أثر أنموذج بارمان في استيعاب طالبات الصف الرابع الأدبي للمفاهيم الإسلامية وتنمية دافعهن المعرفي

م.د. إيمان عبد الجبار أحمد

aiman.abdj.ah@uosamarra.edu.iq

جامعة سامراء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر أنموذج بارمان في استيعاب طالبات الصف الرابع الأدبي للمفاهيم الإسلامية وتنمية دافعهن المعرفي. اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة. تكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الرابع الأدبي في ثانوية الريان للبنات، بواقع (٣٠) طالبة لكل مجموعة. درِست المجموعة التجريبية وفق أنموذج بارمان، بينما درِست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. استخدمت الباحثة أداتين للبحث، هما: اختبار موضوعي من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لقياس استيعاب المفاهيم الإسلامية، ومقياس للدافعية المعرفية مكوَّن من (٣٠) فقرة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار والمقياس، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فاعلية أنموذج بارمان في تنمية استيعاب المفاهيم الإسلامية والدافعية المعرفية.

الكلمات المفتاحية: أنموذج بارمان، المفاهيم الإسلامية، الدافعية المعرفية، الصف الرابع الأدبي، التربية الإسلامية.

The Effect of the Barman Model on Fourth-Grade Literary Female Students' Comprehension of Islamic Concepts and the Development of Their Cognitive Motivation.

Iman Abdul Jabbar Ahmed

Samarra University / College of Education for Humanities

Abstract:

The current study aims to identify the effect of the Barman Model on the comprehension of Islamic concepts and the development of

cognitive motivation among fourth-grade literary students. The researcher adopted the experimental method with a quasi-experimental design based on two equivalent groups: experimental and control. The study sample consisted of 60 students from the public preparatory schools affiliated with the Directorate of Education in Salah al-Din/Samarra, with 30 students in each group. The experimental group was taught according to the Barman Model, while the control group was taught using the traditional method. The researcher employed two instruments: a 20-item multiple-choice test to measure the comprehension of Islamic concepts and a 30-item scale to measure cognitive motivation. The results indicated statistically significant differences at the 0.05 level between the mean scores of the two groups in the post-application of the test and scale, favoring the experimental group, which confirms the effectiveness of the Barman Model in enhancing the comprehension of Islamic concepts and cognitive motivation.

Keywords: Barman Model, Islamic Concepts, Cognitive Motivation, Fourth-Grade Literary Students, Islamic Education

مقدمة:

في ظل التطورات المتسارعة في مجالات المعرفة وتزايد حجم المعلومات وتنوعها، ظهرت الحاجة إلى نماذج تدريسية حديثة تتجاوز الأساليب التقليدية التي تركز على دور المعلم، لتعزز دور المتعلم كمشارك نشط في العملية التعليمية (حسين، ٢٠٢٣، ص ١٧٩). ويشير الأدب النفسي إلى أن الأفراد يميلون للانخراط في المساعي المعرفية التي تتطلب جهداً عقلياً، سواء بدافع المتعة المعرفية أو التكيف مع الواقع (Cacioppo, J. T. et al., 1996, p. 197).

تعد الدافعية عنصراً أساسياً في التعلم، لما لها من تأثير مباشر في إقبال المتعلمين على الأنشطة المعرفية والحركية والوجدانية، وتساهم في تحقيق الأهداف التعليمية الكبرى للمجتمع (رسوم، ٢٠٢٤، ص ٤٣٣). ومن بين الدوافع الإنسانية، تبرز الدافعية المعرفية التي تدفع الفرد لاستكشاف المعرفة وتنظيمها بطرق منطقية، وتعميق فهمه للخبرات الحياتية (حسن، ٢٠٢٣، ص ٣٩٤).

وفي سياق تطوير طرائق التدريس، يمثل أنموذج بارمان نموذجا حديثًا يركز على تفعيل دور المتعلم في بناء المعرفة من خلال المشاركة والتفاعل النشط في المواقف التعليمية (بغدادي، ٢٠٢٥، ص ١٣٦). كما أن مرحلة الشباب تتأثر بالوعي الديني الذي يعكس إدراك الفرد لأهمية العقائد وفهمه للواقع الاجتماعي المحيط به (سالم، ٢٠١٨، ص ٢٧١)، ولذا يجب أن تتجاوز التربية الدينية أسلوب التلقين لتبني وعيا تفاعليا ينمي الفهم والتسامح (Jackson, 2019, p. 180).

وتلعب الخبرات التعليمية السابقة للطالب دورا مهما في تعلم المفاهيم الجديدة، إذ تَسهم في حل المشكلات التعليمية وبناء البنى المعرفية وتنظيمها وتخزينها في الذاكرة، مع تعزيز دور المدرس في توجيه هذه العملية، ويزداد ذلك بارتفاع مستوى ذكاء الطالب (بغدادي، ٢٠٢٥).

مشكلة البحث:

تَعد المفاهيم الإسلامية من الركائز الأساسية في بناء شخصية الطالبات في المرحلة الإعدادية، لما لها من دور في ترسيخ القيم الدينية والأخلاقية وتعزيز الهوية الإسلامية. إلا أن الملاحظ في الواقع التربوي أن العديد من طالبات الصف الرابع الأدبي يعانين من ضعف في استيعابٍ هذه المفاهيم، إلى جانب تدنٍ في مستوى الدافعية المعرفية نحو تعلمها، مما ينعكس سلباً على تفاعلهن مع المادة الدراسية. ويعزى ذلك إلى اعتماد أساليب تدريس تقليدية تفتقر إلى التفاعل والتحفيز. من هنا تبرز الحاجة إلى توظيف نماذج تدريسية حديثة، مثل أنموذج بارمان، الذي يعنى بتنمية التفكير والفهم العميق وتحفيز المتعلمين. وعليه، فإن مشكلة البحث تتحدد بالتساؤل الآتي:

ما أثر أنموذج بارمان في استيعاب طالبات الصف الرابع الأدبي للمفاهيم الإسلامية وتنمية دافعهن المعرفي

ثالثاً: أهدف البحث

يهدف البحث إلى : التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في الدافعية المعرفية بعد تطبيق التدريس وفق أنموذج بارمان.

- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في استيعاب المفاهيم الإسلامية بعد تطبيق التدريس وفق أنموذج بارمان.

التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الدافعية المعرفية قبل وبعد تطبيق التدريس وفق أنموذج بارمان.

• التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في استيعاب المفاهيم الإسلامية قبل وبعد تطبيق التدريس وفق أنموذج بارمان.

رابعاً فرضيات البحث :

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في الدافعية المعرفية بعد تطبيق التدريس وفق أنموذج بارمان.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في استيعاب المفاهيم الإسلامية بعد تطبيق التدريس وفق أنموذج بارمان.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الدافعية المعرفية قبل وبعد تطبيق التدريس وفق أنموذج بارمان.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في استيعاب المفاهيم الإسلامية قبل وبعد تطبيق التدريس وفق أنموذج بارمان.

ثانياً أهمية البحث : تنبع أهمية البحث الحالي من الدور المركزي للمفاهيم الإسلامية في بناء شخصية المتعلم، إذ تسهم في تحصينه من الانحرافات السلوكية وتعزيز مقاومته للتأثيرات السلبية للغزو الثقافي والفكري (رفاس، ٢٠٢٢، ص ٢٥٣). كما تتجلى أهميته في تركيزه على تهيئة البيئة التعليمية المناسبة وتوظيف استراتيجيات تدريس فعالة، بما يعزز شعور الطلبة بالكفاءة والفاعلية في التعلم وينمي دافعيتهم المعرفية ويزيد ميلهم للانخراط في التعلم الذاتي المنظم (Schunk & DiBenedetto, 2016, p. 34).

وتكتسب الدراسة أهمية إضافية من كون مادة التربية الإسلامية تُعد من المواد الأساسية في تنشئة الأفراد وإعداد المواطن الصالح، لما لها من دور في إكساب الطالب المفاهيم الدينية الصحيحة، وبناء منظومة القيم الأخلاقية والوجدان السليم، وتوجيه الإرادة نحو الخير (هادي، ٢٠٢٤، ص ١٤٠). وتعزز أهمية البحث كذلك من خلال توظيف أنموذج بارمان في تدريس هذه المفاهيم، لما له من أثر محتمل في تحسين استيعاب طالبات الصف الرابع الأدبي للمفاهيم الإسلامية وتنمية دافعهن المعرفي، بما يسهم في تطوير طرائق تدريس التربية الإسلامية ورفع جودة مخرجاتها التعليمية.

أولاً: الأهمية النظرية : يسهم البحث في توسيع المعرفة حول فاعلية أنموذج بارمان، وهو من النماذج التدريسية الحديثة التي لم تتناول بشكل واسع في البيئة التعليمية العربية، خاصة في

مجال التربية الإسلامية كم اوفر هذا البحث قاعدة نظرية وتجريبية يمكن أن تبنى عليها دراسات لاحقة تتناول نماذج تعليمية مبتكرة في مواد دراسية مختلفة.

