أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية في الأردن

الدكتور **الدكتور**

نصر محمد خليفة مقابلة **غصايب محمد مطلق الفلاحات**

كلية العلوم التربوية

جامعة مؤتة - الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة قواعد اللغة العربية مقارنة بالطريقة الاعتيادية من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية تعزى لطريقة التدريس، والنوع الاجتماعي، والتفاعل بين متغيري النوع الاجتماعي وطريقة التدريس؟ وتكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء البتراء للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2005/2004م وعددهم (574) طالباً، وتكوّنت عينة الدراسة من (123) طالباً وطالبة موزعين على مجموعتين، الأولى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتكوّنت من

شعبتين، والأخرى تجريبية مكوّنه من شعبتين درست باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم.

استخدمت الدراسة أداتين؛ الأولى: مادة تعليمية منظمة باستخدام الخرائط المفاهيمية، والثانية: اختبار تحصيلي تكوّن من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وتم التأكد من صدق الاختبار، والخرائط المفاهيمية، بعرضهما على محكّمين مختصين. وقد حُسِبَ معامل ثبات الاختبار من خلال معادلة كودرريشاردسون (k R 20) الذي بلغ (0.89). وقد استخدمت الدراسة تحليل التباين الثنائي(Two-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة على الاختبار، وقد ظهرت النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للنوع الاجتماعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والطريقة.

خلفية الدِّراسة وأهميتها:

إنّ الأساس في تطوير استراتيجية طريقة تعلم المفهوم، يعتمد على نظرية (أوزوبل) للتعلم ذي المعنى، التي تعد مرشداً لأبحاث تدريس المفاهيم، والتي تعتقد بأنّ معرفة المتعلم السابقة هي العامل الرئيس في بناء المعرفة اللاحقة وتنظيمها.

وبما أنّ للمفهوم دوراً رئيساً في عملية التعلّم والتعليم الأمر الذي يدفعنا إلى التعرف على ماهيته، فالمفهوم لغةً "مشتق من الفعل (فَهِمَ)، والفَهْم هو حسن التّصوّر وجودة استعداد الذهن للاستنباط" (أنيس وآخرون، 1970، 704)، كما أنّ من معاني الفهم معرفة الشيء بالقلب، يقال: فَهِم الشيء إذا عقله (ابن منظور، 1999). أمَّا في الاصطلاح فقد وردت تعريفات كثيرة تدور في مجملها حول التعريف الآتي وهو: مجموعة الأشياء، والحوادث، والأشخاص، والعمليات التي تُجمع بناءً على الخصائص المشتركة العامة، التي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص (نشوان، 1991؛ الطيطي، 1993؛ آرمورد، Ormord, 1998).

ويتكون المفهوم بطريقة تراكمية حيث تؤدي كل من الخبرات المباشرة وغير المباشرة، التي يمر بها المتعلم داخل المدرسة وخارجها، والعمليات العقلية المتنوعة، والألفاظ دوراً هاماً في تكوينه، ويعد اكتساب المفاهيم هدفاً تربوياً؛ فهي تطور التفكير عند المتعلمين، وتشكل القاعدة الأساس للتعلم الأكثر تقدماً؛ كتعلم المبادئ، وتعلم حل المشكلات (جبروعلي، 1993).

وتطبيقاً لأفكار (أوزوبل) استخدم (نوفاك) تقنية الخرائط المفاهيمية كاستراتيجية تدريس عام 1960 في جامعة كورنيل، التي من خلالها يستطيع المتعلم أن يمثل البناء المفاهيمي الذي امتلكه في أي موضوع على شكل مخطط شبكي هرمي Novak and Gwin, 1989)؛ الزعبي، 2003). ويسهم نموذج (أوزوبل) إسهاماً فاعلاً في تدريس الطلبة، وتعلمهم للخبرات، والتنظيم المعرفي، وفي التعلم ذي المعنى، الذي يصمم

لتقوية البناء المعرفي لديهم في مادة النّحو، ويرى أوزوبل إنّ أهم ما يؤثّر في التعليم هو ما تعلمه المتعلم سابقاً، وما سيتعلّمه المتعلّم، وما يريد أن يتعلمه المتعلّم (Ausubel, 1968; Ausubel, 1960).

ويعرّف لانزنق (Lanzing, 1997) الخرائط المفاهيمية بأنّها: طريقة لتمثيل المعرفة وتنظيمها، بخطوط عريضة تبيّن العلاقات بين المفاهيم بما في ذلك العلاقات ثنائية الاتجاه، ويتم تقسيمها إلى نقاط التقاء وخطوط وصل. إذ تمثل نقاط الالتقاء (الدوائر) مفاهيم متنوعة، أما خطوط الوصل فتمثل العلاقات بين المفاهيم وتستخدم الكلمات لتصنيف خطوط الوصل وتوضيح العلاقات. وعرفها زيتون (1999) بأنَّها: "رسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد، توضح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فرع من فروع المعرفة، ومستمدة من البناء المفاهيمي لهذا الفرع"، كما عرّفها (الروسان، 2004؛ أبو جلالة وعليمات، 2001) بأنّها: رسوم تخطيطية تدل على العلاقة بين المفاهيم بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية إلى المفاهيم الأقل شمولية، وهي تحاول أن تعكس التنظيم المفاهيمي لفرع من فروع المعرفة وهذه الرسوم يمكن أن تكون ذات بُعد أو أكثر، ويتم التعبير عنها كمنظمات هرمية متسلسلة لأسماء المفاهيم والكلمات التي تربط بينها.

وتظهر أهمية استخدام الخرائط المفاهيمية كاستراتيجية من استراتيجيات التعلم لتسهيل التعلم لدى المتعلمين 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 إلى المهمة المعنية لأنها تعمل على تنظيم المفاهيم بشكل هرمي متسلسل، مما يؤدي إلى تغيير دور المتعلم السلبي، إذ توضّح الأفكار الرئيسة التي تمثل هدف الدرس (Martin, 1991).

إنّ الأساس الفلسفي لخريطة المفاهيم جعل المفاهيم عنصراً رئيساً في بناء المعرفة، إذ تعتمد على البنية الهرمية التي تتدرج من المفهوم الشامل إلى الأقل شمولية مما يساعد المتعلمين على رؤية علاقات لم يروها من قبل، وبالتالي يجعل عملية التقويم سهلة من خلال التمايز التدريجي للمفاهيم الذي يتضمن عرض المادة التعليمية ومن ثم التفصيل التدريجي والمحدد، وهذا يساعد على التوفيق التكاملي للمفهوم الجديد المضاف إلى المفهوم السابق، وتحدث بينهما عملية ربط وتكامل مما يؤدي إلى تكوين مفهوم جديد (أبو جلالة وعليمات، 2001؛ قطامي وقطامي، 1998).

