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

إعداد: ريم العجيلي صالح

(Bk 107)

بحث تكميلي مقدم للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس

كلية التربية

المشرف:

الدكتور/ عمران مصلح

2017\2018م

الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة، رحمه الله تعالى

إلى والدتي الغالية، أمدَ الله في عمرها و رزقها الصحة والعافية

إلى سكني ورفيق دربي ... زوجي الذي شاطرني الجهد وألهمني الصبر على المثابرة

إلى إخواني وأخواتي ... تقديراً لتشجيعهم لي

إلى بناتي قرة عيني

أهدي لهم هذا الجهد المتواضع

الشكر والتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، وأصلي وأسلم على المصطفى سيدنا محمد بن عبد الله، وعلى آله وصحبه ومن اتبعهم بإحسان إلى يوم الدين: أما بعد.

يسرني أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير للدكتور عمران مصلح المشرف على الرسالة على ما أبداه لي من سعة صدر وصبر ونصح وإرشاد. والشكر والتقدير موصول لعمادة كلية التربية وأعضاء هيئة التدريس وموظفي بجامعة المدينة العالمية.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر والتقدير للجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا العمل المتواضع.

كما أتقدم بالشكر والعرفان لأدارة مدرسة Damai Ampang بكوالالمبور على ما قدمته لي من تسهيلات لتطبيق البحث.

ولا يفوتني هنا أن أسجل تقديري وأمتناني لزوجي الذي ساندني خلال مرحلتي البحثية.

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى معرفة مدى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي بمادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا.

تألفت عينة الدراسة من (28) طالباً وطالبة من المدرسة الليبية Damai Ampang بكوالالمبور المسجلة في العام الدراسي (2017/ 2018م) تم تقسيمهم إلي مجموعتين، تجريبية درست باستخدام خرائط المفاهيم، وتقليدية درست بالطريقة التقليدية. أما أدوات البحث الاختبار تحصيلي لقياس التحصيل الدراسي بمستوياته الستة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم). كما أعدت الباحثة خرائط المفاهيم للموضوعات المختارة، و أظهر البحث النتائج التالية:

-توجد فروق دالة احصائيا عند مستوي (0.05) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين المجموعات الأربعة مجموعة (الذكور التجريبية) ومجموعة (إناث التجريبية) ومجموعة (الذكور الضابطة) ومجموعة (إناث الضابطة) في الاختبار البعدي لصالح مجموعة (إناث التجريبية).

-توجد فروق دالة احصائيا عند مستوي (0.05) بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح الإناث.

ABSTRACT

This study investigates the effect of using the concept mapping strategy on academic achievement in subject of Islamic Education among the seventh graders of primary school students at Libyan schools in KL, Malaysia for the academic year 2017/2018. The sample was twenty eight students selected form The Libyan School, Damai, and then divided into two groups: experimental group and control group. The experimental group was taught using concept maps, while the control group taught by traditional method. The researcher used research tools to test the academic achievement at its six levels (memorization, understanding, application, analysis, and evaluation). The researcher also prepared concept maps for the selected subjects. The results revealed the following: In the post-test, there are statistically significant differences at the level of (05.0) between the average scores of four experimental groups (experimental male group - experimental female group - control male group - control female group) for the experimental female group. There are statistically significant differences at the level of (05.0) between the average scores of students (males and females), in the experimental group for females.

فهرس المحتويات:

الإهداء..... ب

الشكر والتقدير..... ج

ملخص البحث باللغة العربية..... د

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية..... هـ

فهرس المحتويات..... و

قائمة الجداول..... ك

قائمة الرسوم والأشكال ..... ل

الملاحق..... م

الفصل الأول

المدخل إلي الدراسة

المقدمة..... 1

مشكلة البحث..... 3

أسئلة البحث..... 4

فروض البحث..... 4
أهداف البحث..... 5
أهمية البحث..... 5
حدود البحث..... 6
مصطلحات البحث..... 6
الفصل الثاني:أدبيات البحث
الإطار النظري: المقدمة..... 10
المفهوم..... 10
تعريفات المفهوم..... 11
تكوين المفهوم..... 12
مصادر صعوبات تكوين المفهوم..... 12
أنواع المفاهيم..... 14
السمات المميزة للمفهوم..... 14
خصائص المفاهيم..... 15
أهمية المفاهيم..... 15
العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم..... 17
طرق تعلم المفاهيم..... 18

خرائط المفاهيم..... 19
تعريف خرائط المفاهيم..... 21
نشأة خرائط المفاهيم..... 22
نظرية أوزوبل..... 23
مكونات خرائط المفاهيم..... 25
أهمية خرائط المفاهيم..... 26
خصائص خرائط المفاهيم..... 28
أشكال خرائط المفاهيم..... 29
مبادئ استخدام خرائط المفاهيم..... 32
مجالات استخدام خرائط المفاهيم..... 32
خطوات بناء خرائط المفاهيم..... 34
تدريب الطلاب علي بناء خرائط المفاهيم..... 35
عوامل نجاح توظيف إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس..... 38
التحصيل الدراسي..... 39
تعريف التحصيل الدراسي..... 39
خصائص التحصيل الدراسي..... 40
أنواع التحصيل الدراسي..... 41

أهمية التحصيل الدراسي..... 42
أهداف التحصيل الدراسي..... 42
العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي..... 43
دور المعلم في التحصيل الدراسي..... 46
شروط التحصيل الدراسي..... 47
أدوات قياس التحصيل الدراسي..... 49
أنواع الإختبارات التحصيلية..... 50
تصنيف الأسئلة وفقا لتصنيف بلوم..... 52
التربية الإسلامية..... 54
تعريف التربية الإسلامية..... 55
أهداف التربية الإسلامية..... 55
أهمية التربية الإسلامية..... 58
خصائص التربية الإسلامية..... 59
التعليم الأساسي..... 59
مرحلة المراهقة..... 61

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي تناولت أثر خرائط المفاهيم في مبحث التربية

الإسلامية 71

ثانياً: الدراسات التي استهدفت اثر الخرائط المفاهيمية في مواد غير

مبحث التربية الإسلامية..... 73

ثالثاً:الدراسات التي تناولت أساليب تدريسية مصاحبةلإستراتيجية

خرائط المفاهيم..... 81

التعليق علي الدراسات السابقة..... 84

الفصل الثالث:الإجراءات المنهجية المتبعة في البحث

المقدمة..... 90

منهج البحث..... 90

.مجتمع البحث..... 91

عينة البحث..... 92

أدوات البحث..... 93

خطوات بناء الاختبار 94

إجراءات تنفيذ الدراسة:..... 98

الأساليب الاحصائية..... 98

الفصل الرابع

نتائج البحث..... 101

الفصل الخامس

مناقشة النتائج 111

التوصيات والمقترحات..... 115

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً : المراجع العربية 116

المراجع الاجنبية..... 129

المواقع الإلكترونية..... 129

قائمة الجداول

1- جدول يبين مجتمع البحث لطلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية كوالالمبور ماليزيا..... **91**

2- جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة علي المجموعات الضابطة والتجريبية بحسب الجنس والنسبة..... 92

3- جدول يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة الضابطة والتجريبية علي الاختبار القبلي لمجموعة الدراسة..... 97

4- جدول يبين التوصيف الاحصائي لأفراد عينة الدراسة لاختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين علي الاختبار القبلي..... 97
5- جدول يبين نتائج اختبار (Kolmogorov- Smirnov) للتوزيع الطبيعي..... 101
جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين علي الاختبار البعدي تبعاً لمجموعة الدراسة 102
7- جدول يبين نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين علي الاختبار البعدي..... 103

8- جدول يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين (الضابطة – التجريبية) علي الاختبار البعدي تبعا لمتغير الجنس..... 104
9- جدول يبين نتائج اختبار تحليل التباين (One Way Anova) للفروق بين اجابات التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس للمجموعتين..... 105
10- جدول اختبار اقل فرق معنوي (L .S . D) للفروق بين اجابات التلاميذ علي الاختبار البعدي تبعاً لمتغير الجنس للمجموعتين..... 106
11- جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية علي الاختبار البعدي تبعاً لمتغير الجنس..... 108
12- جدول يبين التوصيف الاحصائي لأفراد عينة البحث لاختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ من الجنسين في المجموعة التجريبية علي الاختبار البعدي 108

قائمة الرسوم والأشكال

1- رسم توضيحي للخطوات الاجرائية لدراسة..... 91

2- رسم يوضح افراد عينة الدراسة علي المجموعات الضابطة والتجريبية بحسب الجنس..... 93

3- رسم بياني يوضح الفروق بين المجموعات الأربعة مجموعة (الذكور التجريبية) ومجموعة (إناث التجريبية) ومجموعة (الذكور الضابطة) ومجموعة (إناث الضابطة) في الاختبار البعدي..... 107

الملاحق

1- عدد المدارس الليبية في كوالالمبور..... 131

2- عينة البحث وموافقة مدرسة داماي أمبانق على تطبيق الجانب الميداني للبحث..... 132

3- دروس العبادات..... 133

4- خرائط المفاهيم:..... 134

5- تحليل محتوى دروس العبادات في التربية الإسلامية..... 137

6- جدول المواصفات..... 140

7- قائمة أسماء المحكمين 143

8- الاختبار التحصيلي في صورته الأولية..... 144

9- الاختبار التحصيلي في صورته النهائية..... 148

الفصل الأول

المقدمة:

إن التعليم اليوم يكتسب أهمية أكثر من أي وقت مضى نظراً للتطور السريع الذي شهده ويشهده العالم حيث أصبح على عاتق وكاهل التعليم بكافة مؤسساته عبء كبير لكي يواكب التحديث والتطوير الذي يحدث حتى يتمكن الإنسان من استيعاب كل ما يدور حوله ولو بشكل بسيط، ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق تبسيط تلك المعارف وأساسياتها بشكل يستطيع المتعلم من فهمه وإدراكه، وذلك من خلال اتباع استراتيجيات وطرق تلائم تلك المعارف وكذلك مستويات النمو لدى المتعلمين. ولعل من المعروف أن أقل طرائق التدريس فاعلية والأكثر استخداماً في مدارسنا بشتى مراحلها في وقتنا الحاضر هي طرائق التدريس التقليدية القائمة على الإلقاء والتلقين، المعلم يخبر المتعلم المعلومة إخباراً، ودور المتعلم هنا هو تلقي المعلومة وحفظها ومن ثم استرجاعها من الذاكرة دون فهمها أو توظيفها.

ولقد أشار التربويون إلى أن لهذه الطرائق سلبيات كثيرة كما أن لها إيجابيات، وليس المجال هنا لتعداد هذه السلبيات وتلك الإيجابيات، إنما المقصود التنبيه على أنه لا يكتفي المعلم بهذه الطرائق كمنهج له في التدريس، بل عليه التنويع في الطرائق. والمعلم الجيد هو الذي ينوع في الطرائق ويختار منها بحسب الحال والموضوع الذي هو بصدد تدريسه.

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

وتعد خرائط المفاهيم تقنية تربوية جديدة تنسجم ومعطيات التربية الحديثة في كون الطالب محور العملية التعليمية وصاحب الدور الرئيسي في عملية التعلم، وقد أكدت بحوث تربوية عديدة على أن خرائط المفاهيم أداة فاعلة في تمثيل المعرفة والبناء عليها، وأنها أداة هامة للتفكير الناقد والإبداعي، وتساعد في

تحقيق التعلم ذي المعنى، وهو التعلم الحقيقي الذي نبتغيه نمطاً من أنماط التعلم المدرسي، وتكمن أهمية خرائط المفاهيم في أنها ترسخ لدى المتعلم منهجاً للتفكير المنظم يتواءم مع طبيعة الدماغ. (عبد السلام، 2001م)

وقد استخدمت خرائط المفاهيم في المجال التربوي كاستراتيجيه تعليمية في أوائل الستينات تحت اسم (منظومة novak & gowin نوفاك وجوين، وهي عبارة عن أشكال المفاهيم concept maps) أو خرائط مفاهيم تخطيطية تربط المفاهيم ببعضها عن طريق خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وأخر. (الشربيني، 2001)

والخرائط المفاهيمية تجعل المعاني والعلاقة بينها اكثر حسية، ويسهل إدراكها من المتعلم، وتنمي عند الطلبة مهارة التحليل والترميز. كما تساعد الطلبة على تنظيم المعرفة. (عطا الله، 2001م)

خاصة وأن هذا البحث يتناول مرحلة من المراحل التعليمية المهمة والتي تعد مرحلة تمتاز بوضوح في الإمكانيات الجسمية والعقلية والفسيولوجية ألا وهي مرحلة الصف السابع من التعليم الأساسي التي تتخذ فيه شخصيتهم بالثباث، ويزدادالنمو العقلي لديه وسرعة الإدراك لما حوله من مفاهيم والقدرة على التمييز بينها بكل سهولة، لذلك فإنه يحتاج إلى أداة تخطيط تساعده على التعلم وكيفيته بشكل نشط ومميز بالعمل على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم القديمة التي يمتلكها بمخزونه المعرفي ولتوفر له التنظيم الذي يعد أساس التدريس مما يساعد على تحسين قدرته على استخدام المعلومات التي لديه بشكل أفضل والتي تعمل على الرفع من مستوى التحصيل الدراسي لديه والذي يحقق له في جميع مراحل حياته أعلى مستوى من العلم.

والتحصيل الدراسي هو التحصيل الذي يتعلق بدراسة أو تعلم مادة من المواد الدراسية، ومن أهم الأمور التي يوليها العاملون في ميدان التربية اهتماما للوصول بعملية التحصيل الدراسي إلى أقصى حد ممكن، حتى يتمكن كل تلميذ من اجتياز مراحل التعليم المختلفة.

وقد أظهرت العديد من الدراسات التي تناولت مدى اكتساب الطلاب وتحصيلهم للمفاهيم مثل دراسة الفارسي(2003)، ودراسة حجوج (2004).

مشكلة البحث

نظراً لعمل الباحثة كمدرسة لمدة ثلاث سنوات لاحظت أن المعلمين يستخدمون استراتيجيات التدريس التقليدية التي تقوم على الحفظ والاستذكار مما يزيد من صعوبة فهم التلاميذ لمفردات المادة وإدراكها وبالتالي لا تزيد من دافعيتهم نحو التعلم مما يؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي، كما لاحظت عدم وجود استراتيجيات تدريسية حديثة يعتمدها معلم التربية الإسلامية تساعد المتعلم على التعلم ذي المعنى والفعال بطريقة تضمن تحصيلهم الدراسي.

وبذلك تتحدد المشكلة في تدني مستوى التحصيل في المواد الدراسية نتيجة لاتباع المعلمين طرائق التدريس التقليدية التي تفتقر إلى التشويق لدى المتعلم والقائمة على الإلقاء بحيث يتخذ فيها المعلم دور المرسل والمتعلم دور المستقبل دون أن يكون للمتعلم دور فعال داخل الصف مثل دراسة السكران (1412هـ) ، ودراسة السيف (1417هـ)، ودراسة آل سليمان (1419هـ) التي تناولت تقييم طرق التدريس المستخدمة في العلوم الشرعية، حيث تشير إلى أن الكثير من المعلمين يكون تركيزهم على استخدام الطريقة التقليدية في التدريس والتي تعتمد على الحفظ والاستظهار للمعلومات والمفاهيم، دون أن يحدث أي تغيير في البنية المعرفية للمتعلم والتي تؤدي إلى تدني مستوى المتعلمين. وتشير دراسة قابيل (2010) التي أجريت على طلبة الصف السادس من التعليم الأساسي في ثلاثة مدارس في المملكة السعودية، إلى أن هناك ضعف في التحصيل الدراسي في مادة التربية الاسلامية لدى عينة الدراسة يُعزى إلى مجموعة من الأسباب التي من أهمها عدم قدرة طلبة الصف السادس على الحفظ. الأمر الذي يستدعي منا ضرورة وضع استراتيجيات وطرق تدريس أكثر فعالية من الطرق التقليدية، للوصو بالعملية التعليمية إلى مبتغاها. htt://azizia.ahlamontada.com/t1719-topic

أسئلة البحث

يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

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

ويندرج تحت هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تُعزى لاستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا بين المجموعات الأربعة مجموعة (الذكور التجريبية) ومجموعة (إناث التجريبية) ومجموعة (الذكور الضابطة) ومجموعة (إناث الضابطة) في الاختبار البعدي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا في المجموعة التجريبية تُعزى لمتغير الجنس؟

فروض البحث

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربعة مجموعة (الذكور التجريبية) ومجموعة (إناث التجريبية) ومجموعة (الذكور الضابطة) ومجموعة (إناث الضابطة) في الاختبار البعدي لصالح مجموعة (إناث التجريبية).

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح الإناث.

أهداف البحث:

بناءً على التساؤلات فإن أهداف البحث تتمثل في:

-التعرف على مدى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي بمادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

-التعرف على مدى الاختلاف في التحصيل الدراسي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم.

-التعرف على مدى الاختلاف في التحصيل الدراسي بين المجموعات الأربعة مجموعة (الذكور التجريبية) ومجموعة (إناث التجريبية) ومجموعة (الذكور الضابطة) ومجموعة (إناث الضابطة) بعد استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم.

-التعرف على مدى الاختلاف في التحصيل الدراسي بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

أهمية البحث

يمكن أن يفيد البحث الحالي في الآتي:

الأهمية النظرية:

1- يتناول مجالاً بحثياً مهماً بإلقاء الضوء على مدى فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي بمادة التربية الإسلامية للصف السابع الاساسي.

2- تفيد هذه الدراسة المعلمين في استخدام خرائط المفاهيم لتحسين أدائهم في التدريس.

3- ندرة وجود مثل هذه الدراسة في الميدان التربوي الليبي حسب علم الباحثة.

4- قد تساعد الباحثين في أخذ خبرة أكثر عن خرائط المفاهيم.

الأهمية التطبيقية:

1- يقدم البحث الحالي نموذجاً عملياً لاستخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة التربية الإسلامية.

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

3- قد يكون هذا البحث عوناً لمشرفي ومعلمي مادة التربية الإسلامية في تنظيم المحتوى وفقاً لاستراتيجيه خرائط المفاهيم.

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

حدود البحث :

1. الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2017 /2018م).

2- الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على طلبة الصف السابع الاساسي.

3-الحدود المكانية: المدارس الليبية في كوالالامبور بماليزيا.

4-الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في وحدة العبادات بمادة التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي على التحصيل الدراسي.

مصطلحات البحث

المفهوم:

ورد في القاموس المحيط (مادة: فهم) مفاهيم جمع تكسير لكلمة مفهوم، والمفهوم هو مجموع الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كلي. (آبادي، 2005م)

عرفه حسن (بأنه مجموعة من الأشياء أو الرموز الخاصة التي تجمع معاً على أساس خصائصها المشتركة والتي على أساسها يمكن التمييز بينها وبين المجموعات الأخرى. (حسن، 2003م)

التعريف الإجرائي:

هي عدد من الكلمات تجمعها خصائص مشتركة يشار إليها في كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي.

خرائط المفاهيم

عرف الفارسي خرائط المفاهيم بأنها عبارة عن شكل تخطيطي يربط المفاهيم ببعضها البعض عن طريق خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تعرف بكلمات الربط تبين العلاقة بين مفهوم وأخر وعند إعداد هذه الخرائط يراعى وضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الشكل ثم تتدرج إلى المفاهيم الأقل فالأقل. (الفارسي، 2003م)

التعريف الإجرائي:

هي استراتيجية يقوم المعلم بالتخطيط لها بمشاركة الطلبة على تنفيذها والعمل على استخراج المفاهيم أثناء الدرس ومن ثم ترتيبها بشكل متسلسل من العام إلى الخاص، للحصول على التعلم الفعال وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة.

التحصيل الدراسي

التعريف اللغوي للمفهوم: ورد في لسان العرب، مادة: حصل) الحاصل من كل شئ: بمعنى ما بقى وثبت وذهب ما سواه، يكون من الحساب والأعمال ونحوها، وحصل الشئ يحصل حصولا. والتحصيل تمييز ما يحصل (ابن منظور، 2003م).

عرفه علام هو درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه، أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريسي معين (علام، 2002م).

التعريف الإجرائي

هي الدرجات التي سيتحصل عليها طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار.

التربية الاسلامية

يعرفها مقداد يالجن بأنها " إعداد المسلم إعداداً كاملاً من جميع النواحي في ضوء النظام التربوي القائم على القيم والمبادئ وطرق التربية التي جاء بها الإسلام (يالجن، 1494م).

المدارس الليبية

التعريف الإجرائي:

هي مدارس تدرس المنهج الليبي لمرحلة التعليم الأساسي والثانوي، وتتبع السفارة الليبية بماليزيا وهي خدمة للجالية الليبية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

يتضمن هذا الفصل الأدب النظري للبحث، فقد تم تناول المفاهيم وما تتضمن من تعريفاته، وتكوينه ومصادر صعوبات تكوين المفاهيم وأنواع المفاهيم والخصائص والسمات المميزة للمفهوم والأهمية والعوامل المؤثرة في تعلمها وطرق تعلمها. كما تناولت خرائط المفاهيم وتعريفها ونشأتها ومكوناتها وأهميتها ومجالات استخدامها والأشكال التي تتضمنها وخطوات بنائها، وتدريب الطلاب على بناء خرائط المفاهيم، وعوامل نجاح وتوظيف استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس. كما يتضمن التحصيل الدراسي وما يحتويه من تعريفات وخصائص، وأنواع الاختبارات التحصيلية، وتصنيف الأسئلة وفقاً لتصنيف بلوم، وأهميته والعوامل المؤثرة في التحصيل، وشروطه وأدوات قياس التحصيل. كما يتضمن التربية الإسلامية تعريفها وأهدافها وأهميتها. كما يتضمن المرحلة المتوسطة وخصائصها.

ويتضمن كذلك الدراسات السابقة العربية والأجنبية والتعليق على هذه الدراسات بما فيها من تشابه واختلاف فيما بينها.

المفهوم

يعد المفهوم المحور الأساسي الذي تتمركز حوله العملية التعليمية من الناحية النظرية، حيث أن الهدف الأساسي من العملية التعليمية الوصول بالمتعلم إلى إدراك كافة المفاهيم العلمية التي من شأنها الرفع من مستواه الفكري والمهني والثقافي، والتي تسهم في تنظيم المعلومات وتصنيفها لتوضيح العلاقات المتبادلة وجعلها ذات معنى.

وتساعد عملية تدريس المفاهيم على التقليل من إعادة التعلم، وتسهم في بناء المنهج المدرسي، وتفيد في تسهيل انتقال أثر التعلم، وذلك لاعتبارها إحدى المكونات المهمة للمحتوى التي يجب على مخططي المناهج أن يولوها القدر الوافي من الإهتمام، مراعين مستوى التدرج في عموميتها وتجريدها، بما يتناسب

وقدرة الطلاب على تشكيل واكتساب هذه المفاهيم ضمن المرحلة العمرية المستهدفة (سعادة، 2001م).

تعريفات المفهوم

وبما أن للمفهوم دوراً رئيسياً في عملية التعلم والتعليم الأمر الذي يدفعنا إلى التعرف على ماهيته، فالمفهوم لغة "مشتق من الفعل (فهم)، والفهم هو حسن التصور وجودة استعداد الذهن للانبساط".(أنيس، 1970م)، أما في الاصطلاح فقد وردت تعريفات كثيرة تدور في مجملها حول التعريف الأتي وهو "مجموعة الأشياء والحوادث، والأشخاص، والعمليات التي تجمع بناء على الخصائص المشتركة العامة، التي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص (نشوان، 1991م).

عرفه الديب (1986م) بأنه عملية عقلية يقوم بها المتعلم لاستنتاج العلاقات التي يمكن أن توجد بين مجموعة من المثيرات ويتم بناؤه على أساس التمييز بين تلك المثيرات.

وكذلك يعرف المفهوم على أنه مجموعة من الرموز والمثيرات تشترك بخصائص مشتركة، استخلصت من مصادر متعددة وجمعت في فكرة واحدة والتي يعبر عنها باسم أو رمز(الجنابي، 2011م) عرفها عادل (1999م) بأنها "طريقة تهتم بتحديد مفاهيم المادة وترتيبها بحيث تعطي تناسقاً وترابطاً يدل على المعنى. ويتم فيها الانتقال من المفاهيم الأكثر شمولية وأقل نوعية إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر نوعية"(عادل، 1999) ويعرفه أبو ملوح (2002م) بأنه "عبارة عن نشاط عقلي، يؤدي إلى تكوين صورة ذهنية أو فكرة مجردة لمجموعة من العناصر أو الخبرات، لها سمات وخصائص محكية فاصلة، يمكن أن يشار إليه برمز أو بلفظة واحدة أو مجموعة ألفاظ، ويمكن تحديده إجرائيا من خلال التجريد والشمولية والإصطلاح أو الرمزية (أبو ملوح، 2002م).

ويعرفه مطر (2004 م) بأنه "النشاط العقلي الهادف إلى تكوين صورة مجردة وواضحة من خلال مجموعة من العناصر والخبرات والظواهر المختلفة، فتكون لتلك الصورة خصائص ومميزات لا تنفصل عن مفاهيم أخرى (مطر، 2004م).

تكوين المفاهيم

إنَّ عملية تكوين المفاهيم ونموها لا تحدث فجأة بل تتطور تدريجياً وهي نمو طبيعي مع وجود الخبرة السابقة والنضج العقلي وليس هناك ما يستدعي استعجالها فهي عملية مستمرة تتدرج من الصعوبة إلى السهولة ومن مرحلة دراسية إلى أخرى (زيتون، 1994م).

يعتمد تكوين المفاهيم على عمليتين عقليتين هما:

1- التمييز بين الخبرات.

2- التكامل بين الخبرات.

وتعُد هاتان العمليتان الأساس المهم في تكوين المفاهيم وفي حالة تدريس المفاهيم وتعلمها يكون لهذه المفاهيم معنى وفهم عند الطلبة بقدر شمول الخبرات الحسية وتنوعها المتوافرة لديه، والدرجة التي تتكامل فيها الخبرات وتكون على علاقات ذات مستويات عالية من حيث الشمول والتعقيد (نصر، 2000م).

إن تعلم المفاهيم هي المحك الرئيس في تكوين البنية المعرفية عند الإنسان فقد أهتم علماء النفس التربويون بتعليم المفاهيم ويأتي هذا الإهتمام بسبب الدور الذي تؤديه المفاهيم في حياة الطلبة، ولا يمكن لعملية التعلم أن تحقق النجاح المنشود إلا إذا كان الطلبة لديهم ثروة كبيرة من المفاهيم والتعميمات (سرايا، 2007م).

إن تكوين المفاهيم هي نتاج التلميذ النابعة من فكره والتي تتطلب منه القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء والمعلومات والتي تساعده على التقليل من تعقيد المواقف التعليمية، لذلك يتطلب من المعلمين إيجاذ طرق وأساليب مناسبة تساعد على سهولة تعلم تكوين المفاهيم واستخدامها في مواقف تعليمية جديدة.

مصادر صعوبات تكوين المفهوم

بين الأدب التربوي أن صعوبات تعلم المفاهيم تنشأ في معظمها عن عوامل خارجية ليس للمتعلم سلطان عليها وعوامل داخلية:

ومن العوامل الخارجية:

1- المناهج الدراسية غير المناسبة.
2- طرائق التدريس وأساليبه.
3- لغة التعليم خاصة عند تدريس الطلاب بلغة تختلف عن اللغة الأم، كالانجليزية والفرنسية.
4- عوامل ترجع للمعلم مثل المؤهل العلمي، ومدى فهمه للمفاهيم، وارتباطه بمهنة التدريس.

ومن العوامل الداخلية التي تسهم في صعوبة تعلم المفاهيم، استعداد الطالب ودافعيته نحو تعلم المفاهيم، والبيئة التي يعيش فيها الطالب(أبو جبر، 2002م).

كما أن هناك صعوبات لتعلم المفاهيم من وجهة نظر الباحثة وهي كما يلي:

-عدم تناسب مفاهيم المنهج المقرر والتي تفوق مستوى خبرات الطلبة مما ينعكس سلباً على قدراته.
-إتخاذ مناهج دراسية من دول أخرى لا تتناسب مع قدرات الطلبة ولا مع الإمكانيات المادية، وعدم وجود كفاءات بالمستوى المطلوب واختلاف الثقافات بين الدول، كما أصبحت المناهج المدرسية وسيلة لدعم توجهات الجهة التي تسيطر على الدولة بما يتناسب مع توجهاتها.
أما العوامل الداخلية التي تسهم في صعوبة تعلم المفاهيم فهي تتمثل في مدى إهتمام الطلبة وميولهم للمادة المتعلمة وثقافة البيئة التي يعيش فيها باعتبارها منشأ التلميذ التي قد لا تساعده على البحث من أجل أن يصل إلى توليد المعرفة لديه، لذلك يتوجب على المعلمين والمهتمين بمجال التربية والتعليم الأخذ بيد الطلبة إلى العمل على تعليمهم المفاهيم وذلك بالبدء بالخبرات السابقة لديهم لتعلم خبرات جديدة يستطيع الطالب من خلالها مواكبة المراحل الدراسية التي يمر بها للخروج به من دائرة المتلقي للمعلومة إلى دائرة الطالب الفعال الإستنتاجي.

أنواع المفاهيم

اختلف الباحثون وتعددت أرائهم في تحديد أنواع المفاهيم، فمنهم من صنفها الى:

أ- المفاهيم المحسوسة: وهي المفاهيم التي يمكن تنميتها عن طريق الحواس والخبرات المباشرة وغير المباشرة ويمكن التحسس بها عن طريق التمثيل لها، مثل الكتاب، المدرس، الطباشير ... وغير ذلك (الازيرجاوي، 1991م).

ب- المفاهيم المجردة: وهي المفاهيم التي لا يمكن ملاحظتها وقياسها بالحواس، وإنما عن طريق الخبرات غير المباشرة التي تتطلب نشاطاً عقلياً مثل مفاهيم الفعل، والفاعل، والإستثناء وغير ذلك (سعادة، 1988م).

وصنفها آخرون إلى ما يأتي:

أ- المفاهيم الإجرائية: وهي المفاهيم المتعلقة بالإجراءات التي يؤديها الفرد مثل الحركة والنوم.

ب- المفاهيم التصنيفية: وهي المفاهيم التي تقع ضمن صنف معين أو ضمن مجموعة معينة، مثل الفعل الماضي يقع ضمن الأفعال.

ت- المفاهيم الربطية: وهي المفاهيم التي يتم فيها دمج فكرتين أو شيئين، مثل الصفة تتبع الموصوف في الإعراب والتذكير والتأنيث.

ث- المفاهيم العلائقية: وتمثل العلاقة بين شيء وأخر أو بين مفهومين أو أكثر مثل تدخل أن وأخواتها على المبتدأ (زيتون، 1994م).

السمات المميزة للمفهوم

تتألف المعرفة الإنسانية من وجهة نظر ريان (2012م) من مجموعة من الحقائق والمفاهيم الحسية المادية والرمزية اللفظية والمبادئ والقواعد والطرائق والإجراءات وتعتبر الحقائق والمفاهيم أساس هذه المعرفة عند الطلبة وتتجمع الحقائق لتشكل المفاهيم وتتجمع المفاهيم على أساس من السمات (ريان، 2012م).

1- التعميم: هو أن لا ينطبق المفهوم على شئ أو موقف واحد بل ينطبق على مجموعة من المواقف ويعني التعميم أن يعمم الطالب ما تعلمه في المواقف السابقة على المواقف اللاحقة.

2- الرمزية: المفهوم وسيلة رمزية يستعين بها الفرد للتعبير عن الأفكار والمعاني المختلفة بهدف توصيلها إلى الأفراد (الأخضر، 2006م).

3- التمييز: يقصد به قدرة المتعلم على تميز الأمثلة الإيجابية للمفهوم عن الأمثلة السلبية.

(ابو عاذرة، 2012م). منذ ولادة الإنسان ومن خلال مروره بمراحل عمرية مختلفة وتعامله مع المدركات الحسية وهو يحاول فهم العالم بما يحيط به من مواقف حياتية ومع تجدد الخبرات لديه مما دفعه إلى عقد مقارنات بين الأشياء والأحداث التي يمر بها لمعرفة أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها لتصنيفها إلى أجزاء ومع ارتفاع المحصلة الثقافية وتوسع مداركه وازدياد قدرته على التفكير بطريقة منطقية وناضجة أصبح يتعامل مع التعميمات والمجردات.

خصائص المفاهيم

من الملاحظ أن المفهوم ليس مجرد مجموعة من العلاقات الارتباطية المتكونة بواسطة الذاكرة، أو مجرد عادة عقلية، بل يتعدى ذلك، فهو مركب وعمل لا يمكن تعلمه عن طريق التدريب، ولكن يمكن تحقيقه فقط حينما يصل النمو العقلي للمتعلم إلى المستوى المطلوب. وهناك بعض الخصائص التي يتصف بها المفهوم، وهي تعطي دلالة واضحة عن طبيعة المفهوم وطريقة نمائه في أذهان المتعلمين، وهي كما يلي:

1- تتكون المفاهيم وتنمو باستمرار، وتتدرج الصعوبة كلما انتقل من مرحلة إلى أخرى.

2- أن العلم ينمو بنمو المفاهيم.

3- المفاهيم هي أدوات الفكر الرئيسية.

4- المدرسة تقوم بدور مهم في تشكيل المفاهيم.

5- المفاهيم تلخيص للخبرة الناتجة من الأشياء أو الظواهر أو الحقائق وهي تساعدنا للتعامل مع الكثير من الحقائق.

6- تختلف مدلولات المفاهيم الواحدة من شخص إلى أخر وذلك لاختلاف مستوى الخبرة.

7- أن المفاهيم تعتمد على الخبرات السابقة للفرد.

8- ليست مدلولات المفاهيم صورة فوتوغرافية للواقع، ولكنها تمثل رؤيتنا لهذا الواقع(سلامة، 2004م).

أهمية المفاهيم

يعد تعلم الطلبة للمفاهيم من أكثر جوانب التعلم أهمية في الحياة المعرفية، حيث تنبع أهمية تعلم المفاهيم من أهمية المادة المتعلمة التي تمثلها هذه المفاهيم، مما يكون له الأثر الأكبر في زيادة الدافعية للتعلم (عبد

الجواد، 2004م). حيث يذكر السكران أن تشكيل المفاهيم قاعدة للتعلم والتعليم فهى لبنة المعرفة ومن المفاهيم تتشكل التعميمات والنظريات الخاصة بالدراسات الاجتماعية (السكران، 2002م)، وتعد المفاهيم وسيلة فعالة لتحقيق العلم والمعرفة والمحفزة لعملية النمو الذهني ودفعه للأمام والذي تعمل فيه على مساعدة الطلاب كيفية التعامل مع البيئة والمشاكل التي قد تواجهه، كما تساعده على التقليل من إعادة التعلم للمعرفة بمجرد تعلم الطالب للمفاهيم نجده يستطيع تطبيقها بكل سهولة ويسر في المواقف التعليمية الجديدة. كما تؤدي دراسة المفاهيم وتعلمها إلي زيادة دافعية الطلاب لتعلم المادة التي هو بصدد دراستها والتعمق فيها بربط عدد من المفاهيم لاكتشاف أشياء جديدة تزيد من خبرته. ويلخص برونر أهمية تعلم المفاهيم في عدة نقاط أهمها:-

1- تمثل المفاهيم دوراً مهما في تحديد الأهداف التعليمية، واختيار المحتوى وتنظيم الوسائل التعليمية، ووسائل التقويم.

