فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تنمية اتجاه طلبة كليات التربية نحو مادة النحو مفهوم الفاعل أنموذجا

أ.د. سعيد جاسم الأسدي
احمد عبد المحسن كاظم الموسوي
كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة البصرة

ملخص البحث:

على الرغم من أهمية النحو فإن الشكوى من اللغة العربية بسببه تملأ الآذان، والمتعلمون يضيقون بالنحو على اتساع الوطن العربي ، وكثرة الأغلاط النحوية جعلتْ درسَ اللغةِ العربيةِ ولاسيما القواعد درساً جافا يمله المتعلمون ويضجرون منه ، وينفرون من درسه فترتفع الشكوى والصيحات من ثقل قواعده ومسائله ، مما ولد اتجاها سلبيا نحوه وقد عزا كثير من المربين هذا الضعف الى طرائق التدريس التقليدية المتبعة في تدريسه التي غالبا ما تكون قائمة على الحفظ والتلقين

وقد استخدم الباحث خرائط المفاهيم علها تسهم في العلاج او الحد من الاتجاهات السلبية نحو المادة التي يعاني منها الطلبة ، لذا يرمي البحث الحالي إلى تعرف فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية الاتجاه لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية نحو مادة النحو.

وَلتحقيق ذلك اختار الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبطٍ جزْئي لمجموعتين تجريبية وضابطة ، ومقياس للاتجاه ،كافأ الباحث بين طلبة مجموعتي البحث إحصائيا في متغيرات العمر الزمني ، ودرجات مادة اللغة النحو للسنة السابقة، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية .

وقد حدد الباحث المادة العلمية واختار منها مفهوم الفاعل أنموذجا للتدريس ، وصاغ الأهداف السلوكية لهذا الموضوع ، واعد خططا تدريسية له .

ولأجل قياس اتجاه طلبة مجموعتي البحث نحو مادة النحو فقد اختار الباحث مقياسا للاتجاه تألف من (٣٣) فقرة موزعة على أربعة مجالات ، وقد اتسم بالصدق والثبات .

وبعد معالجة البيانات إحصائيا تمخضت هذه الدراسة في حدودها عن النتائج الآتية :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو مادة النحو لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بجملة من التوصيات فضلا عن عدد من المقترحات امتدادا للبحث واستكمالا له.

مشكلة البحث:

اللغة العربية هي القضية التي نحن بصدد التعرض لها وهي التي تكثر الشكاوى منها وتنادي الأصوات مجتمعة بان ثمة مشكلة لا تزال قائمة لدى متعلميها وهذه المشكلة بحاجة الى تشخيص ومعالجة فنحن اذن أمام إجماع على وجود مشكلة في تعلم اللغة العربية وتعليمها وهذا الإجماع هو ملتقى الإرادات وموحد الأصوات عند الجميع بل ان الأصوات التي كانت تتذمر من قلة التحصيل في اللغة العربية قديمة جدا وقد أفاض في طرحها والحديث عنها بعض متقدمي اهل اللغة ، ومع اختلافهم في الرؤى والحلول الا أنهم يتفقون معا في المشكلة وإبعادها وتحديد المشكلة يعد خطوة متقدمة ومهمة في العلاج، فالعالم العربي يعاني اليوم من مشكلة لغوية تمتد آثارها إلى مناحي حياتنا الثقافية عامة. فعلى الرغم من جهود مؤسساتنا التعليمية في مرحلة ما قبل الجامعة والمرحلة الجامعية نفْسها ما زالت الحصيلة اللغوية لدى أبناء العربية قليلة لا تكسبهم المهارة اللازمة للتعبير السليم والكتابة الصحيحة. وأسباب هذه المشكلة كثيرة متعددة، ولكنَّ جانباً منها يعود إلى طبيعة الدرس النحوي وطبيعة الدرس الصرفي،ومع الدراسات التي أجريت لتيسير تدريس اللغة العربية فإن الشكوى من ضعف الطلبة في فروعها المختلفة ما تزال مستمرة ولكي نتجنب مظاهر الضعف علينا تدارس عوامل النقص والضعف وتدبر وجوه المشكلة وتوخي اقرب الطرق للحل والعلاج .

تقول بنت الشاطئ : (الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي ان الطالب كلما سار خطوة في تعلم اللغة ازداد جهلاً بها، ونفوراً منها، وصدوداً عنها، وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيتخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه.(عبد الرحمن ١٩٧١: ١٩٦)

ويظن الباحث إن أزمة اللغة تأتي من أزمة تعليم فروعها ولاسيما تعليم قواعد اللغة (النحوية والصرفية) ، لأن جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها وانما في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة ، وإجراءات تلقينية ، وقوالب صماء نتجرعها تجرعا عقيما بدلا من تعلمها لسان أمة ولغة حياة ، وان النحو العربي من حيث محتواه وطرائق تدريسه ليس علما لتربية الملكة اللسانية العربية ، وإنما هو علم تعليم وتعلم صناعة القواعد النحوية النحوية ، وقد أدى هذا مع مرور الزمن إلى النفور من دراسته والى ضعف الناشئة في اللغة بصفة عامة.(مدكور ٢٠٠٢: ٢٨٣)

ومما لا ريب فيه أن دارسي اللغة العربية يعانون مشقة وجهدا من درس النحو من دون غيره من الفروع ، وهذه المعاناة كانت في الماضي وما زالت قائمة وستستمر إذا لم تجد حلا لهذا الدرس وسبيلا يذلل

صعابه،(محمد ١٩٨٥ : ١٦٣) فهذا الجواري يقول : (ما زال النحو العربي عند أهله عسيرا غير يسير ومثار شكوى المعلمين والمتعلمين على سواء ، وقد صار مشكلة من مشكلات التعليم ، فدراسته بالنسبة إلى الطلبة اشبه بالصخر الصلد لا طعم فيه ولا غذاء ولا فائدة ترجى منه ، يدرسه المختصون حفظا واستظهارا بعيدا عن واقع الحياة العملية) .(الجواري ١٩٨٤: ٩ . ١٠)

والشكوى من اللغة العربية بسبب نحوها تملأ الآذان والضيق بالنحو ملء المشاعر والصيحات تنطلق في الوطن العربي على اتساعه تشكو كثرة الأغلاط النحوية التي يرتكبها المتعلمون في أحاديثهم وقراءاتهم وكتاباتهم ، ولا تقتصر الشكوى على ضعف المتعلمين فحسب بل جاوزتهم الى خريجي المدارس الثانوية والجامعات الذين يعملون في مجالات الحياة المختلفة.(عبادة ،١٩٨٧ : ٧)

وهذه المشكلة لم تكن وليدة عصرنا إنما لها جذورها العميقة من عصر خلف الأحمر ت /١٨٠هـ،والجاحظ ت / ٢٥٥هـ،والقرطبي ت / ٥٩٢هـ، وغيرهم ممن كتب عن هذه المشكلة،(غلوم، ١٩٨٢ :١٢)

إذ لازال الطلبة في جميع المراحل الدراسية يعانون من مشكلة ضعف في اللغة العربية جملة ، ولا يزال معظم الشكوى ينصب على ضعفهم في النحو والصرف وإعراضهم عنهما (الموسى،٢٠٠٣، :١٨٧) ، إن الإحساس بصعوبة اللغة لم يلبث أنْ تحدد بإحساس يكمن في قواعد نحوها ، ولهذا فان الشكوى ترتفع من ضعف الطلبة بالنحو في مراحل التعليم جميعا ـ لاسيما التعليم الجامعي ـ وعدم قدرتهم على فهمه والإفادة منه .

ويبغض بعض الطلبة مادة القواعد النحوية لأنها جافة بطبيعتها وخالية من التشويق وتتطلب عملا عقليا شاقا، لذا فقد كان هذا أول الأسباب في عزوف الطلبة عن مادة النحو وبرمهم منها ، إنهم لا يستطيعون تذوقها بأفكارهم وان أذهانهم تقتحمها فلا تقبلها أو تمازجها ، وانما يحفظون منها ما يحفظون حتى يقطعوا بها مرحلة من مراحل الدراسة ويقضوا بها حاجة من حاجاتها. (الجواري، ١٩٨٤ : ٦)

ويخلص الباحث من ذلك الى أنّ مادة النحو جافة ومملة وان الطلبة يضجرون وينفرون منها وتتشكل لديهم اتجاهات سلبية ضد المادة في مراحل التعليم المختلفة مما يسبب ضعفا ملحوظا في تعلم القواعد النحوية النحوية واستعمالها لدى الطلبة في المجال اللغوي ، ويتمثل هذا الضعف في كثرة الأغلاط التي تشيع في كلامهم وكتاباتهم ، وقد أوقعت هذه الظاهرة الباحثين بالحيرة مما حدا بالكثير منهم للبحث عن أسبابها ، وقد لمس الباحث بنفسه هذا الضعف من خلال عمله الميداني في التدريس ، وقد لاحظ ان الطلبة يحفظون القواعد النحوية النحوية من غير تطبيق او فائدة تذكر ، ولا يتمكنون من التعبير الصحيح الخالي من الأغلاط النحوية او التطبيق على قاعدة نحوية ولا يشعرون بالميل والرغبة في تعلم النحو مما اضعف دافعية الطلبة نحو تحصيلها وولد نفورا وتوجها نحو حفظ قواعد النحو آليا بعيدا عن

إدراك أهميتها في الحياة الواقعية والعملية لهم، وهذا تسبب أكيدا في ضعف تحصيل الطلبة واكتسابهم للقواعد النحوية.

، ويعتقد الباحث إن أسباب ضعف الطلبة باللغة العربية ولاسيما بالنحو وضجرهم منه تعود إلى عوامل عديدة من أهمها طرائق التدريس ، ولذلك فكر الباحث لإجراء الدراسة الحالية واستخدم فيها خرائط المفاهيم لتدريس المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طلبة كليات التربية لعلها تسهم في علاج بعض جوانب المشكلة أو التخفيف من حدتها.

أهمية البحث :

تعد التربية ضرورة فردية من جهة ، وضرورة اجتماعية من جهة اخرى ، فلا يستطيع الفرد الاستغناء عنها ولا المجتمع ، وكلما ارتقى الإنسان وتحضر ازدادت حاجته الى التربية وأصبحت شيئا ضروريا لا كماليا ، ذلك لأن رقي الشعوب وتقدمها يعتمدان على نوعية الأفراد لا عددهم،(الرشدان وجعنيني ١٩٩٤ : ٣٧، ٤٥) فهي إعداد المرء ليحيا حياة كاملة ، ويعيش سعيدا محبا لوطنه،قويا في جسمه ، كاملا في خُلُقه ، منظما في تفكيره ، رقيقا في شعوره ، ماهرا في عمله ، متعاونا مع غيره ، يحسن التعبير بقلمه ولسانه ، ويجيد العمل بيديه ، وعندما نصل الى تحقيق هذه الأهداف بالتربية والتعليم . وهذا ما نأمله . نكون قد وصلنا الى التربية الوطنية ،والجسمية ، والخُلُقية ، والعقلية والوجدانية ، والعملية ، والاجتماعية ، واللغوية ، والجمالية ، والى المثل الأعلى من الإنسان الصالح.(الابراشي د.ت : ٧)

ولكي تحقق التربية أهدافها عن طريق المدرس فإنها تحتاج إلى المعلم الناجح الذي يبحث عن افضل الطرائق التدريسية لاستعمالها بهدف مساعدة المتعلم على تحقيق أهداف التعلم بكفاية وفاعلية عن طريق الحوار والمناقشة الجادة بأسلوب تربوي ، إذ ان مثل هذا النوع من المواقف يعد مجالا خصبا لتربية المتعلم وليس مجرد تلقينه المعارف ، فهو يتعلم كيف يتحدث وكيف يستمع للآخرين، وكيف يميز بين الحقائق والمفاهيم ، وكيف يكون منظما في عرض أفكاره ، مما يساعد على توظيفها وتطبيقها بسهولة.(الرشدان وجعنيني ١٩٩٤ : ٢٩٢)

ولا يستطيع المعلم تحقيق أهداف التربية من دون اللغة ، فهي تعد أداة التعلم والتعليم ، ولولاها لما أمكن للعملية التعليمية ان تتم ولانقطعت الصلة بين المعلم والمتعلم ، فهي أداة المتعلم للتعبير عما في صدره من أحاسيس وأفكار ،ووسيلته لإقناع الآخرين بلغة سهلة والتأثير فيهم وعدته في مواجهة الكثير من المواقف التي تتطلب الاستماع، او الكلام، او القراءة، او الكتابة.

و تعد مناهج اللغة العربية من أهم المناهج الدراسية التي تُقدم للطلبة ، حيث تستمد هذه الأهمية من اللغة العربية نفسها ، فاللغة العربية أداة المتعّلم في التفكير والتواصل مع المجتمع ، وبها يؤدي المتعّلم نشاطه

التعليمي ككل، والمجتمع الذي ينشد لنفسه التقدّم والرقي ، ويبحث لنفسه عن مكان مميّز في هرم الحضارة ؛ لابد وأن يحسنَ العناية بلغته ، ويعملَ جاهداً ، بما أوتي من بصيرة ، على تذليل الصعوبات والعقبات التي تعترض مسيرة تعليمها ، ويبحثَ عن كل ما من شأنه تطوير تعليمها وتعلّمها بحيث يساير الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم اللغات وتعلّمها ؛ ليكون تعليمُها تنميةً لفكر الإنسان ، وصوغاً لوجوده الداخلي.

فان النحو العربي يتبوّأ مكانة متميزة بين فروع اللغة العربية ، فهو أكثرها اعتمادا على العقل واعزها تحصيلا لدى الطلبة ، وبالإلمام بقواعده يُكَوّنُ حس لغوي يمكنهم من استيعاب لغتهم،(الدغمة ١٩٨٠ : ١٤) وهو وسيلة الى غاية ، اذ يكون وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة ، (احمد ١٩٨٣ : ١٦٥) فأهمية النحو تنبع من أهمية اللغة العربية ، فكلما زادت الحاجة الى القراءة والكتابة والتعبير ، اتضحت لنا أهمية النحو لأن الطالب او المتعلم لا يستطيع ان يقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء الا بمعرفة قواعد النحو الأساسية للغة العربية ، وهو حتما لن يكتب كتابة صحيحة ، ولن يعبر عن ذاته ومما يتطلب منه ، ولن يتمكن من الإجابة عن أي سؤال يوجه اليه بعبارة سليمة الا اذا كان ملما بقواعد النحو الأساسية اللازمة للغة، ومدركا أهميتها ووجوب مراعاتها في لغة القراءة والكتابة والتعبير . (غلوم ١٩٨٢ : ١٩)

وإذا كان للنحو هذه الأهمية كلها ، إذ افاض العلماء في ذكر مكانته عند الخلق والى قيام الساعة ان شاء الله ، فَلِمَ يضيق المتعلمون بالنحو ؟ ولِمَ ينفرون من درسه ويعدونه درجة عبور من مرحلة الى أخرى من دون فائدة منه ؟ ولِمَ ترتفع الشكوى والصيحات من ثقل قواعده ومسائله إذ يبغضون درسه ويسأمون كتابه ؟عند الإجابة عن هذه الأسئلة قد يتجه تفكيرنا الى إلقاء التبعة على طبيعة هذه المادة أو يعزى السبب إلى قصور في الكتب المدرسية ، او في طرائق التدريس والأساليب ، وقد تكون هذه النواحي جميعها مسؤولة عن هذه الأزمة، وربما كانت بجانبها نواحٍ أخرى بعيدة عن الميدان الدراسي ولكن لها بعض المشاركة . (إبراهيم ١٩٧٣: هـ)

وإذا تطرقنا قليلا الى تدريس النحو نرى ان تدريسه في مدارسنا ومعاهدنا وجامعاتنا لم يحقق . بحسب رأي الباحث . الأهداف المرسومة له ، لذا وجب الاهتمام بالنحو لتحقيق الأهداف منها ، وعلينا تقريبه الى عقول المتعلمين وفي متناول تفكيرهم ولا يكون ذلك إلا بوجود دافع لدى المتعلم يحمله على تعلم النحو وفهمه والمعلم يؤدي دورا كبيرا لخلق هذا الدافع ، (الشوملي ٢٠٠٠ : ٢١٥) لأن المعلم الناجح هو في حقيقته طريقة ناجحة توصل الدرس الى الطلبة بأيسر السبل ، فمهما كان المعلم غزير المادة ولكنه لا يمتلك الطريقة الجيدة فان النجاح لن يكون حليفه في عمله ، وغزارة مادته تصبح عديمة الجدوى. (احمد ١٩٨٦ : ٦)

فطريقة التدريس في التربية الحديثة مرتبطة بالأهداف وبالمتعلمين أنفسهم وبوسائل التعليم وأساليب التقويم والمادة العلمية والمراجع والمصادر .الكخن،١٩٩٢: ١٦)، الا ان طرائق تدريس النحو غالبا ما تكون جامدة غير مرنة (الدليمي، ١٩٩٩ : ١٤) وتعتمد على الحفظ والتلقين والاستجواب الرتيب والآلية في التعلم ، (آل ياسين ١٩٨٤ : ١٤) وقد أشار الى ذلك بعض المربين منهم الابراشي يقول : (لسنا في حاجة الى ان نبرهن ان كثيرا من طلبة المدارس الإعدادية لا يجدون لذة في دراسة القواعد النحوية فهي عندهم مادة ثقيلة إلى الأسماع ... منفرة لنفوسهم ، فهم عنها يصدفون ، وفيها لا يرغبون ، فقد أسأنا تدريس القواعد النحوية حتى نفر منها الطلبة ، وكرهوا دراستها ، وابغضوا درس اللغة العربية كله ، وليس الغلط غلط القواعد النحوية ، لكنه غلط الطريقة التي اتبعت في تدريسها) .(الابراشي ١٩٥٨ : ٢٤٤ . ٢٥٦)

لقد ظهرت اتجاهات جديدة للتربية تنادي بأهمية قيام المؤسسة التعليمية بتأكيد إدراك أساسيات العلم وفهمها ، أي المفاهيم والمبادئ ، ففهم أساسيات العلم وهيكله العام يعتمد أساسا على المفاهيم التي هي كلمة او شبه جملة تحدد وتصف مجموعة من الأشياء او الأفكار، (لبيب١٩٨٢: ٥) فالقيمة الحقيقية للعلم تكمن في قدرته على تفسير الظواهر والأحداث وهذا يمكن تحقيقه من خلال تجريد الحقائق المتشابهة وارتباطها في صورة مفاهيم علمية، (دمياطي١٩٩٨: ١٥٩) إذ إننا نتعلم عن طريق حواسنا وبداية المعرفة لذلك هي إدراك الظاهرة في الطبيعة وهكذا يتكون المدرك الحسي ، ومن المدركات الحسية تتكون المفاهيم ، فالمفهوم صورة عقلية للمدرك الحسي وفي ذلك يقول كرونباخ (Cronbach) : (ان عمق الفهم ومدى تطبيق المفهوم والمجال الذي يطبق فيه يمكن ان ينمو لسنوات بعد تعلم هذا المفهوم ، وبنمو الفرد يعيد بناء مفاهيمه السابقة الى مستويات أعلى من التجريد وبذلك تزيد حكمته) . (تمام، ١٩٩٦ : ٥٦٥)

لذا يعتقد الباحث إن استعمال المفاهيم في بناء استراتيجيات تعليمية حديثة تكون حلا لمشكلة استظهار الطلبة القواعد النحوية النحوية والصرفية وحفظها من دون استيعاب وتمييز وقدرة على التطبيق لضعف استبقائهم لها .

