

أثر استخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم في مادة النحو على التحصيل الدراسي فيها  
 (دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدرسة الحياة الفرارة - غرداية)  
 The effect of using the concept maps strategy in the grammar course on its  
 academic achievement

An experimental study on a sample of fifth year primary school students at Al-Hayat Schoolgarara - Ghardaia

عمر حجاج<sup>1</sup>، عيسى فخار<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup>جامعة غرداية (الجزائر)، hadjadj.omar@univ-ghardaia.dz

<sup>2</sup>جامعة غرداية (الجزائر)، abouayoub47@gmail.com

تاريخ النشر: 2020-03-01

تاريخ القبول: 2019-12-11

تاريخ الاستلام: 2019-08-14

**ملخص:** تهدف الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات 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. وتتمثل عينة الدراسة من (43 تلميذا وتلميذة) من السنة الخامسة ابتدائي يدرسون في مدرسة الشيخ محمد على دبور - الحرّة - بالقرارة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مادة تعليمية وفق استراتيجيات خرائط المفاهيم، واختبار لقياس التحصيل القبلي، وآخر لقياس التحصيل البعدي، وقد تم حساب خصائصها السيكومترية للتأكد من صدقها وثباتها. وقد تمت الدراسة في الموسم 2018-2019 ودامت 6 أسابيع (18 حصة). وبعد تحليل النتائج إحصائيا باستعمال برنامج spss19.0 توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي باختلاف طريقة التدريس لصالح الاختبار البعدي. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 في مستوى التذكر بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 في مستوى الفهم بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 في مستوى التطبيق بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

**الكلمات المفتاحية:** استراتيجيات خرائط المفاهيم؛ التحصيل الدراسي؛ تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

**Abstract:** The study aims to determine the impact of using strategy maps concepts in teaching as on academic achievement, and has been used to search the second design of preliminary designs experimental method based on experimental group with tribal measurement walbadi. The sample of the study consisted of (43 pupils and pupil) of the fifth year of study at primary school of Sheikh Mohamed Ali Debbouze-dirt-free and achieve the objectives of the study and preparation of teaching material in accordance with strategy maps concepts, test for gauging, and another for dimensional gauging, and were calculated Psychometric characteristics to ensure its sincerity and consistency. The study took place in and lasted six weeks (18 servings). After analysing the results statistically using 9-2018the season 201 program spss19.0 the study found the following results:

1. a statistical differences at the level of 0.05 between the average scores pretest and students test post for different teaching method to fit test post.
2. There are differences statistically at 0.05 level of recollection among average pupils at pretest and post test for test post.
3. There are no statistical differences at 0.05 level of understanding between the average scores pretest and students test post.
4. There is no statistical differences at 0.05 level of application among average pupils at pretest and post test

**Keywords:** Concept maps strategy; academic achievement : fifth year primary students.

## 1- مقدمة

تتأثر قدرة المتعلم على تعلم المفاهيم الجديدة بشكل كبير على المفاهيم التي تعلمها مسبقاً والتي تكون ذات علاقة بالمفهوم الجديد، ويجب أن ترتبط المعرفة الجديدة بالسابقة حتى تكون ذات معنى، وهذا يتطلب أيضاً خلو المعرفة الجديدة والقديمة من المفاهيم الخاطئة التي إن وجدت فإنها ستشكل مانعاً لتكوين التعلم ذي المعنى. فالمتعلم بحاجة إلى أداة تتيح له الدعم والمساندة في حالة التعلم الجديد، وتعمل كإستراتيجية تعويضية عند حدوث أي قصور مفهومي أو الوقوع في أوجه من الفهم الخاطئ، وكل ذلك يمكن توفيره بواسطة الخريطة المفهومية التي تعد إستراتيجية ما وراء تعليمية تساعد المتعلم على تعلم كيف يتعلم بشكل صحيح وفاعل، وتمثل منظماً تمهيدياً للتعلم وأداة تخطيط بصرية محسوسة تساعد المتعلم من دمج المفاهيم الجديدة ضمن بنيته المعرفية. وإذا عرفنا أن 40٪ من المتعلمين يصنفون كمتعلمين بصريين، وأن الرغبة في تكوين الأنماط المنظمة تبدو شيئاً فطرياً في سلوك الإنسان، وأن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل عندما تقدم لهم المفاهيم بشكل مخطط بصري منظم، تعدو خرائط المفهوم تقنية تربوية تعليمية فعالة وضرورية.

