Using simple random sampling, Al-Mughirah Secondary School for Boys was selected to represent the experimental group, while Al-Miqdadiyah Preparatory School for Boys was selected to represent the control group. The final sample consisted of 62 students, with 31 students in each group.

The researcher developed a breakthrough thinking test consisting of 24 items distributed across four major domains, with six items for each domain. The validity and reliability of the test were established. The researcher employed the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), the t-test, and Cohen's effect size equation for data analysis.

The findings revealed statistically significant differences in the post-administration of the breakthrough thinking test in favor of the experimental group. Furthermore, statistically significant differences were found between the pre- and post-administrations of the test in favor of the post-administration for the experimental group. In contrast, no statistically significant differences were observed between the pre- and post-administrations for the control group.

The researcher concluded that the "Everyone Here is a Teacher" Strategy contributed effectively to the development of breakthrough thinking among fifth-grade literary stream students in history.

Keywords: Everyone Here is a Teacher Strategy, Breakthrough Thinking

مشكلة البحث

تواجه العملية التعليمية في القرن الحادي والعشرين جملة من التحديات التي تعيق تحقيق أهدافها التربوية، خصوصاً في المراحل الدراسية العليا، ويُعدّ الاعتماد المفرط على أسلوب التلقين المباشر في التدريس من أبرز هذه التحديات، لاسيما في تدريس المواد الاجتماعية عموماً ومادة التاريخ خصوصاً، إذ يتركز دور المدرس على نقل المعلومات التاريخية شفويّاً، في حين يقتصر دور المتعلمين على الاستماع دون مشاركة فاعلة في بناء المعرفة أو تنظيمها، وقد أسهم هذا الأسلوب في حصر المتعلمين في مستوى التذكر، وأضعف قدرتهم على ممارسة مهارات التفكير العليا، الأمر الذي أدى إلى استمرار هيمنة الطرائق التقليدية في العملية التعليمية، بما لا ينسجم مع متطلبات التطور التربوي المعاصر (الجبوري والحارثي، 2011، 13) ويُعدّ التفكير الاختراقي من المهارات الأساسية التي يحتاجها طلاب المرحلة الإعدادية، خصوصاً في مادة التاريخ التي تتطلب التحليل وربط الأحداث وتفسيرها بعمق، وقد أشار (المبارك، 2009) إلى أن الاعتماد على الأساليب التقليدية في التدريس، مع الضغوط الدراسية وقيود بيئة التعلم، قد قلّص من فرص الطلاب لممارسة التفكير الاختراقي، مما أدى إلى ضعف مهاراتهم في حل المشكلات المعقدة وفك رموز المعلومات التاريخية، (المبارك، 2009: 4) وللتحقق من الواقع التدريسي المتبع في مدارس قضاء المقدادية، أجرى الباحث استبانة استطلاعية شملت عينة من

مدرسي مادة التاريخ في الصف الخامس الأدبي، تضمنت الأسئلة الآتية:
1- هل ثمة ضعف في مهارات التفكير الاختراقي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي؟

2- ما الطريقة المعتمدة في تدريس مادة التاريخ؟
3- هل لديك معرفة باستراتيجية (كل واحد هنا معلّم) وكيفية توظيفها في تنمية التفكير الاختراقي؟

4- هل يتمتع طلاب الصف الخامس الأدبي بمهارة التفكير الاختراقي؟
وجاءت الإجابات لتؤكد أن نسبة كبيرة من الطلاب يفتقرون إلى مهارات التفكير الاختراقي، وأن غالبية المدرسين يعتمدون الطرائق التقليدية في التدريس، وأن معظمهم لا يعرفون شيئاً عن استراتيجية (كل واحد هنا معلّم)، انطلاقاً من ذلك تتحدد مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي: ما أثر استراتيجية كل واحد هنا معلّم في تنمية التفكير الاختراقي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ؟
وقد أسفر البحث عن أن استراتيجية (كل واحد هنا معلّم) أسهمت إسهاماً فاعلاً في تنمية التفكير الاختراقي لدى طلاب المجموعة التجريبية، مما يعكس أهمية توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة التاريخ. وانطلاقاً من هذه النتيجة، يوصي الباحث بتوجيه مدرسي التاريخ نحو اعتماد هذه الاستراتيجية في تدريسهم وتضمينها برامج التدريب والتأهيل التربوي.
أهمية البحث

يشهد العالم المعاصر تسارعاً ملحوظاً في مجالات التكنولوجيا والعلم، الأمر الذي دفع الإنسان إلى البحث المستمر عن أفكار وأساليب جديدة تُمكنه من مواجهة تحديات العصر ومواكبة تطوراتهِ المتسارعة، وقد أصبحت الدول تتنافس فيما بينها لتحقيق التقدم العلمي والتكنولوجي بوصفه مؤشراً رئيساً على تطورها وتوقعها الحضاري، إذ غدا العلم وسيلة فاعلة لتحقيق الريادة والتميز في مختلف الميادين (زاير وخضير، 2020، ص 118)

وفي ظل هذا التطور في المجال التكنولوجي الهائل، لم تعد التربية محصورة في دورها التقليدي القائم على الحفاظ على القيم فحسب، بل أصبح من واجبها أن تسهم في توسيع آفاق النمو المعرفي وتنمية قدرات الأفراد على التفكير والإبداع بما ينسجم مع متطلبات العصر (عبد الكريم، 2011، ص 120)

وتبرز أهمية تحديث طرائق وأساليب تدريس التاريخ وتطوير وسائله بما يتناسب مع احتياجات الطلاب المعرفية، وقد ظهرت العديد من الاتجاهات الحديثة التي تؤكد أهمية توظيف استراتيجيات نشطة تساعد المتعلمين على التكيف مع بيئتهم واكتساب مهارات جديدة، وتُعد استراتيجية الإثراء الوسيطي واحدة من أبرز تلك الاستراتيجيات؛ إذ تهدف إلى رفع كفاءة التعلم من خلال تعديل البنية المعرفية للمتعلمين وتعزيز قدراتهم على حل المشكلات واكتساب مهارات التفكير المتنوعة (فيورشتاين وآخرون، 1985: 59)

