أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي بمادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا

الأستاذة ريم العجيلي صالح ميلاد
قسم مناهج وطرق تدريس– كلية التربية– جامعة المدينة العالمية

الأستاذ المشارك الدكتور عمران مصلح
كلية التربية، جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا
AL AIN UNIVERSITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY

ملخص البحث

هدف هذا البحث إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي بمادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا. تألفت عينة الدراسة من (٢٨) طالبًا وطالبة من المدرسة الليبية Damai Ampang بكوالالمبور المسجلة في العام الدراسي (٢٠١٧/ ٢٠١٨م) التي تم اختيارها بطريقة قصدية من مجتمع البحث البالغ (٧٤) طالب وطالبة في الصف السابع للتعليم الأساسي، الموزعين على خمسة مدارس للتعليم الأساسي في ماليزيا. تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية دُرِستْ باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم، والمجموعة الضابطة التي دُرِستْ بالطريقة التقليدية (التلقين). تمَّ اعتماد المنهج التجريبي كأسلوب بحثي في هذا البحث، وتمثلت أدوات البحث في أداتين هما: الاختبار التحصيلي لقياس التحصيل الدراسي بمستوياته الستة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وخرائط المفاهيم للموضوعات المختارة من إعداد الباحثة. وأظهر البحث النتائج التالية:

– توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعات الأربعة: مجموعة (الذكور التجريبية)، ومجموعة (إناث التجريبية)، ومجموعة (الذكور الضابطة)، ومجموعة (إناث الضابطة) في الاختبار البعدي لصالح مجموعة (إناث التجريبية).

– توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية:

خرائط المفاهيم، التحصيل الدراسي، التربية الإسلامية، التعليم الأساسي.

مقدمة

تعد خرائط المفاهيم تقنية تربوية جديدة تنسجم مع معطيات التربية الحديثة في كون أن الطالب هو محور العملية التعليمية، وصاحب الدور الرئيسي في عملية التعلم، وقد أكدت بحوث تربوية عديدة على أن خرائط المفاهيم أداة فاعلة في تمثيل المعرفة، والبناء عليها، وأنها أداة هامة للتفكير الناقد والإبداعي، وتساعد في تحقيق التعلم ذي المعنى، وهو التعلم الحقيقي الذي نبتغيه نمطًا من أنماط التعلم المدرسي، وتكمن أهمية خرائط المفاهيم في أنها ترسخ لدى المتعلم منهجًا للتفكير المنظم يتواءم مع طبيعة الدماغ (عبد السلام، ٢٠٠١م). وقد استخدمت خرائط المفاهيم في المجال التربوي كاستراتيجية تعليمية في أوائل الستينات تحت اسم "منظومة Novak & Gowin" نوفاك وجوين، وهي عبارة عن أشكال المفاهيم concept (maps) أو خرائط مفاهيم تخطيطية تربط المفاهيم ببعضها عن طريق خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر (الشربيني، ٢٠٠١).

والخرائط المفاهيمية تجعل المعاني والعلاقة بينها أكثر حسية، ويسهل إدراكها من المتعلم، وتنمي عند الطلبة مهارة التحليل والترميز. كما تساعد الطلبة على تنظيم المعرفة. (عطا الله، ٢٠٠١م).

الإحساس بالمشكلة:

إن التعليم اليوم يكتسب أهمية أكثر من أي وقت مضى؛ نظرًا للتطور السريع الذي شهده ويشهده العالم، حيث أصبح على عاتق وكاهل التعليم بكافة مؤسساته، عبء كبير لكي يواكب التحديث والتطوير، حتى يتمكن الإنسان من استيعاب كل ما يدور من حوله ولو بشكل بسيط، ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق تبسيط تلك المعارف، وأساسياتها بشكل يستطيع المتعلم من فهمها وإدراكها، وذلك من خلال اتباع استراتيجيات، وطرق تلائم تلك المعارف، ومستويات النمو لدى المتعلمين. ولعل من المعروف أن أقل طرائق التدريس فاعلية، والأكثر استخدامًا في مدارسنا بشتى مراحلها في وقتنا الحاضر هي طرائق التدريس التقليدية

القائمة على الإلقاء والتلقين؛ حيث يكون دور المعلم إخباري، بحيث يخبر المتعلم المعلومة إخبارًا، ودور المتعلم هنا هو تلقي المعلومة وحفظها، ومن ثم استرجاعها من الذاكرة دون فهمها أو توظيفها.

ولما كانت طرائق التدريس واستراتيجياتها تختلف باختلاف المادة المقدمة وطبيعتها، فإن مادة التربية الإسلامية تتطلب مهارات وطرق في تدريسها، تساعد في إمعان الفكر، وتوظيف العقل لدى المتعلم، ويأتي ذلك من خلال التعلم ذي المعنى، والذي لا يتحقق إلا من خلال التركيز على الأفكار الرئيسة، والمفاهيم الأساسية للمادة التعليمية، دون اللجوء إلى الحشو، والذي قد يشتت انتباه المتعلم، ويذهب بأهمية المفاهيم المستهدفة، وتعد استراتيجية خرائط المفاهيم مناسبة لتقديم مثل هذه المادة التعليمية.

إنَّ هذا البحث يتناول مرحلة من المراحل التعليمية المهمة، والتي تعد مرحلة تمتاز بنضوج في الإمكانيات الجسمية والعقلية والفسيولوجية؛ ألا وهي مرحلة المراهقة المبكرة، التي يزداد فيها النمو العقلي للمراهق، مع سرعة الإدراك لما حوله من مفاهيم، والقدرة على التمييز بينها بكل سهولة، لذلك فإنه يحتاج إلى أداة تخطيط تساعده على التعلم وكيفيته بشكل نشط ومميز، بالعمل على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم القديمة التي يمتلكها بمخزونه المعرفي، ولتوفر له التنظيم الذي يعد أساس التدريس مما يساعد على تحسين قدرته على استخدام المعلومات التي لديه بشكل أفضل، والتي تعمل على الرفع من مستوى التحصيل الدراسي لديه، والذي يحقق له في جميع مراحل حياته أعلى مستوى من العلم. وقد أظهرت العديد من الدراسات التي تناولت مدى فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في اكتساب الطلاب وتحصيلهم للمفاهيم، مثل دراسة الفارسي (٢٠٠٣)، ودراسة حجوج (٢٠٠٤).

مشكلة البحث:

نظرًا لعمل الباحثة كمدرسة لمدة ثلاث سنوات لاحظت أن المعلمين يستخدمون استراتيجيات التدريس التقليدية التي تقوم على الحفظ والاستذكار؛ مما يزيد من صعوبة فهم التلاميذ لمفردات المادة وإدراكها، وبالتالي لا تزيد من دافعيتهم نحو التعلم، مما يؤدي إلى

انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي، كما لاحظت عدم وجود استراتيجيات تدريسية حديثة يعتمدها معلم التربية الإسلامية تساعد المتعلم على التعلم ذي المعنى والفعال بطريقة تضمن تحصيلهم الدراسي.

وبذلك تتحدد المشكلة في تدني مستوى التحصيل في المواد الدراسية، نتيجة لاتباع المعلمين طرائق التدريس التقليدية التي تفتقر إلى التشويق لدى المتعلم والقائمة على الإلقاء بحيث يتخذ فيها المعلم دور المرسل، والمتعلم دور المستقبل، دون أن يكون للمتعلم دور فعال داخل الصف، كما أشارت كل من دراسة السكران (١٤١٢هـ)، ودراسة السيف (١٤١٧هـ)، ودراسة آل سليمان (١٤١٩هـ) التي تناولت تقييم طرق التدريس المستخدمة في العلوم الشرعية، حيث تشير إلى أن الكثير من المعلمين يكون تركيزهم على استخدام الطريقة التقليدية في التدريس، والتي تعتمد على الحفظ والاستظهار للمعلومات والمفاهيم، دون أن يحدث أي تغيير في البنية المعرفية للمتعلم والتي تؤدي إلى تدني مستوى المتعلمين، وتشير دراسة قابيل (٢٠١٠) التي أجريت على طلبة الصف السادس من التعليم الأساسي إلى أن هناك ضعف في التحصيل الدراسي في مادة التربية الاسلامية لدى عينة الدراسة، يُعزى إلى مجموعة من الأسباب التي من أهمها عدم قدرة طلبة الصف السادس على الحفظ؛ الأمر الذي يستدعي ضرورة وضع استراتيجيات وطرق تدريس أكثر فعالية من الطرق التقليدية؛ للوصول بالعملية التعليمية إلى مبتغاها.

أسئلة البحث

يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي بمادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا؟

ويندرج تحت هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية:

١- هل هناك فروق بين المجموعة التجريبية التي دُرستْ باستراتيجية خرائط المفاهيم،

والمجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة التقليدية (التلقين) في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا؟

٢- هل هناك فروق بين المجموعات الأربعة: مجموعة (الذكور التجريبية)، ومجموعة (إناث التجريبية)، ومجموعة (الذكور الضابطة)، ومجموعة (إناث الضابطة) في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا في الاختبار البعدي يُعزى لمتغير الجنس؟

٣- هل هناك فروق بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا؟

أهداف البحث:

بناءً على التساؤلات فإن أهداف البحث تتمثل في:

- التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي بمادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا.

- كشف الفروق بين المجموعة التجريبية التي دُرستْ باستراتيجية خرائط المفاهيم، والمجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة التقليدية (التلقين) في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا.

- الوقوف على الفروق بين المجموعات الأربعة: المجموعة التجريبية (ذكور)، والمجموعة التجريبية (إناث)، والمجموعة الضابطة (الذكور)، والمجموعة الضابطة (إناث) في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا في الاختبار البعدي.

- هل هناك فروق بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا في الاختبار البعدي.

فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربعة: مجموعة (الذكور التجريبية)، ومجموعة (إناث التجريبية)، ومجموعة (الذكور الضابطة)، ومجموعة (إناث الضابطة) في الاختبار البعدي لصالح مجموعة (إناث التجريبية).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح الإناث.

أهمية البحث: يمكن أن يفيد البحث الحالي في الآتي:

الأهمية النظرية:

١- يتناول مجالًا بحثيًّا مهمًّا بإلقاء الضوء على مدى فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي بمادة التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي.

٢- ندرة وجود مثل هذه الدراسة في الميدان التربوي للبيئة الليبية حسب علم الباحثة.

٣- يعد هذا البحث إضافة جديدة للمكتبة الليبية والعربية في مجال طرق وأساليب التدريس الحديثة.

الأهمية التطبيقية:

١- يقدم البحث الحالي نموذجًا عمليًّا لاستخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة التربية الإسلامية.

٢- نتائج البحث قد تساعد القائمين على تطوير المناهج على الأخذ في الاعتبار خرائط المفاهيم عند تطوير المناهج.

٣- قد يكون هذا البحث عونًا لمشرفي ومعلمي مادة التربية الإسلامية في تنظيم المحتوى وفقًا لاستراتيجية خرائط المفاهيم.

٤- يمكن أن يعود هذا البحث بالفائدة على توجيه الطلبة لتفعيل استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم قبل البدء في الدرس لتساعدهم في التحضير للدرس، وبعد الانتهاء من الدرس لتشكل تغذية راجعة لما فهمه.

٥- قد يفتح المجال أمام الباحثين في المجال التربوي للتعرف أكثر على استراتيجية خرائط المفاهيم ومدى أهمية استخدامها في التدريس.

حدود البحث:

١. الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٧/٢٠١٨م).

٢- الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على طلبة الصف السابع الأساسي؛ لما لهذه المرحلة العمرية، والعقلية، والدراسية من أهمية، وذلك لانتقالها من مرحلة الحفظ إلى مرحلة العمليات العقلية كما في تسلسل العمر العقلي لدى بياجيه.

٣- **الحدود المكانية:** المدارس الليبية في كوالالمبور بماليزيا.

