جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي في مادة النحو

دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدرسة الحياة القرارة – غرداية

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:

فخار عيسى

إشراف

د. حجاج عمر

السنة الجامعية : 1435– 1436هـ الموافق لـ: 2014- 2015م

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي في مادة النحو

دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدرسة الحياة القرارة – غرداية

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:

فخار عيسى

إشراف

د. حجاج عمر

السنة الجامعية : 1435– 1436هـ الموافق لـ: 2014- 2015م

شكر وعرفان

قال الله تبارك تعالى (وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ) فالحمد والشكر لله – الذي بفضله تتم الصالحات وتتنزل البركات – أعانني ووفقني إلى إتمام هذه الباكورة وهذا العمل الذي أرجو نفعه وذخره عند الله.

قال الحبيب المصطفى ρ " لا يشكر الله من لا يشكر الناس"

أتقدم بالشكر والعرفان إلى أستاذي الفاضل د. عمر حجاج الذي لم يبخل علي بإرشاداته ونصائحه وتوجيهاته المباركة طيلة مراحل هذه الدراسة.

وأرفع أسمى عبارات الشكر والتقدير إلى الأساتذة الذين تفضلوا بمناقشة هذا العمل. أساتذتي: د. جمعه أولاد حيموده، د. رشيد سعادة.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى الأساتذة الأفاضل الذين حكموا لي أدوات الدراسة : أ.د محمد الساسي الشايب، أ.د عادل عبد الرحمن، أ.د عبد الحسن فالح، أ.د أسماء كاظم فندي، أ.د مثنى علوان الجشعمي، د. عقيل بن الساسي، د. ابراهيم قنديل، د. عبد الحسين أحمد الخفاجي، د. شكري برهومي، د. خالد عبد الدائم.

والشكر موصول إلى مدير مدرسة الحياة الابتدائية أ. محمد كريزو الذي رحب وبارك هذا العمل، وفتح لي أبواب المدرسة لإجراء هذه الدراسة.

والشكر موصول إلى كل الأساتذة الذين لم يبخلوا علي بمساعداتهم أو توجيهاتهم وأخص بالذكر أ.د سامي المعموري من جامعة ديالي، وأ.د حسن سلوادي من جامعة القدس، ود. عهود المرسومي من جامعة بغداد، ود. علاء جرادة من فلسطين، وخولة قدومي من جامعة الأردن.

والشكر موصول إلى والدي الكريمين الذين أخفض لهما جناح الذل، وأنحني إجلالا وتقديرا ووفاء وعرفانا لهما حيث لم يدخرا جهدا ولادعاء ولا نصحا ولا دعما إلا نوراني به، بارك الله في عمريهما ونفعني بهما، ووفقني لإرضائهما وإسعادهما وتحقيق أمانيهما.

والشكر موصول إلى زوجتي الطيبة الطاهرة التي وفقت إلى جانبي مؤازرة ومشجعة، وكفتني عناء تربية أبنائي الأعزاء – جعلهم الله قرة عين لي – فجزاها الله عني خير الجزاء.

الفقير إلى عفو ربه

الطالب: عيسى فخار

ملخص الدراسة

يهدف هذا البحث إلى دراسة فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس مادة النحو على التحصيل الدراسي فيها، وقد استخدم البحث التصميم الثاني من التصميمات التمهيدية للمنهج التجريبي القائم على المجموعة التجريبية الواحدة مع القياس القبلي والبعدي.

وقد تكونت عينة الدراسة من (43تلميذا وتلميذة) من السنة الخامسة ابتدائي يدرسون في مدرسة الشيخ محمد على دبوز – الحرة– بالقرارة

ولتحقيق أهداف الدراسة ثم إعداد مادة تعليمية وفق إستراتيجية خرائط المفاهيم، واختبار لقياس التحصيل القبلي وآخر لقياس التحصيل البعدي، وقد تم حساب خصائصها السيكومترية للتأكد من صدقها وثباتها.

وقد تمت الدراسة في الموسم 2014– 2015 ودامت 6 أسابيع (18حصة) وبعد تحليل النتائج إحصائيا باستعمال برنامج spss19.0 توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي تعزى إلى استراتيجية خرائط المفاهيم.

2– توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي على مستوى التذكر تعزى إلى استراتيجية خرائط المفاهيم.

3– لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي على مستوى الفهم.

4– لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي على مستوى التطبيق.

résumé

cette recherche vise à étudier l'efficacité de l'usage des cartographies (plans) des concepts dans le cadre stratégique de l'enseignement grammatical afin de promouvoir et d'encourager l'accomplissement des résultats scolaires et l'on a utilisé dans cette étude la deuxième conception parmi les conceptions préliminaires pour la méthode expérimentale basée sur le groupe expérimental avec une mesure préalable et suivante

L'échantillon de l'étude était formé de (43) élèves (de cinquième année primaire scolarisés à l'école de cheikh Mohammed Ali Debbouz à Guerrara.

Afin d'accomplir les objectifs de notre étude on a préparé une matière didactique selon la stratégie des cartographies conceptuelles et on testant la mesure des résultats au préalables et par la suite en sachant qu'un calcul des Caractéristiques psychologiques a était fait à cette étude afin d'en être sure de son exactitude Cette étude à était faite en la période de 2014-2015, dans une durée de 6 semaine (18 séances) et suite à l'analyses des résultats statiquement à l'aide d'un programme spss19.0 on est parvenu dans aux résultats suivants:

1- Il y a des différences statistiques au niveau de 0.05 dans la moyenne des notes des élèves entre le premier test fait et le suivant. désignant la déférence de l'enseignement au profit du test suivant

2- Il y a des différences statistiques au niveau de 0.05 dans la moyenne des notes des élèves entre le premier test fait et le suivant. désignant une bonne mémorisation au profit du test suivant

3- Il n' y a pas de déférences statiques au niveau 0.05 dans les moyennes des élèves entre le test préalable et le test suivant concernant la compréhension

4 - Il n' y a pas de déférences statiques au niveau 0.05 dans les moyennes des élèves entre le test préalable et le test suivant concernant la pratique

فهرس المحتويات

المحتوى **الصفحة**

- شكر وعرفان ..... أ
- ملخص الدراسة ..... ب
- ملخص الدراسة باللغة الفرنسية ..... ب
- فهرس المحتويات ..... د
- فهرس الجداول ..... و
- فهرس الأشكال ..... ز
- مقدمة 1

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم الدراسة

1- مشكلة الدراسة 5
2- تساؤلات الدراسة 12
3- فروض الدراسة 13
4- أهمية الدراسة 13
5- أهداف الدراسة 14
6- محددات الدراسة 14
7- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة 15

الفصل الثاني: خرائط المفاهيم

تمهيد 16
1- مفهوم إستراتيجية التدريس 17
2- مفهوم إستراتيجية خرائط المفاهيم 19
3- نظرياتخرائط المفاهيم 21
4- نظرية أوزوبل في التعلم 25
5- افتراضات أوزوبل في التعلم ذي المعنى 26
6- أهمية استخدام خرائط المفاهيم 28

7- خطوات بناء الخرائط المفاهيمية 31
8- أنواع خرائط المفاهيم 32
9- مجالات استخدام خرائط المفاهيم 35
خلاصة الفصل 37

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

تمهيد 39
1- مفهوم التحصيل الدراسي 40
2- أهمية التحصيل الدراسي 41
3- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي 42
4- أدوات قياس التحصيل الدراسي 46
خلاصة الفصل 58

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد 60
1- المنهج 60
2- العينة 60
3- أدوات الدراسة 63
4- أدوات البحث في صورتها النهائية 78
5- الأساليب الإحصائية المستخدمة 80
خلاصة الفصل 81

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير النتائج

تمهيد 83
1- عرض وتحليل وتفسير الفرضية الأولى 84
2- عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثانية 86
3- عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثالثة 88
4- عرض وتحليل وتفسير الفرضية الرابعة 89
خلاصة الفصل 92

استنتاج عام 93
المراجع 94
الملاحق 101

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	اسم الابتدائية وعدد الأفواج وعدد التلاميذ	61
2	مواصفات أفراد العينة الاستطلاعية	61
3	مواصفات أفراد العينة الأساسية	62
4	محتوى المجال التعلّمي "الفترة الأولى"	64
5	**الوزن النسبي لوحدات الفترة الأولى**	65
6	معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة اختبار التحصيل القبلي	67
7	حساب صدق الاختبار القبلي	68
8	معامل الارتباط بين كل سؤال والمستوى المعرفي الذي يقيسه في الاختبار	69
9	الوحدات التعلّمية للمجال التعلّمي "الفترة الثانية"	70
10	محتوى المجال التعلّمي "الفترة الثانية"	71
11	الوزن النسبي لوحدات "الفترة الثانية"	72
12	معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة اختبار التحصيل البعدي	74
13	حساب صدق الاختبار البعدي	75
14	معامل الارتباط بين كل سؤال والمستوى المعرفي الذي يقيسه في الاختبار	76
15	توزيع أسئلة اختبار التحصيل القبلي حسب المستوى المعرفي	78
16	توزيع أسئلة اختبار التحصيل القبلي حسب المستوى المعرفي	79
17	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق في بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي	84

18	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق في بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى التذكر	86
19	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق في بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى الفهم	88
20	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق في بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى التطبيق	89
21	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق في بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لكل المستويات	91

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	خريطة مفاهيم هرمية	33
2	خريطة مفاهيم دائرية	33
3	خريطة مفاهيم عنكبوتية	34
4	خريطة مفاهيم مزدوجة	35

مقدمة:

يواجه التربويون تحديات صعبة أمام النمو السريع والمستمر للمعرفة العلمية وخاصة فيما يتعلق بإعداد المناهج وتطبيقها، فالمناهج الحالية قد لا تتمكن أمام هذا التطور السريع من احتواء كم المعرفة المتزايدة مما يؤدي إلى عجزها عن مواكبة كل ما يحدث من تطورات معرفية وعلمية وتكنولوجية الأمر الذي يعتبر من أخطر التحديات التربوية التي تواجه التربية في عالمنا المعاصر

ولقد اهتمت العديد من الدراسات والبحوث في السنوات الماضية بالبحث عن طرق وأساليب واستراتيجيات وأدوات تعليمية مشتقة من بعض نظريات التعلم التي تركز على العمليات المعرفية التي تحدث ضمن البنى المعرفية للمتعلم، والتي تتعلق بكيفية اكتسابه للمعرفة، وتنظيمها، وتخزينها في ذاكرته، وكيفية استخدامه لهذه المعرفة في تحقيق المزيد من التعلم والتفكير.

وقد نقل "طلافحة" عن "أودوم وكيلي" (2001) أن أكثر الإستراتيجيات التعلمية التي تحقق هذا الغرض الإستراتيجيات البنائية، والتي تعد خرائط المفاهيم واحدة من أهم تلك الاستراتيجيات. (طلافحة،2010: 10)

لقد ظهر الفكر البنائي كنموذج قوي في بناء المعرفة لدى المتعلمين لأنه يعتمد على التقييم الذاتي، ويعتبر طلب المعرفة تعلماً دائماً، كما يسهم في بناء المعرفة المبعثرة لدى الفرد في قالب معرفي متماسك، حيث يرتكز على التسليم بأن كل ما يبنى بواسطة المتعلم يصبح ذا معنى له، مما يدفعه إلى تكوين منظور خاص به عن التعلم، وذلك من خلال المنظومات والخبرات الفردية، وبالتالي فإن النظرية البنائية نظرية تعلم وليست نظرية تعليم؛ إذ أنها تمتاز بالدور الرئيس للمتعلم في استخلاص المعرفة السابقة، وإيجاد الإدراك أو الفهم المخالف، وتطبيق المعرفة الجديدة.

لقد أصبح التوجه حاليا نحو الإستراتيجيات التدريسية التي تنسجم مع افتراضات النظرية البنائية باعتبارها أكثر النظريات التي تبنتها حركات الإصلاح الحديثة، حيث يعرض الأدب التربوي دراسات عدة بحثت في أثر الإستراتيجيات التدريسية التي تعتمد على مبادئ النظرية البنائية في النتاجات التعلمية للطلاب، ومن أهم هذه الإستراتيجيات خرائط المفاهيم حيث تُظهر الدراسات أثرا إيجابيا لهذه الإستراتيجية في تحصيل الطلاب واكتسابهم للمفاهيم.

وتعتبر خرائط المفاهيم إحدى الإستراتيجيات البنائية، ومن أهم التطبيقات لنظرية "أوزوبل" حول التعلم ذي المعنى، فهي تلعب دورا مهماً في تنظيم وضبط عملية التعلم، من خلال تنظيم محتوى المنهج الدراسي، حيث يبرز دور خرائط المفاهيم في إيجاد الطريقة المناسبة التي توضح

السلاسل الترابطية بين المفاهيم في المنهج الدراسي، مما يسهل استيعاب المادة الدراسية لدى الطلاب وتحقيق التعلم ذي المعنى. .

وإن من أهداف التربية الحديثة العمل على الانتقال من التعلم المبني على الحفظ والاستظهار إلى التعلم ذي المعنى والتعلم ذو المعنى يحتم على الطلاب أن يربطوا المفاهيم الجديدة التي يتعلمونها في المواقف التعليمية المختلفة بالبنية المعرفية التي يمتلكونها.

فالمعلم الذي ينظر إلى العلم ويقدمه لطلابه وكأنه قائمة من المعلومات والمفاهيم والمبادئ غير المرتبطة يعمل على تنمية الاتجاهات السلبية نحو العلم لدى طلابه وهذا يتطلب من المعلم أن يعمل على إيجاد أو توظيف أساليب أو طرق تؤدي إلى ربط المفاهيم العلمية مع بعضها وإبراز العلاقات والروابط بينها.

وقد أثبت عدة دراسات فاعلية إستراتيجية خرائط المفاهيم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم مقارنة باستراتيجيات مختلفة؛ غير أن دراسات أخرى أثبتت عكس ذلك.

وعليه جاءت هذه الدراسة محاولة معرفة فاعلية التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية في تحصيل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة النحو العربي.

قسمت الدراسة إلى بابين بواقع ستة فصول

الباب الأول (الجانب النظري): يضم ثلاثة فصول نظرية :

الفصل الأول: خصص لتقديم الدراسة وتم فيه التعرض لموضوع الدراسة والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع للاستفادة منها في صياغة التساؤلات والفرضيات وبناء أدوات الدراسة، يلي ذلك التساؤلات التي يتم من خلالها وضع حلول مؤقتة في شكل فرضيات للدراسة الحالية، ثم التطرق إلى تبيان أهمية وأهداف وحدود الدراسة ثم التعاريف لإجرائية للمفاهيم الواردة في الدراسة.

الفصل الثاني: عرض فيه المتغير المستقل وهو إستراتيجية التدريس باستخدام خرائط المفاهيم، ففي بداية الفصل تم التطرق إلى مفهوم الإستراتيجية ثم مفهوم إستراتيجية التدريس وبعض الأسس النظرية التي تقوم عليها إستراتيجية الخرائط المفاهيم، كما تم عرض بعض المفاهيم، ثم التطرق إلى تعريف خرائط المفاهيم وأنواعها وخطوات بنائها وأهميتها في التدريس، وكذا بعض مجالات استخدامها.

الفصل الثالث: خصص هذا الفصل للمتغير التابع وهو التحصيل الدراسي، وتناول هذا الفصل مفهوم التحصيل الدراسي، ثم التطرق إلى العوامل المؤثرة فيه حيث قسمت إلى عوامل متعلقة

بالتلميذ وأخرى متعلقة بمحيطه، ثم ذكر أدوات قياس التحصيل، ثم بيان أنواع الاختبارات التحصيلية المدرسية المقالية والموضوعية.

الباب الثاني (الجانب الميداني): وهو بدوره قسم إلى ثلاثة فصول

الفصل الرابع: فصل إجراءات الدراسة الميدانية حيث تم فيه التعريف بالمنهج المستخدم في البحث، تم عرض خصائص العينة الأساسية، والأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية والتأكد من صدقها وثباتها، ثم عرض أدوات البحث في صورتها النهائية، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

الفصل الخامس: خصص لعرض نتائج البحث – بعد اختبار الفرضيات إحصائيا باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) النسخة 19 – وتفسيرها ومناقشتها من خلال الدراسات السابقة وعلى ضوء الجانب النظري.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

مدخل الدراسة

مشكلة الدراسة:

لقد اصطفى الله اللغة العربية من بين لغات العالم لتكون لغة كتابه العزيز. قال الله تعالى (إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُم تَعْقِلُونَ). فالعربية ثابتة في أصولها وجذورها ومتجددة بفضل ميزاتها وخصائصها فهي الأداة التي نقلت الثقافة عبر القرون وحملت الإسلام وما انبثق عنه من حضارات وثقافات .

وتعد اللغة العربية عنصرا من عناصر هوية المجتمع الجزائري، فللوزارة الوصية الدور الكبير في غرس هذه القيمة في نفوس الطلبة والاعتزاز بها عبر مقرراتها المدرسية. والحرص على الرفع من مستوى اللغة العربية من حيث القواعد النحو والصرف والتعبير بنوعيه. والاهتمام بطرق التدريس الحديثة وتجاوز الطرق التقليدية.

ولقد أصبح البحث عن الطرق الجديدة لتدريس اللغة من القضايا المهمة التي يُرَكّز عليها في مجال تعليم اللغة العربية، ولكن ثمة شكوى من صعوبة قواعد اللغة العربية التي يعاني منها المتعلم غير أنها في الحقيقة ليست ناتجة عن القواعد النحوية نفسها، ولكن تعزى لأسباب؛ منها طريقة تدريس هذه القواعد؛ إذ غالبا ما يعتمد المعلم في التدريس على الإلقاء الذي لا يستثير في المتعلم اهتمامًا، ومن ثم يلجأ إلى الحفظ والترديد، وهذا ما لا يتناسب وطبيعة قواعد النحو العربي.

وعلى الرغم من المكانة التي يمثلها النحو داخل منظومة اللغة فقد صار مشكلة من المشكلات التعليمية التي تواجه الدارسين، حيث لم يعد يلقى إقبالا عليه من المتعلمين، بل أصبحوا ينظرون إليه على أنه مادة مفروضة عليهم، فيضيقون به ويبغضون حصته، ويملون كتابه، ويستثقلون مسائله وقواعده، ويرون فيه مادة صعبة لا يسهل لهم قيادتها، ولا تصل بهم إلى الغايات المرتبطة بحاجاتهم وأهدافهم. (يونس، 1982: 30)

قد نجد الكثير من المعلمين يركزون على التدريس بالطرق التقليدية التي تعتمد على الحفظ الآلي الاستظهاري للمعلومات والحقائق والمفاهيم دون العناية بربطها بالبنية المعرفية للطالب، وفي هذه الحالة يكون التعليم صما، ولا يحدث تغيير في البنية المعرفية للمتعلم، وهو ما يعرف "بلفظية التعلم" التي تؤدي إلى ضعف مستوى التعلم والمتعلمين.

ونقل الزعبي عن "أبو جاموس" (1998) إذا أردنا تعليم الطلبة النحو بطريقة فاعلة فينبغي أن يوجه التعليم إلى مساعدة الطلبة في التبصر في البنية المفاهيمة أي في المفاهيم النحوية وما فيها من ترابطات وعلاقات خبرها الفرد واحتفظ بها في دماغه (الخبرة السابقة). (الزعبي،2007: 10)

ومن هذا المنطلق يتعين على معلمي اللغة العربية عامة، ومعلمي النحو خاصة اختيار أساليب تدريس حديثة تساعد التلاميذ على إثراء معلوماتهم، وتنمية مهاراتهم العقلية المختلفة، وإكسابهم أساليب التفكير السليم، مما يؤدي إلى رفع مستوى بنيتهم المفاهيمية وجعلها أكثر تماسكا.

ففي دراسة "المصوري" (1413هـ) التي أجراها على طلاب التخصص العلمي في المدارس الثانوية بمنطقة "أبها" التعليمية، حيث أكد على أن طريقة المعلم في التدريس من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطلاب، وفي المقابل فإن اعتماد المعلمين طرائق التدريس التقليدية كالإلقاء في تدريس الفيزياء وضعف الاهتمام بطرق التدريس الحديثة التي تثير التفكير يؤدي إلى تدني مستوى الطلاب في التحصيل العلمي. (الحبيشي، 2005: 36 – 37)

كما ترى "الشوبكي" (2010) أن طرق التدريس المستخدمة تركز على المستويات الدنيا للتعلم، وإعطاء معلومات بطريقة غير مترابطة، مما يجعل المتعلم يكتسبها بطريقة متناثرة، ترتب داخل بنيته المعرفية بشكل عشوائي، فلا يستطيع ربطها مع ما هو موجود داخل بنيته المعرفية، وبالتالي تكون معلومات قليلة الجدوى في حل المشكلات اليومية، كما أنها تتعرض إلى الفقد والنسيان، وهذا ما يبرر أهمية استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية التعلم ذي المعنى التي تعتمد على المعرفة السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة وإعادة تنظيم البناء المعرفي لدى المتعلم، ومن بينها إستراتيجية خرائط المفاهيم. (الشوبكي، 2010: 3)

ومن هنا قامت بعض الدراسات التي تهدف إلى التعرف على أثر التدريس باستخدام طرق جديدة يمكن أن تسهم في تدريس المفاهيم، ومن هذه الطرق "إستراتيجية خرائط المفاهيم" التي قد ظهرت على يد العالم "نوفاك" ورفاقه من جامعة كورنيل– نيويورك 1972، والتي تستمد أسسها النفسية من نظرية التعلم ذي المعنى لـ "ديفيد أوزوبل"، والتي ميز بها بين عملية التعلم للفهم وعملية التعلم للحفظ. فالعملية الأولى تعتمد على تحليل المفاهيم العلمية والربط فيما بينها، الأمر الذي يؤدّي إلى تذويب المفاهيم ورسوخها في ذهن الطالب لفترة زمنية طويلة، في حين أن العملية الثانية تعتمد على التكرار والحفظ، والمعرفة المتعلمة تبقى فترة زمنية قصيرة نسبيا.

(القاروط، 1988: 4)

إن المتعلمين بشكل عام يشكون من جفاف النحو الذي يدرسونه في مراحل التعليم العام كلها، ويجدون صعوبة في استيعاب قواعده والاحتفاظ بالمفاهيم المدروسة، ويلاحظ عليهم علاوة

على ضجرهم كثرة الأخطاء النحوية التي يقعون فيها، وعدم قدرتهم على الضبط السليم لأواخر الكلمات نطقا وكتابة. وهذا يدل ذلك على أن المشكلة ذات بعدين محتوى المادة النحوية وطرائق التدريس والتي في أغلبها تعتمد على الاستظهار والتلقين دون الفهم والإدراك.

فعلى الرغم من الدور والاهتمام البالغ الذي يؤديه الكثير من المربين والباحثين لطرائق التدريس ومناهجها، إلا إننا نلاحظ أن قواعد اللغة العربية لا تزال تعاني من ندرة الدراسات التربوية الحديثة في مختلف مجالاتها فكان لابد من الاهتمام بها وبطرائق تدريسها، والإكثار من الدراسات التربوية الحديثة في هذه المجالات، هذا من جهة ومن جهة أخرى فان الطرائق والأساليب التعليمية التقليدية ما تزال تسيطر على عقول المعلمين في تدريسهم، ويبدو ذلك واضحاً في اقتصار عناية مدرس اللغة العربية على هذه الطرائق والأساليب دون اللجوء إلى أساليب حديثة تحفز الطلبة على التفكير والفهم المبني على المنهج في تناول المحتوى الدراسي.

(الروسان، 2004: 3)

وتنقل "الشثري" عن "القرني" (2010) أن المتتبع لتدريس قواعد اللغة العربية يرى حشو أدمغة الطالب بمعلومات ومصطلحات، مثل:(فاعل، مفعول، مبني، معرب، مرفوع، منصوب، مجزوم...) دون محاولة ربطها في ذهن الطالب بنسق معين، أو نظن أنها واضحة لديه، ثم نجده يعرب إعرابًا متناقضًا، مثل: فاعل مرفوع بالفتحة، أو فعل ماض مرفوع بالكسرة، وقد تتكرر مثل هذه الإعرابات التي تدل على أن الطالب لم يفرق بين الرفع والنصب، ولا بين البناء والإعراب، ولا بين العلامات الفرعية والعلامات الأصلية، رغم أن الطالب درسها بشكل متكرر في سنوات دراسته فإنه يستصعب الإعراب، ويعتقد بجمود مادة النحو؛ وقد يرجع السبب في ذلك إلى تفكك الدروس؛ بسبب عدم وجود رابط واضح له بينها.

ولقد تناولت العديد من الدراسات السابقة أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي في المباحث الأخرى ودراسة واحدة في مادة قواعد اللغة العربية، أما فيما يتعلق في الدراسات التي تناولت أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل في مادة النحو في المرحلة الابتدائية في الجزائر فقد كانت في حدود علم الباحث غير متوفرة وفيما يأتي عرض للدراسات التي تم التوصل إليها.

ففي دراسة قام بها "حسن" (2003) والتي هدفت إلى التعرف على أثر تدريس النحو بخرائط المفاهيم على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول إعدادي، حيث تكونت عينة الدراسة من فصلين دراسيين من فصول الصف الأول إعدادي، وتكونت عينة

الدراسة من مجموعة تجريبية بلغ عدد طلابها (35) طالبا والمجموعة الأخرى ضابطة عدد طلابها (35) طالبا، وقد استخدمت الباحثة اختبارًا تحصيليا لقياس مدى إتقان طلاب الصف الأول إعدادي لمهارات الإنتاج اللغوي، كما استخدمت مقياس الاتجاه نحو المادة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ففي دراسة أجرتها "إبراهيم" (2006) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس النحو على التحصيل وبقاء أثر التعليم لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، وقد تكونت عينة الدراسة من (92) طالبا وطالبة قسموا إلى مجموعتين: تجريبية درست مقرر النحو باستخدام خرائط المفاهيم وضابطة درست المقرر بالطريقة الاعتيادية، ولأغراض الدراسة أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا في النحو يقيس المستويين المعرفيين (الفهم والتطبيق)، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي البعدي المباشر والمؤجل عند المستويات التحصيلية (الفهم والتطبيق) وفي الاختبار ككل.

وفي دراسة الزعبي (2007) والتي هدفت إلى قياس أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس القواعد والتطبيقات اللغوية في التحصيل ومستوى البنية المفاهيمية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مدارس النمو التربوي في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (52) طالبا وتم اختبار إحدى الشعب مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار البنية المفاهيمية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وفي دراسة "الدعدي" (2009) والتي هدفت معرفة فعالية استخدام خرائط المفاهيم وخرائط المفاهيم المعززة بالعروض التقديمية (الحاسب الآلي) في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي عند المستويات المعرفية الدنيا (التذكر – الفهم – التطبيق). وبعينة مكونة من (96 تلميذة) منها (32) تمثل المجموعة الضابطة و(32) تمثل المجموعة التجريبية وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي ككل وعند كل مستوى.

وفي دراسة قام بها " نصر و عصايب" (2010) والتي هدفت إلى استقصاء فاعلية إستراتيجية خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة قواعد اللغة العربية، وتكونت عينة الدراسة من (123) طالبا وطالبة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة،

واستخدمت الدراسة أداتين الأولى مادة تعليمية منظمة باستخدام الخرائط المفاهيمية والثانية اختبار تحصيلي يتكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم.

