أثر استراتيجيتي خرائط المفاهيم والتعليم التوليدي على المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية

معاوية سليمان محمد الكويليت
باحث دكتوراه في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها.

إشراف

أ. د. نصر محمد مقابلة
قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك

تاريخ استلام البحث : ١٠/ ١١ / ٢٠١٦م
تاريخ قبول البحث : ١١/ ١١ / ٢٠١٦م

الملخص

هدفت هذه الدّراسة إلى تقصي أثر استراتيجيتي خرائط المفاهيم للشكل (v) والتعليم التوليدي على المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية. أعدّ الباحثان اختبارًا في المفاهيم النحوية، اشتمل على خمسة عشر سؤالاً. تكوّن أفراد الدّراسة من (٧٣) طالبًا في ثلاث شُعب، في الفصل الثاني من العام الدراسي 2015/2014، اختيروا بالطريقة المتيسّرة. وعشوائيًا اختيرت إحدى الشعب كمجموعة تجريبية أولى عدد أفرادها (٢٦) طالبًا دُرّست باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم للشكل (v) ، والشعبة الثانية كمجموعة تجريبية ثانية عدد أفرادها (٢٢) طالبًا دُرّست باستخدام استراتيجية التعليم التوليدي، أما الشعبة الثالثة فاعتبرت مجموعة ضابطة عدد أفرادها (٢٥) طالبًا دُرّست بالاستراتيجية الاعتيادية. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد مجموعات الدّراسة على جميع المفاهيم النحوية مُنفردةً ومُجتمعةً تعزى إلى متغير استراتيجية التدريس، لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم مقارنة بأداء كل من: أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعليم التوليدي، وأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية الثانية الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعليم التوليدي مقارنة بأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية على جميع المفاهيم النحوية مُنفردةً ومُجتمعةً تعزى إلى متغير استراتيجية التدريس، لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الثانية.

الكلمات المفتاحية: خرائط المفاهيم، والتعليم التوليدي، والمفاهيم النحوية.

Abstract

The Effect of conceptual maps and generative learning Strategies on the syntactic concepts for the first secondary class in kingdom of Saudi Arabia

The purpose of this study is to investigate the effect of conceptual maps and generative learning Strategy on the syntactic concepts for the first secondary class in kingdom of Saudi Arabia. The researchers developed a syntactic concepts test of fifteenth question. The study was administrated on a sample of (73) male students from three classes in the second semester of academic year 2014/2105. The sample was selected purposefully. Randomly, one class was selected as first experimental group of (26) students taught by conceptual maps Strategy and the second class was selected as second experimental group of (22) students taught by generative learning Strategy and the third class selected as a control group of (25) students taught by traditional Strategy. The findings of the study showed that there are significant statistically differences at the level of (α =0.05) between the means of both groups performance in all syntactic concepts skills and the test as a whole in the post test attributed to the teaching strategy in favor of the two experimental groups (conceptual maps and generative learning) comparative with traditional Strategy. and there are significant statistically differences at the level of (α =0.05) between the means of the second group performance in all syntactic concepts skills and the test as a whole in the post test attributed to the teaching strategy in favor of the the second experimental group (generative learning) comparative with traditional Strategy

Key Words: Conceptual maps, Generative Learning, Syntactic Concepts

المقدمة

تنعكس مفاهيم التخاطب بين البشر على اللغة، فهي مرآة الحضارة الإنسانية ووسيلة الاتصال والتواصل بين الأفراد والمجتمعات؛ فيعبرون من خلالها عن حاجاتهم، و آمالهم وتطلعاتهم، وتؤدى اللغة دورًا عظيمًا في نقل المعارف والخبرات من جيل إلى آخر بالكلمة المنطوقة والمكتوبة، ويتلقى الصغار والكبار عن طريق هذه الاتصالات الشفهية والمسجلة مخزونًا ضخمًا من الخبرات التي تساعدهم على حل مشكلاتهم، وتيسر عليهم حياتهم وتجعلهم أكثر تكيفًا مع مجتمعهم، وأكثر قدرة على تذليل الصعوبات في هذا السبيل. وتُعدُّ اللغة العربية من أرقى اللغات وأجلّها على الإطلاق، فهي لغة القرآن ولسان الإسلام، فتؤكد وجود الإنسان وتبني عزته، ويُعدُّ تعليمها وتعلمها من أبرز أهداف وواجبات المؤسسات التربوية والتعليمية؛ ولذلك فقد حظيت باهتمام بالغ في تعليم وتعلم قواعدها ومهاراتها المختلفة، وصولاً لإتقانها واستخدامها كأداة للتفكير بأعلى مستوياته.

واللغة وسيلة المرء للتحكم في بيئته؛ لأنها أداة التفكير ومرآة الفكر، وبها تسهل عمليات التفاعل والتواصل الاجتماعي والانصهار الفكري بين أفراد المجتمع والأمة، وهي مستودع تراث الأمة، تلازم الإنسان منذ الولادة، فمنذ اكتساب الإنسان لهذه الظاهرة، وهو يعيش عصر الكلمة منطوقة كانت أو مكتوبة، وبدون استخدامها؛ فإنه لا يستطيع أن يعيش في مجتمعات العصر الحاضر (أبوعرقوب، ١٩٨٩). ويرى الباحثان أنّ إتقان مهارات اللغة بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص يشكل الهدف والبغية من تعليمها ليكون المتعلم قادرًا على أداء مهارات اللغة استماعًا، وتحدثًا، وقراءةً، وكتابةً بصورة جيدة، ويصبح معدًا للحياة، والتعبير عن حاجاته ومشاعره بصورة صحيحة، ولعل هذا الهدف يتطلب بالضرورة إتقان قواعد اللغة المختلفة، وإبراز قواعدها ومفاهيمها النحوية، فلا يمكن بأي حال من الأحول أداء المهارات اللغوية بمعزل عن فهم وإدراك قواعد اللغة واستخدامها بالشكل الصحيح. كما أن عملية تعلم اللغة واكتسابها تعدُّ هدفًا رئيسًا من أهداف العملية التعليمية، لما للغة من أهمية وبخاصة تلك الوظائف المتنوعة التي تؤديها في حياة الفرد والمجتمع على حد سواء، فالهدف الأساسي لتعلم اللغة هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الفعال (البجة، ٢٠٠١).

والنحو جزء مهم من علوم اللغة العربية؛ لما له من علاقة وثيقة بفهم كتاب الله وسنته، وله دور في شحذ وصقل الذوق الأدبي، وتقويم اللسان وتيسير المعنى، فهو وسيلة إلى ضبط الكلام، وتصحيح الأساليب لذلك يُدْرَسُ منه بالقدر الذي يعين على تحقيق هذه الغاية التي تقوِّم اللسان عند النطق، والقراءة الجهرية من اللحن والقلم عند الكتابة من الخطأ (شحاته، ١٩٩٣). ويبحث النحو في أصول تكوين الجملة وقواعد الإعراب، فغاية علم النحو أن يحدد أساليب تكوين الجمل، ومواضع الكلمات، ووظيفتها فيها، ويحدد الخصائص التي تكتسبها الكلمة من ذلك الموضع، سواءٌ أكانت خصائص نحوية كالابتداء والفاعلية، والمفعولية، أم أحكامًا نحوية كالتقديم والتأخير والإعراب والبناء.

ويُعرّف ابن جني (١٩٩٧) النحو في كتابه الخصائص بأنه: "النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره: كالتثنية، والجمع، والتصغير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإنْ لم يكن منهم، وإنْ شذ بعضهم عنها رد به إليها. وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحواً، كقولك قصدت قصداً، ثم خصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم. فالنحو عند ابن جني على هذا هو: "محاكاة العرب في طريقة كلمهم تجنباً للّحن، وتمكيناً للمستعرب في أن يكون كالعربيّ في فصاحته وسلامة لغته عند الكلام"(الزين، ٢٠١٠).

وتتميز اللغة العربية بخصائص فريدة أبرزها سمة الإعراب الذي يعد سمة من سماتها الرائعة وقرينة من القرائن المهمة في إبراز المعنى، فهي لغة حساسة، يغلب أن يتأثر معناها بكل ما يدخل الكلمات، والأساليب من تغيير فبعيدا أن يكون الإعراب (حركات الأواخر) في العربية مجرد حلية زائفة، أو لغو فارغ فالإعراب يوجه المعنى ويؤثر فيه (الخطيب، ٢٠١١). وسُميّ العلم بهذا الاسم لقصد المتكلم أن يتكلم مثل العرب، ويسمى هذا العلم أيضا بعلم الإعراب وفي هذا العلم تمييز الاسم من الفعل والحرف، وتمييز المعرب من المبني، وتمييز المرفوع من المنصوب والمخفوض والمجزوم، مع تحديد العوامل المؤثرة في هذا كله وقد استُنبط هذا كله من كلام العرب بالاستقراء، وصار كلام العرب الأول شعرًا ونثرًا – بعد نصوص الكتاب والسنة – هو الحجة في تقرير قواعد النحو في صورة ما عرف بالشواهد اللغوية، وهو ما استشهد به العلماء من كلام العرب لتقرير القواعد (عبد التواب، ١٩٨١).

والبحث في قواعد اللغة العربية لا بدَّ أن يقود إلى طرائق تدريسها، التي إن نُظر إليها بجدية لوجد أنها تحقق الأهداف المرسومة لها لبعدها عن متناول عقول المتعلمين؛ لأن كل طريقة تدريسية يقاس مدى نجاحها بمدى ارتباطها بالأهداف، والمتعلمين أنفسهم وبوسائل التعليم وأساليب التقويم والمادة العلمية والمراجع والمصادر (الكخن، ١٩٩٢). ويرى الباحثان أن تعلم فنون اللغة وتزويد التلاميذ بالمهارات الأساسية اللازمة للتمكن من هذه الفنون في مراحل التعليم المختلفة يعد أساس المراحل التعليمية اللاحقة، بل إن نجاح الطلبة وتمكنهم من هذه الفنون بعامة، والمفاهيم النحوية بخاصة في المراحل العليا، يتوقف على نجاحهم في مرحلة التعليم العالي ونجاحهم في الحياة العملية أيضا، والسؤال الذي يطرح نفسه: هل نجحت مرحلة التعليم الثانوي فعلاً في تزويد طلبتها بالمفاهيم النحوية الأساسية، نظرياً وتطبيقيًا في المواقف الحياتية المختلفة؟.

وتشير المعاجم اللغوية إلى أن المفهوم في اللغة هو لفظ مشتق من الجذر الثلاثي (فهم)، والفهم هو معرفتك الشيء بالقلب، وفهمه فهمًا عَلِمَهُ وفهمت الشيء عَقِلْتَهُ وعرفته، وفهمت فلانًا وأفهمته، وتفهم الكلام: فهمه شيئًا بعد شيء. ورجل فَهِمْ: سريع الفهم. وأما اصطلاحًا، فعرّفه الكثير من العلماء والتربويين ومن بينهم ديسيكو الذي عرّفه على أنه "نوع معين من المثيرات يمكن أن تكون

مجموعة أشياء، أو حوادث أو أشخاص، تشترك معا بخصائص معينة ويرمز إليها برمز خاص". بينما يرى ميرل وتينسون أن المفهوم "مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الأحداث المعينة التي جمعت معًا على أسس في الخصائص المشتركة والتي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص". وعرّف جانييه المفهوم بتحليل مجموعة من التعريفات التي تناولته، واستخلص منها ثلاث أفكار رئيسة هي: أن المفهوم عملية عقلية استدلالية، ويتطلب تعلمه عمليات التمييز بين أمثلة المفهوم ولا أمثلته، والأداء الذي يدل على أن تعلم المفهوم حاصل، هو قدرة المتعلم على وضع الشيء في الصنف(بني خالد، ١٩٩٩). وقد أورد جراغ وجاسم(١٩٨٦) خصائص معينة للمفهوم هي: التمييز: أي أن المفهوم عبارة عن تصنيف الأشياء أو المواقف وفقا لعناصر مشتركة، والتعميم: أي أن المفهوم لا ينطبق على شيء أو موقف واحد، بل ينطبق على مجموعة من الأشياء والمواقف، والرمزية: أي أن المفهوم يرمز فقط لخاصية أو مجموعة من الخواص المجردة. ويرى بلقيس ومرعي (١٩٨٣) أن المفهوم عبارة عن مجموعة من المؤشرات أو المنبهات التي تحمل سمات مشتركة.

ويرى أولينر (Oliner, 1976) أن المفاهيم يجب أن تكون المحور المنظم لمعظم المناهج الدراسية وليس الحقائق والمعلومات. ويرى ميكاليس (Michaelis, 1992) أن المفاهيم وعناقيد المفاهيم توجه الإدراك وتمكّن الإنسان من تصنيف وتقويم المعلومات، ومن تفسير الخبرة والتوصل إلى الاستنتاجات مما يمكنه من بناء مخططات عقلية (Schemes).