تبدأ عملية إعداد الخرائط المفاهيمية بمرحلة تحديد المفاهيم، وتصنيفها بحسب درجة تجريدها، وتصنيفها حسب العلاقة فيما بينها والتدرج بها بحسب العموم والشمول، ثم هناك مرحلة التصميم التي تحدد خطوط الوصل بين المفاهيم، وأدوات الربط بينها، وأخيراً مرحلة المراجعة والتقويم للتأكد من تنظيمها، ويرى وترك (Wittrock) أنّ استراتيجية الخرائط المفاهيمية واحدة من أهم استراتيجيات التعلم التوليدي وأنه يمكن استخدامها في مجالات تحسين الأداء اللغوي للمتعلمين، مؤكداً بذلك توجيهات نوفاك وجوين في هذا المجال (الروسان، 2004؛ Wittrock, 2004).

وفي إطار تعلم اللغة استخدمت الخرائط المفاهيمية في مجال الأدب فقد أوضح (نوفاك وجوين) إمكانية استخدام هذه الاستراتيجية، وعرض خارطة مفاهيم أعدتها (مالي موريا) كأساس لتنظيم تدريس الأدب، إذ بين كيف يتم استخراج معنى النص على شكل أفكار رئيسة، وأفكار فرعية مسهلاً بذلك عمليات التلخيص كعمليات عقلية عليا (نوفاك وجوين، 1995). وقد عمل الدحداح (2002) صاحب معجم قواعد اللغة العربية هياكل مختلفة ومتنوعة للمفاهيم النّحوية والصرفيّة بعضها بأشكال هرمية متسلسلة، وبعضها الآخر بأشكال عادية، وذلك منذ عام (1980) مما يشير إلى الاهتمام بقضية تيسير النّحو على المتعلمين باستراتيجيات تدريسية متعددة مساعدة

للمعلم والمتعلم في التمييز بين المفاهيم من خلال طرح رسومات مختلفة، وفي هذا إشارة إلى الخرائط المفاهيمية.

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي لهذا الموضوع لم يعثر على أي دراسة تناولت بشكل مباشر أثر الخرائط المفاهيمية في تدريس قواعد اللغة العربية، لكن هناك بعض الدراسات في المواد العلميّة تميّزت بحداثة إجرائها، كما أنّ هناك بعض الدراسات التي أجريت لمعرفة أثر الاستراتيجيات الحديثة في اللغة العربية. فقد أجرى أبو أصفر (1990) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تدريس بعض المفاهيم النّحوية باستخدام نموذج جانييه، ونموذج ميرل وتنسون في تحصيل طلبة الصف الأول الإعدادي في مديرية تربية عمان الثانية، إذ تكوّنت العينة من (200) طالبا وطالبة موزعين على (6) شعب؛ (4) تجريبية و(2) ضابطة. وقد أعدَّ الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد مكوناً من (40) فقرة. فأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) في طريقة التدريس تُعزى إلى طريقة نموذج ميرل وتنسون، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) في تحصيل الطلبة للمفاهيم النّحوية تُعزى إلى النوع الاجتماعي، وأوصت الدراسة بتعريف المشرفين والمعلمين بطرائق تدريس المفاهيم، وضرورة بناء المناهج على أساس مفهومي، هرمي، متكامل.

كما أجرى بني خالد (1999) دراسة هدفت إلى اختبار أثر كل من نمطي هيلدا تابا، وميرل وتنستون، والطريقة الاعتيادية في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي بمديرية تربية المفرق في الأردن للمفاهيم النّحوية. وقد اشتملت عيّنة الدراسة على (210) طلاب، مقسمين إلى ثلاث مجموعات تم توزيعهم على الطرائق التعليمية الثلاث: هيلدا تابا، وميرل وتنستون، والطريقة الاعتيادية. وقد طبق الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختبار من متعدد، فأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) بين نمطي هيلدا تابا، وميرل وتنستون، والطريقة الاعتيادية لصالح هيلدا تابا، وميرل وتنسون. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) في نمط هيلدا تابا، والطريقة الاعتيادية لصالح الطلاب، كما أوصت الدراسة باستخدام طرائق تعلّم المفاهيم المختلفة.

وأما دراسة الروسان (2004) فقد هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتطوير مستوى البنية المفاهيمية باستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية لدى معلمي اللغة العربية الذين يُدرِّسُون الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الأولى، تم تقسيمهم بالطريقة العشوائية الطبقيّة إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة وتكوّنت كل مجموعة من (51) معلماً ومعلمة. واستخدم الباحث اختباراً من نوع الاختيار من متعدد بهدف الكشف عن مدى امتلاك أفراد العينة للبنية المفاهيمية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α =0.05) لصالح البرنامج الذي طُبّق على المجموعة التجريبية.

ولمعرفة أثر أسلوب الخرائط المفاهيمية، والكشف المعرفي في اكتساب المعرفة العلمية، ومهارة حل المشكلات في مادتي الأحياء والفيزياء أجرى نوفاك وجوين وجونسون (Novak, Gowin, and Johnson, 1983) دراسة اختير أفراد عينتها من مدرستين مختلفتين حيث بلغ عدد أفراد العينة (155) طالباً وطالبة، وعُدّت المدرستان مجموعتين تجريبيتين دونما حاجة إلى مجموعة ضابطة. ومن أجل تحقيق هدف الدراسة أعدَّ الباحثون اختباراً تحصيلياً للكشف عن قدرة الطلبة في استخدام خرائط المفاهيم، والكشف المعرفي، وتحديد مدى اكتسابهم للمعرفة العلمية، ومهارة حل المشكلات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن لكل من استراتيجية الخرائط المفاهيمية، ومهارة حل المشكلات أثراً في زيادة تحصيل الطلبة، كما تبين من تحليل إجابات الطلبة على الاختبار أنّ لهاتين الطريقتين أثراً إيجابياً في حدوث التعلم ذي المعنى.

وأما دراسة بانكراتيوس (Pankratius 1990) فهدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة الفيزياء.