ثانياً: الأهمية العملية:يقدم البحث نموذجاً يمكن أن يسهم في رفع مستوى استيعاب الطالبات للمفاهيم الإسلامية، مما ينعكس إيجاباً على تحصيلهن الدراسي ويساعد في تحفيز الطالبات نحو التعلم الذاتي والاستكشاف، من خلال أساليب تدريس تفاعلية ومشوقة. كما يوفر إطاراً عملياً يمكن للمعلمين الاستفادة منه في تخطيط دروسهم وتطبيق استراتيجيات تعليمية أكثر فاعلية.

خامساً: حدود البحث:

الحدود الزمانية :الفصل الأول من عام ٢٠٢٥-٢٠٢٦

الحدود المكانية : المدارس الاعدادية في العراق الحكومية التابعة لمديرية تربية صلاح الدين- مركز قضاء سامراء

الحدود البشرية : طالبات الصف الرابع الاعدادي في ثانوية الريان للبنات

الحدود الموضوعية: الكشف عن أثر أنموذج بارمان في استيعاب طالبات الصف الرابع الأدبي للمفاهيم الإسلامية وتنمية دافعهن المعرفي.

سادساً: تحديد المصطلحات :

. أنموذج بارمان (Barman Model):عرف بارمان (Barman, 1992) أنموذج بارمان بأنه أنموذج تعليمي يقوم على التواصل والتفاعل الإيجابي بين عناصر الموقف التعليمي، ويتضمن مجموعة من المراحل المتتابعة التي تشمل: التحديد، والتخمين، والاستقصاء، والحوار، والتطبيق. يعرف أنموذج بارمان.

إجرائياً في هذا البحث بأنه مجموعة من الأنشطة والفعاليات التعليمية المنظمة والمتتابعة التي تطبق في تدريس مادة التربية الإسلامية لطالبات الصف الرابع الأدبي (عينة البحث)، وفق مراحل محددة، بما يمكّن الطالبات من توظيف خبراتهن المعرفية السابقة في فهم المفاهيم الإسلامية الجديدة واستيعابها، ويسهم في تنمية دافعيتهم المعرفية.

٢. الدافعية المعرفية: عرف أبو حطب وصادق (٢٠٠٠) الدافعية المعرفية بأنها نزوع الفرد إلى السعي لاكتساب المعرفة وفهمها بعمق، والعمل على إتقان المعلومات، والقدرة على صياغة المشكلات والتعامل معها بفاعلية من خلال حلها (المجالي، ٢٠١٧، ص ١٨٦).

كما عرفها رسوم (٢٠٢٤) بأنها إرادة داخلية لدى الطلبة نحو التعلم والبحث المستمر لاكتشاف المعلومات ومعالجتها من مصادر متعددة (رسوم، ٢٠٢٤، ص ٤٣٣).

تعرف الدافعية المعرفية إجرائياً في هذا البحث بأنها الدرجة التي تحصل عليها طالبات الصف الرابع الأدبي (عينة البحث) على مقياس الدافعية المعرفية المعد أو المعتمد لأغراض البحث الحالي.

٣. التربية الإسلامية: عرف الحجاجي (٢٠٠٢) التربية الإسلامية بأنها مجموعة من العمليات التربوية التي يمارسها المجتمع الإسلامي بهدف تنمية الفرد تنمية شاملة تشمل الجوانب العقلية والجسمية والروحية والأخلاقية والاجتماعية، وفقاً لتعاليم الإسلام المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة (الحجاجي، ٢٠٠٢، ص ٢٥).

كما عرفها عبيد (٢٠١٥) بأنها مجموعة المفاهيم المستندة إلى المبادئ والقيم التي دعا إليها الإسلام وطرائق تطبيقها، بما يسهم في توجيه سلوك الأفراد وحمايتهم، ويجعلهم أفراداً صالحين في المجتمع (عبيد، ٢٠١٥، ص ٤٠١).

تعرف التربية الإسلامية إجرائياً في هذا البحث بأنها محتوى المنهج المقرر لمادة التربية الإسلامية المخصص لطالبات الصف الرابع الأدبي، والذي يتم تدريسه باستخدام أنموذج بارمان خلال مدة تنفيذ التجربة.

٤.الاستيعاب المفاهيمي: القدرة على إدراك المعاني واسترجاع المعلومات وتفسيرها وتوظيفها واستخدمها في الحياة العملية (الزهراني،٢٠١٧،ص١٦٢).

اجرائياً: الدرجة التي تحصل عليها طالبات الصف الرابع الاعدادي في الاختبار الاستيعاب للمفاهيم الاسلامية

خلفية نظرية

أنموذج بارمان (Barman Model)

طور هذا الأنموذج العالم شارلز بارمان (Charles Barman) عام ١٩٩٠، مستنداً إلى الأسس النظرية لعلم النفس المعرفي، وبخاصة أفكار العالم جان بياجيه المتعلقة ببناء المعرفة واكتساب المفاهيم والعمليات العقلية لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية والأعمار. وقد جاء أنموذج بارمان نتيجةً لتراكم عدد كبير من البرامج التربوية التنموية التي صممت ونفذت اعتماداً على نظرية بياجيه، وأُطلق على هذا التوجه اسم دورة التعلم فوق المعرفية.

وقد جمع بارمان في أنموذجه بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومبادئ النظرية البنائية لبياجيه، الأمر الذي أسهم في تطوير دورة تعلم أكثر فاعلية، تركز على وعي المتعلم بعملياته العقلية أثناء التعلم، وتعزز دوره النشط في بناء المعرفة وفهمها (بغدادي، ٢٠٢٢، ص١٣٢).

وفي إطار تطوير هذا الأنموذج، قام شارلز بارمان بتنقيح أنموذج دورة التعلّم المطورة، وطرحه في صورة أنموذج مستقل عرف بـ أنموذج بارمان. وقد أشار بارمان إلى أن أنموذج دورة التعلّم التقليدي لا يتضمن أسلوباً واضحاً للكشف عن المعرفة السابقة لدى المتعلمين، ولذلك يتميز أنموذج بارمان عن أنموذج دورة التعلّم بإضافة عنصر التحديد أو التخمين، إذ يحرص المدرس من خلاله على إظهار تصورات الطلبة وأفكارهم السابقة حول المفاهيم قبل البدء بتدريس الدرس، بما يسهم في بناء التعلم الجديد على أسس معرفية واضحة (الوردي، ٢٠٢٥، ص ٥٠١).

مراحل أنموذج بارمان

يتكون أنموذج بارمان من أربع مراحل متتابعة ومتكاملة، تهدف إلى بناء المفاهيم بصورة نشطة لدى المتعلمين، وهي:

المرحلة الأولى: التحديد والتخمين: وفيها يستخدم المدرس أساليب متنوعة لمساعدة الطلبة على استدعاء معارفهم السابقة حول موضوع الدرس، بما يسهم في الكشف عن التصورات الخاطئة وتصحيحها، والوصول إلى الفهم السليم للمفاهيم.

المرحلة الثانية: الاستقصاء: حيث تُقدَّم للطلبة مشكلة مفتوحة تتضمن استراتيجيات متعددة للحل، وتُهيَّأ لهم الفرصة لممارسة الأنشطة التعليمية، وطرح الأسئلة المرتبطة بموضوع الدرس، بما يعزز التفكير النشط والتعلم القائم على الاكتشاف.

المرحلة الثالثة: الحوار: وفيها تعد الخبرة الاستقصائية التي مر بها الطلبة في المرحلة السابقة أساساً لصياغة المفهوم بصورة علمية دقيقة، من خلال المناقشة وتبادل الآراء بين الطلبة والمعلم.

المرحلة الرابعة: التطبيق: إذ يطلب من الطلبة تقديم أمثلة متعددة للمفهوم، وتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة، بما يعزز الانتقال المعرفي، ويحقق التقويم المستمر في جميع مراحل التعلم (بغدادي، ٢٠٢٥، ص١٣٥ .هادي،٢٠٢٤،ص٢٨).

دور المعلمة في تدريس أنموذج بارمان:

يبرز دور المعلمة في تدريس أنموذج بارمان من خلال مجموعة من الإجراءات التدريسية المنظمة، كما أشار إليه المسعودي والهداوي (٢٠١٨)، إذ يتمثل هذا الدور في تقديم أسئلة إرشادية تساعد المتعلمات على تحديد ما سيتعلمنه، وتحفزهن على استكشاف المعلومات والبيانات المرتبطة بموضوع الدرس، بالاعتماد على مصادر تعليمية متنوعة.

كما يتطلب نجاح أنموذج بارمان وفاعليته تشجيع المعلمة للمتعلمات على العمل الجماعي، وتعزيز التعاون فيما بينهن، بما يسهم في تبادل المفاهيم والمعلومات ومناقشتها بصورة تفاعلية.