ولما كان النحو قائما على أساس المفاهيم ، فهذا مفهوم الفعل ، وذاك مفهوم الفاعل ، وآخر مفهوم المفعول به ...وغيرها من المفاهيم ، فقد تبوّأت المفاهيم مكانة خاصة في تعليم النحو بوصفه نوعا من المعلومات التي تتطلب من الطالب إدراك العلاقات بينها وفهم مصطلحاتها ،والتمييز بين مفاهيمها ،(شحاتة ١٩٩٣ : ٢٣١) لذا دعا رجال التربية والمختصون باللغة العربية وطرائق تدريسها الى استعمالها في تعليم النحو ، لأن تعليم المفاهيم عبارة عن عملية نمو يمر بها الطالب وينتقل فيها من الفهم الغامض غير المحدد إلى الفهم الواضح الدقيق لما يصدق عليه المفهوم ، وفي أثناء هذا النمو يعرض الحقائق المميزة لمدلولاته . (خاطر ١٩٨٩ : ٢٣٥)

ويعتقد الباحث إن أهمية المفاهيم تبرز في تعليم النحو ، وذلك لأن القواعد النحوية النحوية هي حقائق محكمة الاتصال ببعضها وابنية متصلة تؤلف بنيانا متكاملا أساس هذا البناء هو المفاهيم النحوية ، لذا كان استنتاج القواعد النحوية النحوية وتعميمها والمهارات اللغوية المتعلمة منها تعتمد على المفاهيم النحوية في تكوينها واستيعابها.

ومما تقدم ذكره في أهمية تعلم المفاهيم نشط عدد من الباحثين والمختصين بطرائق التدريس بإيجاد عدد من أساليب واستراتيجيات ونماذج تعلم منبعثة من نظريات كل من (بياجيه ، واوزوبل ، وبرونر ، وجانيه) بوصفها تطبيقات تربوية لنظريات وآراء هؤلاء المنظرين مما يساعد الطلبة على تسهيل عملية تعلمهم، وقد ظهر نتيجة لذلك نماذج وطرائق تدريس خاصة وأساليب تدريسية ناجحة في تدريس موضوعات في مجالات علمية متعددة لتنظيم تعلم المفاهيم وتكوينها، مثل أنموذج برونر الاستكشافي، وأنموذج جانيه الاستقرائي ، وأنموذج هيلدا تابا الاستقرائي، وأنموذج ميرل وتنيسون القياسي ، وأنموذج كلوزماير القياسي ... وغيرهم من الباحثين الذين اهتموا بالمفاهيم وطرائق تدريسها.(بلقيس ومرعي، ١٩٨٢ : ٣٣٨)

ونظرا لما اجري من دراسات تناولت تلك النماذج في ميدان العلوم الإنسانية عامة واللغة العربية خاصة، لذا ارتاى الباحث ان يتناول نماذج أخرى لها أهميتها أيضا في تدريس المفاهيم العلمية المختلفة بمراحل التعليم جميعها، ومنها (خرائط المفاهيم) ولربما لم يقع . بحسب علم الباحث . بيد الباحث أي من الدراسات التي أجريت في العراق تتناول هذا الأنموذج او الطريقة في تدريس اللغة العربية عامة والنحو خاصة ، مما يجعل ميدان الدراسة في هذا لمجال ميدانا بكرا يحتاج إلى مزيد من الدراسات لا سيما ان هذه الدراسة بحثت في إمكانية تطوير الاتجاه وتنميته نحو مادة النحو .

ان خرائط المفاهيم يمكن ان تزودنا بنوع من خريطة الطريق البصرية التي توضح بعض الممرات التي يمكن ان تسير فيها من اجل ربط معاني المفاهيم في القضايا ، وبعد تحقيق المهمة التعليمية تزودنا خرائط المفاهيم بمخطط مختصر لما تم تعلمه ، ونظرا لأن التعلم ذا المعنى يسير بسهولة اكثر اذا استطعنا ادراج المفاهيم الجديدة او معاني المفهوم تحت مفاهيم واسعة وشاملة ، فان خرائط المفاهيم ينبغي ان تكون هرمية الشكل أي ان توضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الخريطة (المستوى الأول) ثم تتدرج تحتها المفاهيم الأكثر خصوصية والأقل شمولية حتى الوصول الى الأمثلة التي تقع عند قاعدة الخريطة .(نوفاك وجوين، ١٩٩٥ : ١٩)

وخرائط المفاهيم عبارة عن اداة لتمثيل المعاني وتهدف الى تمثيل العلاقات ذات المعنى بين المفاهيم على هيئة جمل مقترحة وابسطها يتكون من مفهومين يرتبطان بكلمة او كلمات ربط لتكوين عملية مفتوحة تتضمن المعنى المقترح .(الخليلي وآخرون ، ١٩٩٥: ١١٣)

وهناك ثلاثة استخدامات رئيسة لخريطة المفهوم في عملية التدريس هي- :

١. تستخدم في تنظيم المحتوى وتسلسله

٢. تُستخدم كإحدى إستراتيجيات التدريس الفعّال.
٣. تُستخدم كإحدى أدوات تقويم التحصيل الدراسي المعرفي.(زيتون،٢٠٠١: ٦٥٦)

ان تنمية الاتجاه العلمي عند الطلبة يساعد على إكسابهم خصائص شخصية مرغوب فيها مثل الموضوعية والأمانة مما يجعلهم متعاونين ويشعرون بالمسؤولية وهو ما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع وان تعرف اتجاهات الطلبة يعد ضروريا لوضع البرامج وتحديد الأنشطة والفعاليات التي يمكن ان تؤدي الى تعديل هذه الاتجاهات او تغييرها ، اذ ينبغي أن تعمل المدرس على تهذيب شخصيات الطلبة وتخليصها من الأفكار المتخلفة ، والقيم البالية والاتجاهات السلبية التي تكونت ونمت في حياتهم السابقة ، وتشجيع ما يحملونه وتقويته من قيم واتجاهات إيجابية.(الكبيسي وآخرون، ١٩٨٩ : ٤٦ . ٤٧)
والاتجاهات تجعل الفرد يسلك سلوكا معينا يتصف بالثبات والاستمرار نحو أشياء أو أشخاص او مواقف معينة ، وهي ذات محتوى انفعالي معين وتختلف في مدى شدتها او عموميتها تبعا لاختلاف الأشياء والأشخاص والمواقف التي ترتبط بها ، وقد تكون الاتجاهات موجبة او سالبة وهي الى حد كبير مكتسبة عن طريق الخبرة والتعلم وقد ترتبط الاتجاهات وتتداخل مع بعض خصائص نفسية اخرى للفرد مثل الميول والتذوق والقيم وما يفضله الفرد ويحبه وما لا يفضله ويكرهه ،وتنمية الاتجاهات الموجبة ضرورية ومهمة حتى يستفيد الطلبة من دراستهم للمواد المختلفة ، ويتطلب هذا توفير مواقف وخبرات التعلم التي يستمتع فيها الطلبة بما يقومون من أعمال ونشاط ، وان ننمي لديهم اتجاهات المحبة والتقدير نحو مدرسهم والاعتزاز بالنفس وهذه كلها تسهم في تنمية الاتجاهات الموجبة وتسمح بالنمو الانفعالي والعقلي للطلبة . (كاظم وزكي ١٩٨١ : ١٦٦)
وبناء على أهمية ما ذكره الباحث اتخذ من خرائط المفاهيم في تنمية الاتجاه نحو مادة النحو لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية موضوعا لهذا البحث.
واستنادا الى ما تقدم ذكره فان أهمية البحث الحالي تنبع من :

١. أهمية اللغة العربية بوصفها لغة اعظم كتاب ، مُنْزَل على اعظم الرسل والأنبياء ، وهي اللسان العربي المبين التي طالما حافظ عليها علماؤها لكونها لغة الوحي لأهل الأرض جميعا .
٢. أهمية النحو التي تنبع من أهمية اللغة العربية ، فهو قانونها الذي يحكم به في كل صورة من صورها وهو علم مقاييس كلام العرب ، اذ به يقوّ م اللسان العربي ويُعصم من اللحن وبه تعرف أصول المقاصد واليه ترجع القراءة السليمة .
٣. أهمية الاتجاه العلمي لما له من دور في تشكيل سلوك الطلبة .
٤. وضع نماذج لدروس تتضمن تدريس المفاهيم العلمية لمراحل، وخرائط المفاهيم تمكن المعلم من معرفة كيفية استخدام تلك المراحل في تدريس المفاهيم العلمية.

٥. عدم وجود دراسة عراقية . بحسب علم الباحث . تناولت اثر خرائط المفاهيم في تنمية اتجاه طلبة كليات التربية نحو مادة النحو.

هدف البحث:

يرمي البحث الحالي إلى تعرف :

اثر خرائط المفاهيم في تنمية الاتجاه نحو مادة النحو لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية .

ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية :

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس مادة النحو باستخدام خرائط المفاهيم ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية (الاستقرائية) في مقياس الاتجاه نحو المادة .

حدود البحث:

تحدد البحث بالاتي:

١- عينة من طلبة قسم اللغة العربية/ المرحلة الثانية- كلية التربية في جامعة ميسان

٢- العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤

٣- مفهوم الفاعل أنموذجا لموضوعات مادة النحو المقررة على الطلبة في هذه المرحلة

مصطلحات البحث:

١- الفاعلية:

لغة: عرفها (مجمع اللغة العربية،٢٠٠٤: ١٦٠)هي مقدرة الشيء على التأثير.

اصطلاحا:

١ـ عرفها (قطامي وقطامي ، ١٩٩٣) بأنها :قيام الفرد بما صح من الأعمال و الأشياء الصحيحة . (قطامي وقطامي،١٩٩٣: ٢٠)

٢- وعرفها (زيتون ، ٢٠٠١)بأنها :(مدى تطابق مخرجات النظام مع أهدافه).
(زيتون ، ٢٠٠١ :١٧)

٢-خرائط المفاهيم:

عرفها عادل بأنها: (طريقة تهتم بتحديد مفاهيم المادة وترتيبها بحيث تعطي تناسقا وترابطا يدل على المعنى، ويتم فيها الانتقال من المفاهيم الأكثر شمولية واقل نوعية الى المفاهيم الأقل شمولية واكثر نوعية). (عادل،١٤٠:١٩٩٩)

بينما حددها زيتون بانها : (رسوم تخطيطية تدل على العلاقة بين المفاهيم وهي تحاول ان تعكس التنظيم المفاهيمي لفرع من فروع المعرفة) .(زيتون، ٢٠٠١ : ٦٥٢)

ويعرّف الباحث خرائط المفاهيم اجرائيا على النحو الآتي : (هي رسوم تخطيطية توضح العلاقات بين المفاهيم النحوية بوساطة خطوط وكلمات ربط بين المفاهيم الرئيسة التي تقع اعلى الخريطة والمفاهيم الفرعية التي تنطوي تحتها وذلك لمفاهيم الموضوعات التي درست بهدف معرفة أثرها في تنمية الاتجاه نحو مادة النحو لدى الطلبة.

٣- **النحو العربي :**

النحو لغةً : النحو : إعراب الكلام العربي ، والنحو : القصد والطريق ، يكون ظرفاً ويكون اسماً .نحاه ينحوه وينحاه نحوا واستنحاء ، ونحو العربية منه إنما هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكبير والإضافة والنسب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربية في الفصاحة فينطق بها وان لَمْ يكن منهم . (ابن منظور ، ١٩٥٦ ، مج٣: ٥٩٩)

اصطلاحاً : هناك الكثير من التعاريف وجدها الباحث واختار منها الأهم والأفضل :

١ـ تعريف السكاكي (١٩٣٧) : (أن النحو معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقاً ، بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب وقوانين مبنية عليها ، ليحترز بها عن الخطأ في التركيب من حيث تلك الكيفية) ثم شرح ما يقصده بـ (كيفية التركيب) بأنها (تقويم بعض الكلم على بعض ورعاته ما يكون من الهيئات إذ ذاك) . (السكاكي ، ١٩٣٧ : ٣٧) .

٢. تعريف ابن عصفور (١٩٧١) : هو (علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب ، الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي تأتلف منها فيحتاج من اجل ذلك إلى تبيين حقيقة الكلام وتبيين أجزائه التي يأتلف منها وتبيين أحكامها) . (ابن عصفور ، ١٩٧١ ، ج ١ : ٤٥) .

ويعرفه الباحث اجرائيا: القواعد النحوية النحوية الواردة في الموضوعات المقرر تدريسها لطلبة المرحلة الثانية لأقسام اللغة العربية في كليات التربية ، التي يتولى تدريسيو النحو العربي مهمة تعليمها للطلبة .

٤-الاتجاه:

لغة :

جاء في الصحاح : (وَجْه . يقال : هذا (وَجْه) الرّأي ، أي هو الرّأي نفسه والاسم (الوِجْهة) بكسر الواو وضمها ، (والمواجهة) ، المقابلة ، و (اتّجَه) له رأي سَنَح) . (الرازي، ١٩٨١ : ٧١١)

اصطلاحا :

عرفه المعايطة بأنه: (حالة من الاستعداد العقلي والعصبي التي تكونت خلال التجارب والخبرات السابقة التي مر بها الإنسان التي تعمل على توجيه الاستجابة نحو الموضوعات والمواقف التي لها علاقة به). (المعايطة٢٠٠٠: ١٦٢)

وحدده طعيمة بأنه : (حالة استعداد عقلي وعصبي نظمت عن طريق التجارب الشخصية وتعمل على توجيه استجابة الفرد لكل الأشياء والمواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد) . (طعيمة ٢٠٠١ : ٦٩)
بينما حدده وحيد بانه : (أسلوب منظم منسق في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية او أي حدث في البيئة) .(وحيد ٢٠٠١ : ٤٠)
وفي ضوء التعريفات السابقة يعرف الباحث (الاتجاه) على النحو الآتي : (هو استعداد تقبل أو نفور طلبة عينة البحث لموضوعات قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانية في قسم اللغة العربية ، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها طلبة العينة من خلال إجابتهم عن مفردات أداة مقياس الاتجاه نحو مادة النحو الذي أعده الباحث لأغراض البحث) .

الفصل الثاني:

أولا: الخلفية النظرية

١. المفاهيم وخرائط المفهوم:

يتعامل الطلبة عادة مع عدد من المثيرات الموجودة في بيئتهم ويتعرضون في حياتهم الى مواقف عدة، فتكون لديهم مجموعة من الصور الذهنية، وبناءً على ادراكهم لمجموعة الصفات المشتركة بين هذه المواقف وفي ضوء ما يتعرفونه من تسمية لتلك الرموز، يتم تشكيل المفهوم الذي يعده الخطوة الأولى نحو اكتسابه وتعلمه. وتعد المدرسة البيئة المنظمة لتشكيل المفاهيم واكتسابها ومن ثم تعلمها على نحو متدرج وهادف. (عبد الله، ١٩٩٤: ١٣٣)
والمفهوم،مصطلح عقلي للخصائص المشتركة لمجموعة من الأشياء أو الأحداث التي تميزها عن غيرها ، ويعطى هذا التصور اسما أو مقترحا. (الخليلي،١٩٩٥: ١٠)
وله عناصر ثلاثة هي الاسم الذي هو رمز يشير الى الفئة التي ينتمي إليها المفهوم، والأمثلة وتنقسم الى أمثلة ايجابية تنطبق على المفهوم وأمثلة سلبية لا تنطبق عليه. والخصائص المميزة وتمثل الصفات او المظاهر العامة التي تضع الأمثلة في فئة معينة او مجموعة محددة ولكل مفهوم خصائص مميزة ينبغي توجيه الطالب إليها وغير مميزة. (مصطفى، ٢٠٠٤: ١٧).