وتكونت عينة الدراسة من (87) طالبا وطالبة تم توزيعهم على ست شعب بواقع أربع شعب تجريبية ومجموعتين ضابطتين، وتم الاختيار العشوائي بين الطلبة في المجموعات، والتعيين العشوائي للمجموعات، وتعد هذه الدراسة ذات تصميم حقيقي من نوع تصميم سلمون لأربع مجموعات تضم مجموعتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، طبق عليهما اختبار بعدي فقط، ومجموعتين أخريين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية طبق عليهما اختبار قَبْلي وآخر بعدي. ولقياس تحصيل الطلبة قام الباحث ببناء اختبار من نوع الاختيار من متعدد، وأظهرت النتائج أنّ تحصيل طلبة المجموعتين التجريبيتين كان أفضل من تحصيل طلبة المجموعتين الضابطتين بدلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)، وقد أوصت الدراسة باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم بوصفها طريقة تعليمية قوية في التعليم.

وفي دراسة أجرتها سترم و رانكن (Strum, and Rankin_ Erickson 2002)بعنوان الخرائط المفاهيمية بالرسم اليدوي، والرسم بالحاسوب، وأثرها في الكتابة التفسيرية لطلبة المدارس المتوسطة الذين يعانون صعوبات في التعلم (الخرائط المفاهيمية المرسومة يدوياً، والخرائط المفاهيمية المرسومة بالحاسوب، مقارنة بالكتابة دون الاستعانة بالخرائط)، وجرى ذلك وفق أربعة معايير هي: عدد الكلمات المنتجة، والتركيب النّحوي، وعدد الوحدات اللغوية، والبناء العام لموضوع الكتابة. ودرست كذلك اتجاهات الطلبة نحو الأداء الكتابي. وانتهت النتائج إلى أن الطلبة الذين استخدموا الرسم اليدوي، والمحوسب أثبتوا زيادة واضحة فوق المستوى الذي حدد للكتابة، وذلك في عدد الكلمات، وعدد الوحدات اللغوية، والبناء العام للموضوع. كما أظهرت النتائج أن اتجاهات الطلبة نحوالكتابة كانت أكثر إيجابية في الرسم المحوسب مقارنة مع الرسم باليد، والكتابة للخرائط.

لقد تبين من الدراسات السابقة، أن الخرائط المفاهيمية تؤدي مهمة فاعلة في العملية التعليمية، ويلاحظ أنّ معظمها أجري في مجال العلوم العامة، وفروعها، باستثناء

دراسة واحدة تناولت الرسم بالحاسوب (Strum, and Rankin_ Erickson 2002) وأظهرت هذه الدراسات أن التدريس باستراتيجية الخرائط المفاهيمية يسهم في رفع تحصيل الطلبة، وتفوّقهم كونهم يقومون ببناء خرائط المفاهيم بأنفسهم، وأشارت دراسة (نوفاك وزملاؤه، Novak, et al, 1983؛ وبانكراتيوس، 1990; Pankratius, وإريكسون وستروم ورانكين Strum, and Rankin_Erickson, 2002) إلى تحسن أداء الطلبة في مستوى التحصيل، وإدراكهم للمفاهيم، وقد اتفقت الدراسات على ضرورة استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس لما لها من أثرفي تحصيل الطلبة، ولخرائط المفاهيم فعالية في اكتساب التعلم ذي المعنى القائم على نظرية (أوزوبل) وكذلك تنمية التفكير، وحل المشكلات، ومهارات البحث العلمي (Novak, et al, 1983) كما يلاحظ أن الدراسات التي أجريت في مادة اللغة العربية قد ركّزت على طريقة تدريس المفاهيم بشكل عام (أبو اصفر، 1990؛ بني خالد، 1999) في حين تطرقت دراسة (الروسان، 2004) إلى بناء برنامج تدريبي باستخدام الخرائط المفاهيمية.

وفي هذه الأيام يشهد العالم ثورة معرفية وتقنيّة، مما يتطلب إعداداً مناسباً، وتدريباً كافياً للعاملين في حقل التربية لمواكبة هذه المستجدات، كما يتطلب الانتقال بالعملية التعليمية التعلّمية من تأكيد الحفظ والتلقين إلى استخدام استراتيجيات جديدة ومتطورة لتفعيل تعلّم التلاميذ وتنمية استعداداتهم، وقدراتهم العقلية، والمعرفية. وقد انعكست آثار ثورة المعرفة، والاتصال بشكل واضح في ميدان علوم اللغة عموماً، والجانب المتعلق بتدريس اللغات خصوصاً، فالمناهج والطرائق تعددت، والوسائل التعليمية تنوّعت، مما أدى إلى استغلال مختلف الاختراعات والآلات في تسهيل اكتساب اللغة (القاسمي والسيد، 1991).

وتعد اللغة العربية عنصراً فاعلاً من عناصر وحدة الأمة الإسلامية، وثقافتها؛ فهي محققة لإنسانيّة الإنسان، وهي وسيلة التعبير عن الأفكار، والعواطف، وتيسير أمور المجتمع الإنساني في بيئة واحدة على نحو يمكّن أفراده من الفهم المتبادل. ولما كانت

مميزات وخصائص اللغة العربية من السعة، والاشتقاق، والإيجاز والتجريد، والإعراب، فإنّ مفاهيمها قابلة للتصنيفين؛ الأفقي، والعمودي، وهذا بدوره يساعد على تنظيم المادة التعليمية؛ فالمفاهيم الغامضة في قواعد اللغة العربية إذا لم تُصنّف تكون غير واضحة، مما يدعو إلى القول: إن عملية تصنيف المفاهيم من العوامل المساعدة على الفهم، والتعلم ذي المعنى، وهي تزيد من قدرة المتعلمين على التمييز والتعميم للمفاهيم التي يدرسونها بشكل هرمي، وتشجعهم على التفكير في الإجابة، وزيادة التفاعل بين المتعلمين من جهة، وبينهم وبين معلميهم من جهة ثانية (سعادة واليوسف، 1988؛ سعيد، 1995).

