

اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات في بغداد

أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي
كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية

أ.د. حسن علي فرحان العزاوي
كلية التربية /ابن رشد /جامعة بغداد

الملخص

يرمي البحث الحالي إلى تعرف اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات في بغداد .

ولتحقيق ذلك اختار الباحثان تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي لمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة . واختبار بعدي . ومقياس للاتجاه . واختارا قصديا معهد اعداد المعلمات في المنصور لإجراء التجربة . وبطريقة عشوائية اختارا ثلاث شعب منه لتمثل عينة البحث . ومثلت شعبة (ج) البالغ عدد طالباتها (٢٦) طالبة المجموعة التجريبية الأولى التي درست النحو باستعمال دورة التعلم . ومثلت شعبة (ب) البالغ عدد طالباتها (٢٦) طالبة أيضا المجموعة التجريبية الثانية التي درست النحو باستعمال خرائط المفاهيم . ومثلت شعبة (أ) البالغ عدد طالباتها (٢٤) طالبة المجموعة الضابطة التي درست النحو بالطريقة التقليدية (الاستقرائية).

كافأ الباحثان بين طالبات مجموعات البحث إحصائيا باستعمال تحليل التباين الأحادي . ومربع كاي في متغيرات العمر الزمني . ودرجات مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الأول اعداد المعلمات للعام الدراسي السابق ٢٠٠١-٢٠٠٢ . ودرجات مادة قواعد اللغة العربية في امتحان الشهر الأول . والتحصيل الدراسي للأبوين . ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في هذه المتغيرات .

وقد حدد الباحثان المادة العلمية التي تضمنت اغلب المفاهيم الواردة في كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني اعداد . البالغ عددها (١٥) مفهوما . وصاغوا الأهداف السلوكية للموضوعات وكان عددها (٢٣٩) هدفا سلوكيا . واعدت خططاً تدريسية لها .

ولأجل قياس اكتساب طالبات مجموعات البحث

الثلاث للمفاهيم النحوية التي درسها الباحثان بنفسها . فقد اختبرن في نهاية التجربة التي استمرت عاما دراسيا كاملا . باختبار تحصيلي تألف من (١٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد . والتكميل . والإجابة القصيرة . واتسم بالصدق والثبات . إذ استخدم الباحثان الصدق الظاهري وصدق المحتوى . وقاسا الثبات بطريقة التجزئة النصفية . وحسبا مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار . وفعالية البدائل غير الصحيحة في فقرات الاختيار من متعدد . ومن أجل قياس اتجاه طالبات مجموعات البحث الثلاث نحو قواعد اللغة العربية فقد أعن الباحثان بنفسهما مقياسا للاتجاه تألف من (٣٣) فقرة موزعة على أربعة مجالات . وقد اتسم بالصدق والثبات .

وبعد استعمال تحليل التباين الأحادي . وطريقة شيفيه في معالجة البيانات إحصائيا تخضت هذه الدراسة في حدودها عن النتائج الآتية :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى . ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم النحوية .

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية . ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى في اكتساب المفاهيم النحوية لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين

الآتي :

ما اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات في بغداد ؟

اهمية البحث

لقد وجهت وزارة التربية في العراق الهيئات التدريسية جميعها الى ضرورة متابعة الاتجاهات الحديثة ونواحي التجديد في طرائق التدريس لتجربتها والانتفاع بالصالح منها . (وزارة التربية ١٩٨٧ ص ١٨)

ومن هذه الاتجاهات الحديثة دورة التعلم وخرائط المفاهيم . فطريقة دورة التعلم تهدف الى تدريس المفاهيم العلمية التي تبدو صعبة ويتطلب استيعابها قدرة على التفكير المجرد ويصعب فهمها من خلال الأساليب وطرائق التدريس الأخرى . وتستمد هذه الطريقة إطارها النظري من نظرية بياجيه في النمو المعرفي . (دمياطي ١٩٩٨ ص ١٦٠) وتعد قريبة جدا من نظرية اوزويل . إذ انه يركز على ما يعرفه المتعلم بالفعل وما يبذله لربط المعرفة الجديدة بالمعرفة الموجودة في بنيته المعرفية . وهو بذلك يؤكد الخبرة السابقة وما يتصوره بياجيه من ان المعرفة تبنى بنشاط الفرد وعلى الرغم من اهتمام بياجيه الكبير بالرياضيات الا انه تندر الأبحاث التي أجريت في تدريس الرياضيات مستخدمة دورة التعلم على الرغم من ان هناك تيارا من البحث في اعمال بياجيه ومحاولة تطويرها . ومن ابرز هذه المحاولات دراسة كاريلس (Karplus) وزملائه التي نتجت عنها دورة التعلم . فلقد وضع تصور كاريلس وزملائه لدورة التعلم عام ١٩٦٢م بوصفه تطبيقا لنظرية بياجيه ولكنها لم تتم بصورة فعالة سوى عام ١٩٧٤ في مشروع (SCIS) على يد كاريلس وزملائه وكان يهدف إلى تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى الطلبة والى تنمية فهمهم للمفاهيم الأساسية لكل من الفيزياء والتاريخ الطبيعي . والى نمو الاتجاهات العلمية للطلبة وقدرتهم على استخدام مصادر التعلم والتفاعل معها في بيئة تعليمية حية وقدرتهم على إجراء مناقشات حول ما يتعلمونه . ويتكون برنامج المشروع من وحدات دراسية عدة تستخدم خبرات عامة ومألوفة للطلبة بغرض نمو فهم حقيقي لمفاهيم العلم . وبعد ذلك توالى الدراسات في هذا المجال التي جعلت من دورة التعلم أَمْوْذَجَا مستقرا للتدريس والتنظيم وبناء المناهج . (الأمين ٢٠٠١ ص ٤٨)

أما خرائط المفاهيم فتعد استراتيجية تدريس تستخدم لتعزيز التعلم ذي المعنى التي عبر عنها نونفاك وجوين (Novak & Gowin) بانها وسيلة لترتيب المعلومات تساعد التعلم على بناء معان جديدة للموضوع .

Novak & Gowin

(١٩٨٤ P ٤٤)

فالتعلم الجيد يحدث إذا وضحت العلاقات بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم التي سبق تعلمها . طبقا لهذا فان البنية المعرفية تمثل نظاما . اذ تنتظم المفاهيم والمبادئ والنظريات المتضمنة

متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث في مقياس الاتجاه نحو مادة النحو .

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحثان بأهمية استعمال خرائط المفاهيم عند تدريس المفاهيم النحوية في الصف الثاني إعداد المعلمات . وتصميم خرائط مفاهيم توضع في مقدمة كل موضوع وإطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على خطوات بناء خرائط المفاهيم والسعي إلى تنمية اتجاهات مرغوبة لدى الطلبة نحو اللغة العربية ولاسيما النحو . وامتدادا لهذا البحث واستكمالا له اقترحت الباحثة إجراء دراسات ماثلة لفروع أخرى من اللغة العربية وفي مراحل دراسية مختلفة . وعلى الطلاب . ومقارنة خرائط المفاهيم ودورة التعلم بأساليب أو نماذج أخرى

مشكلة البحث

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

وهذه المشكلة لم تكن وليدة عصرنا إنما لها جذورها العميقة من عصر خلف الأحمرة / ١٨٠ هـ . والجاحظ ت / ٢٥٥ هـ . والقرطبي ت / ٥٩٢ هـ . وغيرهم من كتب أعرب عن هذه المشكلة . (غلوم ١٩٨٢ ص ١٢) حتى يذكر أن أعرابيا وقف على حلقة أبي زيد ت / ٢١٥ هـ مستسما فظن أبو زيد انه جاء ليسأله مسألة في النحو فقال له أبو زيد : سل يا أعرابي عما بدا لك . فقال على البديهة شعرا مبديا عدم رغبته في النحو لكثرة ما يعرض فيه من الجمل المتكررة على نحو قولنا « ضرب عمرو زيدا » .

لستُ للنحو جئتكم
أنا مالي ولأُمري
خل زيدا لشأنه
لا ولا فيهِ ارغب
ابدَ الدهر يضربُ
حيثُ ما شاء يذهبُ
(السيرافي ١٩٣٦)

ص ٥٤)

وقد لمس الباحثان هذا الضعف من خلال عملهما الميداني في التدريس . وقد لاحظا ان الطالبات يحفظن القواعد النحوية من غير تطبيق او فائدة تذكر . ولا يتمكن من التعبير الصحيح الخالي من الأخطاء النحوية او التطبيق على قاعدة نحوية . ويعتقد الباحثان ان أسباب ضعف الطلبة باللغة العربية ولاسيما بالنحو وضجرهم منه تعود إلى عوامل عديدة من أهمها طرائق التدريس . ولذلك فكّرنا لإجراء الدراسة الحالية واستخدما فيها دورة التعلم وخرائط المفاهيم لتدريس المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات لعلها تساهم في علاج بعض جوانب المشكلة أو التخفيف من حدتها .

ومن هذا المنطلق فان مشكلة البحث الحالي تتمثل في السؤال

الطريقة في اعانة الطلبة على اكتساب المفاهيم النحوية .
عدم وجود دراسة عراقية او عربية — بحسب علم الباحثين —
تناولت اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم
النحوية في اللغة العربية .

اهداف البحث: يهدف البحث الحالي الى تعرف :
اثر دورة التعلم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات
معاهد إعداد المعلمات في بغداد .
اثر خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات
معاهد إعداد المعلمات في بغداد .
اثر دورة التعلم في تنمية الاتجاه نحو مادة النحو لدى طالبات
معاهد إعداد المعلمات في بغداد .
اثر خرائط المفاهيم في تنمية الاتجاه نحو مادة النحو لدى
طالبات معاهد إعداد المعلمات في بغداد .

فرضيات البحث

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط
درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مادة النحو
بطريقة دورة التعلم ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي
تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية .

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين
متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس مادة
النحو باستخدام خرائط المفاهيم ومتوسط درجات المجموعة
الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية .

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط
درجات المجموعة التجريبية لأولى التي تدرس مادة النحو بطريقة
دورة التعلم ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي
تدرس المادة نفسها باستخدام خرائط المفاهيم .

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط
درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مادة النحو
بطريقة دورة التعلم ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي
تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية (الاستقرائية) في
مقياس الاتجاه نحو المادة .

هـ. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)
بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس مادة
النحو باستخدام خرائط المفاهيم ومتوسط درجات المجموعة
الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية
(الاستقرائية) في مقياس الاتجاه نحو المادة .

و. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)
(بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس
مادة النحو بطريقة دورة التعلم ومتوسط درجات المجموعة
التجريبية الثانية التي تدرس المادة نفسها باستخدام خرائط
المفاهيم في مقياس الاتجاه نحو المادة .

حدود البحث

عينة من طالبات الصف الثاني من معهد إعداد المعلمات في

في العلوم (ابو جلاله ١٩٩٩ ص ١٧) . وتشير بعض الدراسات
الحديثة الى دور الخرائط المفاهيمية في زيادة احتمالية تكوين
نتائج تعليمية عند المتعلم عند مستوى مهارات ذهنية مثل
التفسير والتنبؤ وحل المشكلة ويعزى هذا الى دور الخرائط
المفاهيمية في توفير التعلم ذي المعنى والبنية المفاهيمية
التي تعد الشرط الرئيس لأية عملية تعليمية .
(رواشدة ١٩٩٣)

ص (٧)

أما الاتجاهات العلمية نحو المادة فإنها تشير إلى نزعات تؤهل
الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أشخاص أو
أفكار أو حوادث أو أوضاع أو أشياء معينة وتؤلف نظاما معقدا
تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة . (نشواتي
١٩٨٥ ص ٤٧١) وان تفسير سلوك الفرد يعتمد على معرفة
واقعية لاتجاهاته النفسية وتساعد الاتجاهات في تفسير ما يمر
به الفرد من مواقف وخبرات واعطائها معنى ودلالة .

(العيسوي ١٩٧٣ ص ٥٢)

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 المدرسة
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.

(الكبسي وآخرون ١٩٨٩ ص ٤٦ - ٤٧)

وتتمثل أهمية البحث الحالي بالآتي :

اهمية اللغة العربية بوصفها لغة اعظم كتاب . منزل على
اعظم الرسل والأنبياء . وهي اللسان العربي المبين التي طالما
حافظ عليها علماءها لكونها لغة الوحي لأهل الأرض جميعا.
اهمية النحو التي تنبع من اهمية اللغة العربية . فهو قانونها
الذي يحكم به في كل صورة من صورها وهو علم مقاييس
كلام العرب . اذ به يقوم اللسان العربي ويعصم من اللحن وبه
تعرف اصول المقاصد واليه ترجع القراءة السليمة.

استجابة سليمة لما ينادي المربون في الوقت الحاضر من ضرورة
اعادة النظر في المناهج الدراسية واعادة بنائها وتقديمها
بطرائق تدريس جديدة تؤكد التفاعل بين المعلم والمتعلم في
العملية التعليمية ومن ثم افادة وزارة التربية من نتائج هذا
البحث .

وضع نماذج لدروس تتضمن تدريس المفاهيم النحوية لمراحل
دورة التعلم وخرائط المفاهيم تمكن المعلم من معرفة كيفية
استعمال تلك المراحل في تدريس المفاهيم النحوية .
جريب الطرائق الحديثة والنماذج للتثبت من فعالية النموذج او

بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣ م.

موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر لطلبة الصف الثاني إعداد المعلمات البالغة (١٥) موضوعاً للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣.

مدة التجربة عام دراسي كامل ٢٠٠٢-٢٠٠٣.

تحديد المصطلحات

١. دورة التعلم: عرفها عادل بأنها: (من أبرز طرائق التدريس التي تستمد إطارها النظري من نظرية بياجيه في النمو المعرفي التي تجعل الطلاب يكتشفون المفهوم العلمي من خلال بعض الأنشطة التي يقومون بها مثل جمع البيانات، وإجراء التجارب، واستخلاص النتائج التي توصلهم اليها في النهاية الى استخلاص المفهوم) . (عادل ١٩٩٩ ص ١٤٨)

يقصد بدورة التعلم في هذا البحث :

هي طريقة لتنظيم التدريس تعتمد على مجموعة من الأنشطة والفعاليات والخطوات مثل الإستعانة ببعض المصادر المتوفرة لديهم، أو مناقشة خبرات ومعلومات سابقة عن الموضوع فيما بينهم، وتمارس هذه الأنشطة في أثناء تدريس طالبات المجموعة التجريبية الأولى الموضوعات النحوية وذلك لتحقيق الهدف المقصود وهو اكتشافهن المفاهيم النحوية.

٢. خرائط المفاهيم: عرفها زيتون بأنها: (رسوم تخطيطية تدل على العلاقة بين المفاهيم وهي تحاول ان تعكس التنظيم المفاهيمي لفرع من فروع المعرفة) . (زيتون ٢٠٠١ ص ٦٥٢)

يقصد بخرائط المفاهيم في هذا البحث :

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 اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المجموعة التجريبية الثانية لتحقيق الهدف المقصود

٣. الاكتساب: عرفه قطامي بأنه: (كمية المثيرات التي يمكن للمتعلم ان يكتسبها من خلال ملاحظتها مرة واحدة ويستعيد بها بالصورة نفسها التي اكتسبها بها) . (قطامي ١٩٩٨ ص ١٠٦)

يقصد بالاكتساب في هذا البحث:

هو قدرة طالبات مجموعات البحث على التمييز بين المفاهيم النحوية المتضمنة في موضوعات قواعد اللغة العربية للصف الثاني من معهد إعداد المعلمات على أساس الخصائص المشتركة بينها، وتقاس هذه القدرة بمجموع الدرجات التي يحصلن عليها في اختبار الاكتساب الذي يطبق عليهن بعد إنهاء تدريس الموضوعات المحددة للتجربة.

