" تأثير الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية التفكير المستقبلي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "

إعداد

أ.م.د/ تهاني عطية محمود البنا

أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد

كلية التربية- جامعة المنصورة

ISSN : 2535- 2032 **print**)

ISSN : 2735-3184 **online**)

العدد ١٤٣مارس ٢٠٢٤م

تأثير الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية التفكير المستقبلي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

أ.م.د/ تهاني عطية محمود البنا

المقدمة:

إن التعليم عملية مستمرة تهدف إلى تحقيق نمو المتعلم في كافة الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، ومع تسارع عجلة التقدم والتطور العلمي والتقني في شتى مجالات الحياة، فرضت التطورات العلمية تحديات كبيرة على المؤسسات التعليمية استدعت تطوير المناهج الدراسية بما يتواكب مع التحديات المستقبلية التي تواجهها.

وانطلاقاً من التوجهات نحو تحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠م والتي تدعو إلى مسايرة المستجدات التربوية ومتطلبات العصر التقني الذي نعيشه، جاءت الرؤية الواضحة نحو التوجه إلى تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى المتعلمين، فالمستقبل يشكل تحدياً كبيراً أمام جميع الأفراد؛ لكونه محملاً بالعديد من التحديات والتغيرات، لذا أصبح إعداد جيل من المتعلمين قادرين على مواجهة هذه التحديات وحل المشكلات التي تواجههم مطلباً أساسياً في التعليم.

ونظراً لكون عملية التفكير عملية إنسانية تتطلب لتنميتها وتعلمها جهوداً متميزة ومن أطراف عديدة ، والإنسان يولد ولديه آلة العقل الذي يعطي أوامره مباشرة إلى الأحاسيس والحركات الداخلية والخارجية للإبقاء على الخبرات السارة، وإلغاء الخبرات غير السارة، مما يزيد من دافعة للتعلم والمثابرة من أجل التوصل إلى الأهداف المرجوة وبالتالي يحتاج ذلك إلى مستوى طموح عالٍ لديه (نوير، ٢٠١٦، ٢٣٥).[١]

فنحن نعيش فترات تتطلب منا التفكير بالمستقبل بشكل مختلف، من خلال تربية النشء تربية فكرية أساسها الإبداع ومواجهة التحديات والصعوبات، لذا فأهداف المناهج الدراسية بوجه عام ومناهج الدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص ينبغي أن تتعدى مجرد تنمية التحصيل وأنماط التفكير الدنيا والمتوسطة، إنما ينبغي أن توجه كل مكوناتها إلى تنمية أبعاد واتجاهات

[١] يسير التوثيق خلال البحث الحالي وفقاً للإصدار السابع للجمعية الأمريكية لعلم النفس: (الاسم الأخير للمؤلف، السنة، رقم الصفحة)

التفكير المستقبلي المتوافق ما الرؤى والاستراتيجيات المستقبلية في كافة المجالات ومنها المجال التعليمي.

فقد أشار عبد القادر (٢٠١٨)[٢] أن تعليم وتنمية التفكير المستقبلي بات مهماً وضرورياً في مختلف المراحل التعليمية ومن خلال المناهج الدراسية المختلفة لأنه حجر الزاوية في تحقيق الأهداف المرجوة .

ويرى جاد الله (٢٠١٣، ٣٨) أن التفكير المستقبلي هو النشاط الذي يقوم به العقل في ضوء فهم الأسباب التي من خلالها نضع التوقعات المستقبلية في نطاق المألوف.

فالتفكير المستقبلي أحد أنماط التفكير الذي يتطلب معالجة المعلومات التي سبق تعلمها من أجل استشراف آفاق المستقبل، كما أنه عملية عقلية تتضمن العديد من المهارات التي تعتمد على ما يتم اكتسابه من معلومات في الوقت الحاضر، ثم تحليلها والاستفادة منها في التنبؤ بالمستقبل.

وفي هذا السياق تشير محمد (٢٠١٩، ١٣٦) إلى أن خلال التفكير المستقبلي يحاول الفرد اكتساب المعرفة، وفهم وتقييم المعلومات حول المستقبل، وبالتالي تتكون لدية رؤية مستقبلية نحو العالم المحيط به، وكيفية التأثير فيه مستقبلاً.

كما أن التفكير المستقبلي يمثل القدرة على اكتشاف ودراسة واقتراح المستقبل والسيناريوهات المستقبلية للمواقف والقضايا المختلفة، وهنا ينبغي تعليم التلاميذ أن يكونوا على دراية بالتطورات المستقبلية ، وهنا يؤكد حبيب (٢٠٠٧، ١٠١) على ضرورة إعداد مشاريع رئيسة للتفكير تسهم في إعداد الأفراد للتفكير بطريقة إبداعية في المستقبل، مع ضرورة الاهتمام بدمج بطرق واستراتيجيات التدريس التي تستثير التفكير المستقبلي.

وقد أشار قطامي وأبو نعيم (٢٠١٦، ٥٠) أن التفكير المستقبلي يتضمن بعض المهارات هي: التخطيط المستقبلي، التنبؤ المستقبلي، التفكير الإيجابي المستقبلي، تطور سيناريو مستقبلي، التخيل المستقبلي، تقييم المنظور المستقبلي.

كما حدد الدرابكة (٢٠١٨، ٢٥١) ست مهارات للتفكير المستقبلي، شملت: (التصور، التوقع، التخطيط، التنبؤ، حل المشكلات المستقبلية، التخيل).

[٢] يسير التوثيق وفقاً للإصدار السادس للجمعية الأمريكية لعلم النفس: (الاسم الأخير للمؤلف، السنة، رقم الصفحة)

بينما اقتصرت دراسة محمد (٢٠١٩، ١٠٠) على أربع مهارات للتفكير المستقبلي، هي:

- مهارة الاستنتاج المستقبلي: وتعني قدرة التلميذ على ملاحظة المشكلات العلمية المعروضة والتدقيق فيها ؛ لاستنتاج ما قد يحدث مستقبلاً بناءً عليها، مع تفسير ما قد يلاحظه ويتوصل إليه من استنتاجات.
- التنبؤ المستقبلي: أداء عقلي يقوم به التلميذ يمكنه من استرجاع معلوماته ومعارفه السابقة وتحليلها بما يساعده على توقع أحداث مستقبلية تتميز بالطلاقة والتنوع بناءً على استنتاجاته السابقة.
- التخيل المستقبلي: يعني طرح وإنتاج أفكار جديدة وغير معروفة تتضمن توقعات وتخمينات تتمثل خارج حدود الفترة الزمنية الحالية من خلال التطلع للمستقبل.
- حل المشكلات المستقبلية: تعني تقديم التلميذ بدائل وأفكار تصلح كحلول مستقبلية ممكنة وقابلة للتنفيذ حول المشكلة العلمية المطروحة.

فهذه المهارات التي تكون التفكير المستقبلي ذات أهمية كبيرة للفرد، حيث أتفق كل من (قطامي وأبو نعيم، ٢٠١٦)؛ وأبو صفية (٢٠١٩) على أنها تمكن من: استعادة قدرة الفرد على المشاركة في بناء العالم الذي يريد أن يعيش فيه، ومساعدة المتعلم وتوجيهه وتحفيزه وتعزيز الثبات لديه، وتعزيز القدرات الإبداعية لدى الطلاب، من خلال المراجعة السابقة والتوقعات المستقبلية ، والتنبؤ بالتغيرات في المستقبل، وزيادة ثقة الفرد بنفسه وعدم الخوف من التغيرات في المستقبل، وزيادة الحماس والدافعية لدى الطلاب.

ولكي يتمكن الطلاب من إتقان هذه المهارات، فهناك مجموعة من الاحتياجات المستقبلية التي ينبغي أن ينشأ عليه جيل المستقبل، حددها الصافوري وعمر(٢٠١٣، ٥٢) في : التعرف على أبعاد المتغيرات المستقبلية، ويكون له رؤية واضحة لأبعاد المستقبل، والحاجة لإنسان مبدع قادر على الابتكار، ولديه استعداد نفسي لمواجهة احتمالية التغيير والمشاكل المستقبلية وإيجاد حلول لها، وجيل واعٍ ومفكر ومسئول ومستثمر لكل طاقاته العقلية، بالإضافة إلى جيل قادر على التفكير المستقبلي، فهذا يلعب دوراً خطيراً في التكيف مع المستقبل.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن تنمية مهارات التفكير المستقبلي غاية تربوية وتعليمية مهمة ينبغي التركيز عليها وتكثيف الجهود للوصول إليها، ولعل هذا يحتاج إلى معلم مطلع وواعٍ بمستجدات التدريس، وقادر على تسخير كافة الإمكانات والطاقات المتاحة لتنمية مهارات التفكير

المستقبلي لدى التلاميذ، وقد حددت عيسى (٢٠١٨، ٢٢) أدوار المعلم في تنمية التفكير المستقبلي لدى الطلاب في النقاط التالية:

- تجنب النقد والتجريح عند تقويم الإجابات الخاطئة أو الناقصة.
- تهيئة البيئة المناسبة لإعمال العقل بشكل جيد.
- منح المتعلمين فرصة لاختيار أنشطتهم التي يفضلونها.
- تشجيع الطلاب على تقديم حلول ابتكارية وغير مألوفة للقضايا المطروحة.
- تشجيعهم على التعاون والمشاركة مع زملائهم في البحث عن حلول للقضايا المطروحة.
- تشجيع الطلاب على الاستفادة من معلوماتهم السابقة وربطها بالمعلومات الحالية بما يمكنهم من التنبؤ بحلول ممكنة للقضايا المطروحة.

أما على الجانب الآخر من تمام العملية التعليمية وهو دور الطالب في تنفيذ الموقف التعليمي بما يحقق الأهداف المرجوة، فهناك أدوار للطالب أيضاً تساعد على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لديه، منها:

- تقبل آراء زملائه واحترامها.
- العمل بشكل جماعي ومتعاون .
- الرغبة والمثابرة في البحث عن حلول للقضايا المطروحة.
- تنظيم قدراته العقلية حتى يتمكن من فهم المستقبل والوعي به من خلال فهمه للحاضر واسترجاعه للماضي.
- امتلاك الحماس والدافعية المطلوبة لإنجاز العمل.
- يكون لديه الثقة بذاته دون الخوف من تغييرات وتحديات المستقبل.

فتنمية مهارات التفكير المستقبلي من الأهداف الرئيسة لمناهج الدراسات الاجتماعية، فهي مهارات ضرورية للتلاميذ في هذا العصر سريع التغير ؛ لذا بات من الضروري توفير كافة الأدوات والوسائل التي يحتاجها للتعامل بفاعلية مع متغيرات المستقبل.

كما أنه تمشياً مع رؤية مصر التعليمية ٢٠٣٠م التي تدعو إلى مواكبة التطورات الحديثة ومتطلبات العصر الرقمي، وهذا يتطلب تدريب المتعلمين على مهارات التفكير المستقبلي والتنبؤ المشكلات المستقبلية والتفكير في حلول إبداعية لها.

إلا أن واقع التعليم بمدارسنا اليوم لا يلقي بالاً بالحاضر ولا بالمستقبل، فما زال التركيز منصباً على التحصيل وما يتراتب عليه من تنمية لبعض مهارات التفكير الدنيا التي لا تمكن المتعلم من

إطلاق عنان فكره للتطلع نحو المستقبل من خلال تفكير مثمر مستقبلي بناء يرتكز على خطط جيدة علمية، وبالتالي تحقيق حياة أفضل.

وتعد المرحلة الإعدادية مرحلة مهمة لما يأتي من بعدها من مراحل تعليمية أخرى، فهي البداية الحقيقة لعملية التنمية الفكرية لمدارك المتعلم وبناء شخصيته، وإكسابه الخبرات المختلفة ، كما تتضح في هذه المرحلة مختلف جوانب النمو لدى الفرد : الجسمية، والنفسية، والاجتماعية، والعقلية، وهنا يأتي دور المعلم في صقل شخصية التلميذ وتنمية مهاراته ؛ لمواكبة متغيرات العصر وتحدياته المستقبلية .

لذا اتفقت معظم الدراسات التي تناولت التفكير المستقبلي على أهمية دور المعلم في تنمية هذه المهارات لدى المتعلم من خلال تقديم أنشطة تتطلب الإيجابية والفاعلية من جانب المتعلم واستخدام استراتيجيات ونماذج للتدريس ، كدراسة الخطيب والمرسي (٢٠١٤) ودراسة إبراهيم (٢٠١٩) والتي جاءت لتنمية التفكير المستقبلي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، كما استهدفت دراسة محمد (٢٠١٩) تطوير منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في ضوء بعض التحديات المرتبطة بالقرن الحادي والعشرين لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، كما استهدفت دراسة العبيدي (٢٠٢١) تحديد مستوى مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي من وجهة نظر معلمي التاريخ ودراسة علاقة بذلك بالتنور العلمي لديهم. كما استهدفت دراسة عيسى وإسماعيل (٢٠٢٣) تنمية بعض القيم البيئية والتفكير المستقبلي لدى عينة من طالبات كلية البنات بجامعة أسيوط من خلال استخدام التدريس الاستراتيجي.

ولعل هذه الجهود القائمة على نشاط وإيجابية المتعلم وتنمية روح المثابرة ومواصلة التعلم رغم العقبات والظروف التي قد تكون عائقاً لتحقيق العديد من الأهداف، ينبغي أن ترتبط بمستوى طموح عال لدى التلميذ تمكنه من تحقيق هذه الأهداف الحالية والمستقبلية بقدر كبير من التكيف مع ظروف وتحديات المجتمع التي تتسم بالتغير السريع.

فطموح الفرد ودافعيته للتعلم من العوامل الشخصية الضرورية لتحقيق النجاح وتحقيق الأهداف وزيادة إنتاجيته في العمل، فبقدر ما تكون الشخصية طموحة بقدر ما تكون مميزة ومنتجة وناجحة مهنياً.

وبقدر ما يمكن استنتاجه من مؤشرات طموح الفرد يمكن التوجه نحو تطوير المناهج الدراسية وكذلك استراتيجيات ونماذج التدريس بما يتماشى مع هذه الطموحات والتوقعات وبالتالي تأتي توجهات السياسات التعليمية متوافقة ومتماشية مع مستوى طموح المتعلم وتوقعاته المستقبلية.

ونتيجة لذلك ظهرت العديد من النماذج التدريسية التي حولت مسار عملية التدريس من الاتجاه التقليدي إلى الاتجاه الذي يفتح المجال واسعاً ويتيح الفرص لتحقيق إيجابية المتعلم والتعاون من أجل الوصول إلى المعرفة وتطبيقها وتوظيفها في مواجهة التحديات المستقبلية ، وفي ظل ذلك زادت الحاجة إلى توظيف استراتيجيات ونماذج تدريسية تعتمد على استثارة التفكير ، وهنا يظهر التعلم الفائق كأحد الأساليب التي تؤكد على تزويد المتعلم بخبرات تعلم نشطة وممتعة وتعاونية ، فهو نمط من أنماط التعلم القائم على فلسفة التعلم السريع الذي يستند إلى نظريات التعلم وأبحاث الدماغ في بيئة تعلم إيجابية تساعد على إيجابية المتعلم وتساعد على تطوير مهاراته، وتكسبه المعرفة الذاتية ، والحصول عليها بطريقة سريعة وفعالة لتحقيق الأداء الفائق في التعلم .

ويحدد كل من آل شديد والنذير (٢٠٢٢، ٢٩) المباديء الأساسية للتعلم الفائق في: إتاحة الفرصة لكل طالب كي يتعلم باستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة، ضرورة التكامل بين الجسد والعقل والعاطفة في التعلم توظيف المحتوى المعرفي في سياقه الطبيعي، التغذية الراجعة المستمرة، الاتصال يحدث في صورة نمط جماعي متعدد الاتجاهات، التعلم في بيئة آمنة تسودها الإيحاءات الإيجابية ، تنويع الأنشطة التعليمية بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، توظيف وسائل التواصل الجماعي الافتراضية في التعلم، تحقيق المتعة والمرح في التعلم.

ونظرا للجوانب الإيجابية المتعددة التي حققها التعلم الفائق فقد استهدفته العديد من الدراسات في المجالات الدراسية المختلفة، ومنها دراسة فيرير (ferrer, 2018) والتي استهدفت اعرف فاعلية التعلم الفائق في تنمية الممارسات التدريسية في مؤسسات التعليم العالي بجامعة Urbanite بولاية فنزويلا، كما جاءت دراسة بيبي (bibi, 2021) التي استهدفت مقارنة تعليم الكيمياء من خلال التعلم الفائق FATA والطرق التقليدية في تدريس العلوم، كما استخدمته دراسة نادية أبو عماشة (٢٠٢٢) لتنمية التحصيل والتفكير عالي الرتبة لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، إلا أنه في حد علم الباحثة لم تتطرق إحدى البحوث والدراسات السابقة إلى تناول التعلم الفائق في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية لأية مرحلة دراسية.

كما يأتي نموذج نيدهام الذي يقوم على أسس النظرية البنائية ، والتي تتيح للمتعلمين الفرصة لتكوين المعرفة الجديدة وربطها بالمعارف السابقة من خلا ممارسة خمسة عمليات عقلية هي: التوجيه، توليد الأفكار، إعادة بناء الأفكار، تطبيق الأفكار، التأمل (محمود، ٢٠٢٠، ١٠٥٤). فهذا النموذج من النماذج البنائية التي تساعد على تطوير البناء المعرفي لدى المتعلم ، من خلال عقد المناقشات والمناظرات مع الزملاء مما يساعد على توسيع المفهوم وتطبيقه وتعميمه، وتأمل ما تم التوصل إليه من نتائج ، مما يستلزم من المتعلم التعمق في معالجة المعرفة العلمية وصياغة التنبؤات (العمودي، ٢٠١٩، ١٧٧).

ونظراً لأهميته فقد استخدمته بعض الدراسات في تنمية مهارات التفكير العليا مثل دراسة البعلي (٢٠١٤) والتي استهدفت تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، كذلك دراسة العمودي (٢٠١٩) التي وجهت لاستخدام هذا النموذج التدريسي لتنمية التفكير التأملي لدى معلمات مادة الكيمياء بالمملكة السعودية، كذلك أثبت هذا النموذج فاعلية في تنمية مثل هذا التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الأحياء وهذا ما كشفت عنه نتائج دراسة أبو شامة (٢٠١٧)، كذلك استخدمته دراسة جليهم (٢٠١٨) لتنمية التفكير التأملي أيضاً لدى طلاب الصف الرابع العلمي من خلال مادة الأحياء .

كذلك، كما استخدمت دراسة محمود (٢٠٢٠) نموذج نيدهام في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة وعمق المعرفة العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

من الواضح أن نموذجي نيدهام البنائي ونموذج التعلم الفائق يتفقان معاً في بعض المباديء، وهي أنها نماذج تدريسية موجهة لتحقيق إيجابية ونشاط الطالب، كذلك تدريبه على اكتساب المعرفة وتطبيقها من خلال ربطها بالمعرفة السابقة، كذلك إعادة بناء الأفكار والمفاهيم وتعديلها وذلك مع الحفاظ على سرعة التعلم، ولعل كل هذه الخطوات من شأنها مساعدة الطالب على التفكير بحرية وإتاحة الفرصة لعقله للانطلاق إلى وضع تنبؤات وتوقعات لكافة التحديات والصعوبات التي قد تواجهه في حياته وفي مساره المهني، كذلك استشراف المستقبل من أجل مواجهة القضايا والتحديات التي تفرضها روح العصر الذي نعيشه، وهذا يتطلب أن يكون لديه مستوى طموح أكاديمي عال يمكنه من مواصلة التعلم بشكل سريع ومرن وتحقيق أعلى مستوى من النجاح والتميز.

وبذلك أصبح تنمية التفكير المستقبلي لدى الطلاب من الأولويات التدريسية في كافة المجالات الدراسية ومنها مجال الدراسات الاجتماعية، وانطلاقاً من ذلك يسعى البحث الحالي إلى محاولة الدمج بين خطوات نموذجي نيدهام والتعلم الفائق بغرض تنمية التفكير المستقبلي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

يُؤدي الطموح دوراً مهماً في حياة الفرد إذ أنه من أهم الأبعاد في الشخصية الإنسانية؛ وذلك لأنه يعتبر مؤشراً مهماً في تمييز وتوضيح أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، من هنا فإن مؤسسات التربية والتعليم تسعى إلى تخريج طلبة لديهم طموحات تُسهم في تمكينهم من إفادة أنفسهم ومجتمعاتهم (الرفاعي، ٢٠٢٢، ٣)

وتعتمد مهمة التنمية والتطوير والتقدم في المجتمعات كافة على الإنسان، فهو المخطط، والمنفذ، والمشرف، والمقوم، ويُعد التطلع إلى التلميذ في المرحلة الإعدادية والاهتمام بطموحاته، وتطلعاته من الحاجات الضرورية؛ إذ لم يعد دور التربية أو المدرسة مجرد ناقل للمعرفة، بل الاهتمام بكل ما يُسهم في تحقيق استقرار الفرد واستقلاليته، ورفع مستوى الطموح لديه، وتنمية تفكيره المستقبلي، إلا أنه من الملاحظ أيضاً وجود انخفاض في مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وهذا ما أكدته نتائج دراسة كل من (صفي الدين،٢٠١٧)، ودراسة جعفر (٢٠٢١)، كذلك نظراً لازدياد المشكلات المستقبلية التي انتشرت، مع قلة الخبرات والمهارات التي يمتلكها المتعلم لحل هذه المشكلات، كذلك الحاجة إلى توجيهه وفق ميوله المستقبلية التي يتوقع الوصول إليها، وهذا كله ربما يرجع إلى الطريقة والأسلوب المتبع من جانب المعلم في التدريس لهؤلاء المتعلمين والتأثير في شخصياتهم، لذا استلزم الأمر إجراء البحث الحالي.