ويرى المخلافي(٢٠٠٠) أن تنمية المفاهيم تسير جنباً إلى جنب مع تنمية القاعدة المعرفية لدى المتعلم، فالتفسير والمقارنة والتصنيف ثلاثة مكونات جوهرية لتنمية المفاهيم، ويضيف أن على المعلم تيسير عملية اكتساب الطلاب للمفاهيم ومراقبة عدد ودرجة صعوبة المفاهيم التي ينبغي اكتسابها بما يضمن استيعاب الطلاب لها وتعميقها لديهم، وتجنب سوء الفهم الذي قد ينجم عن الخلط بين مجرد تذكر الكلمة التي تمثل عنوان المفهوم وفهم مضمون المفهوم وخصائصه.

ويرى الباحثان أن عملية تكوين المفهوم عملية معقدة تتطلب من المعلم تهيئة البيئة التعليمية بصورة تدفع الطالب إلى إدراك العلاقات بين أشياء وحوادث منفصلة كي يكون معنى منها، فتلك الأشياء والحوادث والحقائق بوجه عام لا تقدم معنى في ذاتها وهي منفصلة، ولكن الطالب يكون معنى من خلال إدراك العلاقات فيما بينها.

ويشير (Arends, 2000) إلى أن الدعم النظري والعملي يدعم أهمية التعليم والتعلم من خلال المفاهيم، ويرى أن سبب هذا الدعم يعود إلى ربط عمليات تطور واكتساب المفهوم بكيفية عمل الدماغ؛ فقد أظهرت بحوث علماء التربية من مثل بياجيه وبرونر وأوزوبيل وتابا وجاردنر وغيرهم كيفية تطور التفكير المفهومي لدى المتعلمين، وكيف أن طرقا محددة لتعليم المفهوم ذات تأثير كبير في عمليات التعلم، وقد ربط أولئك الخبراء في دراساتهم بين المفاهيم والمستويات العليا من التفكير؛ حيث أن تعلم

المفهوم أكبر من تصنيف الأشياء ووضعها ضمن قوائم متميزة، كما أنها أكبر من تعلم كلمات جديدة ومسميات محددة وتطبيقها على مجموعات الأفكار والأشياء فتعلم المفهوم يعني بشكل جوهري بعمليات البناء المعرفي وتنظيم المعلومات ضمن بنية عقلية شاملة ومحددة.

وقد تنوعت الطرائق وأساليب واستراتيجيات التدريس، ومن ضمنها استراتيجيتي: خارطة المفاهيم للشكل v، واستراتيجية التعليم التوليدي. أما استراتيجية خارطة المفاهيم فقد عرفها قطامي والروسان(٢٠٠٥). بأنها طريقة تهدف إلى مساعدة المتعلم على توليد المعاني، وهي أسلوب يتم فيه تنظيم البنية المعرفية في المعلومة التي تتنامى لدى المتعلم بتأثير من خبرته ومرحلته النمائية وتتضمن خريطة المفهوم وظيفة معرفية يمكن تحديدها بعملية تنظيم المعرفة، وتوليد معاني في ذهن المتعلم وربط المفاهيم معا للوصول لمفاهيم ذات معنى وتنظيم البنى المعرفية حسب مرحلة المتعلم. وأكد نوفاك (Novak,1977) على أهمية التعلم ذي المعنى أي أن التعلم الفعال يحدث عندما يبني المتعلم المعاني من خبراته التربوية.

ويمثل نموذج الشكل (v) وهو الذي طوره جوين (Gowin) المشار إليه في قطامي والروسان(٢٠٠٥) لمساعدة الطلبة والمعلمين في توضيح طبيعة المتعلم وهدفه، وقد تضمن هذا النموذج خمسة أسئلة هي : ما السؤال الإخباري؟ وما المفاهيم الأساسية؟ وما الطريقة الاستقصائية المستخدمة؟ وما الادعاءات المعرفية؟ وما الادعاءات القيمية؟ وهو عبارة عن شكل تخطيطي يوضح التفاعل القائم بين البناء المفاهيمي لفرع من فروع المعرفة والبناء المنهجي (الإجرائي) له. حيث توجد الأحداث والأشياء في بؤرة الشكل (v) والتي يبدأ من عندها بناء المعرفة، فهي بذلك تؤكد التفاعل النشط بين جانبي العلم؛ التفكيري والإجرائي (أي ربط الجانب العملي بالنظري). ويتكون الشكل (v) من جانبين أيسر وأيمن، وبينهما بؤرة الشكل التي توجد بها الأحداث أو الأشياء، والسؤال الرئيس؛ الذي يقع في قمة الشكل بين الجانب المفاهيمي والجانب النظري ومن خلال هذا السؤال يحدث التفاعل بين الجانبين. فالجانب الأيسر، يمثل المفاهيم والمبادئ والنظريات، ويأخذ هذا الجانب الطابع الهرمي، ويتم التدرج فيه من النظرية إلى المبادئ ثم المفاهيم البسيطة، أي أنَّ التدرج يكون من المفاهيم الأكثر شمولاً وتعقيدًا وتجريدًا إلى المفاهيم الأقل عمومية، وهو الجانب المفاهيمي النظري، ويتضمن من أعلى إلى أسفل: النظرية: وهي تفسر الأحداث والأشياء التي يقوم الطالب بملاحظتها، والمبادئ: وهي ذات طبيعة تجريدية ولها صفة الشمول وإمكانية التطبيق، والمفاهيم: وهي تجريد للعناصر المشتركة بين أحداث أو أشياء عدة ويُعطى هذا التجريد اسمًا، أو عنوانًا، أو مصطلحًا، أو رمزًا. أما الجانب الأيمن فيمثل الجانب الإجرائي الذي يشمل التقييمات والمعارف والمعالجات المعرفية والقيمية، ويتضمن من أعلى إلى أسفل؛ التقييمات المستخلصة: وهي عبارات توضح قيمة الاستقصاء للمعارف المستخلصة، والمعارف المستخلصة: وهي عبارات توضح المعارف والتعميمات الجديدة التي تمت معالجتها والجانب

النظري، والتسجيلات أو البيانات: وتشمل الملاحظات للأحداث أو الأشياء موضوع الدراسة بأنماطها البيانية المختلفة، ومعالجة البيانات: وتتمثل في الجداول أو الرسومات أو الإحصاءات وغيرها من الأشكال التي تنظم الملاحظات المسجلة (الخليفة ومطاوع، ٢٠١٥).

ويرى الباحثان أن استراتيجية خرائط المفاهيم للشكل (٧) تساعد المتعلم على التعلم ذي المعنى ليكون قادرا على اكتساب المفاهيم النحوية باعتمادها على التنمية الفكرية للمتعلم وإثارة الدافعية لديه من خلال مشاركته بفاعلية بوضع السؤال أو الأسئلة الرئيسة حول المفاهيم، ثم ربطها بخبرات ومعارف المتعلم السابقة لهذه المفاهيم، بحيث يتم تنظيمها في شكل تخطيطي متسق ومنظم، يساعد على ترتيب أفكار المتعلم حولها.

ويكون التدريس وفق استراتيجية خريطة المفاهيم للشكل (٧) وفق الخطوات الآتية:

١- التمهيد: وفيه يتم تقديم البيانات والسؤال الرئيس، بحيث يوضح للمتعلمين بأن الإنسان عادة يجمع البيانات من مشاهداته وتفاعلاته وتختلف طبيعة البيانات بطبيعة الأسئلة الرئيسة.

٢- معالجة البيانات: حيث يشرح المعلم للمتعلمين أن عملية معالجة البيانات تهدف إلى ترتيب مشاهداتهم وتفاعلاتهم مع الأشياء والأحداث بصورة تسمح لهم الإجابة عن السؤال الرئيس.

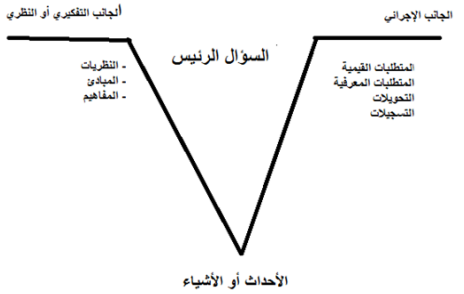
٣- تقديم المعارف المستخلصة: يبين المعلم للطلاب أننا نستطيع أن نكون معرفة حول ما نعتقد بأنها إجابة للسؤال الرئيس وذلك من البيانات التي تمت معالجتها.

٤- التأكيد على أن الوصول لمعارف جديدة يتطلب استخدام المبادئ والمفاهيم التي يحملونها.

٥- يُدوّن المعلم المعارف الجديدة على السبورة، ويناقش الطلاب حول ما إذا كانوا يتفقون معها أم لا؟

٦- تقديم المبادئ والنظريات: يشرح المعلم للطلاب أن المبادئ تُنتج من العمليات المستخلصة بالاكتشاف وأن المبادئ علاقة بين مفهومين، أما النظريات فتفسر هذه العلاقات بين المفاهيم، فالمبادئ تجيب عن السؤال: كيف تبدو الأحداث والأشياء؟ أما النظريات فتجيب عن سؤال: لماذا تبدو الأحداث والأشياء هكذا؟

٧- تقديم القيم المستخلصة: وتتم هذه الخطوة بعد أن يتأكد المعلم بأن الطلاب قد استوعبوا المعارف المستخلصة بالاكتشاف؛ لأن المعارف عادة ما ترافق جوانب وجدانية مثل (الاتجاه نحو تعلم اللغة العربية... وغير ذلك)



أدوار المعلم في استراتيجية الشكل (٧)

٨- تحديد السؤال الرئيس ويتم ذلك إما بكتابته على السبورة وإعلانه للطلاب أو بتقسيم الطلاب إلى مجموعات وإعطائهم الفرصة لصياغة السؤال الرئيس من خلال نشاط عملي.

٩- تحديد الأحداث والأشياء التي سوف تجري وستخضع للملاحظة والفحص للإجابة عن السؤال الرئيس.

١٠- مناقشة الطلاب حول ارتباط السؤال الرئيس بالأحداث.

١١- يُوجَّه الطلاب لجمع البيانات، ثم يناقشهم المعلم في طرائق معالجتها.

١٢- تحديد الجانب المفاهيمي النظري (التفكيري).

١٣- الإشراف على بناء الطلاب للجانب الإجرائي، أو (المنهجي العملياتي)، حيث يمكن لكل متعلم أن يحدد مكونات هذا الجانب بنفسه، ثم من خلال المناقشة بين أفراد المجموعة.

١٤- مناقشة الطلاب في المعارف الجديدة المستخلصة بالاكتشاف والربط بينها وبين المعارف السابقة لديهم.

١٥- تقديم المفهوم الجديد.

١٦- تقديم القيم المستخلصة للطلاب بالاكتشاف.

أما الطالب في هذه الاستراتيجية فأدواره هي: المشاركة في صياغة السؤال الرئيس، ودراسة الأحداث والأشياء وربطها بالسؤال الرئيس، واستدعاء الخبرات السابقة المرتبطة بالسؤال الرئيس ومناقشتها وعرضها مع أفراد المجموعة، وجمع البيانات والمعلومات ومعالجتها، وتحديد مكونات الجانب الإجرائي (المنهجي العملياتي) ويكون ذلك بالمناقشة مع أفراد المجموعة، واكتشاف المعارف الجديدة وربطها بالمعارف والخبرات السابقة، وتحديد المفهوم الجديد، وأخيراً أداء التدريبات وأدوار المناقشة مع أفراد المجموعة.

وأما استراتيجية التعليم التوليدي، المقترحة من قبل أزوبورن ويتروك التي تمثل نموذجًا للتغير المفاهيمي، الذي يقضي بتغيير المفاهيم البديلة لدى الطلاب حول ظاهرة ما، وإكسابهم فهمًا

علميًا سليمًا لتلك الظاهرة، وكانت نقطة الانطلاق أن معرفة التعلم القبلية تعد شرطا أساسيا لبناء المعنى حيث أن التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته القبلية تعد أحد المكونات المهمة في عملية التعلم ذي المعني، فقد تكون هذه المعرفة بمثابة الجسر الحاجز الذي يمنع مرور هذه المعرفة إلى عقل المتعلم، ولذلك يُعنى التعليم التوليدي بصفة أساسية بتأثير الأفكار الموجودة في بنية الطلاب المعرفية والتي يكون على أساسها اختيار المدخلات المحسوسة والاهتمام بها، ويهتم بالروابط التي تتولد بين المثيرات التي يتعرض الطلاب لها ومظاهر تخزينها في بنيتهم المعرفية وتكوين المعنى من المدخلات المحسوسة والمعلومات التي يتم استرجاعها من البنية المعرفية، ويهتم هذا النموذج بتقويم المعاني التي تم التوصل إليها (النجدي وسعودي وراشد، ٢٠٠٥).

