فاعلية نموذج بارمان في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية التفكير عالي الرتبة في التربية الإسلامية

احمد نجادات*

Doi: //10.47015/17.1.2

تاريخ تسلم البحث: 2019/11/19 تاريخ قبوله: 2020/1/26

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية نموذج بارمان في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية التفكير عالي الرتبة في التربية الإسلامية. ولتحقيق هدف الدراسة، اعتمد الباحث التصميم شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة. وتمثل مجتمع الدراسة في طلاب الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد، واختيرت المدرسة النموذجية في جامعة اليرموك بصورة قصدية، وكان عدد أفراد العينة (62) طالبًا، وزعوا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) بالتساوي. درس الباحث المجموعتين بنفسه خلال العام الدراسي (2019/2018) حسب توزيع إدارة المدرسة لدروس الفقه في الخطة الدراسية السنوية للمعلم، واستغرق تطبيق الدراسة عاماً دراسياً كاملاً، وأعد الباحث اختبارًا في اكتساب المفاهيم الفقهية، تالف من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتم تبني اختبار التفكير عالي الرتبة لمحمود وحسين (2019)، المتضمن (40) فقرة. وأظهرت النتائج وجود فاعلية لنموذج بارمان في اكتساب المفاهيم الفقهية، وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تنمية مهارة التفكير عالي الرتبة في التربية الإسلامية.

(**الكلمات المفتاحية**: نموذج بارمان، التربية الإسلامية، المفاهيم الفقهية، التفكير عالي الرتبة)

مقدمة: شهد العصر الذي نعيش تطورات علمية كبيرة شملت جميع جوانب الحياة، مما أوجب على دول العالم مواكبة تلك التطورات والاستفادة منها. وكان مجال التربية من بين المجالات التي فرض ذلك التطور على العاملين فيها مسايرته. وقد سعى التربويون إلى إيجاد استراتيجيات ونماذج تدريسية جديدة، وتهيئة بيئة تعلمية مناسبة لجعل المتعلم متفاعلاً إيجابيًا في الموقف التعليمي، ولتعليمه التفكير وبناء معارفه واتجاهاته ومهاراته لفهم العالم المحيط به، وإدراك التنافس الحاد بين الأمم، وحل المشكلات المعاصرة التي تواجهه في مختلف جوانب الحياة.

وتعدَ العملية التربوية التعليمة المحور الأساس الذي يتمكن الإنسان من خلاله أن يتتبع التطورات العلمية والمستجدات الحديثة. فالأمم المتقدمة والمتطورة هي التي ترى أن العملية التعليمية بأكملها تشكل القاعدة الأساسية في تطوير المجتمع وتقدمه، وأن من الضروري تطويرها بما يكفل المشاركة الإيجابية والفعالة في تنمية المجتمع.

The Effectiveness of Barman Model in Acquiring Jurisprudential Concepts and Developing High-level Thinking in Islamic Education

Ahmed Najadat, *Yarmouk Universitu, Jordan.*

Abstract: The study aimed at measuring the effectiveness of Barman model in acquiring jurisprudence concepts and developing high-level thinking in Islamic education. To achieve the aim of the study, the researcher adopted a semi - experimental design with partial control of the experimental and control groups. The study population was represented by the tenth-grade students in the Directorate of Education of the Irbid Kasbah Brigade. The model school of Yarmouk University was chosen intentionally. The sample size was (62) students, distributed into two groups (experimental and control) equally. The researcher taught the two groups himself during the academic year (2018/2019) according to the distribution of the school administration to the lessons of jurisprudence in the teacher's annual study plan and the study took an entire academic year to be implemented. The recearcher also prepared a test in the acquisition of jurisprudence concepts, which consisted of (50) questions of multiple choice type, The high-ranking thinking test was adopted from Mahmoud and Hussein (2019), which includes (40) questions. The results showed the effectiveness of the Barman model in the acquisition of jurisprudential concepts and the superiority of the experimental group to the control group in developing of high-level thinking skill in Islamic education.

(**Keywords**: Barman Model, Islamic Education, Jurisprudential Concepts, High -level Thinking)

والتربية الإسلامية مهمة ومرتبطة بحياة المتعلمين ارتباطًا قويًا ومباشرًا. وقد زاد اهتمام القائمين على العملية التربوية بمناهج وطرق تدريسها؛ إذ وجد توجه عند المتخصصين في هذه المناهج لإكساب المتعلمين التربية الإسلامية بطريقة وظيفية تمكنهم من تطبيق أهدافها في الحياة في مختلف المواقف.

* جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ويعدّ تعلم المفاهيم من المرتكزات الأساسية للتربية في مختلف المراحل التعليمية؛ إذ إن المفاهيم هي المحور الأساسي الذي تبنى عليه التربية والتعليم، مما يجعل تدريسها مطلبًا أساسيًا للعملية التعليمية، لأنها تقوم على تشكيل المعرفة وأبنيتها لدى المتعلم، وتعبر عن خبراته، وتكسبه التفكير بانواعه المختلفة، والمرونة فيه (Al-Khawaldeh, 2003).

ويشير النشواتي (Al-Nashwati, 2003) إلى أن نمو المفاهيم عند المتعلم هو أساس المعرفة، والأداة التي تكسبه المعارف والخبرات، وتعمل على تشكيل القاعدة السلوكية المعرفية الأكثر تعقيدًا لدى المتعلم، ولذلك حظيت باهتمام واسع لدى المتخصصين، وبعناية خاصة من أجل تحديدها للمتعلمين في كل مرحلة تعليمية وتحديد الطرق الأنجح في إكسابها لهم بشكل فاعل.

وقد لقيت المفاهيم الفقهية الإسلامية وتدريسها عناية واضحة بغرض تحقيق أهداف مناهج التربية الإسلامية المنشودة. وهذا الأمر حتّم على المتخصصين في أساليب التربية الإسلامية استقصاء أفضل الطرائق والأساليب التي تعمل على إكساب المتعلم تلك المفاهيم (Naamneh & Kalian, 2018).

ويعدّ التفكير عالي الرتبة أحد الأبعاد التربوية التي بدأ التربويون الاهتمام بها في السنوات الأخيرة، على أنه أحد المفاتيح المهمة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة لعمليتي التعلم والتعليم، ولضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته لتحقيق النجاح والتكيف السليم في مجال التعليم أو الحياة العامة (Atoum & Jarrah, 2016) .

ومن هذا المنطلق، ركزت الاتجاهات التربوية الحديثة على إعادة النظر في البرامج التعليمية والمناهج الدراسية في جميع المراحل التعليمية، وإعدادها بحيث تهيء للفرد فرصاً عديدة لاكتساب مكونات أو عناصر المعرفة، وممارسة مهارات التفكير المختلفة على مختلف المستويات، التي تساعده على مواكبة التطورات العلمية الحديثة، والاختيار الجيد من البدائل المطروحة، واتخاذ القرار المناسب لكل موقف يواجه المتعلم في حياته اليومية. وفي هذا الإطار، يمثل النموذج التدريسي الذي أعده بارمان والمستند إلى النظرية البنائية صورة جديدة لدورة التعليم، وهو يتكون من أربع مراحل منتظمة ومتدرجة يتم اتباعها في أثناء التدريس لتحقيق أهداف التعلم (Allulu & Ihsan, 2007).

وينبثق نموذج بارمان من الفلسفة البنائية التي تهتم بالمتعلم والقائمة على تفسير المتعلم للظواهر ومدى استيعابها في ضوء خبراته السابقة؛ إذ نادت بضرورة استعمال أفكار بنائية في التدريس، وذلك بإعادة المتعلم إلى المفهوم الأول أو إلى نقطة البداية لقياس قدرته الفردية على تفسير المفاهيم، وكيفية تنمية هذه القدرة أو كيفية نفيها ومحاولة ربطها بمفهوم سبق أن تعرف عليه المتعلم في مرحلة دراسية سابقة، لذلك يتم تجاوز مشكلات تغير المفاهيم عبر الخبرات السابقة للمتعلم (Momani, 2002).

والنظرية البنائية عبارة عن مجموعة من أفكار العلماء حول كيفية تنظيم المعلومات وبنائها في ذهن المتعلم، وهم يرون أن الفرد لديه بنى معرفية، وأن المعلومات التي يكتسبها يتم بناؤها عن طريق عمليات المواءمة والتكيف، وأن المعلومات التي يتلقاها الفرد تتعرض لعمليات عقلية داخلية من أجل مواءمتها مع بنيته السابقة (Mahmoud & Hussein, 2019).

ويتضمن مفهوم النظرية البنائية ثلاثة عناصر هي: المعلومات السابقة لدى المتعلم، والمعرفة التي يتعرض لها المتعلم في الموقف التعليمي الراهن، وبيئة التعلم بما تتضمنه من متغيرات متعددة (Abu-Mallouh & Afaneh, 2006).