مشكلة البحث:

نظراً للتغييرات المتلاحقة والسريعة في المناهج التعليمية كان لا بد من وجود نمط تفكير يتلاءم مع هذه التطورات والمتطلبات التربوية، وبالاطلاع على نتائج الدراسات السابقة وجد أن جميعها قد أوصى بضرورة تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب، كدراسة: أحمد (٢٠٠٣)، ودراسة حسن (٢٠١٤)، ودراسة الدرابكة (٢٠١٨)، ودراسة جعفر والجبوري(٢٠٢١)، ودراسة عمارة (٢٠٢١)، ودراسة موسى (٢٠٢٢)، ودراسة عيسى وعبد الرحمن (٢٠٢٣)، حيث أن هذا النمط من التفكير هو حجر الزاوية لتحقيق الأهداف المرجوة، كما أنه أحد أنماط التفكير التي

تتطلب الحياة في عصر ما بعد الحداثة؛ بغرض التطوير المستمر نحو الأفضل ومواكبة خصائص العصر التقني، إلا أن هذا النمط لم ينل المجهود المستحق من قبل المعلمين، ومعلمي الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة في الوقت الحالي على الرغم من أهميته الكبيرة في مواكبة التطور السريع في المجال التربوي، بالإضافة الى ضرورة تنمية الطموح الأكاديمي كبعد وجداني مهم للتلاميذ؛ نظرا لأهميته في تنمية جانب المثابرة ومواصلة التعلم رغم ما يواجهه من تحديات ومستجدات، وعلى الجانب الآخر، نجد أنه ما زال تركيز المعلمين ينصب على استخدام طرق تدريس تقليدية تعتمد على الحفظ والتلقين وبعيدة عن التطورات الحديثة في مجال التدريس والتعلم، مما انعكس سلباً على مدى امتلاك تلاميذ المرحلة الإعدادية لمهارات التفكير المستقبلي، وهذا ما لمسته الباحثة من خلال إشرافها على مجموعات التدريب الميداني لطلاب المعلمين بكلية التربية لعدة سنوات، حيث أعدت الباحثة اختباراً في التفكير المستقبلي يقيس (التنبؤ، التخيل، التوقع، حل المشكلات المستقبلية)[٣] طبقته على عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وكشفت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى هذه المهارات لديهم، لذا استهدف البحث الحالي استخدام نموذج يقوم على الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق في مادة تدريس الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والطموح الأكاديمي لديهم؛ وبناء عليه تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

"كيف يمكن تنمية مهارات التفكير المستقبلي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق في تدريس الدراسات الاجتماعية؟".

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١) ما مهارات التفكير المستقبلي الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة الدراسات الاجتماعية؟
٢) ما درجة توافر مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
٣) ما صورة وحدتين من مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي معاد تنظيمهما في ضوء الدمج بين خطوات نموذجي نيدهام والتعلم الفائق؟
٤) ما تأثير الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

[٣] ملحق (٣)

٥) ما تأثير الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق في تنمية الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

فروض البحث :

١) يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المستقبلي لصالح المجموعة التجريبية.

٢) يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي لصالح التطبيق البعدي.

٣) يحقق الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق تأثيراً كبيراً في تنمية التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٤) يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الطموح الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية.

٥) يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الطموح الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي.

٦) يحقق الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق تأثيراً كبيراً في تنمية الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

أهمية البحث:

١) تقديم قائمة بمهارات التفكير المستقبلي المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وهو ما يمكن الاستفادة منه في تطوير مقرر الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

٢) تقديم قائمة بأبعاد الطموح الأكاديمي المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وهو ما يمكن الاستفادة منه في مادة الدراسات الاجتماعية.

٣) تقديم وحدتين كمثال للدمج بين مراحل نموذجي نيدهام والتعلم الفائق بما يساعد على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى التلاميذ.

٤) تقديم دليل للمعلم يساعده على التخطيط والتنفيذ والتقويم لدروسه وفقاً للدمج بين نموذجي نيدهام البنائي والتعلم الفائق.

٥) تصميم بيئة تعليمية قائمة على إيجابية ونشاط المتعلم وفقا لنمط تعلمه، وتوظيفها في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لديه، كذلك توفير البيئة المناسبة لنمو مستوى الطموح، وفي الكشف عن ذوي الطموح المرتفع، واستغلال هذا الطموح بما يعود بالفائدة على المجتمع.

٦) تقديم اختبار لقياس مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال مادة الدراسات الاجتماعية.

٧) الإسهام في بناء وإعداد التلميذ ذو العقلية المتفتحة الذي يمكنه التخطيط للمستقبل بناء على ما يمتلكه من مهارات للتفكير المستقبلي.

٨) دراسة مستوى الطموح الذي يعد مقياساً مهماً لمعرفة شخصية الفرد ومقدرته العلمية والمهنية، الأمر الذي يُسهم في تحقيق نوع من التوازن النفسي لديه، وعدم اصطدامه بالواقع، وبالتالي شعوره بالإحباط.

٩) فتح المجال أمام الباحثين الآخرين في مجال تعليم الدراسات الاجتماعية لاستخدام نموذجي نيدهام والتعلم الفائق في تحقيق نواتج تعلم أخرى.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١- الحد البشري: تم تطبيق البحث الحالي علي عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة المهندس أحمد عبد الملك الإعدادية المشتركة ومدرسة البرامون الإعدادية المشتركة التابعتين لإدارة شرق المنصورة التعليمية.

٢- الحد الزماني: تم تطبيق أدوات البحث ومواده في الفصل الدراسي الأول، للعام ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م.

٣- الحدود الموضوعية:

- وحدتين بمقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي للعام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م.
- بعض مهارات التفكير المستقبلي، وهي (الاستنتاج المستقبلي ،التنبؤ المستقبلي، التخيل المستقبلي، اتخاذ القرار المستقبلي).
- بعض أبعاد الطموح الأكاديمي، وهي : (المثابرة والتحصيل الدراسي، علاقة التلميذ بالآخرين، إمكانية تحقيق الأهداف المستقبلية، تحمل المسئولية، التجديد).

مواد البحث وأدواته :

مواد البحث :

- قائمة بمهارات التفكير المستقبلي.
- قائمة بأبعاد الطموح الأكاديمي.
- كراسة نشاط التلميذ.
- دليل المعلم.

أدوات البحث :

١- اختبار مهارات التفكير المستقبلي.

٢- مقياس الطموح الأكاديمي.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهجين التاليين:

اولا -المنهج الوصفي :

وذلك في استقراء البحوث والدراسات السابقة التي تناولت نموذجي نيدهام والتعلم الفائق، ومهارات التفكير المستقبلي والطموح الأكاديمي؛ لإرساء الإطار النظري للبحث.

ثانيا – المنهج التجريبي :

وذلك لقياس تأثير الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق في تنمية مهارات المستقبلي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، من خلال التصميم شبه التجريبي للمجموعتين المتكافئتين (التجريبية، الضابطة)، والجدول التالي يوضح التصميم شبه التجريبي للبحث:

جدول (١) التصميم شبه التجريبي للبحث

مجموعات البحث	التطبيق القبلي	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدى
المجموعة التجريبية	١- اختبار مهارات التفكير المستقبلي ٢- مقياس الطموح الأكاديمي	التدريس بالدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق	١ – اختبار مهارات التفكير المستقبلي ٢- مقياس الطموح الأكاديمي
المجموعة الضابطة		تدرس بالطريقة المعتادة	

مصطلحات البحث:

١- نموذج نيدهام: Needham Model

عرفه العفون ومكاون (٢٠١٢، ٥٩) بأنه: نموذج قائم على النظرية البنائية يهدف إلى تحقيق إيجابية المتعلم وتوظيف معرفته السابقة في بناء المعارف الجديدة من خلال مجموعة من المراحل المتتابعة ، هي: التوجيه، توليد الأفكار، إعادة بناء الأفكار، تطبيق الأفكار ، التأمل.

٢- نموذج التعلم الفائق: FATA super learning model

عرفه ماير (Meier, 2010, 87) بأنه: الوصول إلى نتائج إيجابية عن طريق استخدام العقل ، وكامل الجسد في العملية التعليمية بأسرع وقت وبكفاءة عالية.

كما عرفه(Herdian , 2019,55) نوع من التعلم التعاوني يعتمد على مساعدة المتعلمين على فهم العلاقة بين المفاهيم التي تساعد على تحفيز التعلم بأسرع وقت.

ويعرف النموذج القائم على الدمج إجرائياً بأنه: نموذج تدريسي يساعد المتعلم على استخدام حواسه المختلفة في اكتساب المعرفة من خلال التأمل، والربط بين معلوماته السابقة والحالية، مما يمكنه من توليد الأفكار والمفاهيم المرتبطة، وإعادة تطبيقها في مواقف جديدة، وتحقيق تعلم أفضل وفي وقت أسرع.

٣- التفكير المستقبلي : Future Thinking

ويعرف التفكير المستقبلي إجرائيًا بأنه: مجموعة من القدرات العقلية التي تمكن تلميذ الصف الثاني الإعدادي من استكشاف وتوليد المعلومات بالشكل الذي يستثير قدراتهم العقلية في تطبيق هذه المعلومات وتجريبها، والخروج باستنتاجات مستقبلية في ضوء ما لديه من معلومات حالية، والتنبؤ بالتغيرات المستقبلية من خلالها، والتخيل المشروط بشكل يمكنه من اتخاذ قرار مستقبلي بشأن الأحداث والقضايا المطروحة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار المعدّ لذلك.

٤- الطموح الأكاديمي:Academic Ambition

عرفه الزبيدي (٢٠١١، ٣) بأنه: الجهد الذي يبذله الطالب من أجل تحقيق المستوى العلمي والأكاديمي الذي يطمح إليه في تحقيق مستقبله.

ويعرف إجرائياً بأنه: ما يقوم به تلميذ الصف الثاني الإعدادي من أداءات وتحركات صفية وغير صفية لتحقيق أهداف دراسية وأكاديمية حالية ومستقبلية من خلال المثابرة ومواصلة التعلم والعمل الجاد، تمكنه من العمل المهني الجيد في المستقبل القريب

أدبيات البحث:

نموذج نيدهام:

يعد نموذج نيدهام أحد نماذج النظرية البنائية التي تؤكد على أهمية تهيئة بيئة تعلم تتيح الفرصة للمتعلم ليبني معرفته بنفسه، والتي تنادي بالتعلم المتمركز حول إيجابية المتعلم ونشاطه في اكتساب المعلومات والخبرات الجديدة بنفسه ، ومواءمتها مع خبراته السابقة من خلال مروره بخبرات متنوعة ومقصودة تؤدي إلى بناء المعرفة ذاتياً لديه (العفون ومكاون، ٢٠١٢، ٣٧).
وقد عرفه الأشقر(٢٠١٨، ٥٢) بأنه: نموذج قائم على النظرية البنائية، يهدف إلى تحقيق إيجابية المتعلم وتوظيف معرفته السابقة في بناء المعارف الجديدة من خلال مجموعة من المراحل المتتابعة، ويشمل: التوجيه، توجيه الأفكار، إعادة بناء الأفكار، تطبيق الأفكار، التأمل.

وتعرفه عبد الله (٢٠٢٠، ١٠٥٩) بأنه: نموذج تدريسي يعتمد على مباديء النظرية البنائية ، يتيح لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي توظيف معارفهم السابقة في بناء المعارف الجديدة عن طريق المشاركة الإيجابية ، ويسير وفق خمس مراحل متتابعة : التوجيه، توليد الأفكار، إعادة بناء الأفكار، تطبيق الأفكار ، التأمل في الأفكار، بهدف رفع مستويات عمق المعرفة العلمية والتفكير عالي الرتبة لديهم.

خصائص نموذج نيدهام البنائي:

أشار رزوقي وآخرون (٢٠١٢، ٧٨) إلى العديد من الخصائص التي يتسم بها نموذج نيدهام البنائي، حيث أن هذا النموذج يحقق العديد من جوانب التعلم ، مثل: مهارات التفكير العليا (توليد الأفكار، تطبيق الأفكار، تقييم الأفكار المطروحة)، ومن خصائص هذا النموذج:

- تقديم المحتوى التعليمي للمتعلمين في صورة مشكلات وقضايا علمية تتحدى تفكيرهم.
- إتاحة الفرصة للعمل الجماعي واكتشاف المعارف الجديدة من خلا إجراء التجارب والأنشطة العلمية.
- تهيئة الفرص المناسبة للمتعلمين للتأمل الذاتي، والجماعي ، مراجعة المفاهيم التي سبق تعلمها ، أو تم تعلمها جديداً.
- مساعدة المتعلمين على إدراك الفهم الصحيح للمفاهيم العلمية، وإعادة صياغة الأفكار الخطأ.

- تنمية العديد من المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين ، كتقدير الذات، واحترام آراء الآخرين ، وتكوين علاقات اجتماعية من خلال الحوار والمناقشة، والعمل التعاوني أثناء تنفيذ الأنشطة.

مراحل نموذج نيدهام:

يتضمن نموذج نيدهام خمس مراحل متدرجة ومتسلسلة ، يضمنها المعلم إجراءات التدريس التي يمارسها مع تلاميذه داخل وخارج غرفة الصف ، لتوليد واكتساب معارفهم الجديدة وربطها بمعرفتهم السابقة بما يحقق إيجابية التلميذ ونشاطه وبالتالي يصبح تعلمه ذا معنى، ويمكن عرض هذه المراحل كالتالي:

١- مرحلة التوجيه: Orientation

تهدف هذه المرحلة إلى استثارة انتباه التلاميذ واهتمامهم بموضوع الدرس، من خلال عرض صورة، أو مقطع فيديو حول مشكلة ما أو ظاهرة علمية، حيث يطلب منهم التنبؤ بأسباب حدوث هذه الظاهرة أو المشكلة ، والتوصل إلى الحلول الممكنة التي تمثل تحدياً لديهم وتثير تفكيرهم قبل البدء في تنفيذ الأنشطة المطلوبة، وهذا يتطلب من التلميذ وضع استنتاجات وتفسيرات قبل القيام بأي نشاط مرتبط بالمفهوم ، مع توفير بيئة آمنة غير محرجة للتلميذ.

٢- مرحلة توليد الأفكار: Generating Ideas

تبدأ هذه المرحلة باستدعاء المعلم للمعرفة السابقة لدى تلاميذه، من خلال استقبال تنبؤاتهم المقدمة في المرحلة السابقة وتدوينها ، وطرح أسئلة تتعلق بالظاهرة أو المشكلة ، وتدوين إجاباتهم، ثم تقسيمهم إلى أزواج ثنائية لمناقشة الأفكار والإجابات التي طرحوها ، وهنا ينبغي توفير أدوات ومواد لتسجيل أفكارهم مثل: خرائط المفاهيم أو العروض التقديمية.

٣- مرحلة إعادة بناء الأفكار: Restructuring of Ideas

هذه المرحلة تركز على ما تناولته المرحلة السابقة ، حيث يتم تصحيح الأفكار والإجابات الخطأ من خلا ممارسة الأنشطة والمهام التعاونية ، حيث يوجه المعلم تلاميذه إلى تدوين الملاحظات والاستنتاجات ، ثم يطلب منهم المعلم إجراء مقارنة بين ما توصلوا إليه من أفكار وإجابات في

المرحلة السابقة وبين ما خرجوا به من تنفيذ مهام وأنشطة التعلم ، ثم إجراء مناقشة علمية مصغرة بين المعلم والتلاميذ في ذلك.

٤- مرحلة تطبيق الأفكار: Application of Ideas

في هذه المرحلة يقوم التلاميذ بتطبيق الأفكار الجديدة في مواقف مختلفة ، والتوسع في المفهوم عن طريق تطبيقه في مواقف حياتية مختلفة، مع تقديم أنشطة إضافية للتأكد من اكتساب المعنى ، مع ربط التلميذ بين هذا المفهوم والمفاهيم الأخرى، وهنا يقدم المعلم الدعم لتلاميذه من خلال تقديم أمثلة للمساعدة.

وهنا يشير رزوقي (٢٠١٦، ٣٢٣) أن هذه المرحلة مهمة للغاية من الناحية السيكولوجية، حيث أنها تثبت المعلومات التي اكتسبها التلميذ ضمن ما لديه من تراكيب معرفية ، وذلك من خلال عملية التنظيم التي يقوم بها التلميذ عند تنفيذه للأنشطة الإضافية مماثلة لأنشطة مرحلة صياغة الأفكار.

٥- مرحلة التأمل: Reflection

وفي هذه المرحلة يسمح المعلم للتلاميذ التأمل الذاتي والجماعي للأفكار المطروحة، والتأكد من حدوث عملية تغيير لها، حيث يكلف المعلم تلاميذه بإعداد تقرر يتضمن تدوين لملاحظاتهم الشخصية، ومراجعة العلاقات الارتباطية بين التعلم الجديد والسابق، وذلك من خلال طرح بعض الأسئلة التي تعزز التعلم ، وتؤكد فهمهم الصحيح للمفهوم، كذلك تجعلهم يحتفظون بالمعلومات لمدة طويلة.

يتضح من العرض السابق لمراحل نموذج نيدهام البنائي أنه يؤكد على ممارسة المتعلم لعملية البحث والاستقصاء والاكتشاف واستقلالية المتعلم من خلال توجيه لاكتساب المعارف الجديدة المتعلقة بالظاهرات والمشكلات المختلفة، بالإضافة إلى تقديم تفسيرات مقنعة لحدوث هذه الظاهرات والمشكلات ، ثم توليد الأفكار والحقائق من خلال المناقشة والاستنتاج والبحث، ثم إعادة بناء هذه الأفكار من خلال تحليلها والتحقق من صحتها ، ثم تطبيقها في مواقف تعلم جديدة من خلال التجريب ، ولعل كل هذه الإجراءات التدريسية التي تركز على تحقيق إيجابية

المتعلم ونشاطه من خلال بيئة تعلم حرة تتسم بالأمان لدى التلميذ من شأنه تنمية تفكيرهم المستقبلي في الأحداث والقضايا المطروحة والمتوقعة والتفكير فيها بروح نقدية وعقلية متفتحة.

ونظراً لأهمية هذا النموذج، فقد اتجهت العديد من الدراسات في المجالات الدراسية المختلفة لاستخدامه في تنمية العديد من الجوانب لدى المتعلم، كالتحصيل الدراسي، وتصويب التصورات البديلة، وتنمية مختلف مهارات التفكير، كالتفكير التأملي ، واتخاذ القرار

ومنها هذه الدراسات ما قدمته دراسة البعلي (٢٠١٤) والتي هدفت إلى تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل لدى عينة مكونة من (٨٦) تلميذاً بالصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في مادة العلوم ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، من خلال تدريس وحدة " القوى والطاقة " لتلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام نموذج نيدهام، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وقد صمم الباحث اختباراً يقيس مهارات اتخاذ القرار ، واختباراً في التحصيل الدراسي لهذه الوحدة، وتوصل إلى فاعلية هذا النموذج في تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل لدى التلاميذ.

كما جاءت دراسة (Orbanic, Dimec ,Cencic ,2016) التي أوضحت فاعلية نموذج نيدهام في تصويب التصورات البديلة حول مفهوم البناء الضوئي لدى عينة مكونة من (٤٠) تلميذاً بالمرحلة الابتدائية.

كما جاءت دراسة أبو شامة (٢٠١٧) لتعرف فعالية نموذج نيدهام البنائي في تنمية التحصيل والتفكير التأملي وبعض أبعاد الحس العلمي لدى عينة مكونة من (٧٢) طالباً بالصف الأول الثانوي من خلال تدريس وحدة " الحركة الخطية" لهم بهذا النموذج، وقد كشفت نتائج الدراسة عن تأثير النموذج الكبير في تنمية هذه الجوانب الثلاثة لدى الطلاب.

وفي نفس الاتجاه استهدفت دراسة جليهم (٢٠١٨) تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طلاب الصف الرابع العلمي، عددها (٦٩) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، من خلال تدريس الفصول الخمسة الأخيرة بمقرر الأحياء لطلاب المجموعة التجريبية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وكان من بين النتائج التي توصل إليها الباحث فاعلية النموذج في تنمية التفكير التأملي والتحصيل لدى الطلاب.

أما دراسة العمودي (٢٠١٩) فقد استهدفت تعرف درجة ممارسة معلمات مادة الكيمياء بالمرحلة الثانوية لنموذج نيدهام البنائي، ودرجة توافر مهارات التفكير التأملي لديهن وذلك بمنطقة مكة المكرمة ، وقد توصلت الدراسة إلى بعض النتائج كان أهمها أن درجة ممارسة المعلمات لإجراءات نموذج نيدهام أقل من حد الكفاية (٧٥%).

دراسة عبد اللاه (٢٠٢٠) حيث استهدفت استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس وحدتي (الغلاف الجوي وحماية كوكب الأرض، الحفريات وحماية الأنواع من الانقراض) بمقرر العلوم للصف لتنمية عمق المعرفة العلمية والتفكير عالي الرتبة لدى عينة مكونة من (٧٤) تلميذاً بالصف الثاني الإعدادي ، حيث صممت الباحثة اختباراً يقيس ثلاثة مستويات لعمق المعرفة العلمية ، هي: استدعاء المعارف، تطبيق المفاهيم والمهارات ، التفكير الاستراتيجي، كما صممت اختباراً يقيس بعض مهارات التفكير عالي الرتبة، وهي: تحليل البيانات ونمذجتها، صياغة التنبؤات، حل المشكلات مفتوحة النهاية، التركيب، التطبيق، وكا من أهم نتائج الدراسة وجود أثر كبير لنموذج نيدهام في تنمية التفكير عالي الرتبة وعمق المعرفة العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

يتضح من عرض الدراسات السابقة أنها استهدفت استخدام هذا النموذج التدريسي البنائي لدى مختلف المراحل الدراسية (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية، ما بعد التخرج)، وذلك من أجل تحقيق العديد من جوانب التعلم لديهم، إلا أن الدراسة الحالية وإن كانت تتفق مع بعض هذه الدراسات التي تناولت تلاميذ المرحلة الإعدادية، فقد اختلفت عنها في المجال الدراسي فقد انطلقت الدراسة الحالية نحو استخدام إجراءات هذا النموذج في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي لتنمية جوانب تعلم مختلفة وهي التفكير المستقبلي والطموح الأكاديمي، وجاء ذلك تلبية لعض التوصيات التي قدمتها الدراسات السابقة كدراسة عبد اللاه (٢٠٢٠)

نموذج التعلم الفائق:

بدأت فكرة التعلم الفائق على يد العالم الطبيب النفسي البلغاري لوزانوف (Lozanov)، من خلال استخدامه الطريقة الإيحائية التي تقوم على الفهم الحديث للكيفية التي يعمل بها الدماغ ، وكيف يمكن تعلم التعلم بصورة فائقة في السرعة والفهم. وبناء على ما توصل إليه من نتائج توجه

مجموعة من الباحثين إلى تأسيس جمعية تعليمية سميت ب" التعلم المؤثر الفعال" عام ١٩٨٣ Society For Effective Affective Learning، ثم كون رالف بيتر Ralf Besser الجمعية الألمانية للتعلم والتعليم السريع (شديد والنذير، ٢٠٢٢، ١٩).