٤. المفاهيم النحوية: يقصد بالمفاهيم النحوية في هذا البحث: هي مصطلحات محددة الدلالة تدل على معان معينة بموضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر للصف الثاني من معهد إعداد المعلمات التي يبحث فيها عن أحوال أو آخر الكلام إعراباً وبناء التي تتوصل طالبات عينة البحث إلى معرفتها بعد ان يربطن بين مجموعة الحقائق والمعلومات المقدمة عنها بما يساعد اكتسابهن لها على تجنبهن اللحن في الكلام وإدراك مقاصده من خلال فهمهن لما يسمعن أو يقرأن أو يكتبن فهما صحيحاً.

٥. الطريقة التقليدية (الاستقرائية): عرفها الدليمي بأنها: (طريقة الوصول إلى الأحكام العامة بوساطة الملاحظات والمشاهدة وبها نصل إلى القضايا الكلية التي تسمى بالعلوم) (الاستنباطية) باسم القوانين العلمية أو القوانين الطبيعية). (الدليمي ١٩٩٩ ص ٦٧)

يقصد بالطريقة التقليدية (الاستقرائية) في هذا البحث : الطريقة التي يستعملها احد الباحثين عند تدريسه طالبات المجموعة الضابطة المفاهيم النحوية باتباعه الخطوات الخمس : المقدمة ، وعرض الموضوع ، والربط والموازنة ، واستقراء القاعدة ، والتطبيق ، واختار الباحثان هذه الطريقة بوصفها إحدى الطرائق التقليدية السائدة في تدريس طالبات الصف الثاني من معهد إعداد المعلمات.

٦. الاتجاه: حدده وحيد بأنه: (أسلوب منظم منسق في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية أو أي حدث في البيئة) . (وحيد ٢٠٠١ ص ٤٠)

يقصد بالاتجاه في هذا البحث :

استعداد تقبل أو نفور طالبات عينة البحث لموضوعات قواعد اللغة العربية للصف الثاني ، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها طالبات عينة من خلال إجابتهن عن مفردات أداة مقياس الاتجاه نحو مادة النحو الذي أعده الباحثان لأغراض البحث.

إطار نظري

دورة التعلم بين النظرية والتطبيق

طريقة دورة التعلم إحدى طرائق التدريس التي تستمد إطارها النظري من نظرية بياجيه في النمو العقلي ، ويرجع الفضل في تصميمها الى كل من اتكن (A tkyn) وكاريلس (Karplus) . ثم ادخل كاريلس عليها بعض التعديلات عام ١٩٧٤ . إذ استخدمت في تحسين تدريس العلوم في المدارس الابتدائية الأمريكية . ويسمى هذا المنهاج (Scince Curriculum) . (SCIS Improvement Study) . بدعم من مؤسسة العلوم الوطنية في الولايات المتحدة . وقد حاول كاريلس وآخرون تطوير هذا المنهاج معتمدين في ذلك على بعض الأفكار البنائية المستمدة من نظرية النمو المعرفي لبياجيه . (Ralph & Others ١٩٩٤ P ١٩٣)

وبيني بياجيه نظريته في التعلم على ان النمو العقلي - وبعده نمو المفاهيم - يتوقف على النضج والخبرة ، وان المواقف التعليمية التي يضعها المعلم يمكن ان تسرع من نمو المفاهيم

منها ويتخلص من مركزية الذات ، اما اذا كان منعزلاً لا يتفاعل مع اقرانه ، فانه يعد رأيه هو الصائب دائماً وما يفكر به يجب تطبيقه على الآخرين .

الإتزان : يؤكد بياجيه ان الإنسان يبحث دائماً عن الإتزان ، ففي حالة فقدان الإتزان نتيجة لتعارض الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة سرعان ما يبدأ الفرد بالبحث عن اجابات لتساؤلاته ، ويذكر بياجيه بان فقدان الإتزان هو (سر النمو) فكلما تعرض الفرد لفقدان الإتزان فانه يحاول استعادة اتزانه ، وكلما زادت المرات التي يفقد ويستعيد فيها اتزانه ، زادت قدرته على مواجهة المواقف الجديدة شريطة الا يؤدي فقدان الأتزان الى الإحباط . (ابو جلاله ١٩٩٠ ص ١٣٥ - ١٣٧)

ويرى بياجيه ان اكتساب الطفل للمعرفة يجب ان يمر عبر ثلاث مراحل هي :

التمثيل : وهو يشبه عملية التمثيل الغذائي التي تحصل للطعام في جسم الإنسان ، ويقصد به تغيير تراكيب المعلومات الجديدة التي يحصل عليها الطفل لتناسب التراكيب المعرفية الموجودة لديه .

المواءمة : ويقصد بها تعديل التراكيب المعرفية الموجودة لدى الطفل لتناسب المعلومات الجديدة التي حصل عليها في عملية التمثيل أي يغير ما في نفسه ليتلاءم مع المثير الجديد الذي يتعرض له .

التنظيم : أي ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في انظمة متناسقة ومتكاملة .

(عادل ١٩٩٩ ص ٧٢)

يستنتج الباحثان ما سبق ، ان هذه العمليات الثلاث تؤدي الى تغير في المحتوى المعرفي للفرد ومن ثم تؤدي الى تغير في بنية الطفل الذهنية للوصول الى حالة الإتزان ، ويكون الفرد قد حقق التوازن عندما تظهر افكاره متناسقة ، وغير متوازنة عندما تظهر افكاره غير متناسقة او غير واضحة .

مراحل دورة التعلم

لقد تعددت الآراء التي تناولت مراحل دورة التعلم في تدريس المفاهيم، فيرى كارپلس وآخرون (Karplus & Other) ان دورة التعلم تتكون من ثلاث مراحل هي: مرحلة الإكتشاف، ومرحلة تقديم المفهوم، ومرحلة تطبيق المفهوم، ويرى ابراهام ورنر (Abraham & Renner) انها تتكون من ثلاث مراحل يبدأ بمرحلة الإكتشاف ثم مرحلة اختراع المفهوم، ثم مرحلة اتساع المفهوم، اما عند هيلدا تابا (Hilda Taba) فان دورة التعلم تتكون من ثلاث مراحل تبدأ بمرحلة تقديم المفهوم، ثم مرحلة تفسير المفهوم، ثم مرحلة تطبيق المفهوم، (الأمين ٢٠٠١ ص ٤٤) اما رالف وآخرون (Ralph & Other) فيرون أنها تتكون من ثلاث مراحل هي مرحلة الإكتشاف، واختراع المفهوم، وتطبيق المفهوم.

(Ralph & Other ١٩٩٤ P ١٩٣)

يستنتج الباحثان من عرضهما لأسماء المراحل الثلاث لدورة

من خلال ما تتضمنه تلك المواقف من أنشطة جديدة على خبرة المتعلم تؤدي الى استثارته معرفياً بدرجة تؤثر في اتزانه المعرفي ويتم ذلك من خلال عملية ذهنية تسمى بالتمثيل ، ومن خلال ما يقدمه المعلم من معلومات او ما يصل اليه المتعلم بنفسه يمكنه استعادة حالة الإتزان وذلك من خلال عملية ذهنية اخرى تسمى بالمواءمة ، وتقوم طريقة دورة التعلم على افتراضين اساسيين من افتراضات نظرية بياجيه في النمو المعرفي هما : ان تضمين الموقف التعليمي خبرات حسية ييسر على كل من المعلم والمتعلم ايجاد اهداف التعلم .

الخبرات التي تتضمن تحدياً لتفكير المتعلم بدرجة معقولة تعكس لديه اعتقادات عن العالم المحيط به وتعمل تلك الاعتقادات بوصفها دوافع تلازم المتعلم باستمرار . (امين ١٩٨٩ ص ٢٤)

يؤكد بياجيه ان مراحل النمو العقلي الأربع ليست منفصلة عن بعضها البعض انما متداخلة فالسنوات التي وضعها بياجيه لاتشكل حدوداً جامدة غير قابلة للتغيير ، اذ تتكون كل مرحلة من مراحل التفكير السابقة من مدة تشكيل ومدة تحصيل ، وتكون كل مرحلة من نقطة انطلاق لتشكيل المرحلة التي تليها ، فالأبنية العقلية السابقة تصبح جزءاً لا يتجزأ من الأبنية اللاحقة ، فالتفكير في المراحل اللاحقة يحتوي على نوع من التفكير الذي قبله ، ولقد حدد بياجيه عدداً من العوامل التي يخضع لها الطفل خلال مراحل نموه تساعد على الانتقال من مرحلة الى اخرى ، وهذه العوامل هي :

النضج : يرى بياجيه ان النمو العقلي لا يكون من دون النضج او النمو البيولوجي ، اذ ان النضج العصبي احد العوامل المسؤولة عن النمو العقلي ، فعملية النضج البيولوجي تؤدي الى تغيرات تشريحية ووظيفية في اعضاء الجسم جميعها ومنها الجهاز العصبي ، وهو المسؤول عن التفكير وما يصاحبه من اجراءات .

الخبرات : يرى بياجيه ان الطفل الذي يتعرض لخبرات اكثر من اقرانه يكون اسبقهم في الانتقال بين المراحل ، والخبرة تكون على نوعين ، الخبرة بالبيئة الطبيعية (الحسية) ، والخبرة بالبيئة الاجتماعية (المنطقية) ، فالخبرة الحسية هي التي تحدث نتيجة تفاعل الطفل مع الأشياء في البيئة المحيطة به ، وتتطلب منه العمل العضلي ، اذ يكتشف اشياء البيئة المادية ويتعرف اشكالها ، واسماءها، وطرائق التعامل معها ، فيرسم صورة ذهنية لها يختزنها في عقله ، اما الخبرة المنطقية ، فانها ترتبط بالأفعال التي يقوم بها الطفل على مجموعة الأشياء ولا ترتبط بخصائص الأشياء ، اذ يتعلم اشكالاً عدة من النشاطات ، والمفاهيم ، والعلاقات ، مثل التعاون ، والإحترام المتبادل ، والتنافس ، وغيرها .

التفاعل الاجتماعي : يتبادل الأطفال خبراتهم من خلال اللعب والعمل الجماعي والمناقشات مع اقرانهم في المدرسة او الشارع ، فتزداد بنيتهم المعرفية ويتعلمون اللغة وينتقل اليهم التراث الثقافي وتغير وجهة نظرة امور كثيرة فيختار الآراء المناسبة

فضل اساتذتي) سيعود الطلبة ضمن مجموعات العمل - الى خبرتهم السابقة عن ادوات النصب او الى ما موجود بين ايديهم من معلومات مكتوبة سواء اكانت مرجعا ام كتابا فيتناقشون لإيجاد الفرق بين اللامين فيتوصلون بجهودهم الذاتية الى حل المشكلة .

المرحلة الثانية : تقديم المفهوم

في هذه المرحلة تستخدم الخبرات الحسية التي يمارسها الطلبة في المرحلة السابقة . بصفتها اساسا لتقديم المفهوم . ويطلب من المتعلمين ان يحددوا العلاقة بين مفاهيم المادة التعليمية بانفسهم مع تدخل او توجيه من المدرس . وتبدأ هذه المرحلة بتزويد الطلبة بالمفهوم المرتبط بالمواقف والخبرات الجديدة اذا لم يتمكنوا من التوصل الى صياغة مقبولة بانفسهم . ويمكن تقديم المفهوم الجديد عن طريق المدرس او الكتاب المدرسي او شريط تسجيل او فيلم تعليمي ... وغيرها (الأمين ٢٠٠١ ص ٤٥) وتقابل هذه المرحلة الموازنة في تكون المعرفة عند بياجيه . (الخليلي وآخرون ١٩٩٦ ص ٣٩٤)

وتساعد هذه المرحلة في التنظيم الذاتي الذي يعد من اهم العوامل المؤثرة في النمو المعرفي في رأي بياجيه . ويمكن تحديد خصائص هذه المرحلة فيما يأتي :

يستخدم الطلبة الخبرات الحسية الكشفية بوصفها اساسا لتعميم المفهوم او التوصل اليه .

يطلب المدرس من الطلبة تحديد العلاقة بين مفاهيم المادة التعليمية ويوجههم كلما احتاج الموقف ذلك يجمع الطلبة ادلة عن المفاهيم والأفكار التي توصلوا اليها وقد تتم الإفادة من ذلك عند تدريس الموضوع المعد على وفق طريقة دورة التعلم وذلك من خلال تشجيع المدرس لطلبته وتوجيههم من خلال مناقشته لهم للوصول الى المفهوم المراد تعلمه ثم يقدمه لهم ان لم يتمكنوا من التوصل اليه في صورته النهائية . (الأمين ٢٠٠١ ص ٤٦)

تستنتج الباحثة من عرض المرحلة الثانية لدورة العلم بانها ذلك الجزء من الدرس الذي يوجه فيه المدرس الأسئلة للطلبة عن المعلومات المكتشفة في المرحلة الأولى لكي تناقش وتشرح . وتوضع الصياغة العلمية للمفهوم . ويستخدم المدرس الوسائل والتقنيات المختلفة التي تساعد في التوضيح والتوصل الى المفهوم الذي جمعت المعلومات عنه . وفي المثال السابق : ما الفرق بين اللامين (لام الجحود ولام التعليل) في الكلمتين اللتين ختتهما خط ؟ (ما جئت لألومك بل لأنصحك . ما كنت لأنسى فضل اساتذتي) بعد ملاحظة الطلبة للكلمتين وما يتبعها من كلمات وبعد قراءة شئ عنهما في كتاب او خبرة شخصية يمتلكونها . يساعد المدرس الطلبة في تسمية كل نوع بما يتلاءم وعمل كل واحدة منهما بحسب سياق الجملة بما يتفق مع المصطلح النحوي (لام الجحود . ولام التعليل)

المرحلة الثالثة : تطبيق المفهوم

في هذه المرحلة يطبق الطلبة المفهوم الجديد في مواقف

التعلم ان اغلب الباحثين والمتخصصين يتفقون على أن دورة التعلم تتكون من ثلاث مراحل الا ان هذه المراحل تختلف من حيث تسميتها فقط . وكذلك يرى برونر (Bruner) أن طريقة دورة التعلم تتكون من اربع مراحل تبدأ بتقديم المفهوم . وتكوين المفهوم . وتحليل المفهوم . ثم الممارسة .

(الأمين ٢٠٠١ ص ٤٥)

ويرى انتوني (Anthony) ان دورة التعلم تتكون من خمس مراحل هي . مرحلة انشغل . واستكشف . ووضح . ووسع . ثم قوّم . (Anthony ٢٠٠٠ P ٣)

وسياخذ الباحثان بالتقسيم الشائع لمرحلة دورة التعلم الذي يقسمها على ثلاث مراحل هي : مرحلة اكتشاف المفهوم . ثم مرحلة تقديم المفهوم . ثم مرحلة تطبيق المفهوم . الذي اتفق عليه اغلب الباحثين والمتخصصين .