وباتت الحاجة إلى تحديد استراتيجيات تدريسية ملائمة لطبيعة مادة التاريخ وأهدافها، إذ لا توجد طريقة واحدة تصلح لجميع الموضوعات والمتعلمين، بل يتطلب الأمر

مراعاة خصائص الطلاب العقلية والبدنية وميولهم، وطبيعة المادة الدراسية، وعدد المتعلمين داخل الصف وطبيعة الأنشطة فيه، وقد يستدعي الدرس الواحد استخدام عدة استراتيجيات تدريسية لضمان تحقيق أفضل النتائج التعليمية (زيتون، 2003: 311-31)

ويعتمد التعليم والتدريس الحديث على مجموعة واسعة من استراتيجيات التعلم والتعليم التي تضع المتعلم في مركز العملية التعليمية، وتُشركه في تحمل مسؤولية تعلمه، بهدف تطوير بيئة تعليمية متجددة تحقق نتائج تربوية متوافقة مع متطلبات العصر (الهاشمي والدليمي، 2008: 299).

وتعد استراتيجيات التدريس الحديثة عاملاً جوهرياً في تحسين جودة العملية التعليمية، لما تمتلكه من قدرة على تلبية متطلبات التعلم المختلفة، والأخذ بنظر الاعتبار الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية للطلاب، كما أنها تأتي مواكبة للزيادة المستمرة في حجم المعرفة والتطور الحاصل في ميادين التعلم، إلى جانب ما يمتاز به الطلاب من نمو عقلي متفتح يستدعي توظيف أساليب تدريس مبتكرة تسهم في رفع مستواهم التحصيلي، وتعزيز اتجاهاتهم وميولهم نحو المادة الدراسية، لذا فإن تمكن المدرس من استيعاب هذه الاستراتيجيات واختيار الأنسب منها يُسهم بفاعلية في توفير ظروف تعليمية ملائمة داخل الصف، تتناسب مع قدرات الطلاب واحتياجاتهم وتخدم واقعهم الحياتي وتطلعاتهم المستقبلية. (عطية، 2018: 85).

وإن استخدام استراتيجيات تدريس حديثة يسهم في إعداد الطلاب إعداداً علمياً سليماً، لما توفره هذه الاستراتيجيات من بيئة تعليمية تفاعلية تدعم مشاركة المتعلمين في عملية التعلم، ومن بين هذه الاستراتيجيات استراتيجية كل واحد هنا معلم، وهي من استراتيجيات التعلم النشط والتي تعتمد على مبادئ النظرية البنائية في التعلم، وتبرز أهميتها في تشجيع الطلاب على المشاركة الفاعلة في جمع المعلومات من خلال الأسئلة الأجوبة المتنوعة التي يقدمونها، مما يعزز دور المتعلم بوصفه عنصراً متفاعلاً ومشاركاً في العملية التعليمية، وليس مجرد متلقٍ للمعلومات، ويمكن للمدرس توظيف هذه الاستراتيجية في مراحل مختلفة من الدرس، إلا أن استخدامها يكون أكثر فاعلية في بداية الموقف التعليمي من خلال تنفيذ خطوات الاستراتيجية. (أبو سعدي وهدى، 2016: 548).

ويستلزم الأداء الأكاديمي من الطلاب بذل جهد عقلي منظم ورفيع المستوى لإنجاز الواجبات والمهام التعليمية المنوطة بهم، مما يستوجب توظيف قدرات معرفية وتفكيرية متنوعة تُعينهم على الفهم والتحليل والاستنتاج، ولا يمكن بلوغ هذا المستوى من الأداء إلا بتنفيذ مهارات التفكير الاختراقي بوصفها ركيزة أساسية لتوليد الأفكار المستحدثة ومواجهة التحديات الدراسية بأساليب مبتكرة (الزاملي، 2022: 12)، وتتجلى أهمية التفكير الاختراقي أنه يُنمّي لدى الطلاب قدرة الاستبصار عند مواجهة المشكلات المعقدة والمواقف التي تستوجب تأملاً عميقاً، إذ يُحفّز عقولهم على البحث عن حلول تتجاوز الأنماط التقليدية (علوان، 2005: 21).

ويوصف التفكير الاختراقي بأنه أحد الأساليب الحديثة في التعامل مع المشكلات الإبداعية، إذ يُوفّر إطاراً منهجياً منظماً للتفكير والتخطيط والتوصل إلى إجابات

أصيلة عند مواجهة المواقف الإشكالية، مما يجعله أداة فاعلة لتحقيق الإبداع في حل المشكلات (Bozeman,2005:14)، وانطلاقاً من هذا كله، جاء اهتمام الباحث بتوظيف استراتيجية "كل واحد هنا معلم" بوصفها أداة تعليمية يتوقع ان تسهم في تنمية التفكير الاختراقي ورفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب في آن واحد

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى: التعرف على أثر استراتيجية (كل واحد هنا معلم) في تنمية التفكير الاختراقي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ.

فرضيات البحث

1. لا توجد فروق دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ على وفق استراتيجية كل واحد هنا معلم ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة ذاتها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الاختراقي البعدي .
2. لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب مجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ على وفق استراتيجية كل واحد هنا معلم بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الاختراقي
3. لا توجد فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب مجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة التاريخ على وفق الطريقة الاعتيادية بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الاختراقي

حدود البحث

الحدود المكانية: المدارس الثانوية والإعدادية الحكومية الصباحية للبنين في مركز قضاء المقدادية / محافظة ديالى.

الحدود البشرية: طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الحكومية الصباحية للبنين في قضاء المقدادية.

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

الحدود الموضوعية: الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب مادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر المقرر تدريسه للصف الخامس الأدبي.

تحديد المصطلحات

أولاً — استراتيجية كل واحد هنا معلم :عرفها

• أمبو سعيدي(2019) : أحد الأساليب التعليمية التي تُشرك جميع الطلاب داخل الصف في تحمل مسؤولية تعلمهم بصورة فردية، وذلك من خلال تشجيعهم على صياغة أسئلة تتصل بموضوع الدرس وتستثير اهتمام زملائهم، مما يعزز لديهم روح المبادرة وتبادل الأدوار بين المدرس والمتعلم، ويدعم الحوار الفاعل داخل البيئة الصفية (أمبو سعيدي، 2019: 318).

