



أثر استخدام استراتيجيية خرائط المفاهيم في تنمية المهارات النحوية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي

إعداد

أ/ نورة علي معدي آل هتيلة

**درجة الماجستير في التربية " تخصص المناهج وطرق التدريس " كلية التربية،
جامعة نجران**

د/ هيفاء عواد نزال الحوامدة

أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة نجران، نجران، المملكة العربية السعودية

أثر استخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم في تنمية المهارات النخوية وبقاء أثر التعلّم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي

نورة علي معدي آل هتيلة¹، هيفاء عواد نزال الحوامدة¹

تخصص المناهج وطرق التدريس " كلية التربية، جامعة نجران، المملكة العربية السعودية.

¹البريد الإلكتروني للباحث الرئيس: norah.alhetelah@gmail.com
الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجيات خرائط المفاهيم في تنمية المهارات النخوية وبقاء أثر التعلّم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. وجرى استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على عينة عشوائية من طالبات المرحلة الثانوية، بلغ عددهن (64) طالبة، منهن (33) طالبة مثّلن المجموعة التجريبية وتم تدريسهن باستخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم، و(31) طالبة مثّلن المجموعة الضابطة وتم تدريسهن بالطريقة المعتادة. وبناء على ذلك تم إعداد أدوات الدراسة والتي تمثلت في: قائمة للمهارات النخوية، واختبار تحصيلي لقياس تنمية المهارات النخوية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، وهي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبُعدي) في الاختبار التحصيلي لقياس المهارات النخوية ككل، لصالح القياس البُعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البُعدي، في الاختبار التحصيلي لقياس المهارات النخوية ككل، لصالح المجموعة التجريبية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين (البُعدي والتبّعي) في الاختبار التحصيلي لقياس المهارات النخوية ككل، لصالح القياس التبّعي، وقد دلّت هذه النتائج على أثر استراتيجيات خرائط المفاهيم في تنمية المهارات النخوية وبقاء أثر التعلّم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. وفي ضوء ما أسفرت عنه النتائج أوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بتنمية المهارات النخوية في مجال تدريس النحو باعتبارها أحد الأهداف الرئيسية التي ينبغي تحقيقها، والاهتمام بتطوير مناهج النحو وإعادة تنظيم محتواها بما يتمشى مع إمكانية استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة، وخاصة استراتيجيات خرائط المفاهيم.

الكلمات المفتاحية: خرائط المفاهيم، المهارات النخوية، بقاء أثر التعلّم.



The Effect of Using Concept Map Strategy in Developing Grammar Skills with a Learning Effect Remain with the 3rd High School Female Students

Norah Ali Ma'adi Al-hetelah¹, Hayfa Al-Hawamdah²

Curriculum and Instruction Department, College of Education, Najran University, Saudi Arabia.

¹Corresponding author E-mail: norah.alhetelah@gmail.com

Abstract:

This study aimed at identifying the effect of using concept map strategy in developing grammar skills with a learning effect remain with the 3rd high school female students. Using a quasi-experimental approach, a sample of (64) female students were selected randomly which was divided into two groups: experimental (33) and control (31). The experimental group was taught the grammar skills by using the concept map strategy while the control group was taught in the ordinary method. However, a checklist of grammar skills and a test were designed by the researcher to test the level of development for those skills. Then, a number of statistical techniques were used to analyse the data such as t-Test, Standard Deviation, Effect Size, etc. Based on data analysis, the study revealed the following findings: There were significant statistical differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) among the means of the experimental group's degrees in the grammar skills in both pre- and post-tests in favor of the post-test. There were significant statistical differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) among the means of both experimental and control groups' degrees in the grammar skills in the post-test in favor of the experimental group. There were significant statistical differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) among the means of the experimental group's degrees in the grammar skills in both post- and following-up tests in favor of the following-up one. Thus, those findings indicated that the concept map strategy was effective in developing the grammar skills with a learning effect remain with the 3rd high school female students. Based on the findings of the study, a number of recommendations were introduced by the researcher such as: a) paying attention for developing the grammar skills when teaching grammar courses and considering them as one of the main objectives of teaching the courses; b) training female teachers on using effective modern teaching skills that help in developing the students' grammar skills; c) calling the related officials at the ministry to pay attention for developing the grammar courses and re-organizing their content materials to cope with using strategies to achieve learning *in general* and concept map strategies *in particular*.

Keywords: Concept Maps, Grammar Skills, Learning Effect Remain

المقدمة:

تعد اللغة العربية من أسمى اللغات وأجملها، وقد خصها الله بجعلها لغة القرآن، وتكفل بحفظها، قال تعالى: ﴿ إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ (سورة يوسف: ٢). مما أسهم في تعزيز مكانتها عند العرب والمسلمين، فهي خالدة بخلود القرآن الكريم، لذلك يجب غرس حبها في نفوس الناشئة. محافظة على تداولها، فهي أداة التفكير ونشر العلم والثقافة، وقد ظلت اللغة العربية عبر القرون؛ وذلك بفضل انفتاحها على الثقافات المختلفة.

ويعدّ النحو العربي من أسمى علوم اللغة العربية، ووسيلةً لتقويم اللسان من اللحن والخطأ؛ حتى تُستخدم اللغة العربية استخدامًا صحيحًا، يقول عنه ابن خلدون: "إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيُعَرَّفُ الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة" (الطنطاوي، 2005، ص5)، وقد أشارت دراسة الغامدي (2006) إلى أن ظهور النحو تزامن مع شيوع اللحن، وهذا أمر ثابت، ومشهور في تاريخ نشأة علم النحو.

وتدريس النحو يساعد على إتقان مهارات اللغة العربية؛ مما يمكّن من استخدامها استخدامًا صحيحًا، فقد دعا عدد من التربويين إلى تمهيب اللغة؛ بمعنى إدارة التعليم في ضوء مهارات يلزم تدريب الطلبة عليها؛ للعمل على زيادة النمو المعرفي، وهي أربع مهارات رئيسة يكمل بعضها بعضًا: الاستماع، والتحدّث، والكتابة، والقراءة؛ وهذه المهارات تُكْتَسَبُ بالممارسة والتكرار، ولا يُكتفى في اكتسابها بالمعرفة وحدها (الخليفة، ٢٠٠٤)، وقد أشارت دراسة انتصار زايد (2013) إلى ضرورة تشجيع الطلبة على التدريب المستمر لتعلم مهارات اللغة العربية.

وتركز التربية الحديثة على إتقان مهارات العلوم المختلفة، حيث تشكل جزءًا رئيسًا في التعليم، ولذلك أصبح التركيز على المهارات النحوية عند تدريس النحو محط اهتمام المؤلفين والباحثين في اللغة العربية (الأحمدي وبريكيت، 2015)، وهذا ما أكدت عليه دراسة ناسوتيون (Nasution، 2016) بضرورة تنمية المهارات النحوية لإتقان مهارات اللغة العربية.

وتتجلى أهمية المهارات النحوية في كونها أداة الفهم والإفهام بالتعبير السليم الواضح، ويؤكد سلامة التعبير كون الألفاظ المستخدمة عربية صحيحة، والجمل سليمة على أساس من القواعد النحوية (موسى، 2012). وتعد المهارات النحوية أصلاً من الأصول العامة للكتابة العربية، وإتقان هذا المستوى إلى جانب المستويات اللغوية الأخرى يكفل تحقيق المنحى التكاملي لدراسة المهارات اللغوية الأساسية (زايد، 2018). وعلى الرغم من أهمية المهارات النحوية إلا أنّ العديد من الدراسات أثبتت ضعف الطلبة في المهارات النحوية، ومن هذه الدراسات دراسة (فودة، 2012؛ الأحول، 2016؛ السالحي، 2017؛ عبد الباري، 2017؛ كيتا، 2017).

فثمة شكوى مُستمرة من لُدُن الطلبة في مختلف المراحل التعليمية من صعوبة القواعد النحوية وجفافها، فالنحو العربي اليوم لم يعد علمًا لتربية الملكة اللسانية، إنما أصبح علمًا لتعلّم صناعة القواعد النحوية؛ مما ترتّب عليه ضعف الطلبة ونفورهم من دراسته (سبيتان، 2010؛ مدكور، 2010)، فالمهارات النحوية لا توظف في القراءة والكتابة، ولا تأخذ القدر الكافي من التطبيق (الحجايا، 2010)، وقد أشار الخليفة (2004) إلى ضرورة تحليل المباحث النحوية المقررة لتحديد المهارات النحوية؛ كعلاج للضعف النحويّ مع أهمية التدريب المستمر عليها، وتنوع طرق تدريسها.

لكن ليس من الإنصاف أن نردّ الضعف النحويّ لدى الطلبة إلى سبب واحد، وهو طبيعة النحو نفسه وكيفية تأليفه، فطرق التدريس التقليدية المتّبعة لها تأثير في ضعف الطلبة في مقرر النحو العربي (عوض والبسطامي، 2012)، فقد أشارت دراسة مقابلة والفلاحات (2010)، ودراسة الزهراني (2013)، إلى ضرورة مراجعة الطرق التقليدية، واستخدام طرق تدريسٍ حديثة لتقديم النحو.

وهذا يتطلب تبني استراتيجيات حديثة كاستراتيجية خرائط المفاهيم التي تركز على الطلبة بجعلهم محور العملية التعليمية، من خلال بناء معرفتهم بأنفسهم وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، فالمعرفة القبليّة هنا شرط أساسي لتكوين المعرفة الجديدة، (زيتون، 2007). وقد أشارت دراسة الخرماني (2011) لخرائط المفاهيم باعتبارها تساعد الطلبة على توظيف المفاهيم النحويّة وتنمية مهاراتهم، فمن أهم مكونات المهارة المكوّن المعرفي الذي يتولد من إدراك المفهوم النحويّ نفسه، وإدراك العلاقات بين هذا المفهوم، والمفاهيم الأخرى.

وتوصف استراتيجية خرائط المفاهيم بأنها تطبيق نونفاك وجوين لنموذج التعلّم ذي المعنى لأوزوبل، وهي استراتيجية تخطيطية معرفية، تساعد في تمثّل البناء المعرفي لدى الطلبة، فالمعرفة مؤلفة من مفاهيم تكون العلاقة بينها منظمة بطريقة متسلسلة، وتعد وسيلة لاستخراج المفاهيم والعلاقات بين تلك المفاهيم، وإدراك الروابط المفقودة؛ مما يؤدي إلى تعلّم جديد (الدليهي، 2009).

وقد لاقت استراتيجية خرائط المفاهيم اهتمامًا من الباحثين، حيث بحثوا في فاعليتها في تنمية المهارات النحوية كدراسة (الخرماني، 2011؛ الصيادي، 2014؛ يوسف، 2019؛ آل تميم، 2017) وأكدوا على أهمية استخدامها، وكذلك ظهرت عدة دراسات تناولت أثر استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس مقرر النحو بشكل عام، كدراسة (العتيبي، 2017؛ دراوشة، 2016؛ العمراني، 2015).

ويُعد بقاء أثر التعلّم من الأهداف المهمة في التعليم، فإذا لم يحتفظ الطلبة بشيء من خبراتهم التعليمية، فذلك يدل على عدم حدوث التعلم، فالتعلم يشير إلى تعديل السلوك، وبقاء أثر التعلّم يشير إلى تثبيت تعديل السلوك وحفظه واستخدامه، وبقاء أثر التعلّم مرتبط باكتساب المهارات فكلاهما مرتبط بالآخر، فبقاء أثر التعلّم إجراء مكتمل لاكتساب المهارات، (أحمد وكزار، 2015) والعوامل المؤثرة في بقاء التعلم هي ذاتها المؤثرة في التحصيل، ومن أهم هذه العوامل استخدام طرائق التدريس الحديثة حيث تزيد نسبة بقاء أثر التعلّم مقارنة بالطرائق التقليدية (الشهري، 2015).

وامتلاك الطلبة خريطة تفكيرٍ مُتماسكة غير مفكّكة سيمكّنهم من التصرف في المعرفة وتحويلها لتوليد معرفة جديدة من خلال إدراك العلاقات الجديدة بين عناصرها؛ مما يزيد من قدرتهم على الاحتفاظ بالمعرفة وتوظيفها. فأشراكهم في عملية التعلّم يُسهّل اكتساب المفاهيم، وبقاء أثر التعلّم: نظرًا للوقت الذي يمضيه الطلبة في معالجة المعلومات وتنظيمها (العدواني، 2014). وأكدت دراسة كل من (Olanrewaju, Saed & Hakimzade, Khoshsim, Friday, & Egbon, 2017) على الأثر الإيجابي لاستراتيجية خرائط المفاهيم في بقاء أثر التعلم.

وقد وجدت الباحثة أن الدراسات السابقة التي تناولت أثر خرائط المفاهيم في تنمية المهارات النحوية، كدراسة كل من (الصيادي، 2014؛ الخرمانى، 2011؛ الشماع، 2015) ركزت على دور استراتيجيات خرائط المفاهيم في تنمية المهارات النحوية، ولم تغط أثرها في بقاء التعلّم، ولقلة الدراسات التي تناولت استراتيجيات خرائط المفاهيم في تنمية مهارات النحو العربي مقارنة بغيره من فروع المعرفة الأخرى: فإن هذه الدراسة تسعى إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم في تنمية المهارات النحوية وبقاء أثر التعلّم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.

مشكلة الدراسة:

برزت المشكلة من خلال عمل الباحثة في مجال تدريس اللغة العربية لمدة ست سنوات، حيث لوحظ ضعف تحصيل الطالبات في مقرر النحو، وعدم قدرتهن على تنمية المهارات النحوية، ويتجلى هذا الضعف في كتابتهن وقراءتهن للنصوص المختلفة، بالرغم من أن الطالبات لديهن معرفة بالقواعد النحوية، ولكنهن لا يمتلكن القدرة على توظيفها، وهذا ما أثبتته دراسة كل من (فودة، 2012؛ الأحول، 2016؛ السالحي، 2017؛ عبد الباري، 2017؛ كيتا، 2017)، إضافة إلى ما نلاحظه من نفور الطالبات من مقرر النحو لصعوبته وجفافه، وحاجتهن إلى الممارسة المستمرة، حتى تتمكن الطالبات من إتقان مهاراته.