إضافة إلى ذلك، تضطلع المعلمة بدور التوجيه والإرشاد أثناء سير الدرس، من خلال مساعدة المتعلمات على التوصل إلى المفاهيم الجديدة وفهم المصطلحات المرتبطة بها، بما يحقق التعلم القائم على الفهم والبناء المعرفي (بغدادي، ٢٠٢٥، ص ١٣١).

الدافعية المعرفية

تتمثل الدافعية المعرفية في مقدار ما يشعر به المتعلم من متعة وسعادة أثناء انخراطه في الأنشطة العقلية، مثل حل الألغاز، وقراءة المصادر التي تتناول الموضوعات المعقدة، وممارسة الأنشطة التي تتطلب الاستدلال وحل المسائل الحسابية. ويعكس ذلك أن المتعلمين ذوي الدافعية

المعرفية المرتفعة يقضون وقتاً أطول في التفكير بالعالم المحيط بهم، والسعي إلى اكتشاف حلول لمشكلاته المختلفة، بخلاف ذوي الدافعية المعرفية المنخفضة (فياض، ٢٠٢٤، ص ٤٣٢).

وبما أن الدافعية المعرفية تندرج ضمن الحاجات المعرفية للإنسان، فإنها تتطلب وجود رغبة داخلية قوية لدى الفرد للبحث والاستكشاف وحب الاستطلاع من أجل الوصول إلى المعرفة والتوسع فيها نظرياً وعملياً، بما يحقق له الإشباع والرضا النفسي. وتعمل الدافعية في هذا الإطار على استثارة سلوك الطالب وتنشيطه وتنظيمه وتوجيهه توجيهاً سليماً نحو تحقيق الأهداف المنشودة (لفتة، ٢٠٢٠، ص ٤٠٤).

ويحظى موضوع الدافعية بأهمية كبيرة في علم النفس؛ لارتباطه بالقوى والعوامل التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه نحو تحقيق أهدافه وإشباع حاجاته، سواء أكانت هذه الدوافع نابعة من ميوله واحتياجاته الشخصية أم من المؤثرات البيئية المحيطة به، الأمر الذي يجعل فهم الدافعية مدخلاً أساساً لتفسير السلوك الإنساني وتوجيهه نحو التكيف والرفاه الشخصي والاجتماعي (حسن ميادة، ٢٠٢٣، ص).

وتعد الدافعية المعرفية من المتغيرات النفسية المهمة التي تؤثر في أساليب تعلم الطلبة وتفاعلهم مع المواقف التعليمية، إذ تشير الأدبيات إلى أن المتعلمين يختلفون في ميلهم للانخراط في الأنشطة ا لتي تتطلب جهداً معرفياً، وهو ما يعرف بالحاجة إلى المعرفة. فالأفراد ذوو الدافعية المعرفية المرتفعة يميلون إلى البحث النشط عن المعلومات، والتفكير المتعمق فيها، وحل المشكلات بطرائق تحليلية، في حين يعتمد ذوو الدافعية المعرفية المنخفضة بدرجة أكبر على مصادر خارجية أو استدلالات سريعة تقلل من الجهد المعرفي المبذول (Cacioppo & Petty, 1982, 1984; Cacioppo et al., 1983, 1986).

مظاهر الدافعية المعرفية: حدد الشمري (٢٠١٦،ص٣٤٣) مجموعة من المظاهر السلوكية والمعرفية التي تعكس نشاط المتعلم الداخلي ورغبته الذاتية في التعلم، ومن أبرزها:

أولاً: السعي للمعرفة: ينبع السعي نحو المعرفة من عمليات التفكير والأنشطة العقلية، ويتجلى في رغبة المتعلم في اكتساب معلومات جديدة بطرائق متنوعة، مثل استخدام شبكة الإنترنت والحاسوب والمراسلة، بما يعكس اهتمامه الشخصي بالتعلم واكتشاف الجديد.

ثانياً: حب الاستطلاع:

يعد حب الاستطلاع دافعاً أساسياً يتمثل في الرغبة في اكتشاف البيئة المحيطة، والبحث عن مثيرات جديدة ويمكن تنميته في مختلف المراحل العمرية من خلال تقديم مواقف تعليمية مثيرة ومحيرة تدفع المتعلم إلى التقصي والبحث.

ثالثاً: الاستكشاف والارتياد

ويقصد به مجموعة الأنشطة التي يقوم بها الفرد بهدف الإحاطة بعناصر الموضوع وفهم العلاقات القائمة بينها، ويعتمد على الجهد الذاتي للمتعلم في اكتشاف الحقائق وحل المشكلات، مما يسهم في تنمية شعوره بالكفاءة والثقة في التعلم المستقل.

رابعاً: قبول التحديات

ويتمثل في بذل الجهد العقلي أو المادي من أجل اكتساب المعرفة، والمثابرة في البحث والتقصي والتجريب، وتحمل الصعوبات للوصول إلى الأهداف التعليمية المنشودة.

التربية الإسلامية

تمثل التربية الإسلامية فلسفة تربوية متكاملة تستمد جذورها من القرآن الكريم والسنة النبوية، وتعنى ببناء الإنسان في جوانبه البدنية والعقلية والروحية. وقد تنوعت تعريفات الباحثين لها؛ فاعتبرها بعضهم عملية إعداد للفرد ليحيا حياة متوازنة في الدنيا والآخرة، في حين وصفها آخرون بأنها منظومة فكرية متماسكة ترتكز على المبادئ والقيم الإسلامية، وتترجم إلى إجراءات عملية تهدف إلى توجيه السلوك وفق العقيدة، ورأى فريق ثالث أنها الطريقة المثلى للتعامل مع الفطرة الإنسانية من خلال التوجيه المباشر بالكلمة وغير المباشر بالقدوة، وفق منهج تربوي خاص (السيد، ٢٠٠٩، ص ١٧).

أهداف التربية الإسلامية

تهدف التربية الإسلامية إلى تنمية شخصية الفرد تنمية متكاملة تشمل الجوانب الروحية والعقلية والجسدية والاجتماعية، وتسعى إلى تحقيق التوازن بين هذه الجوانب، ليكون الفرد صالحاً في نفسه ومؤثراً في مجتمعه. كما تهدف إلى ترسيخ الأخلاق الفاضلة مثل الصدق، والأمانة، والعدل، والرحمة، والتواضع، وتعد الأخلاق جوهراً في بناء الإنسان، وترتبط بالإيمان والعمل الصالح، وتنمية الوعي الاجتماعي والانتماء للأمة (الحجاجي، ٢٠٠٢، ص ٢٥).

كما تسعى التربية الإسلامية إلى إعداد الفرد ليكون ملتزماً بعقيدته، محققاً لغاية وجوده في الدنيا والآخرة، وقادراً على التفاعل الإيجابي مع الحياة وفق ضوابط الشرع، من خلال ربط العلم بالعمل، والإيمان بالسلوك، وغرس القيم الإسلامية وتعزيز روح المسؤولية والانتماء للأمة (السيد، ٢٠٠٩، ص ٢٢).

دراسات سابقة

بغدادي. (٢٠٢٥). فاعلية نموذج بارمان في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية أنموذج بارمان في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي قائم على مجموعتين (تجريبية وضابطة) مع تطبيق قبلي وبعدي.

تكونت العينة من (٦٠) طالبة بواقع (٣٠) طالبة لكل مجموعة. أعدت الباحثة اختبارا للتحصيل الدراسي واختبارا لمهارات التفكير عالي الرتبة بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، مع حجم تأثير مرتفع، مما يدل على فاعلية أنموذج بارمان في تحسين نواتج التعلم المعرفية وتنمية التفكير عالي الرتبة..

حسين،. (٢٠٢٣). أثر أنموذج بارمان في اكتساب مفاهيم مادة فقه العبادات لدى طلبة أقسام علوم القرآن.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر أنموذج بارمان في اكتساب مفاهيم مادة فقه العبادات لدى طلبة أقسام علوم القرآن. استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم ذي ضبط جزئي، من خلال مجموعتين: تجريبية درست وفق أنموذج بارمان، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. قامت الباحثة ببناء اختبار لقياس اكتساب المفاهيم بعد التحقق من صدقه وثباته. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي لأنموذج بارمان في اكتساب المفاهيم، وأسهم في تنمية الجوانب المعرفية لدى الطلبة مقارنة بالطريقة التقليدية.