وتستند النظرية البنائية إلى أربع نظريات هي: نظرية بياجيه في النمو المعرفي، والنظرية المعرفية في معالجة المتعلم للمعلومات وتركيزه في العوامل الداخلية المؤثرة في التعلم، والنظرية الاجتماعية في التفاعل الاجتماعي في غرفة الصف، والنظرية الإنسانية في إبراز أهمية المتعلم ودورها الفاعل في اكتشاف المعرفة وبنائها (Zeitoun, 2007).

كما تستند النظرية البنائية إلى مجموعة من الأسس (Attia, 2009) التي تتضمن: أن عملية التعلم تتضمن إعادة الطالب بناء معرفته عن طريق تفاعله مع مادة التعلم ومعرفته السابقة لإيجاد روابط قوية بين الخبرات الجديدة والسابقة. ويعتمد التدريس الفعال بشكل كبير على مدى تحقيق الفرص الملائمة التي تمكن الطالب من أداء دوره الإيجابي في عمليات بناء المعرفة، والتأكيد على الطرائق والأساليب والاستراتيجيات والنماذج والوسائل التي تزيد من فرص المشاركة الإيجابية للطلبة، كالمناقشة، والاستجواب، وحل المشكلات، والعصف الذهني...إلخ، والتفاعل المشترك بين الطلاب أنفسهم من جهة، وبين الطلاب والمعلم من جانب آخر، لما له من دور فاعل في عملية التعلم. هذا فضلاً عن أن الطالب الذي يتفاعل مع محتوى التعلم يمكنه إعادة بنائه المعرفي ودمج التعلم الجديد بالتعلم السابق.

والنظرية البنائية في ضوء هذه الأسس تستند إلى نشاط المتعلم ودوره الإيجابي في التعلم، وتشير إلى أن التعلم عملية اجتماعية تفاعلية يجري عن طريقها بناء المعارف لدى الأفراد.

لقد نادت النظرية البنائية بمجموعة من المبادئ (Zeitoun, 2007)، منها: أن المتعلم لا يتلقى المعرفة بشكل سلبي، وإنما يتم بناؤها لديه من خلال نشاطه ومشاركته الفاعلة في عمليتي التعلم والتعليم، وأن لمعلومات المتعلم ولخبراته السابقة دورًا أساسيًا في بناء العلم اللاحق، إذ تؤثر هذه الخبرة في تعلمه للمعرفة الجديدة، وقد تؤثر سلبًا إذا كانت غير صحيحة. ويبني المتعلم معنى ما تعلمه بنفسه بناءً ذاتيًا؛ إذ يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية بناءً على رؤية خاصة به، فالأفكار ليست ذات معنى ثابت لدى الأفراد، والمعرفة ليست موجودة بشكل مستقل عن المتعلم؛ فهي من ابتكاره، وتكمن في عقله، ثم إنها تصبح أساس

نظرته إلى العالم من حوله، وأخيرًا يحدث التعلم على نحو أفضل عند مواجهة المتعلم بمشكلة أو موقف حقيقي له علاقة بواقعة تمثل معنى له.

يتضح مما سبق أن النظرية البنائية تركز على المتعلم المبدع والمتفاعل والاجتماعي، مما يمكّن المتعلم من بناء معارفه بنفسه بحيث تكون ذات معنى لديه.

وقد قامت النظرية البنائية على عدد من النماذج التدريسية-الحديثة، ومنها نموذج تشارلز بارمان (Barman Model).

وتبلور نموذج دورة التعلم (Learning Cycle Model) كأحد تطبيقات التدريس في ضوء أفكار منظري النظرية البنائية، واستمد إطاره من نظرية بياجيه (Piaget) في النمو المعرفي، لاسيما في التوظيف العقلي للمعرفة في مجال التدريس، التي تجمع بين العمل اليدوي والاستقصاء في عملية التعلم. وتعتبر المتعلم مركز العملية التعليمية في البحث عن المعرفة واكتشاف المفهوم والتعامل معه وتطبيقه والتوسع في اكتشاف تطبيقات جديدة لما تعلمه (Attia, 2008).

لقد مرت دورة التعلم، استنادًا إلى ما قام به علماء التربية المعاصرين من تصورات جديدة تتعلق بالمفاهيم والعمليات العقلية الواجب إكسابها للطلبة في مختلف المراحل الدراسية ولمختلف الأعمار، وإلى الكم الكبير من البرامج التنموية التربوية التي صُممت وطُبقت اعتماداً على المنظور الخاص لبياجيه، بمجموعة من التطورات، هي:

أولاً- دورة التعلم العادية: وهي طريقة أو استراتيجية تدريس تستخدم لتعليم المفاهيم والمضامين العلمية، ويمارس فيها المتعلم دورًا ايجابيًا في اثناء الموقف الصفي، من خلال التفاعل النشط بينه وبين المعلم، بالاعتماد على الأنشطة العلمية الكشفية. ويتم ذلك من خلال ثلاث مراحل ترتبط كل منها بالأخرى ارتباطًا وثيقًا، والمراحل هي: مرحلة استكشاف المفهوم، ومرحلة تطبيق المفهوم، ومرحلة تقويم المفهوم. والشكل (1) يوضح ذلك.

الشكل 1

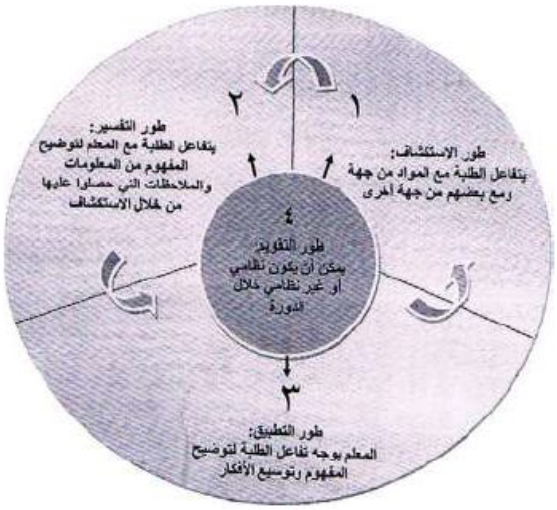
دورة التعلم العادية (Barman,1992)

ثانيًا: دورة التعلم فوق المعرفي: وتجمع بين استعمالات النماذج فوق المعرفية وبين مبادئ وأساسيات نظرية بياجيه في النمو المعرفي، وتتمركز حول المتعلم، وتمر في الأطوار الآتية:

- **طور الاستكشاف:** يثير المعلم عدم التوازن المعرفي لدى المتعلم، ويتفاعل الطلبة مع المواد من جهة، ومع بعضهم من جهة أخرى، لاكتشاف أفكار وعلاقات لم تكن لديهم من قبل.
- **طور التفسير:** يتفاعل الطلبة مع المعلم لتوضيح وشرح المفهوم المراد تعلمه، من خلال المعلومات والملاحظات التي حصلوا عليها في طور الاستكشاف.
- **طور التطبيق (التوسع):** يوجه المعلم تفاعل الطلبة لتوضيح المفهوم وتوسيع الأفكار واكتشاف تطبيقات جديدة لما تعلموه حول المفهوم.
- **طور التقويم:** يجب أن يكون التقويم مستمرًا خلال الدورة، ويجب أن يستمر في جميع أطوارها وليس فقط في نهاية الموقف؛ لتشكيل التقويم الكلي لتعلم الطلبة، وتشجيع بناء المفاهيم ومهارات عمليات العلم. والشكل (2) يوضح ذلك.

الشكل 2

دورة التعلم المطورة فوق المعرفية (Barman, 1992)



ثالثًا: قدم بارمان دورة التعلم المطورة على هيئة نموذج خاص به سمي بنموذج بارمان، وبين أن دورة التعلم العادية لا تحتوي على أسلوب محدد لإظهار المعرفة السابقة، وأضاف عنصر (التنبؤ أو التخمين) على دورة التعلم العادية، ليكسب المعلم المتعلمين تصورات تتضح فيها أفكارهم عن المفاهيم قبل بداية الدرس باستعمال أوراق التنبؤ للمتعلمين وإظهار التفكير بجدية (Tamimi & Jamil,2015). لذا فإن نموذج بارمان لدورة التعلم المعدلة يمر بالمراحل الآتية التي يوضحها الشكل (3).