وقد أجريت دراسة استطلاعية: للتحقق من أسباب ضعف الطالبات في المهارات النحوية من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية وطالباتها، فكانت العينة مكونة من (16) معلمة و(78) طالبة، وُزعت عليهن استبانة لتحديد أسباب ضعف الطالبات في المهارات النحوية، وجاءت نتائجها مدعمة، لضعف الطالبات، وعدم تقبلهن ونفورهن من مقرر النحو، فقد أجمع 73% من المعلمات على ضعف الطالبات، وأرجع 60% من المعلمات ضعف الطالبات بسبب صعوبة مادة النحو، و40% بسبب اتباع المعلمات للطرق التقليدية في التدريس، و86% لعدم الترابط بين موضوعات المقرر، وبلغت نسبة الطالبات اللاتي أجمعن على صعوبة مقرر النحو 41%، وأما اللاتي فضلن عدم دراسة مادة النحو 52%. وترجع هذه النتائج لعدة أسباب منها: ضعف التأسيس في مقرر النحو في الابتدائية، وتكرس الجهود لحفظ واستظهار القواعد النحوية، وصعوبة المادة، بالإضافة لكون المعلمات يفضلن الطرق التقليدية في تدريس مقرر النحو، لذلك فنحن بحاجة إلى تحسين الطرق والأساليب المستخدمة في تعليم النحو العربي؛ لاكتساب الطالبات المهارات النحوية، ومن ثم توظيفها التوظيف الأنسب، وقد أشارت دراسة كل من (الزهراني، 2013؛ مقابلة والفلاحة، 2010) لمراجعة الطرق التقليدية، واستخدام طرق تدريس حديثة لتقديم مقرر النحو.

وبالرجوع إلى الدراسة الاستطلاعية، ومن خلال نتائج الدراسات السابقة كدراسة (بني فارس، 2013؛ سيتفن، 2013؛ الخرمانى، 2011؛ الصيادي، 2014؛ آل تميم، 2017). التي أوصت بضرورة تبني استراتيجيات حديثة، جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر استخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم في تنمية المهارات النحوية، وبقاء أثر التعلّم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، وتحدت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما أثر استخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم في تنمية المهارات النحوية، وبقاء أثر التعلّم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية:



1. ما أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية المهارات النحويّة لدى طالبات الصف الثالث الثانوي؟
2. ما أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في بقاء أثر التعلّم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي؟

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لقياس المهارات النحوية ومستوياته الستة في القياس البُعدي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات القياسين (البُعدي والتبقي) للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لقياس المهارات النحوية، ومستوياته الستة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية المهارات النحويّة لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.
2. التعرف على أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في بقاء أثر التعلّم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

1. تُعدّ الدراسة الحالية استجابة لما أوصت به البحوث التربوية، بضرورة تطوير استراتيجيات وطرق تدريس اللغة العربية، والاهتمام بتنمية المهارات النحويّة: لرفع كفاءة العملية التعليمية وتحسين مُخرجاتها، وهذا يتفق مع رؤية المملكة 2030 التي أوصت "بضرورة العناية باللغة العربية؛ لتعزيز الهوية الوطنية وتحسين مخرجات التعليم". (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2016، ص 17)
2. تقديم دليل إرشادي لمعلمات اللغة العربية لعدد من دروس مقرر النحو للصف الثالث الثانوي، يبين كيفية تدريسها باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم.
3. تقديم اختبار تحصيلي يساعد على تحديد مستوى أداء الطالبات في المهارات النحويّة.
4. فتح المجال أمام الباحثين والمهتمين بتدريس اللغة العربية لإجراء بحوث أخرى تُثري المعرفة، وينعكس أثرها على مستوى الجامعات وترتيبها، وهذا ما أكدت عليه رؤية المملكة 2030 التي دعت "لتحسين ترتيب المؤسسات التعليمية (الجامعات)" (رؤية المملكة 2030، 2016، ص 40).

حدود الدراسة: اقتصرَت الدراسة على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على وحدة (التوابع)، من مقرر النحو للمستوى الخامس، المسار الأدبي (طبعة 1438هـ – 2017م).

- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة ميدانيًا على عينة مكوّنة من طالبات الصف الثالث الثانوي في مدينة نجران.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة بالثانوية الرابعة عشر وهي إحدى المدارس الحكومية للبنات التابعة لإدارة التعليم في مدينة نجران.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 1439هـ-1440هـ.

مصطلحات الدراسة: تم التوصل إلى المصطلحات بعد الاطلاع على الأدبيات السابقة، وهي:

الاستراتيجية: عرفها زيتون (2009) بأنها: "طريقة التعليم والتعلم المُخطّط أن يتبعها المُعلّم داخل الصف الدراسي لتدريس محتوى موضوع دراسي معين؛ بغية تحقيق أهداف محددة سلفًا، وينطوي هذا الأسلوب على مجموعة من المراحل المُتتابة والمُناسقة فيما بينها، المنوط للمعلم والطلاب القيام بها في أثناء السير في تدريس ذلك المحتوى" (ص5).

وتُعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مجموعة الخطوات والإجراءات التدريسية التي قامت بها الباحثة وطبقتهما على طالبات الصف الثالث الثانوي في المجموعة التجريبية: لتحقيق أهداف الوحدة المطلوبة.

خرائط المفاهيم: يُعرفها اللقاني والجمل (2013) اصطلاحًا بأنها: "مخطط يُمثّل مجموعة من المفاهيم المُتضمنة في موضوع ما، ويتم ترتيبها بطريقة مُتسلسلة هرمية؛ بحيث يُوضّح المفهوم العام في أعلى الخريطة، ثم المفهوم الأقل عمومية بالتدرج في المستويات التالية، مع مراعاة وضع المفاهيم ذات العمومية المتساوية بجوار بعضها لبعض في مستوى واحد، ويتم الربط بين المفاهيم المترابطة بخطوط أو أسهم تُكتب عليها بعض الكلمات التي تُوضّح نوع العلاقة بينها" (ص171).

وتُعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: تسلسل تدريسي مكوّن من أشكال تخطيطية تربط بعض المفاهيم النخوية الواردة في كتاب النحو للصف الثالث الثانوي بعضها مع بعض بطريقة متسلسلة؛ بحيث يكون المفهوم العام في الأعلى، تليه المفاهيم الأقل عمومية في الأسفل، مع ربطها بأسهم تُوضّح نوع العلاقة بين تلك المفاهيم.

بقاء أثر التعلّم: يُعرف إبراهيم (2009) بقاء أثر التعلّم اصطلاحًا بأنه: "بقاء ما تم تحصيله من المواد الدراسية في الذاكرة لفترة زمنية تزيد عن أربعة أسابيع، مقدّرًا هذا التحصيل بدرجات التلميذ في الاختبار التحصيلي المؤجل" (ص210).

وتُعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: مقدار ما تبقى لدى الطالبات من معلومات عن المهارات النخوية بعد مرور فترة زمنية من تعلّمها، ويُقاس بالدرجات التي يحصلن عليها في الاختبار التَّبُعِي، الذي تم إعادة تطبيقه بعد (30) يومًا من تطبيق الاختبار البُعدي.

المهارات النخوية: يعرف الزهراني (2012) المهارات النخوية اصطلاحًا بأنها "أداء عقلي يتطلب تذكر القواعد النخوية وفهمها، وتطبيقها، وتحليلها، وتكوين التراكيب اللغوية، واكتشاف أخطائها، وتصويب ما انحرف منها عن الأصول النخوية" (ص232).



وتُعرّف الباحثة المهارات النحويّة إجرائيًا بأنها: الدقة والسرعة في الإجابة عن أسئلة المهارات النحويّة المطلوبة في الوحدة المقرر تدريسها باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم، وتقاس هذه المهارات من خلال اختبار المهارات النحويّة الذي أعدته الباحثة لهذا الهدف.

الإطار النظري:

مفهوم المهارات النحويّة:

عرّفها إبراهيم (2009) بأنها: "السرعة والدقة في أداء عمل معين من الأعمال مع الاقتصاد في الجهد المبذول" (ص1018).

وعرّفها اللقاني والجُمّل (2013) بأنها "الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيًا وعقليًا مع توفير الوقت والجهد والتكاليف" (ص310).

كما عرّفها قباوة (2012) بأنها "الأداء المتقن للخبرة والمعرفة قائمًا على الفهم الدقيق الكامل والاقتصاد فيما يبذل من الجهد والزمن" (ص27).

ويعرف الزهراني (2012) المهارات النحويّة اصطلاحًا بأنها "أداء عقلي يتطلب تذكر القواعد النحويّة وفهمها، وتطبيقها، وتحليلها، وتكوين التراكيب اللغوية، واكتشاف أخطائها، وتصويب ما انحرف منها عن الأصول النحويّة" (ص232).

ويعرف الأحمدي وبريكيت (2015) المهارات النحويّة بأنها "عملية عقلية وأدائية يقوم بها الطلبة في سرعة ودقة، بحيث يتم من خلالها تعرف القواعد النحويّة وفهمها وتطبيقها، بالإضافة إلى تحليلها وتركيبها وتقويمها" (ص184).

ويظهر من التعريفات السابقة أن الدقة والسرعة في الأداء مع سهولته من أهم معايير إتقان الطلبة للمهارات للنحويّة.

تصنيف المهارات النحويّة:

طرح المختصون في تعليم اللغة العربية العديد من التصنيفات للمهارات النحويّة، ومنها تصنيف عبد الباري (2014) وهو كالآتي:

أولًا- مهارات الفهم النحوي: تتمثل هذه المهارات في تحديد الوظيفة النحويّة لركن الجُملة، وتحديد رتبة الكلمة في الجُملة، وتحديد وظائف بعض الأدوات النحويّة مثل: أدوات الجزم، الشرط. وضبط الكلمات ضبطًا صحيحًا، وتحديد نوع الإعراب من حيث الظهور والتقدير، وتحديد نوع الحركة الإعرابية (أصلية أو فرعية)، وتحديد نوع الجُملة، وتحديد دلالة بعض المصطلحات النحويّة، وتوضيح دلالة التركيب النحوي.

ثانيًا- مهارات التصنيف النحوي: تتضمن تصنيف الأساليب النحويّة (المدح والذم، التعجب، الاختصاص)، وتحديد أوجه الشبه بين التراكيب النحويّة، وتصنيف الكلمات من حيث الإعراب والبناء، وتحديد أوجه الاختلاف بين التراكيب النحويّة، وتصنيف البنى الصرفية للكلمات، والتمييز

بين البنى الصرفية في التركيب، والتمييز بين الأركان والفضلات والمكملات في التركيب النحوي، وتصنيف المعرب بعلامات أصلية والمعرب بعلامات فرعية.

ثالثاً- مهارات الاستنتاج النحوي: تتضمن استنتاج نوع العلامة بالحكم النحوي (أصلية أو فرعية)، واستنتاج المفهوم النحوي الضابط لتركيب ما، واستنتاج القاعدة النحوية الضابطة لتركيب ما، واستنتاج نوع القرينة النحوية، واستنتاج نوع المشتقات في الجملة، واستنتاج نوع المكملات في الجملة مثل: المفاعيل.

رابعاً- مهارات التحليل النحوي: تتمثل في تحليل التركيب النحوي إلى مكوناته، وتحليل أنواع المعارف الواردة في التركيب، وتحليل الأساليب الواردة في التركيب، وتحليل بعض المشتقات لجذرها اللغوي، وتحليل القرائن النحوية في الجملة، وتحليل العلاقات النحوية في التركيب، وتحليل الحركات الإعرابية في التركيب، وتحليل الجمل التي تحوي أفعال المقاربة أو الرجاء أو الشروع، وتحديد بعض الظواهر الصرفية مثل: الإبدال، والقلب، وتحليل أحرف الزيادة من بعض الصيغ الصرفية.

خامساً- مهارات التفسير النحوي: تفسير الحركات الإعرابية لبعض التراكيب النحوية، وعدول بعضها عن أصولها، وتفسير عمل بعض الأفعال مثل: ظن وأخواتها أو أفعال الرجاء، وعمل بعض الحروف مثل: لا النافية للجنس أو حروف المعاني، وتفسير بعض البنى الصرفية، وتفسير عدول بعض البنى الصرفية عن وجهها، وتعليل وتفسير العلل الواردة في التركيب النحوي (علل تعليمية، قياسية، جدلية).

سادساً- مهارات التطبيق النحوي: تحويل التركيب النحوي إلى تركيب نحوي آخر، وتحويل بعض الأبنية الصرفية إلى أبنية أخرى، وتطبيق بعض الأساليب النحوية بشكل صحيح، وتكوين جملة نحوية وفق شروط إعرابية محددة، وحذف بعض الأدوات أو الأفعال في تركيب نحوي وتغيير ما يلزم.

سابعاً- مهارات الحكم النحوي: تحديد الحكم الإعرابي لبعض الكلمات في التركيب النحوي، والحكم على سلامة بعض البنى الصرفية، وتصويب بعض التراكيب النحوية الخطأ، والحكم على صحة بعض الأساليب النحوية، والحكم على صحة بعض التوابع في التركيب النحوي، وتصويب بعض الأبنية الصرفية الخطأ.

تعريف خرائط المفاهيم ومكوناتها:

تعرفها لمياء خيرى (2018، ص79) بأنها "أشكال ورسوم تخطيطية تتسم بالتسلسل الهرمي، توضع المفاهيم الأكثر عمومية في أعلى الخريطة، ويُرمز لها بقمة الهرم، ثم تتدرج تلك المفاهيم لتكون مفاهيم أقل عمومية في قاعدة الهرم، وتربط المفاهيم والأفكار بعضها البعض عن طريق أسهم يكتب عليها كلمات لتوضيح نوع العلاقة بينها".

