تدريس المفاهيم النحوية على وفق ستراتيجية خرائط المفاهيم

(بحث تجريبي)

م. م. ابراهيم محمد جوال الجوراني
المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد
الرصافة الثانية

أولاً: مشكلة البحث

على الرغم من الاهتمام الواضح بنحو اللغة العربية من حيث المنهج واعداده الا أنه لايستأثربأهتمام الدارسين ولا يلقى منهم قبولاً ، فنراهم يتلقونه من مدرسيهم بغير دافعية أو رغبة لان الكتاب المدرسي مهما كان اعداده متكاملاً ومادته وافرة يبقى قاصراًعن تنمية الوعي اللغوي لدى الدارسين مالم يقترن بمدرس كفء يستخدم أساليب حديثة في أيصال المحتوى الى أذهان طلبته .

ومن ابرزاسباب عزوف الطلبة عن مادة النحو وبرمهم منها هو انهم لايستطيعون تذوقها بافكارهم ، وان اذهانهم تقتحمها فلا تقبلها او تمازجها وانما يحفظون منها مايحفظون حتى يقطعوا بها مرحلة من مراحل الدراسة ويقضوا بها حاجة من حاجاتها .

فالنحو العربي من حيث محتواه وطرائق تدريسه ليس علماً لتربية الملكة اللسانية العربية وانما هو علم تعليم وتعلم صناعة القواعد النحوية ، وقد ادى هذا مع مرور الزمن الى النفور من دراسته وضعف الدارسين في اللغة العربية بصفة عامة . (مدكور ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٤٨)

كما أن المتعلمين بشكلٍ عام يشكون من جفاف النحو الذي يدرسونه في مراحل التعليم العام كلها ويلاحظ عليهم- علاوة على ضجرهم – كثرة الأخطاء النحوية التي يقعون فيها وعدم قدرتهم على الضبط السليم لأواخر الكلمات نطقاً وكتابةً .

والمعاصرون- مدرسون ودارسون- يريدون نحواً سهل التناول واضح القواعد ، رائع الشواهد والأمثلة ،بديع العرض والشرح ، معبراً عن روح العصر .

ويدل ذلك على إن المشكلة ذات بعدين : محتوى المادة النحوية وطرائق التدريس، فالمادة النحوية المدروسة جافة ومملة وتبعث على الضجر والسأم ، وطرائق التدريس المتبعة – في اغلبها – تعتمد على الإستظهار والتلقين دون الفهم والإدراك، وان الطلبة يجدون صعوبة في استيعاب القواعد النحوية والإحتفاظ بالمفاهيم المدروسة مما يؤشر حاجة ملحة لأتباع طرائق واساليب أكثر مرونة لاتهمل الخبرات السابقة للطلبة وتساهم في توظيف تلك الخبرات في تحصيلهم المعرفي ، لذلك عمد الباحثُ الى اجراء بحثهِ الحالي للأجابة على السؤال الآتي:-

" هل ان استخدام خرائط المفاهيم يحسن مستوى تحصيل واحتفاظ الطلبة في مادة قواعد اللغة العربية مقارنة بالطريقة التقليدية "؟

ثانياً:همية البحث

لايستطيع المعلم تحقيق اهداف التربية بغير مساعدة اللغة لانها اداة التعليم والتعلم وهي الآصره التي تربط المتعلم بمعلمه وهي الوسيلة المثلى لاقناع الاخرين والتأثير فيهم ، وبها نواجه المواقف التي تتطلب منا الاستماع او الكلام او القراءة والكتابة . (الكخن ، ١٩٩٢ ، ص٩)

واللغة لسان العقل وطريق الفكر وهما عنصران متداخلان يتاثر أحدهما بالاخر ويؤثر فيه بحسب راي ارسطو القائل : " ليس ثمة فكر بدون صوره ذهنية واننا لا نفكر إلا بلفظ ولانتلفظ الا بفكر ".

(سمك ، ١٩٧٩ ، ص ٣٩)

فمن البديهي عد اللغة عنصراً مهماً في تكوين المفاهيم وتنمية قابلية التجريد والتعميم لدى المتعلم ، لأن الالفاظ والتراكيب اللغوية هي قوام اللغة وأُسسها ، ولها الاثر الاول في تكوين المفاهيم والمعاني الكلية المجردة وكذلك في نشوء العقل وتقدمه .

واللغة العربية اكتسبت اهمية مضافة – علاوة على كونها لغة التفاهم بين العرب – هي أنها لغة القرآن الكريم التي اختارها الله سبحانه وتعالى لتبليغ الرسالة المحمدية الى البشرية ، وقد عُدَّت اللغة العربية من الدين الاسلامي نفسه، ومعرفتها والالمام بها يرقيان الى مستوى الواجبات الشرعية، وفهم المسلم لدينه لايتم الا بفهم العربية ، لان فهم الكتاب والسنة النبوية الشريفة فرض واجب ، ولايفهم هذا الفرض الا باللغة العربية لان ما لم يتم الواجب الا به فهو واجب . (معروف ، ١٩٨٥ص٣٢)

فاللغة العربية نالت درجةً أعلى من غيرها في الشرف والخلود والنماء والبقاء لاقترانها بالقرآن الكريم،كما قال تعالى : ((إنا أنزلناه قرآناً عربيا)). (طه :الآية١١٢)

ولكن مقدرة الطالب الإبداعيه تبقى مشروطة بالمامه بالقوانين التي تفك أسرارها وتفسرها وتعينه على تركيب الالفاظ في جمل تؤدي مايحتاجه من معان ، هذه القوانين تسمى (القواعد) التي تربط المعاني الفكرية الموجودة في ذهن الانسان وخلجات تفكيره بالأصوات التي ينطق بها متكلماً . ويتبوأ

النحو مكانة متميزة بين فروع اللغة العربية الأخرى ، لأن الألمام بقواعده يكوِّن الحس اللغوي الذي يساعد الطلبه على أستيعاب لغتهم .

واهمية النحو تتبع – بلا شك – من اهمية اللغة العربية ذاتها ،وكلما زادت الحاجة الى القراءة والكتابة والتعبير برزت أهمية النحو في ذلك ، لأن الطالب لا يستطيع أن يعبر عن أفكاره تعبيراً سليماً خالياً من الأخطاء ألا بمعرفة مسبقة بقواعد اللغة العربية إذ تساعد القواعد دارسها في تعرف خصائص اللغة العربية وإثراء صيغها ،لأن هذه القواعد تكشف عن أوضاع اللغة المختلفة .

والبحث في قواعد اللغة العربية لابد أن يقودنا الى طرائق تدريسها ، وهي إن نظرنا اليها بجدية لوجدناها لاتحقق الأهداف المرسومة لها لبعدها عن متناول عقول المتعلمين، لأن كل طريقه تدريسية يُقاس مدى نجاحها بمدى أرتباطها بالاهداف وبالمتعلمين أنفسهم وبوسائل التعليم واساليب التقويم والمادة العلمية والمراجع والمصادر . (الكخن ، ١٩٩٢ ، ص ١٦)

والتربية الحديثة تؤكد أن المعلم الناجح هو في حقيقته طريقة ناجحة تستطيع أن توصل المادة التعلمية الى المتعلم بأيسر السبل ، فالمعلم مهما كانت مادته غزيرة لايستطيع ان يوصلها الى طلبته إن لم يعززها بطريقة جيدة ، لأن الطريقة التدريسية الجيدة قد تساهم أحياناً في معالجة هفوات المنهج وصعوبة المادة المدروسة وتتدارك الضعف في الاعداد اللغوي للمدرس، وهو يتفق كل الاتفاق مع الرأي القائل: أن المعلم الناجح هو في حقيقته طريقة ناجحة .

وتلبية للحاجة الملحة الى طرائق تدريسية ناجحة برزت اتجاهات حديثة في التربية تحث على الاهتمام بادراك أساسيات العلم وفهمها – أي المفاهيم والمبادئ والحقائق – لأن فهم أساسيات العلم وهيكله الذي يستند إليه يعتمد

أساساً على المفاهيم التي هي كلمة أو شبه جملة تحدد وتصف مجموعة من الأشياء والأفكار.