فالتعيلم التوليدي عملية نشطة، وهي عملية بناء صلات بين المعرفة القديمة و كم من الأفكار الجديدة لاءمت نسيج المفاهيم المعروفة عند الفرد فجوهر نموذج التعلم التوليدي هو أن العقل أو الدماغ ليس مستهلك سلبي للمعلومات فبدلا من ذلك هو يبني تفسيراته الخاصة من المعلومات المخزنة لديه ويكون استدلالاته(Wittrock, 1989).

ويُعدُّ التعليم التوليدي أنموذجًا "وظيفيًا" في التعلّم والتعليم، يركّز على عمليات المعرفة لدى المتعلمين، بهدف إكسابهم المفاهيم، وفهمها من خلال نوعين من العلاقات ذات المعنى؛ الأول منها يتمثل في توليد علاقات بين خبرة المتعلّم السابقة وخبراته اللاحقة، ويتمثل الثاني في توليد علاقات بين أجزاء المعرفة، أو الخبرات اللاحقة المراد للمتعلّم اكتسابها، ويهدف في الوقت ذاته إلى مساعد الطلبة على استخدام المفاهيم الجديدة في تفسير المواقف التعليمية المختلفة للتأكد من فهمها. وعليه، فإن " الفن" في استراتيجية التعليم التوليدي يكمن في معرفة كيف ومتى يمكن للمعلم تيسير بناء العلاقات بين أجزاء المعلومات التي تقدّم للمتعلمين، وما لديهم أصلاً من معرفة سابقة(Wittrock, 1990)، ولذلك فإن استراتيجية التعليم التوليدي على تنوعها تكون في أربعة عناصر يمكن أن تعمل منفردة أو مع بعضها (Lee, Li &Grabowski, 2009,112):

١- الاستدعاء، ويشمل عمليات سحب المعلومات من الذاكرة طويلة المدى، بهدف أن يتعلم المتعلم معلومات تستند إلى الحقيقة، بأساليب وطرائق مثل: المراجعة، والتدريب، والتكرار، والممارسة.

٢- التكامل، ويتضمن دمج المتعلم المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، بهدف تحويل المعلومات في شكل يمكن تذكره ببساطة، ومن طرائق التكامل (إعادة صياغة التعلم بطريقة جديدة، والتلخيص، وتوليد كلمات وجمل، وتوليد أفكار، وتوليد أسئلة، وتوليد تناظرات).

٣- التنظيم: ويتم فيه ربط المتعلم بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة، وبيان الأفكار والمفاهيم الجديدة بطرق ذات معنى، ومن طرق التنظيم: خرائط المفاهيم، والتلخيص، والتصنيف، والتجميع، وتحليل الأفكار الرئيسة.

٤- الإسهاب ويركز فيه على اتصال المادة الجديدة بالمعلومات والأفكار في عقل المتعلم، بهدف إضافة الأفكار للمعلومات الجديدة، وتتضمن طرائق الإسهاب توسيع الجمل، والكتابات الحرة، وتوليد الصور الذهنية، والتعبير.

وللتعليم التوليدي أهداف متنوعة، منها: تنشيط جانبي الدماغ عن طريق إيجاد علاقات منطقية ومتشعبة حول التصورات البديلة لبناء المعرفة في بنية الدماغ على أسس حقيقية تعمل على زيادة قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب في المواقف التعليمية وتوليد أفكار جديدة تحل التعارض في المفاهيم والمواقف وإحلال المفاهيم الصحيحة محل التصورات البديلة وتنمية التفكير فوق معرفي وهو توليد الأفكار لدى المتعلمين وخاصة عندما يشعر المتعلمون أن تفكيرهم في مفهوم أو قضية ما يحتاج إلى مراجعة وهذا يعطيهم الوعي بقدراتهم الدماغية والمحاولة في إيجاد ماهو صحيح وأخيرا أن التغيير المفاهيمي الذي يحدث في بنية الدماغ لدى المتعلم يزيد من قدرته على التعامل مع المواقف التي قد تطرأ عليه في حياته اليومية وبصورة أفضل ويزيد من وضوح الأفكار والهياكل المعرفية وهذا يجعله أكثر قدرة على فهم الأمور التي تواجهه واشتقاق استراتيجيات جديدة للتعامل معها(عفانة والجيش، ٢٠٠٨)

وقد أورد (النجدي وسعودي وراشد، ٢٠٠٥) الملامح الأساسية لاستراتيجية التعليم التوليدي وأدوار المتعلم، والعمليات الأساسية لها، ومراحل وأدوار المعلم. فأما الملامح الأساسية لاستراتيجية التعليم التوليدي وأدوار المتعلم، فتمثلت بما يلي:

١. تؤثر الأفكار الموجودة في بنية الطلاب على استفادتهم من حواسهم، ولذلك يقوم الطلاب باستخدام الأفكار الموجودة في بنيتهم المعرفية في الاختيار الفعال للمدخلات المحسوسة.

٢. تؤثر الأفكار الموجودة في بنية الطلاب المعرفية على المدخلات المحسوسة من حيث الاهتمام بها أو تجاهلها، ويمكن للمعلم أن يثير اهتمام الطلاب من خلال الأسئلة التي يطرحها عليهم، أو من خلال الأسئلة التي يسألها المتعلمون أنفسهم.

٣. يقوم المتعلم بعمل روابط بين المدخلات المحسوسة والمعرفة الموجودة في بنيته.

٤. يستخدم المتعلم الروابط التي تم توليدها، والمدخل المحسوس لكي يقوم بتوليد المعنى.

٥. يقوم المتعلم باختبار المعنى الذي توصل إليه من خلال مقارنته بالمعاني الموجودة في بنيته المعرفية، أو بالمعاني التي تم التوصل إليها كنتيجة للمدخلات الحسية الأخرى.

٦. يقوم المتعلم بتخزين المعاني في بنيته المعرفية، وذلك عندما يكون المعنى الذي يتم تكوينه ذا معنى في ضوء تقويمه مع المعاني الموجودة لديه، وبالتالي فإنه يتم دمجه مع بنيته المعرفية، ويؤثر في المعاني الموجودة بها، كما أنه قد يعمل على تغييرها وتعديلها.

وأما العمليات الأساسية لنموذج التعليم التوليدي فتمثلت؛ أولاً: بالمفاهيم والمعارف السابقة والإدراك، التي أكدت على ضرورة تغيير إدراك الطلاب وتصوراتهم لأدوارهم في التعلم من الطالب الذي يستظهر أو يتذكر المعلومات إلى الطالب الذي يُولّد الفهم، وذلك بربط المفاهيم بخبراتهم وأساسهم المعرفي، فإيمان الطلاب بدورهم في عملية التعلم يزيد من معدلات الإنجاز في العملية التعليمية. وثانياً: بالدافعية، حيث تُعدُّ الدافعية العملية الأهم والأكثر حساسية في استراتيجية التعليم التوليدي، واستطاع هذا النموذج ربط الدافعية بتوليد التعلم وتكوينه، فالمتعلمون الذين يسهمون في نجاح العملية التعليمية يكون لديهم قدر كبير من الدافعية والإحساس بالكفاءة الذاتية. وثالثا: الانتباه، حيث يُعدُّ الانتباه الطوعي ركيزة في التعليم التوليدي إذ أنه المدخل إلى بناء الفهم، وينبغي أن يُنبه الطلاب بشكل مباشر إلى المفهوم المستهدف، بحيث يكون الطلاب الصلة بين ما يعرض عليهم وبين مخزون خبراتهم السابقة. ورابعاً: التوليد، إن الأثر التوليدي، يظهر جلياً عندما يكون تذكر المعلومات أفضل. وهذا لا يتم إلا في حالة أخذ المتعلم دوراً نشطاً في إنتاجها واستخدامها وتوظيفها ولذا وجب أن تكون أسئلة المعلم تساعد المتعلمين على استقصاء معلومات، ومعالجتها والتفكير بها، وربطها بالمعلومات السابقة، فالتوليد عمليه للفهم، وفن التدريس التوليدي يحدد كيفية وتوقيت التيسير للمتعلم لتوليد العلاقات الممكنة بين مفهومين جديدين، أو بين مفهوم سابق ومفهوم جديد، فيمكن للمعلم أن يدرب المتعلمين كيف يزيدون من قدراتهم على التحكم في عملياتهم التوليدية، حتى يصبحوا مستقلين في ذلك.

وفيما يتعلق بمراحل نموذج التعليم التوليدي وأدوار المعلم، فالنموذج يمر بسلسلة من المراحل للتصميم الجيد للدرس – ربما يُعتقد أنّ هذه المراحل خطية، ولكن وُجد أن المراحل تتوالد، أي أنّها تُعاد دورياً، مما ينتج فاعلية أكبر للمعلم وللطالب ولمحتوى التعلم–، وذلك لتحديد دوري المعلم والطالب في الدرس، وتسهيل التدريس وفق النموذج التوليدي، وتشمل هذه المراحل: مرحلة التمهيد؛ حيث يقوم المعلم بالكشف عن المعرفة والخبرات السابقة لدى الطلاب عن موضوع التعلم من خلال الحوار والمناقشة، وطرح الأسئلة، أو من خلال أنشطة لإثارة الفضول، ويستجيب الطلاب لأسئلة المعلم، إما بالإجابة اللفظية، أو الكتابة، ومن خلال هذه الإجابات تتضح التصورات الموجودة في بنية الطلاب المعرفية عن موضوع التعلم، كما يمكن أن تكشف هذه المرحلة التصورات الخاطئة الموجودة لدى الطلاب. ومرحلة التركيز؛ حيث يقوم المعلم بتوزيع الطلاب إلى مجموعات تعاونية صغيرة، مع تقديم الأنشطة التي يؤدي تنفيذها إلى اكتساب المفاهيم، أو تصويب المفاهيم الخاطئة، ويتحدد دور المعلم في هذه المرحلة في إتاحة الفرص للطلاب للحوار والمناقشة، وتوجيه انتباه الطلاب للمفاهيم المستهدفة من خلال طرح الأسئلة، كما ينبغي على المعلم في هذه المرحلة تركيز انتباه الطلاب في إيجاد العلاقات بين المفاهيم السابقة والمفاهيم الجديدة، وبين المفاهيم والأفكار المختلفة، ومحاولة

التغلب على الصعوبات التي تواجه كل مجموعة. ومرحلة التحدي؛ حيث يقوم المعلم بقيادة المناقشة للفصل بأكمله، مع إتاحة الفرصة لكل مجموعة لكي تقارن أفكارها وفهمها مع المجموعات الأخرى، وتوفير جو يسمح بتبادل وجهات النظر المختلفة، وتركز هذه المناقشة على التحقق من الأفكار الجديدة التي تم توليدها في مرحلة التركيز، أو نفيها، وتقديم سقالات التعلم المناسبة من قبل المعلم للتغلب علي الصعوبات في بناء المعنى للمفاهيم الجديدة، ثم يقوم المعلم بتقديم المفاهيم الجديدة من وجهة نظر العلماء، ويحدث بذلك إثارة التحدي بين ما كان يعرفه الطالب في مرحلة التمهيد وما عرفه أثناء التعلم، وبين الأفكار التي تم توليدها في مرحلة التركيز. وأخيراً مرحلة التطبيق، وتوفر هذه المرحلة الفرص للطلاب لتطبيق ما تم تعلموه في مواقف جديدة، وينبغي على المعلم في هذه المرحلة توفير المشكلات التي تتطلب تطبيق المفهوم في حلها، أي تستخدم المفاهيم كأدوات وظيفية لحل المشكلات، ومساعدة الطلاب على استخدام المفاهيم والاعتماد عليها في حل المشكلات المقدمة، وتوجيه انتباههم للطرق المناسبة التي تساعدهم في الحل.

ويرى الباحثان أن استراتيجيتي الشكل (V) والتعليم التوليدي تشتركان في السعي لتحقيق المعرفة بالتركيز على التعلم ذي المعنى، والذي يكون المتعلم فيه أكثر فاعلية ومشاركة بالاعتماد على ربط المعارف والمفاهيم المخزنة في ذاكرته بالخبرات والمعارف والمفاهيم الجديدة التي تنتج وتولد معه أثناء ممارسة المواقف التعليمية المختلفة وتطبيق المفاهيم.