• التعريف الإجرائي : وهي مجموعة من الخطوات والإجراءات والطرائق والأساليب التدريسية التي سيعتمدها الباحث ويتبعها في تدريس مادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر، عند تدريس الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب التاريخ المقرر للصف الخامس الأدبي، بما يسهم في تنظيم سير الدرس وتحقيق أهدافه

التعليمية.

ثانياً — التفكير الاختراقي: عرفه:

• ابراهيم (2009) : نمطاً من أنماط التفكير يركز على إعادة تركيب الأفكار أكثر من تحليلها، ويحفّز المتعلم على البحث عن حلول مبتكرة للمستقبل بدلاً من التوقف عند مشاكل الماضي، إذ يتسم هذا التفكير بدورٍ داعم للأفكار وقابليتها للتحقق، دون أن يعتمد على نهج شامل أو منظم بشكل كامل، لكنه يسهم في إعادة بناء خارطة التفكير وتوجيه مساراتها المتصلة نحو آفاق جديدة (ابراهيم ، 2009 : 441)

• التعريف الاجرائي : الدرجة الكلية التي يحققها الطالب في الاختبار الخاص بقياس التفكير الاختراقي، والذي أعده الباحث لهذا الغرض، وتحتسب هذه الدرجة من خلال استجابات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) عن فقرات الاختبار

جوانب نظرية

النظرية البنائية

❖ مفهومها:

شهد الفكر التربوي الحديث ظهور جملة من الفلسفات التي شكّلت ركيزة نظرية لطرائق التدريس المعتمدة في العملية التعليمية، وفي مقدمة هذه الفلسفات تبرز الفلسفة البنائية التي استُقت منها نماذج تعليمية متعددة وطرائق تدريسية متنوعة، وقد تصاعد الاهتمام بالنظرية البنائية في العقود الأخيرة، إذ تُركّز هذه النظرية على ضرورة أن يُعيد المتعلم بناء فهمه الخاص للمعرفة وتشكيل تصوراتهِ حول آليات العالم من حوله، وهو بناء قد يستلزم اكتشاف علاقات وأنظمة جديدة في الأحداث والظواهر، أو ابتكار مفاهيم مستحدثة، أو إعادة صياغة المفاهيم القائمة وتطوير الأطر المفاهيمية بما يُفضي إلى إرساء علاقات معرفية أعمق وأرقى مستوى (النوبي، 2016: 151).

وتسعى النظرية البنائية إلى تمكين المتعلمين من ترسيخ أسس المعرفة في بنيتهم الذهنية بوصفها قاعدة علمية متينة، تُعينهم على استيعاب الظواهر المحيطة بهم وتوظيف المعرفة في مواجهة المشكلات التي تعترضهم في سياقات الحياة المختلفة، فضلاً عن جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، وعليه، فإن البنائية في جوهرها منهجية تنظيمية للتعلم تُتيح للمتعلم بناء بنيته المعرفية بنفسه عبر مواقف تعليمية مثيرة للتفكير (زيتون وكمال، 2006: 22). وتنطلق هذه النظرية من تصوّر مفاده أن المتعلمين يُشيدون صوراً ذهنية عن العالم تتشكّل وتتطور في ضوء مدى انسجامها مع خبراتهم المتركمة، مما يجعل التعلم عملية تكيّف مستمرة تُعاد فيها هيكل البنية المفاهيمية للتعلم باستمرار (Gagliardi, 2007: 4) كما تتبنى البنائية على مسلّمة أساسية مؤداها أن المتعلمين لا يأتون إلى الموقف التعليمي صفحات خالية، بل يحملون منظومة من الأفكار والمعارف السابقة التي ترتبط بها المعرفة الجديدة، فتتسجم معها أحياناً فتتظلم في البناء المعرفي، وتتعارض معها أحياناً أخرى فتستدعي التعديل أو الإضافة بما يربط التعلم القبلي بالتعلم البعدي (عطية، 2015: 209).

التعلم النشط

❖ مفهومه:

في ظل التطور المتسارع الذي يشهده العالم المعاصر في مجال إنتاج المعرفة وتراكم المعلومات، باتت الحاجة ملحة إلى استحداث مناهج تعليمية قادرة على مواكبة هذا التحول، لا من حيث نقل المعرفة فحسب، بل من حيث تنمية الكفايات العقلية للمتعلم وتعزيز قدراته على التعامل مع هذا الكم المعرفي المتزايد، وقد كشفت الممارسات التربوية التقليدية عن قصور واضح في تحقيق هذه الغاية، إذ غالباً ما تُقصي المتعلم عن دوره الفاعل وتحوّله إلى متلقٍ سلبي، مما أفضى إلى ضرورة البحث عن بدائل تربوية أكثر فاعلية. ومن هذا المنطلق، برز التعلم النشط بوصفه توجهاً تربوياً حديثاً يسعى إلى معالجة هذه الإشكاليات وتحقيق تعليم أكثر تفاعلاً وعمقاً (المصالحه وآخرون، 2016: 17).

وعلى الرغم من ارتباط مفهوم التعلم النشط بالاتجاهات التربوية المعاصرة، إلا أن جذوره التاريخية تمتد إلى الحضارة الإغريقية القديمة، تحديداً إلى المنهج الحوارى الذي أرسى دعائمه الفيلسوف سقراط (469-399 ق.م)، فقد اعتمد سقراط في تعليمه على تقديم إشكاليات فكرية لطلابه، مع توجيههم عبر سلسلة من الأسئلة التحليلية المتدرجة التي لا تستهدف استظهار إجابات جاهزة، بل تدفع المتعلم نحو التأمل والنقد والوصول إلى المعرفة بجهد الذاتى، ويُمثّل هذا الأسلوب الحوارى الذي ابتكره سقراط إرهاباً مبكراً لمبادئ التعلم النشط قبل أن تتبلور بصورتها النظرية الحديثة (خيرى، 2018: 17).

