أثر أنموذج بارمان في تنمية التفكير عالي الرتبة لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي في مادة التربية الإسلامية في دولة العراق

أ.د. رائد ادريس محمود

كلية التربية للبنات - جامعة تكريت - العراق

م. إحسان نظير حسين

كلية التربية للعلوم الانسانية - جامعة تكريت - العراق

ehsannadher@tu.edu.iq

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على "أثر أنموذج بارمان في التفكير عالي الرتبة لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي في مادة التربية الإسلامية في دولة العراق" وقد صاغ الباحث الفرضية الصفيرية الآتية:

"لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستعمال أنموذج بارمان ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون باستعمال الطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي للتفكير عالي الرتبة" ولتحقيق هدف البحث اتبع الباحث المنهج التجريبي، واختار التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة وكان اختياره قصدياً، لأن المنهج التجريبي أقرب مناهج البحوث لحل المشكلات بالطريقة العلمية، والمدخل الأكثر صلاحية لحل المشكلات التعليمية وتطوير بنية التعليم وأنظمته المختلف. (ملحم، ٢٠٠٢: ٣٨٨)

ويتمثل مجتمع البحث بطلاب الصف الخامس الإعدادي/ الفرع العلمي في مدينة تكريت المركز/ العراق والبالغ عددهم (٤١٤) طالب، والتي تعادل المرحلة (١١) في عدد من البلدان العربية، واختار إحدى الأعداديات الصباحية التابعة لمديرية تربية صلاح الدين / قسم تربية تكريت وهي إعدادية ابن المعتز للبنين الواقعة في تكريت - حي القادسية.

وبلغ عدد طلاب عينة البحث (٦٣) طالباً، وزعوا على مجموعتين لتكون إحداهم التجريبية وبلغ عدد طلابها (٣٣) طالب، والأخرى ضابطة وبلغ عدد طلابها (٣٠) طالباً، وكافأ الباحث بين مجموعات البحث في متغيرات (الذكاء، العمر الزمني، التحصيل الدراسي للأبوين، الاختبار القبلي للتفكير عالي الرتبة)، وظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للتفكير عالي الرتبة، وقدم الباحث عدداً من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: أنموذج بارمان، التفكير عالي الرتبة.

المقدمة:

شهد العالم تطورات تكنولوجية وعلمية كبيرة شملت كل جوانب الحياة مما اوجب على دول العالم محاولة مواكبة تلك التطورات والاستفادة منها؛ وكان مجال التربية واحداً من تلك المجالات التي فرض ذلك التطور على العاملين فيها مواكبة تلك التطورات، فقد سعى التربويون لإيجاد استراتيجيات ونماذج تدريسية جديدة وتهيئة بيئة تعليمية مناسبة للدور الكبير الذي تطمح به التربية للطلاب وجعله متفاعل ايجابي في الموقف التعليمي فضلاً عن سعيها لتعليمه التفكير وبناء معارفه واتجاهاته.

يعد أنموذج بارمان من النماذج التدريسية المستندة الى النظرية البنائية الذي بناه بارمان وهو صورة جديدة لدورة التعلم، إذ يتكون من أربعة مراحل منتظمة ومتدرجة يتم اتباعها في اثناء التدريس لتحقيق اهداف التعلم. (اللؤلؤ، واحسان، ٢٠٠٧: ٢٠٣)

مشكلة البحث:

ان المتبع لواقع تدريس مادة التربية الإسلامية في مدراسنا يلاحظ انه هناك ضعف واضح لدى الطلاب في قدراتهم على استيعاب محتوى تلك المادة والتفاعل معها، وعند البحث عن اسباب ذلك سنجد ان ابرز تلك الاسباب هي ان المادة مازالت اسيرة للطرائق التقليدية التي أكل عليها الدهر وشرب التي تركز على جانب الحفظ والاستظهار وتغفل جانب الفهم والاستيعاب وتنمية التفكير، فانعكس ذلك سلباً على أداء الطلاب، إذ نجد ان الطلاب يحفظون دون فهم لغرض الحصول على الدرجات العالية في الاختبارات فسرعان ما تختفي تلك المعلومات حال انتهاء الاختبار لان الطلاب لم يربطوها ببنيتهم المعرفية وشبكاتهم المفاهيمية.

وهذا ما أشارت اليه عدد من الدراسات على سبيل التمثيل لا الحصر منها دراسة (الجميلي، ٢٠٠٥: ٣)، ودراسة (العبيدي، ٢٠١٩: ٣)، عند عرضها لمشكلة البحث إلى عدم إلمام مدرسي التربية الإسلامية بالطرائق الحديثة في التدريس، وافتقارهم لاستعمالها واعتمادهم على الطريقة الاعتيادية التي لا تساعد الطلاب على تنمية قدراتهم المعرفية والمهارية وتنمية تعلمهم الذاتي، فضلاً عن ضعف إدراكهم لأساليب استثارة دافعية الطلاب وطرائقها، وقلة اهتمامهم بتطبيق قواعد تدريس التربية الإسلامية وأسسها.

لذا حاول الباحث التقصي عما يسهم في حل بعض المشكلات المتعلقة بتدريس التربية الإسلامية كونه مهتم بهذا الامر واعتقاده بأن طرائق التدريس هي أحد الأساليب والوسائل الفعالة فوقع اختياره على نموذج بارمان عسى ان يسهم بالتهوض بتدريس هذه المادة، وبناءً على ما سبق ومن خلال لقاء الباحث مع أ.م.د. خالد طريد مشرف مادة التربية الإسلامية في مديرية تربية صلاح الدين حدد مشكلة البحث الحالي بالاتي:

١. إصرار اغلب مدرسي مادة التربية الإسلامية على استعمال الطريقة الاعتيادية.
٢. عزوف المدرسين او ضعف توجهم او خوفهم من استعمال الطرائق او الاستراتيجيات او النماذج الحديثة.
٣. عدم تضمين المحتوى الدراسي للمادة مهارات للتفكير تعمل على تنمية التفكير لدى الطلاب.

أهمية البحث:

للتربية الإسلامية أثر كبير على النشء وإعداد المواطن الصالح زيادة على تكوين المعتقدات الإيمانية عنده، وتعلمه واجباته نحو ربه والآخرين المحيطين به ونفسه وهي إلى جانب ذلك الأساس في تكوين معايير سلوك الفرد المناسبة وغرس القيم الأخلاقية النبيلة والمثل العليا في نفسه وجداناً راقياً وإرادة قوية متجهه نحو الخير تساعده على تهذيب نفسه ويشمل منهج التربية الإسلامية مواد كسب المهارة وتعلم الصناعات المختلفة والإعداد للحياة العملية والعمل الجاد الذي يعين الإنسان على عمارة الأرض بمقتضى منهج الله، فضلاً عن مواد ترقية الوجدان وإبراز عظمه الله سبحانه في خلقه. (مدكور، ١٩٩٠: ٢٢٨)

إنَّ التربية الإسلامية تعمل على بناء المسلم الصالح الملتزم بالإسلام عقيدة وشريعة ونظام حياة، وتوثيق صلة المسلم بسنة رسوله ﷺ فهماً وعملاً وتطبيقاً. (الكبيسي، وآخرون، ٢٠١١: ٣)، فهي الأساس الأول والمهم لتربية الإنسان، وتعد هدفه وغايته في هذه الحياة، إذ إنها تتعامل مع العقيدة الصحيحة التي ينطلق منها والمها الإنسان في كل زمان ومكان متناولاً كل جوانب شخصية الانسان من حيث توجيه سلوكه وملأ فراغ قلبه والسيطرة على جوارحه. (عطا، ١٩٨٨: ٧)

ويرى الباحث ان التربية الإسلامية هي دستور المسلم الصالح الملتزم بالإسلام عقيدة وشريعة ونظام حياة، وتوثيق صلة المسلم بسنة رسوله ﷺ فهماً وعملاً وتطبيقاً. (الكبيسي، وآخرون، ٢٠١١: ٣)، فهي الأساس الأول والمهم لتربية الإنسان، وتعد هدفه وغايته في هذه الحياة، إذ إنها تتعامل مع العقيدة الصحيحة التي ينطلق منها والمها الإنسان في كل زمان ومكان متناولاً كل جوانب شخصية الانسان من حيث توجيه سلوكه وملأ فراغ قلبه والسيطرة على جوارحه. (عطا، ١٩٨٨: ٧)

إن تعليم التفكير وتنمية مهاراته يعد هدف اساسي لا يحتمل التأجيل بل ينبغي أن يكون في صدارة الاهداف التربوية لأي مادة دراسية، فهو وثيق الصلة بالمواد الدراسية كافة، وما يصاحبها من طرائق تدريس وأنشطة ووسائل تعليم وعمليات تقويم. (حبيب، ٢٠٠٧: ١٥)

ويرى الباحث أهمية تنمية التفكير لدى المتعلمين وجعلها عادة لديهم وإبعادهم عن الحفظ الاصم لمحتوى المادة الدراسية وتعويدهم على استثمار قدراتهم العقلية وتوظيفها في أثناء تعلمهم ليدركوا حقيقة الأشياء وكي لا يقعوا فريسة للثقافات التي تتعارض مع قيمنا الدينية وعاداتنا الاجتماعية.