1. **التمهيدية (التحديد أو التخمين):** يقوم المدرس بتحديد المفهوم المراد تقديمه، وكتابة قائمة بكل ما يتوافر من الخبرات المحسوسة ذات العلاقة الوثيقة به، ويتوقع من المتعلم التفاعل

معها بطريقة معقولة، إلى جانب تلك الأنشطة ذات الصلة المباشرة بالمفهوم المراد تقديمه (Zeitoun & Zeitoun, 1992). ويستخدم المتعلم خبراته ومعارفه السابقة في تحقيق التنبؤ وتحديده، فيقوم المعلم بتجهيز التفكير التنبؤي لدى المتعلمين بتحديد واستعراض الخبرات المحسوسة. وتقوم دقة تنبؤ المعلومات المجمعة من الملاحظات، لأن التنبؤ نمط من أنماط التفكير يتطلب إعطاء أفضل تقدير مبني على المعلومات المتوافرة لدى المتعلم، ويهدف إلى التعرف على النتيجة المتوقعة أو المفهوم المتوقع الحصول عليه (Huwaidi, 2005).

2. **الاستقصاء أو الاستكشاف:** يقوم المعلم بتجهيز المتعلمين بالمواد والأدوات اللازمة لعملية الاستقصاء، ويطلب اليهم القيام بعملية الاستقصاء وطرح الأسئلة. ويمكن أن يقوم بعرض عملي لموضوع الدرس، ويكون دوره الموجه والمرشد للمتعلمين في أثناء ممارستهم الأنشطة، وتشجيعهم على مواصلة التفكير لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المطرحة (Afwan & Makawon, 2012).

3. **الحوار أو تفسير المفهوم واستخدامه:** يتم فيه توضيح المفاهيم الأساسية من خلال الحوار والمناقشة في داخل غرفة الصف بين المعلم والمتعلم. ويفترض من المعلم أن يوجه المتعلم إلى بعض المصادر للحصول على إجابات للأسئلة التي تشكل عليه، ويكون دوره في هذه المرحلة جوهريًا، لأنه يناقش المتعلمين فيما توصلوا إليه من معلومات لاستخلاص المفهوم.

4. **التطبيق:** يساعد المعلم في هذه المرحلة المتعلمين على تطبيق المفهوم والمعلومات التي حصلوا عليها في المراحل السابقة، ويعدّ تفاعلهم معها تفاعلاً مباشرًا مع مفهوم التعلم. ويتعرف المتعلم في هذه المرحلة على أنشطة جديدة تعمل على توسيع المفاهيم في مواقف جديدة، وتشجيع المتعلمين على اكتشاف علاقات جديدة بين المتغيرات. وتتميز هذه المرحلة بإعطاء المعلم المتعلمين وقتًا كافيًا ليطبقوا ما تعلموه في مواقف أخرى، ومساعدتهم على تنظيم أفكارهم وربط ما تعلموه بأفكار وخبرات ذات علاقة بالمفهوم الذي تم بناؤه (Saeed & Balooshi, 2009).

5. **التقويم:** يحدث التقويم في جميع مراحل الدورة التعليمية، فيلاحظ المعلم المتعلمين في مرحلة التحديد والاستقصاء والحوار والتطبيق. وعليه أن يهيئ أسئلة جديدة تثير تفكيرهم وترتقي بهم إلى مستويات عقلية عليا.

الشكل (3)

دورة التعلم المعدلة لبارمان

(Barman, 2004)

مما سبق، يتبين أن نموذج بارمان نموذج تدريسي عملي يحتوي على مجموعة من الإجراءات المنظمة والمنطقية والمتدرجة التي يتم اتباعها عند تنفيذ العملية التعليمية في غرفة الصف، وهو بمثابة دليل ومرشد للتطبيق (Barman, 2004).

وتَعنى المناهج التربوية بالتفكير، وترى أن من أولويات المدرسة المعاصرة تعليم الطلاب مستويات التفكير العليا من خلال البرامج التعليمية التدريبية. ويعد التفكير عالي الرتبة إحدى الطرائق المهمة لتحقيق الأهداف التربوية لعمليتي التعليم والتعلم، وضمان التطور المعرفي الفعال، وتحقيق التعلم المستقل، والقدرة على حل المشكلات بنشاط وفاعلية من جانب المتعلمين (Hirose, 2000)، باستخدام أقصى طاقاتهم العقلية لتحقيق النجاح في مجال التعليم والتكيف السليم مع الحياة (Atoum & Jarrah, 2016). والتفكير عالي الرتبة نمط من أنماط التفكير العليا، يعمل على تحليل المشكلات المعقدة والوصول إلى حلها بتفسير عناصرها ونتائجها، ومعالجتها عن طريق التنظيم الذاتي لعملية التفكير والاستخدام الواسع للعمليات العقلية (Anker, 2007).

والتفكير عالي الرتبة هو احد أنماط التفكير المستقل، ويتضمن مهارات التفكير الناقد، والإبداعي، والتأملي، والاستدلالي، والتباعدي وغيرها، ويحدث عند تفسير وتحليل الفرد للمعلومات ومعالجته للعمليات العقلية والإجابة عن سؤال أو حل مشكلة يصعب حلها في سياق الخبرة المتاحة (Newmenn, 1991). ويندرج التفكير عالي الرتبة ضمن مستويات التفكير العليا حسب تصنيف ريماوي (Rimawi, 2008)؛ إذ صنف مهارات التفكير إلى:

- **مهارات التفكير الأساسية**: وهي مهارات أساسية على الفرد أن يتعلمها قبل الانتقال إلى المستوى الاعلى من مهارات التفكير. وتتضمن: الملاحظة، والاستدعاء، والترميز، ووضع الأهداف، والتساؤل، والتصنيف، والمقارنة، والتطبيق.
- **مهارات التفكير العليا**: وتتطلب من الفرد مستوى متقدمًا من المعالجات العقلية والعمليات الذهنية ليمارسه بفاعلية ونجاح، وتتضمن: التفكير المنظم (التحليلي والتركيبي)، والتفكير عالي الرتبة، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والتفكير ما وراء المعرفي.

وتركز غالبية مهارات التفكير عالي الرتبة على ثلاثة افتراضات عن التفكير والتعليم (Qarni, 2015)، هي: أنه لا يمكن فصل مستويات التفكير عن مستويات التعلم؛ فكلاهما متداخلان ولكل منهما العديد من مستويات التفكير. كما يمكن تقييم مستويات مهارات التفكير عالي الرتبة من خلال تقديم أسئلة الاختيار من متعدد وملاحظات المعلم وتقييم أداء المتعلمين في غرفة الصف وملفات الإنجاز، كما أن تعلم مهارات التفكير عالي الرتبة يتضمن العديد من عمليات التفكير التي يمكن تطبيقها في المواقف المعقدة التي تتضمن العديد من المتغيرات. ومن الصعب تعلم مهارات التفكير عالي الرتبة دون وجود مادة للمحتوى؛ إذ يتعلم الطلاب من الحياة اليومية ومن خبرات غرفة الدراسة والمدرسة.

وقد تعددت تصنيفات نماذج مهارات التفكير عالي الرتبة (Mahmoud, & Hussein, 2019)، ومنها:

- **تصنيف أرتر و سالمون (Arter and Salmon)**؛ إذ صنفاها إلى مهارات: تنظيم المعلومات، وتشمل: (التمثيل، والمقارنة، والتصنيف، والترتيب)، وتحليل المعلومات، وتتضمن: (تحديد كفايات الحجج ودقتها، وتعرف النماذج، والعلاقات بالمشكلة)، والتركيز، وتشمل: (الإحساس بالمشكلة، وتحديد المشكلة، وتحديد الهدف)، وجمع المعلومات، وتشمل: (الملاحظة، والتذكر، والتساؤل)، وتوليد الأفكار، وتشمل: (الاستنتاج، والتنبؤ، وإعادة البناء)، والتركيب، وتتضمن: (التلخيص، والتكامل، وتطوير المخرجات)، والتقويم، وتشمل: (تحديد المعايير الهامة لإصدار الحكم، والمراجعة).
- **تصنيف كارولينا الشمالية:** يضم سبعة مجالات لمهارات التفكير، واستعمل في بناء اختبارات للتفكير في مدارس ولاية كارولينا الشمالية (Jani, 2012)، والمجالات هي: (المعرفة، والتنظيم، والتطبيق، والتحليل، والتوليد، والتكامل، والتقويم)، ومهاراتها: (تعريف المشكلات، ووضع الأهداف، والملاحظة، وصياغة الأسئلة، والترميز، والاستدعاء، والمقارنة، والتصنيف، والترتيب، والتمثيل، وتحديد الخصائص والمكونات، وتحديد العلاقات والأنماط، والاستنتاج، والتنبؤ، والتوسع، والتلخيص، وإعادة البناء، ووضع المعايير والتحقق).

