

أثر استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية

The Impact of the Use of Concept Maps on the Academic Achievement in Arabic

أ/ حنان بوسحلة

أ/ صارة العلمي

ملخص:

من الطرق الحديثة في التعليم الخرائط المفاهيمية التي تهدف من خلال مبادئها وخطواتها إلى تحقيق التعلم ذو معنى لأنها تنظم بياني هرمي لدى المتعلمين يتطور هذا التنظيم بشكل فردي وهي برهان على فهمهم وتصبح مماثلة لأنماط التفكير لديهم، على هذا الأساس يهدف البحث الحالي إلى تسليط الضوء على تأثير استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: التعليم الحديث؛ الخرائط المفاهيمية؛ التعلم ذو معنى؛ التحصيل الدراسي.

Summary:

One of the modern ways in education is conceptual maps that through their principles and steps aim to achieve meaningful learning because it is a hierarchical graphic organization in learners that evolves individually and it is proof of their understanding and becomes similar to their thinking patterns s education ", the current research aims to highlight

the impact of the use of concept maps on educational achievement in Arabic

Keywords: Modern education, concept maps, meaningful learning academic achievement.

1 - الإشكالية

تنافس التربويون في إيجاد طرق حديثة وفعالة، لضمان جودة مخرجات التعليم، نظرا لأن هذه الأخيرة لا تتناسب مع مدخلاته، ومما يؤكد ذلك ما أورده مرعي (2002): "هذه المشكلة واضحة في مدارسنا، فالجهود المبذولة في مجال التعليم كبيرة، والوقت المخصص لها طويل والنفقات باهظة، لكن تأتي النتائج هزيلة"، وتظهر من خلال تدني مستوى التحصيل الدراسي الذي تظهره نتائج الاختبارات والتقارير ويحذر السلخي (2013): "أن مشكلة ضعف التحصيل تعيق المدرسة عن أداء رسالتها على الوجه الأكمل، إضافة إلى ما لها من آثار خطيرة على الطلبة فقد تدفعهم للفشل وتوجههم إلى سوء التكيف الشخصي والاجتماعي، ولها آثار سلبية على النظام التعليمي، حيث قد تؤدي إلى هدر في المدخلات، يتمثل ذلك في تسرب أعداد الطلبة من المدارس من جهة، ولها آثارها الاقتصادية على ميزانية الدولة من جهة أخرى".

وهذا ما عانت منه الجزائر خاصة في السنوات الأخيرة، فقد سجلت إحصائيات المعهد الوطني للبحث في التربية خطورة ظاهرة الفشل الدراسي على المنظومة التربوية من خلال تعداد الراسبين ومعيدي السنة في المدارس الابتدائية سنتي 2006-2007، والذي قدر بـ (96.759 معيد) (ناصر الدين زبيدي وآخرون: 2)، أما نتائج الدراسة الميدانية على مستوى مديرية التربية الجزائر - غرب، فأظهرت أن المرتبة الأولى من حيث نسبة الإعادة تكون في السنة الأولى ابتدائي، وأن الصعوبات تمس الأغلبية بنسبة 64% فيما يتصل بمادتي التعبير الشفهي وصعوبات الكتابة والفهم، وصعوبات متعلقة بالقراءة.

لذلك أصبح التحصيل الدراسي بشكل عام، والتحصيل في اللغة العربية بشكل خاص رهانا حقيقيا وتحديا كبيرا يقع على عاتق المنظومة التربوية الجزائرية، لا سيما في المرحلة الابتدائية والتي تشكل جسرا يضمن للطفل الانتقال من البيئة إلى المدرسة، هذه المرحلة التي يعتبرها (عبد الرحمان الصالح، 1974): "مرحلة يكتسب فيها المتعلم الملكة اللغوية الأساسية والقدرة على التعبير السليم والعفوي، وأن يكون قادرا على استعمال هذه الملكات في مواقف تواصلية نطقا وكتابة." (62)

وتعد اللغة حسب (مدكور، 1991): "إحدى مقومات الأمم على اختلافها، معلما من معالم عزها وفخرها، وهي مرآة صادقة تعكس حياة الأمة الفكرية والأدبية وسجل أمين لتطوراتها السياسية والاجتماعية، وأنها وسيلة للتفكير والتعبير، وهي وسيلة للتعلم وحفظ التراث". وقد نصت الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية على أنها وسيلة التعليم والتواصل والتبليغ، ولهذا كان لزاما على المدرسة أن تعتني بأمر هذه الأداة عناية خاصة فتجعلها أداة طيعة للمتعلمين وسليقة فيهم بحيث تصبح أساس تفكيرهم ووسيلة تعبيرهم. (المنهاج، 2011: 7)

وعلى الرغم من هذا الاهتمام الواضح باللغة العربية وقواعدها وتخصيص حجم ساعي يفوق 50% من التوقيت الأسبوعي، بمعدل 14 ساعة (دليل المعلم، 2005: 7). والتي أدرجت في المنهاج الجديد بعد الإصلاحات الجذرية التي مست المنظومة التربوية وتبنيها التدريس بالكفاءات، إلا أنها لا تستأثر باهتمام الدارسين ولا تلقى منهم قبول، تراهم يتلقونها بغير دافعية أو رغبة من مدرسيهم،

وقد جاء في دليل المعلم الصادر عن وزارة التربية، بعد تحليل الكفاءة اللغوية الأدائية للطفل الجزائري أنها خليط من العربية والأمازيغية وكلمات أجنبية، ودور المعلم ألا يلغي لغة الطفل، ولا يحيدها بل يأخذها بعين الاعتبار في عملية التواصل، فينطلق منها، ثم يرتقي تدريجيا بلغة الطفل ليصل بها إلى لغة المدرسة. (دليل المعلم، 2005: 15)

أما العامل الثاني وبالنظر إلى واقعنا، نجد أن سبب التدهور ناجم عن قيام التعليم عندنا على ثلاثية عقيمة أطرافها "التلقين، التذكر، الحفظ"، وهي ثلاثية غير قادرة بصورتها الراهنة على الاستجابة للتحديات التي نواجهها في الألفية الثالثة. (بدران شبل، 2009: 17)، دون أن ننسى المناهج التي لا تعتمد على الاستمرارية والتكامل في الخبرات بل إن الكثير منها جاء مفتتا مبعثرا يحتاج إلى تجميع وإعادة ربط، إضافة إلى خلوها من وسائل الإيضاح والمتعة، "ما أنتج متعلمين يعانون من اضطرابات سواء في اللغة، القراءة أو التعبير، والتعبير وضعف الرصيد المعجمي، وفي انتقال المتعلم إلى مستويات أعلى، تراكم الأخطاء التي تتخلل اللغة التي تعلمها في مراحل التعليم الابتدائية، وتتجذر في أساليبه وتصاحبه إلى المراحل التعليمية المتأخرة (الثانوي، الجامعي)". (نهاد الموسى، 1983: 152).