الدراسات السابقة

أجريت العديد من الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيتي: خارطة المفاهيم والتعليم التوليدي. فقد أجرى هطيف (٢٠٠٨) دراسة هدفت الكشف عن أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة لتدريس النحو في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في اليمن للمفاهيم النحوية، وبُنيَ اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد؛ لقياس اكتساب أفراد الدراسة للمفاهيم النحوية المتضمنة في موضوعات الوحدتين الدراسيتين؛ عند مستويات: (التذكر، والاستيعاب والتطبيق)، وإعداد دليل المعلم لتدريس موضوعات الوحدتين باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة. واختير أفراد الدراسة من طلبة الصف الثاني الثانوي في احدى مدارس أمانة العاصمة صنعاء، وتقسيمها إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية؛ خضع أفرادها للدراسة باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة، ومجموعة ضابطة خضع أفرادها للدراسة باستخدام الطريقة التقليدية. وبعد إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة للقياس القبلي والبعدي أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في المفاهيم النحوية ككل، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في المفاهيم النحوية عن مستويي (الاستيعاب،

والتطبيق) وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى التذكر. ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في المفاهيم النحوية ككل؛ وذلك لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في المفاهيم النحوية عند مستويي (التذكر، والاستيعاب) وذلك لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى (التطبيق).

وقام مقابلة والفلاحات(٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة قواعد اللغة العربية مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٣) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء البتراء في الأردن للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، موزعين على مجموعتين، الأولى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، والثانية تجريبية درست باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم. واستخدمت الدراسة اختبارا تحصيليا تكون من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بعد التأكد من صدقه وثباته. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى: للجنس، وللتفاعل بين االطريقة، والجنس.

وقام الموسوي (٢٠١٢) بدراسة بعنوان "أثر استراتيجية خريطة الشكل (V) في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع الأدبي"، هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية خريطة الشكل (V) في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع الأدبي. ولتحقيق ذلك اعتمد تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي، وهو تصميم المجموعة الضابطة مع اختبار بعدي. وقصدياً تم اختيار مدرسة اعدادية (العراق الناهض) التابعة لمديرية بغداد الرصافة/ الثالثة، وكان عدد شعب الصف الرابع في هذه المدرسة شعبتين، اختير منها شعبتين لعشوائيًا، مثلت إحداهما: المجموعة التجريبية، وتعدادها (٣٧) طالبا، درسوا مادة قواعد اللغة العربية باستخدام خريطة الشكل V، ومثلت الأخرى: المجموعة الضابطة، وتعدادها (٣٨) طالبا، دُرِسوا وفق الطريقة التقليدية. وبعد تحديد المادة العلمية التي من المؤمل أن يُدرِّسها في التجربة صيغت الأهداف السلوكية، فبلغ عددها بالصورة النهائية (٦٠) هدفًا سلوكيًا، وأعدّت الخطط التدريسية، وعُرِضت نماذج منها على الخبراء فاتخذت هيأتها النهائية. كما تم إعداد اختبارًا تحصيلًا لقياس أفراد الدراسة في مادة قواعد اللغة العربية تكون من ٢٥ فقرة في ثلاثة أسئلة من نوع (الاختيار من متعدد، والتمثيل بجمل مفيدة، والصواب والخطأ) موزعة على المستويات الستة لتصنيف بلوم المعرفي. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن العديد من النتائج أبرزها تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية، وكانت

الفروق دالة إحصائيًا لصالح أفراد المجموعة التجريبية. كما أكدت النتائج على أفضلية استراتيجية الشكل (V) على الطريقة التقليدية في زيادة تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع الأدبي، بحيث تزداد فاعلية التدريس باستراتيجية الشكل (V) في المواد الدراسية ذات البناء الهرمي (للمعلومات)، ومنها مادة قواعد اللغة العربية. كما بينت النتائج ان استراتيجية الشكل(V) أسهمت في كسر الرتابة والجمود وإزالة الملل، الأمر الذي انعكس إيجابيًا في النتائج.

واما دراسة خضير (٢٠١١) فقد هدفت إلى تقصي أثر تدريس استراتيجية خرائط المفاهيم للشكل (V) في تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية، هدفت إلى تقصي اثر استراتيجية خريطة المفاهيم للشكل (V) في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في محافظة بغداد، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد خرائط مفاهيمية للشكل (V) لموضوعات مختارة من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسهُ للعام الدراسي (٢٠١٠- ٢٠١١)، تكونت عينة الدراسة من (٦٣) طالبة من طالبات الصف الرابع الابتدائي في بغداد، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين أحداهما تجريبية بواقع (٣٢) طالبة والأخرى ضابطة بواقع (٣١) طالبة، بحيث تم توزيع الطلبة وتصنيفهم تبعا للمتغيرات التالية (العمر الزمني، التحصيل الدراسي للآباء والأمهات، درجات اللغة العربية للعام السابق (٢٠٠٩- ٢٠١٠) ودرجات الاختبار القبلي، كما اعتمدت الدراسة على إعداد اختبار تحصيلي موضوعي تكون من (٢٥) فقرة، واختبار أخر للتفكير الناقد. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيا توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطالبات ولصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت خرائط مفاهيمية للشكل (V)، كما توصلت الدراسة أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي ولصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت خرائط مفاهيمية للشكل (V).

وأجرى عاكف (Akif, 2013) دراسة هدفت تحديد أثر خارطة المفاهيم في تحصيل دارسي اللغة الإنجليزية في مادة قواعد اللغة الإنجليزية، وأثرها في الاحتفاظ بالتحصيل لمادة القواعد. واعتمدت الدراسة على اختيار طلبة قسم اللغة الإنكليزية المرحلة الأولى في أربع كليات، حيث تم اختيار (٦٠) طالب وطالبة من بين جميع الطلبة البالغ عددهم (٤٧٩) طالبا وطالبة، وتم توزيع العينة على مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، كل مجموعة تضم (٣٠) طالب وطالبة تم تقسيمهما حسب العديد من المتغيرات مثل (العمر، الجنس، وغيرها). كما تم تطبيق الاختبار القبلي قبل البدء بالتجربة وذلك لغرض مكافئة المجموعتين من ناحية قدراتهم القواعدية، وبعد الانتهاء من التجربة، تم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين لغرض التحقق من فاعلية الاستراتيجية على تحصيل الطلاب في مادة القواعد. وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج أبرزها وجود تغيرًا إيجابيًا

بالتحصيل لصالح المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التدريس خارطة المفاهيم في تدريس مادة قواعد اللغة الإنكليزية، وأيضا تحسنًا بالاحتفاظ بالتحصيل لدى الطلاب.

وأما دراسة (Dakhel, 2014) فقد هدفت إلى فحص أثر استخدام استراتيجية (V-Shape) على تحصيل مادة الأدب عند طلاب الصف الرابع الأدبيّ، ولتحقيق ذلك اختيرت مدارس الابتدائية النهارية في بغداد للعام الدراسيّ، وكانت عينة الدراسة طلاب الصف الرابع الأدبي للعام الدراسيّ ٢٠١٣- ٢٠١٤، وحدد عدد من موضوعات الأدب والنصوص لفصل دراسي واحد، وكانت عينة الدراسة (٦٤) طالبًا، موزعين على شعبتين دراسيتين، مثلت إحدى الشعبتين المجموعة التجريبيّة بواقع (٣٢) طالبًا، التي دُرّسَ أفرادها وفق أنموذج الشكل، طالبًا، ومثلت الشعبة الأخرى المجموعة الضابطة بواقع (٣٢) طالبًا، التي دُرّسَ أفرادها بالطريقة الاعتياديّة، كما تم إعداد خطط التدريس المكوّنة من (١٠) موضوعات، والاختبارات والتكوينيّة والبعديّة لكتاب الأدب والنصوص، واختباراً تحصيليًا تكوّن من (٤٠) فقرةً، بحسب توزيع الخارطة الاختبارية. وقد أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين دُرسُوا وفق أنموذج الشكل (V) على طلاب المجموعة الضابطة الذين دُرسُوا وفقا للطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة الأدب والنصوص، وفي ضوء النتيجة التي توصلت إليها الدراسة تم الاستنتاج إمكانية تطبيق نماذج حديثة أُخرى تلائم المراحل الدراسية جميعها دون الحاجة إلى بناء نماذج تطبيقية جديدة، إذ إنَّ هذه النماذج قد أُعدت على أسس نظرية وتعددت أساليبها ونجح تطبيقها، كما توصلت الدراسة إلى إنّ استعمال أنموذج الشكل (V) من النماذج التي تذلل الصعوبات التي تواجها المدارس وتقلل من جهده المبذول، وتحّدُ من الوقت المهدور.

ومن الدراسات التي تناولت استراتيجية التعليم التوليدي، دراسة داود (٢٠١٤) بعنوان "أثر أنموذج التعليم التوليدي في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الأول المتوسط"، التي هدفت إلى معرفة أثر أنموذج التعليم التوليدي في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الأول المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط في مدرسة (ثانوية آمنة بنت وهب)، اختيروا قصديًا، ووزعت على مجموعتين بصورة عشوائية إحداهما تجريبية ضمت (٣٠) طالبة، درست مادة قواعد اللغة العربية وفق أنموذج التعليم التوليدي، والأخرى ضابطة وضمت (٣٠) طالبة درست مادة قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية، كما أُجريت عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث وفق المتغيرات الآتية (درجات الطالبات في مادة اللغة العربية للعام السابق، والعمر الزمني ،والتحصيل الدراسي للوالدين). كما تم إعداد اختبارا تحصيليًا بعديًا في مادة قواعد اللغة العربية تكون من (٣٠) فقرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تفوقًا للمجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي، كما توصلت الدراسة إلى إن أنموذج

التعليم التوليدي له أثر فاعل وإيجابي في التحصيل لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

وأما دراسة النواس (٢٠١٤) فقد هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية التعليم التوليدي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، واتجاهاتهم نحو تعلّم النحو، إضافة إلى التعرف فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في كل من اتجاهات الطلبة لطريقة التعليم التوليدي، واكتسابهم للمفاهيم النحوية يعزى لطريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، واستراتيجية التعليم التوليدي)، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتم تطبيق الدراسة على عينة قصدية من طلبة الصف الخامس الأساسي في محافظة طولكرم، وقد تم اختيار شعبتي الصف الخامس في المدرسة، وتم تحديد شعبة (أ) لتكون مجموعة تجريبية تتعلم باستراتيجية التعليم التوليدي والبالغ عددها (٢٢) طالباً، وشعبة (ب) لتكون المجموعة الضابطة تتعلم بالطريقة التقليدية والبالغ عددها (٢١) طالباً. كما اعتمدت الدراسة على إعداد اختبار تحصيلي لقياس اكتساب المفاهيم النحوية، ودليل المعلم للمفاهيم النحوية وفق استراتيجية التعليم التوليدي، ومقياس الاتجاهات نحو تعلّم النحو. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي في مادة القواعد النحوية، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعليم التوليدي. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاهات البعدي نحو تعلّم النحو، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعليم التوليدي.

وأجرى السلمان (٢٠١٣) دراسة بعنوان "أثر استخدام استراتيجية التعليم التوليدي في تعليم المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي وتنمية تفكيرهن الاستدلالي"، هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية التعليم التوليدي في تعديل المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي وتنمية تفكيرهن الاستدلالي. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في المرحلة التشخيصية حيث تم تشخيص المفاهيم مخطوءة الفهم من خلال إعداد اختبار تشخيصي من نوع التداعي الحر، أما المرحلة الثانية فكانت علاجية، حيث تمّ استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعات المتكافئة، إذ تكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالبة تم توزيعهن على مجموعتين: تجريبية درست وفق استراتيجية التعليم التوليدي والأخرى ضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية. كما استندت الدراسة على تطوير أداتين: الأولى اختبار تحصيلي والأخرى أداة لقياس التفكير الاستدلالي. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات اختبار تعديل المفاهيم لدى طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق إستراتيجية التعليم التوليدي وطالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق

دالة إحصائيا بين متوسط درجات اختبار التفكير الاستدلالي لدى طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية التعليم التوليدي وطالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية. كما استنتجت الدراسة فاعلية استراتيجية التعليم التوليدي في تعديل المفاهيم النحوية وفي تنمية التفكير الاستدلالي لدى الطالبات اللواتي درسن وفق هذه الاستراتيجية مقارنة باللواتي درسن وفق الطريقة الاعتيادية.