وتعد القواعد النحوية للغة العربية الأساس الذي تبنى عليه اللغة بفنونها ومهاراتها المختلفة، فإذا أصابها خلل أو اعتراها نقص فسد التعبير السليم، وحدث قصور في نقل الأفكار إلى المتلقي مستمعاً كان أم قارئاً، ولا يخفى على أحد ما للقواعد النحوية للغة العربية من أهمية كبرى في سلامة التعبير اللغوي بكافة أشكاله فلا بد لمهارات الاتصال اللغوي من كتابة وقراءة وتحدث من قواعد نحوية تحكمها ليستقيم بها القلم واللسان وتتضح من خلال المعاني والأفكار لتصل إلى المتلقي دون لبس أو غموض، ولن يكون للغة معنى إن لم يتلقاها السامع القارئ بشكل سليم لا تعكر صفوها الأخطاء النحوية.

## 1.1- إشكالية الدراسة:

يحظى تدريس اللغة العربية باهتمام كبير ومستمر بسبب الإقبال الكبير على تعلمها، وقد استخدمت الكثير من الأساليب المؤدية لتيسير تعليم اللغة العربية وتعلمها، ولقد أصبح البحث عن طرق جديدة لتعليم اللغة من القضايا المهمة التي يُركز عليها في مجال تعليم اللغة العربية، ولكن ثمة شكوى تتمثل في 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 غالباً ما يعتمد المعلم في التدريس على الإلقاء الذي لا يستثير في المتعلم اهتماماً، ومن ثم يلجأ إلى الحفظ والترديد، وهذا ما لا يتناسب وطبيعة قواعد النحو العربي.

وعلى الرغم من مكانة علم النحو داخل منظومة اللغة إلا أنه صار مشكلة من المشكلات التعليمية التي تواجه الدارسين، حيث يلجأ إقبالاً عليه، بل أصبحوا ينظرون إليه على أنه مادة مفروضة عليهم، فيضيعون به ويبغضون حصته، ويملون كتابه ويستثقلون مسأله وقواعده.

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

إلا أن الكثير من المعلمين يركزون على التدريس بالطرق التقليدية التي تعتمد على الحفظ الآلي الاستظهار للمعلومات والحقائق والمفاهيم دون العناية بربطها بالبنية المعرفية للطلاب، وفي هذه الحالة يكون التعليم صمًا، ولا يحدث تغييرًا في البنية المعرفية للمتعلم، وهو ما يعرف بـ"لفظية التعلم" التي تؤدي إلى ضعف مستوى التعلم والمتعلمين.

ففي دراسة "المصوري" (1992) 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 استراتيجية 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 "استراتيجية 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 يؤدي إلى تدوير المفاهيم ورسوخها في ذهن الطالب لفترة زمنية طويلة، في حين أن العملية الثانية تعتمد على التكرار والحفظ، والمعرفة المتعلمة تبقى فترة زمنية قصيرة نسبياً (الفاروط، 1988، 4).

وإن المتعلمين بشكل عام يشكون من جفاف النحو الذي يدرسونه في مراحل التعليم العام كلها، ويلاحظ عليهم علاوة على ضجرهم كثرة الأخطاء النحوية التي يقعون فيها وعدم قدرتهم على الضبط السليم لأواخر الكلمات نطقًا وكتابةً. فالمعاصرون - مدرسون ودارسون - يريدون نحواً سهل التناول، واضح القواعد، رائع الشواهد والأمثلة، بديع العرض والشرح، معبراً عن روح العصر، ويدل ذلك على أن المشكلة ذات بعدين محتوى المادة النحوية، وطرائق التدريس في أغلبها تعتمد على الاستظهار والتلقين دون الفهم والإدراك.

فالطلبة يجدون صعوبة في استيعاب القواعد النحوية والاحتفاظ بالمفاهيم المدروسة مما يؤثر حاجة ملحة لإتباع طرائق وأساليب أكثر مرونة لا تهمل الخبرات السابقة للطلبة وتساهم في توظيف تلك الخبرات في تحصيلهم المعرفي.

وعلى الرغم من الاهتمام البالغ الذي يبديه 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 فإن 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.