المرحلة الأولى : اكتشاف المفهوم

في هذه المرحلة يعطى الطلبة مواد وتوجيهات لجمع بيانات عن طريق خبرات حسية مركبة مباشرة تتعلق بالمفهوم الذي يدرسون . ويقتصر دور المدرس هنا على التوجيه والإرشاد في اثناء قيام الطلبة بالأنشطة . فالطلبة يجب ان يستخدموا مواد يمكنهم مشاهدتها . وسماعها . ولمسها . ويمكنهم استخدام كل حاسة ممكنة لمعرفة كل شئ يستطيعونه حول تلك المواد . ولا تذكر توجيهات المدرس للطلبة عن الذي يجب ان يعرفوه من المواد التي يستخدمونها . وكذلك لا يشرح لهم المفهوم المتوقع توصلهم اليه في هذه المرحلة . الا ان الطلبة هم الذين يكتشفون المراد بانفسهم متبعين تعليمات المدرس . التي قد تكون اعدت للطلبة في صورة دليل الطالب . اذ تكتب على السبورة او يملئها المدرس على الطلبة . او تذكر لهم شفويا اذا كانت تعليمات ليست طويلة . ويجب ان تصمم تلك التعليمات بحيث تولد تناقضات عدة بين توقعات الطلبة وما يتوصلون اليه من بيانات . وتقود تلك التناقضات الطلبة الى تساؤلات عديدة . مثل لماذا حدث ذلك ؟ وهل سيتكرر حدوث ذلك ؟ وكيف حدث ؟ تلك التساؤلات وغيرها دليل على ان الطلبة وصلوا الى حالة فقدان الإتيان المعرفي . وهذه المرحلة تقابل التمثيل في تكوين المعرفة عند بياجيه . (الخليلي وآخرون ١٩٩٦ ص ٣٩٣ - ٣٩٤)

ويذكر مازن ان الطالب في هذه المرحلة يتعرف بعض الحقائق او المفاهيم من ظاهرة او حدث او شئ معين . وينطلق من هذه الحقائق الى حقائق جديدة ويتعلم هذه الحقائق ويكتشفها بنفسه تحت اشراف المدرس وتوجيهه (مازن ١٩٩٣ ص ٢٢٧) تستنتج الباحثة من عرضها للمرحلة الأولى للدورة التعليمية . ان مرحلة الاكتشاف هي الوقت المخصص من الدرس يتفاعل فيه الطلبة مع المواد (معلومات مكتوبة . او خبرة سابقة . او عينات . او نماذج . او بيانات) والقيام بالأنشطة التعليمية المتنوعة التي تساعد على اكتساب الخبرة مباشرة مثلا ما الفرق بين اللامين (لام الجحود ولام التعليل) في الكلمتين اللتين ختتهما خط ؟ (ما جئت لألومك بل لأنصحك . ما كنت لأنسى

امتشابهة . وتؤدي هذه المرحلة دورا مهما في اتساع مدى فهم الطلبة للمفهوم الذي صادفهم خلال مرحلتي الكشف وتقديم المفهوم . وعلى المدرس في هذه المرحلة توجيه الطلبة لقراءة موضوع متعلق بتطبيق المفهوم او اعطائهم واجبا منزليا . او منحهم وقتا كافيا لكي يطبقوا ما تعلموه وينحهم الفرصة ليناقشوا بعضهم بعضا في اثناء مرحلة التطبيق ويكشفوا عن الصعوبات التي تعترضهم في تعلمهم المفهوم ويحاول مساعدتهم للتغلب على هذه الصعوبات . وتساعد هذه المرحلة الطلبة على ترسيخ معنى المفهوم وفهم علاقته بالمفاهيم الأخرى ذات العلاقة. وتقابل هذه المرحلة مرحلة التنظيم في نظرية بياجيه. (الخليلي وآخرون ١٩٩٦ ص ٣٩٤)

يستنتج الباحثان من العرض السابق للمرحلة الثالثة لدورة التعلم انها ذلك الوقت الذي يعطى للطلبة عند نهاية الدرس لكي يطبقوا المفهوم الجديد في مواقف وانشطة تعليمية مختلفة لتتضح فائدة المفهوم في حياة الطلبة . ونتيجة التوسع في استخدام المفهوم قد يعطي مؤشرا لضرورة تعلم مفهوم جديد آخر ذي علاقة بالمفهوم الحالي .

وهناك من يجعل من التقويم الذي يتم في نهاية الدرس مرحلة رابعة للدورة التعليمية . هي مرحلة التقويم . وعندها يرمز الى الدورة التعليمية (E٤) تعبيرا عن الحروف الأولى من المصطلحات الإنكليزية للمراحل الأربع.

وقد تختلف مراحل دورة التعلم في ترتيبها وعددها على وفق طبيعة المفهوم الذي يدرس . ومن هنا نجد ان مراحل دورة التعلم متكاملة فيما بينها اذ تؤدي كل مرحلة وظيفة معينة تمهيدا للخطوة التي تليها . فتؤدي مرحلة الكشف من خلال أنشطة جديدة الى استثارة المتعلم معرفيا بدرجة تفقده اتزانته المعرفي ويطلق على تلك المرحلة (عدم الإتزان) . وذلك يتم من خلال عملية ذهنية يتفاعل عن طريقها المتعلم مع أنشطة تلك المرحلة للبحث عن معلومات جديدة قد يصل اليها بنفسه من خلال أنشطة التعلم او من خلال مناقشته لزملائه . او من خلال ما يقدمه المدرس من معلومات خلال مرحلة العرض . وبذلك يستعيد حالة الإتزان وتتحكم في هذه المرحلة عمليتا المماثلة والمواءمة اذ انهما ركيزتا عملية التنظيم الذاتي . ولكي تكتمل دورة التعلم لابد ان تنتظم المعلومات التي اكتسبها المتعلم ضمن ما لديه من تراكيب معرفية وذلك من خلال عملية التنظيم التي يقوم بها المتعلم من خلال ممارسته لأنشطة تعليمية اضافية ماثلة لأنشطة مرحلة الكشف في مرحلة تطبيق المفهوم . وفي اثناء ممارسة المتعلم لتلك الأنشطة قد صادفه خبرات جديدة تستدعي قيامه مرة أخرى بعملية التمثيل . وهكذا تبدأ حلقة جديدة من دورة التعلم .

اعداد لدورة في صورة بحث او تنقيب عن المعرفة .
اختيار المفهوم الذي سيتعلمه الطلبة وصياغته صياغة دقيقة .
اختيار الأنشطة التعليمية التي سيقوم بها الطلبة لجمع البيانات المطلوبة لاستخلاص المفهوم .
اعداد تعليمات مكتوبة للطلبة تساعد على جمع البيانات المطلوبة لاستخلاص المفهوم .
٥. التأكد من ان التعليمات المكتوبة تساعد الطلبة على جمع البيانات فقط ولا توهي لهم بالمفهوم .
٦. اعداد ارشادات للمدرس لكي يستخدمها في استخلاص المفهوم .
٧. اختيار الأنشطة التعليمية التي سيتم استخدامها خلال مرحلة تطبيق المفهوم .
٨. اعداد ادوات تقويم للمفهوم تشتمل البيانات التي جمعها الطلبة والأسئلة التحريرية التي تعطى لهم في نهاية دورة التعلم فضلا عن الإختبارات التحريرية . (عادل ١٩٩٩ ص ١٥٠ - ١٥١)

(ب) عند التدريس على وفق دورة التعلم :

توجد امور عدة يجب الأخذ بها عند التدريس على وفق دورة التعلم يمكن تلخيصها فيما يأتي :

تقسيم الطلبة على مجموعات ويفضل الا يقل عدد الطلبة في كل مجموعة عن خمسة افراد ويجب ان تتألف كل مجموعة من طلبة ذوي مستويات تحصيل متباينة .

اعداد الوسائل التعليمية والأدوات الخاصة بكل درس مسبقا .

اعداد سجلات النشاط مسبقا وان تكون الأسئلة والملاحظات المدونة فيها مناسبة لسن الطلبة .

ان يعطى الطلبة من خلال الموقف التعليمي فرصا كافية للمناقشة وتبادل الرأي داخل المجموعات وتنفيذ نشاطات مرحلة الكشف وعلى المدرس توجيههم وملاحظتهم كلما احتاج الأمر .

ان يتأكد المدرس من تسجيل الطلبة للملاحظات والمشاهدات والإستنتاجات في سجل النشاط وفي نهاية الحصة عليه ان يجمع البطاقات من الطلبة لكي يسجل فيها ملاحظاته عن مدى استيعاب الطلبة وتفهمهم للمادة التعليمية .

٦. ان يهتم بتنفيذ التدريبات والتمرينات في اثناء الدرس لتطبيق ما تم تعلمه وربطه بالتعلم السابق ايضا .

٧. ان يطلب المدرس من طلبته مسوغات لنتائجهم او تنبؤاتهم او استنتاجاتهم بغض النظر عما اذا كانت تلك النتائج صحيحة او غير صحيحة. (الأمين ٢٠٠١ ص ٥٣- ٥٤)

خرائط المفاهيم

خرائط المفاهيم بين النظرية والتطبيق
يحدث التعلم الجيد اذا وضحت العلاقات بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم القديمة. وعلى هذا الأساس فان البنية المعرفية تمثل نظاما. اذ تنتظم المفاهيم والمبادئ والنظريات المتضمنة في

الامور الواجب مراعاتها في التخطيط لدورة التعلم

أعند الإعداد على وفق دورة التعلم :

توجد امور عدة يجب الأخذ بها عند اعداد المدرس لطريقة دورة التعلم يمكن تلخيصها فيما يأتي :

(٣) تعد الخرائط المفاهيمية أداة تقييمية فعالة تقوم التغيير المفاهيمي في الأوضاع التجريبية والبحثية. ويصفها مارك هام (Mark Ham) بأنها أداة قوية سيكومتريا ونظريا تحقق مجالا عريضا للمدرسين للممارسات التقييمية في المراحل الدراسية المختلفة الأساسية والثانوية والجامعية لأنها تؤكد بصدق درجة التنظيم في بنية المتعلمين المعرفية فهي بوصفها أداة تقييمية تخطى بقبول الكثير من التربويين ورضاهم لأنها تتصف بمعايير التقويم المثالية من حيث الموضوعية والنبات.

(٤) تقدم الخرائط المفاهيمية ملخصا للمادة التعليمية. تظهر خرائط المفاهيم فهم المتعلمين للمفاهيم وطبيعة العلاقات بينها.

(٦) تؤكد الخرائط المفاهيمية التعلم ذا المعنى أي القائم على الفهم.

(٧) تساهم الخرائط المفاهيمية في النشاط الإبداعي للطلبة. (الخليلي وآخرون ١٩٩٥ ص ١١٦-١١٧)

وفضلا عن أهمية خرائط المفاهيم المذكورة آنفا، فإنها يمكن أن تنهض بدور رئيس في التدريس والتعلم والمنهج والإدارة. فبالنسبة إلى المتعلم فإنها تساعده في أن المفاهيم والقضايا الأساسية التي هي موضوع التعلم تصبح واضحة جلية. وتضع روابط بين المعرفة الجديدة وبين ما يعرفه بالفعل.

وأما بالنسبة إلى المدرس، فيمكن أن تستخدم خرائط المفاهيم في تحديد المرات التي تؤدي إلى تنظيم المعاني، والمعاني التي يتفاوض حولها مع الطلبة، وتوضح كذلك المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة.

وبالنسبة إلى تخطيط المنهج وتنظيمه، فإن خرائط المفاهيم تكون مفيدة في عزل المعلومات المهمة عن المعلومات غير المهمة وفي اختيار الأمثلة.

وأخيرا بالنسبة إلى الإدارة، تساعد خرائط المفاهيم الطلبة في أن يفهموا دورهم بوصفهم متعلمين وتساعد في توضيح دور المدرس وتخلق جوا للتعلم من الإحترام المتبادل. ويمكن أن تدعم التعاون بين الطالب والمدرس

(نوفاك وجوين ١٩٩٥ ص ٢٧)

الأساس الفلسفي لخريطة المفاهيم:

إن الأساس الفلسفي لخريطة المفاهيم، هو جعل المفاهيم عنصرا رئيسا في بناء المعرفة وإن أفضل نظرية تعلم تركز على المفاهيم بوصفها أساسا يبني عليها الطلبة معانيهم الداخلية (البنية المعرفية) هي نظرية أوزوبل (أبو جلاله ١٩٩٩ ص ١٧٦) إذ يستخدم مفهوم البنية المعرفية للدلالة على مجموعة الحقائق والمفاهيم والنظريات والمعطيات الإدراكية الخام التي تتوافر للمتعلم في لحظة ما ويستطيع تذكرها. فهي بذلك تشير إلى ما يمتلكه الفرد من معرفة سابقة عن موضوع أو مفهوم أو حقيقة ما. (الكناني وآخر ١٩٩٥ ص ٣٤٦) ويبين أوزوبل (Ausubel) أهمية البنية المعرفية في عملية التعلم بتأكيد على أن التعلم هو عملية إيجاد علاقات وروابط

المعلومة. ولأن البنية المعرفية تختلف من فرد لآخر، لذا يختلف هذا التنظيم من فرد لآخر، ولكي يتحقق التعلم الجيد ذو المعنى يجب على كل من المدرس والطالب النظر إلى المادة الدراسية على أنها تمثل هذا النظام المفاهيمي.

(أبو جلاله ١٩٩٩ ص ١٧٠)

وقد تميز نوفاك (Novak) في إنشاء الخرائط المفاهيمية وتطويرها وذلك من خلال دراسة أجراها عام ١٩٩١م وقد اتضح بأن الخرائط المفاهيمية بصفاتها 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، إذ يسهل على المتعلم إدراكها والإلمام بها وتزيد من تركيز انتباه الطلبة في دروسهم المفاهيمية وتنظيم أفكارهم. (حيدر ١٩٩٣ ص ١٢٣) ويرى أن خرائط المفاهيم هي طريقة تمثل البناء المعرفي لدى المتعلم وينظر إلى المعرفة على أنها مؤلفة من مفاهيم تكون العلاقة بينها مبنية على مبادئ وافتراسات منظمة بطريقة متسلسلة وأنها تسهل تحضير الدروس وتتابع الموضوعات المعروضة في الدرس من المدرسين وأنها وسيلة للمناقشة بين الطلبة والمدرسين وبين الطلبة أنفسهم. ويمكن استخدامها للتقويم أيضا، وذلك لتقويم ما يعرفه الطلبة في حالتها البدء في التدريس والتقدم فيه. (Novak ١٩٩٠ P ٧٩-٨٠)

وتعد خرائط المفاهيم وسيلة من أجل استخراج المفاهيم والقضايا، أما مدى دقة خرائط المفاهيم في تمثيل المفاهيم التي تملكها أو في مدى العلاقات القائمة بين المفاهيم التي تعرضها، فليس إلا مسألة تخمين. وما لاشك فيه أننا يمكننا تطوير علاقات مفاهيمية جديدة في عملية رسم خرائط المفاهيم ولاسيما إذا كنا نسعى بنشاط إلى بناء علاقات خاصة بالقضايا بين المفاهيم التي لم تكن قبل ذلك معترفا بها على أنها مترابطة وإن الطلاب والمدرسين الذين يبنون خرائط مفاهيم غالبا ما يلاحظون أنهم يدركون علاقات جديدة ومن ثم معاني جديدة. (نوفاك وجوين ١٩٩٥ ص ٢٢)

وينظر لخرائط المفاهيم على أنها تمثيلات ثنائية للعلاقات بين المفاهيم ويعبر عنها بوصفها تنظيمات هرمية متسلسلة لأسماء المفاهيم والكلمات التي تربط بينها. ولقد شبهت خرائط المفهوم بوصفها أمودجا للذاكرة فتستخدم خارطة الطريق مجازا لتمثيل كيف تنظم الذاكرة. فالمفاهيم في الذاكرة تشبه المدن على خارطة الطريق. بينما المسافات بين المدن تمثل الروابط بين المفاهيم (خطوط الوصل). (زيتون ١٩٩٩ ص ٦٥٣)

أهمية خرائط المفاهيم

يمكن توضيح أهمية استخدام خرائط المفاهيم فيما يأتي:

- (١) تعد الخرائط المفاهيمية أداة لتشخيص الأخطاء المفاهيمية وفحصها والتعامل معها وتصميم التدريس وتطوير المناهج.
- (٢) تساعد خرائط المفاهيم كلا من المدرس والطالب في التركيز على الأفكار الرئيسة.