ويعرفها قطامي والروسان (2015، ص12) بأنها "مخطط مفاهيمي يمثل مجموعة من المفاهيم المتضمنة في معرفة ما أو موضوع ما، ويتم ترتيبها بصورة متسلسلة هرمية بحيث يوضح المفهوم العام أو الشامل أعلى الخريطة ثم المفهوم الأقل عمومية بالتدرج في المستويات التعليمية مع مراعاة أن توضع هذه المفاهيم ذات العمومية المتساوية بجوار بعضها وتوضح نوع العلاقة بينها".



ويعرفها سعادة (2018، ص150) بأنها "إحدى استراتيجيات التدريس المعاصرة، التي تعتمد على استخدام الرسوم التخطيطية من أجل تحقيق أهداف تدريسية وأخرى بحثية، يتم من خلالها تحديد المفاهيم في أحد الموضوعات ووضعها في دوائر أو مربعات أو مستطيلات أو أشكال توضيحية أخرى، على أن ترتبط ببعضها عن طريق خطوط أو أسهم تظهر نوع العلاقة، وتأخذ هذه الخرائط في العادة الشكل الهرمي، بحيث تحتل الأفكار الأساسية والعامّة فيها الجزء الأعلى، بينما تقبع الأفكار الفرعية والخاصة في الأجزاء السفلى، وتؤدي في نهاية المطاف إلى تخفيض حجم محتوى الموضوعات الدراسية أو المطروحة للنقاش، مع تبيان الأفكار الرئيسة والفرعية فيها".

ويعرفها المحيسن (2007، ص120) بأنها "رسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد توضح العلاقات بين المفاهيم الأكثر عمومية وشمولاً عند قمة الخريطة، في حين تظهر المفاهيم الأكثر تخصيصاً أسفل الخريطة وحتى قاعدتها، أي في ترتيب تنازلي من القمة إلى القاعدة".

فاستراتيجية خرائط المفاهيم أداة لتمثيل المعرفة، بحيث تكون المفاهيم الأكثر عمومية في الأعلى والأكثر خصوصية في الأسفل ويربط بينها بوصلات عرضية.

مكونات خرائط المفاهيم:

تتألف خريطة المفهوم في العادة من عدة عناصر تتمثل في الآتي: المفاهيم الرئيسة والتي ينبغي وضعها ضمن إطارات متشابهة، كأن تكون مثلاً مستطيلة الشكل، أو بيضاوية، أو مربعة، حتى تعكس مدى تماثل هذه المفاهيم في المستوى والأهمية، والمفاهيم الفرعية والتي توضع ضمن إطارات متشابهة، مهما كان الشكل الذي تم اعتماده لها، وذلك لتعكس مدى تشابه هذه المفاهيم الفرعية في المستوى والأهمية، وأما الأمثلة فلا توضع ضمن أشكال، مثال: (أشياء، أو أشخاص، أو تواريخ...) (سعادة، 2018)، والوصلات الخطية وهي عبارة عن الخطوط العرضية أو الرأسية التي ترمز إلى الارتباط بين الأجزاء المختلفة في الخريطة المفاهيمية، ووصلات الأسهم وتمثل الاتجاه المقصود الذي تدل عليه علاقة محددة، وعبارات الربط وهي كلمات تصاحب وصلات الأسهم وتوضح نوعية العلاقة بين كل مفهومين، وتعبّر عن مدى الفهم للعلاقات بينها، مثل: يؤثر في، ينقسم إلى، يتكون من، ...، فهذه العبارات ينبغي أن لا توضع ضمن أشكال (خيرى، 2018).

خصائص ومزايا خرائط المفاهيم:

تعدّ سمة الهرمية في الخرائط المفاهيمية سمة جوهرية: للدلالة على جودة الخريطة ومدى فهم من أنتجها للمفاهيم المكونة لها، ولكن في الوقت نفسه يجب أن نعلم أنه ليس هناك خريطة مفاهيمية واحدة صحيحة لموضوع ما، وعليه فإن تقرير الهرمية يحدّد في ضوء العلاقات التي يلاحظها مُعد الخريطة بين المفاهيم المستهدفة بالتعلم. وقد يكون من المناسب عدم تقييد الطلبة في بناء خرائط هرمية بشكل دائم، بل يجب السماح لهم برسم خرائط تتصف بالمرونة وتتيح لهم فرصاً للإبداع، ويؤيد نوفال وجوين هذا التوجه، إذا كان الهدف تحقيق أغراض تعليمية جزئية تتطلب صناعة خريطة مرنة بحيث يبني الطلبة خرائط جديدة تبرز علاقات جديدة بين المفاهيم، مع مراعاة المحافظة على العلاقات ذات المعنى بينها (الكيسي، 2015).

ويرى (سعادة، 2018؛ خيري، 2018) أن من أهم خصائصها، أنها:

- هرمية ومنظمة: ينبغي أن تكون المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية في قمة الخريطة وتندرج تحتها المفاهيم الأكثر خصوصية والأقل شمولية، فالتعلم يسير بسهولة، وثبات عندما توضع المفاهيم الجديدة تحت مفاهيم أوسع وأشمل.
 - مترابطة ومفسرة: تُعدّ خطوط الربط جانبًا أساسيًا في بناء الخريطة، ويؤخذ في الاعتبار أكثر من طريقة ربط صحيحة، وتسهم هذه الخطوط في الكشف عن التنظيم المعرفي للطلبة.
 - تكاملية: تُعدّ النظرة التكاملية في بناء الخريطة المفهومية ركنًا هامًا ترتكز عليه فلسفة ووظيفة خريطة المفهوم، ومن خلالها يمكن اكتشاف العلاقات الخطأ، ومن جهة أخرى يُعدّ الوصول إلى صورة تكاملية من نسج الطلبة جهدًا إبداعيًا يمكن توظيفه في تحسين التعلم وتعميقه.
 - مفاهيمية: المفاهيم هي أساس المعرفة، فتطور البناء المفاهيمي ضروري لإدارة كميات المعلومات الكثيرة والتفكير في العلاقات التي بينها، مما يوفر فرضيات عديدة لاختبارها.
 - ذاتية أو فردية: حيث تعتمد على جهود مصممها، ولا توجد خرائط تامة؛ لأن خرائط المفاهيم تعتمد على ما تمثله تلك المفاهيم من معاني ومن وجهة نظر مُصممها.
 - بصرية: إن التمثيل البصري يسمح بنمو الفهم الكلي، وهذا يساعد على عملية الاحتفاظ بالكلمات والأفكار والجُمَل فترة طويلة.
 - نوع من العصف الذهني، فكل من التخريط والعصف الذهني يستخدم للتشجيع على توليد الأفكار الجديدة مثل: التفسيرات ووجهات النظر.
 - تحتاج إلى إعادة رسمها أكثر من مرة حتى يتم الحصول على صورة أفضل من تلك الخرائط.
- خطوات بناء خرائط المفاهيم: من أجل إعداد خرائط المفاهيم هنالك عدة خطوات، وهي كالتالي:**

اختيار الموضوع المراد عمل خريطة له مثل: وحدة دراسية أو درس يحمل معنى متكامل للموضوع، واستخدام العصف الذهني لتوليد أكبر قائمة من المفاهيم الخام، بالإضافة إلى التأكد من الموضوع الذي نريد عمل خريطة مفاهيمية له، ومن ثم تحديد المفهوم الرئيس الذي سيتم بناء خريطة مفاهيمية له، وتحديد المفاهيم الفرعية المرتبطة بالمفهوم الرئيس، على شكل قائمة مفاهيم مرتبة تنازليًا من المفاهيم الأكثر عمومية إلى أكثرها خصوصية، وتحديد العلاقات بين المفاهيم عن طريق رسم الخطوط بينها، وتحديد كلمات الربط، إذ تعطي بدورها معنى لطبيعة العلاقات بين المفاهيم (خيري، 2018؛ سعادة، 2018).

وتتطور قدرة الطالبات على استخدام خرائط المفاهيم بشكل تدريجي من خلال ملاحظتهن للمعلمة وهي تستخدمها، مع ضرورة التوجيه عند تنفيذ المحاولات الأولى، وإعطاء تغذية راجعة لتحسين المحاولات الأولى، وعدم تقييدهن في بناء هرمي لخرائط المفاهيمية فلا يطلب منهن حفظ خريطة المفاهيم التي أعدت في الفصل؛ لأنها لا تعبر عن كل المفاهيم، ولكن تعبر عن بعضها (الكبيسي، 2015)، ولكونها مهمة للانطلاق إلى الأمام في التعلم والتعليم، يجب السماح لهن برسم

خرائط تتصف بالمرونة وتتيح فرصاً للإبداع، بالاعتماد على معيارين: أولهما الأهرامات العمودية البسيطة حيث تمثل المفاهيم تحت بعضها حسب درجة عموميّتها، وثانيهما الطريقة النسيجية بحيث تكون أجزاء المعلومات والعلاقات بينها تشكل سلسلة خطية بسيطة أو شبكة (الخليفة ومطاوع، 2015).

التطبيقات التربوية لخرائط المفاهيم:

إن مرونة خرائط المفاهيم وسهولتها وما لها من أهمية، جعل منها أداة فاعلة، حيث يمكن توظيفها في مجالات عديدة في العملية التعليمية، وفي تدريس جميع المواد الدراسية لمختلف المراحل التعليمية. وقد تعددت التطبيقات التربوية الخاصة بخرائط المفاهيم ومنها ما يلي:

- استخدام الخرائط كأداة منهجية لتخطيط المناهج وتصميمها: حيث إن خرائط المفاهيم يمكن أن تستخدم في تخطيط المنهج وتنظيمه من المفاهيم العامة إلى المفاهيم الأقل عمومية ليوضح الترتيب والتسلسل المنطقي للمفاهيم، كما تفيد في اختيار الأمثلة الملائمة للمفاهيم والمعلومات. وقد أشار نوفاك وجوين إلى أن التخطيط الجيد للمنهج يتطلب ألا يزيد عدد المفاهيم الرئيسة الشاملة عن أربعة إلى سبعة مفاهيم تكون منطلقاً لبناء المنهج وتنظيمه، كما يتضمن التخطيط تقسيماً رأسياً عبر خريطة المنهج لتحقيق روابط ذات معنى بين المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية وبين المفاهيم الأكثر تحديداً، وكلما تقدمَ التدريس ستنشأ الحاجة إلى روابط مفاهيمية تقاطعية، حتى يدرك الطلبة أن معظم المفاهيم الجديدة يمكن ربطها بالمفاهيم التي سبق تعلمها من قبل، وبالتالي فإن استخدام خرائط المفاهيم في تخطيط المناهج وتنظيمها سوف يؤدي إلى القضاء على الشكوى الدائمة من عدم وجود رابطة بين محتوى المناهج (خيري، 2018).

- استخدام خرائط المفاهيم كأداة تدريسية: إن خرائط المفاهيم تُعتبر أداة تدريسية تستخدم في الربط بين أجزاء مختلفة من المنهج بعضها ببعض، وتساعد في منع التشتت، وربط المفاهيم الجديدة مع ما تم تعلمه من قبل، وبالتالي يحدث ترابط وتكامل في بنيتهم المعرفية، وتصبح كمنظم متقدم في الاندماج المعرفي.

لذلك تُستخدم خرائط المفاهيم كمنظم متقدم لتحقيق التعلم ذي المعنى، وهو عبارة عن مقدمة تمهيدية تقدّم قبل دراسة موضوعٍ ما لتساعد على فهم المادة التعليمية الجديدة، وإبراز المفاهيم الرئيسة في موضوعٍ ما والعلاقات بين المفاهيم، وتوضيح المفاهيم الأكثر شمولية حتى تصل إلى المفاهيم الأقل شمولية، وقد يكون المنظم المتقدم منظمًا متقدّمًا مقارنةً، يستخدم عندما تكون المادة التعليمية جديدة تمامًا، لتوضيح الاختلافات والتشابهات بين المادة التعليمية لربطها بالبنية المعرفية، أو يكون منظمًا شارحًا فيستخدم عندما تكون المادة التعليمية مألوفاً. (الخليفة ومطاوع، 2015).

- استخدام خرائط المفاهيم كأداة تقويمية: تستخدم خرائط المفاهيم كأداة تقويمية، من خلال قياس مدى قدرة الطلبة على الربط بين المفاهيم الرئيسة للمادة الدراسية بطريقة متسلسلة، كما تساعد خرائط المفاهيم على تشخيص القهْم الخاطئ للمفاهيم الذي يجعل التعلم غير فعال.

- استخدام خرائط المفاهيم كأداة للاتصال: تساعد خرائط المفاهيم على خلق جوّ تعليمي ممتع، يتم فيه التعاون والمشاركة الإيجابية، فتساعد على توفير تعلم تعاوني؛ لأن تكوين خريطة المفاهيم

يتطلب عملاً جماعياً، ينتج عنه تنمية لمهارات الاتصال القائم على المشاركة والتفاعل والإيجابية واحترام الآراء المختلفة داخل حجرة الدراسة (الكبيسي، 2015؛ الهويدي، 2010).

- الوقوف على الخبرات المعرفية السابقة للطلبة: تُعدّ المفاهيم الأداة التي تم ابتكارها للوصول إلى البنية المعرفية للطلبة، ولكن لا يعني ذلك أنها تقف على كل ما يعرفه الطلبة من مفاهيم ذات علاقه بمحتوى المعرفة، وإنما هي تخطيط عملي تقريبي لتوسيع خبرة كلٍّ بينهم وبين من يدرسه.

وتستخدم خرائط المفاهيم كأداة سابقة للتعلّم، وذلك عن طريق إعطاء أهمية للتفكير في اختيار المفاهيم الرئيسية التي تم اختيارها كأساس للخريطة، ومساعدة الطلبة على الاستمرار في البحث عن المفاهيم وتقديم المساعدة لهم لبناء روابط بين المفاهيم التي تم تقديمها والمفاهيم التي يعرفونها من قبل، وكذلك اختيار كلمات وصل جيدة، وتمييز المادة التي تناسب المفاهيم الأكثر عمومية في التسلسل الهرمي للمفاهيم، للتمييز بين المفاهيم الخاصة والمفاهيم الأكثر شمولية التي تمثلها تلك الأحداث.