ولقد تناولت العديد من الدراسات السابقة أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية في الأطوار الثلاثة، أما ما يتعلق بالدراسات التي تناولت أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل في مادة النحو في المرحلة الابتدائية في الجزائر فقد كانت في حدود علمنا غير متوفرة وفيما يأتي عرض للدراسات التي تم التوصل إليها.

(1) دراسة 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، وتمثلت عينة الدراسة في (92) طالبا وطالبة قسموا إلى مجموعتين: تجريبية درست مقرر النحو باستخدام خرائط المفاهيم وضابطة درست المقرر بالطريقة الاعتيادية، وقد 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.

(2) دراسة التوتنجي والزعبي (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، وتمثلت 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 طلابالمجموعة التجريبية(يوسف، 2019، 110).

(3) دراسة الدعدي(2009) والتي هدفت إلى 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.

(4) دراسة مقابلة والفلاحات (2010) والتي هدفت إلى استقصاء فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة قواعد اللغة العربية، وتمثلت عينة الدراسة في(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.

(5) دراسة الفيقي (2011) 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. وتمثلت 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.

6) دراسة "الشثري" (2012) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلم في مادة النحو لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها. وتمثلت عينة الدراسة في (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.

7) دراسة المدني (2002) والتي هدفت إلى معرفة فعالية استخدام خريطة المفاهيم في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. وتمثلت عينة الدراسة في (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 إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية عند المستويات الثلاثة (التذكر-الفهم-التطبيق) منفصلة ومجمعة.

وعليه فإن الدراسة الحالية تسعى إلى دراسة أثر استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس مادة النحو في تحصيل تلاميذ عينة البحث، وقد تحددت إشكالية البحث في التساؤل الآتي: هل لاستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم أثر في تحصيل تلاميذ عينة البحث لمادة النحو؟

## 2.1- تساؤلات الدراسة:

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

1- هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي باختلاف طريقة التدريس؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند مستوى التذكر؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند مستوى الفهم؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند مستوى التطبيق؟

## 3.1- فروض الدراسة:

1- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي باختلاف طريقة التدريس.

2- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند مستوى التذكر.

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

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

**4.1- أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى 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.

**5.1- أهمية الدراسة:**

تتجلى أهمية القواعد النحوية وتميزها عن بقية المواد، كما أن تدريسها بطرق متميزة يعزز من مكانتها في نفوس التلاميذ ويسهم في اكتسابهم للمفاهيم التي تتضمنها، ويعتبر الأول من نوعه الذي يتناول تدريس القواعد النحوية باستخدام خرائط المفاهيم في البيئة الجزائرية، ويأمل الباحث أن يسد ثغرة في الميدان التربوي وأن يستفاد منه في دراسات أخرى تخدم اللغة العربية من أجل 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.

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

**6.1- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:****1- إستراتيجية خرائط المفاهيم:**

" 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) دروس 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.

**2- التحصيل الدراسي:**

"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"

**2 - الطريقة والأدوات:**

**1.2- المنهج:** يعد المنهج التجريبي المنهج المناسب لهذه الدراسة، 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 اعتمدت الدراسة التصميم الثاني من التصميمات التمهيدية للمنهج التجريب كما سماها "فستانلي وكامبل" وتأخذ الشكل الآتي :

ت خ 1 × 2

ت: المجموعة التجريبية - خ 1: الاختبار القبلي(خ 2: الاختبار البعدي)(العساف، 1427هـ، 316).



أجرى الباحثان 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.

## 2.2- العينة:

### 1-تحديد المجتمع الأصلي:

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

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

الابتدائية	عدد الأفواج	عدد التلاميذ
المركزية	7	163
الشيخ أبي اليقظان	4	89
الشيخ محمد علي دبور	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-اختيار عينة ممثلة وحجمها:

اختار الباحثان عشوائيا ابتدائية "الشيخ محمد علي دبور" الممثلة للابتدائيات الأخرى. وقد تكونت عينة الدراسة منقسمين (قسم للذكور وآخر للإناث) من السنة الخامسة ابتدائي من مدرسة الشيخ محمد علي دبور - 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.

### 2-1- ضبط متغير البيئة المدرسية:

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

### 2-2- ضبط متغير إعادة السنة:

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

#### جدول(2) مواصفات أفراد العينة الأساسية

الابتدائية	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
الشيخ محمد علي دبور	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:

أ- صعوبة قواعد هذه السنة وهذا استنادا إلى رأي المعلمين.