وفي دراسة "الشثري" (1433هـ) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلم في مادة النحو لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها. وقد مثل عينة الدراسة (12) طالبة من المستوى الرابع،حيث تم اختيار العينة بطريقة قصدية؛ وتوزيع الطالبات بطريقة عشوائية في مجموعتين(ضابطة ،وتجريبية). وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي عند مستويات (التذكر والفهم والتطبيق) مجتمعة ، وفي اختبار الاحتفاظ.

وهدفت دراسة "قرني" (1998) إلى عدة أهداف من أهمها: التعرف على فاعلية التدريس بخرائط المفاهيم على التحصيل العلمي عموما، والتحصيل في مستويات: التذكر – الفهم – التطبيق بمادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وقد أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا أداة لجمع المعلومات، وشملت عينة الدراسة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسيا بمدرستين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبلغ عدد العينة (90) تلميذا وتلميذه، تم توزيعهم إلى مجموعتين أحدهما كانت المجموعة التجريبية والأخرى هي المجموعة الضابطة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار بمستوياته الثلاثة التذكر والفهم والتطبيق وكذلك الاختبار ككل في القياس البعدي، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية

وهدفت دراسة المدني (2001) إلى معرفة فعالية استخدام خريطة المفاهيم في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. وقد تكونت عينة الدراسة من (68) تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي يمثلون فصلين دراسيين تم تقسيمهما إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست باستخدام خرائط المفاهيم والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية. وقد توصلت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى لصالح المجموعة التجريبية عند المستويات الثلاثة (التذكر– الفهم – التطبيق) منفصلة ومجتمعة.

وفي دارسة قام بها " الخوالدة" (2004) والتي هدفت إلى معرفة أثر التدريس بطريقة خريطة المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الجامعية الأولى تخصص معلم صف في مادة مفاهيم علوم حياتية وصحية، وشملت عينة الدراسة شعبتين إحداهما تجريبية وعددها (73) والأخرى ضابطة وعددها (69). وتوصلت النتيجة إلى أن متوسط أداء طلبة المجموعة التجريبية يزيد عن متوسط أداء طلبة طلبة المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل البعدي بدلالة إحصائية (0.01)

وهدفت دراسة "حامد" (2010) إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب الصف السادس الأساسي في مبحث الجغرافيا، وقد تكونت العينة من (66) طالباً اختيروا بطريقة قصدية، وزعوا على مجموعتين: تجريبية عدد أفرادها (34) طالباً درسوا باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم، وضابطة وعدد أفرادها (32) طالباً درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مادة تعليمية وفق إستراتيجية خرائط المفاهيم، واختبار لقياس التحصيل المباشر والمؤجل للطلاب في وحدة (البيئة) في مبحث الجغرافيا، وقد تمتعت الأداتان بدلالات صدق وثبات مقبولة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل المباشر والمؤجل بمستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) والتحصيل المباشر والمؤجل بشكل عام، ولصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريس باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم.

وقامت "خولة" (2013) بدراسة هدفت إلى دراسة فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا على التحصيل الدراسي فيها، وقد استخدم البحث التصميم القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة مع القياس القبلي والبعدي، وتكونت المجموعة التجريبية من (38 تلميذا)والضابطة من (34 تلميذا)، حيث يدرس تلاميذ المجموعتين بالسنة الثانية متوسط. حيث صممت الطالبة الباحثة اختبارا تحصيليا قبليا يغطي مجال "الظواهر الميكانيكية"، واختبار تحصيل بعدي يغطى مجال "الظواهر الكهربائية"، ومخططات دروس مجال "الظواهر الكهربائية" على شكل خرائط مفاهيم، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي ككل، وعند مستوى التذكر فقط.

إن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات حول أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس المواد المختلفة تؤكد أهميتها وفاعليتها في العملية التعليمية، غير أن دراسات أخرى أكدت عدم فاعلية خرائط المفاهيم في التدريس منها:

دراسة "كنعان" (2000) والتي هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام خريطة المفاهيم في تدريس مادة الأحياء على تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي العاجل عند مستويات (التذكر – الفهم – التطبيق) وعلى الاختبار ككل. وقد تكونت عينة الدراسة من فصلين دراسيين من فصول الصف الأول الثانوي في المدرسة الثانوية الثامنة للبنات ببريدة وبلغ عدد الطالبات (61) طالبة. وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي العاجل عند مستويات (التذكر– الفهم – التطبيق) وعلى الاختبار ككل.

وفي دراسة "السراني" (1423هـ) والتي تهدف إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مقرر الأحياء بكلية المعلمين بحائل على التحصيل الدراسي للطلاب واتجاهاتهم نحو العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (75طالبا) تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية درست باستخدام خرائط المفاهيم، وأخرى ضابطة درست بالطريقة العادية. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الفهم والتطبيق والاختبار ككل.

وفي دراسة "الفيفي" (1431هـ) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي واحتفاظهم بالمعلومات المتضمنة في الموضوعات المختارة. وقد تكونت عينة الدراسة من المجموعة التجريبية (29 تلميذا) والمجموعة الضابطة (27 تلميذا). وقد أسفرت نتائج البحث عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي العاجل، وفي الاختبار التحصيلي البعدي الآجل.

فمن خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة استخلص النتائج التالية:

1- حداثة الدراسات التي اهتمت بخريطة المفاهيم كطريقة تدريس؛ حيث لم يمض على أولى تلك الدراسات سوى ثمانية عشر عاما مما يدل على جدة الموضوع.

2- يضاف إلى قلة الدراسات العربية التي تناولت خرائط المفاهيم وخاصة في مادة النحو.

3- هدفت معظم الدراسات السابقة إلى التعرف على أثر استخدام طريقة خرائط المفاهيم في التدريس ومقارنتها بالطريقة التقليدية وهو ما هدفت إليه الدراسة الحالية.

4- تم اختيار العينات في معظم الدراسات من طلاب المرحلة الثانوية والمتوسطة في حين جاء اختيار العينة من طلاب المرحلة الابتدائية في دراسة "الشثري" و"الدعدي".

وقد اختار الباحث عينة بحثه من طلاب المرحلة الابتدائية.

5- يمتاز هذا البحث – في حدود علم الباحث – ومن خلال استعراض الدراسات السابقة بكونه أول بحث يهدف إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي في مادة النحو للصف الخامس ابتدائي حيث لا توجد دراسة سابقة بحثت في فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في مادة النحو في الجزائر.

6- أجري البحث الحالي على عينة من تلاميذ الصف الخامس ابتدائي في مدرسة الحياة بمدينة القرارة وهي عينة مختلفة تمامًا عن العينات التي أجريت عليها الدراسات السابقة.

وعليه فإن الدراسة الحالية تسعى إلى دراسة فاعلية إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس مادة النحو في تحصيل تلاميذ عينة البحث، وقد تحددت مشكلة البحث في التساؤل الآتي:

هل لاستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم فاعلية في تحصيل تلاميذ عينة البحث لمادة النحو ؟

2- تساؤلات الدراسة:

على ضوء الدراسات السابقة صيغت تساؤلات الدراسة الحالية على النحو الآتي:

1- هل لاستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم أثر في تحصيل التلاميذ في مادة النحو؟

2- هل لاستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم أثر في تحصيل التلاميذ عند مستوى التذكر؟

3- هل لاستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم أثر في تحصيل التلاميذ عند مستوى الفهم ؟

4- هل لاستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم أثر في تحصيل التلاميذ عند مستوى التطبيق؟

3- فروض الدراسة:

1- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي ككل تعزى إلى استراتيجية خرائط المفاهيم.

2- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند مستوى التذكر تعزى إلى استراتيجية خرائط المفاهيم.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند مستوى الفهم تعزى إلى استراتيجية خرائط المفاهيم.

4- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند مستوى التطبيق تعزى إلى استراتيجية خرائط المفاهيم.

4- أهمية الدراسة:

يعد النحو أساس ضروري لكل دراسة في الفقه والتفسير والآداب والفلسفة وغيرها من العلوم، وعلى الرغم من المكانة التي يمثلها داخل منظومة اللغة، إلا أنه صار مشكلة من المشكلات التعليمية التي تواجه المتعلمين، حيث عرف نفور التلاميذ عنه، فأصبحوا ينظرون إليه على أنه مادة مفروضة عليهم، فيضيقون به، ويستثقلون مسائله وقواعده، ويرون فيه مادة صعبة لا يسهل لهم قيادتها، ولا تصل بهم إلى الغايات المرتبطة بحاجاتهم وأهدافهم.

(يونس، 1982: 15)

ومن أجل تطوير تدريس قواعد اللغة لا بد من تنويع طرائق التدريس، والتركيز على المتعلم الذي ينبغي أن يأخذ دوراً رئيسياً فيها ليكون فاعلاً ومتفاعلاً لا سلبياً متلقياً، ومن هذا المنطلق يتعين على مدرسي اللغة العربية عامة، ومدرسي النحو خاصة اختيار أساليب تدريس حديثة تساعد الطلبة على إثراء معلوماتهم، وتنمية مهاراتهم العقلية المختلفة، واكتسابهم أساليب التفكير السليم، مما يؤدي إلى رفع مستوى بنيتهم المفاهيمية، وجعلها أكثر تماسكاً.

ولعل من أبرز الأساليب الحديثة التي ظهرت في الآونة الأخيرة إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، حيث تعد إستراتيجية من استراتيجيات التعلم لتسهيل التعلم لدى التلاميذ، ومساعدتهم على فهم الهيكل البنائي للمعرفة وعلاقاته، كما تساعدهم على التمييز بين المفاهيم الأساسية التي يتكون منها البناء المعرفي، والعلاقات بين مفاهيمه، وتساهم في زيادة الانتباه لدى التلاميذ؛ لأنها تعمل على تنظيم المفاهيم بشكل هرمي متسلسل؛ مما يؤدي إلى تغيير دور المتعلم السلبي.

وتتجلى أهمية البحث في :

1- أهمية القواعد النحوية وتميزها عن بقية المواد، كما أن تدريسها بطرق متميزة يعزز من مكانتها في نفوس التلاميذ ويسهم في اكتسابهم للمفاهيم التي تتضمنها.

2- إنه يعتبر الأول من نوعه - على حد علم الباحث - الذي يتناول تدريس القواعد النحوية باستخدام خرائط المفاهيم في البيئة الجزائرية، ويأمل الباحث أن يسد ثغرة في الميدان التربوي و أن يستفاد منه في دراسات أخرى تخدم اللغة العربية.

3- تحسين نوعية التدريس للقواعد النحوية من خلال إبراز طريقة قد تكون مجهولة عند كثير من المعلمين، كما أن تسليط الضوء عليها قد يساعد في حفز الهمم لتجريبها والإفادة من إيجابياتها.

4- يأمل الباحث أن يعود هذا البحث بالفائدة على التلاميذ، ويزيد من تحصيلهم الدراسي للمفاهيم التي تضمنتها القواعد النحوية ، وبالتالي نصل - بإذن الله - إلى تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو مادة النحو العربي.

5- أهداف الدراسة:

يهدف البحث من توظيف خرائط المفاهيم في تدريس مفاهيم النحو العربي إلى تحقيق ما يلي:

1- معرفة فاعلية خرائط المفاهيم في تدريس مادة النحو على تحصيل التلاميذ فيها.

2- معرفة فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة النحو على مستوى التذكر عند التلاميذ.

3- معرفة فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة النحو على مستوى الفهم عند التلاميذ.

4- معرفة فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة النحو على مستوى التطبيق عند التلاميذ.

6- محددات الدراسة

6-1- حدود بشرية: تكونت عينة الدراسة من 43 تلميذا وتلميذة من تلاميذ الخامسة ابتدائي بمدينة القرارة

6-2- حدود مكانية: أجريت هذه الدراسة سواء الاستطلاعية منها أو الأساسية في مدارس الحياة بمدينة القرارة ولاية غرداية

6-3- حدود زمانية: كانت الدراسة في الفصل الثاني (جانفي - مارس 2015) من السنة الدراسية 2014-2015.

7- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

7- 1- استرتيجية خرائط المفاهيم:

هي " إستراتيجية تدريس تعتمد على خطط دراسية في شكل مخططات لتمثيل المفاهيم بشكل متدرج من العام إلى الخاص تستخدم لتدريس قواعد النحو العربي حيث تتكون من (6) دورس نظرية "أحوال بناء الفعل المضارع والأمر" " أحوال إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر" أحوال إعراب الاسم المقصور والمنقوص" من كتاب النحو الواضح لـ "علي الجارم ومصطفى أمين" مقرر السنة الخامسة ابتدائي.

7- 2- التحصيل الدراسي:

هي " الدرجات التي يتحصل عليها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي عند الإجابة على مجموعة من الأسئلة تتضمن دروس قواعد النحو العربي من منهاج مادة النحو والتي تهدف لقياس مستوى التذكر ومستوى الفهم ومستوى التطبيق، بالاعتماد على أداة مصممة لهذا الغرض".

الفصل الثاني

خرائط المفاهيم

تمهيد:

يعد تدريس المفاهيم وإكسابها للتلاميذ مطلبا أساسيا في العملية التعليمية لما لها من أهمية في تشكيل البنية المعرفية لهم، فهي أداة لاكتساب المعارف والخبرات، وتمكين التلاميذ من مواجهة التزايد المستمر في المعرفة الإنسانية. ولهذا توجه التربويون إلى الاهتمام بالاستراتيجيات التي تساعد المتعلم على اكتساب هذه المفاهيم والاحتفاظ بها، ونقل أثر تعلمها للحياة العملية لتكون له الأداة للتفسير والتنبؤ والتصنيف.

ومن بين هذه الاستراتيجيات "خرائط المفاهيم" التي تقوم على أفكار " أوزبل"؛ حيث تعد الخرائط المفاهيمية من أهم التطبيقات التربوية لنظرية "أوزبل". وعلى ذلك لا بد من التطرق لهذه النظرية بشيء من التفسير لتوضيح الخلفية السيكولوجية لهذه الإستراتيجية.

ففي هذا الفصل سيتم التطرق إلى إستراتيجية "خرائط المفاهيم" في التدريس من خلال عرض مفهوم إستراتيجية التدريس، والإشارة إلى بعض النظريات التربوية التي تعد الأساس النظري لظهور إستراتيجية خرائط المفاهيم، كما سيتم عرض بعض أنواع خرائط المفاهيم، وخطوات بنائها وأهميتها في التدريس ومجالات استخدامها.

1- مفهوم استراتيجية التدريس:

يعود المفهوم اللغوي لكلمة "إستراتيجية" إلى المصطلح الإنجليزي (Strategy) المشتق من الكلمة الإغريقية (Strategia) والتي تعني الجنرالية (Generalship)، وهي كلمة مكونة من شقين هما: (Agein) وتعني"جيش"، و(Stratos) وتعني "يقود"، أي أن كلمة إستراتيجية تعني فن قيادة الجيوش أو أسلوب القائد العسكري. (اليعقوبي، 2010: 25)

أما اصطلاحا فتعرف كلمة إستراتيجية على أنها " نمط من الأفعال والتصرفات التي تستخدم لتحقيق نتائج معينة، وهذه الأفعال والتصرفات تعمل على وقف تحقيق نتائج غير مرغوب فيها " (إبراهيم، مجدي عزيز، 2004: 90)

ويعرفها الحيلة على أنها "مجموعة من القواعد تنطوي على وسائل تؤدي إلى تحقيق هدف معين؛ إنها خطة موجهة نحو هدف معين ". (الحيلة،2005: 77)

أما في المجال التربوي هي "فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المتوخاة بدرجة عالية من الإتقان". (اليعقوبي، 2010: 25)

وعرفها "شحاته والنجار" بأنها ""خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم خلالها استخدام كافة الإمكانات الوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة في جوانب التعليم المختلفة ". (شحاته،2003: 24)

ويرى جابر وزاهر بأنها "مجموعةٌ من الخطوات والممارسات التي يتبعها المعلِّم داخل الفصل، بحيث تساعده على تحقيق أهداف المقرر، وتشتمل عدّة عناصر من بينها: التمهيد للدرس ليثير دافعية الطلاب، وتحديد تتابع الأنشطة التعليمية والوقت المخصص لكل منها، ونوع التفاعل الذي يمكن أن يحدث داخل الفصل والطريقة التي يتبعها المعلِّم أثناء الدرس وأساليب التقويم". (جابر، 1982: 141)

وعرفها "زيتون" بأنها "مجموعة من إجراءات التدريس المختارة من قبل المعلِّم أو مصمم التدريس والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية وفي ضوء الإمكانات المتاحة". (زيتون، 1997: 281)

في حين يعرفها "الحيلة والغزاوي" على أنها " مجموعة الإجراءات والأنشطة والأساليب التي يختارها المعلم أو يخطط لإتباعها لمساعدة طلبته على إتقان الأهداف المتوخاة.

(الحيلة والغزاوي، 2005: 149)

قد يتداخل مصطلح "إستراتيجية" مع مصطلح "طريقة" فهناك من يعتبرهما مصطلحين مترادفين.

فقد أشارت "كوجك" إلى أن طريقة التدريس تعتمد في أدائها على مجموعة مهارات ينبغي أن يتقنها المعلم لكي ينفذ الطريقة بصورة جيدة تحقق الأهداف، في حين تتضمن إستراتيجية التدريس عددا من طرق التدريس، وإتقان المعلم لتلك الطرق، وفهمه لأساليب تنفيذها ومقومات نجاحها يضمن نجاح الإستراتيجية. (كوجك، 1997: 301)

يشير هذا التعريف إلى أن الإستراتيجية أشمل من الطريقة، وعليه فقد تبنى البحث الحالي "إستراتيجية التدريس" بدلا من مصطلح " طريقة التدريس" أما عملية التدريس فهي عملية اتصال بين المعلم والمتعلم، يقوم من خلالها المعلم بإكساب المهارات والمعارف للمتعلمين.

ويرى "الحيلة" بأن التدريس "نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه، وهو نظام من الأعمال المخطط لها، يقصد به أن يؤدي إلى تعلم الطلبة في جوانبهم المختلفة ونموهم، والغاية منه إكساب الطلبة المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والميول المناسبة".

(الحيلة والغزاوي، 2005: 47)

من خلال التعاريف السابقة يمكن الإشارة إلى أن مفهوم الإستراتيجية يستخدم في سياقات تتضمن نوعا من الصراع، وهذا ما يبرر استخدامه أثناء عملية التدريس للتغلب على العوائق التعليمية التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة، ومن بين هذه العوائق: عدم ملاءمة أسلوب التدريس لمحتوى المادة الدراسية، وللخصائص النمائية للمتعلمين، وعدم مراعاته للبنية المعرفية والخبرة السابقة للمتعلمين...

فإستراتيجية التدريس هي الخطة التي يستخدمها المعلم لتحقيق الأهداف التعليمية، وقد عرفها "هنت" بأنها خطة للوصول إلى هدف محدد، أو أسلوب أو ممارسة أو فعل تعليمي يقوم به المعلم للوصول إلى الهدف المحدد بأقل وقت وجهد ممكن. (قطامي والروسان، 2005: 16)

وعليه يمكن تعريف إستراتيجية التدريس على أنها الأسلوب أو الأساليب أو الطرق المناسبة التي يستخدمها المعلم لتحقيق الأهداف التعليمية، وتتحدد الإستراتيجية المناسبة حسب طبيعة محتوى المادة المتعلمة وحسب طبيعة المتعلمين.

2- مفهوم إستراتيجية خرائط المفاهيم:

إن عقل المتعلم بناء معرفي منظم يتكون من أبنية معرفية منظمة من المفاهيم والأفكار الكبرى، تترتب فيه بشكل هرمي، حيث تحتل الأفكار الكبرى والمفاهيم العريضة قمة الهرم، ثم تتدرج إلى قاعدة الهرم، ويمثل كل بناء منه وحدة تطور معرفي تبرز ما لدى المتعلم من استعدادات وخبرات وأفكار، يسميها "جانييه" الإمكانات. ويتفاعل الفرد ويتعلم وينتج في ضوء هذه الإمكانات.

تعتبر إستراتيجية خرائط المفاهيم من إستراتيجيات التدريس التي تهتم بتجميع المفاهيم العلمية الخاصة بالموضوع المراد تعلمه، ثم وضعها في بنية هرمية متسلسلة، حيث توضع فيها المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية في قمة الخريطة، وتوضع المفاهيم الأقل عمومية وشمولية والأكثر تحديدا عند قاعدتها، على أن يتم الربط بين المفاهيم بعلاقات في شكل كلمات أو عبارات تكتب على الخطوط التي تربط بين مفهومين، بهدف أن يتعلم المتعلم تعلما ذا معنى يساعد على بقاء هذه المفاهيم في بنيته المعرفية لفترة طويلة. (الحبيشي،2005 : 29)

وثمة من يسميها بالمخططات المفاهيمية:

ويعرف "زيتون" مخططات المفاهيم بأنها "رسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد توضح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فرع من فروع المعرفة، والمستمدة من البناء المفاهيمي لهذا الفرع من المعرفة. (زيتون، حسن، 652:2001)

ويضيف "عطية" أنها رسوم ثنائية البعد للعلاقات بين المفاهيم يعبّر بها عن تنظيمات هرمية متسلسلة لأسماء المفاهيم التي يتضمنها الموضوع وتشتمل على دوائر أو مربعات حول كل مفهوم وأسهم أو خطوط تربط بين تلك المفاهيم مكتوب عليها بعض الكلمات أو الحروف أو شبه الجملة". (عطية،2007: 238)

ويري "أبو جلالة" أن مخططات المفاهيم عبارة عن رسم تخطيطي تترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية في تسلسل هرمي، وبطريقة البعد الرأسي، حيث تترابط المفاهيم وتتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية، حيث تحمل المفاهيم الأكثر شمولية قمة خريطة المفاهيم، وكلما اتجهنا إلى أسفل الخريطة تقابلنا المفاهيم الأقل عمومية والأكثر فرعية حتى نصل إلى قاعدة الخريطة". (أبو جلالة، 169:1999)

ونقل "المطري" عن "النجدي" (2000) بأنها "مخطط مفاهيمي يمثل مجموعة من المفاهيم المتضمنة في موضوع ما، ويتم ترتيبها بصورة متسلسلة هرميا، بحيث يوضع المفهوم العام أو الشامل أعلى الخريطة ثم المفهوم الأقل عمومية بالتدريج في المستويات التالية مع مراعاة أن توضع هذه المفاهيم ذات العمومية المتساوية بجوار بعضها في مستوى واحد، ويتم الربط بين المفاهيم المترابطة بخطوط أو أسهم يكتب عليها بعض الكلمات التي توضح نوع العلاقة بينها. (المطري،2009: 25)

وذكر "عطية" أن خرائط المفاهيم أداة تعمل على تنظيم الأفكار والمعاني التي يتضمنها الموضوع أو الوحدة الدراسية، وتوضيح العلاقات بين المفاهيم لمساعدة الطالب على تنظيم معرفته بقصد تعميق فهمه لتعلم الوحدة الدراسية أو المقرر الدراسي. (عطية،2007: 238)

ويصف كل من نوفاك وجوين الخريطة المفاهيمية بأنها " أداة مخططة لتمثيل مجموعة من معاني مفهوم متضمن في إطار من القضايا، لتوضح لكل من الطلاب والمدرسين العدد القليل من الأفكار الرئيسية التي يجب أن يركز عليها من أجل أية مهمة تعليمية معينه، فهي خريطة الطريق البصرية التي توضح بعض الممرات التي يمكن أن نسير فيها من أجل ربط معاني المفاهيم في القضايا، وهي تمدنا بتلخيص تخطيطي لما تم تعلمه، وبما أن التعلم ذا المعنى يقوم بتصنيف المفاهيم الجديدة تحت مفاهيم أوسع وأشمل، فإن الخريطة المفاهيمية ينبغي أن تكون هرمية الشكل، بمعنى أن المفاهيم الأعم والأشمل ينبغي أن تكون في قمة الخريطة، وتتدرج تحتها المفاهيم الأكثر خصوصية والأقل شمولية". (نوفاك وجوين،1995: 19)

إننا لا نجد اختلافاً بين التربويين في تعريف خرائط المفاهيم، إذ أن هناك إجماعاً على أنها هي: عبارة عن رسوم تخطيطية ثنائية البعد، توضح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فرع من فروع المعرفة، والمستمدة من البناء الهرمي لهذا الفرع، ويتم تنظيم هذه المفاهيم بطريقة متسلسلة هرمية، بحيث يوضع المفهوم الرئيسي (الأكثر عمومية وشمولية) في أعلى الخريطة ثم تتدرج تحته المفاهيم الفرعية (الأقل عمومية) في المستويات التالية مع وجود روابط توضح العلاقات بينها. (الشماخي، 2007: 80)

ويمكن تعريف خرائط المفاهيم بأنها تمثيل للعلاقات بين المفاهيم، يتم فيها تحديد العناصر الرئيسية في الموضوع ثم المكونات الفرعية للموضوع، التي تترابط فيما بينها بأسهم تمثل

العلاقات. كما يمكن اعتبارها أسلوبا تصوريا لتمثيل المعلومات في شكل صوري يحتوي على مفاهيم مترابطة فيما بينها بواسطة روابط تسمى العلاقات.

3- نظريات خرائط المفاهيم:

3- 1- نظرية تولمان:

يرى "إدكاورد تولمان" أن التعلم يعدّ غرضيا أو قصديا، ففي تجاربه على تعلم الفئران، أشار إلى أن الفئران من خلال التجول في المتاهة تطوّر تدريجيا خرائط معرفية؛ أي صور عقلية لأبعاد المتاهة من أجل تسهيل الوصول إلى الهدف عندما تنطلق من بدايات مختلفة، وليس عبر سلسة من الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، وإذا أغلق ممر مألوف فإن الفأر يسلك طريقا آخر بناء عن العلاقات المكانية المتمثلة في الخريطة المعرفية لديه.

وبناء على ذلك يرى "تولمان" أن الأفراد يستخدمون عمليات إدراكية وتوقعات مختلفة (خرائط معرفية) يحصلون عليها من الخبرات التعليمية المتعددة للوصول إلى الأهداف التي يسعون إليها ويرغبون في تحقيقها. (المهنا،1431 :51)

3- 2- نظرية بياجيه:

يرى "بياجيه" أن للتفكير وظيفتين أساسيتين هما:

أ- التنظيم (Organization): يتمثل في نزعة الفرد إلى ترتيب وتنسيق العمليات المعرفية في أنظمة كمية متناسقة ومتكاملة.

ب- التكيف (Adaptation): ينقسم إلى عمليتين متكاملتين هما الاستيعاب والمواءمة، فالاستيعاب هو نزعة الفرد لأن يدمج خبرات من العالم الخارجي في بنائه المعرفي، أما المواءمة فهي نزعة الفرد لتغيير استجاباته لتتلاءم مع البيئة المحيطة به. (الشيباني، 2000: 70)

إن هذه النظرية تشير إلى مفهوم التنظيم الذي يؤكد على أهمية تنظيم المعرفة، ومفهوم الاستيعاب الذي يهدف إلى دمج الخبرات الجديدة في البناء المعرفي، حيث يعتبر هذان المفهومان من المبادئ الأساسية التي اعتمدت عليها إستراتيجية خرائط المفاهيم.