فالمفاهيم تُعد من أهم جوانب العملية التعليمية – التعلمية التي بوساطتها يمكن تعرف البيئة والمشاركة الفاعلة في مواجهة المشكلات وحلها.

والوعي المتزايد بأهمية المفاهيم العلمية وتدريسها وتزايد الاهتمام بكيفية تعلم المتعلمين قد دفعا العديد من التربويين لوضع ستراتيجيات وطرائق ونماذج تعليمية فعالة لمساعدة المتعلمين في تعلمهم المفاهيم المدروسة .

ان الرغبة الملحة في تطوير وتحسين تحصيل الطلبة من خلال ستراتيجيات فعالة وزيادة الحاجة الى دورالمتعلم في عملية التعلم ؛ أديا الى التوجه بجدية نحو الكيفية التي يتعلم بها المتعلمون ، فأثمرت الجهود الى مساعدة المتعلم في تطوير ستراتيجيات جديدة منها(خارطة المفاهيم) .
(ادريس ، ١٩٩٥،ص ٦)

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

ونظراً لقلة البحوث التجريبية التي أجريت في العراق باستخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة قواعد اللغة العربية ارتآى الباحث تناول هذه الستراتيجية في بحثه الحالي.

تستند خرائط المفاهيم في تطبيقاتها التربوية بالدرجة الاساس إلى نظرية العالم التربوي اوزبل "Ausubel" التي تؤكد أن فهم وادراك العلاقات بين المفاهيم أمر أساس لعملية تعلم المفاهيم ذاتها وهي عبارة عن ستراتيجية لتمثيل المعاني والعلاقات ذات المعنى بين المفاهيم في هيأة جمل بالرسم.

إذ ينظرأوزبل "Ausubel " الى البناء المعرفي في شكل متدرج من العام الى الخاص في نظام دقيق.

كما يؤكد أوزبل " Ausubel " ِِأن لكل مادة أكاديمية بنية تنظيمية متدرجة بشكل هرمي تكون فيها المفاهيم الاكثر شمولاً في القمة والأقل تخصصاً في القاعدة .

وخرائط المفاهيم تساعد المتعلم على تنظيم شبكاته الادراكية وتقدم له ملخصاً منظماً للمادة العلمية يحتوي على زبدتها وفحواها ، كما توضح الروابط الداخلية بين المفاهيم بحيث يسهل على المتعلم ادراكها وتزيد من شد انتباه المتعلمين وتركيزهم وتنظيم أفكاهم .

ان النحو قائم في أساسه على مفاهيم مترابطة بأواصرعلائقية استعمالية، فالفعل والفاعل والمفعول به وغيرها من المفاهيم النحوية ما هي الا مدركات لغوية تتطلب من المتعلم ادراك العلاقة بينها . (شحاتة ، ١٩٩٣ ، ص ٢٣٥)

كما أن القواعد النحوية هي حقائق محكمة الاتصال ببعضها وأبنية متصلة تؤلف بنياناً متكاملاً أساسه المفاهيم النحوية .

وقد حد د 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 أداة ً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 والادراك .

٧ – تساهم في النشاط الابداعي للمتعلمين . (ماركهام ، ١٩٩٤ ، ص ٩١)

ويضيف نوفاك " Novak "الى ذلك : –

١ – انها تحوي عنصري الاثارة والتشويق .

٢ –توفر وسيلة ايضاح محسوسة بصرياً تسهم في ايجاد قرينة مرئية مُضافة الى التصّور الذهني للمفهوم .

٣ – تزوِّد المعلم والمتعلم بالتغدية الراجعة " Feed back "

٤ – تساعد على استدعاء المعلومات السابقة وتوظفها في الموضوع الجديد .

٥ – تنشِّط الذاكرة وتساعد على استبقاء المفاهيم والاحتفاظ بها .

وهناك ثلاثة استخدامات رئيسة لخريطة المفهوم في عملية التدريس هي:

١ – تستخدم في تنظيم المحتوى وتسلسله .

٢ – تُستخدم كإحدى ستراتيجيات التدريس الفعّال .

٣ – تُستخدم كاحدى أدوات تقويم التحصيل الدراسي المعرفي .

(زيتون،٢٠٠١،ص٦٥٦)

ويرى وندرسي "Wendersea " أن المتعلم على وفق خرائط المفاهيم يمارس عمليات فعالة للبحث عما هوأبعد من المعلومات المعطاة .

(وندرسي ،١٩٩٩،ص ٩٣٦ – ٩٢٣)

ثالثاً: تحديد المصطلحات

١ – المفهوم : concept

عرفه الديب ١٩٨٦ بأنه :.

"عملية عقلية يقوم بها المتعلم لاستنتاج العلاقات التي يمكن أن توجد بين مجموعة من المثيرات ويتم بناؤه على اساس التمييز بين تلك المثيرات ".

(الديب،١٩٨٦،ص٩٥)

وعرفه الخليلي ١٩٩٥ بأنه :.

"مصطلح عقلي للخصائص المشتركة لمجموعة من الأشياء أو الأحداث التي تميزها عن غيرها ، ويعطى هذا التصور اسما أو مقترحا ".

(الخليلي،١٩٩٥،ص١٠)

وعرفه الخوالدة ١٩٩٥ بأنه :.

"السمات أو الخصائص الجوهرية التي تميز الأشياء أو الأحداث أو الأسماء من بعضها البعض وترسم صورة ذهنية لمنطوق الشيء ذاته ".

(الخوالدة،١٩٩٥،ص١٢٥)

والتعريف الاجرائي للمفهوم هو :.

"تصور عقلي مجرد في شكل رمز او كلمة او جملة يستخدم للدلالة على شيء او موضوع اوظاهرة معينة " .

٢ – خرائط المفاهيم : concept maps

عرفها الخليلي ١٩٩٥ بأنها :–

"أداة لتمثيل المعاني وتهدف الى تمثيل العلاقات ذات المعنى بين المفاهيم على شكل جمل مقترحة ". (الخليلي ، ١٩٩٥ ، ص ١١٣)

وعرفها نوفاك ١٩٩٥ "Novak " بأنها :–

"عبارة عن مجرد مفهومين ارتبطا بكلمة رابطة ليكونا قضية أو مقترحاً ".

(نوفاك ، ١٩٩٥ ، ص١٧)

وعرفها عادل ١٩٩٩ بأنها :–

" طريقة تهتم بتحديد مفاهيم المادة وترتيبها بحيث تعطي تناسقاً وترابطاً يدل على المعنى ، ويتم فيها الانتقال من المفاهيم الاكثرشمولية وأقل نوعية الى المفاهيم الاقل شمولية وألاكثر نوعية ". (عادل ،١٩٩٩ ، ص١٤٠)

وعرفها أبو جلالة ١٩٩٩ بأنها : –

"رسم تخطيطي تترتب فيه مفاهيم المادة الدراسية في تسلسل هرمي بطريقة البعد الرأسي بحيث تترابط المفاهيم وتتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية الى المفاهيم الأقل شمولية والأكثرخصوصية " . (ابو جلالة، ١٩٩٩، ص١٧٥)

وحددها زيتون ٢٠٠١ بأنها : -

"رسوم تخطيطية تدل على العلاقة بين المفاهيم وهي تحاول أن تعكس التنظيم المفاهيمي لفرع من فروع المعرفة ". (زيتون ، ٢٠٠١ ،ص ٦٥٢)

والتعريف الاجرائي لخرائط المفاهيم هو : -

"صورة بصرية مخططة توضح العلاقة بين المفاهيم النحوية بوساطة خطوط وأسهم وكلمات ربط من المفاهيم الشاملة الى الأقل شمولية للموضوعات المدروسة بهدف معرفة أثرها في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به لدى طلبة المجموعة التجريبية"

أولاً: قواعد اللغة العربية

١ . نشأة النحو العربي وقواعده :-

مرت اللغة العربية – كغيرها من اللغات – بمراحل ومحطات الى أن بلغت درجة النضج والكمال في العصر المسمى بـ (الجاهلي)، وكانت سماعية ليس لها قواعد مكتوبة، وانما كانت لها ضوابط فرضها الاستعمال والتداول ، وعند نزول القرآن الكريم بلهجة قريش تهيأ الجو لاندماج لهجات العرب في لغة واحدة هي لغة القرآن الكريم ، وبعد انتشار الاسلام شرقاً وغرباً واتساع رقعة الدولة الاسلامية أخذت شعوب البلدان المفتوحة تقبل على تعلم اللغة العربية لأنها لغة القرآن أولاً ولغة الفاتحين والحاكمين ثانياً فخاف العرب على لغتهم من التفكك والوهن ففكروا في ضبطها ووضع قواعد لها تحفظها من العبث والضياع وتستند الى أسس مكتوبة .