لفته. (٢٠٢٠). الدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الديوانية (ذكور – إناث). مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، جامعة القادسية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، والكشف عن الفروق فيه تبعا لمتغير النوع الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة. قام البا حث ببناء مقياس للدافع المعرفي مكون من (٣٤) فقرة بعد التحقق من خصائصه السيكومترية. أظهرت النتائج أن مستوى الدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

(Tollefson, N. (2000).. تطبيقات نظريات التحفيز المعرفية في الفصول الدراسية. مجلة علم النفس التربوي

تناقش هذه المقالة نظريات التحفيز المعرفية وتطبيقاتها في البيئة الصفية، من خلال تحليل خبرات كلٍ من الطلبة والمعلمين داخل الفصولِ الدراسية. إذ تتناول تفسيرات الطلبة لتجاربهم المدرسية فيٍ ضوء عدد من الأطر النظرية، وتبرز المقالة إمكانية توظيف نظريات التحفيز المعرفية في تطوير الممارسات التعليمية، لا سيما من خلال دمجها في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، بما يسهم في تعزيز دافعية الطلبة وتحسين نواتج التعلم.وتؤكد المقالة أن جوهر القضية يتمثل في المعتقدات التي يحملها الطلبة والمعلمون حول احتمالية نجاح الطلبة في المدرسة، وكيف تؤثر هذه المعتقدات في طبيعة التفاعلات الصفية بين الطرفين، ومن ثم في

مستوى التحصيل الدراسي للطلبة. ويمثل هذا المنظور إطاراً تفسيرياً مهماً لفهم السلوكيات المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي.

Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A., & Jarvis, W. B. G. 1996)).الاختلافات الفردية في الدافع المعرفي: حياة وأزمنة الأفراد المتفاوتين في حاجتهم للمعرفة.

تناولت هذه الدراسة مفهوم الحاجة إلى المعرفة بوصفه أحد المتغيرات المهمة في ميدان علم الـ نفس المعرفي، ويشير إلى ميل الأفراد للانخراط في الأنشطة المعرفية التي تتطلب جهداً عقلياً والاستمتاع بها. وقد شكّلت الفروق الفردية في هذا المتغير محوراً لاهتمام واسع في الأدبيات النفسية المعاصرة، حيث تناولتها أكثر من مئة دراسة تجريبية.

استعرض الباحثون الأسس النظرية والتاريخية لمفهوم الحاجة إلى المعرفة، إضافة إلى أدوات قياسه، والعلاقات التجريبية التي تربطه بسمات الشخصية المختلفة. كما ناقشت الدراسة ميل الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للمعرفة إلى البحث عن الأنشطة المعرفية المجهدة والانخراط فيها، واستمتاعهم بالمواقف التي تتطلب معالجة معرفية عميقة، مقارنةً بالأفراد ذوي الحاجة المنخفضة للمعرفة.

واختتمت الدراسة بطرح إطار نظري متكامل يوضح الشروط السابقة للحاجة إلى المعرفة، والفروق الفردية المرتبطة بكيفية اكتساب المعلومات ومعالجتها، ودورها في توجيه الإدراك، وإصدار الأحكام، والسلوك، فضلاً عن علاقتها بنموذج العوامل الخمسة الكبرى لبنية الشخصية.

التعقيب العام على الدراسات السابقة

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أنها سعت، بوجه عام، إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المشتركة، تمثلت في الكشف عن فاعلية النماذج التدريسية الحديثة، ولاسيما أنموذج بارمان، في تحسين نواتج التعلم المعرفية وتنمية القدرات العقلية والدافعية لدى المتعلمين في مراحل دراسية مختلفة ومجالات معرفية متعددة. فقد ركزت بعض الدراسات على تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير العليا، كما في دراسة بغدادي (٢٠٢٥)، في حين انصبت دراسات أخرى على اكتساب المفاهيم، ولاسيما في المواد الشرعية، كما في دراسة حسين (٢٠٢٣)، أو تناولت مستوى الدافعية المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات، كما في دراسات لفتة (٢٠٢٠) وحسن (٢٠٢٣).

ومن حيث المنهج، اتفقت معظم الدراسات السابقة مع البحث الحالي في اعتماد المنهج التجريبي أو شبه التجريبي، باستخدام تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، مع تطبيق أدوات قبلية وبعدية لقياس أثر المتغير المستقل. ويؤكد هذا الاتفاق المنهجي مناسبة هذا النوع من التصاميم

لدراسة أثر النماذج التدريسية في المتغيرات المعرفية والنفسية، ويمنح البحث الحالي أساساً منهجياً رصيناً يستند إلى ممارسات بحثية معتمدة في الدراسات التربوية.

أما من حيث النتائج، فقد أجمعت الدراسات التي تناولت أنموذج بارمان على وجود أثر إيجابي دال إحصائياً لهذا الأنموذج في تحسين التحصيل الدراسي، واكتساب المفاهيم، وتنمية مهارات التفكير، وهو ما يدعم التوجه نحو توظيفه في مواقف تعليمية متنوعة. كما بينت الدراسات التي تناولت الدافعية المعرفية أهمية هذا المتغير في دعم التعلم الفعال، وأشارت إلى الحاجة إلى استراتيجيات تدريسية حديثة قادرة على رفع مستواه لدى المتعلمين، الأمر الذي يعزز من منطلقات البحث الحالي وأهميته.

ويتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في عدد من الجوانب، من أبرزها اعتماده أنموذج بارمان متغيراً مستقلاً، واستخدامه المنهج التجريبي، وسعيه إلى تنمية جوانب معرفية لدى المتعلمين. كما يتقاطع معها في الاهتمام بالدافعية المعرفية بوصفها متغيراً نفسياً مؤثراً في التعلم.

وفي المقابل، يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تركيزه على الجمع بين متغيرين تابعين هما: استيعاب المفاهيم الإسلامية وتنمية الدافعية المعرفية في آن واحد، وفي تطبيقه على طالبات الصف الرابع الأدبي، وهي فئة ومرحلة دراسية لم تحظَ – في حدود اطلاع الباحثة – بدراسة تناولت هذا التداخل بين المتغيرات في مادة التربية الإسلامية باستخدام أنموذج بارمان. كما يختلف في طبيعة المادة الدراسية، إذ يطبق في مجال التربية الإسلامية، بما تحمله من خصوصية معرفية وقيمية.

وتتمثل إمكانية الإفادة من الدراسات السابقة في إسهامها في بناء الإطار النظري للبحث الحالي، وتحديد متغيراته وصياغة أهدافه وفرضياته، فضلاً عن الاستفادة من إجراءاتها المنهجية في تصميم التجربة، وبناء أدوات القياس، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل النتائج. كما أسهمت نتائجها في دعم التوقعات النظرية للبحث الحالي، وتوجيه تفسير نتائجه في ضوء ما

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً منهج البحث :

يعتمد المنهج التجريبي على إجراء تجربة علمية منظمة تهدف إلى الكشف عن أثر متغير مستقل في متغير أو أكثر من المتغيرات التابعة، وذلك من خلال ضبط العوامل المؤثرة في الظاهرة المدروسة، واختبار الفرضيات باستخدام إجراءات دقيقة تسهم في الوصول إلى نتائج علمية موضوعية يمكن تعميمها (داود وأنور، ١٩٩٠، ص ٢٤٧).

وانسجاماً مع طبيعة البحث الحالي وأهدافه، اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، الـ قائم على مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. وقد خضعت

المجموعة التجريبية لتدريس مادة التربية الإسلامية باستخدام أنموذج بارمان، في حين درست المجموعة الضابطة المادة نفسها بالطريقة التقليدية المتبعة في المدارس.

ويهدف هذا التصميم إلى الكشف عن أثر أنموذج بارمان في استيعاب المفاهيم الإسلامية وتنمية الدافعية المعرفية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي، من خلال مقارنة نتائج المجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي

.الجدول (١) تصميم العينة

المجموعة	العدد	المتغير المستقل	الاختبار
التجريبية	٣٠	استيعاب المفاهيم الإسلامية – الدافعية المعرفية	اختبار المفاهيم – مقياس الدافعية
الضابطة	٣٠	الطريقة التقليدية	

ثانياً مجتمع وعينة البحث :

يتكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الرابع الأدبي في المدارس الإعدادية الحكومية التابعة المدارس الاعدادية في العراق الحكومية التابعة لمديرية تربية صلاح الدين–مركز قضاء سامراء ، للعام الدراسي (٢٠٢٥–٢٠٢٦)، واللاتي يدرسن مادة التربية الإسلامية ضمن المنهج الوزاري المعتمد.

أما عينة البحث فقد تم اختيارها قصدياً من طالبات الصف الرابع الاعدادي في ثانوية الريان للبنات التابعة لمديرية تربية صلاح الدين–مركز قضاء سامراء ، ، وذلك لتوافر الصف الرابع الأدبي فيها، وتعاون إدارة المدرسة والكادر التدريسي، إضافة إلى ملاءمة البيئة الصفية لتطبيق إجراءات البحث.، وذلك لتوافر الشروط المناسبة لإجراء البحث، من حيث وجود شعب للصف الرابع الأدبي، وتعاون إدارة المدرسة والكادر التدريسي، فضلاً عن توفر بيئة صفية ملائمة لتطبيق أنموذج بارمان.

تألفت عينة البحث من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الرابع الأدبي في المدرسة المختارة، جرى توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية تضم (٣٠) طالبة، ومجموعة ضابطة تضم (٣٠) طالبة. وقد درست المجموعة التجريبية مادة التربية الإسلامية باستخدام أنموذج بارمان، في حين درست المجموعة الضابطة المادة نفسها بالطريقة التقليدية، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٥–٢٠٢٦).