3- 3- نظرية برونر:

يرى "برونر" أن الطفل يطور منظومة لمعالجة معلومات تساعده على تخزين خبراته واسترجاعها، وقد توصل "برونر" إلى وجود ثلاث مراحل لعمليات التمثيل يتطور من خلالها النمو المعرفي، وتتمثل هذه المراحل فيما يلي:

أ- مرحلة التمثيل العملي: في هذه المرحلة يحدث النمو المعرفي من خلال العمل والفعل، حيث يتعرف الطفل على الأشياء من خلال اللمس أو الحك، أي أن الطفل يتعرف على بيئته باستخدام المهارات الحسية الحركية.

ب- مرحمة التمثيل التصوري: في هذه المرحلة يحدث النمو المعرفي من خلال التصور البصري، أي أن تمثيل العالم الخارجي يحدث عن طريق تخيل المدركات الحسية المختلفة، وهذا ما يبرر تطور الذاكرة الصورية خلال هذه المرحلة.

ج- مرحلة التمثيل الرمزي: خلال هذه المرحلة يتم تمثيل العالم الخارجي عن طريق اللغة، ويحدث النمو المعرفي عبر الرموز والأشكال. (نشواتي، 1996: 165)

3- 4- نظرية نورمان:

اهتم "نورمان" بتنظيم المحتوى التعليمي بطريقة شبكية، وذلك بتحديد الأفكار التي سيدرسها المتعلم وتوضيح العلاقات التي تربط بينها في شكل خريطة أو رسم.

إن ذاكرة المتعلم حسب "نورمان" تعمل عمل الحاسوب في تخزينها للمعلومات، حيث تخزن الأجزاء المتشابهة من المعلومات في مجموعة واحدة على شكل وحدات عامة، وهي بدورها تتجمع على شكل أنماط عليا أكثر عمومية، ويستطيع العقل تصنيف المعلومات الجديدة تحت هذه الوحدات والأنماط.

تقوم إستراتيجية التعليم حسب هذه النظرية على تفصيل الأفكار على عدة مراحل وتنظيمها من العام إلى الخاص بشكل هرمي، وتوضيح العلاقة بين المراحل. (دروزه، 2000: 154)

3- 5- نظرية أندرسون:

هدفت هذه النظرية إلى تفسير العمليات والبنى المعرفية التي تسيطر على الذاكرة، وعمليات فهم اللغة واكتسابها، حيث يرى "أندرسون" أن الذاكرة طويلة المدى تتألف من نوعين من المعارف:

أ- المعرفة الصريحة أو الإعلامية: هي معلومات حول الأشياء وخصائصها، وتخزن في الذاكرة طويلة المدى على شكل شبكات مفاهيمية، تترابط فيما بينها بعلاقات مشتركة، أو وفقا لأوجه التشابه فيما بينها.

ب- المعرفة الإجرائية: تتألف من نظامين من الأداء أو الإنتاج بحيث يتألف كل منهما من قسمين هما:

1- الشرط أو الظرف الذي يحدد مجموعة الملامح الحقيقية والصحيحة للأداء أو الإنتاج.

2- الفعل الذي يحدد سلسلة التغيرات أو التعديلات التي يجب إحداثها في الذاكرة في حالة تحقق الشرط السابق، فالأداء أو الإنتاج يعمل وفق مبدأ (إذا- عندئذ)، أي إذا ظهرت حالة أو ظرف معين، فعندها يجب إجراء عمل معين. (الزغلول، 2003: 208)

أشار "أندرسون" في هذه النظرية إلى المعرفة الصريحة والمعرفة الإجرائية، ومن خلال تعريفه لكل منهما يمكن الاستنتاج أن المعرفة الصريحة هي توضيح للمفاهيم ولخصائصها، أما المعرفة الإجرائية فيقصد بها العلاقات التي تربط بين المفاهيم وما يترتب عن هذه العلاقات من مفاهيم جديدة وتغيير وتعديل في البناء المعرفي.

3- 6- نظرية جانيه:

تقوم هذه النظرية على تنظيم المحتوى التعليمي، حيث اقترح "جانيه" نموذجا هرميا لتنظيم المحتوى التعليمي، تتدرج فيه المعلومات من السهل إلى الصعب، وأكد على ضرورة تعليم المتطلبات السابقة والمعلومات الأولية اللازمة لتعلم المهارات الجديدة.

يرى "جانيه" أن قدرات المتعلم مركبة بطريقة هرمية، وعليه يجب أن ينظم محتوى المنهاج بطريقة هرمية، وأن تتم عملية التعليم والتعلم وفق الطريقة التي نظم بها المنهاج.

(دروزه،2000: 150)

لقد اهتمت هذه النظرية بدراسة طريقة تنظيم المحتوى التعليمي، فقد يرى البعض أنها لا تعتبر أساسا نظريا لإستراتيجية خرائط المفاهيم في التدريس، غير أننا اعتمدنا عليها انطلاقا من كون العلاقة بين تنظيم المادة الدراسية وطريقة تدريسها هي علاقة متكاملة، فالطريقة الأنسب في التدريس هي الطريقة التي تتفق مع أسلوب تنظيم المحتوى الدراسي.

3- 7- نظرية أوزبل:

لقد نالت نظرية "أوزبل" مزيداً من الاهتمام من المعنيين بطرائق التدريس واستراتيجياته. ومن التطبيقات في مجال طرائق التدريس لنظرية "أوزبل" خرائط المفاهيم أو ما يطلق عليها الخرائط المعرفية وأسلوب الرسوم التخطيطية. (عطية: 2008: 238)

وتقوم نظرية "أوزبل" على مبدأ التنظيم الهرمي للبنية المعرفية، وتستخدم هذه النظرية في تدريس المفاهيم، خاصة المفاهيم العلمية التي قد تبدو مجردة ومعقدة في نظر المتعلمين، وهذا ما جعلها تساهم في ظهور استراتيجيات تدريس حديثة منها إستراتيجية خرائط المفاهيم.

لقد أطلق "أوزبل" على نظريته اسم نظرية التعلم اللفظي ذي المعنى، وقد حدد بعدين للتعلم هما:

أ- بعد التعلم الاستقبالي والاستكشافي.

ب- بعد التعلم ذي المعنى والتعلم الأصم. (المدني، 1423: 14)

ويرى "أوزبل" أن التعلم ذي المعنى ينطوي على اكتساب المفاهيم من خلال تحديد العلاقات ذات المعنى بين المفهوم الجديد والمفاهيم التي يملكها المتعلم من قبل.

ويعتبر "أوزبل" أن العامل الأكثر أهمية في عملية التعلم هو مقدار وضوح وتنظيم ما يعرفه المتعلم من قبل، وهو ما يسمى بالبنية المعرفية، كما يركز أيضا على التتابع الدقيق للخبرات التعليمية، بحيث ترتبط المعارف الجديدة بما يسبقها، وهذا الاتصال بين البنية المعرفية الراهنة للمتعلم والمادة الجديدة التي سوف يتعلمها هو ما يجعل التعلم ذا معنى.

(الصادق،2001: 23)

كما يشير "السعدني وعودة" إلى أن التعلم ذا المعنى يتطلب جهدا من جانب المتعلم؛ وذلك لربط المعرفة الجديدة بالمفاهيم والمعاني ذات الصلة والموجودة في بنيته المعرفية، ويتم هذا الربط بشكل منطقي.

إن ربط المعلومات الجديدة في البنية المعرفية للمتعلم يتم عن طريق تمثل هذه المعلومات من خلال عملية التضمين، وهي عملية إيجاد العلاقات بين المفاهيم والأفكار الجديدة والمفاهيم والأفكار السابقة، وينتج عن هذا نمو البنية المعرفية وتطويرها. (نشواتي، 1996: 362)

ويحدث التعلم ذو المعنى إذا استطاع المتعلم تنظيم المعارف الجديدة في بنيته المعرفية، وهذه العملية تمر بثلاث خطوات هي:

3-7-1- التنظيم الهرمي للبنية المعرفية: تحتل المفاهيم والمبادئ الأكثر شمولا قمة الهرم، وتليها المفاهيم والمبادئ الأقل فالأقل شمولا.

3-7-2- التمييز المتعاقب (التمايز المعرفي التدريجي): إن المفاهيم الأقل شمولية تصبح أكثر شمولية كلما تعلم الفرد مفاهيم جديدة تندرج تحتها، وتحتل مواقع أعلى في التسلسل المعرفي، وهذه العملية تسمى التمايز المعرفي التدريجي، وهو تمييز المفاهيم بصورة أكثر تفصيلا بعد كل تعلم ذي معنى.

3-7-3- التوفيق التكاملي: قدرة المتعلم على إدراك علاقات جديدة بين مجموعات مترابطة من المفاهيم، والربط بين هذه المفاهيم والتوفيق بين ما قد يبدو ظاهريا اختلاف أو عدم اتساق بين المفاهيم. (السعدني، 2006: 297)

إن التعلم ذا المعنى يجعل المتعلم يحتفظ بما تعلمه لمدة أطول، وتؤدي المعلومات المصنفة إلى زيادة عملية التمايز المعرفي للتعلم التالي بشكل أكثر سهولة، كما أن المعارف المكتسبة عن طريق التعلم ذي المعنى تترك أثرا يساعد على تعلم جديد مرتبط بهذه المعرفة.

(إبراهيم مجدي، 2004: 437)

ولقد استفاد "نوفاك" من الأفكار السابقة التي قدمها "أوزبل" في نظريته حول فكرة اكتساب معاني جديدة للمفهوم من خلال التمثيل الحادث مع المفاهيم الموجودة من قبل، وكذلك فكرة البنية المعرفية للتعلم، والتي تنتظم في صورة هرمية. وقد طور "نوفاك" فكرة التمثيل الهرمي التي قدمها "أوزبل" إلى أسهم يكتب عليها كلمات تسمى بكلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم الربط؛ وذلك لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر، ويجب مراعاة وضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الخريطة ثم تتدرج إلى المفاهيم الفرعية الأقل عمومية. (مصطفى،2001: 60)

ومن هنا نلاحظ الارتباط بين ما اقترحه "أوزبل" وبين خرائط المفاهيم. فقد ذكر أوزبل أن البنية المعرفية ما هي إلا نظام مفاهيمي هرمي مكون من الأفكار والمفاهيم والمبادئ والعلاقات بينها، وأنّ لكل فرد بنية عقلية تميزه عن غيره، وخرائط المفاهيم ما هي إلا صياغة هرمية للمفاهيم والعلاقات بينها؛ حيث تبدأ الخريطة عادة بالمفاهيم العمومية ثم تتدرج تحتها المفاهيم الأقل عمومية في مستويات هرمية متعاقبة حتى تصل في نهاية الخريطة إلى الأمثلة النوعية، وهذا هو عملية التمايز التدريجي، كما أن العلاقات بين المفاهيم في مستوى واحد تمثل عملية توفيق تكاملي، وعلى ذلك فإن خرائط المفاهيم تعبر عن المفاهيم وعن الطريقة التي ترتبط بها داخل البنية المعرفية للمتعلم. (زيتون، 2002: 55)

4- نظرية أوزوبل في التعلم:

تعتبر نظرية "أوزبل" إحدى النظريات المعرفية المهمة في الحقل العلمي، وهذا ما لمسه العديد من علماء التربية حول سعي "أوزبل" إلى دراسة البنية المعرفية لدى المتعلم، والعمليات العقلية العليا من أجل تحقيق تعلّم ذي معنى، ويفترض أن الأفراد يتعلمون عن طريق تنظيم المعلومات الجديدة في نظام التسجيل المعتمد.

وإن أهم المبادئ التي ركز عليها "أوزبل" في التدريس تتمثل في تقديم الموضوع المعرفي في خطوطه العامة، والأفكار الأكثر عمومية يجب أن تقدم أولا ثم التفصيل إلى ما هو أكثر خصوصية، ويتضح من خلال مفاهيم "أوزبل" ونظريته أنه يؤكد على التعليم ذي المعنى، ويرفض التعليم القائم على الحفظ فقط. (قطامي والروسان، 2005: 17)

وقد ذكر "المطري" عن "القوابعة" تأكيد "أوزبل" في نظريته (التعلم ذو المعنى) على تنظيم المادة الدراسة، وعلى التعلم السابق، وعلى مركزية المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، وأن يحظى موضوع كيف يتعلم المتعلم والطرق التي يستخدمها المعلم لتعليم المفاهيم بمزيد من الاهتمام والتركيز، والبعد عن التعليم بالتلقين الذي سرعان ما ينسى، ويسقط من الذاكرة، بمعنى آخر مساعدة المتعلمين أن يتعلموا كيف يتعلموا من خلال استراتيجيات المدرسة المعرفية.

(المطري، 2009: 12)

وقد مثلت نظرية "أوزبل" للتعلم اللفظي المعرفي القائم على المعنى إحدى النظريات المعرفية التي حاولت تفسير ظاهرة التعلم من منظور معرفي، وكيف يتعلم الأفراد المادة اللفظية المكتوبة والمقروءة مشيرا إلى أن المتعلم يستقبل المعلومات اللفظية، ويربطها بالمعرفة والخبرات السابقة، وبهذه الطريقة ترتبط المعلومات الجديدة بالبنية المعرفية للمتعلم ضمن علاقات مترابطة.

وبناء على ذلك فإن سرعة التعلم وفاعليته تعتمدان على عدد من العوامل من أهمها:

أ- مدى ارتباط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة داخل البناء المعرفي للفرد.

ب- مدى تنظيم المعلومات وترابطها داخل البناء المعرفي للفرد.

ج- مدى قدرة كل من المعلم والمتعلم على إكساب المعلومات الجديدة الحيوية والمعاني والدلالات.

(عطية، 2008: 50)

5- افتراضات أوزوبل في التعلم ذي المعنى:

افترض "أوزبل"وجود نظام معين عند المتعلم لتخزين معلوماته، ويجري في إطار هذا النظام عملية تصنيف المفاهيم الأقل تجريدا بواسطة المفاهيم الأكثر تجريدا، وهذا يعني أنه إذا نظم المحتوى بطريقة هرمية متسلسلة تناسب نظام التخزين السائد عند المتعلم فإنه يصبح أسهل استرجاعا.

وقد رأى "أوزبل" في إطار نمطه التعليمي القائم على المنظم التمهيدي أن المادة التعليمية أو المحتوى يتكون من مجموعة من المفاهيم الأساسية التي يمكن تعلمها من قبل المتعلم، ويمكن

تحويلها إلى أفكار ومعلومات يختزنها في ذاكرته، ويستطيع استعادتها واستعمالها في تعلم وفهم وإدراك المعلومات الجديدة التي يواجهها. (المطري، 2009: 18)

لذلك لابد من تقديمها بطريقة مناسبة على هيئة ملخص معمّم يشتمل على ركائز فكرية تثبت المعلومات الجديدة في بنية المتعلم العقلية. (مرعي والحيلة، 2002: 172)

وهذا ما أكده "محمد" حيث يرى أن لكل فرد بنية معرفية من نوع ما، وعندما يمر بخبرة تعليمية جديدة فإن المعلومة الجديدة تنظم إلى هذه البنية المعرفية للفرد، ويعاد تشكيلها كلما مر بخبرة تعليمية جديدة، فيدمج المعلومة الجديدة لتصبح جزءا لا يتجزأ من البنية المعرفية الكلية.
(محمد جاسم،2007: 207)

وإن التعلم ذي المعنى يتحقق في الأساس من خلال ربط التعلم الجديد مع الأفكار التي توجد في البناء المعرفي، فيجب أن نربط بين ما يعرفه المتعلم وبين ما تعلمه، ولا يتحقق التعلم ذو المعنى إلا إذا كان بناء المادة منظماً وواضحاً وثابتاً ومرتبطاً بالمادة الجديدة؛ لأن ذلك يعمق قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمادة واسترجاعها. (أبو جادو،2009: 331)

وذكر "قطامي" جملة من الافتراضات قامت عليها نظرية "أوزبل":

1- يتم تطوير أساليب التعلم لدى الطلاب عن طريق مساعدتهم على تهيئة المادة التعليمية المناسبة التي تسمح لهم باكتساب مواد جديدة.
2- إن المتعلم يمكنه السيطرة على الأفكار والمعلومات الأساسية التي تنمي البناء المعرفي.
3- إن التعلم ذا المعنى يصمم لتقوية البناء المعرفي لدى الطلاب في مادة دراسية معينة، وفي وقت محدد، ويتعلق البناء المعرفي بكيفية تنظيم المعلومات، ومدى وضوحها وثبوتها.
4- البناء المعرفي الموجود لدى الطلاب هو المحدد الرئيسي الذي يحدد مدى المعنى المتوافر في المادة الجديدة، ودرجة اكتساب المتعلم لها والاحتفاظ بها.
5- البناء المعرفي لدى الطلاب يسهل اكتسابهم للمعلومات والاحتفاظ بها.
6- زيادة قوة المعرفة السابقة ووضوحها هام جداً لتقديم معلومات وخبرات جديدة.
7- طبيعة التنظيم في البناء المعرفي طبيعة هرمية متدرجة تكون فيها المفاهيم الأكثر شمولاً في القمة والأكثر تخصيصاً في القاعدة.
8- الطالب عضو نشيط ذو حيوية فاعلة، ومولدة للخبرة، وذلك عن طريق ما يقوم به من أنشطة كتنظيم المعلومات والربط بينها. (قطامي والروسان: 2005، 18)

6- أهمية استخدام خرائط المفاهيم:

تعد الخرائط المفاهيمية من الاستراتيجيات المهمة في جعل المتعلم أكثر فاعلية، وهي مهمة في التدريس للمعلم والمتعلم في آن واحد:

إن لخرائط المفاهيم أهمية منها:

6-1- للمتعلم:

أ- تساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم المخزونة في بنية المتعلم المعرفية.

ب- تساعد المتعلم في البحث عن العلاقات بين المفاهيم.

ج- تمكن المتعلم من إدراك أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين المفاهيم.

د- تدريب المتعلم على الإبداع والتفكير التأملي.

هـ- تنمي في المتعلم القدرة على ترتيب المفاهيم والإصغاء والتركيز على العلاقات بين الأشياء.

و- تدريب المتعلم على إعداد ملخص في شكل مخطط ذهني يمكن رسمه على الورقة لما تعلمه.

ز- تدريب المتعلم على الفصل بين المعلومات الرئيسة في الموضوع والمعلومات الهامشية فيه.

ح- تمكين المتعلمين من الإحاطة بالمواد الدراسية من خلال إيجازها في مخططات مفاهيمية ملخصة للمعلومات.

ط- تنمي القدرة على التفكير الاستقصائي لدى المتعلم.

ي- تساعد المتعلم على سرعة المراجعة الفعالة لما سبقت دراسته.

ك- يكون التعلم بها تعلما ذا معنى أكثر ثباتا في ذهن المتعلم.

6-2- للمعلم:

أ- ساعد المدرس في التخطيط للدرس، وإخراجه بصورة منظمة مرتبة.

ب- تساعد المعلم في شد انتباه المتعلمين على الدرس والمدرس.

ج- تساعد المدرس في تنظيم تتابع خطوات الدرس.

د- يمكن استخدامها كمنظم متقدم قبل الدخول في الدرس، أو أثناء شرح الدرس، أو في نهاية الدرس كخلاصة للدرس.

هـ- تساعد المعلم على تقويم الطلبة في عملية التعليم.

و- يستطيع المعلم من خلالها الكشف عن البنية المعرفية لدى الطلاب.

ي- تساعد على توفير مناخ تعلمي جماعي أثناء تصميمها.

ك- تعتبر طريقة فعالة في التخفيف من القلق عند الطلاب، وتغيير اتجاهاتهم نحو المفاهيم التي أدركوا أنها مفاهيم صعبة.

ل- تسهل حدوث التعلم ذي المعنى من خلال ربط المعرفة الجديدة بالمفاهيم المساندة التي لها علاقة بالمعرفة الجديدة وبالتالي تقضي على التعلم الصم. (عطية،2007: 241)

إضافة إلى ذلك تستخدم كأداة تشخيصية لتقويم التحصيل المعرفي لتعلم الطلاب عن الموضوع الذي درسوه كبديل عن الاختبارات الشائعة الاستخدام (مقال طويل – صواب أم خطأ – تكملة) باعتبار أن الخريطة تفيد في تقويم مدى فهم الطلاب للتركيب البنائي للمادة الدراسية، حيث يطلب من الطلاب عمل خريطة مفهوم، ثم يتم تصويب الخطأ واكتشاف الفجوات الموجودة فيه. (زيتون حسن،652:2001)

وبين "قطامي والروسان" أهمية خرائط المفاهيم في تعدد استخداماتها في التخطيط والتنفيذ والتقويم، فهي تستخدم لتقييم المعرفة السابقة لدى الطلاب عن موضوع ما، وتقويم معرفة وفهم الطلاب للمفاهيم الجديدة، كما تستخدم في التخطيط لمادة الدرس، وفي تدريسها، وكذلك في تلخيص مادة الدرس، كما تستخدم كأداة لتقويم الدرس في نهاية الحصة.

(قطامي والروسان، 2005: 21)

ولما كانت مادة النحو تعتمد على فهم العلاقات المنطقية بين مفاهيميها؛ بمعنى أن المعرفة الجديدة تعتمد على العلاقة السابقة والموجودة في بنية المتعلم، فإنه يمكن استخدام خرائط المفاهيم وسيلة تعليمية توضح العلاقات الهرمية بين المفاهيم المتضمنة في درس معين أو وحدة دراسية كاملة باعتبارها رسومات تخطيطية للبناء المفاهيمي في المحتوى، الأمر الذي يزيد من جعل التعلم ذا معنى لدى المتعلم. (الزعبي،2007: 20)

فالخرائط المفاهيمية تنمي أنماطا مختلفة من التفكير عند المتعلمين وخاصة التفكير البصري الإبداعي، حيث يستطيع المتعلم أن يتعامل مع العديد من الأبنية، والنماذج البصرية المرسومة، وتلك التي يقوم هو بنفسه برسمها.

فالأشكال والمخططات المفاهيمية تعد نماذج بصرية تتيح الفرصة للمتعلم أن يفكر في مكوناتها، ويتخيل العلاقات والروابط المطلوبة بين المفاهيم المختلفة، وبهذا يكتسب المتعلم قدرات في الرسم والتخيل والرؤية، كما أنها تسمح للمتعلمين التعبير عن العلاقات الإبداعية التي تمكنهم من اكتساب مهارات في التفكير الإبداعي، وتصحيح المفاهيم السابقة لديهم.

(عفانة: 430:2001)

ويمكن بيان أهمية استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس المفاهيم النحو بما يأتي:

أ- اختبار بنية المفاهيم النحوية التي يمتلكها المتعلم في موضوع معين، والكشف عن مدى تماسك هذه البنية وتكاملها؛ ذلك لأن المفاهيم النحوية مفاهيم تكاملية يرتبط بعضها ببعض لتشكل وحدة معرفية واحدة، يصعب تعلمها ما لم يتحقق لدى الطالب استعداداً مفاهيمياً كافياً يؤهله لإدراك ما يتضمنه التعريف من معان دالة. فالخرائط المفاهيمية تعدّ من أفضل الوسائل للكشف عن البنية المفاهيمية؛ لأن رسمها يتطلب معرفة دقيقة للمفاهيم العامة والأقل عمومية التي يتم تعلمها.

ب- وسيلة لتقويم فهم التلاميذ وإدراكهم للمفاهيم النحوية، والكشف عن المفاهيم الخاطئة لديهم، إذ يستطيع المعلم من خلال تكليف التلاميذ برسمها أو قراءتها تحديد مدى فهمهم واستيعابهم للمفاهيم المتعلمة، كما يكشف له التقويم عن الفهم الخطأ الذي يمكن أن يكتسبه التلاميذ عن مفهوم معين.

ج- تساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المفاهيمية لدى التلاميذ لإحداث التعلم ذي المعنى، ويمكن توظيف ذلك في المفاهيم النحوية من خلال ربط ما يتعلمه التلاميذ من مفاهيم جديدة بالمفاهيم السابقة لديه، فعند تناول مفهوم "النصب" مثلاً، يتم ربطه من خلال خريطة المفهوم بحركة الإعراب، مما يجعل مفهوم " النصب" بيناً في ذهن التلاميذ وذا علاقة مع غيره من المفاهيم.

د- معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم النحوية عن طريق تحديد العلاقات بينها، وتمييز المفهوم النحوي المتعلم عن غيره من المفاهيم التي ترتبط به، وذلك من خلال إبراز خصائص كل مفهوم وتحديد معناه الدقيق.

هـ- تقدم الخرائط المفاهيمية ملخصاً مفيداً للمادة العلمية؛ ذلك لأنها تجمع مفاهيم متعددة بصورة هرمية متدرجة من المفاهيم الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية تربط بينها بكلمات دالة؛ مما يجعلها غالباً لا تتجاوز صفحة واحدة، ولكنها رغم قصرها تجمع المادة العلمية، وتقدمها بصورة مختصرة مفيدة، مما يساعد الطلبة على تذكرها والاحتفاظ بها لفترة زمنية طويلة.

7- خطوات بناء الخرائط المفاهيمية:

لا يمكن تصميم خريطة المفاهيم قبل التعرف على المفاهيم المراد إدخالها في الخريطة مع أدوات ربطها الملائمة وعند تهيئة ذلك يتم الشروع بالتصميم حسب الخطوات الآتية:

أ- قراءة الموضوع المراد وضع خريطة المفاهيم له بدقة وفهم وتمعن.

ب- تحديد المفهوم العام الشامل أو الموضوع المراد بناء خريطة مفاهيمية له.

ج- تحديد المفاهيم المتفرعة المهمة والأساسية المرتبطة بالمفهوم العام.

د- تنظيم المفهوم العام الرئيس بشكل هرمي من الفكرة العامة إلى الأقل عمومية فالأقل ثم الأقل.

هـ- وضع المفاهيم بأشكال هندسية ملائمة ممثلاً بـ (دوائر أو مربعات).

و- تحديد العلاقات بين المفاهيم بوساطة خطوط، وأسهم الربط في الاتجاهات العمودية والأفقية من أجل توضيح سير تعلمها.

ي- تحديد كلمة على كل خط من الخطوط والأسهم لتكون عنواناً توضح طبيعة العلاقة التي تربط بين المفهوم وآخر لكي تعطي للمفهوم معنى.

ح- التأكيد من أن الخريطة تمثل عناصر الموضوع جميعها، ويجب وأَنْ تكون واضحة في الشكل والرسم والكتابة والخطوط. (سرايا، 2007: 158)

إن خرائط المفاهيم تستخدم في عدة وضعيات. ففي الدراسة الحالية سيتم استخدام خرائط المفاهيم كإستراتيجية لتدريس مادة النحو، ومن خلال مجموعة الخطوات المذكورة أعلاه يمكن تلخيص خطوات بناء خريطة مفاهيمية لدرس في مادة النحو في ما يلي:

أ- **تحديد الهدف من الدرس:** يساعد تحديد الهدف من الدرس على الوصول إلى المفاهيم الأكثر خصوصية، والأقل تجريدا؛ أي أن المفاهيم التي تمثل الهدف من الدرس تتوضع في أسفل الخريطة المفاهيمية.

ب- **تحديد المكتسبات القبلية:** هي المعارف السابقة للمتعلمين والمتعلقة بموضوع الدرس، حيث يتم على أساسها بناء التعلم الجديد، لذلك تتوضع هذه المعارف(المفاهيم) في قمة الخريطة، ثم يتم التدرج إلى المفاهيم الأقل عمومية.