ويُعد التفكير عالي الرتبة أحد الابعاد التربوية التي بدا التربويين الاهتمام به لتحقيق الاهداف التربوية لعملية التعلم والتعليم، ولضمان التطور المعرفي الفعّال الذي يسمح للأفراد باستخدام اقصى طاقاتهم العقلية لتحقيق النجاح والتكيف السليم في مجال التعلم والحياة العامة. (العتوم وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٠١)

وقد اشار العديد من الباحثين التربويين إلى أنَّ هذا النوع من التفكير له أهمية كبيرة للنشاط العقلي ولا ينحصر هذا النشاط على الطلبة الجامعيين وتدريبهم فحسب بل يتعدى ذلك إلى المستويات والمراحل الأولية، على الرغم من كونه تفكير ينطوي على تنظيم ذاتي لعملية التفكير وينطوي أيضاً على إيجاد بناء معرفي واضح في ظل تدفق المعلومات وتزاحمها. (آدي وميخائيل، ٢٠٠٩: ٣٠)

وهنا تتجلى أهمية التفكير عالي الرتبة في كونه تفكير على مستوى أعلى من حفظ الحقائق أو قول شيء يعود إلى شخص بالطريقة نفسها التي قيل فيها هذا القول، وعندما يحفظ الشخص أو يعيد المعلومات من دون الحاجة للتفكير في الأمر نحن نسميها الحفظ الاصم -الحفظ عن ظهر قلب- هذا لأنه يجعل الانسان كأداة التسجيل أي انه يعمل ما مبرمج على القيام به أي لا يفكر لنفسه فالتفكير عالي الرتبة ينتقل بالتفكير من السطحية في التفكير إلى مستويات ارفع من مجرد تكرار الحقائق والتقليد والمحاكاة الآلية؛ بل يجب التعامل مع المعارف في أن نفهمها ونربطها مع بعضها البعض ونصنفها ونعالجها ونضعها معا بطرائق جديدة، ونطبقها ونحن نسعى لحلول جديدة لمشكلات جديدة. (جاني، ٢٠١٢: ٤٥)

وبالرغم من التطور الحاصل في مجالات طرائق التدريس إلا أن التعليم وخاصة في المرحلة الاعدادية لازال بحاجة الى التطوير من طريق استعمال طرائق واستراتيجيات ونماذج تعليمية حديثة تواكب التطور العلمي والتقني وتحقيق الاهداف التعليمية وتسهم في رفع مستوى التحصيل وتنمية مهارات التفكير الذي يُعد من الاهداف المهمة الذي تسعى التربية الحديثة لتحقيقه. (حسو، ٢٠١٠: ٢٤٥)

وبناءً على ما سبق يرى الباحث ان للطريقة دور مؤثر في تحقيق الأهداف التربوية؛ لأنها المحرك الأساس للتعلم، فالتمكن العلمي للمدرس لا يكفي كي يوصل المحتوى العلمي لطلبته فلا بد له من طريقة فضلى تمكنه من إيصال معلوماته لطلبته وتحفزهم للتعلم وتقضي على الرتابة والملل في داخل غرفة الصف.

وأنبثق أنموذج (بارمان) من الفلسفة البنائية القائمة على تفسير المتعلم للظواهر ومدى استيعابها في ضوء خبرته السابقة، إذ نادى ضرورة استعمال أفكار بنائية في التدريس وذلك بإعادة المتعلم إلى المفهوم الأولي أو إلى نقطة البداية لقياس مقدرته الفردية على تفسير جملة من المفاهيم وكيفية تنمية هذه المقدرة أو كيفية نفها ومحاولة ربطها بمفهوم سبق أن تعرف عليه المتعلم في مراحل الدراسة السابقة ولذلك يتم تجاوز مشكلات تغير المفاهيم عبر الخبرة السابقة للمتعلم. (المومني، ٢٠٠٢: ٢٦)

ويرى الباحث ان لهذا النموذج أهمية كبيرة في تحفيز تعلم الطلبة؛ لأنه يساعد على ربط التعلم الجيد بالتعلم القديم، ويحث المتعلم على توسيع معلوماته عن طريق تقديم الأمثلة وإعطاء التطبيقات المتنوعة مما يسهم في إثراء عملية تعلم الطلبة وتثبيتها في ذاكرتهم. وتأسيساً على ما مر ذكره يمكن أن نلخص أهمية البحث بما يأتي:

١. أهمية التربية الاسلامية كونها وسيلة لبناء شخصية الفرد المتكاملة .
٢. أهمية التفكير عالي الرتبة كونه اداة المتعلم لحل مشكلاته وادراك العالم من حوله.
٣. اهمية انموذج بارمان كونه من نماذج التعلم الحديثة التي تعمل على تنمية التفكير.
٤. اهمية المرحلة الاعدادية كونها مرحلة نمو نضج في كافة جوانب المتعلم.

هدف البحث:

يهدف هذا البحث إلى معرفة:

"اثر انموذج بارمان في تنمية التفكير عالي الرتبة لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة التربية الاسلامية في دولة العراق".

فرضية البحث:

"لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (a≥٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون باستعمال انموذج بارمان ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون باستعمال الطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي للتفكير عالي الرتبة"

حدود البحث:

يتحدد هذا البحث بـ:

١. الحدود المكانية: طلاب الصف الخامس العلمي في المدارس الثانوية والاعدادية في محافظة صلاح الدين/مركز مدينة تكريت.
٢. الحدود الزمانية: الفصلين الدراسيين الاول والثاني للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ .
٣. الحد الموضوعي: الكتاب المنهجي لمادة التربية الاسلامية المعد من قبل وزارة التربية العراقية لسنة ٢٠١٧.

تحديد المصطلحات:

أولاً: أنموذج بارمان: عرفه كل من:

- بارمان (Barman) بأنه: هي إحدى نماذج التدريس الحديثة التي تؤكد على التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم وتسير وفقاً لأربعة مراحل هي: (مرحلة التحديد أو التخمين، مرحلة الاستقصاء، مرحلة الحوار، مرحلة التطبيق). (Barman et al, 1992:22)
  - زاير وآخرون بأنه: " أنموذج تعليمي يستند إلى التعلم البنائي، يتكون من أربع مراحل تؤكد المعرفة القبلية للطلبة بصفتها مرحلة تسبق الاستقصاء، والمراحل هي: (التحديد أو التخمين، والاستقصاء، والحوار، والتطبيق)". (زاير وآخرون، ٢٠١٤: ٢٩٢)
  - التعريف الإجرائي لنموذج بارمان: هي خطوات نموذج تدريسية أعتمدها الباحث مع طلاب الصف الخامس الادبي (المجموعة التجريبية) في أثناء تدريسه لموضوعات كتاب التربية الإسلامية على وفق مراحله الأربع [مرحلة التحديد أو التخمين (Assessment Phase)، مرحلة التطبيق (Application Phase)، مرحلة الحوار (Dialogue Phase)، مرحلة الاستقصاء (Investigative Phase)] لتنمية تفكيرهم عالي الرتبة.
- ثانياً: التفكير عالي الرتبة: عرفه كل من:

- ليبمان (Lipman) بأنه: "التفكير الجيد الذي يجمع في ما بين مكوناته التفكير الناقد والتفكير الإبداعي أي أنه مكافئ لاندماج كلا النمطين من التفكير حيث يتضمن التفكير الناقد المحاكمة المنطقية، في حين يتضمن التفكير الإبداعي المحاكمة العقلية الإبداعية، فالتفكير الجيد يتكون من مجموع القدرات الناقدة والإبداعية والتي تساعد الفرد على أن يصحح تفكيره بنفسه ويفكر تفكيراً عقلياً". (ليبمان، ١٩٩٨: ٣٥).
- العتوم وآخرون بأنه: مجموعة من المهارات التي تتضمن ملاحظة وتصنيف وتنظيم المعلومات والقدرة على التساؤل الناقد وحل المشكلات مفتوحة النهاية وتحليل البيانات والقدرة على صياغة التنبؤات وتتضمن المهارات الأربعة الأخيرة من تصنيف بلوم). (العتوم وآخرون ٢٠٠٩: ٢٢٧)
- التعريف الإجرائي للتفكير عالي الرتبة: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلاب الصف الخامس العلمي قبل وبعد تدريسهم للنموذج التعليمي (بارمان) على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير عالي الرتبة بمجالاته الأربعة المعد لأغراض البحث الحالي.