وتتمثل أهمية تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة في تحقيق فوائد لكل من المتعلم والمعلم؛ فهي تساعد المتعلم في النظر في القضايا المختلفة من وجهة نظر الآخرين، والقدرة على تقييم آراء الآخرين في المواقف المختلفة والحكم عليها، وفك القيود عن عقل المتعلم وتفكيره عند الإجابة عن الأسئلة المعقدة والصعبة، والإلمام بجميع الطرائق والوسائل التي تدعم عملية التعلم وكيفيتها. وتساعد المعلم في الإلمام والإحاطة بمختلف أنماط التعلم ومراعاتها في العملية التعليمية، وتعمل على زيادة الدافعية والنشاط والحيوية لديه، وتجعل عملية التعليم علمًا يتسم بالإثارة والمشاركة، ورفع معنويات المعلم وزيادة الثقة بالنفس لديه (Hailat & Rizag, 2015).

وأشار رينسينك (Resnick, 1987) إلى أن التفكير عالي الرتبة يميل إلى أن يكون معقدًا؛ فهو يتضمن تحليلاً للأوضاع والمواقف المعقدة. ويتضمن تنظيماً ذاتياً لعملية التعلم والتفكير والتقويم، ويتطلب نوعًا من الاستقلال الذاتي، ويعطي حلولاً متعددة فريدة بدلاً من الحلول البسيطة. ويعتبر مهمة المفكر إنشاء واكتساب معنى الموقف أو الخبرة، ويميل إلى الاعتراف بالعلاقة السببية أو المنطقية.

وتُظهر مراجعة الأدب التربوي مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، تناولت نموذج بارمان. فقد أجرت تميمي وجميل (Tamimi and Jamil, 2015) دراسة هدفت إلى معرفة أثر نموذج بارمان في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة. واتبعت الباحثتان المنهج التجريبي. بلغت عينة الدراسة (50) طالبة، في قضاء الخالص، تم توزيعهن عشوائيًا على مجموعتين. تجريبية تدرس وفق نموذج بارمان، وعدد طالباتها (25) طالبة، وضابطة تدرس وفق الطريقة الاعتيادية وعدد طالباتها (25) طالبة. وأعدت الباحثتان اختباراً في الفهم القرائي تكون من (35) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وسؤالاً من نوع ترتيب الكلمات، وسؤالاً من نوع إكمال الفراغات. وتوصلت الدراسة إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج بارمان على طلبة المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في الفهم القرائي.

وأجرى جعفر (Jafar, 2015) دراسة هدفت إلى معرفة أثر نموذج بارمان في اكتساب المفاهيم البلاغية والأداء التعبيري عند طلبة الصف الخامس الأدبي. اتبع الباحث المنهج التجريبي. بلغت عينة الدراسة (192) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة

العشوائية، ووزعوا على مجموعة تجريبية عدد طلابها (96) طالبًا وطالبة، ومجموعة ضابطة عدد طلابها (96) طالبًا وطالبة. وأعد الباحث اختبارين: الأول في اكتساب المفاهيم بلغ عدد فقراته (51) فقرة، والثاني في الأداء التعبيري عن طريق تحديد موضوع يكتب فيه الطالب. وتوصلت الدراسة إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق نموذج بارمان على طلبة المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة جنابي وآخرون (Janabi et al., 2017) إلى معرفة أثر نموذج بارمان في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الأول المتوسط. اتبع الباحثون المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (51) طالبًا ووزعوا عشوائيًا على شعبتين في مدرسة (14) تموز للبنين التابعة للمديرية العامة للتربية ببابل؛ تجريبية درست وفق نموذج بارمان وعدد طلابها (26) طالبًا، وضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية وعدد طلابها (25) طالبًا، وتم إجراء التكافؤ بينهما. وأعد الباحثون اختبارًا مفاهيميًا لبيان مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم التاريخية تكون من (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، واختبارًا في التفكير عالي المرتبة تكون من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

وفي هذا الاطار، ظهرت بعض الدراسات التربوية التي تناولت التفكير عالي الرتبة؛ فقد أجرى قرني (Qarni, 2015) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم على تنمية التفكير عالي الرتبة وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ذوي أنماط السيطرة الدماغية المختلفة. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (70) طالبًا تم اختيارهم بطريقة عشوائية بمدينة الطائف؛ منهم (34) طالبًا في المجموعة التجريبية و(36) طالبًا في المجموعة الضابطة. تم تطبيق أدوات الدراسة عليهم، وأثبتت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة.

وأجرت أنكر (Anker, 2017) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي. وبلغت عينة الدراسة (64) طالبة، تم توزيعهن إلى مجموعتين متساويتين؛ تجريبية درست بالبرنامج القائم على التفكير البصري، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية.

وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج القائم على التفكير البصري في مهارات التفكير عالي الرتبة ككل.

كما أجرى سلمان وكاظم (Salman and Kazem, 2017) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية ثنائية التحليل والتركيب في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي والتفكير عالي الرتبة في مادة الأحياء. اتبع الباحثان المنهج التجريبي. وبلغت عينة الدراسة (69) طالبة، من إعدادية أجنادين للبنات، تم توزيعهن عشوائيًا على مجموعتين؛ تجريبية عدد طالباتها (34) طالبة، و ضابطة عدد طالباتها (35) طالبة. وأعد الباحثان اختبارًا تحصيليًا تكون من (35) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتبنت الدراسة اختبارًا في التفكير عالي الرتبة مكونًا من (30) فقرة، في نوعين من الأسئلة: موضوعية، و مقالية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير عالي الرتبة.

وقام عباسي (Abbasi, 2018) بإجراء دراسة بهدف التعرف إلى فاعلية استراتيجية مخطط البيت الدائري في اكتساب المفاهيم الكيميائية والتفكير عالي الرتبة عند طلاب الصف الثاني المتوسط. واتبع الباحث المنهج التجريبي، واختيرت متوسطة الشام للبنين بصورة قصدية، وبلغت عينة الدراسة (62) طالبة جرى توزيعهن إلى تجريبية وضابطة بالتساوي. وأعد الباحث اختبارًا في اكتساب المفاهيم الكيميائية، تألف من (60) فقرة. وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم الكيميائية وفي اختبار التفكير عالي الرتبة.

كما قام نعامنة وكيلاني (Naamneh and Kalian, 2018) بإجراء دراسة هدفت إلى تقصي أثر نموذج مارزانو في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مبحث التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوه في الأردن. استخدم الباحثان المنهج التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (76) طالبًا تم اختيارهم بصورة قصدية من مدرسة بلال بن رباح في عمان، ووزعوا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بالتساوي. استخدم اختبار اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير عالي الرتبة. وجاءت النتائج لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت أبعاد التعلم لمارزانو، مقارنة مع طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

وسعت دراسة محمود وحسين (Mahmoud and Hussein, 2019) إلى معرفة أثر نموذج بارمان في تنمية التفكير عالي الرتبة لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي في مادة التربية الإسلامية في العراق. اتبع الباحثان المنهج التجريبي، وبلغ عدد طلاب عينة الدراسة (63) طالبًا، ووزعوا على مجموعتين: تجريبية عدد طلابها (33) طالبًا، وضابطة عدد طلابها (30) طالبًا. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للتفكير عالي الرتبة.

كما هدفت دراسة كريم وآخرون (Karim et al., 2019) إلى التعرف إلى فاعلية مهارات التفكير عالي الرتبة في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافيا واستبقائها. وقد استخدم الباحثون المنهج التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (61) طالبًا تم اختيارهم بطريقة عشوائية بمحافظة بابل؛ منهم (31) طالبًا في المجموعة التجريبية و(30) طالبًا في المجموعة الضابطة. واستغرق تطبيق الدراسة فصلاً دراسيًا كاملاً. وأعد الباحثون اختبارًا تحصيليًا مكونًا من (50) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال مهارات التفكير عالي الرتبة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في التحصيل في مادة الجغرافيا.

يتضح من عرض الدراسات السابقة التي تناولت نموذج بارمان أنها جاءت قليلة، وأنها تناولت فاعلية النموذج في اكتساب المفاهيم مع متغيرات أخرى، كالفهم القرائي في مبحث المطالعة (Tamimi and Jamil, 2015)، والمفاهيم البلاغية والأداء التعبيري في دراسة جعفر (Jafar, 2015)، والمفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها في دراسة جناب وآخرون (Janabi et al., 2017)، في حين تناولت الدراسة الحالية اكتساب المفاهيم الفقهية في مبحث التربية الإسلامية.