حرصت الباحثة على تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في عدد من المتغيرات التي قد يكون لها أثر في نتائج البحث، وذلك لضمان أن تعزى الفروق المحتملة في المتغيرات التابعة إلى أثر المتغير المستقل فقط. ومن أبرز هذه المتغيرات: العمر الزمني والتحصيل الدراسي السابق والذكاء. وللتأكد من تكافؤ المجموعتين في الذكاء، تم تطبيق اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، وهو اختبار مقنن للبيئة العراقية.

وأظهرت النتائج تكافؤ المجموعتين بدرجة الذكاء

الجدول (٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" للمجموعتين الضابطة والتجريبية في درجات الذكاء

الذكاء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
المجموعة الضابطة	٣٨.٩	٧.٣١	٠.٥٩	غير دالة
المجموعة التجريبية	٣٨.٣	٤.٢٣		

تبين نتائج الجدول (٢) عدم وجود فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى(٠.٠٥) في اختبار الذكاء مما يدل على تكافؤ المجموعتين في متغير الذكاء:

العمر الزمني محسوباً بالأشهر : تم الرجوع إلى السجلات المدرسية الخاصة بالطالبات لاستخراج تواريخ الميلاد، ثم حساب العمر الزمني لكل طالبة بالأشهر. وبعد ذلك تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات العمر الزمني والدافعية للمجموعتين.

الجدول(٣)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الحرية والقيمة التائية لمجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالأشهر والدافعية:

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت"	الدلالة
العمر الزمني	الضابطة	٢٠١.٤٠	٠.٨٨٢	٢	٠.٣٤١	غير دالة
	التجريبية	٢٠١.٥٥	٠.٩٢			
الدافعية	الضابطة	٤٩.٦٦٦	٥.١٥	٢	٠.٤٩٧	غير دالة
	التجريبية	٤٩.٦٦٧	٥.٢٤			

كما قامت الباحثة بمكافأة المجموعتين في المستوى التعليمي للأبوين:

الجدول(٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" للمجموعتين الضابطة والتجريبية في المستوى التعليمي للوالدين:

	المجموعة	ابتدائي فأقل	متوسط/إعدادي	دبلوم/بكالوريوس	دراسات عليا	درجة الحرية	قيمة كا٢ المحسوبة	الدالة
الأب	تجريبية	٧	٩	٨	٦	٣	٠.٤٢	
	ضابطة	٨	٨	٩	٦			غير دالة
الأم	تجريبية	١٠	٨	٧	٥	٣	٠.٥٨	
	ضابطة	٩	٩	٦	٥			

يتضح مما سبق من خلال مقارنة قيمة كاي مربع المحسوبة بالجدولية (عند مستوى (٠.٠٥) = ٧.٨١٥ تبين أنه لاتوجد فروق بين المجموعتين مما يحقق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية

والضابطة في متغير المستوى التعليمي للأبوين، الأمر الذي يعزز من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي ويجعل نتائج البحث أكثر دقة وموضوعية.

ضبط المتغيرات الدخيلة

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

١. الاندثار التجريبي: لم تتعرض التجربة لأي انقطاع أو انتقال للطالبات بين الصفوف أو المدارس خلال فترة التطبيق، باستثناء حالات غياب فردية قليلة كانت متقاربة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم متابعة الحضور اليومي لضمان انتظام الطالبات.

٢. الحوادث المصاحبة: لم تحدث أي ظروف طارئة أو حوادث تؤثر في سير التجربة أو المتغيرات المدروسة، مما ساهم في ضمان نزاهة النتائج.

٣. اختيار العينة: تم اختيار العينة بطريقة عشوائية قدر الإمكان، مع إجراء اختبار التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في عدة متغيرات محتملة التأثير على المتغير التابع، مثل العمر الزمني، التحصيل الدراسي السابق، مستوى ذكاء الطالبات، والسنة الدراسية، إضافة إلى مستوى تحصيل الوالدين. كما تم التأكد من تجانس المجموعتين في النواحي الاجتماعية والثقافية نظرا لانتمائهما إلى بيئة اجتماعية واحدة.

٤. عامل النضج: لم يكن له تأثير ملحوظ على نتائج البحث، حيث كانت مدة التجربة قصيرة وموحدة للمجموعتين.

٥. أدوات القياس: تم استخدام اختبار موضوعي ومقياس للدافعية المعرفية تمت معالجتهما للتأكد من صدقهما وثباتهما، ما ضمن دقة قياس المتغيرات.

٦. الإجراءات التجريبية:

سرية البحث: تم الحفاظ على سرية أهداف التجربة، إذ لم تَخبر الطالبات بطبيعة البحث، وتم الالتزام بجدول الدوام الرسمي لضمان عدم تأثير المعرفة بالبحث على سلوكهن.

الوسائل التعليمية: كانت الوسائل التعليمية موحدة لكلا المجموعتين، بما في ذلك السبورات، الطباشير، الكتاب المدرسي، الوسائل المصورة، المجسمة، والرسومات التي أعدتها الباحثة.

مدة التجربة: كانت موحدة ومتساوية لكلتا المجموعتين.

القائم بالتدريس: قامت الباحثة بتدريس المجموعتين بنفسها، ما ضمن الاتساق والدقة في التطبيق.

البيئة التعليمية: تم تطبيق التجربة في مدرسة واحدة، في صفين متشابهين من حيث المساحة والتهوية والإضاءة ونوع المقاعد والنظافة.

توزيع الحصص: تم توزيع الحصص التعليمية بالتساوي على المجموعتين، مع الاتفاق مع إدارة المدرسة على تزامن الحصص في نفس اليوم، بمعدل حصتين أسبوعياً.

المادة الدراسية: كانت المادة الدراسية موحدة بين المجموعتين، بحيث تم تدريس نفس محتوى المفاهيم الإسلامية ضمن المنهج المعتمد للصف الرابع الأدبي.

أداة البحث:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، ولاسيما الدراسات التي تناولت أنموذج بارمان، وتنمية المفاهيم الإسلامية، والدافعية المعرفية، قامت الباحثة بإعداد أداتي البحث بما يتلاءم مع طبيعة المتغيرات وأهداف الدراسة، وهما:

١. مقياس الدافعية المعرفية

قامت الباحثة ببناء مقياس الدافعية المعرفية لقياس مستوى الدافعية المعرفية لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي/الفرع الأدبي، في ضوء أهداف البحث وطبيعة عينة الدراسة. تألف المقياس في صورته الأولية من (٣٠) فقرة، صيغت وفق تدرج ثلاثي للاستجابة، هو:(تنطبق – أحياناً – لا تنطبق).طبق المقياس على عينة استطلاعية من(٢٥) طالب من خارج عينة الدراسة تم اعتماد تصنيف بلوم المعدل (Bloom's Revised Taxonomy) كأساس نظري لبناء المقياس، لا سيما في مستوياته العليا، والتي تشمل:

– التحليل (Analysis): تفكيك المعلومات إلى مكوناتها لفهم بنيتها.

– التقييم (Evaluation): إصدار أحكام مبنية على معايير أو معطيات.

– الإبداع (Creation): توليد أفكار أو منتجات جديدة.

– الاستدلال وحل المشكلات: تم تضمينها كمهارات مترابطة ضمن المستويات العليا، استناداً إلى التوسعات الحديثة في تصنيفات التفكير.

الصدق والثبات: للتأكد من الصدق والثبات طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية من ٢٥طالب من خارج عينة الدراسة.

الصدق الظاهري : عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، وعلوم التربية، وذلك لإبداء الرأي في مدى ملاءمة الفقرات لقياس الدافعية المعرفية، ووضوح الصياغة اللغوية، وانتماء الفقرات للأبعاد التي وضعت لقياسها. وبناء على ملاحظاتهم، أُجريت التعديلات اللازمة، مما أسهم في تعزيز الصدق الظاهري للمقياس.

صدق الاتساق: استخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس.الجدول (٤):

الجدول (٤) معاملات الارتباط بيرسون بين فقرات المقياس والدرجة الكلية:

	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
١	٠.٦٥٤*	٩	٠.٦٣٨**	١٧	٠.٦٨٢**	٢٥	٠.٦٦٢**
٢	٠.٦٤٥*	١٠	٠.٦٤٤**	١٨	٠.٦٤٩*	٢٦	٠.٦٤١*
٣	٠.٦٥٧*	١١	٠.٦٣٩*	١٩	٠.٦٣٢**	٢٧	٠.٦٤٢*
٤	٠.٦٢٨*	١٢	٠.٦٢٢*	٢٠	٠.٦٤٦*	٢٨	٠.٦٢٢*
٥	٠.٦٥٣*	١٣	٠.٦٣٠*	٢١	٠.٦٣٨*	٢٩	٠.٦٦١*
٦	٠.٦٧١**	١٤	٠.٦٣٢**	٢٢	٠.٦٥٣**	٣٠	٠.٦١٢*
٧	٠.٦١١*	١٥	٠.٦١٥*	٢٣	٠.٦٧١*		
٨	٠.٦٣٣*	١٦	٠.٦٤٤*	٢٤	٠.٦٣٣**		

**دال عند (٠.٠١) * دال عند (٠.٠٥)

يتبين من الجدول (٤) . وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستويي (٠.٠٥) و(٠.٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بصدق اتساق داخلي مقبول.