(ديب ، ١٩٨١ ، ص ٢٦٧)

وقد ظهرت عوامل الضعف في اللغة العربية لتسرب اللحن الى الألسن ومنها الى الأقلام مانبه رجال الدولة الى ذلك فأخذوا يعملون على اصلاح ما

فسد من لسان العرب متخذين القرآن الكريم دليلاً وأساساً لثقتهم بحفظه من التحريف كما قال تعالى : –

((انا نزلنا الذكر وانا له لحافظون)) . (الحجر ،الآية / ٩)

ويرى القلقشندي أن بدايات التفكير النحوي أو تقعيد القواعد تعود الى أبي الاسود الدؤلي (ت٦٩ هـ) الذي ابتدع طريقة نقط المصحف .

وقد سئل أبو الاسود يوماً عمن أرشده الى وضع علم النحو فقال :

" تلقيته عن الامام علي إبن ابي طالب عليه السلام". (الزبيدي ،١٩٥٤،ص ١٣) وعليه فان أبا الأسود يعد أول من تحدث في النحو والاعراب ووضع أبواباً فيه باشارة من الامام علي عليه السلام .

وذكر الرواة أن أبا الأسود الدؤلي دخل يوماً على الامام علي عليه السلام فوجد في يده رقعة فسأل أبو الأسود الامام عنها فأجابه :– " اني تأملت كلام العرب فوجدته قد فسد بمخالطة الأعاجم فأردت أن أضع شيئاً يرجعون اليه ويعتمدون عليه " ثم كشف عن الرقعة فاذا فيها :–

الكلام كله اسم وفعل وحرف وقال له :أنح هذا النحو، فأخذ أبو الأسود الرقعة وأضاف اليها مااستطاع من أبواب النحو وكلما أضاف باباً عرضه على الامام علي(عليه السلام) فاذا كان مستوفياً يقول له الامام : ماأحسن هذا النحو الذي نحوت ، فلذلك سمي النحو نحواً. (الانباري، ١٩٦٧، ص٧)

٢. صعوبة قواعد النحو ومشكلات تدريسها :–

إن تأثر علماء النحو والمشتغلين فيه بالأساليب الفلسفية والمنطقية جعلته محملاً بأفكارغريبة عن الدراسة اللغوية الصرفة ؛ فورثناه مثقلاً بدقائق الفروع والمجادلات والأوجه الاعرابية والتعليلات التي أخرجته عن الغرض الذي وضع من أجله وهوخدمة اللغة العربية قولاً وقراءة وكتابة.

ولم يكن الشعور بصعوبة النحو وليد عصرنا الحاضر وانما له في التاريخ جذوعميقة ، و نحو اللغة العربية من المشكلات التربوية المعقدة التي شغلت حيزاً في تفكير العلماء، فقد انتقد الجاحظ (ت ٢٥٥) الاكثار من دقائق النحو وجزئياته ويرى أن ذلك مضيعة للوقت ومشغلة للصبي ، اذ قال في احدى رسائله :-

" وأما النحو فلا تشغل قلب الصبي به الا بقدر مايؤديه من السلامة من فاحش اللحن ، ومن مقدارجهل العوام من كتاب **ان** كتبه وشعر ان انشده، وشيء إن وصفه وما زاد عن ذلك فهو مشغلة للصبي عما هو أولى به من رواية المثل الشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع ". (الحريري، ب ت ، ص١٦٧)

ويعتقد الباحث أن نصيحة الجاحظ لازالت صادقة على الرغم من مرور أكثر من اثني عشر قرناً عليها .

ويروى أن ابن أخ ابن علقمة النحوي قدم على عمه فقال له عمه : ما فعل أبوك ؟ قال: مات، قال: وما فعلت علته؟ قال: ورمت قدميه، قال : قل قدماه، قال: فأرتفع الورم الى ركبتاه ، قال: قل ركبتيه، فقال: دعني ياعم فما موت أبي بأشد علي من نحوك هذا . (محمد، ١٩٨٥ ، ص ١٦٤)

ويرى الباحث ان هذه الرواية تدل على حنق الناس وبرمهم من مشكلة اسمها النحو إذ وصل الامر بالنحويين أنهم قد أخضعوا النص القرآني لقواعدهم فأولوا وقدروا ليسايروا القواعد التي وضعوها وكان الأولى بهم أن يخضعوا قواعدهم لهذا النص المعياري البليغ. كما أنهم قيدواالنحو بجملة من القيود التي أصبحت عبئاًعلى المتعلمين ومنها مسائل الحذف والتقديروالأوجه الاعرابية المتعددة للنص الواحد.

ومن مفارقات تعدد الأوجه الاعرابية وسذاجتها ماجاء في أخبارالزجاجي :-

" قرأ محمد بن سليمان الهاشمي وهو أمير البصرة على المنبر :

ان الله وملائكته يصلون على النبي برفع (ملائكته) ، فعلم أنه قد لحن فبعث على النحويين وقال لهم : خرِّجوا لها وجهاً ، فقالوا: نعطف على موضع (ان) لأنها داخلة على المبتدأ والخبر ، فأجازهم وأحسن صلتهم " .

(المبارك ، ١٩٨٠ ، ص ٢٥)

ويرى الباحث أن من مهازل الاعراب أن أحدهم يعرب جملةً كاملةً تامة المعنى ثم يستدرك بعد إتمام إعرابها قائلاً: والجملة الفلانية من كذا وكذا لامحل لها من الاعراب.

وهناك أبواب في النحو لا استعمال لها وإنما قيست عند فتحها على الشاذ من كلام العرب والغريب من التعبير لايفيد منها الدارسون ولا ينتفع بها المتخصصون مما يشكل عبئاً ثقيلاً على الاجيال التي تجترها منذ عهد ابن مالك مؤلف الألفية الى يومنا هذا لاسبيل الى الأفلات منهاالا بالعودة الى علم المعاني والانتقال بالنحو من نحو الاعراب الى نحو الدلالة .

تقول بنت الشاطئ : " الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أن الطالب كلما سار خطوة في تعلم اللغة ازداد جهلاً بها ونفوراً منها وصدوداً عنها ، وقد يمضي في الطريق التعليمي الى آخر الشوط فيتخرج في الجامعة وهو لايستطيع أن يكتب خطاباً سليماً بلغة قومه". (عبد الرحمن ،١٩٧١،ص١٩٦)

فتعليم القواعد ليس غاية في ذاته ؛ بل وسيلة لتقويم اللسان والقلم وهومن علوم الوسائل وليس المقاصد والغايات كما يرى ابن خلدون.

وهو وسيلة لاتقان مهارات اللغة الاربع (الاستماع والقراءة والحديث والكتابة) التي لايكتمل إتقانها دون معرفة قواعد اللغة.

ويرى (غلوم) أن سأم الطلبة ونفورهم من درس القواعد يعود الى :-

١ – قناعة الطلبة بأن مادة القواعد غاية وليست وسيلة لخدمة اللغة وآدابها

٢ – اعتماد طرائق التدريس على الجانب الاستظهاري التلقيني غير المبني على الفهم والادراك الاستعمالي .

٣ – عدم استناد تدريس القواعد إلى أي من أساليب التعلم الذاتي واهمال مهارات الطلبة اللغوية القرائية والكتابية وكأن الدرس النحوي عبارة عن مدرس وكتاب . (غلوم ، ١٩٨٢ ، ص ١١)

إن طريقة التدريس في التربية الحديثة مرتبطة بالأهداف التربوية وبالمتعلمين ووسائل تعليمهم وأساليب تقويمهم والمادة العلمية المعطاة ،والقيمة الحقيقية للعلم تكمن في قدرته على تفسير الظواهر والاحداث وهذا يمكن تحقيقه من خلال تجريد الحقائق المتشابهة وارتباطها فيما بينها في صورة مفاهيم.