وبتحليل مجمل الدراسات السابقة والمتغيرات التي تناولتها، يُلحظ أنها تناولت العديد من المتغيرات التي ترتبط بنموذج بارمان، الأمر الذي يشير إلى أهمية هذا النموذج في اكتساب المفاهيم وتنمية التفكير عالي الرتبة. وتأتي هذه الدراسة متوافقةً مع أهمية اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية التفكير عالي الرتبة لدى المتعلمين، خاصة أنه لم تكن هناك إلا دراسة واحدة (Mahmoud & Hussein, 2019) –في حدود اطلاع الباحث- اهتمت بمعرفة أثر نموذج بارمان في تنمية التفكير عالى الرتبة في مبحث التربية الإسلامية، ولكنها مختلفة عن الدراسة الحالية في المجتمع، ومكان إجراء الدراسة، والعينة، والصف.

وهذا يعزز الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية ويميزها عن غيرها من الدراسات السابقة، لا سيما أنها جمعت بين متغيرات على درجة من الأهمية في عمليتي التعليم والتعلم، ولم يسبق التطرق لها بالبحث، لذا يؤمل أن يكون لها موقع متميز بين الدراسات السابقة والمستقبلية.

مشكلة الدراسة

إن المتتبع لواقع تدريس مبحث التربية الإسلامية بشكل عام والمفاهيم الفقهية بشكل خاص في مدارسنا، يجد أن هناك صعوبة واضحة لدى غالبية الطلبة في تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس التربية الإسلامية، مما يشكل صعوبة في استيعاب المفاهيم الفقهية، وبالتالي يؤدي إلى انخفاض المستوى التحصيلي للطلبة، وقد لاحظ الباحث ذلك من خلال عمله عضو هيئة تدريس في قسم المناهج وطرق التدريس، ومن خلال متابعته لمعلمي التربية الإسلامية في المدرسة النموذجية في جامعة اليرموك بالإشراف التربوي عليهم. وهذا ما أشار إليه عدد من الدراسات؛ (Al-Naamneh et al., 2018) عند عرضها لمشكلة الدراسة من 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. هذا فضلاً عن ضعف إدراكهم لأساليب استثارة دافعية الطلاب وطرائقها، وقلة اهتمامهم بتطبيق قواعد تدريس التربية الإسلامية وأسسها. وتعزز ذلك نتائج اختبار ضبط نوعية التعلم في وزارة التربية والتعليم في الأردن (Ministry of Education, 2015).

وعند البحث عن أسباب هذه الصعوبة، سنجد محدودية استخدام معلمي التربية الإسلامية للاستراتيجيات والطرائق والأساليب والنماذج الحديثة والفاعلة عند التدريس في الغرف الصفية، والتركيز على استخدام طرائق التدريس الاعتيادية التي تركز على الحفظ والاستظهار عند السعي لتحقيق الأهداف المرجوة، وإغفال جوانب الاستيعاب وتنمية التفكير. وكل ذلك انعكس سلبًا على أداء الطلاب، وأدى إلى تركيز اهتمامهم على حفظ المعلومات دون فهمها ودون ربطها ببنيتهم المعرفية، بهدف الحصول على الدرجات العالية في الاختبارات، وسرعان ما تختفي هذه المعلومات بانتهاء الاختبار.

وفي أثناء اللقاءات التي أجراها الباحث مع بعض المشرفين التربويين على التربية الإسلامية، أكد معظمهم استعمال أغلب مدرسي التربية الإسلامية الطريقة الاعتيادية في التدريس وإصرارهم على ذلك، وعزوفهم أو ضعف توجههم أو خوفهم من استعمال الاستراتيجيات أو الطرائق أو الأساليب أو النماذج الحديثة، وعدم تضمين المحتوى الدراسي للمبحث مهارات تعمل على تنمية التفكير لدى الطلاب. وأكدت تلك الأسباب نتائج العديد من الدراسات (Khater, 2007; Jailed & Khawaldeh, 2003)، التي أشارت إلى أن المتعلمين يشعرون بحالة من الملل والرتابة وقلة الدافعية نحو تعلم المفاهيم الفقهية.

وتأسيسًا على ما سبق، حاول الباحث التقصي عما يسهم في حل بعض المشكلات المتعلقة بتدريس مبحث التربية الإسلامية، والإسهام في تحديث تدريسه، وذلك انطلاقاً من اهتمامه بهذا الأمر، واعتقاده أن طرائق التدريس هي أحد الأساليب الفعالة في التعامل مع المواقف التعليمية التي تتطلب من المتعلم التفكير الناقد والإبداعي في مواجهة مشكلة ما. لذلك قام الباحث باعتماد استراتيجية جديدة هي نموذج بارمان من أجل بيان فاعليتها في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية التفكير عالي الرتبة في التربية الإسلامية، وبخاصة أن هذا النموذج لم يجرب في تدريس التربية الإسلامية بشكل عام، وفي تعلم المفاهيم الفقهية بشكل خاص.

فرضيات الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى فحص الفرضيتين الآتيتين:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون بنموذج بارمان ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم الفقهية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون بنموذج بارمان ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير عالي الرتبة في مادة التربية الإسلامية.

أهمية الدراسة

إن لنموذج بارمان أهمية كبيرة في تحفيز تعلم المتعلمين، لأنه يساعد على ربط التعلم الجديد بالتعلم الاعتيادي، ويحث المتعلم على توسيع معلوماته عن طريق تقديم الأمثلة وإعطاء التطبيقات المتنوعة، مما يسهم في إثراء عملية تعلم المتعلمين، وتكوين وتخزين وتثبيت المعلومات في ذاكرتهم.

وستقدم الدراسة الحالية المعرفة النظرية لكيفية استخدام أبعاد التعلم لنموذج بارمان كونه من النماذج التدريسية الحديثة، وكيفية توظيف هذه الأبعاد في العملية التعليمية، بقصد إكساب المتعلمين المفاهيم الفقية وتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لديهم. كما أن أهمية هذه الدراسة تعود إلى ندرة الدراسات التي استخدمت أبعاد التعلم لنموذج بارمان في مجال التربية الإسلامية بشكل عام وفي المفاهيم الفقهية بشكل خاص.

وتكمن الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في إبراز طريقة جديدة لتدريس التربية الاسلامية، وتسليط الضوء لدى المتخصصين في هذا المجال على هذه الطريقة وكيفية الاستفادة منها بطريقة عملية في الغرفة الصفية خلال تحديد الإجراءات العملية لهذه الطريقة، مما يتيح أمامهم المجال في استخدامها. كما ستقدم هذه الدراسة اختبارًا مقننًا للمفاهيم الفقهية يستند إلى مهارات التفكير عالي الرتبة يمكن أن يفيد المعلمين في قياس المفاهيم الفقهية وكيفية استخدام مهارات التفكير عالي الرتبة فيها.

محددات الدراسة وحدودها

تتحدد الدراسة في استخدام نموذج بارمان في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة في مادة التربية الإسلامية، وفي دروس الفقه المتضمنة في الكتاب المنهجي المقرر للعام الدراسي (2019/2018) لمادة التربية الإسلامية المعدة من وزارة التربية والتعليم في الأردن، الذي يتضمن (10) دروس وزعت على الفصلين الدراسيين بناءً على الوحدة الموضوعية لتسلسل الدروس في الكتاب، والتكامل بين موضوعاته؛ إذ تم ربط الموضوع الواحد مع ما يناسبه من موضوعات التربية الإسلامية الأخرى (Ministry of Education, 2017). هذا وقد اقتصر تطبيق الدراسة على مدرسة واحدة من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة إربد، وهي مدرسة اليرموك النموذجية، وعلى عينة من طلاب الصف.

التعريفات الإجرائية

- **نموذج بارمان:** أحد نماذج التدريس الحديثة، يسير وفق خطوات محددة، ويؤكد على التفاعل الايجابي بين المعلم والمتعلم؛ اعتمده الباحث لتدريس طلاب الصف العاشر(المجموعة التجريبية) المفاهيم الفقهية في التربية الاسلامية.
- **التربية الإسلامية:** مبحث التربية الإسلامية المقرر لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن في العام الدراسي (2019/2018) والمتضمن عشرة دروس في المفاهيم الفقهية.
- **اكتساب المفاهيم الفقهية: هو** قدرة المتعلمين على الفهم الحقيقي للمفاهيم الفقهية المتضمنة في مبحث التربية الإسلامية المقرر لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، وإدراك حقائقها والجوانب المرتبطة بها، بحيث يصبح لها معنى لديهم. ويتم قياسه بالدرجة الكلية التي يحصلون عليها في الاختبار الذي أعده الباحث لهذا الغرض.
- **التفكير عالي الرتبة:** نوع من أنواع التفكير القائم على التحليل الدقيق، يعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها طلاب الصف العاشر في الاختبار المعد بمجالاته الأربعة لأغراض الدراسة الحالية.