٤- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في وحدة العبادات بمادة التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي على التحصيل الدراسي؛ حيث أثبتت الطرق التقليدية بحسب الدراسات السابقة ضعف فاعليتها على التحصيل الدراسي.

مصطلحات البحث:

المفهوم:

ورد في القاموس المحيط (مادة: فهم) مفاهيم جمع تكسير لكلمة مفهوم، والمفهوم هو مجموع الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كلي. (آبادي، ٢٠٠٥م).

عرفه حسن (بأنه مجموعة من الأشياء أو الرموز الخاصة التي تجمع معًا على أساس خصائصها المشتركة، والتي على أساسها يمكن التمييز بينها وبين المجموعات الأخرى). (حسن، ٢٠٠٣م).

التعريف الإجرائي:

تعرف الباحثة المفاهيم في هذا البحث بأنها تلك المفاهيم المأخوذة من منهج التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي والمتمثلة في (الوضوء، الطهارة، الغسل) حيث يندرج تحت كل مفهوم من تلك المفاهيم مجموعة من المفاهيم الفرعية المرتبطة بها.

خرائط المفاهيم:

عرف الفارسي خرائط المفاهيم بأنها عبارة عن شكل تخطيطي يربط المفاهيم ببعضها البعض عن طريق خطوط أو أسهم، يكتب عليها كلمات تعرف بكلمات الربط، تبين العلاقة بين مفهوم وآخر، وعند إعداد هذه الخرائط يراعى وضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الشكل، ثم تتدرج إلى المفاهيم الأقل فالأقل. (الفارسي، ٢٠٠٣م).

التعريف الإجرائي:

هي الخرائط التي أعدتها الباحثة في وحدة العبادات للصف السابع الأساسي، والتي قسمت من خلالها الباحثة الوحدة إلى ثلاث مفاهيم رئيسة: (الوضوء، الطهارة، الغُسل)، والعمل على الربط بين كل مفهوم والعناصر المرتبطة به.

التحصيل الدراسي:

التعريف اللغوي للمفهوم: ورد في لسان العرب، مادة: حصل الحاصل من كل شيء: بمعنى ما بقي وثبت وذهب ما سواه، يكون من الحساب والأعمال ونحوها، وحصل الشيء يحصل حصولًا. والتحصيل تمييز ما يحصل. (ابن منظور، ٢٠٠٣م).

عرفه علام: هو درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه، أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريسي معين (علام، ٢٠٠٢م).

التعريف الإجرائي:

هي حصيلة المعلومات التي يكتسبها الطالب خلال تدريسه باستراتيجية خرائط المفاهيم، والتي يتم تحديدها من خلال الدرجات التي يتحصل عليها طلبة المجموعتين التجريبية

والضابطة في الاختبار.

أولًا: أدبيات البحث:

خرائط المفاهيم:

تعتبر خرائط المفاهيم Consept Maps أحد التطبيقات المهمة لنظرية أوزبل Ausubel حول التعلم ذو المعنى، حيث تمثل خرائط المفاهيم رسومًا تخطيطية ثنائية البعد، توضح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فرع من فروع المعرفة، والمستمدة من البناء الهرمي لهذا الفرع. ويتم تنظيم هذه المفاهيم بطريقة متسلسلة هرمية، بحيث يوضع المفهوم الرئيسي (الأكثر عمومية وشمولية) في أعلى الخريطة، ثم تندرج تحته المفاهيم الفرعية (الأقل عمومية) في المستويات التالية، مع وجود روابط توضح العلاقات بينها (عزيز، ٢٠٠٤م).

تعد خرائط المفاهيم من الاتجاهات الحديثة التي يمكن استخدامها بصورة مباشرة في العديد من المجالات، حيث إنها تقوم على النظرية البنائية، والتي تركز على أساسين مهمين وهما: اكتساب المعرفة، وتوظيفها، بحيث تكون أكثر عمقًا وتطورًا لدى الفرد، إذ تعكس خرائط المفاهيم التعريف البنائي للخبرات المتعلمة، وتعطي فهمًا أعمق للمفاهيم المهمة والمركزية، حيث ارتبطت فكرة الخرائط المفاهيمية بنظرية أوزبل البنائية، إذ أدخل أوزبل مفهوم الخريطة المفاهيمية في العملية التعليمية، لتيسير عملية التعلم، بحيث يتم تنسيق المفاهيم وتنظيمها في البنية العقلية للمتعلم، وبالتالي تسهيل إدراكها ونموها (عفانة، ٢٠٠١م).

وتعمل الخرائط المفاهيمية على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي، أي التفكير في مجريات التفكير؛ لأن تعبير الفرد عن البنية المفاهيمية التي يمتلكها وتمثيلها بيانيًّا بخريطة مفاهيمية ترتبط بالتصورات العقلية الداخلية للمفاهيم وكيفية انتظامها والعلاقات التي تربط بينها؛ بمعنى أنها تبصر الفرد بمخزونه المعرفي، وهذه المهارة تشمل ثلاثة أنواع من النشاط هي: الوعي، والضبط، والتنظيم (الزعبي، ١٩٩٢ م). حيث تؤدي استراتيجية خريطة المفاهيم مجموعة من الوظائف التعليمية والتعلمية: فهي توجه مناحي تعلم الفرد إلى تدريبات أكثر معنوية، ويميز بها الفرد بين المفاهيم المفتاحية والمبادئ والتعميمات الرابطة، وقد تزيد مهارات

الفرد في استخدام أدوات فوق معرفية متوسطة للمتعلم، فتزيد ثقة الفرد في نفسه، وتسهل تعلم بنية المعرفة وعمليات تكوينها وتكوين العمليات فوق المعرفية، وتبقي الفرد في استمرار بحثي حول بنية المعرفة، ليجد المفهوم المناسب، وتمكن الفرد من بناء علاقات بين مفاهيم معروضة عليه ومفاهيم متوافرة عنده (الخطايبة، ٢٠٠٠م).

والخرائط المفاهيمية تجعل المعاني والعلاقة بينها أكثر حسية، ويسهل إدراكها من المتعلم، وتنمي عند الطلبة مهارة التحليل والترميز. كما تساعد الطلبة على تنظيم المعرفة (عطا الله، ٢٠٠١ م).

وتعتبر خرائط المفاهيم استراتيجية تعليمية، وهي ترجمة لأفكار أوزبل Ausubel طورها نوفاك Novak، واستخدمها في اكتساب المفاهيم، فهو يرى أن الخرائط المفاهيمية تساعد في تمثيل البناء المعرفي لدى المتعلم، وأن المعرفة مؤلفة من مفاهيم تكون العلاقة بينها مبنية على مبادئ وافتراضات منظمة بطريقة متسلسلة (الخرماني، ٢٠١١م).

ويشير العدواني (٢٠١٤) إلى أن استراتيجية الخرائط المفاهيمية إحدى الطرق التي نشأت ضمن المدرسة البنائية، ومن خلالها يستطيع الطالب أن يمثل البناء المفاهيمي الذي يمتلكه في أي موضوع على شكل مخططات، أو شبكات مفاهيمية هرمية تتضمن مفاهيم الموضوع المعرفي مرتبة في مستويات تظهر درجة الشمول والاحتواء والتجريد، وتمثل المفاهيم على خرائط التفكير على شكل عقد أو دوائر أو أشكال بيضاوية أو أشكال هندسية أخرى.

كما أنَّ خريطة المفاهيم التي يمتلكها المتعلم من العوامل الأساسية التي تؤثر في فاعلية التعلم، فامتلاك الطالب خريطة التفكير متماسكة غير مفككة يمكنه من التصرف بالمعرفة وتحويرها وتوليد معرفة جديدة منها، واستبصار علاقات جديدة بين عناصرها، مما يزيد من قدرته على الاحتفاظ بالمعرفة واستخدامها في حياته اليومية، كما يوفر له دافعية ذاتية للتعلم.

تعريف خرائط المفاهيم:

عرفها بريمو وشوفلسون (١٩٩٦م) Primo and Shovlson أنها "رسم تخطيطي يتكون من عقد تمثل المفاهيم بخطوط رابطة، تشير إلى العلاقة بين كل مفهومين" (الجندي، ١٩٩٩م).

وعرفها الطناوي (٢٠٠٠م) على أنها "عبارة عن أشكال تخطيطية تربط المفاهيم ببعضها بعضًا بخطوط أو أسهم، يكتب عليها كلمات تسمى كلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر". (الطناوي، ٢٠٠٠م).

وعرفها علي (٢٠٠٠م) بأنها عبارة عن رسوم تخطيطية تدل على العلاقات بين المفاهيم، ويتم تنظيم هذه المفاهيم بطريقة سلسة هرمية، بحيث يوضع المفهوم الرئيس (الأكثر عمومية وشمولية) في أعلى الخريطة، ثم تندرج تحته المفاهيم الفرعية (الأقل عمومية) في المستويات التالية، مع وجود روابط توضح العلاقات بينها في المواقف التعليمية المختلفة بهدف تعلم الطالب تعلمًا ذا معنى، وضمان بقاء هذه المفاهيم في بنيته المعرفية.

كما عرفها الروسان بأنها: رسوم تخطيطية تدل على العلاقة بين المفاهيم، بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية إلى المفاهيم الأقل شمولية، وهي تحاول أن تعكس التنظيم المفاهيمي لفرع من فروع المعرفة، وهذه الرسوم يمكن أن تكون ذات بعد أو أكثر، ويتم التعبير عنها كمنظمات هرمية متسلسلة لأسماء المفاهيم والكلمات التي تربط بينها (الروسان، ٢٠٠٤م).

ويؤكد الجهني (٢٠٠٧م): أن خرائط المفاهيم هي استراتيجية تدريسية، تستخدم في عرض المفاهيم بصورة هرمية متدرجة من المفهوم العام في قمة الخريطة إلى المفهوم الأقل عمومية تنازليًّا، عبر مستويات الخريطة المختلفة، وصولًا إلى المفاهيم البسيطة والخاصة (الجهني، ٢٠٠٧م).

أما الرويثي فترى بأنها: مخطط ثنائي البعد تنظم فيه المفاهيم في مستويات هرمية متعاقبة، بدءًا بالمفاهيم العامة الشاملة وانتهاء بالمفاهيم والأمثلة النوعية، بحيث تتضح فيه

العلاقات الرأسية بين المفاهيم العامة والفرعية، والعلاقات الأفقية بين المفاهيم في كل مستوى من المستويات الهرمية (الرويثي، ٢٠٠٩م).

وتعرف خرائط المفاهيم بأنها: أداة تخطيطية لعرض مجموعة من المفاهيم ضمن شبكة من العلاقات، بحيث يتم ترتيب المفاهيم بشكل هرمي من الأكثر عمومية وشمولية إلى الأقل عمومية، ويتم الربط بين المفاهيم بخطوط يكتب عليها جملة أو كلمة ذات معنى علمي تسمى (الكلمات الرابطة). (العدواني، ٢٠١٤).

نشأة خرائط المفاهيم:

ظهرت هذه الطريقة على يد التربوي جوزيف نوفاك من جامعة كورنيل-نيويورك عام ١٩٧٢م، بوصفها ابتكارًا مقصودًا لاكتشاف التعلم ذي المعنى، ومنذ ذلك الحين تبنى هذه الطريقة العديد من المربين الذين يدرسون المراحل المختلفة، والذين يشتغلون في التشخيص، والاختبارات وتصميم التدريس، وتطوير المناهج، ليساعدوا الطلبة كيف يتعلمون. وأدت الجهود المبذولة إلى تطوير استخدام الخرائط المفاهيمية لإحداث تعلم ذي معنى (نوفاك وجوين، ١٩٩٥م).