ثبات الأداة:

لحساب ثبات مقياس الدافعية المعرفية، استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٧٩٨)، وهي قيمة تعد مقبولة إحصائياً، مما يشير إلى ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق.

اختبار استيعاب المفاهيم الإسلامية:

أعدت الباحثة اختباراً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد لقياس استيعاب المفاهيم الإسلامية لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي/الفرع الأدبي. تألف الاختبار من (٢٠) فقرة، ولكل فقرة أربعة بدائل، أحدها صحيح وثلاثة بدائل خاطئة.

تم توزيع فقرات الاختبار على المفاهيم الإسلامية المقررة في مادة التربية الإسلامية، وبما يحقق تمثيلاً مناسباً لمحتوى المادة، ويراعي المستوى العمري والمعرفي للطالبات.

تحليل فقرات الاختبار:

أ- صعوبة فقرات الاختبار: تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار والجدول يوضح معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار:

الجدول (٥) معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار

السؤال	معامل الصعوبة	السؤال	معامل الصعوبة	السؤال	معامل الصعوبة	السؤال	معامل الصعوبة
١	٠.٢٥	٦	٠.٣٣	١١	٠.٥٤	١٦	٠.٤٠

٢	٠.٣٣	٧	٠.٥٤	١٢	٠.٣٧	١٧	٠.٥٣
٣	٠.٤٤	٨	٠.٣٣	١٣	٠.٤٥	١٨	٠.٣٣
٤	٠.٣٠	٩	٠.٤٢	١٤	٠.٥٣	١٩	٠.٦٦
٥	٠.٤٠	١٠	٠.٣٣	١٥	٠.٣٧	٢٠	٠.٤٧

يظهر الجدول (٥) معاملات الصعوبة للاختبار التحصيلي لمادة التربية الإسلامية وهو معامل صعوبة جيد وقد تراوحت المعاملات (٠.٢٥-٠.٦٦) ويتراوح معامل الصعوبة الذي يدل على أن الاختبار جيد وصالح للتطبيق بين (٠.٢٠-٠.٨٠)

زمن الاختبار

تم حساب الزمن المناسب للاختبار من خلال قسمة مجموع زمن الاجابة لسؤال للطلاب على العدد الكلي ومن ثم كان متوسط زمن الاجابة عن فقرات الاختبار ٤٠دقيقة

قوة تمييز للفقرات: تم حساب القوة التمييزية لفقرات الاختبار: تم حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وتراوحت بين (٠.٢٥-٠.٤٣) وتقبل الفقرة اذا كان درجة تمييزها أكبر من ٠.٢٠.

الجدول (٦)يوضح معامل تمييز الاختبار

السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز
١	٠.٢٥	٦	٠.٣٥	١١	٠.٣٠	١٦	٠.٢٥
٢	٠.٢٥	٧	٠.٣٥	١٢	٠.٣٥	١٧	٠.٣٠
٣	٠.٣٠	٨	٠.٤٣	١٣	٠.٣٠	١٨	٠.٤٥
٤	٠.٣٣	٩	٠.٢٨	١٤	٠.٣٩	١٩	٠.٤٠
٥	٠.٢٦	١٠	٠.٣٧	١٥	٠.٣٣	٢٠	٠.٣٠

فعالية البدائل الخاطئة:

قامت الباحثة بترتيب إجابات الطلبة على فقرات الاختبار الموضوعي (الاختيار من متعدد) ترتيباً تنازلياً وفق الدرجات الكلية، ثم تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة العليا التي تمثل أعلى الدرجات، والمجموعة الدنيا التي تمثل أدنى الدرجات، وذلك لغرض تحليل فعالية بدائل فقرات الاختبار.

ولحساب فعالية البدائل، تم اعتماد الأسلوب الإحصائي القائم على مقارنة عدد الإجابات الخاطئة لكل بديل بين المجموعتين، وذلك من خلال طرح عدد الإجابات الخاطئة في المجموعة الدنيا من عدد الإجابات الخاطئة في المجموعة العليا، ثم قسمة الناتج على عدد أفراد العينة. وقد أظهرت النتائج أن البدائل الخاطئة جذبت أفراد المجموعة الدنيا بدرجة أكبر من جذبها لأفراد المجموعة العليا، مما يدل على فاعلية هذه البدائل وقدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات المختلفة.

وبناء على ذلك، أبقت الباحثة البدائل على حالها دون تعديل، لكونها حققت الشروط السيكومترية المطلوبة وأسهمت في رفع جودة الاختبار ودقته في القياس

الصدق والثبات:

للتأكد من الصدق والثبات طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية من ٢٥طلبة من خارج عينة الدراسة

الصدق الظاهري : عرض الاختبار على عدد من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة للتأكد من ملائمة الاختبار لقياس هدف الاختبار وهو المظهر العام ومدى وضوح المفردات وكذلك تتناول تعليمات الاختبار.

صدق الاتساق:

تم استعمال معامل الارتباط بيرسون(Person) لقياس العلاقة بين درجة كل سؤال مع الدرجة الكلية للاختبار من خلال تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية كما هو في الجدول (٧):

الجدول (٧) معاملات الارتباط بيرسون بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية:

السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
١	٠.٦٣٤*	٦	٠.٦٤٩**	١١	٠.٦٥٤*	١٦	٠.٦٤٢**
٢	٠.٦٤٥*	٧	٠.٦١٤**	١٢	٠.٦٥٦*	١٧	٠.٦٤١*
٣	٠.٦٣٢*	٨	٠.٦٤٣*	١٣	٠.٦٦٢*	١٨	٠.٦٥٢*
٤	٠.٦٢٨*	٩	٠.٦٨٧*	١٤	٠.٦٢٦*	١٩	٠.٦٧٥*
٥	٠.٦٥٤*	١٠	٠.٦٢٩*	١٥	٠.٦٢٤*	٢٠	٠.٦٢٨*

**دال عند (٠.٠١) * دال عند (٠.٠٥)

يتبين من الجدول (٧) ان قيمة معاملات الارتباط للاختبار دالة احصائياً مما يدل على صدق الأداة

ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات اختبار المفاهيم الإسلامية باستخدام معادلة كودر–ريتشاردسون (KR–20)؛ ، وبلغ معامل الثبات (٠.٧٤٩) وهو معامل مقبول لأغراض البحث العلمي.

خطوات التدريس وفق أنموذج بارمان:

١. مرحلة التحديد :تهدف إلى تحديد المفاهيم الإسلامية الرئيسة للدرس، وإثارة انتباه الطالبات من خلال أسئلة تمهيدية أو مواقف تعليمية مرتبطة بخبراتهن السابقة.

٢. مرحلة التخمين: تقوم المعلمة بتوجيه الطالبات لتوقع معاني المفاهيم الإسلامية أو نتائج المواقف المعروضة، وتشجعهن على طرح الفرضيات والتساؤلات.

٣. مرحلة الاستقصاء : تنخرط الطالبات في أنشطة استقصائية مثل تحليل نصوص قرآنية أو نبوية، والعمل ضمن مجموعات تعاونية، والبحث في مصادر التعلم المتاحة؛ بهدف التوصل إلى فهم أعمق للمفاهيم.

٤. مرحلة الحوار: تتم مناقشة النتائج التي توصلت إليها الطالبات، وتبادل الآراء والأفكار، وتصحيح المفاهيم الخاطئة، وتدعيم الفهم الصحيح للمفاهيم الإسلامية.

٥. مرحلة التطبيق: تطبق الطالبات المفاهيم الإسلامية المكتسبة في مواقف حياتية أو أنشطة تطبيقية، مثل حل مشكلات أو مواقف سلوكية مستمدة من الواقع.

دور المعلمة: تنظيم الموقف التعليمي وتوجيه الطالبات خلال مراحل أنموذج بارمان.

إثارة الدافعية المعرفية من خلال الأسئلة المحفزة.

توفير التغذية الراجعة المستمرة.

دور الطالبات: المشاركة الفاعلة في الأنشطة التعليمية.-البحث والاستقصاء والحوار-توظيف المفاهيم الإسلامية في مواقف جديدة.

الأنشطة التعليمية: مناقشات جماعية-أنشطة تعاونية-تحليل نصوص شرعية-مواقف تعليمية قائمة على حل المشكلات.