ولمّا كانت اللغة العربية، تعاني نقصاً شديداً في مجال استخدام الطرائق الحديثة التي تجعل من الطالب أساساً في العملية التعليمية، وكانت الشكوى من ضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية ترتفع، عقدت مؤتمرات وندوات عديدة دعت جميعها إلى تيسير قواعد اللغة العربية، وتبسيطها، وتطويرها، منها: مؤتمرات مجمع اللغة العربية للأعوام (1987، 1989، 1990، 1992)، والمؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي سنة (1987) في عمان. والندوة الإقليمية حول تطوير التعليم التي عقدت في عمان سنة (2000). ومشروع التطوير من أجل الاقتصاد المعرفي عام (2003). وقد بيّنت نتائج العديد من الدراسات أنّ الضعف يعود إلى أسباب عدّة أهمها طريقة التدريس المتبعة لدى كثير من المُدرّسين من حيث اهتمامها بالحفظ دون الفهم كدراسة الخطيب (1990) ودراسة عبابنة (2003).

كما نصت الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن على الارتقاء بمستوى المتعلم، من خلال مراعاة المعلم لطرائق التدريس المتنوعة، والاهتمام بالمفاهيم النّحوية، التي تجعل المتعلم ذا فاعلية (وزارة التربية والتعليم، 1991؛ الموسى وآخرون، 1995).

وقد حاولت هذه الدراسة معرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية.

مشكلة الدراسة:

يعاني كثير من الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة ضعفاً بيّناً في قواعد اللغة العربية، وهذا ما أظهرته نتائج الاختبار الوطني في الأردن لعام 2004/2003 للصف الثامن الأساسي في النّحو، وقد عزى بعض الدارسين هذا الضعف إلى أسباب عدة من بينها استراتيجيات التدريس الاعتيادية المتبعة في عملية التعلم. (الدليمي والوائلي، 2003؛ وزارة التربية والتعليم، 2005). ونظراً لأهمية اكتساب المفاهيم، وأثرها في تحسين دافع الطلبة، والتعلم الفعّال، جاءت هذه الدراسة؛ لتبحث عن أثر استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس، والوقوف على أهمية هذه الاستراتيجية في رفع مستوى تحصيل طلبة الصف الثامن في قواعد اللغة العربية.

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية.

أسئلة الدراسة:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية تُعزى لطريقة التدريس؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية تُعزى للنوع الاجتماعي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية تُعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري النوع الاجتماعي وطريقة التدريس؟

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية تُعزى لطريقة التدريس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية تُعزى للنوع الاجتماعي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية تُعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري النوع الاجتماعي وطريقة التدريس.

أهمية الدراسة:

1. تأتي هذه الدراسة تلبية للدّعوات المستمرّة التي نادت بها وزارة التربية والتعليم، واستجابة للتوصيات التي تمخّضت عنها المؤتمرات، واللقاءات التربوية التي ركّزت جميعها على توجيه التّعليم نحو تنمية مهارات التفكير من خلال المناهج والاستراتيجيات التدريسيّة التي يمارسها المعلمون داخل الغرفة الصفية.
2. افتقار المكتبة العربية، والإسلامية إلى مثل هذه الدراسة التي تتناول أثر الخرائط المفاهيمية في قواعد اللغة العربية.

محدادت الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء البتراء، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2005/2004. كما اقتصرت على تدريس الوحدات الأربع الأولى من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثامن.

التعريفات الإجرائية

الخرائط المفاهيمية كطريقة تدريس: تقوم على تحديد المفاهيم، وتصنيفها بحسب درجة تجريدها، والعلاقة فيما بينها، والتدرج بها حسب العموم والشمول، وتصميمها لتحديد خطوط الوصل، وأدوات الربط. كما تقوم على استكشاف المعرفة القبلية، ومشاركة الطلبة في رسم الخريطة، وعرض الأمثلة واللاأمثلة، والتعزيز، وتصحيح الطلبة، وتقويم تعلم المفاهيم.

خطوات الخرائط المفاهيمية: بعد تحديد الدرس المراد شرحه، وتحليل محتواه، وتحديد الأهداف المتوقع تحقيقها لدى الطلبة، وإعداد خارطة المفاهيم، يعرض الدرس وفقاً للمراحل التالية:

1. استكشاف المعرفة القبلية لدى الطلبة.
2. المعرفة الحالية (عرض الموضوع)، وتتضمن النقاط الآتية:

- يعلن المعلم عن اسم المفهوم الرئيس، ويعرض اللوحة التي اشتملت على المفاهيم موضوع الدراسة.
- يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات، واختيار اسم للمجموعة من الدرس الجديد كمجموعة المفرد ومجموعة المثنى...الخ.

3. يضع المعلم تعريفاً للمفاهيم.
4. يعرض المعلم مفاهيم الدرس الحالي وفق تسلسل هرمي من المفاهيم الأكثر شمولية إلى المفاهيم الأقل شمولية، من دون استخدام أدوات ربط بين هذه المفاهيم بالقول: سنقوم بدراسة المفاهيم الآتية وفق المخطط المعروض أمامكم على الوسيلة الكرتونية، وفي أثناء عرض الدرس سنكون قادرين على ربط هذه المفاهيم مع

بعضها لوضع كلمات، وأدوات ربط مناسبة، كما تعلمنا في أثناء التدريب على رسم خارطة المفهوم سابقاً.

5. يطلب المعلم من الطلبة رسم الخارطة المفاهيمية بشكل تعاوني، وبعد ملاحظة أعمالهم ومناقشتهم فيها يعرض الخارطة المفاهيمية التي أعدّها مسبقاً .

6. يعرض المعلم مجموعة من الأمثلة واللاأمثلة على الموضوع. بحيث تكون أزواجاً متقابلة، ومتدرجة من السهل إلى الصعب وفي أثناء العرض يخبر المعلم الطلبة عن المثال بأنه مثال على المفهوم وعلى اللامثال بأنه لا مثال عليه مع تقديم التبرير على ذلك.

7. يوجه المعلم الأسئلة حول الدرس، ويقوم بالتعزيز المناسب، والتغذية الراجعة.

8. تقويم تعلّم المفاهيم، واستنتاج القاعدة، وكتابتها على السبورة من خلال الخريطة المفاهيمية، وتكليف الطلبة رسم الخريطة على دفاترهم.

9. الواجب البيتي: حل التمرينات، وتكليف الطلبة تحضير درس جديد، وإعداد خريطة مفاهيمية له.

التحصيل: العلامة الكلية التي يحصل عليها الطلبة في مادة القواعد بعد تدريسها باستراتيجية الخرائط المفاهيمية.

النوع الاجتماعي (الجنس): يقصد به في هذه الدراسة (الذكور والإناث) طلاب وطالبات الصف الثامن الأساسي.