طبيعة تعلم المفاهيم:

تعلم المفهوم هو تعلم لإدراك الخواص المشتركة لأشياء ملموسة أو أحداث، لذا يعد تعلم المفهوم نمطاً مكملاً لأنه يتطلب تجاهل الفروق غير الجوهرية في الأشياء والتركيز على الخصائص المشتركة بينها، فإن تعلم المفاهيم هو عكس التعلم عن طريق التمايز فبينما يتطلب التعلم عن طريق التمايز أن يميز الطالب بين أشياء وفقاً لخصائصها المختلفة، فإن تعلم المفهوم يتضمن تصنيف الأشياء إلى فئات وفقاً لخصائصها المشتركة والاستجابة للخاصية المشتركة .(سلامة ، ٢٠٠٤: ٣٦)

يرى نشواتي، أن تعلم المفهوم يتضمن أي نشاط يؤدي إلى تصنيف حوادث، أو مثيرات متباينة جزئياً في صنف واحد، وإن قدرة الطالب على تصنيف هذه المثيرات بطريقة منسقة، دليل على تعلمه للمفهوم .(نشواتي، ١٩٨٤: ٤٣٤-٤٣٥)

وقد تباينت آراء التربويين في توضيح طبيعة تعلم المفاهيم، ويعتقد الباحث أن هذا التباين يعود إلى اختلاف طبيعة المفاهيم نفسها،اذ يرى جانييه (Gagne) أن تعلم المفهوم ينتظم في سلم هرمي وعلى الطالب اتقان التعلم السابق له في السلم الهرمي، كما يعدّه نشاطاً عقلياً يتضمن سلوك التصنيف، وقد حدد ثلاث أفكار رئيسة حول تعلم المفاهيم وكالآتي:-

١- المفهوم يمثل عمليات عقلية استدلالية.
٢- تتطلب عملية تعلم المفهوم قيام الطالب بعمليات التصنيف أو التمييز كالتمييز بين الأمثلة المنتمية واللاأمثلة غير المنتمية إليه.
٣- الأداء الذي يدل على تمكن الطالب من تعلم المفهوم، هو قدرته على وضع الأمثلة الذي ينتمي إليه والعزل الدقيق لما لا ينتمي إليه. (دسوقي، ١٩٨٨: ٧٩)

ويرى باير (Beyer) ان المفاهيم لا تنشأ فجأة على نمو كامل الوضوح ولا تنتهي لدى المتعلم عند حد معين، ولكنها تنمو وتتطور طوال الوقت، فكلما ازدادت خبرة المتعلم عن المفهوم بتعرفه أمثلة إضافية إليه تكشف لديه العديد من الخصائص ونتيجة لذلك تتغير صورة المفهوم لدى الفرد، وتصبح أكثر وضوحاً ودقة وعمومية بحيث تسمح للأمثلة جميعاً ان تدخل ضمن اطار المفهوم المقصود. (Beyer, 1979, p:78-79)

<u>أهمية تعلم المفاهيم:</u>

تشير الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم أن أحد الأهداف المهمة التي ينبغي أن تؤكد عليها المؤسسات التعليمية في تدريس مختلف المواد الدراسية ومختلف المستويات التعليمية والتثبت من تعلم المفاهيم، خلافاً لما كان سائداً من تركيز كبير على الحقائق المنفصلة التي اقتصرت طرائق التدريس حينها على تأكيد عملية الحفظ وتعرضها للنسيان، فالتركيز على تعلم المفاهيم ييسر فهم المادة الدراسية بشكل أفضل ويشكل القاعدة الأساس للتعلم.(جابر، ١٩٧٧: ٣١٥)

ويمكن توضيح أهمية المفاهيم ومكانتها وفوائد تعلمها بما يأتي:-

١- تسهم المفاهيم في تسهيل عملية اختيار محتوى المنهج المدرسي، بحيث يكون المعيار الأساس في هذا الاختيار هو مدى علاقة الحقائق والمواقف التعليمية في تشكيل المفاهيم وتعلمها واكتسابها.
٢- تساعد تعلم المفاهيم على اختزال التعقد البيئي، فهي تضم عدداً كبيراً من الأشياء أو الأحداث التي جرى تصنيفها بعد إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين مجموعة المثيرات البيئية واختيار الاستجابة المناسبة حيالها وهذا ما ييسر على الطلبة دراسة البيئة ومعرفتها .(إبراهيم، ١٩٩٠: ٢٦٤)

٣- تسهم المفاهيم في بناء مناهج مدرسية متتابعة ومترابطة للمراحل التعليمية المختلفة، مما يحقق معيار الاستمرارية والتتابع لتلك المناهج.
٤- يعد اكتساب المفاهيم لدى الطلبة طريقاً إلى تكوين تعميمات أوسع فيما بعد كالمبادئ والنظريات.
٥- تُعَدُّ المفاهيم وسيلة جيدة لربط المواد الدراسية المختلفة بعضها ببعض، وبذلك يتحقق مفهوم التكامل المعرفي، وهو أحد الاتجاهات الحديثة التي ينادي بها المربون في بناء المناهج المدرسية الفاعلة.
٦- تسهم المفاهيم في تسهيل انتقال أثر التعلم للمواقف التعليمية الجديدة.
٧- تساعد المفاهيم الطالب على تذكر ما يتعلمه، ومن ثم تقلل من الحاجة إلى إعادة التعلم نتيجة النسيان، وهي إحدى المشكلات التي يواجهها التعليم في مختلف المدارس.
٨- تساعد الطلبة على التوجيه والتنبؤ والتخطيط لأي نشاط. (لبيب، ١٩٧٤، ص١٠)

ويمكن تلخيص أهمية تعلم المفاهيم، بوصفها تقع في مركز البنية المعرفية عند الإنسان فهي تقع فوق الحقائق وتحت المباديء والقوانين، وتشكل أوسع قاعدة في البنية المعرفية ومنها تتشكل المباديء والتعميمات، وبذلك فان تعليمها يعني ان الطلبة سيمتلكون ٧٠% من النظام المعرفي.(عطية.٢٠٠٩: ٨٦)

خريطة المفاهيم:

إن خرائط المفاهيم واحدة من الإستراتيجيات التدريسية التي طورت بالاستناد الى نظريات كل من (بياجيه وأوزبل و برونر وجانيه) وغيرهم من الباحثين الذين اهتموا بالمفاهيم وطرائق تدريسها.

إن خرائط المفاهيم – التي تعتمد المفاهيم اساساً لها – تُعد إستراتيجية فعالة عبر عنها نوفاك وجوين " Novak &Gowin" بأنها وسيلة تدريسية لترتيب المعلومات تساعد المتعلم على بناء معانٍ جديدةٍ للموضوع. (Novak , & Gowin،1984,p,44)

فعند وضوح العلاقة بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم التي سبقتها في التعلم ، يحدث التعلم الجيد الفعال.

ويمكن تعريف خريطة المفاهيم بأنها أداة لتمثيل المعاني وتهدف الى تمثيل العلاقات ذات المعنى بين المفاهيم على شكل جمل مقترحة.(الخليلي، ١٩٩٥ :١١٣)

وقد تميز نوفاك(Novak) في إنشاء الخرائط المفاهيمية وتطويرها وذلك من خلال دراسة أجراها عام ١٩٩١م وقد اتضح بان الخرائط المفاهيمية بصفتها أداة تعليمية تساعد المتعلم على تنظيم شبكاته الإدراكية ضمن نماذج متكاملة وتقدم ملخصا للمادة المتعلمة، وتظهر فهم المتعلمين للمفاهيم وطبيعة العلاقات بينها، وتوضح الترابطات الداخلية بين المفاهيم، اذ يسهل على المتعلم إدراكها والإلمام بها وتزيد من تركيز انتباه الطلبة في دروسهم المفاهيمية وتنظيم أفكارهم،(حيدر، ١٩٩٣ :١٢٣)، ويرى ان خرائط المفاهيم هي طريقة تمثل البناء المعرفي لدى المتعلم وينظر الى المعرفة على انها مؤلفة من

مفاهيم تكون العلاقة بينها مبنية على مبادئ وافتراضات منظمة بطريقة متسلسلة وإنها تسهل تحضير الـــدروس

وتعتمد خرائط المفاهيم في أساسها الفلسفي على جعل المفاهيم عنصراً رئيساً في بناء المعرفة بالاستناد الى نظرية اوزوبل (Ausubel) ، الذي يرى أن عملية التعلم تعني إيجاد علاقات وروابط بين المعلومات الجديدة المعطاة للمتعلم وما يعرفه سابقاً ، كما يرى أن المعرفة تتكون من سلسلة من الأنشطة العقلية الراقية تتضمن ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، اذ يؤكد اوزوبل الى ان التعلم ذا المعنى يؤدي الى احتفاظ الفرد بمعظم المعلومات التي تعلمها من قبل، ويؤدي الى ترتيب المفاهيم المتعلمة وتنظيمها بصورة متصلة ومترابطة ببعضها، بحيث اذا ما تم استدعاؤها تكون في صورة أفضل مما كانت عليه وقت اكتسابها، وهذا نتيجة ما حدث لها من تمايز تدريجي وتكامل توفيقي داخل البنية المعرفية للمتعلم. (Ausubel,1978,p250)

وتعد خرائط المفاهيم – بسبب تمثيلها للعلاقات بين المفاهيم – مؤشراً دقيقاً نسبياً على التمايز الذي يحدث لمفاهيم كل فرد،إذ تتوسع شبكته الإدراكية وتتعزز عندما تُربط خرائط مفاهيم موضوع معين بخرائط تخص موضوعاً آخر ذا صلة، وفي الوقت نفسه فان هذه الخرائط يتمثل من خلالها ما يسمى بالتكامل التوفيقي، من خلال قيام المتعلم بالربط بين مفهومين او أكثر وإجراء تعديل لتوليد مفهوم مستحدث يحمل معنى جديدا يوفق بين التعلم السابق واللاحق ويتميز عنهما فينظر المتعلم الى المفاهيم نظرة متكاملة عن طريق الربط بينها سواء أكانت عمومية ام اقل عمومية، وكذلك بين المفاهيم التي تقع في المستوى نفسه من التصنيف الهرمي التي تقود بدورها الى فهم وإدراك أكثر قوة، (ابو جلالة، ١٩٩٩ : ١٧٧)

وقد حدد ماركهام " Markham " أهمية خرائط المفاهيم بما يأتي- :

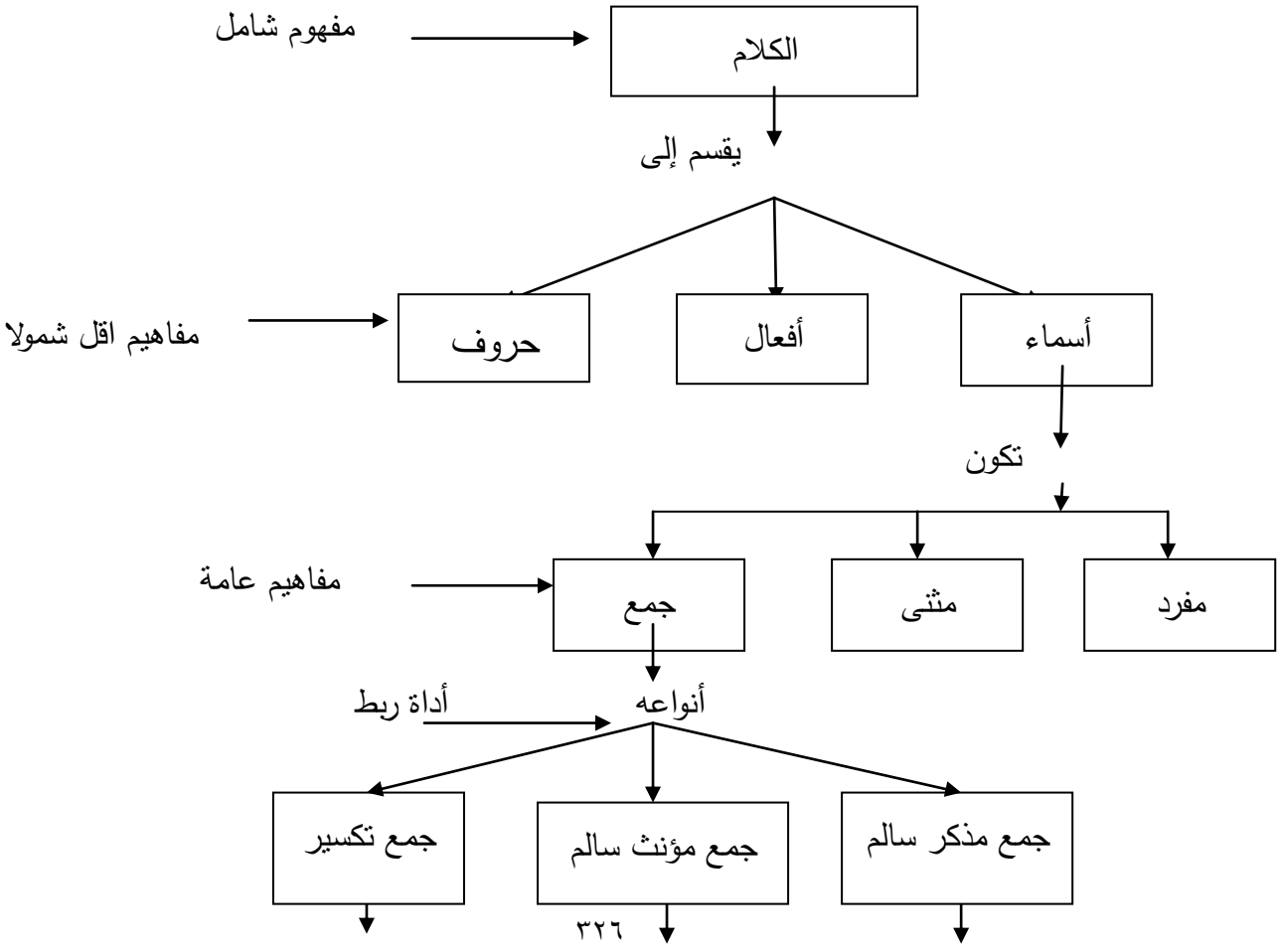
١. تُعد خرائط المفاهيم أداةً لتشخيص الأخطاء المفاهيمية وتصويبها
٢. تساعد المتعلمين ومعلمهم في التركيز على الأفكار الرئيسة .
٣. تُعد أداةً تقويمية فعالة في معرفة درجة صدق تنظيم البنية المعرفية للمتعلمين.
٤. تقدم ملخصاً مكثفاً للمادة المدروسة.
٥. تبين مدى فهم المتعلمين للمفاهيم وطبيعة العلاقات بينها.
٦. تؤكد على التعلم ذي المعنى القائم على الفهم والإدراك.
٧. تساهم في النشاط الإبداعي للمتعلمين.(Markham,1994,p91)

إن أهمية خرائط المفاهيم تبرز في تعليم النحو، وذلك لأن القواعد النحوية النحوية هي أبنية محكمة يتصل بعضها ببعض اتصالا وثيقاً مؤلفة في النهاية بنياناً متكاملاً متيناً ، واللبنات الأساس لهذا البناء هي المفاهيم النحوية.

فالنحو قائم على أساس المفاهيم ، فهذا مفهوم الفعل ،وذاك مفهوم الفاعل، وثالث الحال،ورابع التمييز ... وغيرها من المفاهيم، فقد اِحتلت المفاهيم مكانة خاصة في تعليم النحو بوصفه نوعاً من المعلومات التي تتطلب من الطالب إدراك العلاقات بينها ، وفهم مصطلحاتها ، والتمييز بين مفاهيمها.