- اقتباس المعنى من الكتب المدرسية: تساعد خرائط المفاهيم في التخلص من غموض المعنى، وخاصة حينما يقوم الطلب بإعدادها، فتزيد من قيمة المعاني التي يقتبسونها من النص، وتساعدهم في مراجعة المادة الدراسية والتركيز على المعنى.

- التخطيط لإعداد مقال أو بحث: يجد الطلبة في إعداد المقال صعوبة بالغة؛ ويعود ذلك لأنهم غير قادرين على تجميع أفكارهم عندما يجلسون للكتابة، وهنا يأتي دور خريطة المفاهيم، فمن السهل على الطلبة وضع قائمة لبعض المفاهيم التي سوف تتضمنها مقالهم، وبعد ذلك يتم بناء ملخص لخريطة المفاهيم في بضع دقائق، وربما تكون غير كاملة، إلا أنها سوف تقودهم إلى كتابة الفقرة الأولى من بحثه، ومن ثم كتابة بقية فقرات المقال أو البحث (سعادة، 2018).

بقاء أثر التعلّم:

يمكن تعريف بقاء أثر التعلّم بأنه "مقدار المعلومات التي تبقى لدى الطلبة، والتي يمكن استرجاعها بعد مرور أسبوعين من الاختبار التحصيلي، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصلون عليها في اختبار الاحتفاظ" (داود، 2014، ص 631). ويُعرف (اللقاني والجمل، 2003، ص 9) بقاء أثر التعلّم اصطلاحاً بأنه: "ناتج ما تبقى في الذاكرة من التعليم، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في المادة عند تطبيق الاختبار عليه مرة ثانية، والذي قد تم تطبيقه بعد الانتهاء من المنهج مباشرة، على أن تكون الفترة التي بين تطبيق الاختبارين لا تقلّ عن شهرين".

وتعرّفه أفنان الشهري (2016) بأنه "ما تبقى في ذهن الطلبة من الخبرات أو المعلومات المكتسبة، وقدرتها على استرجاعها بعد فترة ٢١ يوماً-كحدٍ أدنى- من اكتسابها".

وفي ضوء ما سبق نعرف بقاء أثر التعلّم بأنه: مقدار ما تبقى لدى الطالبات من معلومات بعد مرور فترة زمنية بسيطة تُسمى فترة راحة – قد تتراوح تلك الفترة بين دقائق أو حتى عدة أيام أو سنوات قليلة ثم يُطلب من الفرد إعادة ما سبق حفظه من قبل وتعلمه، فإذا وُجد أن عملية التعلّم في المرة الثانية استغرقت وقتاً أقل من المرة الأولى، وأن عدد الأخطاء أقل من المرة الأولى يُعاد تطبيقه بعد (30) يوماً من تطبيق الاختبار البعدي.

ويتم اختبار مدى تأثير إعادة التعلّم عندما يطلب من الشخص تعلّم مهمة معينة بعد مرور فترة زمنية بسيطة تُسمى فترة راحة – قد تتراوح تلك الفترة بين دقائق أو حتى عدة أيام أو سنوات قليلة ثم يُطلب من الفرد إعادة ما سبق حفظه من قبل وتعلمه، فإذا وُجد أن عملية التعلّم في المرة الثانية استغرقت وقتاً أقل من المرة الأولى، وأن عدد الأخطاء أقل من المرة الأولى



وعدد المحاولات أقل التي احتاجها الفرد في المرة الثانية لإتمام عملية التعلم، فإن هذا النقص في الوقت المطلوب لحفظ المهمة والنقص في عدد الأخطاء وعدد المحاولات اللازمة للحفظ والتعلم يُعدّ دليلاً ومؤشراً قوياً على استمرار الاحتفاظ بالتعلم (فرغلي وعثمان، 2012).

بقاء أثر التعلّم والتحصيل الدراسي:

التحصيل "جهد علمي يتحقق للفرد من خلال الممارسات التعليمية والدراسية والتدريبية في نطاق مجال تعليمي مما يحقق مدى الاستفادة التي جناها الطلبة من الدروس والتوجيهات التعليمية والتربوية والتدريبية المقررة عليه" (فلية والزكي، 2004، ص74).

ويعرّفه اللقاني والجمل (2013، ص48) بأنه: مدى استيعاب الطلاب لما قاموا به من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المُعدّة لهذا الغرض".

ويعرّفه الفاخري (2017، ص11) بأنه "حصيلة ما يكتسبه الطلبة من العملية التعليمية من معارف ومعلومات وخبرات نتيجة للجهد المبذول خلال تعلمهم في المدرسة أو البيت أو قراءة الكتب والمراجع، ويمكن قياسه بالاختبارات المدرسية في نهاية العام الدراسي ويعبر عنه بالتقدير العام للدرجات في المواد الدراسية".

من التعريفات السابقة ترى الباحثة أنه: مقدار ما يتعلمه الطلبة من معلومات ومهارات، ويُقاس بالدرجة التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي المباشر والمؤجل، فمن خلاله نعرف مدى تحقيق أهداف العملية التعليمية.

ويعرّف بقاء أثر التعلّم بمسّى التحصيل المؤجل أيضاً، ويُعتبر التحصيل الدراسي المدخل الرئيس الذي يمكن من خلاله أن يتم معرفة قدرة الطلبة على التعلم، لما يُقدّمه من تغذية راجعة عن مدى تحقيق أهداف المواد الدراسية، إضافة لما تقدمه النتائج من مؤشرات تساعد المعلمة على التحقق من فاعلية تدريس المنهج، فمن خلاله يُظهر أثر التعلّم السابق للطلّبات في مواقف أخرى عن طريق استدعاء المعلومات التي تدل على ذلك التعلم من الذاكرة، (شوق والمحويّ وأبو القاسم، ٢٠١٥).

ويعتبر التحصيل الدراسي من أهم مظاهر نجاح العملية التعليمية والتربوية وهدفاً للفرد والمجتمع على حد سواء، وضمّانا لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي يُعتبر من أهم المبادئ التي ترتكز عليها ديمقراطية التعليم. ولأهميته الفردية والاجتماعية فإنه يُعدّ الهدف الأساسي للمؤسسة التعليمية ومن أهم مبررات وجودها (الفاخري، 2017). فنجد مجتمعاتنا العربية تشجع أبناءها على الاهتمام بالتحصيل، وتربط ما بين زيادة التحصيل والمؤهل العلمي، وتحسين الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، فتتوزع لإنتاج أفراد يتمتعون بدافع مرتفع للتحصيل (القضاة والترتوري، 2007).

ويُعدّ تقويم التحصيل الدراسي الأكثر شيوعاً في النظام التعليمي، ويظهر دوره في تقويم مستوى الطلبة، ومعرفة مدى تقدمهم واكتسابهم لجوانب التعلم، ومن ثم إصدار الحكم بنجاحهم أو رسوبهم وانتقالهم من صف لآخر ومن مرحلة لأخرى (الشهري، 2015).

أساليب قياس بقاء التعلّم (الاحتفاظ):

تُستخدم أنواع متعددة من الاختبارات لقياس الاحتفاظ بأورد كلٌّ من (محمود وأحمد، ٢٠٠٤؛ القضاة والترتوري، ٢٠٠٧؛ الربيعي، 2011) بعضاً منها، وهي كالآتي:

أولاً- الاسترجاع (التذكر): وهي قدرة الفرد على تذكر ما تعلمه سابقاً من حيث الكم والنوع، كما في الامتحانات المعرفية، وهذا ما نجده في اختبارات: املأ الفراغات، أو الاختبارات المقالية.

ثانياً- التعرف (التمييز): يُعدّ التعرف من أسهل طرائق قياس الاحتفاظ بالتعلّم؛ إذ إنها عملية مقتصرة على تمييز ما هو مائل أمام الفرد وليس شيئاً جديداً يريد أن يستحضره ذهنياً، كتقديم مجموعة من التعاريف من بينها التعريف الصحيح، للوقوف على مدى احتفاظه، فهي تغطي جانباً محدوداً من الحفظ، وتستخرج التعرف بالمعادلة الآتية:

$$\text{درجة التعرف} = \frac{\text{التعرف الصحيح} - \text{التعرف الخطأ}}{100} \times 100$$

مجموع التعرف

ثالثاً- الجهد المُدخّر (إعادة التعلّم): ويُقصد به قياس مدى تأثير إعادة التعلّم في الاحتفاظ بالمعلومات اللفظية أو المهارات، وذلك بتعليم الطلبة، وبعد مدة للراحة يُطلب منهم إعادة التعلّم، ويُعدّ النقص في الوقت المطلوب للحفظ مرة أخرى مؤشراً لمستوى الاحتفاظ، وبذلك وفّرنا جهداً يساوي الفرق في الزمن بين المرتين، ويمكن قياس الجهد المُدخّر نتيجة للتعلّم، كما في المعادلة الآتية:

وتكون النسبة المئوية للجهد المُدخّر =

$$\frac{\text{عدد المحاولات اللازمة للتعلّم الأول} - \text{عدد المحاولات اللازمة للتعلّم الثاني}}{100} \times 100$$

عدد المحاولات اللازمة للتعلّم الأول

وتعتمد سرعة الطلبة في التعلّم على الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة، وتوظيفها بتحويلها إلى جزء من البناء المعرفي للطلبة (محمود وأحمد، 2004)، وهذا ما توفره خرائط المفاهيم بجعلها التعلّم أكثر سهولة سواء في تعلّم أم تذكر المعلومات عن طريق ربطها بين الموضوعات المختلفة واكتشافها للعلاقات الجديدة، ومراعاة الفروق الفردية للطلبة (حسن، 2017).

وهناك ثلاث طرائق لقياس بقاء أثر التعلّم (الاحتفاظ):

- قياس الاحتفاظ المطلق: وهو أبسط اختبارات الاحتفاظ، إذ يقيس معدل الأداء بعد مدة الاحتفاظ مباشرة ولا يحتاج إلى معادلة لتحديد هذا القياس. لذا فالاحتفاظ المطلق لا يأخذ في الحسبان (الاختبار البُعدي) وإنما نتيجة للدرجة التي نراها بعد مدة الاحتفاظ مباشرة.

- الاحتفاظ النسبي: هو قياس يظهر الاحتفاظ بطريقة غير مباشرة وذلك خلال قياس مقدار النسيان، وبذلك يكون على شكلين، هما:

أ- فرق الاختلاف في النتائج: يتمثل في مقدار النسيان في مدة الاحتفاظ.



ب- النسبة المئوية للفقدان: ويمثل مقدار الفقدان الحاصل خلال مدة الاحتفاظ نسبة إلى مقدار التطور الحاصل في مدة التعلم الأولى (التطور الحاصل بين الاختبار القبلي والبُعدي) (الربيعي، 2011)، ويمكن توضيح ذلك بالمعادلة الآتية:

$$\frac{\text{النسبة المئوية للفقدان}}{\text{مقدار التطور}} = \text{مقدار الفقدان} \times 100$$

- نتائج التوفير: هذه الطريقة تحدد عدد التكرارات التي تؤدي للوصول إلى المستوى المعياري المطلوب، وعليه فإن الاختبار بعد مدة الاحتفاظ سيكون أقل من آخر اختبار في المدة التعليمية، ويقاس بحساب الفرق في الزمن الذي يُحتاج إليه لاستعادة ما سبق تعلمه مطروحًا منه الزمن الذي استغرقه التعلم الأصلي، ويمكن تمثيل ذلك بالمعادلة الآتية:

$$\frac{\text{درجة التوفير (الاحتفاظ)}}{\text{التعلم الأصلي}} = \text{التعلم الأصلي} - \text{إعادة التعلم} \times 100$$

- نسبة الاحتفاظ: تعطى لآخر محاولات للمدة التدريبية نسبة (100%) ثم نعود ونقيس الأداء بعد الاحتفاظ، ونحول هذا الفرق إلى نسب مئوية (أحمد وكزار، 2015)

إذن فالتعلم وبقاء أثر التعلّم مرتبطان فلا يكون هناك تعلم ما لم يصاحبه استبقاء، وكل ما يخدم التعلم ويساعد في سرعته فإنه يسهم في بقاء أثره، فنجاح العملية التعليمية متوقف على الاحتفاظ بالتعلم، فلا تعلم بدون ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة، وكلما كانت المادة منظمة وذات معنى كان تحصيلها أسرع وبقاء أثرها أطول، وهذا ما تقدمه استراتيجيات خرائط المفاهيم.

الدراسات السابقة:

دراسة يوسف (2019): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجيات خرائط المفاهيم في تحسين مهارات القواعد النحويّة. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي. وتكونت العينة من (60) طالبًا من طلاب الصف السابع بمنطقة إربد بالأردن. واستخدمت الباحثة أداة تمثلت في اختبار تحصيلي للقواعد النحويّة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، وكشفت نتائج اختبار (ت) وجود فروق دالة إحصائية في مهارتي: التمييز بين المفاهيم النحوية، وتطبيق المفاهيم النحوية في جمل مفيدة، لصالح المجموعة التجريبية، تُعزى لفاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تحسين مهارات القواعد النحويّة. وأوصت الدراسة بتوظيف استراتيجية خرائط المفاهيم والإفادة منها في تدريس القواعد النحوية، وإجراء المزيد من الدراسات في مهارات اللغة العربية الأخرى مثل: العروض والنقد، باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم.

دراسة الزهراني (2018): هدفت إلى تصميم برمجية إلكترونية قائمة على خرائط المفاهيم وقياس أثر توقيت عرضها على التحصيل الفوري والمرجأ (بقاء أثر التعلم)، وكذلك اتجاهات الطلاب نحو مادة العلوم. ولتحقيق غرض الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (23) طالبًا من طلاب الصف الخامس الابتدائي. وتوصلت النتائج إلى تأثير

توقّيت عرض خرائط المفاهيم على التحصيل الفوري والمرجأ (بقاء أثر التعلّم)، وعدم تأثير التوقّيت على اتجاه الطلاب نحو مادة العلوم. وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على استخدام خرائط المفاهيم، واستخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية كنظام لمراجعة الدرس، واعتبارها نشاطاً تقيميّاً للمادة التعليمية.