ويعد نموذج التعلم الفائق نمط من أنماط التعلم القائم على فلسفة التعلم السريع التابع الذي يستند إلى نظريات التعلم وأبحاث الدماغ في بيئة تعلم إيجابية ، تساعد على تطوير مهارات الطلاب، واكتساب المعرفة الذاتية، والحصول عليها بطريقة سريعة وفعالة لتحقيق الأداء الفائق في التعلم.

وقد عرفه سوانتو Suyatno (2009,77)) بأنه: نموذج تعليمي يعتمد على تقديم المهام للمتعلمين على مراحل من البسيط إلى المعقد لحل المشكلات التي تواجههم.

كما عرفه ماير(Mayer, 2010, 32) بأنه: الوصول إلى نتائج إيجابية عن طريق استخدام العقل وكامل الجسد في العملية التعليمة بأسرع وقت وبكفاءة عالية.

وتعرف عماشة (٢٠٢٣، ١١٨) نموذج التعلم الفائق بأنه: أحد النماذج الحديثة للتعلم الفائق الذي يعتمد على أربع مراحل رئيسة ، هي: التركيز Focusing، النشاط Activity، التدريب Training، التطبيق Applying، ويرتكز على أسس البحث العلمي ، وتوفير الأدوات اللازمة للمعلمين لربط الممارسة التعليمية بالتحصيل المعرفي وتنمية التفكير عالي الرتبة للطلاب من أجل تحقيق تعلم فائق الأداء .

وهنا يشير الكندري (٢٠١٠، ١٤٥) بأن التعلم الفائق أحد نماذج التعلم الموجهة نحو فهم المتعلمين ونشاطهم ف عملية التعلم.

ومن الملاحظ أن هذا النموذج إنما هو نموذج يحقق إيجابية ونشاط المتعلم في اكتساب المعرفة بشكل أكثر سرعة وكفاءة ، فهو نموذج للتعلم يحقق العديد من المزايا التي ترتبط بتحقيق جوانب نمو مختلفة لدى المتعلم، وقد أشار ماير(Mayer, 2010, 18) إلى بعض من هذه المميزات في الآتي:

- تهيئة مناخ تعليمي صحي يناسب السرعة في اكتساب المعرفة.
- تحسين مهارات التفكير لدى المعلمين والمتعلمين.

- استثمار العقل البشري واستخدام جميع حواس المتعلم.
- تقديم خيارات ذات معنى تناسب احتياجات الطلاب وأساليب تعلمهم.
- الالتزام بتحقيق نتائج إيجابية.

نماذج التعلم الفائق:

أشار الأدب التربوي أن هناك أكثر من نموذج للتعلم الفائق، منها:

نموذج كولن روز Rose&Nichool,2011:

حدد روز ست مراحل للتعلم الفائق وفق نموذجه أطلق عليها ماستر وهي الحروف الأولى من كل مرحلة ، كالتالي:

١- الحالة الذهنية : Mind Resourcefu، وهي شعور المتعلم بأنه يملك القدرة على التعلم.

٢- الحصول على الحقائق Acquire The Facts: ويقصد بها استخدام نمط تعليمي محدد ، واشتراك جميع الحواس يحقق التعلم فائق السرعة.

٣- البحث عن معنى: Search Out The Meaning، عندما يكتشف المتعلم الطريقة الصحيحة للبحث عن المعلومة تتحول المعرفة الذهنية إلى فهم ذي معنى.

٤- تنشيط الذاكرة: Trigger The Memory، فكلما تعددت الحواس في اكتساب المعرفة، كلما زاد قدرة المتعلم على بقاء أثر التعلم على المدى الطويل.

٥- عرض ما يعرف الطالب: Exhibit What You Know، وتعني قدرة المتعلم على عرض ما تعلمه.

٦- التفكير في كيفية التعلم: Reflect On The Proces، فالتعلم عملية مستمرة تستدعي قيام المتعلمين بالتفكير فيما تعلموه، وكيف تعلموه.

نموذج ماير:

حدد ماير(Meier,2010) نموذجاً للتعلم الفائق يمر بأربع مراحل، هي:

١- مرحلة التحضير: يتم فيها تهيئة عقول المتعلمين وجذب انتباههم لعملية التعلم.

٢- مرحلة العرض: تقديم المعلومات الجديدة المراد تعلمها للمتعلمين .

٣- مرحلة التمارين: تقديم مجموعة من الأنشطة المتنوعة في أثناء التدريس.

٤- مرحلة الأداء: قيام المتعلمين بتطبيق ما تعلموه.

نموذج التعلم الفائق (FATA)

اقترح شديد والنذير (٢٠٢٢، ٣٨) نموذجاً للتعلم الفائق تكون من أربع مراحل، هي:

١- مرحلة التركيز (Focusing) : وتشمل الإجراءات المرتبطة بالمتعلم نفسه من خلال قيامه ببناء معرفته الجديدة بمعرفته وخبراته السابقة ، ومدتها (١٠) دقائق ، يتم فيها التهيئة، مهارة وضع الأهداف التعليمية، مهارة القراءة السريعة، البيئة الجاذبة.

٢- مرحلة النشاط(Activity) : في هذه المرحلة يشترك كلا من المعلم والمتعلم في تنفيذ المواقف التعليمية المختلفة ، حيث يتم استخدام طرق التدريس والمواد والوسائل التعليمة المختلفة، والإيحاءات الإيجابية.

٣- مرحلة التدريب(Training): تهدف هذه المرحلة إلى تثبيت المعلومات لدى المتعلم في إطار اجتماعي، وتشمل أنماط التعلم والألعاب التعليمية .

٤- مرحلة التطبيق(Applying): يتم فيها تطبيق ما تعلمه المتعلم في مواقف حياتية جديدة، وتتكون من:

- المهارات الست لحل المشكلات المعلوماتية: تحديد المهام، البحث عن المعلومات ، الموقع والوصول، استخدام المعلومات، التركيب، التقويم.
- الخرائط الذهنية.
- غلق الدرس.

ونظراً لملاءمة نموذج التعلم الفائق (FATA) لطبيعة عينة البحث وهم تلاميذ الصف الثني الإعدادي، كذلك مناسبة مراحلة لتدريس موضوعات مقرر الدراسات الاجتماعية لهذه الصف، كذلك تضمن هذا النموذج خطوات منظمة لتدريب التلميذ على مهارات اكتساب المعرفة وتوظيفها وتقييمها وتطبيقها ، كذلك تنمية مهارات التفكير المرتبطة بمعالجة المعلومات المكتسبة، فسوف يعتمد البحث الحالي على مراحل هذا النموذج ، مع تصميم مواقف التعلم بما يضمن إيجابية ونشاط التلميذ في تحقيق التعلم الفائق والسريع ، من خلال دوراً محدداً لكل من المعلم والتلميذ كالتالي:

دور معلم الدراسات الاجتماعية في نموذج التعلم الفائق الحالي:

- مساعدة التلاميذ على اكتشاف المفاهيم والمهارات.
- تشجيع التلاميذ على استخدام مصادر التعلم المختلفة في البحث عن المعرفة واكتسابها.
- توفير بيئة التعلم الحسية والنفسية المشجعة على التعلم الفائق والسريع.
- وضع التلاميذ في مواقف التحدي والإثارة الذهنية للشعور بمتعة عملية التعلم.
- زيادة الوقت المخصص للأنشطة التطبيقية التي يمارسها التلميذ.

دور التلميذ وفقاً لنموذج التعلم الفائق الحالي:

الثقة في قدراته، التعامل بنجاح مع البيئة التعليمية المحيطة، مشاركة المتعلم في تخطيط الدروس وتنفيذها، تطبيق المعلومات والمهارات في مواقف تعلم جديدة، استخدام مصادر مختلفة للتعلم والبحث عن المعرفة، طرح الآراء والأفكار من خلال المناقشات الحرة ، تعرف جوانب المحتوى الأكثر أهمية والأقل أهمية.

وقد تم مراعاة هذه الأدوار في تصميم المواقف التعليمة المتضمنة بمراحل نموذج التعلم الفائق الأربع المستخدمة بالبحث الحالي، كالتالي :

المرحلة الأولى: التركيز:

ويتم فيها: تحديد نواتج التعلم، قراءة العناصر الرئيسة بالدرس قراءة سريعة، تنفيذ التلميذ لمهام وأنشطة التعلم معتمداً على خبراته السابقة ، متابعة وتقييم المعلم لأداء التلميذ من خلال التقويم التشخيصي، تقديم التعزيز المناسب للتلميذ، توفير بيئة تعلم جاذبة لتركيز التلميذ.

المرحلة الثانية: النشاط:

يقوم المعلم بكتابة أهداف الدرس على السبورة، ثم تقسيمها بما يسمح برسم الأشكال التوضيحية، تقديم أنشطة لاستدعاء الخبرات السابقة للتلاميذ، تقديم متدرج للمعلومات الجديدة.

المرحلة الثالثة: التدريب:

يتم فيها توزيع المهام على التلاميذ وفقاً لقدراتهم العقلية، اشتراك التلميذ (المعلم المساعد) في عملية التدريس، استخدام المعلم التقويم المرحلي أثناء عرض الدرس.

المرحلة الرابعة: التطبيق:

يقوم فيها المعلم بتوجيه بعض الأسئلة للتلاميذ ، مثل: كيف فعلت ذلك، لماذا فعلته بهذه الصورة، هل يمكنك توضيح ذلك لزملائك، لماذا فكرت بهذه الطريقة، لماذا اخترت هذه الاستراتيجية، يقوم المعلم بتقديم مشكلة تستثير دافعية التلاميذ، ثم يقدم ملخصاً للدرس في صورة خريطة ذهنية، ثم يستخدم المعلم أساليب تقويم مختلفة يجمع من خلالها معلومات عن تقدم أداء التلاميذ، يختم المعلم الدرس مع مراعاة ترك أثراً إيجابياً في نفوس التلاميذ تجاه الدرس.

دراسة (Ferrer , .et al, 2018) حيث استهدفت دراسة فاعلية التعلم الفائق في تنمية الممارسات التدريسية بالمؤسسات التعليمية بجامعة Urbanite بولاية فنزويلا.

كما اتجهت دراسة (Ikawat , 2019) إلى استخدام نموذج التعلم الفائق في تنمية مهارات الابتكار لدى طلاب المرحلة الثانوية .

ودراسة (Bibi , 2021) حيث استهدفت المقارنة بين تعليم الكيمياء من خلال التعلم الفائق والطرق التقليدية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

كما جاءت دراسة أبو عماشة (٢٠٢٣) لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة دمياط، من خلال استخدام نموذج التعلم الفائق ف تدريس وحدة " الطاقة الحرارية " بمقرر العلوم لهذا الصف، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٦) تلميذاً ، قسموا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، حيث درست المجموعة التجريبية بالنموذج، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وقد توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها فاعلية نموذج التعلم الفائق في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى التلاميذ.

الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق (FATA):

نظراً لما يتسم به كلاً من نموذج نيدهام البنائي ونموذج التعلم الفائق من خطوات تدعو التلميذ إلى إعمال الفكر والجسد في اكتساب المعلومات وبنائها، فقد اعتمد البحث الحالي على نموذجاً قائماً على الدمج بين خطوات النموذجين بما يمكن من تدريس الوحدتين المقررتين ويساعد على تنمية تفكيرهم المستقبلي وطموحهم الأكاديمي ، وذلك من خلال المراحل التالية والتي تم تضمينها دليل المعلم لتدريس الوحدتين:

أولاً- مرحلة التوجيه النشط:

في هذه المرحلة يقوم المعلم بتركيز انتباه التلاميذ نحو موضوع الدرس وعناصره الرئيسة سواء كان أحداثاً معينة أو قضايا مطروحة للدراسة، من خلال عرض صورة ، أو فيديو، أو رسم توضيحي ، ثم يطلب منهم التفكير في حلول ممكنة لهذه القضايا ووضع تفسيرات منطقية لحدوثها.

ثانياً- مرحلة استدعاء الخبرات السابقة:

في هذه المرحلة يسجل المعلم التنبؤات والإجابات والأفكار المطروحة في المرحلة السابقة في شكل مواد وأدوات بصرية مثل: خرائط مفاهيم، عروض تقديمية ، بحيث يتشارك المعلم والتلاميذ في رسمها، ثم يدعوهم لمناقشتها ، مع التمهيد للمعلومات الجديدة.

ثالثاً- مرحلة توليد الأفكار الجديدة:

في هذه المرحلة يدعو المعلم تلاميذه إلى تنفيذ بعض المهام والأنشطة التعاونية لتصحيح الأفكار والإجابات الخطأ ، ثم مقارنة ما توصلوا إليه من أفكار في المرحلة السابقة وما خرجوا به من أفكار نتيجة ممارستهم للمهام والأنشطة الحالية مع إجراء تغذية راجعة جزئية، ثم يسجل الأفكار الجديدة.

رابعاً- مرحلة بناء الأفكار المترابطة:

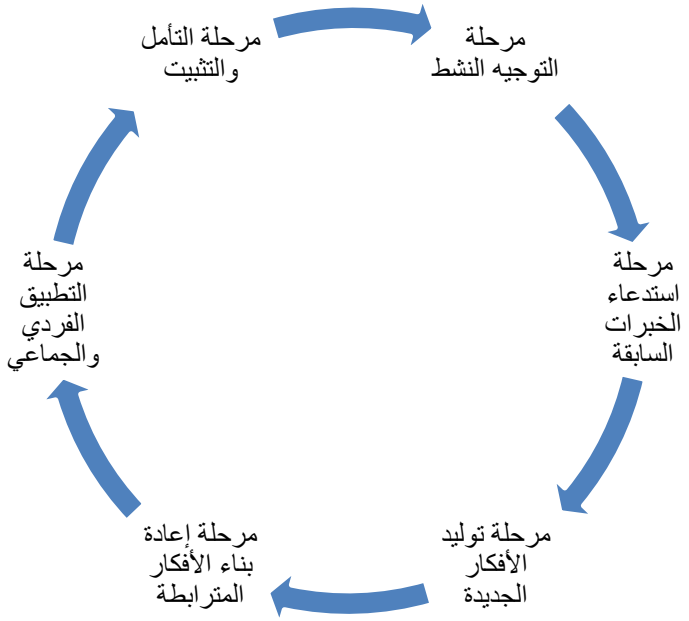
في هذه المرحلة يساعد المعلم التلميذ على الربط بين المفاهيم والظاهرات والأحداث، وهنا يقدم الدعم من خلال تقديم أمثلة للمساعدة، وأنشطة إضافية لتأكيد الفهم ذو المعنى لديهم.

خامساً- مرحلة التطبيق الفردي والجماعي:

في هذه المرحلة يقوم التلاميذ بتطبيق الأفكار الجديدة في مواقف مختلفة ، والتوسع في المفهوم عن طريق تطبيقه في مواقف حياتية جديدة، من خلال ممارسة أنشطة فردية وجماعية، مع تقديم تقويم مرحلي.

سادساً- مرحلة التأمل والتثبيت:

في هذه المرحلة يدعو المعلم التلاميذ إلى التأمل الفردي والجماعي للأفكار المطروحة، وتدوين لملاحظاتهم الشخصية، ومراجعة العلاقات الارتباطية بين التعلم الجديد والسابق، وذلك من خلال طرح بعض الأسئلة التي تثبت المعلومات الصحيحة لديهم، والاحتفاظ بها لفترة طويلة.



شكل (١) مراحل النموذج المدمج

وقد أوصت دراسة عماشة (٢٠٢٣) باستخدام نموذج التعلم الفائق في تنمية التفكير المستقبلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

التفكير المستقبلي:

مفهوم التفكير المستقبلي:

يشهد العصر الحالي الذي نعيشه عديد من التحديات التي شملت كل مجالات الحياة، مما يتطلب التعامل مع هذه التحيات بوعي ونجاح، وهذا يتطلب إعداد فرداً واعياً قادراً على التصدي لها من خلال نظم تعليمية تمكنه من الاستفادة مما يتعلمه وجعله وظيفياً في حياته، والتفكير في المستقبل من خلال وضع خطط واضحة ومحددة .

ويحمل المستقبل العديد من المستجدات والتطورات الحديثة الإقليمية والكونية ، كما يحمل العديد من الفرص والمخاطر التي تتطلب منه اتخاذ قرارات وإجراءات حاسمة وخطيرة لحسمها؛ لذا ينبغي أن نشكل المستقبل الذي لا نملك زمامه من خلال الحاضر الذي نعيشه (أبو موسى، ٢٠١٧، ٦٨).

كما أكدت علي(٢٠١٢، ٢٦) أن التفكير المستقبلي يعد من أهم أنماط التفكير التي ينبغي تنميتها لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة ، كما يعد من الاتجاهات الحديثة في العصر الحالي ، حيث لا يستطيع الفرد أن يعيش بدونه ، فنحن ما زلنا في حاجة ضرورية للتأقلم والتعايش مع هذا العالم سريع التغير ، كما أن قدرة الفرد على التنبؤ بأحداث المستقبل ، تكسبهم القدرة على أن يعيشوا حاضرهم بثقة ، والتأمل والتنبؤ بمستقبل مشرق ، والتخطيط لمستقبل أفضل.

ويعد التفكير المستقبلي أحد أنماط التفكير التي تتطلب معالجة المعلومات التي سبق تعلمها ؛ من أجل استشراف آفاق المستقبل، كما أنه عملية عقلية تتضمن ممارسة العديد من المهارات التي تعتمد على هذه المعلومات المعطاة في الحاضر، والاستفادة منها في التنبؤ بالمستقبل (إسماعيل، ٢٠١٤، ٨٦).

وقد عرف علي (٢٠١٢، ٩) التفكير المستقبلي بأنه: أحد الأساليب المتميزة في حال التخطيط الاستراتيجي، وكذلك فهم المشكلات ومنع وقوعها والوقاية منها.

ويتفق معه في هذا التعريف ما جاء به عسكر وآخرون (٢٠١٨، ٢٧٩) في أن التفكير المستقبلي عبارة عن جهد عقلي منطقي يرتكز على التنبؤ والتوقع بغرض اكتشاف أو المشاركة في اكتشاف المواقف المتوقع حدوثها في المستقبل ، وتصميم استراتيجيات جديدة بديلة كحلول للمشكلات المختلفة.

وفي هذا السياق يشير محمود وحسين (٢٠١٥، ٦) أن التفكير المستقبلي يسهم في شعور الفرد بذاته وهويته الشخصية بما يسمح له أن يشكل الأحداث وفق إمكاناته وذلك في تحديد اختياراته الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.

كما أضاف هنا عبد القادر (٢٠١٨، ١١٩) أن التفكير المستقبلي يرتبط بالضبط الانفعالي لدى الفرد، فالأفراد الذين لديهم تفكير مستقبلي هم على درجة عالية من الضبط الانفعالي ، ويظهرون رغبة نحو النمو ، وتطوير مهاراتهم وتحقيق مشاريعهم الشخصية.

كما عرفه جاد الله (٢٠١٣، ٣٨) بأنه: النشاط الذي يقوم به العقل في ضوء فهم الأسباب التي من خلالها نضع التوقعات المستقبلية في نطاق المألوف.

ومن ناحية أخرى عرفه إبراهيم (٢٠١٥، ٤٨٢) بأنه: القدرة على صياغة فرضيات جديدة والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوفرة، والبحث عن حلول جديدة وتعديل الفرضيات وإعادة صياغتها عند اللزوم ، ورسم البدائل المقترحة ، ثم صياغة النتائج.

وتعرف محمد (٢٠١٩ ، ٩١) مهارات التفكير المستقبلي بأنها: مجموعة القدرات التي تمكن التلاميذ من استكشاف المتغيرات المستقبلية من خلال ربطه للماضي بالحاضر بما يمكنه من استنتاج وتنبؤ ما قد يحدث من مشكلات مستقبلية تؤهله للتخيل ووضع حلول واتخاذ قرارات مناسبة حيالها .

نستخلص من العرض السابق أن التفكير المستقبلي يتطلب الملاحظة والاستنتاج والتخيل والتفسير والإبداع؛ من أجل توجيه تفكير الفرد بشكل صحيح والوصول إلى توقعات تساعدنا على دراسة هذا المستقبل الغامض بطبيعته.

يمكننا أيضاً أن نستخلص الأهمية التربوية لتنمية التفكير المستقبلي في أن:

- تسليح الأجيال الحالية في مختلف المراحل الدراسية بمهارات التفكير المستقبلي ؛ لكونها لن تتاح لها الفرصة في حل مشكلات الحاضر في الوقت الذي يطلب منها المساهمة في حل مشكلات المستقبل.
- غياب التفكير في المستقبل عن عقول الطلاب يؤدي إلى غياب الانتماء والهوية ، مما يعرض المجتمع للخطر، حيث يشعر الطلاب اللامبالاة وبالتالي العيش في مجتمع يكسوه الظلام.
- مساعدة الفرد في القيام بدور إيجابي في المجتمع ، من خلال قدرته على المشاركة في حل مشاكله وقضاياه بفاعلية.

- ربط الحاضر بالماضي لاتخاذ قرارات تخص المستقبل.
- منح الطلاب فرصة لتنمية المهارات اللازمة وتطويرها للعيش في عالم سريع التغير .
- تمكين الطلاب من تحديد قدراتهم الحقيقية التي يمكن استخدامها في المستقبل بكل دقة.
- مساعدة الفرد على التعايش مع المستقبل بدلاً من المعاناة منه (همام، ٢٠١٤، ٤٤١)

كما أضاف عيسى وإسماعيل (٢٠٢٣، ٣٢٢) إلى ذلك أن :

- التفكير المستقبلي يؤثر على الحالة المزاجية الحالية، فالأفكار المستقبلية توجه الأفراد نحو التخطيط والتفكير في سبل حل المشكلات ، والتنظيم الذاتي للسلوك.
- يساعد التفكير المستقبلي الأفراد على تشكيل الهوية والترابط الاجتماعي، وشعورهم بالاطمئنان تجاه مستقبلهم.
- يساعد على اكتشاف المشكلات قبل حدوثها ، ومن ثم منع حدوثها أو محاولة حلها.

