

أثر أنموذج فينك (Fink) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية وتنمية التفكير المستقبلي لديهن

م. د. إيمان عبد الجبار أحمد

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / جامعة سامراء / كلية التربية للعلوم الانسانية

The Effect of the Fink Model on the Achievement of Second Intermediate Grade Female Students in the Holy Qur'an and Islamic Education and the Development of Their Future Thinking

مستخلص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر استخدام أنموذج فينك (Fink) في تنمية التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. ولتحقيق ذلك، اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي قائم على مجموعتين متكافئتين. تكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة من ثانوية سامراء للبنات التابعة لمديرية تربية صلاح الدين، تم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية (٣٠) طالبة دُرست باستخدام أنموذج فينك، وضابطة (٣٠) طالبة دُرست بالطريقة التقليدية. استخدمت الباحثة أداتين هما مقياس التفكير المستقبلي واختبار تحصيلي في التربية الإسلامية مكوّن من (٢٠) فقرة، وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعتين في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في كل من التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي، فضلاً عن وجود فروق دالة بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية. وتؤكد النتائج فاعلية أنموذج فينك في تحقيق تعلم عميق وتنمية التفكير المستقبلي. الكلمات المفتاحية: أنموذج فينك، التفكير المستقبلي، التحصيل الدراسي، التربية الإسلامية، الثاني متوسط.

Abstract:

This study aimed to identify the effect of using the Fink model on the achievement of second intermediate grade female students in the subject of the Holy Qur'an and Islamic Education, as well as on developing their future thinking. The study adopted a quasi-experimental design with two equivalent groups: an experimental group and a control group. The sample consisted of (60) female students from a Secondary school for girls in Samarra, Salah al-Din Governorate, distributed equally between the two groups. The experimental group was taught using the Fink model, while the control group was taught using the traditional method. The research tools included a future thinking scale and an achievement test consisting of (20) multiple-choice items. The results showed statistically significant differences at the level (0.05) in favor of the experimental group in both future thinking and academic achievement. This indicates the effectiveness of the Fink model in enhancing deep learning and improving students' ability to anticipate and plan for the future.

Keywords: Fink Model, Academic Achievement, Future Thinking, Islamic Education, Second Intermediate Students.

أولاً مشكلة البحث:

شهدت دراسات المستقبل تطوراً ملحوظاً، حيث أصبحت تهدف إلى تنمية القدرة على استشراف المستقبل والتفكير فيه بصورة منظمة، بما يسهم في إعداد الأفراد لاتخاذ قرارات واعية في ضوء فهم العلاقة بين الماضي والحاضر والاحتمالات المستقبلية (Slaughter, 1996) وفي ظل متطلبات التعليم في القرن الحادي والعشرين، برزت أهمية تنمية مهارات التفكير العليا، ومنها التفكير المستقبلي، إلى جانب تحسين التحصيل الدراسي، حيث أكدت الدراسات فاعلية استراتيجيات التدريس الحديثة في تحقيق هذه الأهداف (Suhendar et al., 2025). كما تتميز التربية الإسلامية بدورها في بناء شخصية متكاملة تربط بين المعرفة والقيم والسلوك، مما يجعلها مجالاً مناسباً لتنمية التحصيل والتفكير لدى الطلبة (شوق، ٢٠٠٩، ص

(١٠١). ومع ذلك، فإن تحقيق هذه الأهداف يتطلب توظيف نماذج تدريسية حديثة تساهم في تفعيل دور المتعلم داخل الموقف التعليمي (كماش، ٢٠١٨، ص ١٧) وفي هذا الإطار، يُعد أنموذج فينك (Fink, 2003) من النماذج الحديثة التي تركز على تحقيق التعلم ذي المعنى من خلال التكامل بين المعرفة والتطبيق، الأمر الذي يمكن أن يساهم في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى المتعلمين، خاصة في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية (Jones & St. Hilaire, 2012). تتحدد مشكلة البحث الحالي في ملاحظة وجود ضعف لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في كل من التفكير المستقبلي واستيعاب المفاهيم في مادة التربية الإسلامية، إذ يلاحظ أن التدريس ما يزال يعتمد بدرجة كبيرة على الأساليب التقليدية التي تركز على الحفظ والاستظهار، مما يحد من قدرة الطالبات على الربط بين المعرفة والحياة الواقعية، ويضعف مهاراتهن في استشراف المستقبل والتخطيط له. وفي ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم، أصبح من الضروري تنمية أنماط تفكير متقدمة لدى الطلبة، وعلى رأسها التفكير المستقبلي، إلى جانب رفع مستوى التحصيل الدراسي بطريقة تقوم على الفهم العميق لا التلقين. كما تشير نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود قصور في مستوى التفكير المستقبلي لدى الطلبة، فضلاً عن الحاجة إلى توظيف نماذج تدريس حديثة تساهم في تحسين نواتج التعلم. وانطلاقاً من ذلك، برزت الحاجة إلى اعتماد نماذج تعليمية حديثة، مثل أنموذج فينك، لما يتضمنه من أبعاد تركز على التعلم المتكامل والنشط، الأمر الذي دفع الباحثة إلى طرح التساؤل الآتي: ما أثر أنموذج (فينك) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية وتنمية التفكير المستقبلي لديهن ؟

ثانياً أهمية البحث:

يرى Alvin Toffler أن التسارع الكبير في التغيرات المعاصرة يمثل تحدياً حقيقياً لقدرة الإنسان على التكيف، حيث تنشأ "صدمة المستقبل" نتيجة الفجوة بين سرعة التغير وإمكانات الاستجابة البشرية، مما يجعل تنمية مهارات التفكير المستقبلي، القائمة على التخيل والتحليل واتخاذ القرار، ضرورة لمواجهة تحديات العصر (Toffler, 1970, p. 198) وفي السياق التربوي، تقوم العملية التعليمية على الخبرة بوصفها أساساً لنمو الفرد، من خلال تفاعله المستمر مع بيئته وربط خبراته السابقة باللاحقة، بما يساهم في بناء معارفه وقيمه وتطوير سلوكه بصورة متكاملة (الحاج، ٢٠١٣: ١٢١). وتتسم التربية الإسلامية مع هذا التوجه، إذ تهدف إلى بناء شخصية متوازنة من خلال غرس القيم الدينية والمعرفية التي تساعد المتعلم على فهم الحياة والتفاعل الإيجابي مع مجتمعه (النسور، ٢٠٢١: ١٢) كما تؤكد دراسات المستقبل أهميتها المتزايدة رغم التحديات التي تواجهها، الأمر الذي يستدعي تطويرها وتوظيفها في المجالات التربوية لمواكبة التغيرات المتسارعة (Slaughter, 1996, p. 799) وفي ضوء التحولات الحديثة في التعليم، يبرز أنموذج فينك (Fink, 2003) بوصفه إطاراً يسعى إلى تحقيق تعلم عميق من خلال التركيز على تفاعل المتعلم وبناء المعرفة بشكل متكامل، بدلاً من الاكتفاء بنقل المعلومات. كما تشير الدراسات إلى أن تنمية التفكير لدى الطلبة ترتبط بالأساليب المعرفية وبيئة التعلم، لما لها من أثر مباشر في مستوى التحصيل الدراسي (Chuang, Yeh, & Lin, 2021, p. 30).