النظرية البنائية:

إن كلمة بنائية مشتقة من البناء أو البنية وتطلق في العربية إلى ما يبني وبنية الشيء هيأته التي بني عليها؛ ومن هذا المفهوم ينطلق البنائيون في رؤيتهم للوجود، إذ يرون أن كل ما في الوجود هو عبارة عن بناء متكامل يشتمل على ابنية جزئية تربط بينها علاقات محددة ولا قيمة للأبنية الجزئية منفصلة عن بعضها وإنما قيمتها في العلاقة التي تربط بعضها ببعض الآخر وتجمعها لتؤلف نظاماً محدداً يعطي للبناء الكلي قيمته. (عطية، ٢٠١٥: ٢٤٦)

وتشير ادبيات البحث إلى أن التعليم البنائي قد اعتمد على نطاق واسع في العلوم والرياضيات في بداية ثمانينيات القرن العشرين وكان لعلم النفس المعرفي إسهامات وقواعد أساسية للتعلم البنائي الذي يؤكد التفكير والفهم والاستدلال وتطبيق المعرفة فهو لا يهمل المهارات الأساسية التي تعتمد على الفكرة التي ترى الطالب يبني معرفته بنفسه، فهو ينظر إلى التعلم على أنه نتيجة لبناء عقلي، فالطلاب يتعلمون من طريق تنظيم وموائمة المعلومات الجديدة مع المعلومات الحالية مما يخلق لديهم حالة من الإبداع والتميز. (زيتون، ٢٠٠٧: ٢٩، ٢٤).

ويتضح للباحث مما سبق أن النظرية البنائية عبارة عن مجموعة من أفكار العلماء في كيفية تنظيم المعلومات وبنائها في ذهن المتعلم، إذ يرى هؤلاء العلماء وعلى رأسهم بياجيه أن الفرد لديه بنى معرفية داخل عقله وأن المعلومات التي يكتسبها يتم بنائها من طريق عمليات الموائمة والتكيف، أي أن المعلومات التي تلقاها الفرد تتعرض لعمليات عقلية داخلية من أجل تكيفها مع بنية الفرد السابقة.

وقد استندت البنائية مبدئياً إلى أربع نظريات وهي:

١. نظرية بياجيه في التعلم المعرفي والنمو المعرفي.
٢. النظرية المعرفية في معالجة الطالب (المتعلم) للمعرفة وتركيزها في العوامل الداخلية المؤثرة في التعلم.
٣. النظرية الاجتماعية في التفاعل الاجتماعي في غرفة الصف أو المختبر أو الميدان.
٤. النظرية الإنسانية في إبراز أهمية (المتعلم)، ودورها الفاعل في اكتشاف المعرفة وبنائها. (زيتون، ٢٠٠٧: ٤٩)

• الأسس التي تستند إليها النظرية البنائية :

تستند النظرية البنائية إلى مجموعة من الأسس على النحو الآتي :

١. إنَّ عملية التعلم تتضمن إعادة الطالب بناء معرفته من طريق تفاعله مع مادة التعلم ومعرفته السابقة لإيجاد روابط قوية بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة .
٢. إنَّ التدريس الفعال يعتمد بشكل كبير على مدى تهيئة الفرص الملائمة التي تمكن الطالب من أداء دوره الإيجابي في عمليات بناء المعرفة .

٣. التشديد على الطرائق والأساليب التي تزيد من فرص المشاركة الإيجابية للطلبة ومن تلك الطرائق: هي المناقشة والاستجواب وحل المشكلات والعصف الذهني.
  ٤. للتفاعل المشترك بين الطلبة من جانب، والطلبة والمعلم من جانب آخر لما له من دور في عملية التعلم.
  ٥. إنَّ الطالب الذي يتفاعل مع محتوى التعلم يمكنه من إعادة بناءه المعرفي ودمج التعلم الجديد بالتعلم السابق. (عطية، ٢٠٠٩: ٢٥٥-٢٥٦).
- ويتفق الباحث إلى ما ذهب إليه (عطية) إلى أن النظرية البنائية تستند إلى أسس في مقدمتها نشاط المتعلم ودوره الإيجابي في التعلم، وأن التعلم عملية اجتماعية تفاعلية تجري من طريقها بناء المعارف لدى الافراد.

• المبادئ التي نادت بها النظرية البنائية في التعلم:

نادت النظرية البنائية بمجموعة من المبادئ منها:

١. المتعلم لا يتلقى ولا يستقبل المعرفة بشكل سلبي، وإنما يتم بنائها من خلال نشاطه ومشاركته الفاعلة في عمليتي التعليم والتعلم.
٢. تلعب معلوماته وخبراته السابقة دوراً أساسياً في بناء التعلم اللاحق حيث تؤثر هذه الخبرة في تعلمه للمعرفة الجديدة وقد تؤثر سلباً إن كانت غير صحيحة.
٣. يبني المتعلم معنى ما تعلمه بنفسه بناء ذاتياً، حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية بناءً على رؤية خاصة به، فالأفكار ليست ذات معنى ثابت لدى الافراد.
٤. المعرفة ليست موجودة بشكل مستقل عن المتعلم فهي من ابتكاره وتكمن في عقله ثم انها تصبح اساس نظريته الى العالم من حوله.
٥. يحدث التعلم على نحو افضل عند مواجهة المتعلم بمشكلة او موقف حقيقي له علاقة بواقعه الحياتي وتمثل معنى له. (زيتون، ٢٠٠٧: ٣٧٨-٣٧٩)

يتضح مما سبق أن من أبرز مفاهيم النظرية البنائية هي التركيز على المتعلم الإبداعي والمتفاعل والاجتماعي، مما يمكن المتعلم من بناء معارفه بنفسه بحيث تكون ذات معنى لديه.

وقدمت النظرية البنائية عدداً من النماذج التدريسية ومن هذه النماذج ما تناوله البحث الحالي وهو انموذج بارمان التدريسي.

أنموذج بارمان (Barman)

من التطورات التي تميزت بطابع الحداثة التي حدثت في الدراسات والبحث ذات العلاقة بالنمو العقلي للمتعلّم خاصة من المنظور المعرفي (للعالم جان بياجيه) هو الانموذج الذي أطلقه شارلز بارمان عام (١٩٩٠) استناداً إلى ما قام به علماء النفس والتربية المعاصرين له بتصورات جديدة تتعلق بالمفاهيم والعمليات العقلية الواجب اكتسابها للطلبة في مختلف المراحل الدراسية والاعمار فضلاً عن استناده إلى الكم الكبير للبرامج التنموية التربوية التي صممت وأعدت وطُبقت اعتماداً على المنظور الخاص لجان بياجيه، وأُطلق عليها دورة التعلم فوق المعرفية وفيها جمع بارمان بين استعمالات ونماذج فوق المعرفية وبين مبادئ أو أساسيات نظرية بياجيه، وقد مضى هذا الانموذج بعدد من التطورات حتى وصل إلى ما يسمى بـ (دورة التعلم فوق المعرفية) والشكل الاتي يوضح المراحل الأربع لدورة التعلم المطورة:

شكل (١): دورة التعلم المطورة
(Barman & et-al.p: 21. 1992)

ولقد اقترح بارمان أن دورة التعلم العادية لا تحتوي على أسلوب محدد لإظهار المعرفة السابقة، فأنموذج بارمان لا يختلف عن دورة التعلم باستثناء أن المعلمين يجعلون تصورات المتعلمين عن المفاهيم العلمية الواضحة قبل بداية الدرس، وهذا التعديل الذي اضافته بارمان هو عنصر (

التنبؤ أو التخمين) أو استعمال أوراق التنبؤ للمتعلمين حتى تتضح أفكارهم العلمية، وقد ظهرت دورة التعلم فوق المعرفة بعد دورة بان لتجسيد مدخل المراحل الأربعة عندما بارمان مع إضافة أن يطلب من المتعلم اظهار تفكيره بجدية. (جميل، ٢٠١٤: ٤٥)

يتكون هذا الأنموذج من أربع مراحل: لكنه يختلف عن أنموذج بارمان (Barman, 1989) السابق في تأكيده المعرفة القبلية للطلاب بصفتها مرحلة تسبق الاستقصاء.