ب-كون السنة الخامسة وسط بين سنوات المرحلة الابتدائية التي تدرس مادة قواعد النحو (3-4) و(6-7)

### 2.3- أدوات الدراسة:

استخدم في الدراسة الحالة مجموعة من الأدوات وهي كالآتي:

#### 1- اختبار التحصيل القبلي:

قام الباحثان بتصميم اختبار تحصيلي موضوعي يغطي القواعد التالية: "الفعل المعتل والفعل الصحيح - الفعل المبني والمعرب- أحوال بناء الفعل الماضي"المقررة في الفصل الأول من السنة الخامسة ابتدائي، والتي تسبق القواعد التي ستطبق عليها الدراسة الحالي.

وقد اعتمد الباحثان على الاختبار القبلي للاختبارات التالية:

- تقتصر الدراسة الحالية على قياس التحصيل الدراسي للمستويات الثلاث: التذكر والفهم والتطبيق. وعليه لا يمكن الاعتماد على الاختبارات المدرسية التي قد لا تكون موضوعية ولا تشمل على المستويات الثلاث المقصودة في الدراسة الحالية.

- الاختبار مكافئ لاختبار التحصيل البعدي.

- استخدمت أغلب الدراسات السابقة نفس اختبار التحصيل قبل وبعد التجربة. غير أن الباحثان استخدمتا 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.

#### \*خطوات بناء اختبار التحصيل القبلي:

تقتصر الدراسة الحالية 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) 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 دروس كل وحدة والحجم الساعي لكل درس:

جدول (3) محتوى المجال التعلّمي "الفترة الأولى"

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

يوضح الجدول رقم (03) الوحدات التعليمية وقواعد كل وحدة تعليمية والحجم الساعي لكل درس.

تحتوي الفترة الثانية على خمس وحدات تعليمية، حيث تضم هذه الوحدات 05 دروس نظرية، أي أن الوزن

النسبي (نسبة التركيز) لكل درس هو:



الوقت المستغرق لتدريس كل موضوع

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

الوقت المستغرق في تدريس كل المواضيع

(الدرج، 2004، 207)

تم اقتراح 04 أسئلة من كل موضوع، بحيث يقيس كل سؤال أحد المستويات المعرفية الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق)؛ أي أن عدد أسئلة الاختبار هو 20 سؤالاً موزعة على 03 تمارين. الأول 05 أسئلة تقيس التذكر، والثاني 05 أسئلة تقيس الفهم، والثالث 10 أسئلة تقيس التطبيق؛ حيث أخذت أسئلة الاختبار من كل وحدة تعليمية، فكان الوزن النسبي للأسئلة كما يلي:

جدول (4) الوزن النسبي لوحدات الفترة الأولى

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

**ملاحظة:** يحتوي التمرين الثالث على 07 أسئلة فقط كون الأسئلة: 13-14-15 مركبة

يبين الجدول الوحدات التعليمية من الفترة الأولى وعدد الأسئلة في كل مستوى من المستويات المعرفية، إضافة إلى الوزن النسبي للوحدات التعليمية حسب عدد أسئلة الاختبار.

#### ب) التعليمات وطريقة التصحيح:

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

#### ج) الخصائص السيكومترية لاختبار التحصيل القبلي:

##### 1) صدق الاختبار:

##### أ- صدق المحتوى:

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

- التمرين الأول: تغيير الأسئلة (3-4-5) من أسئلة مفتوحة إلى اختيار من متعدد.

- التمرين الثالث: فك السؤالين المركبين (11-15)

##### ب- حساب معامل السهولة والصعوبة:

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

عدد الإجابات الصحيحة

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

عدد الإجابات الصحيحة + الخاطئة عدد الإجابات

معامل الصعوبة = 1 - معامل السهولة (البي، 1978، 449)

وقد كانت نتائج حساب معاملات السهولة والصعوبة كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (5) 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	0.7	0.3
	9	0.7	0.3
	10	0.6	0.4
التمرين الثالث	11	0.7	0.3
	12	0.8	0.2
	13	0.7	0.3
	14	0.7	0.3
	15	0.6	0.4
	16	0.6	0.4
	17	0.6	0.4

- معامل السهولة  $\geq 0,9$  السؤال سهل جدا. - معامل السهولة  $\leq 0,1$  السؤال صعب جدا.  
 - معامل الصعوبة  $\geq 0,9$  السؤال صعب جدا. - معامل الصعوبة  $\leq 0,1$  السؤال سهل جدا.  
 -  $0,1 < \text{معامل السهولة} / \text{معامل الصعوبة} < 0,9$  السؤال مقبول (مراد وسليمان، 2002، 219).