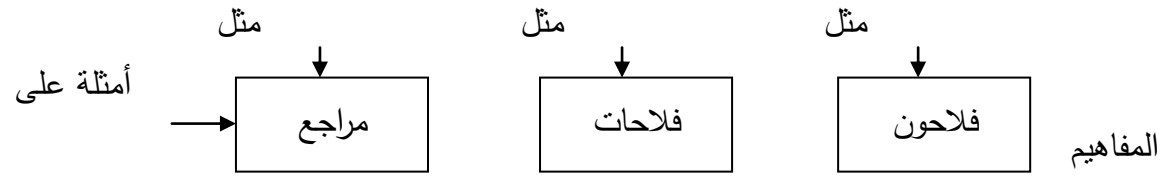
ويستطيع المدرس إعداد قائمة بالمفاهيم المألوفة والمترابطة ، ثم يقوم بترتيبها بدءاً بالمفاهيم الأكثر شمولاً وعمومية الى الأقل عمومية والأكثر خصوصية ، والشكل اللاحق يوضح ذلك ، وأن عملية بناء خرائط المفاهيم ليست سهلة ، لكنه يمكن أن تتكون أبسط خريطة للمفاهيم من مفهومين

يرتبطان بالروابط المنطقية مثل أدوات الربط (يتكون من – لأن – مثل) ،ولكي يتم التركيز على دلالة المفاهيم يتم عادةً وضع هذه المفاهيم داخل إطارات وأشكال هندسية يتم الربط بينها بخطوط موضحة ، وتكون المفاهيم مع الروابط المنطقية ما يسمى بالأفكار أي القضايا ، والشكل اللاحق (١) يعد أنموذجاً مبسطاً لخريطة المفاهيم ، إذ تظهر فيه المفاهيم الأكثر عمومية وشمولاً عند قمة الخريطة نزولاً الى القاعدة التي تحوي الأمثلة الدالة على المفاهيم ، ويقترح هذا الأنموذج تسلسلاً رأسياً نازلاً يدل على العلاقات بين المفاهيم ، بينما تكون العلاقة بين المفاهيم المتناظرة أفقية.(زيتون، ٢٠٠١ :٦٥٣-٦٥٥)



مفاهيم ⟵

خاصة



شكل(١) أنموذج بسيط لخريطة مفاهيم

٢. مفهوم النحو في اللغة العربية :

ساد النحو العربي مفهوما قاصرا تركز في الإعراب ، وهو ضبط أواخر الكلمات بعد تعرف مواقعها من الجملة، فكان علماء النحو القدامى يعرفونه على أنه "علم أواخر الكلمات إعراباً وبناءً.....وفي العصر الحديث تغيرت هذه النظرة التقليدية الى النحو " . (أحمد ، ١٩٨٥ : ١٦٧) وأصبحت القواعد النحوية تشمل البحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص ، فلا يقتصر النحو على البحث في الإعراب ومشكلاته على ما أراد له بعض المتأخرين من النحاة العرب ، وانما المهم أن يأخذ في الحسبان أشياء أخرى مهمة كالموقعية ، والارتباط الداخلي بين الوحدات المكونة للجملة أو العبارة وما الى ذلك من وسائل لها علاقة بنظم الكلام وتأليفه . (يونس ، ١٩٨١ : ٢٦٩)

والألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها ، والأغراض كامنة حتى يكون هو المستخرج لها ، وهو المعيار الذي لا يتبين نقصان كلام ورجحانه حتى يعرض عليه ، والمقياس الذي لا يعرف صحيح من سقيم حتى يرجع إليه ومكانة النحو من اللغة كمكانة الرأس من الجسد إذا اختل هذا الرأس اختل الجسد كله. (الجر جاني ، ١٩٩٢: ٢٨)

فالنحو يمتد أساساً إلى المعاني والوظائف ، وما يتبعها من تنظيم الكلمات في إطار الجملة ، والجمل في إطار العبارة . (ظافر و الحمادي ، ١٩٨٤ : ٢٨١) والنحو ليس قواعد ، وإنما هو أساليب وطرائق مختلفة للكلام ، يعتمد الاسم أو الفعل ، ويعتمد موقعهما في الفهم ، ويخلق في نفوس الطلبة سبيلاً إلى المناقشة والموازنة . (الدهان ، ١٩٦٣ : ١٨٧)

ويكفى علم النحو فخرا أن شهد له غير أهله حيث يقول المستشرق الألماني يوهان فك ":وقد تكفلت القواعد النحوية التي وضعها النحاة العرب في جهد لا يعرف الكلل ، وتضحية جديرة بالإعجاب ، بعرض اللغة الفصحى وتصويرها في جميع مظاهرها ، من ناحية الأصوات ،والصيغ ، وتركيب الجمل ، ومعاني

المفردات على صورة شاملة حتى بلغت كتب القواعد النحوية عندهم مستوى من الكمال لا يسمح بزيادة لمستزيد. (فك ، ١٩٥١: ٢)

الأهداف التدريسية للنحو العربي :

تعد الأهداف بمثابة البوصلة التي تنير الطريق لأي عمل كان ، وهي نقطة الانطلاق في تحديد المنهج واختيار الفرص التعليمية والوسائل والأساليب التدريسية،و للنحو العربي أهداف عدة تتمثل في مجموعتين : الأولى نظرية ، والأخرى وظيفية . والأهداف النظرية لتدريس النحو ترمي الى تعليم تعميمات عامة شاملة عن اللغة العربية ، ويعد هذا هدفاً رئيساً في تدريس النحو ، لأن هذه التعميمات ضوابط يمكن أن يستعملها الإنسان في مواقف مماثلة إذا ما توافرت فيها مقومات انتقال أثر التدريب. وتعليم تلك التعميمات أمر ضروري وأساس ولا سيما في المرحلة الثانوية.

في حين ترمي الأهداف الوظيفية الى مساعدة المتعلمين في تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتحدث والاستماع . وأن يكون تعليم تلك التعميمات في إطار من المواقف اللغوية التي تجري في استعمال ألسنة المثقفين وأقلامهم ، (مجاور ، ١٩٦٩ :٣٦٦)، وأهداف تدريس النحو العربي لا يصح تدريسها منفصلة أو منعزلة لأنها متداخلة وليست القواعد النحوية غاية تقصد لذاتها ، ولكنها وسيلة إلى تقويم اللسان وضبط الكلام وتصحيح الأساليب ، ومن الأهداف التي ترمي دروس النحو إلى تحقيقها ما يلي:

- صون الألسنة من الخطأ في الكلام ، وحفظ الأقلام من الزلل في الكتابة ، وتعويد التلاميذ التدقيق في صياغة العبارات حتى تخلو مما يشينها ويذهب بجمالها.
- تساعد في تعويد التلاميذ دقة الملاحظة والموازنة والحكم ، وتكون في نفوسهم الذوق الأدبي لأن من وظيفتها تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب ، والتمييز بين صوابها وخطئها ومراعاة العلاقات بين التراكيب والمعاني. (شحاتة ، ١٩٩٦: ٢٠٢)
- تنمية ثروتهم اللغوية ، وصقل أذواقهم الأدبية بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة البليغة.
- تربية العقل : إذ أن النحو يعتمد على التحليل والاستنتاج ، وفهم التراكيب الغامضة والمعقدة ، والتدريب على دقة التفكير ، والقياس المنطقي ، والقدرة على التعليل ، ودقة الملاحظة.(البجة ، ١٩٩٩: ٢٤٩)
- تعويد الطلبة التفكير المنظم ، وتقوية الملاحظة ، وتدريبهم على الموازنة ،وتربية ملكات الاستنباط والحكم والتعليل .
- تمكين الطلبة من معرفة مواقع الكلمات في الجملة ، وهذا يساعدهم على فهم معنى الكلام فهماً جيداً . (السعدي ، ١٩٩١ : ٥٧)

إجمالا يمكن القول ان الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة لا حفظ القواعد النحوية المجردة، فالعربي الأول الذي أُخِذَتْ العربية عنه لم يكن يدري ما الحال والتمييز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل ، فكل هذه أسماء سماها مشايخ النحو عندما وضعوا قواعد اللغة لحفظها من اللحن، لكن علماء النحو تأثروا بالأساليب الفلسفية والمنطقي، فبالغوا في مسائل الذكر والحذف، والتقديم والتأخير، والتقدير والتأويل، والعوامل والعلل، وهكذا جاء النحو محملا بعبء ثقيل من الأفكار الغريبة عن الدراسة اللغوية الخالصة ، وممتلئ بدقائق الفروع ، والمجادلات ، والأقيسة ، والتعليلات ، وخرجت دراسة النحو

عن الغرض الذي وضع من اجله وهو خدمة اللغة العربية في مستوياتها المختلفة ، قولا ، وقراءة ، وكتابة .

(عيد، ١٩٧٤ :١٩٩.٢٠٠)

٤. الاتجاهات:

تعرف الاتجاهات بأنها مفاهيم متعلمة تقويمية ترتبط بأفكارنا و مشاعرنا وسلوكنا (أفكارنا تعني العنصر المعرفي) ، وتبنى أفكار الناس عن الموضوعات المتعلقة بالاتجاه على كل من المعرفة و الخبرة . و الاتجاه تركيب عقلي نفسي تحدثه الخبرة المتكررة ، وهو تركيب يتميز بالثبات و الاستقرار النسبي ، ويوجه الأفراد قريباً من أو بعيداً عن عنصر من عناصر البيئة (الأنصاري ، ٢٠٠٠ :٢٥٠-٢٥١).

فالأفراد لم يولدوا ولديهم اتجاهات خاصة ولكن تكتسب من خلال الملاحظة و الاشتراط الإجرائي و من خلال الأنماط المعرفية للتعلم ، فيبدأ الأطفال عند سن الثالثة بتكوين اتجاهات نحو الآخرين ، و الاتجاهات تثبت نسبياً نتيجة الخبرات اليومية و التعلم بالملاحظة بالطريقة نفسها تتغير الاتجاهات عندما يتعرض الأفراد إلى خبرات و معلومات جديدة (دافيدوف ، ١٩٨٣: ٧٧٥ – ٧٧٨).و تمثل الاتجاهات موضوعاً حيوياً لإنماء شخصية المتعلم ونستدل عليها عن طريق سلوك المتعلم ودوافعه ، و ترتبط الاتجاهات بالمجال الوجداني في الإنسان ، ولكنها تحتوي على مكونات معرفية و وجدانية و سلوكية (الخوالدة ، ٢٠٠٣: ٣٢١).

إن لقياس الاتجاهات فائدة كبيرة في كشف وتعديل الاتجاهات وحتى تغييرها نحو موضوع معين ، فالاتجاهات لها قابلية التغير رغم تميزها بالثبات النسبي فالاتصال المباشر بموضوع الاتجاه يسمح للفرد أن يتعرف على الموضوع من جوانب عديدة، ما يؤدي إلى تغيير اتجاه الفرد نحوه ، وفي معظم الأحوال يكون الاتجاه ايجابيا نتيجة الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه. (زهران، ١٩٧٧ :١٦٧)

ومن خصائص الاتجاهات انها مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية ، وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية ، وتتعدد بحسب المثيرات التي ترتبط بها وتختلف كذلك ، ويغلب عليها الذاتية اكثر من الموضوعية ، ولا

تُلاحظ غالبا وانما يُستدل عليها من خلال ما يبدو على الفرد من افعال خارجية خاضعة للملاحظة والقياس ، وتتأثر الاتجاهات بخبرة الفرد وتؤثر فيها ، ومنها ما هو قوي يقاوم التعديل ومنها ماهو سهل التعديل ، وهي قابلة للقياس والتقويم بادوات واساليب مختلفة ولها صفة

الثبات النسبي (الديمومة) وقد تتصف الاتجاهات بالإيجابية أي التأييد المطلق او السلبية أي المعارضة المطلقة. (المعايطة ٢٠٠٠ص ١٦٢)

يستنتج الباحث من هذه الخصائص ان الاتجاه ليس سمة نظرية او موروثة بل هو مكتسب بالخبرة والتقليد والمحاكاة ، وان السلوك الظاهري قد لا يدل في بعض الأحيان على اتجاه الفرد الحقيقي ، فقد تكون هناك عوامل اجتماعية تجعل الفرد يحجم عن التعبير الصريح عن اتجاهه الحقيقي بازاء الموضوعات المختلفة ، وتتصف بالديمومة النسبية أي ان الفرد الذي يحمل مثلا اتجاها ايجابيا نحو اللغة العربية لا يتغير سلوكه من موقف لآخر ، ولكن هذا لا يعني ان الاتجاه متغير بطبيعته ، ولكن هذا التغيير يحدث على المدى الطويل وان قوة الاتجاه ورسوخه وصلابة الرأي عند الأفراد ، تجعل الاتجاه يقاوم التعديل ، اما ضعف الاتجاه وعدم رسوخه وعدم وضوح اتجاه الفرد نحو موضوع الاتجاه قد يجعل من الاتجاه سهل التعديل .

وللاتجاهات دور مهم في تحديد سلوك الفرد فهي تساعده في تحديد الجماعات التي يرتبط بها والمهن التي يختارها وكذلك الفلسفة التي يؤمن بها ، ولها دور في توجيه استجابات الفرد بطريقة تكون ثابتة نحو اِلأشياء والموضوعات في البيئة ، وتساعد الفرد على التكيف مع الحياة الواقعية وعلى التكيف الاجتماعي عن طريق قبول الفرد للاتجاهات التي تعتنقها الجماعة فيشاركهم فيها ومن ثم يشعر بالتجانس معهم ، والاتجاهات عموما تضفي على حياة الفرد اليومية معنى ودلالة ومغزى حين يتفق سلوكه مع اتجاهاته ويشبع هذا السلوك تلك الاتجاهات وتؤدي اتجاهاتنا الى اشباع كثير من الدوافع والحاجات النفسية والاجتماعية ومن هذه الحاجات ، الحاجة الى التقدير الاجتماعي ، والقبول الاجتماعي ، والحاجة الى الإنتماء الى جماعة معينة ، والحاجة الى المشاركة الوجدانية ، وكذلك تعمل اتجاهاتنا على تسهيل استجاباتنا في المواقف التي لدينا اتجاهات خاصة بها ، فلا نبحث عن سلوك جديد في كل مرة نجابه فيه هذه المواقف ، وكذلك تساعدنا الاتجاهات على تفسير ما نمر به من مواقف وخبرات وعلى اعطاء هذه المواقف معنى ودلالة ، وتفيدنا معرفة الاتجاهات كذلك في كثير من الميادين ، ففي الميدان التربوي تنتفع الإدارة التعليمية من معرفة اتجاهات الطلبة نحو المواد الدراسية المختلفة ونحو زملائهم وكتبهم ومدرسيهم ونظم التعليم وانواعه وطرائق التدريس ، وفي الميدان الصناعي تفيد معرفة اتجاهات العمال نحو عملهم ونظم الإدارة في تحقيق تكيف افضل وفي زيادة الإنتاج ورفع مستواه وتقليل حوادث الإصابة وكذلك تقلل من نسب تغيّب العمال وتمارضهم .

(تريفرز ١٩٧٩ : ٣٧١) (وحيد ٢٠٠١ : ٤٢ . ٤٣)

وعلى الرغم من كون الاتجاهات ثابتة نسبياً و تقاوم التغيير ، إلا أنها عرضة للتعديل و التغيير نتيجة التفاعل المستمر بين الفرد و متغيرات بيئته وتتأثر عملية تغيير الاتجاهات بمجموعة من العوامل وهي :

١- الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه :إذ يسمح للفرد بان يتعرف على الموضوع من جوانب جديدة ما يؤدي إلى تغيير اتجاه الفرد نحوه ، و يكون نحو الأفضل إذا كانت الجوانب ايجابية و يكون نحو الأسوأ إذا كانت الجوانب سلبية .

٢- اثر المعلومات:وتعد من أفضل الوسائل التي يتم عن طريقها حدوث التغيير في الاتجاهات هو وصول الحقائق و المفاهيم المتصلة بموضوع الاتجاه إلى الفرد ، وهذا يعتمد على المصدر الذي يستقي منه الفرد معلوماته ، بالنسبة إلى الطفل أبواه و من يخالط من الأطفال ، و بالنسبة للتلميذ كتبه و معلميه و مدرسته وبالنسبة للبالغين هناك الكثير من المصادر كوسائل الإعلام و الانترنت وغيرها من المصادر .

٣- تغيير الجماعة : للجماعة أثر كبير في تغيير اتجاهات الفرد ، إذ وجد انه كلما كان توحد الفرد بالجماعة متعمقا فان تغيير اتجاهه يعد أمراً صعباً ، فإذا غير الفرد جماعته المرجعية وانتمى إلى جماعة جديدة ذات اتجاهات مختلفة فإنه مع مضي الوقت يميل إلى تعديل اتجاهاته القديمة و تغييرها (تغيير المؤسسة ، أو المهنة أو النادي ...الخ)

٤- يعتمد في بعض أساليب تغيير الاتجاه على الجانب المعرفي :وتنطوي على استخدام الحجج المنطقية وشرح المعلومات و الحقائق الموضوعية الخاصة بموضوع الاتجاه ، كما تعتمد بعض الأساليب الأخرى على الجانب العاطفي ،وتتضمن عملية استثارة دوافع الفرد و انفعالاته و عواطفه و توجيهها نحو أو ضد موضوعات معينة . (عدنان ،٢٠٠٥، ص: ١٦٤-١٦٥)، (المعايطة ، ٢٠٠٠: ١٧٥-١٧٦)، (تريفرز ،١٩٧٩:٣٨٠-٣٨٣).

ويرى الباحث أن إتباع استراتيجيه تدريجية في تغيير الاتجاهات يعد أمراً نافعا في ذلك لان هذه الإستراتيجية تكون فعالة و أثرها أكثر ثباتاً و دواماً سواء كان الأسلوب المستخدم قائما على المعلومات و الحقائق و المفاهيم أو العواطف ، وتوفير مناخ تسامحي يتم فيه تغيير الاتجاهات بحيث يتيح الفرصة للمتعلمين الاعتراف بأخطائهم دون الإحساس بالتهديد أو الخوف و فقدان المكانة ، فكلما كان المتعلم أكثر اطمئناناً كانت اتجاهاته أكثر مرونة و قابلية للتغيير و التعديل، ومن هنا جاء استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في هذا البحث لتنمية الاتجاه نحو مادة النحو .

ثانيا- الدراسات السابقة:

١. دراسة المخزومي ١٩٨٩م.