2- تسمح بالتنظيم والربط بين مجموعات الأشياء والأحداث.

3- تسهم في انتقال أثر التعلم للمواقف التعليمية الجديدة.

4- تعلم المفاهيم يساعد المتعلم على التفسير والتطبيق.

5- تقلل من الحاجة إلى التعلم عند مواجهة مواقف جديدة(أبو جبر، 2002م).

ويضيف شعوان عدداً من الأهمية منها:

1- تسهيل عملية الاتصال.

2- تساعد على إدراك الأمور المعقدة وحل المشكلات.

3- تساعد على زيادة إهتمام التلاميذ بالتعلم وفهم البيئة (الشعوان، 1417هـ).

ومما تم عرضه من أهمية للمفاهيم فإن الباحثة ترى إن للمفاهيم دور مهم في تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة أثناء عملية التفكير والقدرة على فهم واستيعاب الخبرات الجديدة والقضاء على الحفظ الصم لتحقيق الهدف الوظيفي لمادة التربية الإسلامية، كما أنها تمثل قاعدة أساسية باتجاه علم واضح ودقيق لتكوين بنية معرفية للمتعلم وبشكل خاص بالنسبة للمفاهيم الدينية فإن أهميتها تبرز من حيث كونها أكثر ثباتاً، والقائمة أساسأ في تكوين شخصية التلميذ وهذا ما يعمل على المساعدة في فهم طبيعة التربية الإسلامية والوصول إلى ما تهدف إليه.

العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم

هناك عوامل خاصة تؤثر على تعلم المفاهيم العلمية وهي كالتالي:-

1- الاستعداد: ويقصد بالاستعداد الذي يحدده "جانييه" هي الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعداً استعداداً عضوياً للنجاح في تأدية المهمات التي يتوقع مصادفتها في المدرسة.

2- الدافعية: للدافعية أهمية في إثارة التعلم لدى المتعلم، وقد حدد "ويتيج" الدافعية بأنها أية حالة تساعد في تحريك واستمرارية سلوك الكائن الحي، إذ أنه دون الدافعية يفشل الكائن الحي في أداء السلوك الذي سبق تعلمه، وللدافعية وظائف هامة في عملية التعلم وهي:

أ- تحريك وتنشيط السلوك من أجل تحقيق التعلم.

ب- توجيه التعلم إلى الوجهة المحددة.

ت- صيانة استمرارية السلوك.

3- الخبرة: ويقصد بالخبرة الموقف الذي يواجه المتعلم في مثيرات بيئية يتفاعل معها ويحدث تغير لديه بفعل هذا التفاعل.

4- النضج: يعد النضج شرطاً ضرورياً، وليس كافياً لحدوث التعلم، فلا يمكن أن يتعلم الطفل مهارة حركية أو عقلية إذالم يصل إلى درجة من النضج التي تمكنه من التعلم (عدس، 2005م).

كما اهتمت كثير من الدراسات بالعوامل التي من الممكن أن تؤثر في تعلم واكتساب المفاهيم، ومن هذه العوامل ما يلي:

1-نوع الأمثلة المستخدمة في تعلم المفهوم:

ذلك أن عرض الأمثلة سواء كانت موجبة أو سالبة مما يزيد المفهوم المراد تعلمه وضوحاً وتحديداً، حيث لابد من التساوي في عرض الأمثلة الموجبة والسالبة.

فالأمثلة الموجبة positive هي: الأشياء التي تعد أمثلة على مفهوم معين، مثل(مجموعة صور لطيور يغطي جسمها ريش كمثال لمفهوم الطيور).

والأمثلة السالبة Negative هي جميع الأشياء الأخرى التي ليست أمثلة لمفهوم موضوع الإهتمام (مثال مجموعة صور لحيوانات)، والجمع بين النوعين (الموجبة والسالبة) يؤدي إلى تعلم أفضل للمفاهيم (بطرس، 2004 م).

ومن العوامل التي تساعد على تعلم المفاهيم التغذية الراجعة التي تهدف الي إخبار المتعلم بنتائج ردوده والعمل على تصحيح أخطائه وزيادة الكفاءة العلمية، والرفع من مستوى تعلم المتعلم، وتعد التغذية الراجعة من العوامل المؤثرة في التعلم لأنها تمكن المتعلم من إدخال التعديلات اللأزمة على استجاباته التي يصدرها وتوضيح المفاهيم غير الدقيقة.

طرق تعلم المفاهيم

تعد طرق التدريس الفعالة التي يتبعها المعلم والتي يقدمها بطريقة تشاركية بين المعلم والتلميذ في العملية التعليمية من الأمور الرئيسية في التعلم والقدرة على اكتساب المفاهيم العلمية، فعن طريقها يمكن معرفة واكتساب بعض المهارات والمعلومات والميول الخاصة بالتلاميذ والعمل على تنميتها، وذلك من خلال تنظيم المواقف التعليمية التي تتناسب مع المرحلة العمرية للتلاميذ، وكذلك الوسائل والأنشطة التعليمية المرتبطة بمادة التربية الإسلامية. فهناك عدة طرق لتعلم المفهوم:

أولاً- المنحي الاستقرائي حيت يبدأ مع المتدربين بالجانب الحسي للمفهوم أو الجانب الظاهر، ثم بمكونات وعناصر المفهوم الأساسية، ثم فهم العلاقات بين هذه العناصر والمكونات.

وذلك بإعطاء تعريف للمفهوم والعمل على عرض أمثلة تتعلق بالمفهوم، ويتبع ذلك بطلب أمثلة من التلاميذ، حيث تنقل المتعلم من الجزء إلى الكل.

ثانياً- المنحي الاستنباطي أو الاستنتاجي فالمفهوم أولاً ثم العملية العكسية: العناصر والمكونات، ثم العلاقات، ثم الجانب الحسي والتي تبدأ من الكل إلى الجزء.

والتي تتمثل في إعطاء أو عرض المعلم للأمثلة على التلاميذ ويطلب منهم العمل على استخراج المفهوم المطلوب منها. وهناك عدد من الآليات التي تساعد في تعلم المفاهيم، أهمها:

1- ضرب الأمثلة الكثيرة (الإسلوب القراني).

2- أهمية خطوة الاستخدام، استخدام المفهوم بعد التدريب عليه عن طريق إجراء دراسات جديدة باستخدامه، والنظر إلى الظواهر وفقا له.

3- ضرورة ممارسة المقارنة والتصنيف والتجريد بين المفاهيم المختلفة.

4- استخدام المفهوم أو المفاهيم في التصنيف والتمييز والتعميم (غانم، 1998م).

خرائط المفاهيم

تعتبر خرائط المفاهيم Consept Maps أحد التطبيقات المهمة لنظرية أوزبل Ausubel حول التعلم ذو المعنى، حيث تمثل خرائط المفاهيم رسوماً تخطيطية ثنائية البعد، توضح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فرع من فروع المعرفة، والمستمدة من البناء الهرمي لهذا الفرع. ويتم تنظيم هذه المفاهيم بطريقة متسلسلة هرمية، بحيث يوضع المفهوم الرئيسي (الأكثر عمومية وشمولية) في أعلى الخريطة ثم تندرج تحته المفاهيم الفرعية (الأقل عمومية) في المستويات التالية مع وجود روابط توضح العلاقات بينها (عزيز، 2004م).

تعد خرائط المفاهيم من الاتجاهات الحديثة التي يمكن استخدامها بصورة مباشرة في العديد من المجالات، حيث أنها تقوم على النظرية البنائية والتي تركز على أساسين مهمين وهما: اكتساب المعرفة، وتوظيفها، بحيث تكون اكثر عمقاً وتطوراً لدى الفرد، إذ تعكس خرائط المفاهيم التعريف البنائي للخبرات المتعلمة، وتعطي فهماً أعمق للمفاهيم المهمة و المركزية، حيث ارتبطت فكرة الخرائط المفاهيمية بنظرية أوزبل البنائية، إذ أدخل أوزبل مفهوم الخريطة المفاهيمية في العملية التعليمية، لتيسير عملية التعلم، بحيث يتم تنسيق المفاهيم وتنظيمها في البنية العقلية للمتعلم، وبالتالي تسهيل إدراكها ونموها (عفانة، 2001م).

وتعمل الخرائط المفاهيمية على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي، أي التفكير في مجريات التفكير، لأن تعبير الفرد عن البنية المفاهيمية التي يمتلكها وتمثيلها بيانياً بخريطة مفاهيمية ترتبط بالتصورات العقلية

الداخلية للمفاهيم وكيفية انتظامها والعلاقات التي تربط بينها، بمعنى أنها تبصر الفرد بمخزونه المعرفي، وهذه المهارة تشمل ثلاثة أنواع من النشاط هي الوعي، والضبط، والتنظيم (الزعبي، 1992 م).

حيث تؤدي استراتيجية خريطة المفاهيم مجموعة من الوظائف التعليمية والتعلمية: فهي توجه مناحي تعلم الفرد إلى تدريبات أكثر معنوية، ويميز بها الفرد بين المفاهيم المفتاحية والمبادئ والتعميمات الرابطة، وقد تزيد مهارات الفرد في استخدام أدوات فوق معرفية متوسطة للمتعلم فتزيد ثقة الفرد في نفسه، وتسهل تعلم بنية المعرفة وعمليات تكوينها وتكوين العمليات فوق المعرفية، وتبقي الفرد في استمرار بحثي حول بنية المعرفة، ليجد المفهوم المناسب، وتمكن الفرد من بناء علاقات بين مفاهيم معروضة عليه ومفاهيم متوافرة عنده (الخطايبة، 2000م). والخرائط المفاهيمية تجعل المعاني والعلاقة بينها أكثر حسية، ويسهل إدراكها من المتعلم، وتنمي عند الطلبة مهارة التحليل والترميز. كما تساعد الطلبة على تنظيم المعرفة (عطا الله، 2001 م). وتعتبر خرائط المفاهيم استراتيجية تعليمية، وهي ترجمة لأفكار أوزبل Ausubel طورها نوفاك Novak، واستخدمها في اكتساب المفاهيم، فهو يرى أن الخرائط المفاهيمية تساعد في تمثيل البناء المعرفي لدى المتعلم، وأن المعرفة مؤلفة من مفاهيم تكون العلاقة بينها مبنية على مبادئ وافتراضات منظمة بطريقة متسلسلة (الخرماني، 2011م).

ويشير العدواني (2014) إلى إن إستراتيجية الخرائط المفاهيمية إحدى الطرق التي نشأت ضمن المدرسة البنائية، ومن خلالها يستطيع الطالب أن يمثل البناء المفاهيمي الذي يمتلكه في أي موضوع على شكل مخططات أو شبكات مفاهيمية هرمية تتضمن مفاهيم الموضوع المعرفي مرتبة في مستويات تظهر درجة الشمول والاحتواء والتجريد، وتمثل المفاهيم على خرائط التفكير على شكل عقد أو دوائر أو أشكال بيضاوية أو أشكال هندسية أخرى .كما أن خريطة المفاهيم التي يمتلكها المتعلم من العوامل الأساسية التي تؤثر في فاعلية التعلم، فامتلاك الطالب خريطة التفكير متماسكة غير مفككة يمكنه من التصرف بالمعرفة وتحويرها وتوليد معرفة جديدة منها، واستبصار علاقات جديدة بين عناصرها مما يزيد من قدرته على الاحتفاظ بالمعرفة واستخدامها في حياته اليومية، كما يوفر له دافعية ذاتية للتعلم.

تعريف خرائط المفاهيم

عرفها بريمو وشوفلسون (1996م) Primo and Shovlson أنها "رسم تخطيطي يتكون من عقد تمثل المفاهيم بخطوط رابطة تشير إلى العلاقة بين كل مفهومين" (الجندي، 1999 م).

وعرفها الطناوي (2000م) على أنها "عبارة عن أشكال تخطيطية تربط المفاهيم ببعضها بعضاً بخطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تسمي كلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وأخر" (الطناوي، 2000م). وعرفها علي بأنها عبارة عن رسوم تخطيطية تدل على العلاقات بين المفاهيم ويتم تنظيم هذه المفاهيم بطريقة سلسة هرمية بحيث يوضع المفهوم الرئيس (الأكثر عمومية وشمولية) في أعلى الخريطة ثم تندرج تحته المفاهيم الفرعية (الأقل عمومية) في المستويات التالية مع وجود روابط توضح العلاقات بينها في المواقف التعليمية المختلفة بهدف تعلم الطالب تعلماً ذا معنى وضمان بقاء هذه المفاهيم في بنيته المعرفية (علي، 2000 م).

كما عرفها الروسان بأنها: رسوم تخطيطية تدل على العلاقة بين المفاهيم بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية إلى المفاهيم الأقل شمولية، وهي تحاول أن تعكس التنظيم المفاهيمي لفرع من فروع المعرفة وهذه الرسوم يمكن أن تكون ذات بعد أو أكثر، ويتم التعبير عنها كمنظمات هرمية متسلسلة لأسماء المفاهيم والكلمات التي تربط بينها (الروسان، 2004م).

ويؤكد الجهني (2007م) أن خرائط المفاهيم هي استراتيجية تدريسية، تستخدم في عرض المفاهيم بصورة هرمية متدرجة من المفهوم العام في قمة الخريطة إلى المفهوم الأقل عمومية تنازلياً، عبر مستويات الخريطة المختلفة، وصولاً إلى المفاهيم البسيطة والخاصة (الجهني، 2007م).

أما الرويثي فترى بأنها: مخطط ثنائي البعد تنظم فيه المفاهيم في مستويات هرمية متعاقبة بدءاً بالمفاهيم العامة الشاملة وانتهاء بالمفاهيم والأمثلة النوعية، بحيث تتضح فيه العلاقات الرأسية بين المفاهيم العامة والفرعية، والعلاقات الأفقية بين المفاهيم في كل مستوى من المستويات الهرمية (الرويثي، 2009م).

وتعرّف خرائط المفاهيم بأنها: أداة تخطيطية لعرض مجموعة من المفاهيم ضمن شبكة من العلاقات بحيث يتم ترتيب المفاهيم بشكل هرمي من الأكثر عمومية وشمولية إلى الأقل عمومية، ويتم الربط بين المفاهيم بخطوط يكتب عليها جملة أو كلمة ذات معنى علمي تسمى (الكلمات الرابطة). (العدواني، 2014)

نشأة خرائط المفاهيم

ظهرت هذه الطريقة على يد التربوي جوزيف نوفاك من جامعة كورنيل- نيويورك عام 1972م، بوصفها ابتكاراً مقصوداً لاكتشاف التعلم ذي المعنى، ومنذ ذلك الحين تبنى هذه الطريقة الآف من المربين الذين يدرسون المراحل المختلفة، والذين يشتغلون في التشخيص، والاختبارات وتصميم التدريس، وتطوير المناهج ليساعدوا الطلبة كيف يتعلمون، وأدت الجهود المبذولة إلى تطوير استخدام الخرائط المفاهيمية لإحداث تعلم ذي معنى (نوفاك، 1995م).

حيث عرفت خرائط المفاهيم بتعريفات متعددة ومنها تعريف الطناوي على أنها عبارة عن أشكال تخطيطية ترتبط ببعضها بخطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تسمى كلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر (الطناوي، 2000م).

وتعود استراتيجية خريطة المفاهيم في جذورها إلى نظريتين معرفيتين هما: نظرية بياجيه في النمو المعرفي، ونظرية أوزوبل في التعلم اللفظي ذي المعنى، ويلاحظ أنه بالرغم من أن بياجيه و اوزوبل يمثلان نفس الإتجاه المعرفي، فهما يتفقان حول فكرة النمو المعرفي على أنها ديناميكية، وأن البنية المعرفية تنمو وتتكون خلال الخبرة والبناء والتنظيم (الخليلي، 1996م).

هناك الكثير من الأبحاث والنظريات التي تفتقت عنها أذهان التربويين والباحثين في شتى العلوم التربوية، ومن هذه النظريات التي بنيت على أساس ميداني نظرية برونر (bruner) التي تهتم بتنظيم المادة الدراسية، ونظرية جانييه، (cagne) التي تهتم بفترة التعلم السابق، وتأثيره على التعلم اللاحق، وهناك نظرية أخذت من أبعاد النظريتين، وهي نظرية التعلم ذي المعنى لأوزوبل (Ausubel) والتي تركز على تنظيم المادة الدراسية، وعلى التعلم السابق، فقد دمج أوزوبل بين فكرتي برونر وجانييه بالتركيز على البنية المعرفية السابقة لدى المتعلم، إذ قسم أوزوبل التعلم إلى تعلم استقبالي وآخر اكتشافي، حيث يتم التعلم ذو المعنى

إذا ما تم ربط المادة التعليمية بالخبرات السابقة للمتعلم، وذلك بإتاحة الفرصة أمام المتعلم لإيجاذ روابط حقيقية وليس عشوائية بين المفاهيم الجديدة وتلك التي تم تكوينها مسبقاً في البناء المعرفي (قطامي، 2005م).

نظرية أوزوبل Ausubel

حيث صنف أوزوبل التعلم بأربعة أنماط على أساس بعدين:

أ- البعد الأول: طريقة تقديم المعلومات بالاستقبال أو الاكتشاف.

ب- البعد الثاني: طريقة المتعلم في ربط المعرفة الجديدةببنيته المعرفية.

-تعلم بالاستقبال قائم على المعنى(Meaningful Perception Learning): وفيها يتم تقديم المعرفة كاملة للمتعلم فيحفظها ويقوم بربطها ببنيته المعرفية بطريقة منظمة .

- تعلم بالاستقبال قائم على الحفظ (Rote Perceptional Learning): وفيها يتم تقديم المعرفة كاملة للمتعلم فيحفظها دون أن يقوم بربطها ببنيته المعرفية.

- تعلم بالاكتشاف القائم على المعنى(Meaningful Discovery Learning) يحدث هذا النوع من التعلم عندما يصل المتعلم بنفسه ويقوم بربطها مع نيته المعرفية بطريقة منظمة.(ابوسعيدي وآخرون، 2006م).

-تعلم بالاكتشاف قائم على الحفظ (Rote Discovery Learning) : يحدث هذا النوع من التعلم عندما يصل المتعلم إلى المعرفة بنفسه، ولكن لايقوم بربطها ببنيته وإنما يحفظها فقط.

تنظيم المعرفة لدى أوزوبل Ausubel

يرى أوزوبل أن تنظيم المعارف في البنية المعرفية لدى الفرد يمر بثلاث مراحل هي:

أولاً: التنظيم الهرمي للبنية المعرفية:

يرى أوزوبل أن المعلومات والمعارف في عقل الطالب يجب أن ترتب من الأكثر عمومية والأقل عمومية والأقل شمولية، أي أن ترتب بشكل هرمي، تأخذ فيه المعلومات والمعارف الأكثر عمومية وشمولية في قمة الهرم تليها المعلومات والمعارف الأقل عمومية وشمولية. فالمفاهيم والمعلومات والمعارف الجديدة تكون قابلة للارتباط والاندماج في البنية الهرمية المعرفية لدى الطالب ولذلك تقوم بصورة شاملة واسعة تندرج تحتها المفاهيم أق عمومية.

ثانياً: التمييز المتعاقب (التمايز التقدمي):

يرى أوزوبل أن المفاهيم التي يتعلمها الطالب يتم تعديلها وتعلمها بصورة متعاقبة بحيث تصبح أكثر شمولية بعد كل تمييز متعاقب فالمفاهيم التي تعلمها الطالب في السابق وكانت أقل شمولية تكتسب معاني أعم وأشمل كلما تعلم الطالب مفاهيم جديدة تندرج تحتها أي أن البنية المعرفية لدى الطالب تخضع بصفة مستمرة للتعديل والتغيير، وبذلك تصبح المعارف والمعلومات التي اكتسبها الطالب مترابطة ترابطاً يساعد على فهمه للكون من حوله.

ثالثاً: التوفيق التكاملي:

يحدث التوفيق التكاملي عندما يدرك الطالب أن هناك علاقات تشابه أو تناقض بين مجموعة من المفاهيم المترابطة والمجموعات الأخرى، وهذا يساعد الطالب على دمج معارفه الجديدة بالمعارف السابقة، بحيث تبقى مترابطة داخل عقل الطالب تؤدي به عل حل التناقضات المختلفة.(الخليلي، 1996م)

ويرى أوزوبل أن سرعة التعلم وفاعليته تعتمد على ما يلي:

1- مدى أرتباط المعلومات الجديدة التي يحصل عليها الطالب بالمعلومات السابقة داخل البناء المعرفي لديه: حيث يرى أوزوبل Ausubel أن التفاعل بين المعلومات والخبرات السابقة والمعلومات الجديدة يؤثر على تعلم المعلومات الجديدة، ويختلف التعلم باختلاف قدرة الطالب على إحداث ارتباط وثيقاً بين المعلومات السابقة بالمعلومت الجديدة، حيث إذا كان هذا الارتباط وثيقاً وقوياً فإن التعلم يكون أكثر فاعلية وبالتالي فإن تأثير التعلم السابق على التعلم اللاحق يكون إيجابياً، أما إذا كان الارتباط بينهما ضعيفاً فإن التعلم يكون أقل فاعلية وأكثر قابلية للنسيان، حيث يتم فصل المعلومات الجديدة عن المعلومات السابقة.

2- مدى تنظيم المعلومات التي اكتسبها الطالب وترابطها داخل البناء المعرفي: وهذا التنظيم للمعلومات وترابطها يؤدي إلى حمايتها من النسيان السريع لأنها تكو علاقات ارتباطية مع الأكار الأخرى، أما الأفكار الأخرى تكون عرضة للفقد والنسيان السريع(قطامي، 1996م).

العوامل التي تؤثر في التعلم ذي المعنى

أن من أهم العوامل التي تؤثر في التعلم ذي المعنى ما يلي:

1- البنية المعرفية للمتعلم: يعتبر أوزوبل أن التعلم السابق أو ما يعرفه المتعلم من قبل من أهم العوامل التي تؤثر في عملية التعلم، والاحتفاظ بالمادة المتعلمة.

2- ثبات المفاهيم في البنية المعرفية للمتعلم ووضوحها: عندما تكون المفاهيم الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم واضحة وثابتة ومنظمة ومتصلة بالمادة الجديدة، فإن عملية احتواء البنية المعرفية للمفاهيم الجديدة تتم بفاعلية أكثر، وبذلك يكون التعلم ذا معنى.

3- إمكانية المعنى للمادة الجديدة: ويقصد بذلك إمكانية ارتباط المادة الجديدة بالبنية المعرفية ارتباطاً حقيقياً غير عشوائي.(مطر، 2004م).

حيث ترى الباحثة أنه لإحداث التعلم ذي المعنى لابد من تفاعل المتعلم والعمل على ربط الخبرات السابقة مع المعلومات الجديدة التي يتحصل عليها، فكلما كانت عملية الربط متسلسلة وقوية فإن بذلك يكون التعلم أكثر ايجابية ويخزن في الذاكرة بعيدة المدى.

مكونات خرائط المفاهيم

1- المفهوم العام (الرئيس).

2- المفاهيم الأقل شمولاً الأكثر تخصصاً.

3- دوائر أو مربعات حول المفاهيم.

4- وصلات عرضية بين المفاهيم، قد تكون خطوط أو أسهم.

5- كلمات ربط بين المفاهيم.

6- أحياناً تضم الخريطة أمثلة كبعض الأحداث أو الأشياء (دروزة، 1995م).

ويقترح العدواني (2014) بعض مكونات خرائط المفاهيم وهي:

-المفاهيم الرئيسة: وهي بناء عقلي ينتج من الصفات المشتركة للظاهرة أو تصورات ذهنية يكونها الفرد للأشياء.

-المفاهيم الفرعية: (مفاهيم ربط، مفاهيم فصل، مفاهيم علاقة، مفاهيم تصنيفية، مفاهيم عملية،

مفاهيم وجدانية).

-كلمات ربط: هي عبارة عن كلمات تستخدم للربط بين مفهومين أو أكثر مثل: ينقسم، تنقسم، تصنف إلى، يتركب من ، ...الخ.

-وصلات عرضية: وهي عبارة عن وصلة بين مفهومين أو أكثر من التسلسل الهرمي وتمثل في صورة خط عرضي.

أهمية خرائط المفاهيم

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

1- إنها تحوي عنصري الإثارة والتشويق.

2- توفر وسيلة إيضاح محسوسة بصرياً تسهم في إيجاد قرينة مرئية مضافة إلى التصور الذهني للمفهوم.

3- تزود المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة.

4- تساعد على استدعاء المعلومات السابقة وتوظيفها في الموضوع الجديد.

5- تنشط الذاكرة وتساعد على استبقاء المفاهيم والإحتفاظ بها (نوفاك، 1995م).

6- تساهم خرائط المفاهيم في تلخيص المحتوى المعرفي.

7- تعمل على ربط المفاهيم الجديدة، وتمييزها عن المفاهيم المشابهة وإدراك أوجه الشبه والإختلاف فيما بينها.

8- تعتبر طريقة فعالة في التخفيف من القلق عند الطلاب وتغيير اتجاهاتهم نحو المفاهيم التي أدركوا أنها مفاهيم صعبة (زيتون، 2000م).

كما اتفقت العديد من الدراسات التي تناولت خرائط المفاهيم على أهمية استخدامها في التدريس حيت اسفرت نتائج هذه الدراسات إلى فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في عملية التعلم: وقد أشار كل من أبوعاذرة (2012 م)، والجهيني (2007م)، إلي أهمية خرائط المفاهيم لكل من الطالب والمعلم.

أولاً: أهميتها بالنسبة للطالب:

حيث تساعد الخرائط المفاهيمية الطالب على:

1- ربط المفاهيم الجديدة التي تقدم للطالب بالمفاهيم التي درسها سابقاً، وفهم العلاقات بين تلك المفاهيم، مما يؤدي إلى ترسيخ تلك المفاهيم في البيئة المعرفية له.

2- التمييز بين المفاهيم المهمة، والمفاهيم الأقل أهمية.

3- تزويد الطالب بملخص تخطيطي لما تعلمه.

4- التمييز بين أوجه الشبه والإختلاف بين المفاهيم.

5- تدريب الطالب وتنمية التفكير التأملي لديه، من خلال تنظيم المفاهيم وتصنيفها في الخريطة المفاهيمية.

6- زيادة التحصيل الدراسي، والاحتفاظ بالتعلم.

7- تنمية اتجاهات المتعلمين نحو المادة الدراسية.

ثانيا: أهمية الخرائط المفاهيمية للمعلم: تساعد الخرائط المفاهيمية المعلم على:

1- التخطيط للتدريس سواء لدرس أو وحدة دراسية أو فصل دراسي أو سنة دراسية.

2- التدريس، فقد تستخدم قبل الدرس (كمنظم متقدم)، أو أثناء شرح الدرس، أو في نهاية الدرس.

3- التقويم، فهي تستخدم أداة للتقويم، حيث أن رسم خريطة المفاهيم يتطلب من الطالب القيام بتذكر المعارف، وفهمها، وتطبيقها، وتحليلها، وتركيبها، وتقويمها، فالخرائط المفاهيمية يمكن استخدامها لقياس المستويات المعرفية الستة.

4- معرفة مدى العمق والإتساع الذي يتطلبه الدرس.

5- الكشف عن البنية المعرفية لدى الطلاب.

6- كشف التصورات الخطأ لدى الطلاب، والعمل على تصحيحها (الناشف، 2009م).

من خلال ما تم ذكره من أهمية الخرائط المفاهيمية يمكن أن نستخلص أهميتها في تنمية مفاهيم التربية الإسلامية حسب راي الباحثة فيما يلي:

1- استخدام الخرائط المفاهيمية يقلص من استخدام الطريقة التقليدية من قبل المعلم، ويجعل الطالب أكثر فاعلية في عملية التعلم باعتبار المفاهيم الإسلامية أكثر تعلقاً بحياة الفرد وواقعه وبناء شخصيته بشكل مباشر.

2-بناء خرائط المفاهيم تساعد الطلاب في تنمية تفكيرهم الإبداعي، بربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم القديمة ومعرفة العلاقة بينهم.

3-حدد خريطة المفاهيم للمعلم والطالب مفاهيم التربية الإسلامية الرئيسة التي يجب التركيز عليها خلال التعليم والتعلم وترتيب المعلومات في أذهان الطلاب، لما لها من أهمية في تكوين شخصيته السوية وإحداث تغيير في سلوكه.

خصائص خرائط المفاهيم

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

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

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

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

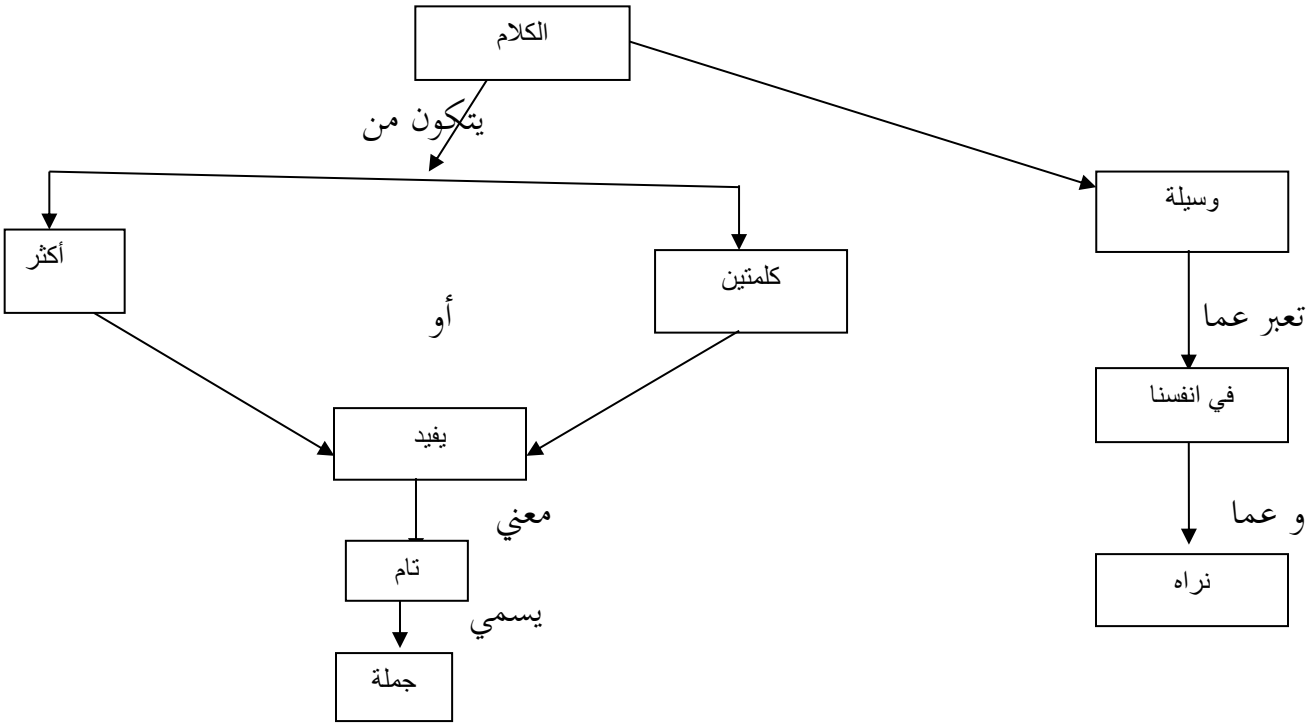
4- العمق: حيث تزيد درجة تعقد خرائط المفاهيم كلما زادت المرحلة الدراسية للطالب (سليمان، 2013م).

أشكال خرائط المفاهيم

تتعدد أشكال خرائط المفاهيم حسب المادة التعليمية، وتأخذ أشكالاً وصوراً متعددة، والصفة الغالبة على أنواع الخرائط هي الصفة الهرمية، وتعتبر الصفة المفضلة، حيث ذكر نوفاك وجوين (1995م) إن التعلم ذا المعنى يسير بسهولة أكثر عندما توضع المفاهيم الجديدة أو معاني المفهوم تحت مفاهيم أوسع وأشمل، فإن خرائط المفهوم ينبغي أن تكون هرمية الشكل (نوفاك، 1995م).

- خريطة المفاهيم الهرمية:

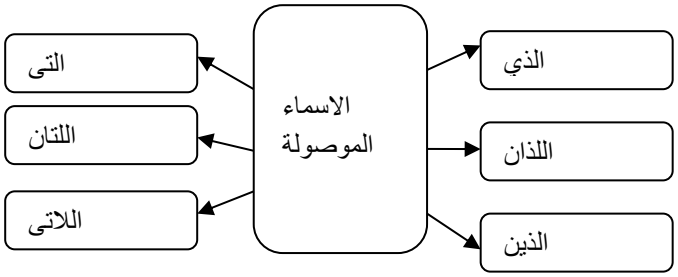
تكون المفاهيم الأعم والأشمل في قمة الخريطة، وتندرج تحتها المفاهيم الأكثر خصوصية والأقل شمولية، ويرى بوزان (2006م) أن استخدام أسلوبي التدرج الهرمي، والتصنيف، في شكل أفكار ترتيب أساسية، سوف يزيد قدرة العقل على نحو هائل (بوزان، 2006م)



شكل رقم(1) : خريطة المفاهيم الهرمية

- خريطة المفاهيم العنكبوتية:

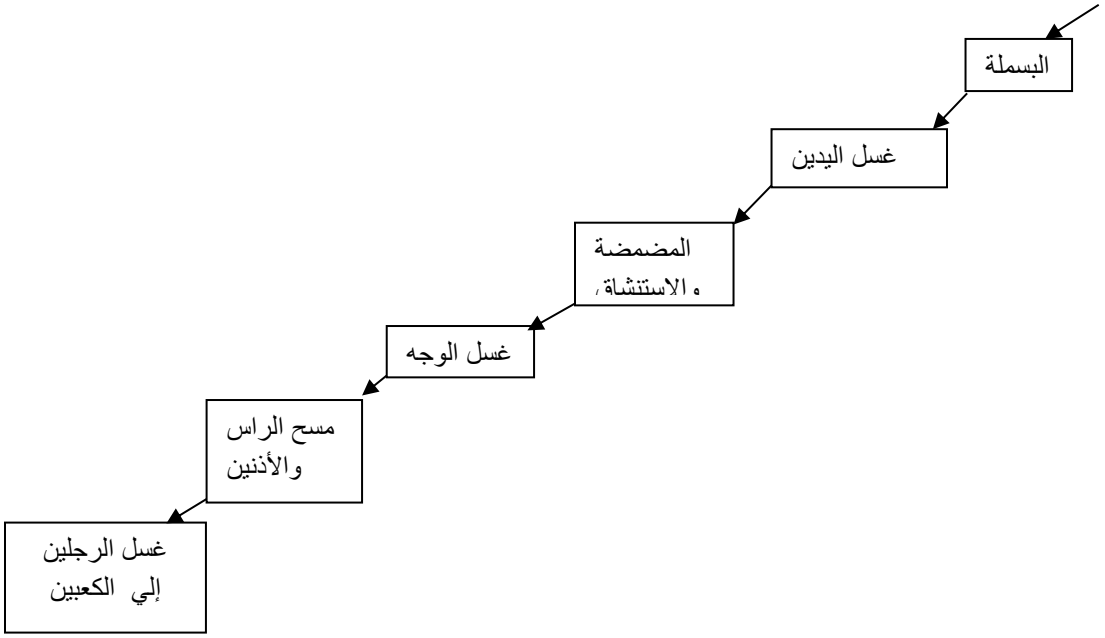
وذلك بوضع محور المفهوم أو الفكرة الأساسية في الوسط وكمركز للخريطة، وتتفرع منه المفاهيم والأفكار الأخرى من جميع الجهات، وتنتشر بشكل شعاعي، مع ملاحظة أن يكون تنظيم كل فرع من فروع الخريطة بشكل هرمي. فشكل الخريطة العام يكون عنكبوتياً ولكن تنظيم كل خريطة صغيرة لأي من الفروع يكون بشكل هرمي.