فالتفكير المستقبلي إذاً يرتبط بقدرة الفرد على فهم طبيعة مجتمعه وما يعتريه من مشكلات وتحديات، والنظر إلى هذا الوضع بعين الناقد المحلل ذو العقلية المتفتحة الباحثة عن العلل والمسببات ، وطرح التساؤلات حول القضايا المجتمعية ، مما يجعل للخبرات التي يكتسبها الفرد قيمة وأثر، ولعل هذا ما يتفق مع طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية التي تعتمد على الملاحظة والنقد والتفسير وإدراك العلاقات بين الماضي والحاضر للخروج بتوقعات صحيحة نحو المستقبل ، من خلال تدريب المتعلم على التنبؤ والتخيل ورسم الخطط والسيناريوهات المستقبلية ، والاجتهاد حينما لا تكون المعلومات المتاحة كافية.

ولعل ما سبق يؤكد علاقة التفكير المستقبلي بمجال الدراسات الاجتماعية، فهذه المجال الدراسي يرتكز بشكل أساسي على تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ، بما يساعدهم على مواجهة المشكلات الحياتية الحالية والمستقبلية لديهم، من خلال تدريبهم على استنتاج واستخلاص الحقائق، والتحليل، والمقارنة، والتخيل نحو المستقبل، واتخاذ القرارات المناسبة.

مباديء ومنطلقات التفكير المستقبلي:

حددت أبو موسى (٢٠١٧،) بعض المنطلقات والمباديء التي ينبغي أن يقوم عليها التفكير المستقبلي، منها :

- توجد صور وأشكال متعددة للمستقبل، ولا يوجد ما يسمى بالحتمية المستقبلية.
- يتطلب بناء المستقبل معرفة الحاضر وإعمال العقل، والخيال في جميع التطورات والعلاقات التي لها أساس في الحاضر حتى لو كان غير ملحوظ.
- لا يفرض مستقبل المجتمعات عليها، بل يمكن لهذه المجتمعات صناعة المستقبل؛ لكونه يعتمد على الإرادة القادرة على التغيير والإنجاز.
- ينبغي أن تضع الدراسات المستقبلية بعض الضوابط، وتتجنب بعض المحاذير التي تفسد عملية استشراف المستقبل.

وقد أضافت أبو موسى (٢٠١٧، ٧٧) إلى ذلك أن التفكير المستقبلي يتطلب:

- تنويع أساليب التقويم لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؛ لتحفيزهم على التفكير الإيجابي.
- احترام آراء المتعلمين وأفكارهم المطروحة ، وتوجيه تلك الأفكار بشكل صحيح.
- وضع المتعلمين في مواقف حقيقية مشابهة للواقع، مما يساعد في تنمية تفكيرهم.

وقد راعت الباحثة هذه الأمور فيما قدمته من أنشطة ومواقف تعليمية خلال التدريس للتلاميذ من أجل تنمية مهارات التفكير المستقبلي لديهم باستخدام نموذج الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق من خلال توفير بيئة تعليمية مناسبة وتفاعل صفي فعال، واقتراح مواقف تعليمية حياتية ذات أهمية وقيمة للتلاميذ.

مهارات التفكير المستقبلي:

يشير قطامي وأبو نعيم (٢٠١٦، ٥١) إلى أن التفكير المستقبلي يمكن تعليمه متضمناً مع المواد الدراسية والنشاطات والاستراتيجيات اليومية، ومن الممكن تقديمه بشكل منفصل ، وتنبثق مبررات تعليم مهارات التفكير المستقبلي من افتراض أنها مهارات ذهنية قابلة للتعلم والتدريب ،ومن الممكن أن يتقدم فيها المتعلم خطوات كبيرة.

وقد أشار هاين (٢٠٠٦) أن هناك ست مهارات للتفكير المستقبلي، هي: تحديد المشكلة بوضوح، التوسع وفهم ومعرفة المعلومات ذات الصلة، التنبؤ والنظر في مجموعة الاحتمالات المستقبلية، وضع التصورات وما يريد تحقيقه في المستقبل ، التخطيط بإنشاء طريقاً للمستقبل، اتخاذ القرار المناسب (Hine, 2006,1) .

كما حدد القطامي وأبو نعيم (٢٠١٦، ٥٠) مهارات التفكير المستقبلي في مهارة: التخطيط المستقبلي ، التنبؤ المستقبلي، التفكير الإيجابي في المستقبل، تطور سيناريو مستقبلي، التخيل المستقبلي، تقييم المنظور المستقبلي.

كما أشار الرباط (٢٠١٧، ٢٥١) أن هناك ست مهارات للتفكير المستقبلي هي: التصور، التوقع، التخطيط، التنبؤ ، حل المشكلات المستقبلية، التخيل.

وقد اتفق معها في بعض هذه المهارات ما قدمته دراسة الطراونة (٢٠٢٠) ، حيث اعتمدت على أربع مهارات رئيسة للتفكير المستقبلي هي: التنبؤ، التوقع، التخيل، حل المشكلات المستقبلية.

كما حددتها محمد (٢٠١٩، ٩٨) في أربع مهارات رئيسة، هي: الاستنتاج المستقبلي، التنبؤ المستقبلي، التخيل المستقبلي، حل المشكلات المستقبلية.

أما دراسة شعشاع والعجمي (٢٠٢٢) فقد اعتمدت على أربع مهارات رئيسة للتفكير المستقبلي تمثلت في مهارة: التوقع، التنبؤ، التصور، حل المشكلات.

ولتنمية هذه المهارات فنحن في حاجة إلى بعض الاحتياجات المستقبلية التي ينبغي إعداد وتربية النشء عليها ، حددها الصافوري وعمر (٢٠١٣، ٥٢)، منها:

- التعرف على أبعاد المتغيرات المستقبلية وتكوين رؤية واضحة عن عالم المستقبل.
- الحاجة إلى إنسان مبدع قادر على الابتكار ، ولديه استعداد نفسي لمواجهة احتمالية التغيير والمشكلات المستقبلية وإيجاد حلول لها.
- واعي ومفكر ومسئول يمكنه استثمار قدراته وإمكاناته.
- قادر على التفكير المستقبلي، فنظرة الفرد إلى المستقبل تلعب دوراً خطيراً في قدرته على التكيف معه.

وقد تمت الاستفادة من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي حددت مهارات التفكير المستقبلي في تحديد المهارات التي سيركز عليها البحث الحالي، وتم تضمينها اختبار مهارات التفكير المستقبلي المستخدم، وهي أربع مهارات رئيسة هي:

- الاستنتاج المستقبلي: القدرة على ملاحظة المشكلات المعروضة والتدقيق فيها لاستنتاج ما قد يحدث مستقبلاً بناء عليها ، مع تفسير ما قد يلاحظه أو يتوصل إليه من استنتاجات.
- التنبؤ المستقبلي: القدرة على توقع أحداث ومشكلات ونتائج مستقبلية ، من خلال فهم واستيعاب المعلومات المتاحة.
- التخيل المستقبلي: يقصد به وضع تصورات مستقبلية للأحداث خارج الإطار إلى ما وراء حدود الواقع الملموس لعالم آخر ملىء بالمتغيرات والأحداث، وتتضمن مؤشرات فرعية تتمثل في : طرح الأسئلة، تحديد الأولويات، تعرف وجهات النظر.
- اتخاذ القرار المستقبلي: يقصد به تفكير الفرد في مستقبله من خلال اتخاذ قرارات حالية من خلال التوازن والمفاضلة بين الحاضر والمستقبل.

ونظراً لأهمية تنمية هذه المهارات لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة، ومن هذه الدراسات دراسة: عبد العليم (٢٠١٦) التي اطلقت من انخفاض مستوى التفكير المستقبلي والمفاهيم الجغرافية المرتبطة به لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وللتغلب على هذه المشكلة صممت الباحثة برنامجاً قائماً على التعليم الإلكتروني لتدريس مادة الجغرافيا للصف الأول الثانوي ، حيث اختار عينة مكونة من (٦٠) طالباً بهذا الصف قسمها إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية تدرس البرنامج الإلكتروني، والأخرى ضابطة تدرس المنهج القائم بالفعل، وتوصلت الباحثة من بين نتائج البحث إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب.

كما استهدفت دراسات أخرى دراسة التفكير المستقبلي لدى طلاب الجامعة ومنها دراسة حافظ والجبوري (٢٠١٨) حيث استهدفت قياس التفكير المستقبلي لدى عينة من طلاب الجامعة ضمت (١١) كلية من التخصصات العلمية والإنسانية بجامعة القادسية، وكان من بين نتائج الدراسة انخفاض درجة امتلاك الطلاب لمهارات التفكير المستقبلي الممثلة في (التخطيط للمستقبل، التوقعات المستقبلية، بناء التمثيلات العقلية إزاء المستقبل).

أما دراسة صفي الدين (٢٠١٧) فقد استهدفت تنمية الوعي بالأمن القومي وبعض مهارات التفكير المستقبلي لدى عينة مكونة من (٣٠) تلميذاً بالصف الثالث الإعدادي اعتبرهم مجموعة تجريبية واحدة من خلال تدريس برنامج مقترح قائم على المدخل البيئي، حيث استند الباحث في تصميمه للبرنامج على تدني مستوى مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ هذا الصف.

كما استهدفت دراسة شباكي وحبيب (٢٠١٨) تحديد مهارات التفكير المستقبلي لدى عينة مكونة من (٢٨٥) معلما ومعلمة لمادة الاجتماعيات بالمرحلة الإعدادية بمحافظة البصرة العراقية، لذا صمم الباحثان مقياساً للتفكير المستقبلي تضمن (٣٢) فقرة ، وكان من أهم نتائج الدراسة توافر مهارات التفكير المستقبلي لدى المعلمين بنسبة مقبولة.

ومن منطلق استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية جوانب تعلم مختلفة لدى الطلاب استهدفت دراسة أبو العزم (٢٠١٨) تصميم مدونة تعليمية لوحدة إثرائية قدمت لعينة مكونة من (٤٥) طالبة بالصف الأول الثانوي بمدينة طنطا اعتبرهم مجموعة تجريبية واحدة لتنمية الذكاء البصري المكاني ومهارات التفكير المستقبلي لديهم، وتوصل إلى تأثير المدونة للوحدة الإثرائية الكبير على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطالبات.

أما دراسة محمد (٢٠١٩) فهدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية REACt في تنمية مهارات التفكير المستقبلي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة مكونة من (٨٣) تلميذاً بالصف الثاني الإعدادي، تم تقسيمها إلى مجموعتين، تجريبية درست وحدة " الغلاف الجوي وحماية كوكب الأرض" بمقرر العلوم بالمرحلة الإعدادية باستخدام هذه الاستراتيجية ، وصممت الباحثة اختباراً يقيس بعض مهارات التفكير المستقبلي: الاستنتاج المستقبلي، التنبؤ المستقبلي، التخيل المستقبلي، حل المشكلات المستقبلية، كما صممت مقياساً لأبعاد دافعية الإنجاز الأكاديمي تضمن محور: التوجه نحو العمل، التنافس، إدارة الوقت، الشعور بالمسئولية التحصيلية، وكان من بين نتائج الدراسة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل من اختبار التفكير المستقبلي ومقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي.

كما تناولت دراسة السيد (٢٠٢٠) تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الصم من خلال استخدام المدونات في تدريس وحدة جغرافية لهم.

وقد اتفقت معها في العينة والهدف دراسة عمارة (٢٠٢١) التي استهدفت تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة لتنمية بعض مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للتعلم لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، قسموا إلى مجموعتين : تجريبية تدرس المنهج المطور، وضابطة تدرس المنهج القائم بالفعل، حيث صمم الباحث اختبارا

للتفكير المستقبلي ، ومقياسا لدافعية التعلم، وتوصل إلى فاعلية المنهج المطور في تنمية هذه المهارات لدى التلاميذ.

كما اتجهت دراسة موسى (٢٠٢٢) إلى تنمية بعض مهارات التفكير المستقبلي لدى عينة مكونة من (٣٤) طالبة بالصف الحادي عشر، ولتحقيق ذلك اقترحت الباحثة وحدة دراسية قائمة على الموديولات التعليمية طبقتها على الطالبات، ثم صممت اختبارا يقيس مهارات التفكير المستقبلي (التصور، التنبؤ، حل المشكلات المستقبلية)، وتوصلت إلى فاعلية الموديولات في تنمية التفكير المستقبلي لدى الطالبات، كما أوصت بضرورة تضمين مهارات التفكير المستقبلي مناهج الجغرافيا بالمراحل الدراسية المختلفة.

وقد استخلصت الباحثة من البحوث والدراسات السابقة إطاراً نظرياً أمكن الخروج منه بمهارات للتفكير المستقبلي تناسب تلاميذ المرحلة الإعدادية تم تضمينه اختبار التفكير المستقبلي المستخدم بالبحث الحالي، كذلك تقديم دليلاً تدريسياً لمعلم هذه المرحلة يمكنه من تدريس موضوعات مقرر الدراسات الاجتماعية بما يمكن التلميذ من ممارسة مهارات التفكير المستقبلي تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً من خلال نماذج تدريسية منبثقة من الفكر البنائي القائم على إيجابية المتعلم في مواقف التعلم ذات المعنى.

دور المعلم في تنمية التفكير المستقبلي لدى التلاميذ:

حدد كل من أبو موسى (٢٠١٧، ٧٧) وعيسى (٢٠١٨، ٢٢) أدوار المعلم لمساعدة طلابه على اكتساب مهارات التفكير المستقبلي في الجوانب التالية:

- منح المتعلمين فرصة لاختيار أنشطتهم التي يفضلونها.
- تجنب النقد والتجريح عند تقويم الإجابات الخاطئة والناقصة.
- تهيئة البيئة المناسبة لإعمال العقل بشكل جيد.
- تشجيعهم على تقديم حلول ابتكارية وغير مألوفة للقضايا البيئية المطروحة.
- تشجيع المتعلمين على التعاون مع زملائهم والتفكير في القضايا المطروحة.

وأضافت محمد (٢٠١٩، ١٠٠) إلى ذلك دور المعلم في:

- طرح العديد من القضايا العلمية المستقبلية الجذابة كأنشطة صفية لتدريب المتعلمين على مهارة الاستنتاج والتنبؤ والتخيل وتقديم حلول ممكنة تعالجها.
- تشجيع المتعلمين على الاستفادة من معلوماتهم السابقة وربطها بالمعلومات الحالية بما يمكنهم من التنبؤ بحلول ممكنة للقضايا المطروحة.
- تهيئة البيئة الصفية التي تمكن المتعلمين من استرسال الأفكار والحلول، واستنتاجاتهم العلمية المختلفة حول القضايا المعروضة ولعل كل هذه الأدوار يمكن أن يقوم بها معلم الدراسات الاجتماعية، وذلك من منطلق أنه يقدم لهم الوضع الراهن بكل مصداقية وواقعية، ثم يوفر لهم المواقف التدريسية التي تشجعهم على طرح الأسئلة وبناء التوقعات والتفكير الإيجابي نحو المستقبل.

دور التلميذ في نمو مهارات التفكير المستقبلي لديه:

أوضح أبو موسى (٢٠١٧، ٧٨) أن هناك أدواراً أيضاً لا بد أن يمارسها المتعلم تساعد على اكتسابه لمهارات التفكير المستقبلي ، ذكرها في التالي:

- تقبل آراء زملائه واحترامها.
- العمل بشكل جماعي وتنمية روح التعاون بين زملائه.
- الرغبة والمثابرة في البحث عن أسباب المشكلة المستقبلية المطروحة وتوقع حلول لها.

وقد أضافت الصافوري وعمر (٢٠١٣، ٦٩) إلى ذلك أنه ينبغي على المتعلم لكي يكتب مهارات التفكير المستقبلي والرؤية المستقبلية للأحداث والقضايا المطروحة أن :

- يمتلك الحماس والدافعية المطلوبة للعمل وإنجازه.
- يكون لديه ثقة بذاته مع عدم الخوف من مواجهة المستقبل وتحدياته.
- تنظيم قدراته العقلية حتي يستطيع فهم المستقبل وإدراكه والوعي به من خلال فهمه للحاضر واسترجاعه للماضي.

نستنتج مما سبق أن كل من المعلم والمعلم يتقاسمان دورهما في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى المتعلم، ولا بد من أن يضعا نصب أعينهما طبيعة الواقع الذي نعيشه الآن وحجم وطبيعة التحديات التي تواجهنا بالقدر الذي يمكن المتعلم من وضع خطط وسيناريوهات مستقبلية تمكنه من التعايش والتعامل مع القضايا والمشكلات المستقبلية المطروحة.

ولعل هذه الأدوار التي يقوم بها المتعلم من أجل اكتساب مهارات التفكير المستقبلي هي سمات شخصية تدل على وعيه بقدراته، وطموحه العالي الذي يدفعه لدراسة المستقبل واستشرافه، من خلال ثقته بقدراته، وتحمله الصعاب، وقدرته على مواجهة العقبات في أثناء معالجة القضايا المستقبلية .

فهنا يؤكد ماكلويد أن التفكير المستقبلي له دور كبير في التحصيل الأكاديمي، فالأفراد الذين تفكيرهم المستقبلي سلبي يعانون من ارتفاع توقع الفشل وانخفاض التحصيل الدراسي، حيث أن التفكير المستقبلي يسمح للتصورات السلبية بالتأثير في جهود الأفراد ونشاطاتهم، وشعورهم بالإحباط، وعدم القدرة على مواجهة الأزمات والضغوط النفسية المستقبلية.

وهذا ما انطلقت منه دراسة الطراونة (٢٠٢٠) والتي قدمت برنامجاً قائماً على التفكير المستقبلي لتنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين المناهج الدراسية بأنشطة تنمي مهارات التفكير المستقبلي وتزيد من الطموح والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

الطموح الأكاديمي:

يرجع استخدام مصطلح مستوى الطموح إلى الدراسات التي قام بها ليفين وتلاميذه عام ١٩٢٩م في مجال الدافعية، ويعد هوب أول من استخدم لفظ مستوى الطموح في دراسته عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح (الشافعي، ٢٠١٢، ٣٣٥).

ويعد مستوى الطموح الأكاديمي من أهم السمات الإيجابية في الشخصية، والتي تلعب دوراً مهماً ومحورياً في حياة الشخص والمجتمع، فهو بمثابة الدافع الداخلي لدى الفرد الذي يوجهه للوصول إلى أهدافه، كما يعكس الطمح الأكاديمي للفرد رغبات الشخص الداخلية من أجل مستقبل مهني محدد ، حيث يصمم خطة من أجل الوصول إلى هدفه.

فمستوى الطموح هو نتاج تفاعل عنصرين هما: وعي الشخص بقدراته في مواجهة نفسه بهذه القدرات والإمكانات، وقدرته على الفعل وتنفيذ أهدافه ، بحيث يشعر بتقديره لذاته وتحقيقه لها.

كما أن طموح الفرد هو القرار أو خط البيان الذي يتخذه بالنسبة لأدائه المقبل، كما أنه مؤشر يوضح أسلوب تعامل الفرد مع نفسه ومع البيئة المحيطة ، فطموح الفرد يلعب دوراً مهماً في حياته، كما يشير بركات (٢٠٠٩ ، ٤) أن العلاقة بين الطموح العالي وإنتاجية الفرد علاقة طردية.

فدراسة مستوى طموح الفرد من الدراسات الحديثة التي تعتمد على الملاحظة والتجريب ، كما أنها تساعد على فهم الشخصية ودراستها ، بحيث يكون معرفة مستوى طوح الفرد مؤشراً ومنبئاً بما سيكون عليه الفرد، ومدى وشكل تحقيقه لأهدافه في المستقبل (حسن، ٢٠٠١، ٣٠)

وهذا يعني أن الطموح من السمات الإيجابية للشخصية، فهو بمثابة الدافع الذاتي الداخلي الذي يوجه الفرد إلى تحقيق أهدافه، مع الحرص على مواجهة التحديات التي تواجهه أثناء الوصول إلى أهدافه، فهو يعكس رغبات الفرد الداخلية من أجل مستقبل واضح ومحدد، فمستوى طوح الفرد محدد مهم لأنشطته في الوقت الحاضر وفي المستقبل أيضاً، حيث يصمم خطة للوصول إلى هدفه.

أما الطموح الأكاديمي فهو المستوى الذ يتطلع إليه الفرد ويسعى لتحقيقه من خلال النجاح والتفوق في دراسته (يوسفي، ٢٠١٨، ٦٧٠) ، وهنا يضيف أبو سعدة (٢٠١٢) أن الفرد بحاجة إلى امتلاك نظرة إيجابية لذاته، ويميل إلى تحقيق ما لديه من إمكانيات لتصبح حقيقية وواقعية ، فكلما كان المتعلم أكثر إنجازاً كان تقديره لذاته مرتفعاً وواقعياً.

وقد تعددت التعريفات التي تناولت الطموح الأكاديمي، فقد عرفته الخولي (٢٠١٤، ٢٠١) بأنه: المستوى العلمي الذي يتوقعه الفرد ويتطلع للوصول إليه في مجال الدراسة.

كما عرفته الساعدي (٢٠١٥، ٣٢٩) بأنه: المستوى الأكاديمي الذي يتطلع إليه الطالب ويسعى للوصول إليه من خلال الجهد الذاتي والمثابرة وتجاوز العقبات.

كما أشارت الخطيب والمرسي (٢٠١٤، ٨١) إلى أن الطموح الأكاديمي هو رغبة التلميذة في تحقيق أهداف ، بوضع معايير أدائية ذات مستوى مرتفع تتوقع الوصول إليها عن طريق سعيها في ضوء خبراتها وقدراتها .

كما عرفته موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه: المستوى الذي يطمح الفرد في الوصول إليه أو يتوقعه لنفسه سواء في تحصيله الدراسي أو إنجازه العلمي أو في إنتاجه أو مهنته ، ويجتهد لتحقيقها معتمداً في ذلك على كفاءته وقدراته على ملاءمة الظروف الخاصة به وبالبيئة من حوله (في: عبد القادر، ٢٠٠٩، ٥٩).

وعرفه معجم مصطلحات العلوم التربوية بأنه: مستوى الإنجاز الذي يحدده شخص معين لنفسه ويتوقع تحقيقه بناء على تقديره لقدراته واستعداداته ، كما يشير إلى شيء يتوقعه الفرد من حيث أسلوب أدائه (في: ذكي، ٢٠٠٣، ١٣٩).