في المستوى نفسه من التصنيف الهرمي التي تقود بدورها الى فهم وادراك اكثر قو. (ابو جلاله ١٩٩٩ ص ١٧٧) على سبيل المثال. هناك فهم خاطئ لدى الطلبة عندما ينظرون الى بعض ادوات نصب الفعل المضارع . وهي الأداة (اذن) يعتقدون انها تنصب الفعل المضارع في أي موضع جاءت . ولكن عندما يدرك الطلبة ان هناك شروطا ينصب بها الفعل المضارع منها . أن تكون في اول الجملة . وان يكون الفعل مستقبلا . والا يفصل بينها وبين الفعل بغير القسم او (لا) . مثلا: اذنُ تنجحَ . لمن يقول : سَأُدرسُ . وكذلك بعد ان يفهم الطلبة انها تفيد الجواب والجزاء والإستقبال . لذا فانهم قد يوفقون بشكل تكاملي بين افكارهم الجديدة والقديمة .

يتضح من المثال السابق . ان التعلم ذا المعنى يتطلب ادراكا واعيا للعلاقات الجديدة بين مجموعة من المفاهيم سبق تعلمها والمفاهيم التي يتم تعلمها . زيادة على ذلك فان الفهم الخاطئ للمفاهيم ينبغي اكتشافه بشكل واع وان خل محله العلاقات المفاهيمية الجديدة . وتستطيع خرائط المفاهيم ان تجسد أطر العلاقات المفاهيمية لدى المتعلمين ومن ثم يمكن استخدامها لتصحيح العلاقات الخاطئة . او لتوضيح المفاهيم المناسبة التي قد تكون مفقودة في البنية المعرفية للمتعلم . (زيتون ٢٠٠١ ص ٦٥٨)

ويؤكد اوزوبل (Ausubel) 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 افضل مما كانت عليه وقت اكتسابها . وهذا نتيجة ما حدث لها من تمايز تدريجي وتكامل توافقي داخل البنية المعرفية للمتعلم . (Ausubel ١٩٧٨ ص ٢٥٠)

يستنتج الباحثان من عرض العمليتين السابقتين . بان التعلم ذا المعنى يتم نتيجة تفاعل المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة لتكوين بنية جديدة اكثر تمايزا اذ يمكن احتواء المفاهيم الجديدة مع المفاهيم الموجودة من قبل في البنية المعرفية بطريقة تضيف على المفهوم الجديد معنى واضحا وميزا مما يؤدي الى تثبيته . وكلما كانت المعلومات السابقة اكثر وضوحا وثباتا وارتباطا بالموضوع المراد تعلمه . كانت عملية الإحتواء افضل .

مكونات الخريطة المفاهيمية

تتكون الخريطة المفاهيمية من مفاهيم وكلمات ربط . اذ خاط المفاهيم بدوائر او (مربعات) وتوصل كل دائرتين بخط يكتب فوقه كلمة او جملة (رابطة) مناسبة توضح طبيعة ارتباط المفهومين معا وتعطيها المعنى وتعطي ايضا وصفا للعلاقة بين المفهومين . وترتب المفاهيم في الخريطة بشكل هرمي اذ توضع المفاهيم الأكثر شمولاً وتجريدا في اعلاها . اما المفاهيم الأقل تجريدا فتوضع عند اسفل الخريطة . ويبرز بين المفاهيم علاقات من نوع آخر هي العلاقات المتقاطعة وهي نوع من العلاقات تربط بين المفاهيم لتزيد وضوح الارتباط بينها .

بين المعلومات الجديدة التي تقدم للمتعلم وما يعرفه المتعلم بالفعل او ماهو موجود في بنيته المعرفية الراهنة أي ربط المعلومات والأفكار الجديدة بما هو موجود في البنية المعرفية للمتعلم .

(Ausubel ١٩٧٨ ص ٤)

اما في حالة عدم وجود معرفة سابقة فان عملية الربط مع المعلومات الجديدة لن تتم لذلك فان الصعوبات التي يواجهها الطلبة في تعلمهم للمواد الدراسية ناشئة من فقدان الخبرة التي تعطى للعديد من الرموز التي تنطوي عليها هذه المواد . فالمدرس الذي يقدم مادة جديدة من دون التأكد من امتلاك المتعلمين للخلفية المعرفية المناسبة لا يسهم في زيادة الإضطراب المعرفي عند المتعلمين فحسب . واما يسهم في تثبيط قدرتهم على الفهم ويدفعهم نحو التعلم الإستظهار (الكناناني وآخر ١٩٩٥ ص ٣٤٦)

ويرى اوزوبل ان المعلومات الجديدة يحدث لها تمثيل داخلي في بنية الطالب المعرفية على وفق عمليتين رئيسيتين في نظرية التعلم ذي المعنى هما :

التمايز التدريجي :

هي العملية التي يستطيع بها المتعلم التمييز بين المفاهيم عندما يتعلم اكثر عنها والتي تظهر في الخريطة من خلال التسلسل الهرمي للقضايا . اذ يتم الانتقال من المبادئ والمفاهيم العامة المجردة الى الخصائص والتفاصيل المحددة . (ابو جلاله ١٩٩٩ ص ١٧٦) وعلى ذلك لا يعد تعلم المفاهيم نهاية المطاف . انما يعد دائما بدايته . فبعد ان يتم تعلم المفاهيم ينبغي تنقيحها وتعديلها وجعلها اكثر وضوحا وشمولا . اذ تصبح تدريجيا اكثر تمايزا . فعلى سبيل المثال مفهوم الطلبة عن مرفوعات الأسماء قد لا يتعدى في بادئ الأمر اكثر من الفرق بين المبتدأ والخبر . والفاعل ونائب الفاعل . ومرار الوقت يكتسب هذا المفهوم معنى اكثر دقة عندما يرتبط بمفاهيم اخرى مثل انواع المبتدأ والخبر . وانواع الفاعل . وانواع نائب الفاعل . وسوف يستمر مفهوم الطلبة عن مرفوعات الأسماء في التمايز عندما يتعلمون اكثر عن النحو . وعن تقسيماته الى مرفوعات . ومنصوبات . ومجرورات . وفي الواقع تعد خرائط المفاهيم بسبب تمثيلها للعلاقات التي بين المفاهيم مؤشرا دقيقا نسبيا لدى التمايز الذي يحدث لمفاهيم كل فرد . هذا ويتم تدعيم عملية التمايز التدريجي للمفاهيم وتعزيزها عندما يتم ربط خرائط المفاهيم من موضوع معين بخرائط مفاهيم خاصة بموضوعات اخرى ذات صلة .

(زيتون ٢٠٠١ ص ٦٥٨)

التوفيق التكاملي :

وتتضمن هذه العملية قيام الفرد بالربط بين مفهومين او اكثر واجراء 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 اكانت عمومية ام اقل عمومية . وكذلك بين المفاهيم التي تقع

وتوضيح العلاقات البينية بين الأفكار، إذ يتطلب انشاؤها توافر قدرات ابتكارية عند الفرد .

(Heinze & Novak ١٩٩٠ P ٤١١-٤٧٢)

دراسات سابقة

تعد الدراسات السابقة من الوسائل المفيدة في تحديد ماهية مشكلة الدراسة والالمام بابعائها ، والوقوف على ما وصل اليه الآخرون في هذا المجال . وهذا يساعد في تحديد حجم العمل الذي سيقوم به الباحثان . ويعد تصنيف الدراسات السابقة من الأمور المهمة في تنظيم الأفكار البحثية المستنبطة منها .

وبالرغم من أهمية موضوع الدراسة الحالية ، وكثرة الدراسات السابقة التي وصل عددها الى (١٩) دراسة — بحسب علم الباحثين — الا ان الباحثين لم يجدوا دراسة واحدة تناولت دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية. وبغية اطلاع القارئ الكريم على تلك الدراسات ، ارتأى الباحثان عرضها بملخص على النحو الآتي :

جدول (١)

ملخص الدراسات السابقة

ت	اسم الباحث والسنة	مرامي الدراسة	مكان اجرائها	حجم العينة	جنس العينة	المادة الدراسية	المرحلة الدراسية	أداة البحث	وسيلة الاحصائية	اهم نتائج الدراسة
١	الشكرجي ٢٠٠٠	تعرف اثر استخدام دورة التعلم في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الرابع العام	العراق	٥٢	اناث فقط	جغرافية	اعدادية	اختبار التحصيل	الاختبار الثاني	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة
٢	الخولي ١٩٧٩	تعرف اثر الإذاعة التعليمية المسجلة في تحسين عادات الطلبة واتجاهاتهم نحو اللغة العربية والسلوك التعليمي للمعلمين	عمان	٤٦٢	ذكور فقط	اللغة العربية		/	تحليل التباين	أفضلية الإذاعة التعليمية في التحصيل على الطريقة التقليدية وتفوق التجريبية في الاتجاه نحو اللغة العربية
٣	المخزومي ١٩٨٩	دراسة سلوك واتجاهات طلبة كلية الشريعة بالجامعة نحو اللغة العربية	أزمير	٢٧٧	ذكور وإناث	اللغة العربية	جامعة	استبانة	/	أهمية اللغة العربية لطلبة كلية الشريعة
٤	الكلاك ٢٠٠١	تعرف اثر استخدام أسلوب المواقف التعليمية في تحسين طالبات الصف الأول في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها	العراق	٨٠	إناث فقط	قواعد اللغة العربية	متوسطة	اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه	الاختبار الثاني	أفضلية المواقف التعليمية وعدم وجود فروق بين المجموعتين في اتجاهات نحو القواعد

٥	علي، إقبال ٢٠٠٣	تعرف اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم والأحداث المتناقضة في تصحيح العراق المفاهيم الخاطئة لطالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة الجغرافية	٧٠	إناث فقط	جغرافية	إعدادية	اختبار التحصيل	تحليل النتائج الأحادي	تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست بخرائط المفاهيم على المجموعتين التجريبيتين الأولى والثالثة
---	--------------------	---	----	----------	---------	---------	----------------	-----------------------------	--

جوانب الافادة من الدراسات السابقة :

اتضح للباحثين من خلال اطلاعهما على الدراسات السابقة ان معظمها دراسات ميدانية ، اعتمد الباحثون فيها على المنهج التجريبي . وكذلك اعتمد الباحثان في هذا البحث على المنهج التجريبي ، لأنه المنهج المناسب لتحقيق اهداف البحث الحالي . وقد انتفع الباحثان كثيرا بهذه الدراسات ، وساعدتهما على تحديد عنوان بحثهما بدقة ، وتبصيرهما بمشكلة البحث وكيفية معالجتها.

فضلا عن ذلك فقد افاد الباحثان من هذه الدراسات الاطلاع على العديد من من الاستراتيجيات والنماذج التدريسية التي اسهمت في مساعدة الباحثين على وضع تصور لكيفية تحقيق اهداف بحثهما الحالي .

زيادة على ذلك افاد الباحثان من هذه الدراسات في معرفة اتجاه هذه الدراسات ومسارها ، وانتفعا بها في كيفية اعداد ادوات بحثهما ، وتطبيقها ، وبصرتهما في كيفية اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة للبحث الحالي . واخذ الباحثان بالحسبان الافادة من نتائج هذه الدراسات.

منهجية البحث واجراءاته

أولا : التصميم التجريبي :

المجموعة	المتغير المستقل	أداة القياس	المتغير التابع
التجريبية الأولى	دورة التعلم	اختبار ومقياس الاتجاه الاكتساب	الاتجاه والإكتساب المفاهيم
التجريبية الثانية	خرائط المفاهيم		
الضابطة	الطريقة التقليدية		

التصميم التجريبي للبحث

يقصد بالمجموعة التجريبية الأولى ، المجموعة التي يتعرض أفرادها للمتغير المستقل الاول (دورة التعلم) ، وبالمجموعة التجريبية الثانية ، المجموعة التي يتعرض أفرادها للمتغير المستقل الثاني (خرائط المفاهيم) ، وبالمجموعة الضابطة ، المجموعة التي تدرس بالطريقة التقليدية . أما أداة القياس فكانت اختبار الإكتساب لمعرفة أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم والطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم النحوية والموازنة بينها ، ومقياس الاتجاه لمعرفة اتجاه الطالبات نحو مادة النحو . أما المتغير التابع فكان اكتساب المفاهيم والاتجاه .

ثانيا : مجتمع البحث وعينته :

يتطلب البحث الحالي اختيار معهد واحد من بين معاهد إعداد المعلمات في بغداد بحيث لا يقل عدد شعب الصف الثاني فيها عن ثلاث شعب في المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ/الأولى والثانية ، والرصافة/الأولى والثانية ، اذ تضم هذه المديرية معاهد اعداد المعلمات موضحة في جدول(٢).

جدول(٢)

معاهد اعداد المعلمات في بغداد

مديرية التربية	المعهد
الكرخ الأولى	معهد إعداد المعلمات/المنصور
الكرخ الثانية	معهد إعداد المعلمات/الباع
الرصافة الأولى	معهد إعداد المعلمات/شارع فلسطين
الرصافة الثانية	معهد إعداد المعلمات/حي الخليج
	معهد اعداد المعلمات/الزعفرانة

وقد اختار الباحثان قسديا المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الأولى. بعدها زارا مديرية التخطيط التربوي /قسم الإحصاء في

هذه المديرية المختارة فوجدوا إن القسم المذكور يضم معهداً واحداً فقط. لذلك اختاروا قصدياً معهد إعداد المعلمين في المنصور. وذلك لكون أحد الباحثين محاضراً في المعهد منذ أربع سنوات. زيادة إلى أنه أقرب معهد إلى سكن الباحث. فضلاً عن تعاون الإدارة مع الباحث وتسهيل مهمته. وهو المعهد الوحيد في ناحية الكرخ الأولى وقبل البدء في التدريس زار الباحث المعهد بموجب الأمر الصادر من المديرية العامة لتربية بغداد / الكرخ الأولى ١٨ لتسهيل مهمته فيها. وجد أنه يضم خمس شعب للصف الثاني إعداد للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣ م. هي (أ، ب، ج، د، هـ) وبطريقة الاختيار العشوائي ٢٩ اختار شعب (ج) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس النحو على وفق دورة التعلم. واختار شعب (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس النحو على وفق خرائط المفاهيم. واختار شعب (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس النحو على وفق الطريقة التقليدية. بلغ عدد طالبات الشعب الثلاث (٩٢) طالبة بواقع (٣٠) طالبة في شعب (ج)، و(٣١) طالبة في شعب (ب)، و(٣١) طالبة في شعب (أ). وبعد استبعاد الطالبات الراسيات والمتغيرات كثيراً ٣٣ البالغ عددهن (١٦) طالبة منها (٤) طالبات في المجموعة التجريبية الأولى و(٥) طالبات في المجموعة التجريبية الثانية و(٧) طالبات في المجموعة الضابطة أصبح عدد أفراد العينة (٧٦) طالبة وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

عدد طالبات مجموعات البحث الثلاث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات المستبعدات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية الأولى	ج	٣٠	٤	٢٦
التجريبية الثانية	ب	٣١	٥	٢٦
الضابطة	أ	٣١	٧	٢٤
المجموع		٩٢	١٦	٧٦

ثالثاً: تكافؤ المجموعات :

كافاً الباحثان بين مجموعات البحث الثلاث في العمر الزمني. ودرجات مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الأول أعداد المعلمين. ودرجات مادة النحو في امتحان الشهر الأول للصف الثاني أعداد المعلمين. والتحصيل الدراسي للأبوين. مدة التجربة: كانت مدة التجربة متساوية لطالبات مجموعات البحث الثلاث. إذ بدأت بتاريخ ١٧/١١/٢٠٠٢ م. وانتهت بتاريخ ١٠/٣/٢٠٠٣ م.