الأهمية العلمية:

- يساهم البحث في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بأنموذج فينك بوصفه من النماذج الحديثة في تصميم التعلم ذي المعنى.
- يقدم إطاراً نظرياً يربط بين أنموذج فينك وتنمية التفكير المستقبلي بوصفه من مهارات القرن الحادي والعشرين.
- يسلط الضوء على أهمية توظيف النماذج التدريسية الحديثة في مادة التربية الإسلامية، مما يضيف بعداً علمياً جديداً في هذا المجال.
- يعالج نقصاً في الدراسات التي تناولت التفكير المستقبلي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في البيئة التعليمية المحلية.
- يقدم أدوات علمية (مقياس التفكير المستقبلي واختبار التحصيل) يمكن الاستفادة منها في بحوث لاحقة.

الأهمية العملية:

- يوفر دليلاً تطبيقياً للمعلمين حول كيفية استخدام أنموذج فينك في تدريس التربية الإسلامية.
 - يساعد في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات من خلال اعتماد استراتيجيات تدريس حديثة.
 - يساهم في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة بما ينسجم مع متطلبات العصر.
 - يدعم توجهات تطوير المناهج الدراسية نحو التعلم النشط والتعلم ذي المعنى.
 - يفيد المشرفين التربويين في توجيه المعلمين نحو استخدام نماذج تدريسية أكثر فاعلية.
- وانطلاقاً من ذلك، تتجلى أهمية توظيف أنموذج فينك في تدريس مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية، لما له من دور متوقع في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، بما يتوافق مع متطلبات العصر.

ثالثاً: هدف البحث

أثر نموذج (فينك) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية وتنمية التفكير المستقبلي لديهن.
رابعاً: فرضيات البحث :

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التفكير المستقبلي بعد تطبيق التدريس وفق أنموذج فينك.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التفكير المستقبلي قبل وبعد تطبيق التدريس وفق أنموذج فينك.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التحصيل في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية بعد تطبيق التدريس وفق نموذج فينك.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التحصيل في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية بعد تطبيق التدريس وفق نموذج فينك.

خامساً: حدود البحث

١. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٥-٢٠٢٦.
٢. الحدود المكانية: ثانوية سامراء للبنات الحكومية التابعة لمديرية تربية صلاح الدين / قضاء سامراء.
٣. الحدود البشرية: طالبات الصف الثاني المتوسط.
٤. الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على الكشف عن أثر أنموذج فينك في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية وتنمية التفكير المستقبلي لديهن.

سادساً: تحديد المصطلحات :

أولاً: التفكير المستقبلي:

عرفه (Suhendar et al., 2025) بأنه مجموعة من المهارات المعرفية التي تمكن الفرد من فهم المستقبل والتخطيط له والاستعداد لمواجهة تحدياته، من خلال تحليل الاتجاهات المستقبلية، وبناء السيناريوهات، وفهم حالة عدم اليقين، وتقييم النتائج المتوقعة للقرارات في ضوء المتغيرات المختلفة (Suhendar et al., 2025, p21) التعريف الإجرائي: يُقصد بالتفكير المستقبلي في هذه الدراسة الدرجة التي تحصل عليها طالبات الصف الثاني المتوسط في مقياس التفكير المستقبلي المستخدم في البحث.

ثانياً: أنموذج فينك:

أنموذج فينك هو نموذج تعليمي لتصميم الخبرات التعليمية، طوره (Fink, 2003)، يهدف إلى تحقيق تعلم عميق وذو معنى من خلال تكامل عناصر التعلم والتركيز على تفاعل المتعلم مع المحتوى التعليمي (Fink, 2003, p12).
التعريف الإجرائي: يُقصد بأنموذج فينك في هذه الدراسة مجموعة الإجراءات التدريسية التي تعتمدها الباحثة في تدريس مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية لطالبات الصف الثاني المتوسط وفق مراحل وأبعاد النموذج.

ثالثاً: التحصيل الدراسي:

عرفه (الفاخري، ٢٠١٨) يُعرف التحصيل الدراسي بأنه مستوى الإنجاز والتقدم الذي يحققه الطالب في المواد الدراسية، والذي يعكس مدى استيعابه للمعارف والمهارات المتضمنة في المناهج الدراسية (الفاخري، ٢٠١٨، ص ٨).
التعريف الإجرائي: يُقصد بالتحصيل الدراسي في هذه الدراسة الدرجة التي تحصل عليها طالبات الصف الثاني المتوسط في الاختبار التحصيلي المعد لمادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية.

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

خلفية نظرية:

انموذج فينك:

يُعد أنموذج فينك من النماذج الحديثة التي تهدف إلى تطوير العملية التعليمية من خلال الانتقال من التعليم القائم على المحتوى إلى التعلم المتمركز حول المتعلم، حيث قدّم L. Dee Fink رؤية متكاملة لتحسين ممارسات التدريس، تقوم على ثلاثة محاور رئيسية هي: التعلم المهم، وتصميم المقررات بشكل متكامل، وتوفير دعم منظم للعملية التعليمية، بما يساهم في بناء خبرات تعلم عميقة وفعّالة (Stephenson, 2004, p.3). ويرتكز النموذج على فكرة التصميم المتكامل للتعلم، الذي يجمع بين ثلاثة مكونات أساسية هي: أهداف التعلم، وأنشطة التعلم، والتغذية الراجعة، بحيث يتم التخطيط لها بصورة مترابطة لتحقيق تعلم ذي معنى. كما يمر تصميم المقرر وفق هذا النموذج بثلاث مراحل رئيسية، تشمل بناء المكونات الأساسية، وتنظيمها في إطار متكامل، ثم التأكد من تحقيق جميع متطلبات العملية التعليمية بصورة متسقة (Fink, 2003). ويحدد أنموذج فينك ستة مجالات رئيسية للتعلم تساهم في تحقيق التعلم العميق، وهي: المعرفة الأساسية التي تتعلق باكتساب المعلومات، والتطبيق الذي يركز على تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات، والتكامل الذي يعنى بربط المفاهيم والأفكار، والبعد الإنساني الذي يطور فهم المتعلم لذاته وعلاقاته، والرعاية (القيم والاهتمامات) التي تعزز الجوانب الوجدانية، وأخيراً تعلم كيفية التعلم الذي يركز على تنمية التعلم المستمر مدى الحياة (Jones & St. Hilaire, 2012, p.35) وبذلك، يوفر أنموذج فينك إطاراً متكاملًا لتصميم خبرات تعليمية تساهم في تعزيز مشاركة المتعلمين، وربط المعرفة بالتطبيق، وتحقيق تعلم عميق ومستدام، الأمر الذي يجعله مناسباً لتدريس المواد التي تتطلب فهماً متكاملًا، مثل مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية.

التفكير المستقبلي:

يُعد التفكير المستقبلي من المفاهيم الحديثة التي حظيت باهتمام متزايد في ميدان التربية، نظراً لارتباطه بقدرة الفرد على استشراف المستقبل والتخطيط له واتخاذ القرارات المناسبة في ضوء معطيات الحاضر. ويُنظر إليه بوصفه مجموعة من المهارات المعرفية التي تمكن المتعلم من تحليل الاتجاهات المستقبلية، وبناء سيناريوهات محتملة، وفهم حالة عدم اليقين والمخاطر، بما يساهم في التكيف مع التغيرات المتسارعة في مختلف مجالات الحياة (Lloyd & Haraldsdottir, 2021) وتتجلى أهمية التفكير المستقبلي في كونه يزود الطلبة بالقدرة على التعامل مع التحديات المعاصرة، من خلال تطوير حلول قائمة على الأدلة، واستكشاف النتائج المحتملة للقرارات المستقبلية، خاصة في ظل التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة والقضايا العالمية مثل الاستدامة وتغير المناخ (Suhendar et al., 2025) كما يتأثر التفكير المستقبلي بعدة عوامل تساهم في تنميته، من أبرزها العمر والنضج، حيث تزداد قدرة الفرد على إدراك المستقبل مع التقدم في العمر، إضافة إلى دور البيئة الأسرية والتعليمية في دعم هذا النوع من التفكير. ويساهم التعليم بدور محوري في تنمية مهارات التخطيط والتحليل، إلى جانب أهمية الخبرة والضبط الذاتي في تعزيز القدرة على التكيف، فضلاً عن دور التفكير الإيجابي والخبرات السابقة في تشكيل التصورات المستقبلية للفرد (شمخي، ٢٠٢٣: ١٠٥) وقد سعت دراسات المستقبل إلى تفسير هذا النوع من التفكير من خلال عدة أطر نظرية، حيث يرى Alvin Toffler أن تسارع التغير في العالم المعاصر يؤدي إلى ما يُعرف بـ"صدمة المستقبل"، وهي حالة من عدم التكيف نتيجة الفجوة بين سرعة التغير وقدرة الإنسان على استيعابه، مما يستدعي تنمية مهارات التفكير المستقبلي لمواجهة هذه التحديات (Toffler, 1970). كما يؤكد Richard Slaughter أن التفكير المستقبلي يمثل جزءاً من دراسات المستقبل التي تهدف إلى تحليل البدائل الممكنة وبناء وعي مستقبلي يساعد الأفراد على اتخاذ قرارات أكثر فاعلية في ظل التغيرات المتسارعة (Slaughter, 1996). في حين يطرح Riel Miller مفهوم "التنور بالمستقبل"، الذي ينظر إلى المستقبل بوصفه أداة لفهم الحاضر وبناء تصورات متعددة تساهم في اتخاذ قرارات واعية (Miller, 2018).

التحصيل الدراسي:

يُعد التحصيل الدراسي مؤشراً أساسياً على مدى فاعلية العملية التعليمية، إذ يعكس مستوى ما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات نتيجة لتفاعل جهود كل من المعلم والمتعلم داخل الموقف التعليمي. ولا يقتصر التحصيل الدراسي على الحصول على درجات مرتفعة، بل يشمل مدى قدرة المتعلم على الاستفادة من الخبرات التعليمية وتوظيفها بصورة إيجابية في مواقف مختلفة. كما يُعد التحصيل الدراسي من الحاجات الشخصية التي تساهم في تحقيق النجاح والتفوق، وتعزز تقبل الفرد لذاته، مما يؤدي إلى تحقيق التوافق النفسي. ويرتبط التحصيل بعملية التعلم التي تتضمن التغيرات التي تطرأ على أداء الفرد نتيجة الممارسة والتدريب، بما يشمل مختلف الجوانب المعرفية والمهارية التي يكتسبها المتعلم (أحمد، ٢٠١٠، ص ٩٥) ويتأثر التحصيل الدراسي بعدة عوامل، من أهمها العوامل الذاتية، مثل القدرات العقلية التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى التحصيل، إذ يُعد نشاطاً عقلياً يعتمد على قدرات المتعلم الذهنية. كما تلعب الدافعية دوراً مهماً في رفع مستوى الأداء، حيث يساهم ارتفاعها في تحسين التحصيل، في حين يؤدي انخفاضها إلى ضعف الإنجاز. أما العوامل الخارجية، فتشمل دور المعلم من حيث أسلوبه التدريسي وخبرته في اختيار النماذج والاستراتيجيات

المناسبة، الأمر الذي ينعكس بشكل مباشر على مستوى تحصيل الطلبة. كما تؤدي الأسرة دوراً مهماً في توفير بيئة تعليمية داعمة، إذ يسهم الاستقرار الأسري في تعزيز التحصيل، بينما تؤثر الضغوط والمشكلات الحياتية سلباً في أداء المتعلم (فواز، ٢٠٢٤، ص). وبناءً على ذلك، فإن التحصيل الدراسي يُعد نتاجاً لتفاعل مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية، مما يستدعي توظيف نماذج تدريسية حديثة تسهم في تحسينه، مثل أنموذج فينك، الذي يركز على تحقيق تعلم عميق قائم على التفاعل والفهم.

دراسات سابقة:

دراسة فواز (٢٠٢٤) أنموذج فينك وأثره في تحصيل مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام أنموذج فينك في تحصيل مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي باستخدام تصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة) مع اختبار بعدي. تكوّن مجتمع البحث من طالبات المدارس الإعدادية والثانوية الحكومية النهارية للبنات في مديرية تربية محافظة كربلاء، وتم إعداد اختبار تحصيلي مكون من (٤٠) فقرة توزعت بين أسئلة موضوعية ومقالية، بعد التحقق من صدقه وثباته. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج فينك. دراسة شمخي وزاير (٢٠٢٣) التفكير المستقبلي عند طلبة أقسام اللغة العربية. هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير المستقبلي لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي. اعتمد الباحثان المنهج الوصفي، وبلغت عينة البحث (٧٣) طالباً وطالبة من المرحلة الأولى في كلية التربية ابن رشد بجامعة بغداد. قام الباحثان بإعداد مقياس للتفكير المستقبلي مكون من (٣٠) فقرة بعد التحقق من خصائصه السيكمترية. وأظهرت النتائج ضعف مستوى التفكير المستقبلي لدى أفراد العينة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس. دراسة فائق (٢٠٢٢) التفكير المستقبلي لدى طلبة الجامعة. هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير المستقبلي لدى طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة البحث من (١٠٠) طالب وطالبة من كلية المقداد في جامعة ديالى. قامت الباحثة ببناء مقياس للتفكير المستقبلي بالاعتماد على نظرية تورانس، حيث بلغ عدد فقراته (٣١) فقرة بعد التحقق من صدقه وثباته. وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير المستقبلي لدى الطلبة كان متوسطاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

رابعاً: دراسة (Suhendar et al. 2025)

هدفت هذه الدراسة إلى استعراض الاستراتيجيات التدريسية الفاعلة في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ظل التغيرات المتسارعة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب المراجعة المنهجية للأدبيات، حيث تم تحليل (٢٨) دراسة مختارة من أصل (٢١٣) دراسة. وأظهرت النتائج فاعلية عدد من الاستراتيجيات التعليمية، مثل التعلم القائم على الخبرة، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتنمية مهارات الاستشراف الإيجابي. كما كشفت عن وجود تحديات تعيق تنمية التفكير المستقبلي، منها ضعف الإمكانيات التكنولوجية وقلة الدعم التربوي. وأوصت بضرورة دمج مهارات التفكير المستقبلي في المناهج الدراسية وتدريب المعلمين على استراتيجيات حديثة. دراسة (Stephenson 2004) مراجعة كتاب "Creating Significant Learning Experiences" لـ L. Dee Fink، والذي تناول تطوير التعليم الجامعي من خلال تصميم تعلم ذي معنى. اعتمدت الدراسة أسلوب المراجعة التحليلية، حيث عرضت الأفكار الرئيسة التي قدمها فينك، مركزة على أهمية الانتقال من التعليم القائم على المحتوى إلى التعلم المتمركز حول الطالب. وقد أوضحت المراجعة أن التعلم ذي المعنى يتكون من ستة أبعاد مترابطة هي: المعرفة الأساسية، والتطبيق، والتكامل، والبعد الإنساني، والاهتمام، وتعلم كيفية التعلم. كما بيّنت أن فينك قدم نموذجاً متكافئاً لتصميم المقررات يعتمد على ثلاثة مكونات رئيسة هي: الأهداف التعليمية، والأنشطة التعليمية، والتغذية الراجعة، ضمن عملية تصميم تمر بثلاث مراحل واثنتي عشرة خطوة. وأكدت المراجعة أن هذا النموذج يمثل تحولاً نوعياً عن النماذج التقليدية، ويسهم في تحقيق تعلم عميق من خلال توظيف التعلم النشط الذي يدمج بين المعرفة والخبرة والتأمل.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أنها تنوعت من حيث الأهداف، إذ ركزت بعض الدراسات على الكشف عن أثر النماذج التدريسية الحديثة في التحصيل الدراسي، في حين هدفت دراسات أخرى إلى التعرف على مستوى التفكير المستقبلي لدى الطلبة والعوامل المرتبطة به، إضافة إلى دراسات تناولت الأطر النظرية والاستراتيجيات التعليمية المرتبطة بتنمية هذا النوع من التفكير. كما اختلفت استخدام بعض الدراسات المنهج التجريبي، بينما اعتمدت