الطريقة

أفراد الدارسة

اختار الباحث الصف العاشر الأساسي قصديًا، لأن هذا الصف في نهاية السلم التعليمي في المرحلة الأساسية، ويكون الطالب فيه قد أكمل المرحلة الأساسية، وتحققت عنده أهدافها التي تؤهله إلى الانخراط في سلك العمل أو تكون لديه القدرة على إكمال دراسته ومتابعة التعليم. ولما كانت الدراسة تتطلب اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس الأساسية أو الثانوية، على أن لا يقل عدد شعب الصف العاشر فيها عن شعبتين، اختار الباحث بصورة قصدية مدرسة اليرموك النموذجية من بين مدارس البنين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد لتكون مجالاً لتطبيق التجربة، وذلك لتعاون الإدارة ووجود شعبتين فيها. وكان عدد أفراد عينة الدراسة (62) طالبًا، تم توزيعهم بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، بواقع (31) طالبًا في كل مجموعة.

ضبط المتغيرات

حرص الباحث -قبل الشروع بالتدريس الفعلي- على ضبط المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة إجراءات التجربة ودقة نتائجها، وقد تم القيام بالآتي:

1. تكافؤ مجموعتي الدراسة: قام الباحث بإجراء اختبار للتحقق من تكافؤ طلاب مجموعتي الدراسة إحصائياً في المتغيرات الآتية:

2. الذكاء: تم تطبيق اختبار (رافن) على المجموعتين.

3. التحصيل الدراسي للصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية: تم الحصول على درجات الطلاب من السجلات المدرسية، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل الدراسي للمجموعتين.

4. العمر الزمني: تم حساب العمر الزمني للطلاب بالأشهر، وتم الحصول على تاريخ ولادة كل طالب لمجموعتي الدراسة من سجلات المدرسة، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أعمار الطلاب.

تكافؤ مجموعتي الدراسة

تمّ استخدام الاختبار التائي على المتغيرات السابقة وعلى الاختبار القبلي للتفكير عالى الرتبة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لذا فإن المجوعتين متكافئتان في كل هذه المتغيرات، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

نتائج الاختبار التائي لدرجات تكافؤ متغيرات مجموعتي الدراسة

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
الذكاء	التجريبية	31	37.57	80.85	60	0.143	2	غير دالة
	الضابطة	31	36.81	58.57				
التحصيل الدراسي	التجريبية	31	61.9	295.84	60	0.151	2	غير دالة
	الضابطة	31	62.65	433.41				
العمر الزمني	التجريبية	31	165.81	26.39	60	0.356	2	غير دالة
	الضابطة	31	165.29	37.67				
اختبار التفكير (القبلي)	التجريبية	31	27.6	106.79	60	0.312	2	غير دالة
	الضابطة	31	27.05	106.54				

ب. ضبط المتغيرات الداخلية: حرص الباحث على جعل المادة الدراسية موحدة لمجموعتي الدراسة، وقام بتدريس المجموعتين لمنع تأثير خبرة مدرس المبحث وصفاته الشخصية.

ج. ضبط المتغيرات الخارجية: حرص الباحث على أن لا يتغير أي نشاط أو تعامل مع التجربة، مما يؤثر في سلامة نتائجها، وذلك على النحو الآتي:

- سرية تجربة الدراسة، وتم ذلك بالاتفاق مع إدارة المدرسة على أن لا يُخبر الطلاب بطبيعة الدراسة وأهدافها، وعلى أن يسير ذلك بشكل طبيعي للوصول إلى نتائج دقيقة.
- استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية المتشابهة لمجموعتي الدراسة.
- توحيد مدة التجربة بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة؛ إذ تم إجراؤها خلال العام الدراسي (2019/2018)، وتم توزيع دروس الفقه على الفصلين الدراسيين بناءً على الوحدة الموضوعية لتسلسل الدروس في الكتاب، والتكامل بين موضوعاته (Ministry of Education, 2017)، وبعدد موحد ومتساوٍ لطلاب المجموعتين.

متغيرات الدراسة

تكونت متغيرات الدراسة من:

- **المتغير المستقل**: طريقة التدريس: نموذج بارمان.
- **المتغيران التابعان**: اكتساب المفاهيم، ومهارات التفكير عالي الرتبة.

تصميم الدراسة

استخدم الباحث للتحقق من فرضيتي الدراسة التصميم شبه التجريبي ذا الضبط الجزئي، الذي يعتمد على المجموعة التجريبية التي تدرس باستعمال نموذج بارمان مقابل المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة العادية، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

التصميم شبه التجريبي للدراسة

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	نموذج بارمان	* اكتساب المفاهيم الفقهية والتفكير عالي الرتبة
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	* اكتساب المفاهيم الفقهية والتفكير عالي الرتبة

مادة الدراسة

حددت المادة الدراسية التي تشملها التجربة، وهي دروس الفقه الإسلامي في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي، المقرر تدريسه للعام الدراسي (2018/ 2019).

كما قام الباحث بصياغة (50) هدفًا سلوكيًا بصيغتها الأولية بناءً على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة، وقد شملت مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم. ولأجل التثبت من صلاحيتها واستيفائها المحتوى، عرضت على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مادة التربية الإسلامية وطرائق تدريسها وعلم النفس والقياس، وتم تعديل صياغة بعض الاهداف في ضوء الملاحظات، وبقي عددها (50) هدفًا.

هذا وقد تم إعداد خطط لتدريس المفاهيم الفقهية لطلاب مجموعتي الدراسة، على وفق نموذج بارمان فيما يخص المجموعة التجريبية، وعلى وفق الطريقة العادية فيما يخص المجموعة الضابطة. وقد عرضت نماذج منها على مجموعة من الخبراء في مجال طرائق تدريس التربية الإسلامية وتقويمها، من أجل التأكد من ملاءمتها لمحتوى المادة وللأهداف السلوكية التي تمت صياغتها، وتمت إعادة صياغة بعض الفقرات في ضوء ملاحظات الخبراء لتأخذ صيغتها النهائية. وقد بلغ مجموع الخطط التدريسية للمجموعتين (20) خطة، منها (10) خطط باستعمال نموذج بارمان، و(10) خطط بالطريقة الاعتيادية.

أداتا الدراسة

استخدمت الدراسة للتحقق من فرضيتيها الأداتين الآتيتين:

1. اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية

تم إعداد هذا الاختبار وفق الإجراءات الآتية:

أ. تحديد الأهداف العامة لموضوعات الفقه الإسلامي، وتحليل المحتوى التعليمي لتحديد الموضوعات المتضمنة فيها، وتحديد المفاهيم الفقهية البالغة (50) مفهومًا، وصياغة الأهداف السلوكية الخاصة بالدروس اعتمادًا على تصنيف بلوم للمستويات المعرفية (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم).

ب. تصميم جدول مواصفات الاختبار مع مراعاة الأهمية النسبية للأهداف، وعدد الحصص المقررة لكل درس، وصياغة فقرات الاختبار اعتمادًا على ذلك، التي تكونت في صورتها الأولية من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل. وقد أعطيت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، و(صفر) لكل إجابة خطأ أو متروكة.

ج. التحقق من صلاحية فقرات الاختبار، وقد اتبعت الدراسة في ذلك الخطوات الآتية:

- الصدق الظاهري للاختبار

عُرضت فقرات الاختبار مع الأهداف السلوكية والمفاهيم الفقهية على عدد من الخبراء والمحكمين المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية، وفي الفقه الإسلامي، وفي القياس والتقويم. وتم تعديل فقرات الاختبار بناءً على ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم وفقًا لاتفاق (80%) فأكثر من المحكمين.

- التطبيق الاستطلاعي للاختبار

بعد إعداد التعليمات الخاصة بالإجابة عن فقرات الاختبار، طبق على عينة استطلاعية بلغ عددها (20) طالبًا من طلاب مدرسة علي خلقي الشرايري الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة إربد من أجل التأكد من وضوح الفقرات وتحديد الزمن المخصص للاختبار، فكان (60) دقيقة. كما أجري التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار، وطبق على عينة قوامها (40) طالبًا من طلاب مدرسة علي خلقي الشرايري الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة إربد.

- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار

يشمل التحليل الإحصائي التحقق من:

أ. **معامل الصعوبة**: طبقت معادلة معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وقد تراوحت قيمته بين (0.38-0.76). وتعدّ نتيجة الاختبار جيدة؛ إذ تباينت مستويات صعوبته بين (0.20-0.88).

ب. **قوة تمييز الفقرات**: طبقت معادلة قوة تمييز الفقرات، وقد تراوحت قيمتها بين (0.28-0.62). وتعدّ الفقرة صالحة إذا كانت قوة تمييزها أكثر من (0.20).

ج. **فاعلية البدائل الخطأ**: طبقت معادلة فاعلية البدائل الخطأ على درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة، وقد تراوحت قيمتها بين (-0.03 و -0.33). وهذه القيم مقبولة ما دامت سالبة.