أساليب التقويم: اختبار المفاهيم الإسلامية (قبلي-بعدي)- مقياس الدافعية المعرفية.

الملاحظة الصفية.

المدة الزمنية: ينفّذ البرنامج خلال ستة أسابيع، بمعدل حصتين أسبوعياً، مدة كل حصة (٤٥) دقيقة.

عرض النتائج ومناقشتها

الفرضية الأولى :توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الدافعية المعرفية في التطبيق البعدي

ولاختبار هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية المعرفية، ثم استخدم الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين، كما هو موضح في الجدول (٨).

الجدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لدرجات الطلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدافعية المعرفية في القياس البعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة
الضابطة	٣٠	٥٧.١٦٦	٣.٨٦	١٢.١٠٦	دالة
التجريبية	٣٠	٧٣.٥٠٠	٦.٢٩٨		

من الجدول (٨) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في مقياس الدافعية المعرفية، إذ بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٢.١٠٦)، وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥). ويعزى هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج بارمان، مما يشير إلى فاعلية الأنموذج في تنمية الدافعية المعرفية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.

اختبار الفرضية الثانية : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الإسلامية في التطبيق البعدي.

ولاختبار هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين بعد تطبيق التدريس باستخدام أنموذج بارمان، ثم حساب القيمة التائية لعينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول (٨)

الجدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لدرجات الطلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار المفاهيم التطبيق البعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة
الضابطة	٣٠	١٢.١٣٣	١.٤٧	١٥.٤١٣	دالة
التجريبية	٣٠	١٧.٣٠٠	١.٠٨٧		

تشير نتائج الجدول (٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار المفاهيم الإسلامية في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٥.٤١٣)، وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥). ويظهر ذلك تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام أنموذج بارمان، مما يدل على فاعلية الأنموذج في تنمية استيعاب المفاهيم الإسلامية مقارنة بالطريقة التقليدية.

لاختبار الفرضية الثالثة : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الدافعية المعرفية في التطبيقين القبلي والبعدي.

ولاختبار هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في مقياس الدافعية المعرفية قبل وبعد تطبيق التجربة، ثم حساب القيمة التائية، كما هو موضح في الجدول (٩).

الجدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لدرجات الطلاب المجموعتين والتجريبية في التطبيق القبلي و البعدي لمقياس مهارات الدافعية المعرفية

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة
قبل	٣٠	٤٩.٦٦٧	٥.٢٥	١٥.٩٣٥	دالة
بعد	٣٠	٧٣.٥٠٠	٦.٢٩		

يتضح من الجدول (٩) يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية، حيث ارتفع المتوسط من (٤٩.٦٦٧) إلى (٧٣.٥٠)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٥.٩٣٥)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠٥).

لاختبار الفرضية الرابعة : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الإسلامية في التطبيقين القبلي والبعدي.

لاختبار الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الاسلامية قبل وبعد تطبيق التجربة حساب قيمة T لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في درجات الطلاب والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الإسلامية (قبلي– بعدي)

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة
قبل	٣٠	١٠.٢٠٠	١.٥٨	٣٩.٠٩١	دالة
بعد	٣٠	١٧.٣٠٠	١.٠٨٧		

يتضح من الجدول (١٠) وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار المفاهيم الإسلامية لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٣٩.٠٩١)، وهي قيمة كبيرة ودالة عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على فاعلية أنموذج بارمان في تنمية استيعاب المفاهيم الإسلامية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي..

ولمعرفة مقدار أثر استعمال أنموذج بارمان في تنمية الدافعية المعرفية واستيعاب المفاهيم الإسلامية لدى طالبات المجموعة التجريبية، تم حساب معامل إيتا ومربع إيتا، في الجدول (١١).

الجدول(١١)معامل ايتا

المجموعة التجريبية	معامل ايتا	مربع ايتا
الدافعية المعرفية	٠.٩٢١	٠.٨٤٨
المفاهيم الاسلامية	٠.٨٤٩	٠.٧٢٢

يتبين من الجدول (١١) أن قيم مربع إيتا لكل من الدافعية المعرفية (٠.٨٤٨) والمفاهيم الإسلامية (٠.٧٢٢) تشير إلى حجم أثر كبير جداً لأنموذج بارمان، مما يؤكد أن الفروق التي ظهرت بين القياسات تعود بدرجة عالية إلى فاعلية الأنموذج المستخدم، وليس إلى الصدفة.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درِسن مادة التربية الإسلامية وفق أنموذج بارمان على طالبات المجموعة الضابطة في كلٍ من استيعاب المفاهيم الإسلامية وتنمية الدافعية المعرفية، سواء بالمقارنة بين المجموعتين فِي التطبيق البعدي، أم بالمقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية. ويعزى هذا التفوق إلى طبيعة أنموذج بارمان القائم على إشراك المتعلمات بصورة نشطة في بناء المعرفة، واعتماده على تفعيل الخبرات السابقة، وإثارة التفكير، وتنظيم التعلم في مراحل متتابعة ومتكاملة.

ففيما يتعلق باستيعاب المفاهيم الإسلامية، يمكن تفسير النتائج بأن أنموذج بارمان يتيح للطالبات فرصة الكشف عن تصوراتهن السابقة حول المفاهيم الدينية من خلال مرحلة التحديد والتخمين، الأمر الذي يسهم في تصحيح المفاهيم الخاطئة وبناء الفهم السليم للمفاهيم الجديدة على أسس معرفية واضحة. كما أن مرحلتي الاستقصاء والحوار وفرتا بيئة تعليمية قائمة على النقاش وتبادل الآراء وربط المفاهيم النظرية بالمواقف الحياتية، مما عزز الفهم العميق للمفاهيم الإسلامية، وجعلها أكثر ثباتاً ومعنى مقارنة بالطريقة التقليدية التي تعتمد في الغالب على التلقين والحفظ.

أما فيما يخص تنمية الدافعية المعرفية، فإن تفوق طالبات المجموعة التجريبية يمكن تفسيره بأن أنموذج بارمان ينمي لدى المتعلمات الشعور بالاستقلالية والثقة بالقدرة على التعلم، ويشجعهن على طرح الأسئلة، والاستقصاء، وقبول التحديات المعرفية. كما أن الأنشطة التعليمية المتنوعة التي يتضمنها الأنموذج، وما يتيحه من فرص للتفكير، والحوار، والعمل التعاوني، أسهمت في زيادة شعور الطالبات بالمتعة والرضا أثناء التعلم، مما انعكس إيجاباً على مستوى دافعيتهم المعرفية.

وتنسجم نتائج البحث الحالي مع ما أكدته الأدبيات التربوية من أن النماذج التدريسية القائمة على البنائية وما وراء المعرفة تسهم في رفع مستوى الدافعية المعرفية، لأنها تنقل المتعلم من دور المتلقي السلبي إلى دور المتعلم النشط المشارك في بناء المعرفة. كما تتفق هذه النتائج مع دراسات سابقة أشارت إلى فاعلية أنموذج بارمان في تنمية التحصيل واكتساب المفاهيم وتنشيط

العمليات العقلية العليا، مما يعزز الثقة بجدوى توظيف هذا الأنموذج في تدريس مادة التربية الإسلامية، لاسيما في المرحلة الإعدادية.

وبناء على ذلك، يمكن القول إن أنموذج بارمان قد أسهم بفاعلية في تحقيق تعلم ذي معنى، وتنمية المفاهيم الإسلامية بصورة أعمق، وتعزيز الدافعية المعرفية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي، لما يوفره من بيئة تعليمية تفاعلية داعمة للتفكير، والفهم، والمشاركة الإيجابية في الموقف التعليمي.

تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية أنموذج بارمان في تحسين نواتج التعلم المختلفة، إذ أظهرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية في استيعاب المفاهيم الإسلامية وتنمية الدافعية المعرفية مقارنة بالمجموعة الضابطة. وقد أكدت دراسة بغدادي (٢٠٢٥) فاعلية أنموذج بارمان في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وهو ما ينسجم مع ما توصل إليه البحث الحالي من دور الأنموذج في تحسين الأداء المعرفي للمتعلمات، ولا سيما في فهم المفاهيم وبنائها بصورة منظمة.

كما تتوافق نتائج البحث الحالي مع دراسة حسين (٢٠٢٣) التي أثبتت وجود أثر إيجابي لأنموذج بارمان في اكتساب مفاهيم مادة فقه العبادات لدى طلبة أقسام علوم القرآن، حيث أشارت الدراسة إلى أن الأنموذج أسهم في تنمية الجوانب المعرفية المتعددة للمتعلمين. ويعزز هذا التوافق ما توصل إليه البحث الحالي من أن توظيف أنموذج بارمان في تدريس التربية الإسلامية يساعد على استيعاب المفاهيم الدينية بصورة أعمق، من خلال ربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة وتفعيل الحوار والاستقصاء.