ج- **تحديد العلاقات:** يتم التعبير عن العلاقات بين المفاهيم بكلمات أو عبارات تمثل العلاقة المنطقية بين مفهومين.

د- استخدام الأمثلة التوضيحية: تساعد على توطيد العلاقة بين المفاهيم وترسيخ الفهم لدى المتعلم.

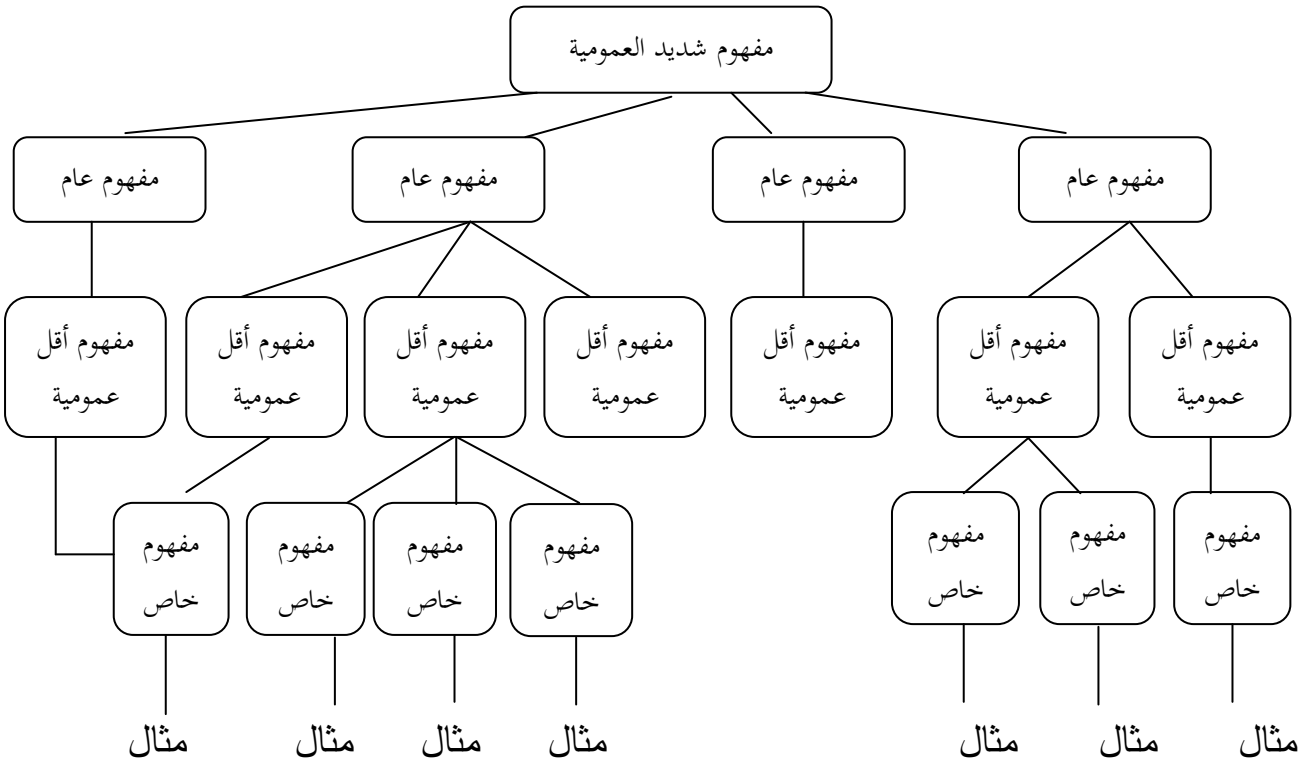
هـ- مراجعة البناء: هو إعادة بناء الخريطة عدة مرات للتأكد من مدى تمثيلها للمفاهيم المراد تدريسها.

8- أنواع خرائط المفاهيم :

تشير الدراسات التي أجريت حول خرائط المفاهيم إلى وجود أنواع مختلفة صنفها "المهنا" إلى: خرائط دائرية، وخرائط مزدوجة، وخرائط المقارنة، والخرائط العنقودية، والخرائط الهرمية، والخرائط الانسيابية المتدفقة، والخرائط العنكبوتية.

8-1- خرائط المفاهيم الهرمية:

في هذا النوع من الخرائط تكون المفاهيم العامة في قمة الخريطة، وتتدرج تحتها المفاهيم الأكثر خصوصية، والأقل شمولية، وتترابط المفاهيم فيما بينها بعلاقات، ويتناسب هذا النوع من الخرائط مع الموضوعات ذات الأجزاء أو الخصائص أو المجموعات.

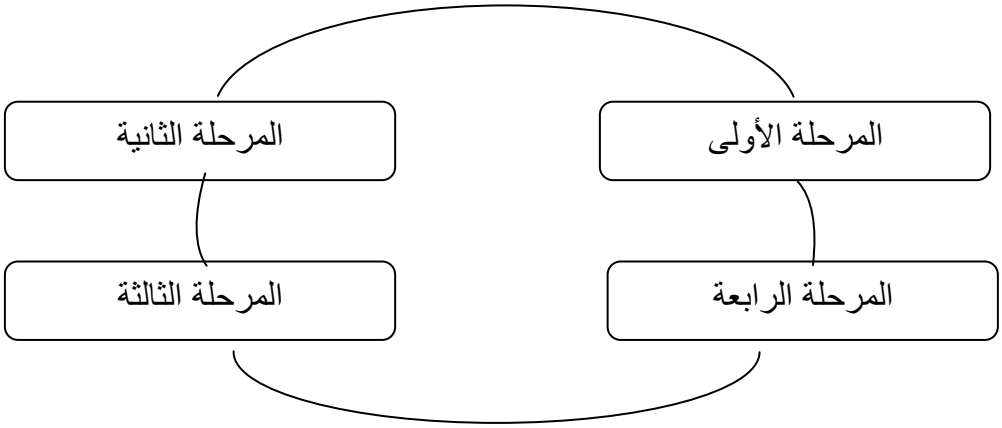


شكل (1) :خريطة مفاهيم هرمية

لقد سمي هذا النوع بالخريطة الهرمية لأنه يتخذ شكل الهرم، حيث تكون المفاهيم العامة في قمة الهرم ثم تتدرج إلى المفاهيم الخاصة، كما يتضح من شكل الخريطة أن عدد مفاهيم الدرس تتزايد تدريجيا بحيث يرتبط كل مفهوم بالمفهوم الذي يسبقه. (المهنا، 1431: 62)

8-2- خرائط المفاهيم الدائرية:

يمكن وصف الخريطة الدائرية بالخرائط المتسلسلة، حيث تستخدم للتعبير عن مجموعة من الأحداث أو المفاهيم المتسلسلة أو المتتابعة، وتأخذ الشكل الدائري، مثل دورة حياة كائن أو تصنيع وإعادة تكرير المنتوجات البلاستيكية، وتأخذ خريطة المفاهيم الشكل الآتي:



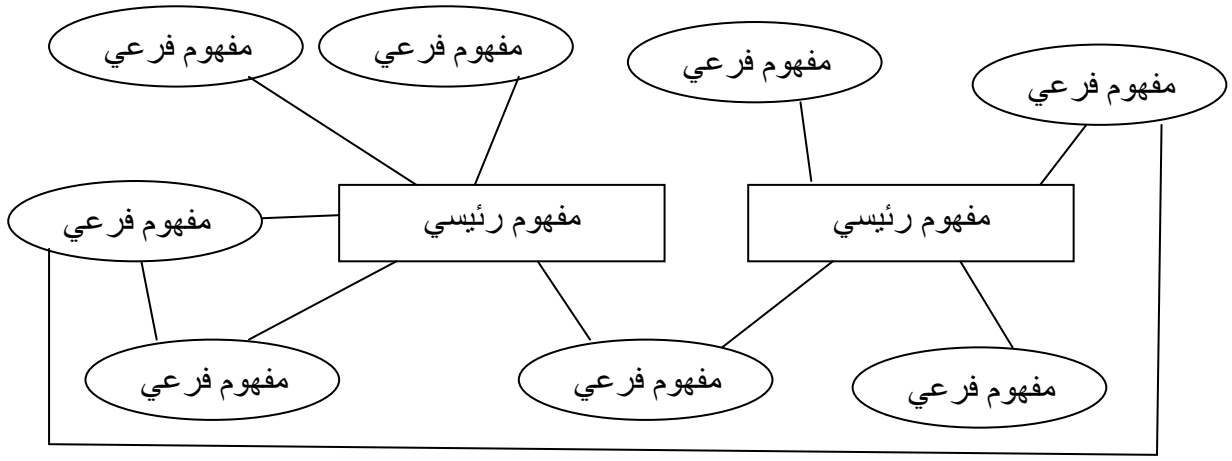
شكل (02): خريطة مفاهيم دائرية.

(مهيدات والمحاسنة، 2009 : 96)

تترابط المفاهيم في الخريطة الدائرية بشكل تسلسلي، حيث يبدأ الدرس بمفهوم ما ويمر بعدة مفاهيم أخرى متتالية العلاقة فيما بينيا إلى أن يعود إلى مفهوم البداية، أي أن العلاقة بين المفاهيم علاقة دائرية.

8-3- خرائط المفاهيم العنكبوتية:

يسمى هذا النوع من الخرائط باسم الخرائط التوليدية أو العنقودية، وفيها يتم وضع المفهوم الرئيسي في مركز الخريطة وتحيط به المفاهيم الفرعية، كما تترابط بعض المفاهيم الفرعية فيما بينها، ويستخدم هذا النوع من خرائط المفاهيم للتعبير عن عدة أفكار رئيسية وعدة مفاهيم متفرعة، ويأخذ هذا النوع الشكل الآتي:

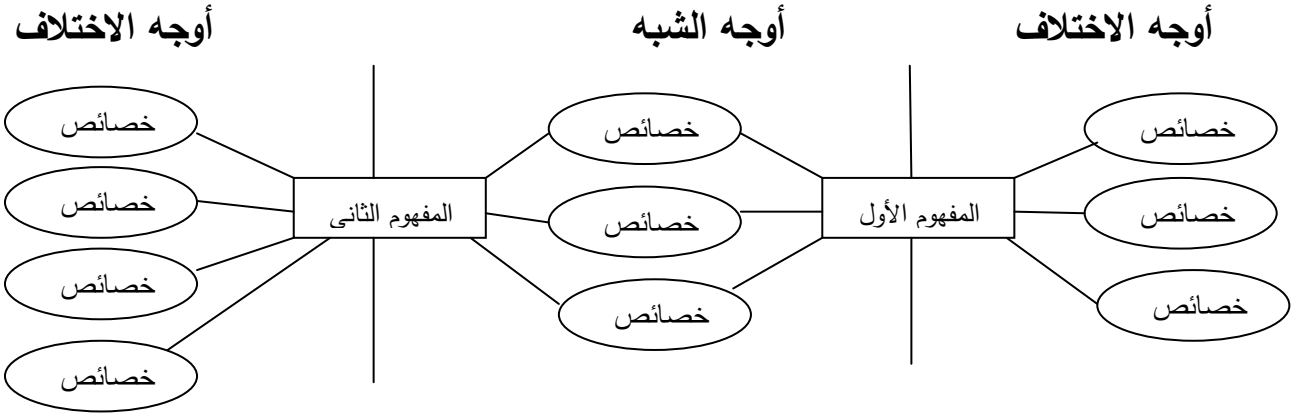


شكل(3): خريطة مفاهيم عنكبوتية.

(قطامي والروسان، 2005 : 81)

8-4- خرائط المفاهيم المزدوجة:

تجمع الخريطة المزدوجة بين خريطتين في خريطة واحدة وعادة ما تستخدم للمقارنة بين موضوعين أو مفهومين وإبراز أوجه الشبه والاختلاف بينهما، ويأخذ هذا النوع من الخرائط الشكل الآتي:



شكل(04): خريطة مفاهيم مزدوجة.

(أبو رياش وآخرون، 2009 : 97)

تختلف أنواع خرائط المفاهيم المذكورة في هذا البحث باختلاف مجالات استخدامها، فقد نحتاج إلى استخدام نوع محدد دون غيره لكونه الأكثر ملاءمة، والأكثر مناسبة للموضوع المراد دراسته، والبحث الحالي يستخدم خرائط المفاهيم الهرمية لكونه يدرس تحصيل التلاميذ للمفاهيم النحوية في التعليم الابتدائي.

لقد أشار "نوفاك وجوين" إلى أن التعلم ذا المعنى يسير بسهولة أكثر عندما تتوضع المفاهيم الجديدة أو معاني المفهوم تحت مفهوم أوسع وأشمل، وأن خريطة المفهوم ينبغي أن تكون هرمية الشكل، بمعنى أن المفاهيم الأعم والأشمل ينبغي أن تكون في قمة الخريطة، وتتدرج تحتها المفاهيم الأكثر خصوصية والأقل شمولية.

كما أن الخريطة الهرمية توضح مجموعة العلاقات التي توجد بين مفهوم ومفاهيم أخرى خاضعة له، فالهرمية تدل على تميز المفاهيم واختلافها، كما أن التكوين الهرمي يسمح بأن تندمج خريطة مفهوم خاصة في خريطة أعم وأشمل، وكلما تقدمت دراسة موضوع ما فإن المتعلم يستطيع إدراك علاقات جديدة بدت قبل ذلك أنها غير مترابطة. (خوله،2013: 34)

9- مجالات استخدام خرائط المفاهيم:

إن ثمة اتجاهين رئيسين حول استخدام خرائط المفاهيم:

يستند الاتجاه الأول إلى المقاربة البنائية في التعلم عند تدريس العلوم، وتؤكد على أن خرائط المفاهيم وسيلة للبناء النشط للمفاهيم. أما الاتجاه الثاني فيستند إلى استخدام خرائط المفاهيم كوسيلة لتقييم عملية التعلم. (خولة،2013: 40)

إن تصميم خرائط المفاهيم لا يقتصر على حالات محددة؛ بل يمكن استخدامها في الوضعيات التي تحتاج إلى تنظيم المفاهيم تنظيما تدريجيا، ويمكن استخدامها من قبل عناصر العملية التعليمية: المعلم – المتعلم – المنهج.

9-1- المعلم:

أ- التخطيط: يمكن استخدام خرائط المفاهيم لتخطيط عملية التدريس، حيث يقوم المعلم ببناء خريطة مفاهيم للأفكار الهامة التي يمكن أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تدريس مقرر دراسي كامل، وخرائط أخرى توضح جزءا من المقرر يقع تدريسه في مدة ثلاثة أو أربعة أسابيع، وأخيرا رسم خريطة مفاهيم لموضوع يتم تدريسه في يوم أو عدة أيام.

وإن عملية التخطيط لا تخص المعلم فقط بل يمكن للمتعلمين التخطيط لكتابة البحوث النظرية مثلا أو التخطيط لمشروع تكنولوجي...، ويمكنهم الاعتماد على خرائط المفاهيم.

(السعدني وعودة، 2006: 339)

ب- يستخدمها المعلم كأداة للتعليم أو كمنظمات متقدمة، وهي مواد تمهيدية على مستوى عال من التجريد والعمومية والشمولية تعرض على التلاميذ في بداية الدرس، وتسمح للمادة الجديدة بأن تندمج في البنية المعرفية للمتعلم.

ج- التقويم: تستخدم خرائط المفاهيم أداة للتقويم التشخيصي والكشف عن المفاهيم المكتسبة والمفاهيم الخاطئة لدى المتعلمين، وتستخدم أداة للتقويم التكويني باستخدامها في عملية التدريس وتصحيح المفاهيم الخاطئة، كما أنها تستخدم أداة للتقويم النهائي وقياس مستوى تحصيل التلاميذ للمواد الدراسية.

9-2- المتعلم: تستخدم خرائط المفاهيم كأداة للتعلم، حيث يستخدمها التلاميذ لتنظيم بنيتهم المعرفية عن طريق ربط معارفه السابقة بمعارفه الجديدة، وتستخدم أيضا كوسيلة للمراجعة.

9-3- بناء المناهج الدراسية: يعتبر المنهج الدراسي عبارة عن سلاسل مبنية من نواتج التعلم المقصودة، وهذه النواتج يمكن أن تكون وجدانية أو معرفية أو سلوكية، ومن أجل بناء المنهج يقوم مصممو المناهج، بالاعتماد على خرائط المفاهيم، بوضع المفاهيم العامة الأساسية في بداية المقرر الدراسي ثم التدرج إلى المواضيع المتفرعة عنه.

تستخدم الخرائط المفاهيمية في تخطيط المناهج وذلك ببناء خريطة مفاهيمية كبيرة تظهر الأفكار الرئيسية المنوي إدراجها في المحتوى، وتفيد الخرائط المفصلة أيضا في رؤية تركيب المعرفة المحددة في المحتوى. (مشاعلة وخوالدة، 2006)

إن استخدام خرائط المفاهيم كأداة تعلم وتعليم يؤدي إلى رفع مستوى تحصيل المادة المتعلمة، فقد أشارت دراسة "هنت" إلى أن تطابق أساليب تعم التلاميذ مع الأساليب التي يستخدمها معلموهم يرفع ناتج العملية التعميمية. (قطامي وقطامي، 2000: 350)

خلاصة الفصل:

تعد خرائط المفاهيم إستراتيجية من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس؛ حيث يتم فيها ترتيب المفاهيم بصورة متسلسلة تساعد المتعلم على تنمية البينية المعرفية للمتعلم بناء سويا، وإن لهذه الإستراتيجية أساس نظري ساهم في ظهورها منها: نظرية بياجيه ونظرية جانيه ونظرية برونر وأشهرها نظرية أوزبل.

وإن لهذه الخرائط المفاهيمية أهمية كبيرة في جعل التعلم أكثر فاعلية وذو معنى، ولها فوائد للمعلم والمتعلم في آن واحد. وإن استخدام خرائط المفاهيم في العملية التعليمية لا يقتصر على

كونها إستراتيجية تدريس فحسب، بل إنها تستخدم أيضا كأداة لتخطيط التدريس وبناء المناهج وفي عملية التقويم بأنواعه.

إن بناء هذه الخرائط المفاهيم تخضع لشروط يجب مراعاتها ليكون لها الأثر الكبير في تنمية البنية المعرفية للمتعلم، وتأخذ هذه الخرائط أشكالا منها: الهرمية – العنكبوتية – الدائرية – المزدوجة.

الفصل الثالث

التحصيل الدراسي

تمهيد:

إن التحصيل الدراسي من الموضوعات المهمة التي شغلت بال علماء النفس والتربية ولا تزال نظرا لارتباطه الوثيق بحياة الفرد والأسرة و المجتمع. والتحصيل الدراسي لا يكون نتاج عامل واحد فحسب و إنما هو مرهون بجملة من العوامل الأخرى التي تؤثر فيه اعتمادا على مختلف النتائج التي أسفرت عنها البحوث في هذا المجال، كما انصب الاهتمام على كيفية قياسه سواء كان في نهاية وحدة تعليمية أو فصل دراسي أو حتى سنة دراسية ووضعوا الشروط اللازمة لذلك.

ويعتبر التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به التلميذ، والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي، فهو عمل مستمر يستخدمه المعلم لتقدير مدى تحقيق الأهداف عند المتعلم، كما يعمل على مساعدة المؤسسات التربوية والتعليمية في استخدام نتائج التحصيل في عملية التخطيط والتقدير.

ويعتبر التحصيل الدراسي المحك الأساسي لتحديد مجموعة من القرارات منها تعيين مقدار تفوق التلميذ في مشواره الدراسي، ومدى نجاح المناهج التربوية، ومستوى أداء القائمين على تنفيذها من معلمين وإداريين ومنظرين.

فالتحصيل عملية معقدة يدخل في حدوثه مجموعة من المتغيرات والعوامل، وهذا ما سنحاول التعرف عليه من خلال هذا الفصل، حيث سنتناول فيه تعريف التحصيل أنواعه شروطه، خصائصه، وكذا العوامل المؤثرة فيه، إلى جانب دور المعلم في التحصيل وأخيرا قياس التحصيل.

1- مفهوم التحصيل الدراسي:

يعرّف التحصيل لغة بأنه مصدر الفعل حصّل، يحصِّل، تحصيلا، ويقال حصَّل الدَّين أي جمعه، وحصَّل العلم أو الشيء أي حصل عليه، وحصَّل الكلام أي ردّه إلى محصوله ومفاده.
(المنجد الأبجدي،1967: 369)

لقد اختلفت تعريفات التحصيل الدراسي تبعا لاختلاف وجهات النظر، والاختلاف في الإطار الذي وضع من أجله هذا التعريف:

يعرف التحصيل الدراسي بأنه " درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي".

(غنيم،2003: 39)

ويعرفه "فاخر عاقل" بأنه مدى استيعاب التلاميذ لما يتعلمونه من خبرات في المواد الدراسية المقررة، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ على الاختبارات الدراسية.

في حين يعرف "علاّم" التحصيل بأنه ما يدل على الوضع الراهن لأداء الفرد، أو ما تعلمه أو اكتسبه بالفعل من مهارات في برنامج معين، أي أنه يعتمد على خبرات تعليمية محددة في أحد المجالات الدراسية. (الزهراني،2005: 53)

في التعريفين تركيز على الخبرات والمهارات التعليمية التي يكتسبها المتعلم خلال مسيرة التعليمية.

وإنّ هناك من وصف التحصيل الدراسي بالإنجاز التربوي.

عرفه "هاوز وهاوز" الإنجاز: هو الأداء الناجح أو المتميز في مواضع أو ميادين أو دراسات خاصة، والناتج عادة عن المهارة والعمل الجاد المصحوبين بالاهتمام، وهو الذي كثيرا ما يختصر في شكل علامات، أو نقط أو درجات أو ملاحظات وصفية. (بودخيلي، 2004: 326)

ويرى "الحنفي" بأنه "إنجاز تعليمي أو تحصيل دراسي للمادة، ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة سواء أكان في المدرسة أو الجامعة. ويحدد ذلك اختبارات مقننة أو تقارير المعلمين أو الاثنين معا. (الحفني، 11:1987)

وقد عرفه "أحمد والمراغي" بأنه "الإنجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية ما أو مجموعة المواد الدراسية مقدرا بالدرجات طبقا للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام أو نهاية فصل دراسي". (أحمد، المراغي، 2000: 7)

ويعرفه "أبو زيد" بأنه " الإنجاز الذي يحققه الطالب بعد دراسته لمقرر دراسي أو عدة مقررات دراسية، ويقدر بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب على الاختبارات التحصيلية التي تعكس مدى ما تعلمه الطالب من مفاهيم وخبرات وحقائق في مقرر دراسي أو عدة مقررات ".

(الشويقي، 2003: 116)

يعتبر هذا التعريف أكثر شمولا من سابقيه.

يستنتج من هذه التعاريف بأن التحصيل أو الانجاز مرتبط بالنجاح والعمل الدؤوب، ويقاس كميا أو عن طريق مقاييس التقدير. وأنه يشير إلى المستوى الذي توصل إليه التلميذ بعد إنجاز عمل مدرسي، وكيفية تقييم التحصيل وهو نوعان: تقييم من طرف المعلم، وتقييم عن طريق الاختبارات المقننة.

ومن خلال التعاريف السابقة يمكن أن نعرف التحصيل الدراسي كالآتي: هو كل ما اكتسبه التلميذ من معارف ومهارات وخبرات في موضوع معين أو في عدة مواضيع والذي يكشف عنه بالعلامات المحصل عليها في الاختبارات، وهذه العلامات قد تكون مرتفعة أو متدنية.

فالتحصيل الدراسي إذن يرتبط مباشرة بالأداء الدراسي للطالب لمعرفة المدى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية، ويقاس باختبارات التحصيل، وهي أدوات قياس لمدى تحصيل الفرد لما اكتسبه من معرفة أو مهارة معينة نتيجة التعلم أو التدريب.

2- أهمية التحصيل الدراسي:

أ- يعمل التحصيل الدراسي على تحقيق التقدم واجتثاث رواسب التخلف منه، فإذا كانت المجتمعات تستمد بناء تطلعاتها المختلفة من ما توفره لها مخرجات التعلم بأنواعها؛ فإن هذه المخرجات تقاس في إنجازها وكفاءتها بمقياس يسمي التحصيل الدراسي.

ب- هو أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب، والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي.

ج- يعمل على معرفة مدى الاستفادة التي حصل عليها الطالب ومعرفة مستواه.

د- يساعد الطالب علي معرفة نقاط القوة والضعف فيه. (ظاهر، 2005: 20)

فالتحصيل مؤشر هام على مدى امتلاك التلميذ لمهارة ما، ومدى التقدم في سلوكه من خلال درجاته، كما يمكن التنبؤ بالنجاح في مقررات تالية، كما يعتبر نقطة بدء لتدريس مقررات لاحقة،

ومن خلال التحصيل يمكن الحكم على العملية التعليمية بشكل كلي (المقررات، الطلبة، المعلمون ، أسلوب وطريقة التدريس ، التقويم ، والتغذية الراجعة)

3- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

يتزايد الاهتمام بين المختصين للتعرف على العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطلبة، ويأتي هذا الاهتمام من منطلق الكشف عن الطرق التي تساعد على زيادة التفوق الدراسي لتدعيمها وتعزيزها إضافة إلى التعرف على العوامل التي قد تؤدي إلى الإخفاق الدراسي لتجنبها.

3-1- العوامل الذاتية المتعلقة بالتلميذ:

3-1-1- العوامل الجسمية والصحية:

إن الأمراض مثل: سوء التغذية- فقر الدم - تضخم اللوزتين - الإصابة بالطفيليات ...، تصيب الجسم بالضعف والفتور، وتضعف من القدرة على بذل الجهد وتزيد من القابلية للتعب، وتعرض التلميذ للإصابة الدائمة بنوبات البرد والصداع، فهذه الأمراض تؤثر في مواظبته على المدرسة وفي إقباله على الدروس، وفي بذل الجهد في الاستذكار، وهذا يؤدي حتما إلى تدني التحصيل الدراسي.

إضافة إلى ذلك ضعف الحواس مثل: ضعف السمع أو البصر، هي كثيرا ما تؤثر على إدراك التلميذ في الفصل وبالتالي على استجابته للمعلم مما يعوقه عن مسايرة زملائه.

فالمشاكل الصحية غالبا ما تؤدي إلى عدم الانتباه والتركيز والشرود أثناء الدرس؛ مما يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي، وتأخر الطفل عن مجموعته الطبيعية.