أخرى المنهج الوصفي أو التحليلي، بما يتناسب مع طبيعة أهدافها فقد أظهرت الدراسات التي تناولت النماذج التدريسية فاعليتها في تحسين التحصيل الدراسي، في حين كشفت الدراسات الوصفية عن وجود مستويات متوسطة أو منخفضة من التفكير المستقبلي لدى الطلبة. وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اهتمامها بتطوير نواتج التعلم، لكنها تختلف عنها في دمجها بين متغيري التحصيل الدراسي والتفكير المستقبلي في إطار أنموذج فينك، وكذلك في الفئة المستهدفة والمادة الدراسية. ويمكن الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وتحديد المنهج المناسب، وصياغة الفرضيات، واختيار الأدوات البحثية الملائمة.

الفصل الثالث المنهجية وإجراءات البحث

أولاً منهج البحث :

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، لكونه الأنسب للكشف عن أثر المتغير المستقل في المتغيرات التابعة من خلال ضبط العوامل المؤثرة، واستخدام إجراءات منظمة تسهم في الوصول إلى نتائج علمية دقيقة وموضوعية (داود وأنور، ١٩٩٠، ص ٢٤٧).

التصميم التجريبي:

انسجماً مع طبيعة البحث الحالي وأهدافه، تم اعتماد التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة. إذ دُرست المجموعة التجريبية مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية باستخدام أنموذج (فينك)، في حين دُرست المجموعة الضابطة المادة نفسها بالطريقة التقليدية المتبعة. ويهدف هذا التصميم إلى الكشف عن أثر أنموذج (فينك) في التحصيل الدراسي وتنمية التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، من خلال مقارنة نتائج المجموعتين في الاختبارات البعدية. جدول رقم (١) التصميم التجريبي

المجموعة	العينة	المتغير المستقل	الاختبار
التجريبية	٣٠	انموذج فينك	اختبار التحصيل الدراسي
الضابطة	٣٠	الطريقة التقليدية	مقياس التفكير المستقبلي

ثانياً: مجتمع البحث وعينة:

مجتمع البحث:

يتكوّن مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة الحكومية التابعة لمديرية تربية صلاح الدين/مركز قضاء سامراء للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦)، واللاتي يدرسن مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية.

عينة البحث: قسمت العينة على قسمين:

أ. عينة المدرسة: اختيرت عينة البحث قصدياً من إحدى المدارس المتوسطة للبنات التابعة للمديرية نفسها، تم اختيار ثانوية سامراء للبنات وذلك لتوفر الظروف المناسبة لتطبيق التجربة، من حيث تعاون الإدارة المدرسية وتوفير بيئة صفية ملائمة.

ب. عينة الطالبات: قامت الباحثة بزيارة متوسطة سامراء للبنات، وتبين أن المدرسة تضم عدة شعب للصف الثاني المتوسط، وبعد تحديد الشعب الدراسية تم اختيار شعبتين بطريقة السحب العشوائي البسيط لتمثيل مجموعتي البحث.

بلغت عينة البحث (٦٠) طالبة، وجرى توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية تضم (٣٠) طالبة، ومجموعة ضابطة تضم (٣٠) طالبة. وقد دُرست المجموعة التجريبية باستخدام أنموذج فينك، بينما دُرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية خلال الفصل الدراسي

الأول من العام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦). جدول (٢) يبين توزيع افراد عينة البحث حسب الشعب

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	٣٢	٢	٣٠
الضابطة	ب	٣١	١	٣٠
المجموع		٦٣	٣	٦٠

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

حرصت الباحثة على تحقيق التكافؤ بين المجموعتين في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج البحث، وذلك لضمان أن تعزى الفروق في المتغيرات التابعة إلى أثر المتغير المستقل فقط. ومن أبرز هذه المتغيرات: الذكاء، والعمر الزمني، والتحصيل الدراسي السابق، والمستوى التعليمي للوالدين.

أ- اختبار الذكاء

تم استخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة لقياس مستوى الذكاء لدى الطالبات، ثم استُخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتحقق من تكافؤ المجموعتين، كما في الجدول (٣) جدول رقم (٣) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لمجموعتي البحث في متغير الذكاء

المجموعتان	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٣٩.١٠	٦.٨٥	٥٨	٠.٥١	٢.٠٠	غير دالة احصائياً
الضابطة	٣٠	٣٨.٦	٦.٤٠				

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق غير دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠٥) في متغير الذكاء مما يؤكد تكافؤ مجموعتي البحث في متغير الذكاء.

ب. العهر الزمني محسوب بالأشهر: استعانة الباحثة بالسجلات المدرسية الخاصة بالطالبات لاستخراج تواريخ الميلاد، ثم حساب العمر الزمني لكل طالبة بالأشهر. وبعد ذلك تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات العمر الزمني والدافعية للمجموعتين.

الجدول (٤) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لمجموعتي البحث في متغير العمر الزمني محسوباً بالأشهر

المجموعتان	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٥٨.٢٠	٥.٦٠	٥٨	٠.٤٢	٢.٠٠	غير دالة احصائياً
الضابطة	٣٠	١٥٨.٩٠	٥.٨٠				

ج. المستوى التعليمي للأبوين:

كما قامت الباحثة بمكافأة المجموعتين في المستوى التعليمي للأبوين:

الجدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" للمجموعتين الضابطة والتجريبية في المستوى التعليمي للوالدين:

	المجموعة	ابتدائي فأقل	متوسط/إع دادي	دبلوم/بكالو ريوس	دراسات عليا	درجة الحرية	قيمة كا ٢ المحسوبة	مستوى الدلالة عند ٠.٠٥
الأب	تجريبية	٧	٩	٨	٦	٣	٠.٤٤	غير دالة احصائياً
	ضابطة	٨	٨	٩	٥			
الأم	تجريبية	١٠	٨	٧	٥	٣	٠.٥٢	
	ضابطة	٩	٩	٦	٦			

يتضح مما سبق من خلال مقارنة قيمة كاي مربع المحسوبة بالجدولية (عند مستوى $(0.05) = 7.815$ تبين أنه لا توجد فروق بين المجموعتين مما يحقق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير المستوى التعليمي للأبوين، الأمر الذي يعزز من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي ويجعل نتائج البحث أكثر دقة وموضوعية.