شكل رقم(2): خريطة المفاهيم العنكبوتية

- خريطة المفاهيم المتسلسلة:

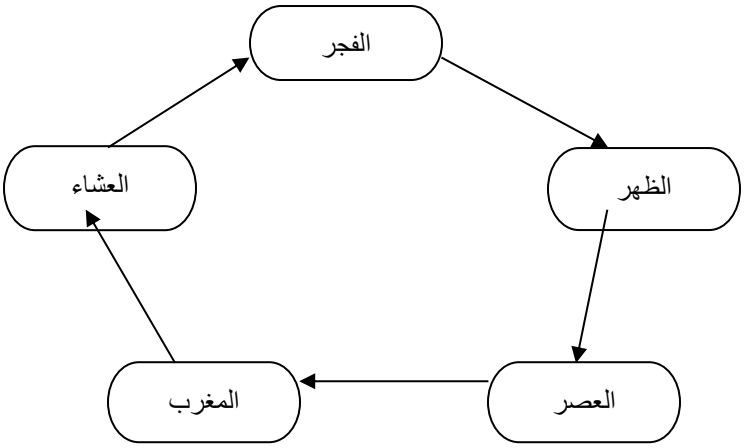
هنا يتم وضع المفاهيم بشكل متسلسل، وفي الغالب نستخدم هذا النوع من الخرائط عندما نتكلم عن الأشياء التي بها عمليات متسلسلة مثل: دورة حياة كائن ما، ودورة الماء وصفة الوضوء.



شكل رقم(3) : خريطة المفاهيم المتسلسلة

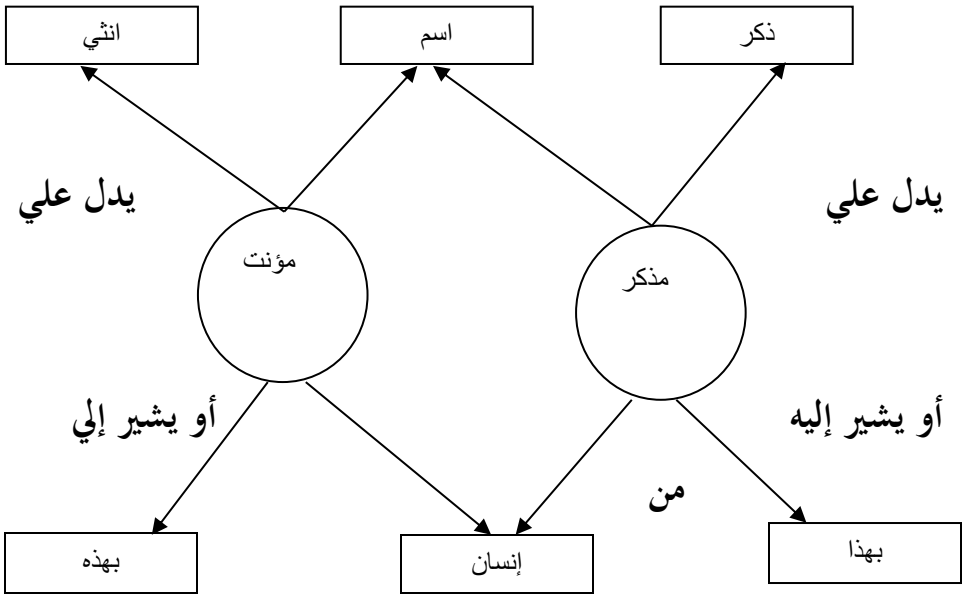
– خريطة المفاهيم الحلقية (الدائرية):

يمكن استخدام هذا المخطط في حالة تنفيذ عمليات دورية تسير في شكل دائري.



شكل رقم (4) : خريطة المفاهيم الدائرية

– خريطة المفاهيم المزدوجة: وتستخدم في المواقف التي تتضمن عمليات مقارنة في الخصائص أو السمات المتشابهة والمختلفة (القطامي، الروسان، 2005م).



شكل رقم (5) خريطة المفاهيم المزدوجة

مبادئ استخدام خرائط المفاهيم

إن استخدام الخرائط المفاهيمية بشكل نشط وفعال والذي يترتب عليه أن يأخذ المعلمين بعين الاعتبار العديد من الأمور ويشير (شبر وآخرون، 2005م) إلى الآتي:

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

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

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

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

5- يجب أن يعرف الطلاب أنه لايوجد جواب واحد، وأن هناك أكثر من كلمة ربط مناسبة.

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

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

مجالات استخدام خرائط المفاهيم

ولقد بين نوفاك Novak أن خرائط المفاهيم كاستراتيجية تدريسية تعليمية تقف على أسس سيكولوجية متينة، فهي لا تساعد المتعلم على أن يتعلم فحسب، بل تعلمه أن يتعلم كيف يتعلم، مما ينمي لديه العمليات والمهارات العلمية، ويطور قدرات التفكير لديه، كما أن خرائط المفاهيم تتماشى مع كثير من مبادئ التعلم، ومن بينها المبدأ الذي يرى ان المعرفة تخزن مرتبة (زيتون، 2007م).

لقد استخدمت الخرائط المفاهيمية من قبل المعلم لمساعدة الطلبة على استيعاب المحتوى، وساعدته أنواع أخرى من منظمات الرسوم التوضيحية، مثل الأشكال البيانية في عمليات مراجعة المعلومات لدى الطلبة

في مستويات متعددة. وباستخدام المعلم منظمات الرسوم التوضيحية في التدريس يساعد طلبته في الوصول إلى درجة من الفهم لن يصلوها بدون هذه المنظمات (ابو رياش، 2007م).

وقد عددت الطناوي (2002م) ثلاث استخدامات رئيسية لخرائط المفاهيم وهي:

أ– استخدام خرائط المفاهيم في مجال تخطيط المناهج:

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

ب– استخدام خرائط المفاهيم كأدوات تعليمية:

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

وتشير ماجدة ميقا (2000م) إلى أنه يستفاد من خرائط المفاهيم كأداة تدريسية على لنحو التالي:

-تكوين البنية المعرفية الهرمية لدى الطلا بشكل متسلسل من المفاهيم العامة إلى المفاهيم الخاصة.

-إدراك العلاقات الخاطئة بين المفاهيم التي لدى الطلاب والعمل على إيجاد البدائل الصحيحة.

ج– استخدام خرائط المفاهيم كأسلوب للتقويم:

بدأ استخدام خرائط المفاهيم كأحد أدوات للتقويم من عام 1974م– 1977م من قبل نوفاك وزملاءه حيث قاموا بوضع أساس مبدئي لوضع درجات خرائط المفاهيم وهي عبارة عن ثلاثة أفكار:

1– هل البنية المعرفية التي لدى الطالب منظمة تنظيماً هرمياً أي أن المفاهيم الأكثر عمومية تكون في القمة والمفاهيم الأقل عمومية تكون في أسفل منها؟

2– هل المفاهيم في بنية الطالب المعرفية تكتسب تميزاً ودقة بشكل متزايد؟

3- هل يكون الطالب توفيق تكاملي إذا أدرك الصلة بين المفاهيم ودمجها في معاني جديدة للقضايا والتوصل للتعارض بين المعاني المتناقضة للمفاهيم؟(نوفاك وجوين،1995).

يمكن استخدام خرائط المفاهيم كأداة تشخيصية لتقويم تعلم التلاميذ للموضوع بدلاً من الاختبارات التقليدية المكتوبة (الطناوي، 2000م).

وذكرت إبتسام الحبيب (1426هـ) بأن خرائط المفاهيم تستخدم أداة تقويم للحكم على تعلم المفهوم، ليس بلغة التحصيل، ولكن بلغة قدرة التلميذ علي تمييز وربط المفاهيم الرئيسة للمادة الدراسية بطريقة متسلسلة، عن طريق تكليفهم ببناء خرائط للمفاهيم ومقارنتها بالخرائط التي وضعها مخطط المنهج (الحبيب، 1426هـ).

كما أن هناك عدد من الاستخدامات الأخرى لخريطة المفاهيم، وهي كما ذكر القحطاني (1422هـ) وهي كما يأتي:

1- أداة تشجيع وتحفيز لدراسة موضوع ما.

2- أداة لإحداث المناقشات على موضوع ما.

3- أداة اتصال.

4- أداة لتصميم الموضوعات العريضة والواسعة، مثل شبكة الإنترنت (القحطاني، 1422 هـ).

خطوات بناء خرائط المفاهيم

ذكر العديد من التربويين ومنهم آلت Alut (1995م) أن بناء خرائط المفاهيم يتم وفقاً لخطوات من شأنها أن تساعد في التعليم بصورة مناسبة، ومن هذه الخطوات ما يلي:

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

2- اختيار الكلمات المفتاحية ووضع خط تحتها ثم ترقيمها.

3- إعداد قائمة بالمفاهيم، ومن ثم ترتيبها تبعاً لعموميتها وتجريدها، بحيث تكون المفاهيم العامة والأكثر تجريداً في أعلي القائمة، أما المفاهيم الفرعية فتوضع في أسفل القائمة.

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

5- ربط المفاهيم التي تنتمي لبعضها بخطوط، ثم تسمية كل خط وفقاً للعلاقات التي ترتبط بها هذه المفاهيم، لتشكيل روابط متسلسلة توضح تدرج المفهوم. ومن يتابع خطوات بناء الخريطة المفاهيمية، يلاحظ أن المتعلم يتعلم بطريقة ذات معنى، كما أنه يتعلم كيفية تنظيمها واستخلاص العلاقات بينها، كما أنه يبحث عن ما هو أبعد من المعلومات المقدمة له (المطري، 2009م).

كما أشار كل من مرعي والحيلة (2002م) إلى أن خطوات بناء خريطة المفاهيم تمر عبر النقاط التالية:

1- تحديد الموضوع المراد تدريسه.
2- تحليل الموضوع إلى مكونات أساسية.
3- تحديد المفاهيم الأساسية العامة والمفاهيم الأكثر خصوصية.
4- ترتيب المفاهيم بشكل هرمي من العام إلى الخاص.
5- رسم دوائر أو مربعات حول المفهوم.
6- رسم خطوط بين المفاهيم.
7- كتابة كلمات على الأسهم أو الخطوط تدل على العلاقة بين المفاهيم.
8- يبدأ العرض بالمفهوم الأساس ويتدرج نزولاً إلى المفاهيم الأكثر خصوصية (مرعي، 2002م).

تدريب الطلاب على بناء خرائط المفاهيم

ومن الطرق التي تساعد التلاميذ على التدريب على بناء خرائط المفاهيم وهي كما شرحها نوفاك وجوين على النحو التالي:

أولا: أنشطة الإعداد لبناء خريطة المفاهيم:

1- يكتب المعلم على السبورة أو على جهاز العرض قائمتين من الكلمات إحداهما تمثل أشياء Objects مثل: (الكتاب، سيارة)، والأخرى تمثل أحداثاً Events مثل: (يشغل، تشرق) ثم يطلب من الطلاب تحديد الفرق بين القائمتين، ثم يحاول مساعدتهم على إدراك أن القائمة الأولى عبارة عن أشياء، والقائمة الثانية عبارة عن أحداث، ثم يعنون القائمتين، أي يكتب كلمة أشياء على رأس قائمة الأشياء، وكلمة أحداث على رأس قائمة الأحداث.

2- إسألهم ما الذي يفكرون فيه عندما يسمعون كلمة (سيارة)، (كتاب) ثم ساعد الطلاب في معرفة أننا بالرغم من استعمالنا للكلمات نفسها، فإن كلاً منا قد يفكر في شئ مختلف نوعا ما. وهذه الصور التي تخطر لأذهاننا هي تصورات نرسمها للمفاهيم التي نستوعبها وهكذا تقدم كلمة مفهوم (Concept).

3- يكرر المعلم الأنشطة المتضمنة في الخطوة الثانية مستخدماً كلمات للأحداث، ومشيراً إلى الفروق بين الصور الذهنية التي نكونها للأحداث، أي المفاهيم التي تمثل أحداثاً، ويمكن في هذه المرحلة أن يذكر المعلم لطلابه أن مايعوق فهم كل منا للآخر أحياناً هو أننا نستخدم نفس الكلمات غير أن مفاهيمنا ليست متطابقة دائماً، حيث إن كل واحد منا يكتسب معناه الخاص به لهذه الكلمات.

4- اطلب من الطلاب أن يعطوا معاني للكلمات مثل: (يكونون- أين- ال- يكون- عندئد- مع) وما هي الصور الذهنية التي يشكلونها لها، يساعد المعلم طلبته على إدراك أن هذه الكلمات ليست كلمات مفهوم، وإنما هي كلمات ربط تستخدم بين مفهومين لبناء جملة ذات معنى.

5- يساعد المعلم الطلاب ويوضح لهم أن أسماء الأعلام ليست بمفاهيم، ولكنها أسماء لأشخاص محددين، ويضرب لهم أمثلة تساعدهم على إدراك الفرق بين المفاهيم وأسماء الأعلام التي توضح أشياء أو أحداثا محددة.

6- يقوم المعلم بوضع مفهومين على السبورة، ويطلب من التلاميذ ربطهما برابطة، لتصبح الجملة ذات معنى، مثل: توجد زلازل وبراكين، وذلك لتوضيح كيفية استخدام الإنسان لأسماء المفاهيم مع كلمات الربط لنقل المعاني.

7- يطلب المعلم من الطلاب تكوين جمل قصيرة وتحديد المفاهيم، وذكر ما إذا كانت تدل على أشياء أو أحداث، بالإضافة إلى تحديد كلمات الربط.

8- إذا كان هناك طالب في الفصل يجيد التحدث بلغة أخري يطلب من المعلم ذكر بعض الكلمات الأجنبية التي تدل على الأحداث والأشياء نفسها، ثم يساعد الطلاب على إدراك أن اللغة لا تصنع المفهوم ولكنها تستخدم فقط للدلالة عليه.

9- يقدم المعلم بعض الكلمات القصيرة إلا أنها غير مألوفة مثل:(تعرية، مجرى)، وهي تمثل مفاهيم يعرفها الطلاب ولكن لها معنى خاص إلى حد ما، وعلى المعلم أن يساعد طلابه على إدراك أن معنى المفاهيم ليس ثابتاً بل إنه يمكن أن تنمو وتتغير كلما تعلمنا أكثر.

10- يختار المعلم جزءاً من الكتاب المدرسي(يكفي صفحة واحدة)، ويعد منها نسخاً بعدد الطلاب، ويطلب منهم قراءتها، وتحديد المفاهيم الأساسية(عادة ما توجد بين عشرة إلى عشرين من المفاهيم المترابطة في الصفحة الواحدة من الكتاب المدرسي)، وكذلك تحديد كلمات الربط وأسماء المفاهيم التي تكون أقل أهمية بالنسبة للنص أو القصة.

ثانيا: أنشطة بناء خريطة المفاهيم:

1- يختار المعلم فقرة أو فقرتين تحمل معنى متكاملا من الكتاب المدرسي ثم يطلب من الطلاب قراءتها وتحديد المفاهيم الأساسية(أي المفاهيم الضرورية لفهم معنى النص)، ثم يكتب هذه المفاهيم على السبورة أو على جهاز العرض فوق الرأسي، وبعدها يناقش معهم أي فكرة في النص أكثر أهمية وأكثر عمومية.

2- يكتب المعلم المفهوم الأكثر شمولية في رأس قائمة جديدة ترتب فيها المفاهيم حسب شموليتها ثم يكتب المفاهيم التي تليه في الشمولية والعمومية، وهكذا حتى تكتمل القائمة، ويلاحظ المعلم عدم اتفاق الطلاب على ترتيب المفاهيم، وستنشأ فروق جوهرية قليلة في ترتيبها، وهذا يعد أمراً مقبولاً، لأنه يعني وجود أكثر من طريقة لإدراك معنى النص.

3- والأن يبدأ المعلم برسم خريطة المفاهيم مستعيناً بالقائمة التي رتبت فيها المفاهيم، ويطلب من الطلاب اختيار كلمات الربط المناسبة لتكوين القضايا التي توضحها الخطوط الموجودة على الخريطة، ومن الطرق الجيدة لتدريب الطلاب على رسم الخريطة هو أن يطلب المعلم منهم كتابة أسماء المفاهيم وكلمات الربط على مستطيلات من الورق، وإعادة ترتيب هذه المستطيلات كلما توصلوا إلى فكرة جديدة بخصوص تنظيم الخريطة.

4- يناقش المعلم الروابط المتقاطعة في مقطع من المخطط المفاهيمي وبين المفاهيم في جزء من أجزاء شجرة المفهوم، ثم يطلب من الطلاب المساعدة في اختيار كلمات الربط المناسبة للروابط والعلاقات المتقاطعة.

5- معظم الخرائط التي تنتج عن المحاولة الأولي عادة ما تكون غير متناسقة، فقد تتجمع المفاهيم في أحد أركان الخريطة وتحدث فراغات في ركن آخر، لذا يكون من المفيد إعادة بناء الخريطة، وعلى المعلم أن يوضح للطلاب أهمية إعادة بناء الخريطة مرتين أو ثلاث مرات، وذلك للتوصل إلى تمثيل جيد لمعاني القضايا كما يفهمونها.

6- يناقش المعلم الطلاب في معايير وضع درجات للخرائط، ثم يضع درجة للخريطة التي تم بناؤها، ويوضح للطلاب التغييرات المحتملة في الخريطة، والتي قد تؤدي إلى توضيح المعنى وتحسين الدرجة المستحقة.

7- يطلب المعلم من الطلاب اختيار نص من الكتاب المدرسي، وإعادة تطبيق الخطوات من الخطوة الأولي إلي السادسة مستقلين أو في مجموعات صغيرة مكونة من طالبين أو ثلاثة.

8- يمكن عرض الخرائط التي بناها الطلاب، على السبورة أو على جهاز العرض، فقراءة الخريطة توضح للطلاب في الصف الفكرة التي يدور حولها النص كما فسرها الطالب الذي بنى الخريطة.

9- يطلب المعلم من الطلاب بناء خريطة مفاهيم للأفكار المهمة المتضمنة في هواية أو رياضة أو أي إهتمام خاص لديهم، هذه الخرائط قد تعلق حول الصف أو على جدرانه، ويشجع النقاش حولها.

10- على المعلم أن يجعل اختباراته القادمة تحتوي على سؤال أو سؤالين عن بناء خريطة المفاهيم، حيث أن ذلك يوضح للطلاب دور بناء الخريطة كطريقة سليمة وصادقة للتقويم تتطلب تفكيراً عميقاً كما توضح فهم الطلاب للمادة الدراسية (قطامي، 2001 م).

عوامل نجاح توظيف استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس

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

1- تدريب المعلمين والطلاب على استخدام الخرائط المفاهيمية.

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

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

4-الخريطة المفاهيمية لاتعبر عن كل المفاهيم التي توجد في أذهان الطلاب ولكن تعبر عن بعضها وهي مهمة لدى كل من المعلم والمتعلم للإنطلاق إلى الأمام في التعلم والتعليم.

5- لاتوجد طريقة واحدة محددة لبناء الخريطة المفاهيمية لموضوع ما (العدواني، 2014م).

التحصيل الدراسي

يعد التحصيل الدراسي من المعايير التي يُعتمد عليها في تقييم المستوى الدراسي لإي فرد، وهو المحصلة التي يملكها الفرد من المعلومات التي اكتسبها خلال مسيرته الدراسية، حيث أن الفرد خلال مروره بالمراحل الدراسية المختلفة فهو يتدرج في تحصيله الدراسي تباعاً للمرحلة التي مر بها، وتعد المراحل الدراسية المتقدمة مكملة للمراحل السابقة مع زيادة في المعلومات من حيث الكم والنوع وكيفية اعطاؤها. كذلك يمكن النظر إلى التحصيل الدراسي باعتباره احد المفاهيم التربوية التي عمل البحّاث والمشتغلين في مجال التربية والتعليم على تحديد ماهيته، وذلك لكونه مصطلح فضفاض، حيث أنه يشير في طياته إلى مجموعة من العمليات التسلسلية لعملية التعلم، بتداءً بالمادة الدراسة، مروراً بالمعلم وطرقه وأساليبه في التدريس، وانتهاءً بالمتعلم الذي له خصائصه العقلية والنفسية، الذي من خلاله يتبين ما إذا أدت العمليات التسلسلية السابقة مفعولها أم لا، ويرى أخرون أن التحصيل الدراسي مجرد أداة لقياس الكم الذي تحص عليه المتعلم في وقت محدد ومادة دراسية معينة وفي مرحلة دراسية ما. يمثل مفهوم التحصيل الدراسي قياس قدرة التلاميذ على استيعاب المواد الدراسية ويتم ذلك عن طريق الامتحانات التحريرية والشفوية، حيث تكون مؤشراً هاماً يوضح لنا الصورة السلبية والإيجابية عن طبيعة البيئة المحيطة بالتلميذ والمؤثرة في تحصيله الدراسي بشكل مباشر. ويعتبر التحصيل الدراسي كذلك بمثابة المحصلة لعدد من العوامل المرتبطة بالجوانب الدافعية، والظروف البيئية، والبعض الآخر مرتبط بالقدرات العقلية والمعرفية والتحصيل الدراسي عملية معقدة تؤثر في عوامل كثيرة، بعضها يتعلق بالمتعلم وقدراته واستعداداته، وصفاته المزاجية والصحية، وأمنه النفسي، وبعضها يتعلق بالخبرة التعليمية وطريقة تعلمها وما يحيط بالمتعلم من ظروف وإمكانيات (عكاشة، 1999م).

تعريف التحصيل الدراسي

يعرف جود التحصيل الدراسي بأنه براعة في الأداء في مهارة ما أو مجموعة من المهارات (الداهري، 2000 م).

تعريف أحمد والمراغي: التحصيل الدراسي للطالب في مادة دراسية أو مجموعة المواد الدراسية، مقدراً بالدرجات طبقاً للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام، أو نهاية الفصل الدراسي(أحمد، 2000م).

ويعرفه جابلن بأنه مستوى محدد من الإنجاز أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين، أو بالاختبارات المقررة (العيسوي، 2006 م).

تعريف المسعود(2005م) بأنه مجموعة من المعارف والمعلومات والقدرات والمهارات التي يكتسبها الطالب داخل المدرسة (المسعود، 2005م).

كما يعرفه عمر خطاب بأنه هو النتيجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال دراسته في السنوات السابقة، أي مجموع الخبرات والمعلومات التي حصل عليها الطالب (الخطاب، 2006م)

خصائص التحصيل الدراسي

يكون التحصيل الدراسي غالبا أكاديمي، نظري وعلمي يتمحور حول المعارف والميزات التي تجسدها المواد الدراسية المختلفة خاصة والتربية المدرسية عامة كالعلوم والرياضيات والجغرافيا والتاريخ ويتصف التحصيل الدراسي بخصائص منها:-

1- يمتاز التحصيل الدراسي بأنه محتوى منهاج مادة معينة أو مجموعة مواد لكل واحدة معارف خاصة بها.

2- يظهر التحصيل الدراسي عادة عبر الإجابات عن الامتحانات الفصلية الدراسية الكتابية والشفهية والأدائية.

3- التحصيل الدراسي يعتني بالتحصيل السائد لدى أغلبية التلاميذ العاديين داخل الصف، ولا يهتم بالميزات الخاصة.

4- التحصيل الدراسي أسلوب جماعي يقوم على توظيف امتحانات وأساليب ومعايير جماعية موحدة في إصدار الأحكام التقويمية (مزيود، 2009م).

أنواع التحصيل الدراسي

يمكن تقسيم التحصيل الدراسي إلى ثلاثة أنواع:

1- التحصيل الجيد: يكون فيه أداء التلميذ مرتفع عن معدل زملاءه في نفس المستوى وفي نفس القسم، ويتم باستخدام جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل للتلميذ الحصول على مستوى أعلى للأداء التحصيلي المرتقب منه. بحيث يكون في قمة الانحراف المعياري من الناحية الإيجابية، مما يمنحه التفوق على بقية زملاءه.

2- التحصيل المتوسط: في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها، ويكون أداءه متوسط ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة.

3- التحصيل الدراسي المنخفض: يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف، حيث يكون فيه أداء التلميذ أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملاءه فنسبة استغلاله واستفادته مما تقدم من المقرر الدراسي ضعيفة إلى درجة الإنعدام.

وفي هذا النوع من التحصيل يكون استغلال المتعلم لقدراته العقلية والفكرية ضعيفاً على الرغم من تواجد نسبة لا بأس بها من القدرات، ويمكن أن يكون هذا التأخر في جميع المواد وهو ما يطلق عليه بالفشل الدراسي العام، لان التلميذ يجد نفسه عاجزاً عن فهم ومتابعة البرنامج الدراسي رغم محاولته التفوق على هذا العجز أو قد يكون في مادة واحدة أو إثنين فيكون نوعي، وهذا على حسب قدرات التلميذ وإمكانياته (بن يوسف، 2008 م).

ويمكن ان نربط مفهوم التحصيل الدراسي الضعيف بثلاث مفاهيم أساسية وهي:

أ- التأخر الدراسي: إن الفرد الذي يعاني من تأخر دراسي في غالب الأحيان لا يتمكن من رفع مستواه ومواصلة دراسته، فيضطر إلى ترك مقاعد الدراسة.

ب- التخلف الدراسي: ويعني عدم قدرة التلميذ على استيعاب البرامج الدراسية، فقد يكرر التلميذ المتخلف عدة سنوات في صف واحد وفي الكثير من الأحيان يطرد من المدرسة.

ج- الفشل الدراسي: وقد ينتج الفشل الدراسي من التأخر الدراسي وفي معظم الأحيان ينتج الفشل الدراسي من صدمة نفسية أو عجز أثناء الامتحان أو مرض مفاجئ (عبد العزيز، ب ت).

أهمية التحصيل الدراسي

حيث يعد التحصيل الدراسي من المؤشرات التي تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في معرفة مدى تحقيق أهدافها والتي نذكر منها ما يلي:

1-تقرير نتيجة المتعلم لانتقاله الى مرحلة تعليمية أخرى تليها.

2-تحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه المتعلم لاحقاً، وهذا يكون بالإعتماد على المعدل والتحصيل والنتائج التي تحصل عليها.

3- معرفة القدرات الفردية والخاصة للمتعلم وإمكانياته.

4- الإستفادة من نتائج التحصيل للانتقال من مدرسة إلى أخرى.

5- يعمل التحصيل الدراسي على تحفيز المتعلمين على الاستذكار وبذل الجهد أكثر.

6- يعد التحصيل الدراسي وسيلة فعالة يتعرف المتعلمون على مدى تقدمهم في التحصيل الدراسي وعند وقوف المتعلمين على درجة تقدمهم، فإن ذلك يحفزهم على طلب المزيد من التقدم.

يقوم التحصيل الدراسي بمساعدة المعلم على معرفة مدى إستجابة المتعلمين لعملية التعلم، وبالتالي مدى استفادتهم من طريقة التدريس ولذلك يعتبر التقويم وسيلة جيدة توجه المعلم الكفء إلى مراجعته في التدريس والوقوف عند نواحي الضعف التي يعاني منها متعلموه.

7- إن الاختبارات التحصيلية تساعد على معرفة مقدار ما حصله المتعلمون من المادة الدراسية.

9- يساعد تقويم التحصيل على معرفة ما إذا كان المتعلمون قد وصلوا إلى المستوى المطلوب في التحصيل الدراسي (بن يوسف، 2008 م).

أهداف التحصيل الدراسي

يهدف التحصيل الدراسي في المقام الأول على الحصول على المعارف والمعلومات والاتجاهات والمهارات التي تبين مدى استعاب التلاميذ لما تم تعلمه في المواد الدراسية المقررة، وذلك من أجل الحصول على ترتيب مستوياتهم وخصائصم الوجدانية من أجل ضبط العملية التربوية ومن بين الأهداف نذكر ما يلي:

1- الوقوف على المكتسبات القبلية من أجل تشخيص ومعرفة نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ.

2- الكشف عن المستويات التعليمية المختلفة من أجل تصنيف التلاميذ تبعاً لمستوياتهم.

3- الكشف عن قدرات التلاميذ الخاصة من أجل العمل على غايتها حتى يتمكن كل واحد منهم من توظيفها في خدمة نفسه ومجتمعه معاً.

4- تحديد وضعية أداء كل تلميذ بالنسبة إلى ما هو مرغوب فيه.

5- توفير التغذية الراجعة بعد اكتشاف صعوبات ما، مما يمكن من اتخاذ التدابير والوسائل العلاجية.

6- قياس ما تعلمه التلاميذ من أجل اتخاذ اكبر قدر ممكن من القدرات المناسبة التي تعود بالفائدة عليهم.

7- تمكين المدرسين من معرفة النواحي التي يجب الاهتمام بها والتأكيد عليها في تدريس مختلف المواد الدراسية المقررة.

8- تكييف الأنشطة والخبرات التعليمية المقررة حسب المعطيات المجتمعة من أجل استغلال القدرات المختلفة للتلاميذ.

9- تحسين وتطوير العملية التعليمية (برو، 2010م).

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

إن التحصيل عملية عقلية وفكرية تتحكم وتدخل في تحقيقها العديد من العوامل منها ما هي ذاتية خاصة بالمتعلم ومنها ما هي خارجة عنه والمتمثلة في:

أ- الذكاء: حيث يعتبر الذكاء من أهم العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي ومن أكثر القدرات العقلية ارتباطاً بالتحصيل الدراسي، فقد وجدت مختلف الدراسات وجود هذا الارتباط إذ وجد بيرت في دراسة أجراها على عينة من التلاميذ مكونة من 700 تلميذ وتلميذة متأخري التحصيل وجذ أن معامل الارتباط بين نسبة الذكاء ونسبة التحصيل الدراسي قدرت ب 50.74، كما أوضحت نفس الدراسة أنه يوجد اختلاف في معامل الارتباط بين الذكاء والمواد الدراسية المختلفة. وقد حدد فيرنون Vernon أن درجة التحصيل الدراسي ترتبط بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبارات الذكاء (بو دخيلي، 2004م).

ب- الدافعية: تعد الدافعية كذلك من العوامل المهمة التي يتحدد من خلالها نسبة أداء التلميذ وتتدخل في تحديد مستوى المتعلم واستعداده، حيث يرى ابن خلدون في هذا الصدد أن الإستعداد للتعلم

أمر ضروري ومساهم في تحديد مدى الإقبال على الدراسة أو النفور منها، وأن للدافعية دور في إعطاء الطاقة الداخلية الباعثة على بذل الجهد والسعي نحو المزيد منه، أما إذا كانت منخفضة فإنها جعل التلميذ ينفر من الدراسة والإقبال عليها، لأن المعلم إذا كان متعلموه لا يوجد لديهم استعداد ودافعية للتعلم لا يمكنه أن يفعل لهم شيئا ولا يمكنه تلقينهم المعلومات التي يريد إيصالها إليهم (قشقوش، 1991م).

ت- توجهات الوالدين: إن اتجاهات الوالدين لها تأثير كبير على تفوق ونجاح أبنائهم من خلال فرض اتجاه معين نحو تحصيل ما.

ث- المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة: إن المستوى الاقتصادي للأسرة يؤثر ويشجع الأبن على الدراسة من خلال توفير وسائل التعلم كما لا تشغل تفكيره في الجانب المادي، وكذا الشأن فيما يخص الحالة الاجتماعية للاسرة، حيث يرى الباحثين أن هناك علاقة بين المستوى الاجتماعي والتحصيل الدراسي أي أن ذوي الطبقات العليا يتقدمون على غيرهم في الأداء المدرسي وليس هذا فحسب بل يتمكنون كذلك من مواصلة دراساتهم العليا والحصول على مراكز وظيفية أكثر من غيرهم(الحامد، محمد بن معجب 1996م).

ث- تأثير الرفاق: أثبتت بعض الدراسات أن الرفاق يمارسون تأثير يفوق تأثير الوالدين في مجال السلوكيات المدرسية اليومية مثل الواجبات المدرسية والجهد المبذول في الصف، وأنه ليس بالضرورة أن يكون تأثير الرفاق سلبياً باستمرار. فالتحصيل الدراسي يعتمد على التوجيه الأكاديمي لجماعة الرفاق، فالتلميذ الذي يحصل أصدقاءه على علامات عالية ويطمحون الى مستوى أعلى في التعليم من الواضح أنهم يعززون الإنجاز لديه (شريم، 2009م).

ج- العوامل الجسمية: وهي متعلقة بالجانب الفيزيولوجي للمتعلم والمتمثلة في النمو الحسي والحركي أو بصورة أشمل الصحة بصفة عامة، أي سلامة الجسم من إضطراب النمو الجسمي الراجع لسوء التغذية والذي يؤثر بدوره على نمو الدماغ والعمليات العقلية التي لها صلة مباشرة بالقدرات المعرفية للمتعلم، إضافة إلى عوامل أخرى تعرقل الإنجاز والتحصيل كضعف البصر والسمع وعيوب النطق وبعض العاهات والإعاقات المستديمة (الدسوقي، 1971م).

ح- العوامل المدرسية: هنالك مجموعة من العوامل المدرسية التي تتداخل وتجتمع لتؤثر بصورة مباشرة على المتعلم ومن ثمة على إنجازه الأكاديمي ونجاحه، ومن بين هذه العوامل نجد:

- مواظبة المتعلم على الحضور: إن حضور المتعلم في المدرسة والإطلاع على جميع المواد المقررة وحضور كل الحصص التدريسية أمراً ضرورياً وهاماً للوصول إلى النجاح والتحصيل المرغوب فيه، وعلى المربين والمعلمين توفير الجو المناسب لتحبيب المتعلم في المدرسة والمواد المقررة.

- الجو الاجتماعي المدرسي: يعتبر الجو الاجتماعي المدرسي من العوامل الأساسية التي تؤثر على التحصيل الدراسي، فالتفاعل الإيجابي والتعاون النشيط بين أفراد المجتمع المدرسي، وإتاحة الفرصة للمتعلم لإشباع حاجاته البيداغوجية والنفسية والاجتماعية، يزيده رغبة في التحصيل وارتفاع مستواه الإنجازي، أما اذا كان العكس بحيث يتكتل مجموعة من التلاميذ ضد التلميذ الجديد أو البدين أو النحيف واللأمساواة في التعامل من طرف المربي يؤدي بالمتعلم إلى إهمال واجباته والتغيب عن المدرسة ومن ثم النفور من المدرسة كلها (الرفاعي، 1987م).