يتضح مما سبق أن مفهوم مستوى الطموح هو مستوى يسعى الفرد إلى تحقيقه أو بلوغه، ومستوى يطمح الفرد لإنجازه، من خلال تحقيق جوانب حياتية مختلفة، ويتطلب ذلك مواهة الفرد للإحباط بالتفاؤل والدافعية، وهي تختلف في الدرجة من شخص لآخر ، وهو مكتسب ونسبي في ثباته.

ونظرا لأهمية هذا البعد الوجداني الذي يسهم بشكل كبير في تشكيل شخصية الفرد، فقد اتجهت العديد من البحوث والدراسات لتناوله لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة، ومنها دراسات تناولت طلاب المرحلة الجامعية كدراسة المشيخي (٢٠١٩) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح، ورصد الفروق الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى الطموح في قلق المستقبل، واختيرت عينة عشوائية قوامها (٧٢٠) طالباً من طلبة كلتي العلوم والآداب في جامعة الطائف، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً مقياسا مستوى الطموح و قلق المستقبل، وأظهرت النتائج امتلاك الطلاب مستوى طموح متوسط ، وأظهرت أيضاً وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في مستوى الطموح، كما أوصت الدراسة بضرورة توعية الطلاب نحو مستقبلهم، من خلال التعرف على إمكانياتهم الحقيقية، وتعليمهم مهارات التخطيط للمستقبل على أسس سليمة؛ حتى لا يقعوا فريسة طموحاتهم غير الواقعية.

وجاءت دراسة مخيمر والوذينالي (٢٠١٨) للتعرف على العلاقة بين قلق المستقبل المهني وفاعلية الذات الأكاديمية والدافع للإنجاز الأكاديمي لدى عينة مكونة من (٣٠٠) طالباً بجامعة أم القرى، حيث صمم الباحثان مقياساً لقلق المستقبل المهني تضمن أربعة محاور(قلق الحصول على وظيفة بعد التخرج، القلق السلبي تجاه المستقبل المهني، فقدان قيم الاجتهاد والمثابرة،

انخفاض مكانة مهنة المستقبل)، كما صمم مقياساً لفاعلية الذات الأكاديمية ومقياساً للدافع للإنجاز الأكاديمي تضمن أربعة محاور(الرغبة في التفوق والتميز، الطموح، المثابرة، التغلب على العوائق والصعوبات) ، وكشفة نتائج الدراسة عن وجود ارتباط إيجابي بين درجات الطلاب على محور القلق الإيجابي نحو المستقبل المهني ودرجاتهم على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية والدافع للإنجاز الأكاديمي.

ودراسة منصور (٢٠٢١) لتحديد العلاقة بين حب الحياة ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة مكونة من (١١٤) طالبة بكلية الشريعة والأنظمة، (١٠٠) طالبة بكلية الحاسبات وتقنية المعلومات بجامعة الطائف، ولتحقيق ذلك طبق الباحث على العينة مقياس الطموح الأكاديمي من إعداد صلاح أبو ناهية (١٩٨٩)، وكشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى حب الحياة والطموح الأكاديمي لدى الطلاب.

وهناك من الدراسات ما استهدف تلاميذ المرحلة الإعدادية كدراسة أبو ندى (٢٠٢٢)، والتي أوصت بضرورة تحديد مستوى الطموح الأكاديمي لطلاب المرحلة الإعدادية، واستهدفت الكشف عن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي لدى عينة مكونة من (١٢٥) طالبة وطالبة بالمرحلة الإعدادية بمحافظة رفح، وللتحقق من ذلك أعد الباحث مقياساً لفاعلية الذات الأكاديمية ومقياساً للطموح الأكاديمي طبقه على عينة البحث ، وتوصلت الدراسة إلى أن (٧٤%) من عينة البحث لديهم مستوى طموح أكاديمي عالٍ.

ودراسة عبد العال ويحيى (٢٠٢٠) التي استهدفت الكشف عن فاعلية برنامج مقترح في الهندسة قائم على الذكاء الناجح في تنمية البراعة الهندسية ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة مكونة من (٣٢) تلميذة بالمرحلة الإعدادية بالقاهرة، ولتحقيق هذا الهدف صمم الباحثان مقياساً في الطموح الأكاديمي واختبارا يقيس البراعة الهندسية، تم تطبيقهما على مجموعة البحث قبل وبعد تنفيذ البرنامج، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في درجات التلميذات لصالح التطبيق البعدي لمقياس الطموح الأكاديمي يرجع للبرنامج المقترح.

ونحو دراسة العلاقة بين الثقة بالنفس والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية جاءت دراسة صقر(٢٠١٩) لتحديد درجة وشكل العلاقة بين الطموح الأكاديمي والتفكير الإيجابي لدى عينة تمونت من (٢٤٠) تلميذاً وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي ، حيث أعد الباحث مقياساً للتفكير الإيجابي والطموح الأكاديمي ، كذلك مقياساً للثقة بالنفس، وطبقها على عينة البحث، وكان من بين نتائج الدراسة وجود ارتباط إحصائي موجب بين التفكير الإيجابي والثقة بالنفس لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وبين مستوى طموحهم الأكاديمي.

وهنا ينبغي أن نعي أمراً غاية في الأهمية وهو أن مستوى طموح الفرد هو طاقة إيجابية دافعة وموجهة نحو تحقيق هدف مرغوب؛ لذا ينبغي أن يكون مستوى طموح الفرد موازياً لقدراته واستعداداته ؛ حتي لا يصاب بالإحباط، كما ينبغي أن يكون لديه قدراً عالياً من الاتزان الانفعالي والتوافق مع ذاته ومع الآخرين، كذلك أن يتمتع بثقة بنفسه وتقدير واهتمام الآخرين.

من هنا تأتي أهمية دراسة مستوى طموح الفرد في أنها تكشف عن العوامل والقوى الكامنة وراء تلك الظاهرة، وبالتالي يمكن تنمية وتعديل مستوى الطموح، كما أن دراسة مستوى طموح الفرد يعد مؤشراً ومنبئاً بمدى توافق الفرد النفسي والاجتماعي الذي يتحكم في مدى إنتاجيته ، كما أن معرفة الشخص بمستوى طموحته يجعله يوائم قدراته وإمكاناته مع هذه الطموحات ، وبالتالي عدم شعوره بالفشل والإحباط.

أبعاد مستوى الطموح:

يشير شعبان(٢٠١٠، ٥٩) إلى أن مستوى الطموح يتكون من ثلاثة جوانب مهمة، هي: الإجراء: وهو الأداء الذي يعتبره الفرد مهماً ويرغب في القيام به من خلال عمل ما، والثاني، التوقع: ويعني توقع الفرد بالقيام بهذا العمل، والثالث: وهو درجة وحجم أهمية هذا العمل بالنسبة للفرد.

وفي هذا السياق حددت الخطيب والمرسي (٢٠١٤، ٩٥) ثلاثة أبعاد لمستوى الطموح هي:

- الطموح المرتبط بالتحصيل الدراسي: وهو إدراك الفرد للعوامل التي تدفعه لتحقيق الإنجاز الأكاديمي.
- الطموح المرتبط بعلاقة الفرد بالآخرين: ويقصد به إدراك الفرد للعوامل المرتبطة بالآخرين واتخاذهم كمحك لتقدمه وتحقيق أهدافه.
- الطموح المرتبط بإمكانية تحقيق الفرد لأهدافه: يقصد به إدراك الفرد أن مهاراته وقدراته تؤهله لتحقيق الأهداف التي حددها لنفسه.

خصائص الأفراد ذوي الطموح الأكاديمي:

اتفق كل من المشيخي (٢٠٠٩، ٩٥) والشافعي (٢٠١٢، ٣٧٩) في أن الأفراد ذوي الطموح الأكاديمي يتسمون بالسمات التالية:

- الميل إلى الكفاح.
- النظرة التفاؤلية نحو الحياة.

- يعتمد على نفسه في إنجاز مهامه.
- يحدد أهدافه بشكل دقيق.
- لا يقتنع بالقليل ولا يرضى بالوضع الراهن.
- ثقته بنفسه عالية.
- يتغلب على العقبات التي تواجهه من خلال الجد والمثابرة في العمل.
- موضوعي في تفكيره.
- يفكر في خططه وتطلعاته المستقبلية .

كما أضافت الناظور (٢٠٠٨، ٥٩) أن الشخص الطموح :

- منتج ومتزن انفعالياً.
- يسخر كل ما لديه من إمكانات وقدرات لتحقيق أهدافه.
- يشعر بنفسه وبوجوده من خلال الناس وحبهم له.
- يصل إلى عمله بشكل كامل من خلال متابعة الجهد.
- يحاول دائماً تحقيق ما هو أفضل وتحسين مستواه.

ويشير الشمراني (٢٠١٩، ٤٢٦) أن هناك بعض العوامل التي تؤثر في مستوى الطموح الأكاديمي، هي:

- الذكاء: يتأثر مستوى طموح الفرد بمدى ما يمتلكه من قدرة عقلية ، فكلما كان الفرد أكثر قدرة ، استطاع أن يحقق أهداف أكثر صعوبة، كما أن الفرد الأكثر ذكاءاً قادراً على فهم قدراته وإمكاناته، ويرسم مستوى طموح أعلى لنفسه بحيث يتناسب مع هذه القدرات.
- التحصيل: الطلاب ذوي التحصيل المرتفع يكون لديهم مستوى طموح عال ، بعكس الطلاب ذوي مستوى التحصيل المنخفض.
- مفهوم الرد عن ذاته: يقصد بمفهوم الذات صورة الفرد التي يكونها عن ذاته من مهارات وخصائص جسمية ونفسية وعقلية واجتماعية وانفعالية قوية كانت أم ضعيفة ، طموحاً مثابراً أم خجولاً متسرعاً، وفي ضوء هذه الصورة يضع الفرد لنفسه مستوى طموح مرتفع أومنخفض.

من هنا يتضح أن بعض هذه العوامل قد يحدد مستوى طموح الفرد مثل صورته عن قدراته، وخبراته الناجحة، والتعزيز الذي يتلقاه من الآخرين.

النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

هناك من اعتمد الخصائص المميزة للطموح في تعريفة على أنه سمة نفسية ثابتة ثباتا نسبياً تميز الأفراد بعضهم عن بعض في الاستعداد، والوصول إلى أهداف فيها نوع من الصعوبة، ويتضمن الكفاح وتحمل المسؤولية والمثابرة والميل والتفوق ويتحدد حسب الخبرات ذات الأثر الفعال التي مر بها، وللإحاطة بمستوى الطموح (معوض وعبد العظيم، ٢٠٠٥، ٣) .

ويُمكن استعراض ثلاث نظريات توضح وتُفسر مستوى الطموح على النحو الآتي:

أولاً: نظرية أدلر (Adler) : يُعد أدلر (Adler) من رواد المدرسة التحليلية الجديدة، إذ يُؤمن بفكرة كفاح الفرد للوصول إلى السمو والارتقاء تعويضاً عن مشاعر النقص، وتُؤكد نظريته على أهمية الذات كفكرة مضادة لأفكار فرويد المتمثلة بالأنا الدنيا والوسطى والعليا، وأكدت النظرية على أهمية العلاقات الاجتماعية بالتركيز على الحاضر بدلاً من الماضي ، وتعتبر النظرية الإنسان كائناً اجتماعياً لديه المقدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها ؛ إذ تحركه أهدافه والحوافز الاجتماعية

من المفاهيم الأساسية عند أدلر: الذات الخلاقة والكفاح في سبيل التفوق، أسلوب الحياة، الأهداف النهائية والوهمية، مشاعر النقص وتعويضها، ويعتبر أدلر مبدأ الكفاح من أجل التفوق فطرياً، فالفرد يسعى للكفاح من أجل التفوق منذ ميلاده حتى وفاته، وهو الغاية التي يسعى إليها البشر كافة، وتُعد هذه الغاية عاملاً حاسماً في توجيه سلوك الإنسان

ويؤكد أدلر أن كل إنسان يتمتع بإرادة قوية وبدافع ملح نحو السيطرة والتفوق، فإذا وجد أنه ينقصه شيئاً فإنه ينساق نحو جعل نفسه متفوقاً بطريقة ما، أو على الأقل نحو الزعم لنفسه وللآخرين أنه متفوق، ومثل هذا الفرد فإنه قد يُعوض نقصه بجهدٍ صادق منظم، وبذلك فإن أدلر يعتقد أن الحافز هو تأكيد الذات، وبذلك يجعل الفرد في اندفاع دائم الوجود نحو التفوق أو على الأقل ضد النقص.

ثانياً: نظرية القيمة الذاتية للهدف اسكالونا (Escalona): تقوم هذه النظرية على ثلاث حقائق:

١. وجود ميل للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبياً.

٢. وجود ميل لدى الأفراد لجعل مستوى الطموح يصل لحدود معينة.

٣. وجود فروق كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يُسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل، إذ إن بعض الناس يُظهرون خوفاً شديداً من الفشل فيسيطر عليهم ؛ الأمر الذي يُشير إلى مستوى متدنياً للقيمة الذاتية.

ومن العوامل التي تُسهم في وجود احتمالات ذاتية للنجاح والفشل مستقبلاً: الخبرة الشخصية، بناء هدف النشاط، الرغبة والخوف والتوقع، المقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل، الواقعية، الاستعداد والمخاطرة، وجود الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل

وتؤكد النظرية على الآتي

١. الفشل الحديث يميل إلى إنقاص مستوى الطموح، والحالات التي ترفعه بعد الفشل تأتي إما نتيجة لإنقاص الشعور بالواقع، أو نتيجة تقبل الفشل.

٢. يتناقص مستوى الطموح بعد الفشل القوي أكثر منه بعد الفشل الضعيف، ويتزايد بعد النجاح.

٣. الفرد المعتاد على الفشل يكون لدية درجة اختلاف أقل من الفرد الذي ينجح دائماً.

٤. البحث عن النجاح والابتعاد عن الفشل هو الأساس في مستوى الطموح.

ثالثاً: نظرية المجال كيرت ليفين (Kurt Levine) : تُعد هذه النظرية أول نظرية فسرت مستوى الطموح وهي النظرية الوحيدة التي تعرضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة، إذ يُؤكد ليفين أن هناك عوامل متعددة من شأنها أن تعمل كدافع للتعلم في المدرسة وأطلق على مجملها مسمى مستوى الطموح، إذ يعمل هذا المستوى على خلق أهداف جديدة بعد أن يشعر الفرد بحلة الرضا والاعتزاز بالذات، فيسعى إلى الاستزادة بهذا الشعور المرضي ويطمح في تحقيق أهداف أبعد عن الأولى، إلا أنها في العادة تكون أصعب وأبعد منالاً وتسمى الحالة العقلية بمستوى الطموح

يتضح من عرض النظريات المفسرة لمستوى الطموح الأكاديمي أهمية العلاقات الاجتماعية في تحقيق مستوى طموح عال لدى الفرد، كذلك أهمية الحاضر في مستوى الطموح، بالإضافة إلى أن مستوى الطموح يشعر الفرد بالرضا والاعتزاز بالذات، مما يولد لديه أهدافاً جديدة يسعى لتحقيقها.

كما أن الطموح الأكاديمي يحدد الأهداف المستقبلية للأفراد، التي يسعون لتحقيقها؛ لذا فهو

عنصر من عناصر الدافعية، كما أنه يتأثر بمدى وعي الفرد وإدراكه لإمكاناته وقدراته ، كذلك خبرات النجاح والفشل لديه وهذا ما يجعل الفرد يختلف عن غيره.

إجراءات البحث:

أولاً: بناء قائمة مهارات التفكير المستقبلي الواجب تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية:

مرّ بناء القائمة بالخطوات التالية:

- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والكتابات المتخصصة التي تناولت مهارات التفكير المستقبلي وحددت مهاراته، منها دراسة (محمد ٢٠١٩)، ودراسة (السيد، ٢٠٢٠)، ودراسة (موسى، ٢٠٢٢)، وبناءً عليه صممت الباحثة قائمة بهذه المهارات مبدئية تكونت من (٤) مهارات رئيسة للتفكير المستقبلي، تضمنت (٢٠) مهارة فرعية موزعة على كل مهارة رئيسة، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين تخصص المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية (ملحق ١)؛ لتحديد مدى ملاءمتها للبحث وللعينة، وقد أشار المحكمون بإجراء بعض التعديلات للقائمة تمثلت في :
- تعديل صياغة إحدى المهارات الفرعية من " وصف الأحداث المستقبلية" إلى" وصف الأحداث المستقبلية بصورة كاملة".
- جاءت نسبة الاتفاق بين المحكمين عن مدى مناسبة المهارات الرئيسة والفرعية للتفكير المستقبلي ما بين (٨٥- ٩٢%)، مما يشير إلى مناسبتها لعينة البحث ولأهدافه.

وبناء عليه تم إجراء هذه التعديلات لتصبح قائمة مهارات التفكير المستقبلي الأكثر مناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية والواجب تنميتها لديهم في صورتها النهائية (ملحق ٢).

ثانياً : للإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي نصه: ما درجة توافر مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مقرر الدراسات الاجتماعية؟، تم :

- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة في كافة المجالات الدراسية ومنها مجال تعليم الدراسات الاجتماعية والتي اهتمت ببناء اختبارات لقياس مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة ، وفي ضوء ذلك تم تصميم اختباراً يقيس المهارات المحددة بالإجراء الأول للبحث وتضمنتها قائمة مهارات التفكير المستقبلي (ملحق ٣)، حيث

تكون الاختبار من (٣٠) مفردة شملت مهارة (الاستنتاج، التنبؤ، التخيل ، اتخاذ القرار المستقبلي) ، ثم تم عرضه على مجموعة من المحكمين تخصص المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية ؛ لتحديد ملاءمته لأغراض البحث ومناسبته لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء بعض التعديلات التي تمثلت في إعادة الصياغة اللغوية لبعض المفردات لتصبح أكثر دقة علمية، ثم تم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة أحمد عبد الملك الإعدادية المشتركة عددهم (٣٤) تلميذاً وتلميذة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لدرجات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في اختبار التفكير المستقبلي

مهارات التفكير المستقبلي	العدد الكلى للتلاميذ	عدد الأسئلة	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	عدد التلاميذ الحاصلين على درجات (أقل من المتوسط)	النسبة المئوية
الاستنتاج	٣٠	١٠	١٠	٧,٩٤	١٦	%٤٧,٧
التوقع	٣٠	١٠	١٠	٨,٣١	١٧	%٥٦,٦
التخيل	٣٠	٥	٥	٣,٤٥	٢٠	%٦٦,٦
حل المشكلات المستقبلية	٣٠	٥	٥	٢,٤٩	١٩	%٦٣,٣
الدرجة الكلية	–	٣٠	٣٠	١٩,٧١	١٨	%٦٠

يتضح من النتائج التي يعرضها الجدول السابق انخفاض درجات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في اختبار التفكير المستقبلي، حيث جاء متوسط الدرجات (١٩,٧١) وهي قيمة منخفضة تؤكد

وجود مشكلة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في التفكير المستقبلي ؛ مما يستدعي البحث عن معالجة تربوية لهذه المشكلة.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث للبحث، والذي نصه: ما صورة وحدتين من مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي معاد تنظيمهما في ضوء الدمج بين خطوات نموذجي نيدهام والتعلم الفائق؟، تم :

- مراجعة الأدبيات والبحوث السابقة التي استخدمت نموذجي نيدهام والتعلم الفائق في المجالات الدراسية المختلفة.
- وضع تصور للمراحل القائمة على الدمج بين النموذجين بما يحقق إيجابية ونشاط التلميذ في بناء المعرفة الجدية وربطها بالمعرفة السابقة مع تصحيح عملية الفهم والتأكد من تثبيت المعلومات الجديدة لديه.
- إعادة تنظيم محتوى وحدتي (وطننا العربي– مكان واحد وطبيعة متنوعة، سكان وطننا العربي) بمقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي في ضوء مراحل الدمج بين النموذجين، ثم بناء دليل المعلم لتدريس الوحدتين وفق لهذه المراحل.
- بناء كراسة نشاط التلميذ وفقاً لمراحل الدمج المقترحة بين النموذجين وبما ينمي مهارات التفكير المستقبلي والطموح الأكاديمي لدى التلاميذ.
- عرض دليل المعلم وكراسة نشاط التلميذ على مجموعة من المحكمين تخصص المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية ؛ لتحديد مدى ملاءمتهما لأغراض البحث وللعينة.
- إدخال التعديلات المطلوبة وفقاً لآراء المحكمين، ثم وضع دليل المعلم وكراسة نشاط التلميذ في صورتهما النهائية. (ملحق ٤، ٥)

رابعاً: للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس للبحث، والذي نصهما:

- ما تأثير الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
- ما تأثير الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق في تنمية الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

تمت الخطوات التالية:

٤-١ بناء مواد البحث:

تمثلت مواد البحث في دليل المعلم المعدّ في ضوء مراحل الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق، كذلك كراسة نشاط التلميذ ، وفيما يلي توضيح لخطوات بنائهما:

دليل المعلم:

تم اختيار وحدتي الدراسة من محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي (الفصل الدراسي الأول) للعام ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م، وذلك للأسباب التالية:

ثم تم إعادة تنظيم محتوى الوحدتين في ضوء مراحل نموذج الدمج المقترح، حيث تم مراعاة أن يتضمن كل درس أهدافاً سلوكية تقيس جوانب التعلم المتضمنة به، كذلك مهارات التفكير المستقبلي المقترحة بالدرس، كما نظم محتوى الوحدتين بشكل متسلسل ومثير للتشويق والتفكير لدى التلاميذ، كما تم مراعاة تنظيم وترتيب موضوعات الوحدتين وفقاً لوحدات المنهج والزمن المخصص لتدريسها، وأن توجه لتنمية كل مهارة مواقف وإجراءات تدريسية مناسب، بالإضافة إلى اقتراح مواد ووسائط للتعلم تجذب انتباه وتركيز التلميذ وتشجعه على المثابرة ومواصلة التعلم بما يمكنه من ممارسة مهارات التفكير المستقبلي، كذلك تضمن كل درس أساليب تقويم قبلية، مرحلة، نهائية، تناسب التلاميذ وتقيس نواتج التعلم خطوة بخطوة.