وهكذا، فإن التوجه حاليا نحو الاستراتيجيات التدريسية الفعالة التي تنسجم مع افتراضات النظرية البنائية باعتبارها أكثر النظريات التي تبنتها حركات الإصلاح الحديثة، ولقد عدت نظرية أوزبل (التعلم ذو معنى)، وما تحمله من أفكار، الأساس النظري لخرائط المفاهيم، والتي تعتبر من أهم الأساليب الحديثة في التعلم، والتي تركز على تنظيم المادة الدراسية وعلى التعلّيمات السابقة (قطامي والروسان، 2005: 10). وتطبيقا لأفكار (أوزبل) استخدم (نوفاك Novak) تقنية الخرائط المفاهيمية كإستراتيجية تدريس عام 1969 في جامعة كورنيل، التي من خلالها يستطيع المتعلم أن يمثل البناء المفاهيمي الذي امتلكه في أي موضوع على شكل مخطط شبكي هرمي، والتدرج بحسب العموم والشمول، بوضع المفهوم الشامل أعلى الخريطة ثم المفهوم الأقل عمومية بالتدرج، ويتم الربط بين المفاهيم المترابطة بخطوط أو أسهم تكتنفها بعض الكلمات التي توضح نوع العلاقة بينها. (قطامي والروسان، 2005: 12).

وفي إطار تعلم اللغة استخدمت الخرائط المفاهيمية في مجال الأدب، فقد أوضح نوفاك وجوين، (Gwine & Novak 1995) إمكانية استخدام هذه الاستراتيجية كأساس لتنظيم تدريس الأدب، (نوفاك وجوين 1995: 120، Gwine & Novak)، وقد عمل (الدحداح، 2002) صاحب معجم قواعد اللغة العربية هياكل مختلفة ومتنوعة للمفاهيم

النحوية والصرفية بعضها بأشكال هرمية متسلسلة، وبعضها الآخر بأشكال عادية، وذلك منذ عام (1980)، مما يشير إلى الاهتمام بقضية تيسير النحو على المتعلمين باستراتيجيات تدريسية متعددة، مساعدة للمعلم والمتعلم، وفي هذا إشارة إلى الخرائط المفاهيمية.

وحظيت طريقة خرائط المفاهيم بأهمية كبرى في العملية التعليمية، يتجلى ذلك في العديد من الأبحاث والدراسات التي أجريت في هذا المجال، وأغلب الدراسات قد ربطتها بمتغيرات عديدة كالتحصيل الدراسي، وتنمية الاتجاه نحو المادة، وأثر التعلم، وتعددت المواد كالنحو البلاغة، اللغة العربية، الأحياء...، ومن هذه الدراسات نجد دراسة (سعد عطا الله، 2001) والتي استهدفت التعرف على الفعالية التي يمكن أن تسهم بها إستراتيجية خرائط المفاهيم نحو إكساب طلاب المرحلة الثانوية المفاهيم البلاغية وتنمية اتجاهاتهم نحوها، وتوصلت النتائج إلى فاعلية الخرائط المفاهيمية في إكساب الطلاب المفاهيم البلاغية، وتنمية اتجاهاتهم نحوها. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (إبراهيم 2006)، والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس النحو على التحصيل وبقاء أثر التعلم لطلاب الصف الأول الثانوي العام، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الخرائط المفاهيمية في رفع مستوى التحصيل وبقاء أثره.

وتوصلت دراسة أجراها (الروسان، 2004) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح البرنامج الذي طبق على المجموعة التجريبية، والذين تلقوا تدريباً لتطوير مستوى البنى المفاهيمية باستخدام خرائط المفاهيم لدى معلمي اللغة العربية، ودراسة (القحيف، 2002) خلصت هي الأخرى إلى رفع مستوى التحصيل عند استخدام خرائط المفاهيم، الشارحة والتكوينية في مادة الأحياء.

وبناء على ما سبق يمكن تحديد المشكلة في التساؤلات التالية:

* ما هي آثار التدريس باستخدام خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي؟

2- الفرضية:

* يؤدي التدريس وفق خرائط المفاهيم إلى الرفع من نتائج التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

3- أهداف الدراسة:

- الكشف عن أثر استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

4 - أهمية الدراسة:

* يقدم البحث رؤية جديدة من خلال تطبيق النظريات التربوية الحديثة، عن طريق التحول من التركيز على المعلم إلى التركيز على المتعلم، وجعله محور العملية التعليمية.

* قد تسهم نتائج البحث في تطوير طرق التدريس والانتقال من الطرق التقليدية إلى الطرق الفاعلة في التدريس، وإيجاد إستراتيجية مثلى للتدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية في مادة اللغة العربية.

5 - تحديد المفاهيم:

1-5. خرائط المفاهيم:

اصطلاحا:

- عرفها (عطا الله، 2001، 425) بأنها: "عملية أو أداة تعمل على تنظيم الأفكار والمعاني وتوضح العلاقات بين المفاهيم التي تشتمل عليها وحدة أو موضوع من المنهاج المقرر، وتساعد الخرائط المفاهيمية الطالب على تنظيم معرفته بهدف تعميق فهمه لتعلم هذه الوحدة"

- يعرفها (حسن زيتون، 2003، 15): "بأنها مخطط ثنائي البعد تنظم فيه المفاهيم في مستويات هرمية متعاقبة بدءا من المفاهيم الشاملة، وانتهاء بالمفاهيم النوعية بحيث تتضح

فيه -أي هذا المخطط- العلاقات الرأسية بين المفاهيم العامة والفرعية والعلاقات الأفقية بين المفاهيم في كل مستوى من المستويات الهرمية".

إجرائيا:

هي طريقة من طرائق التدريس يتم من خلالها تقديم مخططات منظمة على نحو متسلسل، تنتظم فيها مفاهيم اللغة العربية من العام إلى الخاص، إذ تربط بينهما عبارات أو كلمات ربط مناسبة حتى تكون فكرة عامة ذات معنى عن الموضوع المراد تقديمه لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي ضمن مادة اللغة العربية.

2.5. خصائص خرائط المفاهيم:

الشمولية: ينبغي أن تشتمل على الأفكار والمفاهيم الرئيسية التي وردت في مضمون المادة التعليمية بشكل شمولي وألا تهتم بالتفصيلات.

التنظيم: تعمل على تصوير المفاهيم بشكل منظم بحيث يتسلسل المفهوم العام الرئيسي إلى الأقل منها عمومية، فالأقل إلى أن نصل إلى المثال الذي يوضحها إن وجد.

الدقة: يجب أن تكون خريطة المفاهيم دقيقة في توضيحها للعلاقات التي تربط بين الأفكار أو المفاهيم الرئيسية أي أن تصل بين فكرة وأخرى.

الوضوح: أي أن ترسم الخريطة بشكل واضح غير معقد بحيث تصور فيها الأفكار أو المفاهيم الرئيسية بشكل مباشر في دائرة أو مربعات وتوضح طريقة السير والتسلسل في تعلمها عن طريق الرسم. (دروزة، 1995: 178-179)

3-5 استخدامات خرائط المفاهيم:

بدأت خرائط المفاهيم في السنوات القليلة الماضية بالانتشار، وتعددت استخداماتها فاستخدمت كأداة تقويمية، وكأداة للتعلم كما استخدمت أيضا في بناء المناهج وإعدادها.