وأما دراسة عيدان (٢٠١٣) فقد هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية التعليم التوليدي في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة وتنمية التفكير الاستدلالي عند طالبات الصف الرابع الأدبي، واعتمد التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئيّ، وهو تصميم المجموعة الضابطة اللاعشوائية الاختيار ذات الاختبار القبليّ والبعديّ، واختيرَتْ إعدادية الهدى للبنات في مدينة الصدر/قطاع ٥٨، التابعة إلى مديرية تربية محافظة بغداد الرصافة/٣، بحيث بلغت عينة الدراسة (٦٠) طالبةً من طالبات الصف الرابع الأدبي، وزعْنَ عشوائيا على مجموعتين، بواقع (٣٠) طالبةً في المجموعة التجريبية، و(٣٠) طالبةً في المجموعة الضابطة. كما تم إعداد اختباراً تحصيلياً لقياس مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن وفق استراتيجية التعليم التوليدي على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن وفق الطريقة التقليدية في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة، كما توصلت الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن وفق استراتيجية التعليم التوليدي على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن على وفق الطريقة التقليدية في تنمية التفكير الاستدلاليّ.

ومن خلال مراجعة الباحثان للدراسات السابقة، فانه تم استنتاج اشتراك الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في أنها اهتمت بتقصي فاعلية استراتيجيتي خارطة المفاهيم للشكل v والتعليم التوليدي في اكتساب المفاهيم النحوية ومعالجة ضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية بشكل عام، إلا أنها تميزت عنها في أنها تتقصى فاعلية هاتين الاستراتيجيتين في اكتساب المفاهيم النحوية ومعالجة الضعف في قواعد اللغة العربية والمقارنة بين الاستراتيجيتين وفق نتائج الطلبة في الاختبار البعدي. ويرى الباحثان أن كثرة الدراسات التي حاولت علاج الضعف اللغوي لدى الطلبة دليل على ضعفهم في اللغة، ومن أشكاله؛ الضعف في اكتساب المفاهيم النحوية وقواعد اللغة العربية، ويعود ذلك إلى مجموعة من الأسباب أبرزها: الطلبة أنفسهم، والمعلمون، وقصور المناهج، وطبيعة القواعد النحوية، وطبيعة المجتمع، وجمود طرائق التدريس وانتهاء بأساليب التقويم المتبعة (الهاشمي وعطية، ٢٠٠٦).

مشكلة الدراسة وسؤالها

تُعدُّ المرحلة الثانوية من أهم مراحل التعليم العام فهي التي تلي التعليم المتوسط وتُؤكّد المعلومات المعرفية والمهارات فيه، إذ من خلال هذه المرحلة يتم تقديم المعلومات والمهارات الخاصة

بالتراكيب والمفاهيم النحوية، حيث أن لتدريس المفاهيم أهمية كبرى في التعليم لخصها برونر المشار إليه في (مدكور، ٢٠٠٠) بالنقاط التالية:

١- إن استيعاب المفاهيم يجعل المادة الدراسية أكثر سهولة فهمها وتعلمها.

٢- إن تنظيم المادة الدراسية في إطار هيكلي مفاهيمي يساعد على استبقائها في الذاكرة والاحتفاظ بها لفترة أطول.

٣- إن استيعاب المفاهيم أساس لزيادة فاعلية التعلم وانتقال أثره إلى مواقف جديدة.

٤- إن استيعاب المفاهيم يعمل على تضييق الفجوة بين التعلم السابق والتعلم اللاحق للمتعلم.

لذلك فإن اكتساب المفاهيم النحوية يعد من أساسيات تعليم اللغة العربية ومهاراتها، وهو بلا شك يؤثر تأثيرا كبيرا في تنمية هذه المهارات، وتقدير الذات لدى المتعلمين، ولذلك بقيت مشكلة اكتساب المفاهيم النحوية مشكلة تشغل فكر الكثير من التربويين بالبحث عن الطرائق والأساليب والاستراتيجيات التعليمية لزيادة فاعلية اكتساب هذه المفاهيم.

إن الطلبة يجدون صعوبة في استيعاب القواعد النحوية والاحتفاظ بالمفاهيم المدروسة، مما يؤكّد الحاجة الملحة لاتباع طرائق وأساليب أكثر مرونة للاستفادة من خبراتهم السابقة، ومساعدتهم في توظيف تلك الخبرات في تحصيلهم المعرفي. وأكدت الدراسة التي أجراها الزهراني (١٤٣٤هـ) على طلاب الصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية على وجود ضعف في استيعاب الطلاب للمفاهيم النحوية، وعدم جدوى الأساليب الاعتيادية في تعليمها. ومن هنا جاءت فكرة استخدام خرائط المفاهيم للشكل (V) واستراتيجية التعليم التوليدي لتدريس المفاهيم النحوية والكشف عن أثرها في اكتساب الطلاب لهذه المفاهيم، وتقدير الذات لديهم، والمقارنة بين الاستراتيجيتين: أيهما أكثر تأثيرا في تحسين المفاهيم النحوية. لذلك حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الآتي:

- ما أثر استراتيجيتي خرائط المفاهيم للشكل (V) والتعليم التوليدي في تحسين المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية؟.

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥) بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدّراسة في كل مفهوم من المفاهيم النحوية مُنفردةً، ومُجتمعةً تعزى لمتغير استراتيجية التدريس (الاعتيادية، وخرائط المفاهيم، والتعليم التوليدي)".

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من خلال جانبين رئيسين هما:

أولا: الأهمية النظرية: تتناول هذه الدراسة استخدام استراتيجيتين في تعليم المفاهيم النحوية وأثر ذلك على إتقان مهارات اللغة العربية. ويمكن أن تفيد هذه الدراسة المعلمين في تقديم مادة علمية قابلة

للتطبيق من خلال إبراز أهمية اكتساب وتعلم المفاهيم النحوية، ولفت نظر مشرفي اللغة العربية ومعلميها في المرحلة الثانوية إلى أهمية استخدام استراتيجيتي: خرائط المفاهيم للشكل (V)، والتعليم التوليدي بوصفهما من الاستراتيجيات التربوية المهمة. وتزود الدراسة الحالية معلمي اللغة العربية بمعلومات نظرية هاتين الاستراتيجيتين، وآليات تنفيذهما وكيفية تطبيقهما إجرائياً، الأمر الذي قد يؤدي إلى تطوير مستوى المتعلمين في تعليم المفاهيم النحوية.

ثانيا: الأهمية التطبيقية: تستمد الدراسة الحالية أهميتها التطبيقية من النتائج التي أسفرت عنها، ومدى إفادة هذه النتائج للقائمين على عمليات تعليم المفاهيم النحوية وقواعد اللغة العربية، ويمكن عرض الأهمية النظرية والتطبيقية في الجوانب الآتية:

١. إنّ تطبيق الاستراتيجيتين، يساهم في تطوير استراتيجيات تدريس المفاهيم النحوية وقواعد اللغة العربية وتذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة.

٢. تعميق وعي القائمين على مناهج اللغة العربية بطبيعة العلاقة التأثيرية بين استراتيجيات التدريس الحديثة، وتنشيط معرفة المتعلم وأفكاره وخبراته السابقة، ومهاراته العقلية في إدراك هذه الروابط وتنظيمها، مما ينعكس إيجابياً على تصميم المناهج الدراسية، ومعالجة محتوياتها خصوصاً في مجال القراءة العربية.

٣. إن تحسين اكتساب المتعلمين للمفاهيم النحوية، قد يسهم في تحسين مهاراتهم في التعامل مع الموقف التعليمي، ومع الأطر المعرفية للنصوص، مما يؤدي إلى تعميق وعيهم بالمضامين، والارتقاء بمستوياتهم الاستيعابية ليس فقط في دراسة اللغة العربية، بل في تعلم المحتويات الدراسيّة الأخرى.

٤. تقدم هذه الدراسة أنموذجاً جديداً لتدريس المفاهيم النحوية، باستخدام استراتيجيتي (خرائط المفاهيم للشكل vee والتعليم التوليدي) وهذا يأتي ملبياً للاتجاهات الحديثة في التدريس، التي تنادي بها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة على ثلاثة وسبعين طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي في احدى مدارس محافظة القريات في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي من العام الدِّراسي ٢٠١٥/٢٠١٦، وعلى المفاهيم النحوية الآتية: المجرورات (المجرور بحرف الجر، والمجرور بالإضافة)، والمنصوبات (المفعول به، والمفعول المطلق، والمفعول لأجله، والمفعول فيه)، وأشباه المفاعيل (الحال، والتمييز، والمنادى، والمستثنى). واقتصرت على اختبار تحصيلي صُمم ضمن مستويات بلوم الثلاثة: المعرفة، والفهم، والتطبيق. ويتحدد تعميم النتائج بصدق الأداة وثباتها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

- **استراتيجية خرائط المفاهيم للشكل v: يعرفها شهاب والجندي، (١٩٩٩) بأنها شكل تخطيطي يوضح العلاقة بين عناصر الجانب المفهومي والإجرائي بطريقة تكاملية تعكس طبيعة العلم وخصائصه.**

ويرى فراج(٢٠٠١). بأنها شكل يتم بناؤه وتخطيطه، وتنفيذه بغرض الربط بين التفاعل بين الجانبين العملي والمفهومي من خلال مجموعة من الأحداث ذات الصلة بموضوع معين ويهدف إلى تأكيد مهارات التفكير وممارسة أساليب وعمليات العلم في التوصل للمعرفة العملية.

ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها استراتيجية تعليمية على شكل تخطيطي يؤدي استخدامها إلى التعلم ذي المعنى، وتوضح التفاعل المستمر بين البناء المفاهيمي للمفاهيم النحوية " في الجانب الأيسر" والبناء المنهجي (الإجرائي) لتعلم المفاهيم النحوية في الجانب الأيمن، حيث تقع الأحداث في بؤرة الشكل وتهدف إلى الإجابة عن الأسئلة الرئيسة التي تقع أعلى الشكل.

- **استراتيجية التعليم التوليدي:**

يعرف شاين وبراون (chin&Brown,2000: 119) التعليم التوليدي بقدرة المتعلمين على توليد إجابات لمشكلة ما ليس لديهم حل جاهز لها، خاصة إذا كانت المشكلة غير مألوفة بالنسبة لهم، وليس لديهم المقدرة على استدعاء الحقائق المتصلة بها.

ويرى الجندي وحسن، (٢٠٠٤) أن التفكير التوليدي هو القدرة على استخدام الأفكار السابقة لتوليد أفكار جديدة.

فيما يرى ريدر(Ryder,2005) أن التعليم التوليدي نظرية تتضمن التكامل النشط للأفكار الجديدة مع أسكيمات المتعلم الموجودة، وتنقسم استراتيجيات التعليم التوليدي إلى أربعة عناصر يمكن أن يستعمل كل عنصر كاستراتيجية على حدة، أو ترتبط إحداها بالأخرى لنيل هدف التعلم.

ويعرفه الآغا واللولو، ٢٠٠٩) بأنه التعيلم من خلال الحوار والتفاوض وتوليد المعنى مع المعلم ومن خلال التعيلم في مجموعات صغيرة.

ويرى صالح (٢٠٠٩) أنه نموذج وظيفي للتدريس يهدف إلى إكساب الطالب القدرة على توليد نوعين من العلاقات . الأول هو توليد علاقات بين خبرة المتعلم السابقة وخبراته اللاحقة، والثاني توليد علاقات بين أجزاء المعرفة، أو الخبرات الجديدة المراد اكتسابها.

فيما يعرفه (عفانة، والجيش، ٢٠٠٨) بأنه ربط الخبرات السابقة للمتعلم بالخبرات اللاحقة، وتكوين علاقة بينهما بحيث يبني المتعلم معرفته من خلال عمليات توالدية يستخدمها في تعديل التصورات البديلة والأحداث الخاطئة في ضوء المعرفة العلمية الصحيحة.

ومن خلال التعريفات السابقة عرف الباحثان استراتيجية التعليم التوليدي إجرائيا بأنها استراتيجية تعليمية تهدف إلى توليد المعرفة الصحيحة لدى الطلاب وإكسابهم المفاهيم والمعارف والحقائق العلمية من خلال ربط معارفهم وخبراتهم السابقة بالخبرات الجديدة التي يولدونها من خلال عمليات نشطة تحت إشراف المعلم.

- المفاهيم النحوية: فقد عرف جودوين وكلوزماير Goodwin & Klausmeier المفاهيم بأنها مجموعة معلومات معينة ومنظمة حول خصائص الأشياء أو الحوادث العمليات تجعل شيئا خاصا أو صنفا من أشياء خاصة، مرتبطا بالشيء أو الصنف نفسه بحيث يختلف عن أشياء أو أصناف أخرى باختلاف الخصائص(Goodwin & Klausmeier,1975:246) .
- فيما عرف الخياط(١٩٨٢) المفاهيم النحوية بأنها: صيغة التفكير المجرد التي تعكس السمات الجوهرية لكلمة، أو لمجموعة كلمات ذات علاقات قائمة فيما بينها تؤدي إلى فهم الظاهرة اللغوية، ويتم تكوين المفهوم النحوي من خلال تظافر هذه السمات للدلالة على الباب النحوي.
- ويُعرفها الباحثان اجرائيًا بأنها: صورة ذهنية مجردة تتشكل في ذهن المتعلم حول كلمة من حيث بنيتها وعلاقتها بغيرها في الجملة وفق قواعد اللغة العربية لضبط خصائصها وسماتها وحالتها الإعرابية لتدل على الباب النحوي الذي تنتمي إليه بحيث يمكن تمييزها عن غيرها.