استراتيجية كل واحد هنا معلم

❖ مفهومها:

تُعدّ استراتيجية "كل واحد هنا معلم" إحدى استراتيجيات التعلم النشط القائمة على تحويل دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى مُيسّر وموجه، في حين يغدو المتعلمون أنفسهم مصدرًا للمعرفة من خلال تعليم بعضهم بعضاً (Silberman, 2016: 23). وتعتمد هذه الاستراتيجية على مبدأ المسؤولية الفردية، إذ يُكلّف كل متعلم بإعداد سؤال مرتبط ارتباطاً مباشراً بموضوع الدرس، على أن يكون هذا السؤال مثيراً لاهتمام زملائه ومحفزاً لهم على التفكير والبحث، مما يضع الطالب في موقع المعلم ويجعله مصدرًا فاعلاً للتعلم داخل الصف (Aryani, 2023: 52).

وقد أشار (Warsono, 2017)، إلى أن هذه الاستراتيجية تسهم في تنمية أفكار المتعلمين وتدريبهم على مهارات التفكير النقدي، وتشجيعهم على الجرأة في التعبير عن آرائهم، فضلاً عن تمكينهم من شرح المحتوى الذي استوعبوه وطرح التساؤلات حول ما لم يتضح لهم، مما يُعزز الفهم ويُثري الخبرة التعليمية (Warsono, 2017: 24).

وتهدف هذه الاستراتيجية إلى إشراك المتعلمين في عملية التعلم بصورة أعمق، وتعزيز شعورهم بالمسؤولية تجاه ما يكتسبونه من معرفة، إلى جانب تنمية التفاعل الإيجابي فيما بينهم، ومما يُميّزها مرونة توظيفها في أي مرحلة من مراحل الحصة

الدراسية، سواءً في مستهلّها أو خلالها أو في ختامها، كما تصلح أداةً فاعلة في مراجعة موضوعات الفصل أو الوحدات الدراسية. (امبو سعدي، 2019: 318)

❖ مزايا استراتيجية "كل واحد هنا معلم":

تتسم هذه الاستراتيجية بجملة من المزايا التربوية، إذ تُسهم في تعزيز قدرة المتعلمين على فهم المادة الدراسية واستيعابها، وترفع من مستوى مشاركتهم وإيجابياتهم في الموقف التعليمي، كما تُنمّي مهارات التفكير النقدي لديهم، وتشجعهم على الجرأة في التعبير عن آرائهم، وتُرسّخ قيم المسؤولية الفردية واحترام آراء الآخرين، وفي هذا السياق، أن هذه الاستراتيجية تمنح المتعلمين فرصة تولّي دور المعلم تجاه أقرانهم، مما يُسهم في استقطاب المتعلمين غير المنخرطين في العملية التعليمية ودمجهم فيها، وصولاً إلى بيئة تعلم تشاركية ونشطة تُحيي الحياة داخل الفصل الدراسي. (Aryani, 2023: 52)

❖ خطوات تنفيذ الاستراتيجية:

- يمكن تنفيذ استراتيجية "كل واحد هنا معلم" وفق الخطوات الإجرائية الآتية:
- يحدد المعلم الموضوع الدراسي المراد تطبيق الاستراتيجية عليه.
- يوزع المعلم بطاقات ورقية على المتعلمين، يكتب فيها كل منهم سؤالاً يعكس اهتمامه بموضوع الدرس.
- يجمع المعلم البطاقات ويعيد توزيعها عشوائياً، بحيث لا يحصل أي متعلم على بطاقته الأصلية.
- يقرأ كل متعلم السؤال المدوّن في البطاقة التي بحوزته بصمت، ثم يُعدّ إجابةً أو تعليقاً مناسباً.
- يُطلب من كل متعلم قراءة السؤال بصوت مسموع وتقديم إجابته أمام زملائه، ويُستحسن البدء بالمتطوعين لتحفيز بقية المتعلمين.
- في أعقاب كل سؤال وإجابة، يُتيح المعلم الفرصة لبقية المتعلمين لإضافة أفكار أو التعليق على ما طُرح.
- تتواصل هذه الدورة حتى تُستنفد جميع البطاقات. (امبو سعدي، 2019: 319)

التفكير الاختراقي:

❖ مفهوم التفكير الاختراقي:

يُمثّل التفكير إحدى السمات الجوهرية التي تُميّز الإنسان عن سائر الكائنات، إذ هو عملية عقلية بالغة التعقيد متعددة الأبعاد، تتشكّل من سلسلة متواصلة من النشاطات الذهنية التي يُنجزها الدماغ حين يتعرض لمثيرات تُستقبل عبر الحواس المختلفة، ويتضمن التفكير السعي نحو استيعاب المعنى، والتأمل العميق، وفحص مكّونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد، مما يُمكنه من التفاعل مع بيئته ومعالجة المواقف الحياتية دون الحاجة إلى استجابات ظاهرية مباشرة، وذلك من خلال استثمار الأفكار والرموز والصور الذهنية واستدعاء الأحداث الغائبة (العامري، 2018: 2).

ويعد التفكير الاختراقي ضرباً من ضروب التفكير الإبداعي القائم على مقارنة المشكلات من زوايا غير مألوفة، وتجاوز الأنماط الاعتيادية في البحث عن الحلول،

ويحت هذا النوع من التفكير على استكشاف الخيارات البديلة وتخطي الحواجز الذهنية التي تُعيق الإبداع، عبر توظيف الخيال وإعادة صياغة المشكلة والبحث في احتمالات غير مطروقة، مما يُفضي إلى استنباط أفكار مبتكرة وحلول خلاقة (Paul and Elder, 2014:21).

❖ خصائص التفكير الاختراقي:

حدّد كلٌّ من جيرالد نادلر وشوزو هيبينو جملةً من السمات المميّزة للتفكير الاختراقي، يمكن إجمالها على النحو الآتي:

1 يُولي التفكير الاختراقي الأولوية للبناء والتركيب على حساب التحليل، إذ يستهدف توليد تكوينات فكرية جديدة بدلاً من الاكتفاء بتفكيك المشكلات وتشرحها.