- صفات المعلم وشخصيته: يعد المعلم جزءاً أساسياً من العملية التعليمية لدى يجب أن تتوفر فيه صفات معينة ليتمكن من أداء دوره على أكمل وجه، فهو له الدور الأكبر في ظهور جيل واعي ومتعلم وأداة صنع مستقبل الطلاب نحو الأفضل، وقد قامت الباحثة رمزية الغريب (1970) بدراسة حول أثر شخصية المعلم على تحصيل التلاميذ، وقد استخلصت وجود العديد من الصفات التي تتمثل في المشاركة الوجدانية والعطف على المتعلمين، والبشاشة، والمرح وصفات خلقية والتي تظهر في المعاملة الطيبة، وقد أكدت أن هذه الصفات الايجابية التي تصف بها المعلم هي صفات محببة لدى التلاميذ في معلميهم وتعمل على ربط ودعم العلاقة والتفاعل، وعليه فنفسية التلميذ تتأثر بشخصية المعلم بكل ما يحمله من صفات وخصائص جسمية وخلقية ومزاجية ومهنية،وهذا ينعكس ايجابا أو سلبا على تحصيل تلاميذه

- المناهج الدراسية: إن المناهج الدراسية ومدى ملائمتها مع مستوى وقدرات التلميذ إذ كلما كانت المناهج الدراسية مراعية لقدرات التلميذ وعمره العقلي والزمني وخصائص المرحلة العمرية التي هو فيها كلما ساهمت في نجاح المتعلم، فمثلا ف مرحلة الطفولة وجب أن يعتمد المقرر الدراسي على الأشياء التي تعتمد على المحسوس والتي يسهل إدراكه في مثل هذا العمر والتدرج معه والتسلسل في صعوبة المعلومات وتعقدها على حسب مراحل النمو العقلي له، أما في مرحلة المراهقة فوجب أن يساير البرنامج

اهتمامات وخصوصيات هذه المرحلة وميول المراهق فيها، وكذا على المناهج الدراسية أن تخلق نوعا من الملائمة مع تغيرات ومتطلبات الحياة الإجتماعية والظروف البيئية وعليه فوجب أن تتلائم مع البيئة وأعمار التلاميذ وأن تكون أكثر علمية وعملية لتستطيع استواء المواضيع التي تثير اهتمام ودافعية المتعلمين (ناصر الدين، 2007م).

وترى الباحثة من خلال ما ورد في العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، أنه لكي تتغلب المؤسسات التعليمية على هذه العوامل أو محاولة التقليل والحد منها بقدر الإمكان، العمل على إعداد المعلم الكفؤ والذي يعتبر حلقة الوصل بين المتعلم والتحصيل الدراسي الجيد، والمعلم الكفؤ هو من يستطيع دفع المتعلم إلى التعلم وإلى كيفية التعلم للوصول به إلى تحصيل جيد، وذلك بربط بنيته المعرفية السابقة مع المعارف الجديدة التي يتحصل عليها عن طريق استراتيجية تدريسية فعالة تثير نشاط الطلاب وتقلل من الحشو للمعلومات وهذا ما تميزت به استراتيجية خرائط المفاهيم.

دور المعلم في التحصيل الدراسي:

إن من دلائل تميز المعلم داخل المؤسسة التعليمية هو ما نراه ونلاحظه واضحاً على أداء طلابه وصولاً بهم إلى التفوق أو إلى تحصيل دراسي جيد، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال العلاقة المرنة والتي تتسم بالنشاط في بيئة التعلم والتي تدفع بالطلاب لإحداث الإنجاز في التحصيل الدراسي،وإخراجه من دور المتلقي للمعلومة إلى الدور المركزي والذي يكون فيه الطلاب محور العملة التعليمية، وجعله يفكر ويستنتج في تعلمه وصولاً به إلى كيف يعلم، والمعلم المتمكن في دوره داخل الصف من يعمل على رفع دافعية الطلاب للتعلم والتي تعتبر من أكبر المشاكل التي تواجه عملية التعليم والتعلم داخل المؤسسات التعليمية والتي يشعر فيها بعدم الرغبة والدافعية نحو التعلم، والذي يؤدي أستمرارها بهذا الشكل السلبي إلى التسرب الدراسي أو ضعف التحصيل الدراسي، في الوقت الذي يجب أن يظهر فيه المعلم الناجح بأن يبرز فيه قدرته على فهم دوافع الطلاب وإستطهارها وتحفيز دافعيتهم للتعلم ومعرفة العوامل سواء كانت ذاتية أو خارجية والتي كان لها الدور الرئيسي في انخفاض مستوى دافعيتهم والعمل على علاجها، ويختلف المعلمون داخل المؤسسات التعليمية كلاً على حسب أستعداده وميوله لتحقيق التحصيل الدراسي الجيد.

حيث يستطيع المعلمون استخدام العديد من الاستراتيجيات لجعل الطلبة مسؤولين عن تعلمهم وذلك من خلال توجيه الطلبة إلى الإسلوب الأفضل في التعلم ويبينون لهم المجالات التي حققوا فيها إنجازات وتلك التي مازالت بحاجة إلى التحسن، كما يجب على المعلمين إظهار الدعم والإهتمام لطلبتهم.

لكن يوجد العديد من المعلمين الذين يمارسون وظيفة ليست مهنة على حد تعبير "هت Heath " والذي يشير إلى العديد من السمات التي تفرز هذه الفئة من المعلمين وهي:

-يمارس المعلم علمه بالحد الأدنى: حيث يصل إلى المدرسة ويغادرها في الوقت المحدد، ويقاوم الأعمال والمسؤوليات الإضافية مالم تكن مدفوعة الأجر ويكثر التغيب عن المدرسة بحجة المرض.

-دائم الشكوى: فهو يتدمر من راتبه، أوضاع العمل، الطلاب، آبائهم والهيئة التدريسية.

-يبدل أقل جهد ممكن: يحاضر ويقرأ من الكتاب ويعطي واجبات منزلية بسيطة ويعتمد على الامتحانات الموضوعية.

-يقاوم الأفكار التي تتطلب وقتاً إضافياً وطاقة.

-لديه سلبية وشك نحو الآخرين وكثير النقد.

أما المعلم الذي يقود طلبته نحو النضج كما يعتقد "هث Heath" فهو المعلم الذي يتصف بالخصائص التالية:

-لديه كفايات في عدة مجالات وليس الأكاديمية فقط.

-يستطيع أن يعطي من طاقته دون مقابل، ويكون متحمساً لعمله كمعلم ومبتهجاً بالمشاريع الجديدة.

-يتقبل ذاته ويثق بها وبالآخرين ويتحلى بروح الدعابة(شريم، 2009م).

شروط التحصيل الدراسي

1- شرط التكرار: من المعروف أن الإنسان يحتاج إلى التكرار لتعلم خبرة معينة والتكرار الذي نقصده هنا هو التكرار الموجه المؤدي إلى الكمال وليس التكرار الآلي الأعمى، فلكي يستطيع الطالب مثلاً أن يحفظ قصيدة من الشعر فإنه لابد أن يكررها عدة مرات. ويؤدي التكرار إلى نمو الخبرة وارتقاؤها، بحيث يستطيع الإنسان أن يقوم بالأداء المطلوب بطريقة آلية وفي نفس الوقت بطريقة سريعة ودقيقة (العيسوي، 2004م). أما التكرار الغير موجه هو تكرار آلي يهدف إلى تثبيت المعلومات ورغم ذلك فإنها

لا تثبت لأنه غير موجه أي خال من معاني التفكير والتركيز، إذ يؤدي إلى جمود الفكر أحياناً (الدسوقي، 1970). حيث تؤدي عملية التكرار الآلي والأصم إلى تعلم ردئ و إلى ضياع الوقت والجهد، أما التكرار المبني على أساس الفهم والانتباه والملاحظة الدقيقة فهو تعلم مفيد يؤدي إلى الحصول على المعرفة بصورة أكثر دقة.

2- الطريقة الكلية والطريقة الجزئية: لقد أثبتت التجارب أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية، حين تكون المادة المراد تعلمها سهلة وقصيرة، فكلما كان الموضوع المراد تعلمه متسلسلاً تسلسلاً منطقياً كلما سهل تعلمه بالطريقة الكلية، فالموضوع الذي يكون وحدة طبيعية يكون أسهل في تعلمه بالطريقة الكلية عن الموضوعات المكونة من أجزاء لا رابطة بينها (حاسم، 2004م).

وبما أن التفكير يؤسس على المنطق السليم فالتعلم في هذه الحالة عادة ما يخرج مفكرين على مستوى من التميز المنطقي، خاصة أن من أهداف تدريس التربية الإسلامية تنمية تفكير المتعلم بما تتضمنه على العديد من المفاهيم المجردة كما تتضمن على العديد من العلاقات التي تربط تلك المفاهيم ببعضها البعض، ونظراً لقلة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الحديثة والذي يكاد يكون معدوماً، فإن الباحثة ترى أن استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم من الطرق التي تنمي التفكير والتي تعرف بأنها وسيلة بصرية تشجع على التعلم المستمر، وترسيخ الفهم العميق والقدرة على التحليل لدى المتعلم، والتي تقدم بشكل تخطيطي منظم ويبرز العلاقة بين المفاهيم ببعضها البعض ويساعد في استرجاع المعلومات أو المفاهيم السابقة وربطها بالمفاهيم الجديدة بشكل تسلسل منطقي ومرتب.

3- شرط الاهتمام: تتوقف القدرة على حصر الانتباه وكذلك النشاط الذاتي الذي يبدله المتعلم على مدى إهتمامه بما يدرس، إن حصر الانتباه يستلزم بذل الجهد الإرادي وتوفر الإهتمام لدى المتعلم حتى يستطيع الاحتفاظ بالمعلومات التي يتعلمها وتستقر عناصرها في تنظيم معين، فما ننساه هو غالباً مالا نهتم به والشيء الذي لاحظناه بادئ الأمر خطأ سوف نتذكره خطأ.

ومن ذلك نجد أن المعلومات التي يتحصل عليها التلميذ بمجهوده الذاتي يكون لها أثر واضح وأكثر رسوخاً في الذاكرة بعيدة المدى، أما التعلم الذي يعتمد على الإلقاء والحفظ فإنه من النوع الردئ ولا يساعد التلميذ للوصول إلى تحصيل دراسي جيد.

5- فترات الراحة وتنوع المواد: في حالة دراسة مادتين أو أكثر في يوم واحد بينت نتائج التجارب أهمية فترة الراحة عقب دراسة كل مادة من أجل تثبيتها والاحتفاظ بها فالطالب يجب أن يراعي اختيار مادتين مختلفتين في المعنى والمحتوى والشكل، فكلما زاد التشابه بين المادتين المدروستين بطريقة متعاقبة كلما زادت درجة تداخلها، أي طمس إحداهما للأخرى، وكلما اختلفت المادتان قلت درجة التداخل بينها وبالتالي أصبحت أقل عرضة للنسيان (الميلجي، 2004م).

6- الدافع: موضوع الدافع مهم في علم النفس وتعني الدوافع بأنها تلك القوة أو الرغبة الخفية التي تؤدي إلى تحقيق هدف أو قضاء حاجة وكلما كان الدافع قوياً كان النشاط المؤدي قوياً (معروف، 2003م).

كما للإرشاد والتوجيه دور في إحتواء التلميذ بطريقة إيجابية بعيدة عن السلبية وتهميش شخصيته والعمل على تشجيعه على البحث عن المعلومة وربطها ببعضها بطريقة علمية أكثر دقة وأقل مجهود.

ومن خلال ما سبق يتبين أن للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة بالنسبة للفرد بكل ما يتعلق بحياته، فهو ليس مقتصراً على تجاوز المراحل الدراسية فقط بل يتعدى ذلك إلى جوانب أخرى في حياته من تحديد للدور الاجتماعي الذي سيقوم به والمكانة الاجتماعية التي يستحق أن ينالها، حيث أن ديننا يزيد ويشجع من الدافعية للتعلم ويحفز للدراسة بشكل دائم.

أدوات قياس التحصيل الدراسي

تلجا المدرسة إلى قياس مدى حدوث التغيرات في جوانب التحصيل الدراسي من خلال الاختبارات التحصيلية التي ترمي أساساً إلى قياس نتائج التعليم كلها كالقدرة على الفهم والاستيعاب والانتفاع بالمعلومات في حل المشكلات وتطبع آثار التعلم في إسلوب تفكير التلميذ واتجاهاته وطريقته في معالجة الأمور وقدرته على النقد البناء والتمحيص وإنفاق ما اكتسبه من مهارات وخبرات مفيدة (خليفة، 1995م). وتعتبر أدوات القياس هي الوسائل المساعدة على تحديد مقدار التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في محتوى المادة الدراسية، حيث تعتبر عملية القياس أساسية في العملية التعليمية سواء كان الهدف معرفي أو مهاري، أو وجداني، ولكي تعطي عملية القياس النتائج المرجوة يجب أن تكون هناك أدوات لقياس التحصيل الدراسي، ويعتبر استخدام الاختبارات التحصيلية أفضل وسيلة لقياسه ومن أهم المقاييس التي يعتمدها المعلمون في العملية التعليمية لمعرفة مستوى الأداء لدي التلاميذ.

أنواع الاختبارات التحصيلية

تعتبر الاختبارات التحصيلية الأداة التي تستخدم في قياس المعارف لمادة أو مجموعة من المواد، والتي من أهم الوسائل المساعدة في أتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية داخل المؤسسات التربوية.

حيث يهتم رجال التربية وغيرهم من المعنيين بالتعليم وبالتحصيل الدراسي اهتماماً كبيرا نظراً لأهميته في حياة الفرد، لما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة (عبدالهادي، 2004 م).

يعرف "كرونباخ" Cronbach الاختبار: بأنه طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصية بسلوك شخصية أخرى (الناشف، 1993م).

تقسم الاختبارات التحصيلية كما يراها فرج (2009 م) إلى الأنواع التالية:

1- الاختبارات الشفهية: وهي تلك الاختبارات التي تتم إجابتها مشافهة من الطالب.

2- الاختبارات الكتابية: وهي تلك الاختبارات التي تتم إجابتها كتابة، وهي على نوعين: الاختبارات المقالية، والاختبارات الموضوعية.

3- الاختبارات العملية: وهي تلك الاختبارات التي تتم إجابتها بالأداء العمل (فرج، 2009 م).

4- الاختبارات المقالية: ويتطلب هذا النوع من الاختبارات أن يجيب الطالب عن أسئلته بكتابة مقال طويل بمعنى أن الإجابة تتجاوز الفقرة الواحدة لتشمل العديد من الفقرات، ويعطي مثل هذا النوع من الاختبارات للطالب، وبشكل نسبي حرية عرض أفكاره وتنظيمها وربطها وتسلسلها حول موضوع معين (عودة، 2004م).

وهي تعتبر من أكثر الاختبارات التقليدية المستخدمة عادة من قبل المعلمين حيث يطلب من الطالب الإجابة عن الأسئلة بشكل متوسع يتعدى الصفحة أو نصف الصفحة والتي تعتمد على قدرة الطالب الخاصة في الكتابة وقدرته الإبداعية على ربط الأفكار حول ما يحتويه السؤال وهي طريقة تحتاج إلى وقت طويل في الإجابة، و أحياناً تعتمد على الصدفة والتي تكون في صالح التلميذ اذا قرأ جزء معين من المادة ويأتي سؤال حول هذا الجزء، وقد يكون العكس عند إهمال جزء معين من المادة فنجد أن هذا السؤال يأتي في الاختبار.

5- الاختبارات الموضوعية: الموضوعية تعني الإتقان التام في الأحكام، وقد سميت بالاختبارات الموضوعية لأننا لو أعطينا أوراق الإجابة عدداً من المصححين فإن الاتفاق على الدرجة المعطاة لكل ورقة منها سيكون اتفاقا لا اختلاف فيه، ولهذه الاختبارات أنواع عديدة أهمها:

أ- أسئلة الاختيار من متعددة:

تتكون من جملة تصاغ في صورة سؤال مباشر أو عبارة ناقصة تسمى الجدر أو أصل السؤال، ومجموعة من الحلول المقترحة لها قد تشتمل على كلمات أو أعداد أو رموز أو عبارات تسمى البدائل الاختيارية غالبا ما يكون أحدها صحيح وباقي الإجابات تتضمن جزءاً من الإجابة أو إجابة ناقصة أو خاطئة وتسمى المموهات.

ب- الجمل الصحيحة، وقد أبعد أو حذف منها جزء مكمل، ويطلب من الممتحن إكمال ما هو ناقص أو محذوف بكلمة أو عبارة مناسبة. وهذه الأسئلة ملائمة لقياس مستوى المعرفة من خلال بعض المعلومات الجزئية، كما يمكن أن تكون مساعدة في قياس مستويات الأهداف المعرفية كافة (كاظم، 2002م).

ت- اختبار المطابقة: يتألف هذا الاختبار من قائمتين من العبارات، تشمل الأولي على العبارات الدالة على الأسئلة في حين تشمل الثانية على العبارات الدالة على الإجابات، ويترتب على الطالب مطابقة أو مزاوجة بين كل عبارة مع قائمة الأسئلة وما يقابلها من عبارات قائمة الإجابات.

ث- اختبار ملء الفراغ: يتألف من مجموعة عبارات، يتخلل كل منها نقص ظاهر يتجلى في فراغ محدد في العبارة المكتوبة، ويترتب على الطالب ملء هذا الفراغ بكلمة أو فقرة أو جملة تجعل العبارة الأصلية كاملة وذات معنى محدد (النشواتي، 2002م).

ج- الاختبارات الشفوية: هي أحد وسائل التقويم المستخدمة على نطاق واسع في المؤسسات التعليمية من قبل المعلمين، وهي تتمثل في قيام المعلم بتوجيه أسئلة معينة إلى التلاميذ خلال الحصة الدراسية تتعلق بموضوعات المادة التي تم دراستها سابقا أو في نفس موضوع الحصة يجيب عليها التلميذ شفوياً، وتهدف إلى ما تم تحصيله من معلومات أو معارف ويتم إعطاء درجة للتلميذ بناءاً على إجابته.

ح-اختبارات الأداء: هي الاختبارات التي يقوم فيها التلميذ بأداء مجموعة عمليات آلية أو جسمية يمكن للمعلم تقويمه على أساسها، ويستخدم هذا النوع عادة في المواد التطبيقية والفنية والرياضية، لأن التحصيل الدراسي للتلميذ في هذه المواد لا يتوقف عند حدود تذكر المعلومات والحقائق أو تكون اتجاهات معينة بل يمتد كذلك إلي الجوانب الأخرى كالجوانب الجسمية أو الحركية، وذلك للتأكد من استيعاب التلميذ لما درسه نظرياً وقدرته على نقله إلي حيز التطبيق (مشعان، 2008م).

خ- الأختبارات المقننة أو المعيرة: ونعني بها تلك الأختبارات التي يتم بناءها بطرق معيارية ومبلورة، يقوم ببناءها مختصون في الاختبارات ومواد التخصص المختلفة، من أجل توزيعها وتطبيقها على نطاق واسع في المدارس لمناطق تعليمية مختلفة، وهناك عدة أنواع لهذه الاختبارات منها:

-اختبارات التحصيل الشخصية: مثل اختبارات الفهم والاستيعاب في القراءة.
-اختبارات التحصيل على مستوى الدراسة في المرحلة الأساسية، الثانوية، والجامعة (ملحم، 2000م).

تصنيف الأسئلة وفقاً لتصنيف بلوم

من التصنيفات المعروفة التي ابتكرت في مجال الأهداف التربوية العامة والسلوكية الخاصة ما وضعه المربي الامريكي بلوم (1956م)، حيث صنف العمليات العقلية تصنيفاً هرمياً إلى ست فئات تتراوح بين المستوى السهل الذي يتطلب توظيف عمليات عقلية دنيا كالتذكر، والمستوى الصعب الذي يتطلب توظيف عمليات عقلية عليا كالتقييم (الهويدي، 2002م).

وتبعا لذلك فقد صنفتها أفنان دروزة (2005م) إلى الأنواع التالية:

- أسئلة الحفظ أو المعرفة أو التذكر Knowledge Questions:

تمثل أدنى مستويات الأسئلة، والمطلوب فيها هو مجرد تذكر المعلومات، أو المعارف، أو الحقائق، أو المفاهيم، أو التعميمات، أو النظريات، أو المبادئ، أو القوانين التي تم تعلمها سابقا.

- أسئلة الفهم أو الاستيعاب Comprehension Questions:

وتعتبر هذه الأسئلة من المستويات الدنيا للأسئلة، حيث يطلب من خلالها القدرة على إدراك المعاني الخاصة بالمواد التعليمية التي يعمل الطالب على قراءتها أو سماع أو مشاهدة مضمونها وفهم معناها الحقيقي والتعبير عنها بلغته الخاصة ومحاولة توضيفها أو استخدامها داخل الحجرة الدراسية.

- أسئلة التطبيق Application Questions:

تعتبر أسئلة التطبيق من المستويات الثلاثة الدنيا، حيث يتطلب الأمر من المتعلم فيها العمل على تطبيق الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات، والقوانين والطرق والأساليب والأفكار والآراء والمعلومات التي درسها وفهمها في مواقف تعليمية جديدة.

- أسئلة التحليل Synthesis Questions:

تعتبر من المستويات الثلاثة العليا، حيث يطلب من المتعلم فيها أن يقوم بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية وإدراك ما بينها من علاقات أو روابط، مما يساعد على فهم بنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة.

-أسئلة التركيب Synthesis Questions:

تمثل أقرب أسئلة المجال المعرفي إلى القمة بعد أسئلة التقويم، حيث المطلوب من المتعلم فيها وضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها في قالب واحد أو مضمون جديد من بنات أفكاره، وهي عكس أسئلة التحليل والتي تقوم بتجزئة المادة التعليمية إلى أجزائها وإدراك ما بينها من علاقات، فأسئلة التركيب تعمل على تجميعها في قالب جديد، وتركز هنا على السلوك الإبداعي المعرفي للمتعلم.

- أسئلة التقويم Evaluation Questions:

تمثل قمة الأسئلة المعرفية تبعاً لتصنيف بلوم، حيث يطلب من المتعلم فيها الحكم على قيمة المواد التعليمية وعلى الأشياء والحوادث والأشخاص والتعليمات والقوانين، وذلك في ضوء معايير داخلية خاصة بالتنظيم ومعايير خارجية تتعلق بالهدف من التقويم (دروزة، 2005م).

التربية الإسلامية

تعد التربية الإسلامية ضرورة اجتماعية ونفسية، إذ أن الدين الإسلامي في حقيقته جاء لينقل الإنسان من عبادة الأصنام إلى عبادة الله وحده لا شريك له، وهذه العبادة الحقه تحرر عقله وتنور قلبه وتقوم سلوكه وتنقده من الخرافة، وتحقق مصلحته الفردية والاجتماعية (الحيلة، 1999م). حيث تتميز التربية الإسلامية بأن أسسها ثابتة، لأن مصدرها ثابت غير خاضع للتحريف والتغيير والتبديل، فهي تجمع بين الثبات والتغيير، فالثبات يكون في العقيدة والعبادة والتشريع والأخلاق والنظم، وليس معنى ذلك أنها تتصف بالجمود بل هناك مرونة في الوسائل والأساليب (أبو دف، 2002م).

فالتربية الإسلامية لا يمكن أن تندثر أو تموت فهي حية باقية ما دام الليل والنهار لأنها من عند الله متجددة باقية ديناميكية ولكن تحتاج إلي جهود المجتمع لبناء فلسفة إسلامية تربوية تطابق الواقع والتقدم العلمي الذي نحياه جميعاً، دون إخلال بالقاعدة العامة وضرورة الإهتمام بالتربية والتعليم والتأصيل التربوي في بلادنا والعمل الجاد لتوحيد أسس المناهج في بلادنا العربية بما يتوافق مع الشرع الرباني والعمل على إعداد الناس للفضيلة في المجتمع لتخريج الجيل المؤمن الواعي وعدم الإنبهار بالمقاييس المادية للحضارة الغربية المادية ومواصلة السعي المتواصل لمواكبة علم الشبكة العنكبوتية الإنترنت ومحو الأمية نهائيا من عالمنا العربي والإسلامي (حلس، 2009م). وقد مرت التربية الاسلامية كمقرر دراسي معتمد من ضمن المقررات الدراسية المعتمدة في المناهج التعليمية في مختلف المراحل التعليمية، وبخاصة في مرحلة الأولى منه، بعدة فترات مفصلية كان من شأنها الرفع من مستوى المواد المطروحة فيه وتنقيتها بالشكل الذي يتناسب والمراحل التعليمية المستهدفة وما لها من خصائص عقلية، ووجدانية، وغيرها من الخصائص التي تتوافق مع تلك المراحل العمرية. فقد وُجد في ليبيا ... منذ الفتح الاسلامي نشاط تعليمي كان أصيلاً وإن كان تقليدياً لأنه أرتبط بالعلوم التقليدية خصوصاً علوم اللغة العربية وعلوم القرآن الكريم والسنة الشريفة ... وكان هذا النشاط التعليمي قائماً بجهود شخصية ...كما كان للمخطوطات والكتب الموجودة بدور الكتب والمكتبات الملحقة بالمساجد والزوايا من وسائل نشر الثقافة العربية الاسلامية في ليبيا، ... وقد كان هدفها تعليم الصبيان مبادئ القراءة والكتابة، ومبادئ العربية، وتحفيظهم القرآن

والحديث، وتعليمهم ما لا يسعهم جهله من مبادئ لشريعة الاسلامية. كان التعليم منذ الفتح العربي تعليماً دينياً صرفاً(الشيخ، 1972)

من هنا كان للتربية الإسلامية أثر كبير في تربية الناشئة، وإعداد المواطن الصالح زيادة على تكوين المعتقدات الإيمانية عنده، وتعلمه واجباته نحو ربه، والآخرين المحيطين به، ونفسه، وهي إلى جانب ذلك الأساس في تكوين معايير سلوك الفرد المناسبة، وغرس القيم الأخلاقية النبيلة، والمثل العليا في نفسه وجداناً راقياً وإرادة قوية متجهة نحو الخير تساعد على تهديب نفسه (الدسوقي، 1986م).

وترى الباحثة أنه من الضروري الأستعانة بكتب التربية الإسلامية التي تعتبر أساس إعداد الإنسان والكتب التربوية القائمة على الدين التي تنظم حياة الفرد، والأسرة، والمجتمع ككل، والعمل على تفعيل دورها في حياتهم لتحقيق مجتمع إسلامي مبني على الإيمان و على القيم الأخلاقية السليمة وتنمية الإتجاهات السلوكية البناءة.

تعريف التربية الاسلامية

تعرف التربية الإسلامية بأنها "العملية المقصودة التي تستهدف المحافظة على فطرة الإنسان وإعداد شخصيته بجميع أبعادها منذ ولادته حتى وفاته وفقاً لأحكام الإسلام وتوجيهاته"(الهندي، 2000 م).

التربية الإسلامية كما عرفها الجلاد (2007م) بأنها "عملية مقصودة تستضيء بنور الشريعة، تهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية جميعاً لتحقيق العبودية لله سبحانه وتعالي، ويقوم بها أفراد ذوو كفاءة عالية بتوجيه تعلم أفراد آخرين وفق طرق ملائمة مستخدمين محتوى تعليمي محدد وطرق تقويم ملائمة" (الجلاد، 2007 م).

أهداف التربية الاسلامية

إن تحديد الأهداف لابد منه لكل عمل واع يقوم به الإنسان في حياته، فهي التي توجه البشر وتدفعهم إلى العمل باتجاه تحقيق ما يريدون بلوغه (سلطان، 1981م).

حيث تختلف وجهات النظر حول أهداف التربية الإسلامية فكل ينظر لها من جانبه ولكنهم جميعاً يتفقون على أن الهدف الأساسي هو إعداد الإنسان الذي يعبد الله ويخشاه. وانطلاقاً من هذا الهدف فإن هناك عدة أهداف منها ما يقسم الشافعي أهداف التربية الإسلامية على ثلاثة مجالات هي:

1- الهدف المعرفي: هي صقل الطلبة بالأساس المعرفي للعقيدة السليمة ليتحول إيمانهم من عقيدة العوام إلى عقيدة الفاهمين، وإشباع حاجاتهم إلى المعرفة الدينية بما يدور في خيالهم وأفكارهم تجاه دينهم، بحيث لا تؤثر عليه الأفكار الهدامة، وتصحيح المفاهيم الدينية الخاطئة لديهم وإمدادهم بالمفاهيم الصحيحة لتمكنهم من مواجهة الغزو الفكري الهدام للدين الإسلامي.

2- الهدف الوجداني: هو إشباع العواطف الإنسانية النبيلة لدى الطالب، كعاطفة التدين والولاء والانتماء وتنمية قيم وعواطف إنسانية جديدة يقرها الدين، قد لا تكون لها وجود لديهم كالإيثار والإحسان وكل ما يهدف لإفادة الفرد والجماعة، ومحاربة القيم والعواطف غير المرغوبة والتي لا يقرها الدين، وإشباع حاجاتهم الفكرية بما يصقل فطرتهم الإنسانية.

- أما الهدف السلوكي: فبتعويدهم على العادات الحسنة المرغوبة، وتطبيقها سلوكياً في حياتهم، وتنشأتهم على حفظ وفهم أجزاء من القران الكريم والسنة النبوية المطهرة، وتنمية الوازع الديني ليمكنهم تكوين اتجاهاتهم نحو الدين، والتمسك به، وتحكيمه بأمور حياتهم كلها (صبحي، 1995م).

4- الحفاظ على الفطرة وتنميتها من خلال تعريف الإنسان بخالقه وبناء العلاقة بينهما على أساس آلوهية الخالق وعبودية المخلوق قال تعالى:- (وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون) سورة الداريات أية 56.

5- تطوير سلوك الفرد وبنائه بحيث يتسع ويتطابق مع السلوك والاتجاهات الإسلامية قال تعالى (قد أفلح من تزكي *وذكر اسم ربه فعلى) سورة الأعلى آية 14-15.

6- إعداد الفرد لمواجهة متطلبات حياته في هذه الدنيا، قال تعالى (فأمشوا في مناكبها وكلوا من رزقه وإليه النشور) سورة الملك : آية 15.

7- بناء المجتمع الإسلامي الصالح الذي تقوم نظمه على أساس شريعة الإسلام استناداً إلى الكتاب والسنة بقول الله تعالى (كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله) سورة آل عمران :آية 110.

8- غرس القيم الإيمانية الإسلامية في نفوس النشء مثل وحدة الإنسانية والمساواة بين البشر والإخلاص والتوكل على الله، والإستقامة والمبادرة إلى الخيرات (السمالوطي، 1986م).

9- تحقيق التوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، فهدف التربية الإسلامية ليس نظرية مثالية بل هو واقع عملي يصلح منهاجاً للحياة بشتى جوانبها.

10- تحقيق الإنسجام النفساني، وتنطلق في تحقيق هذا الهدف من خلال النظر إلى النفس البشرية كما بينها القران الكريم ثلاثة مستويات وهي النفس المطمئنة والنفس اللوامة والنفس الأمارة بالسوء (الخوالدة، 2001م).

الأهداف العامة للتربية الإسلامية كما جاءت في الخطوط العريضة لمنهاج التربية الإسلامية

- بناء شخصية الطالب الإسلامية بصورة شاملة ومتوازنة في جميع أبعادها العقلية والروحية والجسمية والإجتماعية والنفسية والأخلاقية.

- غرس العقيدة الإسلامية وتنميتها ورعايتها في نفس الطالب في مراحل التعليم المتتالية بحيث تستقر في فؤاده وتقيه بعيداً عن الخرافات والبدع وتكون قوة واقعة له وموجهة لسلوكه لفصل الخبرات والإبتعاد عن الشرور والموبقات.

- تثقيف الطالب بالثقافة الإسلامية الشاملة لجميع جوانب الحياة الإقتصادية والسياسية والاجتماعية والروحية بصورة تمكنه تنظيم علاقاته الفردية والإجتماعية.

- تمكين الطالب من أداء العبادات الإسلامية بصورة جماعية وتهيئة المناخ المدرسي لذلك.

- إكساب الطالب الإطار القيمي للإسلام بصورة عملية في حياته حتى يكون إيجابياً ومتوازناً في تحقيق القيم الروحية والأخلاقية والمادية والإنسانية في حياته.

- تنمية الولاء لله تعالى ولدينه في نفس الطالب وتعزيز روح الجهاد في نفسه ليعمل جاهداً على حماية أمته الإسلامية ونشر الدعوة الإسلامية وحماية مقدساتها.

- توعية الطالب لدور الأمة الإسلامية في نشر الحضارة الإسلامية التي تأخذ بيد الإنسان في الحياة ليرتقي فيها مدارج الكمال الإنساني دون النظر إلى لونه أو جنسه أو لغته أو موطنه.

- تمكين الطالب من تحقيق ذاته في إطار اجتماعي بحيث تراعي ميوله واهتماماته وفق منهج الله تعالى ويعطى فرصة للإنجاز وفق قدراته على أقصى حد مستطاع بالنسبة إليه.

- إكساب الطالب الأخلاق الإسلامية بحيث تمثل في سلوكه اليومي وفي علاقته الاجتماعية وفي حركته مع موجودات البيئة من حيوان ونبات وجماد فيرعاها ويسخرها لمنفعة وخير مجتمعه (الشمري، 2005م).

أهمية التربية الإسلامية:

تتجلى أهمية التربية الإسلامية وقيمتها فيما يلي:

1- أنها تنظم حياة الإنسان مع ربه سبحانه وتعالى فالله عز وجل هو الخالق الرازق المستحق للعبادة والإنسان مخلوق وظيفته عبادة ربه والتوجه إليه دائما.

2- أنها تحقق السعادة للإنسان في الحياة الدنيا والآخرة فالمسلم يعرف قيمة الدنيا فعالمه أوسع من عالم الحياة المادية الأرضية وجدها فالتربية الإسلامية تقوم على أساس الواقع المادي والروحي للإنسان دون الإقتصار على جانب واحد منها فقط والمسلم يعلم أن الدنيا مزرعة الآخرة وأن ما عمله في الدنيا سوف يجده ويحاسب عليه في الآخرة.

3- التربية الإسلامية تنظم حياة المسلم مع مجتمعه الذي يعيش فيه، وتعمل على تقوية الروابط بين المسلمين ودعم قضاياهم والتضامن معهم (مرسي، 1421هـ).

وترى الباحثة فيما يخص أهمية التربية الإسلامية ما يلي:

1- إنشاء جيل مسلم محب للخير و رافض للشر وأهله وغرس المودة والألفة بين الناس.

2- إن التربية الإسلامية تعمل على توطيد العلاقة بين العبد وربه بالعمل على عبادته وأتباع أوامره والنهي عن ما نهى عنه.

3- أنها منهج حياة لتنشئة الفرد والمجتمع على القيم النبيلة والأخلاق التربوية للقضاء على كل ما هو سلبي والعمل على تأكيد ما هو ايجابي يتوافق مع الدين الأسلامي.

4- التربية الإسلامية تزيد من ارتباط الناس ببعضها البعض و إقامة علاقات قائمة على التسامح و على زيادة رابط صلة الرحم فيما بينهم.