خامساً: تحديد المادة العلمية: حدد الباحثان المادة العلمية التي ستدرس في أثناء التجربة ب(١٥) موضوعاً من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة معهد إعداد المعلمين والمعلمين للمرحلة الثانية.

سادساً: صياغة الأهداف السلوكية :

بعد اطلاع الباحثين على أهداف تدريس مادة النحو الخاصة بالمقرر الدراسي. وجدا أنها أهداف عامة ومركبة ولا تشير إلى الأنماط السلوكية المراد تنميتها لدى الطلبة. وصعبة القياس لذلك جزأ الباحثان الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية خاصة خمسة عشر موضوعاً من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني إعداد المعلمين. وبلغ عدد الأهداف السلوكية بصيغتها الأولية (٢٤٣) هدفاً موزعاً على ست مستويات من المجال المعرفي من تصنيف بلوم هي (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) التي اعتمدها الباحثان في صياغة الأهداف السلوكية. وبناء أداة البحث. لأن مستويات هذا المجال تلائم الطلبة في مرحلة الدراسة الإعدادية. ويمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة (Blom ١٩٧١ P ١٧٧). وللتثبت من تمثيل الأهداف السلوكية لمحتوى المادة. وصحة تصنيفها إلى المستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم. وسلامة اشتقاقها وصياغتها. وتغطيتها للأهداف العامة. عرضها الباحثان مع محتوى المادة على مجموعة من الخبراء المختصين باللغة العربية وآدابها. ومناهجها. وطرائق تدريسها. والعلوم التربوية والنفسية. وعدد من مدرسات المادة (ملحق ١).

سابعاً: أعداد الخطط التدريسية :

أعد الباحثان الخطط التدريسية للموضوعات المحددة للتجربة في ضوء محتويات الكتاب المقرر والأهداف السلوكية للمادة. وعلى

١- كتاب المديرية العامة لتربية بغداد / الكرخ الأولى ذو العدد (٢٥٣٧٣) في ٢١ / ١٠ / ٢٠٠٢ .

٢- اختيار الباحثان الشعب (ج، ب، أ) عشوائياً .

٣- استبعد الباحثان (١٠) طالبات راسيات و (٦) طالبات بسبب الغياب المتكرر .

وحدد الباحثان عدد الفقرات في كل مستوى من المستويات الستة للأهداف السلوكية من مجموع فقرات الإختبار التي حددت عددها ب (١٠) فقرة في ضوء عدد الفقرات الكلية . والأهمية النسبية تحتوى الموضوعات والأهمية النسبية لمستويات الأهداف السلوكية فى الخريطة الإختبارية بحسب ما يوضحه جدول (٤) .

الخريطة الاختبارية في ضوء الأهمية النسبية لمحتوى الموضوعات ومستويات الأهداف السلوكية

مجموع الفقرات	عدد فقرات كل مستوى في الاختبار						مجموع الأهداف السلوكية	عدد مستويات الأهداف السلوكية						نسبة أهمية محتوى الموضوعات	متوسط الوقت المستغرق في التدريس	عدد الحصص	الموضوعات		
	التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم	المعرفة		التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم	المعرفة						
٤	١	/	/	١	١	١	١٧	٢	٢	١	٤	٣	٥	٠.٧٣١٤٠	١٣٥	٣	المتنأه الخبر	١	
٧	١	١	١	٢	١	١	٢٢	٣	٢	/	٦	٥	٦	٠.٩٧٥٠٠	١٨٠	٤	الفاعل	٢	
٣	/	/	/	١	١	١	١٥	٢	٢	١	٦	٣	١	٠.٤٨٧٤٠	٩٠	٢	نائب الفاعل	٣	
٤	١	/	/	١	١	١	١٥	٢	٢	/	٤	٣	٤	٠.٧٣١٤٠	١٣٥	٣	ان وأختها	٤	
٤	١	/	/	١	١	١	١٨	٣	١	١	٤	٦	٣	٠.٧٣١٤٠	١٣٥	٣	كان: وأختها	٥	
٤	١	/	/	١	١	١	١٦	/	٢	٣	٥	٣	٣	٠.٧٣١٤٠	١٣٥	٣	المفعول به	٦	
٤	١	/	/	١	١	١	١٤	١	٢	٣	٣	٤	١	٠.٧٣١٤٠	١٣٥	٣	المفعول فيه	٧	
٣	/	/	/	١	١	١	١١	٢	١	١	٥	١	١	٠.٤٨٧٤٠	٩٠	٢	المفعول معه	٨	
٣	/	/	/	١	١	١	٨	/	١	١	٤	١	١	٠.٤٨٧٤٠	٩٠	٢	المفعول لأجله	٩	
٣	/	/	/	١	١	١	١٥	١	١	٣	٣	٤	٣	٠.٤٨٧٤٠	٩٠	٢	المفعول المطلق	١٠	
٣	/	/	/	١	١	١	١٠	١	٢	٣	٢	١	١	٠.٤٨٧٤٠	٩٠	٢	الحال	١١	
٣	/	/	/	١	١	١	١٢	١	١	٢	٣	٢	٣	٠.٤٨٧٤٠	٩٠	٢	التمييز	١٢	
٨	١	١	١	٢	٢	١	٢٥	٤	٢	١	١٠	٤	٤	١.٢١٩٤٠	٢٢٥	٥	الإستثناء	١٣	
٤	١	/	/	١	١	١	٢٣	٢	١	/	٤	٦	١٠	٠.٧٣١٤٠	١٣٥	٣	المجرور بحرف الجر	١٤	
٣	/	/	/	١	١	١	١٨	٣	١	١	٣	٩	١	٠.٤٨٧٤٠	٩٠	٢	المجرور بالإضافة	١٥	
٦٠	٨	٢	٢	١٧	١٦	١٥	٢٣٩	٢٧	٢٣	٢٦	٦٦	٥٥	٤٧	٪١٠٠	١٨٤٥	٤١	المجموع		
								١١٢٩٠٠	٠.٩٦٢٤٠	٠.٨٧٨٠٠	٢٧٦١٠٠	٢٣٠١٠٠	١٩٦٦٠٠						نسبة أهمية مستويات الأهداف السلوكية

مجتمع البحث نفسه . ولها مواصفات عينة البحث نفسها . وتألفت من (١٠٠) طالبة من طالبات الصف الثاني من معهد إعداد المعلمات في البياح يوم الأربعاء ٢٨/٥/٢٠٠٣م. بعد أن تثبتت الباحثان من إكمالهن موضوعات النحو جميعها قبل هذا التاريخ . إذ اتفقا مع مدرسة المادة في المعهد المذكور آنفاً على إنهاء موضوعات الكتاب قبل هذا التاريخ . وبعد تطبيق الإختبار اتضح أن الوقت الذي استغرق في الإجابة عن فقرات الإختبار جميعها كان بين (٥٥-٦٥) دقيقة. وبعد حساب متوسط الوقت تبين أن الزمن المناسب لإتمام الإجابة هو (٦٠) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات الإختبار:

رتب الباحثان درجات طالبات العينة الإستطلاعية تنازلياً بعد تصحيح الإجابات ثم اختارت أعلى وأوطأ (٢٧٪) منها بوصفها أفضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص فقرات الإختبار . وقد بلغ عدد الطالبات في المجموعتين العليا والدنيا كليهما (٥٤) طالبة بمعدل (٢٧) طالبة في كل مجموعة. وبلغت أعلى درجات المجموعة العليا (٥٦) درجة . فيما كانت أوطأ درجات المجموعة الدنيا (١٧) درجة.

مستوى صعوبة الفقرة : بلغ مستوى صعوبة الفقرة بين (٣٥.٠) و (٧٦.٠) . ويستدل من ذلك أن فقرات الإختبار جميعها تعد مقبولة . إذ يرى بلوم أن الإختبار يعد جيداً وصالحاً للتطبيق إذا كان معامل صعوبة فقراته بين (٢٠.٠) و (٨٠.٠) .

قوة تمييز الفقرة : وجد الباحثان أن مستوى التمييز كان بين (٣٣.٠) و (٦٧.٠) وهذا يعني أن فقرات الإختبار تميز بين المجموعتين العليا والدنيا في تحصيلهم الدراسي . إذ يرى ايبيل (Ebel) أن فقرات الإختبار تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٣٠.٠) فأكثر. (Ebel 1972 P ٤٦٦) .

فعالية البدائل : عند حساب فعالية البدائل غير الصحيحة لكل فقرة من فقرات الإختبار من متعدد التي تألف منها السؤال الأول من الإختبار. وجد الباحثان أنها كانت بين (٢٢.٠) و (٤٠.٠) .

ثبات الإختبار : Test Reliability

حسب الباحثان ثبات إختبار اكتساب المفاهيم النحوية في البحث الحالي باستعمال :

طريقة التجزئة النصفية : اعتمد الباحثان اجابات طالبات عينة التمييز نفسها البالغ عددهن (١٠٠) طالبة لحساب ثبات الإختبار. إذ جزأت الباحثة فقرات الإختبار على نصفين. النصف الأول ضم درجات الفقرات الفردية. والنصف الآخر ضم درجات الفقرات الزوجية. وحسب الباحثان معامل الارتباط بين جزئي الإختبار باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Person) لأنه من أكثر معاملات الارتباط أهمية وشيوعاً في هذا المجال . (محمد ١٩٨٨ ص ٧١) فبلغ (٠.٧٦) ثم صحح بمعادلة سبيرمان - براون (Spearman - Brown) فبلغ معامل ثبات الإختبار (٠.٨٦) .

الصيغة النهائية للإختبار :

صياغة فقرات إختبار إكتساب المفاهيم النحوية :

بلغ عدد فقرات الإختبار بصيغته الأولى (٧٠) فقرة بزيادة (١٠) فقرات عن العدد الذي حدده الباحثان في الخريطة الإختبارية خاشياً من عدم حصول بعض الفقرات على موافقة الخبراء . أو استبعادها في أثناء تحليل فقرات الإختبار . وتوزعت فقرات الإختبار على سبعة أسئلة . ضم السؤال الأول (٢٣) فقرة من نوع الإختبار من متعدد . وضم السؤال الثاني (٢٢) فقرة من نوع التكميل . وضم كل سؤال من الأسئلة الخمس الأخرى (٥) فقرات من نوع الإجابة القصيرة.

صدق الإختبار : * الصدق الظاهري : * صدق المحتوى :

ولتحقيق صدق الإختبار المنطقي (الصدق الظاهري وصدق المحتوى) عرض الباحثان فقرات إختبار اكتساب المفاهيم النحوية مع الأهداف السلوكية ومحتوى المادة الدراسية على مجموعة من الخبراء . وفي ضوء تحليل استجابات الخبراء البالغ عددهم (١٦) خبيراً (ملحق ١) . عدل الباحثان بعض الفقرات وقبلت الفقرات التي كانت قيمة (٢١) المحسوبة لها (٢٥.٦) دالة عند مستوى (٠.٥٠) بدرجة حرية (١) وهي تمثل نسبة موافقة (٢٥.٨١) من عدد الخبراء أي (١٣) خبيراً من مجموع (١٦) خبيراً . فحذفت (١٠) فقرات من إختبار اكتساب المفاهيم . وذلك لأنها لم تبلغ نسبة (٨٠٪) فأكثر من موافقة الخبراء. ووزع الباحثان فقرات إختبار الإكتساب على المستويات الستة لتصنيف بلوم .

صياغة تعليمات الإختبار :

صاغ الباحثان بعد إعداد فقرات الإختبار. والتأكد من صلاحيتها التعليمات الخاصة بالإختبار على النحو الآتي :

١- تعليمات الإجابة : أعد الباحثان التعليمات الخاصة بالإجابة عن فقرات إختبار اكتساب المفاهيم النحوية بحيث تكون سهلة وواضحة . وتضمنت التعليمات عدد أسئلة الإختبار وفقراته وفكرة عن الهدف من الإختبار . وطلب الباحثان من الطالبات قراءة فقرات الإختبار جميعاً بدقة وتأن قبل الإجابة عنها بما تراه صحيحاً. وتضمنت التعليمات أيضاً بعض المعلومات الخاصة بالطالبات التي يستلزمها البحث .

٢- تعليمات التصحيح : تضمنت تعليمات التصحيح إعطاء درجة واحدة للفقرة التي يجاب عنها إجابة صحيحة . وصفر للفقرة التي يجاب عنها إجابة خاطئة . فضلاً عن هذا الإشارة إلى أن الفقرات المتروكة . والفقرات التي لا تكون الإجابة عنها واضحة تعامل معاملة الإجابات غير الصحيحة.

التطبيق الإستطلاعي للإختبار :

بغية التثبت من وضوح فقرات الإختبار ومستوى صعوبتها . وقوة تمييزها . وفعالية بدائلها غير الصحيحة . والزمن المستغرق في الإجابة عنها . طبق الإختبار على عينة استطلاعية مثله لعينة البحث الأساسية تقريباً . إذ اختارها الباحثان من

٤ - قيمة كاي تربيع الجدولية بدرجة حرية (١) عند مستوى (٠.٥٠) تبلغ (٨٤.٣) .

أصبح الإختبار بصيغته النهائية مؤلفاً من (٦٠) فقرة موزعة على سبعة أسئلة . ضم السؤال الأول (٢٠) فقرة من نوع الإختيار من متعدد . وضم السؤال الثاني (٢٠) فقرة من نوع التكميل . وضم كل سؤال من الأسئلة الخمسة الباقية (٤) فقرات من نوع الإجابة القصيرة .

(ب) اعداد مقياس الإّجّاه العلمي :

إعداد فقرات مقياس الإّجّاه العلمي :

أعد الباحثان فقرات مقياس الإّجّاه العلمي على وفق ما يأتي :

توجيه استبانة لإستطلاع آراء عينة من طالبات الصف الثاني بلغ عددها (٢٩) طالبة في معهد إعداد المعلمات في الدورة . للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣ م . اختارها الباحثان عشوائياً من مجتمع البحث لتعرف المواقف والسلوكيات التي يرغبن ممارستها أو الإستجابة لها بما يدل على الإّجّاه العلمي نحو مادة النحو أو لا يدل . وصياغتها على شكل فقرات مناسبة .

توجيه استبانة لإستطلاع آراء عينة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لتعرف الآراء والمواقف والسلوكيات التي تدل أو لا تدل على الإّجّاه نحو المادة بلغ عددهم (١٠) أفراد . وقد تمّ التوصل إلى صياغة مجموعة من العبارات بأسلوب يتناسب ومستوى نضج طالبات الصف الثاني إعداد المعلمات

الإّطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الإّجّاه العلمي في بعض المواد الدراسية العلمية منها والإنسانية . ولا سيما بعض الدراسات السابقة التي تناولت اللغة العربية وبعض المواد الإجتماعية والعلمية والإفادة منها .