وتعود استراتيجية خريطة المفاهيم في جذورها إلى نظريتين معرفيتين هما: نظرية بياجيه في النمو المعرفي، ونظرية أوزبل في التعلم اللفظي ذي المعنى. ويلاحظ أن كل من بياجيه وأوزبل يمثلان نفس الاتجاه المعرفي، فهما يتفقان حول فكرة النمو المعرفي على أنها ديناميكية، وأن البنية المعرفية تنمو وتتكون خلال الخبرة والبناء والتنظيم. (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦م). حيث إن نظرية التعلم ذي المعنى لأوزبل (Ausubel) تركز على تنظيم المادة الدراسية، وعلى التعلم السابق، فقد دمج أوزبل بين فكرتي برونر وجانييه بالتركيز على البنية المعرفية السابقة لدى المتعلم؛ إذ قسم أوزبل التعلم إلى تعلم استقبالي وآخر اكتشافي، حيث يتم التعلم ذو المعنى إذا ما تم ربط المادة التعليمية بالخبرات السابقة للمتعلم، وذلك بإتاحة الفرصة أمام المتعلم لإيجاد روابط حقيقية وليس عشوائية بين المفاهيم الجديدة، وتلك التي تم تكوينها

مسبقًا في البناء المعرفي. (قطامي، روسان، ٢٠٠٥م).

أهمية خرائط المفاهيم:

تظهر أهمية استخدام الخرائط المفاهيمية كاستراتيجية من استراتيجيات التعلم؛ لتسهيل التعلم لدى المتعلمين ومساعدتهم على فهم الهيكل البنائي للمعرفة وعلاقاته، كما تساعدهم على التمييز بين المفاهيم الأساسية التي يتكون منها البناء المعرفي والعلاقات بين مفاهيمه، وتساهم في زيادة الانتباه إلى المهمة المعنية؛ لأنها تعمل على تنظيم المفاهيم بشكل هرمي متسلسل، مما يؤدي إلى تغيير دور المتعلم السلبي؛ إذ توضح الأفكار الرئيسة التي تمثل هدف الدرس.

وقد حدد نوفاك أهمية خرائط المفاهيم في التالي:

- إنها تحوي عنصري الإثارة والتشويق.
- توفر وسيلة إيضاح محسوسة بصريًّا تسهم في إيجاد قرينة مرئية مضافة إلى التصور الذهني للمفهوم.
- تزود المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة.
- تساعد على استدعاء المعلومات السابقة وتوظيفها في الموضوع الجديد.
- تنشط الذاكرة وتساعد على استبقاء المفاهيم والاحتفاظ بها. (نوفاك، ١٩٩٥م).

بالإضافة إلى تساهم خرائط المفاهيم في تلخيص المحتوى المعرفي، تعمل على ربط المفاهيم الجديدة وتمييزها عن المفاهيم المشابهة، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها.

- تعتبر طريقة فعالة في التخفيف من القلق عند الطلاب، وتغيير اتجاهاتهم نحو المفاهيم التي أدركوا أنها مفاهيم صعبة. (زيتون، ٢٠٠٠م).

خصائص خرائط المفاهيم:

تتميز خرائط المفاهيم بخصائص تميزها عن طرق التدريس الأخرى؛ وهي كما يلي:

١- **التنظيم والتناسق:** حيث تندرج المفاهيم الأكثر شمولية، حتى يتم التعلم ذو المعنى بكل يسر وسهولة، وهذا بدوره ينظم البنى المعرفية لدى الطلاب.

٢- **الترابط والتتابع:** إن الربط بين المفاهيم لا يكون بالضرورة من الأعلى إلى الأسفل وبشكل ثابت ومحدد، ولكن قد تعدد طرق ربط المفاهيم ببعضها؛ لأن الهدف من ذلك هو معرفة موقع المفهوم الشامل بالنسبة للمفاهيم الأقل شمولية، وهذا يعكس التعلم ذا المعنى الذي يمتلكه الطالب بالنسبة لهذه المفاهيم.

٣- **التكامل:** يمكن للطالب الربط بين المفهوم الواحد بعدة مواد يدرسها في نفس المرحلة الدراسية.

٤- **العمق:** حيث تزيد درجة تعقد خرائط المفاهيم كلما زادت المرحلة الدراسية للطالب. (سليمان، ٢٠١٣م).

مبادئ استخدام خرائط المفاهيم:

إن استخدام الخرائط المفاهيمية بشكل نشط وفعال، والذي يترتب عليه أن يأخذ المعلمين بعين الاعتبار العديد من الأمور، ويشير (شبر وآخرون، ٢٠٠٥م) إلى الآتي:

١- تدريب الطلاب على إنتاج الخرائط، وإعطاؤهم فترة زمنية مناسبة للتدريب قبل استخدام الخريطة في تقييم التعلم ذي المعنى، وذلك حسب العمر والقدرات.

٢- يجب أن يبدأ المعلمون بمواضيع بسيطة، وليس بالضرورة أن يكون الموضوع متصلًا بالمادة، حيث يمكن استخدام عدد بسيط من المفاهيم لبدء الوصف والشرح.

٣- العمل من خلال الأمثلة والنماذج مع كل تلاميذ الصف، أو مع مجموعات صغيرة، كما أن التعريف بالخريطة ضروري.

٤- أهمية التفكير في جميع الروابط الممكنة، مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة هذه الروابط.

٥- يجب أن يعرف الطلاب أنه لا يوجد جواب واحد، وأن هناك أكثر من كلمة ربط مناسبة.

٦- من المهم تذكر أن للاختيار الأولي للكلمات تأثير في أداء المتعلم، ويمكن أن يحد من مستوى التحصيل، وذلك عند بناء الخرائط القبلية المتعددة.

٧- استخدام الأسهم المحددة الاتجاه مهم في وصف القضية أو الموضوع وبناء المفهوم.

مجالات استخدام خرائط المفاهيم:

بيَّن نوفاك Novak أن خرائط المفاهيم كاستراتيجية تدريسية تعليمية تقف على أسس سيكولوجية متينة، فهي لا تساعد المتعلم على أن يتعلم فحسب، بل تعلمه أن يتعلم كيف يتعلم، مما ينمي لديه العمليات والمهارات العلمية، ويطور قدرات التفكير لديه، كما أن خرائط المفاهيم تتماشى مع كثير من مبادئ التعلم، ومن بينها المبدأ الذي يرى أن المعرفة تخزن مرتبة (زيتون، ٢٠٠٧م).

لقد استخدمت الخرائط المفاهيمية من قبل المعلم لمساعدة الطلبة على استيعاب المحتوى، بمساعدة أنواع أخرى من منظومات الرسوم التوضيحية، مثل الأشكال البيانية في عمليات مراجعة المعلومات لدى الطلبة في مستويات متعددة. وباستخدام المعلم منظمات الرسوم التوضيحية في التدريس يساعد طلبته في الوصول إلى درجة من الفهم لن يصلوها بدون هذه المنظمات (أبو رياش، ٢٠٠٧م).

وقد عددت الطناوي (٢٠٠٠م) ثلاثة استخدامات رئيسية لخرائط المفاهيم، وهي:

أ- استخدام خرائط المفاهيم في مجال تخطيط المناهج:

يمكن اشتقاق خرائط المفاهيم لدرس مفرد، أو لمقرر أو لبرنامج تربوي كامل، وخريطة المفاهيم التي تشتمل على مجموعة كبيرة من المفاهيم ذات العلاقات تصبح المكون المعرفي للمنهج، ويصبح المنهج عبارة عن سلاسل مترتبة على نواتج التعلم المقصودة، وهذه النواتج يمكن أن تكون ذات طبيعة وجدانية أو معرفية أو نفس- حركية، كما أن خرائط المفاهيم تعد مفيدة في تركيز انتباه مصمم المنهج على تدريس المفاهيم، وعلى تخطيط الأنشطة المنهجية التي تعمل كأداة لتعلم المفهوم.

ب- استخدام خرائط المفاهيم كأدوات تعليمية:

يمكن استخدامها لتوضيح العلاقات الهرمية بين المفاهيم المتضمنة في موضوع واحد أو في وحدة دراسية أو مقررة، فهي تمثل تمثيل مختصرة لأبنية المفاهيم التي يدرسها التلاميذ، وهو الأمر الذي يزيد من احتمالية إسهامها في تسهيل تعلم هادف لتلك الأبنية.

وتشير ميقا (٢٠٠٠م) إلى أنه يستفاد من خرائط المفاهيم كأداة تدريسية على النحو التالي:

- تكوين البنية المعرفية الهرمية لدى الطلاب بشكل متسلسل من المفاهيم العامة إلى المفاهيم الخاصة.
- إدراك العلاقات الخاطئة بين المفاهيم التي لدى الطلاب، والعمل على إيجاد البدائل الصحيحة.

ج- استخدام خرائط المفاهيم كأسلوب للتقويم:

بدأ استخدام خرائط المفاهيم كأحد أدوات التقويم من عام ١٩٧٤م-١٩٧٧م من قبل نوفاك وزملائه؛ حيث قاموا بوضع أساس مبدئي لوضع درجات خرائط المفاهيم، وهي عبارة عن ثلاث أفكار:

١- هل البنية المعرفية التي لدى الطالب منظمة تنظيمًا هرميًّا؛ أي أن المفاهيم الأكثر عمومية تكون في القمة، والمفاهيم الأقل عمومية تكون في أسفل منها؟

٢- هل المفاهيم في بنية الطالب المعرفية تكتسب تميزًا ودقة بشكل متزايد؟

٣- هل يكون الطالب توفيق تكاملي إذا أدرك الصلة بين المفاهيم ودمجها في معاني جديدة للقضايا والتوصل للتعارض بين المعاني المتناقضة للمفاهيم؟ (نوفاك وجوين، ١٩٩٥).

كذلك يمكن استخدام خرائط المفاهيم كأداة تشخيصية لتقويم تعلم التلاميذ للموضوع بدلًا من الاختبارات التقليدية المكتوبة (الطناوي، ٢٠٠٠م).

وذكرت الحبيب (١٤٢٦هـ) بأن خرائط المفاهيم تستخدم أداة تقويم للحكم على

تعلم المفهوم، ليس بلغة التحصيل؛ ولكن بلغة قدرة التلميذ على تمييز وربط المفاهيم الرئيسة للمادة الدراسية بطريقة متسلسلة، عن طريق تكليفهم ببناء خرائط للمفاهيم ومقارنتها بالخرائط التي وضعها مخطط المنهج. (الحبيب، ١٤٢٦هـ).

كما أن هناك عدد من الاستخدامات الأخرى لخريطة المفاهيم، وهي كما ذكر القحطاني (١٤٢٢هـ) وهي كما يأتي:

- أداة تشجيع وتحفيز لدراسة موضوع ما.
- أداة لإحداث المناقشات على موضوع ما.
- أداة اتصال.
- أداة لتصميم الموضوعات العريضة والواسعة، مثل شبكة الإنترنت (القحطاني، ١٤٢٢هـ).

خطوات بناء خرائط المفاهيم:

ذكر العديد من التربويين –ومنهم آلت Alut (١٩٩٥م)– أن بناء خرائط المفاهيم يتم وفقًا لخطوات من شأنها أن تساعد في التعليم بصورة مناسبة، ومن هذه الخطوات ما يلي:

١- اختيار العنصر أو الموضوع المراد عمل خريطة مفاهيم له، فقد يكون نصًّا، أو فقرة، أو محاضرة.

٢- اختيار الكلمات المفتاحية ووضع خط تحتها ثم ترقيمها.

٣- إعداد قائمة بالمفاهيم، ومن ثم ترتيبها تبعًا لعموميتها وتجريدها، بحيث تكون المفاهيم العامة والأكثر تجريدًا في أعلى القائمة، أما المفاهيم الفرعية فتوضع في أسفل القائمة.

٤- وضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الخريطة، ثم توضع تحتها المفاهيم الأقل عمومية.

٥- ربط المفاهيم التي تنتمي لبعضها بخطوط، ثم تسمية كل خط وفقًا للعلاقات التي ترتبط بها هذه المفاهيم؛ لتشكيل روابط متسلسلة توضح تدرج المفهوم. ومن يتابع خطوات بناء الخريطة المفاهيمية، يلاحظ أن المتعلم يتعلم بطريقة ذات معنى، كما أنه يتعلم كيفية تنظيمها واستخلاص العلاقات بينها، كما أنه يبحث عما هو أبعد من المعلومات المقدمة له. (المطري، ٢٠٠٩م).