2 يحدّث على التطلع نحو حلول مستقبلية ذات نفع لاحق، مع تجنّب الانشغال بأشكاليات الماضي أو الحلول التقليدية التي فقدت صلاحيتها.

3 يُوفّر إطاراً منهجياً مُيسّراً يُعجّل في إنتاج الحلول، مما يُضفي على معالجة المشكلات فاعلية أكبر.

4 يدعو إلى الاقتصاد على المعلومات الضرورية، حفاظاً على الوقت والجهد وتفادياً للتشتت الناجم عن الإفراط في جمع البيانات.

5 يشترط أن تكون الحلول المتوصّل إليها قابلة للتطبيق وذات منفعة مشتركة للجميع، مما يُعزز القيمة الفعلية للنتائج.

6 يُتيح مجالاً رحباً لتنوع الأدوار المسهّمة في الوصول إلى الحلول، ويُسهّم في الوقت ذاته في الحيلولة دون نشوء مشكلات جديدة (Nadler & Hibino, 1994: 337).

❖ النظريات التي فسّرت التفكير الاختراقي:

نظرية البصيرة:

ظهرت نظرية البصيرة عام 1994 على يد بوكشيو، رئيس أحد أقسام المركز الدولي للدراسات في الإبداع، والباحث الذي أسهم بأكثر من خمسين مقالة علمية في هذا الحقل، كان آخرها كتاب "الفريق المبتكر" بالاشتراك مع كريس غريفاس، الذي وظّف من خلاله أدوات التفكير الإبداعي في سياق العمل الجماعي، وقد انطلق بوكشيو في بحثه من محاولة استجلاء العلاقة بين سلوك الأفراد وتفضيلاتهم الإبداعية في التعامل مع المشكلات، وبعد عقد كامل من العمل الجماعي مع فريق من الباحثين، توصّل عبر سلسلة من التجارب الدقيقة والدراسات التطبيقية على نموذج حل المشكلات الإبداعي (CPS) إلى تطوير ما أسماه "نظرية البصيرة"، وهي نسخة متطورة من نظرية حل المشكلات الإبداعية، وخلصت دراساته إلى أن البصيرة تُمثّل أسلوباً ابتكارياً لقياس أفكار الأفراد وتفضيلاتهم الإبداعية، مستنداً إلى أربعة مكونات جوهرية تُشكّل دعائم النظرية (كاني، 2003: 144).

ويتمثل الهدف الرئيس من هذه النظرية في تقييم الكيفية التي يُوظّف بها الأفراد قدراتهم العقلية عبر المراحل المتعاقبة لنموذج CPS، وقياس مدى انسجام تفضيلاتهم مع متطلبات كل مرحلة، وتشمل مراحل هذا النموذج في هذا السياق مرحلتين أساسيتين: مرحلة استقاء البيانات، ومرحلة توليد الحلول والأفكار، وقد خضعت

نظرية البصيرة لثمانى جولات من التطوير المتتالي، واجتازت سبع سنوات من الاختبار الميداني المنهج على أكثر من ألف مشارك، مما أسهم في تعزيز موثوقيتها وصقل أدواتها (بوكشيو، 2002: 33).

وفي عام 2011 أصدر بوكشيو وزملاؤه الطبعة الثانية من مؤلفهم "القيادة الإبداعية: المهارات التي تدفع إلى التغيير"، تقديرًا لمسيرته البحثية المتميزة. وقد حاز على جائزة الاعتراف من جامعة نيويورك تكريمًا لتميز أبحاثه، فضلاً عن ميدالية الرئيس للمنح الدراسية والإبداع. وفي عام 2012 اختارته شركة التعليم المسؤولة ضمن أبرز المحاضرين في الولايات المتحدة، وكُلف بتصميم وتقديم دورة مكونة من 24 محاضرة مصوّرة (Aian, 2010: 87).

وتُعدّ أدوات الابتكار والبصيرة من الوسائل الفاعلة التي تُمكن الأفراد والفرق والمجتمعات المهنية من مواجهة التحديات بكفاءة أعلى، والتوصل إلى حلول مبتكرة وبناء فرق عمل متماسكة، ويُشكّل فهم النمط الإدراكي لدى الأفراد خطوةً محوريةً نحو تطوير مهاراتهم الذهنية والحركية.

وتستند صلاحية نظرية البصيرة إلى أربعة مقاييس نفسية، يتمثل أبرزها في:

• **المقياس الأول:** المخزون الإبداعي التأقلمي لكيرتون (KAI)، وهو أداة لتحديد أسلوب الأفراد في الحل الإبداعي، وقد أظهرت نتائج الارتباط بينه وبين نظرية البصيرة أن هذه الأخيرة لا تتحاز لأي من النمطين التأقلمي أو المبتكر، إذ تتساوى قيمة كليهما في تفسير التفضيلات الإبداعية.

• **المقياس الثاني:** مؤشر مايرز-بريغز (MBTI) المطوّر عام 1985 استناداً إلى نظرية كارل يونغ في الأنماط النفسية، ويشمل أربعة أبعاد رئيسية: توجه الفرد نحو العالم الخارجي أو الداخلي، وأسلوب اكتساب المعلومات، وطريقة اتخاذ القرارات، وأسلوب تنظيم الحياة وهيكلتها.

• **المقياس الثالث:** مخزون حل المشكلات الإبداعي (CPSC) الذي طوّره باسدار وكريان وأكاباشي عام 1990، وهو اختبار ورقي يقيس الأولويات ضمن نموذج باسدار المؤلف من ثمانى مراحل في CPS، ويستند إلى بُعدين رئيسيين: كيفية حصول الفرد على المعلومات وكيفية استثمارها، وقد أكد بوتشيو أن هذا المقياس يُعدّ من أبرز الأدوات الداعمة لتفسير مكونات نظرية البصيرة (بوتشيو، 2000: 23).

• **المقياس الرابع:** قائمة الفحص الوصفي (ACL) التي طوّرها هوغ وهيلبرون عام 1983 بهدف دراسة سمات الشخصية الإبداعية، وتسعى إلى التحقق من الأولويات الأربع للبصيرة التي تُحدد طبيعة التفكير الاختراقي لدى الفرد.