الطريقة الاعتيادية: هي الطريقة الاستقرائية التي تقوم على عرض الأمثلة، ومناقشة الطلبة فيها، والموازنة بينها، واستخلاص القاعدة، ثم التدريب عليها، والتطبيق، والبدء بالجزئيات للوصول منها إلى الكل.

كتاب قواعد اللغة العربية: المعتمد بموجب قرار مجلس التربية والتعليم رقم 94/17 تاريخ 1994/3/2م. متضمناً الموضوعات النّحوية والصّرفيّة.

الصف الثامن الأساسي: أحد صفوف الحلقة الثالثة من حلقات التعليم الأساسي في الأردن، وطلبته الذين درسوا ثماني سنوات في المدارس.

المنهجية والإجراءات:

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي كلهم في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء البتراء في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2004/ 2005م، وعددهم (574) طالباً وطالبة منهم، (291) طالباً، و(283) طالبة.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة التي اختيرت بطريقة عشوائية من (123) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي، منهم (69) طالباً، و (54) طالبة، موزعين على أربع شعب، اثنتان للطلاب واثنتان للطالبات من مدرستي: أسماء بنت أبي بكر الثانوية الشاملة المختلطة، ووادي موسى الأساسية للبنين. وقد شكلت إحدى شعب الطلاب وإحدى شعب الطالبات المجموعة التجريبية، في حين شكلّت الشعبتان الأخريان المجموعة الضابطة، ووزعت الشعب على مجموعتي الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2005/2004) حسب النوع الاجتماعي، والطريقة التدريسية.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الدراسة (النوع الاجتماعي وطريقة التدريس)

الطريقة والنوع الاجتماعى	طلاب	طالبات	المجموع
خرائط المفاهيم	35	27	62
الطريقة الاعتيادية	34	27	61
المجموع	**69**	**54**	**123**

أداتا الدراسة:

أ. المادة التعليمية:

اختيرت وحدة أقسام الكلمة من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثامن الأساسي المكونة من ثلاثة عشر درساً. وبعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق باستراتيجية الخرائط المفاهيمية، وكيفية إعدادها، وتحليل محتوى الدروس، وتحديد الأهداف المتوقع تحقيقها لدى الطلبة، حددت المفاهيم، ورتبت بطريقة متسلسلة، ثم صممت الخرائط المفاهيمية المطلوبة. وللتأكد من سلامة هذه الخرائط، وصحة المعلومات الواردة فيها، ودقتها، عرضت على مجموعة من المحكِّمين المختصِّين في اللغة العربية والعلوم التربوية، وقد أسهمت ملاحظاتهم في تحسين نوعيتها.

ب. الاختبار التحصيلي:

تكوّن الاختبار التحصيلي في صورته النهائية من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بهدف قياس تحصيل الطلبة في الدروس المختارة. وقد بني وفق المراحل الآتية:

1- تحليل محتوى الدروس المختارة من وحدة (أقسام الكلمة) من كتاب القواعد.

2- إعداد قائمة بالأهداف التعليمية اللازمة لقياس تحصيل الطلبة حسب تصنيف بلوم للأهداف في المجال المعرفي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

3- إعداد جدول المواصفات للاختبار قبل صياغة الفقرات لتحديد عدد الفقرات اللازمة، ومستويات المعرفة للأسئلة.

4- إعداد المذكرات التحضيرية للدروس.

صدق الاختبار:

عُرض الاختبار التحصيلي، والأهداف الإجرائية، وتحليل المحتوى، وجدول المواصفات على ستة من معلمي اللغة العربية، وثلاثة عشر مشرفاً لمبحث اللغة العربية وثمانية من الخبراء في طرائق التدريس، لإبداء آرائهم في مدى صلاح الفقرات وملاءمتها لمستوى الطلبة، ثم عُدلت بعض الفقرات، وعُدّت الفقرة صادقة إذا حصلت على موافقة (80%) فأكثر من آراء الخبراء. وحُذفت بعض فقرات الاختبار التي كان عددها (40) فقرة. ليصبح عددها (30) فقرة.

ثبات الاختبار:

طبق الاختبار على مجموعة استطلاعية من الطلبة في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2004/ 2005 لقياس مدى سهولة، وصعوبة الفقرات وتقدير الوقت اللازم للاختبار، وصُححت الأوراق. ثم حذفت فقرات الأسئلة التي بلغ معامل تمييزها أقل من 0.29 (الصمادي والدرابيع 2004). وطُبّق الاختبار القبلي على عينة الدراسة، وصُححت الأوراق وحفظت النتيجة. وأُعدت تعليمات خاصة بالاختبار وضحت فيه عدد فقراته، والمدة الزمنية المناسبة لإجابة الطلبة عليه، والطريقة السليمة في الإجابة عن فقراته. وأرفق معه ورقة خاصة بالإجابة. وللتأكد من ثبات الاختبار استخدمت

معادلة كودر – ريشار دسون (k R 20) لحساب معامل الثبات للاختبار البعدي فكان (0.89).

إجراءات الدراسة:

1- الحصول على موافقة خطيّة من وزارة التربية والتعليم لتطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2005/2004)م.

2- حُددت عينة الدراسة من الطلاب والطالبات.

3- اختيار شعبتين من الطلاب (تجريبية وضابطة) وشعبتين من الطالبات (تجريبية وضابطة) على نحو عشوائي.

4- مقابلة معلم اللغة العربية ومعلمتها والاتفاق معهما على كيفية تطبيق الدراسة، بحيث يقومان بتدريس المجموعة التجريبية بالطريقة المقترحة، و المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

5- عقدت لكل من معلم اللغة العربية ومعلمتها اجتماعات عدة، وضحت فيها الفكرة الرئيسة لأهداف تدريس المجموعة التجريبية ونوقشت معهما بعض القضايا المتعلقة بطريقة التعليم بخرائط المفاهيم.

6-أجري اختبار قبلي للمجموعتين؛ التجريبية، والضابطة، للتأكد من تكافؤ الطلبة. والجدول (2) يظهر النتائج المتعلقة بالاختبار القبلي.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة في الاختبار القبلي

النوع الاجتماعي	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طلاب	ضابطة	34	16.6471	4.5519
	تجريبية	35	14.2571	4.4215
	الكلي	69	15.4348	4.6129
طالبات	ضابطة	27	14.8889	5.3804
	تجريبية	27	15.8889	5.5493
	الكلي	54	15.3889	5.4372
الكلي	ضابطة	61	15.8689	4.9715
	تجريبية	62	14.9677	4.9686
	الكلي	123	15.4146	4.9703

يشير الجدول (2) إلى وجود فروق بين المتوسطات لأداء مجموعات الدراسة على الاختبار القبلي حسب متغيري الدراسة، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق بين المتوسطات الحسابية، استخدام تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA) لمعرفة درجات عينة الدراسة على هذا الاختبار، ويبين الجدول (3) نتائج هذا التحليل.