عوامل نجاح توظيف استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس:

من الأمور المهمة التي يجب مراعاتها عند استخدام الخرائط المفاهيمية ما يلي:

١- تدريب المعلمين والطلاب على استخدام الخرائط المفاهيمية.

٢- السماح للطلاب ببناء الخرائط المفاهيمية بأنفسهم حتى لا نقع في الإطار الاستظهاري مرة أخرى.

٣- لا يطلب من الطلاب حفظ الخريطة المفاهيمية التي أعدت في الفصل.

٤- الخريطة المفاهيمية لا تعبر عن كل المفاهيم التي توجد في أذهان الطلاب، ولكن تعبر عن بعضها، وهي مهمة لدى كل من المعلم والمتعلم للانطلاق إلى الأمام في التعلم والتعليم.

٥- لا توجد طريقة واحدة محددة لبناء الخريطة المفاهيمية لموضوع ما (العدواني، ٢٠١٤م).

ثانيًا: الدراسات السابقة:

١. **دراسة الحرابي وحسن (٢٠١١)**: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس العلوم على التحصيل لدى طالبات الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي لعينة مكونة من ٦٠ طالبة، تم اختيارهن بطريقة قصدية من طالبات الصف السادس بمدرسة بلقيس بالعاصمة صنعاء. لقد تم تقسيم الطالبات الي مجموعتين، كل مجموعة مكونة من (٣٠) طالبة، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام خرائط المفاهيم، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان اختبارًا تحصيليًّا مكونًا من (١٥) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، لقياس التحصيل في ثلاث مستويات معرفية (التذكر، الفهم، التطبيق)، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل العام لصالح المجموعة التجريبية، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى التذكر ومستوى الفهم بين المجموعتين التجريبية والضابطة. (الحرابي، ٢٠١١م).

٢. **دراسة كون (Kwon، ٢٠٠٩)** بين تأثير التعلم الفردي والتعلم التعاوني باستخدام خريطة المفاهيم على التعلم المدرسي: تكونت عينة الدراسة من (١٦١) طالبًا من طلاب الصف السابع من المدارس المتوسطة، قسموا إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى درست بطريقة التعلم الفردي، والثانية درست بطريقة التعلم الفردي باستخدام خريطة المفاهيم، والثالثة درست بطريقة التعلم التعاوني باستخدام خريطة المفاهيم. استخدم اختبار في الفهم الدراسي لتقييم المجموعات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثيرًا إيجابيًّا واضحًا لخريطة المفاهيم على فهم الطلاب للتعلم المدرسي. وكذلك أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين بنوا خرائط المفهوم بتعاون كانوا أكثر نجاحًا، وبنوا الخرائط بشكل ممتاز جدًّا من أولئك الذين بنوا خرائط المفاهيم بشكل منفرد (Kwon ٢٠٠٩).

٣. **دراسة الجهيمي (١٤٢٨هـ)**: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية تدريس مقرر الفقه للصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم وأثرها على التحصيل الدراسي للطلاب، واحتفاظهم بها واتجاههم نحو المادة؛ حيث تم إعداد مواصفات مقترحة لاستراتيجية خرائط المفاهيم، وإعداد اختبار من متعدد؛ وذلك لقياس التحصيل والاحتفاظ بالتعلم. كما تم إعداد مقياس للاتجاه لقياس اتجاه الطلاب نحو مادة الفقه. وقد تم تطبيق المنهج شبه التجريبي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي العاجل ككل لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت النسبة للمجموعة التجريبية (٨٠.٥٤), بينما بلغت النسبة الكلية للمجموعة الضابطة (٤٤.٨٩). كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي الأجل ككل لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت النسبة الكلية للاحتفاظ المجموعة التجريبية (٧١.٧٧)، بينما بلغت النسبة الكلية للمجموعة الضابطة (٥١.٠٤). (الجهيمي، ١٤٢٨هـ).

٤. **دراسة حجوج (٢٠٠٤م):** هدفت الدراسة إلى الوقوف على أثر استخدام خرائط المفاهيم في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية لطلبة الصف العاشر في لواء الأغوار الجنوبية. تكونت عينة الدراسة من (١٣٧) طالبًا وطالبة، حيث قام حجوج بتقسيمهم عشوائيًّا إلى أربع شعب: شعبتين ضابطتين، وشعبتين تجريبيتين، وطبق اختبارًا تحصيليًّا قبليًّا وبعديًّا على مجموعات الدراسة، وبعد الانتهاء من التدريس للمجموعات الضابطة بالطريقة العادية، والمجموعات التجريبية باستخدام خرائط المفاهيم، وتطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على مجموعات الدراسة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث أسفرت عن فروق دالة إحصائيًّا في التحصيل تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية (حجوج، ٢٠٠٤م).

٥. **دراسة عبيدات (٢٠٠٠م):** هدفت هذه الدراسة إلى استخدام الخرائط المفاهيمية واستراتيجية التعلم التعاوني، حيث أجرى دراسته مستخدمًا خرائط المفاهيم في تدريس طلابه ضمن مجموعات، محاولًا تقصي أثر دمج هاتين الاستراتيجيتين على الفهم المفاهيمي لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم. وتألفت عينة دراسته من (٩١) طالبًا وطالبة، تم تقسيمهم عشوائيًّا إلى شعبة للإناث، وشعبة للذكور، شكلتا المجموعة التجريبية، ودرستا بطريقة خرائط المفاهيم والتعلم التعاوني، وشعبتين ضابطتين إحداهما للإناث والأخرى للذكور، ودرستا بالطريقة التقليدية. وأظهرت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في الفهم المفاهيمي عند طلبة الصف السابع بين المجموعة الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية. (عبيدات، ٢٠٠٠م).

التعليق على الدراسات السابقة:

١. هدفت بعض الدراسات السابقة إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية.

٢. تشابه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية، وذلك في الاهتمام بمعرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي.
٣. تشابه بعض الدراسات مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج التجريبي.
٤. اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من ناحية عينة الدراسة والبيئة التي تجرى فيها.
٥. اعتماد أغلب الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية على الاختبار التحصيلي.
٦. تنوعت أدوات الدراسة في الدراسات السابقة بتنوع أهدافها. ولكن كان هناك شبه إجماع على استخدام خرائط المفاهيم والاختبار التحصيلي.

ومما سبق فقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات السابقة في عدة جوانب تمثلت في:

– كيفية إعداد وتقديم خرائط المفاهيم.

– كذلك كيفية صياغة الأهداف والتساؤلات بشكل علمي، يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية.

– أيضًا الاستفادة من طرق تقييم مدى فاعلية خرائط المفاهيم، من خلال إعداد جدول المواصفات الذي من خلاله تم إعداد الاختبارات التحصيلية لتقييم مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف السابع للتعليم الأساسي بناءً على استراتيجية خرائط المفاهيم.

– بالإضافة إلى اتباع المنهجية المناسبة لهذه الدراسة، ودعم نتائجها بما جاءت به نتائج تلك الدراسات.

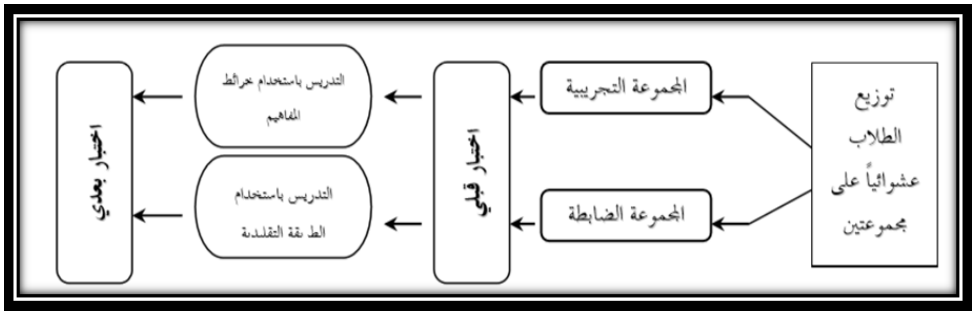
الإجراءات المنهجية المتبعة في البحث

منهج البحث:

إن البحث في الإشكاليات المتعلقة بالعلوم الإنسانية يتطلب منا وصفها وصفًا دقيقًا بغية الحصول على أكبر قدر من المعلومات اللازمة لتفسيرها تفسيرًا علميًّا. وبالنظر إلى أكثر المناهج العلمية المتبعة في دراسة مثل تلك الإشكاليات سنجد أن الأسلوب التحليلي هو

الأنسب لهذا البحث؛ حيث إن الفكرة التي يقوم عليها البحث التجريبي تتلخص في أنه إذا كان هناك موقفان متشابهان في جميع النواحي ثم أضيف عنصر معين إلى أحد الموقفين دون الآخر، أو حذف عنصر معين من أحدهما دون الآخر، فإن أي اختلاف في النتائج يعزى إلى وجود هذا العنصر المضاف أو إلى غياب هذا العنصر، فالدراسات التجريبية تقوم بوضع فرض واحد أو عدة فروض توضح العلاقة السببية المتوقعة بين بعض المتغيرات وتجرى التجربة الفعلية لتؤكد صحة أو عدم صحة الفرض التجريبي؛ حيث إنه يمكن الباحث من معرف أثر السبب (المتغير المستقل) على النتيجة (المتغير التابع). (عبد الحفيظ، ١٤٢٠هـ).

واتبعت الباحثة في هذا البحث المنهج التجريبي باعتباره المنهج الأنسب لطبيعة البحث الحالي؛ حيث إنه يتيح دراسة أثر (استخدام خرائط المفاهيم) المتغير المستقل على (التحصيل الدراسي بمادة التربية الإسلامية) المتغير التابع باستخدام الاختبار التحصيلي، وتتم عملية تحديد علاقات التأثير والتأثر بين المتغيرات المتعددة وصولًا إلى تفسير يحاكي واقع الظاهرة أو المشكلة محل الدراسة، من أجل تسهيل دراستها والتعامل معها بدقة وموضوعية، والرسم التوضيحي رقم (١) يبين ذلك.



رسم توضيحي رقم (١) للخطوات الإجرائية لدراسة

مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث في طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا للعام الدراسي ٢٠١٧م-٢٠١٨م، وبلغ عدد التلاميذ فيها ٧٤ تلميذًا وتلميذة، موزعين

على خمس مدارس، وقد تم أخذ عدد المدارس من إدارة المدارس الليبية كوالالمبور، في حين تم أخذ البيانات المتمثلة في عدد التلاميذ، والفصول الدراسية الخاصة بالصف السابع من التعليم الأساسي من كل مدرسة من المدارس الليبية الموجودة في ماليزيا.