## ج- صدق المقارنة الطرفية:

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

جدول (6) حساب صدق الاختبار

مستوى الدلالة	دح	(ت) الجدولة	(ت) المحسوبة	ن	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التقنية الإحصائية المقياس
دالة عند 0.01	6		12.682	8	1.236	16.44	الدرجات العليا
					2.078	6.22	الدرجات الدنيا

يبين الجدول رقم (06) قيمة (ت) المحسوبة للاختبار ككل، حيث قدرت قيمة (ت) المحسوبة (12.68) وهي دالة عند (0.01) مما يدل على صدق الاختبار.

## 2) ثبات الاختبار:

## أ- 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.

**د) الاختبار في صورته النهائية:**

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) 1 نقطة لكل سؤال.
- أما (13-14-15) 2 نقطة لكل سؤال.

**2- اختبار التحصيل البعدي:**

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

**\* 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 تشمل على ثلاث وحدات تعليمية، ويوضح الجدول رقم (07) وحدات الفترة وعدد دروس كل وحدة تعليمية.

**جدول (7) الوحدات التعليمية للمجال التعلّمي "الفترة الثانية"**

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

يبين الجدول رقم (07) الوحدات التعليمية للفترة الثانية وعدد دروس كل وحدة، حيث تتكون من ثلاث وحدات تعليمية، 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).

**ج) تحليل المحتوى:**

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

## جدول(8)محتوى المجال التعلّمي "الفترة الثانية"

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

يبين الجدول رقم(08) أن محتوى مقرر الفترة الثانية يحتوي على ثلاث وحدات تعليمية، وتضم الوحدات التعليمية 05 دروس نظرية، أي أن الوزن النسبي لكل درس هو:

الوقت المستغرق لتدريس كل موضوع

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

الوقت المستغرق في تدريس كل المواضيع

(الدرج، 2004، 207)

تم اقتراح 04 أسئلة من كل موضوع، بحيث يقيس كل سؤال أحد المستويات المعرفية الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق)؛ أي أن عدد أسئلة الاختبار هو 20 سؤالاً موزعة على 03 تمارين. الأول 05 أسئلة تقيس التذكر، والثاني 05 أسئلة تقيس الفهم، والثالث 10 أسئلة تقيس التطبيق؛ حيث أخذت أسئلة الاختبار من كل وحدة تعليمية، فكان الوزن النسبي للأسئلة كما يلي:

## جدول(9) الوزن النسبي لوحدات "الفترة الثانية"

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

يشير الجدول رقم (09) إلى الوزن النسبي لأسئلة الاختبار البعدي حسب الوحدات التعليمية للفترة الثانية

(د) 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.

(هـ) الخصائص السيكمترية لاختبار التحصيل البعدي:

## 1) صدق الاختبار

أ- صدق المحتوى: تم الاعتماد على رأي المحكمين في بناء الاختبار، حيث لم يتم اقتراح أي تعديل منهم.

## ب- حساب معامل السهولة والصعوبة:

## جدول (10) معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة اختبار التحصيل البعدي

التمرين	السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة
التمرين الأول	1	0.7	0.3
	2	0.7	0.3
	3	0.5	0.5
	4	0.7	0.3
	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	0.7	0.3
	19	0.7	0.3
	20	0.7	0.3

من خلال هذه المعايير يتضح أن أسئلة الاختبار كلها مقبولة

## ج- صدق المقارنة الطرفية:

## جدول (11) حساب صدق الاختبار

مستوى الدلالة	د.ح	(ت) المجدولة	(ت) المحسوبة	ن	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التقنية الإحصائية المقياس
دالة عند 0.01	6		12.682	8	0.93	18.66	الدرجات العليا
					1.08	6.83	الدرجات الدنيا

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

## 2) ثبات 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 سيرمان براون (0.89) وهو معامل ثبات مرتفع.

**(و) الاختبار في صورته النهائية:**

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 نقطة).

**3- الخرائط المفاهيمية (المتغير التجريبي):**

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

- الاطلاع على الأدب التربوي الذي تناول إستراتيجية خرائط المفاهيم في التدريس.
  - تحديد المجال التعلّمي 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 في تدريس تلاميذ العينة.