الجدول (3)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء مجموعات الدراسة في الاختبار القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	0.121	1	0.121	0.005	0.944
المجموعة	14.629	1	14.629	0.600	0.440
التفاعل	87.019	1	87.019	3.569	0.061
الخطأ	2901.784	119	24.385		
المجموع	**32240.000**	**123**			

يشير الجدول (3) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) في أداء مجموعات الدراسة على الاختبار القبلي مما يعني تكافؤها. ولذا استخدم تحليل التباين الثنائي لتحليل بيانات الدراسة المتعلقة باختبار التحصيل البعدي.

7- إعطاء حصتين لطلبة المجموعة التجريبية، لتوضيح فكرة الخرائط المفاهيمية، مع الحرص على مشاركة الطلبة لتصبح لديهم ألفة مع الطريقة الجديدة.

8- تكليف الطلبة إعداد خرائط مفاهيمية للدروس، لزيادة التفاعل مع المادة.

9- شرح الدرس الأول من المادة التعليمية بحضور معلمي المجموعة التجريبية؛ اللذين سيقومان بتدريس المادة وفق الطريقة الجديدة.

10- متابعة خطة تنفيذ الدراسة من خلال حضور مواقف صفية، وتزويد المعلمين بالخرائط المفاهيمية في موعدها المحدد، للتأكد من سير الدراسة على النحو المتوقع.

11- طُبق اختبار التحصيل البعدي على المجموعتين. وصُححت الإجابات، ورصدت درجات طلبة المجموعة التجريبية (طلاب وطالبات) والمجموعة الضابطة على الاختبار بمستوياته المعرفية (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم).

12- أجريت المعالجات الإحصائية المطلوبة ضمن برنامج (SPSS).

تصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية:

تضمنت الدراسة متغيرين مستقلين، طريقة التدريس: الطريقة التدريسية وفق الخرائط المفاهيمية، والطريقة الاعتيادية. والنوع الاجتماعي: (طلاب وطالبات). ومتغير تابع هو التحصيل. الذي يحدد بمتوسط درجات طلبة عينة الدراسة في اختبار التحصيل الدراسي للوحدات قيد الدراسة في مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل،

والتركيب، والتقويم. وتعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية، من نوع تصميم مجموعات تجريبية وضابطة بمعالجة مختلفة فيما بينها، فالتجريبية درست باستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية، والضابطة درست بالطريقة الاعتيادية.

وقد استخدمت طرائق إحصائية وصفية لمعالجة البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحصيل. أما الطرائق الإحصائية التحليلية فتمثلت في استخدام تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA) عند مستوى دلالة (α=0.05) للتحقق من تكافؤ المجموعات التجريبية (طلاب وطالبات)، والضابطة (طلاب وطالبات)، على اختبار التحصيل القبلي. واستخدام تحليل التباين الثنائي عند مستوى دلالة (α=0.05) لإيجاد الفروق في التحصيل بين المجموعات، ومعرفة سببها المتصل بالطريقة، أو النوع الاجتماعي، أو التفاعل بينهما.

النتائج المتعلقة بالاختبار البعدي:

للإجابة عن أسئلة الدراسة حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات عينة الدراسة، حسب متغيري الدراسة في الاختبار البعدي، والجدول (4) يبين هذه الإحصائيات.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على الاختبار البعدي

النوع الاجتماعي	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طلاب	1. ضابطة	34	17.7941	6.4328
	تجريبية	35	20.6857	3.2063
	الكلي	69	19.2609	5.2290
طالبات	ضابطة	27	16.3333	6.5222
	تجريبية	27	19.7778	4.3970
	الكلي	54	18.0556	5.7770
الكلي	ضابطة	61	17.1475	6.4597
	تجريبية	62	20.2903	3.7652
	الكلي	123	18.7317	5.4863

يشير الجدول (4) إلى وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعات عينة الدراسة على الاختبار البعدي، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، استخدم تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA) والجدول (5) يبين هذه النتائج.

الجدول (5)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء مجموعات عينة الدراسة على الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	42.488	1	42.488	1.521	.220
طريقة التدريس	304.000	1	304.000	10.884	.001
النوع الاجتماعي × الطريقة	2.314	1	2.314	.083	.774
الخطأ	3323.768	119	27.931		
الكلي	**46830.000**	**123**			

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية الأولى:

السؤال الأول: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية تُعزى لطريقة التدريس؟".

الفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية تُعزى لطريقة التدريس".

يشير جدول (5) لأداء المجموعات على الاختبار البعدي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات مجموعات عينة الدراسة، تُعزى إلى متغير الطريقة، ولصالح استراتيجية الخرائط المفاهيمية، ويبيّن

الجدول (4) أنّ المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية بلغ (20.2903) في حين بلغ المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة الضابطة (17.1475)، لذلك فإننا نرفض الفرضية الأولى بوصفها غير صادقة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية الثانية:

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية تُعزى للنوع الاجتماعي؟".

الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية تُعزى للنوع الاجتماعي".

يشير جدول (5) لأداء المجموعات على الاختبار البعدي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات علامات مجموعات عينة الدراسة على الاختبار البعدي تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، لذلك فإننا نقبل الفرضية الثانية؛ بوصفها صادقة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والفرضية الثالثة:

السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية تُعزى للتفاعل بين متغيري النوع الاجتماعي وطريقة التدريس؟".

الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية تُعزى للتفاعل بين متغيري النوع الاجتماعي وطريقة التدريس؟".

يشير جدول (5) لأداء المجموعات في الاختبار البعدي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات علامات مجموعات عينة الدراسة على الاختبار البعدي تُعزى للتفاعل بين الطريقة والنوع الاجتماعي، لهذا فإنَّنا نقبل الفرضية الثالثة؛ بوصفها صادقة.

لقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي، في اختبار التحصيل البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير طريقة التدريس أن تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي الذين درسوا مادة قواعد اللغة العربية، باستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية كان أفضل من تحصيل زملائهم الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية، لذلك رُفِضت الفرضية الأولى؛ بوصفها غير صادقة. كما أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي على اختبار التحصيل البعدي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي. كما أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي على اختبار التحصيل البعدي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة تُعزى إلى تفاعل طريقة التدريس مع النوع الاجتماعي، مما يعني أن خرائط المفاهيم مجدية مع الطلبة كلهم على اختلاف تنوعهم الاجتماعي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي جدول (5) في اختبار التحصيل البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير طريقة التدريس أنّ تحصيل المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم كان أعلى من تحصيل المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية. ويمكن أن يُعزى ذلك إلى مجموعة من الأسباب يمكن إيجازها على النحو الآتي:

1. احتوت طريقة التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية تنظيماً للمحتوى ساعد على جعل التعلم ذي معنى، وسهل على الطلبة استيعاب الأفكار، والمفاهيم الواردة فيها، وربط المعرفة الجديدة مع المخزون المعرفي الموجود لدى الطلبة، وتطوير المهارات العقلية المختلفة، مما سهّل على الطلبة استرجاع المعلومات عند أدائهم على الاختبار، أكثر مما كان عند المجموعة الضابطة.

2. زيادة اهتمام الطلبة، وانتباههم، ودافعيتهم نحو التعلم، نظراً لأن طريقة خرائط المفاهيم جديدة عليهم، وقد أظهروا رغبتهم في اتباعها في المواد الدراسية الأخرى كالرياضيات والاجتماعيات، لأنها تبعد عنهم الملل والضجر داخل الحصة الدراسية.

3. الحرص على مشاركة الطلبة في إعداد هذه الخرائط دفعهم إلى تحضير الدروس بشكل جيد ليتسنى لهم المشاركة الفاعلة مما يحرضهم على تقبل المعلومات الجديدة، ويساعدهم على رفع مستوياتهم التحصيلية.

4. دور الطلبة النشط في فعاليات العملية التعلمية التعليمية وفق طريقة خرائط المفاهيم، فَهُم الذين يستخلصون المفاهيم ويستنتجون التعميمات، مما يثير نشاطهم الفاعل بالمقارنة مع زملائهم في المجموعة الضابطة الذين يعتمدون على أسلوب التلقين الذي يحد من نشاط الطالب الفاعل.

5. إنّ المعلم الذي يقوم باستخدام طريقة خرائط المفاهيم لابد له من اتباع الخطوات السابقة لإعداد الخرائط المفاهيمية، وهذا يتطلب منه قراءة الدرس غير مرّة، والإعداد له بشكل جيد ليتمكن من توصيل المعلومات إلى الطلبة بأسلوب مغرٍ ومريح ومقبول من الفئة المستهدفة، وهذا يؤدي بدوره إلى رفع مستوى التحصيل عند الطلبة.

6. ربط الخرائط المفاهيمية بعضها ببعض خلال الشرح، من خلال توجيه الأسئلة للطلبة، ومناقشتهم بما درسوه وربطه مع الدرس الجديد أسهم في رفع مستوى التحصيل لدى المجموعة التجريبية. على سبيل المثال عند الحديث عن الفعل تمت المقارنة والموافقة بينه وبين أقسام الكلمة مما أتاح للطلبة تذكر المعلومات التي أخذوها، وحفظوها في أذهانهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (نوفاك وزملاؤه، Novak, et al, 1983؛ وبانكراتيوس، Strum, and Rankin_Pankratius, ; Erickson, 20021990) التي أظهرت تفوّق طريقة خرائط المفاهيم على الطريقة الاعتيادية. ودراسة الروسان (2004) التي أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية على الاختبار البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح الذين درسوا باستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA) على اختبار التحصيل البعدي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، لذا قُبِلت الفرضية الثانية؛ بوصفها صادقة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى مجموعة من الأسباب يمكن إيجازها على النحو الآتي:

- خضوع مجتمع الدراسة إلى ظروف بيئية واحدة.
- المؤهل العلمي، والخبرة لكل من معلم مادة قواعد اللغة العربية ومعلمتها؛ فكل منهما يحمل درجة البكالوريوس في اللغة العربية، وخبرتهما متقاربة.
- المنهاج المدرسي لكل من الطلاب والطالبات واحد.
- الاستعدادات الذهنية، والعقلية، والدافعية واحدة لدى الطلاب والطالبات.

وتتفق هذه النتيجة في دراسات المفاهيم النحوية مع دراسة (أبو أصفر، 1990) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات تُعزى للنوع الاجتماعي. بينما تختلف مع دراسة (بني خالد، 1999) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للنوع الاجتماعي ولصالح الطالبات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA) على اختبار التحصيل البعدي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى إلى تفاعل طريقة التدريس مع النوع الاجتماعي، لذلك قبلنا الفرضية الثالثة بوصفها صادقة، مما يعني أنّ خرائط المفاهيم مجدية للطلبة كلهم على اختلاف النوع الاجتماعي فلا يستفيد منها نوع أكثر من الآخر.

وقد يكون السبب في ذلك تشابه الظروف الحياتية، والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية، والتنشئة الاجتماعية لدى الطلبة بشكل عام، وبخاصة أنّ عينة الدراسة أخذت من مدارس تماثلت فيها الظروف تقريباً.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يمكن تقديم المقترحات الآتية:

1. الدعوة إلى تبني طريقة التدريس باستخدام خرائط المفاهيم في مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا لما لها من فوائد عدة في تحصيل الطلبة.
2. الدعوة إلى تدريب مدرسي اللغة العربية على أسلوب الخرائط المفاهيمية..
3. الدعوة إلى تركيز مخططي المناهج على المفاهيم، وتقديمها في بناء متكامل من اسم المفهوم، وخصائصه، ومميزاته، وتصنيفه.
4. الدعوة إلى إجراء دراسات للمقارنة بين استراتيجية الخرائط المفاهيمية، واستراتيجيات التدريس الأخرى في مادة اللغة العربية بفروعها المتعددة.