أجرت الباحثة هذه الدراسة بجامعة التاسع من ايلول بأزمير وكانت ترمي إلى دراسة سلوك طلبة كلية الشريعة بالجامعة واتجاهاتهم نحو اللغة العربية ٠

بلغت عينة الدراسة (٢٧٧) طالبا وطالبة من الصفين الثالث والرابع من طلبة الكلية.
كانت أداة البحث استبانه مؤلفة من (٢١) فقرة استخدمت الباحثة (١٠) فقرات منها لقياس سلوك الطلبة و(١١) فقرة منها لقياس اتجاه الطلبة نحو اللغة العربية ٠
وقد اظهرت النتائج ما يأتي :
١. اتفق الطلبة على أهمية اللغة العربية لطلبة كلية الشريعة ٠
٢. مالت إجابات الطلبة عن طرائق التدريس نحو الوسط فما دون٠
٣. عبر الطلبة عن مستواهم المتوسط فما دونه في مجال قدرتهم على القراءة والتحدث باللغة العربية والترجمة منها واليها ٠
٤. بالرغم من مشاعر المحبة التي يحملها الطلبة نحو اللغة العربية يشعر الأكثرية بأنها صعبة ٠
٥. أشار الطلبة بأن دروس اللغة العربية التي يتلقونها والكتب المقررة المستخدمة لهذا الغرض والوسائل التعليمية والساعات المخصصة لتدريس اللغة العربية كانت غير كافية٠(المخزومي، ١٩٨٩ : ٥٩ ـ ٦٠)

٢. دراسة القيسي ٢٠٠١م

أجرى الباحث هذه الدراسة في العراق وكانت ترمي الى تعرف اثر خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وتفكيرهم الناقد في الرياضيات.
بلغت عينة الدراسة (٦٩) طالبا اختارهم عشوائيا من طلاب مدرسة الطفيلية الثانوية الشاملة للبنين ، موزعة على مجموعتين تجريبية وضابطة ، وقد استخدم الباحث التصميم ذا المجموعتين التجريبية والضابطة ٠
وقد كافأ الباحث المجموعتين إحصائيا في متغيرات المعرفة المسبقة في الرياضيات ، والمستوى الثقافي للوالدين ، والعمر الزمني ، والذكاء٠
درّس الباحث مجموعتي البحث بنفسه واستغرقت التجربة (٥٩) حصة واعد اختبارا تحصيليا مكونا من (٤١) فقرة منها (٣٥) سؤالا موضوعيا ، و(٦) أسئلة مقالية وزعت على وفق مستويات الحسابات ، والفهم ، والتطبيق، والتحليل، وقد استخرج الصدق الظاهري وصدق المحتوى وتحقق من صدقه وثباته ٠
واعد اختبارا في التفكير الناقد اشتمل على (٥٠) موقفا اختباريا ، واستخدم الإختبار التائي لعينتين مستقلتين وسيلة إحصائية ، واسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست الرياضيات على

وفق خرائط المفاهيم على المجموعة الضابطة التي درست الرياضيات على وفق الطريقة التقليدية وكذلك النتيجة نفسها بالنسبة الى اختبار التفكير الناقد ٠ (القيسي ٢٠٠١ : أ . ب)

٣. دراسة الكلاك ٢٠٠١ م٠

أجرت الباحث الدراسة في كلية التربية بجامعة الموصل ، وكانت ترمي إلى تعرف اثر استخدام أسلوب المواقف التعليمية في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها٠

اختارت الباحث مدرستين إحداهما كانت متوسطة الشيماء لتكون إحدى شعبها البالغ عدد طالباتها (٤٠) طالبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية ، والأخرى متوسطة خولة بنت الأزور لتكون إحدى شعبها البالغ عدد طالباتها (٤٠) طالبة المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب المواقف التعليمية ، وبذلك بلغت عينة البحث (٨٠) طالبة٠

كافأت الباحث بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في متغيرات العمر الزمني، والمستوى التعليمي للأبوين، ودرجة اللغة العربية للصف السادس الإبتدائي، والمعدل العام للصف السادس الإبتدائي للدروس جميعها، واختبار الذكاء٠

كانت مدة التجربة هي الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٠- ٢٠٠١م، وقد درست الباحث مجموعتي البحث بنفسها واستمرت ثلاثة اشهر ، أعدت الباحث خلالها خططا تدريسية لموضوعات الكتاب المنهجي المقرر لتلك السنة للصف الأول المتوسط ، وقد درست الباحث (٢٥) موضوعا٠

وقد أعدت اختبارا تحصيليا من نوع الاختيار من متعدد وتكملة الفراغات بلغ عدد فقراته (٥٥) فقرة ، اتسم بالصدق الظاهري وصدق المحتوى واتسم بالثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية ٠

واعدت الباحث أداة لقياس الاتجاهات تكونت من (٢٩) فقرة اتسمت بالصدق والثبات وحسبت معامل الثبات بطريقة الإعادة ، وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالمواقف التعليمية على المجموعة الضابطة وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات الطالبات نحو قواعد اللغة العربية٠

(الكلاك ٢٠٠١ : ٢. ٧٠)

مناقشة الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها:

في دراسة القيسي ٢٠٠١ اعتمد الباحث إستراتيجية خرائط المفاهيم متغيرا مستقلا لتحقيق أهداف البحث عن طريق التجريب باختيار مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة وهو المنهج الذي استخدمته الكلاك في دراستها وهو المنهج عينه في دراسة المخزومي ١٩٨٩ وفي دراستنا الحالية وقد اشتملت كل دراسة على الإجراءات نفسها في ضبط متغيرات وتكافؤ مجموعتي البحث على الرغم من تنوع الأهداف في دراسة القيسي عن دراسة الكلاك، ودراسة المخزومي وعن الدراسة الحالية، كما وتنوعت عينة البحث اذ اعتمدت

الدراسات الثلاث الجنس في اختيار العينة وكذا فعلت الدراسة الحالية مع التباين في الأعداد حسب ظروف كل دراسة، وقد اعتمدت دراسة القيسي اختبارا تحصيليا أخضعته لإجراءات الصدق والثبات وغيرها، وكذا فعلت الكلاك في دراستها مع إعدادها لأداة لقياس الاتجاهات،أما المخزومي فاكتفت بمقياس لقياس اتجاه الطلبة نحو مادة اللغة العربية وهو ما اشتركت فيه مع دراستنا الحالية التي اعتمدت على مقياس جاهز لقياس اتجاهات الطلبة نحو مادة النحو، ومما تقدم يتبين مدى استفادة هذه الدراسة من الدراستين السابقتين في الجوانب النظرية والتطبيقية العملية لانجاز متطلبات الدراسة الحالية.

الفصل الثالث : إجراءات البحث

أولا: التصميم التجريبي :

تضمنت تجربة البحث متغيرا تجريبيا واحدا (خرائط المفاهيم) لذا اختار الباحث تصميما تجريبيا يتكون من مجموعتين ، إحداهما تجريبية والأُخرى ضابطة (الجدول ١) وفي هذا النوع من التصاميم تتعرض المجموعة التجريبية وحدها للمتغير التجريبي (المستقل) بينما لا يدخل هذا المتغير على المجموعة الضابطة ثم تجري عملية قياس بعدي للمتغير التابع في نهاية التجربة في المجموعتين ويقارن بينهما .

الجدول (١) التصميم التجريبي المستخدم في البحث :

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	خرائط المفاهيم	الاتجاه نحو مادة النحو
الضابطة	ــ	

مجتمع البحث : يقصد به جميع الافراد او الاشياء الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها (ابو علام ، ١٩٨٩ :٣٥) ويتمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة الثانية في اقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق

ثانيا : عينة البحث :

تشير العينة الى مجموعة جزئية مميزة ومنتقاة من مجتمع الدراسة فهي مميزة من حيث لها نفس خصائص المجتمع ومنتقاة من مجتمع الدراسة (البطش وابو زينة ٢٠٠٧ :٩٦) وقد اختار الباحث عينة من طلبة المرحلة الثانية في قسم اللغة العربية(الدراسات المسائية) عينة للبحث وبلغ مجموع العينة بعد

استبعاد عدد من الطلبة لاسباب مختلفة (٨٠ طالبا وطالبة) موزعين على مجموعتين ٤٠ طالبا في التجريبية و ٤٠ طالبا في المجموعة الضابطة،واختيرت الشعبة (١) عشوائياً لتكون المجموعة التجريبية بينما اختيرت الشعبة (٢) لتكون المجموعة الضابطة.

ثالثا- تكافؤ مجموعتي البحث :

قبل الشروع بالتجربة تحقق الباحث من تكافؤ مجموعتي البحث في بعض المتغيرات المؤثرة في نتائج التجربة ، ويعد ضبط المتغيرات واحداً من الاجراءات الهامة في الأبحاث التجريبية وذلك لتوافر درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي ، بمعنى ان يتمكن الباحث من عزو معظم التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في الدراسة وليس الى متغيرات أُخرى ومن ثم تقليل تباين الخطأ .(عودة وملكاوي ، ١٩٨٧ :٧٢)

وهذه المتغيرات هي :

أ . اعمار الطلبة محسوبة بالاشهر

الجدول (٢) نتائج الاختبار التائي للطلبة مجموعتي البحث في متغير العمر محسوباً بالاشهر.

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤٠	١٩٩,٦	٨,١٦٩	٧٨	٠,٠٥٣	١,٩٩٤	غير دالة احصائياً
الضابطة	٤٠	١٩٩,٨	٨,٤٨٨				

يتضح من الجدول (٢) إن ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعتي البحث في متغير العمر محسوباً بالاشهر ، إذ إن قيمة (ت) المحسوبة (.٠٥٣) اصغر من قيمتها الجدولية (١،٩٩٤) عند مستوى الدلالة (٠,٥) ودرجة الحرية (٧٨) وهذا يعني إن المجموعتين متكافئتين في متغير العمر

ب . المعلومات السابقة في موضوعات النحو المقرة .

للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث في متغير المعلومات السابقة في موضوعات النحو التي شملتها التجربة اعد الباحث اختباراً اعده لهذا الغرض وبعد الحصول على درجات افراد عينة البحث تم استخدام الاختبار التائي لايجاد دلالة الفروق بين مجموعتي البحث وأُجريت عليها العمليات الإحصائية (الجدول ٣)

الجدول (٣)

نتائج الاختبار التائي للطلبة مجموعتي البحث في متغير المعلومات السابقة في موضوعات مادة النحو

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤٠	٨٢,٥٢٥	٢٨,٦٤٩	٥,٣٥٢	٧٨	١,٢٨٩	١,٩٩٤	ليس بذي دلالة احصائية
الضابطة	٤٠	٨٠,٨	٤٢,٩١	٦,٥٥				

يتضح من الجدول (٣) إن ليس هنالك فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعتي البحث في متغير المعلومات السابقة في موضوعات النحو ، إذ إن قيمة (ت) المحسوبة (١,٢٨٩) اصغر من قيمتها الجدولية (١,٩٩٤) عند مستوى الدلالة (٠,٥) عند درجة الحرية (٧٨) وهذا يعني إن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير .

د – المادة التعليمية :اعتمد الباحث المادة التعليمية نفسها على مجموعتي البحث ، وقد كان (مفهوم الفاعل)من ضمن مفردات مادة النحو المقرة على طلبة المرحلة الثانية.

رابعاً . الأهداف السلوكية :

يعتمد الاختبار في بنائه على الأهداف السلوكية التي تحدد نواتج التحليل التعليمي تحديدا واضحاً وتعبر عن هذا الأداء تعبيراً دقيقاً لا يحتمل الجدل او التأويل لذلك عمد الباحث الى إعداد الأهداف السلوكية الخاصة بمفهوم الفاعل الداخلة في التجربة .(الملحق ٢) وقد توزعت هذه الأهداف على خمس مستويات في السلم التعليمي (لبلوم) وهي (التذكر ،الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب).

خامسا-: إعداد الخطط التدريسية :

لما كان إعداد الخطط التدريسية يعد واحدا من متطلبات التدريس الناجح فقد أعد الباحث الخطط التدريسية للموضوعات المحددة للتجربة في ضوء محتويات الكتاب المقرر والأهداف السلوكية للمادة ، وعلى وفق خرائط المفاهيم والطريقة التقليدية (الاستقرائية) معتمدا على خطوات خرائط المفاهيم في تدريس طلبة المجموعة التجريبية ، وعلى خطوات الطريقة التقليدية (الإستقرائية) في تدريس طلبة المجموعة الضابطة ، وعرض الباحث نماذج من هذه الخطط (ملحق ٣) على مجموعة من الخبراء المتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها ، ومدرسي المادة (ملحق١)، لاستطلاع آرائهم، وملاحظاتهم

، ومقترحاتهم ، لغرض تحسين تلك الخطط لضمان نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء ، أجرى الباحث بعض التعديلات البسيطة اللازمة عليها ، وأصبحت جاهزة للتنفيذ .

سادسا- اعداد مقياس الاتجاه نحو المادة :

من متطلبات البحث الحالي أيضا إعداد مقياس للكشف عن الاتجاه العلمي لدى طلبة المرحلة الثانية في قسم اللغة العربية نحو المهارات المعرفية النحوية في مادة النحو ، ولوجود مقياس أعدته (التميمي٢٠٠٥م) متسم بالثبات والصدق اللازمين ، فقد اعتمده الباحث في بحثه هذا.

صلاحية فقرات مقياس الإتجاه :

إعداد تعليمات مقياس الإتجاه :

أعد الباحث التعليمات الخاصة بالإجابة عن فقرات ، اذ بيّن لهم أن المقياس يتضمن ثلاث بدائل هي (موافق ، لا ادري ، غير موافق) ، إذ لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة ، وطلب منهم الإجابة عن الفقرات جميعها بصراحة وعدم ترك أية فقرة بدون إجابة ، فهو لا يخدم إلا البحث العلمي ، وان لكل فقرة من فقرات المقياس إجابة واحدة.

التطبيق الاستطلاعي للمقياس :

لغرض التأكد من وضوح الفقرات والكشف عن الفقرات الغامضة أو غير الواضحة في المقياس ، والوقت الذي تستغرقه الإجابة عن فقراته ، فقد طبق الباحث المقياس على عينة بلغ عددها (٣٠) طالبا من طلبة المرحلة الثانية- من غير مجموعتي البحث- اختارهم الباحث عشوائيا من مجتمع البحث ، وقد طلب الباحث من أفراد العينة إبداء ملاحظاتهم عن أية فقرة من فقرات المقياس لغرض إجراء التعديلات المناسبة عليها، وقد سجل الباحث من خلال أسئلة الطلبة واستفساراتهم بعض الملاحظات التي تتعلق بفقرات المقياس من حيث صياغتها وملاءمتها لمستواهم الدراسي ، وقد اتضح أن تعليمات المقياس وفقراته وبدائل الإجابة كانت واضحة ومفهومة من الطلبة جميعا ، إن الزمن المستغرق في الإجابة عن المقياس يكون بين (٣٠.٢٠) دقيقة وبمتوسط مقداره (٢٥) دقيقة.

تصحيح المقياس وحساب الدرجة الكلية :

لحساب الدرجة الكلية لفقرات مقياس الإتجاه ، حدد الباحث ثلاثة بدائل للإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس (موافق ، لا ادري ، غير موافق) وحدد الأوزان (٣،٢،١) على التوالي ، وكان عدد الفقرات الإيجابية المؤيدة للإتجاه تبلغ (١٨) فقرة ، أما الفقرات السلبية المعارضة للإتجاه فكان عددها (١٥) فقرة ، وقد صحح الباحث اوراق الإجابة واعط الأوزان (٣،٢،١) للبدائل (موافقة ، غير موافقة ، لا ادري) على الفقرات الإيجابية ، بينما أعطت الأوزان (١،٢،٣) للبدائل (موافقة ، غير موافقة ، لا ادري) على الفقرات السلبية .

والمقياس بصورته النهائية يتكون من (٣٣) فقرة (ملحق ٢) ، منها (١٨) فقرة إيجابية و(١٥) فقرة سلبية ، ومنها (٥) فقرات لمجال أهمية النحو ، و(٩) فقرات لمجال طبيعة النحو ، و(٩) فقرات لمجال الجانب النفسي ، و(١٠) فقرات لمجال الكتاب وطريقة التدريس .

تطبيق التجربة :

باشر الباحث التجربة على أفراد مجموعتي البحث في ٢٠١٣/٩/٢٦ ، بتدريس حصتين أسبوعيا لكل مجموعة واستمر تدريس هاتين المجموعتين لمدة أربعة أسابيع، اذ إذ أنهى التجربة بتطبيق أداة البحث(مقياس الاتجاه) .

استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الاتية :

١. الاختبار التائي : (T test) لايجاد الفروق بين مجموعتي البحث لبيان تكافؤ مجموعتي البحث في متغيرات المعلومات السابقة في مادة النحو والعمر ،فضلا عن ايجاد الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس مادة النحو باستخدام خرائط المفاهيم ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية (الاستقرائية) في مقياس الاتجاه نحو المادة .

٢. مربع كاي (كا^{٢}) :

استعمله الباحث لمعرفة درجة التوافق بين الخبراء في صلاحية وصلاحية فقرات مقياس الإتجاه نحو المادة .

$$\text{كا}^{٢} = \frac{(\text{ل} - \text{ق})^{٢}}{\text{ق}}$$

اذ تمثل :ل : التكرار الملاحظ.

ق : التكرار المتوقع. (منسي ١٩٨٩ص ٣٦٢)

الفصل الرابع عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

اولاً: عرض النتائج .

: فرضية البحث : لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس مادة النحو باستخدام خرائط المفاهيم ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية (الاستقرائية) في مقياس الاتجاه نحو المادة ،وبعد حساب درجات طلبة مجموعتي البحث عن فقرات مقياس الإتجاه نحو مادة النحو ، أظهرت النتائج ان متوسطات درجات عينة البحث كانتا،(٢٤,٠٢٥) درجة للمجموعة التجريبية،و(١٨,٩٧٥) درجة للمجموعة الضابطة، ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين هذين المتوسطين استعمل الباحث اختبار(t-test)الذي ظهرت نتائجه بحسب ما هي موضحة في جدول (٤).