من هنا فقد اِتجهت التربية الحديثة الى اِستعمال المفاهيم في بناء نماذج تعليمية حديثة لتكون حلاً لمشكلة اِستظهار الطلبة القواعد النحوية وحفظها من دون اِستيعاب وتمييز وقدرة على التطبيق لضعف اِستبقائهم لها .

إذ تساعد المفاهيم الطالب على وضع نظام لترتيب المعلومات والخبرات التي مرت به ، فهي تشكل نظاماً لحفظ المعاني ووضع المعلومات في مكانها المعرفي المناسب .

كما أنها تساعد على تنظيم خبرة الطلبة العقلية ، فهي بمثابة الوسيلة التي يمكن بها تنظيم هذه الخبرات العديدة وتشكيلها حول مفاهيم محددةعن طريق اِستعمالهم التفكير والتفسير والاستنتاج والتعميم والقياس مما يساعد على إدراك العلاقة بين القواعد والتمييز بينها وتطبيقها في حل مسائل جديدة.

ويتفق الباحث مع الادبيات التربوية في أن البحث عن حل لمشاكل ومعوقات تدريس القواعد لابد أن يشمل المعلم والكتاب المدرسي والمنهج وطريقة التدريس المتبعة.

ثانياً:- المفاهيم :-

١ - مكونات المفاهيم

تتكون المفاهيم من المدركات الحسية لأن المفهوم هو صورة عقلية للمُدرَك الحسي، وفي هذا المعنى يقول كرونباخ "Chronbach " أن عمق المفهوم ومدى تطبيقه والمجال الذي يطبق فيه يمكن أن ينمو لسنوات بعد تعلم هذا المفهوم ، وبنمو الفرد يعيد بناء مفاهيمه السابقة الى مستويات اعلى من التجريد وبذلك تزيد حكمته . (تمام،١٩٩٦،ص٥٦٥)

إن تكوين المفاهيم واِستيعابها يعتمد على قدرة الطالب في اِدراك سر العلاقات القائمة بين مجموعة كبيرة من الحقائق والمعلومات والاشياء.

كما أن تعلم المفاهيم يساعد الطالب على تنظيم الموقف التعليمي في نمط ، وذلك يقلل من تعقيد الموقف وغموضه .

وذكر السيد : "إن الفهم وإدراك العلاقات بين المفاهيم وتعرُّف النتائج يساعد على اِكتساب المهارات اللغوية " . (السيد،١٩٨٨،ص٨٨)

وحددت (بلقيس) مكونات المفهوم بما يأتي :-

أ - إسم المفهوم ، ويشير الى الصنف الذي ينتمي اليه المفهوم .

ب - الامثلة المنتمية الى المفهوم ، والامثلة الغير منتمية اليه .

ج - خصائص المفهوم المميزة له عن غيره من المفاهيم .

د - قانون المفهوم وقاعدته التي تحدده ، مثل : الفاعل إسم مرفوع يدل على من فعل الفعل. (بلقيس ، ١٩٨٢ ،ص٣٤١)

إن أهمية المفاهيم تبرزفي تعليم النحو ، وذلك لأن القواعد النحوية هي أبنية محكمة يتصل بعضها ببعض إتصالاً وثيقاً مؤلفة في النهاية بنياناً متكاملاً متيناً ، واللبنات الاساسية لهذا البناء هي المفاهيم النحوية .

فالنحو قائم على اساس المفاهيم ، فهذا مفهوم الفعل ،وذاك مفهوم الفاعل، وثالث مفهوم المفعول به ... 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.

٢ - أنواع المفاهيم :-

إختلف الباحثون وتعددت آراؤهم في تحديد أنواع المفاهيم ، فمنهم من صنفها الى :-

أ - المفاهيم المحسوسة :

وهي المفاهيم التي يمكن تنميتها عن طريق الحواس والخبرات المباشرة وغير المباشرة ويمكن التحسس بها عن طريق التمثيل لها ، مثل : الكتاب ، المدرس ، الطباشير... وغير ذلك(الازيرجاوي،١٩٩١، ص٣٠٣)

ب - المفاهيم المجردة :

وهي المفاهيم التي لايمكن ملاحظتها وقياسها بالحواس ، وإنما عن طريق الخبرات غير المباشرة التي تتطلب نشاطاً عقلياً مثل مفاهيم الفعل ، والفاعل ، والاستثناء وغير ذلك . (سعادة ، ١٩٨٨ ، ص ١٥٠)

وصنفها آخرون ومنهم (زيتون)الى ستة أنواع هي :-

أ - المفاهيم الاجرائية :

وهي المفاهيم المتعلقة بالاجراءات التي يؤديها الفرد مثل : الحركة ، النوم.

ب - المفاهيم التصنيفية :

وهي المفاهيم التي تقع ضمن صنف معين أو ضمن مجموعة معينة ، مثل الفعل الماضي يقع ضمن الافعال .

ج – المفاهيم الربطية :

وهي المفاهيم التي يتم فيها دمج فكرتين أو شيئين في الاقل ، مثل : الصفة تتبع الموصوف في الاعراب والتذكير والتأنيث والافراد والتثنية والجمع .

د – المفاهيم العلائقية :

وتمثل العلاقة بين شيء وآخر وبين مفهومين أو أكثر ، مثل : تدخل أن وأخواتها على المبتدأ والخبر فتنصب الاول اِسماً لها وترفع الثاني خبراً لها ، فهذا المفهوم يتضمن العلاقة بين مفاهيم عدة هي : المبتدأ والخبر والنصب والرفع .

هـ – مفاهيم فصل :

وتكون عكس مفاهيم الربط ، إذ تُبنى على أساس عزل الافكار أو الاشياء أو الاحداث ، ويستعمل فيها حرف العطف (أو) الذي يفيد معنى الفصل ، مثل: الظرف يشير أما الى الزمان أو المكان .

و – المفاهيم الوجدانية :

وهي المفاهيم التي تقع ضمن المجال العاطفي الوجداني الذي له علاقة بالميول والقيم والاتجاهات ، مثل : الامانة ، الصدق، الاحترام .

(زيتون،١٩٨٦،ص٩٥– ٩٧)

٣ – تدريس المفاهيم :

يرى نشواتي وآخرون أن المدرسين يتبنون طريقتين أو أنموذجين رئيسين عند تدريس المفاهيم ، أولهما الانموذج الاستقبالي أوالاستنتاجي الذي يعرض المدرس من خلاله المثيرات على المتعلم واحداً تلو الآخر بعد إعلام المتعلم بقاعدة المفهوم ويحاول المتعلم تصنيف كل مثير بحسب فئته المناسبة، وثانيهما

الانموذج الاستقرائي الاستكشافي ، وفيه يعرض المدرس المثيرات جميعها دفعةً واحدة ويختار المتعلم المثير المناسب من بين المثيرات ووضعه في الفئة المناسبة . (نشواتي واخرون ، ١٩٨٥ ، ص ١٠٦)

ويميز (قورة) بين كل من التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنتاجي بقوله: إن الاول يتضمن قدرة الفردعلى ربط الحقائق بعضها ببعض ووصل الشبيه بشبيهه من المعارف والخبرات المكتسبة للوصول الى فكرة جديدة شاملة أو قانون عام ، بينما يتضمن الآخر قدرة الفرد على تطبيق الفكرة الشاملة أو القانون العام على الحالات الخاصة الجديدة التي تعرض له بمجرد إدراكه الصلة التي تربطها بالقانون العام . (قورة ، ١٩٨٢، ص ٤٦٢)

ثالثاً :- خرائط المفاهيم :

١ - أساسها الفلسفي والنظريات التي بُنيت عليها : -

إن خرائط المفاهيم – التي تعتمد المفاهيم اساساً لها – تُعد ستراتيجية تدريسية فعالة عبرعنها نوفاك وجوين "**Novak &Gowin** " بأنها وسيلة لترتيب المعلومات تساعد المتعلم على بناء معانٍ جديدةٍ للموضوع . (نوفاك وجوين ،١٩٨٤ ، ص ٤٤)

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

وخرائط المفاهيم وسيلة تخطيطية لتمثيل مجموعة من المعاني والعلاقات ذات المعنى بين المفاهيم على هيأة جمل مقترحة .