وقد استخلص الباحثان من آراء عينة الطالبات والمدرسين والمدرسات وبعض الدراسات السابقة التي اطلعا عليها . عدداً من العبارات صاغها الباحثان ورتبها على شكل فقرات بلغ عددها (٣٦) فقرة لتكون الإّجّاه العلمي المعتمد في البحث الحالي .

صلاحية فقرات مقياس الإّجّاه :

عرض الباحثان مقياس الإّجّاه على لجنة من الخبراء المتخصصين باللغة العربية . وطرائق تدريسها . والعلوم التربوية والنفسية . بلغ عددهم (١٢) خبيراً (ملحق ١). لإبداء آرائهم ومقترحاتهم في صلاحية فقرات المقياس ومدى ملاءمتها لمستوى طالبات الصف الثاني إعداد المعلمات . وتحديد الفقرات الإيجابية منها والسلبية . وفي ضوء آراء الخبراء فقد حذف الباحثان بعض الفقرات المتشابهة واعاد صياغة فقرات أخرى . وقبلت الفقرات التي كانت قيمة (كأ) المحسوبة لها (٣٣,٥) دالة عند مستوى (٠,٠٥) بدرجة حرية (١١) وهي تمثل نسبة موافقة (٣,٨٣) من عدد الخبراء أي (١٠) خبراء من مجموع (١٢) خبيراً . فحذف الباحثان ثلاث فقرات من مقياس الإّجّاه

وذلك لأنها لم تبلغ نسبة موافقة (٨٠٪) فأكثر من موافقة الخبراء .

مجالات المقياس :

حدد الباحثان أربعة مجالات للإّجّاه من خلال اطلاعهما على الدراسات السابقة . وآراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية خبرة الباحثين في هذا المجال . وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

مجالات مقياس الإّجّاه العلمي وأرقام الفقرات الدالة على كل مجال

المجموع	أرقام الفقرات الدالة عليه	المجال
٥	٤,١٠,١٩,٣٢,٣٣	أهمية النحو
٩	٧,٨,١٢,١٣,١٦,١٧,٢١,٢٥,٢٦	طبيعة النحو
٩	١,٢,٩,١١,١٤,١٥,٢٧,٢٨,٣٠	الجانب النفسي
١٠	٣,٥,٦,١٨,٢٠,٢٢,٢٣,٢٤,٢٩,٣١	الكتاب وطريقة التدريس
٣٣	المجموع	

إعداد تعليمات مقياس الإّجّاه :

أعد الباحثان التعليمات الخاصة بالإجابة عن فقرات المقياس بحيث تتناسب ومستوى طالبات الصف الثاني إعداد المعلمات . إذ بيّنّا لهن أن المقياس يتضمن ثلاث بدائل هي (موافقة . لا ادري . غير موافقة) . إذ لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة . وطلبا منهن الإجابة عن الفقرات جميعها بصراحة وعدم ترك أية فقرة بدون إجابة . فهو لا يخدم إلا البحث العلمي . وان لكل فقرة من فقرات

٥ قيمة كاي تربيع الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) بدرجة حرية (١) تبلغ (٨٤,٣).

المقياس إجابة واحدة.

التطبيق الإستطلاعي للمقياس :

طبق الباحثان المقياس على عينة بلغ عددها (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثاني إعداد الملمات في البياح للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣ م. اختاراهما عشوائيا من مجتمع البحث. وقد طلب الباحثان من أفراد العينة إبداء ملاحظاتهم عن أية فقرة من فقرات المقياس لغرض إجراء التعديلات المناسبة عليها. وقد سجل الباحثان من خلال أسئلة الطالبات واستفساراتهم بعض الملاحظات التي تتعلق بفقرات المقياس من حيث صياغتها وملاءمتها لمستواهن الدراسي. وقد اتضح أن تعليمات المقياس وفقراته وبدائل الإجابة كانت واضحة ومفهومة من الطالبات جميعا. إن الزمن المستغرق في الإجابة عن المقياس يكون بين (٢٠-٣٠) دقيقة وبمتوسط مقداره (٢٥) دقيقة.

تصحيح المقياس وحساب الدرجة الكلية :

حدد الباحثان ثلاثة بدائل للإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس (موافقة . لا ادري . غير موافقة) وحددا الأوزان (٣،٢،١) على التوالي. وكان عدد الفقرات الإيجابية المؤيدة للإجاء تبلغ (١٨) فقرة. أما الفقرات السلبية المعارضة للإجاء فكان عددها (١٥) فقرة. وقد صحح الباحثان اوراق الإجابة واعطيا 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. وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

الفقرات الإيجابية والسلبية والأرقام الدالة عليها وبدائلها وأوزانها

الفقرات	الأرقام الدالة عليها	بدائل المقياس وأوزانها		
		موافقة	غير موافقة	لا ادري
الإيجابية	١،٣،٤،٧،٨،٩،١١،١٨،١٩،٢٠،٢١،٢٢،٢٣،٢٧،٢٩،٣٠،٣٢،٣٣	٣	٢	١
السلبية	٢،٥،٦،١٠،١٢،١٣،١٤،١٥،١٦،١٧،٢٤،٢٥	١	٢	٣

وقد حسب الباحثان درجة الإجاء العلمي عن طريق جمع الدرجات التي حصلت عليها الطالبة عن كل فقرة من فقرات المقياس. وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن تحصل عليها الطالبة (٩٩) درجة. و اقل درجة (٣٣). بمتوسط مقداره (٦٦) درجة. وقد صحح الباحثان استمارات التطبيق الإستطلاعي جميعها البالغ عددها (٣٠) استمارة. لأن الإجابة فيها كانت واضحة ودقيقة.

Face Validity

صدق المقياس :الصدق الظاهري :

عرض الباحثان فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين باللغة العربية. وطرائق تدريسها. والعلوم التربوية والنفسية. بلغ عددهم (١٢) خبيرا (ملحق ١). لإبداء آرائهم ومقترحاتهم في التعرف على سلامة الفقرات ومدى صلاحيتها ومناسبتها لمستوى المستجيب.

Scale Reliability

ثبات المقياس :

استخدم الباحثان طريقة إعادة الإختبار. فقد طبقا المقياس على عينة بلغ عددها (٣٥) طالبة من طالبات معهد إعداد الملمات في البياح بتاريخ ٢٠٠٣/٥/٢٨ م. وبعد أسبوعين أعاد الباحثان تطبيق المقياس. وحسبنا الباحثان الثبات بين درجات المقياس الأول والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون فبلغ (٩١.٠) وهو معامل ثبات جيد. اذ حدد (ليكرت) المدى المناسب لمعامل الثبات المقبول لقياس الأجاء بين (١٢.٠ - ٩٣.٠). (Lazarus ١٩٦٣ ٢٢٨ P) وقد أصبح المقياس بصورته النهائية وهو يتكون من (٣٣) فقرة. منها (١٨) فقرة إيجابية و(١٥) فقرة سلبية.

تطبيق التجربة :

(١) إجراءات تطبيق التجربة:

باشر الباحثان التجربة على أفراد مجموعات البحث الثلاث في يوم الأحد ٢٠٠٢/١١/١٧. بتدريس حصتين أسبوعيا لكل مجموعة واستمر تدريس هذه المجموعات الى يوم الثلاثاء ٢٠٠٣/١/١٠ م. إذ أنهيت التجربة بتطبيق أداتي البحث. اختبار الإكتساب. ومقياس الإجاء.

ب. وضح الباحثان في اليوم الأول من تطبيق التجربة قبل البدء بالتدريس الفعلي لطالبات عينة البحث . أسلوب تقديم موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه للصف الثاني إعداد المعلومات لكل مجموعة من مجموعات البحث الثلاث (التجريبيتين والضابطة) كل على حدة.

درّس احد الباحثين مجموعات البحث الثلاث على وفق الخطط التدريسية التي اعداها معتمدين استعمال دورة التعلم في تدريس طالبات المجموعة التجريبية الأولى . وخرائط المفاهيم في تدريس طالبات المجموعة التجريبية الثانية . والطريقة التقليدية (الإستقرائية) في تدريس طالبات المجموعة الضابطة

د. عرّض الباحثان مجموعات البحث الثلاث لظروف متشابهة من حيث استعمال الوسائل التعليمية . مكتفية باستخدام الطباشير الملون . والسبورة . والكتاب المقرر.

(٢) إجراءات تطبيق أداتي البحث :

طبق الباحثان اختبار اكتساب المفاهيم النحوية على طالبات مجموعات البحث الثلاث يوم الثلاثاء ٢٠٠٣/٦/١٠م. في وقت واحد وهو الدرس الثاني . بعد أن أخبرهم بموعد الإختبار قبل أسبوعين من إجرائه وذلك ليتحقق التكافؤ بين طالبات عينة البحث في الإستعداد والتهيؤ للإختبار ,وقد ساعدت بعض مدرسات المعهد الباحثين في الإشراف على تطبيق الإختبار من أجل المحافظة على سير الإختبار . وسلامة التجربة . وصحح الباحثان إجابات الطالبات على وفق النموذج الذي اعهده الباحثان . أما مقياس الإجهاد نحو مادة النحو. فقد طبق على طالبات مجموعات البحث الثلاث يوم الأربعاء ٢٠٠٣/٦/١١م. وقد صحح على وفق النموذج الذي وضعه الباحثان للتصحيح أيضا.

تاسعا : الوسائل الإحصائية :

تحليل التباين الأحادي :

$$F = \frac{M.E.B}{M.E.D}$$

٢. مربع كاي (كا^٢) :

$$K = \frac{(L - Q)^2}{Q}$$

(البياتي وزكريا ٩٧٧ص ٣٢١)

(منسي ٩٨٩ص ٣٦٢)

٣. معادلة صعوبة الفقرة :

$$V = \frac{M}{K} \quad (\text{الزوبعي ٩٨١ص ٧٥})$$

٤. معادلة تمييز الفقرة :

$$T = \frac{E - D}{\frac{1}{2} K}$$

(ابو لبدة ٩٧٩ص ٣٤٠)

٥. فعالية البدائل :

$$F = \frac{N.E.M - N.D.M}{N}$$

(عودة ٩٨٥ص ١٢٥)

٦. معامل ارتباط بيرسون :

$$R = \frac{N.M.S - (M.S)(N.S)}{\sqrt{[N.M.S - (M.S)(N.S)][N.M.S - (M.S)(N.S)]}}$$

(البياتي وزكريا ٩٧٧ص ١٨٣)

٧. معامل سبيرمان - براون :

$$R_s = \frac{R^2}{R^2 + 1}$$

٨. طريقة شيفيه

استعملتها الباحثة لمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الثلاث .

س ١ _ س ٢

$$F = \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}} \quad \text{م ع د}$$

$$F = \sqrt{\frac{(1 - \text{مج س})}{(368 - 366) \text{ (عودة ١٩٨٨ ص ٣٦٦ - ٣٦٨) }}}$$

نتائج البحث

أولاً : عرض النتائج

(١) اختبار الإكتساب: بعد تصحيح إجابات طالبات مجموعات البحث الثلاث عن فقرات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية . أظهرت النتائج ان متوسطات درجات عينة البحث كانت (٠.٣٥,٣٨), (٤٢,٦١٥), (٣٥,٧٥) . درجة على التوالي . ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات . استعمل الباحثان تحليل التباين الأحادي الذي أظهرت نتائجه بحسب ما هي موضحة في جدول (٧).

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٧٩٣,٩٠١	٢	٩٧,٤٥٠			
داخل المجموعات	٦١٥,٦١٦٢	٧٣	٤٣٣,٨٤	٣٤٠,٥	١٣,٣	دالة

يتبين من النتائج المعروضة في جدول (٧) ان القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٥,٣٤٠). وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية التي تساوي (٣,١٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجتي حرية (٢,٧٣). مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية.

وقد استعمل الباحثان طريقة شيفيه (Scheffe) لمعرفة الفروق بين المتوسطات . وتحديد اتجاه هذه الفروق . وبيان الفروق ذات الدلالة من بين المتوسطات الثلاثة. (Glass ١٩٧٠ P ٣٩٢)

ويعرض الباحثان النتائج المتعلقة باختبار اكتساب المفاهيم النحوية لمجموعات البحث الثلاث بحسب فرضيات البحث . على ما يأتي :

الموازنة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة :

يتضح من جدول (٨) ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست مادة النحو باستعمال دورة التعلم في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية كان (٣٥,٠٣٨). وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية كان (٣٥,٧٥) وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه ظهر ان الفرق بينهما لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٠,٢٧٤) اصغر من قيمة شيفيه الحرجة (٢,٥٠٢) وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الأولى من البحث .

جدول (٨)

قيمتا شيفيه المحسوبة والدرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة ٠.٠٥
			المحسوبة	الدرجة	
التجريبية الأولى	٢٦	٣٥.١٣٨	٠.٢٧٤	٢.٥٠٢	غير دالة
الضابطة	٢٤	٣٥.٧٥			

الموازنة بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة :

يتبين من جدول (٩) ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست النحو باستعمال خرائط المفاهيم في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية كان (٤٢.٦١٥) وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية كان (٣٥.٧٥) عند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه . ظهر ان الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية . إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٢.٦٣٩) اكبر من قيمة شيفيه الدرجة (٢.٥٠٢) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية من البحث.

جدول (٩)

قيمتا شيفيه المحسوبة والدرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة ٠.٠٥
			المحسوبة	الدرجة	
التجريبية الثانية	٢٦	٦١٥.٤٢	٢.٦٣٩	٢.٥٠٢	دالة احصائيا
الضابطة	٢٤	٧٥.٣٥			

ج. الموازنة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية :

يتضح من جدول (١٠) ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست مادة النحو باستعمال دورة التعلم في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية كان (٣٥.٠٣٨) وان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست المادة نفسها باستعمال خرائط المفاهيم كان (٤٢.٦١٥) . وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه . ظهر ان الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية . إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٢.٩٧٤) اكبر من قيمة شيفيه الدرجة (٢.٥٠٢) . وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة من البحث .

جدول (١٠)

قيمتا شيفيه المحسوبة والدرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة ٠.٠٥
			المحسوبة	الدرجة	
التجريبية الأولى	٢٦	٠٣٨.٣٥	٢.٩٧٤	٢.٥٠٢	دالة احصائيا
التجريبية الثانية	٢٦	٦١٥.٤٢			

(٢) مقياس الاتجاه :

بعد حساب درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث عن فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة النحو . أظهرت النتائج ان متوسطات درجات عينة البحث كانت (٧١.٠٣٨) ، (٧٢.٣٨٥) ، (٧٠.٥٨٣) درجة على التوالي . ولعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات استعمل الباحثان تحليل التباين الأحادي الذي أظهرت نتائجه بحسب ما هو موضح في جدول (١١) .

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث الثلاث في مقياس الاتجاه نحو مادة النحو

مصدر الثابتين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى دلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٤٦,٤٤	٢	٢٣,٢٢	٠,٤٥٢	٣,١٣	غير دالة
داخل لمجموعات	٩٤٨,٣٥٨٨	٧٣	١٦٤,٤٩			

نلاحظ من النتائج المعروضة في جدول (١١) ان القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٠,٤٥٢) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية (٣,١٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجتي حرية (٢,٧٣) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في مقياس الاتجاه نحو مادة النحو.