وفي دراسة " الحامد" تبين أن نسبة الإعاقة البصرية والسمعية ترتفع بين المتأخرين دراسيا عنها بين الأفراد العاديين والمتفوقين، وأن هناك علاقة بين القصور في النمو وفي الوظائف الجسمية وبين المستوى التحصيلي للطلاب، وفي المقابل فإن المتفوقين لا يعانون من مشكلات صحية تؤدي إلى تعثرهم الدراسي (الحامد محمد، 1996: 161)

3-1-2- العوامل العقلية:

تتمثل في قدرات التلميذ العقلية، سواء ما تعلق منها بالعامل العامل كما يسميه "سبيرمان" وهو الذكاء، أو القدرات الخاصة .فالتلميذ ذو الاستعداد العقلي الكبير أسرع وأعلى مستوى في تحصيله من التلميذ المتوسط في قدراته العقلية. (رمزية الغريب، 1976: 17)

وإن ثمة ارتباط قوي بين الذكاء والتحصيل المدرسي أشار إليه فاخر عاقل بقوله: "وأيا ما كان فإن مفهوم الذكاء يتصل اتصالا وثيقا بالقدرة على التعلم. وكل روائز الذكاء من متاهات أو علب معضلة أو روائز لفظية تروز التعلم أثناء حصوله. وهكذا يكون معيار الذكاء السرعة في التعلم والدقة فيه ". (بودخيلي، 2004: 332)

ويرى "عبد العزيز القوصي" أن قدرات الطالب العقلية تسبب في انخفاض التحصيل الدراسي كالتأخر في الذكاء أو في القدرة على القراءة بسبب عدم إتقانها أو ضعف وتأخر في القدرة على التذكر أو إحدى القدرات الخاصة التي يلزم وجودها نسبة كبيرة للتقدم في مادة دراسية معينة كالقدرة اللغوية أو القدرة الهندسية (عبد العزيز القوصي، 1982: 428)

وإن ضعف القدرة العقلية العامة أو انخفاض الذكاء عن الحد العادي هو أحد أسباب التأخر الدراسي، وإلى جانب ضعف القدرة العقلية العامة يمكن أن يكون التلميذ ضعيف في بعض القدرات الخاصة كالقدرة على الانتباه والتركيز والقدرة على الإدراك والملاحظة والقدرة على التذكر والقدرة اللغوية والعددية.

3-1-3- العوامل النفسية الانفعالية:

يشمل هذا الجانب على العديد من المتغيرات النفسية من أهمها:

أ- الميول والاستعدادات: تعتبر من أهم العوامل المؤثرة على التحصيل فكلما زاد ميل الطالب نحو المادة الدراسية زاد تحصيله فيها، وكلما قل ميله إليها نقص تحصيله فيها. فإذا كان المتعلم يميل إلى العمل اليدوي مثلا فإن تحصيله في الأعمال المخبرية والنشاطات التقنية يرتفع، كما أن الاتجاه السلبي نحو الرياضيات مثلا يجعل المتعلم يرى أنها مادة صعبة ولا يمكن تعلمها وبالتالي ينخفض تحصيله الدراسي فيها.

ب- الدافعية: إن للدافعية علاقة وطيدة بالتحصيل الدراسي، إذ أن ارتفاع مستوى الدافعية يؤدي إلى نجاح أكبر مما لو كان مستوى الدافعية أقل. لقد كشفت العديد من الدراسات عن وجود علاقة إيجابية دالة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي فالأفراد ذوو الدافعية العالية يحققون نجاحا في دراستهم، مقارنة مع الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة.

ج- مفهوم الذات: إن تقدير الطالب لذاته يكسبه الثقة بعمله واجتهاده، ويساعده على النجاح واجتياز المرحلة الدراسية دون صعوبة وإن مفهوم الذات يؤدي إلى تحسين سلوك الطالب في مدرسته علاوة على أدائه الأكاديمي. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000: 59)

وقد ذكر "عقيل" عن "منى الحموي" في دراسة قامت بها والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة التأثيرية المتبادلة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي حيث بينت النتائج أن من لديهم مستوى عال وإيجابي في مفهوم الذات هم الأكثر تحصيلاً، حيث يرتبط ذلك بنظرتهم الإيجابية لذواتهم والثقة بما لديهم من إمكانيات واستعدادات وقدرات وشعورهم بالقدرة على النجاح وتخطي العقبات. (منى الحموي، 2010: 173)

3-2- العوامل المتعلقة بمحيط التلميذ:

3-2-1- العوامل الاجتماعية والأسرية:

إن التلميذ قبل مجيئه إلى المدرسة كان يعيش في أسرته، والتي لها بالغ الأثر في نجاحه أو فشله في حياته، وذلك بما توفره له من تنشئة اجتماعية تبعا لظروفها، فالتلاميذ يختلفون فيما بينهم باختلاف أسرهم، وغالبا ما يعود ذلك إلى الوضعية الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية للأسرة، فإذا كانت هذه النواحي تؤثر على شخصية التلميذ في صغره فإنها توثر على تحصيله الدراسي أيضا.

إن العوامل الأسرية تعتبر من بين العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، فالجو العائلي بما فيه من الاستقرار أو عدمه له أثر كبير على التحصيل الدراسي للتلميذ.

(محمد الحيلة، 2000، 108)

ويرى " قريشي" أن الجو الأسري الذي يتسم بالتعاون والوفاق ينعكس بشكل مباشر على أفراد الأسرة بالإيجاب، ويهيئ لهم فرص النجاح والتكيف السليم، أما التلاميذ الذين يعانون من التفكك الأسري الناتج عن الطلاق أو غياب الأب بشكل دائم عن الأسرة أو فقدان أحد الوالدين يعانون من مشكلات عاطفية وسلوكية بدرجة أكبر من غيرهم، ويميلون أيضا إلى الانطواء، ويكونون أقل حساسية للقبول الاجتماعي، وأقل قدرة على ضبط النفس، والتوافق مع المواقف الاجتماعية. (محمد قريشي، 2002: 71)

ويشير "الحامد" إلى أن تماسك الأسرة ومعاملة الوالدين والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وعدد أفراد الأسرة لها دور هام في التأثير على تحصيل الطالب، وعلى سلوكه العام، وأثبتت الدراسات أنه كلما قلت المشاكل الأسرية زاد تحصيل الطالب وان ظاهرة التأخر الدراسي ترتبط ارتباطا قويا بطبيعة البيئة الأسرية للطالب. (الحامد، 1996: 159)

3-2-2- العوامل البيئية المدرسية:

تمثل المدرسة أحد أهم العوامل المؤثرة على التحصيل على اعتبار أنها المؤسسة المسؤولة رسميا عن العملية التربوية ولاشك في أن المدرسة كنظام اجتماعي تربوي تشمل على العديد من المتغيرات المؤثرة على التحصيل الدراسي منها:

أ- **المعلم:** يعتبر المعلم أهم عنصر في العملية التربوية وبدون معلم ناجح تفشل العملية التربوية، فخصائصه وقدراته وأساليبه تؤثر بشكل مباشر في أداء تلاميذه؛ لذلك وجب على المعلم امتلاك الصفات التي تؤهله للقيام بعمله التربوي،كامتلاكه للإعداد التربوي الجيد الذي يؤهله لتطبيق مهارات التعليم المناسبة لهذه المرحلة التعليمية، وكذلك قدرته على التنويع في أساليب التدريس مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من جميع النواحي، ومدى قدرته على تعميم الاختبارات التحصيلية بطريقة موضوعية، فبالإضافة إلى التمكن من المادة العلمية والمهارات الأكاديمية والمهنية الوظيفية كذلك التمكن من الميول الإيجابية نحو مهنة التعليم وحسن معاملة المتعلمين.

ب- **طرق التدريس:** إن سوء اختيار الطريقة المناسبة لتدريس أي موضوع دراسي يؤثر على التحصيل الدراسي، ويحول دون تحقيق الهدف التربوي.

وهذا ما أكدته دراسة "المصوري" في "الحبيشي" التي توصلت إلى أن طريقة المعلم في التدريس وسلوكه في التعامل مع طلابه من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.

(الحبيشي، 2005: 36)

ج- **الوسائل التعليمية:** إن عدم توفر الوسائل التعليمية المساعدة أو سوء استخدامها من طرف المعلم يعيق حدوث عملية التعلم واكتساب المعرفة، وبالتالي انخفاض التحصيل الدراسي.

فقد أكدت دراسة "توفيق" المذكورة في "الحبيشي" التي أجريت على تلاميذ الصف التاسع، تفوق المجموعة التجريبية التي درست موضوع الجهاز الهضمي باستخدام (القصة العلمية، نموذج قابل للفك والتركيب، برنامج مكون من شرائح ملونة) على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي. (الحبيشي، 2005: 38)

د- **المنهج الدراسي:** يمثل المنهج الدراسي ركنا أساسيا لا يقل أهمية عن المعلم؛ بل ما يقوم به المعلم يرتبط بما يحتويه المنهج الدراسي، والمنهج المدرسي هو جميع الخبرات أو النشاطات أو الممارسات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة بأفضل ما تستطيع قدرات الطلبة. (محمود الحيلة،2000: 25)

إن تحصيل التلاميذ يتأثر بالمنهج الدراسي عند عدم ملاءمته لقدرات ورغبات وميول واتجاهات التلاميذ، وعدم ارتباط محتواه بالبيئة التي يعيش فيها التلاميذ، وعدم تنظيم محتواه تنظيما منطقيا، كما أن طول محتوى المنهاج مقارنة مع الوقت المحدد له قد يؤثر سلبا على تحصيل التلاميذ.

إن هذه العوامل جميعها الذاتية والأسرية والمدرسية وغيرها مترابطة مع بعضها البعض، وكل واحدة تؤثر على الأخرى، ويتوقف نجاح العملية التربوية والتعليمية في المدرسة على تفاعل الركائز التي تقوم عليها المدرسة والمتمثلة في: إعداد الإدارة المدرسية والمعلمين والمناهج المدرسية والكتب المدرسية بالإضافة إلى تعاون البيت والمدرسة.

4- أدوات قياس التحصيل الدراسي:

إن الهدف من قياس التحصيل لا يتوقف على معرفة مدى تحقق الأهداف فقط، بل إنه عملية مستمرة تمكن من تعديل الأهداف التعليمية الراهنة ووضع أهداف جديدة، وتخطيط محاولات تعليمية أكثر فعالية في مجال تحقيق الأهداف التعليمية.

يحتاج قياس التحصيل الدراسي إلى أدوات ووسائل موضوعية حتى يتمكن المعلم من إصدار حكم صائب على ما تعلمه التلميذ وما تحقق من أهداف، وهذا ما يتطلب الاعتماد على أدوات قياس متناسقة مع العمل التربوي، ومن بين هذه الأدوات ما يلي:

1- الملاحظة:

هي إستراتيجية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو الطالب بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره.

وللملاحظة معايير محددة بحيث تصبح ملاحظة موضوعية تقدم تغذية راجعة نوعية، وتبتعد كل البعد عن العشوائية، حيث يجب على المعلم أن يحدد مسبقا ما سيتم ملاحظته، ويسجل السلوك المستهدف وقت حدوثه مراعيا استخدام أداة الرصد المناسبة (كسلم التقدير وقائمة الرصد) والوقت المستغرق في عملية الملاحظة.

وتعتبر الملاحظة إحدى أدوات قياس مستوى الأداء؛ أي مدى قدرة المتعلم على توظيف المعارف التي تعلمها، حيث يلاحظ المعلم السلوك اللفظي للتلاميذ، ويسجل استجاباتهم في غرفة الصف من خلال مشاركاتهم في الأسئلة والأجوبة.

يلجأ المعلمون إلى استخدام الملاحظة بدل الاختبارات الكتابية لقياس بعض المهارات كالمهارة الذهنية، القراءة السليمة، التعبير الجيد أو تصميم تجربة علمية أو استخدام القواميس...

إن استخدام الملاحظة يكون أكثر فعالية إذا استخدم المعلم سجل الملاحظة الذي يساعد على تحديد محكات الأداء وتحديد سلم التنقيط. (بوسنه محمود، 2007: 113)

2- المقابلات الفردية أو الجماعية:

يمكن للمعلم تحديد مستوى تحصيل تلاميذه للمعرفة الموجهة لهم، ومدى تحقيق الأهداف التعليمية من خلال المقابلات التي يجريها معهم (فردية أو جماعية)، ويتم فيها طرح الأسئلة الشفوية ومناقشتها معهم، حيث يساعد النقاش على تقدير مستوى اكتساب المعرفة، ومستوى التفكير والاتجاهات والميول التي يحملها التلاميذ. (عايش زيتون، 2005: 343)

3- تقارير الطلبة ومشروعات البحوث:

إن إنجازات الطلبة التي تقدم في شكل تقارير أو مشروعات بحث تستخدم في عملية التقويم، وتحديد مستوى التحصيل، حيث يتمكن المعلم من خلالها من التعرف على مستوى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التعليمية المتوخاة من المنهاج الدراسي. (عايش زيتون، 2005: 343)

4- التقويم الذاتي:

يهدف إلى ترك التلاميذ يحددون مستوى ما تعلموه، وذلك باستخدام مقاييس التقدير وقوائم الشطب والاستبانات المصححة، مع ضرورة أن تتصف هذه الوسائل بالموضوعية والدقة.

إن استخدام أدوات التقويم الذاتي لا تساعد على قياس التحصيل فقط بل إنها عامل يمكن التلميذ من معرفة مواطن قوته وضعفه وتقويم أدائه المستقبلي، كما أنها وسيلة مساعدة للمعلم للمقارنة بين التلاميذ مستويات تحصيلهم. (عمر، محمود أحمد وآخرون، 2010 : 175)

5- الاختبارات التحصيلية المدرسية:

تلعب الاختبارات المدرسية بمختلف أنواعها، والتي يقوم المعلم ببنائها وإعدادها دورا رئيسيا في عملية التقويم المدرسي؛ لأن هذه الاختبارات مصممة أساسا لقياس ناتج التعليم الصفي، ولأنها أكثر ملاءمة لهذا القياس من الاختبارات المعيارية التي تتصف شيء من العمومية.

وينبغي على المعلم الذي يرغب في إعداد اختبار تحصيلي ما أن يكوّن تصوّرا واضحا عن أهداف الاختبار، وكيفية استخدام وتفسير النتائج، وهذا يشير إلى ضرورة التحديد المسبق للأهداف التعليمية ومحتوى المادة الدراسية وطرق القياس المناسبة. (نشواتي، 1998: 416)

5-1- أهمية الاختبارات التحصيلية :

يستند التخطيط الجيد لبناء الاختبار التحصيلي إلى تحليل منظم لأهداف الدرس أو الوحدة الدراسية من حيث الشكل والمضمون، ويأخذ بعين الاعتبار التمثيل الجيد لجوانب التحصيل المتوقعة من التلاميذ بعد مرورهم بالخبرات التعليمية التعلمية، وتعود أهمية الاختبار إلى دوره فيما يلي:

أ- توفير مؤشرات حقيقية توضح مقدار التقدم الذي أحرزه المتعلم قياساً بالأهداف التعليمية المرصودة على نحو مسبق.

ب- مساعدة المدرس على إصدار أحكام موضوعية على مدى نجاعة أساليب التدريس التي استخدمها في تنظيم العملية التعليمية التعلمية.

ج- تحديد الجوانب الإيجابية في أداء المتعلم والعمل على تعزيزها، فضلاً عن تشخيص جوانب الضعف في تحصيل الطلبة، تمهيداً لبناء الخطط العلاجية لتلافي ذلك.

د- استثارة دافعية التلاميذ للتعلم؛ من خلال حثهم على تركيز الانتباه في الخبرات التعليمية المقدمة، والاستمرار في النشاط والاندماج في هذه الخبرات لتحقيق أهداف التعلم.

هـ- توفير الفرصة للقيام بمعالجات عقلية متقدمة يقومون من خلالها باستدعاء الخبرات، وترتيبها، وإعادة تنظيمها لتلائم المواقف التي تفرضها المواقف الاختبارية.

و- توفير بيانات كافية يتم بناء عليها اتخاذ قرارات تتعلق بنقل الطلبة من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى (النجاح والرسوب). (القدومي،2008: 15)

5-2- أهداف الاختبارات التحصيلية:

على ضوء المفهوم المعاصر للاختبارات سواء أكانت نصف فصلية أ م فصلية يمكن تحقيق عدد من الأهداف نجملها في الآتي:

أ- قياس مستوى تحصيل الطلاب العلمي، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.

ب- تصنيف الطلبة في مجموعات، وقياس مستوى تقدمهم في المادة.

ج- التنبؤ بأدائهم في المستقبل.

د- الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب سواء المتفوقون منهم، أم العاديون أم بطيؤو التعليم.
هـ- تنشيط واقعية التعليم، ونقل الطلاب من صف إلى آخر، ومنح الدرجات والشهادات.
و- التعرف إلى مجالات التطوير للمناهج والبرامج والمقررات الدراسية في الجامعة.
(القدومي، 2008، 6)

5-3- خطوات بناء الاختبارات التحصيلية:

تعد الاختبارات التحصيلية من أهم الأدوات لجمع المعلومات اللازمة لعملية التقويم التربوي، وبشكل خاص تقويم الطلبة، سواء كانت هذه الاختبارات مقننة أو غير مقننة. وسيكون التركيز هنا على الاختبارات التي يعدها المدرس، وبما أن الغرض العام من بناء اختبارات التحصيل التي يعدها المدرس هو تقويم الأهداف التدريسية.

وسوف نعرض فيما يلي خطوات بناء هذه الاختبارات

5-3-1- تحديد الهدف من الاختبار والعينة التي سيطبق عليها وكيفية إجرائه:

في هذه الخطوة يقوم مصمم الاختبار بتحديد ما يراد قياسه، ونوع الأفراد المراد اختبارهم وأعمارهم ومستواهم التعليمي والطريقة التي سيطبق بها الاختبار سواء كان شفويا أم تحريريا أم سيطبق بطريقة فردية أو جمعية. (منسى وأحمد، 2002: 106)

5-3-2- تحليل المحتوى:

إن تحليل المادة التعليمية الواردة في المساق يساعد المدرس على فهم أعمق لمحتوى المادة شكلاً ومضموناً، ويعينه على تحسين العملية التعلمية التعليمية، وعملية تقويم الأهداف المتوخاة. فتحليل المادة التعلمية والإحاطة بمحتواها شرط ضروري لإعداد الاختبار المناسب لتقويم أهداف هذه المادة. كما أن تحليل المادة يتيح للمدرس أن يقرر درجات الأهمية النسبية التي يمكن أن تعطى للأجزاء في التحليل التفصيلي لأن الوزن الذي يتضمنه الاختبار لكل جزء من أجزاء المادة ينبغي أن يعكس الأهمية النسبية التي يتوخاها المدرس من تعلم ذلك الجزء.
(القدومي، 2008: 17)

5-3-3- إعداد جدول المواصفات:

يبنى جدول المواصفات في ضوء الأهداف التعليمية المحددة المتوخاة من تعلم موضوع مقرر أو وحدة دراسية محددة، ويراعى في بنائه هذا شمول البنود الأهمية النسبية لكل عنصر من

عناصر المادة التعليمية الواردة فيه، ويشمل أبواب محتوى هذه المادة جميعها، وكذلك أنواع السلوك الذي سيبلغه الطالب من خلال تعلمها. ويراعى في بناء جدول المواصفات:

أ- تجزئة المادة إلى فروع صغيرة مترابطة تشكل بمجموعها المادة التعليمية.

ب- مستوى الأهداف بحسب تصنيف بلوم أو أي تصنيف آخر.

ج- الأهمية النسبية لكل جزء في المادة الدراسية ويكون المعيار والجهد المبذول في تعلم الموضوع، نوع المعرفة المطلوبة، وعدد الحصص التي استغرقها المدرس في تدريس هذه المادة.

د- تحديد الوزن النسبي لكل مستوى من مستويات الأهداف، وذلك بضرب الأهمية النسبية للموضوع في النسبة المئوية للمستوى.

هـ- تحديد فقرات الاختبار بناء على الوقت المخصص، ويحدد عدد الفقرات في كل خلية بضرب النسبة المئوية لكل خلية في عدد الفقرات الكلي.

وذكر "القدومي" عن "أبو لبدة" (1987) فوائد جدول المواصفات:

- يضمن صدق الاختبار؛ لأنه يجبر المدرس على توزيع أسئلته على مختلف أجزاء المادة وعلى جميع الأهداف
- يمنع وضع اختبارات الحفظ غيباً، لأن الحفظ غيباً، قد يكون أحد الأهداف ولكنه ليس كل الأهداف، والفاحص عندما يعد جدول مواصفات، يأخذ جميع مستويات الأهداف بعين الاعتبار.
- يشعر الطالب أن وقته لم يضع سدى في الاستعداد للاختبار، إذ أن الاختبار قد غطى جميع أجزاء المادة
- يعطي كل جزء من المادة وزنه الحقيقي، وذلك بالنسبة للزمن الذي أنفق في تدريسه، وكذلك حسب أهميته
- يمكن ترتيب الأسئلة حسب الأهداف، وذلك بوضع جميع الأسئلة، التي تقيس هدفاً ما معاً، مما يمكن من جعل الاختبار أداة تشخيصية فضلاً عن كونه أداة تحصيلية.

(القدومي،2008: 18)

5-3-4- صياغة المفردات: يختار مصمم الاختبار عددا من المفردات لكل محور من محاور الاختبار التي سبق تحديدها، ويراعي التوازن بين النواحي التي يقيسها الاختبار وينبغي على مصمم الاختبار مراعاة الشروط التالية في اختيار المفردات

- أن يكون للمفردة معنى واحد محدد أو فكرة واحدة فقط.
- الابتعاد عن العبارات الغامضة.
- أن تكون الصياغة بطريقة مشوقة.
- أن تكون المفردات واضحة.
- الابتعاد عن المفردات البديهة أو التافهة.

5-3-5- ترتيب المفردات: وذلك انطلاقا من السهل إلى الصعب باستعمال معامل السهولة.

5-3-6- صياغة تعليمات الاختبار: توضيح طريقة الإجابة مع إعطاء بعض الأمثلة.

5-3-7- إعداد مفتاح للتصحيح.

5-3-8- تجريب الاختبار: على مجموعة لها نفس مواصفات العينة التي سيطبق عليها الاختبار وذلك لحساب خصائصه السيكومترية.

5-3-9- تحليل الاختبار:

بعد تطبيق الاختبار وتصحيحه يقوم المدرس بتحليل نتائج الاختبار من أجل تحديد مقدار فاعليته في تقويم تحصيل الطلبة، ومن الجوانب التي لا بد من تحليلها:

أ- معامل السهولة: يعطي معامل السهولة مؤشرا على عدد الطلبة الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة، ويمكن الحصول عليه من خلال قسمة عدد الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة مقسوما على العدد الكلي للطلاب مضروبا في (100%).

ب- معامل الصعوبة: يعطي معامل الصعوبة مؤشرا على عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة خاطئة، ويمكن الحصول عليه من خلال قسمة عدد الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة خاطئة مقسوما على العدد الكلي للطلاب مضروبا في (100%).

ج- معامل التمييز: ويقصد فيه قدرة السؤال على التمييز بين الطلبة طبقا للقدرات العقلية والمعارف التي يمتلكوها. ونعني به قدرة الفقرة على التمييز بين الطلاب الذين يتمتعون بقدر أكبر من المعارف والطلاب الأقل قدرة في مجال معين من المعارف.

5-3-10- صياغة الاختبار في صورته النهائية:

استبعاد المفردات غير الواضحة والتي لا تميز مع التأكد من وضوح الإرشادات.

(القدومي،2008: 20)

5-4- أنواع الاختبارات التحصيلية:

هناك العديد من التصنيفات للاختبارات التحصيلية، منها تقسيم حسب نوع المفردات التي يحتوي عليها الاختبار وهي: اختبارات المقال والاختبارات الموضوعية.

5-4-1- الاختبارات المقالية:

تستخدم الاختبارات المقالية في التربية لكشف قدرة الطلبة على تشكيل الأفكار، وربطها وتنسيقها المنطقي معاً بأسلوب لغوي واضع ومفيد، فهي بالإضافة لقياس التحصيل تنمي قدرة الطلبة على التأمل والإبداع الفكري ونقد المعلومات وتقييمها.

وتمثل الاختبارات المقالية أدوات القياس المعدة لقياس قدرة الطلبة على التفكير واستخدام ما اكتسبوه من معارف ومعلومات، حيث تتيح للمستجيب درجة من الحرية لتسهيل استجاباته، وتمكنه من بيان قدرته على تذكر الأفكار والمعارف وتحليلها وتركيبها وتنظيمها وتقويمها.

(حمدان، 1985: 80)

وتمثل الاختبارات المقالية أدوات القياس المعدة لتحقيق مثل هذا الهدف، حيث تتيح للمستجيب درجة من الحرية لتشكيل استجاباته، وتمكنه من بيان قدرته على تذكر الأفكار والمعارف وتحليلها وتركيبها وتنظيمها وتقويمها. (نشواتي،2003: 615)

5-4-1-1- أنواعها:

تقسم الأسئلة المقالية إلى نوعين رئيسيين: واسع الاستجابة، والموجه (المقيد) بالاعتماد على مدى الحرية، سعة المدى المعطى للطالب لتنظيم أفكاره وكتابة جوابه.

أ- الاستجابات الموسعة (المفتوح):

في الأسئلة المقالية الواسعة الاستجابة، ليس هناك من حدود نهائية توضع على الطالب بخصوص النقاط التي سيناقشها أو على التنظيم الذي سوف يستخدمه. تقابل هذه الفائدة الحسنة جوانب سلبية تسهم في:

- جعل المقال نوعا غير مهم أو فعال في قياس الأهداف التعليمية الخاصة.
- عدم ثبات التصحيح.

ب- الاستجابات القصيرة المحدودة:

في هذا النوع من الأسئلة يحدد واضع الأسئلة شروطا للإجابة لا سمح بالإجابة المطولة كما أن المعلومات التي يغطيها كل سؤال تكون محدودة وعادة ما تبدأ أسئلة هذا النوع بأفعال سلوكية مثل: علل – اذكر الأسباب – برهن – بين .. (مراد وسليمان،2002: 52)

5-4-1-2- مزايا وعيوب الاختبارات المقالية:

تتمتع الاختبارات المقالية بمزايا هامة، لكن لها بعض العيوب والمآخذ مما تؤثر في درجة الثقة في نتائجها، لذا ينبغي ألا تكون هي أدوات القياس الوحيدة لقياس التحصيل الدراسي.

أ- المزايا:

1- تتيح للطالب فرصة تحليل الأفكار وتركيبها على نحو يمكنه من تعلم مهارات حل المشكلة، ويشجعه على التفكير الإبداعي.

2- تساعد على اكتساب عادات ومهارات دراسية جيدة، تمكن الطالب من فهم المادة على نحو كلي، وتساعده على تنظيم أفكاره ومعلوماته، وتحول دون استغراقه في حقائق ومعلومات تفصيلية مستقلة.

3- لا يتطلب إعداد الأسئلة المقالية جهداً ووقتاً كبيرين من جانب المدرس.

ب- العيوب:

1- قلة ثبات نتائج الاختبارات المقالية، نظراً للعوامل الذاتية التي تتدخل في عملية التصحيح.

2- يتطلب تصحيح الاختبارات المقالية وقتاً كبيراً، إذا ما قورن بالوقت المستغرق في تصحيح الأسئلة الموضوعية.

3- لا يمكن للأسئلة المقالية أن تغطي قسماً كبيراً من محتوى المادة الدراسية.