خطوات التدريس على وفق أنموذج بارمان:

١. مرحلة التحديد أو التخمين (Assessment Phase):

يستعمل المدرس أساليب تساعد الطلبة على تحديد معرفتهم عن موضوع الدرس، وهذه المرحلة تساعدهم على التوصل إلى الفهم الصحيح لمفاهيم الدرس.

٢. مرحلة الاستقصاء (Investigative Phase):

وفيها تقدم مشكلة مفتوحة للطلبة، تتضمن إمكانات واستراتيجيات متعددة لحلها، وهي تربي المجال لأنشطة الطلبة، ولأسئلتهم ذات الصلة بموضوع الدرس.

٣. مرحلة الحوار (Dialogue Phase):

تصبح الخبرة الاستقصائية في المرحلة السابقة الأساس لوضع صياغة علمية للمفهوم.

٤. مرحلة التطبيق (Application Phase):

يتنافس الطلبة لتقديم أمثلة متعددة عن المفهوم، وتطبيق المعلومات التي حصلوا عليها في المراحل السابقة، وعلى الانتقال المعرفي لمهمة جديدة، ودورة تعليمية جديدة، ويحدث التقويم في مراحل الدورة التعليمية كلها. (زاير وآخرون، ٢٠١٤: ٣٩٢).

التفكير عالي الرتبة

● مفهومه:

يرى بعض العلماء ان التفكير عالي الرتبة احد أشكال التفكير المتطور كالتفكير الناقد والإبداعي والتفكير ما وراء المعرفة، في حين يرى البعض الآخر انه مزيج من عدة اشكال من التفكير المتطور ويظهر على نحو مجموعة من الأنشطة الذهنية المفصلة التي تتطلب محاكمة عقلية، وتحليلاً لأوضاع معقدة وفقاً لمعايير متعددة ويتضمن حلولاً متعددة، وهو يتجنب الحلول أو الصياغات البسيطة، وإنَّ مهمة المفكر هو أن ينشئ معنى أي الوصول إلى معنى على الرغم من عدم وضوح الخبرة أو الموقف. (العتوم، ٢٠١٢: ٢٣١).

يتضح مما تقدم من المفاهيم المختلفة للتفكير عالي الرتبة، بأنه احد انماط التفكير المستقل الذي يمتلك من الخصائص ما يميزه عن أنماط التفكير العادي والناقد والإبداعي والتأملي وغيرها. كما ركزت غالبية مفاهيم التفكير عالي الرتبة على ثلاثة افتراضات عن التفكير والتعلم هي :

١. لا يمكن فصل مستويات التفكير عن مستويات التعلم فكلهما متداخلان ولكل منهما العديد من المستويات، كما أنه يمكن تقييم مهارات التفكير عالي الرتبة من خلال تقديم أسئلة الاختيار من متعدد وملاحظات المعلم وتقييم آداءات المتعلمين في غرفة الدراسة وملفات الانجاز.
٢. أن تعلم مهارات التفكير عالي الرتبة تتضمن العديد من عمليات التفكير التي يمكن تطبيقها في المواقف المعقدة التي تتضمن العديد من المتغيرات.

٣. من الصعب تعلم مهارات التفكير عالي الرتبة دون وجود مادة للمحتوى، إذ يتعلم الطلاب من الحياة اليومية ومن خبرات غرفة الدراسة والمدرسة (القرني، ٢٠١٥: ٥٢).

● نماذج تصنيف مهارات التفكير عالي الرتبة

هناك العديد من النماذج التي قدمت تصنيفات لمهارات التفكير عالي الرتبة، وكما يأتي:

١. نموذج آرثر وسالمون: صنف مهارات التفكير على مهارات تنظيم المعلومات وتشمل (التمثل، المقارنة، التصنيف، الترتيب)، ومهارات تحليل المعلومات وتتضمن (تحديد كفاية الحجج ودقتها، تعرف النماذج، علاقاته بالمشكلة)، مهارات التركيز وتشمل (الاحساس بالمشكلة، تحديد المشكلة، تحديد الهدف)، مهارات جمع المعلومات وتشمل (الملاحظة، التذكر، التساؤل)، مهارات توليد الأفكار وتشمل (الاستنتاج، التنبؤ، إعادة البناء)، مهارات التركيب وتتضمن (التلخيص، التكامل، تطوير المخرجات)، مهارة التقويم وتشمل (تحديد المعايير الهامة لاصدار حكم، المراجعة).

٢. تصنيف (كارولينا الشمالية ١٩٩٤) :

يمثل تصنيف كارولينا الشمالية لمهارات التفكير عالي الرتبة الذي اعده قسم التعليم العام لولاية كارولينا الشمالية عام ١٩٩٤ نسخة معدلة لتصنيف الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج و التعليم الذي اعده (مارزانو و زملاؤه، ١٩٨٨) إذ دمج و ادراج كلاً من (مهارة التركيز، مهارة جمع المعلومات، مهارة التذكر) في مجال واحد اطلق عليه (المعرفة Knowledge) و اضيف مجال من تصنيف بلوم و هو التطبيق (Applying) و هو المجال الذي أهمله مارزانو و زملاؤه في تصنيف الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج و التعليم ، إذ ان تصنيف كارولينا الشمالية يضم سبعة مجالات لمهارات التفكير و استعمل في بناء اختبارات للتفكير في مدارس ولاية كارولينا الشمالية (جاني، ٢٠١٢: ٦٨) والمجالات هي (المعرفة ، التنظيم ، التطبيق ، التحليل ، التوليد ، التكامل ، التقويم) ، و مهاراتها: (تعريف المشكلات ، وضع الاهداف ، الملاحظة ، صياغة الاسئلة ، الترميز ، الاستدعاء ، المقارنة ، التصنيف ، الترتيب ، التمثيل ، تحديد الخصائص و المكونات ، تحديد العلاقات و الانماط ، الاستنتاج ، التنبؤ ، التوسع ، التلخيص ، اعادة البناء ، وضع المعايير و التحقق).

• دراسات تناولت انموذج بارمان:

١. دراسة جعفر (٢٠١٥):

" أثر أنموذجي لورسباش وبارمان في اكتساب المفاهيم البلاغية والأداء التعبيري عند طلبة الصف الخامس الادبي". اجريت هذه الدراسة في العراق/جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية.

بلغت عينة الدراسة (١٩٣) طالب وطالبة من الصف الخامس الادبي، الذين اختارهم الباحث بطريقة عشوائية، إذ بلغ عدد طلبة المجموعة التجريبية الاولى (٦٤) طالبا وطالبة، وعدد طلبة المجموعة التجريبية الثانية (٦٥) طالبا وطالبة ايضا، في حين بلغ عدد طلبة المجموعة الضابطة (٦٤) طالبا وطالبة، وبذلك اصبح عدد الطلبة في مجموعات البحث الثلاث (١٩٣) طالبا وطالبة، بواقع (٩٦) طالبا، و (٩٧) طالبة، استمر تطبيق التجربة فصلا دراسياً، درس الباحث نفسه مجموعتي البحث.

أعدّ الباحث اختبارين، الأول كان في اكتساب المفاهيم الإسلامية، وبلغ عدد فقراته الكلي (٥١) فقرة، لكل مفهوم ثلاث فقرات، الاولى تعريف المفهوم، والثانية تمييز المفهوم، والثالثة تعميم المفهوم، ثم تأكد الباحث من صدقه وثباته وطبقه على طلبة عينة البحث، اما الاختبار الثاني فكان في الأداء التعبيري من طريق تحديد موضوع يكتب فيه الطلبة، ثم تصحيحه وفق محكات التصحيح المتعارف عليها.

استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الاحادي، ومربع كاي (كا)، ومعامل ارتباط بيرسون).

توصلت الدراسة الى ما يأتي:

- تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق انموذج بارمان على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية (جعفر، ٢٠١٥: ١-١٤).

٢. دراسة جميل (٢٠١٥)

" أثر انموذج بارمان في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة".

اجريت هذه الدراسة في العراق/جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الانسانية.

بلغت عينة الدراسة (٥٠) طالبة من طالبات الصف الرابع الادبي في الاعدادية العراقية للبنات في قضاء الخالص، وزعت عشوائياً بين مجموعتين، وبواقع (٢٥) طالبة في المجموعة التجريبية التي تدرس طالباتها على وفق انموذج بارمان، و(٢٥) طالبة في المجموعة الضابطة التي تدرس طالباتها بالطريقة الاعتيادية، استمر تطبيق التجربة فصلا دراسياً ، درست الباحثة نفسها مجموعتي البحث.

أعدت الباحثة اختباراً في الفهم القرائي تكون من (٣٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وسؤال من نوع ترتيب الكلمات، وسؤال من نوع املاء الفراغات، وتأكدت الباحثة من صدقه وثباته، ثم طبقته على طالبات عينة البحث.

استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون)

توصلت الدراسة الى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق انموذج بارمان على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في الفهم القرائي. (جميل، ٢٠١٥: أ-ي)

اما البحث الحالي فقد كانت عينة البحث تتكون من (٦٣) طالباً، موزعين ضمن مجموعتين التجريبية (٣٣) طالباً والضابطة (٣٠) طالباً وتتفق نتائج البحث مع نتائج الدراسات السابقة بتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

• دراسات تناولت التفكير عالي الرتبة:

١. دراسة الظفيري (٢٠١٢)

" أثر نموذجي مارزانو وكلوذماير في اكتساب مفاهيم الحديث النبوي الشريف وتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مبحث الثقافة الإسلامية في الأردن". أجريت هذه الدراسة في الأردن/جامعة عمان العربية للدراسات العليا. بلغت عينة الدراسة (٨٩) طالب من طالبات الصف الاول الثانوي، ووزعوا على ثلاثة شعب وبواقع (٣١) طالب في شعبة (أ) التي تمثل في المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس على وفق انموذج مارزانو، و(٣١) طالب في شعبة (ب) التي تمثل المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس على وفق نموذج كلوذماير، و(٢٧) طالب في شعبة (ج) التي تمثل المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية. استمر تطبيق التجربة عاماً دراسياً كاملاً، درس الباحث نفسه مجموعتي البحث.

أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً تكون من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، كما أعد الباحث اختباراً في التفكير عالي الرتبة تكون من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، بعد أن تأكد الباحث من صدقهما وثباتهما طبقهما على طلاب عينة البحث. استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية: (تحليل التباين الثنائي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة ألفا كرونباخ). توصلت الدراسة الى ما يأتي:

• تفوق الطلاب الذين درسوا على وفق انموذج مارزانو على الطلاب الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير عالي الرتبة. (الظفر، ٢٠١٢: ١٠٤-١٠٥).

٢. دراسة كاظم (٢٠١٦)

" اثر استراتيجيات ثنائية التحليل والتركيب في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي والتفكير عالي الرتبة في مادة علم الأحياء"، أجريت هذه الدراسة في العراق/جامعة بغداد/كلية التربية للعلوم الصرفة.

بلغت عينة الدراسة (٦٩) طالبة من طالبات اعدادية أجنادين للبنات التي اختارها الباحث بطريقة قصدية، ثم أجري اختيار شعبتين من الصف الرابع العلمي بصورة عشوائية، بواقع (٣٤) طالبة في المجموعة التجريبية و (٣٥) طالبة في المجموعة الضابطة، استمر تطبيق التجربة فصلاً دراسياً، درست الباحثة نفسها مجموعتي البحث.

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً للفصول الخمسة الأخيرة من كتاب علم الأحياء للصف الرابع العلمي مؤلفاً من (٤٧) فقرة تمثلت بالأسئلة الموضوعية، وتبنت الباحثة اختبار التفكير عالي الرتبة الذي تكون من (٣٠) فقرة تمثلت في نوعين من الأسئلة: (١٥) موضوعية و (١٥) مقالية. استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الفا كرونباخ). توصلت الدراسة الى:

• وجود فرق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير عالي الرتبة وبحجم أثر متوسط للمتغير المستقل بلغ (٠,٧). (كاظم، ٢٠١٦: أ-ي).

أما البحث الحالي فقد كانت عينة البحث تتكون من (٦٣) طالباً، موزعين ضمن مجموعتين التجريبية (٣٣) طالباً والضابطة (٣٠) طالباً وأعد الباحث اختباراً للتفكير عالي الرتبة تكون من (٤٠) فقرة، وتتفق نتائج البحث مع نتائج الدراسات السابقة بتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير عالي الرتبة.

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة

١. اثبتت جميع الدراسات السابقة فاعليتها في متغيرات انموذج بارمان والتفكير عالي الرتبة التي طبقت عليها.
٢. افاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف على الخطوات العلمية في بناء الخطط التدريسية على وفق انموذج بارمان.
٣. افاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف على كيفية اعداد اختبار التفكير عالي الرتبة.

منهجية البحث:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث والتصميم التجريبي ومجتمع البحث وعينته وتكافؤ مجموعات الدراسة وضبط المتغيرات الدخيلة وإعداد الخطط التدريسية وأداة البحث فضلاً عن الوسائل الإحصائية المستخدمة في عملية تحليل النتائج للوصول إلى هدف البحث. ويعد البحث العلمي أداة ووسيلة موضوعية للكشف عن الحقيقة العلمية وهو طريق مقبول لتثبيت وترسيخ الحقيقة في المجالات الإنسانية وعرضها ونقدها بموضوعية. (شحاتة، ٢٠٠٨: ١٣)

إجراءات البحث:

١. التصميم التجريبي:

وقد استعمل الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، وتصميم المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة عشوائية الاختيار، ذو الاختبار القبلي والبعدي، وحسب المتغيرات التي وردت في العنوان وكما موضح في الجدول (١).

جدول (١): التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	البعدي
التجريبية	اختبار التفكير عالي الرتبة	أنموذج بارمان	التفكير عالي الرتبة	اختبار التفكير عالي الرتبة
الضابطة		الطريقة الاعتيادية		

٢. مجتمع البحث وعينته:

أ. مجتمع البحث:

وبما أن البحث الحالي يهدف إلى التعرف على " أثر أنموذج بارمان في تنمية التفكير عالي الرتبة لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي في مادة التربية الإسلامية" لذا فإن مجتمع البحث يشمل طلاب الصف الخامس الإعدادي في المدارس الإعدادية الواقعة في مدينة تكريت / المركز والبالغ عددها خمس إحصائيات حسب إحصائية السجل الإحصائي المدرسي الإعدادي لقسم تربية تكريت التابع لمديرية تربية صلاح الدين، مع أعداد الطلاب للصف الخامس الإعدادي للفرع العلمي بقسميه (الإحيائي والتطبيقي)، للعام الدراسي ٢٠١٧ - ٢٠١٨.

ب. عينة البحث:

ويمكن تقسيم عينة البحث إلى:

• عينة المدارس:

اختار الباحث (إعدادية ابن المعتز للبنين) بصورة قصدية عينة للبحث من بين مدارس البنين الثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين: لتكون مجالاً لتطبيق التجربة وذلك.

• عينة الطلاب:

واختار الباحث الصف الخامس العلمي (الإحيائي) دون الخامس الأدبي وكان اختياره مقصوداً وذلك لوجود شعبتين تمكن الباحث من إجراء تجربته، وبلغ عدد طلاب الصف الخامس العلمي الفرع الإحيائي (٦٥) طالباً موزعين على شعبتين (أ - ب)، واختار الباحث عشوائياً شعبة (أ) من الفرع الإحيائي لتكون المجموعة التجريبية الأولى والتي تدرس باستعمال أنموذج بارمان وعدد طلابها (٣٣) طالب، والشعبة (ب) لتكون المجموعة الضابطة والتي تدرس بالطريقة الاعتيادية وعدد طلابها (٣٠) طالب.