- ثبات الاختبار

لإيجاد ثبات الاختبار، تم تطبيق طريقة التجزئة النصفية مرة واحدة، لأنها تحدد الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار.

- الصيغة النهائية للاختبار

أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (50) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، ولكل فقرة أربعة بدائل.

2. اختبار التفكير عالي الرتبة

اطلع الباحث على عدد من الاختبارات العربية والمحلية التي أعدت لقياس التفكير عالي الرتبة، وقابل مجموعة من الخبراء والمحكمين المختصين في مناهج التربية الإسلامية وطرق تدريسها، فلم يجد إلا اختبارًا واحدًا يخص التربية الإسلامية، وهو الذي أعده محمود وحسين (Mahmoud and Hussein, 2019) بالاعتماد على الأساليب والمهارات التي تم اعتمادها من خلال تعريفات التفكير عالي الرتبة بناءً على التصنيف الذي أعده قسم التعليم العام لولاية كارولينا الشمالية. وهو نسخة معدلة لنموذج الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم الذي أعده مارزانو وزملاؤه. وتبنى الباحث تطبيق هذا الاختبار على عينة الدراسة الحالية لأنه تم تطبيقه عام (2019) لقياس التفكير عالي الرتبة فيما يخص التربية الإسلامية، مع الأخذ بوجهات نظر وارء الخبراء المتخصصين في علم النفس والاختبارات والمقاييس ومناهج التربية الإسلامية وطرق تدريسها حول اعتماده، وتميزه بمستوى مقبول من الصدق والثبات.

يتكون الاختبار من (40) فقرة، بواقع (20) فقرة اختيار من متعدد، و(20) فقرة مقالية قصيرة، تقيس أربعة مجالات رئيسة، وتسع مهارات فرعية (Hussein & Mahmoud, 2019)، تشمل ما يأتي:

أ. التحليل: وهو عملية فحص الإجراءات المتضمنة للمعلومات والعلاقات فيما بينها، وتحديد المكونات والسمات والادعاءات والافتراضات وتمييزها، وتتكون من مهارتين فرعيتين، هما: تحديد الخصائص والمكونات، وتحديد العلاقات والأنماط.

ب. التوليد: وهو عملية الاستعانة بالمعرفة السابقة في توليد معلومات جديدة بطريقة بنائية، وربط الأفكار الجديدة مع الافكار السابقة، وتتكون من ثلاث مهارات فرعية، هي: الاستنتاج، والتنبؤ، والتوسع.

ج. الدمج والتكامل: ويعني هذا المجال عملية ترتيب الأجزاء المتضمنة لعلاقات مشتركة مع بعضها البعض، بحيث تؤدي إلى فهم أعمق لتلك العلاقات، وتتكون من مهارتين فرعيتين، هما: التلخيص، وإعادة البناء.

د. التقويم: وهو عملية تقدير صحة النتائج والأفكار التي تم التوصل إليها، وتتكون من مهارتين فرعيتين، هما: وضع المعايير، والتحقق.

وللتحقق من صلاحية فقرات الاختبار، اتبعت الخطوات الآتية:

الصدق الظاهري للاختبار

قام الباحث بتعديل الاختبار بما يتناسب مع البيئة الأردنية، وعرض فقراته على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في مناهج التربية الاسلامية وطرق تدريسها، وتم اعتماد موافقة (80%) فأكثر من المحكمين معيارًا لقبول الفقرة أو عدمه. وتم تعديل فقرات الاختبار بناءً على ملاحظات ومقترحات الخبراء والمحكمين.

- ثبات الاختبار

اعتمدت في التحقق من ثبات الاختبار معادلة (كرونباخ ألفا) للثبات. ولأن الاختبار يحتوي على فقرات موضوعية وأخرى مقالية في آن واحد، فقد بلغ معامل الثبات (0.78)، وهذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة، علمًا بأن اقتراب معامل الثبات من الواحد الصحيح يقلل الخطأ المعياري للمقياس ويزيد من الاتساق الداخلي.

- تعليمات الإجابة

حدد الباحث عددًا من التعليمات الخاصة بالاختبار، تضمنت قراءة الاختبار بدقة، والتأني في الإجابة، وعدم ترك أي فقرة دون إجابة، مع تحديد الوقت المخصص للإجابة.

- الصيغة النهائية للاختبار

أصبح الاختبار في صيغته النهائية يتكون من (40) فقره؛ منها (20) فقرة اختيار من متعدد، و(20) فقرة مقالية، موزعة على تسع مهارات رئيسة من مهارات التفكير عالي الرتبة.

- التطبيق الاستطلاعي للاختبار

لغرض تحديد الزمن الذي يحتاجه الطالب للإجابة عن فقرات الاختبار، وللتاكد من وضوح التعليمات، طبق على عينة استطلاعية مؤلفة من (40) طالبًا في الصف العاشر الأساسي في ثانوية علي خلقي الشرايري. وتم حساب الزمن المستغرق للإجابة عن الاختبار من خلال مجموع أزمنة الإجابة لجميع الطلاب مقسومًا على عددهم. وتم حساب متوسط الزمن، فتبين أن متوسط الزمن المستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار (50) دقيقة.

إجراءات الدراسة

تمت إجراءات الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. تطبيق الاختبار القبلي في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (2019/2018)، على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.
2. تطبيق نموذج بارمان على أفراد المجموعة التجريبية، اعتبارًا من بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2019/2018) وامتدادًا لغاية نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام نفسه، بواقع حصتين أسبوعيًا، فيما تم تطبيق الطريقة الاعتيادية على أفراد المجموعة الضابطة بنفس عدد الحصص والوقت والتاريخ.

3. تطبيق الاختبار البعدي بتاريخ (2019/5/14) على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.
4. تطبيق اختبار التفكير عالي الرتبة بتاريخ (2019/5/16) على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.

التصحيح

تم إجراء عملية تصحيح إجابات الطلبة، وحساب الدرجات؛ فقد أعد الباحث ورقة تتضمن مفتاح التصحيح لإجابات الطلاب على كل فقرة من فقرات الاختبار الذي احتوى على (40) سؤالاً حول تسع مهارات من مهارات التفكير عالي الرتبة. ووزعت الدرجات لكل مهارة: (1، صفر) درجة لأسئلة الاختيار من متعدد. والأسئلة المقالية أعطيت لها درجة (1،2، صفر)، فتكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليه المفحوص (60) درجة، وأقل درجة (صفرًا).

الجدول (3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لأفراد مجموعتي الدراسة في اكتساب المفاهيم الفقهية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	31	40.6	95.03	60	2.356	2	دالة إحصائيًا
الضابطة	31	32.29	68.4				

يتبين من الجدول (3) أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على نجاح نموذج بارمان في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعود إلى فاعلية نموذج بارمان في اكتساب المفاهيم الفقهية لميزاته الإيجابية، وللأساليب المتنوعة التي تستعمل عند تهيئة الدرس للموضوع الجديد، كالآيات القرآنية والأحاديث النبوية والصور المعبرة عن الموضوع، وللجو التعليمي الذي يضيفه، وللتعزيزات المعنوية التي يتلقاها الطلاب في أثناء البرنامج، وللخلاصة التي يعطيها لموضوع الدرس المتعلق بالمفاهيم الفقهية. كل هذا أسهم في تحفيز الطلاب، وإثارة دافعيتهم للاستطلاع، وعمل على تشجيعهم على التفاعل والمناقشة وتبادل الأفكار، وعلى زيادة مستوى المشاركة بينهم، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وكسر حاجز الخوف والخجل والتردد لديهم، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، كما أعطى هذا أيضًا المتعلمين الفرصة لأن يطوروا قدراتهم على اكتساب المفاهيم بأنفسهم، وشجعهم على الدقة والوضوح في اكتسابها، وأصبحوا قادرين على استخدامها بشكل سهل ويسير. كما أن التقويم المستمر الذي رافق البرنامج التعليمي زود الطلاب بتغذية راجعة مستمرة، ومكّنهم من متابعة مستوى تقدمهم، واكتشاف نقاط القوة لديهم وتعزيزها، وتشخيص نقاط الضعف ومعالجتها، مما جعلهم قادرين على تقويم أدائهم بشكل واضح، وحقق لهم تعلمًا أفضل.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة (Janabi et al., 2017; Jafar, 2015, Jamil & Tamimi, 2015) حول تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي دُرست وفق أنموذج بارمان على طلبة المجموعة الضابطة التي دُرست وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم وتنميتها. وهذا يؤكد ملاءمة استخدام نموذج بارمان في اكتساب المفاهيم الفقهية.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: *"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستعمال نموذج بارمان ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون باستعمال الطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير عالي الرتبة في مادة التربية الإسلامية" ومناقشتها*