(نشواتي،سبق ذكره: 616)

وليحقق هذا النوع من الأسئلة أهدافه المنشودة يراعى فيها ما يلي:

- صياغة الأسئلة بطريقة واضحة ومحددة، وتجنب استخدام العبارات التي يمكن أن تسبب غموضاً في فهم المطلوب من هذه الأسئلة
- التحليل الدقيق لمحتوى المادة الدراسية، وتركيز أسئلة الاختبار على الجوانب الأكثر أهمية من نتاجات التعلم التي تتضمنها المادة الدراسية

- تغطية أكبر قدر ممكن من محتوى المادة الدراسية، والابتعاد عن اشتمال الاختبار التحصيلي على سؤال واحد أو عدد محدود من الأسئلة لا يغطي مجال السلوك في تلك المادة.
- الابتعاد عن الأسئلة التي تتطلب الحفظ والاسترجاع والتركيز على تلك التي تحتاج إلى عمليات عقلية عليا كالتفسير والتحليل والتركيب والتقويم . (القدومي،2008: 21)

5-4-1-3- تصحيح الاختبارات المقالية:

أشير فيما تقدم على عدم ثبات نتائج الاختبارات المقالية بسبب بعض العوامل الذاتية التي تتدخل في التصحيح؛ لذلك يحسن مراعاة الإرشادات التالية لزيادة درجة ثبات هذه النتائج:

- تحديد العوامل ذات العلاقة بنتائج التعلم المرغوب في قياسها بالأسئلة المقالية كالعوامل الخاصة بمضمون الإجابة (أفكار- علاقات - حقائق ...) وبشكلها (أقسام الإجابة - تنظيم الإجابة - التهجئة ...).
- إعداد مفتاح للإجابة لدى إعداد الأسئلة ذاتها، وتجربته على عدة أوراق إجابة يتم اختيارها عشوائيا قبل القيام بالتحصيل الفعلي
- عدم تصحيح أسئلة الاجتبار جميعها دفعة واحدة في كل ورقة إجابة على حده، وإنما يستحسن تصحيح السؤال في أوراق جميعها لكي لا يتأثر تصحيح سؤال بعلامة سؤال آخر.
- خلط أوراق الإجابة بشكل عشوائي بعد تصحيح كل سال حتى لا يتأثر التصحيح بموقع ورقة الإجابة بالنسبة للأوراق الأخرى، وبخاصة عندما تقع هذه الورقة بعد ورقة متطرفة سلبا أم إيجابا.
- محاولة تصحيح السؤال نفسه في أوراق الإجابة جميعها أثناء جلسة واحدة حتى لا يتأثر التصحيح باختلاف توقيته. (نشواتي،2003: 617-618)

5-4-2- الاختبارات الموضوعية:

نقل"القدومي" عن "حمدان" أن الاختبارات الموضوعية تعتبر وسائل قياس حديثة العهد نسبيا في التربية، حيث بدأ استخدامها واضحا عام 1915 في الولايات الأمريكية، وترجع تسمية هذه الاختبارات في الواقع لموضوعية تصحيح إجاباتها؛ أي تصحيح المدرس لهذه الاختبارات محدد بموضوع إجاباتها المحددة المعروفة دون أي فرصة لتدخل ميوله أو أهوائه الشخصية في تقرير صحتها أو قيمتها كما يحدث في الاختبارات المقالية أحيانا. (القدومي،2008: 22)

5-4-2-1- أنواعها:

تأخذ الاختبارات الموضوعية عددا من الأشكال المختلفة منها:

أ- أسئلة الصواب والخطأ:

يتألف هذا الاختبار من عدد من العبارات التقريرية بعضها صحيح وبعضها خطأ ويترتب على الطالب أن يبيّن ما إذا كانت كل عبارة صوابا أم خطأ، وذلك بوضع كلمة "صح" إلى جانب العبارة التي يعتقد أنها صواب، وكلمة "خطأ" إلى جانب العبارة التي يعتقد أنها غير صحيحة، وتأخذ كل عبارة من عبارات الاختبار شكل حكم مستقل عن أحكام العبارات الأخرى.

(نشواتي، سبق ذكره : 621)

ب- أسئلة الاختيار من متعدد:

يتكون كل سؤال من هذا الاختبار من مشكلة أو مساءلة يكون حلها من خلال طرح عدة إجابات مرتبة بأسلوب علمي، يمكن للطالب الإجابة عليها بشكل اختياري، حيث يعد هذا النوع من الأسئلة أفضل أنواع الأسئلة الموضوعية، وأكثرها مرونة، إذ يمكن استخدامها لقياس أي من الأهداف السلوكية التي يمكن تقويمها بالاختبارات المقالية، ماعدا الأهداف التي تتطلب مهارة في التعبير الكتابي.

ويتألف سؤال الاختيار من متعدد من جزأين: المتن أو المقدمة أو المتن الذي يطرح المطلوب من السؤال، ثم قائمة الإجابات، أو البدائل الممكنة للإجابة، والقاعدة العامة أن يكون هناك بديل واحد صحيح، أو يعد أفضل الإجابات، والبدائل الأخرى خطأ، وما يراعى فيها:

1- ألا يقل عدد البدائل عن ثلاثة إلى سبعة، وهذه التحديد له أهميته، فإن قلت البدائل عن ثلاثة أصبحت ضمن اختبار الصواب والخطأ، وإذا زادت عن سبعة أربكت الطالب، وأجهدته في البحث عن البديل الصحيح، إضافة لما تحتاجه من وقت طويل عند الإعداد.

2- أن يكون المدرس قد درب الطلبة عليها في المحاضرة.

3- أن تغطي كل ما درسه الطلبة.

4- تمكّن المعلم من اللغة العربية، حتى يتمكن من صياغة متن السؤال أو مقدمته أو متنه بطرقة سليمة لا تربك الطالب، ولا توحي له بالإجابة.

ومما يوصى به من إرشادات في كتابة أسئلة الاختيار من متعدد ما يلي:

1- التأكد من أن متن السؤال يطرح مشكلة واضحة ومحددة، وهذا يعني أن المتن يراعى في صياغته الوضوح بحيث يفهم الطالب مضمونه بسهولة ويسر.

2- يفضل أن يحوي المتن على الجزء الأكبر من السؤال، وأن تكون البدائل قصيرة إلى حد ما.

3- أن يقتصر المتن على المادة اللازمة لجعل المشكلة واضحة ومحددة، لذا ينبغي تجنب حشوه بمعلومات غير ضرورية للإجابة عن السؤال.

4- يراعى استخدام مادة فيها جدة في صياغة المشكلات لقياس الفهم، والقدرة على التطبيق.

5- يجب التأكد من أن واحدا فقط من البدائل هو الذي يمثل الإجابة الصحية، أو أنه يمثل أفضل إجابة يمكن أن يتفق عليها المصححون.

6- التأكد من أن بدائل الإجابة الخطأ التي تستخدم تؤلف إجابات معقولة ظاهريا ومقبولة وجذابة للمختبرين الذين تنقصهم المعرفة، أو لا يمتلكون إلا قليلا منها، ولكي يتحقق ذلك يجب أن تكون البدائل الخطأ متسقة منطقيا مع المتن، وممثلة لأخطاء شائعة بين الطلبة في مرحلة دراسية معينة.

7- التأكد من خلو الفقرة من أي تلميح غير مقصود بالإجابة الصحيحة.

8- أن يحاول واضع الأسئلة قدر الإمكان توزيع مواقع البدائل عشوائيا.

9- يجب على واضع الأسئلة أن يتأكد من أن كل فقرة تتناول جانبا مهما في المحتوى، وأنها مستقلة بذاتها، ولا تعتبر الإجابة عنها شرطا للإجابة على الفقرة التالية.

(القدومي: 2008: 24-25)

وتمتاز أسئلة الاختيار المتعدد بعدد من الخصائص تجعلها أداة قياس صادقة إلى حد بعيد هي:

1- توفر الفرصة المناسبة لقياس أسلوب الطالب في تناول المشكلات ومعالجتها، وقدرته على التمييز بين الأحكام الصحيحة والخاطئة.

2- تؤدي إلى ارتفاع مستوى ثابت النتائج بسبب انخفاض مستوى التخمين الناجم عن تعدد البدائل.

3- يمكن من تشخيص نواحي التفوق والضعف عند الطلاب.

4- يحث الطالب على التفكير والرويّة لدى البحث عن الإجابة الصحيحة وذلك لتعدد البدائل وتنوعها. (نشواتي،2003: 620)

ج- أسئلة التوفيق (المزاوجة):

يكون هناك عمودان (أ) و (ب) تشتمل على حقائق ومفاهيم وتعريفات ترتبط مع بعضها البعض، حيث يطلب من الطالب أن يصل بينها أو يضع رقم ما هو موجود في (ب) بجانب ما يرتبط فيه في (أ)، ولزيادة فاعلية هذا النوع من الأسئلة يتم زيادة عدد ما هو موجود في (ب) عن ما هو موجود في(أ). (القدومي: 2008: 26)

وعلى الرغم من اختبار المطابقة يقلل فرصة التخمين نظرا لوجود مجموعة إجابات محددة مقابلة لمجموعة أمثلة محددة أيضا، ويوفر بعض الجهد على المعلم لعدم اضطراره إلى البحث عن عدة إجابات للسؤال الواحد، كما هو الحال بالنسبة لاختبار الاختيار من متعدد، إلا أن قدرة اختبار المطابقة على قياس محاكة الطالب ضعيفا نسبيا، إذا قورنت بقدرة الاختبار متعدد الاختيار، ويسمح للطالب بالإجابة عن بعض الأسئلة طريقة الحذف أو البواقي. (نشواتي،2003: 623)

د- أسئلة إعادة الترتيب:

تتكون أسئلة إعادة الترتيب من مجموعة من الكلمات أو العبارات أو التواريخ أو الأحداث أو الرموز أو الأشكال غير المرتبة ترتيبا منطقيا، والمطلوب من الطالب ترتيبها في شكل منطقي طبقا لأحداثها. حيث تقيس هذه الأسئلة نواتج التعلم في المستوى البسيط وهو مستوى المعرفة (التذكر) سواء كانت تذكر المصطلحات والحقائق النوعية أي المعلومات التفصيلية، وتذكر طرق جمع الحقائق والقوانين والنظريات، وتقيس مستوى الفهم (الاستيعاب) سواء تفسير أو تلخيص أو ترجمة أو إدراك علاقات. (مراد وسليمان، 2002: 170)

هـ- أسئلة ملء الفراغ:

يتألف اختبار ملء الفراغ من مجموعة عبارات يتخلل كلا منها نقص ظاهر يتجلى في فراغ محدد في العبارة المكتوبة ويترتب على الطالب ملء هذا الفراغ بكلمة أو فقرة أو جملة معينة تجعل العبارة الأصلية كاملة وذات معنى محدد. (نشواتي،2003: 624)

5-4-2-2- مزايا وعيوب الاختبارات الموضوعية:

أ- المزايا:

1- سهولة تطبيق واستخراج النتائج وتفسيرها.

2- استبعاد العوامل الذاتية سواء في مجال الإجابة أو التصحيح، وذلك بسبب تقييد الإجابات باسئلة محددة الأمر الذي يزيد ثبات النتائج.

3- تغطية ابر جزء ممكن من المادة الدراسية بسبب كثرة أسئلة الاختبار الموضوعي وتنوعها مما يدفع الطالب إلى عدم إهمال دراسة أي جزء من هذه المادة.

4- تحديد المستويات المتباينة لتحصيل الطلاب بشكل دقيق نظرا لكثرة الأسئلة وتباينها من حيث درجة سهولتها وصعوبتها.

ب- العيوب:

1- تحتاج هذه الاختبارات إلى جهد ووقت كبيرين من أجل بنائها وإعدادها للاستخدام نظرا لكثرة الأسئلة التي تتضمنها وضرورة صياغتها وتنظيمها على نحو مناسب لتحقيق الأهداف المرغوب فيها.

2- لا تستطيع الاختبارات الموضوعية قياس جوانب التحصل جميعها، وبخاصة فيما يتعلق بقدرة الطالب على تنظيم أفكاره ومعالجتها، أو قدرته على النقد والتقويم وحل المشكلات.

3- يتطلب بناء الاختبارات الموضوعية مهارات معينة قد لا تتوافر لدى بعض المعلمين الأمر الذي يجعل الاختبارات ضعيفة البنية وغير قادرة على قياس ما وضعت من أجله على النحو المرغوب فيه.

على الرغم من وجاهة هذه الانتقادات فإنها لا تعني بأية حال إهمال الاختبارات الموضوعية أو الإقرار بعدم صلاحها، وإنما تشير فقط إلى بعض الجوانب التي يجب مراعاتها عند بناء أي اختبار موضوعي. فالمعلم المتحمس والمؤهل يستطيع تجاوز الكثير من المشكلات التي قد تواجهه لدى بناء تلك الاختبارات أو تطبيقها أو استخراج نتائجها وتفسيرها.

(نشواتي،2003: 619)

خلاصة الفصل:

مما سبق يمكن القول أن التحصيل الدراسي هو كل أداء يقوم به التلميذ في الموضوعات المدرسية المختلفة بغرض الوصول إلى مستوى معين من الكفاءة تؤهله إلى حل المشكلات التي تعترضه في حياته والتكيف مع بيئته في ضوء محتوى المناهج وأهدافها؛ حيث يتم قياس ذلك من خلال الاختبارات المدرسية.

وإن التحصيل الدراسي يتأثر بعوامل عدة منها الذاتية (العقلية – الجسمية – النفسية) والبيئة المرتبطة بمحيطه الاجتماعي (الأسرية – المدرسية)

ويقاس التحصيل الدراسي بنوعين من الاختبارات: المقالية والتي تتمثل في قياس قدرة المتعلم على التفكير واستخدام معارفه السابقة، والاختبارت الموضوعية التي تقيس إجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال ذاته، وتأخذ هذه الاختبارات الموضوعية أشكالا متنوعة (أسئلة الاختيار من متعدد – أسئلة الصواب والخطأ – أسئلة إعادة الترتيب – أسئلة المطابقة – أسئلة ملء الفراغ) .

ولهذه الاختبارات أهمية في المسيرة التعليمية تتجلى في مساعدة المدرس على إصدار أحكام موضوعية على مدى نجاعة أساليب التدريس التي استخدمها في تنظيم العملية التعليمية التعلمية. وتحديد الجوانب الإيجابية في أداء المتعلم والعمل على تعزيزها، فضلاً عن تشخيص جوانب الضعف في تحصيل الطلبة، تمهيداً لبناء الخطط العلاجية لتلافي ذلك.

فهل للخرائط المفاهيمية فاعلية في رفع مستوى التحصيل الدراسي؟ هذا ما ستتعرض إليه الدراسة في الباب الثاني وهو الجانب الميداني للدراسة

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

يحتوي هذا الفصل على بيان المنهج المعتمد في هذه الدراسة، وتحديد العينة الأساسية والاستطلاعية، والخطوات التي اتبعها الطالب الباحث في بناء هذه الأدوات، ثم توضيح طرق قياس الخصائص السيكومترية لكل أداة وطرق تصحيح كل أداة. ثم عرض أدوات البحث في صورتها النهائية، والأساليب الإحصائية المعتمدة لاختبار فرضيات أدوات الدراسة .

1- المنهج:

بما أن الهدف من الدراسة الحالية هو معرفة فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تحصيل مادة النحو، فإن المنهج المناسب هو المنهج التجريبي، حيث تعتبر إستراتيجية خرائط المفاهيم المتغير المستقل، والمتغير التابع هو التحصيل الدراسي في مادة النحو، باعتبار الهدف من البحث التجريبي هو فحص العلاقات بين الظواهر للوصول إلى الأسباب، وقد اعتمد الباحث التصميم الثاني من التصميمات التمهيدية للمنهج التجريب كما سماها "فستانلي وكامبل" وتأخذ الشكل الآتي :

ت خ1 × خ2

ت: المجموعة التجريبية.

خ1 : الاختبار القبلي.

خ2 : الاختبار البعدي. (العساف، 1427هـ: 316)

أجرى الباحث الاختبار القبلي لتحديد مستوى التلاميذ في القواعد المدروسة في الفصل الدراسي الأول، ثم طبق طريقة التعليم الجديدة (إستراتيجية الخرائط المفاهيمية)، وفي نهاية الفصل الدراسي الثاني أجرى الاختبار البعدي ليتبين الفرق بين درجتي الاختبارين القبلي والبعدي والذي يعكس أثر التجربة.

2- العينة:

إن عينة أية دراسة تتكون من مجموعة من الأفراد يقع عليهم الاختيار يمثلون خصائص مجتمعهم، ويقتضي ذلك إتباع الخطوات الآتية: (منسى وأحمد، 2002: 68)

- تحديد المجتمع الأصلي:

بعد حصر كافة الابتدائيات التابعة لجمعية الحياة بمدينة القرارة ولاية غرداية والتي يبلغ عددها (7) ابتدائيات بـ: (11) أفواج للذكور و (11) أفواج للإناث.

جدول رقم (1) يبين اسم الابتدائية وعدد الأفواج وعدد التلاميذ

الابتدائية	عدد الأفواج	عدد التلاميذ
المركزية	7	163
الشيخ أبي اليقظان	4	89
الشيخ محمد علي	2	45
الشيخ بالحاج	2	57
الحمد	2	31
الفرقان	2	40
الفردوس	2	48

يتضح من خلال الجدول السابق أن عدد أفراد المجتمع الأصلي بلغ (488) موزعين على (22) فوجا

2-1- العينة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الوسيلة التي يستخدمها الباحث للتعرف على عينة البحث ومعرفة المشكلات التي قد تواجه المفحوصين أثناء تطبيق أدوات البحث والتي لم يتوقعها الباحث أثناء التخطيط للبحث، والعمل على تجنبها مع عينة الدراسة الأساسية، كما أنها تسمح بقياس كفاية أدوات البحث وصدقها وثباتها.

وقد تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من قسم واحد من أقسام السنة الخامسة ابتدائي، تم اختياره بطريقة عشوائية بسيطة، من مدرسة الشيخ أبي اليقظان التابعة لمدارس الحياة بالقرارة.

جدول رقم (2) : مواصفات أفراد العينة الاستطلاعية

الابتدائية	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
الشيخ أبي اليقظان	35	00	35

يشير الجدول رقم (5) إلى عينة الدراسة الاستطلاعية والتي تتكون من (35) تلميذا، من مدرسة الشيخ أبي اليقظان التابعة لمدارس الحياة بالقرارة.

2-2- العينة الأساسية :

2-2-1- اختيار العينة الممثلة وحجمها:

اختار الباحث عشوائيا ابتدائية واحدة. فكانت ابتدائية الشيخ محمد علي دبوز هي الممثلة للابتدائيات الأخرى.

وقد تكونت عينة الدراسة من قسمين (قسم للذكور وآخر للإناث) من السنة الخامسة ابتدائي من مدرسة الشيخ محمد علي دبوز – الحرة– بالقرارة ولاية غرداية، حيث يحتوي قسم الذكور على (26 تلميذا) وقسم الإناث على (19 تلميذة). ويمكن أن تتضح خصائص العينة بشكل أفضل من خلال إجراءات الضبط التجريبي.

أ- ضبط متغير البيئة المدرسية:

من أجل ضبط متغير البيئة المدرسية تم اختيار أفراد العينة من نفس المدرسة.

ب- ضبط متغير العمر:

إن عمر التلاميذ العاديين في السنة الخامسة ابتدائي هو (11سنة)، إلاّ أن التلاميذ الذين سجلوا في المدرسة قبل السن القانوني تبلغ أعمارهم(10)، كما أن بعض التلاميذ سبق لهم الرسوب من قبل مرة واحدة، وعليه فقد تم استبعاد التلاميذ الذين تفوق أعمارهم (12) سنة.

ج- ضبط متغير إعادة السنة:

من أجل ضبط هذا المتغير تم استبعاد التلاميذ الذين أعادوا السنة الخامسة ابتدائي.

جدول رقم (3) : مواصفات أفراد العينة الأساسية

الابتدائية	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
الشيخ محمد علي دبوز	25	18	43

يتضح من خلال الجدول التالي أنه قد تم استبعاد تلميذين لإعادة السنة الخامسة.

ويعود سبب اختيار مستوى السنة الخامسة ابتدائي دون غيره من المستويات لإجراء الدراسة لـ:

- صعوبة قواعد هذه السنة وهذا استنادا إلى رأي المعلمين.
- كون السنة الخامسة وسط بين سنوات المرحلة الابتدائية التي تدرس مادة قواعد النحو(3- 4) و(6-7).

3- أدوات الدراسة:

استخدم في الدراسة الحالة مجموعة من الأدوات وهي كالآتي:

3-1- اختبار التحصيل القبلي:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل التلاميذ في مادة النحو للوقوف على مستوى التلاميذ قبل تطبيق الدراسة – استخدام الخرائط المفاهيية –

قام الطالب الباحث بتصميم اختبار تحصيلي موضوعي يغطي القواعد التالية: " الفعل المعتل والفعل الصحيح – الفعل المبني والمعرب – أحوال بناء الفعل الماضي " وهي المقررة في الفصل الأول من السنة الخامسة ابتدائي، والتي تسبق القواعد التي سيطبق عليها البحث الحالي.

وقد اعتمد الطالب الباحث على الاختبار القبلي للاعتبارات التالية:

أ- يقتصر البحث الحالي على قياس التحصيل الدراسي للمستويات الثلاث: التذكر والفهم والتطبيق. وعليه لا يمكن الاعتماد على الاختبارات المدرسية التي قد لا تكون موضوعية ولا تشتمل على المستويات الثلاث المقصودة في البحث الحالي.

ب- الاختبار مكافئ لاختبار التحصيل البعدي.

ج- استخدمت أغلب الدراسات السابقة نفس اختبار التحصيل قبل وبعد التجربة. غير أن الطالب الباحث استخدم اختبارا قبليا مكافئا للاختبار البعدي لضمان عدم اطلاع أفراد العينة على محتوى الاختبار قبل التجربة، وحجب أثر الذاكرة والتدريب، كما أنهم لا يمكنهم الإجابة على أسئلة الاختبار قبل دراسة القواعد التي شمله البحث.

3-1-1- خطوات بناء اختبار التحصيل القبلي:

يقتصر البحث الحالي على قياس التحصيل من خلال مستويات الأهداف المعرفية الثلاث (التذكر – الفهم – التطبيق)، وتعتبر هذه المستويات جزءا من الكفاية المراد تحقيقها في كل موضوع دراسي، أي أن أسئلة الاختبار التحصيلي تتحدد بالمستوى المعرفي المراد قياسه وبمؤشر الكفاءة لكل درس.

أ- تحديد الغرض من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل التلاميذ في مادة النحو، والوقوف على مستواهم قبل تطبيق التجربة، وقد تم اختيار قواعد الفترة الأولى المقررة في السنة الخامسة من كتاب النحو الواضح المقرر باعتبارها القواعد التي درست بالطريقة التقليدية.

ب- تحليل المحتوى:

اعتمادا على مقرر النحو للسنة الخامسة ابتدائي – كتاب النحو الواضح للمؤلفين: أحمد أمين وعلي الجارم – المقترح في مدارس الحياة، تم تصنيف قواعد الفترة الأولى إلى (3) وحدات تعليمية، ويوضح الجدول (3) دروس كل وحدة والحجم الساعي لكل درس:

جدول رقم (4) محتوى المجال التعلّمي "الفترة الأولى"

الوحدة التعليمية	عدد الدروس	القاعدة	الحجم الساعي
أقسام الفعل	02	الفعل المعتل الآخر	1.5 ساعة
		الفعل الصحيح الآخر	1.5 ساعة
المبني والمعرب	02	أحوال البناء	1.5 ساعة
		أحوال الإعراب	1.5 ساعة
بناء الفعل	01	بناء الفعل الماضي	1.5 ساعة
03	**05**		**7.5 ساعة**

يوضح الجدول رقم (3) الوحدات التعلمية وقواعد كل وحدة تعلمية والحجم الساعي لكل درس.

تحتوي الفترة الثانية على خمس وحدات تعليمية، حيث تضم هذه الوحدات (5) دروس نظرية، أي أن الوزن النسبي (نسبة التركيز) لكل درس هو:

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{الوقت المستغرق لتدريس كل موضوع}}{\text{الوقت المستغرق في تدريس كل المواضيع}} \times 100 = 20\%$$

(الدريج، محمد، 2004 : 207)

تم اقتراح (4) أسئلة من كل موضوع، بحيث يقيس كل سؤال أحد المستويات المعرفية الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق)؛ أي أن عدد أسئلة الاختبار هو (20) سؤالا موزعة على (3) تمارين.

الأول (5) أسئلة تقيس التذكر، والثاني (5) أسئلة تقيس الفهم، والثالث (10) أسئلة تقيس التطبيق؛ حيث أخذت أسئلة الاختبار من كل وحدة تعليمية، فكان الوزن النسبي للأسئلة كما يلي:

جدول رقم (5) الوزن النسبي لوحدات الفترة الأولى

الوحدة التعليمية	مستويات الأهداف المعرفية			عدد الأسئلة	الوزن النسبي
	التذكر	الفهم	التطبيق		
أقسام الفعل	02	02	04	08	%40
المبني والمعرب	02	02	04	08	%40
بناء الفعل الماضي	01	01	02	04	%20
المجموع	05	05	10	20	%100

ملاحظة: يحتوي التمرين الثالث على(7) أسئلة فقط كون الأسئلة:(13- 14- 15) مركبة

يبين الجدول رقم (4) الوحدات التعلميّة من الفترة الأولى وعدد الأسئلة في كل مستوى من المستويات المعرفية، إضافة إلى الوزن النسبي للوحدات التعلمية حسب عدد أسئلة الاختبار.

ج- التعليمات وطريقة التصحيح:

على التلميذ قراءة السؤال واختيار إجابة واحدة من بين الإجابات الخمسة المقترحة في أسئلة الاختيار من متعدد، ويتحصل التلميذ على درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة.

د- الاعتماد على الخبراء في بناء الاختبار:

عرضت الصورة الأولية للاختبار على مجموعة خبراء في اللغة العربية، وطلب منهم تحكيم الاختبار.

3-1-2- فقرات الاختبار:

بعد عرض اختبار التحصيل القبلي على المحكمين اقترحوا تغيير الأسئلة المفتوحة (3- 4 – 5) بأسئلة اختيار من متعدد، وفكّ السؤالين (1 – 5) من التمرين الثالث بعد أن كانا مركبين.

التمرين الأول: يتكون من (5) أسئلة: سؤالين مفتوحين و3 أسئلة بخمسة بدائل للإجابة يطلب من المفحوص وضع علامة (×) أمام الإجابة الصحيحة، حيث تقيس الأسئلة مستوى التذكر.

التمرين الثاني: يتكون من 5 أسئلة: 3 أسئلة استفهامية وسؤالين صحيح أم خطأ .

التمرين الثالث: يتكون من (7) أسئلة: (4) أسئلة تكوين جمل وسؤال تصنيف، وسؤالين إعراب الكلمات.

3-1-3- زمن الاختبار:

تم تجريب الاختبار على العينة الاستطلاعية من أجل حساب الزمن المستغرق في الاختبار، وقد تم حساب زمن الاختبار كما يلي:

زمن الاختبار = (الزمن الذي استغرقه أول تلميذ أنهى الاختبار + الزمن الذي استغرقه آخر تلميذ أنهى الاختبار) / 2

$$= \frac{40 + 20}{2} = 35 \text{ دقيقة}$$

3-1-4- الخصائص السيكومترية لاختبار التحصيل القبلي:

من أجل قياس الخصائص السيكومترية لاختبار التحصيل القبلي طبق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية المشار إليها سابقا يوم 15جانفي 2015، وتم قياس صدقه وثباته.

3-1-4-1- قياس صدق الاختبار:

إن الهدف من قياس الصدق هو التأكد مما إذا كان الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، فالاختبار الحالي يقيس التحصيل الدراسي لقواعد الفترة الأولى من مقرر السنة الخامسة، وقد تم التأكد من الصدق الكيفي بالاعتماد على المحكمين، والصدق الكمي باستخدام الطرائق الإحصائية.