تضمن الدليل وحدتين، وكل وحدة تضمنت عدداً من الدروس كالتالي:

الوحدة الأولى (وطننا العربي- مكان واحد وطبيعة متنوعة): تشتمل على دروس: الموقع والمساحة، تضاريس الوطن العربي، المناخ والنبات الطبيعي .

الوحدة الثانية (سكان وطننا العربي): تشتمل على دروس: توزيع سكان وطننا العربي، خصائص سكان وطننا العربي.

تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين تخصص المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية؛ لتحديد مدى مناسبته لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ولتحقيق أهداف البحث الحالي من حيث تنمية التفكير المستقبلي والطموح الأكاديمي لديهم، وجاءت تعديلات المحكمين تؤكد

مناسبة دليل المعلم لذلك، وبذلك وضع الدليل في صورته النهائية الصالحة للتطبيق على عينة البحث (ملحق ٤).

كراسة نشاط التلميذ:

صممت كراسة نشاط التلميذ بشكل متزامن مع دروس دليل المعلم، بحيث يوجه المعلم التلاميذ خطوة بخطوة إلى تنفيذ مهام وأنشطة التعلم وفقاً لمراحل نموذج الدمج المقترح وبما ينمي لديهم مهارة الاستنتاج، والتنبؤ ، والتخيل المستقبلي، كذلك مهارة تصميم السيناريو المستقبلي، ورفع مستوى الطموح الأكاديمي لديهم، وقد راعت الباحثة اقتراح أنشطة واضحة ومناسبة للتلاميذ وتنمي هذه المهارات لديهم، ثم عرضت على المحكمين؛ لتحديد ملاءمتها لعينة البحث وتحقيق أهدافه، وجاءت تعديلاتهم كالتالي:

- تعديل صياغة بعض الأهداف الإجرائية لدروس الدليل؛ لتقيس فعلياً مهارات التفكير المستقبلي بالدرس.
- زيادة عدد أسئلة التقويم التي تقيس مهارات التفكير المستقبلي بكل درس.

وبناء عليه تم عمل التعديلات لتصبح كراسة نشاط التلميذ في صورتها النهائية الصالحة للتطبيق على عينة البحث (ملحق٥).

٤-٢ بناء أداتي البحث:

أ- اختبار التفكير المستقبلي:

- الهدف من الاختبار:

استهدف هذا الاختبار قياس درجة امتلاط تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لمهارات التفكير المستقبلي المحددة بالبحث، والتي تم اشتقاقها من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت قياس التفكير المستقبلي.

- مفردات الاختبار:

تم تحليل الأبعاد الرئيسة إلى مفردات فرعية، وتم صياغتها بحيث تتناسب وطبيعة كل مهارة من المهارات الرئيسة للتفكير المستقبلي، كما تم صياغة فقرات الاختبار بحيث يحدد التلميذ درجة توافر السلوك المتضمن في فقرة من فقرات الاختبار، بوضع علامة (√) أمام العبارة التي تتناسب مع رأيه.

تكون الاختبار في صورته الأولية من (٣٠) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، تم توزيعها على مهارات التفكير المستقبلي الأربعة المحددة بالبحث الحالي، وهي: الاستنتاج المستقبلي ،التنبؤ المستقبلي، التخيل المستقبلي، اتخاذ القرار المستقبلي، حيث تم توزيع المفردات على محاور الاختبار كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣) توزيع مفردات اختبار التفكير المستقبلي على مهاراته الأربعة

المهارة	أرقام المفردات	العدد	الوزن النسبي
الاستنتاج المستقبلي	١ – ٧	٧	%٢٣,٤
التنبؤ المستقبلي	٨–١٥	٨	%٢٦,٦
التخيل المستقبلي	١٦–٢٢	٧	%٢٣,٤
اتخاذ القرار المستقبلي	٢٣– ٣٠	٨	%٢٦,٦
المجموع		٣٠	%١٠٠

- تعليمات الاختبار:

صيغت تعليمات الاختبار بشكل واضح وبسيط يناسب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، كما تضمنت التعليمات مثالاً توضيحياً لكيفية الإجابة عن باقي المفردات، وتم مراعاة الآتي عند وضع تعليمات الاختبار:

- بيانات خاصة بالتلميذ، وهي: الاسم، والمدرسة.
- تعليمات خاصة بوصف الاختبار، وهي: عدد الأسئلة وعدد البدائل.
- تعليمات خاصة بالإجابة عن جميع الأسئلة، ووضع البديل الصحيح في المكان المناسب.

- الضبط العلمي لاختبار التفكير المستقبلي:

لتقنين الاختبار وضبطه علمياً، تم حساب صدق التكوين الفرضي له من خلال صدق المحكمين، كذلك حساب معامل ثبات الاختبار، وذلك على النحو التالي:

صدق المحكمين:

بعد الانتهاء من إعداد اختبار التفكير المستقبلي في صورته المبدئية المكون من (٣٠) مفردة، من نوع الاختيار من متعدد بثلاث بدائل، وبعد كتابة فقرات الاختبار، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين تخصص المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية (ملحق ١)، وذلك لاستطلاع آرائهم حول:

- مدى تغطية فقرات الاختبار للمحتوى.
- تمثيلها لمهارات التفكير المستقبلي المراد قياسها.
- عدد فقرات الاختبار ودقتها اللغوية والعلمية.
- مناسبة فقرات الاختبار لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- إمكانية الحذف والإضافة.

وفي ضوء ما سبق تم تحديد الأبعاد التالية للاختبار في صورته الأولية يتكون من(٤) أبعاد رئيسة، ويندرج تحتها(٣٠) مفردة.

وجاءت التعديلات كالتالي:

- صياغة أسئلة مقالية قصيرة لكي تعطي الفرصة للتلميذ للتعبير عن أفكاره المستقبلية بحرية تامة.
- إعادة صياغة بعض الأسئلة بما يضمن عدم اعتماد سؤال على الآخر.
- استبعاد البدائل المخالفة.

وقد تم عمل التعديلات، وأصبح اختبار التفكير المستقبلي صالحاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية لضبطه علمياً.

حساب ثبات اختبار التفكير المستقبلي:
لحساب ثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية – غير عينة البحث الأساسية ، قوامها (٣٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الثالث الإعدادي، ثم رصدت درجات التلاميذ، والجدول التالي يعرض حساب معامل ثبات الاختبار :

أ- حساب الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار التفكير المستقبلي، وذلك من خلال:

- **حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه:** تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجداول التالية:

جدول (٤)

قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة من مفردات اختبار التفكير المستقبلي بالدرجة الكلية للأبعاد المنتمية إليها

الأبعاد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الأبعاد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاستنتاج المستقبلي	١	٠,٤٩١	٠,٠٥	التخيل المستقبلي	١٧	٠,٨٦٧	٠,٠١
	٢	٠,٥٠٣	٠,٠٥		١٨	٠,٥٠٥	٠,٠٥
	٣	٠,٥٩	٠,٠١		١٩	٠,٥١٤	٠,٠٥
	٤	٠,٧٦	٠,٠١		٢٠	٠,٦١٤	٠,٠١
	٥	٠,٦٥	٠,٠١		٢١	٠,٩١٨	٠,٠١
	٦	٠,٦٥	٠,٠١		٢٢	٠,٦	٠,٠١
	٧	٠,٧٨٦	٠,٠١	اتخاذ القرار المستقبلي	٢٣	٠,٧٨٩	٠,٠١
التنبؤ المستقبلي	٨	٠,٩٨	٠,٠١		٢٤	٠,٧٢٤	٠,٠١
	٩	٠,٨٧	٠,٠١		٢٥	٠,٧	٠,٠١
	١٠	٠,٨٦٨	٠,٠١		٢٦	٠,٤٩٢	٠,٠٥
	١١	٠,٨٢٣	٠,٠١		٢٧	٠,٩٨٩	٠,٠١
	١٢	٠,٩٧٢	٠,٠١		٢٨	٠,٧٩	٠,٠١
	١٣	٠,٧٣١	٠,٠١		٢٩	٠,٥٩٤	٠,٠١
	١٤	٠,٩١٤	٠,٠١		٣٠	٠,٩٤٢	٠,٠١
	١٥	٠,٧٣١	٠,٠١				
	١٦	٠,٩	٠,٠١				

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوي دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١، مما يدل علي قوة العلاقة بين درجة مفردات اختبار التفكير المستقبلي بالدرجة الكلية للأبعاد المنتمية إليها.

- **حساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للاختبار:**

للتأكد من صدق التكوين الفرضي (الاتساق الفرضي) لاختبار التفكير المستقبلي، تم حساب معامل ارتباط درجة كل بعد من أبعاد اختبار التفكير المستقبلي بالدرجة الكلية للاختبار، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط ومستويات دلالتها:

جدول (٥)

معاملات ارتباط أبعاد اختبار التفكير المستقبلي بالدرجة الكلية للاختبار

أبعاد اختبار التفكير المستقبلي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاستنتاج المستقبلي	٠,٧٨٤	٠,٠١
التنبؤ المستقبلي	٠,٧٩٢	٠,٠١
التخيل المستقبلي	٠,٨٧٩	٠,٠١
اتخاذ القرار المستقبلي	٠,٩٦٠	٠,٠١

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لاختبار التفكير المستقبلي.

ب-حساب ثبات الاختبار بألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تقوم هذه الطريقة على حساب تباين مفردات الاختبار، والتي يتم من خلالها بيان مدى ارتباط مفردات الاختبار ببعضها البعض، وارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للاختبار وذلك من خلال المعادلة[٤] التالية:

$$\text{() معامل } (\alpha) = \frac{ن}{ن-1}\left(1-\frac{\text{مج } ع_{ق}^{2}}{ع_{ك}^{2}}\right)$$

حيث ن: عدد بنود الاختبار $ع_{ك}^{2}$: التباين الكلى لدرجات التلاميذ في الاختبار

مج $ع_{ق}^{2}$: مجموع تباين درجات التلاميذ على كل مفردة من مفردات الاختبار.

وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٦)

معاملات الثبات ألفا لأبعاد لاختبار التفكير المستقبلي والاختبار ككل

أبعاد اختبار التفكير المستقبلي	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا
الاستنتاج المستقبلي	٧	٠,٨٤٠
التنبؤ المستقبلي	٨	٠,٧٢١
التخيل المستقبلي	٧	٠,٩٦٠
اتخاذ القرار المستقبلي	٨	٠,٧٨٤
الاختبار ككل	٣٠	٠,٨٦٧

من الجدول السابق يتضح: أن معاملات الثبات لأبعاد الاختبار جاءت في المدى (٠,٦٩٠ – ٠,٩٦٠)، وهي قيم ثبات مقبولة، وللاختبار ككل جاء معامل الثبات = ٠,٨٦٧، مما يدل على ملائمة اختبار التفكير المستقبلي لأغراض البحث.

- **تحديد زمن الاختبار**

تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن مفردات الاختبار، وذلك بتسجيل الزمن الذي استغرقه كل تلميذ من العينة الاستطلاعية في الإجابة عن مفردات الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وقد بلغ زمن تطبيق الاختبار (٧٠) دقيقة.

- **الصورة النهائية للاختبار:**

بعد إجراء التعديلات السابقة للاختبار وتحديد الثبات والصدق وزمن الاختبار أصبح في صورته النهائية الصالحة للتطبيق على عينة البحث **(ملحق ٦)**.

ب- مقياس الطموح الأكاديمي:

الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى تحديد مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بعد دراستهم لوحدتي الدراسة، من خلال الدمج بين خطوات نموذجي نيدهام والتعلم الفائق

تحديد أبعاد المقياس:

تم تحديد أبعاد المقياس بعد الاطلاع على المقاييس التي قدمتها البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال النفسي، متضمناً ثلاثة أبعاد هي:

- الطموح المرتبط بالمثابرة والتحصيل الدراسي: ويتضمن (١١) عبارة حيث راعت الباحثة ترجمة التعريف الإجرائي لهذا البعد إلى مجموعة من المؤشرات التي تعكس تقدم التلميذ الأكاديمي في مجال دراسته.
- الطموح المرتبط بعلاقته بالآخرين: حيث تضمن هذا البعد (١٢) عبارة، شملت علاقة التلميذ بمعلميه، وزملائه.
- الطموح المرتبط بإمكانية تحقيق التلميذ لأهدافه المستقبلية: وقد شمل (١٠) عبارة.
- الطموح المرتبط بتحمل المسئولية: وقد شمل (٨) عبارة.
- الطموح المرتبط بالتغيير وتقبل الجديد: وقد شمل (٨) عبارة.

وبذلك تكون مقياس الطموح الأكاديمي في صورته المبدئية من (٤٩) عبارة

الضبط العلمي لمقياس الطموح الأكاديمي:

صدق التكوين الفرضي (صدق المحكمين):

للتحقق من صدق محتوى المقياس وملاءمته لعينة البحث وتحقيقه للهدف منه، ومدى ملاءمة العبارات لكل محور تنتمي إليه، تم عرض الصورة الأولية للمقياس على عينة من المحكمين تخصص المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية ، والصحة النفسية (ملحق ١) ، حيث جاءت تعديلاتهم كالآتي:

- تعديل بعض الصياغات اللغوية.
- حذف عبارة "تسعى لتحقيق أهدافك حتى لو على حساب حقوق الآخرين" التي تندرج ضمن محور علاقة التلميذ بالآخرين؛ لعدم ملاءمتها للبعد الذي أدرجت ضمنه.
- زيادة عدد العبارات التي تندرج ضمن محور " التجديد".

وبناء عليه تم إجراء هذه التعديلات ، وأصبح المقياس في صورته المعدلة مكونة من (٤٨) عبارة.

حساب ثبات مقياس الطموح الأكاديمي:

للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي مكونة من (٣٠) تلميذاً وتلميذة، بغرض حساب زمن تطبيق المقياس على عينة البحث الأساسية، كذلك حساب معامل ثبات المقياس.

حساب زمن تطبيق المقياس:

تم حساب زمن تطبيق المقياس من خلال حساب متوسطي الزمن الذي استغرقه أبطأ تلميذ وأسرع تلميذ في الإجابة عن عبارات المقياس، حيث بلغ الزمن النهائي لتطبيق المقياس (٣٥) دقيقة. تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقتين:

- **طريقة ألف كرونباخ:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٧)

معاملات الثبات ألفا لأبعاد مقياس الطموح الأكاديمي والمقياس ككل

أبعاد مقياس الطموح الأكاديمي	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا
الطموح المرتبط بالمثابرة والتحصيل	١١	٠,٨٦٧
الطموح المرتبط بعلاقة التلميذ بالآخرين	١١	٠,٧٦٥
الطموح المرتبط بإمكانية تحقيق التلميذ لأهدافه	١٠	٠,٨٠٥
الطموح المرتبط بتحمل المسئولية	٨	٠,٨٥٩
الطموح نحو التجديد	٨	٠,٨٨٥
المقياس ككل	٤٨	٠,٩٠٣

من الجدول السابق يتضح: أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس جاءت في المدى (٠,٧٦٥ – ٠,٨٨٥)، وهي قيم ثبات مقبولة، وللمقياس ككل جاء معامل الثبات = ٠,٩٠٣، مما يدل على ملائمة مقياس الطموح الأكاديمي لأغراض البحث.

- طريقة الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الطموح الأكاديمي بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي عددها (٣٠) تلميذاً من غير عينة الدراسة، وذلك من خلال:

- **حساب معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه:** تم حساب معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجداول التالية:

جدول (٨)

قيم معاملات ارتباط درجة كل فقرة من مفردات مقياس الطموح الأكاديمي بالدرجة الكلية للأبعاد المنتمية إليها

أبعاد الطموح الأكاديمي	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	أبعاد الطموح الأكاديمي	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الطموح نحو المثابرة والتحصيل الدراسي	١	٠,٧٣	٠,٠١	الطموح المرتبط بإمكانية تحقيق التلميذ لأهدافه	٢٥	.٨١٢	٠,٠١
	٢	٠,٧٨٩	٠,٠١		٢٦	.٨٢٣	٠,٠١
	٣	٠,٥٨٢	٠,٠١		٢٧	.٧٤٤	٠,٠١
	٤	٠,٨١٤	٠,٠١		٢٨	.٨٦٢	٠,٠١
	٥	٠,٦٧	٠,٠١		٢٩	.٨١٢	٠,٠١
	٦	٠,٦٣٣	٠,٠١		٣٠	٠,٧٤٥	٠,٠١
	٧	٠,٦٥٩	٠,٠١		٣١	.٨٧٧	٠,٠١
	٨	٠,٧٧	٠,٠١		٣٢	.٨١٢	٠,٠١

	٩	٠,٧	٠,٠١	الطموح المرتبط بتحمل المسئولية	٣٣	.٨٢٣	٠,٠١
	١٠	٠,٦	٠,٠١		٣٤	.٧٤٤	٠,٠١
	١١	٠,٩٢٧	٠,٠١		٣٥	.٨٦٢	٠,٠١
الطموح المرتبط بعلاقة التلميذ بالآخرين	١٢	٠,٩٣٣	٠,٠١		٣٦	.٨٢٣	٠,٠١
	١٣	٠,٦٥	٠,٠١		٣٧	٠,٧	٠,٠١
	١٤	.٨٦٤	٠,٠١		٣٨	٠,٦	٠,٠١
	١٥	.٨٤١	٠,٠١		٣٩	٠,٩٢٧	٠,٠١
	١٦	.٦٨٧	٠,٠١		٤٠	٠,٩٣٣	٠,٠١
	١٧	..٧٣٦	٠,٠١	التجديد	٤١	٠,٦٥	٠,٠١
	١٨	.٧٣٥	٠,٠١		٤٢	٠,٩٨	٠,٠١
	١٩	٠,٩٣٣	٠,٠١		٤٣	٠,٨٩٢	٠,٠١
	٢٠	.٨٧٧	٠,٠١		٤٤	٠,٨٢٦	٠,٠١
	٢١	.٨١٢	٠,٠١		٤٥	٠,٦٩٨	٠,٠١
	٢٢	.٨٢٣	٠,٠١		٤٦	٠,٥٩٥	٠,٠١
	٢٣	٠,٦٣٣	٠,٠١		٤٧	٠,٩٨	٠,٠١
	٢٤	٠,٦٥٩	٠,٠١		٤٨	٠,٨٩٢	٠,٠١

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوي دلالة ٠,٠١، مما يدل علي قوة العلاقة بين درجة عبارات مقياس الطموح الأكاديمي بالدرجة الكلية للأبعاد المنتمية إليها.

- **حساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس:**

للتأكد من صدق التكوين الفرضي (الاتساق الفرضي) لمقياس الطموح الأكاديمي، تم حساب معامل ارتباط درجة كل محور من محاور مقياس الطموح الأكاديمي بالدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط ومستويات دلالتها:

جدول (٩)

معاملات ارتباط محاور الطموح الأكاديمي بالدرجة الكلية للمقياس

محاور الطموح الأكاديمي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الطموح المرتبط بالمثابرة والتحصيل	٠,٧٨٤١	٠,٠١
الطموح المرتبط بعلاقة التلميذ بالآخرين	٠,٩٥٦	٠,٠١
الطموح المرتبط بإمكانية تحقيق التلميذ لأهدافه	٠,٨٥٤	٠,٠١
الطموح المرتبط بتحمل المسئولية	٠,٩٣١	٠,٠١
الطموح نحو التجديد	٠,٩٥٦	٠,٠١

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لمقياس الطموح الأكاديمي.

الصورة النهائية لمقياس الطموح الأكاديمي:

بلغ عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٤٦) عبارة موزعة على خمسة محاور الطموح المرتبط بـ (المثابرة والتحصيل ، علاقة التلميذ بالآخرين، تحقيق أهدافه المستقبلية، تحمل المسئولية، التجديد)، وعلى مقياس متدرج (غالباً، أحياناً، نادراً) ، وتم تقدير الدرجات بأن يعطى التلميذ الدرجة (٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة العبارات الموجبة، والدرجة (١، ٢، ٣) في حالة العبارات السالبة، وبذلك تكون الدرجة النهائية لمقياس الطموح الأكاديمي (٣× ٤٨)= ١٤٤ درجة ، والجدول التالي يوضح توزيع عبارات المقياس الموجبة والسالبة:

جدول (١٠) توزيع العبارات الموجبة والسالبة بمقياس الطموح الأكاديمي

أبعاد المقياس	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	العدد	الوزن النسبي
الطموح المرتبط بالمثابرة والتحصيل	٦	٥	١١	%٢٣,٩
الطموح المرتبط بعلاقة التلميذ بالآخرين	٥	٦	١١	%٢٣,٩
الطموح المرتبط بإمكانية تحقيق التلميذ لأهدافه	٥	٥	١٠	%١٩,٥
الطموح المرتبط بتحمل المسئولية	٤	٤	٨	%١٧,٤
الطموح نحو التجديد	٥	٣	٨	%١٥,٣
المجموع	٢٥	٢٣	٤٨	%١٠٠

وبذلك أصبح مقياس الطموح الأكاديمي في صورته النهائية الصالحة للتطبيق على عينة البحث (ملحق ٧)

٤-٣ تنفيذ تجربة البحث:

مرّ تنفيذ تجربة البحث بثلاث مراحل، كالتالي:

أولاً- المرحلة الأولى: الإعداد لتجربة البحث:

تم اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، حيث بلغ عددهم (٦٠) تلميذاً وتلميذة، بواقع (٣٠) تلميذا وتلميذاً يمثلون فصل (٢/ ٤) بمدرسة المهندس أحمد عبد الملك الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة شرق المنصورة التعليمية كمجموعة تجريبية، و(٣٠) تلميذاً وتلميذة يمثلون فصل (١/٢) بمدرسة البرامون الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة شرق المنصورة التعليمية كمجموعة ضابطة، ثم التمهيد لتجربة البحث من خلال التأكد من توافر كافة المواد والأدوات التعليمية والوسائل اللازمة للتدريس وتنفيذ تجربة البحث، كذلك جاهزية قاعة التدريس

وهي الفصل الدراسي التجريبي لتنفذ الجربة، ثم تم تطبيق أداتي البحث قبل التدريس على كلا من المجموعة التجريبية والضابطة للتحقق من التكافؤ بينهما.