٣. إجراءات الضبط:

لغرض تحقيق التجانس بين أفراد عينة البحث قام الباحث قبل الشروع بالتجربة بإجراء تكافؤ إحصائي لبعض المتغيرات التي يرى إنها قد تؤثر في نتائج البحث بين مجموعتي البحث وهذه المتغيرات هي:

- متغير الذكاء: حيث كافي الباحث بين مجموعتي البحث باستعمال اعتمد الباحث اختبار اوتس (Otis) المصمم لقياس القابلية العقلية العامة. (مراد و سليمان، ٢٠٠٢: ٢٧٥)
- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالأشهر.
- درجات الاختبار النهائي للعام السابق (الرابع الإعدادي) في مادة التربية الإسلامية.
- التحصيل الدراسي للآباء.
- التحصيل الدراسي للأمهات.
- درجات الاختبار القبلي للتفكير عالي الرتبة.

وقد أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في مجال التكافؤ.

إعداد أداة البحث:

• اختبار التفكير عالي الرتبة

اطلع الباحث على عدد من الاختبارات العربية والمحلية أعدت لقياس التفكير عالي الرتبة ومنها: ولم يجد الباحث اختباراً للتفكير عالي الرتبة يخص مادة التربية الإسلامية ويكون مناسباً للمرحلة الإعدادية، لذا أعد الباحث اختباراً للتفكير عالي الرتبة بالاعتماد على الأساليب والمهارات التي اعتمدها من خلال تعاريف التفكير عالي الرتبة، واعتمد الباحث في إعداد اختبار التفكير عالي الرتبة

على تصنيف نورث كارولينا الذي أعده قسم التعليم العام لولاية كارولينا الشمالية عام (١٩٩٤)، وهو نسخة معدلة لتصنيف الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم. (مارزانو وآخرون، ١٩٨٨)

وأعد الباحث اختباراً لقياس التفكير عالي الرتبة يتضمن أربعة مجالات رئيسية هي: (التحليل - التوليد - التكامل - التقويم) وتسع مهارات فرعية هي: (تحديد الخصائص - المكونات - تحديد العلاقات - الأنماط - الاستنتاج - التنبؤ - التوسع - التلخيص - إعادة بناء - وضع المعايير - التحقق) وهي:

١. مهارة التحليل: وهي عملية فحص الإجراءات المتضمنة للمعلومات والعلاقات فيما بينها، وتحديد المكونات والسمات والادعاءات والافتراضات وتمييزها، وتتكون من مهارتين فرعيتين هما (تحديد الخصائص والمكونات - تحديد العلاقات والأنماط).

٢. مهارة التوليد: وهي عملية الاستعانة بالمعرفة السابقة في توليد معلومات جديدة بطريقة بنائية، وربط الأفكار الجديدة مع الأفكار السابقة، وتتكون من ثلاث مهارات فرعية هي (الاستنتاج - التنبؤ - التوسع).

٣. مهارة الدمج والتكامل: وهي عملية ترتيب الأجزاء المتضمنة علاقات مشتركة مع بعضها البعض، بحيث تؤدي إلى فهم أعمق لتلك العلاقات، وتتكون من مهارتين فرعيتين هما (التلخيص - إعادة البناء).

٤. مهارة التقويم: وهي عملية تقدير صحة النتائج والأفكار التي تم التوصل إليها، وتتكون من مهارتين فرعيتين هما (وضع المعايير - التحقق والثبات).

تكون الاختبار من (٤٠) فقرة، حيث تضمنت المهارة الأولى (٨) فقرات، وتضمنت المهارة الثانية (٤) فقرات، أما المهارة الثالثة فتضمنت (٤) فقرات، وتضمنت المهارة الرابعة (٤) فقرات، والمهارة الخامسة (٤) فقرات، والمهارة السادسة (٦) فقرات، والمهارة السابعة (٤) فقرات، والمهارة الثامنة (٢) فقرة، والمهارة التاسعة (٤) فقرات.

صدق الاختبار:

اعتمد الباحث في دراسته على الصدق الظاهري في إيجاد صدق أداة البحث، وهو المظهر العام للاختبار من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى خواصها ويتناول تعليمات الاختبار ودقتها ودرجة وخواص ومدى مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من أجله، بمعنى إلى أي درجة يبدو المقياس ظاهرياً مناسباً لقياس ما صُمم من أجله. (العزاوي، ٢٠٠٧ : ٩٤)، وعرض الباحث فقرات الاختبار والتعليمات والإجراءات على مجموعة من الخبراء والمتخصصين بطرائق التدريس وطرائق تدريس التربية الإسلامية وعلوم القرآن، لمعرفة آرائهم وملاحظاتهم بصدد صلاحية فقراته وملاءمتها لمستوى عينة الدراسة ودقة قياسها لما وضعت من أجله ومدى وضوح التعليمات. وتم الأخذ بهذه الملاحظات والتعديلات التي أبداه الخبراء ولم يتم حذف أو تغيير أي فقرة من قبل الخبراء لذا بقي عدد الفقرات دون تغيير.

ثبات الاختبار:

وللتحقق من ثبات الاختبار استعمل الباحث طريقة تحليل التباين باستخدام معادلة (الفا - كرونباخ Alfa - Cronbach) لاستخراج ثبات الاختبار لأنها تعتمد على اتساق فقرات الاختبار مع بعضها وكذلك اتساق كل فقرة من فقرات الاختبار ككل. (محمد، ١٩٨٨ : ٧٤)، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٦).

ويشير (Anastasia & Urbina, 1997) إن اقتراب معامل الثبات من الواحد الصحيح يزيد من الاتساق الداخلي للمقياس. نقلاً عن (الشامي، ٢٠١٢ : ١١٦)

صياغة تعليمات الاختبار:

أ- تعليمات الإجابة: حدد الباحث عدد من التعليمات الخاصة بالاختبار تضمنت قراءة الاختبار بدقة والتأني بالإجابة وعدم ترك أي فقرة بدون إجابة مع تحديد الوقت المخصص للإجابة.

ب- تعليمات التصحيح: أعد الباحث ورقة تتضمن مفتاح التصحيح لإجابات الطلاب لكل فقرة من فقرات الاختبار، وأعطى درجة واحدة لكل فقرة أي تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب هي (٨١) وأقل درجة هي (الصفر) واعتبر الباحث إن الإجابة غير صحيحة أو المتروكة تعتبر الدرجة (صفر).

العينة الاستطلاعية:

اختار الباحث (١٠٠) طالب من طلاب الصف الخامس الإعدادي في إعدديات مدينة تكريت لإجراء اختبار العينة الاستطلاعية عليهم لغرض التعرف على وضوح التعليمات ومستوى صعوبة الفقرات والوقت اللازم لإجراء الاختبار، وأجرى الباحث الاختبار يوم الأحد الموافق ٢٠١٢/١٠/٧ وسجل الباحث الوقت المستغرق من الطلاب واستخرج متوسط وقت الإجابة وبلغت (٥٠) دقيقة.

إجراءات تطبيق التجربة:

باشر الباحث بإجراءات تطبيق التجربة يوم الأحد الموافق ٢٠١٧/١٠/١٤، بإجراء الاختبار القبلي للتفكير عالي الرتبة لمجموعتي البحث؛ وانتهى الباحث من إجراءات التجربة بإجراء الاختبار البعدي للتفكير عالي الرتبة يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٨/٥/١٥، حيث امتدت التجربة على مدى (٢٣) أسبوعاً والتي تمثل العام الدراسي. وتولى الباحث تدريس المجموعتين وبواقع حصة واحدة أسبوعياً لكل مجموعة وحسب توزيع مديرية تربية صلاح الدين للحصص الدراسية.

الوسائل الاحصائية:

أ. معامل ألفا كرونباخ: لإيجاد ثبات الاختبارات استعمل الباحث:

$$r = \frac{\sum N}{N-1} \quad \text{معامل ر} = \frac{\text{مجموع تباينات الأسئلة}}{\text{تباين الدرجات الكلية}}$$

حيث إن: $N =$ عدد فقرات الاختبار (مراد وسليمان، ٢٠٠٢، ٣٦٦)

ب. مربع كا^٢: لإيجاد التكافؤ في التحصيل الدراسي للأبوين.