جدول رقم (١) يبين مجتمع البحث من طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية كوالالمبور ماليزيا للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ م

أسم المدرسة	عدد الطلبة	الذكور	الإناث	النسبة
الليبية كوالالمبور	١٧	٧	١٠	%٢٢.٩
داماي كوالالمبور	١٣	٥	٨	%١٧.٦
داماي أمبانق	٢٨	١١	١٧	%٣٧.٨
المناهل الزاخرة (أويا)	٩	٣	٦	%١٢.٢
خطوات المستقبل	٧	٣	٤	%٩.٥
المجموع	٧٤	٢٩	٤٥	%١٠٠

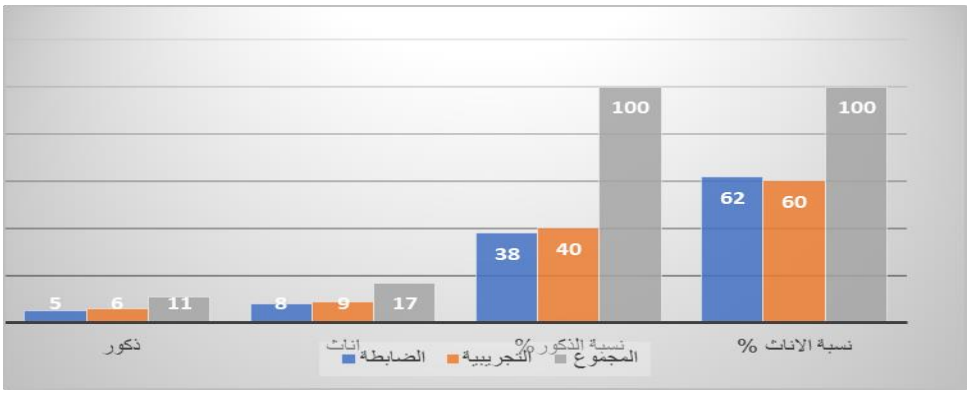
عينة البحث

تم اختيار العينة بطريقة قصدية نظرًا لصغر حجم المجتمع بما يتناسب مع البحث بحيث تكون متكافئة من حيث عدد الذكور والإناث ومستوى التحصيل الدراسي. كما هو مبين في الجدول رقم (٢)، والمتمثلة في السنة السابعة في مدرسة Damai Ampang بكوالالمبور، وقد تم اختيار العينة من هذه المدرسة لوجود أكبر عدد من تلاميذ الصف السابع الأساسي فيها من بين المدارس الليبية الأخرى، مقسمين على فصلين دراسيين، كما هو مبين في الملحق رقم (٢) حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تمثل المجموعة الضابطة (١٣) منهم (٥) طلاب و(٨) طالبات، والأخرى تمثل المجموعة التجريبية (١٥) منهم (٦) طلاب و(٩) طالبات، بنسبة ٣٧.٨%من مجتمع الدراسة. بحيث تم مراعاة التقارب في المستوى التحصيلي للمجموعتين من خلال درجات الاختبار القبلي الذي تمثل

المجموعة	ذكور	اناث	المجموع	نسبة الذكور%	نسبة الاناث %	مجموع النسب
الضابطة	٥	٨	١٣	%٣٨.٥	%٦١.٥	%١٠٠
التجريبية	٦	٩	١٥	%٤٠	%٦٠	%١٠٠
المجموع	١١	١٧	٢٨	%٣٩.٢٩	%٦٠.٧١	%١٠٠

في أحد الاختبارات الدورية التي قامت بها معلمة المادة في وقت سابق، كما سيأتي توضيحه في جزئية تكافؤ العينة. وقد بلغ عدد الذكور من المجموعتين الضابطة والتجريبية ١١ بنسبة (٣٩.٢٩%) مقابل١٧من الإناث من المجموعتين الضابطة والتجريبية بنسبة (٦٠.٧١%). والجدول رقم (٢) يبين توزيع العينة على المجموعتين الضابطة والتجريبية بحسب الجنس (ذكور-إناث) والنسبة.

جدول (٢): يبين توزيع افراد عينة الدراسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية بحسب الجنس والنسبة



رسم رقم (٢) يوضح افراد عينة الدراسة على المجموعات الضابطة والتجريبية بحسب الجنس

أدوات البحث

استخدمت الباحثة أداتين في هذا البحث وهما:

الأداة الأولى: **خرائط المفاهيم**: حيث قامت الباحثة بإعداد خرائط للمفاهيم الأساسية في وحدة العبادات مادة التربية الإسلامية للصف السابع من التعليم الأساسي بناءًا على الأسس العلمية في إعداد خرائط المفاهيم التي تتنوع بحسب عدد المفاهيم وتفرعاتها حيث قامت الباحثة بتحديد الموضوعات المراد تدريسها، ومن ثم تحليل كل موضوع إلى مكوناته الأساسية، وذلك بتحديد المفاهيم الأساسية العامة والمفاهيم الأكثر خصوصية، والعمل على رسم خرائط تشمل مجموعة من الدوائر والمربعات حول تلك المفاهيم، ورسم الخطوط بينها، وذلك بالاتجاه من العام إلى الخاص في تلك المفاهيم. حيث أشار نوفاك، جوزيف وجوين، بوب، إن التعلم ذا المعنى يسير بسهولة أكثر عندما توضع المفاهيم الجديدة أو معاني المفهوم تحت مفاهيم أوسع وأشمل، فإن خرائط المفهوم ينبغي أن تكون هرمية الشكل (نوفاك، ١٩٩٥م). وقد اعتمدت الباحثة الطريقة الهرمية، والطريقة العنكبوتية بما يتناسب مع الموضوعات، في توضيح المفاهيم الأساسية وتفرعاتها الثانوية لتدريس تلاميذ المجموعة التجريبية، وبذلك يبدأ العرض والشرح بالمفهوم الأساس ويتدرج تحته إلى المفاهيم الأكثر خصوصية. وقد استفادت الباحثة في بناءها لخرائط المفاهيم في هذا البحث بمجموعة من الدراسات السابقة مثل دراسة المطري، (٢٠٠٩م).

الأداة الثانية: **الاختبار التحصيلي**: قامت الباحثة ببناء الاختبار التحصيلي لقياس مدى فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم على مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، وعدد أسئلة الاختبار تتكون من (متعدد، صح وخطأ، اختر من بين الأقواس، أكمل، مقالي) موزعة على ثلاثين فقرة، وأتبعت الباحثة خطوات إعداد الاختبار الجيد.

خطوات بناء الاختبار

١- تحديد الغرض من الاختبار:

وضع الاختبار من أجل بحث تربوي يهدف إلى الكشف عن فعالية استراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي بمادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا، واعتبار تصنيف بلوم لمستويات التحصيل المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) أساسًا للقياس، بحيث توزع الأسئلة لتغطي تلك الجوانب.

٢-**تحليل المحتوي:** أورد عبيدات وآخرون (١٤٢٦هـ) مفهوم تحليل المحتوي عند بيرلسون (Berlsson) بأنه أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر كمادة من مواد الاتصال (عبيدات، ٢٠٠٢م).

وقد قامت الباحثة بتحليل دروس العبادات المقررة على طلبة الصف السابع الأساسي لمادة التربية الإسلامية التي طبقت عليها الطريقة، إلى المفاهيم الرئيسية وهي (الطهارة، الوضوء، الغسل) ثم استخرجت المفاهيم الفرعية التي تندرج تحت هذه المفاهيم الرئيسية. ملحق رقم(٣) يبين كيفية تحليل محتوى الموضوعات المقررة في هذه الدراسة.

٣-تحديد نوع مفردات الاختبار:

اجتهدت الباحثة أن تكون فقرات الاختبار التحصيل من نوع الأسئلة الموضوعية لما تتميز به من مزايا ايجابية، حيث يمكن من خلاله تغطية جميع جوانب المحتوى المعرفي للمقرر، وعدم خضوعها لذاتية التصحيح. حيث تم اعتماد جدول المواصفات المعمول به في تحديد نوعية مفردات الاختبارات بما يتناسب وطبيعة الأهداف السلوكية المراد تحقيقها من تدريس المادة الدراسية، حيث يعد بناء جدول مواصفات الاختبار الخطوة الرابعة في بناء الاختبار التحصيلي، ويبنى في ضوء الأهداف التعليمية المحددة المتوخاة من تعلم موضوع مقرر أو وحدة دراسية محددة (أبو لبدة، ١٩٨٧م)، وبناءًا على ذلك فقد قامت الباحثة بإخضاع

الدروس المراد اعداد الاختبار فيها لجدول المواصفات، ملحق رقم (٣) والذي من خلاله تمكنت الباحثة من صياغة أسئلة الاختبار بشكل علمي، بحيث بلغ العدد المطلوب لفقرات الاختبار ٣٠ فقرة، موزعة على الأهداف السلوكية الستة، تم صياغتها على شكل أسئلة موضوعية .

٤-صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض اسئلة الاختبار التحصيلي على مجموعة من المحكمين، المتخصصين وعددهم (٥)، الملحق رقم (٤) وبناءًا على آراء المحكمين تم تغيير الاختبار بشكل كامل ليتناسب مع تلك الملاحظات التي كانت في مجملها تتعلق بالصياغة وشكل الاختبار مع مراعاة المضمون الذي يتمثل في وحدة العبادات في مادة التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي، حيث كان الاختبار في صورته الأولية يشمل ٣٠ سؤال الملحق رقم (٥) بعضها مقاليه مثل السؤال (١-٢-٣-٤-٩-١٠-١١-١٣-١٧-٢٠-٢٩-٣٠) وبعضها الآخر موضوعية مثل السؤال (٥-٦-٧-٨-١٢-١٤-١٥-١٦-١٨-١٩-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨)، وقد اتفق المحكمين على ما يلي:

أ- أن هذا الاختبار يشمل عدد كبير من الأسئلة المقالية التي لا تتناسب مع الوقت والمهارة التعبيرية لدى التلاميذ مما يشكل صعوبة الإجابة على الأسئلة وبالتالي لا يكون الاختبار أداة جيدة لقياس التحصيل الدراسي للتلاميذ.

ب- أن الأسئلة الموضوعية في هذا الاختبار لا تشمل فقرات كثيرة تساعد على التقييم الجيد للمستوى التحصيلي للتلاميذ.

ت- عدم تناسق الأسئلة وعدم توحيدها تحت أسئلة موحدة كما في السؤال (٥)، والسؤال (١٨)، كمثال وليس الحصر، بالإضافة إلى أن الاختبار لا يتناول الأهداف السلوكية بشكل واضح مما يفقد الاختبار القدرة على تقييم تلك الاهداف السلوكية لدى التلاميذ.

ث- يجب أن يخرج الاختبار من دائرة قياس المستويات الدنيا في الجانب المعرفي ليرتقي لقياس العمليات العقلية في مستوياتها الدنيا.

ج- لأبد أن يكون الاختبار انعكاس لمخرجات التعلم.

وبعد الأخذ بأرآء وملاحظات المحكمين تم تعديل الاختبار بشكل جدري، حيث تقلص عدد اسئلة الاختبار إلى ٥ أسئلة، تنوعت هذه الأسئلة بين التعريفات، أسئلة الصح والخطأ، والاختيار من متعدد، والتكملة، بحيث شملت الأهداف السلوكية المتمثلة في تصنيف بلوم (التذكر، الفهم، التحليل، التركيب، التقويم، التطبيق)، بالإضافة إلى مراعاة تناسب هذا الاختبار إلى العمر العقلي لتلاميذ الصف السابع التعليم الأساسي، وكذلك تناسب الاختبار للوقت المخصص لأدائه ملحق رقم(٦).

٥ – اختبار صدق وموثوقية الاختبار:

ولقياس ثبات الاختبار استخدمت الباحثة اختبار ألفا كرونباخ حيث يشير Miller (١٩٩٥) إلى أنها من أكثر الطرائق شيوعًا واستخدامًا لقياس ثبات الاختبار، وأفاد Hair (٢٠٠٦) حيث أن جودة الأداة تتحقق إذا زاد معامل كرونباخ ألفا عن (٠.٦٠) فما فوق، وتشير نتائج اختبار الفا كرونباخ ان قيمة الثبات ٠.٧٢ وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات وصلاحيته للتطبيق (Hair, ٢٠١٠).

٦-التكافؤ **بين المجموعتين التجريبية والضابطة (الاختبار القبلي)**: للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل اجراء البحث تم الاعتماد على نتائج أحد الاختبارات الدورية التي اجرتها معلمة المادة في وقت سابق بمثابة اختبار قبلي، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات نتائج المجموعة الضابطة والتجريبية على الاختبار القبلي كما هو مبين في الجدول (٣).

جدول (٣) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة الضابطة والتجريبية على الاختبار القبلي لمجموعة الدراسة

المجموعة	حجم العينة	الاختبار القبلي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	١٣	١٥.٦٩٢٣	٢.٥٢٩٣٢
التجريبية	١٥	١٤.٦٦٦٧	٢.٩٦٨٠٨

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (١٥.٦٩٢٣) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٤.٦٦٦٧)، حيث يتضح أنه لا توجد فروق ظاهرية كبيرة بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات التلاميذ في المجموعة الضابطة قبل البدا في التجربة. وللتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين فقد تم توظيف البرنامج الاحصائي SPSS من خلال استخدام اختبار (T-test) لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين كما هو مبين بالجدول (٤).