وفيما يلي عرض لاستخدامات خرائط المفاهيم:

خرائط المفاهيم كأداة تقويمية:

بدأ استخدام خرائط المفاهيم كأحد أدوات التقويم من عام 1974 م _ 1977 م من قبل نوفاك وزملائه حيث قاموا بوضع أساس مبدئي لوضع درجات خرائط المفاهيم، وهي عبارة عن ثلاثة أفكار (نوفاك وجوين، 1995: 116)

- هل البنية المعرفية لدى الطالب منظمة تنظيما هرميا؟ أي أن المفاهيم الأكثر عمومية تكون في القمة والمفاهيم الأقل عمومية تكون أسفل منها؟
- هل المفاهيم في بنية الطالب المعرفية تكتسب تميزا ودقة بشكل متزايد؟
- هل يكون الطالب توفيق تكاملي إذا أدرك الصلة بين المفاهيم ودمجها في معاني جديدة للقضايا، والتوصل للتعارض بين المعاني المتناقضة للمفاهيم؟

كما أعطى (عطا الله، 2001) بعض المقترحات:

كيف يمكن توظيف خرائط المفاهيم كأداة لتقويم الطلاب؟

- يطلب المعلم من الطلاب خريطة مفاهيم بعد الانتهاء من الدرس أو بعد الانتهاء من دراسة وحدة كاملة ثم يصحح المعلم هذه الخريطة آخذا في الاعتبار تدرجها الهرمي ونوع العلاقات بينها.
- يقدم المعلم بعض المفاهيم للطلاب عما درسوه في الوحدة، ويطلب منهم عمل خرائط لهذه الموضوعات، ثم يستفسر عن فهمهم لما قاموا به. (434)
- يمكن للمعلم أن يعطي الطلاب بعض المفاهيم من خارج المنهج ويطلب منهم عمل خرائط مفاهيمية لها.

خرائط المفاهيم كأداة تدريسية:

يذكر (عطا الله، 2001: 433) أن استعمال خرائط المفاهيم في تدريس العلوم يتم وفقا لثلاث مراحل:

- مرحلة ما قبل البدء في التدريس.
- مرحلة تنفيذ الدرس.
- مرحلة ما بعد التدريس.

وتساعد خرائط المفاهيم الطلاب على تنظيم المفاهيم التي يتعلمونها كما تساعدهم على إدراك ما بين هذه المفاهيم من علاقات، وروابط أو على فهم المفاهيم العلمية.

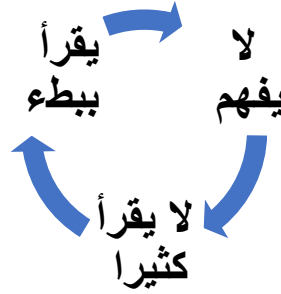
خرائط المفاهيم كأداة منهجية:

يذكر نوافك وجوين (Gwine & Novak) (الصفدي، 1995) إن عملية اختيار المحتوى عند بناء المنهج تعتبر أحد الصعوبات التي يواجهها واضعو المنهاج، لأن عملية اختيار المحتوى يجب أن تربط بما لدى المتعلم من مفاهيم ومعارف، وبالتالي فإن خرائط المفاهيم التي يقوم بإعدادها نخبة من المتخصصين تعمل على تسهيل هذه المهمة، وتحديد المفاهيم التي يجب أن يحتويها كل موضوع، ويتم بعد ذلك اختيار المحتوى وفقا لهذه الخرائط، كما أن خرائط المفاهيم تستخدم في تخطيط المناهج وتنظيمها فهي تكون مفيدة في عزل المعلومات المهمة عن المعلومات التافهة والعمل على اختيار محتوى مناسب للموضوعات واختيار الأمثلة المناسبة لكل منها.

3.5 أنواع خرائط المفاهيم:

يمكن ذكر البعض من المخططات المفاهيمية وهي كالآتي:

مخطط دائري (map circlar): ويمكن أن يستخدم هذا المخطط في حالة تنفيذ عمليات دورية تتطلب مهمات تسير في عملية دائرية، ويمكن التمثيل عليها بدورة التعلم تطبيقاً للنظرية البنائية.

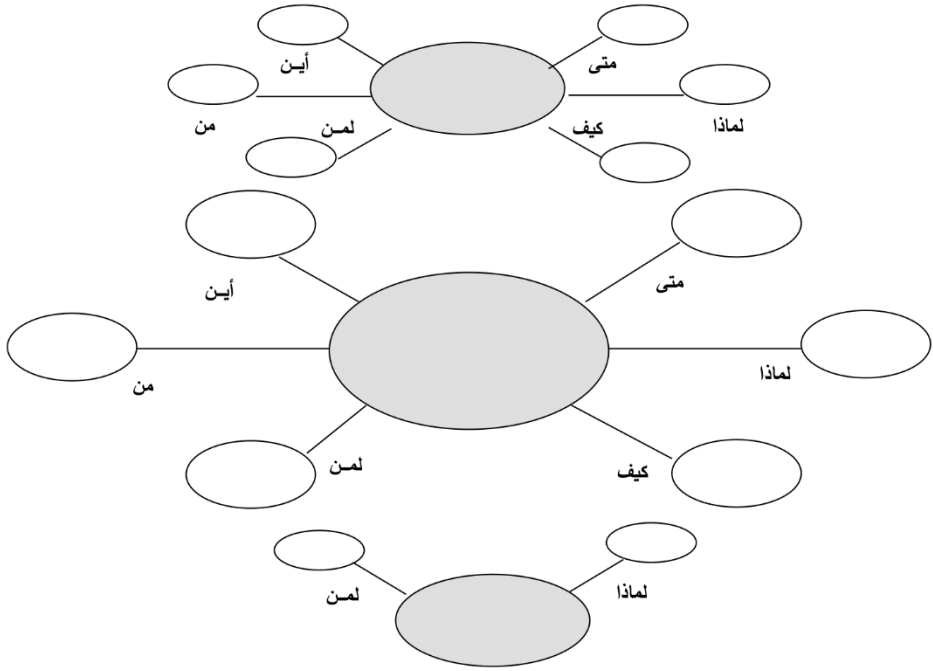


شكل (1) يبين حلقة مفرغة تقود إلى الإحباط في مهمة قرائية

خريطة معرفية بصورة استمارة: إن هذا النوع من الخرائط يمكن استخدامها لتوضيح أحداث متضمنة نقاط الموقف والحدث ولنتيجة، يقوم المتعلم بملئها بعد قراءته للنص وفهمه لها دايرسون (2000).

خريطة الفقايع المعرفية (cognitive babble map): يمكن تمثيل المعرفة المتوافرة لدى الطلبة عن طريق تقسيم أي نص قرائي على مكوناته، الموقف، الحدث، النتيجة، وقد تم تصميمه على شكل فقاعة كبيرة ممثلة في معلم ثم تنطلق إلى فقاعات أخرى أصغر حتى تصل في مجموع المعرفة إلى النتيجة الممثلة بالإجابة على سؤال لماذا، ولمن؟ والشكل الآتي يبين ذلك.

الشكل (3) يوضح خريطة الفقايق المعرفية (نفس المرجع 75).