بوعايشة والعودة (2018): هدفت إلى التحقق من فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة الحاسب الآلي. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (33) من طلبة الصف الأول الثانوي. واستخدم الباحثان أداة تمثلت في الاختبار التحصيلي. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات الطلبة لصالح المجموعة التجريبية، تُعزى لفاعلية خرائط المفاهيم في تدريس مادة الحاسب الآلي. وأوصت الدراسة بالاهتمام بطرق التدريس الحديثة. واعتماد خرائط المفاهيم في تدريس مادة الحاسب الآلي، وتضمين مناهج إعداد مُعلمي الحاسب الآلي أسس وخطوات بناء خرائط المفاهيم وتصميمها وإعدادها واستخدامها.

دراسة العتيبي (2017): هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجيات خرائط المفاهيم في تدريس مقرر النحو لطلاب المستوى الرابع بقسم اللغة العربية بكلية التربية بالدرودامي. ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة). وتكونت عينة الدراسة من (24) طالباً تم توزيعهم بالتساوي على المجموعتين، وصمم الباحث أداة تمثلت في اختبار تحصيلي. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0 ≤ t ، 05) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية عند مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق) مجتمعة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0 ≤ t ، 05) عند مستوى (التطبيق) بين المجموعتين. وأوصت الدراسة باستخدام الاستراتيجيات الحديثة في تدريس مقرر النحو وخاصة استراتيجيات خرائط المفاهيم.

دراسة الحربي (2017): هدفت إلى التعرف على المهارات النحوية الأساسية اللازمة لطلاب المسار الإنساني في السنة التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود، وقياس مستوى تمكّنهم من المهارات النحوية. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية). وتكونت عينة الدراسة من (270) طالباً. واستخدم الباحث أداة تمثلت في اختبار تحصيلي لقياس المهارات النحوية. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الطلاب في مجمل المهارات جاء دون المتوسط حيث بلغ المتوسط (37، 99%)، كما خلصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المسار الإنساني وفقاً لتخصّصهم السابق في المرحلة الثانوية (الأدبي والعلمي) في متوسط درجات الاختبار. وأوصت الدراسة بتدريس الطلاب غير المتخصّصين في اللغة العربية المهارات النحوية، والاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في معالجة الضعف في المهارات النحوية، وأن تركز مقررات اللغة العربية على المهارات النحوية الأساسية.

دراسة السالمي (2017): هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجيات الألعاب اللغوية في تنمية بعض المهارات النحوية. ولتحقيق هدف البحث استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة). وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط، وتم توزيعهن بالتساوي على المجموعتين. وصممت الباحثة أداتين تمثلت في: قائمة المهارات النحوية، واختبار تحصيلي لقياس المهارات النحوية. وكشفت نتائج



الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وهو ما يُعزى لفاعلية استراتيجيات الألعاب اللغوية في تنمية بعض المهارات النخوية، وأوصت الدراسة بالاهتمام بالمهارات النخوية، وتطوير طرق تدريس النحو مقارنة بالطرق التقليدية.

دراسة أولانريواجو وإجيون وفرايدي (Friday, Egbon, Olanrewaju &. 2017): هدفت إلى معرفة أثر استراتيجيات خرائط المفاهيم في التحصيل وبقاء أثر التعلّم لمادة الرياضيات. وللتحقق من هدف الدراسة استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية العليا بنيجيريا. وتمثلت أدوات الدراسة في: اختبار لقياس التحصيل المباشر والاختبار المؤجل. وتوصلت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على الضابطة، في الاختبار التحصيلي التبعي (اختبار قياس الاحتفاظ بالتعلم) لصالح المجموعة التجريبية. وتوصلت الدراسة لعدم وجود فروق تُعزى لمتغير الجنس عند استخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم. وأوصت بتطوير كتب الرياضيات وتضمينها خرائط المفاهيم، وعقد ورش تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة لتمكينهم من المهارات اللازمة لتطبيق الاستراتيجيات الحديثة، وتدريب معلمي الرياضيات لطلابهم على استخدام استراتيجيات رسم خرائط المفاهيم وتشجيعهم على استكشاف الطريقة المناسبة.

دراسة دراوشة (2016): هدفت إلى التعرف على أثر خرائط المفاهيم في تحسين التحصيل الدراسي في مادة النحو. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (52) من طلبة الصف السادس الابتدائي من لواء الشمال بفلسطين. واستخدم الباحث الاختبار التحصيلي في مادة النحو كأداة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود نتائج إيجابية لاستخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم في رفع وتحسين التحصيل الدراسي في مادة النحو. وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية أثناء الخدمة والطلاب المعلمين في كليات التربية، لتدريبهم على كيفية التدريس باستخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم، وإثراء كتب اللغة العربية (قسم النحو) بخرائط مفاهيمية.

دراسة أحمد أحمد (Ahmed, 2016): هدفت للتحقق من فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس تكنولوجيا التعليم. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (85) طالبًا من طلاب مقرر (المدخل إلى تقنيات التعليم) بقسم تكنولوجيا التعليم والتعلم بجامعة السلطان قابوس. واستخدم الباحث أداة تمثلت في الاختبار التحصيلي. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين درسوا بالطريقة المعتادة. وأظهرت النتائج أن الرقمية كان أداءهم أفضل من الطلاب الذين درسوا بالطريقة المعتادة. وأظهرت النتائج أن اتجاهات الطلاب في المجموعة التجريبية كانت إيجابية نحو استخدام طريقة المفاهيم الرقمية في تعلم التقنيات التعليمية. وأوصت الدراسة المعلمين بتشجيع طلابهم على استخدام خرائط المفاهيم الرقمية لتحسين تحصيلهم الدراسي، وإعداد ورش تدريبية للمعلمين لتصميم وتنفيذ هذه الاستراتيجيات.

دراسة مهراي (Mehran, 2016): هدفت إلى الوقوف على فاعلية خرائط المفاهيم في تعليم مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية للطلبة الإيرانيين. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية). وتكونت

عينة الدراسة من (61) من طلبة المرحلة الثانوية. واستخدم الباحث أداة تمثلت في اختبار تحصيلي يشمل مستويات بلوم المعرفية الستة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين في الأداء البعدي للاختبار عند مستويات (التعرف، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) لصالح المجموعة التجريبية، فخرائط المفاهيم لها تأثير إيجابي في تعلم اللغة الإنجليزية بشكل عام والفهم القرائي للطلاب بشكل خاص. وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من البحوث حول استراتيجيات خرائط المفاهيم لتدعيم نتائج هذه الدراسة.

التعليق على الدراسات السابقة:

نقاط التميز في الدراسة الحالية:

- لا توجد دراسة - حسب اطلاع الباحثة - استخدمت استراتيجيات خرائط المفاهيم في تنمية المهارات النحوية وبقاء أثر التعلم، على الصف الثالث الثانوي في البيئة المحلية.
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، بأنها جمعت بين المتغيرين التابعين: التحصيل وبقاء أثر التعلم، في تدريس مقرر النحو باستخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم؛ حيث لا توجد دراسة - حسب علم الباحثة - جمعت بين هذين المتغيرين في تصميم تجريبي تناول تنمية المهارات النحوية.
- تم تطبيق الدراسة لتنمية المهارات النحوية على طالبات الصف الثالث الثانوي، في حين أن الدراسات السابقة المذكورة قد تناولت مراحل دراسية مختلفة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:

- التعرف على كيفية تحليل المحتوى وإعداد قائمة بالمفاهيم والمهارات النحوية.
- تحديد المهارات النحوية، وتصنيف المهارات النحوية حسب مستويات الأهداف المعرفية (تعرف، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)؛ لأن المهارات النحوية لا تخرج عن هذه المستويات الستة.
- بناء أدوات البحث التي استخدمت في الدراسة.
- التعرف على الأساليب الإحصائية المناسبة لحساب صدق وثبات الأدوات.
- تحديد الخطوات الإجرائية المناسبة للدراسة.
- تحديد محاور الإطار النظري لهذه الدراسة.
- التعرف على كيفية تفسير النتائج.



منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدم المنهج شبه التجريبي الذي يتيح إمكانية "ضبط بعض المتغيرات التي تهدد الصدق الداخلي للتجربة وليس كلها: لوجود بعض الظروف في الواقع الموضوعي والتي لا يمكن للباحث التحكم بها" (الكيلاني والشريفين، 2011، ص74).

تصميم الدراسة: يمكن تمثيل التصميم شبه التجريبي المتبع في هذه الدراسة على النحو التالي:

الجدول (1)

التصميم شبه التجريبي المتبع في هذه الدراسة

المجموعة	الاختبار القبلي	العامل التجريبي	الاختبار البعدي	الاختبار التتبعي
الضابطة	تطبيق اختبار المهارات النخوية	طبقت الطريقة المعتادة	تطبيق اختبار المهارات النخوية	-----
التجريبية	تطبيق اختبار المهارات النخوية	طبقت استراتيجية خرائط المفاهيم	تطبيق اختبار المهارات النخوية	تطبيق اختبار المهارات النخوية

مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في جميع طالبات الصف الثالث الثانوي المسار الأدبي، المنتهقات في العام الدراسي 1439هـ/1440هـ - 2018م/2019م بالمدارس التابعة لإدارة تعليم منطقة نجران، والبالغ عددهن (1310) طالبة، تبعًا لإحصائية إدارة القبول والاختبارات التابعة للإشراف التربوي بنجران.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (64) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي، المنتهقات بالثانوية الرابعة عشر، وتم اختيار المدرسة قصدًا للأسباب الآتية:

- ارتفاع عدد الطالبات المنتهقات بالصف الثالث الثانوي المسار الأدبي في المدرسة: للحصول على عينة كبيرة تمثل المجتمع.

- المدرسة تطبق نظام اليوم الدراسي الكامل (لم تشملها التوأمة).

وتم تقسيمهن باتباع الطريقة العشوائية البسيطة إلى (33) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية ممن تتراوح أعمارهن بين (17-18) سنة، بمتوسط عمري مقداره (17، 697) سنة، وبانحراف معياري (0، 466) و(31) طالبة يمثلن المجموعة الضابطة ممن تتراوح أعمارهن بين (17 - 18) سنة بمتوسط عمري مقداره (17، 580) سنة، وبانحراف معياري (0، 501).

ويتضح توزيع أفراد العينة في الاختبار من خلال الجدول رقم (2-3) الآتي:

الجدول (2)

توزيع أفراد العينة في الاختبار

المجموعة	الفصل	العدد
التجريبية	2/3	33
الضابطة	1/3	31
المجموع		64

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: يتمثل في الدراسة الحالية بمتغيرين: (طريقة التدريس المعتادة، وطريقة التدريس باستراتيجية خرائط المفاهيم).
- المتغير التابع: يتمثل في الدراسة بمتغيرين: (تنمية المهارات النحوية، وبقاء أثر التعلّم).

أداتا الدراسة:

الاختبار التحصيلي لقياس المهارات النحوية: استخدم الاختبار التحصيلي في الدراسة الحالية كأداة لقياس مدى نمو بعض المهارات النحوية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، بعد تعرضهن لخبرات تربوية من خلال تطبيق استراتيجيات خرائط المفاهيم الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي.

(أ) صدق الاختبار: اعتمد في حساب صدق الاختبار على ما يأتي:

- صدق المحكمين: عرض الاختبار التحصيلي في صورته الأولى على (20) محكمًا من الأساتذة المتخصصين في مجالي المناهج وطرق التدريس والنحو والصرف وبعض مشرفات ومعلمات اللغة العربية؛ لمعرفة مدى اتفاق المحكمين على أسئلة الاختبار، وللاستفادة من آرائهم في المحكات الآتية: صلاحية الاختبار من حيث ملاءمة تعليماته وصياغة مفرداته، مدى تمثيل كل سؤال للهدف الذي وضع لقياسه، مدى مناسبة الاختبار لمستوى طالبات الصف الثالث الثانوي، مدى صحة إجابة أسئلة الاختبار، ومطابقتها لمفتاح التصحيح، صلاحية الاختبار من حيث كونه في حدود الوحدة التعليمية، ويغطي موضوعاتها.
- أما بالنسبة لعناصر التحكيم السابقة فقد أجمع المحكمون على تحققها في الاختبار التحصيلي، والجدول التالي (3) يوضح نسب الاتفاق بين المحكمين حول عناصر التحكيم.

الجدول (3)

نسب الاتفاق بين المحكمين على مفردات الاختبار التحصيلي

م	عناصر التحكيم	عدد المحكمين الموافقين	نسب الاتفاق
1	صلاحية الاختبار من حيث ملاءمة تعليماته وصياغة مفرداته	19	94.12 %
2	مدى تمثيل كل سؤال للهدف الذي وضع لقياسه	19	94.12 %
3	مدى مناسبة الاختبار لمستوى طالبات الصف الثالث الثانوي	18	88.23 %
4	مدى صحة إجابة أسئلة الاختبار ومطابقتها على مفتاح التصحيح	20	100 %
5	صلاحية الاختبار من حيث كونه في حدود الوحدة التعليمية ويغطي موضوعاتها	20	100 %
متوسط نسب الاتفاق			95.29 %

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الاتفاق بين المحكمين على عناصر التحكيم تراوحت بين (88.23 % - 100 %)، وكان متوسط نسب الاتفاق بينهم عليها (95.29 %)، وتعتبر هذه النسبة مرتفعة، وتؤكد صدق الاختبار التحصيلي.

كما قام بعض المحكمين بتعديل صياغة بعض الأسئلة، والتوجيه بضبط مفردات الاختبار بما لا يوحي بالإجابة، وقد راعت الباحثة ذلك.

(ب) الاتساق الداخلي للاختبار:

طبق الاختبار التحصيلي في وحدة (التوابع) على العينة الاستطلاعية، وعددها (31) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي بالثانوية الرابعة، ممن سبق لهن دراسة الوحدة ويهدف التطبيق إلى:

- التأكد من وضوح التعليمات.
- تحديد الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.
- حساب ثبات الاختبار.