خصائص التربية الإسلامية

تمتاز التربية الإسلامية عن غيرها بجملة من الخصائص هي:

أ- ربانية المصدر والمنبع: أي أن مصدرها من عند الله وحياً بالقران والسنة النبوية إلى خاتم الرسل والأنبياء نبينا محمد صلى الله عليه وسلم وكونها ربانية المصدر خلوها من النقص الذي يعتري التربيات الأخرى، وأنها معصومة من من التعارض، والتناقض والبراءة من التحيز والهوى، وكونها ربانية المصدر تحظى بقدر كبير جداً من الهيبة والإحترام من قبل المؤمنين بالإسلام.

ب-ثبثة الأسس: فالتربية الإسلامية تقوم على أسس ثابتة لا تخضع للتبديل والتغيير، والحذف والتكميل، المصدر الذي يستقي منه محتواها ثابت لا تحريف، ولا تغيير وستبقى ثابتة على مر الأجيال والأزمان إلى أن يرث الله الأرض، يكون الثبات في الأهداف والأسس والقيم والمرونة في الوسائل والأساليب (أبو دف، 1428هـ).

ت- انها تربية سلوكية: وهي تحرص على تغيير السلوك وتنميته نحو الأفضلعن طريق العلم والمعرفة والعمل بما نتعلم حتى نصل إلى خشية الله سبحانه وتعالى بالعمل والسلوك.

ث-أنها تربية متكاملة: تمتاز بتكاملها في الحصول على المعرفة، واكتساب الخبرات إذ يعتمد على مطلب أساسي، وفرضية أن كل إنسان يولد على الفطرة، ومن ثم يكتسب من التربية والتعليم بما هو مزود به من طاقات، وقدرات، وحواس، وهكذا في كل طور من أطوار حياته (طه وآخرون، 1992م).

التعليم الأساسي

يعد التعليم من المجالات التي أصبحت محط أهتمام في كافة دول العالم، والتي لأجله تُخصص الميزانيات الضخمة لتوفيره لأكبر قاعدة شعبية، وكذلك الاهتمام به وبما يتطلبه من تطوير وتحسين بما يواكب التقدم الحضاري الذي هو الأخير معتمد في الأساس على التعليم، ومن أبرز الدلائل على الاهتمام العالمي لمجال التعليم تأسيس منظمة دولية تُعنى بالتعليم وقضاياه المختلفة وفي كافة مجالاته، وهي. منظمة اليونيسكو (UNESCO) United Nations Educational Scientific Cultural Organization التي تأسست سنة (1945) والتي من أبرز تخصصاتها دعمها لمشاريع محو الأمية والتدريب التقني وبرامج تأهيلوتدريب المعلمين، من أهم برامجها التربية والتعليم. وهذا الأهتمام المتزايد للتعليم دفع بالكثير من الدول وخاصة

الدول العربية إلى وضع الأستراتيجيات والخطط التي من شأنها الرفع من مستوى التعليم ومكافحة الأمية (ar.wikipedia.org/wiki). وخاصة أننا من أمة القرآن الكريم، الذي حث فيه الله عز وجل إلى التعلم، في أول آية تنزّل على سيدنا محمد ﷺ في الآية الأولى من سورة العلق في قوله تعالى " أقرأ بسم ربك الذي خلق"، ولمواكبة الدول المتقدمة في هذا المجال عملت البلدان العربية على اتباع النظم التعليمية المتبعة في تلك الدول ومواءمتها مع الثقافة العربية والمحلية لها، حيث اعتمد التعليم في ليبيا على تقسيم المراحل التعليمية الأساسية إلى ثلاث مراحل، المرحلة الإبتدائية، والتي تمتد ما بين السنة الأولى وحتى السنة السادسة من التعليم الابتدائي، والتي يطلق عليها الآن بالشق الأول من التعليم الأساسي، تليها المرحلة الإعدادية، والتي تضم السنوات الثلاث بعد المرحلة الابتدائية، وهي السنة الأولى اعدادي و الثاني اعداي، والثالث اعدادي، والتي يطلق عليها الشق الثاني من التعليم الأساسي، وتليها مرحلة الثانوية التي تمتد لثلاث سنوات. وبما أن المرحلة المستهدفة في هذا البحث هي الشق الثاني من التعليم الأساسي والمتمثلة في الصف السابع، فإن الباحثة ستشير إلى هذه المرحلة وأهدافها بموجب القوانين والتشريعات النافذة.

تعتبر مرحلة التعليم الأساسي مرحلة إلزامية لجميع أبناء ليبيا ذكوراً وإناثاً، وفقاً لقانون التعليم رقم (95) لسنة1975 بشأن التعليم الإلزامي لكل من أتموا السن السادسة من أعمارهم وقت التسجيل حسب ما نص عليه القرار (210) لسنة 2011 بشأن لائحة تنظيم التعليم الأساسي والثانوي، وتمتد هذه المرحلة – التعليم الأساسي – لتسع سنوات تعليمية مترابطة وتكمل بعضها البعض (التعليم الأساسي moe.gov.ly). حيث يستهدف التعليم الاساسي الأطفال ما بين 6 – 15 سنة، ويُعنى بتزويد التلاميذ بالقدر الضروري من القيم، والمعارف، والخبرات، والمهارات العلمية، وأساليب التفكير، وتقدم أساسيات المعرفة، ويعمل على إرساء القاعدة الثقافية، والعلمية، والتقنية لتي ينهض بها المجتمع، وتتطور من خلاله لِبنات الوعي الثقافي لتقدم الأمة، غايته خلق النسان النموذجي الجديد. وتُبّنى مرحلة التعليم الأساسي على فلسفة ... والتي تتمحور حول:

1. الدين الاسلامي هو المصدر الوحيد للتشريع (عقيدة، وأسلوب للحياة).
2. الإرث الثقافي والحضاريحافز للتقويم والتطور الفكري والحضاري.

3. التعليم هو خير أداة لتكوين الشخصية، وتنمية المواهب، والميول لرفع مستوى المعيشة والوعي التقني.

أهداف التعليم الأساسي

التعليم الأساسي هو قاعدة الهرم التعليمي، وهو مرحلة بنائية أساسية إلزامية تتميز بخصائص نفسية، وفكرية، وجسمية، وهي في ذات الوقت مفتوحة القنوات على مراحل التعليم التالية، ومرتبطة بواقع التلميذ وبيئته، وتهدف هذه المرحلة إلى:

1. تعميق الإحساس بالانتماء القومي للفرد، وجعله أساساً للتقدم.
2. إبراز التراث الحضاري والثقافي للأمة والحفاظ عليه.
3. بلورة الاتجاهات، والقيم المرغوب فيها إلى عادات وسلوك.
4. إحداث توازن حسي، وعقلي، وجسمي في شخصية التلميذ.
5. تهيئة المناخ الملائم للتلميذ للاندماج في الحياة العامة (ربط المدرسة بالبيئة المحيطة).
6. اكتشاف المواهب المتميزة ورعايتها والعمل على تنميتها(tamimi.own0.com/t6253-topic).

مرحلة المراهقة

تعتبر المراهقة مرحلة فاصلة وذات أهمية بالغة في حياة التلميذ، وهي ما بين سن الثانية عشر والخامسة عشرة، حيث تعتبر البداية الانتقالية من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، ويواجه التلميذ في هذه المرحلة خبرات جديدة، ويصادفهم الكثير من المشكلات التي تتطلب حلولاً لها، ويطلق عليها علماء النفس مصطلح المراهقة (Adolescero) والذي يعني التدرج نحو النضج الجنسي والجسمي والعقلي والاجتماعي والسلوكي. حيث يلتحق الطالب بالمرحلة المتوسطة في سن الثانية عشرة وحتى نهاية الخامسة عشرة من عمره والذي يمثل مرحلة المراهقة المبكرة، وحيث تعتبر مرحلة المراهقة من أهم المراحل العمرية في حياة الإنسان لأنها "تمتاز هذه المرحلة بحدوث تغيرات فسيولوجية وجسمية وعقلية تنقل الطفل إلى عالم الكبار كما تمتاز هذه المرحلة بأنها فترة الإنتقال من بيئة معروفة وهي بيئة الأطفال إلي بيئة جديدة لم يعهدها

الطفل من قبل مما يسهم بشكل أو بأخر في ظهور عدد من مشكلات التكيف مع البيئة الجديدة (عقل، 1996م).

ويرى (الفقي، 1411هـ) أن مرحلة المراهقة هي فترة استيقاظ الانفعالات والحاجات المختلفة، وفترة ظهور أو وضوح القدرات والإمكانيات الجسمية والعقلية وتتسم هذه الفترة في كثير من الأحوال بالقلق، والضيق، وبالثورة والشك، فهي محفوفة بالألم والأمل ومن الضروري أن يجتازها كل فرد بنجاح في طريقه نحو المستقبل (الفقي، 1411هـ).

تمتد هذه الفترة منذ البلوغ إلى ما بعد وضوح السمات الفيزيولوجية الجديدة بعام تقريباً، وهي تتسم بإضطرابات مثل: القلق، التوتر، والصراع أي المشاعر المتضاربة وبصفة عامة مرحلة المراهقة المبكرة تتميز بأنها فترة تقلبات عنيفة وحادة مصحوبة بتغيرات في مظاهر الجسم ووظائفه مما يؤدي إلى الشعور بعدم التوازن وظهور الصفات الجنسية الثانوية وضغوط الدوافع الجنسية التي لا يعرف المراهق كيفية كبحها أو السيطرة عليها وعادة ما تظهر الإضطرابات الإنفعالية على شكل ثورات مزاجية حادة مفاجئة وتقبل دوري ما بين الحزن والفرح وشعور بالضياع وعدم معرفة ما سيحدث له (القدافي، 2000م).

الخصائص التي تتميز بها هذه المرحلة

دأب العلماء في مجال علم النفس النمو إلى وضع خصائص لكل مرحلة من المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان، وذلك للقدرة على التمييز بين تلك المراحل، بالإضافة إلى أن هذه الخصائص من شأنها أن تساعد العاملين على بناء الشخصية السوية للإنسان، سواء كانوا أولياء الأمور من آباء وأمهات، أو القائمين على العملية التعليمية، من أخصائيين، وتربويين، ومعلميين، وموجهيين، في مجال التربية والتعليم. في القدرة على التعامل مع تلك الفئات العمرية بحسب خصائصها، كذلك وضع المناهج والأسس التربوية التي تتناسب وتلك المراحل وذلك بحسب خصائصها، بالأضافة إلى تفهّم كل ما يمكن أن تمر به مرحلة من المرحل العمرية من تغيرات في سلوكياتها وأنفعالاتها واحتياجاتها النفسية والعقلية والاجتماعية. ومن هذه المراحل التي أولى علماء النفس اهتماماً كبيراً بها هي مرحلة المراهقة، التي تعد المرحلة الفاصلة بين مرحلة الطفولة التي يعتمد فيها الطفل على من حوله بشكل كبير، وبين مرحلة الرشد التي يكون فيها الفرد مسؤولاً عن نفسه بقدر كبير. ولتسهل دراسة هذه المرحة بشكل أكثر دقة، قام العلماء بتقسيم

هذه المرحلة إلى ثلاث فترات، تبدأ المرحلة الأولى منها بسن الثانية عشر، وتنتهي بسن الخامسة عشر، والتي يطلق عليها مرحلة المراهقة المبكرة، تليها مرحة المراهقة المتوسطة التي تنحسر كا بين سن السادسة عشر، وسن التاسعة عشر، ويليها مرحلة المراهقة المتأخرة وهي ما بين سن العشرين وسن الواحد والعشرون. قد أعطي لكل مرحلة من هذه المراحل خصائص أكثر دقة من الخصائص العامة لمرحلة المرهقة التي تشترك فيها المراحل الثلاث للمراهقة. وفي هذا البحث فإن التركيز ينصب على المرحلة الأولى للمراهقة والتي تتناسب مع المرحلة الدراسية التي يستهدفها البحث الحالي وهل الشق الثاني من التعليم الأساسي والمتمثلة في الصف السابع التعليم الأساسي. حيث أن لهذه المرحلة خصائص تميزها عن المرحلتين التاليتين للمراحقة وهي على النحو التالي:

أولاً: خصائص النمو الجسمي والفسيولوجي:

يقصد بالنمو الجسمي التغيرات التي تطرأ على الأبعاد الخارجية للجسم كالطول والعرض والوزن وغيرها. أما النمو الفسيولوجي فهي التغيرات التي تطرأ على الأعضاء الداخلية للجسم ففي المراهقة تحل تغييرات في جميع أنحاء جسد المراهق داخلياً وخارجياً فهو "يواجه عملية تحول كاملة في وزنه وحجمه وشكله، والأجهزة الداخلية، وفي الهيكل والأعضاء الخارجية، ويعد هذا التحول الجسدي ميزة لمرحلة المراهقة ومن أبرز معالمها " (النغيمشي، 1414هـ).

ويوضح نور، (2006م) أن النمو الجسمي يكون في الأبعاد الخارجية للإنسان كالطول والوزن والحجم وتغيرات الوجه والاستدارات الخارجية المختلفة (نور، 2006م). وبالتالي فإن النمو الجسمي هو كل ما يمكن قياسه وملاحظته بشكل مباشر في جسم الإنسان والذي يجب على المراهق أن يتكيف معه الا وهي التغيرات التي تظهر على جسمه من ضخامة للأنف والوجه الغير متناسق مع الجسم و التي لا تتوافق مع نفسية المراهق و الذي يفقده الثقة بنفسه ومن ذلك إلى الشعور المستمر بالقلق بحيث ينعكس بشكل سلبي على حالته النفسية، ومن هذه التغيرات وغيرها من الغيرات الأخرى فهي تعتبر مؤشر لبداية انتقاله من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج و التي يرى فيها نفسه بهيئة الراشد الذي على أساسه أن يتصرف، دون أن يكون على درايه بما إذا كان من الممكن أن يكون قادر على أداء دوره الصحيح في المجتمع أم لا، إضافة إلى التغيرات الداخلية من نضج في الأعضاء الجنسية والنمو السريع للغدد.

دور التربية الإسلامية في النمو الجسمي:

للتربية الإسلامية الأثر الفعال في توجيه هذه المرحلة (المرهقة) لما تحتاجه من عناية تربوية وخُلقية وفق برامج منظمة حتى يستطيع اجتياز هذه المرحلة بكل يسر ودون مشاكل، كما أن قدرة المراهق الجسدية دائماً بحاجة إلى توجيه نحو الطريق الصحيح ليخدم الخير أينما وجد سواء كان صلاة، زكاة، صيام وغيرها من الأعمال التي تعتمد على الجسد، كما يجب توعيته بالمستجات أو التغيرات التي تحدث في جميع جسده سواء كانت جسمية أو فسيولوجية، خاصة التغيرات الداخلية(الفسيولوجية).

وإن من أهم الأمور التي يمر بها المراهق الغريزة الجنسية، والإسلام وضع الضوابط لهذه الغريزة لتصون الفرد والمجتمع فيرتبط المسلم بقيم الدين، ويخشى الله تعالى وحده، ويحرر نفسه من الشهوات، فقد حدر الإسلام الشاب من الموسيقى ولكلمات الغنائية الهابطة التي تثير الشهوة، كما حذر من النظر إلى الأجنبيات، وسن الإلتزام بالحجاب، ومنع الاختلاط بين الرجال والنساء وحرم الدخول على الساء بغير المحارم، كما نهى الإسلام عن مصافحة المرأة الأجنبية، فالإسلام يدعو إلى العفة (القرني، 1424هـ).

ثانياً: خصائص النمو الإنفعالي:

يقصد بالنمو الإنفعالي هو ما يطرأ من تغيرات على انفعالاته واستجاباته الوجدانية كماً وكيفاً. ومن سمات النمو الإنفعالي للمراهق "الإرتباك، ويتمثل عجز المراهق عن مواجهة موقف معقد لا يتمكن من التصرف حياله، والحساسية الشديدة لنقد الكبار وتطور مثيرات الخوف واستجاباته"(عقل، 1996م).

ويذكر آبو جادو (2000م) مجموعة من خصائص النمو الإنفعالي في هذه المرحلة والمتمثلة في الأتي:

أ- تتصف إنفعالات تلميذ المرحلة المتوسطة بالعنف والإنطلاق والتهور.

ب- سلوك التلميذ في هذه المرحلة عادة ما يكون متقلب بين سلوك الأطفال وتصرفات الكبار.

ت- في هذه المرحلة يظهر التناقض في مشاعر واتجاهات التلميذ نحو الحب تارة والكره تارة.

ث- يسعى تلميذ هذه المرحلة نحو الاستقلال عن الوالدين وأفراد الأسرة ويحاول تكوين شخصيته المستقلة.

ج- يلاحظ على التلميذ في هذه المرحلة الخجل والإنطوائية والتمركز حول الذات بسبب التغيرات الجسمية المفاجئة.

ح- يتسم التلميذ بالتردد والإرتباك نتيجة نقص الثقة في بداية هذه المرحلة.

ح- يكون الخيال خصباً ويستغرق التلميذ في هذه المرحلة بأحلام اليقظة (أبو جادو، 2000م).

دور التربية الإسلامية في النمو الإتفعالي:

إذا كانت موجة الانفعالات التي يمر بها المراهق ضرورة كأثر من آثار المرحلة العمرية التي يمر بها فإن مهمة المربي تتمثل في تنظيم وتهديب تلك الانفعالات، فلا يبقى في حيرة من أمره يتخبط بل يمكن أن توجه انفعالاته وجهة صحيحة سليمة، وأن تضبط عن طريق محيط تربوي شامل متزن، لتخرج الشاب القوي الطموح المنضبط المتعلق بالمثل العليا، والنماذج الرائعة في تاريخ أمته وحاضرها، ويمكن أن تستثمر تربية انفعالاته ووضعها في الاتجاه الصحيح ليعرف المراهق كيف يرحم؟ ومتى يرحم؟ ولماذا؟ وكيف يحب؟ ومتى يحب؟ وهكذا، وهذه الغزارة يمكن أن تمهد لبناء شاب ذي عواطف فياضة متفاعلة مع الحياة، متجهة للخير والإصلاح، مؤثرة في علاقته بأمته في شتى مستوياتها(النغيمشي، 1414هـ).

ثالثاً :خصائص النمو العقلي:

إن النمو العقلي في المراهقة يعني التغييرات التي تطرأ على الأداء العقلي في الكم والكيف، فيتسم النمو العقلي في مرحلة المراهقة كما يقول حامد زهران :"إن في هذه المرحلة يزداد نمو القدرات العقلية وخاصة القدرات اللفظية والميكانيكية والسرعة الإدراكية لتباعد مستويات وتنوع حياة المراهق العقلية ولتباين واختلاف مظاهر نشاطها، وتتسع المدارك وتنمو المعارف ويستطيع المراهق وضع الحقائق مع بعضها البعض بحيث يصل إلى فهم أكثر من مجرد الحقائق نفسها بل يصل إلى ما ورائها" (زهران، 1986م).

ويمكن أن نبين بعض مظاهر النمو العقلي للمراهق في ما يلي:

1- الذكاء: ينمو الذكاء وهو القدرة العقلية المعرفية الفطرية العامة نموا مطردا حتى الثانية عشر ثم يتغير قليلا في أوائل فترة المراهقة نظرا لحالة الإضطراب النفسي في هذه المرحلة كما تظهر فروق فردية في مستوى الذكاء من فرد إلى آخر.

2- الانتباه: تزداد مقدرة المراهق على الانتباه سواء في مدة الانتباه أو مداه، فهو يستطيع أن يستوعب مشاكل طويلة معقدة في يسر وسهولة.

3- الذاكرة: وهو يصاحب نمو قدرة المراهق على الانتباه نموا مقابلا في القدرة على التعلم والتذكر.

4- التخيل: يتجه خيال المراهق نحو الخيال المجرد المبني على الألفاظ أي الصور اللفظية ولعل ذلك يعود إلى أن عملية اكتسابه اللغة تكاد تدخل في طورها النهائي من حيث أنها القالب الذي تصب فيه المعاني المجردة (زيدان، 1975م).

ونظراً لأهمية المرحلة المتوسطة باعتبارها مرحلة البناء العقلي، والتي يكون المتعلمين فيها يمتلكون من الخبرة المتنوعة والواسعة، وقادرين على تمييز العلاقات بين المفاهيم، والإرتباطات فيما بينها، يتوجب على المعلمين وضع المتعلمين فى مواقف تعليمية تتطلب منهم القيام بأنشطة تنمي التفكير وتزيد من قدرتهم العقلية، خاصة وإن من أهداف تدريس مادة التربية الإسلامية تنمية التفكير لدى المتعلمين بما تتضمنه من المفاهيم المجردة، والعلاقات التي تربط تلك المفاهيم، ولا يتأتى ذلك إلا باستخدام استراتيجيات تدريس تهتم بتنمية مهارات التفكير لديهم ومنها خرائط المفاهيم التي تعرف على أنها وسيلة بصرية تهدف إلى إكساب المتعلمين للمعرفة والعمل على توظيفها بالشكل الصحيح، ومساعدتهم لتنمية مهارات التفكير، ذلك لأن المتعلم بما يمتلكه من مفاهيم وقدرته على تمثيلها بخرائط مفاهيمية كله يرجع إلى التصورات العقلية لديه والتي تبصره بمخزونه المعرفي المرتبط بهذه المفاهيم، ولذلك يعد استخدام خرائط المفاهيم أمراً ضرورياً لمدى تناسبها مع هذه المرحلة.

دور التربية الإسلامية في النمو العقلي:

وإن كانت القدرات العقلية عند المراهق في هذه المرحلة من العمر تنمو بهذه السرعة فإن استغلال المربي لها من أعظم العوامل التي تساعده على تأسيس قاعدة عقلية قوية، قادرة على حل معضلات القضايا، ومناقشة الأمور الغامضة، عن طريق تدريب الشباب على التفكير السليم، والقياس المنطقي الجيد إلى جانب الحفظ والتلقين الذي نشأ عليه في مرحلة الطفولة، كما أن المربي الحاذق هو الذي يستطيع استغلال هذا النمو للمراهق لتوجيه سلوكه عن طريق الحوار والمناقشة بعيداً عن التلقين والتبعية التي ما تلبث أن تخبوا حينما يغطي العقل هيجان العواطف (الحدري، 1418هـ).

رابعاً خصائص النمو الاجتماعي لتلاميذ المرحلة المتوسطة:

يشهد النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة تغيرات كثيرة، حيث يحاول المراهقون اكتساب الصفات المرغوبة وتجنب الصفات غير المرغوبة، ويتأثر النمو الاجتماعي في هذه المرحلة إلى حد كبير على التنشئة الاجتماعية، حيث تستمر عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي، والتعلم والتقبل للقيم والمعايير الاجتماعية من الوالدين والمدرسين، كما يؤدي الانتقال من المرحلة الإبتدائية إلى المرحلة المتوسطة إلى زيادة الثقة في النفس، والشعور بالأهمية، وتوسيع العلاقات الاجتماعية، والنشاط الاجتماعي (زهران، 1994م).

يتصف النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة بمظاهر رئيسية وخصائص أساسية تميزه إلي حد ما عن مرحلتي الطفولة والرشد وتبدو هذه المظاهر في تألف الفرد مع الأفراد الآخرين أو في نفوره منهم وعزوفه عنهم وهي كما يوضحها (عبد الرحيم، 1986).

1- التألف: يسفر المراهق خلال تطوره الاجتماعي عن مظاهر مختلفة للتألف تبدو في ميله إلى الجنس الأخر وفي ثقته بنفسه وتأكيده لذاته وفي خضوعه لجماعة النظائر وعمق بصيرته الاجتماعية واتساع ميدان تفاعله الاجتماعي ويدرك حقوقه وواجباته في المجتمع.

2- النفور: وتتلخص أهم مظاهر النفور في:

أ- التمرد: يتحرر المراهق من سيطرة الأسرة ليشعرها بمفرديته ونضجه واستقلاله وقد يغالي في هذا التحرر فيعصي ويتمرد ويتحدى السلطة القائمة في أسرته.

ب- السخرية: يتطور إيمان المراهق بالمثل العليا البعيدة تطوراً ينحو به أحياناً نحو السخرية من الحياة الواقعية المحيطة لبعدها عن هذه المثل التي يؤمن بها ويدعو إليها ولكنه يقترب شيئاً فشيئاً من الواقع كلما أقترب من الرشد وإكتمال النضج.

ج- المنافسة: يؤكد المراهق مكانته بمنافسته أحياناً لزملائه في ألعابه وتحصيلهم ونشاطهم والمغالاة في المنافسة الفردية قد تعيقه من الوصول إلى المعايير الصحيحة للنضج السوي (عبد الرحيم، 1986 م).

يضيف زهران (2001م) مجموعة من الخصائص المتعلقة بالنمو الاجتماعي لتلميذ المرحلة المتوسطة هي:

أ- التلميذ في هذه المرحلة المتوسطة يظهر الإهتمام بالمظهر الشخصي من خلال اختيار الملابس والإهتمام بالألوان الزاهية اللافتة للنظر ومتابعة كل جديد.

ب- يلاحظ نزعة تلميذ هذه المرحلة إلى الاستقلال الاجتماعي ويتطلع إلى تحمل بعض المسؤوليات الاجتماعية وينتقل من اعتماده على الآخرين إلى اعتماده على ذاته.

ت- يميل بعض تلاميذ المرحلة المتوسطة التوحد مع شخصيات خارج نطاق البيئة مثل بعض الشخصيات المرموقة.

ث- يزداد وعي وإهتمام التلميذ بالمكانة والطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها.

ج- يلاحظ على تلميذ هذه المرحلة الانتماء إلى جماعات الأصدقاء والخضوع لها واتساع دائرة التفاعل الاجتماعي مع هذه الجماعات.

ح- ضعف قدرة التلميذ على فهم وجهة نظر الكبار ويضيق صدره عندما توجه له نصيحة.

خ- ويتصف التلميذ بالمنافسة والغيرة أثناء تفاعله وتعامله مع جماعات الأصدقاء أو من هم في مرحلته العمرية.

د- تتميز هذه المرحلة بأنها فترة المسايرة والمجاراة والموافقة والانسجام مع المحيط الاجتماعي وقبول العادات والتقاليد والمعايير الاجتماعية السائدة في مجتمعه (زهران، 2001 م).

دور التربية الإسلامية في النمو الاجتماعي:

يبدأ الشاب في هذه المرحلة التفاعل مع المجتمع، وتنمو علاقاته مع الآخرين، وهنا ويأتي دور الأسرة لتساهم في رسم الشخصية الاجتماعية وتنمي ما يتلقاه من المجتمع، فإن كان الجو المنزلي يسوده الحب والعطف والهدوء والثبات، وإن كان الجو المنزلي مشحوناً بالمنازعات واضطراب العلاقات بين أفرادها انعكس ذلك على سلوك المراهق، فيبدو الاضطراب وعدم الثبات في سلوكه ويسوء مع نفسه ومع أفراد المجتمع، وقد ينحرف المراهق إذا وجد من أسرته ما يعيقه عن الخير ويصده عن الصراط المستقيم في تكوين علاقاته الاجتماعية بالأخيار(الزعبلاوي، 1414هـ).

حاجات المراهقة

نلخص أهم حاجات المراهق فيما يلي:

1- حاجة المراهق للأهتمام و مساعدة الوالدين: بالرغم من جود خصوصيات المراهق و تغيرات في مزاجه وسلوكياته و تفكيره إلا أنه في حاجة ماسة للرعاية الجيدة التي يقدمها الوالدين له و التي ترتبط

ارتباطا ايجابيا بالعلاقات الوثيقة مع الوالدين ومع الإخوة وبتقدير الذات المرتفع، وبالنجاح الأكاديمي وتطور النمو الأخلاقي.

2- حاجة المراهق لأن يتمتع والديه بالحساسية الانفعالية نحوه: أي أنه من واجب الوالدين التعرف على أفكار مراهقيهم و اتجاهاتهم ومشاعرهم ومزاجهم، خاصة عندما يكون المراهقون قلقون أو متضايقون فانعدام الحساسية لدى الوالدين ينمي هذه الخاصية عند الأبناء فعندما لا تؤخذ مشاعر الطفل بالحسبان فلن يتعلم كيفية الانتباه لمشاعر الآخرين و أخذها بعين الاعتبار.

3- حاجة المراهقون إلى الحب والعاطفة الإيجابية: من أهم حاجيات المراهق والتي فعلا تمثل سببا لاضطراب المراهق هي الحب و التعبير عن العواطف وعن المشاعر الايجابية بدلا من أن يعاني المراهق من الحرمان من الحب والعاطفة أو البرودة والعزلة. فهو بحاجة إلى الدعم الداخلي و التشجيع والتقدير والثقة والحب وإلى الدعم الخارجي(العناق والتقبيل و الملامسات...الخ).

4- حاجة المراهق إلى أن يكون مقبولا: من حاجيات المراهق أن يعرف أنه موضع تقدير واحترام و أنه مقبول و محبوب من قبل والديه كما هو بعيونه و بمزاجه الخاص وبكل شيء فيه، و ليس العيش في وسط أسري يسوده النقد المستمر و عدم السرور.

5- حاجة المراهق إلى ثقة والديه له: المراهق يحتاج إلى أن يكون مركز ثقة بالنسبة لوالديه ولكن ذلك سيتحقق إلا إذا كان المراهق من النوع الذي يخبر والديه عن النشاطات اليومية وبالتالي الإلمام بمعرفة حول المراهق من طرف والديه فمعرفتهم بالنشاطات اليومية لطفلهم يمكنهم من وضع ثقة. وليس خوفهم وشعورهم بالذنب على أبنائهم المراهقين من خلال مراقبة مكالماتهم الهاتفية، وقراءة مذكراتهم والإطلاع على بريدهم وتفتيشهم للأدوات الخاصة بأبنائهم المراهقون. فهذه التصرفات تهز من ثقة المراهق في نفسه.

6- حاجة المراهق إلى من يقوم بتوجيهه و إرشاده: يحتاج المراهق إلى مراقبة من طرف أولياءه من أجل تنظيم سلوكياته ومعرفة إلى أين يذهب هذا المراهق ومع من يقضي أوقاته كما أنه من الأقل احتمالا أن يتورط المراهقون بالمشاكل إذا اعتقدوا أن آبائهم سوف يكتشفون ذلك، فمراقبة الآباء للمراهقين يقلل من احتمالات الإنحراف والإدمان والسلوكيات الأخرى السيئة.

7- الحاجة إلى جماعة الرفاق و الصداقة: الجميع يتفق أنه من أسمى ما يميز مرحلة المراهقة هي الحاجة إلى جماعة الرفاق حيث يعتمد بشدة المراهق على الإتصال بهذه الجماعة للحصول على الإحساس

بالأمن و المساعدة و خاصة مع آخرين يعيشون نفس الخبرة التغيير(الخبرة المشتركة لدى المراهقين) وغالبا نحو الأصدقاء من نفس الخلفية الاجتماعية، الاقتصادية والخلفية الأسرية و من نفس الخبرة و الصف الدراسي و من نفس العمر (شريم، 2009م).

حيث ترى الباحثة أن هذه المرحلة من أكثر المراحل التي يجب الأهتمام بها من قبل الوالدين وذلك لتوسع دائرة اختلاطه مع الآخرين أي بداية خروجه من دائرة الأسرة إلى دائرة أوسع الا وهو المجتمع وما يتضمنه من فئات مختلفة سواء فئة الشارع وفئة الأصدقاء و فئة زملاء المدرسة وكل من ذلك له أسلوب حياة تربى عليه يختلف عن غيره خاصة وأن المراهق سريع الأنجذاب لأنماط السلوكيات التي يتصف بها الأصدقاء ممن هم في نفس العمر والأنصياع إليها، محاولا الأبتعاد عن سيطرة الأسرة لأتباث شخصيته ومكانته الأجتماعية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة، أي الخاصة بخرائط المفاهيم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى الطلاب، ومن ذلك قامت بترتيب تلك الدراسات إلى مجموعات على النحو الآتي:

1- الدراسات التي تناولت أثر خرائط المفاهيم في مبحث التربية الإسلامية.
2- مجموعة دراسات استهدفت أثر الخرائط المفاهيمية في مواد غير مبحث التربية الإسلامية.
3- مجموعة دراسات استخدمت اساليب تدريسية مصاحبة لاستراتيجية خرائط المفاهيم.

أولاً: الدراسات التي تناولت أثر خرائط المفاهيم في مبحث التربية الإسلامية

دراسة حجوج (2004م) بعنوان "أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة التربية الإسلامية في لواء الأغور الجنوبية، تكونت عينة الدراسة من (137) طالباً وطالبة، حيث قام حجوج بتقسيمهم عشوائياً إلي أربع شعب: شعبتين ضابطتين. وشعبتين تجريبيتين وطبق اختباراً تحصيلياً قبلياً وبعدياً على مجموعات الدراسة، وبعد الانتهاء من التدريس للمجموعات الضابطة بالطريقة العادية، والمجموعات التجريبية باستخدام خرائط المفاهيم، وتطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على مجموعات الدراسة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث أسفرت عن فروق دالة احصائياً في التحصيل تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية (حجوج، 2004م).

دراسة الجهيمي (1428هـ) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية تدريس مقرر الفقه للصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم وأثرها على التحصيل الدراسي للطلاب واحتفاظهم بها واتجاههم نحو المادة، حيث تم إعداد مواصفات مقترحة لاستراتيجية خرائط المفاهيم وإعداد اختبار من متعدد وذلك لقياس التحصيل والاحتفاظ بالتعلم، كما تم إعداد مقياس للاتجاه لقياس اتجاه الطلاب نحو مادة الفقه وقد تم تطبيق المنهج شبه التجريبي على عينة البحث والبالغ عددهم (138)طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، موزعين على مدرستين من مدارس البنين في مدينة الرياض، حيث تم اختيار المدارس بالطريقة العشوائية العنقودية، بعد ذلك تم اختيار فصلين بطريقة عشوائية للمجموعة التجريبية، بلغ عدد طلابها (40) طالباً وهم من اكتملت بياناتهم ولم يحصل منهم تسرب خلال فترات تنفيذ

التجربة، حيث تم تدريسهم بطريقة استخدام خرائط المفاهيم وذلك بعد تدريب المعلمين وتزويدهم بدليل المعلم،كذلك تزويد الطالب بدليل الطالب، وقد تم بناء خرائط مفاهيم ومن تم تحكيمها وتوزيعها على طلاب المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من كل درس في حين مثل الفصلين الآخرين المجموعة الضابطة، حيث بلغ عدد طلابها (42)طالباً وهم من اكتملت بياناتهم ولم يحصل منهم تسرب خلال فترات تنفيد التجربة، حيث تم تدريسهم بالطريقة التقليدية، وقد تم تطبيق الاختبار التحصيلي (قبلي، بعدي عاجل، بعدي مؤجل) على المجموعتين التجريبية والضابطة، بعد حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز للاختبار وكذلك مقياس الاتجاه (قبلي، بعدي) وقد تم التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة وقد استخدم الباحث المعاملات الاحصائية مثل معادلة هولستي لحساب ثبات تصحيح خرائط المفاهيم واختبارات (ت) وذلك لحساب التكافؤ بين مجموعات الدراسة في مجموع الدرجات ودرجات مقرر الفقه وفي اتجاهاتهم نحوه والمقارنة بين المجموعات، ومعادلة بلاك للكسب المعدل لحساب فاعلية طريقة خرائط المفاهيم والطريقة التقليدية، ومربع إيتا لقياس مقدار حجم تأثير الطريقة التقليدية ومقدار حجم ومقدار طريقة خرائط المفاهيم على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم وكذلك معاملات حساب الثبات ونسب الاتفاق، وأسفرت النتائج عن الأتي:

. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.01)بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي العاجل ككل لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت النسبة للمجموعة التجريبية(80.54)بينما بلغت النسبة الكلية للمجموعة الضابطة (44.89).

. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي الاجل ككل لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت النسبة الكلية للاحتفاظ المجموعة التجريبية (71.77)بينما بلغت النسبة الكلية للمجموعة الضابطة (51.04) (الجهيمي، 1428هـ).

ثانيا :مجموعة دراسات استهدفت اثر الخرائط المفاهيمية في مواد غير مبحث التربية الإسلامية

دراسة كليبورن (Cliburn 1990) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية الخرائط المفاهيمية في تدريس العلوم بوصفها منظماً متقدماً في دعم الاحتفاظ بالتعلم لمدة طويلة، وتحقيق تعلم ذي معنى. وقد طبق المنهج التجريبي لعينة الدراسة من (48) طالباً وطالبة من مدرسة عامة، وقسموا إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية درست بالخرائط المفاهيمية. ولقد قام الباحث بتطبيق اختبار تحصيلي قبلي واختبار تحصيلي بعدي، بعد أن تم التأكد من صدقه وثباته، كما طبق اختباراً تحصيلياً مؤجلاً بعد إسبوعين من انتهاء التجربة، لقياس احتفاظ الطلبة بالتعلم، وأسفرت النتائج إلى ما يلي: المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في الاختبارين الفوري والمؤجل (،1990 Cliburn).

دراسة بانكريوس (Pankratius :1990) استعمال خرائط المفاهيم بوصفها قاعدة معرفية منظمة لتدريس الفيزياء لطلبة المرحلة الثانوية وقياس أثرها في التحصيل الدراسي، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة استعمال خرائط المفاهيم في تدريس الفيزياء لطلبة المرحلة الثانوية وقياس أثرها في التحصيل الدراسي وطبق المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من(87) طالباً وطالبة وشملت أربع مجموعات تجريبية وواحدة مجموعة ضابطة واستعمال اختباراً تحصيلياً مكون من(30) فقرة بصيغة الاختبار المتعددة وقد تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة قبل التدريس وبعده واستعمال تحليل التباين في المعالجات الإحصائية وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

1- وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين المجموعات لصالح طلبة كل مجموعة تجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

2- وجود فروق ذي دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي ولمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الأولى والرابعة (Pankratius, 1990).

دراسة اوكيبوكولا (Okebukola,1990) استخدام استراتيجية الخارطة المفاهيمية في تدريس موضوعين من مادة الاحياء هما البيئة والوراثة، لاختبار قوة استخدام الخارطة المفاهيمية لاكتساب الطلبة التعلم ذا المعنى، وأجرى دراسته على (138) طالبا جامعياً (63) من الإناث و(75) من ذكور جامعة لاجوس (Lagos) في نيجيريا لمرحلة ما قبل التخرج، واستخدم اختبارين قبلي وبعدي لقياس التعلم ذا المعنى في موضوعي الوراثة والبيئة، بأن قسم العينة إلى مجموعتين: تجريبية عددها (63) تدربت على استخدام

الخرائط المفاهيمية في موضوعات غير المخصصة للدراسة قبل إجراء الدراسة، ثم تعلمت موضوع الوراثة والبيئة لمدة ثلاث أسابيع باستخدام الخرائط المفاهيمية، أما المجموعة الضابطة فقد بلغ عددها (75) طالبا تعلموا بالطرق التقليدية، وتم عمل اختبار قبلي وبعدي لكل من المجموعتين قبل إجراء الدراسة وبعد انتهاء تدريس الموضوعين لقياس التعلم ذا المعنى، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في الأداء لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على أن التعلم ذا المعنى يتأثر إيجابياً باستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية (Okebukola, 1990).

دراسة هارتون (Harton , 1993) هدفت هذه الدراسة إلى فعالية استخدام الخرائط المفاهيمية في عملية التعليم والتعلم لملخصات العديد من الدراسات، تم اشتقاق أربعة أسئلة منها وهي: ما أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على تحسين اتجاهات الطلبة؟ وهل هناك فرق في التحصيل والاتجاهات عند استخدام خرائط يعدها الطلبة؟ وهل هناك فرق في أثر استخدام الخرائط المفاهيمية يعزى لمتغير الجنس؟

تم تناول (19) دراسة، تتعلق باستخدام الخرائط المفاهيمية كأداة تدريس، وعند تحليل نتائج هذه البيانات أشير إلى الجانب الإيجابي لأثر هذه الخرائط على التحصيل والإتجاهات، فقد بينت الدراسات أن معدل التحصيل يرتفع من(50) % إلى(68)% في المواضيع التي أجريت عليها الدراسة، وكذلك وجد أثر إيجابي للخرائط المفاهيمية على اتجاهات الطلبة، ولكن لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الخرائط التي يعدها الطلبة على التحصيل، وكان تحصيل الطلبة أفضل من تحصيل المعلمين، عندما استخدموا الخرائط بأنفسهم (Horton, 1993).

دراسة عقروق(1996م) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية خرائط المفاهيم في التدريس لطلبة المرحلة الأساسية وأثر هذه الطريقة على التحصيل والاحتفاظ ببعض المفاهيم العلمية. وتكونت عينة هذه الدراسة من(500) طالباً وطالبة موزعين على مدرستين من مدارس منطقة اربد الأولى للعام الدراسي 1994م قسموا إلى مجموعتين تجريبية وعددها (282)طالباً وطالبة، وضابطة عددها(218) طالباً وطالبة. وقامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي في موضوع الموجات والصوت تكون من 33 فقرة من نوع الاختبار من متعدد، واستخدمت الباحثة للمعالجة الاحصائية تحليل التباين الثنائي وكانت نتائج الدراسة على النحو التالي:

وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل الدراسي تعزى إلى طريقة التدريس لصالح طريقة خرائط المفاهيم. ووجود فروق ذات دلالة احصائية في الاختبار المؤجل وذلك لصالح الطالبات وخرائط المفاهيم (عقروق، 1996م).

دراسة الضباعي (2000م) هدفت إلى تقصي أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي بمادة الكيمياء في مدينة عدن. وتألفت عينة الدراسة من (314) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم عشوائياً الي مجموعتين. المجموعة الضابطة وعدد أفرادها (154) طالباً وطالبة، درست بالطريقة التقليدية. والمجموعة التجريبية وعدد أفرادها (160) طالباً وطالبة، درست باستخدام خرائط المفاهيم، وأعدت الباحثة مجموعة من خرائط المفاهيم للموضوعات المختارة، واختباراً تحصيلياً بعدياً لقياس التحصيل الدراسي بمستوياته الثلاثة(التذكر، الفهم، التطبيق) وتم اختبار صحة الفروض باستخدام تحليل التباين التنائي (2-ANOVA) واختبار (ت). وقد اسفرت نتائج الدراسة عن الاتي: وجود فرق دال احصائياً بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام خرائط المفاهيم، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما اسفرت عن وجود فرق دال احصائيا بين متوسط تحصيل درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية ولصالح الطالبات (الضباعي، 2000م).

دراسة المدني (2000م) هدفت هذه الدراسة إلي معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لطلاب اصف السابع الابتدائي، تكوت عينة الدراسة من (68) طالبا من طلاب الصف السادس الابتدائي يمثلون فصلين في مدرسة المساعدة النموذجية الابتدائية في عرعر بالمملكة السعودية، واستخدم المنهج شبه التجريبي من خال مجموعتي الدراسة، مجموعة تجريبية درست باستخدام خرائط المفاهيم، وأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، واستخدم تحليل التباين المصاحب، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية عند مستويات (التذكر والفهم والتطبيق)منفصلة ومجتمعة.

2- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية في المهارة الأكاديمية.

دراسة الفارسي (2003) هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن اثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة الجغرافيا في الوحدة الأولى من الكتاب المدرسي بعنوان (السكان) في مدرسة الأمل للتعليم الأساسي في بركاء التابعة لمديرية التربية والتعليم بمنطقة الباطنة جنوب في عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (81) طالبة وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية عن طريق القرعة وتم تقسيمهما إلى مجموعتين ضابطة وعددها (41)طالبة درست بالطريقة المعتادة، وتجريبية وعددها (40) طالبة ودرست بطريقة خرائط المفاهيم، واستخدمت الباحثة منهج شبه التجريبي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي التحصيل الكلي في الاختبار التحصيلي للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي تحصيل مجموعات الدراسة في مستويات التذكر والفهم والتطبيق من بين المستويات المعرفية التي يقيسها الاختبار لصالح المجموعة التجريبية (الفارسي، 2003م).

دراسة صابر (2003م) هدفت هده الدراسة إلى اثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس علم النفس على اكتساب بعض المفاهيم وتنمية الاتجاه نحوه لدى طالبات السنة الثانية الثانوية أدبي بمحافظة جدة، وتكونت عينة الدراسة من (77) طالبة تم توزيعهم إلى مجموعتين بطريقة عشوائية، مجموعة تجريبية درست بطريقة خرائط المفاهيم، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وقد أسفرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التحصيل لطالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي المعرفي، وكذلك الاختبار(البعدي المؤجل) عند مستوى التذكر، الفهم، التطبيق والاختبار الكلي) لصالح المجموعة التجريبية (صابر، 2003م).

بدوي (2004م) اثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا على التحصيل وتنمية التفكير الإستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وهدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الجغرافية وتنمية التفكير الإستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. اتبع الباحث في الدراسة المنهج الوصفي فيما يتعلق بإعداد الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة وإعداد الوحدة (خريطة الوطن العربي الطبيعية والسياسية)، المنهج شبه التجريبي في التدريس التطبيقي بتصميم المجموعتين "التجريبية والضابطة" المتكافئتين من التلاميذ، واستخدم الباحث مواد وأدوات الدراسة الأتية: كتيب التلميذ وتمثل في وحدة خريطة الوطن العربي الطبيعية والسياسية مصاغة وفقاً لأسلوب خرائط المفاهيم، دليل المعلم لتدريس وحدة خريطة الوطن العربي الطبيعية والسياسية وفقاً لمعايير وأسس خرائط المفاهيم، اختبار تحصيلي في وحدة "خريطة الوطن العربي الطبيعية والسياسية من إعداد الباحث، اختبار التفكير الإستدلالي بشقيه "الإستنباطي . الإستقرائي" من إعداد الباحث. وأسفرت نتائج الدراسة ما يلي: وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وذلك في اختبار التحصيل البعدي (بدوي، 2004م).

دراسة اليوسفاني (2005م) أجريت هذه الدراسة في مدينة الموصل وهدفت إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب تلميذات الصف الخامس الإبتدائي لعدد من المهارات الجغرافية، تكونت عينة البحث من (56) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الإبتدائي في مدينة الموصل منهن (28) للمجموعة التجريبية و(28) للمجموعة الضابطة، وتكونت أداة البحث من مقياس للمهارات الجغرافية، أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بخرائط المفاهيم (اليوسفاني، 2005م).

دراسة الفلاحات(2005) هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن في مادة قواعد اللغة العربية مقارنة بالطريقة الإعتيادية وتكونت عينة الدراسة من(123) طالباً وطالبة، موزعين في أربع شعب: شعبتان للمجموعة التجريبية، وشعبتان للمجموعة الضابطة، وأعد دليلاً للمعلم أعاد فيه صياغة موضوعات الكتاب المقررة بطريقة

الخرائط المفاهيمية، واختباراً تحصيلياً قام بتنفيده قبلياً وبعدياًوأظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم.

دراسة الشكرجي والطائي(2007م) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب طالبات الصف الرابع العام للمفاهيم الجغرافية في مدينة الموصل. ولتحقيق هدف البحث أعدت (9) خرائط للمفاهيم ووضعت خطط تدريسية وأعد اختبار للمفاهيم، وطبقت التجربة في العام الدراسي 2005م-2006م وبدأت التجربة من 1-11-2005 لغاية 15-12-2005. واستخدم التصميم التجريبي ذو المجموعتين إحداهما ضابطة استخدمت الطريقة الإعتيادية في التدريس والأخرى تجريبية استخدمت خرائط المفاهيم. اختيرت ثانوية القادسية للبنات قصدياً من بين المدارس الاعدادية والثانوية في مدينة الموصل وقد تكونت عينة البحث من (61) طالبة من طالبات الصف الرابع العام، قسمت العينة على شعبتين (أ)، (ب) اختيرت شعبة (أ) عشوائياً لتمثل المجموعة التجريبية وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة وتمت عملية التكافؤ بين المجموعتين في عدد من المتغيرات. طبقت الباحثتان عند انتهاء التجربة اختبار المفاهيم لقياس اكتساب الطالبات للمفاهيم الجغرافية، و حللت البيانات وعولجت إحصائياً، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم الجغرافية ومن خلال هذه النتيجة توصلت الباحثتان إلى فاعلية طريقة خرائط المفاهيم في التدريس وبناء عليه قدمت الباحثتان عدداً من التوصيات واقترحتا إجراء دراسات مكملة للبحث الحالي (الشكرجي، 2007م).

دراسة نجيب (2009م) اثر استخدام خرائط المفاهيم في تطوير الإبداع في الرياضيات لطلبة الصف السابع الأساسي في تربية قباطية. هدفت الدراسة التعرف إلى واقع إبداع الرياضيات في المنهاج الفلسطيني وفاعلية استخدام الخرائط المفاهمية وتطويرها للإبداع لطلبة الصف السابع الاساسي، واستخدم الباحث المنهج التجريبي في إعداد هذه الدراسة، والذي يتضمن استخدام التجربة الميدانية المتضمنة مجموعتين، الأولي ضابطة، والثانية تجريبية، وتألفت مجموعة الدراسة من طلبة الصف السابع الأساسي، الذين يدرسون في المدارس الحكومية في مديرية قباطية للعام الدراسي (2008م\2009م)، وقد بلغ حجم المجتمع الدراسي حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم في مديرية تربية قباطية، في المدارس الحكومية (2697) طالباً وطالبة موزعين على 87 شعبة، وبلغ عدد الطلبة في مدارس الوكالة (95) طالباً

وطالبة موزعين على 3 شعب، وبلغ عدد الطلبة في المدارس الخاصة (50) طالباً وطالبة موزعين على شعبتين. (قاعدة البيانات التربوية في مديرية التربية والتعليم \ قباطية لسنة (2008م\2009م). وقد اختيرت عشوائياً مدرستان، وذلك لغرض إجراء الدراسة، وكانت كل مدرسة تحتوي على ثلاث شعب حيث بلغ عدد طلبة العينة (253) طالباً، واستخدم الباحث أداة الدراسة والتي تمثلت باختبار تحصيلي من إعداد الباحث وكان عدد الطلبة في كل شعبة من الشعبة الضابطة والتجريبية فوق قيمة المتوسط الحسابي لعدد الطلبة في الشعبة الواحدة في الوضع الطبيعي والذي يعتبر الحد الأدنى لحجم المجموعة في الدراسات التجريبية، وهي درجة جيدة جداً تفي بأغراض الدراسة، وبعد تحليل البيانات أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

. تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة الإحصائية (&= 0.05) في واقع إبداع الرياضيات في المنهاج الفلسطيني وفاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية وتطويره لطلبة الصف السابع الأساسي في مديرية تربية قباطية بين القياسات القبلي، والبعدي، والاحتفاظ عند المجموعة الضابطة.

. تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة الإحصائية(&= 0.05) في واقع إبداع الرياضيات في المنهاج الفلسطيني وفاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية في تطوير هذا الإبداع لطلبة الصف السابع الأساسي في مديرية تربية قباطية بين القياسات القبلية والبعدية، والاحتفاظ عند المجموعة التجريبية في جميع المستويات والدرجة الكلية.

. تبين انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة الإحصائية(&= 0.05)في واقع إبداع الرياضيات في المنهاج الفلسطيني وفاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية في تطوير هذا الإبداع لطلبة الصف السابع الأساسي في القياس البعدي: القدرة المكانية، القدرة العددية، القدرة التصويرية، والدرجة الكلية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية.

. تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة الإحصائية(&= 0.05) في واقع إبداع الرياضيات في المنهاج الفلسطيني وفاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية في تطوير هذا الإبداع لطلبة الصف السابع الأساسي في مديرية تربية قباطية بين القياس القبلي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

. تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عن مستوى الدلالة الإحصائية (&= 0.05) في واقع إبداع الرياضيات في المنهاج الفلسطيني وفاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية في تطوير هذا الإبداع لطلبة الصف السابع الأساسي في مديرية تربية قباطية بين الاحتفاظ عند المجموعة التجريبية والضابطة (نجيب، 2009م).

دراسة الحرابي وحسن (2011) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس العلوم على التحصيل لدى طالبات الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي لعينة مكونة من 60 طالبة، تم اختيارهن بطريقة قصديه من طالبات الصف السادس بمدرسة بلقيس بالعاصمة صنعاء، لقد تم تقسيم الطالبات الي مجموعتين، كل مجموعة مكونة من (30)طالبة، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام خرائط المفاهيم، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان اختباراً تحصيلياً مكوناً من(15) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، لقياس التحصيل في ثلاث مستويات معرفية (التذكر، الفهم، التطبيق)، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل العام لصالح المجموعة التجريبية، في حين لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى التذكر ومستوى الفهم بين المجموعتين التجريبية والضابطة (الحرابي، 2011م).

ثالثا:مجموعة دراسات استخدمت أساليب تدريسية مصاحبة لاستراتيجية خرائط المفاهيم

دراسة عبيدات (2000م) هدفت هذه الدراسة إلى استخدام الخرائط المفاهيمية واستراتيجية التعلم التعاوني، حيث أجرى عبيدات دراسته مستخدماً خرائط المفاهيم في تدريس طلابه ضمن مجموعات، محاولاً تقصي أثر دمج هاتين الاستراتيجيتين على الفهم المفاهيمي لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم. وتألفت عينة دراسته من (91) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم عشوائياً إلى شعبة للإناث، وشعبة للذكور شكلتا المجموعة التجريبية، ودرستا بطريقة خرائط المفاهيم والتعلم التعاوني وشعبتين

ضابطتين إحداهما للإناث والاخري للذكور، ودرستا بالطريقة التقليدية. وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الفهم المفاهيمي عند طلبة الصف السابع بين المجموعة الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية (عبيدات، 2000م).

دراسة مصطفى (2004م) أثر استخدام دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم التاريخية لطالبات الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ والاتجاه نحو المادة، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استعمال دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم التاريخية والاتجاه نحو المادة لطالبات الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ ولتحقيق أهداف البحث تم اختيار التصميم التجريبي التام ذي الضبط الجزئي للاختبار البعدي والقبلي وتكونت عينة البحث من (94) طالبة بواقع (32) طالبة للمجموعة التجريبية الأولى التي درست (دورة التعلم) و(31) طالبة لكل المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة اللتين درستا باستعمال خرائط المفاهيم ومعادلات بيرسون وسبيرمان – براون وأظهرت الدراسة ما يلي:

أ- فاعلية استعمال دورة التعلم في اكتساب المفاهيم على خرائط المفاهيم والطريقة التقليدية.

ب- فاعلية الطريقة التقليدية في تنمية الاتجاه نحو مادة التاريخ على دورة التعليم وخرائط المفاهيم (مصطفي، 2004م).

دراسة الشملتي (2004م) هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر البنائية والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية، وقد تكونت عينة الدراسة من (454)طالباً وطالبة، موزعين على (18) شعبة منها (9) شعب للذكور و (9) شعب للإناث. ولتحقيق أغراض الدراسة قام الشملتي بإعداد اختبار تحصيلي لكل صف من صفوف المرحلة الأساسية العليا، يقيس درجة اكتسابهم للمفاهيم الفقهية، كما قام الشملتي بإعداد المادة التعليمية لوحدات الفقه لكل من الصف الثامن والتاسع والعاشر وفق طريقتي دورة التعلم أحد النماذج البنائية والخرائط المفاهيمية، وبعد الإنتهاء من تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول من العام 2004م، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الأتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا (الثامن والتاسع والعاشر) للمفاهيم الفقهية تعزى إلى الطريقة المستخدمة في التدريس ولصالح طلبة المجموعة التجريبية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا (التامن والتاسع) للمفاهيم الفقهية تعزى إلى الجنس .

– وجود فروق ذات دلالة احصائية في اكتساب طلبة المرحلة الاساسية العليا (الصف العاشر فقط) للمفاهيم الفقهية تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث (الشملتي، 2004م).

دراسة الحباشنة (2006م) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اثر التدريب باستخدام التعلم الفردي والتعلم التعاوني القائمين على استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التعبير الكتابي واتجاهات طالبات المرحلة الاساسية في الاردن، مستخدماً عينة قوامها (77) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة المزار الثانوية للبنات، وتم توزيع العينة عشوائياً على ثلاث مجموعات وهي:-

– مجموعة تجريبية تدرس بالتعلم الفردي القائم على استراتيجية الخرائط المفاهيمية وعدد افرادها (25) طالبة.

– مجموعة تجريبية تدرس بالتعلم التعاوني القائم على استراتيجية الخرائط المفاهيمية وعدد افرادها (26) طالبة.

– ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية وعدد افرادها (29) طالبة. وللوصول إلى أهداف الدراسة صمم الحباشنة (20)خطة دراسية، قائمة على استراتيجية الخرائط المفاهيمية، قامت بها إحدى المجموعتين التجريبيتين بالتعلم الفردي، وكما قامت الأخرى بالتعلم التعاوني. وبعد أن تحقق الحباشنة من صدقها، أظهرت الدراسة النتائج الاتية:-

1- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات أداء الطالبات في المجموعات الثلاثة في التعبير الكتابي ولصالح المجموعتين التجريبيتين كلا علي حدة.

2-عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات المجموعتين التجريبيتين في التعبير الكتابي (الحباشنة، 2006م).

دراسة الخوالدة(2007م) هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية دورة التعلم المعدلة والخرائط المفاهيمية في التحصيل الدراسي في مادة الأحياء، واكتساب مهارات عمليات العلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلم مقارنة بالطريقة التقليدية ولتحقيق هدف الدراسة تكونت عينة الدراسة م (280) طالباً وطالبة موزعين على ست شعب من الصف الأول الثانوي العلمي في مدرستين، (مدرسة إناث

ومدرسة ذكور) ووزعت الشعب عشوائياً لتشكيل المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية الأولى التي تدرس باستخدام دورة التعلم، والثانية التي تدرس باستخدام خرائط المفاهيم حيث استخدم أداتين هما: الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التفكير العلمي واظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً في التحصيل تعزى لاستراتيجية التدريس لصالح الطلاب الذين درسوا باستخدام دورة التعلم والخرائط المفاهيمية، مقارنة بالطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

دراسة كون (Kwon, 2009) بين تأثير التعلم الفردي والتعلم التعاوني باستخدام خريطة المفاهيم على التعلم المدرسي. تكونت عينة الدراسة من (161) طالباً من طلاب الصف السابع من المدارس المتوسطة، قسموا إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى درست بطريقة التعلم الفردي، والثانية درست بطريقة التعلم الفردي باستخدام خريطة المفاهيم، والثالثة درست بطريقة التعلم التعاوني باستخدام خريطة المفاهيم. استخدم اختبار في الفهم الدراسي لتقييم المجموعات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثيراً ايجابياً واضحاً لخريطة المفاهيم على فهم الطلاب للتعلم المدرسي. وكذلك أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين بنوا خرائط المفهوم بتعاون كانوا أكثر نجاحا، وبنوا الخرائط بشكل ممتاز جدا من أولئك الذين بنوا خرائط المفاهيم بشكل منفرد (Kwon 2009،).

دراسة ابو مرق (2013م) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيتي خرائط المفاهيم والشكل (V) في تنمية التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي لعينة مكونة من (108) طالبة من الصف التاسع الأساسي، بمدرسة فهمي الجرجاوي الأساسية (أ) للبنات للعام الدراسي (2013) حيث تتوزع الطالبات على ثلاثة فصول، فصل كمجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الإعتيادية، وفصلين كمجموعة تجريبية إحداهما تدرس باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم، والأخرى تدرس بالشكل (V)، بواقع (36) طالبة في كل مجموعة، واستخدمت الدراسة أداتين الأولي: أداة تحليل المحتوى، والثانية: اختبار لقياس مهارات التفكير الاستدلالي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات مجموعات الدراسة الثلاث (التجريبية الأولي لخرائط المفاهيم، والتجربة الثانية الشكل (V)، والمجموعة الضابطة) في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي لصالح مجموعة خرائط المفاهيم (ابو مرق، 2013م).

التعليق على الدراسات السابقة

الأهداف:

تناول فصل الدراسات السابقة في الدراسة الحالية مجموعة من الدراسات تتعلق بخرائط المفاهيم ومجموعة من المتغيرات التي أختلفت على حسب أهدافها، ومن خلال اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات السابقة للأستفادة منها في الجانب النظري والجانب التطبيقي، فقد قامت بعرض مجموعة متنوعة من هذه الدراسات وذلك لتناسبها مع البحث الحالي مع اتفاق البعض في متغير الدراسة والذي يتفق مع البحث الحالي وأختلاف البعض الأخر، فبعضها تناول نفس موضوع الدراسة الحالية مع الأختلاف في المتغيرات التي تناولتها كل دراسة، مثل: دراسة حجوج(2004م)، ودراسة الفلاحات (2005م)، ودراسة الجهيمي(1428هـ)، ودراسة كليبورن(1990م)، ودراسة هارتون(1993م)، ودراسة اليوسفاني(2005م)، ودراسة الشكرجي والطائي(2007م)، ودراسة نجيب(2009م)، ودراسة اوكيبوكولا(1990م)، ومنها ما تناولت نفس الموضوع والمتغير الذي تناولته الدراسة الحالية مثل، دراسة عقرون(1996م)، والجهيمي(1428هـ)، ودراسة حجوج(2004م)، ودراسة الشكرجي والطائي(2007م)، ودراسة الحرابي وحسن(2011م)، ودراسة صابر 2003م)، ودراسةالفارسي(2003م)، ودراسة الضباعي(2000م)، كما أن بعضها تناول الموضوع وواحد من المتغيرات تشابه مع متغير الدراسة الحالية مثل دراسة بدوي(2004م).

في حين تناولت بعض الدراسات عملية الدمج بين موضوع البحث الحالي وموضوع آخر مثل: دراسة عبيدات(2000م) ودراسة أبو مرق(2013م)، كما قامت دراسات آخرى بدمج نفس موضوع البحث الحالي مع موضوع آخر على نفس المتغير مثل: دراسة خوالدة(2007)، و دراسة مصطفى(2004م)، ودراسة الشملتي(2004م). كما تناولت بعض الدراسات السابقة استخدام الخرائط المفاهيمية وأثرها على تحسين اتجاهات الطلبة نحو المفاهيم مثل دراسة هارتون(1993م) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على تحسين اتجاهات الطلبة؟ وهل هناك فرق في التحصيل والاتجاهات عند استخدام خرائط يعدها الطلبة، ودراسة صابر(2003م) الذي هدفت دراسته إلى اثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس علم النفس على اكتساب بعض المفاهيم

وتنمية الاتجاه، ودراسة الحباشنة(2006م) الذي هدفت دراسته إلى التعرف على اثر التدريب باستخدام التعلم الفردي والتعلم التعاوني القائمين على استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التعبير الكتابي واتجاهات طالبات المرحلة الاساسية في الاردن. كما اتفقت دراسة بدوي(2004م) ودراسة أبو مرق(2013م) على استخدام خرائط المفاهيم وأثرها على التحصيل وتنمية التفكير الإستدلالي. في حين اتفقت دراسة كليبورن (1990م)، ودراسة عقرون(1996م) على استخدام خرائط المفاهيم وأثرها على التحصيل والإحتفاظ بالتعلم. إلا أن دراسة نجيب(2009م) الوحيدة التي تناولت خرائط المفاهيم وأثرها على تطوير الإبداع.

العينة:

تنوعت عينات الدراسات السابقة على حسب كل دراسة منها دراسات تناولت المرحلة الأساسية مثل: دراسة عقروق(1996م)، ودراسة اليوسفاني(2005م)، ودراسة الحرابي وحسن(2011م)، ودراسة الحباشنة(2006م)، كما تناولت مجموعة من الدراسات المرحلة المتوسطة مثل: دراسة مصطفى(2004م)، ودراسة الفارسي(2003م)، ودراسة بدوي(2004م)، ودراسة نجيب(2009م)، ودراسة عبيدات(2000م)، ودراسة الشملتي(2004م)، ودراسة كون(2009م)، ودراسة أبو مرق(2013م).

والدراسات التي تناولت المرحلة الثانوية مثل: دراسة حجوج(2004م)، ودراسة الجهيمي(1428هـ)، ودراسة الضباعي(2000م)، ودراسة صابر(2003م).

أما الدراسات التي تناولت المرحلة الجامعية مثل: دراسة اوكيبوكولا(1990م)، أما بالنسبة للدراسة الحالية فقد تمثلت في تلاميذ المرحلة المتوسطة.

أدوات الدراسة:

اختلفت أدوات الدراسة في الدراسات السابقة وذلك بما يتناسب وطبيعة وأهداف تلك الدراسات وهي كما يلي: حيث اتفقت في مجملها على استخدام الأداة استراتيجية خرائط المفاهيم، والاختبار التحصيلي المعرفي مع اختلاف بعضها على قياس عدد المستويات المعرفية مثل دراسة حجوج(2004م)، ودراسة كليبورن(1990م)، ودراسة اوكيبوكولا(1990م)، ودراسة عقرون(1996م)، ودراسة

الضباعي(2000م)، ودراسة الفارسي(2003م)، ودراسة صابر(2003م)، ودراسة الشكرجي والطائي(2007م)، ودراسة الحرابي وحسن(2011م)، ودراسة عبيدات(2000م)، ودراسة مصطفى(2004م)، ودراسة الشملتي(2004م)، ودراسة كون(2009م). وبعض من الدراسات اعتمدت في تنفيد تجاربها على نفس أدوات الدراسات السابقة مع اعتماد مقاييس وأدوات آخرى مثل: دراسة الجهيمي(1428) التي تناولت خرائط المفاهيم والاختبار التحصيلي وإعداد مقياس الاتجاه لقياس اتجاه الطلاب، ودراسة بدوي(2004م) الذي اعتمد في دراسته على استخدام كتيب التلميذ، و دليل المعلم للتدريس، والاختبار التحصيلي واختبار التفكير الإستدلالي(الإستنباطي–الإستقرائي)، ودراسة اليوسفاني(2005م) اعتمد في الأداة على استخدام مقياس المهارات الجغرافية، ودراسة أبومرق(2013م) استخدم تحليل المحتوى واختبار لقياس مهارات التفكير الإستدلالي، وقد اعتمدت الباحثة في دراسة البحث الحالي الأداة الأولى خرائط المفاهيم و الأداة الثانية الاختبار التحصيلي والذي يتفق مع بعض الدراسات السابقة.

المنهج:

تعد منهجية البحث الخارطة التي على أساسها تسير الدراسة، عليه فإن المنهجية المتبعة في الدراسة الحالية، هو المنهج التجريبي، وهو الذي يستخدم التجربة في اختبار الفروض ويحدد العلاقة بين متغيرين أو أكثر، واستخدمت الباحثة هذه المنهجية بعد اطلاعها على العديد من الدراسات السابقة، والتي تشابهت في طبيعتها مع طبيعة الدراسة الحالية، ومن الدراسات التي اعتمدت المنهج التجريبي مثل دراسة كليبورن(1990م)، ودراسة بانكريوس(1990م)، ودراسة صابر(2003م)، دراسة الشكرجي والطائي(2007م)، ودراسة نجيب(2009م)، ودراسة مصطفى(2004م)، أما الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج شبه التجريبي مثل دراسة حجوج(2004م)، ودراسة الجهيمي(1428هـ)، ودراسة الفارسي(2003م)، ودراسة بدوي(2004م)، ودراسة الحرابي وحسن(2011م)، ودراسة أبو مرق(2013م).

النتائج:

تعمل كل دراسة على تحقيق أهدافها من خلال سلسلة من الإجراءات المنهجية العلمية ولما كان الغرض من الدراسات السابقة هو الإستفادة منها في تأسيس دراسة علمية وذلك من حيث المنهج فهي كذلك ذات أهمية في معرفة مدى صحة النتائج في الدراسة الحالية وتطابقها مع تلك الدراسات. ومن هنا يمكن عرض مقارنة فيما بين تلك الدراسات، حيث أتفقت أغلب الدراسات في النتائج والتي أظهرت عن وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية مثل: دراسة حجوج(2004م)، ودراسة الجهيمي(1428هـ)، ودراسة اوكيبوكولا(1990م)، ودراسة عقرون(1996م)، ودراسة الفارسي(2003م)، ودراسة صابر(2003م)، ودراسة بدوي(2004م)، ودراسة الفلاحات 2005م).

واتفقت دراسة الحرابي وحسن(2011م) عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل العام لصالح المجموعة التجريبية، واختلفت بأنها لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى التذكر ومستوى الفهم بين المجموعتين التجريبية والضابطة.في حين أختلفت دراسة مصطفى(2004م) على فاعلية استعمال دورة التعلم في اكتساب المفاهيم على خرائط المفاهيم والطريقة التقليدية، وفاعلية الطريقة التقليدية في تنمية الاتجاه نحو مادة التاريخ على دورة التعليم وخرائط المفاهيم.

الخلاصة

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

2-اختلاف الدراسة الحالية عن أغلب الدراسات السابقة في المادة العلمية المستخدمة فيها خرائط المفاهيم.

3- تشابه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية وذلك في الإهتمام بمعرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي.

4- تشابه بعض الدراسات مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج التجريبي.

5- اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من ناحية عينة الدراسة والبيئة التي تجرى فيها.

6- اعتماد أغلب الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية على الاختبار التحصيلي.

7- تنوع العينات في الدراسات السابقة بما يخدم أهداف كل دراسة.

8- تنوعت أدوات الدراسة في الدراسات السابقة بتنوع أهدافها. ولكن كان هناك شبه اجماع على استخدام خرائط المفاهيم والاختبار التحصيلي.

استفادة الباحثة من الدراسات السابقة:

1- يمكن تطبيق خرائط المفاهيم على مختلف المراحل الدراسية .

2- تدعيم الإطار النظري للدراسة الحالية.

3- كيفية ترتيب إجراءات الدراسة بشكل مرتب.

4- التأكيد على أهمية وتأثير أشكال الخرائط المفاهيمية في استخدامها على المستوى التحصيلي لدى الطلبة، سواء صممت لوحدها أو مصاحبة لأي طريقة تدريسية.

ومن هذا المنطلق أصبح لدى الباحثة دافع لإجراء هذه الدراسة، والعمل على التوصل إلى نتائج مفيدة في المجال المعرفي للرفع من مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلم.