4.5 خطوات بناء الخريطة المفاهيمية:

يمكن ذكر الخطوات المنهجية المستخدمة في بناء أية خريطة مفاهيمية مهما كان نوعها وهي

كالآتي:

- تحديد الموضوع.
 - قراءة النص لاستخراج المفاهيم الأساسية فيه.
 - ترتيب المفاهيم من العام إلى الخاص.
 - تصنيف المفاهيم المرتبطة بعلاقة.
 - تحديد مستوى الخرائط بسيط، أم أكثر.
 - تصميم الخريطة بوضع المفاهيم في أعلى الهرم والتدرج إلى المفاهيم الفرعية الخاصة.
- (قطامي والروسان، 2005: 50)

وأضاف (ريان، 2006: 246) خطوات أخرى منها:

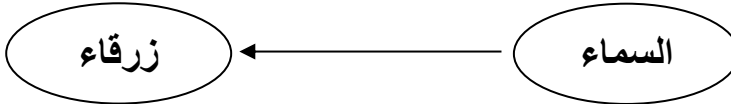
- تعديل الخرائط المفاهيمية في ضوء التغذية الراجعة الناتجة من المتعلمين.
- إعطاء المتعلمين وقتا كافيا لقرأتها، وتأملها واستخلاص النتائج منها.
- إجراء تقويم ختامي، للتأكد من تنظيمها وترتيبها وفهم المتعلمين لها.

5.5. مكونات خرائط المفاهيم:

تشتمل خرائط المفاهيم على المكونات الرئيسية التالية:

- عدد من أسماء المفاهيم داخل إطار.
- خطوط موصوفة بكلمات تسمى: الكلمات الرابطة لتوصيل المفاهيم.
- القضايا والأفكار: وهي أسماء المفاهيم المرتبطة بخطوط وكلمات رابطة تدل على علاقة منطقية.

مثال:



فهذه قضية تمثل خريطة المفاهيم في أبسط صورة لها وهي علاقة بين مفهومين.

- روابط تقاطعية تربط بين فروع الخريطة لابتكار قضايا جديدة.
- أحداث وأشياء توضح أصل المفهوم ومثله، وتكون في قاعدة الخريطة، وتوضح أحيانا في أشكال بيضاوية متقطعة، ويتم تنظيم المفاهيم في هذه التراكيب على شكل بناء هرمي متسلسل من المفاهيم الأكثر شمولية وتكون في قمة الخريطة إلى المفاهيم الأقل شمولية أو الأكثر تحديدا وتكون عند قاعدة الخريطة.

وتعتمد خريطة المفاهيم على ثلاث علاقات رئيسية هي:

1- التركيب (التنظيم) الهرمي للبنية المعرفية.

2- التمييز التقدمي.

3- التوفيق التكاملي. (نوفاك وجوين، 1990: 19)

6- مفهوم التحصيل الدراسي:

يعد مفهوم التحصيل الدراسي من المفاهيم التي شغلت علماء النفس والتربية والتعليم ولم يستقروا على مفهوم محدد دقيق يعتمد عليه في توضيح الصورة النهائية والمقصود الحقيقي من ورائه، وهنا نحاول هنا إبراز وجهات النظر لهذا المفهوم.

- يعرفه محمود جمال بأنه:

"مستوى من كفاءة الإنجاز في العمل المدرسي يمكن تحديده بواسطة الاختبارات المقننة لتقويم عمل الطالب." (السلخي، 2013: 25)

من خلال التعاريف السابقة يمكن أن نعرف التحصيل الدراسي بأنه: كل ما اكتسبه التلميذ من معارف ومهارات في موضوع معين أو في عدة مواضيع والذي يكشف عنه بالعلامات المحصل عليها في الاختبارات، وهذه العلامات قد تكون مرتفعة أو متدنية.

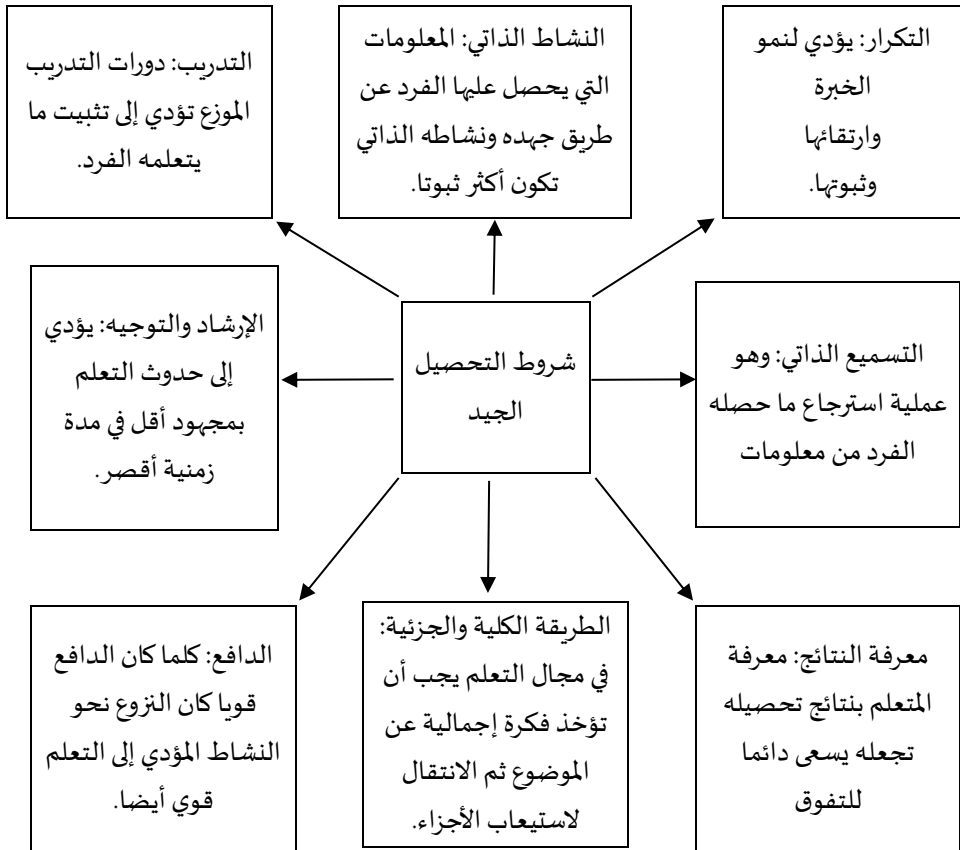
1.6 أنواع التحصيل الدراسي:

نستطيع أن نحدد نوعين من التحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي الجيد:

التحصيل الدراسي الجيد يكمن في تفوق التلميذ في جميع المواد الدراسية، "وهو عبارة عن سلوك يعبر عن تجاوز مستوى الأداء للتلميذ عن المتوقع منه، في ضوء قدراته واستعداداته الخاصة، وهو أيضا حصول التلميذ على علامات متفوقة." (مدحت، 1990: 108)

وللتحصيل الجيد شروط تساعد المتعلم على اكتساب الخبرات الجديدة كما تساعد المعلم على أداء رسالته التربوية بصورة أكثر فعالية ونوضح هذه الشروط في الشكل الآتي:



الشكل (8): بوض شروط التحصيل الدراسي. (العيسوي، 1984: 197 - 202)

التحصيل الدراسي الضعيف:

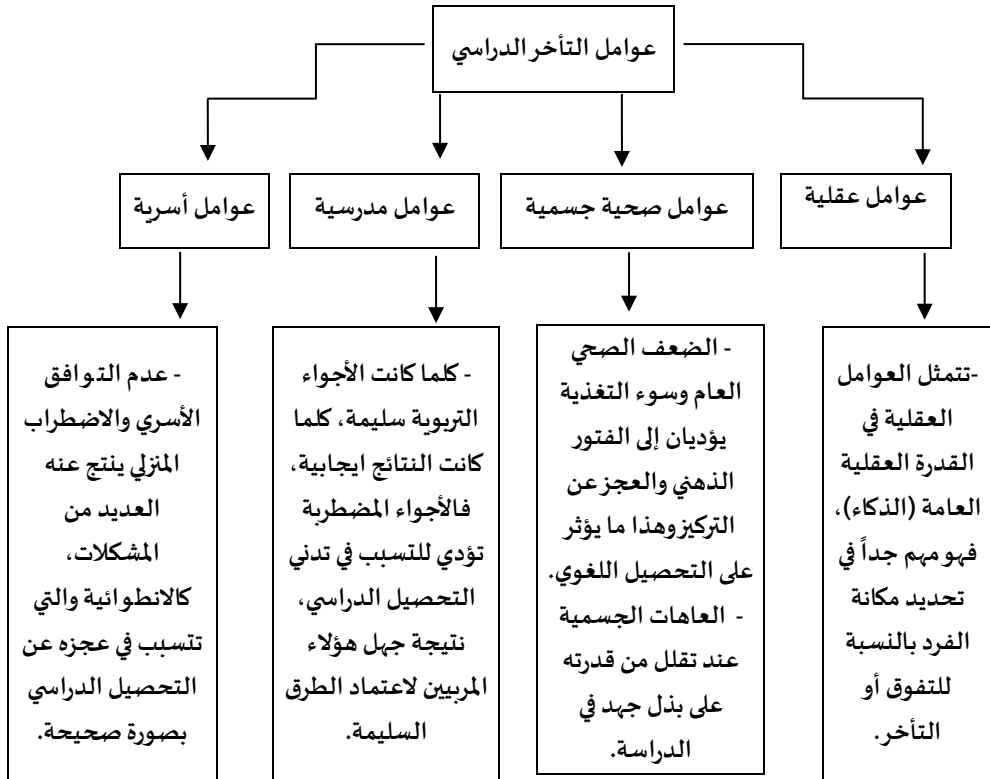
"وهو مستويات منخفضة عن المتوقع من الاستعدادات، أي أن التحصيل الضعيف أو تأخر التلميذ دراسيا هو أن هذا التلميذ قد قصر تقصيرا ملحوظا عند بلوغ مستوى معين من التحصيل الذي تعمل المدرسة من أجله ولا يؤخذ التحصيل عادة وحده، بل يؤخذ متصلا مع العمر الزمني للتلميذ." (الرفاعي، 1972: 436)

ويشمل التحصيل الدراسي الضعيف عدة مفاهيم منها:

- التخلف: ونعني به الطفل المتخلف في دراسته أي الطفل الذي لا يصل إلى المستوى الموافق لعمره الزمني. " والتخلف يعني عدم القدرة على استيعاب البرامج المدرسية من طرف التلميذ، فقد يكرر سنوات عديدة ويعيدها في صف واحد وغالبا ما يفصل من المدرسة دون استيعاب للبرامج المدرسية أو تحصيلها. " (فضيل، 1997) بتصرف.
- التأخر: يعد التأخر الدراسي مشكلة تربوية اجتماعية خطيرة، وقد عرفه أبو مصطفى بأنه: " انخفاض نسبة التحصيل بوضوح في مادة أو مواد بعينها دون المستوى العادي للتلميذ إذا ما قورن بغيره من العاديين مثل عمره، وذلك لأسباب متعددة بعضها يعود إلى التلميذ نفسه بظروفه الجسمية والنفسية والعقلية والبعض الآخر إلى البيئة الأسرية والاجتماعية. " (علي حسين، 2012: 3)

ويرجع التأخر الدراسي إلى مجموعة من العوامل التي نوضحها في الشكل الآتي:

شكل رقم (9): يوضح عوامل التأخر الدراسي



2.6 العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

"من خلال استعراض الأدب المتعلق بالتحصيل الدراسي وجد أن معظم الباحثين يربطون التحصيل الدراسي بعوامل عديدة ومتداخلة تؤثر فيه سلباً وإيجاباً، منها ما يتعلق بالذكاء ودافعية الانجاز وقلق الامتحان ومركز الضبط... الخ، ومنها ما يتعلق بعوامل خارجية تتمثل في المستوى الاقتصادي والاجتماعي والمستوى الثقافي التي تحيط بالمتعلم." (السلخي، 2013: 26)

العوامل النفسية: وهي العوامل الداخلية، وتتمثل هذه العوامل النفسية بـ (الذكاء، دافعية الانجاز، مركز الضبط، تقدير الذات، قلق الامتحان). فالذكاء يعتبر من أهم العوامل العقلية المؤثرة في عملية التحصيل الدراسي وذلك لوجود العلاقة الارتباطية بينهما.

(هانزايزنك، 1983: 40)

"ومعرفة المعلم لذكاء طلبته تساعد في معرفة الفروق بينهم، وتمكنه من إعداد دروسه بطريقة تقابل تلك الفروق، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، وذلك لتحقيق الأهداف التربوية وتنمية المواهب المختلفة للطلبة كل حسب قدراته واستعداداته." (النقيب، 1987:133)، أما الدافع للنجاح فمن "العوامل المهمة التي تؤثر في تحصيل الطلبة حيث أن هناك وجهات نظر تقول بأن ضعف هذا الدافع أو تدني مستواه لدى الفرد قد يؤثر سلباً في تحصيله حتى لو كان من الطلبة الأذكياء." (السلخي، 2013: 29) "والدافع للإنجاز كغيره من الدوافع يكتسبه الفرد ويتعلمه خلال مراحل حياته المختلفة، ولهذا فهو يرتبط بكثير من المتغيرات ويتأثر بعوامل عدة منها: التنشئة الأسرية والاجتماعية للفرد، وكذلك المستوى الاقتصادي والتعليمي للوالدين، علاوة على بعض العوامل النفسية، حيث أن إثارة المكونات الانفعالية الايجابية لدى الفرد لها نتائج ايجابية في رفع مستويات الدافع للإنجاز في حين أن المكونات الانفعالية السلبية تخفض الأداء." (أحمد والنيال، 1992: 222) ومن هنا نخلص إلى أنه تزداد دافعية التعلم واستيعاب الرسالة التعليمية والتفاعل معها، وتعمل كأدوات تحفيزية لتحليل المجهودات الشخصية، والدافعية تتأثر بمدى نجاح الفرد أو فشله في المهام التعليمية.

نذكر كذلك في هذا العنصر تركيز أبحاث قلق الامتحان وعرفه سبيلبرجز (1984) قلق الامتحان بأنه: "سمة في الشخصية في موقف محدد، ويتكون من الانزعاج والانفعالية، وهما ابرز عناصر قلق الامتحان، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل، ويحدد الانفعالية على رد فعل الجهاز العصبي الأوتونومي." (المزوعي، 2011: 89)، ضف الى ذلك "تعدد دراسة تقدير الذات ويعرفه سميث بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الايجابية أو السلبية تجاه الذات كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه هام وناجح." (الدريني، 1980: 03)، فهناك علاقة قوية بين التحصيل الدراسي وتقدير الذات، فغالبا ما يؤدي تقدير الذات المرتفع لدى التلاميذ إلى زيادة تحصيلهم.