(التكرارات المشاهدة - التكرارات المتوقعة)^٢

$$K^2 = \frac{\text{التكرارات المتوقعة}}{\text{التكرارات المشاهدة}}$$

التكرارات المتوقعة

(مراد وسليمان، ٢٠٠٢، ٣٦٦)

ج. الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين:

$$S_1 - S_2$$

$$t = \frac{\frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}{\frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}$$

حيث أن:

$S_1 =$ الوسط الحسابي للعينة الأولى $S_2 =$ الوسط الحسابي للعينة الثانية

$n_1 =$ عدد أفراد العينة الأولى $n_2 =$ عدد أفراد العينة الثانية

$E =$ التباين للعينة الأولى $E =$ التباين للعينة الثانية (مراد وسليمان، ٢٠٠٢، ٣٦٦)

عرض النتائج ومناقشتها

"لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون باستعمال انموذج بارمان ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون باستعمال الطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي للتفكير عالي الرتبة" وللتثبت من هذه الفرضية الصفرية وتعرف دلالة الفرق بين درجات الاختبار البعدي للتفكير عالي الرتبة للمجموعة (التجريبية ١ - الضابطة) استعمل الباحث اختبار العينتين المستقلتين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٦٤,٥) بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٤٥) وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة حيث بلغت القيمة المحسوبة (٧,٢٧) وهي اعلى من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٤) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية لتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للتفكير عالي الرتبة، والجدول (٢) يوضح النتائج.

جدول (٢): نتائج الاختبار البعدي للتفكير عالي الرتبة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٦٤,٥	٩,٥٥	٧,٢٧	٢,٠٤	دالة إحصائية
الضابطة	٣٠	٤٥	٤,٨٦			

الاستنتاجات:

١. في ضوء النتائج التي ظهرت في الدراسة الحالية قدم الباحث عدداً من الاستنتاجات وهي:
٢. أكد البحث على فاعلية أنموذج بارمان في العملية التعليمية.
٣. ان تضمين مهارات التفكير عالي الرتبة ضمن الموقف التعليمي يؤدي الى زيادة فاعلية الطلاب ورفع مستواهم العلمي.
٤. أسهم أنموذج بارمان في تنمية القدرات العقلية لدى الطلاب من خلال خطواته التي حققت نتائج أفضل في اختبار التفكير عالي الرتبة.

التوصيات:

١. في ضوء نتائج البحث وضع الباحث عدداً من التوصيات آملاً الأخذ بها من ذوي الشأن:
٢. التأكيد على مدرسي مادة التربية الإسلامية على استعمال استراتيجيات ونماذج تدريسية حديثة لما لها من دور كبير في زيادة الدافعية لدى الطلاب ورفع مستويات التفكير.
٣. إقامة عدد من الدورات والندوات التي تستهدف مدرسي مادة التربية الإسلامية للتعريف بالتفكير عالي الرتبة ومهاراته وكيفية الاستفادة منه في الموقف التعليمي.
- ٤.حث المدرسين على ضرورة استعمال المستويات الثلاث العليا من مستويات الاهداف وعدم التركيز على الحفظ والاستظهار فقط.

المقترحات:

١. اقترح الباحث عدداً من الاقتراحات لاستكمال دراسته الحالية وهي:
٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وعلى مراحل دراسية مختلفة ومواد دراسية أخرى.
٣. إجراء دراسة مشابهة للنماذج التدريسية مع متغيرات أخرى كالتحصيل أو أنواع أخرى من التفكير.
٤. استعمال نماذج دراسية أخرى من ضمن نماذج النظرية البنائية مع متغير التفكير عالي الرتبة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. آدي، فيليب وميخائيل شاير، (٢٠٠٩) التدخل المعرفي والتحصيل الأكاديمي ورفع المعايير التربوية، ترجمة زينبات دعنا، عمان، دار الفكر.
٢. جاني، نوال جوي، (٢٠١٢) فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة عند طلبة المرحلة الإعدادية. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد.
٣. جميل، رشا حكمت، (٢٠١٥) أثر أنموذج بارمان في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة ديالى، كلية التربية للعلوم الإنسانية.
٤. حبيب، مجدي عبد الكريم، (٢٠٠٧) تعليم التفكير في عصر المعلومات، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة.
٥. زابر، سعد علي وآخرون، (٢٠١٤) الموسوعة الشاملة استراتيجيات وطرائق ونماذج واساليب وبرامج، دار الكتب والوثائق، بغداد العراق.
٦. زيتون، عايش محمود، (٢٠٠٧) النظريات البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق، عمان، الاردن.
٧. الشامي، علاء احمد عبد الواحد، (٢٠١٢) فاعلية التدريس بمهارات التفكير عالي الرتبة في تحصيل مادة علم الأحياء وكفاية التمثيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العلمي، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن الهيثم.
٨. شحاتة، حسن، (٢٠٠٨) المرجع في مناهج البحوث التربوية والنفسية، ط١، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.
٩. العتوم، عدنان يوسف وآخرون، (٢٠٠٩) تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
١٠. العتوم، عدنان يوسف، (٢٠١٢) تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة، عمان، الاردن.
١١. عطا، ابراهيم محمد، (١٩٨٨) طرق تدريس التربية الإسلامية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
١٢. عطية، محسن علي، (٢٠١٥) البنائية وتطبيقاتها استراتيجيات تدريس حديثة، دار المنهجية، عمان.
١٣. عطية، محسن علي، (٢٠٠٩) الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٤. القرني، مسفر بن خفير، (٢٠١٥) أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند الى الدماغ في تدريس العلوم علي تنمية التفكير عالي الرتبة وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ذوي انماط السيطرة الدماغية المختلفة، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية الاساسية، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

١٥. كاظم، رباب عبد الواحد، (٢٠١٢) فاعلية برنامج مقترح على وفق نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد.
  ١٦. الكبسي، حمد عبيد وعبد الستار حامد وعبد الجبار الألوسي، (٢٠١١) التربية الإسلامية للصف الثاني المتوسط، المديرية العامة للمناهج، وزارة التربية، العراق.
  ١٧. اللولو، فتحية، واحسان الاغا، (٢٠٠٧) تدريس العلوم، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
  ١٨. ليبمان، ماثيو، (١٩٩٨) المدرسة وتربية الفكر، ترجمة/ إبراهيم يحيى الشهابي، منشورات وزارة الثقافة، مكتبة الأسد، دمشق.
  ١٩. محمد، محمد سيد، الإعلام والتربية، دار الفكر العربي، القاهرة.
  ٢٠. مذكور، علي أحمد، (١٩٩٩) منهج التربية الإسلامية في التصور الإسلامي، دار النهضة العربية، بيروت.
  ٢١. مراد، مراد احمد وعلي سليمان، أمين، (١٩٨٨) الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها، دار الكتب الحديث، القاهرة.
  ٢٢. ملحم، سامي محمد، (٢٠٠٢) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط١. دار المسيرة للطباعة، عمان، الاردن.
  ٢٣. المومني، إبراهيم، (٢٠٠٢) فاعلية المعلمين في تصنيف أنموذج بنائي في تدريس العلوم الصف الثالث الأساس في الأردن، (مجلة دراسات)، الجامعة الأردنية، المجلد (٢٩)، العدد (١).
- ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] Barman. R. C, cohen, Bridging the Gap between the old and the new, (2004).

رفاد للدراسات والأبحاث
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
المجلد ٥- العدد ٢- ٢٠١٩، ص ١٧٨ - ١٩٢
<https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2019.5.2.6>

The Impact of the Barman Model in the Development of High-Grade Thinking among Students in the Fifth Grade Preparatory in Islamic Education in the State of Iraq

P. Dr. Raed Idris Mahmoud

University of Tikrit Girls College of Education- University of Tikrit

Ihsan Nadher Hussein

College of Education for Humanities

Abstract: The current research aims to identify the "impact of the Barman model in high-level thinking among fifth grade students in Islamic education in the State of Iraq"

The researcher formulated the following zero hypothesis:

"There is no statistically significant difference at (0.05) between the mean scores of the experimental group using the Barman model and the mean scores of the control group students who are studying using the standard method of post-high-level thinking"

In order to achieve the research objective, the researcher followed the experimental method. He chose the experimental design with partial control of the experimental and control groups. His choice was intentional, because the experimental approach is the closest method of research to solve the problems in the scientific way, and the most suitable approach to solving the educational problems and developing the education structure and its different systems. (Melhem, 2002: 388)

The research society consists of the students of the fifth grade preparatory / scientific branch in the city of Tikrit center (Iraq), which number (414) students, which equivalent to stage (11) in a number of Arab countries, and chose one of the morning economics of the Department of Education Salah Eddin / Department of Education Tikrit, Ibn al-Mu'tam for boys located in Tikrit Al-Qadisiyah neighborhood.