جدول(٤)المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان المحسوبة والجدولية والدلالة الاحصائية للدرجات التي حصلت عليها المجموعتان

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤٠	٧٥,٩٥	٣,٥٥١	٧٨	٢,٠٣٦	١,٩٩٤	دالة عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٤٠	٧٢,٩٥	٨,٦١٧				

ظهر أَنَّ القيمة التائية المحسوبة (٢,٠٣٦) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٩٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٧٨) . ولما كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية فإنَّ هذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة . وبذلك ترفض الفرضية الصفرية ويثبت وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس مادة النحو باستخدام خرائط المفاهيم ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية (الاستقرائية) في مقياس الاتجاه نحو المادة لصالح المجموعة التجريبية.

ثانيا: تفسير النتائج

يمكن تفسير النتائج التي تمخض عنها البحث وفق فرضيته على النحو الآتي :

أسفرت النتائج عن رفض الفرضية الصفرية ، وهذا يعني تفوق طلبة المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه نحو المادة التي درست باستعمال خرائط المفاهيم على طلبة المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة التقليدية (الاستقرائية) .

ويرى الباحث ان هذه النتائج تعود الى فاعلية خرائط المفاهيم في تدريس النحو وتنمية الاتجاه نحوه لطلبة المرحلة الثانية في أقسام اللغة العربية في كليات التربية للنقاط الإيجابية الآتية:

- إن لخرائط المفاهيم دورا في إيجاد الطريقة المناسبة لتوضيح الترابط بين المفاهيم في المنهج الدراسي وبالنتيجة يسهل على الطالب استيعاب الدرس النحوي وتحقيق التعلم، فضلا عن تحريك الدوافع النفسية

لدى الطلبة ومن ثم تقوية الاتجاه نحو تعلم المادة.

- ان رسم خرائط المفاهيم يعد عملا إبداعيا ممتعا يشجع الطلبة على متابعة الدرس ويزيد من ثقتهم بأنفسهم ويخلق دافعا لتنمية اتجاه الطلبة نحو الدرس.
- إن التدريس على وفق خرائط المفاهيم جعل دور الطالب أكثر إيجابية إذ يتطلب من الطالب الإطلاع الجاد على المادة ثم إعادة تنظيمها على هيئة خرائط مفاهيم ، وهذا يتطلب استخدام عمليات عقلية عليا تنمي اتجاها ايجابيا للمادة المعنية يتسق فيه المجال المعرفي مع المجال الوجداني الانفعالي.
- من المعروف أن الاتجاه يتحدد بمجموعة من المؤثرات بعضها مرغوب للموضوع ، فقد تكون العوامل المؤثرة في اتجاه الطالب الإيجابي هي الصفوف المريحة ، والإدارة المتعاونة ، والمدرسين والطلبة المتجانسين معه ، والطريقة المستعملة ، وبالنتيجة يكون الاتجاه العام للطالب هو نتيجة هذه المؤثرات فضلا عن المؤثر الرئيس في هذا البحث ألا وهو استخدام خرائط المفاهيم .

وجاءت هذه النتيجة . على الرغم من الاختلاف في البيئة وطبيعة المادة والمرحلة الدراسية والجنس . متفقة ونتائج دراسة (القيسي ٢٠٠١) التي أسفرت عن تفوق المجموعة التجريبية التي استعملت خرائط المفاهيم في التدريس على المجموعة الضابطة التي استعملت الطريقة التقليدية، واتفقت مع دراسة المخزومي (١٩٨٩) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات الطلبة نحو قواعد اللغة العربية، وجاءت هذه النتيجة مختلفة عن نتيجة دراسة (الكلاك ٢٠٠٢)، التي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة نحو قواعد اللغة العربية .

ثالثا: الاستنتاجات

١.ان اتجاهات الطلبة في المجموعتين نحو قواعد اللغة العربية غير متساوية في مجالات الاتجاهات بصورة عامة .

٢.تفوق خرائط المفاهيم على الطريقة التقليدية (الاستقرائية) في تنمية الاتجاه نحو مادة النحو .

٣.ان الاتجاهات ثابتة نسبيا وتقاوم التغيير لأن تغيير الاتجاهات يتأثر بعوامل بعضها يتعلق بالفرد نفسه، فكلما كان الفرد أكثر انفتاحا على الخبرات كان أكثر تقبلا لتعديل اتجاهاته ، وبعضها يتعلق بموضوع الاتجاه ذاته ، فكلما كان هذا الموضوع أكثر التصاقا بذات الفرد أو شخصيته كان الاتجاه اقل عرضة للتغيير أو التعديل .

رابعا:التوصيات

١ـ تضمين منهاج طرائق تدريس اللغة العربية المقررة على الطلبة في كليات التربية للمراحل الدراسية الأربعة خطوات بناء خرائط المفاهيم وتدريبهم على استخدامها وكيفية إعدادها .

٢. اطلاع تدريسيي اللغة العربية على أسس بناء خرائط المفاهيم وخطواتها، لأنهم اعدوا إعدادا جامعيا لم يعن بها ، وذلك من خلال الدورات او الندوات التربوية أو النشرات الخاصة التي تشرح كيفية تدريس المفاهيم النحوية على وفق خرائط المفاهيم .

٣ـ تدريب التدريسيين لتنمية كفاياتهم العلمية والمهنية لغرض توفير خبرات متعددة ومتنوعة ومستمرة للطلبة تهدف إلى تنمية الاتجاهات المرغوبة .

خامسا: المقترحات

١. دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخر .

٢. دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة اثر خرائط المفاهيم في متغيرات أخر كالتحصيل ، والاحتفاظ به ، وانتقال اثر التعلم ، والتفكير الناقد ، في النحو وفروع اللغة العربية الأخر .

المراجع العربية

١. الإبراشي،محمد عطية: روح التربية والتعليم ، دار احياء الكتب العربية ، القاهرة،دت .

٢. ابراهيم ، عبد العليم :النحو الوظيفي ، ط٢ ، دار المعارف ، القاهرة،١٩٧٣ .

٣. إبراهيم، خيري علي: المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية ،١٩٩٠.

٤. ابن عصفور ، علي بن مؤمن : المقرب ، تحقيق أحمد عبد الستار الجواري ، وعبد الله الجبوري ، ط١، بغداد ، مطبعة العاني،١٩٧١ .

٥. ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين : لسان العرب ، بيروت ، دار صادر للطباعة والنشر،١٩٥٦ .

٦. ابو جلالة ، صبحي حمدان :. ستراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم ، مراجعة فيوليت شقيق ، ط١ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت ،١٩٩٩ .

٧. أبو علام،رجاء محمود : مدخل إلى مناهج البحث التربوي ٠ الكويت ، مكتبة الفلاح،١٩٨٩.

٨. احمد ، محمد عبد القادر :طرق تعليم اللغة العربية ، ط١ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة،١٩٨٣ .

٩. احمد ، محمد عبد القادر: *طرق تعليم اللغة العربية* ، ط٤ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥ .

١٠. احمد ، محمد عبد القادر: طرق تعليم اللغة العربية ، ط٥ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة،١٩٨٦.

١١. آل ياسين ، محمد حسين: المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة ، ط١ ، بيروت ، دار القلم ، مكتبة النهضة، ١٩٧٤ .

١٢. الأنصاري ، بدر محمد: قياس الشخصية ، جامعة الكويت ، دار الكتاب الحديث ،٢٠٠٠.

١٣. البجة ، عبد الفتاح : أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة الطبعة الأولى . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٩.

١٤. البطش،محمد وليد،وابو زينة،فريد كامل: مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الاحصائي،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،الاردن،٢٠٠٧.

١٥. بلقيس ، احمد ، وتوفيق مرعي : الميسر في علم النفس التربوي ، ط١ ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمّان،١٩٨٢ .

١٦. تريفرز : علم النفس التربوي ، الأسس العلمية للممارسة التربوية ، ترجمة موفق الحمداني وحمدولي الكربولي ، مطبعة جامعة بغداد ،١٩٧٩ .

١٧. تمام ، تمام اسماعيل : اثر استخدام دائرة التعلم في تدريس المفاهيم العلمية المتضمنة بموضوع الضوء لتلاميذ الصف الأول الاعدادي " ، مجلة كلية التربية ، ع١٢ ، ج٢ ، اسيوط ، ص٥٦٥ . ٥٧٧، ١٩٩٦.

١٨. جابر، جابر عبد الحميد: علم النفس التربوي، القاهرة، دار النهضة، مطبعة دار التأليف ،١٩٧٧.

١٩. الجرجاني ، عبد القاهر : دلائل الإعجاز . تعليق محمود شاكر . الطبعة الثالثة . القاهرة : مطبعة مدني،١٩٩٢.

٢٠. الجواري ، احمد عبد الستار : نحو التيسير ، دراسة ونقد منهجي ، المجمع العلمي العراقي،١٩٨٤ .

٢١. حيدر ، عبد اللطيف حسين : تدريس العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة ، ط١ ، دار الحادي للطباعة والنشر ، تعز ،اليمن،١٩٩٣.

٢٢. خاطر ، محمود رشدي ، وآخرون : طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، ط٤ ، بلا مكان طبع،١٩٨٩.

٢٣. الخليلي ، خليل يوسف ، وآخرون : مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الأولى ، ط١ ، مطابع وزارة التربية والتعليم ، اليمن ،١٩٩٥ .

٢٤. الخوالدة، محمد محمود و آخرون: مقدمة في التربية ، ط١ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣ .

٢٥. دافيدوف ، لندال: مدخل علم النفس ،ترجمة : سيد الطواب و آخرون ، طبع في الولايات المتحدة الأمريكية بالتعاون مع المكتبة الأكاديمية بالقاهرة ، الرياض ، دار المريخ للنشر، ١٩٨٣.

٢٦. دسوقي، كمال: ذخيرة علم النفس، المجلد (١)، القاهرة، الدارالدولية للنشر والتوزيع ،١٩٨٨.

٢٧. الدغمة ، فاطمة عودة : طرق تدريس اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة واساليب تطويرها ، وزارة التربية ، الكويت،١٩٨٠ .

٢٨. الدليمي ، كامل محمود نجم ، وطه علي حسين: طرائق تدريس اللغة العربية ، مطبعة دار الكتب للطباعة والنشر ، العراق،١٩٩٩ .

٢٩. دمياطي ، فوزية ابراهيم : اثر دائرة التعلم في تدريس المفاهيم الجغرافية على تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وبقاء اثر التعلم لديهن " ، المجلة العربية للتربية ، مج ١٨ ، ع ١ ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ص ١٥٩.١٨١ ١٩٩٨.

٣٠. الدهان ،سامي .*المرجع في تدريس اللغة العربية*،ط١،دمشق،١٩٦٣.

٣١. الرازي ، محمد بن ابي بكر ت/١٦٦هـ ، : مختار الصحاح ، دار الكتاب العربي ، بيروت ،١٩٨١ .

٣٢. الرشدان ، عبد الله ، ونعيم جعنيني : المدخل الى التربية والتعليم ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمّان ،١٩٩٤.

٣٣. زهران ، حامد: علم النفس الاجتماعي ، ط٤ ، القاهرة عالم الكتب،١٩٧٧ .

٣٤. زيتون ، حسن حسين ، تصميم التدريس رؤية منظومية ، ط ٢ ، دار الكتب، بيروت. ٢٠٠١ م.

٣٥. السعدي ، عماد توفيق ، واخرون . *أساليب تدريس اللغة العربية* ، دار الامل للنشر والتوزيع ، اربد ، الاردن ، ١٩٩١ .

٣٦. السكاكي ، أبي يعقوب ، يوسف بن أبي بكر محمد بن علي : مفتاح العلوم ، ط١ ، القاهرة ، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده،١٩٣٧.

٣٧. سلامة ، عادل ابو العز : تنمية المفاهيم والمهارات العلمية وطرق تدريسها، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع ،٢٠٠٤ .

٣٨. شحاتة ، حسن : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق . الطبعة الثالثة، ١٩٩٦.

٣٩. شحاتة ، حسن : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط٢ ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة،١٩٩٣ .

٤٠. الشوملي ، علي :اثر برنامج تدريسي لمعلمي اللغة العربية على تحصيل طلابهم لقواعدها النحوية ، المجلة التربوية ، مج١٤ ، عدد٥ ، الكويت، ٢٠٠٠ .

٤١. طعيمة ، رشدي احمد ، ومحمد السيد مناع :تدريس اللغة العربية في التعليم العام ، نظريات وتجارب ، دار الفكر العربي ، القاهرة ،٢٠٠١ .

٤٢. ظافر ، محمد اسماعيل ، ويوسف الحمادي . *التدريس في اللغة العربية* ، دار المريخ ، الرياض ، ١٩٨٤ .

٤٣. عائشة ادريس عبد الحميد : اثر استخدام اسلوب المواقف التعليمية في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الموصل، ٢٠٠١ .

٤٤. عادل ، محمد فائز محمد : اتجاهات تربوية في اساليب تدريس العلوم ، ط١ ، مطابع بابل ، صنعاء، ١٩٩٩ .

٤٥. عبادة ، محمد ابراهيم : النحو التعليمي في التراث العربي،منشاة المعارف،الاسكندرية،١٩٨٧.

٤٦. عبد الرحمن ، عائشة : لغتنا والحياة ، دار المعارف بمصر ، القاهرة،١٩٧١ .

٤٧. عبد العزيز ، صالح : التربية وطرق التدريس ، ط١ ، ج٢ ، دار المعارف بمصر،١٩٧١ .

٤٨. عبد الله ، عبد الرحمن صالح :: المرجع في تدريس العلوم الشرعية ، عمان ، الجامعة الأردنية ، كلية العلوم التربوية، ١٩٩٤ .

٤٩. عطية.محسن علي: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان،الاردن،٢٠٠٩م

٥٠. عودة ، احمد سليمان وملكاوي ، فتحي حسن : أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية،ط١ ، مكتبة المنار للنشر والتوزيع ، جامعة اليرموك ، الأردن ،١٩٨٧.

٥١. عيد ، محمد : في اللغة ودراستها ، عالم الكتب ، القاهرة ،١٩٧٤.
٥٢. غلوم ، عائشة عبد الله : قواعد اللغة العربية اهميتها ومشكلات تعلمها ، مجلة التربية المستمرة ، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج بالبحرين،١٩٨٢، ، ع٥ ، السنة٨ .
٥٣. فك ، يوهان : العربية – دراسة في اللغة واللهجات والأساليب . ترجمة عبد الحليم النجار . القاهرة , مطبعة الخانجي،١٩٥١.
٥٤. قطامي ، يوسف ونايفة قطامي : نماذج في التدريس الصفي ، عجمان ، الجامعة الأردنية، ١٩٩٣ .
٥٥. القيسي ، تيسير خليل : اثر خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وتفكيرهم الناقد في الرياضيات ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية . ابن الهيثم . جامعة بغداد ،٢٠٠١.
٥٦. كاظم ، احمد خيري ، وسعد يس زكي: تدريس العلوم ، دار النهضة العربية ، القاهرة ،١٩٧٦ .
٥٧. الكبيسي ، كامل ثامر ، وآخرون : معايير تقويم عضو هيئة التدريس في جامعة بغداد ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ع١٢ ، بغداد ،١٩٨٩.
٥٨. الكخن ، امين : دليل ابحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس،١٩٩٢ .
٥٩. لبيب ، رشدي :نمو المفاهيم العلمية ، مكتبة الانجلو المصرية ،١٩٧٤.
٦٠. لبيب ، محمد رشدي : نمو المفاهيم العلمية ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة،١٩٨٢.
٦١. مجاور ، محمد صلاح الدين . *تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية* ، ط١ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٦٩
٦٢. مجمع اللغة العربية :المعجم الوسيط ، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ٢٠٠٤م
٦٣. محمد ، عبد العزيز : سلامة اللغة العربية ، المراحل التي مرت بها ، ط١، مكتبة المنتدى العربي ، الموصل،١٩٨٥ .
٦٤. المخزومي ، امل علي :سلوك واتجاه طلبة كلية الشريعة بجامعة التاسع من ايلول بازمير نحو اللغة العربية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، مج١ ، ع٣١ ، السنة ١٠، الرياض ، السعودية ،١٩٨٩ .
٦٥. مدكور ، علي احمد : تدريس فنون اللغة العربية . دار الفكر العربي . القاهرة . ٢٠٠٢م .
٦٦. مصطفى ، لهيب عبد الوهاب . اثر استخدام دوري التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم التاريخية لطالبات الصف الاول المتوسط في مادة التاريخ والاتجاه نحو المادة ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ٢٠٠٤.
٦٧. المعايطة ، خليل عبد الرحمن : علم النفس الاجتماعي ، ط ١ ، دار الفكر للطباعة والنشر ،٢٠٠٠ .

٦٨. منسي ، محمود عبد الحليم : الاحصاء والقياس في التربية وعلم النفس ، دار المعرفة الجامعية ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية، ١٩٨٩ .

٦٩. الموسى ، نهاد : الأساليب– مناهج ونماذج– في تعليم اللغة العربية ، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٣م.

٧٠. نشواتي، عبد المجيد وآخرون: علم النفس التربوي، ط١، وزارة التربية والتعليم، شؤون الشباب، سلطنة عمان، ١٩٨٤.