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية المتبعة في البحث

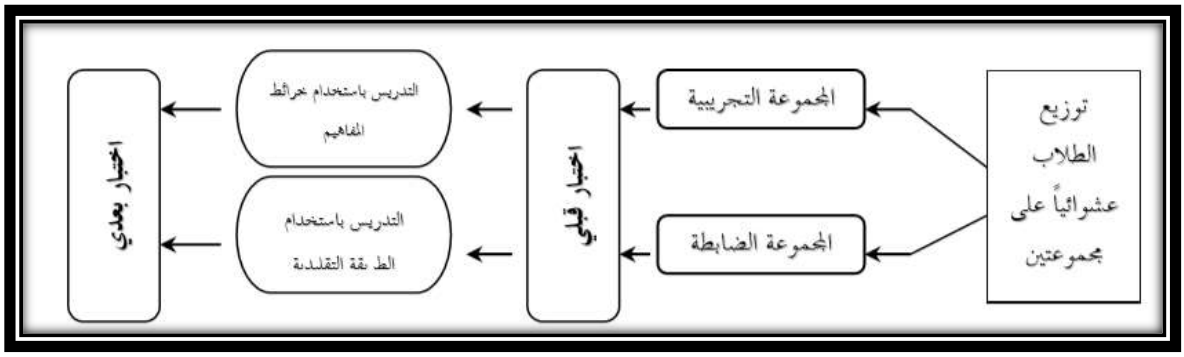
المقدمة.

يتناول هذا الفصل من الدراسة التعريف بمنهج البحث ومجتمعه والعينة وطريقة اختيار العينة والأدوات المستخدمة في البحث وطرق قياس الصدق والثبات وعرض الإجراءات المتبعة في تطبيق التجربة وتحديد الأساليب الاحصائية المستخدمة في معالجة وتحليل البيانات ومناقشة النتائج.

منهج البحث:

إن البحث في الإشكاليات المتعلقة بالعلوم الإنسانية يتطلب منا وصفها وصفاً دقيقاً بغية الحصول على أكبر قدر من المعلومات اللآزمة لتفسيرها تفسيراً علمياً، وبالنظر إلى أكثر المناهج العلمية المتبعة في دراسة مثل تلك الإشكاليات سنجد أن الأسلوب التحليلي الانسب لها هو المنهج التجريبي حيث أن الفكرة التي يقوم عليها البحث التجريبي تتلخص في أنه إذا كان هناك موقفان متشابهان في جميع النواحي ثم أضيف عنصر معين إلى أحد الموقفين دون الآخر أو حذف عنصر معين من أحدهما دون الآخر فإن أي إختلاف في النتائج يعزى إلى وجود هذا العنصر المضاف أو إلى غياب هذا العنصر، فالدراسات التجريبية تقوم بوضع فرض واحد أو عدة فروض توضح العلاقة السببية المتوقعة بين بعض المتغيرات وتجرى التجربة الفعلية لتؤكد صحة أو عدم صحة الفرض التجريبي، حيث أنه يمكن الباحث من معرف اثر السبب (المتغير المستقل) على النتيجة (المتغير التابع) (عبدالحفيظ، 1420هـ).

واتبعت الباحثة في هذاالبحث المنهج التجريبي باعتباره المنهج الأنسب لطبيعة البحث الحالي حيث أنه يتيح دراسة اثر (استخدام خرائط المفاهيم) المتغير المستقل على (التحصيل الدراسي بمادة التربية الإسلامية) المتغير التابع باستخدام الاختبار التحصيلي، وتتم عملية تحديد علاقات التأثير والتأثر بين المتغيرات المتعددة وصولاً إلى تفسير يحاكي واقع الظاهرة أو المشكلة محل الدراسة، من أجل تسهيل دراستها والتعامل معها بدقة وموضوعية، والرسم التوضيحي رقم (1) يبين ذلك.



رسم توضيحي رقم (1) للخطوات الاجرائية لدراسة

مجتمع البحث

يتمثل مجتمع البحث في طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية كوالالمبور ماليزيا للعام الدراسي 2017م -2018م وبلغ عدد التلاميذ فيها 58 تلميذ وتلميذة، موزعين على ثلاث مدارس موجودة

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

جدول رقم(1) يبين مجتمع البحث من طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية كوالالمبور ماليزيا للعام الدراسي 2017 –2018 م

أسم المدرسة	عدد الطلبة	الذكور	الإناث	النسبة
الليبية كوالالمبور	17	7	10	%29.3
داماي كوالالمبور	13	5	8	%22.4
داماي أمبانق	28	11	17	%48.3
المجموع	58	23	35	%100

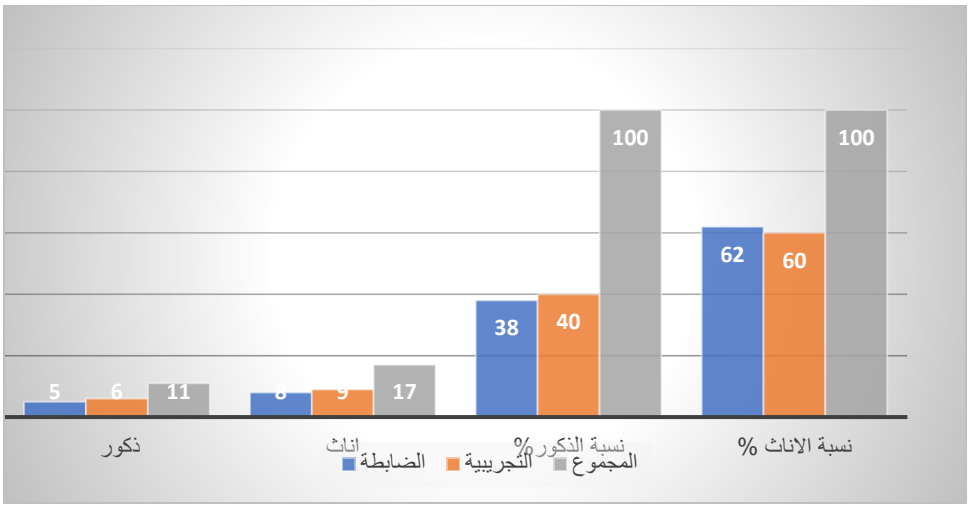
عينة البحث

تم اختيار العينة بطريقة قصدية نظراً لصغر حجم المجتمع بما يتناسب مع البحث بحيث تكون متكافئة من حيث عدد الذكور والإناث ومستوى التحصيل الدراسي. كما هو مبين في الجدول رقم (2)، والمتمثلة في السنة السابعة في مدرسة Damai Ampang بكوالالمبور، وقد تم اختيار العينة من هذه المدرسة لوجود أكبر عدد من تلاميذ الصف السابع الأساسي فيها من بين المدارس الليبية الأخرى، مقسمين على فصلين دراسيين، كما هو مبين في الملحق رقم (2) حيث ثم تقسيم العينة إلي مجموعتين إحداهما تمثل المجموعة الضابطة (13) منهم (5) طلاب و(8) طالبات، والآخرى تمثل المجموعة التجريبية (15) منهم (6) طلاب و(9) طالبات، بنسبة 48.3% من مجتمع الدراسة. بحيث تم مراعاة التقارب في المستوى التحصيلي للمجموعتين من خلال درجات الاختبار القبلي الذي تمثل في احد الاختبارات الدورية التي قامت بها معلمة المادة في وقت سابق، كما سيأتي توضيحه في جزئية تكافؤ العينة. وقد بلغ

عدد الذكور من المجموعتين الضابطة والتجريبية 11 بنسبة (39.28%) مقابل 17 من الإناث من المجموعتين الضابطة والتجريبية بنسبة (60.72%). والجدول رقم (2) يبين توزيع العينة على المجموعتين الضابطة والتجريبية بحسب الجنس (ذكور-إناث) والنسبة.

جدول (2): يبين توزيع افراد عينة الدراسة علي المجموعتين الضابطة والتجريبية بحسب الجنس والنسبة

المجموعة	ذكور	اناث	المجموع	نسبة الذكور%	نسبة الاناث %
الضابطة	5	8	13	%38	%62
التجريبية	6	9	15	%40	%60
المجموع	11	17	28	%100	%100



رسم رقم (2) يوضح افراد عينة الدراسة علي المجموعات الضابطة والتجريبية بحسب الجنس

أدوات البحث

استخدمت الباحثة أداتين في هذا البحث وهما:

الأداة الأولى: **خرائط المفاهيم**: حيث قامت الباحثة بإعداد خرائط للمفاهيم الأساسية في وحدة العبادات مادة التربية الإسلامية للصف السابع من التعليم الأساسي بناءاً على الأسس العلمية في إعداد خرائط المفاهيم التي تتنوع بحسب عدد المفاهيم وتفرعاتها حيث قامت الباحثة بتحديد الموضوعات المراد تدريسها، ومن ثم تحليل كل موضوع إلى مكوناته الأساسية، وذلك بتحديد المفاهيم الأساسية العامة والمفاهيم الأكثر خصوصية، والعمل على رسم خرائط تشمل مجموعة من الدوائر والمربعات حول تلك المفاهيم، ورسم الخطوط بينها، وذلك بالاتجاه من العام إلى الخاص في تلك المفاهيم. حيث أشار نوفاك، جوزيف وجوين، بوب، إن التعلم ذا المعنى يسير بسهولة أكثر عندما توضع المفاهيم الجديدة أو معاني المفهوم تحت مفاهيم أوسع وأشمل، فإن خرائط المفهوم ينبغي أن تكون هرمية الشكل (نوفاك، 1995م). وقد اعتمدت الباحثة الطريقة الهرمية، والطريقة العنكبوتية بما يتناسب مع الموضوعات، في توضيح المفاهيم الأساسية وتفرعاتها الثانوية لتدريس تلاميذ المجموعة التجريبية كما في ملحق رقم (2)، وبذلك يبدأ العرض والشرح بالمفهوم الأساس ويتدرج تحته إلى المفاهيم الأكثر خصوصية. وقد أستفادت الباحثة في بناءها لخرائط المفاهيم في هذا البحث بمجموعة من الدراسات السابقة مثل دراسة المطري، (2009م).

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

خطوات بناء الاختبار

1- تحديد الغرض من الاختبار:

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

2- تحليل المحتوي:

أورد عبيدات وآخرون (1426هـ) مفهوم تحليل المحتوي عند بيرلسون (Berlsson) بأنه أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر كمادة من مواد الاتصال (عبيدات، 2002م).

وقد قامت الباحثة بتحليل دروس العبادات المقررة على طلبة الصف السابع الأساسي لمادة التربية الإسلامية التي طبقت عليها الطريقة، إلى المفاهيم الرئيسية وهي (الطهارة، الوضوء، الغسل) ثم استخرجت المفاهيم الفرعية التي تندرج تحت هذه المفاهيم الرئيسية. ملحق رقم(3) يبين كيفية تحليل محتوى الموضوعات المقررة في هذه الدراسة.

3- تحديد نوع مفردات الاختبار:

اجتهدت الباحثة أن تكون فقرات الاختبار التحصيل من نوع الأسئلة الموضوعية لما تتميز به من مزايا ايجابية، حيث يمكن من خلاله تغطية جميع جوانب المحتوى المعرفي للمقرر، وعدم خضوعها لذاتية التصحيح. حيث تم اعتماد جدول المواصفات المعمول به في تحديد نوعية مفردات الاختبارات بما يتناسب وطبيعة الأهداف السلوكية المراد تحقيقها من تدريس المادة الدراسية، حيث يعد بناء جدول مواصفات الاختبار الخطوة الرابعة في بناء الاختبار التحصيلي، ويبنى في ضوء الأهداف التعليمية المحددة المتوخاة من تعلم موضوع مقرر أو وحدة دراسية محددة (أبو لبدة، 1987م)، وبناءاً على ذلك فقد قامت الباحثة بإخضاع الدروس المراد اعداد الاختبار فيها لجدول المواصفات، ملحق رقم (3) والذي من خلاله تمكنت الباحثة من صياغة أسئلة الاختبار بشكل علمي، بحيث بلغ العدد المطلوب لفقرات الاختبار 30 فقرة، موزعة على الأهداف السلوكية الستة، تم صياغتها على شكل أسئلة موضوعية .

4- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض اسئلة الاختبار التحصيلي علي مجموعة من المحكمين، المتخصصين وعددهم (5)، الملحق رقم (4) وبناءاً على آراء المحكمين تم تغيير الاختبار بشكل كامل ليتناسب مع تلك الملاحظات التي كانت في مجملها تتعلق بالصياغة وشكل الاختبار مع مراعاة المضمون الذي يتمثل في وحدة العبادات في مادة التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي، حيث كان الاختبار في صورته الأولية يشمل 30 سؤال الملحق رقم (5) بعضها مقالية مثل السؤال (1-2-3-4-9-10-11-13-17-20-29-30) وبعضها الآخر موضوعية مثل السؤال (5-6-7-8-12-14-15-16-18-19-21-22-23-24-25-26-27-28)، وقد اتفق المحكمين على ما يلي:

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

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

ت–عدم تناسق الأسئلة وعدم توحيدها تحت أسئلة موحدة كما في السؤال (5)، والسؤال (18)، كمثال وليس الحصر، بالإضافة إلى أن الاختبار لا يتناول الأهداف السلوكية بشكل واضح مما يفقد الاختبار القدرة على تقييم تلك الاهداف السلوكية لدى التلاميذ.

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

ج– لأبد أن يكون الاختبار أنعكاس لمخرجات التعلم.

وبعد الأخذ بأرآء وملاحظات المحكمين تم تعديل الاختبار بشكل جدري، حيث تقلص عدد اسئلة الاختبار إلى 5 أسئلة، تنوعت هذه الأسئلة بين التعريفات، أسئلة الصح والخطأ، والاختيار من متعدد، والتكملة، بحيث شملت الأهداف السلوكية المتمثلة في تصنيف بلوم (التذكر، الفهم، التحليل، التركيب، التقويم، التطبيق)، بالإضافة إلى مراعاة تناسب هذا الاختبار إلى العمر العقلي لتلاميذ الصف السابع التعليم الأساسي، وكذلك تناسب الاختبار للوقت المخصص لأدائه ملحق رقم(6).

5 – اختبار صدق وموثوقية الاختبار:

ولقياس ثبات الاختبار استخدمت الباحثة اختبار ألفا كرونباخ (Cronba,ch's Alpha) حيث يشير Miller (1995) إلى أنها من أكثر الطرائق شيوعاً واستخداماً لقياس ثبات الاختبار، وأفاد Hair وأخرون (2006) حيث أن جودة الأداة تتحقق إذا زاد معامل كرونباخ ألفا عن (0.60) فما فوق، وتشير نتائج اختبار الفا كرونباخ ان قيمة الثبات 0.72 وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات وصلاحيته للتطبيق (Hair 2010).

6- التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة (الاختبار القبلي)

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل اجراء البحث تم الاعتماد على نتائج أحد الاختبارات الدورية التي اجرتها معلمة المادة في وقت سابق بمثابة اختبار قبلي، حيث تم حساب

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات نتائج المجموعة الضابطة والتجريبية على الاختبار القبلي كما هو مبين في الجدول (3):

جدول (3) يبين المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة الضابطة والتجريبية علي الاختبار القبلي لمجموعة الدراسة

المجموعة	حجم العينة	الاختبار القبلي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	13	15.6923	2.52932
التجريبية	15	14.6667	2.96808

يتضح من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (15.6923) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (14.6667)، حيث يتضح أنه لا توجد فروق ظاهرية كبيرة بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات التلاميذ في المجموعة الضابطة قبل البدأ في التجربة.

ولتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين فقد تم توظيف البرنامج الاحصائي SPSS من خلال استخدام اختبار (T-test) لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين كما هو مبين بالجدول (4):

جدول (4) يبين التوصيف الإحصائي لأفراد عينة الدراسة

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

المجموعة	حجم العينة (N)	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		القيمة الفائية F	مستوى دلالة F	T	Sig. (2 -tailed)
الضابطة	13	0.264	0.612	0.976	0.338
التجريبية	15				

ولمعرفة وجود تباين بين نتائج اختبار افراد العينة بحسب المجموعة، تم حساب القيمة الفائية F باستخدام اختبار ليفن (Levene's Test) لتحديد تجانس التباين وجاءت قيمتها (0.264) وبمستوى دلالة 0.612

والذي يدل على وجود تجانس بين نتائج اختبارات افراد العينة من كلتا المجموعتين (الضابطة – التجريبية) في الإجابة عن الاختبار القبلي.

كما يتضح من الجدول(4) أن قيمة اختبار (T) بلغت (0.976) وهي قيمة غير معنوية عند مستوى دلالة (0.05) حيث بلغت قيمة الدلالة المثبتة إزاءها (0.338) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق معنوية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

كانت الفترة الزمنية لتدريس المجموعتين متساوية، حيث بلغ عدد الأسابيع (3) أسابيع، بواقع (6) حصص دراسية، بمعدل حصتين أسبوعياً، حيث تم تدريس المجموعة الضابطة في نفس فترة تطبيق التجربة مع المجموعة التجريبية، والانتهاء منها في نفس الفترة التي انتهت فيها فترة تطبيق التجربة مع المجموعة التجريبية، والتي كانت في الفترة ما بين 1-1-2018م، و16-1-2018م.

القائم علي تنفيذ الدراسة:

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

الأساليب الاحصائية

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

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

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

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

معامل ارتباط بيرسون.

الخلاصة

تناولت الباحثة في هذا الفصل منهجية الدراسة بشكلها المفصل حيث أشتملت على المقدمة ومنهجية الدراسة المستخدمة، والمجتمع والعينة، وتم التطرق إلى الأسلوب المستخدم في القيام بالتجربة وعرض محتوياتها بعد التأكد من صدق المحتوى بعرضها على مجموع من الأساتذة المتخصصين، والتأكد من صدق وثبات الاختبار، وتحديد أهم الأجراءات والمؤشرات الإحصائية المستخدمة في اختبار فرضيات الدراسة باستخدام الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

الفصل الرابع
نتائج البحث

تمهيد

يشمل هذا الفصل عرضاً وتحليلاً للنتائج التي تم التوصل إليها بواسطة الاختبار البعدي بعد تطبيق طريقة التدريس باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي بمادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا، والذي يشتمل على ثلاثة مفاهيم رئيسية وهي (الطهارة، الوضوء، الغسل) ثم استخرجت المفاهيم الفرعية التي تندرج تحت هذه المفاهيم الرئيسية، واقتصرت الدراسة التجريبية على عينة قصدية، من تلاميذ الصف السابع مع ضمان توفر متغير الجنس (ذكور، إناث) وقد تم استخدام الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**) في تحليل تساؤلات الدراسة، ومن ثم ناقشت الباحثة هذه النتائج بشكل علمي وموضوعي وذلك بمقارنتها بنتائج بعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع هذه الدراسة وفيما يلي عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة وهي على النحو التالي:

أولاً: اختبار التوزيع الطبيعي للعينة (Tests of Normality)

تم إجراء اختبار التوزيع الطبيعي لتأكيد على أن إجابات أفراد العينة تتبع للتوزيع الطبيعي وذلك لاجراء الاختبارات المعلمية المناسبة لاختبار فرضيات الدراسة الحالية.

الجدول (1) بين نتائج اختبار (Kolmogorov-Smirnov) للتوزيع الطبيعي

الاختبار	Kolmogorov-Smirnov[a]		Skewness	Kurtosis
	df	Sig.	الالتواء	التفلطح
المجموعة الضابطة	13	0.143	-.394	-.899
المجموعة التجريبية	15	0.200*	-.212	-.828

يتضح من الجدول رقم (1) ان قيم الالتواء والتفلطح لاختبار المجموعتين الضابطة والتجريبية تقع ما بين (1- الى 1+) كما أن نتيجة اختبار (**Kolmogorov-Smirnov[a]**) للتوزيع الطبيعي كانت بقيمة (0.143) للمجموعة الضابطة وبقيمة (0.200) للمجموعة التجريبية وهي اكبر من مستوى الدلالة

(0.05) وهذا يدل على ان جميع القيم تتبع التوزيع الطبيعي بدرجة جيدة، مما يسمح لنا بالاستمرار في اجراء الاختبارت الاحصائية المعلمية للوصول إلى أهداف الدراسة واختبار فرضياتها.

ثانيا: اختبار فرضيات البحث

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين المجموعات الأربعة مجموعة (الذكور التجريبية) ومجموعة (إناث التجريبية) ومجموعة (الذكور الضابطة) ومجموعة (إناث الضابطة) في الاختبار البعدي لصالح مجموعة (إناث التجريبية).

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح الإناث.

الفرضية الأولى: توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى(0.05) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ولتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين فقد تم استخدام اختبار (**T-test**) لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين. يوضح الجدول رقم (2)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي

جدول (2) المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين على الاختبار البعدي تبعاً لمجموعة الدراسة

المجموعة	حجم العينة	الاختبار البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	13	28.4615	4.31307
التجريبية	15	51.3333	6.98638

يتضح من الجدول(2) ان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (28.46) وانحراف معياري (4.31) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (51.33)، وبانحراف معياري (6.98) حيث يظهر هناك فرقاً ظاهرياً كبيراً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في نتيجة الاختبار البعدي.

جدول (3) يبين نتائج اختبار(T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين على الاختبار البعدي.

المجموعة	حجم العينة (N)	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		القيمة الفائية F	مستوى دلالة F	T	Sig. (2 tailed) -
الضابطة	13	5.619	0.025	-10.567	.000
التجريبية	15				

ولمعرفة وجود تباين بين نتائج اختبارات افراد العينة بحسب المجموعة تم حساب القيمة الفائية F باستخدام اختبار ليفن (**Levene's Test**) لتحديد تجانس التباين وجاءت قيمتها (5.619) وبمستوى دلالة 0.025 والذي يدل على عدم وجود تجانس بين نتائج اختبارات افراد العينة من كلتا المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي.

كما يتضح من الجدول رقم (3) أن قيمة اختبار (T) بلغت (10.567-) وهي قيمة معنوية عند مستوى دلالة (0.05) حيث بلغت قيمة الدلالة المثبتة إزاءها (0.000) وهذا يشير إلى وجود فروق معنوية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في نتيجة الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعليه يتم قبول الفرضية التي تنص علي **وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى(0.05) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وبين متوسطات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.**

-الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين المجموعات الأربعة مجموعة (الذكور التجريبية) ومجموعة (إناث التجريبية) ومجموعة (الذكور الضابطة) ومجموعة (إناث الضابطة) في الاختبار البعدي لصالح مجموعة (إناث التجريبية).

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

ويوضح الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي وفقا لمتغير الجنس في المجموعتين.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

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

المتغيرات	العينة	الاختبار البعدي		نتائج الاختبار	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اقل درجة	اعلى درجة
ذكور المجموعة الضابطة	6	27.3333	8.14043	20.00	43.00
ذكور المجموعة التجريبية	5	44.0000	3.93700	40.00	49.00
اناث المجموعة الضابطة	8	31.1250	2.35660	28.00	34.00
اناث المجموعة التجريبية	9	56.3333	2.69258	52.00	60.00

يتضح من الجدول رقم (4) أن المتوسط الحسابي للذكور بالمجموعة الضابطة بلغ (27.33) وانحراف معياري (8.14) في حين تراوحت إستجاباتهم على الاختبار البعدي ما بين 20 و43 درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور بالمجموعة التجريبية بلغ (44.00) وانحراف معياري (3.93) في حين تراوحت إستجاباتهم على الاختبار البعدي مابين 40 و49 درجة، في حين تراوحت درجات الاختبار البعدي للإناث من المجموعة الضابطة مابين اقل درجة 28 واعلي درجة 34 وبلغ المتوسط الحسابي للإناث بالمجموعة الضابطة (31.12)، وبانحراف معياري (2.35)، كما يتضح من الجدول رقم (4) أن إناث المجموعة التجريبية تحصلوا على متوسط حسابي بلغ (56.33) وبانحراف معياري (2.69)، وأن درجات الاختبار البعدي انحصرت مابين 52 اقل درجة إلى 60 أعلى درجة.

وتأسيساً علي ما جاء في الجدول رقم (4) أن هناك فروق واضحة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين (الضابطة- التجريبية) في نتيجة الاختبار البعدي تبعاً لمتغير الجنس ولتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين بحسب متغير الجنس فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لانوفا (**ANOVA**) لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ من الجنسين.

جدول (5) نتائج اختبار تحليل التباين (One Way ANOVA) للفروق بين إجابات التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس للمجموعتين

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	Sig	النتيجة
الاختبار البعدي	بين المجموعات	4059.506	3	1353.169	66.249	.000	توجد فروقات
	داخل المجموعات	490.208	24	20.425			
	المجموع	4549.714	27				

ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (5) أن قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي (F) بلغت (66.249) وهي قيمة معنوية عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق معنوية بين مختلف فئات الجنس في المجموعتين الضابطة والتجريبية في الإجابة على الاختبار البعدي، وبما أن قيمة

احتمال الخطأ أقل من مستوى الدلالة فإنه تقبل الفرضية التي تنص على **وجود فروق معنوية بين مختلف المجموعات علي التحصيل الدراسي بحسب متغير الجنس.**

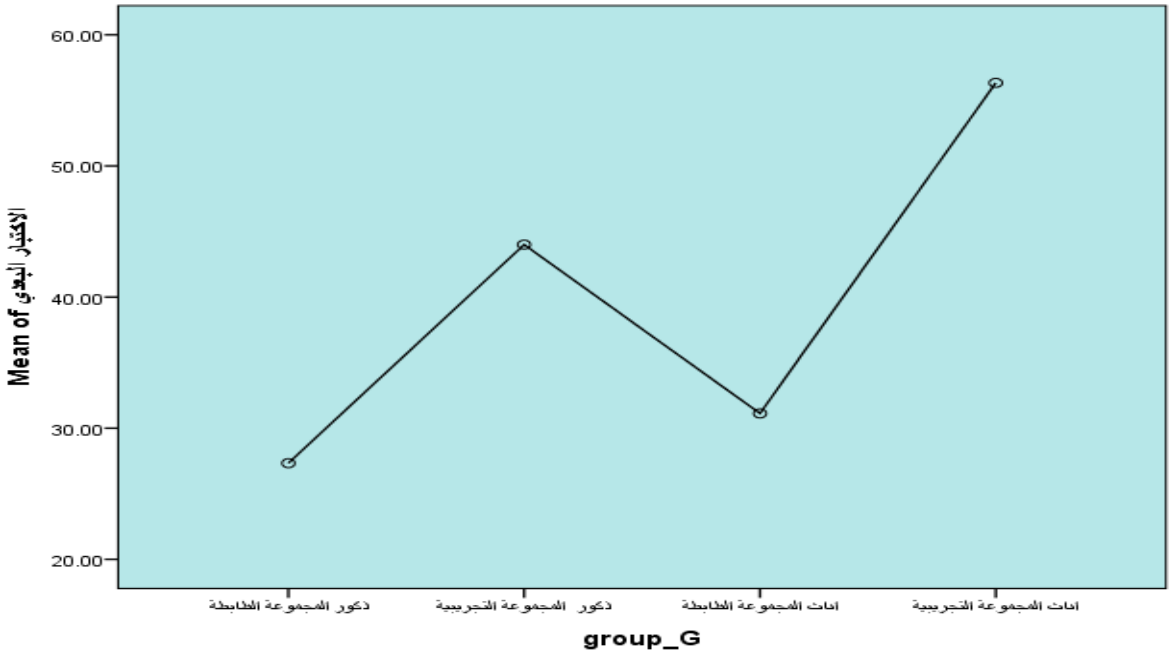
جدول (6)اختبار اقل فرق معنوي (L.S.D)

للفروق بين إجابات التلاميذ علي الاختبار البعدي تبعاً لمتغير الجنس للمجموعتين

	(I) المجموعة	(J) المستوى التعليمي	متوسط الفروق بين(I– J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
	(I) group	(J) group	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
الاختبار البعدي	ذكور المجموعة الضابطة	ذكور المجموعة التجريبية	-16.66667*	2.73666	.000
		اناث المجموعة الضابطة	-3.79167	2.44078	.133
		اناث المجموعة التجريبية	-29.00000*	2.38195	.000
	ذكور المجموعة التجريبية	ذكور المجموعة الضابطة	16.66667*	2.73666	.000
		اناث المجموعة الضابطة	12.87500*	2.57648	.000
		اناث المجموعة التجريبية	-12.33333*	2.52082	.000
	اناث المجموعة الضابطة	ذكور المجموعة الضابطة	3.79167	2.44078	.133
		ذكور المجموعة التجريبية	-12.87500*	2.57648	.000
		اناث المجموعة التجريبية	-25.20833*	2.19605	.000
	اناث المجموعة التجريبية	ذكور المجموعة الضابطة	29.00000*	2.38195	.000
		ذكور المجموعة التجريبية	12.33333*	2.52082	.000
		اناث المجموعة الضابطة	25.20833*	2.19605	.000

بالنظر إلى الجدول رقم (6) تشير نتائجه إلى أن المقارنات بين إستجابات التلاميذ على الاختبار البعدي بحسب الجنس للمجموعتين لمعرفة اقل فرق معنوي والذي أظهره جدول تحليل التباين، وقد تبين وجود فروق بين متوسط إستجابات التلاميذ الذكور والإناث في المجموعة الضابطة والذكور والإناث بالمجموعة التجريبية وهذه الفوارق بينهما دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، ولصالح الإناث بالمجموعة التجريبية وبمتوسط حسابي (29.00)، أى أن التلاميذ الإناث بالمجموعة التجريبية قد تحصلوا

على أعلى درجات بالاختبار البعدي مقارنة بالتلاميذ في المجموعتين، بينما لم يكن هناك فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في المجموعة الضابطة.



ومن الرسم البياني رقم (1) نلاحظ وجود فروق واضحة بين إستجابات أفراد العينة من التلاميذ الصف السابع بحسب الجنس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح إناث المجموعة التجريبية، وعليه فإنه يتم قبول الفرضية التي تنص علي **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين المجموعات الأربعة مجموعة (الذكور التجريبية) ومجموعة (إناث التجريبية) ومجموعة (الذكور الضابطة) ومجموعة (إناث الضابطة) في الاختبار البعدي لصالح مجموعة (إناث التجريبية).**

الفرضية الثالثة: توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى(0.05) بين متوسطات درجات التلاميذ من الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح الإناث.

لتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعة الذكور والإناث فقد تم استخدام اختبار-T) (test لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ من الجنسين. يوضح الجدول رقم (7) المتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي وفقاً لمتغير الجنس في المجموعة التجريبية.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي تبعا لمتغير الجنس

المجموعة التجريبية	حجم العينة N	الاختبار البعدي	
		الوسط الحسابيMean	الانحراف المعياري .Std Deviation
ذكر	5	44.0000	3.93700
انثى	8	56.6250	2.72226

يتضح من الجدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (44.00) وانحراف معياري (3.93) بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (56.62)، وبانحراف معياري (2.722) حيث يظهر هناك فرقاً ظاهرياً كبيراً بين الذكور والإناث في نتيجة الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية.

ولمعرفة وجود تباين بين نتائج اختبارات أفراد العينة بحسب الجنس في المجموعة التجريبية تم حساب القيمة الفائية **F** باستخدام اختبار ليفن (**Levene's Test**) لتحديد تجانس التباين وجاءت قيمتها (1.473) وبمستوى دلالة 0.250 والذي يدل على عدم وجود تجانس بين نتائج اختبارات أفراد العينة من كلتا الجنسين (الذكور، الإناث) في المجموعة التجريبية بالاختبار البعدي.

جدول (8) يبين التوصيف الإحصائي لأفراد عينة البحث

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

المجموعة التجريبية	حجم العينة (N)	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		القيمة الفائية F	مستوى دلالة F	T	Sig. (2-tailed)
ذكر	11	1.473	.250	-6.292	.001
انثى	17				

كما يتضح من الجدول رقم (8) أن قيمة اختبار (**T**) بلغت (6.292-) وهي قيمة معنوية عند مستوى دلالة (0.05) حيث بلغت قيمة الدلالة المثبتة إزاءها (0.001) وهذا يشير إلى وجود فروق معنوية بين الجنسين الذكور والإناث في نتيجة الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية، وبما أن قيمة الدلالة أصغر من

مستوى دلالة 0.05 وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج الاختبار البعدي لصالح الإناث حيث تحصل الإناث على المتوسط الحسابي الأكبر وبقيمة (56.62)، عليه يتم قبول الفرضية التي تنص علي **وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات التلاميذ من الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح الإناث.**

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

تمهيد:

بعد أن تم عرض نتائج التحليل الإحصائي الخاص بالتحليل واختبار الفرضيات سوف تناقش الباحثة نتائج التحليلي الإحصائي الخاص في اختبار فرضيات الدراسة بناءً على ما جاء في نتائج التحليل الاحصائي باستخدام الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**) في الفصل السابق:

الفرضية الرئيسية الاولي: " توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

نصت الفرضية الرئيسية الأولى على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى(0.05) بين متوسطات درجات تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي الذين تم تدريسهم بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة) وبين نظيرهم من التلاميذ الذين تم تدريسهم باستخدام خرائط المفاهيم (المجموعة التجريبية) في الاختبار البعدي، ولقد أكدت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق دالة احصائيا بين استجابات التلاميذ بالمجموعتين الضابطة والتجريبية.

وعليه فإنه يتم قبول الفرضية. حيث أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة حجوج(2004م)حيث ظهرت النتائج على وجود فروق دالة احصائياً في التحصيل تُعزى إلى طريقة التدريس(خرائط المفاهيم) ولصالح المجموعة التجريبية. ودراسة كل من صابر (2003م) والتي أظهرت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التحصيل لطلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي المعرفي، ودراسة كرامي محمد بدوي (2004م) والتي أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وذلك في اختبار التحصيل البعدي.

وتُعزى الباحثة ذلك إلى ما تتمتع به استراتيجية خرائط المفاهيم من القدرة على جذب إهتمام التلاميذ وإحداث تفاعل داخل الحصة وتحول دور التلاميذ من دور المتلقي للمعلومة إلى دور الباحث عن المعلومة ليحدث تغيراً في معلوماته وربطها بالبنية المعرفية الخاصة بشكل منطقي ومتسلسل يسهم في استعاب المادة الدراسة بالمقارنة مع التلاميذ الذين درسوا بالطريقة التقليدية معتمدين في تعلمهم على طريقة التلقين والحشو للمعلومات، مما سهل على التلاميذ في المجموعة التجريبية أسترجاع المعلومات و المعارف بالنقاشات البناءة التي أبعدتهم عن الضجر والملل الذي يصاحب دروس مادة التربية الإسلامية في العادة،

وهذا يدل على مناسبة استراتيجية خرائط المفاهيم لطبيعة المادة، لما تتميز به من عرض للمفاهيم والعلاقات التي تربط هذه المفاهيم بصورة منظمة والتي وظفت قدرات التلاميذ البصرية على استيعاب المعلومات بشكل مرتب يربط الأفكار الجديدة بالبنية المعرفية للمتعلم، مما ساعد على التعلم ذي المعنى المبني على الفهم بدلاً من الحفظ للمعلومات.

حيث تعتبر خرائط المفاهيم إستراتيجية تعليمية، وهي ترجمة لأفكار أوزبل **Ausubel** طورها نوفاك **Novak**، واستخدمها في اكتساب المفاهيم فهو يري أن الخرائط المفاهيمية تساعد في تمثيل البناء المعرفي لدى المتعلم، وأن المعرفة مؤلفة من مفاهيم تكون العلاقة بينها مبنية علي مبادئ وافتراضات منظمة بطريقة متسلسلة (الخرماني، 2011م).