إجراءات الدراسة

منهج الدّراسة: اتبعت الدّراسة الحالية في إجراءاتها التصميم شبه التجريبي، حيث طُبّق اختبار المفاهيم النحوية القبلي والبعدي على المجموعات الثلاث: التجريبيتين والضابطة.

أفراد الدراسة: تكون أفراد الدراسة من (٧٣) طالبا في ثلاث شعب من طلاب الصف الأول الثانوي في مدرسة ثانوية مجد العلوم التابعة لإدارة التعليم بمحافظة القريات في المملكة العربية السعودية، وقد اختيرت المدرسة قصديًا لوجود معلم أبدى الرغبة في التعاون لإنجاز هذه الدراسة، وقبول مدير المدرسة تقديم التسهيلات اللازمة لتطبيق الدراسة، وبالطريقة العشوائية البسيطة اختيرت الشعبة (أ) (٢٦) طالبًا دُرِّست باستراتيجية الشكل (vee) والشعبة (ب) (٢٢) طالبًا دُرِّست باستراتيجية التعليم التوليدي، والشعبة(ج) (٢٥) طالبًا اختيرت كمجموعة ضابطة بالاستراتيجية الاعتيادية.

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة أعد الباحثان اختبارًا تحصيليًا تكون من (١٥) فقرة، لقياس اكتساب وإتقان أفراد الدراسة للمفاهيم النحوية، وأعدَّ الاختبار وفق الخطوات التالية:

١- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة، والإفادة منها في تحديد المفاهيم واستراتيجيات تدريسها.

٢- الاطلاع على مناهج اللغة العربية المطورة، كتاب (اللغة العربية ٢) لطلبة الصف الأول الثانوي المستوى الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤ /٢٠١٥، ودليل المعلم، وتحديد الوحدات التي دُرِّب الطلاب عليها.

٣- اختيار المفاهيم النحوية.

٤- إعداد فقرات الاختبار. ويبين جدول ١ أرقام فقرات الاختبار، وعلامة كل فقرة.

جدول ١: أرقام فقرات الاختبار المتعلق بالمفاهيم النحوية، وعلامة كل فقرة

المفهوم	(العلامة) السؤال*	العلامة
المجرورات	1(8)+2(2)+3(4)+4(7)+14(1.5)+15(0.5)	23
المنصوبات	5(8)+6(8)+7(6)+8(0.5)+10(6)+14(1.5)	30
أشباه المفاعيل	8(15)+9(9)+11(4)+12(6)+13(8)14(2)+15(3)	47
	المجموع	100

*بعض الأسئلة تحتوي على أكثر من مفهوم

صدق اختبار المفاهيم النحوية

للتحقق من أن الاختبار يقيس أداء الطلاب في اكتساب المفاهيم النحوية، عرض في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وأجريت التعديلات وفق ملحوظاتهم، وطُبّق على عينه استطلاعية من طلاب الصف الأول الثانوي من خارج أفراد الدراسة لتحديد الزمن المناسب للاختبار، ووضوح تعليماته.

ثبات اختبار المفاهيم النحوية

للتحقق من ثبات الاختبار طُبّق على عينة استطلاعية من طُلاب الصف الأول الثانوي من خارج أفراد الدّراسة، تكونت من (٢٧) طالبًا، لحساب الزمن المناسب للاختبار، ومعرفة مدى وضوح تعليماته. وأعيد تطبيقه مرة أخرى على أفراد العينة بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وبلغ معامل الثبات (معامل ارتباط بيرسون) (٠.٨٦)، كما تراوحت معاملات الثبات للمفاهيم بين (٠.٧٢ – ٠.٨١) وهي مقبولة ومناسبة لأغراض هذه الدّراسة، ويبين جدول ٢ ذلك.

جدول ٢: معاملات الثبات لكل مفهوم من المفاهيم النحوية مُنفردةً وعليها مُجتمعةً

المفهوم	معامل ثبات الإعادة (بيرسون)
المجرورات	٠.٨١
المنصوبات/المفاعيل	٠.٧٢
المنصوبات/أشباه المفاعيل	٠.٧٤
المفاهيم النحوية مُجتمعةً	٠.٨٦

ولمزيد من التثبّت من مدى ملاءمة فقرات الاختبار لأفراد الدّراسة؛ حُسبت معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقراته، وتراوح مستوى الصعوبة للفقرات ما بين (0.27- 0.62)، في حين

بلغت معاملات تمييز الفقرات ما بين (0.38– 0.77). وهي مقبولة ومناسبة لأغراض هذه الدّراسة، ويبين جدول ٣ ذلك.

جدول ٣: معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار المفاهيم النحوية (عينة استطلاعية حجمها ٢٧ طالبًا)

رقم السؤال	علامة السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	8	0.58	0.38
2	2	0.35	0.77
3	4	0.27	0.69
4	7	0.38	0.54
5	8	0.35	0.38
6	8	0.62	0.46
7	6	0.46	0.46
8	١٥.٥	0.38	0.54
9	9	0.58	0.62
10	6	0.31	0.38
11	4	0.27	0.46
12	6	0.38	0.38
13	8	0.62	0.46
14	5	0.38	0.62
15	٣.٥	0.31	0.54

تكافؤ مجموعات الدّراسة على الاختبار القبلي

للتحقق من تكافؤ مجموعات الدّراسة في الاختبار القبلي، حُسبت الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدّراسة القبلي على المفاهيم النحوية مُجتمعةً، وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس (الاعتيادية، وخرائط المفاهيم، والتعليم التوليدي)، وجدول ٤ يبين ذلك.

جدول ٤: الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدّراسة القبلي على المفاهيم النحوية مُجتمعةً، وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتيادية	43.42	4.60
خرائط المفاهيم	43.96	5.09
التوليدي	42.59	3.86

يتبين من جدول ٤ وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدّراسة القبلي على المفاهيم النحوية مُجتمعةً، وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس (الاعتيادية، وخرائط المفاهيم، والتعليم التوليدي)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية؛ استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما هو مبين في جدول ٥.

جدول ٥: نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للأوساط الحسابية لأداء أفراد الدّراسة القبلي على المفاهيم النحوية مُجتمعةً، وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	22.115	2	11.058	.529	.591
داخل المجموعات	1462.624	70	20.895		
المجموع المُعدل	1484.740	72			

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين في جدول ٥ يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥) بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدّراسة القبلي على المفاهيم النحوية مُجتمعةً تُعزى لمتغير استراتيجية التدريس (الاعتيادية، وخرائط المفاهيم، والتعليم التوليدي)، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥)، مما يدل على تكافؤ (ضبط تجريبي) مجموعات الدّراسة في المفاهيم مُجتمعةً، ولمزيد من الضبط الإحصائي أُستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).

إجراءات الدراسة

١- مراجعة الأدب النظري، و الدراسات السابقة ذات الصلة.

٢- إعداد أداة الدراسة المتمثلة في اختيار المفاهيم النحوية.

٣- إعداد دليل المعلم و دليل الطالب.

٤- الحصول على كتاب من كلية التربية/جامعة اليرموك إلى الملحقية الثقافية السعودية ولإدارة التعليم بالقريات في المملكة العربية السعودية لتسهيل مهمة الباحثين في تطبيق الدراسة .

٥- الحصول على الموافقة الرسمية من إدارة التعليم بالقريات لتطبيق الدراسة.

٦- زيارة المدرسة التي جرى تحديدها لتطبيق أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية فيها، والاجتماع مع مديرة المدرسة

٧- تطبيق أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية في مدرسة ثانوية الملك فهد بالقريات بتاريخ ٢٠١٥/٢/٢٥ على عينة عشوائية مكونة من (٢٧) طالبًا للتحقق من ثبات الاختبار، وتقدير الوقت المناسب له، ثم أُعيد تطبيق الاختبار مرّة أخرى بتاريخ ٢٠١٥/٣/١١.

٨- اختيار المعلم الذي طبق الاستراتيجيتين، وهو معلم متعاون أبدى الرغبة في تنفيذ التجربة والتعاون مع الباحثين.

٩- تحديد أفراد الدراسة.

١٠- تدريب المعلم الذي طبق الاستراتيجيتين، وتزويده بدليل المعلم، الذي يحتوي على الإطار النظري والتعريف بالاستراتيجيتين (خرائط المفاهيم للشكل vee، والتعليم التوليدي) والخطة الزمنية،

وخطوات التنفيذ، ودرس تجريبي، والنصوص والأمثلة والجمل والتطبيقات التي جرى تطبيقها خلال التجربة وأوراق العمل، وذلك من أجل تنفيذ التجربة بسهولة ويسر.

١١- تطبيق الاختبار القبلي على أفراد المجموعات الثلاث التجريبيتين والضابطة قبل البدء بتطبيق الدراسة، في وقت واحد للتعرف إلى مدى تكافؤ المجموعات يوم الأحد ٢٠١٥/٣/١٥.

١٢- البدء بتطبيق التجربة اعتباراً من يوم الاثنين ٢٠١٥/٣/١٦ بواقع (٤) ساعات دراسية أسبوعياً ولمدة (٨) أسابيع، بالتزامن مع تقديم المحتوى التعليمي نفسه للمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم.

١٣- أجريت ثماني زيارات صفيّة للمدرسة في أثناء تنفيذ التجربة للتحقق من تطبيق الإجراءات التعليمية المحددة وفقاً لاستراتيجيتي (خرائط المفاهيم للشكل vee، والتعليم التوليدي).

١٤- تطبيق اختبار المفاهيم النحوية البعدي بعد الانتهاء من تطبيق الحصص الصفيّة مباشرة على أفراد المجموعات التجريبيتين والضابطة يوم الخميس الموافق ٢٠١٥/٦/٧.

١٥- إدخال البيانات في الحاسوب، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة لسؤال الدارسة باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، واستخلاص النتائج و تحليلها، وتنظيمها في جداول بيانية.

١٦- تقديم مجموعة من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

متغيرات الدّراسة

تناولت هذه الدّراسة المتغيرات الآتية:

١. المتغير المستقل: استراتيجية التدريس، ولها ثلاث فئات: خرائط المفاهيم، والتعليم التوليدي، والاعتيادية.

٢. المتغير التابع: المفاهيم النحوية منفردةً، ومُجتمعةً.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدّراسة حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والأوساط الحسابية المعدلة لأداء مجموعات الدّراسة التجريبية والضابطة على المفاهيم النحوية مُجتمعةً؛ ولفحص دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية البعدية وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس (الاعتيادية، وخرائط المفاهيم، والتعليم التوليدي)، استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA). وحُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والأوساط الحسابية المعدلة لأداء مجموعات الدّراسة التجريبية والضابطة على كل مفهوم من المفاهيم النحوية، ولفحص دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس (الاعتيادية، وخرائط المفاهيم، والتعليم التوليدي)، استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (MANCOVA). ولمعرفة لصالح من تلك الفروق الدالة إحصائيًا وبيان

مقدار التحسّن في الأداء الناتج عن استخدام استراتيجية التدريس المُعتمدة، استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البَعدية. وأخيرًا استخدم مؤشر مربع ايتا (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر (الفاعلية) (Effect Size) لاستراتيجية التدريس.

عرض النتائج ومناقشتها

أولًا: نتائج سؤال الدراسة الذي نص على: " ما أثر استراتيجيتيْ (خرائط المفاهيم والتعليم التوليدي) في تحسين المفاهيم النحوية لدى طُلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية؟". انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥) بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدّراسة في كل مفهوم من المفاهيم النحوية مُنفردةً، ومُجتمعةً تعزى لمتغير استراتيجية التدريس (الاعتيادية، وخرائط المفاهيم، والتعليم التوليدي)". وللإجابة عن سؤال الدّراسة والتحقق من فرضيته الصفرية كان لا بد أولًا: من تحديد دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدّراسة البعدي على كل مفهوم من المفاهيم النحوية مُنفردةً الممثلة في (المجرورات، والمنصوبات/المفاعيل، والمنصوبات/أشباه المفاعيل) وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس، وثانيًا تحديد دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدّراسة البعدي على المفاهيم النحوية مُجتمعةً وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس، وفيما يلي عرض لذلك:

أ) المفاهيم النحوية وتضم (المجرورات، والمنصوبات/المفاعيل، والمنصوبات/أشباه المفاعيل)، حيث حُسبت الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدّراسة القبلي والبعدي على كل مفهوم من المفاهيم النحوية مُنفردةً، وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس، كما في جدول ٦.