للتحقق من صحة هذه الفرضية، حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة، وحُسب الاختبار التائي، كما هو مبين في الجدول (4).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: *"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستعمال نموذج بارمان ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون باستعمال الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم الفقهية" ومناقشتها*

للتحقق من صحة هذه الفرضية، حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة، وأجرى الاختبار التائي، كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لأفراد مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير عالي الرتبة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	0.05
التجريبية	31	29.967	2.152	60	10.870	2	دالة إحصائيًا
الضابطة	31	25.741	2.555				

يتبين من الجدول (4) أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية في اختبار التفكير عالي الرتبة، وهذا يؤكد تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج بارمان على أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعود إلى فاعلية نموذج بارمان في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة، لأن عرض المعلومات في ضوء هذا النموذج وتجميعها بشكل ينسجم مع المفاهيم المراد تغييرها من حيث ارتباطها بحياة المتعلم زاد من انتباه وتشويق الطلاب وجعلهم ينشغلون في قضايا وحوارات علمية أو يصغي بعضهم إلى بعض باحترام أو يبنون أفكار بعضهم بعضًا، مما ساعدهم على تطوير منتجات علمية جديدة تفوق في أهميتها حفظ المعلومات التي أنتجها الآخرون. كما أن لخطوة الاستكشاف الدور المهم، إلى جانب ما يقوم به الطلاب من متابعة وتنبؤ واستنتاج وتصميم، واختيار المفهوم البديل والتجميع والتعليل، واستخدام التفكير التكاملي، والتقويم التكويني. بالإضافة إلى خطوة التوضيح التي تعمل على الإثارة وتؤدي إلى تحفيز التفكير لدى الطلبة إلى مرتبة أعلى. وبالتالي تتطلب حلولاً منطقية تساعد على جعل تفكير الطالب عالي الرتبة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة (Kazem & Salman, 2017; Anker, 2017; Qarni, 2015; Al-Naamneh & Kalian, 2018; Abbasi, 2018; Mahmoud & Hussein, 2019; Karim et al., 2019) المتعلقة بفاعلية البرامج المقترحة ونماذج التدريس الحديثة في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة. وهذا يؤكد فاعلية نماذج التدريس الحديثة في تنمية مهارات التفكير.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

1- إعادة النظر في تخطيط مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية بحيث تركز على تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة.

2- تضمين مفردات مساقات طرائق التدريس في مؤسسات إعداد المعلمين باستراتيجيات ونماذج تدريس حديثة، منها نموذج بارمان.

3- إيجاد بيئة صفية تعليمية مناسبة لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة.

4- دراسة فاعلية نموذج بارمان في مواد دراسية أخرى ومراحل دراسية أخرى.

References

Abu Jadwa, S. (2007). *Educational psychology*. Dar Al-Masirah.

Abu-Mallouh, M. & Afaneh, I. (2006). *The effect of using some constructivist theory strategies on developing systems thinking in engineering among ninth grade students in Gaza*. The Faculty of Education's First Scientific Conference, The Palestinian Experience in Curriculum Preparation (Facts and Challenges), College of Education, Al-Aqsa University, Gaza, 9-10 12/2006.

Al-Abbasi, M. (2018). The effectiveness of the circular house plan strategy in acquiring chemical concepts and high-rank thinking among second graders. *Educational and Social Road Journal, 5*(3), 66-98.

Al-Afwan, N. & Makawon, H. (2012). *Training science teachers according to the constructivist theory*. Dar Safaa.

Al-Atoum, A. & Al-Jarrah, A. (2016). *Improving thinking skills*.Dar Al-Masirah.

Al-Hailat, M. & Rizag, A. (2015). *Self-structured learning strategies: A comparative study between a sample of gifted and non-gifted students*. The second international conference for the gifted and talented-Towards. UAE University, 19-20 May, *26*(102), 347- 416.

Al-Huwaidi, S. (2005). *Modern methods of teaching science*. University Book House.

Al-Jailed, M. & Khawaldeh, N. (2003). *The reference document for teaching Islamic education for the basic stage.* The International Islamic Institute in Cooperation with ISESCO.

Al-Janabi, Q., Jinan, K. & Diaa, K.(2017). The effect of the Barman model on the acquisition and retention of historical concepts among first graders. *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences,*(31), 252-266.

Allulu, F. & Alagha, I. (2007). *Teaching science*. Palestine: Islamic University of Gaza.

Al-Naamneh, I. & Al- Kalian, A. (2018). The effect of Marzano's model on acquiring jurisprudential concepts and developing higher-thinking skills among eighth-grade students in Islamic education and their attitudes towards in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences, 45*(2), 172-186.

Al-Nashwati, A. (2003). *Educational psychology*. Dar Al-Furqan.

Al-Qarni, M. (1436/2015).*The effect of using brain-based learning strategy in teaching science on the development of high-order thinking and some habits of mind in second-grade students with different brain control patterns*. Ph.D. Dissertation, Umm Al-Qura University.

Al-Tamimi, A. & Jamil, R. (2015). The effect of the Barman model on the development of reading comprehension among fourth-grade female students in reading material. *Journal of Diyala*, (66), 62-85.

Anker, N. (2017). *The effectiveness of a proposed program based on the use of visual thinking networks in the development of high-order thinking skills in science among ninth-grade students in Gaza*. Master Thesis, Gaza, Islamic University.

Attia, M. (2008). *Total quality and new teaching*. Dar Safaa.

Barman, R. C. (2004). *Bridging the gap between the old and the new: Barman model in the development of reading comprehension among fourth-grade students in reading material*. Master Thesis, Diyala University, Iraq.

Hirose, S. (2000). C*ritical thinking in community colleges. R*etrieved on Nov.3, 2012, from: www.eric.com.

Jafar, F. (2015). *The effect of Lorsbach and Barman model on the acquisition of rhetorical concepts and expressive performance among fifth-grade students.* Ph.D. Dissertation, University of Baghdad, Iraq.

Jani, N. (2012). *The effectiveness of a training program based on the habits of mind in the development of high-order thinking skills among students in the preparatory stage*. Ph.D. Dissertation, Mustansiriya University, Baghdad.

Karim, Q., Hamza, J. & Abdullah, A. (2019). The effectiveness of high-level thinking skills in achieving and retaining literary fifth-grade students in geography. *Journal of the Babel Center for Humanities, 9*(1), 173-200.

Katami, Y. (1998). *Psychology of learning and classroom learning*. Dar Al-Shorouq.

Khater, A. (2007). *The impact of the use of electronic thinking maps in the achievement of eighth-grade students in the subject of Islamic education and the development of higher-thinking skills and attitudes towards it in Jordan*. Ph.D. Dissertation, Arab University for Graduate Studies, Amman.

Lipman, M. (1998). School and intellectual education. Translation: Ibrahim Yahia Shehabi. *Publications of the Ministry of Culture, Damascus, Al-Assad Library. Humanities, 9*(1), 173-200

Mahmoud, R. & Hussein, I. (2019). The impact of the Barman program on the development of high-level thinking among fifth-grade preparatory students in the subject of Islamic education in Iraq. *International Journal of Educational and Psychological Studies. 5*(2), 178-192.

Ministry of Education (1438\2017). *Islamic education (10)-parts I and II, Curriculum Management and Textbooks,* Al-Ghad.

Ministry of Education (2005-2014*). Education quality control tests,* Directorate of Examinations and Tests, Amman, Jordan.

Momani, I. (2002). *Measurement and evaluation in education and psychology*.Dar Al- Masirah.

Moored, A. & Suleiman, A. (2002). *Tests and metrics in the educational sciences steps prepared and characteristics*.Modern Book House.

Nashwan, Y. (1989). *The educational curriculum in an Islamic perspective*. Dar Al-Furqan.

Newmann, F. (1991). Promoting higher order thinking skills in social studies: Overview of a 16 higher school department. *Theory and Research in Social Education, 19*(4), 324-340.

Resnick. (1987). *Educating and learning to think*. Washington Conational Academy Press.

Rimawi, M.(2008). *General psychology*. 3rd ed. Dar Al-Masirah.

Saeed, A. & Al-Balooshi, S. (2009). *Methods of teaching science*. Dar Al-Masirah.

Salman, S. & Kazem, Z.(2017). The effect of a two-pronged analysis and synthesis strategy on the achievement of fourth-grade students and high-order thinking in biology. *Journal of Research and Psychological Studies,* (54), 624-654.

Zeitoun, A. (2007). *Structural theory and strategies for teaching science*. Dar Al-Shorouq.

Zeitoun, H. & Zeitoun, K. (1992). *Constructivism as an epistemological and educational perspective*. The World of Books.