ضبط المتغيرات الدخيلة

حرصت الباحثة في البحث الحالي على الحد من تأثير المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر على نتائج الدراسة، وتمت السيطرة على عدة جوانب كما يلي:

١. الاندثار التجريبي: لم تتعرض التجربة لأي انقطاع أو انسحاب من قبل الطالبات خلال مدة التطبيق، باستثناء حالات غياب فردية محدودة كانت متقاربة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وتمت متابعة الحضور بشكل مستمر لضمان انتظام التطبيق.
٢. الحوادث المصاحبة: لم تحدث أي ظروف طارئة أو أحداث غير اعتيادية قد تؤثر في سير التجربة أو في المتغيرات المدروسة (التحصيل الدراسي والتفكير المستقبلي)، مما أسهم في الحفاظ على سلامة النتائج.
٣. اختيار العينة: تم اختيار العينة بصورة تضمن أكبر قدر ممكن من التجانس، مع إجراء التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين في عدد من المتغيرات، مثل العمر الزمني، ومستوى الذكاء، والمستوى التعليمي للوالدين، فضلاً عن انتماء الطالبات إلى بيئة اجتماعية وتعليمية متقاربة.
٤. عامل النضج: تم تقليل أثر عامل النضج، نظراً لأن مدة التجربة كانت قصيرة ومحددة، وطُبقت في الفترة الزمنية نفسها على المجموعتين، مما يقلل من تأثير النمو الطبيعي على النتائج.
٥. أدوات القياس: استخدمت الباحثة اختباراً تحصيلياً ومقياساً للتفكير المستقبلي، وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما، مما يضمن دقة قياس المتغيرات التابعة.
٦. الإجراءات التجريبية: سرية البحث: تم الحفاظ على سرية أهداف التجربة، حيث لم تُبلغ الطالبات بطبيعة البحث، وذلك لتجنب تأثير ذلك في استجاباتهن أو سلوكهن التعليمي.
- الوسائل التعليمية: تم استخدام وسائل تعليمية موحدة في كلا المجموعتين، مثل الكتاب المدرسي والسبورة والوسائل التوضيحية، مع اختلاف طريقة عرض المحتوى وفق أنموذج فينك في المجموعة التجريبية.
- القائم بالتدريس: قامت الباحثة بتدريس المجموعتين بنفسها، ما ضمن الاتساق والدقة في التطبيق.
- البيئة التعليمية: تم تطبيق التجربة في مدرسة واحدة، في صفين متشابهين من حيث المساحة والتهوية والإضاءة ونوع المقاعد والنظافة.
- توزيع الحصص: تم توزيع الحصص التعليمية بالتساوي على المجموعتين، مع الاتفاق مع إدارة المدرسة على تزامن الحصص في نفس اليوم، بمعدل حصتين أسبوعياً.
- المادة الدراسية: تم تدريس نفس محتوى مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية المقرر للصف الثاني المتوسط لكلا المجموعتين.

أداة البحث:

اعتمدت الباحثة في البحث الحالي أداتين رئيسيتين هما: مقياس التفكير المستقبلي لتورانس والذي لم تعريبه وتطويره من قبل أبو صفية (٢٠١٠) ويهدف إلى قياس مستويات التفكير المستقبلي، يحتوي المقياس على (٧٢) فقرة موزعة على سنة مستويات وقد خصص لكل مستوى (١٢) فقرة، وذلك على سلم استجابة خماسي حيث يطلب من الطالب أن يحدد درجة موافقته أو معارضته لما جاء في العبارة، والأغراض التحليل الإحصائي أعطيت الأوزان الآتية لهذه الاستجابات على الترتيب (٥ علامات للاختبار دائماً، وله للاختبار غالباً، و ٣ للاختبار أحياناً، و ٢ للاختبار نادراً و علامة واحدة للاختبار أبداً: جدول (٦) مهارات التفكير المستقبلي

المهارات	رقم الفقرات
التخطيط المستقبلي	١-٢
التفكير الإيجابي	١٣-٢٤
التنبؤ المستقبلي	٢٥-٣٦

التخيل المستقبلي	٣٧-٤٨
تطوير السيناريو	٤٩-٦٠
تقييم المنظور المستقبلي	٦١-٧٢
المجموع	٧٢

والاختبار التحصيلي في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية، ولغرض التحقق من صدقهما وثباتهما، تم تطبيقهما على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) طالبة من خارج عينة البحث الأساسية.

الخصائص السيكمترية لمقياس التفكير المستقبلي:

الصدق الظاهري: عُرض مقياس التفكير المستقبلي على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقييم، وعلوم التربية، وذلك للتأكد من مدى ملائمة الفقرات لقياس مهارات التفكير المستقبلي، ووضوح صياغتها اللغوية، وانتمائها للأبعاد التي تقيسها. وبناءً على ملاحظاتهم، أُجريت التعديلات اللازمة، مما أسهم في تعزيز الصدق الظاهري للمقياس.

صدق الاتساق: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وقد أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستويي (٠.٠٥) و(٠.٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي الجدول (٦) الجدول (٧) معاملات الارتباط بيرسون بين فقرات المقياس والدرجة الكلية:

معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال
*.٠٦٥٤	١٩	*.٠٦٣٨	٣٧	*.٠٦٨٢	٥٦	*.٠٦٦٢	
*.٠٦٤٥	٢٠	*.٠٦٤٤	٣٨	*.٠٦٤٩	٥٧	*.٠٦٤١	
*.٠٦٥٧	٢١	*.٠٦٣٩	٣٩	*.٠٦٣٢	٥٨	*.٠٦٤٢	
*.٠٦٢٨	٢٢	*.٠٦٢٢	٤٠	*.٠٦٤٦	٥٩	*.٠٦٢٢	
*.٠٦٥٣	٢٣	*.٠٦٣٠	٤١	*.٠٦٣٨	٦٠	*.٠٦٦١	
*.٠٦٥١	٢٤	*.٠٦٣٢	٤٢	*.٠٦٥٣	٦١	*.٠٦١٢	
*.٠٦١١	٢٥	*.٠٦١٥	٤٣	*.٠٦٧١	٦٢	*.٠٦٤٣	
*.٠٦٣٣	٢٦	*.٠٦٤٤	٤٤	*.٠٦٣٣	٦٣	*.٠٥٩٩	
*.٠٦١٢	٢٧	*.٠٥٩٨	٤٥	*.٠٦٤٣	٦٤	*.٠٦٤١	
*.٠٧١١	٢٨	*.٠٥٨٦	٤٦	*.٠٦٤٣	٦٥	*.٠٦٢٣	
*.٠٧١٣	٢٩	*.٠٦٨٢	٤٧	*.٠٦١٣	٦٦	*.٠٥٧٨	
*.٠٧٦٢	٣٠	*.٠٤٦٩	٤٨	*.٠٥٩٩	٦٧	*.٠٦٣٣	
*.٠٦١٣	٣١	*.٠٦٥٣	٥٠	*.٠٦٤٣	٦٨	*.٠٧١١	
*.٠٥٩٩	٣٢	*.٠٤٩٩	٥١	*.٠٦٤٣	٦٩	*.٠٧٢١	
*.٠٥٨٦	٣٣	*.٠٦٤٣	٥٢	*.٠٧٤٥	٧٠	*.٠٦٥٥	
*.٠٤٩٩	٣٤	*.٠٧٣	٥٣	*.٠٤٨٨	٧١	*.٠٥٨٩	
*.٠٦٤٣	٣٥	*.٠٤٩٦	٥٤	*.٠٨٧٣	٧٢	*.٠٤٦٨	
*.٠٦٤٥	٣٦	*.٠٦٠١	٥٥	*.٠٧٠١			

**دال عند (٠.٠١) * دال عند (٠.٠٥)

. وأظهرت النتائج الجدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستويي (٠.٠٥) و(٠.٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بصدق اتساق داخلي مقبول.

ثبات الأداة:

تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٠)، وهي قيمة مقبولة إحصائياً، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات..

الاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية:

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد لقياس التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية. تكون الاختبار من (٢٠) فقرة، ولكل فقرة أربعة بدائل، منها بديل واحد صحيح وثلاثة بدائل خاطئة. تم توزيع فقرات الاختبار على وحدات التي جرى تدريسها في مادة التربية الإسلامية، وبما يحقق تمثيلاً مناسباً لمحتوى المادة، ويراعي المستوى العمري والمعرفي للطالبات.

العينة الاستطلاعية: قامت الباحثة بضبط الخصائص السايكومترية للاختبار وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من (٢٥) طالبات من طالبات الصف الثاني متوسط (خارج عينة البحث) لغرض التحقق من سهولة وصعوبة وتمييز فقرات الاختبار فضلاً عن الزمن المستغرق للإجابة على فقرات الاختبار، إضافة الى التأكد من صدق وثبات الاختبار وكذلك فاعلية البدائل الخاطئة، وقد سارت الاجراءات على النحو الاتي:

تحليل فقرات الاختبار:

أ. سهولة فقرات الاختبار: قامت الباحثة بحساب سهولة فقرات الاختبار، وجاءت النتائج كما موضحة في الجدول الاتي:

جدول رقم (٨) معامل سهولة الفقرات في الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	معامل السهولة	رقم السؤال	معامل السهولة	رقم السؤال	معامل السهولة	رقم السؤال	معامل السهولة
١	٠.٣٥	٦	٠.٤٠	١١	٠.٥٠	١٦	٠.٦٢
٢	٠.٥٧	٧	٠.٣٩	١٢	٠.٤٧	١٧	٠.٦٠
٣	٠.٥٦	٨	٠.٦٤	١٣	٠.٥٨	١٨	٠.٣٨
٤	٠.٧٨	٩	٠.٦٠	١٤	٠.٣٦	١٩	٠.٣٢
٥	٠.٧٢	١٠	٠.٧١	١٥	٠.٧٨	٢٠	٠.٧٠

يتضح من الجدول السابق ان معامل السهولة في الاختبار التحصيلي في مادة التربية الاسلامية تراوح بين (٠.٣٢ - ٠.٧٨) مما يدل على ان معامل السهولة مقبول، اذ ان معامل السهولة يعد مقبول اذا جاء بين (٠.٢٠ - ٠.٨٠)

ب. زمن الاختبار: قامت الباحثة بحساب الزمن المستغرق في الاختبار عن طريق تسجيل الوقت المستغرق لكل طالب، وفي نهاية الاختبار قامت بجمع الوقت الذي استغرقه كل طالب مقسوم على العدد الكلي لطالبات العينة الاستطلاعية، حيث ظهر ان الوقت المناسب للاختبار هو (٤٥) دقيقة .

ج. القوة التمييزية لفقرات الاختبار: عمدت الباحثة الى حساب القوة التمييزية لفقرات الاختبار، اذ تعد من الخصائص السايكومترية المهمة للاختبار، وتراوحت النتائج كما بين (٠.٢٥ - ٠.٤٥)، وتعد الفقرة ذات تمييز جيد اذا تراوحت بين (٠.٣٠ - ٠.٧٠) و الجدول الاتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٩) معامل تمييز فقرات الاختبار التحصيلي

السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز
١	٠.٢٥	٦	٠.٣٥	١١	٠.٣٠	١٦	٠.٢٥
٢	٠.٢٥	٧	٠.٣٥	١٢	٠.٣٥	١٧	٠.٣٠
٣	٠.٣٠	٨	٠.٤٦	١٣	٠.٣٠	١٨	٠.٤٥
٤	٠.٣٠	٩	٠.٢٨	١٤	٠.٣٩	١٩	٠.٤٠
٥	٠.٢٥	١٠	٠.٣٧	١٥	٠.٣٥	٢٠	٠.٣٠

فعالية البدائل الخاطئة:

قامت الباحثة بتحليل فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار من خلال ترتيب درجات الطالبات ترتيباً تنازلياً، ثم تقسيمهن إلى مجموعتين: عليا ودنيا. وتمت مقارنة عدد المختارات لكل بديل في المجموعتين. وأظهرت النتائج أن البدائل الخاطئة جذبت طالبات المجموعة الدنيا بدرجة أكبر من المجموعة العليا، مما يدل على فاعليتها في التمييز بين المستويات المختلفة، وبالتالي تم الإبقاء عليها دون تعديل.

د. صدق الاختبار: للتأكد صدق الاختبار عرضت الباحثة الاختبار على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في مجال طرائق تدريس التربية الإسلامية للتأكد من ملائمة الاختبار لقياس هدف الاختبار وهو المظهر العام ومدى وضوح المفردات وكذلك تتناول تعليمات الاختبار.

هـ. ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر-ريشاردسون (KR-20)، نظراً لكون فقراته موضوعية، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٧٨)، وهي قيمة مقبولة، مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

الفصل الرابع: النتائج الإحصائية

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس التفكير المستقبلي في التطبيق البعدي. واختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية،

ثم استخدام الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين،، كما هو موضح في الجدول (١١) جدول (١١)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لمجموعتي البحث في القياس البعدي لاختبار التفكير المستقبلي.

المجموعتان	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٢٧٩.٦	٤.٧٢	٥٨	١٨.٧٠	٢.٠٠	دالة احصائياً
الضابطة	٣٠	٢٠٤	٤.٩٧				

تشير نتائج الجدول (١١) إلى وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين، إذ بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٨.٧٠٨) وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥)، ولصالح المجموعة التجريبية. ويعزى ذلك إلى فاعلية نموذج فينك في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطالبات.

اختبار الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التفكير المستقبلي في التطبيقين القبلي والبعدي. واختبار هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق التدريس باستخدام نموذج (فينك) ، ثم حساب القيمة التائية لعينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول (١٢) الجدول (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية القياس القبلي البعدي للتفكير المستقبلي

التطبيق	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند
					المحسوبة	الجدولية	
قبلي	٣٠	١٥٧.٧٠	٨.٤٤	٢٩	٢٨.٩٢	٢.٠٢١	دالة احصائياً

بغدي	٣٠	٢٧٩.٦	٤.٧٢				
------	----	-------	------	--	--	--	--

تشير نتائج الجدول (١٢) يتضح من النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين ، حيث بلغت قيمة "ت" (٢٨.٩٢٧)، وهي أعلى من القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) وهذا يشير إلى حدوث تطور في التفكير المستقبلي لدى طالبات المجموعة التجريبية نتيجة التدريس وفق نموذج فينك.

لاختبار الفرضية الثالثة توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل في التربية الإسلامية في التطبيق البعدي واختبار هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل بعد تطبيق التجربة ، ثم حساب القيمة التائية، كما هو موضح في الجدول (١٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لدرجات طالبات المجموعتين والتجريبية في اختبار التحصيل في التطبيق البعدي

المجموعتان	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٧.٢٦	١.٨٢	٥٨	١٦.٥٧	٢.٠٠	دالة احصائياً
الضابطة	٣٠	١٢.١	١.٤٩				

يتضح من الجدول (١٣) يتضح من النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين، حيث بلغت قيمة "ت" (١٦.٥٧)، وهي أعلى من القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥)، ولصالح المجموعة التجريبية. وهذا يدل على فاعلية أنموذج فينك في رفع مستوى التحصيل في مادة التربية الإسلامية. لاختبار الفرضية الرابعة : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل في القرآن الكريم والتربية الإسلامية في التطبيقين القبلي والبعدي. لاختبار الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي قبل وبعد تطبيق التجربة حساب قيمة T لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في درجات الطالبات والجدول الآتي يوضح ذلك: الجدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة
قبل	٣٠	٨.٥٣٣	١.٩٤	٢٢.٦٥١	دالة
بعد	٣٠	١٧.٢٦٦	٠.٨٢٧		