جدول ٦: الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدّراسة القبلي والبعدي على كل مفهوم من المفاهيم النحوية مُنفردةً، وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس

المفهوم	استراتيجية التدريس	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجرورات ن**=٢٣	الاعتيادية	11.23	1.86	16.19	1.72
	خرائط المفاهيم	11.28	1.70	20.64	1.91
	التعليم التوليدي	10.55	1.65	18.45	1.90
	الكلي	11.04	1.75	18.40	2.61
المنصوبات/المفاعيل ن**=٣٠	الاعتيادية	12.35	2.38	17.62	3.05
	خرائط المفاهيم	13.20	2.97	23.04	3.14
	التعليم	12.23	1.69	20.14	2.49

المفهوم	استراتيجية التدريس	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التوليدي				
	الكلي	12.60	2.44	20.23	3.68
	الاعتيادية	19.85	2.34	25.62	3.92
المنصوبات/أشباه المفاعيل ن**=٤٧	خرائط المفاهيم	19.48	3.51	33.12	5.41
	التعليم التوليدي	19.82	2.52	29.45	3.78
	الكلي	19.71	2.81	29.34	5.41

**ن: الدرجة القصوى

يُلاحظ من جدول ٦ وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدّراسة البعدي على كل مفهوم من المفاهيم النحوية مُنفردةً، وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس. وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في أدائهم، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA)، كما هو مبين في جدول ٧.

جدول ٧: نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب للأوساط الحسابية لأداء أفراد الدّراسة البعدي على كل مفهوم من المفاهيم النحوية مُنفردةً، وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس

مصدر التباين	المفهوم الأداء البعدي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (المجرورات القبلي)	المجرورات	11.442	1	11.442	4.136	.046	.058
	المنصوبات/المفاعيل	27.641	1	27.641	6.920	.011	.094
	المنصوبات/أشباه المفاعيل	12.427	1	12.427	1.102	.298	.016
المصاحب (المنصوبات/المفاعيل القبلي)	المجرورات	3.951	1	3.951	1.428	.236	.021
	المنصوبات/المفاعيل	151.712	1	151.712	37.980	.000	.362
	المنصوبات/أشباه المفاعيل	154.836	1	154.836	13.736	.000	.170
المصاحب (المنصوبات/أشباه المفاعيل القبلي)	المجرورات	27.406	1	27.406	9.906	.002	.129
	المنصوبات/المفاعيل	65.098	1	65.098	16.297	.000	.196
	المنصوبات/أشباه المفاعيل	277.791	1	277.791	24.643	.000	.269

مصدر التباين	المفهوم الأداء البعدي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
استراتيجية التدريس Wilks' Lambda =0.286 الدلالة الإحصائية = ٠.٠٠٠*	المجرورات	244.133	2	122.067	*44.122	.000	.568
	المنصوبات/المفاعيل	311.110	2	155.555	*38.942	.000	.538
	المنصوبات/أشباه المفاعيل	648.752	2	324.376	*28.776	.000	.462
الخطأ	المجرورات	185.361	67	2.767			
	المنصوبات/المفاعيل	267.632	67	3.995			
	المنصوبات/أشباه المفاعيل	755.251	67	11.272			
المجموع المُعدّل	المجرورات	489.479	72				
	المنصوبات/المفاعيل	975.041	72				
	المنصوبات/أشباه المفاعيل	2104.438	72				

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥)**

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين في جدول ٧، يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين الأوساط الحسابية البعدية لأداء أفراد الدّراسة على كل مفهوم من المفاهيم النحوية مُنفردةً (المجرورات، والمنصوبات/المفاعيل، والمنصوبات/أشباه المفاعيل) تُعزى لمتغير استراتيجية التدريس (الاعتيادية، وخرائط المفاهيم، والتعليم التوليدي)، حيث كانت جميع قيم الدلالة الإحصائية لكل مفهوم من المفاهيم أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥)، بمعنى رفض الفرضية الصفرية وقبول البديلة التي تنص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥) بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدّراسة في كل مفهوم من المفاهيم النحوية مُنفردةً، ومُجتمعةً تعزى لمتغير استراتيجية التدريس (الاعتيادية، وخرائط المفاهيم، والتعليم التوليدي) "؛ مما يؤكد وجود أثر للاستراتيجية على كل مفهوم من المفاهيم النحوية مُنفردةً لدى أفراد الدّراسة. ولتحديد قيمة الفروق – الدالة إحصائيًا – بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدّراسة البعدي في كل مفهوم وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية، حيث حُسبت الأوساط الحسابية المعدّلة لعزل أثر أداء أفراد مجموعات الدّراسة في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في جدول ٨.

جدول ٨: اختبار بونفيروني للمقارنات البعدية بين الأوساط الحسابية المعدّلة البعدية لأداء أفراد الدّراسة في مجموعات الدّراسة على كل مفهوم من المفاهيم النحوية مُنفردةً وفقًا لاستراتيجية التدريس بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

المفهوم	استراتيجية التدريس	الوسط المعدّل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين الوسطين الحسابيين	
المجرورات	الاعتيادية	16.14	0.33	*4.43	*2.44
	خرائط المفاهيم	20.58	0.36		*1.99
	التعليم التوليدي	18.58	0.34		
المنصوبات/المفاعيل	الاعتيادية	17.66	0.39	*4.99	*2.85
	خرائط المفاهيم	22.66	0.43		*2.14
	التعليم التوليدي	20.52	0.41		
المنصوبات/أشباه المفاعيل	الاعتيادية	25.64	0.66	*7.21	*4.10
	خرائط المفاهيم	32.85	0.73		*3.11
	التعليم التوليدي	29.74	0.68		

*** دال احصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥)**

تشير النتائج المبينة في جدول ٨ وجود فروق دالة إحصائيًا في كل مفهوم من المفاهيم (المجرورات، والمنصوبات/المفاعيل، والمنصوبات/أشباه المفاعيل) بين أداء أفراد الدّراسة الذين خضعوا للتدريس باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية، والذين خضعوا للتدريس باستخدام استراتيجيتي (خرائط المفاهيم، والتعليم التوليدي)، ولصالح الذين خضعوا للتدريس باستخدام استراتيجيتي (خرائط المفاهيم، والتعليم التوليدي). ووجود فرق دال إحصائيًا في كل مفهوم من المفاهيم (المجرورات، والمنصوبات/المفاعيل، والمنصوبات/أشباه المفاعيل) بين أداء أفراد الدّراسة الذين خضعوا للتدريس باستخدام الاستراتيجية (خرائط المفاهيم)، والذين خضعوا للتدريس باستخدام استراتيجية (التعليم التوليدي)، ولصالح الذين خضعوا للتدريس باستخدام استراتيجية (خرائط المفاهيم). ولإيجاد فاعلية استراتيجية التدريس في كل مفهوم من المفاهيم، وجد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، فقد وجد – من جدول ٧ – أنّه يساوي (٠.٥٦٨، ٠.٥٣٨، ٠.٤٦٢) على التوالي: وهذا يعني أنّ متغير استراتيجية التدريس فَسّرَت حوالي (٥٦.٨%، ٥٣.٨%، ٤٦.٢%) على التوالي من التباين في الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدّراسة على كل مفهوم من المفاهيم النحوية مُنفردةً.

ب)المفاهيم النحوية مُجتمعةً

حُسبت الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدّراسة القبلي والبعدي على المفاهيم النحوية مُجتمعةً، وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس، وجدول ٩ يبين ذلك.

جدول ٩: الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدّراسة القبلي والبعدي على المفاهيم النحوية مُجتمعةً، وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس

	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
استراتيجية التدريس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتيادية	43.42	4.60	59.42	5.57
خرائط المفاهيم	43.96	5.09	76.80	9.37
التعليم التوليدي	42.59	3.86	68.05	7.29
الكلي (ن*=١٠٠)	43.36	4.54	67.97	10.44

*ن: الدرجة القصوى

يتبين من جدول ٩ وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية البعدية لأداء أفراد الدّراسة على المفاهيم النحوية مُجتمعةً، وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس، وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في أدائهم، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، كما هو مبين في جدول ١٠.

جدول ١٠: نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للأوساط الحسابية لأداء أفراد الدّراسة البعدي على المفاهيم النحوية مُجتمعةً، وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب(الاختبار القبلي)	2407.631	1	2407.631	104.242	.000	.602
استراتيجية التدريس	3579.113	2	1789.557	*77.481	.000	.692
الخطأ	1593.670	69	23.097			
المجموع المُعدل	7849.945	72				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين في جدول ١٠ يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥) بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدّراسة البعدي على المفاهيم النحوية مُجتمعةً تُعزى لمتغير استراتيجية التدريس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥)، بمعنى رفض الفرضية الصفرية وقبول البديلة التي تنص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥) بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدّراسة على المفاهيم النحوية مُجتمعةً تعزى لمتغير استراتيجية التدريس (الاعتيادية، وخرائط المفاهيم، والتعليم التوليدي) "؛ مما يؤكد وجود أثر للاستراتيجية على المفاهيم

النحوية مُجتمعةً لدى أفراد الدّراسة. ولتحديد قيمة الفروق – الدالة إحصائيًا – بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدّراسة البعدي على المفاهيم النحوية مُجتمعةً وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس، ومعرفة لصالح من تلك الفروق؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية، حيث حُسبت الأوساط الحسابية المعدّلة لعزل أثر أداء أفراد مجموعات الدّراسة في الاختبار القبلي، على أدائهم في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في جدول ١١.

جدول ١١: اختبار بونفيروني للمقارنات البعدية بين الأوساط الحسابية المعدّلة لأداء أفراد الدّراسة البعدي في مجموعات الدّراسة على المفاهيم النحوية مُجتمعةً وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

استراتيجية التدريس	الوسط المعدّل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين الوسطين الحسابيين	
الاعتيادية	59.34	0.94	*16.69	*9.69
خرائط المفاهيم	76.03	1.03		*7.00
التعليم التوليدي	69.03	0.96		

*** دال احصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥)**

تشير النتائج المبينة في جدول ١١ وجود فرق دالة إحصائيًا في المفاهيم النحوية مُجتمعةً بين أداء أفراد الدّراسة الذين خضعوا للتدريس باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية، وأداء الذين خضعوا للتدريس باستخدام استراتيجيتي (خرائط المفاهيم، والتعليم التوليدي)، ولصالح الذين خضعوا للتدريس باستخدام استراتيجيتي (خرائط المفاهيم، والتعليم التوليدي). ووجود فرق دال إحصائيًا في المفاهيم النحوية مُجتمعةً بين أداء أفراد الدّراسة الذين خضعوا للتدريس باستخدام استراتيجية (خرائط المفاهيم)، وأداء الذين خضعوا للتدريس باستخدام استراتيجية (التعليم التوليدي)، ولصالح الذين خضعوا للتدريس باستخدام استراتيجية (خرائط المفاهيم). ولإيجاد فاعلية استراتيجية التدريس (الاعتيادية، وخرائط المفاهيم، والتعليم التوليدي) على المفاهيم النحوية مُجتمعةً، وجد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، فقد وجد – من جدول ٨ – أنّه يساوي (٠.٦٩٢): وهذا يعني أنّ متغير استراتيجية التدريس (الاعتيادية، وخرائط المفاهيم، والتعليم التوليدي) فَسَّرَ حوالي (٦٩.٢%) من التباين في الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدّراسة على المفاهيم النحوية مُجتمعةً.

وبذلك أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود دلالة إحصائية لصالح مجموعتي الدراسة التجريبيتين (خارطة المفاهيم، والتعليم التوليدي)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من: هطيف (٢٠٠٨)، والموسوي (٢٠١٢)، وخضير(٢٠١١)، وعاكف (Akif, 2013)، ودخيل (Dakhel, 2014) التي أظهرت تفوق استراتيجية خارطة المفاهيم على الاستراتيجية الاعتيادية. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من: النواس (٢٠١٤)، والسلمان (٢٠١٣)، وعيدان

(٢٠١٣)، التي أظهرت تفوق استراتيجية التعليم التوليدي على الاستراتيجية الاعتيادية. ويمكن أن يعزى تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة إلى مجموعة من العوامل المتداخلة فيما بينها، ولعل أبرزها المناخ التعليمي الذي وفرته استراتيجيتي خرائط المفاهيم للشكل v، والتعليم التوليدي لأفراد المجموعتين، فقد عرضت التدريبات والأنشطة بشكل منظم وواضح، فقد سار المعلم باستخدام استراتيجيتي الشكل v، والتعليم التوليدي وفق خطوات متكاملة من الإجراءات التعليمية التي ركزت على ربط الخبرات السابقة للطالب بالمعارف الجديدة. ولعل هذا التفوق للمجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة يعزى أيضا إلى الدور الذي تمنحه استراتيجيتا الشكل v، والتعليم التوليدي للمعلم على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم، والمتمثل في متابعة الطلاب وتوجيههم، وإشراكهم كعنصر أساسي في جميع العمليات التعليمية وهو محور العملية التعليمية، فالمعلم أعد البيئة التعليمية المناسبة لإحداث التعلم، ثم أتاح حرية المشاركة للطلاب مما ساعدهم على الفهم والاستنباط وانعكس إيجابيًا على نموهم اللغوي واستيعابهم للمفاهيم النحوية.