The research society consists of the students of the fifth grade preparatory / scientific branch in the city of Tikrit center (Iraq), which number (414) students, which equivalent to stage (11) in a number of Arab countries, and chose one of the morning economics of the Department of Education Salah Eddin / Department of Education Tikrit, Ibn al-Mu'tam for boys located in Tikrit Al-Qadisiyah neighborhood.

The number of students in the research sample was 63 students, distributed in two groups to be one of them experimental and the number of students was 33 students, the other was an officer and the number of students was 30 students. , The tribal test of high-level thinking), and the results showed that the experimental group exceeded the control group in the post-test of high-level thinking, The researcher presented a number of conclusions, recommendations and proposals:

Keywords: Barman model, high-level thinking

References:

- [1] 'ta. Abrahym Mhmd, Trq Tdrys Altrbyh Alaslamy, Mktb Alnhdh Almsryh, Alqahrh, Msr, (1988).
- [2] 'tyh. Mhsh 'ly, Albnayy Wttbyqath Astryjyāt Tdrys Hdyth, Dar Almhjy, 'man, (2015).
- [3] 'tyh. Mhsh 'ly, Aljwdh Alshamlh Waljdyd Fy Altdrys, Dar Sfa' Llnshr Waltwzy, 'man, Alardn, (2009).
- [4] Ady. Fylyb Wmykhaayl Shayr, Altdkhl Alm'rfy Walthsy Alakadymy Wrf Alm'ayyr Altrbyh, Trjmt Zynat D'na. 'man, Dar Alfkr, (2009).

- [5] Al'twm. 'dnān Ywsf, Tnmyī Mhārāt Ālftkyr Nmādhj Nzryī Wtṭbyqāt 'mlyh, Dār Ālmsyrh, 'man, Ālārdn, (2012).
- [6] Al'twm. 'dnān Ywsf Wākhrwn, Tnmyī Mhārāt Ālftkyr Nmādhj Nzryī Wtṭbyqāt 'mlyī, T2, Dār Ālmsyrh Llnshr Wāltwzy ' Wāltbā'h, (2009).
- [7] Alkbysy. Hmd 'byd , 'bd Ālstar Hāmd & 'bd Āljbar Ālālwsy, Ālrbhyh Ālāslāmyh Llśf Ālthāny Ālmtwst, Ālmdyryh Āl'amh Llmnāhj, Wzārī Ālrbhyh, Āl'raq, (2011).
- [8] Āllwlw. Fthyh, Wāhsan Ālāghā, Tdrys Āl'lwm, Klyī Ālrbhyh, Āljam'h Ālāslāmyh, Flstyn, (2007).
- [9] Ālmwmnī. Ābrāhym, Fa'lyī Ālm'lmyn Fy Tšnyf Ānmwdhj Bna'y Fy Tdrys Āl'lwm Ālsf Ālthāth Ālāsas Fy Ālārdn, (Mjlī Drasāt), Āljam'h Ālārdnyh, 29(1)(2002).
- [10] Ālqrny. Msfr Bn Khfy, Āthr Āstkhdām Āstrātyjyī Āl'tm Ālmstnd Ālā Āldmāgh Fy Tdrys Āl'lwm 'la Tnmyī Ālftkyr 'aly Ālrbh Wb'd 'ādāt Āl'ql Lda Tlāb Ālsf Ālthāny Ālmtwst Dhwy Ānmat Ālsytra Āldmāghyħ Ālmkhtlfh, (Ātrwhī Dktwrah Ghyr Mnshwrh), Klyī Ālrbhyh Ālāsasyh, Jam'ī Ām Ālqra, Ālmmkh Āl'rbhyh Āls'wdyh, (2015).
- [11] Ālshāmy. 'la' Āhmd 'bd Ālwāhd, Fa'lyī Āltdrys Bmharāt Ālftkyr 'aly Ālrbh Fy Thsyl Madī 'lm Ālāhya' Wkfayī Ālmtthyl Ālm'rfy Wtnmyī Ālftkyr Ālnāqd Lda Tālbāt Ālsf Ālrah' Āl'lm, (Ātrwhī Dktwrah Ghyr Mnshwrh), Jam'ī Bghdād, Klyī Ālrbhyh / Ābn Ālhythm, (2012).
- [12] Hbyb. Mjdy 'bd Ālkrym, T'lym Ālftkyr Fy 'sr Ālm'lwmāt, T2, Dār Ālfr Āl'rb, Ālqahrh, (2007).
- [13] Jāny. Nwāl Jwhy, Fa'lyī Brnāmj Tdryby Qāym 'la 'ādāt Āl'ql Fy Tnmyī Mhārāt Ālftkyr 'aly Ālrbh 'nd Tlbtī Ālmrhlh Ālā'dadyh, (Ātrwhī Dktwrah Ghyr Mnshwrh), Klyī Ālrbhyh, Āljam'h Ālmstnsryh, Bghdād, (2012).
- [14] Jmyl. Rshā Hkmt, Āthr Ānmwdhj Barmān Fy Tnmyī Ālfhm Ālqāyy Lda Tālbāt Ālsf Ālrah' Ālādby Fy Madī Ālmtāl'h, (Rsalī Majstyr Ghyr Mnshwrh), Jam'ī Dyāla, Klyī Ālrbhyh L'lwm Ālānsanyh, (2015).
- [15] Kāzm. Rbāb 'bd Ālwāhd, Fa'lyī Brnāmj Mqtrh 'la Wfq Nzryī Āldhka'āt Ālmt'ddh Fy Tnmyī Mhārāt Ālqra'h Ālnāqdh Wāktābh Ālābdā'yh Lda Tālbāt Ālsf Ālrah' Ālādby, (Ātrwhī Dktwrah Ghyr Mnshwrh), Jam'ī Bghdād, Klyī Ālrbhyh / Ābn Rshd, (2012).
- [16] Lybman. Maṭhyw, Ālmdrsh Wtrbyī Ālfr, Trjmt/ Ābrāhym Yhya Ālshhāby, Mnshwrāt Wzārī Ālthqāfh, Mktbī Ālāsd, Dmshq, (1998).
- [17] Mdkwr. 'ly Āhmd, Mnhj Ālrbhyh Ālāslāmyh Fy Āltswr Ālāslāmy, Dār Ālnhdh Āl'rbhyh, Byrwt, (1999).
- [18] Mhmd. Mhmd Syd, Ālā'lam Wālrbhyh, Dār Ālfr Āl'rb, Ālqahrh.
- [19] Mlhm. Sāmy Mhmd, Ālqyas Wāltqwym Fy Ālrbhyh W'lm Ālnfs, T1, Dār Ālmsyrh Llbtā'h, 'man, Ālārdn, (2002)
- [20] Mrād. Mrād Āhmd & 'ly Slyman. Āmyn, Ālākhṭbarāt Wālmqayys Fy Āl'lwm Ālnfsyh Wālrbwyh Khṭwāt Ā'dādha Wkhṣāyṣhā, Dār Ālktb Ālhdyth, Ālqahrh, (1988)
- [21] Shhāth. Hsn, Ālmrj' Fy Mnāhj Ālbhwth Ālrbwyh Wālnfsyh, T1, Mktbī Āldār Āl'rbhyh Llktāb, Ālqahrh, (2008).
- [22] Zāyr. S'd 'ly Wākhrwn, Ālmwsw'h Ālshāmlh Āstrātyjyāt Wtrāyq Wnmādhj Wāalyb Wbrāmj, Dār Ālktb Wālwthāyq, B'dād Āl'raq, (2014).
- [23] Zytwn. 'aysh Mhmwd, Ālnzryāt Ālbna'yh Wāstrātyjyāt Tdrys Āl'lwm, Dār Ālshrwq, 'man, Ālārdn, (2007).