تم استخدام إحدى طرق البناء الداخلي للاختبار، وهي: حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار، وتدل قيم معاملات الارتباط المرتفعة على أن الاختبار يتمتع باتساق داخلي مرتفع. والجدول التالي (4) يوضح قيم معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في وحدة (التوابع).

الجدول (4)

قيم معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لاختبار التحصيل في وحدة (التوابع)
(ن=31)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	* 0.398	15	* 0.397	29	** 0.551
2	* 0.396	16	* 0.435	30	** 0.652
3	* 0.407	17	* 0.390	31	** 0.611
4	** 0.600	18	* 0.389	32	** 0.586
5	** 0.491	19	** 0.577	33	* 0.398
6	** 0.678	20	* 0.362	34	** 0.499
7	* 0.406	21	** 0.571	35	** 0.639
8	* 0.393	22	** 0.471	36	* 0.410
9	** 0.563	23	* 0.369	37	* 0.370
10	* 0.394	24	* 0.380	38	** 0.529
11	** 0.613	25	* 0.395	39	* 0.429
12	* 0.429	26	** 0.482	40	** 0.446
13	* 0.412	27	** 0.496	--	--
14	* 0.386	28	* 0.358	--	--

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0,358 – 0,678)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى دلالة (0,01)، ما عدا العبارات أرقام (1-2-3-7-8-10-12-13-14-15-16-17-18-20-23-24-25-28-33-36-37-39) فكانت دالة عند مستوى (0,05). وبالتالي أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (40) عبارة.

(ج) معامل السهولة والصعوبة والتباين لأسئلة الاختبار التحصيلي:

لحساب معامل السهولة والصعوبة والتباين لأسئلة الاختبار التحصيلي، تم تطبيق الاختبار في صورته الأولى بعد التحكيم على عينة تتكون من (31) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي، وجرى حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار باستخدام المعادلة الآتية:

الإجابات الصحيحة للسؤال

$$\text{معامل السهولة للسؤال} = 100 \times \frac{\text{الإجابات الخاطئة} + \text{الإجابات الصحيحة}}{\text{الإجابات الخاطئة} + \text{الإجابات الصحيحة}}$$

معامل السهولة = 1 - معامل الصعوبة (فتح الله، 2006، ص385).



ولأهمية التباين الإحصائية في اختيار أسئلة الاختبار؛ يلاحظ أن أهم الأسئلة تمييزاً للفروق الفردية القائمة بين مستويات النشاط الذي يقيسه الاختبار هي الأسئلة السهلة والأسئلة الصعبة، وأكبر هذه الأسئلة تمييزاً لتلك الفروق هي التي تصل في سهولتها إلى النصف، أو تقترب من هذه القيمة وفي هذه الحالة يبلغ التباين نهايته العظمى، ولهذا تم حساب التباين باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{التباين} = \text{معامل السهولة} \times \text{معامل الصعوبة (حسن، 2012، ص 268)}$$

وتم اعتبار مفردات الاختبار التي يصل معامل السهولة المصحح من أثر التخمين فيها أكبر من (0.80) تكون شديدة السهولة، وأن المفردات التي يصل معامل الصعوبة المصحح من أثر التخمين فيها أقل من (0.20) تكون شديدة الصعوبة (العزاوي، 2013، ص 74)، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (5)

معامل السهولة والصعوبة والتباين لأسئلة الاختبار التحصيلي في وحدة (التوابع) لمقرر النحو والصرف على طالبات الصف الثالث الثانوي (ن=31)

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التباين	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التباين
1	20.0	80.0	16.0	21	25.0	74.0	18.0
2	41.0	58.0	23.0	22	52.0	48.0	24.0
3	65.0	35.0	22.0	23	52.0	48.0	24.0
4	71.0	29.0	20.0	24	33.0	67.0	21.0
5	55.0	45.0	24.0	25	48.0	52.0	24.0
6	52.0	48.0	24.0	26	35.0	64.0	22.0
7	38.0	62.0	23.0	27	77.0	23.0	17.0
8	29.0	71.0	20.0	28	58.0	42.0	23.0
9	33.0	67.0	21.0	29	77.0	23.0	17.0
10	67.0	33.0	21.0	30	38.0	62.0	23.0
11	67.0	33.0	21.0	31	55.0	45.0	24.0
12	35.0	65.0	22.0	32	38.0	62.0	23.0
13	29.0	71.0	20.0	33	58.0	42.0	23.0
14	52.0	48.0	24.0	34	70.0	30.0	21.0
15	33.0	67.0	21.0	35	55.0	45.0	24.0
16	55.0	45.0	24.0	36	80.0	20.0	16.0

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التباين	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التباين
17	20.0	80.0	16.0	37	33.0	67.0	21.0
18	35.0	65.0	22.0	38	26.0	74.0	19.0
19	52.0	48.0	24.0	39	45.0	55.0	24.0
20	52.0	48.0	24.0	40	65.0	35.0	22.0

يتضح من الجدول (5) أن معاملات السهولة أو الصعوبة لمعظم أسئلة الاختبار التحصيلي تراوحت بين (0.0-20.0، 80) مما يدل على أنها معاملات مقبولة حسبما يقره المختصون في القياس والتقويم، كما تراوحت معاملات التباين بين (0.0-16.0، 24) مما يدل على أن هذه الأسئلة لها القدرة على التمييز بين الطالبات، وبالتالي أصبح الاختبار (40) عبارة.

(د) ثبات الاختبار: للتحقق من ثبات الاختبار في الدراسة، تم حساب ثبات الاختبار بطريقتي:

- 1- كيوذر- ريتشاردسون: نظرًا لأن طريقة كيوذر- ريتشاردسون تناسب عندما يكون تقدير مفردات الاختبار صفرًا أو واحدًا (أبو علام، 2006، ص474)؛ وجرى حساب ثبات الاختبار بهذه الطريقة بعد تطبيق الاختبار على (31) طالبة من بين طالبات الصف الثالث الثانوي، وقد بلغ معامل الثبات (0، 811) وهي نسبة مرتفعة تدل على ثبات الاختبار.
- 2- طريقة التجزئة النصفية: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية المشار إليها في (الكيلاي والشريفين، 2011) بعد تطبيق الاختبار على (31) طالبة من بين طالبات الصف الثالث الثانوي، وقد بلغ معامل الثبات (0، 839) وهو معامل ثبات مرتفع مما يشير إلى الوثوق في النتائج المترتبة على الاختبار، وبالتالي أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (40) سؤالاً، تقيس المستويات المعرفية الستة.

نتائج الدراسة:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على الآتي: ما أثر استخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم في تنمية المهارات النخوية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0، 05) بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لقياس المهارات النخوية في القياس البعدي".

والجدول التالي (6) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي ومستوياته الستة قياسًا بعديًا.



الجدول (6)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي ومستوياته الستة.

مستوى الدلالة	"ت"	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	القياس	التحصيل الدراسي ومستوياته المعرفية
0,01	5,134	1.76348	5.2121	33	تجريبية	التذكر
		1.51338	3.0968	31	ضابطة	
87,0 غير دالة	0,156	1.61550	3.1212	33	تجريبية	الفهم
		1.26321	3.0645	31	ضابطة	
0,05	1,870	1.30776	3.0909	33	تجريبية	التطبيق
		1.28766	2.4839	31	ضابطة	
0,05	1,904	1.68943	4.3333	33	تجريبية	التحليل
		1.45543	3.5806	31	ضابطة	
0,194 غير دالة	1,313	0.74747	1.9394	33	تجريبية	التركيب
		1.20215	1.6129	31	ضابطة	
0,05	1,762	0.86712	1.4242	33	تجريبية	التقويم
		0.91228	1.0323	31	ضابطة	
		4.58092	19.8788	33	تجريبية	
0,01	4,667					الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي
		3.95594	14.8710	31	ضابطة	

يتضح من الجدول (6) ما يأتي:

بلغت قيمة "ت" في المستويات المعرفية الستة والدرجة الكلية للتحصيل الدراسي على الترتيب (5, 134)، (0, 156)، (1, 870)، (1, 904)، (1, 313)، (1, 762)، (4, 667)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0, 05)، باستثناء مستوى التذكر والدرجة الكلية للتحصيل فكانتا دالتين عند مستوى (0, 01)، بينما كانت قيمة ت بالنسبة لمستويي الفهم والتركيب فكانتا غير دالتين، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين (في القياس البعدي للدرجة الكلية للتحصيل الدراسي، وبالرجوع للمتوسطين في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي يتبين أن الفروق بين المجموعتين بعددًا لصالح المجموعة التجريبية.

حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (خرائط المفاهيم) في التحصيل الدراسي:

لقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (التدريب على استراتيجيات خرائط المفاهيم) في المتغير التابع (تنمية المهارات النحوية) تم حساب مربع ايتا (η^2) لقيمة (ت)، حيث يدل التأثير الذي يفسّر حوالي (0.02) من التباين الكلي على تأثير ضئيل، بينما يدل التأثير الذي يفسّر (0.06) من التباين الكلي على تأثير متوسط، في حين يدل التأثير الذي يفسّر حوالي (0.15) فأكثر على تأثير كبير (مراد، 2000، ص246).

الجدول (7)

قيمة η^2 ، ومقدار حجم التأثير في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي

مقدار حجم التأثير	η^2	التحصيل الدراسي ومستوياته
كبير	0.73	الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي

يتضح من الجدول (7) ما يأتي:

أن قيمة (η^2) بلغت بالنسبة للدرجة الكلية للتحصيل الدراسي (0.73)، وتشير هذه القيمة إلى أن مقدار حجم التأثير كبير، مما يدل على فاعلية المعالجة التجريبية (التدريب على استراتيجيات خرائط المفاهيم) في المتغير التابع (التحصيل الدراسي).

بالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي "T-Test" لعينتين مستقلتين وُجد أن هذا الفرض لم يتحقق، حيث وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي، لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق الجلسات التدريبية.

ويتضح ذلك من خلال الجدول (1-4) حيث بلغت قيمة "ت" (4.667) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق الجلسات التدريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Ahmed، 2016، Mehran، 2016، Singh، 2016)، التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستراتيجيات خرائط المفاهيم، وأثرها الإيجابي في التحصيل الدراسي للطلبة.

وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى أثر الجلسات التدريبية المستخدمة في الدراسة الحالية، والتي أدت إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي وليس إلى عوامل الصدفة؛ وذلك للأسباب الآتية:

- احتواء الجلسات التدريبية على مجموعة من خرائط المفاهيم المُصمّمة للدروس المختلفة عرضت بطريقة متدرجة على الطالبات للتمييز بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم الموجودة في بنيتهم المعرفية، ثم إعطائهن الفرصة للتفويق والتكامل بين تلك المفاهيم الجديدة والمفاهيم السابقة؛ بُغية التوصل إلى قاعدة الدرس الرئيسة، مما أسهم في اكتسابهن المفاهيم والحقائق والتعميمات الخاصة بموضوع الوحدة.



- عدم تلقّي المجموعة الضابطة أي تدريبات على استراتيجية خرائط المفاهيم أدى إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية عليها في القياس التّغدي للتحصيل الدراسي، وهذه النتيجة تتفق مع العديد من النتائج، كدراسة (بوعايشة والعودة، 2018).
- المناقشات والحوارات التي تمّت بين المعلمة وأفراد المجموعة التجريبية، فالطالبات لهن دور نشيط يتجاوز التلقي وبتاحة المجال لهن للتعاون فيما بينهن بحرية، إضافة لقيام الطالبات بكتابة ما يُطلب منهن من مهام وواجبات تتطلب إعدادهن الخرائط، فأصبحن قادرات على تعيين الثغرات في بنيتها المعرفية ومقارنتها بخرائط المفاهيم المُعدّة من قبل المعلمة، مما زاد من ثقتهن في أنفسهن ومن تحسين التحصيل الدراسي لديهن.
- تجمّع خرائط المفاهيم بين المعلومة المكتوبة والرسم والرمز، وهو ما جذب انتباه الطالبات وجعلهن يركّزن فيما يقدّم إليهن من معرفة.
- تعرّض خرائط المفاهيم القواعد بشكل غير تقليدي، فالرسم واستخدام الألوان وتيسير عرض الدرس منطقيًا جعل التعلم أكثر يُسرًا وسهولة من الطريقة المكتوبة، مما قرّب القواعد من نفوس الطالبات وجعلهن أكثر استيعابًا لها وأكثر إقبالًا على تعلم النحو.
- جعلت خرائط المفاهيم تعلم المهارات النخويّة ذا معنى للطالبات، وجعلت الموقف التعليمي أكثر حيوية، فهي مُعدة بطريقة تحثّ الطالبات على التعمق في الفهم وإدراك العلاقات المترابطة بينها واستنتاج المعلومات، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة يوسف (2019) بضرورة توظيف استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس القواعد النحوية.
- تربط خرائط المفاهيم قواعد اللغة العربية ومفاهيمها المجردة برسومات وألوان مثيرة لانتباه الطالبات؛ مما جعل فيها حسًا وحياة قرّبت من نفوس الطالبات، وليست قواعد جامدة تُحفظ عن ظهر قلب، خاصة وأن المفاهيم النخويّة قابلة للتصنيف مما يُساعد على حصول التعلم ذي المعنى، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة الشديقات وأبو النادي (2017) بصياغة محتوى مقرر النحو وفقًا لخرائط المفاهيم وبما يتناسب مع المراحل العمرية.
- عرض المحتوى التعليمي باستخدام خرائط المفاهيم أدى لزيادة التحصيل في المادة وتحسين العملية التعليمية ككل، والذي بدوره دل على فاعلية التدريس باستراتيجية خرائط المفاهيم.
- استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم يغيّر من بيئة التعلم التقليدية -التي تمثل فيها المعلمة المصدر الوحيد للمعلومات- إلى بيئة تقوم فيها الطالبات بدور فعال في اكتساب المعلومات، يكن فيه أساس اكتساب هذه المعلومات.
- استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم تزيد من تفاعل الطالبات عند بنائها داخل الفصل، كما تعمل على جذبهن وتشويقهن لعملية التعلم؛ لأنها تجعل موقفهن إيجابيًا من خلال المناقشة والتفكير واستخلاص واستنتاج المفاهيم وترتيبها ومناقشتها مع المعلمة وبقيّة الطالبات، مما يزيد من ثقتهن وتعاونهن لإعداد الخرائط.

- استخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم يساعد في الكشف عن التصورات الخاطئة والثغرات المعرفية لدى الطالبات.
- استخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم يعمل على استخدام أكثر من حاسة؛ فعند إعداد خرائط المفاهيم تشترك اليد بالكتابة والعقل بالتفكير، فاشترك الحواس يزيد من فاعلية التعلم.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على الآتي: ما أثر استخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم في بقاء أثر التعلّم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات القياسين (البُعدي والتبّعي) للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لقياس المهارات النخوية".

والجدول التالي (8) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للقياسين البُعدي والتبّعي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي ومستوياته الستة.

الجدول (8)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للقياسين البُعدي والتبّعي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي ومستوياته الستة.

التحصيل الدراسي ومستوياته المعرفية	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	"ت"	مستوى الدلالة
التذكر	البُعدي	33	5.212	1.763	-0.515	0.565	-5.23	0.01
	التبّعي	33	5.727	1.875				
الفهم	البُعدي	33	3.121	1.615	-0.060	0.609	-0.571	0.75
	التبّعي	33	3.181	1.356				غير دالة
التطبيق	البُعدي	33	3.090	1.307	-0.030	0.466	-0.373	0.71
	التبّعي	33	3.121	1.340				غير دالة
التحليل	البُعدي	33	4.333	1.689	0.606	0.747	1.028	0.33
	التبّعي	33	0.9394	1.694				غير دالة
التركيب	البُعدي	33	1.939	0.747	0.181	0.391	2.66	0.01
	التبّعي	33	1.757	0.867				
التقويم	البُعدي	33	1.424	0.867	-0.121	0.331	-2.10	0.05

التحصيل الدراسي ومستوياته المعرفية	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	"ت"	مستوى الدلالة
	التثبيئي	33	1.545	0.904				
الدرجة الكلية للتحصيل	البُعدي	33	19.87	4.580	393	1.434	1.577	0.12
الدراسي	التثبيئي	33	19.48	4.176				غير دالة

يتضح من الجدول (8) ما يأتي:

بلغت قيمة "ت" في المستويات المعرفية الستة على الترتيب (-5.23)، (-0.571)، (0)، (-3.73)، (0) (1.028)، (2.66) (-10، 2)، وهي قيم غير دالة إحصائياً باستثناء مستويي (التذكر، التركيب) فقد كانت قيمت "ت" دالة عند مستوى (0.01)، ومستوى (التقويم) فكانت قيمة "ت" دالة عند مستوى (0، 05)، بينما بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية للتحصيل الدراسي (1.577) وهي قيمة غير دالة إحصائياً وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين (البُعدي والتثبيئي) للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي مما يدل ذلك على استمرارية بقاء أثر استراتيجية خرائط المفاهيم.

وبالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي "T - Test" لعينتين مرتبطتين وُجد أن هذا الفرض تحقق، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين (البُعدي والتثبيئي) للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي.

ويتضح ذلك من خلال الجدول (3-4) حيث بلغت قيمة "ت" (1.577) وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين (البُعدي والتثبيئي) للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي، وتشير هذه النتيجة إلى استمرار فاعلية الجلسات التدريبية على استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وهذا يتفق مع دراسة (الزهراني، 2018) التي أشارت للأثر الإيجابي لاستراتيجية خرائط المفاهيم في بقاء أثر التعلم.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة في ضوء ما وقّره التدريب للطالبات، فيما يأتي:

- المشاركة الفعالة والإيجابية في الأنشطة، وتشجيعهن على التفكير، وتقويم عملهن باستمرار.
- التعبير عن أفكارهن دون خوف من النقد، وتحديد مواطن قوتهن والعمل على تعزيزها، ومعرفة نقاط ضعفهن والعمل على علاجها.
- تنوع الأنشطة، ووسائل التقويم، والوسائط التعليمية المستخدمة في كل جلسة بما يناسب القدرات العقلية للمشاركات، وينتهي التحصيل الدراسي لديهن، إضافة إلى كثرة الأنشطة المتعلقة بمهارات التذكر.

- إن استراتيجيات خرائط المفاهيم تنظم المحتوى بصورة هرمية وتصور العلاقات والروابط وتُقدِّمها غير مجزأة مما أسهم في حدوث التعلم ذي المعنى، ومما ساعد الطالبات على استيعاب المفاهيم، وسهل عملية تخزينها والاحتفاظ بها، واسترجاعها عند أذانهن للاختبار بسهولة أكثر من المجموعة الضابطة، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة كل من (Hakimzade, Saed, Khoshsim) (2016) بالاهتمام باستراتيجيات خرائط المفاهيم القائمة على التعلم ذي المعنى؛ كونه مفتاح النجاح في التعلم والاحتفاظ به.
- استراتيجيات خرائط المفاهيم قدمت ملخصاً ممتعاً للمادة الدراسية من خلال الترتيب المنطقي للمعلومات مما جعلها أسهل للفهم، وساعد الطالبات على الاحتفاظ بما تم تعلمه.
- شدت استراتيجيات خرائط المفاهيم انتباه الطالبات وأثارت اهتمامهن ومتابعتهن للتعلم، مما أدى إلى زيادة التحصيل وبقاء المادة العلمية في أذهانهن.
- ما وفرته جلسات التدريب من إتاحة الفرصة أمام الطالبات للتدريب على كيفية استخدام وتوظيف ما تعلمته من معلومات، وإدراك لقيمة خرائط المفاهيم، وارتباطها ارتباطاً مباشراً بدروسهن، بالإضافة لتشجيعهن على التفكير، فكل ذلك أسهم في استمرار فاعلية جلسات التدريب ومن ثم زيادة التحصيل الدراسي، هذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة بوعايشة والعودة (2018) بفاعلية تضمين المناهج خطوات بناء وتصميم وإعداد خرائط المفاهيم واستخدامها.

توصيات الدراسة.

- الاهتمام بتطوير مناهج النحو والصرف، وإعادة تنظيمها بما يتمشى مع استخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم.
- إعداد برامج تدريبية متنوعة قائمة على خرائط المفاهيم من قبل المتخصصين في مؤسسات التعليم؛ لتنمية التحصيل لطالبات المرحلة الثانوية عموماً؛ لما في ذلك من عون لهن عند الخروج إلى ميدان العمل، وهذا ما يتفق مع رؤية المملكة 2030 التي تدعو للاستثمار في التعليم والتدريب والتزويد بالمعارف والمهارات للإعداد لوظائف المستقبل.
- الاهتمام بتحديد المهارات النحوية في مجال تدريس النحو والصرف باعتبارها أحد الأهداف الرئيسية التي ينبغي تحقيقها للعناية باللغة العربية، وهذا يتفق مع رؤية المملكة 2030 التي تدعو لضرورة العناية باللغة العربية لتعزيز الهوية الوطنية.
- عقد دورات تدريبية للمعلمات أثناء الخدمة؛ للتدريب على استخدام ذلك النوع من التعلم، وكيفية تفعيل دور الطالبة، وتحفيزها، وتنشيطها، لتكون مسئولة عن عملية تعلمها، ويكون لها مردود إيجابي في عملية التعلم وعلى اتجاهها نحو تخصصها الأكاديمي، وهذا يتفق مع رؤية المملكة 2030، التي ترى ضرورة تطوير المنظومة التعليمية والتربوية بجميع مكوناتها.
- ضرورة توعية المعلمات بتنوع استراتيجيات التعلم المستخدمة في الفصل بما يتناسب مع خصائص كل مادة دراسية، وخصائص الطالبات، وحاجتهن النفسية والمعرفية.



دراسات وبحوث مقترحة:

- إجراء دراسة حول فاعلية خرائط المفاهيم في تعديل التصورات البديلة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مقرر النحو.
- إجراء دراسة حول أثر استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- إجراء دراسة حول اتجاهات معلمات اللغة العربية نحو خرائط المفاهيم في تنمية المهارات النحويّة.
- إجراء دراسة حول أثر استراتيجية خرائط المفاهيم في متغيرات أخرى: كالميل نحو المادة الدراسية، والقلق، وتنمية التفكير الإبداعي.
- إجراء دراسة حول أثر التعلّم باستراتيجية (خرائط المفاهيم)، في مقابل استراتيجية (الخرائط الذهنية) في ظل متغيرات معرفية ووجدانية جديدة مثل: (الطموح الأكاديمي، التحصيل).

قائمة المراجع

أولاً: المراجع

- إبراهيم، مجدي عزيز (2009). معجم ومصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتب.
- أبو علام، رجاء محمود (2006). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. (ط5)، مصر: دار النشر للجامعات.
- الأحمدي، رشا عبد الكريم؛ وبريكيت، أكرم محمد (2015). فاعلية استراتيجيات مقترحة قائمة على الدمج بين الفصول المقلوبة والتقويم البديل في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (58)، 179-226.
- الأحول، أحمد سعيد (2016م). أثر استخدام استراتيجيات التعلم المقلوب في تنمية المهارات النحوية والاتجاه نحو المقرر لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (55)، 41-67.
- آل تميم، عبد الله محمد (2017). تقويم مهارات النحو العربي لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية الآداب والعلوم في جامعة سلمان بن عبد العزيز. *مجلة العلوم التربوية*، (11)، 195-236.
- بني فارس، محمود جمعه. (2013). أثر استخدام استراتيجيات خرائط العقل في اكتساب المفاهيم التاريخية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، (4)، 21-94.
- بوعايشة، وليد محمد؛ والعودة طارق إبراهيم (2018). فاعلية استراتيجيات التعلم باستخدام خرائط المفاهيم على تحصيل الطلاب في مادة الحاسب الآلي للصف الأول الثانوي بمدينة الظهران بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (5)، 41-55.
- الحجايا، قاسم. (2010). أثر استخدام نموذج مارزانو للتعلم في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الشفوي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.
- الحربي، صالح رجاء عويمر (2017). مستوى تمكن طلاب المسار الإنساني في السنة التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود من المهارات النحوية الأساسية. *مجلة الثقافة والتنمية*، 17 (114)، 141-184.
- الخرماني، عابد حميد. (2011). فاعلية استراتيجيات قائمة على الدمج بين دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات النحوية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط واتجاهاتهم نحوها (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الخليفة، حسن جعفر (2004). *فصول في تدريس اللغة العربية*. ط4، الرياض: مكتبة الرشد.
- الخليفة، حسن جعفر؛ ومطواع، ضياء الدين محمد (2015). *استراتيجيات التدريس الفعال*، الدمام: مكتبة المتنبي.



- خيرى، لمياء محمد أيمن (2018). *التعلم النشط*. الجيزة، مصر: مؤسسة يسطرون للنشر والتوزيع.
- داود، علياء محمد (2014). أثر استراتيجيات PQ4R في التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، ع(18)، 648-628.
- دراوشة، حسن. (٢٠١٦م). *خرائط المفاهيم وأثرها على التحصيل الدراسي في مادة النحو لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي في مدرسة عربية في منطقة الشمال* (رسالة ماجستير غير منشورة)، أكاديمية القاسمي، كلية أكاديمية التربية، فلسطين.
- الدليعي، طه علي حسين. (٢٠٠٩). *تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية*. إربد: عالم الكتب الحديث.
- الربيعي، محمود داود (2011). *التعليم والتعلم في التربية البدنية والرياضية*. بيروت: دار الكتب العلمية.
- زايد، انتصار ميلود (2013). *الطرق الممكنة لرفع مستوى مهارات وقدرات الطلاب في اللغة العربية*. ورقة علمية مقدمة في المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية: "اللغة العربية في خطر: الجميع شركاء في حمايتها"، دبي، دولة الإمارات العربية المتحدة، من 8-12/3/2013م، دبي: المجلس الدولي للغة العربية.
- زايد، فهد خليل. (2018). *النحو الميسر – التعلم الذاتي*، عمان: دار البيزوري العلمية .
- الزهراني، عبد الله موسى علي (2018). أثر توقيت عرض خرائط المفاهيم إلكترونيًا في التحصيل الفوري والمرجأ ومفاهيم العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحوها. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (11)، 396-324.
- الزهراني، محمد. (2013). *فاعلية استراتيجيات مقترحة قائمة على التغيير المفهومي في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحويّة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الزهراني، محمد (2012). *مستوى تمكن طلاب اللغة العربية في جامعة الطائف من المهارات النحويّة*. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، (23)، 225-250.
- زيتون، عايش محمود (٢٠٠٧م). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق.
- السالمي، فوزية عبد الله (2017). *فاعلية استراتيجيات الألعاب اللغوية في تنمية بعض المهارات النحويّة لدى طالبات المرحلة المتوسطة*. *مجلة الثقافة والتنمية*، 18 (120)، 116-58.
- سبيتان، فتحي دياب (٢٠١٠). *ضعف التحصيل الطلابي المدرسي: اللغة العربية وفروعها المختلفة، التربية الدينية الإسلامية، الاجتماعيات*. عمان: دار الجنادرية.

سعادة، جودت أحمد (2018). *استراتيجيات التدريس المعاصرة مع الأمثلة التطبيقية*. عمان: دار الموهبة للنشر والتوزيع.

سيتفن، عماد شوقي (2013). فاعلية التدريس التبادلي وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات التواصل والإبداع واتخاذ القرار في الهندسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات*, 16(1)، 141-184.

الشديفات، أشجان حامد عبده؛ وأبو النادي، هالة جمال جاد الله (٢٠١٧). أثر استراتيجيات خرائط المفاهيم على تنمية مهارات الفهم المقروء بالمستوى الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*, 28(١٠٩)، 319-353.