يتضح من الجدول (١٤) وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية والقرآن الكريم لصالح تشير النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (٢٢.٦٥١)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠٥)، ولصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فاعلية أنموذج فينك في تحسين التحصيل الدراسي. ولمعرفة مقدار أثر استعمال أنموذج المقترح (فينك) في تنمية التفكير المستقبلي والتحصيل في مادة التربية الإسلامية والقرآن الكريم لدى طالبات المجموعة التجريبية، تم حساب معامل إيتا ومربع إيتا، في الجدول (١٥) الجدول (١٥) معامل إيتا

يتبين من الجدول (١٥)

المجموعة التجريبية	معامل إيتا	مربع إيتا
التفكير المستقبلي	٠.٩٢١	٠.٨٤٨
التحصيل الدراسي	٠.٨٤٩	٠.٧٢٢

تدل قيم مربع إيتا (٠.٨٤٨) و (٠.٧٢٢) على حجم أثر كبير جداً، مما يعني أن أنموذج فينك كان له تأثير قوي في تنمية كل من التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

مناقشة النتائج:

تشير نتائج البحث إلى أن التدريس وفق أنموذج فينك أسهم بفاعلية في تنمية التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، ويُعزى ذلك إلى طبيعة هذا النموذج القائم على التعلم ذي المعنى الذي يربط بين المعرفة والتطبيق والتأمل، إذ أتاح للطالبات فرصاً للتفاعل مع المفاهيم الإسلامية بطريقة تتجاوز الحفظ إلى الفهم العميق، مما مكّنهن من تصور مواقف مستقبلية وتحليل نتائجها واتخاذ قرارات مبنية على أسس معرفية، وهو ما يعزز مهارات الاستشراف والتخطيط. وفيما يتعلق بالتحصيل الدراسي، فقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير ذلك بأن أنموذج فينك يعتمد على أنشطة تعلم نشطة وتغذية راجعة مستمرة، مما ساعد على ترسيخ المفاهيم الإسلامية وزيادة دافعية الطالبات نحو التعلم، وبالتالي تحسين مستوى استيعابهن وأدائهن الدراسي. كما يظهر ارتباط واضح بين نتائج المتغيرين، إذ إن تنمية التفكير المستقبلي أسهمت في تعميق فهم الطالبات للمادة الدراسية، الأمر الذي انعكس إيجاباً على تحصيلهن، في حين أن التحصيل الجيد بدوره وفر قاعدة معرفية أسهمت في تطوير قدرات التفكير المستقبلي، مما يشير إلى علاقة تكاملية بين المتغيرين في ضوء أنموذج فينك. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (فواز، ٢٠٢٤) التي أكدت فاعلية أنموذج فينك في تحسين التحصيل، كما تتسجم مع (Stephenson, 2004) التي أشارت إلى أن التعلم المتكامل يؤدي إلى تعلم عميق، فضلاً عن توافقها مع (Suhendar et al., 2025) في أهمية الاستراتيجيات الحديثة لتنمية التفكير المستقبلي، ومع (شمخي، ٢٠٢٣) التي أبرزت ضعف هذا التفكير لدى الطلبة في ظل الأساليب التقليدية، مما يدعم الحاجة إلى تبني نماذج تدريسية حديثة كأنموذج فينك.

التوصيات:

- اعتماد أنموذج فينك في تدريس مادة التربية الإسلامية لما له من أثر واضح في تنمية التفكير المستقبلي وتحسين التحصيل الدراسي.
- تدريب مدرسي التربية الإسلامية على استخدام أنموذج فينك من خلال برامج تطوير مهني وورش تدريبية متخصصة.
- تضمين مهارات التفكير المستقبلي ضمن أهداف المناهج الدراسية وعدم الاقتصار على الجانب المعرفي فقط.
- توظيف استراتيجيات التعلم النشط التي تعزز مشاركة الطالبات وتدعم الفهم العميق للمفاهيم الإسلامية.
- إعادة تنظيم محتوى مادة التربية الإسلامية بما يربط بين المفاهيم النظرية والتطبيقات الحياتية المعاصرة.
- اعتماد أساليب تقييم حديثة تركز على قياس الفهم والتفكير وليس الحفظ والاستظهار.

المقترحات: يقترح إجراء دراسات مستقبلية تتناول:

- أثر أنموذج فينك في تنمية التفكير المستقبلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مواد دراسية مختلفة
- فاعلية أنموذج فينك في تنمية مهارات التفكير العليا (الناقد والإبداعي) لدى طلبة المرحلة المتوسطة
- أثر استخدام أنموذج فينك في تنمية الدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية
- أثر أنموذج فينك في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة المرحلة المتوسطة

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً المصادر العربية:

١. الحاج، أحمد علي، أصول التربية، دار المناهج، عمان، ٢٠١٣م، ص ١٢١.
٢. أحمد، علي عبد الحميد أحمد (٢٠١٠) التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية والتربوية، مكتبة حسن العصرية
٣. الحجاجي، حسن بن علي (١٤٢٣هـ). مفهوم التربية الإسلامية، سلسلة التربية الإسلامية (الجزء الخامس). بدون دار نشر.
٤. داود، عزيز حنا وأنور حسين (١٩٩٠). **مناهج البحث التربوي**، جامعة بغداد، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد
٥. شمخي، عدي عبد، وزاير، سعد علي. (٢٠٢٣). التفكير المستقبلي عند طلبة أقسام اللغة العربية. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (٦٢)، المجلد (٣)، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية، ص ٩٩.
٦. شوق، محمود أحمد. (٢٠٠٩). الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية (ط. ١، ص. ١٠١). القاهرة: دار الفكر العربي.

٧. الفاخري، سالم عبد الله (٢٠١٨) التحصيل الدراسي، مركز الكتاب الأكاديمي

٨. فائق، فاطمة فائق أحمد. (٢٠٢٢). التفكير المستقبلي لدى طلبة الجامعة. بحث بكالوريوس، جامعة ديالى، كلية التربية المقداد، قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي.

٩. فواز، مها فاضل. (٢٠٢٤). أنموذج فينك وأثره في تحصيل مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (٦٢)، العدد (٤)، ملحق (١)، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد.

١٠. النصور زياد عبد الكريم (٢٠٢١) المعلم الذي نريد معلم الألفية الثالثة، دار الأكاديميون للنشر

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Miller, R.. (2018). Transforming the future: Anticipation in the 21st century. Paris: UNESCO Publishing
2. Chuang, T.-Y., Yeh, M. K.-C., & Lin, Y.-L. (2021). The effect of game playing on students' reasoning ability according to their cognitive style. Educational Technology in Society, 24(3), 29-43.
3. Fink, L. D. (2003). Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses. John Wiley & Sons, Inc.
4. Jones, J. L., & St. Hilaire, R. (2012). Creating significant learning experiences in the college religion classroom. The Journal of Effective Teaching, 12(3), 34-43.
5. Miller, R. (2018). Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century. UNESCO
6. Slaughter, R. A. (1996). The knowledge base of futures studies as an evolving process. Futures, 28(9), 799-812. [https://doi.org/10.1016/S0016-3287\(96\)00043-2](https://doi.org/10.1016/S0016-3287(96)00043-2)
7. Stephenson, S. (2004). Book Review: Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses. By L. Dee Fink. Jossey-Bass. 255 Pages.
8. Suhendar, S., Widodo, A., Solihat, R., Riandi, R., & Chaw, E. P. (2025). Teaching strategies for enhancing future thinking skills in secondary education: A systematic literature review. JIPI (Jurnal IPA dan Pembelajaran IPA), 9(1), 20-33. <https://doi.org/10.24815/jipi.v9i1.42446>
9. Toffler, A. (1970). Future Shock. New York: Random House