وتعتمد خرائط المفاهيم في أساسها الفلسفي على جعل المفاهيم عنصراً رئيساً في بناء المعرفة بالاستناد الى نظرية اوزبل "Ausubel " الذي يرى أن عملية التعلم تعني إيجاد علاقات وروابط بين المعلومات الجديدة

المعطاة للمتعلم وما يعرفه سابقاً ، أوهي ربط المعلومات والأَفكار الجديدة بما هو موجود في البنية المعرفية والشبكة الإدراكية للمتعلمين لان لكل مادة أكاديمية بنية تنظيمية مميزة ،كما أن لكل فرد بنية معرفية تميزه عن غيره .

كما يرى أن المعرفة تتكون من سلسلة من الانشطة العقلية الراقية تتضمن ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة وحسب السياق الآتي :-

أ – التنظيم الهرمي للبنية المعرفية :-

إذ يتم تنظيم المفاهيم بشكل متدرج من المباديء والمفاهيم العامة الى المباديء والخصائص والتفاصيل المحددة .

وتعد خرائط المفاهيم – بسبب تمثيلها للعلاقات بين المفاهيم – مؤشراً دقيقاً نسبياً على التمايز الذي

يحدث لمفاهيم كل فرد،إذ تتوسع شبكتة الادراكية وتتعززعندما تُربط خرائط مفاهيم موضوع معين بخرائط تخص موضوعاً آخر ذا صلة .

ب- التوفيق التكاملي :-

وهو إيجاد أوجه التشابه أو التناقض بين مفهومين أو أكثر، إذ تتضمن هذه العملية الربط بين مفهومين أو أكثر من قبل المتعلم ، أو إجراء تعديل أو حذف أو تصحيح لإنتاج مفهوم جديد يحمل معنىً وتصوراً جديدين يوفق بين التعلم الحالي والخبرة السابقة .

ويشترط أوزبل "Ausubel" الشرطين الآتيين لتقديم المادة العلمية على وفق خرائط المفاهيم :-

(أ) تقديم المادة الدراسية للطالب بما يرسخ بنية الفرع المعرفي ضمن كل تنظيم معرفي للتميز، أي جاهزية المتعلم لِاستقبال المعلومات الجديدة غير مجبر على حفظها حفظاً أصم.

(ب) جعل المادة المعطاة ذات معنى (جدوى تربوية) ، ولضمان تحقيق ذلك يجب على المدرس أن يساعد ويحث طلبته على تنظيم رحلات وجولات بين بنيانهم المعرفي السابق والبنيان المعرفي الجديد .(اوزبل ، ١٩٧٨ , ص ٤)

ويُعد نوفاك "Novak " رائداً في المجال التطبيقي لخرائط المفاهيم والعمل على تطويرها وذلك من خلال دراسة أجراها عام ١٩٩١، أذ تبين من دراسته ان الخرائط المفاهيمية بوصفها أداة تعليمية فعالة تساعد المتعلم على تنظيم شبكاته الإدراكية في نماذج متكاملة بتقديمها ملخصاً مكثفاً للمادة العلمية.

ويرى نوفاك "Novak" أنه يمكن تطوير علاقات مفاهيمية جديدة في عملية رسم خرائط المفاهيم وأن الطلاب والمدرسين الذين يبنون خرائط مفاهيم غالباً مايلاحظون أنهم يدركون ويكتشفون علاقات جديدة تعقبها معانٍ جديدة .

وتساعد خرائط المفاهيم في تحضير الدروس ومتابعة الموضوعات أثناء التدريس ، كما أنها وسيلة للمناقشة المُجدية وهي أداة تقويمية للطلبة في حالتي البدء بالتدريس والتقدم فيه.

(نوفاك ،١٩٩٠ ،ص ٧٩ – ٨٠)

وتعمل خرائط المفاهيم على مساعدة المدرسين في تدريس طلبتهم ، وتساعدهم في تحديد الطرائق وتنظيم المعاني واِختيار الأمثلة المناسبة ، وهي الأداة التعليمية التي أُبتكرت وطُوِّرَت للوصول الى بنية الطالب المعرفية، وتوضح لنا هذه الخرائط كيف أن المفهوم يتغير بمجرد اِتصاله بمفهوم جديد .

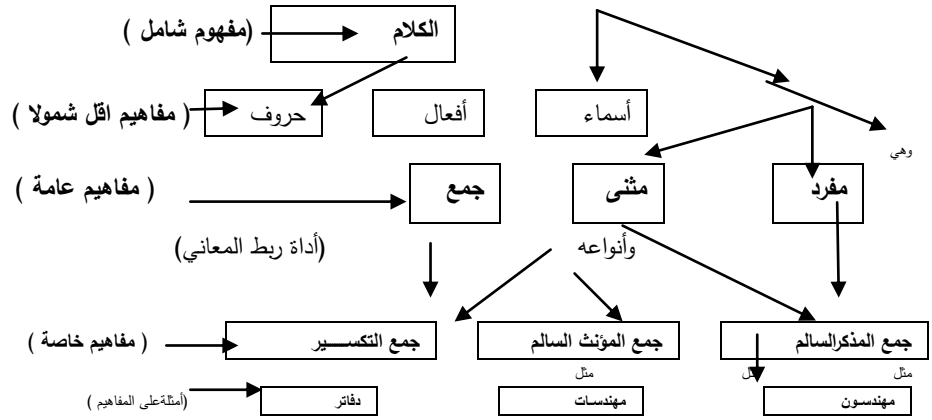
٢ – بُنية خريطة المفاهيم : –

يستطيع المدرس إعداد قائمة بالمفاهيم المألوفة والمترابطة ، ثم يقوم بترتيبها بدءاً بالمفاهيم الأكثر شمولاً وعمومية الى الاقل عمومية والاكثر 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 مايسمى بـ (الافكار) أي (القضايا) ، والشكل اللاحق يُعَد أنموذجاً مبسطاً لخريطة المفاهيم ، إذ تظهر فيه المفاهيم الاكثر عمومية وشمولاً عند قمة الخريطة نزولاً الى القاعدة التي تحوي الامثلة الدالة على المفاهيم ، ويقترح هذا الانموذج تسلسلاً رأسياً نازلاً يدل على العلاقات بين المفاهيم ، بينما تكون العلاقة بين المفاهيم المتناظرة أفقية.

(زيتون، ٢٠٠١ ،ص٦٥٣ – ٦٥٥)

شكل يبين كيفية بناء خريطة لمفهوم (الجموع)



وتبرز بين المفاهيم علاقات من نوع آخر هي العلاقات المتقاطعة ، وهي نوع من العلاقات تربط بين المفاهيم لتزيد وضوح الارتباط بينها ، وتوضيح العلاقة البينية بين الافكار ، ويتطلب إنشاؤها إمتلاك الطالب قدرات إبتكارية.

(هينز و نوفاك ، ١٩٩٠ ، ص ٤٦١ – ٤٧٢)

أن أفضل أنواع خرائط المفاهيم هي البسيطة التي تتكون من ٨ – ١٠مفاهيم بينها الخطوط الرابطة ، و كلما كانت الخريطة من عمل الطالب كانت أجدى وأنفع.

إن التعلم ذا المعنى يتطلب إدراكاً واعياً للعلاقات الجديدة بين مجموعة من المناهج سبق تعلمها والمفاهيم التي يتم تعلمها ، علاوة على أن الفهم الخاطيء للمفاهيم ينبغي اِكتشافه بشكل واعٍ وأن تحل محله العلاقات المفاهيمية الجديدة ، وتستطيع خرائط المفاهيم أن تجسد أُطر العلاقات المفاهيمية لدى المتعلمين التي يمكن اِستخدامها لتصحيح العلاقات الخاطئة ، أو لتوضيح المفاهيم المناسبة التي قد تكون مفقودة في البنية المعرفية للمتعلم .