وقد قدّم ويلر (2001) دليلاً إضافياً على صلاحية نظرية البصيرة، إذ أظهرت نتائج اختبار استجابات الأفراد لنموذج CPS أن أصحاب الأنماط المختلفة في هذه النظرية يتباينون في استجاباتهم للنمط ذاته، مما يؤكد دور هذه النظرية في تطوير الأسلوب الإدراكي والقدرة على اتخاذ القرار.

المحور الثاني: الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة، تبين أنه لا توجد دراسات سابقة تناولت استراتيجية (كلّ واحد هنا معلّم) بوصفها متغيراً مستقلاً

والتفكير الاختراقي بوصفه متغير تابع في تدريس مادة التاريخ.

منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث: اعتمد الباحث المنهج التجريبي لملاءمته طبيعة البحث الذي يقوم على إحداث تغيير مقصود ومضبوط، ثم ملاحظة ما يترتب عليه من آثار في المتغير التابع (التفكير الاختراقي).

التصميم التجريبي: اعتمد الباحث تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي قائمًا على الاختبارين القبلي والبعدي لمجموعتين متكافئتين؛ إحداهما تجريبية تدرس وفق استراتيجية (كل واحد هنا معلّم) والأخرى ضابطة تدرس المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية:

شكل

المجموعة	اختبار قبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	اختبار التفكير الاختراقي	استراتيجية كل واحد هنا معلّم	التفكير الاختراقي	اختبار التفكير الاختراقي البعدي
الضابطة				

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

يتألف مجتمع البحث من طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية والإعدادية الحكومية الصباحية للبنين في مركز قضاء المقدادية للعام الدراسي (2025-2026) البالغ عدد مدارسها (29) مدرسة وعدد طلابها (570) طالباً، وبأسلوب السحب العشوائي البسيط اختار الباحث مدرسة (ثانوية المجيرة للبنين) للمجموعة التجريبية، ومدرسة (إعدادية المقدادية للبنين) للمجموعة الضابطة، وبلغت العينة النهائية (62) طالباً بواقع (31) طالباً في كل مجموعة.

رابعاً: تكافؤ المجموعتين وضبط المتغيرات الدخيلة

أجرى الباحث تكافؤاً إحصائياً بين المجموعتين في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني محسوباً بالشهور، ودرجات اختبار الذكاء، والاختبار القبلي للتفكير الاختراقي)، كما في جدول (1)

جدول (1)

تكافؤ مجموعتي البحث

المتغير	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		القيمة T الإحصائية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
العمر الزمني (بالشهور)	207,645	5,492	210,332	6,675	1,724	غير دال

اختبار الذكاء	21,194	7,007	19,936	5,272	0,799	غير دال
اختبار التفكير الاخترافي القبلي	45,35	7,72	46,58	7,95	0,616	غير دال

كما ضبط المتغيرات الدخيلة من خلال الحفاظ على سرية البحث، وتولي الباحث بنفسه تدريس المجموعتين، وتوحيد المدة الزمنية وتوزيع الحصص بالتساوي.

خامساً: أداة البحث — اختبار التفكير الاختراقي

اعد الباحث اختبار التفكير الاختراقي استناداً إلى الإطار النظري لنظرية البصيرة لـ (Gerald Puccio)، مكوّناً من (24) فقرة موزعة بالتساوي على (4) مجالات رئيسية بواقع (6) فقرات لكل مجال، وتتراوح الدرجات بين (24-72) درجة، وقد تحقق الباحث من صدق الاختبار عن طريق عرضه على نخبة من الخبراء والمختصين، وتحقق من ثباته بطريقتين: إعادة الاختبار (بيرسون = 0,996)، ومعادلة ألفا كرونباخ (0,966)، وهي قيم مرتفعة تدل على تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

سادساً: إجراءات تطبيق التجربة والوسائل الإحصائية

بدأت التجربة يوم الاثنين الموافق 2026/2/16 وانتهت يوم الخميس الموافق 2026/4/21، وقام الباحث بنفسه بتدريس طلاب المجموعتين، وطُبّق اختبار التفكير الاختراقي البعدي بصورة موحدة لكلا المجموعتين، واستُخدمت الوسائل الإحصائية الآتية باستخدام (SPSS):

عرض النتائج وتفسيرها

عرض النتائج

نتيجة الفرضية الصفريّة الأولى: تنص الفرضية الصفريّة على أنه: لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ على وفق استراتيجية كل واحد هنا معلم وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الاختراقي البعدي.

وعند تطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين متساويتين بالعدد، كشفت النتائج الإحصائية عن وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين، إذ جاءت القيمة التائية المحسوبة (8,572) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,00) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (60)، والجدول (2).

جدول (2)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية اختبار التفكير الاختراقي البعدي

المجموعة	عدد	المتوسط	الانحراف	التباين	درجة	القيمة التائية	مستوى
----------	-----	---------	----------	---------	------	----------------	-------

الدالة (0,05)	الجدولية	المحسوبة	الحر ية		المعياري	الحسابي	افراد العينة	
دال	2,00	8,572	60	29,43	5,43	60,29	31	التجريبية
				52,83	7,27	46,32	31	الضابطة

وتدل هذه النتيجة على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ على وفق استراتيجيات كل واحد هنا معلم على أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الاختراقي البعدي، وبناءً على ذلك، تُرفض الفرضية الصفرية الاولى وتُقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ على وفق استراتيجيات كل واحد هنا معلم، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الاختراقي البعدي.

نتيجة الفرضية الصفرية الثانية: نصت الفرضية الصفرية على أنه: لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب مجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ على وفق استراتيجيات كل واحد هنا معلم بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الاختراقي وعند تطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مترابطتين، كشفت النتائج الإحصائية عن وجود فرق دال إحصائياً، إذ جاءت القيمة التائية المحسوبة (7,518) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,00) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (30)،
الجدول (3).