**4.2- الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

1- 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.

2- معامل الارتباط بيرسون: حساب الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار مع المستوى المعرفي

في الاختبار القبلي والبعدي.

## 3- النتائج ومناقشتها:

## 1.3- عرض وتحليل وتفسير الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق دالة إحصائية 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 التالي يوضح ذلك.

الجدول (12) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
تجريبية قبلي	3	11.523	4.236	-2.143	0.038	دالة إحصائية عند 0.05
تجريبية بعدي	3	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 (12) 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.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات السابقة مع نتائج العديد من الدراسات التي تناولت أثر استخدام خرائط المفاهيم في متغير التحصيل البعدي ككل كدراسة (إبراهيم، 2006)، ودراسة (التوتنجي والزعبي، 2007)، ودراسة (الدعدي، 2009)، ودراسة (مقابلة والفلاحات، 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 (حبيب، 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 (الزعبي، 2007، 411-412).
- 2- تنظيم مفاهيم الدرس في صورة كاملة على شكل خريطة مفاهيم يجعل مفاهيم الدرس ذات معنى ويبسر 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 سريعاً، في حين أن القليل فقط من الذين يستخدمون الطريقة الجزئية يكون تعلمهم سريعاً.

ويشير إلى ذلك "الخالدة" إن استخدام خرائط المفاهيم في تحديد المفاهيم البنائية لأية مادة دراسية وتعليمها تحدث اندماجاً لهذه المفاهيم مع البنية المفاهيمية للمتعلم ما يسهل 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 التلاميذ أكثر استمتاعاً بالدرس وأكثر انتباهاً، 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 ولديهم شعوراً بالمسؤولية ووضعهم في موقف تحدّ عليهم إثبات قدراتهم، حيث أظهرت حماساً واندفاعاً نحو التعلم بهذا الأسلوب، فالتفاعل الإيجابي الذي ساد المواقف التعليمية التعليمية قد ساهم في رفع الحواجز والعوائق عن قدرات التلاميذ فبدل أن يكونوا متلقين كانوا في هذه الإستراتيجية مشاركين فاعلين.

### 2.3- عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق دالة إحصائية 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 التالي يوضح ذلك.

#### الجدول (13) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين

##### متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
تجريبية قبلي	3	2.465	1.420			
تجريبية بعدي	3	3.302	1.389	-3.634	0.001	إحصائية عند 0.01

\*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 (13) يتبين أن هناك فروقاً 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 الأول.

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 طويلة المدى.

فقد ذكر "الزغلول والزرغول" (2003) أنما 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 والزرغول، 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 المفاهيمية في التدريس يحدث تعلمًا 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.

### 3.3- عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية 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 الآتي يوضح ذلك.

**الجدول (14) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي**

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
تجريبية قبلي	3	2.547	1.164	1	0.236	ير دالة إحصائيا
تجريبية بعدي	3	2.779	1.440	-201		

\*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 (14) 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 الأول.

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.

#### 4.3- عرض وتحليل وتفسير الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق دالة إحصائية 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 الآتي يوضح ذلك.

الجدول (15) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
تجريبية قبلي	3	6.500	2.320	1.287	0.205	غير دالة إحصائياً
تجريبية بعدي	3	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 (15) 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 الأول.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الشايب، 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 أيضاً 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 (الزهراني والكبش، 2018، 330)، كما لا تتفق مع دراسة (المدني، 2002) التي أظهرت وجود فرق دال إحصائياً 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، فمثلاً 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 الدراسة الحالية إلى 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 (16) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين

#### متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مستوى التذكر	3	2.465	1.420	-3.634	0.001	دالة إحصائية عند 0.01
	3	3.302	1.389			تجريبية قبلي
مستوى الفهم	3	2.547	1.164	-0.945	0.350	غير دالة إحصائية
	3	2.733	1.437			تجريبية قبلي
مستوى التطبيق	3	6.500	2.320	1.287	0.205	غير دالة إحصائية
	3	6.209	2.279			تجريبية قبلي
الدرجة الكلية	3	11.512	4.232	-2.039	0.048	دالة إحصائية عند 0.05
	3	12.302	4.516			تجريبية قبلي

\*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.