٣ – مزايا خرائط المفاهيم وأهميتها وعوائقها المحتملة :–

تمتاز خرائط المفاهيم بما يأتي :–

أ – تكشف لنا خلفية المتعلم وامكانياته واستعداداته وتعاونه والجوانب الايجابية في شخصيته.

ب- تختصر وقت الدراسة .

ج- تظهر الفروق الفردية بين الطلبة .

د- تساهم في التوجيه والارشاد .

هـ- تساعد على التقويم الذاتي للمدرسين والطلبة والمنهج .

و- تكسب الطلبة القدرة على التحصيل والتركيب واِكتشاف العلاقات وربط الافكار وتسلسلها .

ز - تساعد على الاقتصاد اللغوي بتقديمها ملخصاً مصوراً للمادة المدروسة .

وحدد نوفاك وجوين "Novak & Gowin " أهمية خرائط المفاهيم في أربعة محاورهي : التدريس والمتعلم والمنهج والادارة ، ففي التدريس تساعد خرائط المفاهيم المدرس في تحديد المسارات المؤدية الى المعاني، أما المتعلم فأنها تساعده في توضيح المفاهيم والقضايا الاساسية عن طريق ربط المعاني الجديدة بالسابقة ، ونصيب المنهج من خرائط المفاهيم يتحدد في عزل المعلومات المهمة عن غير المهمة ، أما إدارة الصف فأن خرائط المفاهيم تساعد الطلبة على فهم أدوارهم كمتعلمين وتوضح لهم دور المدرس وتهييء جواً دراسياً ملائماً يسوده الاحترام ويدعمه التعاون بين المدرس والطلبة. (نوفاك وجوين ، ١٩٩٥ ، ص ٢٧)

وهنالك عوائق محتملة قد تعترض عملية استخدام خرائط المفاهيم في عمليتي التعليم والتعلم أهمها :-

أ- عدم جاهزية المعلم أو المدرس للقيام بعمله على وفق خرائط المفاهيم وضعف دافعيته نحو استخدامها .

ب- قد تسبب الفوضى داخل الصف .

ج- كثرة تفرعات بعض الموضوعات تجعل خريطتها معقدة ومتشابكة يصعب حل رموزها وعلاقاتها من قبل الطلبة ويقلل من فرص فهمهم لمحتوياتها .

٤ – تصميم خرائط المفاهيم :-

لايمكن تصميم خريطة المفاهيم قبل التعرف على المفاهيم المراد إدخالها في الخريطة مع أدوات ربطها الملائمة ، وعند تهيئة ذلك يتم الشروع بالتصميم وحسب السياق الآتي :-

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

ب- تحديد المفاهيم المتفرعة عنه والمرتبطة به بصورة تنازلية من العام فالاقل عمومية.

ج- تحديد المفاهيم بأشكال هندسية ملائمة (مربعات – دوائر) مثلاً.

د- تحديد العلاقات بين المفاهيم بوساطة الخطوط العمودية والأفقية والاسهم الرابطة .

هـ- تحديد كلمات أو حروف ربط تعطي للمفهوم معنىً .

وقد وضع نوفاك "Novak " ثلاثة نماذج تصميمية تبين كيفية تدريب الطلبة على تصميم خرائط المفاهيم ورسمها وخصص كل أنموذج لمرحلة دراسية معينة ، فالاول للصفوف الابتدائية الثلاثة الاولى والثاني للصفوف الابتدائية الثلاثة العليا والثالث من الصف السابع (الاول المتوسط) حتى المرحلة الجامعية ، وكل أنموذج من هذه النماذج يتضمن مجموعتين من الانشطة تمثل المجموعة الاولى أنشطة التهيؤ لرسم خرائط المفاهيم والثانية أنشطة تصميم خرائط المفاهيم .

٥ – <u>كيف نتحقق من تعلم المفاهيم على وفق خرائطها :</u>

يرتبط المفهوم بالفهم وبذلك يُعد أحد مستويات المعرفة التي تخضع لإمكانية القياس والتحقق، وقد وضع عدد من الباحثين أساليب ووسائل متعددة يمكن بوساطتها قياس مدى تعلم المفهوم والاستدلال على صحة تكوينه في البنية المعرفية للمتعلم .

فيرى (حيدر) أنه يمكن قياس تعلم الطالب للمفاهيم حسب مايأتي :-

أ- إكتشاف المفهوم من خلال تطبيق عمليات تكوينه الثلاث(التمييز والتصنيف والتعميم)

ب- قدرة المتعلم على تحديد الدلالة اللفظية للمفهوم اِستناداً للصورة الذهنية التي كونها عنه .

ج- تطبيق المفهوم في مواقف تعليمية جديدة وتوظيفه بصورة صحيحة .

د - ربط المفهوم بالظواهر المعاشة من قبل المتعلم .

هـ- إستخدام المفهوم في حل المشكلات .

(حيدر، ١٩٩٣،ص ٨١)

أما (دروزة) فأنها ترى أن التأكد من صحة تعلم المفهوم هو بقدرة المتعلم على إنجاز مايأتي :-

أ - تعريف المفهوم لفظاً وكتابةً وتمثيلاً .

ب - تطبيق المفهوم في مواقف تعليمية جديدة .

ج - إكتشاف خصائص المفهوم المميزة له عن غيره من المفاهيم .

د - تصنيف أمثلة للمفهوم .

(دروزة، ١٩٩٥، ص١٤ - ١٥)

ويستخلص الباحث مما تقدم أن تطبيق المفهوم ومعرفة خصائصه والتمثيل له كفيلة بقياس مدى فهم الطالب لذلك المفهوم وخاصة في قواعد اللغة العربية ، لأن الطالب إذا اِستطاع أن يحدد المفهوم و يعزل الامثلة المنتمية له عن الامثلة غيرالمنتمية ؛ فإنه يستطيع إعطاء أمثلة صحيحة قابلة للتطبيق العملي لفظاً وكتابةً ورسماً .

ويمكن إستخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة قواعد اللغة العربية من خلال رسم خريطة مفاهيمية لكل موضوع يتم تدريسه ومن خلال تلك الخريطة يستطيع المتعلم أن يكتشف – تلقائيا أو بمساعدة المدرس – العلاقة بين اجزائها التي هي عبارة عن مفاهيم مترابطة بوساطة الخطوط والاسهم ومتشكلة هرمياً

من المفاهيم الشاملة الى الاقل شمولاً ثم الفرعية وصولاً الى الامثلة الدالة عليها ، وبذلك تترسخ في البنيان المعرفي للمتعلم .

أولا:- استحضارات التجربة

بهدف التحقق من الاثر الايجابي لاستخدام خرائط المفاهيم في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به لدى الطلبة ، إختار الباحث إختياراً قصدياً متوسطة السعادة للبنات التابعة الى المديرية العامة لتربية محافظة بغداد – الرصافة الثانية التي تقع جغرافياً في منطقة بغداد الجديدة وأجرى تجربته البحثية فيها .

واختار عشوائياً شعبتين من شعب الصف الثاني المتوسط لتكونا عينة البحث ، فكانت شعبة (أ) تمثل المجموعة الضابطة وشعبة (ب) تمثل المجموعة التجريبية ، وبعد اِستبعاد الطالبات الراسبات من العدد الكلي لطالبات المجموعتين أصبح عدد طالبات المجموعة الضابطة (٢٨) طالبة وعدد طالبات المجموعة التجريبية (٢٧) طالبة .

ثم كافأ الباحث بين طالبات مجموعتي البحث من حيث العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور والتحصيل الدراسي لآباء وأمهات الطالبات ودرجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق ٢٠٠٥/٢٠٠٦ واجرى لهن إختبارا تحصيلياً قبلياً لسبر المعلومات السابقة لديهن في مادة قواعد اللغة العربية فوجد أن الفروق بين طالبات المجموعتين غير دالة إحصائياً مستخدماً في ذلك مربع كاي والاختبار التائي T tes .