وفيما يتعلق بالدافعية المعرفية، تتفق نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه دراسة لفتة (٢٠٢٠) التي بينت أهمية الدافعية المعرفية في توجيه سلوك الطلبة نحو التعلم، وكذلك مع دراسة حسن (٢٠٢٣) التي أظهرت ارتفاع مستوى الدافعية المعرفية لدى عينة الدراسة، وأكدت دور البيئة التعليمية الداعمة في تعزيزها. كما تنسجم نتائج البحث مع الإطار النظري الذي قدمه كاسيبو وبيتي وزملاؤهما (١٩٩٦) حول الحاجة إلى المعرفة، إذ أظهرت نتائج البحث الحالي أن الأنموذج التدريسي القائم على إثارة التفكير والاستقصاء يسهم في زيادة ميل المتعلمات للانخراط في الأنشطة المعرفية التي تتطلب جهداً عقلياً.

وتتوافق نتائج البحث الحالي كذلك مع ما طرحته توليفسون (٢٠٠٠) بشأن دور نظريات التحفيز المعرفية في تحسين نواتج التعلم، حيث أكدت أن تفعيل مشاركة الطلبة، وتنويع الأنشطة التعليمية، وتعزيز الشعور بالكفاءة الذاتية، تسهم في رفع مستوى الدافعية، وهو ما تحقق فعلياً من خلال مراحل أنموذج بارمان في البحث الحالي.

وعلى الرغم من هذا التوافق العام، يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في كونه جمع بين متغيري استيعاب المفاهيم الإسلامية والدافعية المعرفية في آنٍ واحد، وطبق أنموذج بارمان على طالبات الصف الرابع الأدبي، وهو ما يضيف بعداً جديداً للأدبيات التربوية، ويؤكد إمكانية الإفادة من هذا الأنموذج في مجالات معرفية وإنسانية مختلفة، ولاسيما مادة التربية الإسلامية.

التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، والتي أظهرت فاعلية أنموذج بارمان في تنمية استيعاب المفاهيم الإسلامية والدافعية المعرفية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي، توصي الباحثة بما يأتي:

- اعتماد أنموذج بارمان في تدريس مادة التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية، لما له من أثر إيجابي في تنمية استيعاب المفاهيم الإسلامية وتحفيز الدافعية المعرفية لدى الطالبات.
- تدريب مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية على تطبيق أنموذج بارمان من خلال دورات تدريبية وورش عمل تقيمها مديريات التربية، بهدف تطوير طرائق التدريس التقليدية والارتقاء بمستوى التعلم.
- تشجيع استخدام النماذج التدريسية البنائية التي تتيح للطلبة فرص الحوار، والاستقصاء، وربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة، لما لذلك من أثر في تعميق الفهم المفاهيمي.
- الاهتمام بتنمية الدافعية المعرفية لدى الطالبات عند تخطيط الدروس، لما لها من دور فاعل في زيادة الإقبال على التعلم وتحسين التحصيل الدراسي.

المقترحات :

١. دراسة أثر أنموذج بارمان في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مادة التربية الإسلامية.

٢. دراسة فاعلية أنموذج بارمان في تحصيل المفاهيم الإسلامية لدى طلبة المرحلة المتوسطة أو المرحلة الابتدائية.

٣ . إجراء دراسة مقارنة بين أنموذج بارمان ونماذج تدريسية حديثة أخرى في تنمية الدافعية المعرفية.

قائمة المصادر والمراجع :

أولاً المصادر العربية :

١. بغدادي، منال محمد صالح. (٢٠٢٥). فاعلية نموذج بارمان في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، المجلد (٢٥)، العدد (١)، الجزء (٢).

٢. جرو رسوم، آيات فياض. (٢٠٢٤)الدافعية المعرفية لدى طالبات المرحلة المتوسطة نحو مادة الرياضيات. مجلة نسق، جامعة البصرة – كلية التربية للعلوم الإنسانية، المجلد (٤٢)، العدد (٨)، ٣٠ حزيران ٢٠٢٤م / ١٤٤٥هـ.

٣. الحجاجي، حسن بن علي (١٤٢٣هـ). **مفهوم التربية الإسلامي**ة، سلسلة التربية الإسلامية (الجزء الخامس). بدون دار نشر.

٤. حسن، ميادة جمعة. (٢٠٢٣). الدافعية المعرفية لدى أساتذة جامعة واسط. مجلة كلية التربية، جامعة واسط، المجلد (٥٣)، العدد (٢)، ص ص ٣٩٤–٣٩٥.

٥. حسين، نغم علي. (٢٠٢٣). أثر أنموذج بارمان في اكتساب مفاهيم مادة فقه العبادات لدى طلبة أقسام علوم القرآن. مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، ٣٤(٤)، ١–١٥.

٦. داود، عزيز حنا وأنور حسين (١٩٩٠).**مناهج البحث التربوي**، جامعة بغداد، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد

٧. رفاس، الوليد. (٢٠٢٢). **دور الفايسبوك في نشر الوعي الديني لدى الأفراد: دراسة على بعض الصفحات الفايسبوكية المتخصصة.** مجلة الإعلام والمجتمع، المجلد ٦، العدد ٢، ص. ٢٤٩. جامعة سطيف ٢، الجزائر.

٨. الزهراني، هنادي بنت عبد الله بن أحمد. (٢٠١٧). **فاعلية استخدام استراتيجية البيت الدائري في الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم**، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد الثامن .

٩. سالم، حنان **محمد. (٢٠١٨). انعكاسات تزييف الوعي الديني على الواقع الاجتماعي للشباب–دراسة سوسيولوجية لعينة من الشباب الجامعي**، مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي،المجلد٥،العدد٢

١٠. السيد، عاطف. (٢٠٠٩). **التربية الإسلامية: أصولها ومنهجها ومعلمها** (ص. ١٧). القاهرة: دار الفكر العربي.

١١. الشمري، مي مصدق دلفي. (٢٠١٦). قياس الدافع المعرفي لدى المرشدين التربويين. مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العدد (٤)، ص ص ٣٣٧–٣٦٠.

١٢. صالح، ژين حميد حمه، نجات، أ.د. وعد محمد، محمود، د. ولاء غازي. (٢٠٢٢). أثر استخدام أنموذج بارمان في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف العاشر الإعدادي لمادة الفيزياء. مجلة قه لاى زانست العلمية، المجلد ٧، العدد ١، شتاء ٢٠٢٢

١٣. عبيد ، علاء حسين فرج (٢٠١٥) دور معلم التربية الإسلامية في تعزيز الأمن الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة بغداد، مجلة كلية التربية العدد الرابع والعشرون ص٣٩٧–٤٣٢

١٤. الفتلاوي، أحمد حمزة كاظم عطية. (٢٠٢٣). الدافع المعرفي وعلاقته بالتفكير المتزامن عند طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية. مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، ١٤(١)، ١-٣٥.

١٥. لفته، كريم عليوي. (٢٠٢٠). الدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الديوانية (ذكور – إناث). مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، جامعة القادسية، المجلد (٢٣)، العدد (١)، ص ٤٠٤.

١٦. المجالي، عرين عبد القادر، وأنشاصي، لبنا عبد الحميد، والربضي، وائل منور، والسعايدة، ناجي منور.(٢٠١٧). مستوى الدافعية المعرفية لدى طلبة الصف الخامس والسادس الأساسي ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية عمان الرابعة في الأردن. مجلة العلوم التربوية، المجلد (٣)، العدد (١)، ١٧٩-٢١٤.

١٧. هادي، محمد حسن. (٢٠٢٤).تأثير أنموذج بارمان بمصاحبة العرض المرئي في تعلم بعض المهارات الأساسية بكرة القدم للطلاب. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة كربلاء، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، العراق.

١٨. الوردي، سارة سامي عباس. (٢٠١٨). فاعلية أنموذج بارمان في اكتساب المفاهيم التاريخية عند طالبات الصف الرابع الأدبي. مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (٥٧)، ص ص ٤٩٣-٥١٧. جامعة بغداد، كلية التربية للبنات

ثانياً :المراجع الأجنبية:

1. Barman, C., Cohen, M., & Shedd, J. (1992). Educational model: A framework for interaction and communication. Educational Review, 11-4

2. Jackson, R. (2019). Religious Education and Identity Formation in Multicultural Societies. Religions, 10(3), 180

3. Barman, C. R., Cohen, M. R., & Shedd, J. D. (1991). *Integrating science into kindergarten through eighth grade curricula for hearing-impaired children: Final report to the Indiana Commission for Higher Education* (ERIC Document Reproduction Service No. ED343779). Indiana University, School of Education.

4. Tollefson, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. Journal of Educational Psychology, 12(1), 63–84.

5. Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A., & Jarvis, W. B. G. (1996). Individual differences in cognitive motivation: Life and times of

individuals varying in need for cognition. Psychological Bulletin, 119(2), 197م–

6. Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), Handbook of motivation at school (2nd ed., pp. 34–54). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315773384.ch3