الملحق (١) مقياس التفكير المستقبلي

المهارة	م	الفقرات	بدائل الإجابة تتعلق
			دائماً غالباً أحياناً نادراً لا
			إطلاقاً
التخطيط المستقبلي	١	أحاول أن أفهم المهام المستقبلية قبل تنفيذها	
	٢	أقوم بعمل خطة مستقبلية بعيدة المدى	
	٣	توصلت إلى نتائج مرضية في المهام التي خططت لها مسبقاً	
	٤	أقوم بجمع معلومات كافية حول المهام التي خططت لها مستقبلاً	
	٥	خططت لمستقبلي المهني ولا زلت مستمراً بنفس الخطة المستقبلية	
	٦	أعمل على تحديث وتطوير خططي المستقبلية	
	٧	أقوم بعمل خطة مستقبلية قصيرة المدى	
	٨	امتلك مهارة إدارة الوقت لتنفيذ الخطط المستقبلية	
	٩	أرسم خريطة ذهنية للخطط المستقبلية	
	١٠	أفضل أن أترك حياتي المستقبلية بدون تخطيط	
	١١	أحدد بتحديد الأسباب المحتمل وقوعها قبل حدوث مشكلة ما	
	١٢	أحدد العواقب المتوقعة لحدوث مشكلة ما	
التفكير الإيجابي	١٣	امتلك مهارة تطوير تنبؤات دقيقة للمستقبل	
	١٤	استنتج قضايا مستقبلية معتمدة على تفكير عميق	
	١٥	أتوقع احتمالات متعددة ومتشعبة لحدث متوقع في المستقبل	
	١٦	أنتج تنبؤات جديدة حول المستقبل	
	١٧	أنتج تنبؤات متنوعة حول المستقبل	
	١٨	أخمن الحدث التالي لحدث معين	
	١٩	أمتلك طابع متميز للتنبؤ في المستقبل	
	٢٠	أحاول أن أتوقع نتائج أفعالي قبل ان أبدأ بمهمة ما	
	٢١	أستطيع أن أنتبأ بالكثير من الأحداث المستقبلية بجدية	
	٢٢	أجتهد في التنبؤ للمستقبل دون الاكتراث بآراء المستهزئين من حولي	
	٢٣	أستطيع التنبؤ متى قد تحدث مشكلة ما	
	٢٤	أحاول التنبؤ بمتغيرات المستقبل من تلقاء نفسي بالنادر	
التنبؤ المستقبلي	٢٥	مشاعري نحو المستقبل مزيج من الأمل والحماس والشجاعة والإيجابية	
	٢٦	تخصيصي وقتاً للاستعداد لحدث مستقبلي أمر ضروري للنجاح	
	٢٧	أستطيع التخيل المستقبلي للآثار المترتبة على مشكلة ما	
	٢٨	أحاول التنبؤ بمتغيرات المستقبل	
	٢٩	أحرص على تقديم تصورات مستقبلية لأي موضوع	
	٣٠	أستطيع التنبؤ بالاحتمالات المستقبلية بجدية	

- ٣١ أثق بأنني قادر على وصف تنبؤاتي للمستقبل بشكل تسلسلي
- ٣٢ أستطيع كتابة توقعات مستقبلية بشكل واضح
- ٣٣ أهتم بأموري المستقبلية بشكل يفوق اهتمامي بالحاضر
- ٣٤ مشاعري نحو المستقبل مزيج من الموهبة واليأس والسلبية
- ٣٥ استمتع بالحياة لحظة بلحظة ولا أرى التفكير بالمستقبل يستحق الاهتمام
- ٣٦ امتلاك دافعية وحساسية ومسؤولية بقضايا المستقبل وحلها
- ٣٧ اكتب موضوع تعبير عن توقعاتي لشيء ما بشكل واضح
- ٣٨ أعبر عن أحداث المستقبل من خلال مشاهد مشوقة
- ٣٩ أصف تنبؤاتي للمستقبل بمشاهد متسلسلة
- ٤٠ أرسم الخرائط والأشكال التي تصف توقعاتي للمستقبل
- ٤١ أرسم خريطة معرفية أفصل بها توقعاتي للمستقبل
- ٤٢ أقدم وجهة نظري حول التصورات المستقبلية لأي مشكلة
- ٤٣ امتلاك مهارات تمكنني من التنبؤ بالسياريو الذي ستسير به حياتي
- ٤٤ استغرق وقتاً طويلاً في وضع تصورات حول مشكلات المستقبل
- ٤٥ مههاراتي في وضع التصورات حول قضايا المستقبل محدودة
- ٤٦ أفضل الكتابة الناقدة لقضايا الحاضر
- ٤٧ أفضل الكتابة التحليلية لحدث من أحداث الماضي
- ٤٨ امتلاك القدرة على سرد المواقف السابقة أكثر من وصف أحداث متوقعة
- ٤٩ أحاول تخيل تغيرات وتطورات لم يسبق لي أن عايشتها
- ٥٠ أتخيل نهاية مغايرة لأي قصة من وحي ما أتوقع حدوثه في المستقبل
- ٥١ أفضل الكتابة التخيلية لتطورات أتوقع أن يشهدها المستقبل
- ٥٢ التخيل هواية أحب أن أمارسها دائماً
- ٥٣ امتلاك قدرة على توليد عدد من الأفكار الإبداعية
- ٥٤ أفكر خارج إطار المألوف
- ٥٥ أفكر خارج إطار الزمن الحاضر وأتجاوزه للزمن القادم
- ٥٦ أتخيل اختراعات وابتكارات قد تحدث في المستقبل
- ٥٧ أمتاز برؤيتي غي رالعادية للأمور
- ٥٨ أمتاز بثراء خيالي وتلونه في التعبير الكتابي
- ٥٩ أفضل استعارة اقصص خيال علمي تعتمد على أفكار تخص المستقبل
- ٦٠ أفضل استعارة القصص الواقعية التي تعتمد على أحداث من الماضي
- ٦١ أمتلك القدرة على تقييم تفكيري المستقبلي ومراجعته ومراقبته
- ٦٢ أستطيع إطلاق أحكام صحيحة على ما يخص تنبؤاتي المستقبلية

التنبؤ
المستقبل

التخيل
المستقبلي

التقييم

- ٦٣ لدي القدرة على وضع معايير محددة لتقييم منظوري في حدث مستقبل
- ٦٤ أستطيع تقييم المقترحات المستقبلية وفقاً لمعايير الوقت والإمكانات
- ٦٥ أقيم قراراتتي المستقبلية وبناء عليه أقرر استخدامها أو تأجيلها أو تعديلها
- ٦٦ أستطيع مراجعة تصوراتي المستقبلية للوصول إلى التصور الأفضل
- ٦٧ لدي القدرة على معرفة قضايا المستقبل الأكثر أهمية
- ٦٨ أستطيع تصنيف مشكلات المستقبل بناء على المحتمل والممكن منه
- ٦٩ أستطيع نقد ما يعرض علي من معلومات وأفكار وآراء تخص المستقبل
- ٧٠ أستطيع تحديد مزايا وعيوب كل مقترح من المقترحات المستقبلية
- ٧١ أرى أن علي الاستفادة من نقاط القوة والتعلم من الأخطاء لأطور تفكيري
- ٧٢ أتجنب تقييم توقعاتي المستقبلية خوفاً من الفشل فيها