صاغ الباحث – قبل الشروع بالتجربة – (٨٢) هدفاً سلوكياً بالاستناد الى موضوعات التجربة التسعة التي تمثل موضوعات الفصل الدراسي الاول من كتاب قواعد اللغة العربية المقر تدريسه للصف الثاني المتوسط للعام

الدراسي٢٠٠٦/٢٠٠٧، ثم عرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين بطرائق تدريس اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية أساتذة ومشرفين ومدرسين فأصبحت بعد حذف غير الصالح منها (٦٥) هدفاً سلوكياً .

وأعد الباحث تبعاً لذلك إختباراً تحصيلياً بعدياً من (٤٠) فقرة اختبارية توزعت على سؤالين ضم السؤال الاول (٢٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد ، وضم السؤال الثاني (٢٠) فقرة اختبارية من نوع تصحيح الخطأ ثم عرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين بمادة القياس والتقويم فكانت صالحة جميعها .

وعزز الباحث فقرات الاختبار بتعليمات الاجابة عليها التي ضمت كيفية ومكان كتابة اسم الطالبة و الوقت المخصص للاجابة والدرجة المخصصة لكل فقرة اختبارية .

وتأكد الباحث إحصائياً من صدق وثبات فقرات الاختبار التحصيلي البعدي باستخدام الوسائل الاحصائية المناسبة فوجد أنها تحمل درجتي صدق وثبات مقبولتين .

ثانياً:- تطبيق بالتجربة

بدأ الباحث تجربته بتاريخ ٢٠٠٧/١/١٢ بعد أن اتفق مع ادارة المدرسة على قيامه بالتدريس بنفسه لمدة (١٢) أسبوعاً ، وكان اتفاقه مشفوعاً بكتاب (تسيل مهمة) صادر عن المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثانية ،وتم إعداد جدول توزيع الحصص بموجب ذلك بواقع حصتين أسبوعياً لكل من شعبة (ب) التي مثلت المجموعة التجريبية التي ستدرس على وفق ستراتيجية خرائط المفاهيم وشعبة (أ) التي مثلت المجموعة الضابطة التي ستدرس على وفق الطريقة التقليدية (الاستقرائية) .

وأعد الخطط التدريسية اللازمة لتنفيذ ذلك وهيأ لكل موضوع من موضوعات التجربة خارطة مفاهيم خاصة به وكانت الوسائل التعليمية والبيئة الصفية متكافئة للمجموعتين .

بعد اكتمال تدريس موضوعات التجربة التسعة تم اجراء الاختبار التحصيلي البعدي لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة بتاريخ ٢٠٠٦/١٢/٢٨ بهدف قياس التحصيل ، ثم أُعيد الاختبار نفسه على طالبات المجموعتين بتاريخ ٢٠٠٧/١/١١ بهدف قياس درجة احتفاظ الطالبات بالتحصيل ، وبذلك أُنهيت التجربة من ناحية التطبيق .

ثالثاً:- عرض نتيجتي التجربة

بعد أن طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي على طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، صحح أوراق الاختبار ووضع الدرجات عليها ، وبعد تحليل النتائج إحصائياً ظهرأن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية كان(٣ ٧٠، ٢٨) درجة في حين كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٥٧١ ، ١٩) درجة .

وعند اِستعمال الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطي درجات المجموعتين تبين أن الفرق دالٌ إحصائياً عند مستوى (٠٥ ، ٠)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٨٨٩، ٢) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٠٠، ٢) وبدرجة حرية (٥٣) وحسب الجدول (١).

جدول (١)

نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
النجريبية	٢٧	٢٨ ،٧٠٣	٦ ،٣٠٦	٣٩ ،٧٧٢	٥٣	٢ ،٨٨٩	٢ ،٠٠٠	دالة احصائيا عند مستوى ٠ ،٠٥
الضابطة	٢٨	١٩ ،٥٧١	٥ ،٠٩٣	٢٥ ،٩٤١				

وبعد إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي بعد أسبوعين من التطبيق الاول لقياس احتفاظ الطالبات بالتحصيل ، قام الباحث بتحليل النتائج إحصائيا فكان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٥١٨، ٢٦) درجة في حين كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة(٠٠٠، ١٦) درجة ، وعند اِستعمال الاختبار التائي T – test لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الاحصائي بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين تبين أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى(٠٥، ٠ إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٩٢، ٣) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٠٠٠، ٢) وبدرجة حرية (٥٣) والجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث في اِختبار الاحتفاظ بالتحصيل

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٧	٢٦ ،٥١٨	٥ ،٢٠٢	٢٧ ،٠٦٢	٥٣	٣ ، ٩٢	٢ ،٠٠٠	دالة احصائيا" عند مستوى ٠ ،٠٥
الضابطة	٢٨	١٦ ،٠٠٠	٧ ،٦٢٢	٢٨ ،١٠٠				

رابعاً:- تفسير نتيجتي التجربة

أظهرت نتيجتا البحث الحالي تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن قواعد اللغة العربية على وفق ستراتيجية خرائط المفاهيم على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن قواعد اللغة العربية على وفق الطريقة التقليدية (الاستقرائية) في التحصيل والاحتفاظ به ، وقد يعود ذلك الى الاسباب الاتية كلاً أو بعضاً :-

١ - فاعلية ستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس قواعد اللغة العربية بوصفها ستراتيجية حديثة تلبي جانباً مهماً من دعوات المختصين بضرورة التجديد التربوي وتبني الطرائق الحديثة في التدريس .

٢ - أن ستراتيجية خرائط المفاهيم قدمت ملخصاً مكثفاً وشيقاً للمادة الدراسية عبر تقنين المعلومات المعطاة وترتيبها منطقياً مايجعلها أكثر تركيزاً وأسهل فهماً .

٣ – إن إعداد خريطة مفاهيم لكل موضوع من قبل الباحث ورسم الطالبات لمفاهيم المادة المدروسة على شكل خرائط ؛ دفع الطالبات للقيام بعمليات ذهنية تؤدي إلى أيجاد علاقات منطقية بين المفاهيم المدروسة ما أدى الى تنظيم المادة على شكل صور ذهنية يسهل حفظها في البنية المعرفية لكل طالبة .

٤ – تصحيح خرائط المفاهيم المرسومة من قبل الطالبات بالاستناد الى الخرائط المعدّة من قبل الباحث وفر للطالبات تغذية راجعة ساعدت على تفهم المادة بشكل أفضل .

٥ – إن أستخدام خرائط المفاهيم أدى الى مساهمة واسعة للمتعلم في عمليتي التعليم والتعلم عبر توظيف المعلومات السابقة وربطها منطقياً بالمادة الجديدة المدروسة بصيغة تفاعلية تؤدي الى أعادة ترتيب البنية المعرفية للمتعلمين والذي نقل الطالبات من دور (التلقي المجرد) الى دور (التعلم ذي المعنى) .

٦ – قد تكون الموضوعات التي دُرِّسَت في التجربة من الموضوعات التي يصلح تدريسها على وفق ستراتيجية خرائط المفاهيم .

وقد جاءت نتيجتا البحث متفقتين مع ماتنادي به الادبيات التربوية في دعواها الى جعل المتعلم محور العملية التدريسية ، لأن العملية التدريسية الناجحة هي التي تبدأ بالطالب وتنتهي به .

ومع اِختلاف البيئة والمرحلة الدراسية والعمروغير ذلك من المتغيرات فأن نتيجي البحث جاءتا متفقتين مع غالبية الدراسات السابقة في تفوق ستراتيجية خرائط المفاهيم على غيرها .

خامساً:– الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث استنتج الباحث ما يأتي :–

١ – إن خرائط المفاهيم أثبتت فاعليتها ودورها الايجابي في تحسين تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية .

٢ – يتطلب إستخدام خرائط المفاهيم مهارة خاصة وجهداً مضافاً من المدرس في اعداد وترتيب المفاهيم ورسم الخرائط أكثر من الجهد المبذول عند التدريس على وفق الطريقة التقليدية .

٣ – رغبة طالبات المجموعة التجريبية في تعميم ستراتيجية خرائط المفاهيم على المواد الدراسية الاخرى لما لمسنه من فائدة واضحة في مادة قواعد اللغة العربية .