الشماع، منتصر محمد كمال (2015). أثر استخدام خرائط المفاهيم في توظيف النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية*, 2(5)، 171-196.

الشهري، أفنان سعيد علي. (2016). *فاعلية نموذج بايبي (Bybee) البنائي في تنمية التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلّم في الرياضيات لدى تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمدينة نجران* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة نجران، السعودية.

الشهري، ظافر بن فراج (2015). أثر التقويم التكويني في تدريس مقرر استخدام الحاسوب في التعليم على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب المستوى السابع بكلية الشريعة وأصول الدين. *مجلة التربية وعلم النفس*, (57)، 49-73.

شوق، محمود أحمد؛ والمحوي، نجاة حسين؛ وأبو القاسم، جلييلة محمود (2015). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلّم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، مج 2، 584-631.

الصيادي، نورة (2014). *فاعلية استراتيجيات خرائط المفاهيم في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات المرحلة الثانوية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

الطنطاوي، محمد (2005). *نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة*. القاهرة: دار المعارف.

عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٤). *المهارات اللغوية من الاكتساب إلى التعلّم*. الدمام: مكتبة المتنبي.

عبد الباري، ماهر شعبان (2017). برنامج قائم على نظرية تضافر القرائن النحوية واستراتيجية التدريس المعرفي لتنمية مهارات التحليل النحوي وأبعاد الفهم العميق في النحو للطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (220)، 129-177.

العتيبي، لفا محمد هلال (2017). فاعلية استخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم في تدريس مقرر النحو لطلاب المستوى الرابع بقسم اللغة العربي بكلية التربية بالودادمي. *مجلة جامعة شقراء*، ع(8)، 145-171.



- العدواني، خالد مطهر (2014). استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس. ورقة علمية مقدمة "للورشة التدريبية الخاصة بتنمية المهارات التدريبية وفقاً لمعايير الجودة"، محافظة المحويت، دولة اليمن: إدارة الجودة والاعتماد.
- العمراني، ليلى فلاح (2015). فاعلية دمج استراتيجيتي خرائط المفاهيم وخرائط التفكير في تنمية استيعاب المفاهيم النحويّة ومهارات التفكير الأساسية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة تبوك (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية.
- عوض، فايز السيد؛ والبسطامي، دعاء أبو اليزيد (٢٠١٢). تدريس فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الدمام: مكتبة المتنبي.
- الغامدي، محمد سعيد (2006). حكايات نشأة النحو. مجلة علوم اللغة، 9 (2)، 109-133.
- الفاخري، سالم عبدالله (2017). التحصيل الدراسي. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.
- فرغلي، محمد شعبان؛ وعثمان عفاف عبد اللاه (٢٠١٢). علم النفس التربوي الأسس والتطبيقات. الرياض: مكتبة الرشد.
- فلية، فاروق عبده؛ والزكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤). معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً. الإسكندرية: دار الوفاء.
- فودة، محمد محي الدين (2012). برنامج لغوي باستخدام الحاسوب لتنمية المهارات النحويّة لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي. مجلة القراءة والمعرفة، (131)، 270-309.
- قباوة، فخرالدين (2011). تكوين المهارات النحويّة. بيروت: مكتبة لبنان.
- القضاة، محمد فرحان؛ والترتوري، محمد عوض (2007). أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق. عمان: دار الحامد.
- قطامي، يوسف؛ والروسان، محمد أحمد (2015). الخرائط المفاهيمية أسسها النظرية تطبيقات: على دروس القواعد العربية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الكبيسي، ياسر عبد الواحد (2015). خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا وتنمية بعض أنواع التفكير. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- كيتا، جاكاريجا (2017). فعالية وحدة تعليمية مقترحة في المعرب والمبني لتنمية المعارف والمهارات النحويّة لدى طلبة الصف الأول الثانوي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع(37)، 65-86.
- الكيلاي، عبد الله؛ والشريفين، نضال (2011). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية. ط3. عمان: دار المسيرة.
- اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل، علي أحمد (٢٠١٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

محمود، حمدي شاكر؛ وأحمد، هويدا علام (٢٠٠٤). علم النفس التربوي للمعلمين والمعلمات. حائل: دار الأندلس.

المحيسن، إبراهيم عبد الله (2007). *تدريس العلوم تأصيل وتحديث*. الرياض: مكتبة العبيكان.

مراد، صلاح أحمد. (2000). *الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

مقابلة، نصر محمد؛ والفلاحات، غصايب محمد (2010). أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية. *مجلة جامعة دمشق*, (4)، 588-559.

المملكة العربية السعودية (2016). رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مسترجع من:
<http://cutt.us.com/7emAss>

موسى، محمد محمود (2012). *الوافي في تدريس اللغة العربية*. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

الهيدي، زيد (2010). *أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية*. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

يوسف، عفاف (2019). أثر استراتيجيات خرائط المفاهيم في تحسين مهارات القواعد النحوية لدى طلاب الصف السابع الأساسي في منطقة إربد. *مجلة جامعة النجاح*, 33 (1)، 124-103.

المراجع العربية باللغة الانجليزية:

Abdel Bari, Maher Shaaban (2017). A program based on the theory of syntactic syntactic evidence and the cognitive teaching strategy to develop the skills of grammatical analysis and the dimensions of deep understanding in grammar for student teachers, specializing in Arabic language, *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods*, (220), 129-177.

Abu Allam, Raja Mahmoud (2006). *Research methods in psychological and educational sciences*. (5th floor), Egypt: Universities Publishing House.

Ahmed, A., & Abdelraheem, A. (2016). Investigating the Effectiveness of Digital-Based Concept Mapping on Teaching Educational Technology for Undergraduate Students. *Journal of Educational and Psychological Studies [JEPS]*, 10(4), 737-749.

Al Tamim, Abdullah Muhammad (2017). Evaluation of Arabic grammar skills among students of the Arabic Language Department, College of Arts and Sciences, Salman bin Abdulaziz University. *Journal of Educational Sciences*, 11(1), 195-236.

Al-Adwani, Khaled Mutahar (2014). Using the conceptual mapping strategy in teaching. A scientific paper presented to the "training workshop for developing training skills according to quality



standards", Al-Mahwit Governorate, State of Yemen: Quality and Accreditation Management.

- Al-Ahmadi, Rasha Abdel Karim; and Brigitte, Akram Muhammad (2015). The effectiveness of a proposed strategy based on integrating flipped classes and alternative assessment in developing the grammatical skills of second year secondary school students, *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, (58), 226-179.
- Al-Ahwal, Ahmed Saeed (2016 AD). The effect of using the flipped learning strategy on the development of grammatical skills and the direction towards the course among secondary school students. *Journal of Education and Psychology Message*, (55), 41-67.
- Al-Amrani, Laila Falah (2015). The effectiveness of integrating the two strategies of concept maps and thinking maps in developing the comprehension of grammatical concepts and basic thinking skills for second-grade female students in the city of Tabuk (unpublished doctoral thesis), College of Social Sciences. Imam Muhammad bin Saud University, Kingdom of Saudi Arabia.
- Al-Fakhri, Salem Abdullah (2017). Academic achievement. Amman: Academic Book Center.
- Al-Ghamdi, Muhammad Saeed (2006). Tales of the genesis of grammar. *Journal of Linguistics*, 9 (2), 109-133.
- Al-Harbi, Saleh Raja Owaimer (2017). The level of mastery of basic grammatical skills for students of the humanitarian track in the preparatory year at Imam Muhammad bin Saud University. *Culture and Development Journal*, 17 (114), 141-184.
- Al-Huwaidi, Zaid (2010). Methods of teaching science at the primary stage. Al Ain, United Arab Emirates: University Book House.
- Al-Khurmani, Abed Hamid. (2011). The effectiveness of a strategy based on integrating the learning cycle and conceptual maps in developing some grammatical skills of third-grade intermediate students and their attitudes towards them (unpublished doctoral thesis), College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Al-Kilani, Abdullah; Al-Sharifin, Nidal (2011). Introduction to research in educational and social sciences. i 3. Amman: Dar Al Masirah.
- Al-Kubaisi, Yasser Abdel Wahed (2015). Concept maps in teaching geography and developing some types of thinking. Amman: The Arab Society Library for Publishing and Distribution.

- Al-Laqani, Ahmed Hussein; Al-Jamal, Ali Ahmed (2013). A dictionary of educational terms defined in curricula and teaching methods. Cairo: The world of books.
- Al-Mohaisen, Ibrahim Abdullah (2007). Teaching science rooting and updating. Riyadh: Obeikan Library.
- Al-Otaibi, Lafa Muhammad Hilal (2017). The effectiveness of using the concept maps strategy in teaching the grammar course to fourth-level students in the Department of Arabic Language, College of Education in Dawadmi. Shaqra University Journal, p. (8), 145-171.
- Al-Rubaie, Mahmoud Daoud (2011). Teaching and learning in physical education and sports. Beirut: House of Scientific Books.
- Al-Zahrani, Abdullah Musa Ali (2018). The effect of electronic display of concept maps on immediate and delayed achievement and science concepts for primary school students and their attitudes towards them. International Journal of Educational and Psychological Sciences, (11), 324-396.
- Awad, Fayez Al-Sayed; Al-Bastami, Duaa Abu Al-Yazid (2012). Teaching Arabic language arts between theory and practice. Dammam: Al-Mutanabbi Library.
- Bani Fares, Mahmoud Gomaa. (2013). The effect of using mind mapping strategy on acquiring historical concepts and developing creative thinking skills for middle school students in Madinah. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 21(4), 59-94.
- Bouaisha, Walid Mohamed; The return is Tariq Ibrahim (2018). The effectiveness of a learning strategy using concept maps on students' achievement in computer subject for the first secondary grade in Dhahran, Saudi Arabia. Journal of Educational and Psychological Sciences, 2(5), 41-55.
- Caliph, Hassan Jaafar (2004). Classes in teaching Arabic. 4th floor, Riyadh: Al-Rushd Library.
- Caliph, Hassan Jaafar; and Mutawa, Diao Al-Din Muhammad (2015). Effective Teaching Strategies, Dammam: Al-Mutanabbi Library.
- Daoud, Alia Muhammad (2014). The effect of the PQ4R strategy on the achievement and retention of second-grade female intermediate students in biology. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, p(18), 628-648.
- Darawshe, Hassan. (2016 AD). Concept maps and their impact on academic achievement in grammar for sixth graders in an Arab school in the North region (unpublished master's thesis), Al Qasimi Academy, College of Education Academy, Palestine.



- Farghali, Muhammad Shaaban; and Osman Afaf Abdullah (2012). Educational psychology foundations and applications. Riyadh: Al-Rushd Library.
- Fouda, Mohamed Mohieldin (2012). A language program using the computer to develop the grammatical skills of first year middle school students. Reading and Knowledge Journal, (131), 309-270.
- Hajjaj, Qasim. (2010). The effect of using Marzano's learning model on developing grammatical concepts and oral expression skills among basic stage students in Jordan (unpublished PhD thesis), College of Graduate Studies, Amman Arab University, Jordan.
- Ibrahim, Magdy Aziz (2009). Dictionary, terms and concepts of teaching and learning, Cairo: The world of books.
- Judges, Muhammad Farhan; Waltertouri, Muhammad Awad (2007). Fundamentals of educational psychology: theory and practice. Amman: Dar Al-Hamid.
- Keita, Jacariga (2017). The effectiveness of a proposed educational unit in the syntactic and the built-in for the development of grammatical knowledge and skills for first-year secondary students. Journal of Human and Social Sciences, p. (37), 65-86.
- Khairy, Lamia Mohamed Ayman (2018). Active learning. Giza, Egypt: Yesturon Publishing and Distribution Corporation.
- Khoshsima, H., Saed, A., & Hakimzade, A. (2016). Concept Mapping Strategy and EFL Learners' Vocabulary Acquisition and Retention. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)* ISSN 2356-5926, 2(1), 672-688
- Mahmoud, Hamdi Shaker; and Ahmed, Howaida Allam (2004). Educational psychology for teachers. Hail: Al-Andalus House.
- Mehran, G. (2016). The effect of concept mapping on EFL students', (Unpublished master thesis), Alzahra university, Iran.
- Mukapla, Nasr Muhammad; And Peasant Women, Ghassib Muhammad (2010). The effect of teaching using conceptual maps on the achievement of Arabic grammar for eighth graders. Damascus University Journal, (4), 559-588.
- Murad, Salah Ahmed. (2000). Statistical methods in psychological, educational and social sciences. Cairo: Anglo-Egyptian Library.
- Musa, Mohamed Mahmoud (2012). Al-Wafi in Teaching Arabic. Dubai: Dar Al Qalam for Publishing and Distribution.
- Olanrewaju, A., Egbon & Friday, O. (2017). Effects of Concept Mapping Strategy on Students' Achievement and Retention in Senior Secondary School Mathematics in Ekiti State, Nigeria, ISSN 2348-1269, 14(2), 1-7.

-
- Qatami, Youssef; and Al-Rousan, Muhammad Ahmad (2015). Conceptual maps based on theory. Applications: on the lessons of Arabic grammar. Amman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.
- Saudi Arabia (2016). Saudi Arabia Vision 2030. Retrieved from: <http://cutt.us.com/7emAss>
- Youssef, Afaf (2019). The effect of concept maps strategy on improving the grammatical skills of seventh grade students in the Irbid region. An-Najah University Journal, 33 (1), 103-124.
- Zayed, Fahad Khalil. (2018). Facilitated grammar - self-learning, Amman: Al-Yazuri Scientific House.
- Zayed, Intisar Miloud (2013). Possible ways to raise the level of students' skills and abilities in the Arabic language. A scientific paper presented at the Second International Conference on the Arabic Language: "The Arabic Language is in Danger: Everyone is Partner in Its Protection", Dubai, United Arab Emirates, from 8-12/3/2013 AD, Dubai: International Council of the Arabic Language.