1- صدق المحتوى:

تم الاعتماد على رأي الخبراء المحكمين في بناء الاختبار، فكانت التعديلات التي اقترحها المحكمون كما يلي:

- التمرين الأول: تغيير الأسئلة (3-4-5) من أسئلة مفتوحة إلى اختيار من متعدد.
- التمرين الثالث: فك السؤالين المركبين (11- 15)

2- حساب معامل السهولة والصعوبة:

تم حساب معامل سهولة وصعوبة كل سؤال بالاعتماد على المعادلة التالية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة} + \text{الخاطئة عدد الإجابات الإجابات}}$$

معامل الصعوبة= 1- معامل السهولة

(البهي السيد، فؤاد، 1978: 449)

وقد كانت نتائج حساب معاملات السهولة والصعوبة كما هي موضحة في الجدول رقم (6)

جدول رقم (6): معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة اختبار التحصيل القبلي

التمرين	السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة
التمرين الأول	1	0.6	0.4
	2	0.6	0.4
	3	0.6	0.4
	4	0.6	0.4
	5	0.5	0.5
التمرين الثاني	6	0.6	0.4
	7	0.6	0.4
	8	0.6	0.4
	9	0.6	0.4
	10	0.6	0.4
التمرين الثالث	11	0.5	0.5
	12	0.6	0.4
	13	0.6	0.4
	14	0.6	0.4
	15	0.6	0.4
	16	0.6	0.4
	17	0.6	0.4

- معامل السهولة ≥ 0,9 السؤال سهل جدا.
- معامل السهولة ≤ 0,1 السؤال صعب جدا.
- معامل الصعوبة ≥ 0,9 السؤال صعب جدا.
- معامل الصعوبة ≤ 0,1 السؤال سهل جدا.
- 0,1 > معامل السهولة / معامل الصعوبة > 0,9 السؤال مقبول

(أحمد مراد وعلي سليمان، 2002: 219)

3- صدق المقارنة الطرفية:

تم ترتيب الأفراد تنازليا حسب درجاتهم على الاختبار ككل، وأخذت نسبة 27 % من الفئة العليا و27 % من الفئة الدنيا، حيث تمثل هذه النسبة 9 فردا (35× 0,27 / 100) وباستخدام اختبار (ت) تم المقارنة بين متوسط درجات الأفراد في المجموعة العليا ومتوسط درجات الأفراد في المجموعة الدنيا، فكانت النتائج كما يلي:

جدول (7) حساب صدق الاختبار

التقنية الإحصائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	د. ح	مستوى الدلالة
الدرجات العليا	16.44	1.236	18	12.682		16	دالة عند 0.01
الدرجات الدنيا	6.22	2.078					

يبين الجدول رقم (7) قيمة (ت) المحسوبة للاختبار ككل، حيث قدرت قيمة (ت) المحسوبة (12.68) وهي دالة عند (0.01) مما يدل على صدق الاختبار.

4- صدق الاتساق الداخلي:

تهدف هذه الطريقة إلى حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل سؤال ودرجاتهم على البعد المعرفي الذي يقيسه السؤال

جدول رقم (8) معامل الارتباط بين كل سؤال والمستوى المعرفي الذي يقيسه في الاختبار القبلي

التمرين	السؤال	مستوى التذكر	مستوى الفهم	مستوى التطبيق
الأول	1	0.59**		
	2	0.71**		
	3	0.62**		
	4	0.50**		
	5	0.62**		
الثاني	6		0.55**	
	7		0.59**	
	8		0.76**	
	9		0.46**	
	10		0.58**	
الثالث	11			0.55**
	12			0.45**
	13			0.81**
	14			0.77**
	15			0.72**
	16			0.48**
	17			0.58**

ملاحظة: الإشارة (**) تدل على أن معامل الارتباط دال عند مستوى(0.01)

يبين الجدول رقم (8) معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على كل سؤال من أسئلة الاحتبار ودرجاتهم على المستوى المعرفي الذي يقيسه السؤال، وتشير النتائج إلى أن معاملات ارتباطها بالمستوى الذي تقيسه تتراوح بين (0.45 و 0.81) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

3-1-4-2- قياس ثبات الاختبار:

يهدف قياس الثبات إلى التأكد من أن تطبيق الاختبار عدة مرات يعطي نتائج متسقة، ومن أجل قياس ثبات الاختبار تم الاعتماد على معامل "ألفا كرومباخ".

1- معامل ألفا كرومباخ:

تم حساب معامل الثبات ألفا كرومباخ باستخدام برنامج (SPSS.20) فأظهرت النتائج أن معامل الثبات بلغت قيمته 0.74 وهو معامل ثبات مرتفع.

3-2- اختبار التحصيل البعدي:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل التلاميذ في مادة النحو بعد تطبيق تجربة البحث، وقد قام الطالب الباحث بتصميم اختبار تحصيلي موضوعي يشمل قواعد الفترة الثانية من مقرر النحو للسنة الخامسة ابتدائي.

3-2-1- خطوات بناء اختبار التحصيل البعدي:

أ- تحديد الغرض من الاختبار:

يهدف اختبار التحصيل البعدي إلى قياس تحصيل التلاميذ في مادة النحو بعد المعالجة التجريبية، وقد تم اختيار قواعد الفترة الثانية من مقرر النحو للسنة الخامسة ابتدائي، حيث تشتمل على ثلاث وحدات تعليمية، ويوضح الجدول رقم (9) وحدات الفترة وعدد دروس كل وحدة تعليمية.

جدول رقم (9): الوحدات التعلّمية للمجال التعلّمي "الفترة الثانية"

المجال التعلمي	الوحدة التعليمية	عدد الدروس
الفترة الثانية	بناء الفعل	02
	إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر	01
	إعراب الاسم المعتل الآخر	02
المجموع	03	05

يبين الجدول رقم (9) الوحدات التعلمية للفترة الثانية وعدد دروس كل وحدة، حيث تتكون من ثلاث وحدات تعلمية، حيث تحتوي وحدتين على درسين، في حين تحتوي الوحدة الأخرى على درس واحد.

ب- إعداد جدول المواصفات:

من أجل إعداد جدول مواصفات اختبار التحصيل يجب تحليل محتوى المجال الدراسي وتحديد الوزن النسبي لكل موضوع وتحديد فقرات الاختبار مع مراعاة المستويات المعرفية الثلاثة (التذكر – الفهم – التطبيق).

1- تحليل المحتوى:

بعد الاطلاع على قواعد النحو المقررة للفترة الثانية للسنة الخامسة ابتدائي، تم تصنيف محتوى هذه الفترة كما هو موضح في الجدول رقم (10):

جدول رقم (10): محتوى المجال التعلّمي "الفترة الثانية"

الوحدة التعليمية	عدد الدروس	القاعدة	الحجم الساعي
بناء الفعل	02	أحوال بناء فعل الأمر	1.5 ساعة
		أحوال بناء الفعل المضارع	1.5 ساعة
الفعل المضارع المعتل الآخر	01	إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر	1.5 ساعة
الاسم المعتل الآخر	01	الاسم المقصور	1.5 ساعة
		الاسم المنقوص	1.5 ساعة
03	**05**		**7.5 ساعة**

يبين الجدول رقم (10) أن محتوى مقرر الفترة الثانية يحتوي على ثلاث وحدات تعلمية، وتضم الوحدات التعلمية 05 دروس نظرية، أي أن الوزن النسبي لكل درس هو:

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{الوقت المستغرق لتدريس كل موضوع}}{\text{الوقت المستغرق في تدريس كل المواضيع}} \times 100 = 20\%$$

(الدريج، محمد، 2004: 207)

تم اقتراح (4) أسئلة من كل موضوع، بحيث يقيس كل سؤال أحد المستويات المعرفية الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق)؛ أي أن عدد أسئلة الاختبار هو (20) سؤالا موزعة على (3) تمارين. الأول (5) أسئلة تقيس التذكر، والثاني (5) أسئلة تقيس الفهم، والثالث (10) أسئلة تقيس التطبيق؛ حيث أخذت أسئلة الاختبار من كل وحدة تعليمية، فكان الوزن النسبي للأسئلة كما يلي:

جدول رقم (11) الوزن النسبي لوحدات "الفترة الثانية"

الوحدة التعليمية	مستويات الأهداف المعرفية			عدد الأسئلة	الوزن النسبي
	التذكر	الفهم	التطبيق		
بناء الفعل	02	02	04	08	%40
الفعل المضارع المعتل الآخر	01	01	02	08	%40
الاسم المعتل الآخر	02	02	04	04	%20
المجموع	05	05	10	20	%100

يشير الجدول رقم (11) إلى الوزن النسبي لأسئلة الاختبار البعدي حسب الوحدات التعليمية للفترة الثانية

2- تعليمات الإجابة وطريقة التصحيح:

- التمرين الأول: على التلميذ قراءة السؤال واختيار إجابة واحدة فقط من بين الإجابات المقترحة. يتحصل التلميذ في كل الأسئلة على درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة.

3- الاعتماد على الخبراء في بناء الاختبار:

عرضت الصورة الأولية للاختبار على مجوعة من الدكاترة في اللغة وطرائق التدريس والقياس من أجل إبداء آرائهم حول صياغة أسئلة الاختبار وبدائل الإجابة، وكذا حذف الأسئلة غير المناسبة.

بالاعتماد على رأي المحكمين لم يتم حذف أي سؤال من بين أسئلة الاختبار .

3-2-2- فقرات الاختبار:

يتكون الاختبار من (20) سؤالا موزعة كما يلي:

التمرين الأول: يتكون من (5) أسئلة (1-2-3) بخمسة بدائل للإجابة، (4-5) بأربعة بدائل للإجابة يطلب من المفحوص وضع علامة (×) أمام الإجابة الصحيحة، ويقيس هذا التمرين مستوى التذكر.

التمرين الثاني: يتكون من (5) أسئلة ذات إجابات مفتوحة تقيس مستوى الفهم.

التمرين الثالث: يتكون (10) أسئلة ذات إجابات مفتوحة تقيس مستوى التطبيق.

3-2-3- زمن الاختبار:

تم تجريب الاختبار على العينة الاستطلاعية من أجل حساب الزمن المستغرق في الاختبار، وقد تم حساب زمن الاختبار كما يلي:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقه أول تلميذ أنهى الاختبار} + \text{الزمن الذي استغرقه آخر تلميذ أنهى الاختبار}}{2}$$

$$= \frac{65 + 25}{2} = 35 \text{ دقيقة}$$

3-2-4- الخصائص السيكومترية لاختبار التحصيل البعدي:

من أجل قياس الخصائص السيكومترية لاختبار التحصيل البعدي طبق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية يوم 5 مارس 2015، وتم قياس صدقه وثباته.

3-2-4-1- قياس صدق الاختبار:

إن الهدف من قياس الصدق هو التأكد مما إذا كان الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، فالاختبار الحالي يقيس التحصيل الدراسي قواعد الفترة الثانية من مقرر السنة الخامسة ابتدائي، وقد تم التأكد من الصدق الكيفي بالاعتماد على المحكمين، والصدق الكمي باستخدام الطرائق الإحصائية.

1- صدق المحتوى:

تم الاعتماد على رأي المحكمين في بناء الاختبار، حيث لم يتم اقتراح أي تعديل منهم.

2- حساب معامل السهولة والصعوبة:

تم حساب معامل سهولة وصعوبة كل سؤال بالاعتماد على المعادلة التالية:

عدد الإجابات الصحيحة

معامل السهولة = ——————————————————

عدد الإجابات الصحيحة +الخاطئة عدد الإجابات الإجابات

معامل الصعوبة= 1- معامل السهولة

(البهي السيد، فؤاد، 1978: 449)

وقد كانت نتائج حساب معاملات السهولة والصعوبة كما هي موضحة في الجدول رقم (12)

جدول رقم (12): معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة اختبار التحصيل البعدي

التمرين	السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة
التمرين الأول	1	0.6	0.4
	2	0.6	0.4
	3	0.5	0.5
	4	0.6	0.4
	5	0.6	0.4
التمرين الثاني	6	0.6	0.4
	7	0.5	0.5
	8	0.5	0.5
	9	0.6	0.4
	10	0.5	0.5
التمرين الثالث	11	0.4	0.6
	12	0.6	0.4
	13	0.5	0.5
	14	0.6	0.4
	15	0.6	0.4
	16	0.7	0.3
	17	0.6	0.4
	18	0.5	0.5
	19	0.6	0.4
	20	0.6	0.6

- معامل السهولة ≤ 0,1 السؤال صعب جدا.

- معامل السهولة ≤ 0,9 السؤال سهل جدا.
- معامل الصعوبة ≤ 0,1 السؤال سهل جدا.
- معامل الصعوبة ≤ 0,9 السؤال صعب جدا.
- 0,1 > معامل السهولة / معامل الصعوبة > 0,9 السؤال مقبول

(أحمد مراد وعلي سليمان، 2002: 219)

من خلال هذه المعايير يتضح أن أسئلة الاختبار كلها مقبولة.

3- صدق المقارنة الطرفية:

تم ترتيب الأفراد تنازليا حسب درجاتهم على الاختبار، وأخذت نسبة 27 % من الفئة العليا و27 % من الفئة الدنيا، حيث تمثل هذه النسبة 9 فردا (35 × 0,27 / 100) وباستخدام اختبار (ت) تم المقارنة بين متوسط درجات الأفراد في المجموعة العليا ومتوسط درجات الأفراد في المجموعة الدنيا، فكانت النتائج كما يلي:

جدول (13) حساب صدق الاختبار

التقنية الإحصائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	د. ح	مستوى الدلالة
الدرجات العليا	18.66	0.93	18	12.682		16	دالة عند 0.01
الدرجات الدنيا	6.83	1.08					

يبين الجدول رقم (13) قيمة (ت) المحسوبة للاختبار ككل، حيث قدرت قيمة (ت) المحسوبة (12.68) وهي دالة عند (0.01) مما يدل على صدق الاختبار.

4- صدق الاتساق الداخلي:

تهدف هذه الطريقة إلى حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل سؤال ودرجاتهم على البعد المعرفي الذي يقيسه السؤال

جدول رقم (14) معامل الارتباط بين كل سؤال والمستوى المعرفي الذي يقيسه في الاختبار القبلي

التمرين	السؤال	مستوى التذكر	مستوى الفهم	مستوى التطبيق
الأول	1	0.72**		
	2	0.67**		
	3	0.63**		
	4	0.55**		
	5	0.50**		
الثاني	6		0.55**	
	7		0.59**	
	8		0.58**	
	9		0.50**	
	10		0.75**	
الثالث	11			0.50**
	12			0.52**
	13			0.71**
	14			0.48**
	15			0.65**
	16			0.58**
	17			0.35*
	18			0.65**
	19			0.50**
	20			0.55**

ملاحظة: الإشارة (**) تدل على أن معامل الارتباط دال عند مستوى(0.01)

الإشارة (*) تدل على أن معامل الارتباط دال عند مستوى(0.05)

يبين الجدول رقم (14) معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على كل سؤال من أسئلة الاختبار ودرجاتهم على المستوى المعرفي الذي يقيسه السؤال، وتشير النتائج إلى أن معاملات ارتباطها بالمستوى الذي تقيسه تتراوح بين (0.35 و0.72) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01 و 0.05)

3-2-4-2- قياس ثبات الاختبار:

يهدف قياس الثبات إلى التأكد من أن تطبيق الاختبار عدة مرات يعطي نتائج متسقة، ومن أجل قياس ثبات الاختبار تم الاعتماد على معامل "ألفا كرومباخ". ومعامل الارتباط بين نصفي الاختبار.

1- معامل ألفا كرومباخ:

تم حساب معامل الثبات ألفا كرومباخ باستخدام برنامج (SPSS.20) فأظهرت النتائج أن معامل الثبات بلغت قيمته 0.86 وهو معامل ثبات مرتفع.

2- التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية باستخدام برنامج (SPSS.20) فكان معامل الثبات المصحح بمعادلة سبيرمان براون (0.89) وهو معامل ثبات مرتفع.

بعد تطبيق الأدوات على عينة الدراسة الاستطلاعية، تم حساب الصدق والثبات لاختباري التحصيل القبلي والبعدي، وقد بينت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن أسئلة الاختبارين القبلي والبعدي صادقة، كي حسب الثبات فبينت النتائج أن معامل الثبات لكلا الاختبارين مرتفع.

3-3- الخرائط المفاهيمية (المتغير التجريبي):

يتمثل المتغير التجريبي في دروس على شكل خرائط مفاهيم، حيث صمم الطالب الباحث مخططات دروس على شكل خرائط مفاهيم اعتمادا على مقرر النحو للسنة الخامسة، وتتمثل هذه المخططات في (05) قواعد نحوية، وقد تم تصميم مخططات الدروس باتباع الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدب التربوي الذي تناول إستراتيجية خرائط المفاهيم في التدريس.
- تحديد المجال التعلُّمي الذي سيطبق عليه البحث الحالي (قواعد الفترة الثانية).
- تحديد مؤشرات الكفاءة لكل درس.
- تحديد المفاهيم التي يغطيها كل درس.
- تصنيف مفاهيم كل درس من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية والأكثر خصوصية.
- الربط بين المفاهيم بعلاقات ذات معنى.
- الاستعانة بالأساتذة المختصين في النحو من أجل تدقيق مفاهيم ومعلومات كل خريطة مفاهيمية.

بعد عرض خرائط المفاهيم على الأساتذة المختصين وإجراء بعض التعديلات عليها، تم استخدامها وتطبيقها في تدريس تلاميذ العينة في الفترة من 24 جانفي إلى 26 فيفري 2015م.

4- أدوات البحث في صورتها النهائية:

4-1- اختبار التحصيل القبلي:

يتكون اختبار التحصيل القبلي مما يلي:

- معلومات التلميذ: الاسم – اللقب – القسم.
- التمرين الأول: يتكون من (5) أسئلة تقيس مستوى التذكر.
- التمرين الثاني :يتكون من (5) أسئلة تقيس مستوى الفهم.
- التمرين الثالث :يتكون من (7) أسئلة تقيس مستوى التطبيق.
- سلم التصحيح: التمرين الأول والثاني : 1 نقطة لكل سؤال . المجموع (10 نقط)

التمرين الثالث: السؤال (11-12-16-17) 1نقطة لكل سؤال .

أما (13-14-15) 2 نقطة لكل سؤال

حيث يشير الجدول التالي إلى توزيع أسئلة الاختبار حسب المستوى المعرفي الذي يقيسه كل سؤال:

جدول رقم (15): توزيع أسئلة اختبار التحصيل القبلي حسب المستوى المعرفي

التمرين	رقم السؤال	المستوى المعرفي
الأول	1	التذكر
	2	التذكر
	3	التذكر
	4	التذكر
	5	التذكر
الثاني	6	الفهم
	7	الفهم
	8	الفهم
	9	الفهم
	10	الفهم
	11	التطبيق
	12	التطبيق

الثالث	13	التطبيق
	14	التطبيق
	15	التطبيق
	16	التطبيق
	17	التطبيق

يتضح من خلال الجدول رقم (15) أن اختبار التحصيل القبلي يحتوي على خمسة أسئلة تقيس التذكر وخمسة أسئلة تقيس الفهم وسبعة أسئلة تقيس التطبيق.

5-2- اختبار التحصيل البعدي:

يتكون اختبار التحصيل القبلي مما يلي:

- معلومات التلميذ: الاسم – اللقب – القسم.
- التمرين الأول: يتكون من (5) أسئلة تقيس مستوى التذكر.
- التمرين الثاني :يتكون من (5) أسئلة تقيس مستوى الفهم.
- التمرين الثالث :يتكون من (10) أسئلة تقيس مستوى التطبيق.
- سلم التصحيح: التمرين الأول والثاني والثالث: 1 نقطة لكل سؤال . المجموع (20 نقط)

يشير الجدول التالي إلى توزيع أسئلة الاختبار حسب المستوى المعرفي الذي يقيسه كل سؤال:

جدول رقم (16): توزيع أسئلة اختبار التحصيل القبلي حسب المستوى المعرفي

التمرين	رقم السؤال	المستوى المعرفي
الأول	1	التذكر
	2	التذكر
	3	التذكر
	4	التذكر
	5	التذكر
الثاني	6	الفهم
	7	الفهم
	8	الفهم
	9	الفهم

	10	الفهم
الثالث	11	التطبيق
	12	التطبيق
	13	التطبيق
	14	التطبيق
	15	التطبيق
	16	التطبيق
	17	التطبيق
	18	التطبيق
	19	التطبيق
	20	التطبيق

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن اختبار التحصيل القبلي يحتوي على خمسة أسئلة تقيس التذكر وخمسة أسئلة تقيس الفهم وعشرة أسئلة تقيس التطبيق.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار (ت):

لقد تم الاعتماد على الاختبار(ت) لعينتين مستقلتين في الدراسة الاستطلاعية، حيث استخدم في حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية.

لقد تم الاعتماد على الاختبار (ت) لعينتين غير مستقلتين في الدراسة الأساسية وذلك في دراسة الفروق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي. وعند مستوى التذكر والفهم والتطبيق

- معامل الارتباط بيرسون : حساب الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار مع المستوى المعرفي في الاختبار القبلي والبعدي.

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل إجراءات الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، ففي الدراسة الاستطلاعية تم عرض خطوات بناء أدوات البحث، وبعد التأكد من صدقها وثباتها.

وفي الدراسة الأساسية تم عرض أدوات البحث في صورتها النهائية، وتتمثل هذه الأدوات في اختبار التحصيل القبلي الذي يحتوي على (17) سؤالا، واختبار التحصيل البعدي الذي يحتوي على (20) سؤالا،

كما تم عرض المنهج المستخدم في البحث وهو المنهج التجريبي باستخدام التصميم التجريبي بمجموعة واحدة واختبار قبلي وبعدي، كما تم عرض العينة التي شملها البحث والتي تتكون من (43) تلميذا، كما تم التطرق بالتفصيل إلى إجراءات تطبيق البحث والأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الاستطلاعية وفي الدراسة الأساسية.

الفصل الخامس

عرض وتحليل وتفسير النتائج

تمهيد

يهدف البحث الحالي إلى دراسة فاعلية استخدام خرائط المفاهيم كإستراتيجية تدريس في التحصيل في مادة قواعد النحو، ومن أجل ذلك تم تدريس عينة من التلاميذ السنة باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في الفترة الثانية من السنة الدراسية بعد أن درسوا في الفترة الأولى باستخدام طريقة أخرى.

وبعد التأكد من صدق وثبات أدوات البحث تم تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية، ثم تصحيح النتائج وتفريغ البيانات. ولاختبار فرضيات البحث وتحليلها إحصائيا اعتمدنا على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (النسخة 19) وفي هذا الفصل سيتم عرض نتائج التحليل الإحصائي لفرضيات البحث وتفسيرها ومناقشتها.

1- عرض وتحليل وتفسير الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي باختلاف طريقة التدريس.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) " T-Test Paired Samples " لعينتين مرتبطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة على أسئلة الاختبار القبلي والاختبار البعدي. والجدول (17) يوضح ذلك.

الجدول (17) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق في بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي ككل

	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	تجريبية قبلي	43	11.523	4.236	-2.143	0.038	دالة إحصائياً عند 0.05
	تجريبية بعدي	43	12.348	4.528			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (42) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.02

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (42) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.70

من الجدول رقم (17) يتبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة 2.143 وهي دالة عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الاختبار البعدي بمتوسط 12.348 مما يشير إلى فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية. وهذا على الأساس يتم قبول الفرض الأول.

تفق نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات السابقة مع نتائج العديد من الدراسات التي تناولت أثر استخدام خرائط المفاهيم في متغير التحصيل البعدي ككل كدراسة (حسن، 2003)، ودراسة (إبراهيم، 2006)، ودراسة (الزعبي،2007)، ودراسة (الدعدي،2009)، ودراسة (نصر وعصايب، 2010)، ودراسة (الشثري، 1433هـ)

في حين أن هذه النتيجة لا تتفق مع نتائج الدراسات الأخرى التي أكدت على عدم فاعلية استخدام طريقة خرائط المفاهيم في الاختبار التحصيلي ككل كدراسة دراسة (كنعان، 2000)، ودراسة (السراني، 1423هـ)، ودراسة (الفيفي، 1431هـ)

ويرجع تفسير هذا إلى:

1- تقديم المفاهيم والعلاقات بينها للمتعلم في صورة منظمة؛ مما يسهل تعلمها وربطها بالبنية المعرفية لديه وبصورة مترابطة غير مجزأة. وقد ذكر نوفاك (1976) أن الخرائط المفاهيمية تبرز الارتباطات بين المفاهيم الفردية مما يسهل عملية تعلمها.

2- تنظيم مفاهيم الدرس في صورة كاملة على شكل خريطة مفاهيم يجعل مفاهيم الدرس ذات معنى وييسر عملية التعلم، في حين أن تجزئة المفاهيم وتدريس كل جزء على حده قد يجعل المتعلم يتعلم أجزاء دون أجزاء أخرى.

3- التعلم الكلي أفضل من التعلم الجزئي حيث تبين المقارنات التجريبية أن أغلب المتعلمين الذين يستخدمون الطريقة الكلية يكون تعلمهم سريعا، في حين أن القليل فقط من الذين يستخدمون الطريقة الجزئية يكون تعلمهم سريعا. (المليجي، 2004: 229)

ويشير إلى ذلك "الخوالدة" إن استخدام خرائط المفاهيم في تحديد المفاهيم البنائية لأية مادة دراسية وتعليمها تحدث اندماجا لهذه المفاهيم مع البنية المفاهيمية للمتعلم ما يسسهل عملية التعلم والاحتفاظ بهذه المفاهيم، بينما على العكس يحدث التعلم بالحفظ الصم عندما يقوم المتعلم وبعشوائية وبدون تنظيم بربط وإدخال المفاهيم الجديدة إلى بيئته المعرفية، فتتكون لديه بيئة مفاهيمية مفككة غير متماسكة لا تمنحه القدرة على الاحتفاظ بها فترة زمنية طويلة.

وترجع الفاعلية إلى إسهام خرائط المفاهيم – ذات الطابع المنظم والمتسلسل لمفاهيم الدرس– في جعل يجعل التلاميذ أكثر استمتاعا بالدرس وأكثر انتباها، وإبعاد الملل، وإثارة للدافعية نحو التعلم، لأن هذه الإستراتيجية تعد جديدة بالنسبة لهم.

وتعزى النتيجة كذلك إلى أن قدرة التدريس المبني على الخرائط المفاهيمية في إشراك جميع التلاميذ ولّد لديهم شعورا بالمسؤولية ووضعهم في موقف تحدّ وعليهم إثبات قدراتهم، حيث أظهروا حماسة واندفاعا نحو التعلم بهذا الأسلوب، فالتفاعل الإيجابي الذي ساد المواقف التعليمية التعلمية قد ساهم في رفع الحواجز والعوائق عن قدرات التلاميذ فبدل أأن يكونوا متلقين كانوا في هذه الإستراتيجية مشاركين فاعلين.

2- عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 في مستوى التذكر بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) " T-Test Paired Samples " لعينتين مرتبطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة على أسئلة الاختبار القبلي والاختبار البعدي في مستوى التذكر. والجدول (18) يوضح ذلك.

الجدول (18) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق في بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى التذكر

	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مستوى التذكر	تجريبية قبلي	43	2.465	1.420	-3.634	0.001	دالة إحصائياً عند 0.01
	تجريبية بعدي	43	3.302	1.389			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (42) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.02

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (42) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.70

من الجدول رقم (18) يتبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى التذكر بين متوسط المجموعة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة 3.634 وهي دالة عند مستوى دلالة 0.01 لصالح الاختبار البعدي بمتوسط 3.302 مما يشير إلى فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في مستوى التذكر. وهذا على الأساس يتم قبول الفرض الثاني.