جدول (3)
دلالة الفرق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي في اختبار التفكير الاختراقي

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحر ية	القيمة التائية		مستوى الدالة (0,05)
						الجدولية	المحسوبة	
القبلي	31	46,58	7,95	63,25	30	2,04	7,518	دال
البعدي	31	60,29	5,43	29,48				

وتدل هذه النتيجة على وجود فرق واضح بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي في اختبار التفكير الاختراقي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ على وفق استراتيجيات كل واحد هنا معلم، مما يعكس الأثر الإيجابي لهذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير الاختراقي لديهم، وبناءً على ذلك، تُرفض الفرضية الصفرية الثانية وتُقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ على وفق استراتيجيات كل واحد هنا معلم في اختبار التفكير الاختراقي القبلي والبعدي.

نتيجة الفرضية الصفرية الثالثة: نصت الفرضية الصفرية على أنه: لا توجد فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب مجموعة

الضابطة الذين يدرسون مادة التاريخ على وفق الطريقة الاعتيادية بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الاختراقي وعند تطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مترابطتين، أظهرت النتائج الإحصائية عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الاختبارين القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة الضابطة، إذ جاءت القيمة التائية المحسوبة (0,573) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (2,00) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (30)، الجدول (5).

جدول (5)

دلالة الفرق بين درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي في اختبار التفكير الاختراقي (القبلي و البعدي)

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
القبلي	31	45,35	7,72	59,64	30	0,573	2,00	غير دالة احصائياً
البعدي	31	46,32	7,27	52,83				

وتدل هذه النتيجة على أن النمو الحاصل في مستوى التفكير الاختراقي لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة التاريخ بالطريقة الاعتيادية لم يبلغ حد الدلالة الإحصائية، مما يعني أن الطريقة الاعتيادية لم تُسهم بصورة فاعلة في تنمية مهارات التفكير الاختراقي لديهم، وبناءً على ذلك، تُقبل الفرضية الثالثة التي تنص على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الاختراقي القبلي والبعدي.

ثانياً: تفسير النتائج

❖ تفسير نتيجة الفرضية الأولى:

أشارت النتيجة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ على وفق استراتيجية كل واحد هنا معلم، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في متغير التفكير الاختراقي البعدي، ولصالح طلاب المجموعة التجريبية، ويفسر الباحث أن هذه النتيجة هي بسبب:

1. أن تكليف الطالب بصياغة أسئلة حول الحدث التاريخي وكتابتها على البطاقات يستوجب منه التأمل العميق في المحتوى واستشكاله من جوانب متعددة، مما يُنشّط مهارات التفكير الاختراقي لديه ويدفعه إلى تجاوز السطح الظاهر للمعلومة نحو استجلاء الأبعاد الخفية للحدث التاريخي، وتحديد ما بين السطور من دلالات ومعانٍ لا تظهر للوهلة الأولى.

2. أن إجابة الطالب على أسئلة زملائه المكتوبة على البطاقات وضعت أمامه تساؤلات لم يكن قد أثارها بنفسه، مما حفّزه على التفكير من زوايا مغايرة والنظر في

الأحداث التاريخية بمنظور متجدد، وعزّز لديه مهارة النقد والتمييز والتحري عن الحقائق، وهو ما أسهم في تنمية قدرته على التفكير الاختراقي. وللتعرف على دلالة النمو الحاصل في اختبار التفكير الاختراقي للمجموعتين التجريبية والضابطة كلّ على حدة، ومن ملاحظة الجدولين (3) و(4)، تبين أن استراتيجية كل واحد هنا معلم في تدريس التاريخ كانت فاعلة وبدلالة إحصائية في تنمية التفكير الاختراقي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، في حين أن الطريقة الاعتيادية أسهمت في تنمية التفكير الاختراقي لديهم، غير أن هذه التنمية لم تبلغ حد الدلالة الإحصائية.

ويرى الباحث أن نتائج البحث الحالي جاءت متوافقة مع ما تنادي به الأدبيات التربوية من ضرورة جعل المتعلم نشطاً فاعلاً في العملية التعليمية، وعلى الرغم من اختلاف البيئة والمرحلة الدراسية وسائر المتغيرات، فإن هذه النتائج جاءت منسجمة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة في هذا المجال.

الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات

1. ان تدريس طلاب الصف الخامس الأدبي وفق استراتيجية "كل واحد هنا معلم" كان له أثر إيجابي في تنمية التفكير الاختراقي لديهم.
2. ان استراتيجية "كل واحد هنا معلم" ملائمة لتدريس مادة التاريخ لما توفره من بيئة تعلم تفاعلية تجعل الطالب محور العملية التعليمية.
3. أسهمت استراتيجية "كل واحد هنا معلم" في تعزيز مشاركة الطلاب الفاعلة داخل الصف الدراسي، مما انعكس إيجاباً على مستوى تفكيرهم الاختراقي.

ثانياً: التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي، يوصي الباحث بالآتي:

- 1 توجيه مدرسي مادة التاريخ نحو اعتماد استراتيجية "كل واحد هنا معلم" في تدريسهم، لما أثبتته من فاعلية في رفع التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الاختراقي.
- 2 إقامة دورات تدريبية وورش عمل من قبل وزارة التربية لمدرسي التاريخ، تتناول كيفية توظيف استراتيجيات التعلم النشط ومنها استراتيجية "كل واحد هنا معلم"
- 3 تعريف مدرسي التاريخ بمفهوم التفكير الاختراقي وأنماطه، وتزويدهم بأساليب تنميته لدى طلابهم من خلال إعداد دليل مدرس خاص بذلك.

ثالثاً: المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي، يقترح الباحث إجراء بحوث مستقبلية تتناول:

- 1 أثر استراتيجية "كل واحد هنا معلم" في متغيرات أخرى كالتفكير الإبداعي والتفكير الناقد والدافعية نحو التعلم.
- 2 تطبيق الاستراتيجية في مواد دراسية أخرى كالجغرافيا والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية.
- 3 إجراء دراسة مماثلة على مراحل دراسية مختلفة كالمرحلة المتوسطة والابتدائية.