ويمكن أن يعزى تفوق المجموعتين التجريبيتين إلى الموقف الصفي الذي هيأته استراتيجيتي الشكل v، والتعليم التوليدي لطلاب المجموعتين، والذي أتاح لهم فرصة الاندماج في الموقف الصفي والتعلم والتجريب، والاختبار دون أن يشعروا بالفشل أو التهديد أو الخوف الناتج عن ترقب أدائهم لعلمهم أن الهدف من إجاباتهم ومشاركاتهم تحسين الأداء والاكتساب للمفاهيم النحوية. وقد يعود الفرق في أداء المجموعتين التجريبيتين إلى فاعلية استراتيجيتي الشكل v، والتعليم التوليدي في إثارة الدافعية لدى الطلاب وأثرها في تحقيق رغبتهم في المعرفة واكتسابها، والإلمام بشكل كبير بالمفاهيم النحوية، وتلبية احتياجاتهم المتمثلة في معالجة الضعف اللغوي لديهم. وقد يكون تحميل الطالب المسؤولية تجاه تعلمه، فهو محور العملية التعليمية والعنصر الفاعل في إنجاز التدريبات والأنشطة، مما انعكس إيجابا على الثقة بالنفس والقدرة على الاستيعاب والفهم.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا بين أداء الطلاب في المجموعة التجريبية الأولى " الشكل v " والمجموعة التجريبية الثانية " التعليم التوليدي" لصالح أداء طلاب المجموعة التجريبية الأولى " الشكل v "، وتدل هذه النتائج على أن استراتيجية " الشكل v " أكثر فاعلية وتأثيرًا في تحسين اكتساب المفاهيم النحوية. ويرى الباحثان أن تفوق أفراد استراتيجية الشكل v يعزى إلى مجموعة من العوامل المتداخلة فيما بينها وتشمل طبيعة استراتيجيتي الشكل v، والتعليم التوليدي التي تعتمد المتعلم المحور الرئيس في العملية التعليمية، والتدريب، والممارسة، والمتابعة. كما لطبيعة الأنشطة والمهمات التي أتاحت للطلاب القدرة على تحسين اكتساب المفاهيم النحوية بشكل أفضل؛ دفع الباحثين إلى تقصى عوامل أخرى أدت إلى تفوق مجموعة الشكل v.

ويرى الباحثان أن استراتيجية خرائط المفاهيم للشكل v باعتمادها على تقديم ملخص مكثف وشيّق للمادة الدراسية والمفهوم النحوي بمختلف أحواله وترتيب المعلومات والمعارف منطقيا وتقنينها مما يجعلها أكثر تركيزا وأسهل فهما لاكتسابها لدى الطلاب. ويمكن أن يعزى تفوق أفراد استراتيجية خرائط المفاهيم للشكل v إلى اعتماد الاستراتيجية على تحديد الحقائق و المفاهيم والقيم والاعتماد على المتعلمين من خلال الأنشطة العملية في تحديد السؤال الرئيس، أو الأسئلة الرئيسة بأنفسهم، وبذلك يكون الطالب محورا أساسيا حقيقيا في العملية التعليمية، ومشاركة الطالب الفاعلة في بناء الجانب الإجرائي أو المنهجي العملياتي بحيث يكوّن الطالب هذا الجانب بنفسه من خلال المناقشة مع أفراد المجموعة. ويمكن أن يعزى هذا التفوق إلى أنّ استخدام استراتيجية الشكل v يسهل فهم العلاقة بين النظرية والممارسة والتطبيق للمفاهيم النحوية بحيث يكون المتعلم قادرا على ربط المفاهيم بعضها ببعض بشكل يوضح العلاقات فيما بينها فيصبح استخدامها وتطبيق ممارستها أسهل وأكثر اتقانا عند ممارسة مهارات اللغة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

- **إجراء مزيدٍ من الدراسات للتعرف على أثر استراتيجيتي خرائط المفاهيم للشكل v، والتعليم التوليدي في تحسين اكتساب المفاهيم النحوية على صفوف أخرى لكلا الجنسين في المملكة العربية السعودية.**
- **اعتماد هاتين الاستراتيجيتين في تدريس المفاهيم النحوية وقواعد اللغة العربية خاصة استراتيجية الشكل v التي كانت نتائج طلابها أعلى مستوى.**
- **عقد ورش عمل وبرامج تدريبية لتدريب معلمي اللغة العربية على استخدام الاستراتيجيتين. في تعليم المفاهيم النحوية.**
- **التركيز على دور الطالب في هاتين الاستراتيجيتين وتفعيله بشكل يحفز الطلاب على ممارسة عمليات التعليم والتعلم.**

المراجع

المراجع العربية

ابن جني، أبو الفتح عثمان .(١٩٩٧). الخصائص، ج١. تحقيق: عبد الحكيم بن محمد. القاهرة: المكتبة التوفيقية.

أبوعرقوب، أحمد .(١٩٨٩). تطور لغة الطفل/دراسة في علم النفس اللغوي، عمان: دار القدس.

البجة، حسن .(٢٠٠١). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دبي: دار الكتاب الجامعي.

فراج، محسن حامد(٢٠٠١) أثر استخدام الشكل V المعرفي في تنمية مهارات التفكير المنطقي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالسعودية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

بدير، كريمان محمد(٢٠١٢). التعلم النشط. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بلقيس، أحمد ومرعي، توفيق.(٢٠٠٣). الميسر في علم النفس التربوي. عمان: دار الفرقان.

ترية، خميسة. (٢٠٠٩). اللغة العربية في الجامعة. مجلة التبيين، (١٩) متوفر على الإنترنت: Revues/tebyin-19/tebyin-19.htm www.aljahidhiya.asso.dz/

خضير، أميرة .(٢٠١١). أثر تدريس استراتيجية خرائط المفاهيم للشكل (VEE) في تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية، مجلة الفتح، جامعة ديالى، ٤٧ (١٣)، ٩١-١٣٢

الخطيب، محمد وعبد الحق، زهرية .(٢٠١١). مستويات احتفاظ طلبة الصف السابع الأساسي بالأنماط اللغوية والمفاهيم النحوية والصرفية بعد التطوير التربوي المبني على اقتصاد المعرفة في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٥ (٣)، ٤٧٣- ٥٠٨ .

الخليفة، حسن، ومطاوع، ضياء .(٢٠١٥). استراتيجيات التدريس الفعال. الدمام: مكتبة المتنبي.

داود، سلمان .(٢٠١٤). أثر أنموذج التعليم التوليدي في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى، ديالي، العراق.

الزين، سميح.(٢٠١٠). معجم إعراب مفردات ألفاظ القرآن الكريم. ط ٢ القاهرة: دار الكتاب المصري.

السلمان، ريم .(٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية التعليم التوليدي في تعديل المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي وتنمية تفكيرهن الاستدلالي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، الموصل، العراق.

سويترتي، محمد.(٢٠٠٦). النحو العربي من المصطلح إلى المفاهيم تقريب توليدي وأسلوب تداولي، المغرب: الدار البيضاء.

شحاته، حسن .(١٩٩٣). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.(الطبعة الثانية) القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شهاب، منى عبد الصبور و الجندي، أمينة السيد (١٩٩٩): "تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية باستخدام نموذجي التعلم البنائي والشكل V لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء واتجاهاتهم نحوها" المؤتمر العلمي الثالث، مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين، رؤية مستقبلية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مركز تدريس العلوم، جامعة عين شمس المجلد الثاني.

بني خالد، محمد (١٩٩٩). أثر نمطي كل من هيلدا تابا وميرل و تينسون والطريقة الاعتيادية في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم النحوية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك.

جراغ، عبدالله وجاسم، صالح (١٩٨٦) دراسة لتحديد المفاهيم العلمية ومدى مناسبتها لمراحل التعليم العام بدولة الكويت، المجلة التربوية المجلد(٣) العدد(١١) ص: ٩٧- ١٣١ .

المخلافي، محمد و السالمي، حمد(٢٠٠٠). مدى اكتساب طلبة الصف الثالث الإعدادي للمفاهيم المتضمنة في كتاب التاريخ المقرر عليهم بسلطنة عمان، مجلة جامعة الإمارات، ع ١٨.

عبد التواب، رمضان .(١٩٨١). فصول في فقه اللغة العربية. (الطبعة الثانية)، القاهرة: دار الخانجي.

العبوسي، خديجة .(٢٠١٢). أثر استعمال استراتيجية التعليم التوليدي في اكتساب المفاهيم النقدية واستبقائها لدى طالبات الصف السادس الأدبي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

عفانة، عزو إسماعيل، والجيش، يوسف .(٢٠٠٨). التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، غزة: مكتبة آفاق.

عيدان، بيداء .(٢٠١٣). أثر استراتيجية التعليم التوليدي في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة وتنمية التفكير الاستدلالي عند طالبات الصف الرابع الأدبي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

الكخن، أمين. دليل أبحاث ميدانية في اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي. المنظمة العربية للثقافة والفنون، تونس ١٩٩٢

مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٠). تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي.

الموسوي، علي .(٢٠١٢). أثر استراتيجية خريطة الشكل (V) في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع الأدبي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

النجدي، أحمد، وسعودي، منى، وراشد، علي .(٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب ٣٣، تدريس العلوم في العالم المعاصر.

النواس، خليل، (٢٠١٤)، أثر استخدام استراتيجية التعليم التوليدي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهم نحو تعلّم النحو، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن .(٢٠٠٩). تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، عمان: دار الصفاء.

صالح، مدحت محمد(٢٠٠٩). أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، المؤتمر العلمي الحادي والعشرون(تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة)، جامعة عين شمس : القاهرة، ٣١٥-٣٧٢

هطيف، محمد .(٢٠٠٨). أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة لتدريس النحو في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

مقابلة، نصر والفلاحات، غصايب .(٢٠١٠). أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية في الأردن، مجلة جامعة دمشق، ٢٦(٤)، ٥٥٩-٥٩٠.

الآغا، إحسان واللولو، فتحية (٢٠٠٩) تدريس العلوم بالتعليم العام، ط:٢ مطبعة آفاق، غزة.

الجندي، أمينة السيد، وحسن، أحمد نعمة(٢٠٠٤) دراسة التفاعل بين البعض أساليب التعلم، والسقالات التعليمية في تنمية التحصيل والتفكير التوليدي والاتجاه نحو العلوم لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي، المؤتمر السادس عشر " تكوين المعلم"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثاني ٢١-٢٢ يوليو ٢٠٠٤.

القطامي، يوسف والروسان، محمد(٢٠٠٥). الخرائط المفاهيمية أسسها النظرية وتطبيقات على الدروس العربية، عمان: دارالفكر.

المراجع الأجنبية

Akif, H. (2013). The Effect of concept map on the EFL college students' achievement and retention in grammar ،Al- Ustath Journal ،206(2) ، 27-52.

Avent ،P.(2002).What Happens When Direct Grammar Instruction is used to Develop Oral Proficiency in A Spanish Immersion. Classroom Journal, 1(2), 1-2

Dakhel ،T. (2014). Impact of V-model on Literature Acquisition for Fourth Secondary School Pupils ،IRAQI Academic Scientific Journals ،3(3) ، 281- 356.

Horsey ،R. (2006). The Content and Acquisition of Lexical Concepts. American Philosophical Quarterly ،11(1) ،257–275.

Arends, R.L (2000). Learning to Teach (5th Ed). McGraw-Hill Higher.

Wittrock, M. (1989): Generative processes of comprehension, Educational Psychologist, 24.

Chin,C.&Brown,D(2000):learning in Science :A Comparisaiton of Deep &Approaches , Journal of Research in Science Teaching,37 (2) ,109-138

Ryder, M. (2005). Instructional Design Models. University of Colorado at Denver. School of Education.

Lee, H.W., Lim, K.Y. & Grabowski, B. (2009). Generative Learning Strategies and Metacognitive Feedback to Facilitate comprehension of Complex Science Topics and Self-Regulation. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, Vol. 18(1), 5-25.

Goodwin , L, William and Klaus Meier , J ,Herbert Facilitating StudentLearning :Introduction an Instruction Psychology ,Harper and Row Publishers , New York ,1975, p, 246