جدول (٤) يبين التوصيف الإحصائي لأفراد عينة الدراسة

لاختبار(T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين على الاختبار القبلي

المجموعة	حجم العينة (N)	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		القيمة الفائية F	مستوى دلالة F	T	Sig. (٢ - tailed)
الضابطة	١٣	٠.٢٦٤	٠.٦١٢	٠.٩٧٦	٠.٣٣٨
التجريبية	١٥				

ولمعرفة وجود تباين بين نتائج اختبار افراد العينة بحسب المجموعة، تم حساب القيمة

الفائية F باستخدام اختبار ليفن (Levene's Test) لتحديد تجانس التباين وجاءت قيمتها (٠.٢٦٤) وبمستوى دلالة ٠.٦١٢ والذي يدل على وجود تجانس بين نتائج اختبارات افراد العينة من كلتا المجموعتين (الضابطة – التجريبية) في الإجابة عن الاختبار القبلي.

كما يتضح من الجدول(٤) أن قيمة اختبار (T) بلغت (٠.٩٧٦) وهي قيمة غير معنوية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) حيث بلغت قيمة الدلالة المثبتة إزاءها (٠.٣٣٨) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق معنوية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

كانت الفترة الزمنية لتدريس المجموعتين متساوية، حيث بلغ عدد الأسابيع (٣) أسابيع، بواقع (٦) حصص دراسية، بمعدل حصتين أسبوعيًا، حيث تم تدريس المجموعة الضابطة في نفس فترة تطبيق التجربة مع المجموعة التجريبية، والانتهاء منها في نفس الفترة التي انتهت فيها فترة تطبيق التجربة مع المجموعة التجريبية، والتي كانت في الفترة ما بين ١-١-٢٠١٨م، و١٦-١-٢٠١٨م.

القائم على تنفيذ الدراسة:

قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية، في حين قامت معلمة المادة بتدريس المجموعة الضابطة، وذلك تجنبًا لحدوث أثر لذاتية المعلمة في تطبيق الدراسة.

الأساليب الاحصائية

تم الاعتماد على مجموعة المقاييس الاحصائية المناسبة من أجل تحقيق أهدافها واختبار فرضياتها، وقبل أن نبدأ بالتحليل الإحصائي للبيانات المتوفرة والتي تخدم أغراض الدراسة، يجب الإشارة هنا إلى هذه الأساليب وهي كما يلي:

الوسط الحسابي، الوسيط، الانحراف المعياري، الالتواء، التفرطح.

اختبار (T) لعينتين مستقلتين: يستخدم اختبار T لاختبار الفرضية الصفرية، والتي تنص على أن العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع غير معنوية.

تحليل التباين الأحادي (الانوفا): وهو اختبار معلمي يهدف للمقارنة بين المتوسطات أو الوصول الى قرار بوجود أو عدم وجود فروق بين متوسطات الأداء عند المجموعات التي تعرضت لمعالجات مختلفة بهدف التوصل إلى العوامل التي تجعل متوسط من المتوسطات يختلف عن المتوسطات الأخرى.

معامل ارتباط بيرسون.

نتائج البحث

الفرضية الأولى: توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ولتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين فقد تم استخدام اختبار **(T-test)لمعرفة** الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين. يوضح الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين على الاختبار البعدي تبعًا لمجموعة الدراسة

المجموعة	حجم العينة	الاختبار البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	١٣	٢٨.٤٦١٥	٤.٣١٣٠٧
التجريبية	١٥	٥١.٣٣٣٣	٦.٩٨٦٣٨

يتضح من الجدول(٢) ان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (٢٨.٤٦)

وانحراف معياري (٤.٣١) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٥١.٣٣)، وبانحراف معياري (٦.٩٨) حيث يظهر هناك فرقًا ظاهريًا كبيرًا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في نتيجة الاختبار البعدي.

جدول (٣) يبين نتائج اختبار(T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين على الاختبار البعدي.

المجموعة	حجم العينة (N)	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		القيمة الفائية F	مستوى دلالة F	T	Sig. (٢ - tailed)
الضابطة	١٣	٥.٦١٩	٠.٠٢٥	-١٠.٥٦٧	.٠٠٠
التجريبية	١٥				

ولمعرفة وجود تباين بين نتائج اختبارات افراد العينة بحسب المجموعة تم حساب القيمة الفائية F باستخدام اختبار ليفن (**Levene's Test**) لتحديد تجانس التباين وجاءت قيمتها (٥.٦١٩) وبمستوى دلالة ٠.٠٢٥ والذي يدل على عدم وجود تجانس بين نتائج اختبارات افراد العينة من كلتا المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي.

كما يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة اختبار (T) بلغت (-١٠.٥٦٧) وهي قيمة معنوية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) حيث بلغت قيمة الدلالة المثبتة إزاءها (٠.٠٠٠) وهذا يشير إلى وجود فروق معنوية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في نتيجة الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعليه يتم قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وبين متوسطات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. حيث أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة حجوج(٢٠٠٤م) حيث ظهرت النتائج على وجود فروق

دالة احصائيًا في التحصيل تُعزى إلى طريقة التدريس (خرائط المفاهيم) ولصالح المجموعة التجريبية. ودراسة كل من صابر (٢٠٠٣م)، والتي أظهرت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات التحصيل لطلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي المعرفي، ودراسة كرامي مُحَمَّد بدوي (٢٠٠٤م)، والتي أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وذلك في اختبار التحصيل البعدي.

وتُعزى الباحثة ذلك إلى ما تتمتع به استراتيجية خرائط المفاهيم من القدرة على جذب اهتمام التلاميذ وإحداث تفاعل داخل الحصة وتحول دور التلاميذ من دور المتلقي للمعلومة إلى دور الباحث عن المعلومة ليحدث تغيرًا في معلوماته وربطها بالبنية المعرفية الخاصة بشكل منطقي ومتسلسل يسهم في استعاب المادة الدراسة بالمقارنة مع التلاميذ الذين درسوا بالطريقة التقليدية معتمدين في تعلمهم على طريقة التلقين والحشو للمعلومات، مما سهل على التلاميذ في المجموعة التجريبية استرجاع المعلومات و المعارف بالنقاشات البناءة التي أبعدتهم عن الضجر والملل الذي يصاحب دروس مادة التربية الإسلامية في العادة، وهذا يدل على مناسبة استراتيجية خرائط المفاهيم لطبيعة المادة، لما تتميز به من عرض للمفاهيم والعلاقات التي تربط هذه المفاهيم بصورة منظمة والتي وظفت قدرات التلاميذ البصرية على استيعاب المعلومات بشكل مرتب يربط الأفكار الجديدة بالبنية المعرفية للمتعلم، مما ساعد على التعلم ذي المعنى المبني على الفهم بدلًا من الحفظ للمعلومات.

حيث تعتبر خرائط المفاهيم استراتيجية تعليمية، وهي ترجمة لأفكار أوزبل **Ausubel طورها** نوفاك **Novak**، واستخدمها في اكتساب المفاهيم فهو يري أن الخرائط المفاهيمية تساعد في تمثيل البناء المعرفي لدى المتعلم، وأن المعرفة مؤلفة من مفاهيم تكون العلاقة بينها مبنية على مبادئ وافتراضات منظمة بطريقة متسلسلة (الخرماني، ٢٠١١م).

- الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين المجموعات الأربعة مجموعة (الذكور التجريبية) ومجموعة (إناث التجريبية) ومجموعة (الذكور الضابطة) ومجموعة (إناث الضابطة) في الاختبار البعدي لصالح مجموعة (إناث التجريبية).

للتحقق من صحة هذا الفرض تم تقسيم التلاميذ إلى أربعة فئات تمثل كل منها الجنس والمجموعة (ذكور المجموعة الضابطة – ذكور المجموعة التجريبية– إناث المجموعة الضابطة–إناث المجموعة التجريبية) تم استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل فئات المتغيرات المستقلة مع قياس نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية للتعرف على مدى فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي بمادة التربية الإسلامية لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي في المجموعة التجريبية والضابطة بحسب متغير الجنس، كما تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (**ANOVA**)، ولغرض التعرف على مكمن الفروق بين مختلف فئات المتغيرات المستقلة مع نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين تم إجراء اختبار أقل فرق معنوي (**L.S.D**) عند وجود فروق معنوية بين مختلف المتغيرات المستقلة الأربعة في التحصيل الدراسي.

ويوضح الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي وفقا لمتغير الجنس في المجموعتين.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لدرجات المجموعتين (الضابطة–التجريبية) على الاختبار البعدي تبعا لمتغير الجنس

المتغيرات	العينة	الاختبار البعدي		نتائج الاختبار	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اقل درجة	اعلى درجة

ذكور المجموعة الضابطة	٦	٢٧.٣٣٣٣	٨.١٤٠٤٣	٢٠.٠٠٠	٤٣.٠٠
ذكور المجموعة التجريبية	٥	٤٤.٠٠٠٠	٣.٩٣٧٠٠	٤٠.٠٠٠	٤٩.٠٠
اناث المجموعة الضابطة	٨	٣١.١٢٥٠	٢.٣٥٦٦٠	٢٨.٠٠	٣٤.٠٠
اناث المجموعة التجريبية	٩	٥٦.٣٣٣٣	٢.٦٩٢٥٨	٥٢.٠٠	٦٠.٠٠

يتضح من الجدول رقم (٤) أن المتوسط الحسابي للذكور بالمجموعة الضابطة بلغ (٢٧.٣٣) وانحراف معياري (٨.١٤) في حين تراوحت استجاباتهم على الاختبار البعدي ما بين ٢٠ و٤٣ درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور بالمجموعة التجريبية بلغ (٤٤.٠٠) وانحراف معياري (٣.٩٣) في حين تراوحت استجاباتهم على الاختبار البعدي ما بين ٤٠ و٤٩ درجة، في حين تراوحت درجات الاختبار البعدي للإناث من المجموعة الضابطة ما بين اقل درجة ٢٨ واعلى درجة ٣٤ وبلغ المتوسط الحسابي للإناث بالمجموعة الضابطة (٣١.١٢)، وبانحراف معياري (٢.٣٥)، كما يتضح من الجدول رقم (٤) أن إناث المجموعة التجريبية تحصلوا على متوسط حسابي بلغ (٥٦.٣٣) وبانحراف معياري (٢.٦٩)، وأن درجات الاختبار البعدي انحصرت ما بين ٥٢ اقل درجة إلى ٦٠ أعلى درجة.

وتأسيسًا على ما جاء في الجدول رقم (٤) أن هناك فروق واضحة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين (الضابطة–التجريبية) في نتيجة الاختبار البعدي تبعًا لمتغير الجنس ولتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين بحسب متغير الجنس فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لانوفا **(ANOVA)** لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ من الجنسين.

جدول (٥) نتائج اختبار تحليل التباين (One Way ANOVA) للفروق بين إجابات التلاميذ تبعًا لمتغير الجنس للمجموعتين

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	Sig	النتيجة
الاختبار البعدي	بين المجموعات	٤٠٥٩.٥٠٦	٣	١٣٥٣.١٦٩	٦٦.٢٤٩	٠.٠٠٠	توجد فروقات
	داخل المجموعات	٤٩٠.٢٠٨	٢٤	٢٠.٤٢٥			
	المجموع	٤٥٤٩.٧١٤	٢٧				

ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (٥) أن قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي (F) بلغت (٦٦.٢٤٩) وهي قيمة معنوية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهذا يشير إلى وجود فروق معنوية بين مختلف فئات الجنس في المجموعتين الضابطة والتجريبية في الإجابة على الاختبار البعدي، وبما أن قيمة احتمال الخطأ أقل من مستوى الدلالة فإنه تقبل الفرضية التي تنص على وجود فروق معنوية بين مختلف المجموعات على التحصيل الدراسي بحسب متغير الجنس.