ثانياً: تفسير النتائج

(١) أسفرت النتائج عن رفض الفرضيتين الصفريتين الثانية والثالثة. وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية التي درست باستعمال خرائط المفاهيم على طالبات المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة التقليدية (الإستقرائية) وطالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال دورة التعلم. وهذه النتيجة تتفق ونتيجة دراسة (علي ٢٠٠٣) التي أسفرت على تفوق المجموعة التي درست على وفق خرائط المفاهيم على المجموعتين الأخريين ويرى الباحثان ان هذه النتائج تعود الى ما يأتي :

أ. فاعلية خرائط المفاهيم في تدريس النحو لطالبات معاهد إعداد المعلمات لمميزاتها الإيجابية الآتية:

* إن التدريس على وفق خرائط المفاهيم جعل دور الطالبة أكثر إيجابية إذ تتطلب من الطالبة الإطلاع الجاد على المادة ثم إعادة تنظيمها على هيئة خرائط مفاهيم. وهذا يتطلب استخدام عمليات عقلية عليا من المقارنة، والتطبيق، والربط، والتفسير.

* ان رسم خرائط المفاهيم يعد عملاً إبداعياً متعاً يشجع الطالبات على متابعة الدرس ويزيد من ثقتنهن بأنفسهن ويخلق دافعا لتنمية اتجاه الطالبات نحو الدرس.

ب. ان المفاهيم النحوية التي تضمنها كتاب قواعد اللغة العربية المقرر للصف الثاني من معهد إعداد المعلمات التي درسها الباحثان في أثناء مدة التجربة من المفاهيم التي يصلح تدريسها على وفق خرائط المفاهيم أكثر من صلاحية تدريسها على وفق دورة التعلم والطريقة التقليدية (الإستقرائية).

(٢) أظهرت النتائج قبول الفرضية الصفرية الأولى، إذ تساوى أفراد المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة لعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بينهما، ويعتقد الباحثان إن هذه النتيجة تعود إلى الأسباب الآتية :

أ/ ان دورة التعلم مكلفة وتحتاج إلى وقت أطول من غيرها من الطرائق، ولا سيما أنها تتطلب تنفيذ التدريب والتمرين في أثناء الحصة لتطبيق ما تم تعلمه وربطه بالتعلم السابق، إذ إن بعض موضوعات القواعد تحتاج إلى وقت وجهد طويلين لإتمامها.

ب/ عند استخلاص المفهوم يتركز الدور على المدرسة لا على الطالبات، وهنا يكون نشاط الطالبة سلبياً لا إيجابياً، إذ إن المدرسة هي التي كانت تسجل النتائج التي حصلت عليها الطالبات في السبورة، وتتبعها بالنقاش للوصول الى المفهوم.

(٣) أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن قبول فرضيات البحث الثلاث (الرابعة، والخامسة، والسادسة)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث في مقياس الاتجاه نحو مادة النحو وتتفق هذه النتيجة ودراسة (الكلاك ٢٠٠١) في عدم وجود فرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو القواعد. ويعتقد الباحثان ان هذه النتيجة تعود إلى :

* ان تنمية الاتجاهات العلمية تحتاج إلى مدة طويلة لتعديلها، ولا يتم ذلك عن طريق عدد محدود من الدروس، ولابد من توافر خبرات متعددة ومتنوعة ومستمرة تهدف الى تنمية الاتجاهات المرغوبة خلال هذه المدة.

ثالثاً: الاستنتاجات.

١. إن خرائط المفاهيم أثبتت فاعليتها - ضمن الحدود التي أجريت فيها الدراسة الحالية - في اكتساب طالبات الصف الثاني إعداد المفاهيم النحوية بالموازنة مع دورة التعلم والطريقة التقليدية (الإستقرائية).

٢. ان استعمال دورة التعلم وخرائط المفاهيم في تدريس المفاهيم النحوية، كلف وقتاً وجهداً إضافيين أكثر من الطريقة التقليدية (الإستقرائية) في تهيئة ما تتطلبه خطوات دورة التعلم من توافر بعض المصادر الخارجية والقراءات والمناقشات وما تتطلبه خرائط المفاهيم من إعداد وتحضير ورسم خرائط مفاهيم لكل مفهوم رئيس وفرعي.

٣. ان اتجاهات الطالبات في المجموعات الثلاث نحو قواعد اللغة العربية متساوية في مجالات الاتجاهات بصورة عامة.

رابعاً: التوصيات:

اعتماد خرائط المفاهيم في تدريس مادة النحو في الصف الثاني إعداد المعلمات.

تصميم خرائط مفاهيم توضع في مقدمة كل موضوع من موضوعات المادة الدراسية.

المصادر.

- تضمنين منهاج طرائق تدريس اللغة العربية المقررة على الطلبة في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات وكليات التربية خطوات بناء خرائط المفاهيم وتدريبهم على استخدامها وكيفية إعدادها .
- اطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على اسس بناء خرائط المفاهيم وخطواتها لأنهم اعدوا اعدادا جامعا لم يعن بها وذلك من خلال الدورات او الندوات التربوية او المنشرات الخاصة التي تشرح كيفية تدريس المفاهيم النحوية على وفق خرائط المفاهيم .
- قيام وزارة التربية بتدريب المدرسين والمدرسات لتنمية كفاياتهم العلمية والمهنية لغرض توفير خبرات متعددة ومتنوعة تهدف الى تنمية الاتجاهات المرغوبة .
- خامسا : المقترحات
- دراسة ماثلة للدراسة الحالية على الطلاب وفي صفوف اخرى .
- دراسة ماثلة للدراسة الحالية لمعرفة اثر خرائط المفاهيم ودورة التعلم في متغيرات أخرى كالتحصيل ، والإحتفاظ به ، وانتقال اثر التعلم ، والتفكير الناقد ، في فروع اللغة العربية الأخرى .
- دراسة مقارنة لمعرفة اثر خرائط المفاهيم مع أساليب أخرى كأسلوب الندوة ، وعصف الدماغ ، وتحليل النظم .
- ابراهيم ، عاهد ، وآخرون (١٩٨٩) . مبادئ القياس والتقويم في التربية ، دار عمّار عمّان .
- ابو جلاله ، صبحي حمدان (١٩٩٩) . استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم ، مراجعة فيوليت شقيق ، ط ١ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .
- ابولبدة ، سبع محمد (١٩٧٩) . مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي للطلاب الجامعي والمعلم العربي ، مطبعة عمان ، عمان .
- الأمين ، اسماعيل محمد (٢٠٠١) . طرق تدريس الرياضيات ، نظريات وتطبيقات ، دار الفكر العربية ، القاهرة .
- أمين ، زينب محمد (١٩٨٩) . استخدام دائرة التعلم وخريطة المفاهيم في تدريس المفاهيم العلمية المتضمنة في موضوعات القياس واثره على التحصيل المعرفي والمهارات العلمية لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا .
- البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس (١٩٧٧) . الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد .
- حيدر ، عبد اللطيف حسين (١٩٩٣) . تدريس العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة ، ط ١ ، دار الحادي للطباعة والنشر ، نعر .
- الخليلي ، خليل يوسف ، وآخرون (١٩٩٥) . مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الأولى ، ط ١ ، مطابع وزارة التربية والتعليم ، اليمن .
- _____ (١٩٩٦) . تدريس العلوم في مراحل التعليم العام ، ط ١ ، دار القلم ، دبي .
- الدليمي ، كامل محمود نجم ، وطه علي حسين (١٩٩٩) . طرائق تدريس اللغة العربية ، مطبعة دار الكتب للطباعة والنشر ، العراق .
- دمياطي ، فوزية ابراهيم (١٩٩٨) . " 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 .
- رواشدة ، ابراهيم فيصل (١٩٩٣) . اثر النمط المعرفي وبعض استراتيجيات التعليم فوق المعرفية في تعليم طلبة الصف الثاني الأساس للمعرفة العلمية بمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلة ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، الأردن ، عمان .
- الزوبعي ، عبد الجليل ، وآخرون (١٩٨١) . الاختبارات والمقاييس النفسية ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .
- زيتون ، حسن حسين (٢٠٠١) . تصميم التدريس رؤية منظومية ، ط ٢ ، عالم الكتب ، بيروت .

زيتون ، عايش محمود (١٩٨٦) . طبعة العلم وبنيته وتطبيقاته في التربية العلمية ، دار عمار ، عمان .

السيرافي ، ابو سعيد الحسن بن عبد الله (١٩٣٦) . اخبار النحويين البصريين ، بيروت .

السيوطي ، جلال الدين عبد الرحمن (١٩٦٤) . بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة ، ج ١ ، تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم ، المكتبة العصرية ، بيروت .

الشكرجي ، لجين سالم مصطفى (٢٠٠٠) . اثر استخدام دائرة التعلم في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الرابع العام ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الموصل .

عادل ، محمد فائز محمد (١٩٩٩) . اتجاهات تربوية في اساليب تدريس العلوم ، ط ١ ، مطابع بابل ، صنعاء .

عبادة ، محمد ابراهيم (١٩٨٧) . النحو التعليمي في التراث العربي د.ط .

علي ، اقبال مطشر عبد الصاحب (٢٠٠٣) . اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم والأحداث المتناقضة في تصحيح المفاهيم الخاطئة لطالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة الجغرافية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية - ابن رشد ، جامعة بغداد .

عودة ، احمد سليمان (١٩٨٥) . القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط ١ ، المطبعة الوطنية ، جامعة اليرموك .

_____ (١٩٨٨) . القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط ٢ ، المطبعة الوطنية ، جامعة اليرموك .

العيسوي ، عبد الرحمن محمد (١٩٧٣) . علم النفس بين النظرية والتطبيق ، دار الكتب الجامعية ، الاسكندرية .

قطامي ، يوسف (١٩٩٨) . سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي ، الاصدار الثاني ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .

الكبيسي ، كامل ثامر ، وآخرون (١٩٨٩) . " معايير تقويم عضو هيئة التدريس في جامعة بغداد " ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ع ١٢ ، بغداد .

الكخن ، امين (١٩٩٢) . « دليل ابحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساس » ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس .

الكلاك ، عائشة ادريس عبد الحميد (٢٠٠١) . 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 .

الكناني ، مدوح عبد المنعم ، واحمد محمد مبارك الكندري (١٩٩٥) . سيكولوجية التعلم واتماط التعليم ، ط ٢ ، مكتبة الفلاح ، بيروت .

محمد ، محمد رضوان (١٩٨٨) . الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي والتربوي ، ط ١ ، دار القلم للنشر والتوزيع ، الامارات العربية ، دبي .

الخزومي ، امل علي (١٩٨٩) . « سلوك واتجاه طلبة كلية الشريعة بجامعة التاسع من ايلول بازمير نحو اللغة العربية » ، مجلة رسالة الخليج العربي ، مج ١ ، ع ٣١ ، السنة ١٠ ، الرياض ، السعودية .

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

نشواتي ، عبد المجيد ، وآخرون (١٩٨٥) . علم النفس التربوي ، ط ١ ، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب ، عمان .

نوفاك ، جو زيف ، وبوب جوين (١٩٩٥) . تعلم كيف تتعلم ، ترجمة احمد عصام الصفي و ابراهيم محمد الشافعي ، ط ١ ، مطابع جامعة الملك سعود .

وزارة التربية ، المديرية العامة للتخطيط التربوي (١٩٨٧) . " نظام المدارس الثانوية رقم ٢ لسنة ١٩٧٧ " ، مجلة التوثيق التربوي ، ع ١٨ ، السنة ٥ ، بغداد .

In defence of Advance Organizers" .(١٩٧٨) Ausubel, D.P .
Areply to the Critice Review of Educational Research
No٢,,Vol٤٨

(١٩٧١) Bloom , B.S , Hasting , J.T. and Madaus , GF.-
Handbook on Formative and Summative Evluation of .
Student Learning . Newyourk , Mccraw . Hill
Usining Concept Maps and . (١٩٩٩) Bolte , Linda A.-
Interpretive Essays for Assessment in Matnemat School
; P , ١ No , ٩٩ Science and Mathematics , Vol

(١٩٧٢)
Tnded , New , Essentials of Education and Measurement
, Jerey m.Eebel

Statistical .(١٩٧٠) .Glass, Gene V, & Stanley, Julian C.-
Methods in Education and Psycholohgy . Englewood Cliffs
, New Jersey , Prentice , Hall , Inc . .Heinze-Fry ,Jane A.&
Concept Mapping Brings Long- .(١٩٩٠) Novak, Joseph D
Term Movement Towward Meaningful Learning Science
٤٧٢-٤٦١;P, No٤, ٧٤ Education , Vol

Personality and Adsustment . (١٩٦٣) Lazarus , R.
Englewood Cliffs . N.J ; Prentice -Hill
Teaching . (١٩٩٤) Ralph E , Martin J , & Others.--
. Science for All Children , Ohio University

Learning How to Learn , . (١٩٨٤) Novak , J.D & D.Gowin.
Cambridge Univer Sity Press , Newyourk

الملحق (١)

اسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحثان في اجراءات بحثهما

ت	أسماء الخبراء	الخطط التدريسية	الأهداف السلوكية	تحديد الوقت المستغرق في التدريس	مقياس الإنتاجات	اختبار اكتساب المفاهيم
١	الأستاذ الدكتور حسن علي فرحان العزاوي		*		*	*
٢	الأستاذ الدكتور نعمة رجب العزاوي		*			
٣	الأستاذ المساعد الدكتور احمد عبد الزهرة العكلي		*			
٤	الأستاذ المساعد الدكتور حناي خلف الجارثي		*			*
٥	الأستاذ المساعد الدكتور جمعة رشيد الربيعي	*	*		*	*
٦	الأستاذ المساعد الدكتور جاتم طه السامرائي	*	*		*	*
٧	الأستاذ المساعد الدكتور حميد محمد المولى	*	*			*
٨	الأستاذ المساعد الدكتور صباح خلف الطائي		*			*
٩	الأستاذ المساعد الدكتور صبحي نايف الجبوري		*			*
١٠	الأستاذ المساعد الدكتور عباس نايف المشهداني	*	*			*
١١	الأستاذ المساعد الدكتور عبد الحسين عبد الله الحمداني		*		*	*
١٢	الأستاذ المساعد الدكتور عبد الرحمن الهاشمي		*		*	*
١٣	الأستاذ المساعد الدكتور عبد الله العبيدي		*		*	*
١٤	الأستاذ المساعد الدكتور عدنان عبد الستار القصاب		*		*	*
١٥	الأستاذ المساعد الدكتور محسن حسين الدليمي	*	*		*	
١٦	الأستاذ المساعد الدكتور يوسف فاضل عباس	*	*			
١٧	المدرس الدكتور رقية عبد الأئمة العبيدي	*	*			*
١٨	المدرس الدكتور سعد علي زابر	*	*		*	
١٩	المدرس الدكتور سندس عبد القادر الخالدي	*	*		*	*
٢٠	المدرس الدكتور شذى عادل الحبال	*	*		*	
٢١	المدرس الدكتور ضياء التميمي		*			
٢٢	الآنسة اشواق عبد الله / مدرسة معهد اعداد المعلمات			*		
٢٣	السيدة بان صالح / مدرسة معهد اعداد المعلمات			*		
٢٤	السيدة دنيا صباح / مدرسة معهد اعداد المعلمات			*		
٢٥	السيدة ليلى السعدي / مدرسة معهد اعداد المعلمات		*	*		*
٢٦	السيدة نسرين الغريبي / مدرسة معهد اعداد المعلمات	*		*		*
٢٧	السيدة هدى هادي / مدرسة معهد اعداد المعلمات		*	*		*
١٦	المجموع	١٢	١٨	٦	١٢	١٦

ملحق (٢)

اختبار اكتساب المفاهيم النحوية بصيغته النهائية

عزيزتي الطالبة:

بين يدك سبعة أسئلة متنوعة ، يشتمل كل سؤال منها مجموعة من الفقرات تؤلف جميعها (١٠) فقرة ، تمثل محتوى موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية الذي درسته خلال العام الدراسي الحالي ، بدأ من موضوع المبتدأ والخبر انتهاء بموضوع الجرور بالإضافة ، الهدف منه قياس مدى معرفتك وفهمك وقدرتك على تطبيق وتحليل وتركيب وتقويم ما تعلمته ، اقرئي كل سؤال بدقة وانتباه ثم اجبني عن الفقرات جميعها بما ترينه صحيحا على ورقة الإختبار نفسها ولا تتركي أية فقرة بلا اجابة ، اذ ستعطى درجة واحدة لكل اجابة صحيحة ، وصفر لكل اجابة غير صحيحة او متروكة.