٤ – إكتسبت طالبات عينة البحث التجريبية مهارة جديدة هي مهارة التخطيط وتحويل الافكار الى خرائط وموجهات .

٥ – إستغنت طالبات عينة البحث التجريبية عن التلخيص السائد في المواد الدراسية الاخرى لان خرائط المفاهيم تكفلت بهذا الموضوع بتقديمها ملخصاً مكثفاً للمادة المدروسة.

سادساً:- التوصيات

في ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصل اليها الباحث يمكن الايصاء بما يلي:-

١ – الاهتمام الجدي بطرائق التدريس الحديثة بهدف مواكبة التطور الحياتي العام وتنمية القدرات العقلية لدى الطلبة .

٢ – إعتماد ستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس مادة قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط خاصة والصفوف الاخرى عامة عن طريق تصميم خريطة مفاهيم لكل موضوع دراسي ووضعها مع قاعدته .

٣ – تضمين مناهج إعداد مدرسي اللغة العربية ومعلميها في الكليات والمعاهد التربوية خطوات وأسس بناءً خرائط المفاهيم وتدريبهم على كيفية تصميمها وإعدادها واستخدامها .

٤ – تأهيل مدرسي اللغة العربية ومعلميها المستمرين بالخدمة عن طريق فتح الدورات وإقامة الحلقات الدراسية التي تتضمن أُسس بناء خرائط المفاهيم وكيفية تدريس المفاهيم النحوية بموجبها .

المصادر العربية

القرآن الكريم

١ . أبو جلالة ، صبحي حمدان ، ستراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم ، مراجعة فيوليت شفيق ، ط ١، مكتبة الفلاح للنشرو التوزيع ، الكويت ، ١٩٩٩ م.

٢ . إدريس ، رغدة ، أثر إستخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل العلمي واكتساب العمليات لدى طلبة الصف السادس الاساسي في مادةالعلوم العامة ،الجامعة الاردنية ، عمان ، ١٩٩٥ م . (رسالة ماجستير غير منشورة)

٣ . الإزيرجاوي ، فاضل محسن، أسس علم النفس التربوي ، العراق ، الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر،١٤١١ هـ – ١٩٩١ م .

٤ . الأنباري ، أبو البركات ، نزهة الألباء في طبقات الأدباء ، تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم، القاهرة ، ١٩٦٧ م .

٥ . بلقيس ، أحمد ، وتوفيق مرعي،الميسر في علم النفس التربوي ،ط١، عمان، دار الفرقان للنشروالتوزيع ، ١٤٠١ هـ –١٩٨٢ م .

٦ . تمام ، تمام اسماعيل ، " أثر إستخدام دائرة التعلم في تدريس المناهج العلمية المتضمن بموضوع الضوء لتلاميذ الصف الاول الاعدادي"، مجلة كلية التربية ، ع١٢،ج٢ ،١٩٩٦ م

٧ . الحريري ، حسن وآخرون ، الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربيةوالدين ، دار مصر للطباعة ، القاهرة ، (ب ت).

٨ . حيدر ، عبد اللطيف حسين ، تدريس العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة ، ط١، دار الحادي للطباعة والنشر ، تعز ،١٩٦٣م .

٩ . الخليلي ،خليل يوسف وآخرون، مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الاربعة الاولى ، ط ١ ، مطابع وزارة التربية والتعليم ، اليمن ، ١٩٩٥ م .

١٠ . الخوالدة ، محمد محمود ،ومحمد عقيل الطيطي، " دراسة مقارنة بين امتلاك المعلمين لمفاهيم مناهج التربية الاسلامية للصف السادس الابتدائي وبين اكتساب طلبتهم لها في المدارس الحكومية ووكالة الغوث الدولية في محافظة اربد – الاردن ،

رسالة الخليج العربي ، العدد ٢٦، السنة الثامنة،الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ١٩٨٨ م .

١١ . دروزة ، أفنان نظير ، إجراءات في تصميم المناهج ، ط ٢ ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، ١٩٩٥ م .

١٢ . الديب ، فتحي ، الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم ، ط١، دارالقلم ، الكويت، ١٩٨٦ م.

١٣ . ديب ، الياس ، مناهج وأساليب في التربية والتعليم ، ط ٣ ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ١٩٨١م .

١٤ . الزبيدي ، أبو بكر ، طبقات النحويين واللغويين ، تحقيق محمد أبو الفضل ابراهيم ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٥٤م .

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

١٦ . زيتون ، عايش محمود ، طبيعة العلم وتطبيقاته في التربية العملية ،دارعمار ، عمان ، ١٩٨٦ م .

١٧ . سعادة ، جودت أحمد ، و جمال يعقوب يوسف ، تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية ، ط ١ ، بيروت ، ١٩٨٨م.

١٨ . سمك، محمد صالح ، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المستكية وانماطها العلمية، المكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٩م.

١٩ . السيد ، محمود أحمد ، تعليم اللغة العربية الواقع والطموح ، ط ١، دمشق ، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر ، ١٩٨٨ م .

٢٠ . شحاتة ، حسن ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط ٢، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٣م .

٢١ . عادل ، محمد فائز محمد ، أتجاهات تربوية في أساليب تدريس العلوم ، ط١ ، مطابع بابل ، صنعاء ، ١٩٩٩ م .

٢٢ . عبد الرحمن ، عائشة ، لغتنا والحياة ،دارالمعارف بمصر ،القاهرة، ١٩٧١م .

٢٣ . غلوم ، عائشة عبد الله ، "قواعد اللغة العربية أهميتها ومشكلات تعلمها " مجلة التربية المستمرة، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج بالبحرين ، ع ٥ ، السنة الثامنة ، ١٩٨٢ م .

٢٤ . قورة ، حسن سليمان ، في تعليم اللغة العربية والدين الاسلامي ، دار المعلرف ، القاهرة ، ١٩٨١ م .

٢٥ . الكخن ، أمين ،" دليل أبحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية ، في مرحلة التعليم الاساسي" ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس،١٩٩٢م.

٢٦ . المبارك ، عبد الحسين ، أخبار أبي القاسم الزجاجي ، دارالرشيد ، ١٩٨٠م.

٢٧ . محمد ، عبد العزيز ، سلامة اللغة العربية المراحل التي مرت بها ، ط١ ، مكتبة المنتدى العربي ، الموصل ، ١٩٨٥ م .

٢٨ . مدكور ، علي أحمد ، تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي، القاهرة،٢٠٠٠م .

٢٩ . معروف ، نايف ، خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها ، دار النفائس، ١٩٨٥م .

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

٣١ . نوفاك ، جوزيف ،و ب . جوين ، تعلم كيف تتعلم ، ترجمة احمد عصام الصفدي وابراهيم محمد الشافعي ، ط١ ، مطابع جامعة الملك سعود ، ١٩٩٥م .

ثانياً :- المصادر الأجنبية

٣٢. Ausubel , D.P (١٩٧٨)."In defence of Advance Organizers Areply to the Critice " **, Review of Educational Research,** Vo ١٤٨, No ٢ .

٣٣ . Heinze – Fry Jane A& Novak Joseph D(١٩٩٠),Concept **Mapping Brings Long –Term Movement Toward** Meaningfull **Learning Science Education** , Vol٧٤,No٤,P:٤٦١- ٤٧٢.

٣٤. Markham , K,M .Mintez and Jonsen(١٩٩٤)The Concept Maps as Aresearch and evaluation tool" **Journal of Recearch in Scince Teaching**, Vol ١٢٨ , No ١ , P:٤١ –

٥٣. Novak , J .D &D. Gowin(١٩٨٤) , **Learning How to to Learn** , Cambridge Univer Sity Press, New yourk .

٣٦ . Novak , J.D and Musunda.D (١٩٩٠),"Atwelve Year Longitudihal Study of Science Concept **Learning American Educational Research Journal** ,Vol ٢٨, No١, p:١١٧ -١٥٣.

٣٧. Wanderse ,, J.H (١٩٩١) ," concept Mapping and the Catograph of Gogniton " **Jorrnal of Research Teaching** , Vol ٢٧,No ١٠ .