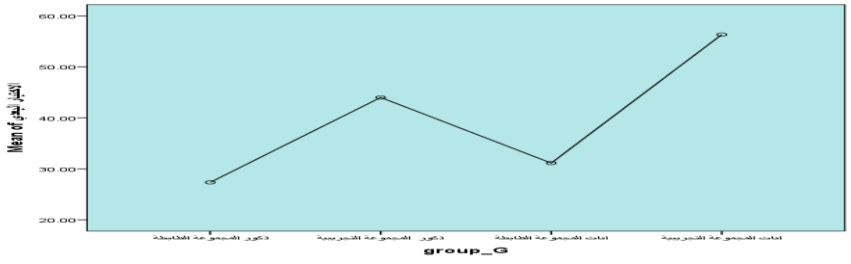
جدول (٦) اختبار اقل فرق معنوي (L.S.D)

للفروق بين إجابات التلاميذ على الاختبار البعدي تبعًا لمتغير الجنس للمجموعتين

	(I) المجموعة	(J) المستوى التعليمي	متوسط الفروق بين (I–J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
	(I) group	(J) group	Mean Difference (I–J)	Std. Error	Sig.
الاختبار البعدي	ذكور المجموعة الضابطة	ذكور المجموعة التجريبية	-١٦.٦٦٦٦٧*	٢.٧٣٦٦٦	.٠٠٠
		إناث المجموعة الضابطة	-٣.٧٩١٦٧	٢.٤٤٠٧٨	.١٣٣
		إناث المجموعة التجريبية	-٢٩.٠٠٠٠٠*	٢.٣٨١٩٥	.٠٠٠
	ذكور	ذكور المجموعة الضابطة	١٦.٦٦٦٦٧*	٢.٧٣٦٦٦	.٠٠٠
		إناث المجموعة الضابطة	١٢.٨٧٥٠٠*	٢.٥٧٦٤٨	.٠٠٠

	المجموعة التجريبية	إناث المجموعة التجريبية	-١٢.٣٣٣٣٣*	٢.٥٢٠٨٢	.٠٠٠
	إناث المجموعة الضابطة	ذكور المجموعة الضابطة	٣.٧٩١٦٧	٢.٤٤٠٧٨	.١٣٣
		ذكور المجموعة التجريبية	-١٢.٨٧٥٠٠*	٢.٥٧٦٤٨	.٠٠٠
		إناث المجموعة التجريبية	-٢٥.٢٠٨٣٣*	٢.١٩٦٠٥	.٠٠٠
	إناث المجموعة التجريبية	ذكور المجموعة الضابطة	٢٩.٠٠٠٠٠*	٢.٣٨١٩٥	.٠٠٠
		ذكور المجموعة التجريبية	١٢.٣٣٣٣٣*	٢.٥٢٠٨٢	.٠٠٠
		إناث المجموعة الضابطة	٢٥.٢٠٨٣٣*	٢.١٩٦٠٥	.٠٠٠

بالنظر إلى الجدول رقم (٦) تشير نتائجه إلى أن المقارنات بين استجابات التلاميذ على الاختبار البعدي بحسب الجنس للمجموعتين لمعرفة أقل فرق معنوي، والذي أظهره جدول تحليل التباين، وقد تبين وجود فروق بين متوسط استجابات التلاميذ الذكور والإناث في المجموعة الضابطة والذكور والإناث بالمجموعة التجريبية، وهذه الفوارق بينهما دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ولصالح الإناث بالمجموعة التجريبية وبمتوسط حسابي (٢٩.٠٠)، أي أن التلاميذ الإناث بالمجموعة التجريبية قد تحصلوا على أعلى درجات بالاختبار البعدي مقارنة بالتلاميذ في المجموعتين؛ بينما لم يكن هناك فروق دالة إحصائيًّا بين الذكور والإناث في المجموعة الضابطة.



الرسم البياني رقم (١) لبيان استجابات أفراد العينة بحسب الجنس

من الرسم البياني رقم (١) نلاحظ وجود فروق واضحة بين استجابات أفراد العينة من تلاميذ الصف السابع بحسب الجنس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، ولصالح إناث المجموعة التجريبية، وعليه فإنه يتم قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعات الأربعة: مجموعة (الذكور التجريبية)، ومجموعة (إناث التجريبية)، ومجموعة (الذكور الضابطة)، ومجموعة (إناث الضابطة) في الاختبار البعدي لصالح مجموعة (إناث التجريبية). وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات والأبحاث مثل: دراسة بانكريوس (١٩٩٠م) والتي أظهرت نتائجه إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين المجموعات لصالح مجموعة تجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة، ومن ذلك ترى الباحثة أن استخدام خرائط المفاهيم وعرضها أثناء العملية التعليمية تعمل على تسهيل كيفية التعلم بشكل يجعل من المتعلم عنصرًا فعالًا أثناء الدرس، وتكون لديه القدرة على التمييز بين المفاهيم الرئيسية والمفاهيم الفرعية، والعلاقات التي تربطها ببعضها وربطها بالمعلومات السابقة بشكل أفضل، مما يجعلهم يحفزون عقولهم للوصول إلى المعلومات المعرفية بأنفسهم، وجعلها أكثر ثباتًا لفترة طويلة، كما تعمل على تنمية الإدراك الحسي للمفاهيم التي يتلقاها المتعلم إلى جانب تدعيم المستويات العليا للمعرفة لديه، وهذا مؤشر واضح لمدى فاعلية خرائط المفاهيم في الاحتفاظ بالمعلومات عند تلاميذ المجموعة التجريبية؛ حيث تؤدي استراتيجية خريطة المفاهيم مجموعة من الوظائف التعليمية والتعلمية: فهي توجه مناحي تعلم الفرد إلى تدريبات أكثر معنوية، ويميز بها الفرد بين المفاهيم المفتاحية والمبادئ والتعميمات الرابطة، وقد تزيد مهارات الفرد في استخدام أدوات فوق معرفية متوسطة للمتعلم فتزيد ثقة الفرد في نفسه، وتسهل تعلم بنية المعرفة وعمليات تكوينها وتكوين العمليات فوق المعرفية، وتبقي الفرد في استمرار بحثي حول بنية المعرفة، ليجد المفهوم المناسب، وتمكن الفرد من بناء علاقات بين مفاهيم معروضة عليه ومفاهيم متوافرة عنده. (الخطايبة، ٢٠٠٠م).

الفرضية الثالثة: توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ من الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح الإناث.

لتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعة الذكور والإناث، فقد تم استخدام اختبار (T-test) لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ من الجنسين. يوضح الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي وفقًا لمتغير الجنس في المجموعة التجريبية.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي تبعًا لمتغير الجنس

المجموعة التجريبية	حجم العينة N	الاختبار البعدي	
		الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation
ذكر	٥	٤٤.٠٠٠٠	٣.٩٣٧٠٠
أنثى	٨	٥٦.٦٢٥٠	٢.٧٢٢٢٦

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (٤٤.٠٠) وانحراف معياري (٣.٩٣)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٥٦.٦٢)، وبانحراف معياري (٢.٧٢٢) حيث يظهر هناك فرق ظاهري كبير بين الذكور والإناث في نتيجة الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية.

ولمعرفة وجود تباين بين نتائج اختبارات أفراد العينة بحسب الجنس في المجموعة التجريبية، تم حساب القيمة الفائية **F** باستخدام اختبار ليفن (**Levene's Test**) لتحديد تجانس التباين، وجاءت قيمتها (١.٤٧٣) وبمستوى دلالة ٠.٢٥٠ والذي يدل على عدم وجود تجانس بين نتائج اختبارات أفراد العينة من كلتا الجنسين (الذكور، الإناث) في المجموعة التجريبية بالاختبار البعدي.

جدول (٨) يبين التوصيف الإحصائي لأفراد عينة البحث

لاختبار(T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ من الجنسين في المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي

المجموعة التجريبية	حجم العينة (N)	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		القيمة الفائية F	مستوى دلالة F	T	Sig. (٢ - tailed)
ذكر	١١	١.٤٧٣	.٢٥٠	-٦.٢٩٢	.٠٠١
انثى	١٧				

كما يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة اختبار (T) بلغت (٦.٢٩٢-)، وهي قيمة معنوية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) حيث بلغت قيمة الدلالة المثبتة إزاءها (٠.٠٠١). وهذا يشير إلى وجود فروق معنوية بين الجنسين الذكور والإناث في نتيجة الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية، وبما أن قيمة الدلالة أصغر من مستوى دلالة (٠.٠٥). وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيًّا بين نتائج الاختبار البعدي لصالح الإناث حيث تحصل الإناث على المتوسط الحسابي الأكبر وبقيمة (٥٦.٦٢)، عليه يتم قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ من الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح الإناث. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (الشملتي ٢٠٠٤م)، والتي أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى الجنس ولصالح الإناث. وترى الباحثة أن ذلك يعود إلى فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس مادة التربية الإسلامية لكونها استراتيجية حديثة ساعدت على شد انتباه الإناث بشكل أكثر من الذكور؛ لكون الإناث أكثر قدرة على الاتصال مقارنة مع الذكور حيث يكون دماغ الأنثى أثناء المحادثة أكثر نشاطًا من دماغ الذكور، وهذا ما يجعلهن أكثر تفوقًا، بالإضافة لاتصافهن بالترتيب وحسن الانتباه والتركيز، وهذا ما تميزت به استراتيجية

الخرائط المفاهيمية من العرض الشيق والجذاب الذي يشد الانتباه.

وقد كشفت دراسة جديدة شملت قرابة مليون طالب وطالبة، من دول بينها السعودية والأردن، أن الإناث يتفوقن على الذكور من سن الحضانة وحتى الجامعة. ومن جملة التفسيرات التي تكشفها الدراسة انضباط الإناث أكثر من الذكور؛ وذلك بحسن الإصغاء إلى التعليمات واتباعها بدقة، والانتباه، وإتمام الواجبات، وحسن التنظيم لدى الفتيات. كما كشفت دراسات سابقة أجريت في بنسلفانيا (Seligman and Angela lee Duckworth) Martin أن الفتيات أكثر قدرة على الانضباط الذاتي الذي يجعلهن أكثر قدرة على فهم تعليمات الامتحان قبل البدء بالإجابة.

http://Arabianbusiness. Com/business/education/٢٠١٤/spe/١٩/٣٧٠٨٢٩

ولذلك على المعلمين القائمين على استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم ضرورة أتباع الخطوات الصحيحة لبناء خرائط المفاهيم، والإعداد لها بشكل جيد، ليستطيع توصيل المعلومة بشكل سلس ومرتب، وبذلك يؤدي إلى الرفع من المستوى التحصيلي للتلاميذ.

ولقد بين نوفاك **Novak** أن خرائط المفاهيم كاستراتيجية تدريسية تعليمية تقف على أسس سيكولوجية متينة، فهي لا تساعد المتعلم على أن يتعلم فحسب، بل تعلمه أن يتعلم كيف يتعلم، مما ينمي لديه العمليات والمهارات العلمية، ويطور قدرات التفكير لديه، كما أن خرائط المفاهيم تتماشى مع كثير من مبادئ التعلم، ومن بينها المبدأ الذي يرى أن المعرفة تخزن مرتبة. (زيتون، ٢٠٠٧م).

التوصيات:

- عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في أثناء العمل؛ لتدريبهم على كيفية التدريس باستخدام خرائط المفاهيم.
- استخدام خرائط المفاهيم واتخاذها كاستراتيجية فاعلة، والاهتمام بها في مرحلة التعليم الأساسي.
- تشجيع المعلمين في مراحل التعليم الأساسي على إعداد وتصميم خرائط المفاهيم في مقرراتهم الدراسية.
- إثراء كتاب التربية الإسلامية بالخرائط المفاهيمية كمرجع يستند عليه المتعلمون في طريقة استخدامها.

المقترحات:

أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة التربية الإسلامية.

تقنين المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي بمنظور استراتيجية خرائط المفاهيم.