الإسم :

الشعبة :

مدة الإختبار : ١٠ دقيقة

السؤال الأول :

ضعي دائرة حول الحرف الذي يسبق الإجابة التي ترينها الصحيحة فيما يأتي :

لا تكن على الإساءة اقدر منك على الإحسان ، ولنفعل الخير حبا له ورجاء لجوازيه فانك إن فعلت لن تندم .
المفعول لأجله في الجملة السابقة :

ا. اقدر. ب. الخير ج. حبا. د. الإحسان.

الجملة التي جاز فيها تأنيث الفعل فيما يأتي :

أ. ليست الأزهارُ متفتحةً. ب. استمتعت هندٌ بالأزهار.

ج. الرائحةُ انتشرتُ. د. التفاحةُ نضجتُ.

ليس من ادوات الإستثناء :

الأ. ب. ألا. ج. عدا. د. خلا.

الحال هو :

اسم يزيل إبهام ما قبله سواء أكان الإبهام في لفظ أم جملة .

اسم يقع بعد أداة معينة ويخالف ما قبلها في الحكم .

ج. اسم يبين هيئة الفاعل أو المفعول حين حدوث الفعل .

د. اسم منصوب يبين سبب حدوث الفعل السابق عليه .

٥. قال تعالى : p انك لا تهدي من احببت ولكن الله يهدي من يشاء\$ i. (القصص/٥٦)

الحرف المشبه بالفعل (الكنّ) في الآية الكريمة يفيد:

التشبيه. ب. الترجي. ج. التوكيد. د. الإستدراك.

قال الشاعر :

وما المال والأهلون الا ودائعٌ ولا بد يوما أن تردّ الودائعُ

حكم الإسم الواقع بعد أداة الإستثناء (إلا) فيما يأتي :

النصب على الإستثناء. ب. الإتياع على البدلية.

النصب والإتياع. د. الأعراب بحسب الموقع .

تبذل الدولة الجهود حقيقا للرخاء .

وردت كلمة (حقيقا) في الجملة السابقة وهي تفيد :

إزالة الإبهام السابق في الجملة. ب. بيان سبب حدوث الفعل السابق .

ج. توكيد سبب حدوث الفعل السابق. د. بيان ما تيزله الدولة من جهود .

ليس من انواع الحال أن تكون :

مصدرا نائبا عن فعله. ب. مفردا. ج. جملة. د. شبه جملة

قال تعالى : p وفجرنا الأرض عيونا \$i. (القمر / ١١)

تعرب كلمة (عيونا) في الآية الكريمة :

مفعولا لأجله. ب. مفعولا به. ج. حالا. د. تمييزا .

قال تعالى : ففلما رأى القمر بازغا قال هذا ربي ولما افل قال لئن لم يهْدني ربي لأكوننَّ من القوم الضالين\$ ا.)
(الأنعام/ ٧٧)

وردت كلمة (ربي) في الآية الكرمة مرتين وهي تعرب :

- في الأولى فاعلا، وفي الأخرى خبرا. ب. في الأولى خبرا، وفي الأخرى فاعلا.
ج. في الأولى فاعلا، وفي الأخرى فاعلا. د. في الأولى خبرا، وفي الأخرى خبرا.
قال الشاعر :

فصبرا في مجال الموت صبرا فما نيل الخلود بمستطاع

وردت كلمة (صبرا) مرتين وهي تعرب :

- في الأولى توكيدا ، وفي الأخرى مصدرا. ب. في الأولى توكيدا ، وفي الأخرى توكيدا.
ج. في الأولى مصدرا ، وفي الأخرى توكيدا. د. في الأولى مصدرا ، وفي الأخرى مصدرا.
١٢. ان الذين بايعوا الرسول صلى الله عليه وآله وسلم ببيعة العقبة كانوا اثني عشر رجلا .
وردت في الجملة السابقة كلمة (الذين) محلها من الإعراب:

خبران. ب. اسم ان. ج. مبتدأ. د. خبر.

١٣. اقبل الربيع يمتع النفوس بجماله .

الجملة الفعلية (يمتع النفوس) محلها من الإعراب:

حالية. ب. اعتراضية. ج. خبرية. د. وصفية .

١٤. عددت التجارب خير معلم .

نوع الفاعل في الجملة السابقة :

اسم مفرد. ب. مصدر مؤول. ج. ضمير مستتر. د. ضمير متصل.

قال الشاعر :

وقد تغدر الدنيا فيُضحى غنيها فقيرا ويغنى بعد بؤس فقيرها

وردت كلمة (فقيرا) في البيت الشعري منصوبة لأنها :

- خبر الفعل الناقص (يُضحى). ب. صفة منصوبة .
ج. مفعول به للفعل (تغدر). د. مفعول به للفعل (يُضحى).

قال الشاعر :

الا ليت شعري هل أبيت ليلةً بجنب الغضا أزجي القلاص النواصبا

الكلمة التي وقع فيها غلط نحوي يتصل بضبط حركتها فيما يأتي :

ابيتن. ب. ليت. ج. ليلة. د. القلاص .

قال احد الحكماء يوصي ابنه :

(يا بني ان احسنت فأنس احسانك . وان أحسن اليك فلا تنس أنه دين . فيجب أن يؤدي).

التقدير الصحيح للمصدر المؤول (أن يؤدي) :

تأديته. ب. تأديته. ج. تأديته. د. تأديتها.

الجملة التي وقع فيها غلط نحوي يتصل باعراب الفاعل فيما يأتي :

وجدت الحلم سيد الأخلاق. ب. وجدت الطالبة الحقيبة.

ج. وجد محمد صديقه. د. وجد زيدا ضالته.

الجملة التي لم يقع فيها غلط نحوي في أي ركن من أركانها:

ان العراق منتصر. ب. كلا يموت.

ج. يعجبني أن تتفوق في الإمتحان. د. بالصبر والمثابرة يصيرُ الهمَ همةً .

الجملة التي لم يقع فيها غلط نحوي يتصل باعراب الإستثناء فيما يأتي :

ما نحن سوى طلاب حق. ب. ما نحن سوى طلاب حق .

ج. ما نحن سوى طلابا للحق. د. ما نحن سوى طلاب حق .

السؤال الثاني :

اكمل العبارات الآتية بما يناسبها :

- ١- قال تعالى : p انا فتحنا لك فتحا مبينا \$ i. (الفتح/١)
المفعول المطلق في الآية الكريمة هو
 - ٢- قال تعالى : p كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ \$ i. (الصف/٣)
نوع التمييز الوارد في الآية الكريمة
 - ٣- قال الشاعر: ولو سئلُ الناسُ الترابَ لأُشكوا
إذا قيلَ هاتوا أنْ يملوا أو يمنعوا
ورد في البيت الشعري نائب فاعل هو كلمة
 - ٤- صار الثلجُ ماءً:
حركة الحرف الأخير في كلمة (ماء) هي
 - ٥- يعرفُ الخبر بأنه
 - ٦- يعرفُ المفعول به بأنه
 - ٧- قال تعالى : p واذكر اسم ربك وتبتل اليه تبتيلاً \$ i. (المزمل/٨)
وردت في الآية الكريمة كلمة (تبتيلاً) نائبة عن المفعول المطلق نوعها
 - ٨- قال الشاعر: لسانُ الفتى نصفٌ ونصفٌ فؤاده
فلم يبقَ إلا صورة اللحمِ والدمِ
نوع الإستثناء الوارد في البيت الشعري
 - ٩- سيرنا وشاطئِ النهرِ .
نوع الواو في الجملة هو
 - ١٠- سافرت طلوع الشمسِ .
كلمة (طلوع) نائبة عن الظرف نوعها
 - ١١- عند تحويل الفعل الماضي المبني للمعلوم (كافأ) الى فعل مبني للمجهول يصبح
 - ١٢- قال تعالى : p فاجمعوا امرؤكم وشركاءكم \$ i. (يونس/ ٧١)
تعرب كلمة (شركاءكم) في الآية الكريمة
 - ١٣- قال الشاعر:
رَبِّ يَوْمٍ يَكْبِتُ فِيهِ فَلَمَّا صرْتُ فِي غِيَرِهِ بِكَيْتُ عَلَيْهِ
استخرجي حروف الجر الواردة في البيت الشعري
 - ١٤- قال الشاعر:
إلا كل شيءٍ ما خلا الله باطلٌ وكلُّ نعيمٍ لا محالة زائلٌ
كلمة (خلا) في البيت السابق تعرب
 - ١٥- زرتُ عواصمَ الأقطار العربية الا عاصمة واحدةً
 - تضبط حركة الحرف الأخير في كلمة (عاصمة) بـ
 - ١٦- ينوب عن الظرف العدد المميز بالظرف مثل
 - ١٧- حضرت الطالباتُ الا فاطمةً .
اركان أسلوب الإستثناء في الجملة السابقة هي
 - ١٨- انشئي جملة فيها فعل مضارع به ضمير يعود على مؤنث حقيقي
 - ١٩- عرفني الإستثناء بأسلوبك الخاص
 - ٢٠- اصغاءً أنفعُ من فوضى.
سبب مجيء النكرة (اصغاء) مبتدأ هو
- السؤال الثالث :
- اقرئي الآية الكريمة الآتية ثم اجيبي عن الفقرات التي بعدها :
- قال تعالى:
- p فلا تحسبن الله مَخْلَفًا وعده رُسُلُهُ ان الله عزيز ذو انتقام \$ يوم تبدل الأرض غير الأرض والسموات وبرزوا لله الواحد القهار \$
- i. (ابراهيم ٤٧-٤٨)
- في الآية الكريمة مضاف اليه دلي عليه .
- من أي الأفعال المتعدية الى مفعولين الفعل (تحسب) ؟
- ج. اعربي ما تحته خط مفصلاً.
- د. انشئي جملة يكون فيها الفعل المضارع (تبدل) مبني للمعلوم.

السؤال الرابع :

اقرئي الآية الكريمة ثم اجيبي عن الفقرات التي بعدها :

قال تعالى: p لقد كان في يوسف واخوته آيات للسائلين \$ اذ قالوا ليوسف وأخوه احب الى ابينا منا ونحن عصبة ان ابانا لفي

ضلال مبين \$ i. (يوسف /٨٧)

ما علامة الجر في كلمة (يوسف) الأولى؟

ما نوع اللم في (في)؟

ج. عيني خبر الفعل الناقص (كان) في الآية الكريمة.

ما معنى اللم الداخلة في كلمة (للسائلين)؟

السؤال الخامس :

اقرئي الحكمة الآتية ثم اجيبي عن الفقرات التي بعدها .

قال الإمام علي عليه السلام : (اذا كان منطق ناطق من فضة فالصمت درّ زانه ياقوت).

في الحكمة السابقة ظرف ، دلي عليه .

ما الذي استفاده المضاف من الإضافة؟

ج. استخرجي المضاف والمضاف اليه في الحكمة السابقة .

د. ما نوع خبر الفعل الناقص (كان)؟

السؤال السادس :

اقرئي البيت الشعري الآتي . ثم اجيبي عن الفقرات التي بعده:

قال الشاعر :

كفى بالمرء عيباً أن تراه له وجهٌ وليس له لسانٌ

عيني فاعل الفعل (كفى).

ما نوع التمييز الوارد في البيت الشعري ؟

ج. اعربي ما تحته خط مفصلاً .

د. ما سبب كسر كلمة (المرء)؟

السؤال السابع :

اقرئي البيت الشعري الآتي ثم اجيبي عن الفقرات التي بعده :

قال الشاعر :

أريني جواداً ماتَ هزلاً لعلّني أرى ما ترينَ أو بخيلاً مُخلداً

في البيت الشعري فعل لازم ، دلي عليه.

هناك حرف مشبه بالفعل ، دلي عليه.

ج. عيني مفعولي الفعل (أرى) الأولى.

د. في البيت الشعري مفعول لأجله، استخرجيه.

ملحق (٣)
مقياس الاتجاه نحو النحو

الفقرات	موافقة	لا ادري	غير موافقة
١ اشارك في شرح القواعد.			
٢ اشعر بالضحك من درس القواعد.			
٣ طريقة تدريس القواعد مشوقة.			
٤ انتفع من تمرينات القواعد لأنها تساعدني في فهمها.			
٥ الكتاب بخلو من الأمثلة المحلولة .			
٦ طريقة التدريس مملة وتعتمد على الإستظهار .			
٧ تطبيقات القواعد تطور القدرات العقلية.			
٨ موضوعات القواعد مرتبة منطقياً.			
٩ اشعر بالارتياح في درس القواعد.			
١٠ عدد دروس القواعد اسبوعياً غير كافية لإستيعابها.			
١١ احب القواعد لأنها كالرياضيات تعتمد على التفكير .			
١٢ لافهم مادة القواعد بمفردي.			
١٣ اعتمد على غيري لحل تطبيقات القواعد.			
١٤ اشعر بثقل الواجب البتي لدرس القواعد.			
١٥ اختبارات القواعد معقدة كثيراً.			
١٦ تزعجني مادة القواعد لأن موضوعاتها حافة.			
١٧ اعتمد على درجات فروع اللغة العربية الأخرى بالنجاح فيها.			
١٨ افضل دراسة القواعد بشكل مخططات مرسومة .			
١٩ ادرك اهمية القواعد للمتعلم في اتقان اللغة في الإستماع والحديث والقراءة والكتابة.			
٢٠ عدد موضوعات القواعد مناسبة لسنة مدرسية كاملة.			
٢١ ان طبيعة موضوعات القواعد مناسبة لمستوى دراستنا.			
٢٢ مدرسة القواعد تحيد العربية الفصحى.			
٢٣ نتفاعل في درس القواعد مع المدرسة في المناقشة الصفية			
٢٤ ان تمرينات الكتاب لا تغطي اجزاء الموضوع.			
٢٥ احتاج الى وقت طويل لفهم القواعد.			
٢٦ احد صعوبة بصياغة امثلة جديدة.			
٢٧ اتنافس مع زميلاتي للحصول على درجة عالية في القواعد.			
٢٨ اشعر بعدم جدوى دراسة القواعد النحوية.			
٢٩ اسلوب مدرستي جعلتني احب دراسة القواعد.			
٣٠ استيعابي في مادة القواعد بشعري بالأمل في الحصول على درجة عالية.			
٣١ النصوص الموحدة في بداية كل موضوع لاتغطي اجزاء القاعدة.			
٣٢ درس القواعد يقوي اعتزاز المدرس بلغته القومية .			
٣٣ افضل دراسة القواعد وفهمها لاتقان فروع اللغة الأخرى.			