٧١. نوفاك ، جو زيف ، وبوب جوين : تعلم كيف تتعلم ، ترجمة احمد عصام الصفدي وإبراهيم محمد الشافعي ، ط١ ، مطابع جامعة الملك سعود،١٩٩٥.

٧٢. وحيد ، احمد عبد اللطيف : علم النفس الاجتماعي ، ط١ ، دار المسرة للنشر والتوزيع ، عمّان ،٢٠٠١

٧٣. يونس ، فتحي علي واخرون . اساليب تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، دار الثقافة النشر ، القاهرة ، ١٩٨١ .

المراجع الأجنبية

1. Beyer , K. Barr. Teaching Thinking in Social studies Inquiry in the classroom choriesohio Emeryville Publishing ,1979 .
2. Novak , J .D &D. Gowin(1984) , Learning How to to Learn , Cambridge Univer Sity Press, New yourk
3. Ausuble,D."In defence of Advance Organizers Areply to the Critice ،Review of Educational Research ,1978..No2،Vol48,P:68

4. Markham , K,M .Mintez and Jonsen(1994)The Concept Maps as Aresearch and evaluation tool" Journal of Recearch in Scince Teaching, Vol 128 , No 1 , P:41 -53

الملاحق

الملحق(١)

أسماء الخبراء والمتخصصين الذين عرضت عليهم فقرات المقياس والأهداف السلوكية والخطط التدريسية مرتبة حسب اللقب العلمي

ت	الاسم	اللقب العلمي	موقع العمل
١	د. عياد إسماعيل صالح	أستاذ مساعد	قسم الإرشاد التربوي ـ كلية التربية/ جامعة البصرة
٢	د. صلاح خليفة اللامي	أستاذ مساعد	قسم الإرشاد التربوي . كلية التربية / جامعة البصرة
٤	د. عباس علي الاوسي	أستاذ مساعد	قسم اللغة العربية– كلية التربية– جامعة ميسان
٥	د.عبد الواحد خلف وساك	أستاذ مساعد	قسم اللغة العربية . كلية التربية/ جامعة ميسان
٦	نجم عبد الله الموسوي	أستاذ مساعد	قسم العلوم التربوية والنفسية . كلية التربية / جامعة ميسان
٧	د. محمد عامر المرياني	مدرس	قسم اللغة العربية . كلية التربية / جامعة ميسان
٨	د.محمد مهدي صخي	مدرس	قسم العلوم التربوية والنفسية–كلية التربية–جامعة ميسان

الملحق(٢)

فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة النحو بصيغته النهائية

ت	الفقرات	موافق	لا ادري	غير موافق
١	**أشارك في شرح القواعد النحوية.**			
٢	**اشعر بالضجر من درس القواعد النحوية.**			

٣	طريقة تدريس القواعد النحوية مشوقة.			
٤	انتفع من تمرينات القواعد النحوية لأنها تساعدني في فهمها.			
٥	الكتاب يخلو من الأمثلة المحلولة .			
٦	طريقة التدريس مملة وتعتمد على الاستظهار.			
٧	تطبيقات القواعد النحوية تطور القدرات العقلية.			
٨	موضوعات القواعد النحوية مرتبة منطقيا.			
٩	اشعر بالارتياح في درس القواعد النحوية.			
١٠	عدد دروس القواعد النحوية أسبوعيا غير كافية لاستيعابها.			
١١	احب القواعد النحوية لأنها كالرياضيات تعتمد على التفكير.			
١٢	لا افهم مادة القواعد النحوية بمفردي.			
١٣	اعتمد على غيري بحل تطبيقات القواعد النحوية.			
١٤	اشعر بثقل الواجب البيتي لدرس القواعد النحوية.			
١٥	اختبارات القواعد النحوية معقدة كثيرا.			
١٦	تزعجني مادة القواعد النحوية لأن موضوعاتها جافة.			
١٧	اعتمد على القواعد النحوية للنجاح في فروع اللغة العربية الأخر.			
١٨	أفضل دراسة القواعد النحوية بشكل مخططات مرسومة .			
١٩	ادرك اهمية القواعد النحوية للمتعلم في اتقان اللغة في			

	الإستماع والحديث والقراءة والكتابة.			
٢٠	عدد موضوعات القواعد النحوية مناسبة لسنة دراسية كاملة.			
٢١	ان طبيعة موضوعات القواعد النحوية مناسبة لمستوى دراستنا.			
٢٢	مدرس القواعد النحوية يجيد العربية الفصحى.			
٢٣	نتفاعل في درس القواعد النحوية مع المدرس في المناقشة الصفية			
٢٤	ان تمرينات الكتاب لا تغطي أجزاء الموضوع.			
٢٥	احتاج الى وقت طويل لفهم القواعد النحوية.			
٢٦	أجد صعوبة بصياغة أمثلة جديدة.			
٢٧	أتنافس مع زملائي للحصول على درجة عالية في القواعد النحوية.			
٢٨	اشعر بعدم جدوى دراسة القواعد النحوية .			
٢٩	أسلوب مدرسي جعلني أحب دراسة القواعد النحوية.			
٣٠	استيعابي في مادة القواعد النحوية يشعرني بالأمل في الحصول على درجة عالية.			
٣١	النصوص الموجودة في بداية كل موضوع لا تغطي أجزاء القاعدة.			
٣٢	درس القواعد النحوية يقوي اعتزاز المدرس بلغته القومية .			

٣٣	أفضل دراسة القواعد النحوية وفهمها لإتقان فروع اللغة الأخرى.			

ملحق(٣)

خطة الدرس النموذجية والتقليدية بصورتها النهائية مع الأهداف السلوكية لموضوع الفاعل

خطة أنموذجية لتدريس مفهوم الفاعل باستخدام خريطة المفاهيم

أولا: التعريف بالخطة

اليوم والتاريخ : المادة : النحو

قسم اللغة العربية الموضوع:الفاعل الزمن / ٥٠دقيقة لكل حصة

المرحلة: الثانية (٨ حصص)

الشعبة:ب

ثانيا:الأهداف العامة :

الأهداف العامة لتدريس مادة النحو للمرحلة الثانية–قسم اللغة العربية–كلية التربية

١. تقويم ألسنة الطلبة وأقلامهم وإبعادهم عن الخطأ في القراءة .
٢. تمكين الطلبة من فهم ما يسمعون من الكلام وما يقرؤون فهما دقيقا .
٣. تنمية ثروتهم اللغوية بفضل ما يعرض عليهم من الأمثلة والشواهد والأساليب ذات المعاني القيمة والصياغة البليغة .
٤. تنمية التمكن من فهم التغيرات التي تطرأ على اللفظة الواحدة وتصريفاتها المتعددة
٥. تنمية التمكن من فهم التراكيب المعقدة وفك غموضها.
٦. تمرين الطلبة على التفكير السليم والبحث .
٧. معرفة أوضاع اللغة وصيغها وبيان ما يطرأ عليها من أحوال صرفية ونحوية .
٨. تقوية المهارات النحوية والصرفية لدى الطالب المتخصص وذلك عن طريق تدريبه

على توظيف القواعد النحوية والصرفية في التحليل النحوي والصرفي للنصوص، وفهمها، فيما يخص مسائل الأبواب التي يدرسها أو التي سبق له دراستها.

٩. تنمية قدرات الطالب اللغوية والنحوية والصرفية.

١٠. معالجة أخطائهم اللغوية و النحوية والصرفية.

ثالثا:-الأهداف السلوكية :

يتوقع من الطالب في المرحلة الثانية في قسم اللغة العربية- كلية التربية بعد مروره بالخبرات التعليمية في مادة النحو أن يكون متمكنا من أن:

ت	مفهوم الفاعل
١	يذكر تعريفا للفاعل بأسلوبه الخاص
٢	يعدد أنواع الفاعل
٣	يعرّف أنواع الفاعل.
٤	يقدم أمثلة لأنواع الفاعل في جمل مفيدة
٥	يستخرج الفاعل من الجمل المعطاة
٦	يبين نوع الفاعل في الجمل المعطاة
٧	يميز بين الفاعل المصدر المؤول والفاعل المصدر الصريح
٨	يحول الفاعل من مصدر مؤول الى مصدر صريح.
٩	يحول الفاعل من مصدر صريح الى مصدر مؤول
١٠	يميز بين الفاعل الضمير المتصل والفاعل الضمير

	المستتر
١١	يذكر أنواع عامل الفعل
١٢	يعرّف أنواع عامل الفاعل بأسلوبه الخاص
١٣	يعطي أمثلة لأنواع عامل الفاعل في جمل مفيدة
١٤	يميز بين الفعل واسم الفعل من الجمل المعطاة
١٥	يميز بين اسم الفاعل وصيغ المبالغة والصفة المشبهة
١٦	يستخرج عامل الفاعل من الجمل المعطاة
١٧	يبين نوع عامل الفعل من الجمل المعطاة
١٨	يعرب جملا تحتوي أنواع الفاعل إعرابا صحيحا.
١٩	يعرب جملا تحتوي أنواع عامل الفعل إعرابا صحيحا
٢٠	ينشيء جملا للفاعل بأنواعه المتعددة
٢١	ينشئ جملا للفاعل بأنواع عامله المتعددة
٢٢	يحكم على صحة جمل تحتوي مفهوم الفاعل .
٢٣	ينتج نصا تعبيريا مستخدما الفاعل فيه استخداما صحيحا
٢٤	ينشيء جملا للفاعل بأنواعه من كلمات تعطى له
٢٥	يصحح الجمل الناقصة المعطاة بعد إكمالها بفاعل مناسب

٢٦	يصحح الجمل الناقصة المعطاة بعد إكمالها بعامل فاعل مناسب

رابعا: الوسائل التعليمية : السبورة (أو شاشة عرض ان وجدت)،حاسوب، الطباشير الملون ، لوحة خريطة المفهوم ، الكتاب المقرر.

خامسا: خطوات الدرس :

التمهيد :

أعزائي الطلبة ، نتذكر جميعا الموضوعات التي تطرقنا إليها العام الماضي التي تنوعت وتعددت وكان منها الفعل وعلامات بنائه وإعرابه وأنواعه وكان منه الماضي والمضارع والأمر وأنواعه حسب اللزوم والتعدي وحسب الصحة والاعتلال وغيرها واليوم نتعاون جميعا في تعرف احد المفاهيم النحوية الأ وهو مفهوم الفاعل وهو من ضمن المفردات الدراسية المقررة عليكم لهذه السنة، وسنشترك جميعا في تعلم واكتساب هذا المفهوم النحوي إن شاء الله.

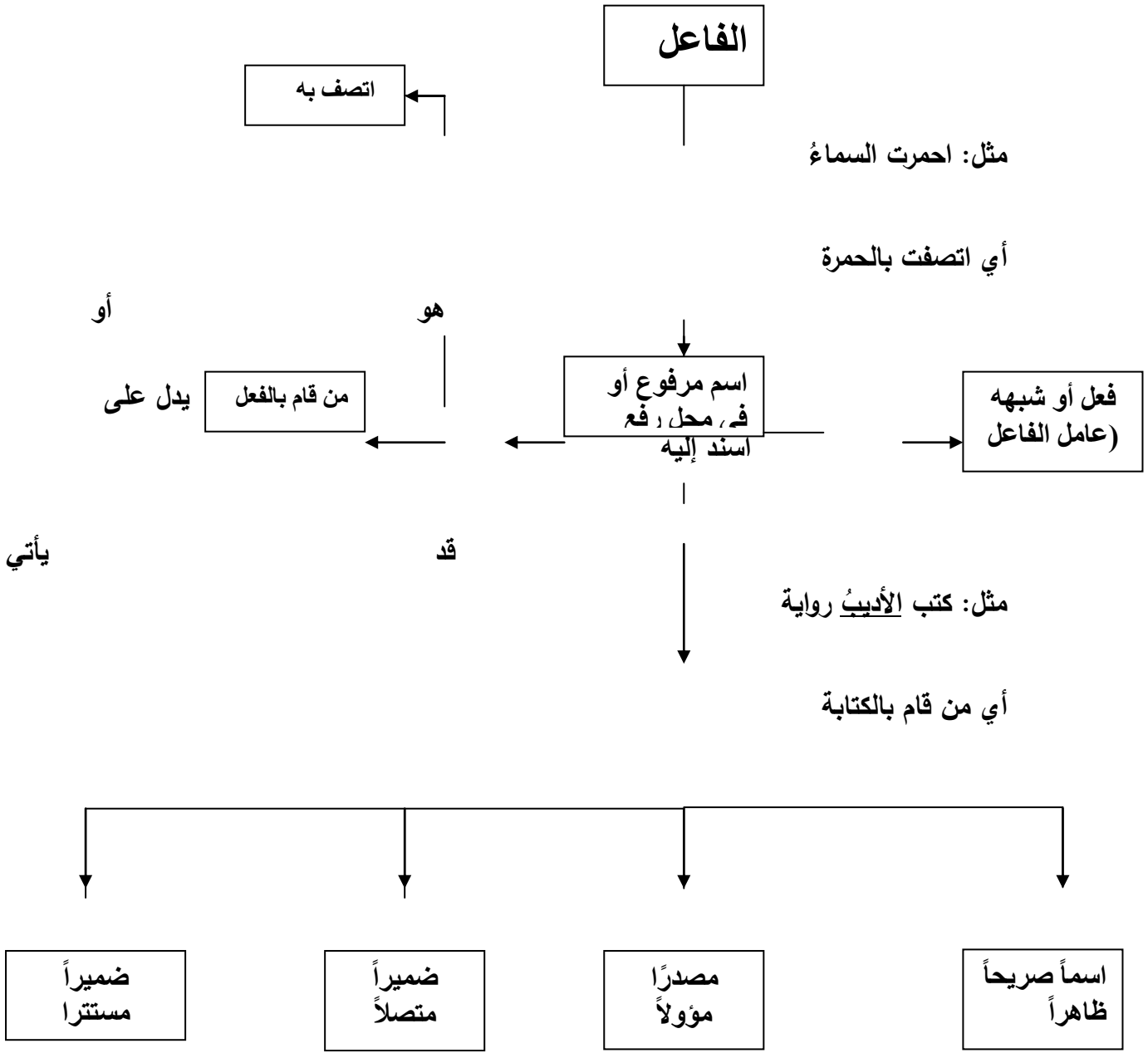
العرض :

ويشمل عرض مفهوم الفاعل على خريطة مفاهيم معدة مسبقا على لوحة كرتونية ، وتكون الخريطة مرسومة بحسب الخطوات الآتية :

ترتيب المفاهيم من الأكثر شمولا والأقل خصوصية الى الأكثر خصوصية والأقل شمولية .

وضع أدوات ربط مناسبة بين المفاهيم .

ابدأ بمناقشة الطلبة عن كيفية رسم هذه الخريطة ، ويكون هذا بالربط والموازنة بين المفاهيم وأمثلتها على وفق المخطط المعروض أمامهم على السبورة .



مثل **مثل:** **مثل:**

مثل:

قوله تعالى:{خَتَمَ اللّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ .. }. **يسرني أن تصومَ رمضانَ** **واللهِ لقد حفظتمُ العهدَ**

قوله تعلى: {لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ}

البقرة:٧ **يسرني انكَ صائمٌ** **بنينا البيتَ سوياً**

الإخلاص:٣

شكل (١)

اطلب من الطلبة التأمل في الخريطة وابدأ بتوضيح هذا الجزء من مفهوم الفاعل باستخدام كلمات الربط (يدل على ، مثل ، أو ، يكون ، أي، إذا، كان) .

فأقول :

أيها الطلبة من خلال تأملنا في خريطة الشكل (١) الذي يمثل الجزء الأول من خريطة مفهوم الفاعل ، نجد ان الفاعل هو اسم مرفوع يدل على من فعل الفعل أو اتصف به (أوضح وافصل في التعريف مع التأشير على كل مفهوم أو كلمة ربط) فأقول :

يكون هذا الاسم المرفوع اما اسما ظاهرا مثل :

قوله تعالى: {خَتَمَ اللّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ .. }. فلفظ الجلالة(الله) هو الفاعل وهو اسم ظاهر .

أو يكون مصدرا مؤولا مثل : يسرني أن تصومَ رمضانَ ،يسرني انك صائمٌ

فالمصدر المؤول من أن والفعل(تصومَ) في محل رفع فاعل للفعل (صام) والتقدير (صيامك)،والمصدر من أن ومعموليها(اسمها وخبرها) في محل رفع فاعل.

ويكون الفاعل ضميرا مستترا مثل : قوله تعالى: لم يلد ولم يولد . (الإخلاص/٣)

فالفعل (يلد) فيه ضمير مستتر يعود الى لفظ الجلالة (الله) وهو الفاعل، وقد يكون ضميرا متصلا مثل:واللهِ لقد حفظتمُ العهدَ، فالضمير(التاء) المتصل بالفعل (حفظ) مبني في محل رفع فاعل، ومثله: بنينا بيتنا سويا، فالضمير المتصل(نا) المتكلمين في محل رفع فاعل للفعل بنى، ومن الضمائر المتصلة التي قد تأتي فاعلا(نون النسوة، واو الجماعة،الف الاثنين، ياء المخاطبة)

التدريبات:

ثم اطلب من الطلبة بعض الجمل التي تستوفي أقسام الفاعل مع تحديد الفاعل ونوعه في كل جملة يكون فيها الفاعل اسما ظاهرا.

طالب: اقبل الجندي كالأسد.

المدرس: جيد ، حدد الفاعل وبين نوعه ؟

الطالب نفسه : الفاعل هو كلمة (الجندي) وهو اسم ظاهر .