المراجع

١- آبادي، الفيروز، بن يعقوب، مُحَمَّد مجد الدين، **القاموس المحيط**، ط٢، ضبط وتوثيق: يوسف مُحَمَّد البقاعي، (لبنان، بيروت، دار الفكر للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م).

٢- ابن منظور، **لسان العرب**، ج٥، ط٢، (القاهرة، دار الحديث، ٢٠٠٣م).

٣- أبو رياش، حسين، **التعليم المعرفي**، ط١ (عمان، دار المسيرة، ٢٠٠٧م).

٤- أبو لبدة، سبع، **مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي**، ط٤، (الأردن، عمان، ١٩٨٧م).

٥- أبو مرق، رنا، **أثر استخدام استراتيجيتي خرائط المفاهيم والشكل V في تنمية التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، (غزة، الجامعة الإسلامية، ٢٠١٣م).

٦- بدوي، كرامي، **أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي**، رسالة ماجستير منشورة، (جامعة سوهاج، كلية التربية، ٢٠٠٤م).

٧- الجهني، مُحَمَّد، **فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل بمادة التاريخ لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في المعهد العلمي بمكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، (مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ٢٠٠٧م).

٨- الجهيمي، أحمد إبراهيم، **فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس مقرر الفقه وأثرها على التحصيل والاتجاه لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة دكتوراه، (السعودية، جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية، ١٤٢٨هـ).

٩- الجندي، آمنة، **آثر استخدام نموذجي التعلم البنائي ونموذج الشكل V في تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة**

الفيزياء واتجاهاتهم نحوها، (الجمعية المصرية للتربية العملية، المؤتمر العلمي الثالث، ١٩٩٩م).

١٠- الحباشنة، يوسف، **أثر التدريس باستخدام التعلم الفردي والتعلم التعاوني القائمين على استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التعبير الكتابي، واتجاهات طالبات المرحلة الأساسية في الأردن نحوه**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، (الأردن، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٦م).

١١- الحبيب، ابتسام، **فعالية استخدام خرائط المفاهيم في الرفع من مستوى التحصيل في مقرر الفقه الإسلامي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة التعليمية**، رسالة ماجستير غير منشورة (مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية، ١٤٢٦هـ).

١٢- حجوج، عبد القادر، **أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية في لواء الأغوار الجنوبية**، رسالة دكتوراه غير منشورة (الأردن، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٤م).

١٣- الحرابي، داود وحسن، غدير، **أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس العلوم على التحصيل لدى طالبات الصف السادس**، ع١، (المجلة العربية للتربية العملية، ٢٠١١م).

١٤- حسن، ثناء، **أثر تدريس النحو بخرائط المفاهيم على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي، والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول إعدادي**، ع٨٦ (الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٢٠٠٣م).

١٥- الخرماني، عابد، **فاعلية استراتيجية قائمة على الدمج بين دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات النحوية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط**

واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة، (مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ٢٠١١م).

١٦- الخطايبة، عبد الله ونوافلة، وليد. **أثر استخدام دورة التعلم في تحصيل الصف الأول الثانوي الصناعي في الكيمياء**، (مؤتة للبحوث والدراسات، مركز البحوث التربوية، جامعة الملك، ٢٠٠٠م).

١٧- الخليلي، خليل يوسف، وحيدر، عبد اللطيف حسن، ويونس، مُحَمَّد جمال الدين. **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**. (دبي، دار القلم، ١٩٩٦م).

١٨- الخوالدة، سالم عبد العزيز، **فاعلية استراتيجيتي دورة التعلم وخريطة المفاهيم في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في الأحياء واكتسابهم لمهارات عمليات العلم**، ط١٩، (مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ٢٠٠٧م).

١٩- الخولي، عبد البديع عبد العزيز، **التربية الإسلامية مبادئ وتطبيقات**، (القاهرة، جامعة الأزهر، كلية التربية, ١٤٢٤هـ).

٢٠- الروسان، مُحَمَّد، **بناء برنامج تدريبي لتطوير مستوى البنية المفاهيمية لدى معلمي اللغة العربية واختيار فاعليته**، رسالة دكتوراه غير منشورة (الأردن، جامعة عمان العربية، ٢٠٠٤م).

٢١- الرويثي، إيمان، **رؤية جديدة في التعليم**، (عمان، دار الفكر، ٢٠٠٩م).

٢٢- الزعبي، طلال، **أثر مستوى البنية المفاهيمية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية على استراتيجيات تدريسهم ومستوى البنية المفاهيمية لطلبتهم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، (الأردن، عمان، الجامعة الأردنية، ١٩٩٢م).

٢٣- زيتون، حسن حسين، **تصميم التدريس رؤية منظومية**. سلسلة أصول التدريس، ج٢، م١، (القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٠م).

٢٤- زيتون، عايش، **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، (عمان، دار الشروق، ٢٠٠٧م).

٢٥- سليمان، سميحة مُحَمَّد، **فعالية استخدام خرائط المفاهيم العنكبوتية والدائرية في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري، والميل نحو مقرر الوسائل وتكنولوجيا التعليم لطالبات رياض الأطفال**، (م١٦، ٢٠١٣م).

٢٦- شبر، خليل إبراهيم، وجامل، عبد الرحمن، أبو زيد، عبد الباقي: **أساسات التدريس**، (عمان، دار المناهج، ٢٠٠٥م).

٢٧- الشربيني، فوزي والطنطاوي، عفت، **مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين**، (مصر، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠١م).

٢٨- الشكرجي، لجين سالم مصطفي، والطائي، غيداء سعيد قاسم، **أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب طالبات الصف الرابع العام للمفاهيم الجغرافية في مدينة الموصل، قسم العلوم التربوية والنفسية**، م١٤ع٢ (جامعة الموصل، كلية التربية، ٢٠٠٧).

٢٩- الشملتي، عمر، **أثر البنائية والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، (جامعة عمان للدراسات العليا، ٢٠٠٤م).

٣٠- صابر، ملكة حسين، **أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس علم النفس على اكتساب بعض المفاهيم وتنمية الاتجاه نحوه لدى طالبات السنة الثانية الثانوية**، ع٢٢ (القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، مجلة القراءة والمعرفة، ٢٠٠٣م).

٣١- الضباعي، نوال، **أثر استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي في مادة الكيمياء في مدينة عدن**، رسالة ماجستير غير منشورة، (جامعة عدن، ٢٠٠٠م).

٣٢- الطناوي، عفت مصطفي، **أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية**، (القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠م).

٣٣- عبد السلام، عبد السلام مصطفى، **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**، (القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠١م).

٣٤- عبد الحفيظ، إخلاص مُحَمَّد وباهي، مصطفى حسين، **طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية**، (القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ١٤٢٠هـ).

٣٥- عبيدات، حيدر، **أثر استخدام التعلم التعاوني والخريطة المفاهيمية في الفهم المفاهيمي لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم**، رسالة ماجستير غير منشورة، (الجامعة الأردنية، ٢٠٠٠م).

٣٦- عبيدات، ذوقان وآخرون، **البحث العلمي مفهومه وأساليبه وأدواته**، (السعودية، الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م).

٣٧- العدواني، خالد مطهر، **استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس**، (محافظة المحويت، مكتبة التربية والتعليم، ٢٠١٤م).

٣٨- عزيز، مجدي إبراهيم، **استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم**، (القاهرة، مكتبة الأنجلو، ٢٠٠٤م).

٣٩- عطا الله، ميشيل كامل، **طرق وأساليب تدريس العلوم**، ط١، (الأردن، عمان دار المسيرة، ٢٠٠١م).

٤٠- عفانة، عزو، **العلاقة بين المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية في تعليم وتعلم الرياضيات**، ع٥، (مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، ٢٠٠١).

٤١- عقروق، فاتن خليل، **أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لبعض المفاهيم المتعلقة بالصوت والاحتفاظ**، رسالة ماجستير، (إربد، جامعة اليرموك، ١٩٩٦م).

٤٢- علام، صلاح الدين محمود، **القياس والتقويم التربوي والنفسي– أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**، ط١، (القاهرة، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م).

٤٣- علي، مُحَمَّد، **مصطلحات في المفاهيم وطرق التدريس**، ط٢، (مصر، دار عامر المنصورة، ٢٠٠٠م).

٤٤- الفارسي، خديجة مُحَمَّد سالم، **أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة الجغرافيا**، رسالة ماجستير غير منشورة، (مسقط، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، ٢٠٠٣م).

٤٥- الفلاحات، غصايب مُحَمَّد، **أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية في لواء البتراء**، رسالة ماجستير، (الأردن، جامعة مؤتة، ٢٠٠٥).

٤٦- القحطاني، مُحَمَّد، **أثر استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل طلاب الصف الأول الثاني في مادة الرياضيات في محافظة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، (مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية، ١٤٢٢هـ).

٤٧- قطامي، يوسف والروسان مُحَمَّد، **الخرائط المفاهيمية أسسها النظرية تطبيقات على دروس القواعد العربية**، (عمان، دار الفكر، ٢٠٠٥م).

٤٨- المدني، معين مُحَمَّد: **أثر استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي**، رسالة ماجستير منشورة، (المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، ٢٠٠٠م).

٤٩- مصطفي، لهيب، **أثر استخدام دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم التاريخية لطالبات الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ والاتجاه نحو المادة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، (جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، ٢٠٠٤م).

٥٠- المطري، بشرة خميس، **أثر التزود بالخرائط المفاهيمية على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا للصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة في محافظة البلقاء**، رسالة ماجستير، (جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، كلية العلوم الإنسانية، ٢٠٠٩م).

٥١- ميقا، ماجدة طاهر، **أثر استخدام خرائط المفاهيم في تنمية بعض المفاهيم الفيزيائية والاحتفاظ بالمعلومات لدى طالبات الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير، (المدينة المنورة، جامعة الملك عبد العزيز، ٢٠٠٠م).

٥٢- نجيب، حسام، **أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تطوير الإبداع في مادة الرياضيات لطلبة الصف السابع الأساسي في تربية قباطية**، رسالة ماجستير غير منشورة، (فلسطين، نابلس، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، ٢٠٠٩م).

٥٣- نوفاك، جوزيف وجوين، بوب، **تعلم كيف تتعلم**، ترجمة: أحمد الصفدي وإبراهيم الشافعي، (الرياض، مطابع جامعة الملك سعود، ١٩٩٥م).

٥٤- اليوسفاني، داليا فاروق، **أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب تلميذات الصف الخامس الابتدائي لبعض المهارات الجغرافية**، رسالة ماجستير غير منشورة، (جامعة الموصل، كلية التربية الأساسية، ٢٠٠٥م).

١. Hair ،J.F. ،Black ،W.C. ،Babin ،B.J. ،& Anderson ،R.E. (٢٠١٠). Multivariate Data Analysis. Seventh Edition. Prentice Hall ،Upper Saddle River ،New Jersey

٢. Kwon ،So Young; Cifuentes ،Lauren (٢٠٠٩) "The Comparative Effect of Individually-Constructed vs. Collaboratively-Constructed Computer-Based - Concept Maps" Computers & Education ،v٥٢ n٢ p٣٦٥-٣٧٥ Feb٢٠٠٩. Eric

٣. Cliburn ،J ،concept maps to promote meaningful learning ،Journal of college sciences teaching ١٩٩٠

٤. Pankratius ،M. J. ((Building an organized Knowledge base Concept Mapping and achievement in secondary school physics)) ،Journal of research in science teaching ،Vo١. (٢٧) ،No (٤) ،١٩٩٠.

٥. Okebukola ،peter ،attaining meaningful learning of concepts of in genetics and ecology an examination of the potency of the concept mapping technique ،Journal of Research in science teaching ١٩٩٠.

٦. Horton ،Philip. An Investigation of effectiveness of concept mapping as an instructional tool. Science education ،١٩٩٣

٧. -htt://azizia.ahlamontada.com/t١٧١٩-topic

٨. -http: //Arabian business. Com/business/education/٢٠١٤/spe/١٩/٣٧٠٨٢٩