التطبيق القبلي لاختبار التفكير المستقبلي:

للتحقق من تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى مهارات التفكير المستقبلي لديهم قبل البدء في تنفيذ تجربة البحث، تم تطبيق الاختبار قبلياً على تلاميذ المجموعة التجريبية يوم الأربعاء ١١/ ١٠/ ٢٠٢٣م، ويوم الخميس ١٢/ ١٠/ ٢٠٢٣م على تلاميذ المجموعة الضابطة، وجاءت النتائج كما يعرضها الجدول التالي:

جدول (١١) قيم "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير المستقبلي قبلياً

مهارات التفكير المستقبلي	مجموعتي البحث	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوي الدلالة
الاستنتاج المستقبلي	الضابطة	٣٠	٩,٨٠٠	.٨٦٦	.٥٦٧	٥٨	غير دالة
	التجريبية	٣٠	١٠,٩٣٣	.٨٦٨			
التنبؤ المستقبلي	الضابطة	٣٠	٢,٣٥٦	.٦٤٦	١,٢٥		
	التجريبية	٣٠	٢,١٩٩	.٣٠٥			
التخيل المستقبلي	الضابطة	٣٠	٦,٢٠٠	.٢٠٦	.٥٨٢		
	التجريبية	٣٠	٥,١٣٣	.٣٤٥			
اتخاذ القرار المستقبلي	الضابطة	٣٠	٢,٣٣٤	.٣٧٩	١,٠٧		
	التجريبية	٣٠	١,٤٦٦	.٤٠٩			
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	٤١,٨٣٣	١,٣٢٩	.٢٩٨		

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التفكير المستقبلي بين تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين قبل بدء تنفيذ تجربة البحث.

التطبيق القبلي لمقياس الطموح الأكاديمي:

جدول (١٢) قيم "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الطموح الأكاديمي قبلياً

أبعاد الطموح الأكاديمي	مجموعتي البحث	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوي الدلالة
الطموح المرتبط بالتحصيل	الضابطة	٣٠	١٠,٧٠٠	.٨٧٦	.٤٤٩	٥٨	غير دالة
	التجريبية	٣٠	١٠,٨٠٠	.٨٤٦			
الطموح المرتبط بعلاقة التلميذ بزملائه	الضابطة	٣٠	١٠,٧٠٠	.٨٣٦	.١٥٥		
	التجريبية	٣٠	١٠,٧٣٣	.٨٢٧			
الطموح المرتبط بعلاقة التلميذ بزملائه	الضابطة	٣٠	٩,٤٦٦	٦,٢٨٨	.٩٥١		
	التجريبية	٣٠	٩,١٣٣	١,٨١٤			
الطموح المرتبط بالمسئولية	الضابطة	٣٠	٦,٦٠٠	٧,٢٣	١,٦١		
	التجريبية	٣٠	٦,٣٣٣	.٥٤٦			
الطموح المرتبط بالتجديد	الضابطة	٣٠	١٠,٨٠٠	.٨٤٦	.٤٥٨		
	التجريبية	٣٠	١٠,٧٠٠	.٨٣٦			
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	٣٧,٤٦٦	١,٥٦٩	.٩٣٣		
	التجريبية	٣٠	٣٧,٠٠٠	٢,٢٤٣			

يتضح من الجدول السابق أن قيم " ت" غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الطموح الأكاديمي لكل الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المقياس.

المرحلة الثانية : تنفيذ تجربة البحث:

قامت الباحثة بتنفيذ التجربة على مجموعة البحث التجريبية بالتدريس يوم الأحد الموافق ١ /١٠/٥ /٢٠٢٣ بواقع حصتين أسبوعياً إلى يوم الخميس ١٠/ ١١/٢٠٢٣م ، وذلك باستخدام النم

وذج القائم على الدمج بين نيدهام والتعلم الفائق في تدريس وحدتي (وطننا العربي- مكان واحد وطبيعة متنوعة) لتلاميذ فصل (٤/٢) بمدرسة المهندس أحمد عبد الملك الإعدادية المشتركة

انطباعات الباحثة علي سير التجربة والتدريس لعينة البحث:

- في بداية التدريس للمجموعة التجريبية لاحظت الباحثة عدم الانضباط والنظام أثناء الفصل، ومع تتابع الدروس وتنفيذ الأنشطة لاحظت الباحثة أنهم قد أصبحوا أكثر جدية، واهتماماً وحرصاً على الملاحظة والانتباه في أثناء شرح الدرس.
- تفاعل التلاميذ بدرجة كبيرة مع الأسئلة التي كانت تعرض عليهم لتنمية الطموح الأكاديمي وكانت الباحثة حريصة على توجيه انتباه التلاميذ إلى تنفيذ الأنشطة والمهام المتضمنة بكراسة التلميذ والتي تتعلق بقياس مهارات التفكير المستقبلي لديهم بعد شرح كل جزئية من جزئيات الدرس.
- قيام بعض التلاميذ بتنفيذ الأنشطة الإثرائية الموجودة بكراسة النشاط والتي كانت تعرض عليهم في مرحلة التطبيق.
- أهمية التنويع في الوسائل والمواد التعليمية المستخدمة في تطبيق تجربة البحث مما ساعد على إثارة اهتمام التلاميذ، ومراعاة الفروق الفردية بينهم.
- شجعت مراحل تنفيذ التدريس وفقاً للدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق التلاميذ على المشاركة الإيجابية في مواقف التعلم المختلفة.
- إثارة التلاميذ للمناقشة الحرة حول بعض القضايا والأحداث المستقبلية المطروحة.

- **المرحلة الثالثة: مرحلة التطبيق البعدي لأدوات البحث:**

بعد الانتهاء من التدريس باستخدام الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق، قامت الباحثة بتطبيق أداتي البحث بعدياً (اختبار التفكير المستقبلي- مقياس الطموح الأكاديمي) على كل من المجموعتين التجريبية، والضابطة ، يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢٣/١١/١٥، ويوم الأربعاء ٢٠٢٣/١١/١٦م.

ثُمَّ تم رصد درجات التلاميذ بعدياً؛ للتعامل معها إحصائياً، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلا المجموعتين في كل أداة.

عرض النتائج ومناقشتها:

نتائج تطبيق اختبار مهارات التفكير المستقبلي:

الفرض الأول: نص الفرض الأول للبحث على : يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المستقبلي لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة؛ لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المستقبلي، وجاءت النتائج كما يعرضها الجدول التالي:

جدول (١٣) قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير المستقبلي بعدياً.

مهارات التفكير المستقبلي	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاستنتاج المستقبلي	التجريبية	٣٠	٢,٩٩	٠,٣٧٨	١٥,٤٩	٦٠	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢,٢	٠,٤٤٩			
التنبؤ المستقبلي	التجريبية	٣٠	٥,١٠	٠,٢٩٨	١٨,١٢	٦٠	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢,٤١	٠,٣٩٥			
التخيل المستقبلي	التجريبية	٣٠	٣,٩٥	٠,٣٢٩	١٥,٤	٦٠	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢,٥	٠,٧٦١			
اتخاذ القرار المستقبلي	التجريبية	٣٠	٤,٣٧	٠,٧٢٣	١٢,٥	٦٠	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢,٣٣	٠,٦٤			
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	٢٢,٢١	١,٣٦١	٢٦,٦	٦٠	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٩,٣١	١,٣٢٠			

من الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد اختبار التفكير المستقبلي والدرجة الكلية له بعدياً لصالح المجموعة التجريبية، حيث جاءت قيم "ت" تساوي (١٨,٣٣، ١٩,٠٢، ١٦,٩، ١١,٢، ١٤,٨٥، ٢٧,٩)، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠,٠١، وفي ضوء هذه النتائج يمكن قبول الفرض البحثي الأول.

الفرض الثاني: نص الفرض الثاني للبحث على : يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي لصالح التطبيق البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة لتحديد الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٤)

قيم " ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير المستقبلي

مهارات التفكير المستقبلي	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاستنتاج المستقبلي	قبلي	٣٠	١٤,٦٢	٤,٠٣٢	٢٣,٨	٢٩	٠,٠١
	بعدي		٣٨,٥٩	١,٣٢١			
التنبؤ المستقبلي	قبلي	٣٠	١٢,٩٣	٣,٠٣٢	٢٤,٣١	٢٩	٠,٠١
	بعدي		٣٦,٠٧	٢,١٠			
التخيل المستقبلي	قبلي	٣٠	١٩,٩٠	٢,٥٨٤	٨٤,٢	٢٩	٠,٠١
	بعدي		٦٠,٨٧	١,٣٨٣			
اتخاذ القرار المستقبلي	قبلي	٣٠	٢١,٧٧	١,٨٠٩	٦٩,٤	٢٩	٠,٠١
	بعدي		٧٦,٧١	٢,١٢٣			
الدرجة الكلية	قبلي	٣٠	٧٤,١٣	١٠,٢٩٨	٧٨,٦٧	٢٩	٠,٠١
	بعدي		٢٢٩,٦٨	٣,٧٢٦			

من الجدول السابق يتضح أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المستقبلي لصالح التطبيق **البعدي**، حيث جاءت قيم "ت" تساوي (٢٣,٨، ٢٤,٣١، ٨٤,٢، ٦٩,٤، ٧٨,٦٧)، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠,٠١.

وبذلك نقبل الفرض الثاني للبحث.

حساب حجم تأثير الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق في تنمية التفكير المستقبلي لدى تلاميذ عينة البحث:

لحساب تأثير الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق في تنمية التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، تم استخدام مربع إيتا " (η2)" ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٥) حجم تأثير تأثير الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق في تنمية التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي

مهارات التفكير المستقبلي	قيمة (η2)	حجم التأثير
الاستنتاج المستقبلي	٠,٩٢١	كبير
التنبؤ المستقبلي	٠,٩٧٢	كبير
التخيل المستقبلي	٠,٩٩٨	كبير
اتخاذ القرار المستقبلي	٠,٨٧٩	كبير
الدرجة الكلية	٠,٩٧٢	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق في تنمية التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي كبير، حيث تراوحت قيم حجم التأثير من (٠,٨٧٩- ٠,٩٩٨).

وبذلك نقبل الفرض الثالث من فروض البحث:" يحقق الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق تأثيراً كبيراً في تنمية التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي".

وترجع الباحثة هذه النتائج إلى الأمور التالية:

- تضمنت خطوات الدمج بين النموذجين اعتماد التلاميذ على معرفتهم السابقة في الربط بينها وبين المعرفة الحالية، وتطبيق هذه المعرفة، وإعادة بناء الأفكار، وتوظيف هذا الربط في تناول القضايا والأحداث المستقبلية ، مع وضع خطط مستقبلية لتفادي المشكلات والعقبات في المستقبل.
- ساعدت إجراءات نموذج التعلم الفائق (FATA) التلاميذ على ممارسة مهارات التنبؤ وإعطاء استنتاجات، والتحليل ، بالإضافة إلى طرح أسئلة من جانب المعلم تشجع على وضع تصورات مستقبلية للأحداث والقضايا المطروحة للنقاش، مما ساعد على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى التلاميذ.

- ساعدت إجراءات التدريس المتبعة التلاميذ على أن يفكروا ويجربوا ويناقشوا الأفكار المختلفة ، مما ساعدهم على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم، وجعلهم قادرين على مواجهة مشكلات الحاضر، والاستعداد لتحديات المستقبل، وتطبيق الأفكار بشكل جيد.
- مكن النموذج المدمج كل تلميذ من الاشتراك في وضع خطة للعمل أو النشاط، من خلال ممارسة العديد من المهارات مثل: التفسير، والتنبؤ، وإدراك العلاقات، والوصول لاستنتاجات ومقارنتها ، وحل مشكلات وأحداث مستقبلية، واتخاذ قرارات مستقبلية بشأنها، وهذا كله ساعد على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لديه.
- اعتماد التدريس على الأنشطة الصفية وغير الصفية القائمة على التفكير المستقل، وتحمل المسئولية، والمرونة، مما ساعد التلاميذ على توقع النتائج المترتبة على المواقف الحالية، وبالتالي التفكير في الأحداث المستقبلية والمشكلات المتوقع حدوثها.
- تضمن دليل المعلم أنشطة تنمي قدرة التلميذ على تقديم تفسيرات واستنتاجات صحيحة للظاهرات والمشكلات المطروحة، مما ساعد على تنمية مهارة التنبؤ والتوقع للأحداث المستقبلية، وإدراك العلاقات بينها، وإدراك أبعاد المهام والأنشطة الموكلة إليه، كما كان له أثر كبير في تمكن التلميذ من تجاوز حدود التفكير التقليدي النمطي إلى التفكير بشكل مستقبلي واضح الرؤى.
- تناول التدريس من خلال نموذج الدمج العديد من الأنشطة التي تحث التلاميذ على المنافسة وطرح الأفكار المستقبلية ، جعل لديهم خبرات إيجابية مكمنهم من التفاؤل بالمستقبل ورسم توقعات وطموحات عالية تتعلق بتحصيلهم ومهنهم المستقبلية.
- ساعدت الأنشطة والمهام المتضمنة بخطوتي تطبيق الأفكار والتأمل التلاميذ على القيام بعملية التنبؤ .
- الأنشطة المتضمنة بكراسة التلميذ تدعوه إلى التوقع ، حيث يدرك مدى التطور في الأحداث المستقبلية ، ويفسره بشكل جيد، ويستطيع رسم خطط، واتخاذ قرارات مستقبلية لحلها، وبالتالي زاد ذلك كله من قدرته على التغيير والتجديد.
- تضمنت عملية التدريس طرح أسئلة تستثير مهارة التنبؤ لدى التلاميذ نت خلال تشجيعه على البحث عن المعرفة الجديدة والاكتشاف وحل المشكلات من خلال التفاعل الإيجابي مع مهام التعلم الموكلة إليه.

نتائج تطبيق مقياس الطموح الأكاديمي:

الفرض الرابع: نص الفرض الأول للبحث على : يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الطموح الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة؛ لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الطموح الأكاديمي وجاءت النتائج كما يعرضها الجدول التالي:

جدول (١٦) قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الطموح الأكاديمي

أبعاد الطموح الأكاديمي	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الطموح نحو المثابرة والتحصيل الدراسي	التجريبية	٣٢	٤,٢٢	٠,٣٨٣	١٨,٥٣	٦٠	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢,٣	٠,٤٦٦			
الطموح المرتبط بعلاقة التلميذ بالآخرين	التجريبية	٣٢	٥,٤٤	٠,٥٠٤	٢١,٠٢	٦٠	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢,٩٧	٠,٤١٤			
الطموح المرتبط بتحقيق التلميذ لأهدافه	التجريبية	٣٢	٤,٨١	٠,٣٩٧	١٧,١	٦٠	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢,٢	٠,٧٦١			
الطموح المرتبط بتحمل المسئولية	التجريبية	٣٢	٤,٢٨	٠,٨١٣	١٠,٨	٦٠	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢,٢٧	٠,٦٤			
الطموح المرتبط بالتجديد	التجريبية	٣٢	٤,٨١	٠,٣٩٧	١٠,٩١	٦٠	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢,٢	٠,٧٦١			
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٢	٢٢,٩٧	١,٦٥٦	٢٧,٥	٦٠	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١١,٥	١,٥٠٣			

من الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية له بعدياً لصالح المجموعة التجريبية، حيث جاءت قيم "ت" تساوي (١٨,٥٣، ٢١,٠٢، ١٧,١، ١٠,٨، ١٠,٩١، ٢٧,٥)، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠,٠١.، وفي ضوء هذه النتائج يمكن قبول الفرض البحثي الرابع.

الفرض الخامس: نص الفرض الخامس للبحث على : يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الطموح الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة لتحديد الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي والبعدي للمقياس، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٧)

قيم " ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الطموح الأكاديمي

أبعاد الطموح الأكاديمي	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الطموح نحو المثابرة والتحصيل الدراسي	قبلي	٣٠	١٤,٦٢	٤,٠٨٦	٢٣,٨	٢٩	٠,٠١
	بعدي		٤٠,٥٧	١,٢٢٣			
الطموح المرتبط بعلاقة التلميذ بالآخرين	قبلي	٣٠	١٣,٥١	٤,٠٤١	٢٢,٢١	٢٩	٠,٠١
	بعدي		٣٢,٠٥	١,١٨٩			
الطموح المرتبط بتحقيق التلميذ لأهدافه	قبلي	٣٠	١٥,٨٠	١,٧٥٦	٩٢,٤	٢٩	٠,٠١
	بعدي		٦٠,٨٧	١,٢٢٦			
الطموح المرتبط بتحمل المسئولية	قبلي	٣٠	٢٢,٩٤	١,٣٢١	٧٤,٢	٢٩	٠,٠١
	بعدي		٧٢,٥١	١,١٥٩			
الطموح المرتبط بالتجديد	قبلي	٣٠	٢٣,٩٧	١,٩٠٣	٧٣,١	٢٩	٠,٠١
	بعدي	٣٠	٦٥,٢٧	١,٢٩٢			
الدرجة الكلية	قبلي	٣٠	٧٢,٣٩	١٠,٢٠١	٧٩,٧٨	٢٩	٠,٠١
	بعدي		٢١٣,٨٧	٣,٤٢٨			

من الجدول السابق يتضح أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الطموح الأكاديمي لصالح التطبيق **البعدي**، حيث جاءت قيم "ت" تساوي (٢٣,٨، ٢٢,٢١، ٩٢,٤، ٧٤,٢، ٧٣,١، ٧٩,٧٨)، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ٠,٠١، وبذلك نقبل الفرض الخامس للبحث.

حساب حجم تأثير الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق في تنمية الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ عينة البحث:

لحساب تأثير الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق في تنمية الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، تم استخدام مربع إيتا " (η2)" ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٨) حجم تأثير تأثير الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق في تنمية الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

أبعاد الطموح الأكاديمي	قيمة (η2)	حجم التأثير
الطموح نحو المثابرة والتحصيل الدراسي	٠,٩١١	**كبير**
الطموح المرتبط بعلاقة التلميذ بالآخرين	٠,٩٤٢	**كبير**
الطموح المرتبط بإمكانية تحقيق التلميذ لأهدافه	٠,٨٩٣	**كبير**
الطموح المرتبط **بتحمل المسئولية**	٠,٩٣٠	**كبير**
الطموح المرتبط بالتجديد	٠,٩٩٧	**كبير**
الدرجة الكلية	٠,٩٧٥	**كبير**

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق في تنمية الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي كبير، حيث تراوحت قيم حجم التأثير من (٠,٨٩٣- ٠,٩٧٧).

وبذلك نقبل الفرض السادس من فروض البحث:" يحقق الدمج بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق تأثيراً كبيراً في تنمية الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي".

وترجع الباحثة هذه النتائج إلى الأمور التالية:

- الأدوار التي مارسها التلاميذ خلال الخطوات التي جمعت بين نموذجي نيدهام والتعلم الفائق حيث تحملوا مسئولية تعلمهم واستثمار معرفتهم السابقة عن الموضوعات المقدمة وربطها بالموضوعات السابقة والاستفادة منها وتوظيفها في وضع توقعات مستقبلية بشأنها، مما ساعد على تنمية الطموح الدراسي والمهني لديهم.

- التعاون بين تلاميذ المجموعة الواحدة في الفريق ساعد على تنمية جانب المثابرة ومواصلة مواقف التعلم ، كذلك زاد من دافع التعلم لديهم ، كما أن خبرات النجاح التي مروا بها أثناء تنفيذ المهام والأنشطة المطلوبة قد زاد من ثقتهم في قدراتهم مما حسن من مستوى الطموح المرتبط بتحقيق الفرد لأهدافه لديهم.
- المشاركة والنقاش بين التلاميذ في تناول القضية أو المفهوم الذي يتم دراسته ساهم في نقل تمركز التلميذ حول ذاته إلى تمركزه حول الآخرين ، مما كان له أثراً إيجابياً كبيراً في تنمية الطموح المرتبط بعلاقتهم بالأخرين.
- ساعدت ثقة التلاميذ بأنفسهم من خلال مهام التعلم الفردية على زيادة إيمانهم بإحراز النجاح والتميز وتحسين صورتهم أمام المعلم ، كل ذلك قد زاد من مستوى روح المثابرة لديهم، مما أدى في نهاية الأمر إلى تحسن مستوى الطموح الأكاديمي لديهم ورسم مشروع مستقبلي دراسي ومهني ناجح.

وبهذه النتيجة تتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (أبو شامة ، ٢٠١٢)، ودراسة (أبو العزم ،٢٠١٨)، ودراسة (صقر، ٢٠١٩)، والتي أكدت فاعلية مشاركة التلاميذ في الأنشطة بروح المثابرة وتحمل المسئولية والتفكير الإيجابي في القضايا المستقبلية في تنمية الطموح الأكاديمي لديهم.

كما تتفق مع نتائج دراسة (الجوعاني، ٢٠١١) التي أكدت فاعلية نماذج البنائية في تنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى التلاميذ.

كما تتفق مع دراسة (أبو ندى، ٢٠٢٢) التي أكدت أن مستوى الطموح الأكاديمي المرتفع ينتج عن مستوى تقدير عالي للذات وصورة إيجابية للتلميذ عن قدراته وإمكاناته وقدرته على مواجهة التحديات والصعاب.

التوصيات:

- تنظيم ندوات إرشادية لتلاميذ المرحلة الإعدادية لتوعيتهم بالطموح الأكاديمي وعلاقته بالتفكير المهني المستقبلي لديهم.
- توعية التلاميذ بواجباتهم الاجتماعية ، وأهمية تأدية هذه الواجبات على أكمل وجه من أجل الحصول على مستقبل أفضل وتحقيق جودة الحياة لديهم.
- تركيز المعلمين على زيادة دافعية التلاميذ وحماستهم للتعلم والطموح الأكاديمي لديهم، كذلك إتاحة الفرصة أمامهم لإحراز النجاحات التي تزيد من دافعيتهم للتعلم ومستوى طموحهم.
- الاهتمام بتنمية وعي الطلاب بجميع جوانبهم الشخصية (المعرفية، الوجدانية، السلوكية)، مما يزيد من تطلعاتهم وطموحاتهم نحو المستقبل.
- تطوير المناهج الدراسية لتضمينها أنشطة متنوعة تنمي التفكير المستقبلي لدى الطلاب.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمراحل الدراسية الأساسية لتدريبهم على التدريس بخطوات نموذج نيدهام والتعلم الفائق، مع توفر مصادر التعلم الكافية ، وإطلاعهم بشكل مستمر على مستجدات عملية التدريس.