ويرجع تفسير هذا إلى:

1- استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في التدريس أسهم في جعل التلاميذ يقومون بدور إيجابي يتمثل المشاركة الفاعلة في العملية التعليمية من خلال تنظيم وترتيب المفاهيم؛ وهذا يسهم في بقاء المعرفة في ذاكرتهم، كما أنهم تعلموا بطريقة يتم فيها ترجمة الأفكار والكلمات إلى صور ذهنية تساعدهم على التأمل في كل جانب من جوانبها، وبالتالي تثبيتها في أذهانهم فترة زمنية.

2- تضمين الخرائط المفاهيمية لعنصر التشويق والإثارة الذي أدى إلى إيجاد جو من الحماس للتعلم، وارتفاع في المعنويات والاحتفاظ بالمادة.

3- استخدام خرائط المفاهيم أدى إلى حدوث تعلم ذي معنى لديهم والذي من خصائصه الاحتفاظ بما تعلمه التلاميذ لمدة أطول.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية بكون عملية التذكر ترتبط ارتباطا وثيقا بعملية الانتباه، ويتأثر الانتباه بطريقة عرض المعلومات على المتعلم، فالتنظيم الهرمي الذي تقدمه خرائط المفاهيم يزيد من عملية الانتباه، وعليه يسهل تذكرها، فقد أثبتت دراسة (شريف، 2011) أن استخدام خرائط المفاهيم يساعد في تعديل قصور الانتباه، حيث أثبتت نتائج هذه الدراسة وجود فرق في تعديل قصور الانتباه بين تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام خرائط المفاهيم وتلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة.

إن عملية التذكر هي عملية استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى، وإن صعوبة التذكر تعود إلى خلل في إدخال المعلومات للذاكرة طوبلة المدى.

فقد ذكر "الزغلول والزغلول" (2003) أن ما يعين الذاكرة " طريقة الربط" التي تقوم على تشكيل رابطة تخيلية بين أجزاء المعلومات المراد حفظها؛ أي تشكيل روابط بين الأفكار وفق تسلسل معين، إذ يتم تشكيل صورة ذهنية تربط الفكرة السابقة مع تلك التي تليها وهكذا، بحيث تشكل الفكرة السابقة مثيرا يسهل تذكر الفكرة اللاحقة. (الزغلول والزغلول، 2003: 193)

ويتمثل هذا التسلسل والترابط بين الأفكار بشكل واضح في خرائط المفاهيم، وهو ما يفسر فاعليتها في عملية التذكر عند التلاميذ.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام أسلوب الخرائط االمفاهيمية في التدريس يحدث تعلما ذا معنى من خصائصه الاستمرارية في الاحتفاظ بما تعلمه التلميذ لمدة أطول.

ويمكن عزو ذلك أيضا إلى أن إستراتيجية الخرائط المفاهيمية يتم فيها ترجمة الأفكار والكلمات والرموز إلى صور ذهنية تساعدهم على التأمل في كل جانب من جوانبها وبالتالي تثبيتها في أذهانهم فترة زمنية أطول، أما الطريقة العادية تركز على استظهار المعلومات دون التأمل فيها والتعلم بالصورة يسبق التعلم بالكلمات.

3- عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 في مستوى الفهم بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) " T-Test Paired Samples " لعينتين مرتبطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة على أسئلة الاختبار القبلي والاختبار البعدي في مستوى التذكر. والجدول (19) يوضح ذلك.

الجدول (19) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق في بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى الفهم

	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مستوى الفهم	تجريبية قبلي	43	2.547	1.164	-1.201	0.236	غير دالة إحصائياً
	تجريبية بعدي	43	2.779	1.440			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (42) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.02

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (42) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.70

يتضح من الجدول السابق أن :

قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في مستوى الفهم وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

من الجدول رقم (19) يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم بين متوسط المجموعة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة 1.201

وهي غير دالة عند مستوى دلالة 0.05 ؛ مما يشير إلى عدم فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في مستوى الفهم. وهذا على الأساس يتم قبول الفرض الثالث.

ويمكن تفسير عدم وجود أثر إيجابي ظاهر ودال يرجع إلى مدة استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم حيث كانت فترة قصيرة – مدة خمسة أسابيع– وهي فترة قد تكون غير كافية لتقبلها من قبل التلاميذ ، وفهم أهميتها ، وما تحققه من إمكانية التعلم ذي المعنى.

ويمكن أن يكون للطريقة التقليدية التي أعتاد عليها معلمو اللغة العربية في تدريسهم والتي تركزت على استخدام الطريقة الإلقائية وعدم التركيز على فهم التلاميذ للمعلومات كما أشارت إلى ذلك دراسة (وزان، 1982)، ويمكن أن يكون لها دور في الإسهام بتوجيه التلاميذ إلى تبني طريقة الحفظ والاستظهار للمفاهيم والاعتماد عليها وتفضيلها بدلا من الحرص على إدراكهم لمعاني تلك المفاهيم وإدراك العلاقات بينها وهو ما تتطلبه طريقة خرائط المفاهيم لتظهر آثارها الإيجابية.

4- عرض وتحليل وتفسير الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 في مستوى التطبيق بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) " T-Test Paired Samples" لعينتين مرتبطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة على أسئلة الاختبار القبلي والاختبار البعدي في مستوى التطبيق. والجدول (20) يوضح ذلك.

الجدول (20) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق في بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى التطبيق

	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مستوى التطبيق	تجريبية قبلي	43	6.500	2.320	1.287	0.205	غير دالة إحصائياً
	تجريبية بعدي	43	6.209	2.279			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (42) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.02

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (42) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.70

يتضح من الجدول السابق أن :

من الجدول رقم (20) يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطبيق بين متوسط المجموعة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة 1.287 وهي غير دالة عند مستوى دلالة 0.05 ؛ مما يشير إلى عدم فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في مستوى التطبيق. وهذا على الأساس يتم رفض الفرض الرابع.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (خولة 2013) حول فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل الفيزياء حيث أكدت النتائج على عدم وجود فرق في مستوى التطبيق بين المجموعتين التجريبية والضابطة. كما تتفق أيضا مع دراسة(السراني، 1423ق) التي أظهرت عدم وجود دلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التطبيق.

غير أن النتيجة المتوصل إليها عند اختبار هذه الفرضية لا تتفق مع نتائج دراسة (جاسم، 2002) التي أكدت فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحسين مستوى التطبيق، كما لا تتفق مع دراسة(المدني، 1422ق) التي أظهرت وجود فرق دال إحصائيا في مستوى التطبيق بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية.

لقد صنف "بلوم" الأهداف المعرفية إلى ستة مستويات في شكل هرمي، بحيث يحتاج تحقيق كل مستوى إلى المستوى الذي يسبقه، فمثلا من أجل تحقيق مستوى الفهم يحتاج المتعلم إلى التذكر، ومن أجل تطبيق المعرفة المكتسبة يحتاج المتعلم إلى التذكر والفهم، ويحدث نفس الشيء مع المستويات المعرفية الأخرى.

دلت نتائج البحث الحالي على أن خرائط المفاهيم ليس لها أثر إيجابي على مستوى الفهم، وهذا ما يفسر عدم وجود فرق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي في مستوى التطبيق باعتباره يقوم على المستويات المعرفية التي تسبقه حسب تصنيف بلوم (التذكر– الفهم)

الجدول رقم (21) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق في بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي عند كل المستويات

	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مستوى التذكر	تجريبية قبلي	43	2.465	1.420	-3.634	0.001	دالة إحصائياً عند 0.01
	تجريبية بعدي	43	3.302	1.389			
مستوى الفهم	تجريبية قبلي	43	2.547	1.164	-0.945	0.350	غير دالة إحصائياً
	تجريبية بعدي	43	2.733	1.437			
مستوى التطبيق	تجريبية قبلي	43	6.500	2.320	1.287	0.205	غير دالة إحصائياً
	تجريبية بعدي	43	6.209	2.279			
الدرجة الكلية	تجريبية قبلي	43	11.512	4.232	-2.039	0.048	دالة إحصائياً عند 0.05
	تجريبية بعدي	43	12.302	4.516			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (42) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.02

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (42) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.70

يتضح من الجدول السابق أن :

قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في مستوى الفهم والتطبيق وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

كما يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في مستوى التذكر والدرجة الكلية للاختبار عند مستوى دلالة 0.05 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

خلاصة الفصل:

بعد إجراء تجربة البحث وتطبيق اختبار التحصيل البعدي، تمت المقارنة بينه وبين الاختبار القبلي في مستويات التحصيل (التذكر، الفهم، التطبيق) مجتمعة ومنفصلة، باستخدام الأسلوب الإحصائي المناسب للفرضيات "T-Test Paired Samples ".

وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا في التحصيل الكلي وفي مستوى التذكر بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي، غير أنه لم يظهر فرق دال إحصائيا بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي في مستوى الفهم والتطبيق.

استنتاج عام:

تعد إستراتيجية الخرائط المفاهيمية من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتي تسعى إلى جعل المتعلم أكثر فاعلية في القسم؛ حيث يعد محور العملية التربوية، وتنمية بنيته المعرفية، وتكسبه المفاهيم بصفة منظمة ومتسلسلة، وربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم المخزنة في بنيته المعرفية. وبهذا فهي تحقق التعلم ذي المعنى.

ولقد أثبتت أغلب الدراسات – التي تناولت هذه الإستراتيجية بالدراسة في مختلف المواد– فاعليتها في التحصيل الدراسي، كما توصلت هذه الدراسة الحالية إلى فاعلية هذه الإستراتيجية في التحصيل الدراسي في مادة النحو (في الاختبار ككل وعند مستوى التذكر).

وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية إلى أنه:

1- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي ككل تعزى إلى استراتيجية خرائط المفاهيم.

2- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي على مستوى التذكر تعزى إلى استراتيجية خرائط المفاهيم.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي على مستوى الفهم.

4- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي على مستوى التطبيق.

قائمة المراجع

1- إبراهيم،رحاب(2006)، فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس النحو على التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول ثانوي، رسالة ماجستير، جامعة قناة السويس، الإسماعيلية، مصر

2- إبراهيم، مجدي عزيز (2004)، إستراتيجيات التعليم وأساليب التعليم،القاهرة،مكتبة الانجلو مصرية

3- إبراهيم،نوفل(2001)، علاقة التحصيل التعليمي بالنجاح الاجتماعي، أطروحة دكتوراه، جامعة دمشق، كلية التربية.

4- أبو جادو، صالح محمد علي(2009)، علم النفس التربوي، ط7،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

5- أبو جلالة، صبحي حمدان وعليمات، محمد مقبل، (2001)، استراتيجيات التدريس العامة المعاصرة،ط1، الكويت، مكتبة الفلاح

6- أبو رياش، حسين محمد وشريف، سليم محمد والصافي، عبد الحكيم(2009)، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع,

7- أحمد مراد،صلاح وعلي سليمان،أمين(2002)،الاختبار والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها، الكويت، دار الكتاب الحديث

8- أحمد، إبراهيم أحمد والمراغي، السيد شحاته محمد(2000)، عناصر إدارة الصف والتحصيل الدراسي، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، مصر

9- البهي السيد،فؤاد(1978)، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، مدينة نصر، دار الفكر العربي

10- الحامد،محمد بن معجب(1996)، التحصيل الدراسي دراساته نظرياته واقعه والعوامل المؤثرة فيه، ط1، الدار الصولتية، الرياض

11- الحبيشي،سلطان بن مقبل (2005)، عوامل ضعف الطلاب وطالبات المرحلة الثانوية في تحصيل المفاهيم الفزيائية حسب رأي معلمي ومعلمات الفيزياء بمنطقة تبوك التعليمية، رسالة

ماجستير، تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية

12- الحفني، عبد المنعم(1987)، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي،ط2،بيروت، دار العودةأ

13- الحيلة، محمد محمود والغزاوي،محمد ديبان(2005)،تصميم التعليم نظرية وممارسة،عمّان،دار المسيرة للنشر والتوزيع

14- الحيلة،محمد محمود(2000)، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط2، بيروت: دار العلم للملايين

15- الخوالدة، سالم عبد العزيز (2004)، فعالية التدريس بخرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الجامعية الأولى تخصص معلم صف في موضوع الخلية وأنشطتها من مادة مفاهيم علوم حياتية وصحية وعلى تفكيرهم العلمي، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، م17، العدد2 ،187- 244

16- الدريج، محمد (2004)، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، الدار البيضاء، منشورات سلسلة المعرفة للجميع.

17- الزعبي، طلال عبد الله (2010) أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس مفاهيم القواعد والتطبيقات اللغوية في التحصيل ومستوى البنية المفاهيمية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مدارس النمو التربوي في الأردن، pdf

18- الزغلول، رافع النصير والزغلول،عماد عبد الرحيم(2003)، علم النفس المعرفي، عمّان، دار الشروق للنشر والتوزيع

19- الزهراني، رحمة بنت عبد الله محمد(2006)، النمو النفس-اجتماعي وفق نظرية إريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، ماجستير، كلية التربية جامعة أم القرى

20- السراني، نواف بن مقبل (1423)، اثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مقرر الأحياء على تحصيل واتجاهات طلاب كلية المعلمين بحائل، مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة أم القرى، مجلد 15 عدد 2

21- السعدني،عبد الرحمن محمد وعودة، ثناء مليجي السيد (2006) الرتبة العلمية مداخلها واستراتيجياتها، القاهرة، دار الكتاب الحديث

22- الشثري، نجلاء(1433)، فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس النحو للطالبات غير الناطقات بالعربية، ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود، السعودية
23- الشماخي، جوخة (2007)، أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس البلاغة على تحصيل طالبات الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.
24- الشهراني، عامر عبد الله سليم، فاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل واتجاهات الطلاب نحو مادة الأحياء بالمرحلة الثانوية، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية م12، 1999، 5
25- الشوبكي، فداء محمد (2010)، أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالفيزياء لدى طالبات الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير في المناهج وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة
26- الشيباني، عمر محمد التومي(1977)، تطور النظريات والأفكار التربوية،ط2،ليبيا، تونس، الدار العربية للكتاب
27- الصادق، إسماعيل محمد الأمين محمد(2001) طرق تدريس الرياضيات، نظريات وتطبيقات، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب السابع عشر، القاهرة، دار الفكر العربي
28- العساف،صالح محمد(1427)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط4،الرياض، مكتبة العبيكان للنشر
29- العمري، سعيد(2011)، أثر اسستخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التحصيل الآني والمؤجل لطلاب الثالث ثانوي العلمي في مادة الأحياء بالمملكة العربية السعودية، جامعة مؤتة، الأردن
30- الغريب،رمزية(1976) التعلم دراسة نفسية وتوجيهية تربوية،ط3،القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية
31- الفيفي، موسى سليمان (1431) أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس قواعد النحو على التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، ماجستير مناهج وطرائق التدريس، جامعة محمد سعود، السعودية

32- القاروط، دجلة (1988) أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل الفوري والمؤجل في مادة علم الحياة لطلبة الصف لعاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة جنين . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية : فلسطين

33- القدومي، عبد الناصر (2008)،الاختبارات التحصيلية وطرق إعدادها، pdf

34- القوابعة،بسام سالم أحمد(2007)،أثر إستراتيجية المنظم المتقدم والخرائط المفاهيمية في التحصيل المباشر والمؤجل في مساق الثقافة الإسلامية لدى طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن واتجاهاتهم نحوه، أطروحة دكتوراه, جامعة عمان العربية للدراسات العليا

35- المدني، معن محمد عبد الفتاح(1423ه)، أثر استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لتلاميذ الصف السادس ابتدائي ، رسالة ماجستير في المناهج وطرق تدريس العلوم ، كلية التربية، جامعة أم القرى

36- المطري،بشرة خميس هاشم(2009) أثر التزود بالخرائط المفاهيمية على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا للصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة في محافظة البلقاء، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا،

37- المنجد الأبجدي(1967)، بيروت، دار دمشق

38- المهنا،عادل بن سليمان بن محمد(1430ه) ، أثر استخدام الخرائط المعرفية في تنمية مهارة كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث متوسط، رسالة ماجستر في علم اللغة التطبيقي ، جامعة الأمام محمد بن سعود،السعودية

39- اليعقوبي، عبد الحميد صلاح (2010)،برنامج تقني يوظف إستراتيجية التعليم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارت التفكير المنظومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة، رسالة ماجستير في المناهج وأساليب التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة

40- بودخيلي، مولاي محمد(2004)، نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل إعدادي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية

41- بوسنة، محمود(2007)، علم النفس القياسي، المبادئ الأساسية، سلسلة الكتب الأساسية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية

42- جابر، عبد الحميد والشيخ، سلمان وزاهر، فوزي (1982). مهارات التدريس، القاهرة دار النهضة العربية.
43- حسن،ثناء، (2003) أثر تدريس النحو بخرائط المفاهيم على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول إعدادي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 86 (71 - 106)
44- خولة، الشايب (2013)، فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس مادة العلوم الفزيائية والتكنولوجيا على التحصيل الدراسي فيها، ماجستر، جامعة وهران، الجزائر
45- دروزه،أفنان نظير(2000)، النظرية في التدريس وترجمتها علميا، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع,
46- زيتون، كمال عبد الحميد(2002)، تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية،ط1،القاهرة،عالم الكتب,
47- زيتون، عايش(2005)أساليب تدريس العلوم،عمان،دار الشروق للنشر والتوزيع
48- زيتون، كمال (1997)، التدريس نماذجه ومهاراته، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع
49- زيتون،حسن(2001)تصميم التدريس، ط2، عالم الكتب، القاهرة
50- سرايا،عادل (2007)، التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى رؤية إيستمولوجية تطبيقية في ضوء نظرية تجهيز المعلومات بالذاكرة البشرية، ط2،دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن,
51- شحاتة، حسن، النجار، زينت وعمار، حامد (2003). معجم المصطلحات التربية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط1.
52- طلافحة، حامد عبد الله (2010) أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب الصف السادس الأساسي في مبحث الجغرافيا، مجلة العلوم التربوية، م39، العدد2
53- ظاهر، أميمه محمد(2005) التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلاب الثانوية الفني، دراسة ميدانية مبنية على عينة من تلاميذ الأول الثانوي في مدارس دمشق، رسالة ماجستير ، قسم إرشاد نفسي كلية التربية، جامعة دمشق
54- عبد العزيز، القوصي(1982) أسس الصحة النفسية، ط7، مصر:دار النهضة المصرية

55- عطية،محسن علي(2008) الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
56- عفانة، عزو إسماعيل(2001)، تنمية مهارات البرهان الهندسي لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة في ضوء مدخل فان هيل، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد 70
57- عليمات وأبو جلالة(2001)، أساليب تدريس العلوم لمرحلة التعليم الأساسي، دار الفلاح للنشر والتوزيع. الكويت.
58- عمر،محمود أحمد وآخرون (2010)، القياس النفسي والتربوي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
59- غنيم،محمد(2003) الاتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي، موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة
60- قريشي، محمد(2002)،القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة
61- قطامي، يوسف وقطامي نايفة(2000)، سيكولوجية التعلم الصفي، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع,
62- قطامي،يوسف والروسان،محمد أحمد (2005)، الخرائط المفاهيمية أسسها النظرية تطبيقات على دروس القواعد العربية، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون
63- كركوش، فتيحة (2010)، أهمية التقويم في قياس التحصيل الدراسي، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة سعد دحلب، البليدة، العدد 3، ص 28- 49
64- كوجك،كوثر حسين (1997)،اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب
65- محمد، محمد جاسم(2007) نظريات التعلم،ط1،الإصدار الثاني، دار الثقافة للنشر
66- مراد، صلاح أحمد وسليمان، أمين علي(2002)الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها، القاهرة: دار الكتاب الحديث
67- مرعى،توفيق أحمد ومحمد،محمود الحيلة (2002) طرائق التدريس العامة، ط1، دار الميسرة للنشر،عمان، الأردن

68- مشاعله، مجدي سليمان وخوالده،ناصر أحمد(2006)،أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية المحوسبة وغير المحوسبة في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف، مجلة جامعة الملك سعود، م19

69- مصطفى،عبد السلام (2001)، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم،ط1،القاهرة،دار الفكر العربي

70- منسى، محمود عبد الحليم وأحمد، سهير كامل(2002) أسس البحث العلمي في المجالات النفسية والاجتماعية والتربوية، مركز الاسكندرية للكتاب

71- مهيدات، عبد الحكيم علي والمحاسنه، إبراهيم محمد(2009)، التقويم الواقعي، عمان، دار جرير للنشر والتوزيع

72- نشواتي، عبد المجديد(1998) علم النفس التربوي،ط9،بيروت: مؤسسة الرسالة ناشرون

73- نشواتي، عبد المجيد(2003)، علم النفس التربوي،ط4، عمان ، دار الفرقان للنشر والتوزيع,

74- نصر،محمد خليفة مقابلة و غصايب محمد مطلق الفلاحات (2010)، أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية، مجلة جامعة دمشق، م26، العدد 4

75- نوفاك، جوزيف وجوين، بوب(1995)، تعلم كيف تتعلم. ترجمة أحمد الصفدي، وإبراهيم الشافعي، الرياض: منشورات جامعة الملك سعود.

76- يونس، فتحي علي وآخرون (1982)، تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، ج2، ط1، القاهرة مصر، عالم الكتب.

الملاحـق

الملحق رقم (1) اختبار التحصيل القبلي

اختبار في مادة النحو

الاسم واللقب: **ذكر** ☐ ☐ **أنثى**

القسم : **هل أعدت السنة الخامسة : نعم / لا**

التمرين الأول:

1- الفعل الصحيح الآخر هو:

.....

2- ما هي الأحوال التي تعتري الأسماء المعربة؟

.....

أشر إلى الجواب الصحيح بوضع علامة (+) في المربع

3- الكلمات التي يثبت آخرها على حال واحدة تسمى:

معربة ☐ منصوبة ☐ مبنية ☐ معتلة ☐ ناقصة ☐

4- الأحوال التي تلازم أواخر الكلمات المبنية :

خمسة ☐ ثلاثة ☐ أربعة ☐ ستة ☐ اثنتان ☐

5- يبنى الفعل الماضي على الضم إذا اتصلت به

التاء المتحركة ☐ واو الجماعة ☐ نون النسوة ☐ ألف الاثنين ☐ نون التوكيد ☐

التمرين الثاني:

6- لماذا يسمى الفعل بالمعتل الآخر؟

.....

7- هل كلمة "القلم" معربة ؟

.....

8- لماذا نصف الكلمة بأنها مبنية؟

.....

صحيح أم خطأ

9- يكون الفعل الماضي معربا لأن حركاته تتغير إذا اتصلت به بعض الحروف

.....

10- الأسماء فقط يتغير آخرها من حال إلى حال

.....

التمرين الثالث:

11- كون جملة تشتمل على فعل معتل الآخر.

.....

.....

12- كون جملة تشتمل على فعل صحيح

.....

.....

13- ميز بين الكلمات المبنية والمعربة في جدول: السماء- خرج - من- اكتب - يزرع - لعلّ - سمعن - المطر

الكلمات المبنية	الكلمات المعربة

14- أعرب الكلمات التي تحتها خط: ذهب أحمد إلى الحقل.

.....

.....

15- أعرب الكلمات التي تحتها خط: يمنح المعلم التلميذ الجائزة

.....

.....

16- كون جملة تشتمل على فعل مبني. والثانية على فعل معرب.

.....

17- كون جملة تشتمل على فعل معرب.

.....

الملحق رقم (2) اختبار التحصيل البعدي

اختبار في مادة النحو

الاسم واللقب: **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

القسم : **هل أعدت السنة الخامسة : نعم / لا**

التمرين الأول:

1- يبنى فعل الأمر على السكون إذا اتصلت به:

ألف الاثنين ☐ واو الجماعة ☐ نون التوكيد ☐ نون النسوة ☐ ياء المخاطبة ☐

2- يبنى الفعل المضارع على الفتح إذا اتصلت به:

ياء المخاطبة ☐ نون التوكيد ☐ ألف الاثنين ☐ واو الجماعة ☐ نون النسوة ☐

3- يكون الفعل المضارع المعتل الآخر منصوبا بفتحة ظاهرة إذا كان

مبنيا ☐ معتل الآخر بالواو ☐ اتصلت به نون التوكيد ☐ معتل الآخر بالألف ☐

4- المقصور هو:

اسم مبني ☐ اسم معرب ☐ فعل معتل الآخر ☐ اسم ناقص ☐

5- تقدر على آخر الاسم المنقوص

الضمة فقط ☐ الفتحة فقط ☐ الكسرة فقط ☐ الضمة والكسرة فقط ☐ الفتحة والضمة فقط ☐

التمرين الثاني:

6- لماذا يكون الفعل المضارع يكون معربا دائما ؟

.....

7- لماذا نحذف النون في فعل الأمر " أخرجا " ؟

.....

8- كيف تكون حركة النصب في الفعل "يجري"؟

.....

9- لماذا لا تظهر حركة النصب في الاسم "المأوى"؟

.....

10- لماذا ظهرت الفتحة في كلمة "الباغي" في الجملة الآتية: " عاقب الحاكم الباغيَ "؟

.....

التمرين الثالث:

11- كون جملة تشتمل على فعل أمر مبني على الفتح.

.....

12- كون جملة تشتمل فعل مضارع مبنى على السكون.

.....

13- أدخل حرف نصب على الفعل "يحبو".

.....

14- اجعل الاسم "القاضي" مفعولا به.

.....

15- كون جملة تشتمل على اسم مقصور يكون مجرورا.

.....

16- أعرب الكلمة التي تحتها خط:

أ- " أدع الله " .

.....

ب- "الأمهات يغزلن الصوف".

.....

ج- " يسعى المؤمن إلى الخير " .

.....

د- " كلّم الله موسى " .

.....

هـ- " هدّم الزلزال المباني".

.....

الملحق رقم (4) قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية والجامعة	التخصص
1	الشايب محمد الساسي	أستاذ التعليم العالي بجامعة ورقلة	علم النفس التربوي
2	يحي بن يحي	أستاذ محاضر بجامعة غرداية غرداية	تعليمية اللغة العربية
3	بن الساسي عقيل	أستاذ محاضر بجامعة ورقلة	علم النفس المدرسي
4	عبد الحسين أحمد الخفاجي	أستاذ محاضر بجامعة ديالي	طرق التدريس اللغة العربية
5	عادل عبد الرحمن	أستاذ التعليم العالي بجامعة ديالي	طرق التدريس اللغة العربية
6	عبد الحسن فالح	أستاذ التعليم العالي بجامعة ديالي	طرق التدريس اللغة العربية
7	أسماء كاظم فندي	أستاذ التعليم العالي بجامعة ديالي	طرق التدريس اللغة العربية
8	مثنى علوان الجشعمي	أستاذ التعليم العالي بجامعة ديالي	طرق التدريس اللغة العربية
9	خالد عبد الدائم	أستاذ محاضر بجامعة القدس	طرق التدريس اللغة العربية
10	ابراهيم قنديل	أستاذ محاضر بجامعة الملك سعود	النحو العربي
11	شكري برهومي	أستاذ محاضر بجامعة الملك سعود	علوم التربية