#### 4-الخلاصة:

تعد إستراتيجية الخرائط المفاهيمية من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتي تسعى إلى جعل المتعلم

محور العملية التربوية وأكثر فاعلية في القسم، 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 أثر هذه الإستراتيجية في التحصيل الدراسي في مادة

النحو (في الاختبار ككل وعند مستوى التذكر).

#### - مقترحات الدراسة:

1- دراسة أثر الإستراتيجية في تحسين القواعد النحوية مع متغيرات أخرى مثل أسلوب التعلم عند التلاميذ.

2- دراسة أثر الإستراتيجية ومعرفة أثرها في تحسين القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية.

3- إجراء المزيد من البحوث في مهارات اللغة العربية مثل العروض والنقد باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم.

4- إجراء دراسة للمقارنة بين إستراتيجية خرائط المفاهيم للشكل vee واستراتيجيات التدريس الأخرى في كافة

فروع اللغة العربية.

## - الإحالات والمراجع:

- إبراهيم، رحاب(2006).فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس النحو على التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قناة السويس: مصر.
- البيهي السيد،فؤاد(1978).علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري.مصر: دار الفكر العربي.
- حبيب، كنعان(2000). أثر المصورات والخرائط التاريخية في تحصيل طلبة قسم التربية الفنية في مادة تاريخ الفن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بغداد. العراق.
- الحبيشي،سلطان بن مقبل (2005).عوامل ضعف الطلاب وطالبات المرحلة الثانوية في تحصيل المفاهيم الفزيائية حسب رأي معلمي ومعلمات الفيزياء بمنطقة تبوك التعليمية. رسالةماجستير غير منشورة.جامعة الملك سعود: السعودية.
- الحوالدة، 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. 17.(2).187- 244.
- الدريج، محمد (2004).التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات.الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- الدعدي، سها(2009). فاعلية استخدام خرائط المفاهيم، وخرائط المفاهيم المعززة بالعروض التقديمية في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع ابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى بمكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.
- الزعبي، طلال عبد الله(2007). أثر استخدام نمط سوخمان الاستقصائي في تحصيل المفاهيم العلمية وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة وزيادة نسبة الممارسات الاستقصائية لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال. مجلة دراسات العلوم التربوية. 34(2). 411-428.
- الزغلول، رافع النصير والزغلول، عماد عبد الرحيم(2003).علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزهراني، عبد الله بن موسى بن علي والكبش، ابراهيم بن عبد الله(2018). أثر توقيت عرض خرائط المفاهيم الكترونيا في التحصيل الدراسي الفوري والمرجأ لمفاهيم العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحوها. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية. العدد11. 324-396.
- الشايب، خولة(2013). فعالية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس مادة العلوم الفيزيائية و التكنولوجيا على التحصيل الدراسي فيها : دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط بمدينة ورقلة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أحمد بن بلة بوهران: الجزائر.
- الشثري، نجلاء (1433هـ).فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس النحو للطالبات غير الناطقات بالعربية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود: السعودية.
- شريف، غصون خالد(2011). أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل وتعديل قصور الانتباه لدى تلاميذ التربية الخاصة. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. 11(2). 63-98.
- الشماعي، خوخة، (2007).أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس البلاغة على تحصيل طالبات الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان.

الشوبكي، فداء محمد (2010). أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالفيزياء لدى طالبات الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.

العساف، صالح محمد (1427). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط4. الرياض: مكتبة العبيكان للنشر.

الكاروط، 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. جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

المدني، معن (2002). أثر استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لتلاميذ الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

مراد، أحمد صلاح وسليمان، أمين علي محمد (2002). الاختبار والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها. الكويت: دار الكتاب الحديث.

مقابلة، نصر محمد خليفة والفلاحات، غصايب محمد مطلق (2010). أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية في الأردن. مجلة جامعة دمشق. 26(4). 559-590.

يوسف، عفاف (2019). أثر إستراتيجية خرائط المفاهيم في تحسين مهارات القواعد النحوية لدى طلاب الصف السابع الأساسي في منطقة أربد. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). 33(1). 103-124.

#### كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

حجاج، عمر وفخار، عيسى (2019). أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في مادة النحو على التحصيل الدراسي فيها (دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدرسة الحياة القرارة-غرداية). مجلة العلوم النفسية والتربوية. 5(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 33-54.