البحوث المقترحة:

- برنامج مقترح في الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والتنظيم الذاتي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- استخدام نموذج نيدهام في تدريس الجغرافيا لتنمية الفهم العميق لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- استخدام نموذج نيدهام لتصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية بالمرحلة الإعدادية.
- فاعلية نموذج التعلم الفائق في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مختلفي أنماط التعلم.
- استخدام نموذج التعلم الفائق (FATA) لتنمية التفكير المنتج لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مقرر الدراسات الاجتماعية.
- الطموح الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الجغرافيا.
- فاعلية نماذج بنائية أخرى لتنمية التفكير المستقبلي والدافعية العقلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

المراجع

أولا- المراجع العربية:

أباظة، آمال عبد السميع (٢٠٠٤). *مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو العزم، حاتم عزمي (٢٠١٨). *استخدام مدونة تعليمية لوحدة إثرائية في مادة الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والذكاء البصري- المكاني لدى طلاب المرحلة الثانوية*، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.

أبو سعدة، نفوذ سعود (٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية بطولكرم، فلسطين.

أبو شامة ، محمد رشدي (٢٠١٢). فاعلية التدريس باستخدام التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الاستدلالي الحسي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم . *مجلة التربية العلمية*، ١٥ (٣)، ٩٠- ١٥٥.

ـــــــــــــــــــ (٢٠١٧). فاعلية نموذج نيدهام البنائي في تنمية التحصيل والتفكير التأملي وبعض أبعاد الحس العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة التربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٠(٥)، ٩٩- ١٥٦.

آل شعشاع، أريج علي (٢٠٢٢). مدى ممارسة معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير المستقبلي . *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، ٣ (١٢)، ديسمبر، ٥٥- ٧٢.

أبو صفية، لينا علي (٢٠١٩). *فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى حل المشكلات المستقبلية في تنمية التفكير المستقبلي لدى عينة من طالبات الصف العاشر بالزرقاء*، (رسالة دكتوراه منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.

أبو ندى، خالد محمود (٢٠٢٢). فاعلية الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي لدى طلبة الإعدادية في محافظة رفح من ذوي البيوت المهدومة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث بغزة، ٦ (٣٦)، أغسطس، ١٢٧- ١٤٥.

أبو موسى، إيمان حميد (٢٠١٧). *فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية توظف استراتيجية التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الأساسي*، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

إسماعيل، سماح محمد (٢٠١٤). برنامج قائم على أبعاد حوار الحضارات تنمية التفكير المستقبلي والوعي ببعض القضايا المعاصرة لدى الطلاب المعلمين بشعبة الفلسفة في كلية التربية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (٦٥)، ديسمبر، ٥٩- ١٣١.

أحمد، محمد نجيب (٢٠٠٣). *فاعلية برنامج مقترح قائم على أدوات الجيل الثالث للتعلم الإلكتروني في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل المعرفي وتنمية الوعي لمواجهة الكوارث البشرية والتفكير المستقبلي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية*، (رسالة دكتوراه منشورة)، كلية التربية، جامعة سوهاج.

برقي، ناصر علي (٢٠٠٥). *تطوير منهج التاريخ للمرحلة الثانوية في ضوء بعض المشكلات المستقبلية* ، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

بركات، زياد (٢٠١٠). علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات، جامعة القدس المفتوحة ، طولكرم، القدس.

البعلي، إبراهيم عبد العزيز (٢٠١٤). فعالية استخدام نموذج نيدهام البنائي في تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات عربية في التربة وعلم النفس*، ٣ (٤٧)، ١٣- ٣٦.

جابر، عبد الحميد جابر(٢٠٠٥). *التدريس والتعلم: الأسس النظرية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

جاد الله ، رمضان (٢٠١٣). *وحدة مطورة لتنمية الحس التاريخي والتفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري*، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة الأزهر.

جعفر، عماد صادق (٢٠٢١). معوقات تنمية التفكير المستقبلي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي التاريخ. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، جامعة كربلاء، (٦)، يوليو، ٧٣- ٨٨.

جليهم ، أحمد خضر (٢٠١٨). *فاعلية التدريس بأنموذج نيدهام البنائي في تحصيل مادة الأحياء والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الرابع العلمي*، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، الجامعة القادسية.

الجوعاني، مجبل حماد (٢٠١١). أثر استخدام دورة التعلم المعدلة على التحصيل ومستوى الطموح لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات. *مجلة جامعة ديالي* ، (٤٩)، ٣٥٧- ٤٠٩.

حافظ، ارتقاء يحيى، والجبوري، علي محمود (٢٠١٨). التفكير المستقبلي لدى طلاب الجامعة . *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية* ، جامعة بابل ، ٢٢ (٣)، أكتوبر، ٧١١- ٧٢٦.

حافظ، عماد حسين (٢٠٠٩). *أثر التفاعل بين أساليب عرض المحتوى ونمط الذكاء في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي* ، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان.

ـــــــ (٢٠١٥). *التفكير المستقبلي(المفهوم- المهارات- الاستراتيجيات)*. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٧). *اتجاهات حديثة في تعليم التفكير : استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة* . ط٢. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحسن، عمرو محمد (٢٠١٩). تطوير منهج الفيزياء في المرحلة الثانوية في ضوء المتغيرات المعاصرة لتنمية التفكير المستقبلي . مجلة *الجمعية المصرية للتربية العلمية*، (٢٢) ، ٤٧٦- ٥٢٣.

حسن، ماجدة سيد (٢٠١٤). *فاعلية برنامج مقترح في علم الاجتماع قائم على البنائية الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والمفاهيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية* ، (رسالة دكتوراه منشورة)، كلية التربية، جامعة بني سويف، متاحة على قاعدة بيانات دار المنظومة.

الخطيب، منى فيصل، المرسي، سماح فاروق (٢٠١٤). أثر استخدام نموذج الاستقصاء القائم على الجدل في تنمية مهارات التفكير العليا ومستوى الطموح لدى تلميذات الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم. *مجلة التربية العلمية*، ١٧(٤)، يوليو، ٧٣- ٢٠.

الخولي، منال علي (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي قائم على تحسين التفكير الإيجابي في مهارات اتخاذ القرار ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات الجامعة المتأخرات دراسياً. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، المملكة العربية السعودية، (٤٨)، ١٩٦- ٢٤٠.

الداهري، صالح حسن (٢٠٠١). العلاقة بين مستوى الطموح والتوافق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة العين. *المجلة العراقية للعلوم التربوية والنسية وعلم الاجتماع*، ١(١)، ١٠٣- ١٦٩.

الدرابكة، محمد مفضي (٢٠١٨). مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين – دراسة مقارنة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٨ (٢٣)، ٥٧- ٦٧.

ذكي، أحمد بدوي (٢٠٠٣). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. بيروت: مكتبة ليبمان للنشر والتوزيع.

الرباط ، بهيرة شفيق (٢٠١٧). فاعلية برنامج في الرياضيات قائم على أبعاد التنمية المستدامة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي وحقوق الإنسان لدى تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٠(١٠)، أكتوبر ، ١٩٠- ٢٣٨.

الرفاعي، تغريد حميد (٢٠٢٢). *مستوى الطموح لدى الطلبة في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظرهم*، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية الاساسية – جامعة الكويت.

الساعدي، سعاد أحمد (٢٠١٥). العلاقة بين الالتزام الأكاديمي والطموح المهني والأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية الآداب بجامعة البصرة*، العراق، ٣٢١- ٣٨٢.

سرور، محمود محمد (٢٠٢١). الطموح الأكاديمي وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر*، ١٩٢ (٤)، ١٢٣٣- ١٢٦٣.

السعدي، جميل سعيد (٢٠٠٨). *فعالية استخدام بعض الأنشطة الإثرائية قائمة على أساليب استشراف المستقبل في تدريس مادة التاريخ بالتعليم العام في سلطنة عمان في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب*، (رسالة دكتوراه منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

السيد ، فايزة أحمد (٢٠٢٠). أثر تدريس وحدة جغرافية بالمدونات لتنمية بعض مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الصم. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، ٣٦ (٦)، ١١٩- ١٤٠.

الشافعي، جيهان أحمد (٢٠١٤). فاعلية مقرر مقترح في العلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول المشكلات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٢٣)، ٣٢٤- ٣٩٥.

الشافعي، سهير (٢٠١٢). الضغوط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية . *مجلة كلية التربية، جامعة حلوان*، (٩٢)، ٣١٧- ٣٨٠.

شباكي، فاضل، حبيب، أمجد (٢٠٢١). مهارات التفكير المستقبلي لدى مدرس الاجتماعيات في المرحلة الإعدادية. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، ٤٦ (٤)، ٥٢٠- ٥٤٥.

آل شديد، عبد الله بن ضيف، والنذير، محمد بن عبد الله (٢٠١٧). فاعلية التدريس باستراتيجية الخرائط الذهنية القائمة على التعلم السريع وفق نموذج (HTTA) على التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة العلوم التربوية*، ٢ (١)، ٨٨- ١١٧.

ـــــــــــــ (٢٠٢٢). *التعلم الفائق*. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع.

شعشاع، أريج علي، والعجمي، لبنى حسين (٢٠٢٢). مدى ممارسة معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير المستقبلي. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، ٣ (١٢)، ٥٤- ٧٢.

الشمراني، سماح علي (٢٠١٩). توكيد الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، (٦٦)، مايو، ٤١٤- ٤٦١.

الصافوري ، إيمان عبد الحكيم؛ عمر، زيزي حسن (٢٠١٣). فعالية برنامج تدريسي مقترح لتنمية التفكير المستقبلي باستخدام استراتيجية التخيل من خلال مادة الاقتصاد المنزلي للمرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤(٣٣)، يناير، ٤٣- ٧٢.

صالح، أحلام إسماعيل (٢٠٢٢). *تطوير مناهج الأحياء في ضوء المستجدات البيولوجية وفاعليتها في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي ببعض القضايا البيوأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية بجمهورية العراق*، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنصورة.

صفي الدين، أحمد سيد (٢٠١٧). *فاعلية برنامج قائم على المدخل البيئي لتنمية الوعي بالأمن القومي وبعض مهارات التفكير المستقبلي من خلال تدريس التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*، (رسالة دكتوراه منشورة)، كلية التربية، جامعة بني سويف.

صقر، السيد أحمد (٢٠١٩). التفكير الإيجابي وعلاقته بالثقة بالنفس والطموح الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ*، ١٩ (١)، ٢٨٥- ٣١٢.

الطراونة ، أحمد عبد الله (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التفكير المستقبلي في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة مؤتة، ٤٧ (١)، ٤٧٦- ٤٩٠.

عبد العال، هبه محمود ؛ يحيى، زكريا صاوي (٢٠٢٠). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح وفاعليته في تنمية البراعة الهندسية ومستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢١ (١٥)، ٤١٠- ٤٤٨.

عبد العليم، سحر فتحي (٢٠١٦). *فاعلية استخدام برنامج قائم على التعليم الإلكتروني في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والمفاهيم الجغرافية المرتبطة بها لدى طلاب المرحلة الثانوية*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بني سويف.

عبد القادر، فرج (٢٠٠٩). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد القادر، محسن مصطفى (٢٠١٨). *مناهج تعليم استشراف المستقبل (مناهج العلوم نموذجاً)*. الجزائر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

عبد الله، هناء عبد الله (٢٠١٩). برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والاتجاه نحو المستقبل لدى طلاب الدراسات الاجتماعية والفلسفية في كلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*،(٤٥)، ٢٣٥- ٢١٠.

عبد الوارث، إيمان (٢٠١٦). استخدام مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية . *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٧٥).

العبيدي، عماد صادق (٢٠٢١). *مستوى مهارات التفكير المستقبلي وعلاقته بالتنور العلمي عند طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مدرسي التاريخ*، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة كربلاء، العراق.

عسكر، نجلاء؛ وغنيم، محمد؛ ونوير، مها (٢٠١٨). فاعلية نموذج التعلم التوليدي في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية التفكير المستقبلي لتلميذات المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، (١٩٨)، ٢٦٥- ٣٠٣.

العفون، ناديا؛ مكاون، حسين سالم (٢٠١٢). *تدريب معلم العلوم وفقاً للنظرية البنائية*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٠). *القياس والتقويم التربوي والنفسي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي ، أشرف عبد الرحمن (٢٠٠٤). *فعالية برنامج مقترح للطلاب المعلمين شعبة الجغرافيا بكلية التربية في اكتسابهم استراتيجيات التفكير المستقبلي وتنمية وعيهم نحو بعض القضايا المستقبلية*، (رسالة دكتوراه منشورة)، كلية التربية ، جامعة المنيا.

عمارة، إسلام عبد الحفيظ (٢٠٢٠). الإسهام النسبي لمستوى الطموح الأكاديمي وصورة الأستاذ الداعم كما يدركها الطلاب في التنبؤ بقلق الاختبار . *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٣٠ (١٠٧)، ٣٥- ٧٤.

عمارة، عصام عبد المهدي (٢٠٢١). *تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنصورة.

عماشة، نادية إبراهيم (٢٠٢٣). فاعلية استخدام نموذج التعلم الفائق FATA في تدريس العلوم لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، ١٠٩ (١)، مايو، ١١٠- ١٤٦.

العمودي ، هالة سعيد (٢٠١٩). درجة ممارسة معلمات الكيمياء لنموذج نيدهام البنائي وعلاقتها بالتفكير التأملي لديهن بمدينة مكة المكرمة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٥ (٧)، ١٥٩- ١٩٨.

العنزي، عبد الله عبد الهادي (٢٠١٦). أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٥ (٨)، ٩٧- ١٣٤.

العيسوي، عبد الحمن (٢٠٠١). *علم النفس في المجال التربوي*. الإسكندرية : دار المعرفة للنشر.

عيسى، رشا أحمد (٢٠١٨). برنامج مقترح قائم على القضايا البيئية ذات الصلة بها ومهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب شعبة البيولوجي بكلية التربية بدمياط. *مجلة التربية العلمية*، ٢١(٧)، يوليو، ١-٤٦.

عيسى، ماجد محمد، وعبد الرحمن، محمد خليفة (٢٠٢٣). فاعلية التدريس الاستراتيجي في تنمية القيم البيئية والتفكير المستقبلي لدى طالبات الخدمة الاجتماعية، *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، (١٠٩)، ج١، مايو، ٣٠٣- ٣٤١.

غريب، ولاء أحمد (٢٠١٧). وحدة مقترحة في ضوء علم الاجتماع الآلي لتنمية التفكير المستقبلي والاتجاه نحو مادة علم الاجتماع لدى طلبة المرحلة الثانوية . *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (٨٨)، ١٢٢- ١٨٩.

القطامي، يوسف؛ أبو نعيم، منى (٢٠١٦). *تحقيق الذات والقيادة المستقبلية بين النظرية والتطبيق*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

قطيط، غسان يوسف (٢٠٠٨). *استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الكعبي، كاظم محسن (٢٠٢٢). الدافعية العقلية وعلاقتها بمهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية*، (٩٨)، ١٢٢- ١٦٣.

الكندري، عبد الله عبد الرحمن (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح لتنمية التعلم السريع لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي بدولة الكويت، دراسة ميدانية تجريبية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١٥٥)، ١٤٣- ١٧٩.

كورنيش، إدوارد (٢٠٠٧). *الاستشراف: مناهج استشراف المستقبل* . ترجمة: حسن الشريف. بيروت: الدار العربية للعلوم.

مايرر، دايف (٢٠١٢). *التعلم السريع*. ترجمة: محمد بدرة. الإمارات العربية المتحدة: دار إيلاف ترين للنشر.

محمد ، إيمان جمال (٢٠١٩). تطوير منهج الجغرافيا في ضوء بعض تحديات القرن الحادي والعشرين لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٠ (١١٩)، ١٢٢- ١٩٨.

محمد، رانيا محمد (٢٠١٩). فاعلية استخدام استراتيجية " REACT " في تنمية مهارات التفكير المستقبلي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٠(١١٩)، يوليو، ٨١- ١٢٨.

محمد، فارعة حسن (٢٠٠٧). *الدراسات الاجتماعية: ماهيتها وأهدافها*، الوحدة الأولى ، بيروت.

مرزوق، عبد المجيد عواد (٢٠١٢). *الأمن النفسي وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة، دراسة مقارنة بين أبناء الشهداء وأقرانهم العاديين في محافظات غزة*، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية بالأزهر ، جامعة غزة.

محمود، إيمان حامد (٢٠١٨). *فاعلية مدخل ستيم " STEM" في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والاتجاه نحو التكامل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

محمود، كريمة عبد اللاه (٢٠٢٠). استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس العلوم لتنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، (٧٦)، أغسطس، ١٠٤٨- ١١٢٥.

مخيمر، هشام بن محمد، والوذينالي، محمد معيض (٢٠١٨). قلق المستقبل المهني وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية والدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى. *مجلة المعرفة والقراءة* ، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٢٠١)، ١٥- ٣٩.

المشيخي، غالب محمد علي(٢٠١٩). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف*، (أطروحة دكتوراه منشورة)، جامعة أم القرى: مكة المكرمة، السعودية.

معوض، محمد عبد التواب، وعبد العظيم، سيد (٢٠٠٥). مقياس مستوى الطموح. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٦) مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط٤. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. ص ٣٧٠.

منصور، إيناس محمد (٢٠٢١). حب الحياة وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة الطائف في المملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٢٢ (٥)، ١٠٩- ١٣١.

موسى، رجاء محمد (٢٠٢٢). أثر وحدة دراسية مطورة قائمة على الموديولات التعليمية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في الدراسات الجغرافية لدى طالبات الصف الحادي عشر. *مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية*، ٦(١)، يناير، ١٥٦- ١٨١.

الناظور، رشا (٢٠٠٨). *مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات عند طلاب الصف الثالث الثانوي العام* ، (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة دمشق، سوريا.

همام، عبد الحفيظ (٢٠١٤). *المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة واستشراف المستقبل*. القاهرة: عالم الكتب للنشر.

وولفولك، أنيتا (٢٠١٠). *علم النفس التربوي*. ترجمة: صلاح الدين محمود علام. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

ثانيا- المراجع الأجنبية:

Abu Zayed, Ahmed Abdullah (2019). A study of the level of ambitionand its relationship to the innovative capabilities of secondary school students in Sudan and Palestine, Master's Thesis, Collegeof Education, Sudan University of Science and Technology.

Al-Halabi, Hanan Khalil (2000). The level of ambition and its role in marital relations. A field study in the city of Damascus. Master's thesis, Damascus University.

AlshebamiA. S.& AlamriM. M. (2020). The Role of Emotional Intelligence in Enhancing the Ambition Level of the Students Mediating Role of Students' Commitment to University.J. Talent Dev. Excell12,2275- 2287.

Ayob, A. (2012). Needham's Theory in Computer-Based Learning. Paper Presented at The 2nd International Conference on Social Science and Humanity, IPEDR, 31, pp.26-29.

Bibi, Z., Khan, I. U., Khan, M., Begum, S., & Ruqia, B. (2021). Comparative Study Of Teaching Chemistry Through Super- Learning Techniques And Traditional Methods In District Lakki Marwat.Elementary Education Online 19 (4), 4998-4998.

Ferrer, M. E. Á., Silva, W. F., Redondo, R. P., Cárdenas, M. J., & Borré, D A. F. (2018). Super Learning as a Strategy to Improve of TeachingPractice in Higher Education Institutions in Engineering. Indian Journal of Science and Technology 11, 9.

Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *Journal of Experimental Education, 75*(1), 5-29.

Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N. C., & Haag, L. (2007). Academic emotions from a social cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology, 76*(2), 289-308.

Hashim, M. & Kasbolah, M. (2012). Application of Needham's Five Phase Constructivist Model in (Civil, Electrical and Mechanical) Engineering Subject at Technical, Secondary School. Journal of Education and Learning.1(1).117-128

Herdian,(2019).Superite Learning Model.https://herdy07.wordpress.com/2009/04/29/model pembelajaran superitem.htm (accessed 28 March 2019).

Ikawati, H. D., Majid, I. A., & Anwar, Z. (2019). Effectiveness Of The Superitem Learning Model On Students Learning Achievements. International Journal For Educational And Vocational Studies, 1(3), 184-188.

Jones ,Alister & Buntting,Cathy et. Al (2012).Developing Students, Futures Thinking in Science Education, Research in Since Education,42:687-708.

Klopp, Souad Said (2010). Academic compatibility and its relationship to the level of academic ambition and social responsibility among secondary school students. Master's Thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University – Gaza.

Luo, W., Lee, K., Ng, P. T., and Ong, J. X. W. (2014). Incremental beliefs of ability, achievement emotions and learning of Singapore students. *Educ. Psychol.* 34,619–634.

Maisa, Fatima, and Maisa, Fadila (2014) Satisfaction with the specialization and its relationship to the level of ambition of the university student, Master's thesis in Education Sciences, Counseling

and Guidance, Faculty of Social Sciences and Humanities, El-Wadi University.

Meier,D .(2010). The Accelerated Learning Handbook: A Creative Guide To Designing And Delivering Faster, More Effective Training Programs. Educational Research and Reviews5(2), 86-89.

Mohammad, S. (2012). The Instructional Material Blended with Needham Five Phases Strategy in Teaching Visual Art Education. Educational Technology Letters.2(1), 7-14.

Nair, S. & Muthiah, M. (2005). The Use of Needham's Five Phase

Constructivism Model in Learning History. Journal of Educators and

Education, 20, 21-41.

Orbanic,N. ,Dimec,D.,Cencic,M.(2016): The Effectiveness of a

constructivist teaching model on students understanding of photosynthesis, Journal of Baltic Science Education, 15(5),575-587.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*(4), 315-341.

Sonja ،G.(2017). The relationship between the career aspirations and academic achievement of Grade12 learners in the Khomas region of Namibia. Published MA thesis. THE University of Namibia. Namibia.

Suyatno. (2009). Exploring Innovative Learning. Surabaya: Masmedia

Buana Pustaka

Vidergor, H., Givon, M., & Mendel, E. (2019).Promoting future thinking in elementary and middle school applying the Multidimensional Curriculum Model Thinking Skills and Creativity , 31, 19-30.

Wanga, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. Learning and Instruction, 28, 12-23