المدرس : أحسنت . ومن يعط جملة الفاعل فيها مصدرا مؤولا؟

طالب: أبهجني أن تنجح في الأخبار .

المدرس: بين الفاعل ونوعه .

الطالب نفسه : الفاعل مكون من أن المصدرية والفعل تنجح ، وتقدير الجملة (أبهجني نجاحك في الأخبار)

المدرس : بوركت .

واتبع الخطوات نفسها مع جمل أخرى من استقراء الطلبة أنفسهم .

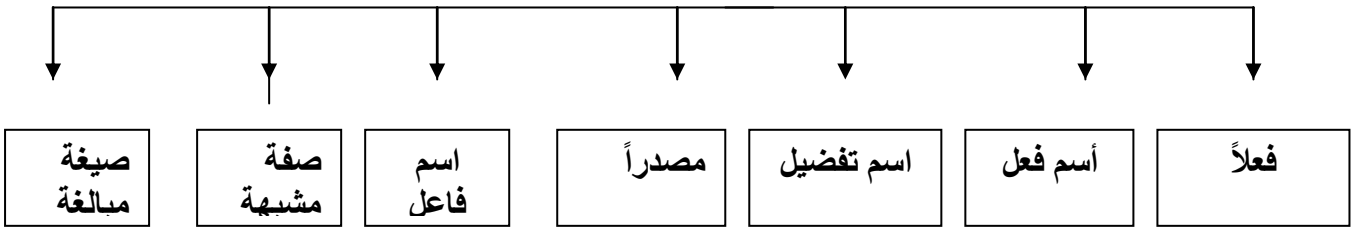
والآن أعزائي نعود الى التعريف ولاحظوا الخريطة ، فقد ذكرنا ان الفاعل اسم مرفوع يدل على من فعل الفعل أو اتصف به وقد أوضحنا أقسام الفاعل ،أما المقصود ب (من فعل الفعل) أي الذي قام به مثل هذا المثال و(أشير إليه) (كتب الأديبُ روايةً) . أي قام بالكتابة .

اما المقصود بـ (اتصف به) أي ان الفعل يدل على صفة معينة اتصف بها الفاعل مثل هذا المثال . أشير إليه . (احمرتِ السماءُ) ، أي اتصفت السماء بالحمرة .

وبعد هذه الخطوة اعرض الجزء الثاني من الخريطة وهو عن عامل الفاعل ، وشكل (٢)

عامل الفاعل
(الفعل أو شبهه)

قد يكون



مثل : مثل : مثل: مثل: مثل:

مثل : مثل:

(اكتسبَ الطالبُ علما) (هيهاتَ نصرُ الأعداء) (مررتُ بالأفضلِ)(من المروءة إكرامُ) (مررتُ بروضة هند فتاة حسنة) (المؤمنُ كثيرٌ

أبوهُ الضيفِ أخوك) دانيةِ

قطوفُها) أخلاقُها دعاؤهُ

شكل (٢)

اطلب من الطلبة التأمل في خريطة مفهوم عامل الفاعل وأمثلته وأقول :

لابد للفاعل من وجود عامل يؤدي الى رفعه وهذا العامل (أشير الى كل مفهوم أو كلمة ربط على الخريطة) اما أن يكون فعلا مثل :

أكتسبَ الطالبُ علماً .

فكلمة (الطالب) فاعل للفعل (أكتسب) .

أو يكون عامل الفاعل اسم فعل مثل :

هيهات نصُر الأعداء .

فكلمة (نصر) فاعل لإسم الفعل الماضي (هيهات).

وهكذا مع بقية الجمل...

التدريبات: وبعدها اطلب من الطلبة أمثلة أخرى مماثلة مع تحديد الفاعل وعامله ويرافق ذلك إعطاء التعزيزات للطلبة ، ولتكن الأمثلة الآتية :

استقر المسافرُ في الطائرة .

من الواجب احترام الآباء أبناؤهم.

أعجبت بمدينة جميلةٍ آثارُها .

هيهات عودةُ الماضي .

الكريم أنقى قلباً

ان الصحراءَ لفاحةٌ سمومُها .

استمعت لخطبة كاملةٍ شروطُها .

المدرس: في المثال: استمعت لخطبة كاملةٍ شروطُها، من منكم يستخرج لي الفاعل وعامله.

طالب: الفاعل يا أستاذ هو كلمة(شروطُها).

المدرس: جيد وبوركت

طالب آخر: وعامل الفاعل هو (كاملةٍ) وهو اسم فاعل يا أستاذ.

المدرس: حياك الله يا ولدي

المدرس: في المثال: الكريم أنقى قلباً، من منكم يستخرج لي الفاعل وعامله

احد الطلبة: الفاعل هنا يا أستاذ الضمير المستتر تقديره هو)

المدرس: صحيح

طالب آخر: عامل الفاعل هنا هو(أنقى) وهو اسم تفضيل

المدرس: ممتاز

وهكذا في بقية الأمثلة مع مراعاة التنوع في توجيه الأسئلة ومشاركة جميع الطلبة وتقديم التعزيز المناسب وبعد مناقشة الطلبة للأمثلة السابقة ، اعرض خريطة المفهوم لأقسام الفاعل وعامله لإعادة ما ذكرناه بشكل مختصر .

التدريبات:

للتثبت من تحقيق الأهداف أوجه بعض الأسئلة :

- ما الصفات الأساسية لمفهوم الفاعل ؟
- كيف يأتي الفاعل ؟
- من يستطيع استخراج الفاعل من الجمل الآتية ؟ ويبن نوعه؟

وأقدم مجموعة من الجمل المتنوعة بتنوع الفاعل ومراعاة مشاركة الطالب على السبورة.

- أقدم مجموعة من الجمل الناقصة واطلب من الطلبة إكمالها بفاعل مناسب.
- أقدم كلمات مفردة واطلب من الطلبة إدخالها في جمل مفيدة عن الفاعل أو عامله
- أطلب من الطلبة إنشاء جمل من إنتاجهم للفاعل وعامله مع تنوعها.
- اطلب منهم نصا تعبيريا مختصرا لعنوان يختارونه بأنفسهم يقدمونه في الدرس القادم مع

مراعاة التأشير على مفهوم الفاعل وعامله وأنواعه .

خطة لتدريس مفهوم الفاعل على وفق الطريقة التقليدية (الاستقرائية)

أولا- التعريف بالخطة:

اليوم والتاريخ : الموضوع: الفاعل المادة: النحو

المرحلة : الثانية- قسم اللغة العربية الحصة : الثالثة

الشعبة : أ الزمن:٥٠ دقيقة

ثانيا- الأهداف العامة: هي الأهداف نفسها في خطة الدرس الانموذجية

ثالثا- الأهداف السلوكية : هي الأهداف نفسها في خطة الدرس الانموذجية

رابعا- الوسائل التعليمية : السبورة ، الطباشير الملون ، الكتاب المقرر.

خامسا- خطوات الدرس :

١-التمهيد (٥دقائق)

أعزائي الطلبة ، نتذكر جميعا الموضوعات التي تطرقنا إليها العام الماضي والتي تنوعت وتعددت وكان منها الفعل وعلامات بنائه وإعرابه وأنواعه وكان منه الماضي والمضارع والأمر وأنواعه حسب اللزوم والتعدي وحسب الصحة والاعتلال وغيرها واليوم نتعاون جميعا في تعرف احد المفاهيم النحوية ألا وهو مفهوم الفاعل

والذي له علاقة مباشرة بمفهوم الفعل الذي تم التطرق إليه العام السابق ، وسنتعرف على هذا المفهوم من ناحية التعريف والحالات المتعددة له فضلا عن أنواعه وسنستخدم الطريقة الاستقرائية لتدريس هذا المفهوم.

٢-العرض والربط والموازنة: (٢٥ دقيقة)

اعرض الأمثلة الآتية على السبورة:

قوله تعالى:{خَتَمَ اللّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ .. }.البقرة:٧

يسرني أن تصومَ رمضانَ ،يسرني أنكَ صائمٌ

واللهِ لقد حفظتمُ العهدَ ، بنينا البيتَ سوياً

قال تعالى : لم يلد ولم يولد . الإخلاص: ٣

اقرأ الأمثلة بعد تدوينها على السبورة وأطلب من الطلبة الاستماع إليها والتأمل في الكلمات التي تحتها خطوط وأتثبت من لفظهم للجمل لفظا صحيحا واسألهم عن كل كلمة تحتها خط على النحو الآتي :

المدرس : من يقرأ الجملة الأولى ؟

طالب : قال تعالى:(خَتَمَ اللّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ.....) .

المدرس : أين الفعل؟

الطالب نفسه : كلمة (ختم) هي الفعل.

المدرس : جيد ، من الذي قام بالختم؟

طالب آخر : الله سبحانه وتعالى هو الذي قام بالختم.

المدرس : أحسنت ، وماذا نطلق عليه؟

طالب آخر : نطلق على الذي قام بالختم (الفاعل) .

المدرس : بوركت ، وما نوعه؟ هل هو اسم ظاهر ، أو ضمير ، او مصدر مؤول ؟

طالب : هو اسم ظاهر .

المدرس : أحسنت ، وماذا يعني هذا ؟

طالب : هذا يعني ان الفاعل اسم مرفوع وقد يكون اسما ظاهرا مثل ما جاء في الجملة الأولى.

المدرس : بارك الله فيك فالفاعل قد يأتي اسما ظاهرا .

بعد ذلك اطلب من احد الطلبة قراءة الجملة الثانية .

طالب : يسرني أن تصومَ رمضانَ .

المدرس : جيد ، من يعرب (أن تصومَ) .

طالب ثان : أن ، أداة مصدرية ناصبة (تصومَ) فعل مضارع منصوب بـ (أن) المصدرية وعلامة نصبه ألفتحة الظاهرة والفاعل ضمير مستتر تقديره (أنت) والمصدر المؤول من أن والفعل(تصوم) في محل رفع فاعل للفعل (يسر) .

المدرس : بوركت ، ما تقدير الجملة ؟

طالب ثالث : تقدير الجملة هو (يسرني صيامُك رمضانَ).

المدرس : أحسنت . كيف جاء الفعل في هذه الجملة ؟

طالب رابع : جاء الفعل في هذه الجملة مكون من ان والفعل (تصوم).

المدرس : ممتاز ، ماذا يعني هذا ؟

طالب خامس : هذا يعني ان الفاعل قد يأتي مصدرا مؤولا،ومثله (يسرني انك صائم)،فالمصدر المؤول من (أن ومعموليها) في محل رفع فاعل للفعل يسرني

المدرس : بوركت . واتبع الإجراء نفسه في توضيح بقية الجمل،بعدها أدون الأمثلة الآتية على السبورة :

من المروءة إكرامُ الضيف أخوك .

الإنسان المؤمن كثيٌر دعاؤه .

مررتُ بالأفضلِ أبوهُ

هند فتاة حسنة ٌخصالُها .

مررتُ بروضةٍ دانيةٍ قطوفُهُا

هيهات نصرُ الأعداء .

أكتسبَ الطالبُ علما .

اقرأ الأمثلة بعد تدوينها على السبورة ، واطلب من الطلبة الإسماع اليها والتأمل في الكلمات التي تحتها خط والكلمات الملونة ، ثم اسأل : ما إعراب كلمة (إكرام) في الجملة الأولى ؟

طالب : خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره ، وهو مصدر .

المدرس : أحسنت ، وما تقديره؟

طالب ثان : تقديره (أن يكرم) أي مكون من أن والفعل يكرم .

المدرس : جيد ، أين فاعل يكرم ؟

الطالب نفسه : فاعل يكرم هو كلمة (أخوك).

المدرس : أحسنت . أما إذا قلنا (إكرام) فماذا يحتاج هذا المصدر ؟

طالب ثالث : يحتاج الى فاعل أيضا .

المدرس : اين فاعله ؟

الطالب نفسه : فاعله كلمة (أخوك) أيضا.

المدرس : بوركت ، ماذا يعني هذا ؟

طالب رابع : هذا يعني أن المصدر (إكرام) عمل على رفع الفاعل (أخوك) .

المدرس : ممتاز ، وماذا نطلق على الذي يعمل على رفع الفاعل .

طالب خامس : نطلق عليه العامل .

المدرس : بارك الله فيك ، إذن أعزائي ان المصدر(إكرام)هو عامل الفاعل (أخوك) .

والآن من يقرأ الجملة الثالثة ؟

طالب : الإنسان المؤمن كثير دعاؤه.

المدرس : جيد ، ما إعراب كلمة (كثير)؟

الطالب : خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة .

المدرس : أحسنت ، على أي وزن جاءت هذه الكلمة ؟

طالب ثان : جاءت على وزن (فعيل) .

المدرس : بوركت ، وماذا يدل هذا الوزن ؟

طالب ثالث : هو احد أوزان صيغ المبالغة .

المدرس : بارك الله فيك ، وماذا أدت صيغة المبالغة (كثير) بكلمة (دعاؤه) ؟

طالب رابع : أدت إلى رفعه على انه فاعل لصيغة المبالغة .

المدرس : بوركت : ماذا يعني هذا ؟

طالب خامس : هذا يعني ان كلمة (كثير) هي صيغة مبالغة وقد رفع الفاعل (دعاؤه) .

المدرس : ممتاز . واتبع الإجراء نفسه مع بقية الأمثلة.

٣ – **استنتاج القاعدة :** (١٠ دقائق)

اطلب من الطلبة استنتاج القاعدة ، فأقول ، والآن أبنائي ما الذي نستنتجه من الأمثلة المتقدمة كلها ؟ فيجيب احد الطلبة : نستنتج ان الفاعل هو اسم مرفوع او في محل رفع يدل على من فعل الفعل او اتصف به.

المدرس : ممتاز .

طالب ثان : وقد يأتي الفاعل اسما ظاهرا او مصدرا مؤولا ، او ضميرا مستترا ، او ضميرا بارزا .

المدرس : بوركت .

طالب ثالث : لابد للفاعل من عامل يرفعه ، وهذا العامل قد يكون فعلا، او مصدرا ، او صفة مشبهة.

المدرس : أحسنت ، وماذا ؟

طالب رابع : قد يكون صيغة مبالغة أو اسم فعل ، أو اسم فاعل، أو أسم تفضيل .

المدرس : بارك الله فيك .

بعد ذلك أوجز القاعدة بكلمات لأن الإيجاز يجمع شتات الموضوع ويسهل عليهم حفظها وتذكرها ، وتطبيقها ، فأدون القاعدة على السبورة بشكل واضح .

الفاعل : هو اسم مرفوع أو في محل رفع يدل على من فعل الفعل ، أو اتصف به ، وقد يكون الفاعل اسما ظاهرا أو مصدرا مؤولا أو ضميرا متصلا أو ضميرا مستترا ، ويسند الى الفاعل عامل

الفاعل وقد يكون فعلا أو اسم فعل ،أو مصدرا، أو اسم تفضيل أو اسم فاعل أو صفة مشبهة أو صيغة مبالغة .

٤ – التطبيق والتقويم : (١٠ دقائق)

– من يستطيع استخراج الفاعل من الجمل الآتية ؟ ويبن نوعه؟

وأقدم مجموعة من الجمل المتنوعة بتنوع الفاعل ومراعاة مشاركة الطالب على السبورة.

– أقدم مجموعة من الجمل الناقصة واطلب من الطلبة إكمالها بفاعل مناسب.

– أقدم كلمات مفردة واطلب من الطلبة إدخالها في جمل مفيدة عن الفاعل أو عامله

– أطلب من الطلبة إنشاء جمل من إنتاجهم للفاعل وعامله مع تنوعها.

– اطلب منهم نصا تعبيريا مختصرا لعنوان يختارونه بأنفسهم يقدمونه في الدرس القادم مع مراعاة التأشير على مفهوم الفاعل وعامله وأنواعه

وقبل أن أكلف الطلبة بحل التمرينات أنبههم على الدرس القادم(نائب الفاعل) وضرورة الاطلاع عليه وسنقوم بتعلمه معا إن شاء الله.

Summary :

Despite its importance as the complaint of the Arabic language fills the ears ، and learners are losing patience as the breadth of the Arab world, and the many grammatical mistakes made studied Arabic language especially rules lesson learners and they become annoyed him dictate him, averse from Bunting, rise and trends of cumbersome rules and accountability, creating a negative trend and many educators have attributed this weakness to traditional teaching methods in teaching that is often based on memorization and indoctrination.

The researcher used concept maps perhaps contribute to the treatment or reduction of negative attitudes toward material suffered by students, so the aim of the current research is to know the effectiveness of concept maps in the development of the trend among the students of Arabic language departments in colleges of education .

To achieve this, chose the researcher determined experimentally The partial control of two experimental and control group, and is a measure of the direction of, rewarded the researcher between students of the two sets of search variables statistically significant in chronological age, and degrees of language material as the previous year, there were no statistically significant differences .

The researcher has identified the scientific material and including the concept

of the actor chose a model for teaching, and coined the behavioral objectives of this subject, promising his teaching plans .

In order to measure the direction of the Group Search students about substance as the researcher chose a barometer of the direction consisted of 33 items distributed on four areas, has been characterized by honesty and consistency .

After processing the data statistically This study resulted in the borders of the following results :

·There is a statistically significant difference at the level (0.50) between the average scores of the experimental group and the control group in the scale of the trend towards substance as for the experimental group .

In the light of the results of the researcher recommended a set of recommendations as well as a number of proposals as an extension of the research and to complement him.