"يعد مفهوم مركز الضبط من أكثر المفاهيم النفسية التي تصدت لها الأبحاث والدراسات وانبثق هذا المفهوم عن الإطار العام لنظرية التعلم الاجتماعي على يد "جولييان روتر". ومن خلال البحث حول كشف العلاقة بين مركز الضبط والتحصيل الدراسي وجد أن ذوي الضبط الداخلي أكثر قدرة على التحكم ببيئتهم من ذوي الضبط الخارجي، ووجد كذلك أنهم أكثر استقلالية في سلوكهم وأنهم أكثر ثقة وقدرة على تحمل مسؤولية نجاحهم وفشلهم أثناء تحصيلهم الدراسي. (نفس المرجع السابق) إذا يعد مركز الضبط متغير مهم في التحصيل الدراسي، حيث أنه كلما كان مركز الضبط أكثر داخلية كان التحصيل أكبر وقد ثبت أن هذا المتغير مهم في كثير من المجتمعات وأن تأثيره في الأطفال قوي.

العوامل الديمغرافية: وهي العوامل الخارجية كالمستوى الاقتصادي الذي يدل على المركز الاقتصادي الاجتماعي للفرد أو الجماعة. وتبرز أهمية المستوى الاجتماعي في تأثيرها على التحصيل الدراسي في أن بعض المجتمعات تكون الأسر التي تتمتع بوضع اجتماعي مرموق أكثر ميلا إلى توجيه أبنائها نحو الاهتمام بالتعليم، وتختار لهم المدارس ذات المستوى التعليمي المميز. (نفس المرجع السابق) وكذا العوامل الثقافية وهي مجموعة الأنماط السلوكية لمجموعة أفراد تؤثر في سلوك الفرد وتشكل شخصية الإنسان وتتحكم في خبراته. تقول سناء الخولي: "الوالدان هما اللذان يحددان مدى تقدم وتأخر الطفل في المدرسة والدليل على ذلك أن الآباء اليوم يقضون وقتا أطول في مساعدة أبنائهم على استذكار دروسهم. " (خولي، 1981: 99) وعليه فثقافة الوالدين تؤثر في التحصيل.

- العوامل المدرسية:

بعد العائلة يأتي دور المدرسة التي يكتسب فيها التلميذ المهارات بمختلف أصنافها، ويكون الاتجاهات الاجتماعية الضرورية قصد تكيفه مع المجتمع، ومن بين العوامل المدرسية المؤثرة على التحصيل الدراسي، يرى الأستاذ أحمد خليفة: "أن هناك رابطة قوية بين موضوعات المناهج ودرجة التحصيل، فالموضوعات التي تقدم للطلاب بصورة منظمة يمكنه من تمثيلها واستيعابها، وكلما كانت الموضوعات المتضمنة للمناهج الدراسية أكثر ترابطا وتنسيقا انعكس

ذلك بالإيجاب على التحصيل الدراسي." (صديق وحسن، 1992: 60) والطرق المتبعة في التعلم وتعتبر من العوامل الهامة المؤثرة في تكوين التلاميذ واستقرارهم إزاء عملهم وتقبلهم له وإقبالهم عليه بجدية، وقد تكون الطريقة المتبعة من طرف المعلم مشوقة ينجذب نحوها التلاميذ مما يؤدي إلى تحصيل جيد، أما إذا كانت عكس ذلك فالتلميذ حتما ينفر منها.

(بن لعرج، ب س: 70)

يؤدي المعلم كذلك دورا فعالا في إقبال التلاميذ على الدراسة ويتوقف نجاح هذه العملية التربوية بالدرجة الأولى على مهارة المعلم وخبرته في التدريس وقدرته على توصيل ما لديه من معلومات إلى تلاميذه بطريقة جيدة وبأسلوب سهل مبسط. (شارة، 1986: 27) إذا فالمعلم يمثل عصب العملية التربوية والعامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغه غايتها وتحقيق دورها.

3.6 أهداف التحصيل الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي معيار يحدد من خلاله مستوى التلميذ وإمكانيته وقدراته التحصيلية، ويمكننا حصر أهم أهداف التحصيل الدراسي فيما يلي:

يقول نعيم الرفاعي: "إن الهدف من معرفة تحصيل التلاميذ هو ترتيب التلاميذ ومعرفة مدى قدراتهم على استيعاب المعارف والمهارات المختلفة في مادة معينة خلال فترة زمنية محددة." (الرفاعي، 1969: 458)

وهو إحداث تغيير سلوكي إدراكي عاطفي أو اجتماعي لدى التلاميذ وهو ما يسعى بالتعلم والذي يعتبر عملية باطنية وغير مرئية، تحدث نتيجة تغيرات في البناء الإدراكي للتلاميذ. (مصباح، 2006: 54)

وبالتالي فللتحصيل الدراسي أهمية كبيرة في حياة الفرد المتعلم إذ يعتبر بمثابة السلاح الذي يواجه به كل مشكلات الحياة ومتطلباتها المختلفة.

7 خصائص اللغة العربية:

قد أجمال (خاطروآخرون) خصائص اللغة العربية على أنها:

- لغة متميزة من الناحية الصوتية.
- لغة يرتبط فيها الصوت بالمعنى.
- لغة مرنة وتتمثل المرونة في الاشتقاق واستخدام المصدر الصناعي والمجاز.
- لغة تنافها العامية الدخيلة.
- لغة اشتقاق وإعراب.
- لغة تتغير فيها الدلالات بتغير بنية الكلمة.

إن اللغة العربية خصائصها التي تميزت بها عن باقي اللغات بل جعلتها من اللغات المتميزة حيث إنها لغة القرآن الكريم إلى جانب أنها لغة المجاز، والإعجاز والترادف، والإعراب إلى جانب أنها لغة غنية بألفاظها، لها مهارات لغوية أربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).

تعرف المهارة اللغوية بأنها "مجموعة من الأداءات التي يقوم بها الطلبة في أثناء الكتابة لتكون كتابتهم دقيقة وصحيحة ومترابطة." (صالح، 1994: 99)

إن الهدف الأساسي لتعليم اللغة العربية هو اكتساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي السليم، وهذا الاتصال لا يتعدى أن يكون بين متكلم ومستمع وآخرين كاتب وقارئ. (الهاشمي والعزاوي، 2005: 13)

1.7 مهارات اللغة العربية:

أولاً: مهارة الاستماع:

من المهارات المهمة في العملية التعليمية، فالذي يسمع الحديث جيداً يستطيع التعبير عنه ونقله بدقة. (إسماعيل، 1999: 93)

ثانيا: مهارة المحادثة:

ويقصد بالمحادثة "القدرة على التعبير الشفوي عن المشاعر الإنسانية، والمواقف الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والثقافية بطريقة وظيفية، أو إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء. (مدكور، 2007: 151)

والمحادثة تعبر على جانب كبير من الأهمية لأنها بمثابة التهيئة النفسية للتلميذ في الجو الدراسي الجديد، والتعايش مع المدرسة، والمنهج وزملائه. (الغلي، 1998: 138)

ثالثا: القراءة:

القراءة هي عملية تحويل الرموز إلى أصوات مسموعة أو مسموعة، وهذه الأصوات هي الكلمات التي تحمل دلالات معينة، وكلما استوعب الفرد حصيلة معينة من هذه الكلمات ذات الدلالات كلما اتسع أفقه وفهم ما يدور حوله، فهي النافذة المفتوحة على المحيط المحلي للفرد والعالم الخارجي، وهي وسيلة لاكتساب المعارف، والخبرات المتنوعة، فإن كانت الحياة تساعد الفرد على النمو والتعامل مع الغير، فإن القراءة توسع مداركه، وذلك بنقله إلى آفاق واسعة. (إسماعيل، 1999: 122)

رابعا: الكتابة:

الكتابة هي "أداة من أدوات التعبير، وترجمة الأفكار التي تعمل في عقل الإنسان ووسيلة أداء مهمة بين الأفراد والجامعات، والأمم". (الدليمي والوائي، 2005: 119)

2.7 أهمية اللغة العربية:

إن اللغة العربية تعد العصب النابض لكل نشاط اجتماعي، وهي المصدر الحي الوثيق لمعرفة القيم، والمثل والمفاهيم الحضارية التي تميز مجتمعنا من غيره من المجتمعات، وبهذا أصبح اللغة فهرسا لحضارة كل مجتمع تتأثر بها وتؤثر فيها. (الضبع، 2001: 34)

كما تعد اللغة أداة لتكوين المفاهيم ولها وظيفة نفسية كأداة للتعبير عن النفس والوجدان ووظيفة جمالية كوسيلة للتعبير عن التذوق والحس الجمالي. (بديروطارق، 2000: 7)

من خلال ما سبق يمكن لنا أن نجل أهمية اللغة العربية في عدة نقاط أهمها:

1 - أنها لغة القرآن الكريم.

2 - أنها من أهم الوسائل للحفاظ على التراث العربي.

3 - أنها من أهم وسائل، وأدوات الربط بين أبناء الوطن العربي والإسلامي.

4 - تصنف على أنها إحدى اللغات الستة المعتمدة في العالم.

4-1- وظائف اللغة العربية:

- الوظيفة الاجتماعية: (عامر، 2000)

- وظيفة الحفاظ على الهوية الثقافية والتراث.

- الوظيفة النفسية:

- اللغة أداة اتصال وتواصل:

- أداة التفكير:

- اللغة أداة التعبير:

8. الجانب التطبيقي: عرضنا موجزا للمنهج المستخدم في البحث، وتحديد عينة البحث وتثبيت المتغيرات، كما يشتمل على وصف الأدوات التي استخدمت ومراحل بناءها وتطبيقها والخطوات الإجرائية التي تم من خلالها البحث بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية التي استخدمت عند تحليل البيانات، وذلك من خلال برامج الخدمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

1.8. **المنهج المتبع:** استخدم في الدراسة الحالية المنهج الشبه تجريبي، نظرا لتلاؤمه مع فرضيات الدراسة وأهدافه، التصميم المتبع في هذه الدراسة هو التصميم الشبه تجريبي لأنه في هذه الدراسة تعذر على الباحثان الاختيار العشوائي نظرا لصعوبة حصر المجتمع الأصلي في كافة أقسام السنة الأولى من التعليم الابتدائي بولاية الجزائر،

2.8 - مكان إجراء الدراسة وزمانها: مدرسة "مولي هنين" الواقعة في بلدية الأبيار 3.8 مدة الدراسة: شهرين خلال السنة الدراسية 2015-2016

4.8 **عينة الدراسة:** اعتمدت الدراسة الحالية على عينة قوامها (56) تلميذ وتلميذة ومعلمتين تم اختيارهما بطريقة عرضية، نظرا لتعذر المعاينة العشوائية وضيق الوقت والجدول أدناه يمثل عيني المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة:

المدرسة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموع
مولي هنين	28	28	56

الجدول رقم (2) جدول يبين توزيع الأفراد على عينة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

5.8 - أدوات الدراسة: قامت الباحثتان ببناء خرائط المفاهيم الخاصة بكل موضوع وذلك بالأخذ بعين الاعتبار الأسس المتبعة عند بناء الخرائط المفاهيمية تم تحديد كل المفاهيم المتضمنة في الدروس ضمن تلك المادة، وذلك بالاستعانة بالمرجع (الخرائط المفاهيمية لحسن حمدات، نايف معاصرة، 2011: 147، 146، 145، 148)

- صممت خرائط المفاهيم لكل درس بحسب الخطوات الآتية:

1- تحديد الهيكل العام لكل درس وإبراز مفاهيمه الأساسية.

2- تحديد المفاهيم الفرعية.

3- تحديد المفاهيم الأقل عمومية.

4- تحديد المفاهيم الخاصة (الأقل خصوصية).

5- تحديد الأمثلة الموجودة.

9. نتائج البحث:

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

وبعد أن تم إعادة تقييم أداء التلاميذ بتطبيق الاختبار التحصيلي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة α
المجموعة التجريبية قياس قبلي / (ن=28)	6.93	2.04	4.87	27	0.000
المجموعة التجريبية قياس بعدي / (ن=28)	8.07	1.78			

جدول رقم (5): يبين نتائج تحليل الفروق في التحصيل للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

ويظهر من خلال النتائج المحصلة في الجدول أعلاه الخاصة بالمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي، أن متوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ (6.93)، أي قبل تعرضها لاستخدام خرائط المفاهيم، في حين بلغ متوسط درجات تحصيل نفس التلاميذ في القياس البعدي (8.07)، بعد تعرضها للبرنامج التدريسي الذي اعتمد خرائط

المفاهيم، وكان الفرق لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في زيادة تحصيل التلاميذ.

أيضا يتضح من خلال الجدول أن "ت" المحسوبة بلغت (4.87)، وهي دالة عند مستوى (0,01)، ودرجة حرية (27) تعبر هذه النتيجة بوضوح عن الفرق الصريح والواضح في زيادة التحصيل والتحسين في مادة اللغة العربية، وذلك بعد تعرض المجموعة التجريبية إلى البرنامج التدريسي وفق خرائط المفاهيم، وعليه يمكننا القول إن فرضية البحث: يؤدي التدريس وفق خرائط المفاهيم إلى الرفع من نتائج التحصيل الدراسي للمتعلمين قد تحققت.

2-1- تفسير نتائج الفرضية

يتضح من خلال تحليل نتائج الفرضية الأولى، أن الفرق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية كان فرقا حقيقيا لصالح القياس البعدي، بعد تطبيق البرنامج التدريسي باستخدام خرائط المفاهيم كأسلوب تدريس، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه معظم الدراسات، كدراسة الفحيف (2002)، والتي تؤكد فعالية خرائط المفاهيم وأثرها الإيجابي على التلاميذ، وكذا اتجاهاتهم نحو المادة العلمية.

كما يضيف قطامي (2005): "بأن عملية بناء المخططات التنظيمية تشكل نشاطا يمكن أن يساعد على التطوير والإبداع لدى الطالب، كما أنها تعطينا طريقا واضحا للممارسات التي ربما نتخذها لربط معاني المفاهيم في المحتوى المعرفي، وأثناء التعلم فإن خرائط المفاهيم تزودنا بمختصر لما يتم تعلمه".

ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد المجموعة التجريبية تعلموا بطريقة ركزت على المفاهيم العلمية والارتباط بين هذه المفاهيم، أي ربط المعرفة القبلية الموجودة في بنيتهم المعرفية بالمعرفة الجديدة المتعلمة ربطا ذا معنى، وهذا ما تؤكد عليه الاستراتيجيات البنائية الحديثة والتي تقوم على أسس تنظيم البناء المعرفي من قبل المتعلم نفسه بطريقة فاعلة، من خلال خبراته السابقة أو العمل الجماعي مع الأقران، لأن بناء الخريطة المفاهيمية تتطلب وتؤكد

أسسها على الدور النشط للمتعلم، والمشاركة الفعلية إلى غاية الوصول إلى المعرفة الجديدة بأنفسهم من خلال ملاحظة، واستنتاج، واستنباط المفاهيم وذلك بوجود معلم مسير وموجه ومساعد في بناء المعنى بشكل سليم في بيئة تساعد على التعلم.

وهذا ما أكدته فتح الله مندور (2009): "أن 40 % من المتعلمين بصريين، وأن الرغبة في تكوين مخططات منظمة للتفكير تبدوا شيئا فطريا في سلوك الإنسان، وأن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل عندما تقدم لهم المفاهيم بشكل مخطط بصري منظم، وتغدوا خرائط المفهوم تقنية تربوية تعليمية فاعلية ضرورية. (بتصرف)

وقد يعزى أيضا تفوق المجموعة التجريبية إلى الجودة والحدثة في استخدام طريقة تدريس جديدة، والجديد يثير الاهتمام والتشويق دائما، ويبعد الملل والضجر داخل الحصص الدراسية وهذه الأمور قد تزيد من الدافعية للتعلم فنتج عن ذلك زيادة في التحصيل.

وعليه يتم قبول الفرضية، والقائلة بأن استخدام خرائط المفاهيم يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وهذا مقارنة بنفس المجموعة، والتي درست المحتوى بطريقة تقليدية، وإجراء اختبار قبلي ثم إحداث تغيير في طريقة التدريس، من خلال استخدام خرائط المفاهيم، الأمر الذي أحدث الفرق عند التلاميذ في القبل والبعد.

10- الاستنتاج العام:

فاستخدام خرائط المفاهيم كطريقة في التدريس تمكن من تحقيق أهداف التربية الأساسية والحديثة، والتي تتضمن تنمية شخصية المتعلم في جميع الجوانب، المهارات الاجتماعية وكذا تنمية مهارات التفكير المختلفة، ويأتي ذلك من خلال دمج المهارات الحياتية في تعليم المواد الدراسية التي تميل إلى إدخال التفكير ليصبح سبيلا للتحصيل المعرفي الحديث، وبالتالي التكيف مع التغيرات أثناء مرحلة النضج ليكونوا قادرين على مواجهة التحديات على المستوى الفردي والجماعي، وقادرين على التعامل بشكل ناضج وعقلاني مع من حولهم.

خاتمة:

وتهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية، باعتبارها اللبنة الأساسية لباقي التعلم، وتوصلت الباحثتان إلى أن استخدام خرائط المفاهيم في التدريس لها فعالية في الرفع من مستوى تحصيل التلاميذ، وذلك من خلال النتائج التي كشفت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لنفس المجموعة التجريبية، وذلك في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، وكانت النتيجة لصالح الاختبار التحصيلي البعدي.

فبالرغم من أن المقاربة الجديدة المشار إليها سابقا، ألا وهي المقاربة بالكفاءات تقوم على مبدأ تجنيد المعارف وربطها بالمعارف السابقة، والتي تركز على إيجابية المتعلم وجعله محور العملية التعليمية، والمعلم فيها مرشدا وموجها ومساعدة للطلاب على فهم المعرفة وكيفية استخدامها وتوظيفها في الحياة العملية، مروراً بطريقة التدريس التي يجب إتباعها في هذه المقاربة، لكن المعمول به عكس هذا تماما.

ربما من الصعب القول أن هناك طريقة تدريس مثلى تصلح لتحقيق غايات تدريس العلوم و تصلح لجميع الطلاب و جميع المواقف التعليمية، وعليه فإنه يحق لمعلم العلوم بل يفضل له أن يوظف عدة طرق في الموقف التعليمي الواحد، من بينها العصف الذهني، التعلم بالاكتشاف، التعلم التعاوني، وإستراتيجية حل المشكلات، ومن خلال ما توصلنا إليه من نتائج استطعنا التأكد من أن المعلمون لا يزالون يستخدمون طرائق تعليم تقليدية كالتلقين والشرح والمحاضرة، والتي يلعب المعلم فيها دورا رئيسيا عكس ما تنادي به التوجهات الحديثة منها المقاربة بالكفاءات.

وخلاصة القول إن خرائط المفاهيم أداة لتنظيم المفاهيم حتى تبدوا متماسكة، بما يؤدي إلى تحقيق التعلم ذي المعنى لدى المتعلم من خلال دمج المفاهيم والمعلومات السابقة للمتعلم بالمفاهيم والمعلومات الجديدة في بنيته المعرفية، مما ينمي لديه أسلوب التفكير العلمي ويجعله يتغلب على الكثير من المشكلات والصعوبات التعليمية.

قائمة المراجع

رحاب إبراهيم رأفت محمد السيد وأمل حسن محمد ياسين، 2006، فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس النحو في التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم، رسالة ماجستير، جامعة قناة السويس الإسماعيلية، مصر.

احمد عبد الخالق، محمد النبال، 1992، الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها بدولة قطر: دراسة علمية مقارنة. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر.

أنطوان الدحداح، 2002، معجم قواعد اللغة العربية، مكتبة ناشرون لبنان.

محمد رجا الدريني، 1980، تكنولوجيا السلوك الإنساني، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،

طه علي حسين الدليهي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، 2005، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر.

نعيم الرفاعي، 1969، الصحة النفسية، المطبعة الجديدة، سوريا.

نعيم الرفاعي، 1972، الصحة النفسية وسيكولوجية التكيف، مطبعة محمد هاشم، سوريا.

حسين علي اخلاص، 2012، أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، مجلة الفتح. مج.8، العراق.

يوسف قطامي، محمد الروسان، 2005، الخرائط المفاهيمية النظرية وتطبيقاتها في قواعد اللغة العربية. دار الفكر للنشر والتوزيع، سوريا.

بوشيبة سعيد و اوصيف الأخضر، 2005، دليل المعلم في تعليم اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر.

مارغرت دايرسون(2000). استخدام خرائط المعرفة لتحسين التعلم، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الدوحة، السعودية.

محمد حسن محمد حمدات، محمد نايف معاصرة، الخرائط المفاهيمية في القواعد النحوية والصرفية والإملائية.

محمد محسن عبد الله القحيف (2002)، أثر خرائط المفاهيم على التحصيل العلمي والاتجاهات العلمية نحو مادة الإحياء لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، المكتبة المركزية - جامعة صنعاء.

محمود جمال السلخي، 2013، التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به، دار الرضوان للنشر والتوزيع، الأردن.

مدكور على احمد، 2007، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.

مندور عبد السلام فتح الله (2009): التعرف على واقع التنور البيئي في مناهج العلوم، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

نوفاك جوزيف، وجوين ب و، ترجمة احمد عصام الصفدي وإبراهيم محمد الشافعي 1995، ط1، تعلم كيف تتعلم، مطابع جامعة الملك سعود.