قائمة المراجع

- أبو أصفر، رزق رمضان. (1990). **فاعلية تدريس مفاهيم نحوية بحسب نموذج جانيه ونموذج ميرل وتنسون في تحصيل طلاب الصف الأول الإعدادي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- أنيس، ابراهيم؛ ومنتصر، عبد الحليم؛ والصّوالحي، عطية؛ وأحمد محمد خلف الله. (1970). **المعجم الوسيط**. ج2، دمشق: دار الفكر.
- جبر، سليمان محمد؛ وعلي، ستر الختم عثمان. (1993). **اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية**. الرياض: دار المريخ.
- أبو جلالة، صبحي حمدان؛ وعليمات، محمد مقبل. (2001). **استراتيجيات التدريس العامة المعاصرة**. ط1، الكويت: مكتبة الفلاح.
- بني خالد، محمد سليمان مجلي. (1999). **أثر كل من نمطي هيلدا تابا وميرل وتينسون والطريقة الاعتيادية في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم النّحوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، عمان، الأردن.
- الخطيب، رغد عادل عبدالله. (1990). **طرائق تدريس قواعد اللغة العربية الشائعة في المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالمؤهل والخبرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الدّحداح، أنطوان. (2002). **معجم قواعد اللغة العربية في جداول ولوحات**. ط**9**، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
- الدليمي، طه علي؛ والوائلي، سعاد عبد الكريم. (2003). **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**. ط1، عمان: دار الشروق.

- الروسان، محمد. (2004). **بناء برنامج تدريبي لتطوير مستوى البنية المفاهيمية لدى معلمي اللغة العربية واختبار فاعليته**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية.
- الزعبي، طلال عبد الله. (2003). العلاقة بين استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة مناهج البحث في التربية وعلم النفس لطلبة دبلوم التربية واكتسابهم مهارات البحث العلمي وتحصيلهم لمفاهيمه. **دراسات العلوم التربوية**، جامعة الحسين ابن طلال، الأردن، 30(2).
- زيتون، حسن. (1999). **تصميم التدريس رؤية منظومية**. ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- سعادة، جودت؛ واليوسف، جمال. (1988). **تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم التربوية والاجتماعية**. ط1، عمان: دار الجليل.
- سعيد، محمود شاكر. (1995). صعوبة اللغة العربية بين الحقيقة والادعاء. **مجلة مجمع اللغة العربية الأردني**. 49 (19).
- الصمادي، عبدالله؛ والدرابيع، ماهر. (2004). **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**. ط1، الاردن، الكرك: مركز يزيد.
- الطيطي، عبد الجواد. (1993). **تدريس المفاهيم نموذج تصميم تعليمي**. ط1، الاردن: دار الكندي.
- عبابنة، جعفر. (2003). التحديات الداخلية التي تواجه اللغة العربية في العصر الحديث من حيث نحوها وصرفها وإملاؤها. **الموسم الثقافي الحادي والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني**. ط1، عمان: الأردن.

- القاسمي، علي؛ والسيد، محمد. (1991). **التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – ايسيسكو.
- قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة. (1998). **نماذج التدريس الصفي**. ط2، عمان: دار الشروق.
- مجمع اللغة العربية الأردني. (1987). 33. مؤتمر السنة الحادية عشرة، **مجلة مجمع اللغة العربية الأردني**.
- مجمع اللغة العربية الأردني. (1989). السنة الثالثة عشرة، 37. مؤتمر الدورة الخامسة والخمسين، **مجلة مجمع اللغة العربية الأردني**.
- مجمع اللغة العربية الأردني. (1990). 39. مؤتمر السنة الرابعة عشرة، **مجلة مجمع اللغة العربية الأردني**.
- مجمع اللغة العربية الأردني. (1992). 42-43. مؤتمر السنة السادسة عشرة، **مجلة مجمع اللغة العربية الأردني**.
- ابن منظور، محمد. (1999). **لسان العرب**. 12، بيروت: دار إحياء التراث.
- الموسى، نهاد؛ والفلاح، عبد الحميد؛ والوحش، محمد؛ وأبو عودة، عودة. (1995). **دليل المعلم إلى كتب اللغة العربية**. ط1، عمان: وزارة التربية والتعليم.
- نشواتي، عبد المجيد. (1997). **علم النفس التربوي**. ط9، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- نشوان، يعقوب. (1991). **المنهج التربوي من منظور إسلامي**. عمان: دار الفرقان.

- نوفاك، جوزيف؛ وجووين، يوب. (1995). **تعلم كيف تتعلم**. ترجمة: أحمد عصام، الصفدي؛ وابراهيم محمد الشافعي، ط1، الرياض: جامعة الملك السعود.
- وزارة التربية والتعليم. (1987). **المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي**. عمان: الأردن.
- وزارة التربية والتعليم. (1991). **منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي**. ط1، عمان: مديرية المناهج.
- وزارة التربية والتعليم .(2000). الندوة الإقليمية حول تطوير التعليم التكنولوجي في المرحلة الثانوية. **منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، المملكة الأردنية الهاشمية. التقرير الختامي**. عمان.
- وزارة التربية والتعليم. (2005). **نتائج الاختبارات الوطنية**. عمان: الأردن.

- Ausubel, D. (1960). The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material. **Journal Psychology**, 51, 267 – 272.
- Ausubel , D .(1968). **Educational Psychology**. A cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Lanzing, J.(1997). The Concept Mapping homepage. {on – line. Vailable HTTP: **http:// users. edte. utwente. nl/lanzing/cm home.htm.**
- Martin, D. (1991). Concept Mapping as an Aid to lesson planning: A longitudinal Study. **Journal of Elementary Science Education**, 6(2), 11-30.
- Novak, J. & Gowin, D. & Johnson, G. (1983). **The Use Of Concept Mapping And knowledge Mapping with Junior High school**. Science Education, 67(5), 625 –645
- Novak, J. and Gwin. D. (1989). **Learning How to Learn**. New York Cambridge University.

- Ormord, G. (1998). **Educational Psychology**, Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Obio. 2nd. Edition.
- Pankratius, W. (1990). Building an Organized Knowledge base: Concept Mapping and Achievement in Secondary School Physics. **Journal of Research in Science Teaching, 27 (4), 315- 333.**
- Strum, Janet M and Rankin- Erickson Joan.(2002).Effects of Hand- Drawn and Computer-Generated Concept Mapping on the Expository Writingof Middle School Students with Learning Disabilities, **LearningDisabilities Research & practice, 17(2), 124-139.**
- Wittrock.(2004).**www.personal.psu.edu/faculty/s/j/sjm256/portfolio/kbase/Theories&Models/Cog…**

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2007/8/5.