المصادر

أولاً: المصادر العربية

1. إبراهيم ، مجدي عزيز (٢٠٠٩) : معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم ، دار الكتب ، القاهرة – مصر
2. امبو سعيدي ، عبدالله بن خميس (2019) استراتيجيات المعلم للتدريس الفعال ، ط1 ، عمان – دار الميسرة للنشر والتوزيع
3. خيري ، لمياء محمد أيمن (2018): التعلم النشط، مؤسسة يسطرون للطباعة والنشر والتوزيع ، جامعة عين الشمس ، مصر
4. الزامل ، صالح نهير (٢٠٢٢) : التفكير المرن لدى طلاب الدراسات العليا ، المجلد (١٨) العدد (٥٢) ، مجلة واسط
5. زاير سعد علي، وخضير عباس جري (٢٠٢٠) : تصميم التعليم وتطبيقاته في العلوم الإنسانية، ط١، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان.
6. زيتون، حسن حسين (2003): استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، ط1، عالم الكتب، القاهرة
7. زيتون، كمال عبد الحميد، (2006)، التدريس: نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة.
8. عبد الكريم ، شيماء احمد (٢٠١١) : دور التعليم في دعم التنمية ، بحث غير منشور القاهرة.
9. عطية، محسن علي (2015): البنائية وتطبيقاتها - استراتيجيات تدريس حديثة، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان – الاردن
10. عطية، محسن علي (٢٠١٨م): التعلم النشط وبرامج واساليب حديثة في التدريس، دار الشروق للنشر والطباعة عمان
11. علوان، عامر إبراهيم (2005): طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
12. قطاوي، محمد إبراهيم (٢٠٠٧): طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر، عمان.
13. المبارك، سمية (2009) : اسلوب الدوجماتية لدى الطلبة الجامعيين، (رسالة ماجستير منشورة) ، جامعة الحاج خضر، باتنة
14. المصالحه، حسن خليل، ابو الحاج، سها احمد، (2016) ، استراتيجيات التعلم النشط، المطبعة المركزية، جامعة ديالى ، العراق
15. النوبي، غادة حسني (٢٠١٦) : النظرية البنائية عالم الكتب، القاهرة، مصر.
16. الهاشمي، عبد الرحمن، وطه علي حسين الدليمي (٢٠٠٨) استراتيجيات حديثة في فن التدريس ، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان
17. قلي، ضي عبد الحسين مكي وحسنين صادق صالح عبكة (2017): التفكير الابداعي (الإبتكار والتحصيل الدراسي، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان الاردن

18. حميد سلمى مجيد، ومحمد عدنان محمد (٢٠١٨) : مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق /التفكير التاريخي /نموذجاً), دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
19. الطيب، عصام علي (٢٠٠٦) : أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة , ط عالم الكتب القاهرة.

References

1. Al-Hashimi, A.-R., & Al-Dulaimi, T. A. H. (2008). *Modern strategies in the art of teaching*. Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.
2. Al-Masalhah, H. K., & Abu Al-Haj, S. A. (2016). *Active learning strategies*. Diyala University Central Press.
3. Al-Mubarak, S. (2009). *Dogmatism among university students (Published master's thesis)*. El Hadj Khider University, Batna.
4. Al-Noubi, G. H. (2016). *Constructivist theory*. Alam Al-Kutub.
5. Al-Tayyib, E. A. (2006). *Thinking styles: Contemporary theories, studies, and research*. Alam Al-Kutub.
6. Alwan, A. I. (2005). *Methods of teaching social studies*. Dar Safa for Publishing and Distribution.
7. Attia, M. A. (2015). *Constructivism and its applications: Modern teaching strategies* (1st ed.). Dar Al-Manhajiyyah for Publishing and Distribution.
8. Attia, M. A. (2018). *Active learning and modern teaching programs and methods*. Dar Al-Shorouk for Publishing and Printing.
9. Hamid, S. M., & Mohammed, M. A. (2018). *Thinking skills between theory and practice: Historical thinking as a model*. Dar Amjad for Publishing and Distribution.
10. Ibrahim, M. A. (2009). *Dictionary of education and learning terms and concepts*. Dar Al-Kutub.
11. Khairi, L. M. A. (2018). *Active learning*. Yasturun Foundation for Printing, Publishing, and Distribution, Ain Shams University.
12. Qatawi, M. I. (2007). *Methods of teaching social studies*. Dar Al-Fikr.

13. Qulli, D. A. H. M., & Abkah, H. S. S. (2017). *Creative thinking: Innovation and academic achievement* (1st ed.). Dar Al-Radwan for Publishing and Distribution.
14. Saeedi, A. B. K. (2019). *Teacher strategies for effective teaching* (1st ed.). Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.
15. Zayer, S. A., & Jari, K. A. (2020). *Instructional design and its applications in the humanities*. Dar Al-Manhajiyyah for Publishing and Distribution.
16. Zaitoun, H. H. (2003). *Teaching strategies: A contemporary vision of teaching and learning methods* (1st ed.). Alam Al-Kutub.
17. Zaitoun, K. A. H. (2006). *Teaching: Models and skills*. Alam Al-Kutub.
18. Zamili, S. N. (2022). *Flexible thinking among graduate students*. Wasit Journal, 18(52).
19. Zuhair, S. A. (2011). *The role of education in supporting development* (Unpublished research paper). Cairo, Egypt.

ثانياً: المصادر الأجنبية

1. Bozeman, W(2005) : *Breakthrough thinking a system concept for creative strategy planning*.
2. Silberman, M. (2016). *Active learning: 101 strategies to teach any subject*. Allyn & Bacon.
3. Nadler, G., & Hibino, S. (1994). *Breakthrough thinking: The seven principles of creative problem solving* (2nd ed.). Prima Publishing
4. paul, R&Elder, L. (2014). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*.
5. Aryani, Fenny "Pengaruh Penerapan Metode Everyone Is A Teacher Here Terhadap Hasil Belajar Siswa Kelas X MAN 2 Mataram Materi Ruang Tiga Dimensi," J-MPM, vol. 2 no. 51, h.52.
6. Warsono, *Pembelajaran Aktif*. (Bandung: Remaja Rosdakarya 2017).
7. Alan S.(2010) : *Helpful Strategies for Teaching Effective Confrontation Skills*, VISTAS, Volume 1