الفرضية الرئيسية الثانية: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين المجموعات الأربعة مجموعة (الذكور التجريبية) ومجموعة (إناث التجريبية) ومجموعة (الذكور الضابطة) ومجموعة (إناث الضابطة) في الاختبار البعدي لصالح مجموعة (إناث التجريبية).

نصت هذه الفرضية على وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى(0.05) بين متوسطات درجات تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي الذين تم تدريسهم بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة) وبين نظيرهم من التلاميذ الذين تم تدريسهم باستخدام خرائط المفاهيم (المجموعة التجريبية) في الاختبار البعدي بحسب متغير الجنس في كلتا المجموعتين، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لانوفا (**ANOVA**) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ من الجنسين.

وقد تبين وجود فرق بين متوسط إستجابات التلاميذ الذكور بالمجموعة الضابطة والذكور والإناث بالمجموعة التجريبية وهذا الفرق بينهما دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، ولصالح الإناث بالمجموعة التجريبية وبمتوسط حسابي (29.00)، أى أن التلاميذ الإناث بالمجموعة التجريبية قد تحصلوا على أعلى درجات بالاختبار البعدي مقارنة بالتلاميذ في المجموعتين، بينما لم يكن هناك فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث في المجموعة الضابطة.

كما يتضح وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين ذكور المجموعة التجريبية والإناث والذكور بالمجموعة الضابطة ولصالح ذكور المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (16.66) أي أن

استجابات الذكور في المجموعة التجريبية كانت أفضل بكثير عن إستجابات الذكور بالمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

وعليه فإنه يتم قبول الفرضية. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات والأبحاث مثل:دراسة بانكريوس(1990م) والتي أظهرت نتائجه إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين المجموعات لصالح مجموعة تجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة ومن ذلك ترى الباحثة أن استخدام خرائط المفاهيم وعرضها أثناء العملية التعليمية تعمل على تسهيل كيفية التعلم بشكل يجعل من المتعلم عنصر فعال أثناء الدرس وتكون لديه القدرة على التمييز بين المفاهيم الرئيسية والمفاهيم الفرعية والعلاقات التي تربطها ببعضها و ربطها بالمعلومات السابقة بشكل أفضل مما يجعلهم يحفزون عقولهم للوصول إلى المعلومات المعرفية بأنفسهم وجعلها أكثر ثباتاً لفترة طويلة، كما تعمل على تنمية الأدراك الحسي للمفاهيم التي يتلقاها المتعلم إلى جانب تدعيم المستويات العليا للمعرفة لديه وهذا مؤشر واضح لمدى فاعلية خرائط المفاهيم في الإحتفاظ بالمعلومات عند تلاميذ المجموعة التجريبية.

حيث تؤدي استراتيجية خريطة المفاهيم مجموعة من الوظائف التعليمية والتعلمية: فهي توجه مناحي تعلم الفرد إلى تدريبات أكثر معنوية، ويميز بها الفرد بين المفاهيم المفتاحية والمبادئ والتعميمات الرابطة، وقد تزيد مهارات الفرد في استخدام أدوات فوق معرفية متوسطة للمتعلم فتزيد ثقة الفرد في نفسه، وتسهل تعلم بنية المعرفة وعمليات تكوينها وتكوين العمليات فوق المعرفية، وتبقي الفرد في إستمرار بحثي حول بنية المعرفة، ليجد المفهوم المناسب، وتمكن الفرد من بناء علاقات بين مفاهيم معروضة عليه ومفاهيم متوافرة عنده (الخطايبة، 2000م).

الفرضية الرئيسية الثالثة: " توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى(0.05) بين متوسطات درجات التلاميذ من الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح الإناث".

نصت الفرضية الرئيسية الثالثة على وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى(0.05) بين متوسطات درجات تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي الذين تم تدريسهم باستخدام خرائط المفاهيم (المجموعة التجريبية) في الاختبار البعدي بحسب متغير الجنس بها، ولقد أكدت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق دالة احصائيا بين إستجابات التلاميذ بالمجموعة التجريبية. حيث أسفرت النتائج على وجود

فروق معنوية بين الجنسين الذكور والإناث في نتيجة الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية لصالح الإناث حيث تحصل الإناث على المتوسط الحسابي الأكبر.

وعليه فإنه يتم قبول الفرضية، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (الشملتي 2004م) والتي أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى إلى الجنس ولصالح الإناث. وترى الباحثة أن ذلك يعود إلى فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس مادة التربية الإسلامية لكونها استراتيجية حديثة ساعدت على شد انتباه الإناث بشكل أكثر من الذكور لكون الإنات أكثر قدرة على الإتصال مقارنة مع الذكور حيث يكون دماغ الأنثى أثناء المحادثة أكثر نشاطاً من دماغ الذكور وهذا ما يجعلهن أكثر تفوقاً بالإضافة لإتصافهن بالترتيب وحسن الانتباه والتركيز، وهذا ما تميزت به استراتيجية الخرائط المفاهيمية من العرض الشيق والجذاب الذي يشد الانتباه.

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

http://Arabianbusiness. Com/business/education/2014/spe/19/370829

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

ولقد بين نوفاك **Novak** أن خرائط المفاهيم كاستراتيجية تدريسية تعليمية تقف على أسس سيكولوجية متينة، فهي لا تساعد المتعلم على أن يتعلم فحسب، بل تعلمه أن يتعلم كيف يتعلم، مما ينمي لديه العمليات والمهارات العلمية، ويطور قدرات التفكير لديه، كما أن خرائط المفاهيم تتماشى مع كثير من مبادئ التعلم، ومن بينها المبدأ الذي يرى أن المعرفة تخزن مرتبة (زيتون، 2007م)

التوصيات

– عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الاسلامية في أثناء العمل، لتدريبهم علي كيفية التدريس باستخدام خرائط المفاهيم.
– استخدام خرائط المفاهيم واتخاذها كأستراتيجية فاعلة والإهتمام بها في مرحلة التعليم الأساسي.
– تشجيع المعلمين في مراحل التعليم الاساسي علي إعداد وتصميم خرائط المفاهيم في مقرراتهم الدراسية.
– إثراء كتاب التربية الإسلامية بالخرائط المفاهيمية كمرجع يستند عليه المتعلمين في طريقة استخدامها.

المقترحات:

-إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية حول استراتيجية خرائط المفاهيم في متغيرات أخري
-إجراء دراسات تستخدم خرائط المفاهيم كأداة تقويم في المواد الدراسية الآخري.

المراجع والمصادر

المراجع العربية

1. آبادي، الفيروز، بن يعقوب، محمدمجد الدين، **القاموس المحيط**، ط2، ضبط وتوثيق يوسف محمد البقاعي، (لبنان، بيروت، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2005م).
2. ابن البر، **جامع بيان العلم وفضله**، ج1، (بيروت، دار الكتب العلمية، 1978م).
3. ابن منظور، **لسان العرب**، ج5، ط2، (القاهرة، دار الحديث، 2003م).
4. أبو جادو، صالح محمد علي، **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، ط2، (الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2000م).
5. أبو جبر، محمد، **فعالية استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل طلبة الجامعة الاسلامية بغزة في مادة الجراحة والباطنة التمريضية واتجاهاتهم نحوها**، رسالة ماجستير غير منشورة، (غزة، كلية التربية الجامعة الإسلامية، 2002م).
6. أبو دف، محمود خليل، **مقدمة في التربية الاسلامية**، ط1، (فلسطين، غزة، د.م، 2002م).
7. أبو دف، محمود، **مقدمة في التربية الإسلامية**، ط3، (غزة، مكتبة آفاق، 1428هـ).
8. ابو رياش، حسين، **التعليم المعرفي**، ط1 (عمان، دار المسيرة، 2007م).
9. أبوسعيدي، وآخرون: قياس فاعلية استخدام خريطة الشكل vee في تدريس العلوم على تحصيل طلبة الصف التاسع من التعليم العام واتجاهاتهم نحوها، ع23 ، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية، 2006م).
10. ابو عاذرة، سناء، **تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات التعلم**، (الأردن، دار الثقافة عمان، 2012م).
11. أبو لبدة، سبع، **مبادي القياس النفسي والتقويم التربوي**، ط4، (الاردن، عمان، 1987م.
12. ابومرق، رنا، **اثر استخدام استراتيجيتي خرائط المفاهيم والشكل v في تنمية التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدي طالبات الصف التاسع الاساسي بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، (غزة، الجامعة الإسلامية، 2013م).

13. أبوملوح، محمد، **تنمية التفكير في الهندسة واختزال القلق نحوها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة في ظل مخططات المفاهيم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، (غزة، جامعة الأقصى، 2002م).

14. أحمد، ابراهيم والمراغي، السيد، **عناصر ادارة الفصل والتحصيل الدراسي**، (مصر، الاسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة 2000م).

15. الاخضر، فخري، **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، ط2، (عمان، دار المسيرة، 2006م).

16. الازيرجاوي، فاضل، **أسس علم النفس التربوي**، (العراق، الموصل، دار الكتب، 1991م.

17. أنيس، ابراهيم، ومنتصر، عبد الحليم، والصوالحي، عطية، واحمد محمد خلف الله.

18. بدوي، كرامي، **اثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي**، رسالة ماجستير منشورة، (جامعة سوهاج،كلية التربية، 2004م).

19. برو، محمد، **أثر التوجيه المدرسي على التحصيل في مرحلة الثانوية** (د.م، دار الأمل للطباعة والنشر والتوجيه، 2010م).

20. بطرس، حافظ بطرس، **تنمية المفاهيم والمهارات لأطفال ما قبل المدرسة**، ط1، (الأردن، عمان، دار المسيرة، 2004م).

21. بن يوسف، أمال، **العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها علي التحصيل الدراس**، رسالة ماجستير غير منشورة، (جامعة الجزائر،2008م).

22. بو دخيلي، محمد، **نطق التحفيز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**، (الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2004م).

23. بوزان، توني وبوزان، باري، **خريطة العقل**، ط3 (الرياض، ترجمة مكتبة جرير، 2006).

24. الجلاد، ماجد زكي، **تدريس التربية الاسلامية**، ط2 (عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، 2007م).

25. الجنابي، طارق، **خرائط المفاهيم والأسلوب المتمركز حول المشكلة وأثرها في تحصيل المفاهيم الإحيائية وتنمية حب الاستطلاع العلمي**، (عمان، دار الصفاء،2011م).

26. الجندي، أمنة، **آثر استخدام نموذجي التعلم البنائي ونموذج الشكل v في تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء واتجاهاتهم نحوها**، (الجمعية المصرية للتربية العملية، المؤتمر العلمي الثالث، 1999م).

27. الجهني، محمد، **فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل بمادة التاريخ لدي طلاب الصف الثالث المتوسط في المعهد العلمي بمكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، (مكة المكرمة، جامعة ام القري، 2007م).

28. الجهيمي، أحمد ابراهيم، **فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس مقرر الفقه وأثرها علي التحصيل والاتجاه لدي طلاب الصف الاول الثانوي**، رسالة دكتوراة، (السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية، 1428هـ).

29. حاسم، حمد، **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، ط1 (عمان، مكتبة دار الثقافة، 2004م).

30. الحامد، محمد بن معجب، **التحصيل الدراسي. دراساته**، (الرياض، دار الصوتية لتوزيع والنشر،1996م).

31. الحباشنة، يوسف، **اثر التدريس باستخدام التعلم الفردي والتعلم التعاوني القائمين علي استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التعبير الكتابي واتجاهات طالبات المرحلة الاساسية في الاردن نحوه**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، (الأردن، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، 2006م).

32. الحبيب، ابتسام، **فعالية استخدام خرائط المفاهيم في الرفع من مستوى التحصيل في مقرر الفقه الاسلامي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة التعليمية**، رسالة ماجستير غير منشورة(مكة المكرمة، جامعة أم القرى،كلية التربية، 1426هـ).

33. حجوج، عبد القادر، **اثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الاسلامية في لواء الأغوار الجنوبية**، رسالة دكتوراه غير منشورة (الأردن،جامعة عمان العربية للدراسات العليا، 2004م).

34. الحدري، خليل بن عبد الله، **دور التربية الوقائية في الإسلام ومدى إستفادة المدرسة الثانوية منها**، رسالة ماجستير منشورة، (جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، 1418هـ).

35. الحرابي، داود وحسن، غدير، **أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس العلوم على التحصيل لدى طالبات الصف السادس**، ع1، (المجلة العربية للتربية العملية، 2011م).

36. حسن، ثناء، **أثر تدريس النحو بخرائط المفاهيم علي تنمية مهارات الانتاج اللغوي والاتجاه نحو المادة لدي طلاب الصف الاول إعدادي**، ع86(الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 2003م).

37. حلس، داود. **محاضرات في طرق تدريس التربية الاسلامية**، (غزة، مكتبة أفاق، 2009م).

38. الحيلة، محمد محمود. **التصميم التعليمي نظرية وممارسة**، ط1،(عمان، دار المسيرة، 1999م).

39. الخرماني، عابد. **فاعلية إستراتيجية قائمة علي الدمج بين دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات النحوية لدي طلاب الصف الثالث المتوسط واتجاهاتهم نحوها**، رسالة دكتوراه غير منشورة، (مكة المكرمة، جامعة ام القري، 2011م).

40. الخطاب، عمر. **مقاييس في صعوبات التعلم**، ط1، (الاردن، مكتبة المجتمع العربي، 2006).

41. الخطايبة، عبدالله ونوافلة، وليد. **أثر استخدام دورة التعلم في تحصيل الصف الأول الثانوي الصناعي في الكيمياء**، (مؤتة للبحوث والدراسات، مركز البحوث التربوية، جامعة الملك، 2000م).

42. خليفة، بركات. **الاختبارات والمقاييس الطلبية**، ج2، ط2، (مصر، دار مصر للطباعة، 1995م).

43. الخليلي، خليل. **مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم**، (قطر، مجلة التربية،1996م).

44. الخليلي، خليل يوسف، وحيدر، عبد اللطيف وحسن ويونس، محمد جمال الدين: **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**،(دبي، دار القلم، 1996م).

45. الخوالدة، سالم عبد العزيز. **فاعلية استراتيجيتي دورة التعلم وخريطة المفاهيم في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في الأحياء واكتسابهم لمهارات عمليات العلم**، ط19،(مكة المكرمة، جامعة أم القرى، 2007م).

46. الخوالدة، ناصر احمد وعيد، يحي إسماعيل. **طرائق تدريس التربية الاسلامية**، ط1 (عمان، دار حنين،2001م).

47. الداهري، صالح والكبيسي، وهيب. **علم النفس العام**، ط1(عمان، دار الندي، 2000م).

48. دروزة، أفنان نظير. **الاسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**، ط1(عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2005م).

49. دروزة، أفنان. **اجراءات في تصميم المناهج**، ط2(نابلس، جامعة النجاح الوطنية، 1995م).

50. الدسوقي، **المدرسة والمجتمع**، د.ط (القاهرة، دار النشر والطباعة، 1970م).

51. الدسوقي، فاروق أحمد. **مدي تأثير القيم العربية الاسلامية علي برامج الإعلاميين**، ط2، ج1(د.م، مكتبة التربية العربي لدول الخليج،1986م).

52. الدسوقي، كمال. **علم الاجتماع ودراسة المجتمع**، (مصر، القاهرة، مكتبة الانجلو، 1971م).

53. الرفاعي، نعيم. **الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف**، (سوريا، المطبعة التعاونية دمشق، 1987م).

54. الروسان، محمد. **بناء برنامج تدريبي لتطوير مستوى البنية المفاهيمية لدى معلمي اللغة العربية واختيار فاعليته**، رسالة دكتوراه غير منشورة(الأردن، جامعة عمان العربية،2004م).

55. الرويثي، ايمان. **رؤية جديدة في التعليم**، (عمان، دار الفكر، 2009م).

56. ريان، محمد. **استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير**، ط2(الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 2012م).

57. الزعبلاوي، محمد السيد، **تربية المراهق بين التربية وعلم النفس**، (السعودية، الرياض، مكتبة التوبة، 1414هـ).

58. الزعبي، طلال. **أثر مستوي البنية المفاهيمية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية علي استراتيجيات تدريسهم ومستوي البنية المفاهيمية لطلبتهم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، (الاردن، عمان، الجامعة الاردنية، 1992م).

59. الشيخ، رأفت غنيمي: **تطور التعليم في ليبيا في العصور الحديثة**، ط1، (دار التنمية للنشر والتوزيع،1972).

60. الغريب، رمزية: التقويم والقياس النفسي والتربوي، (مصر، مكتبة الأنجلو المصرية، 1970م).

61. زهران، حامد عبد السلام. **علم النفس الطفولة والمراهقة**، ط4، (القاهرة، عالم الكتب ،1986م).

62. زهران، حامد عبدالسلام. **علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**، ط5، (القاهرة، عالم الكتب،2001م).

63. زيتون، حسن حسين. **تصميم التدريس رؤية منظومية. سلسلة اصول التدريس، ج2**، م1، (القاهرة، عالم الكتب، 2000م).

64. زيتون، عايش. **أساليب تدريس العلوم**، ط1(لبنان، بيروت، دار الشروق،1994م).

65. زيتون، عايش. **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، (عمان، دار الشروق، 2007م).

66. زيدان، محمد مصطفى. **النمو النفسي للطفل والمراهق**، ط1، (منشورات الجامعة الليبية 1975م).

67. سرايا، عادل. **التصميم التعليمي والتعلم دون معنى – رؤية ايستمولوجية تطبيقية في ضوء نظرية تجهيز المعلومات بالذاكرة البشرية**، ط2، (الأردن، عمان، دار وائل، 2007م).

68. سعادة، جودت أحمد. **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، (عمان، دار الشرق للنشر والتوزيع، 2001م).

69. سعادة، جودت وجمال، يعقوب. **تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية**، ط1 (بيروت، دار الجبل، 1988م).

70. السكران، محمد. **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**، ط1(عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2002م).
71. سلامة، عادل. **تنمية المفاهيم والمهارات العلمية وطرق تدريسها**، ط1 (عمان، دار الفكر،2004م).
72. سلطان، محمود السيد. **الأهداف التربوية في إطار النظرية التربوية في الاسلام**، (القاهرة، دار الحسام للنشر والتوزيع والطباعة، 1981م).
73. سليمان، سميحة محمد:**فعالية استخدام خرائط المفاهيم العنكبوتية والدائرية في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الإبتكاري والميل نحو مقرر الوسائل وتكنولوجا التعليم لطالبات رياض الأطفال**، م16، 2013م).
74. السمالوطي، نبيل، **التنظيم المدرسي والتحديث التربوي**، ط2، (بيروت، دار الشرق، 1986م).
75. الشربيني، فوزي والطنطاوي، عفت. **مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية علي ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين**، (مصر، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 2001م).
76. شبر، خليل إبرهيم، وجامل، عبد الرحمن، أبو زيد، عبد الباقي: **أساسات التدريس**، (عمان، دار المناهج، 2005م).
77. شريم، رغدة. **سيكولوجية المراهقة**، ط1، (عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2009م).
78. الشعوان، عبد الرحمن بن محمد. **نحو تدريس فاعل لمفاهيم الدراسات الاجتماعية باستخدام اسلوب الاستنتاج والاستقراء**، (الرياض، جامعة الملك سعود، 1417هـ).
79. الشكرجي، لجين سالم مصطفي، والطائي، غيداء سعيد قاسم .**آثر استخدام خرائط المفاهيم في أكتساب طالبات الصف الرابع العام للمفاهيم الجغرافية في مدينة الموصل قسم العلوم التربوية والنفسية**، م14ع2 (جامعة الموصل ،كلية التربية، 2007).
80. الشمري، هدي. **طرق تدريس التربية الاسلامية**، ط1(الاردن، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2005م).

81. الشملتي، عمر. **اثر البنائية والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الاساسية العليا للمفاهيم الفقهية**، اطروحة دكتورا غير منشورة، (جامعة عمان للدراسات العليا،2004م).

82. صابر، ملكة حسين. **اثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس علم النفس علي اكتساب بعض المفاهيم وتنمية الاتجاه نحوه لدي طالبات السنة الثانية الثانوية**، ع22(القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، مجلة القراءة والمعرفة، 2003م).

83. صبحي، مهدي خطاب ويوسف، فاضل علوان. **الاختبارات المدرسية أنواعها وخطوات أعدادها**، (العراق، وزارة التربية، 1995م) .

84. الضباعي، نوال. **أثر استخدام خرائط المفاهيم علي تحصيل طلبة الصف الثاني ثانوي في مادة الكيمياء في مدينة عدن**، رسالة ماجستير غير منشورة، (جامعة عدن، 2000م).

85. الطناوي، عفت مصطفي. **أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية**، (القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 2000م).

86. المدي، معنبن محمد: **اثر استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي**، رسالة ماجستير منشورة، (المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، 2000م)

87. طه، تيسير وآخرون. **أساليب تدريس التربية الإسلامية**، (الأردن، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، 1992م).

88. عادل، محمد فايز محمد. **أتجاهات تربوية في أساليب تدريس العلوم**، ط1، (مطابع بابل صنعاء،1999م).

89. عبد الجواد، إياد. **أثر استخدام مخططات المفاهيم علي التحصيل في النحو والميول نحوه لدي طالبات الصف الحادي عشر بغزة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، (القاهرة، جامعة عين شمس 2004م).

90. عبد الرحيم، طلعت. **الاسس النفسية للنمو الانساني**، (دبي، دار القلم، 1986م).

91. عبد السلام، عبد السلام مصطفي. **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم،** (القاهرة، دار الفكر العربي، 2001م) .

92. عبد العزيز، صالح. التربية وطرق التدريس، ط4 (مصر،د.ت).

93. عبد الهادي، جودة. **مبادئ التوجيه والارشاد النفسي،** ط1، (عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2004م).

94. عبدالحفيظ، اخلاص محمد وباهي، مصطفى حسين. **طرق البحث العلمي والتحليل الاحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية،** (القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 1420هـ).

95. عبيدات، حيدر. **أثر استخدام التعلم التعاوني والخريطة المفاهيمية في الفهم المفاهيمي لطلبة الصف السابع الاساسي في مادة العلوم،** رسالة ماجستير غير منشورة، (الجامعة الاردنية، 2000م).

96. عبيدات، ذوقان وآخرون، **البحث العلمي مفهومه وأساليبه وأدواته،** (السعودية، الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع، 2002م).

97. عدس، عبدالرحمن وقطامي، وسف. **علم النفس التربوي – النظرية والتطبيق،** (الأردن، عمان، دار الفكر، 2005م).

98. العدواني، خالد مطهر. **استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس،** (محافظة المحويت، مكتبة التربية والتعليم، 2014م).

99. عزيز، مجدي إبراهيم. **إستراتيجيات التعليم وأساليب التعلم،** (القاهرة، مكتبة الانجلو، 2004م).

100. عطا الله، ميشيل كامل. **طرق واساليب تدريس العلوم،** ط1، (الاردن، عمان دار المسيرة، 2001م).

101. عطا الله، ميشيل. **استراتيجية الخرائط المفاهيمية،** ع2 (وكالة الغوث الدولية، مجلة المعلم والطالب، 2001).

102. عفانة، عزو. **العلاقة بين المعرفة المفاهيمية والمعرفة الاجرائية في تعليم وتعلم الرياضيات،** ع5، (مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، 2001).

103. عقروق، فاتن خليل. **أثر استخدام خرائط لمفاهيم في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لبعض المفاهيم المتعلقة بالصوت والاحتفاظ**، رسالة ماجستير، (أربد جامعة اليرموك، 1996م).

104. عقل، محمود عطا. **النمو الانساني الطفولة والمراهقة**، ط3 (الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع، 1996م).

105. عكاشة، محمود. **الصحة النفسية**، (مصر، الاسكندرية، مطبعة الجمهورية، 1999م).

106. علام، صلاح الدين محمود. **القياس والتقويم التربوي والنفسي – أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**، ط1، (القاهرة، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، 2002م).

107. علي، محمد. **مصطلحات في المفاهيم وطرق التدريس**، ط2، (مصر، دار عامر المنصورة،2000م).

108. عودة، احمد. **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، (الاردن، دار الامل للنشر والتوزيع، 2004م).

109. العيسوي، عبد الرحمن والزعبلاوي، محمد والحسماني، عبد العلي. **القدرات العقلية وعلاقتها الجدلية بالتحصيل العلمي**، (سلطنة عمان، منشورات وزارة التربية والتعليم، مجلة مدرسة الوطية الخاصة، 2006م).

110. العيسوي، عبد الرحمن. **علم النفس التربوي**، ط1، (لبنان، دار النهضة العربية، 2004م).

111. غانم، ابراهيم وأخرون. **بناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية**، ج1، (المعهد العالمي للفكر الاسلامي، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة،1998م).

112. الفارسي، خديجة محمد سالم. **اثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات المرحلة الاعدادية في مادة الجغرافيا**، رسالة ماجستير غير منشورة، (مسقط، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، 2003م).

113. فرج، عبد اللطيف حسين. **التدريس الفعال**، ط1، (عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2009م).

114. الفقي، حامد. **دراسات في سيكولوجية النمو**، ط2، (الكويت، دار القلم، 1411هـ).

115. الفلاحات، غصايب محمد. **أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية في لواء البتراء**، رسالة ماجستير، (الأردن، جامعة مؤتة، 2005).

116. القحطاني، محمد. **أثر استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل طلاب الصف الأول الثاني في مادة الرياضيات في محافظة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، (مكة المكرمة، جامعة أم القرى،كلية التربية، 1422هـ).

117. القدافي، رمضان محمد. **علم النفس الطفولة والمراهقة**، (الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 2000م).

118. القرني، حسن عبد الله. **القيم التربوية المتضمنة في النصوص الشرعية المقررة في أدب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، (جامعة أم القرى، كلية التربية، 1424هـ).

119. قوطرش، خالد: ظاهرة التأخر الدراسي في العالم الثالث النامي، (مجلة اتربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ع96، 1991م).

120. قطامي، يوسف: سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، ط2 ، (عان، دار الشروق، 1998).

121. قطامي، يوسف والروسان محمد. الخرائط **المفاهيمية أسسها النظرية تطبيقات علي دروس القواعدالعربية**، (عمان، دار الفكر، 2005م).

122. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. **سيكولوجية التدريس**، ط1، (الاردن، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2001م).

123. كاظم، علي مهدي. **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، ط1(الاردن، دار الكندي للنشر والتوزيع، 2002م).

124. مرسي، محمد. **التربية الاسلامية في الأصول الاسلامية للتربية – المبادئ العليا**، (بيروت، المكتب الإسلامي، 1421هـ).

125. مرعي، توفيق والحيلة، محمد. **طرق التدريس العامة**، ط1 (عمان، دار المسرة ،2002م).

126. مزيود، أحمد. **أثر التعليم التحضيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات**، رسالة ماجستير غير منشورة، (الجزائر، جامعة بوزريعة، 2009م).
127. المسعود، ندى. **أسس حل المشكلات**، (السعودية، وزارة التربية والتعليم،2005م).
128. مشعان، ربيع هادي. **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، (عمان، دار زهران للنشر والتوزيع، 2008م).
129. مصطفي، لهيب. **اثر استخدام دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم التاريخية لطالبات الصف الاول المتوسط في مادة التاريخ والاتجاه نحو المادة**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، (جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، 2004م).
130. مطر، نعيم. **أثر استخدام مخططات المفاهيم في تنمية التفكير الرياضي لدي طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، (غزة، الجامعة الأسلامية، 2004م).
131. المطري، بشرة خميس. **أثر التزود بالخرائط المفاهيمية على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا للصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة في محافظة البلقاء**، رسالة ماجستير، (جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، كلية العلوم الانسانية، 2009م).
المعجم الوسيط ،ج2 (دمشق، دار الفكر، 1970م).
132. معروف، أحمد. **محاضرات في علم التربية** ،(الجزائر، دار الغرب، 2003م).
133. ملحم، سامي. **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، ط1، (عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2000م).
134. ميقا، ماجدة طاهر. **أثر استخدام خرائط المفاهيم في تنمية بعض المفاهيم الفيزيائية والاحتفاظ بالمعلومات لدى طالبات الصف الاول ثانوي**، رسالة ماجستير، (المدينة المنورة، جامعة الملك عبد العزيز،2000م).
135. الميلجي، حلمي. **علم النفس المعرفي**، (لبنان، دار النهضة العربية، 2004م).
136. الناشف، سلمي. **المفاهيم العلمية وطرائق التدريس**، (عمان، دار المناهج، 2009م) .

137. الناشف، سلمي. **دليلك في تصميم الاختبارات**، ط1، (عمان، المؤلف للطباعة والنشر،1993م).
138. ناصر الدين، زيدي: **سيكولوجية المدرس– دراسة وصفية تحليلية**، ط1، (الجزائر، ديوان المطبوعات الجزائرية، 2007م).
139. نجيب، حسام. **اثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تطوير الابداع في مادة الرياضيات لطلبة الصف السابع الاساسي في تربية قباطية**، سالة ماجستير غير منشورة، (فلسطين، نابلس، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، 2009م).
140. النشواتي، عبد المجيد. **علم النفس التربوي**، ط4، (عمان، دار الفرقان، 2002م).
141. نشوان، يعقوب. **المنهج التربوي من منظور إسلامي**، (عمان، دار الفرقان، 1991م).
142. نصر، رضى وأخرون. **تعلم العلوم والرياضيات للأطفال**، ط3، (الأردن، عمان، دار الفكر، 2000م).
143. النغيمشي، عبدالعزيز. **المراهقون**، ط2، (الرياض، دار المسلم، 1414هـ).
144. نور، عصام. **علم نفس النمو**، (الاسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، 2006م).
145. نوفاك، جوزيف وجوين، بوب. **تعلم كيف تتعلم**،ترجمة أحمد الصفدي وإبراهيم الشافعي، (الرياض، مطابع جامعة الملك سعود، 1995م).
146. الهندي، صالح ذياب. **صورة الطفولة في التربية الاسلامية**، ط2، (عمان، دار الفكر، 2000م).
147. الهويدي، زيد. **مهارات التدريس الفعال**، ط1، (العين، دار الكتاب الجامعي، 2002م).
148. يالجن، مقداد. **الاتجاه الاخلاقي في الفكر الاسلامي**، (القاهرة، مكتبة الخانجي، 1494 م).
149. اليوسفاني، داليا فاروق. **اثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب تلميذات الصف الخامس الابتدائي لبعض المهارات الجغرافية**، رسالة ماجستير غير منشورة، (جامعة الموصل، كلية التربية الأساسية، 2005م).

المراجع الأجنبية

1. Cliburn , J , concept maps to promote meaningful learning , Journal of college sciences teaching 1990
2. Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2010). Multivariate Data Analysis. Seventh Edition.Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey
3. Horton, Philip. An Investigation of effectiveness of concept mapping as an instructional tool. Science education, 1993.
4. Pankratius, M. J. ((Building an organized Knowledge base Concept Mapping and achievement in secondary school physics)), Journal of research in science teaching, Vo1. (27), No (4), 1990.
5. Kwon, So Young ;Cifuentes, Lauren (2009) "The Comparative Effect of Individually-Constructed vs. Collaboratively-Constructed Computer-Based - Concept Maps" Computers & Education, v52 n2 p365-375 Feb2009 . Eric
6. Okebukola , peter, Attaining meaningful learning of concepts of in genetics and ecology an examination of the potency of the concept mapping technique , Journal of Research in science teaching 1990.

المواقع الإلكترونية

http://Arabianbusiness. Com/business/education/2014/spe/19/370829

htt://azizia.ahlamontada.com/t1719-topic

(ar.wikipedia.org/wiki

(moe.gov.ly التعليم الأساسي)

(tamimi.own0.com/t6253-topic)

الملاحق

الملحق رقم (1)

عدد المدارس الليبية في كوالالمبور

سـفـارة لـيبيا
الملحقية الثقافية
إدارة المدارس الليبية
كوالالمبور – ماليزيا

Embassy of libya
Cultural Attache
Libyan Schools Management
Kuala lumpur - Malaysia

التـاريـخ:2018/03/06
الرقم الاشـاري:18/3/5

إلى من يهمه الأمـــــــــــــــــر

تفيدكم إدارة المدارس الليبية بماليزيا بأنه يوجد عدد (5) مدارس ليبية تدرس المنهج الليبي لمرحلة التعليم الأساسي والثانوي، وتتبع السفارة الليبية بماليزيا وهي خدمة للجالية الليبية .

علماً بأن المدارس على النحو التالي:-

اسم المدرسة	المكان
المدرسة الليبية كوالالمبور	كوالالمبور
المدرسة الليبية داماي	كوالالمبور
المدرسة الليبية داماي أمبانق	كوالالمبور
المدرسة الليبية المناهل الزاخرة (أويا)	كاجنق
المدرسة الليبية خطوات المستقبل	كاجنق

أعطيت هذه الإفادة بناء على طلبه ولاستخدامها فيما لا يتعارض مع القانون

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

مصطفى عمر يعيو
المدير التنفيذي لإدارة المدارس الليبية - ماليزيا

صورة لكل من
الملـــــــــــف

الملحق رقم (2)

عينة البحث وموافقة مدرسة داماي امبانق على تطبيق الجانب الميداني للبحث فيها

المدرسة الليبية داماي
امبانق بوينت Ampang point

التـــاريـــخ : 21 /12/ 2017

الى من يهمه الامر

تحيكم،،، وتفيدكم إدارة المدرسة الليبية داماي امبانق بانها احدى المدارس الليبية الموجودة في كوالالمبور وانها تتولى تدريس مرحلة (التعليم الأساسي والثانوي) التي من بينها الصف السابع الذي يضم 28 تلميذ وتلميذه بعدد (11) من التلاميذ و(17) من التلميذات، مقسمين على فصلين دراسيين، ويتم تدريسهم بالاعتماد على المناهج التي اقرتها وزارة التربية والتعليم الليبية.

وبنـــاء على طلب الباحثة(ريم العجيلي صالح) في تطبيق الجانب الميداني من موضـــوع دراستها الماجستير في طرق التدريس، فإن إدارة المدرسة تبدي استعدادها الكامل في التعاون مع الباحثة وذلك في توفير ما يلزم لاتمام هذا العمل التعليمي.

هذا للعـــــلم

والسلام عليكم ورحمة الله

صورة الى:
-الشؤون الإدارية
-الملف الدوري- الصادر
2018/9/4

392, JLN 3 Tmn Ampang Utama , 68000 Ampang Selangor/email: damai2school@gmail.com
Tel:00601128527862/ 0060172118484/0060342660467

الملحق رقم (3)

دروس العبادات

الدرس الأول: الطهارة وأحكامها:

يتناول هذا الدرس تمهيد للدرس عن الطهارة. أقسام الطهارة، (طهارة الخبث، طهارة الحدث).

المياه وأقسامها (الماء المطلق، الماء المقيد). الأسئلة التقويمية.

الدرس الثاني: الوضوء:

يتناول هذا الدرس ما يلي: الوضوء لغة وشرعاً.حكمه، دليل وجوبه.حكمة مشروعيته، فرائض الوضوء.سنن الوضوء.نواقض الوضوء.الأسئلة التقويمية.

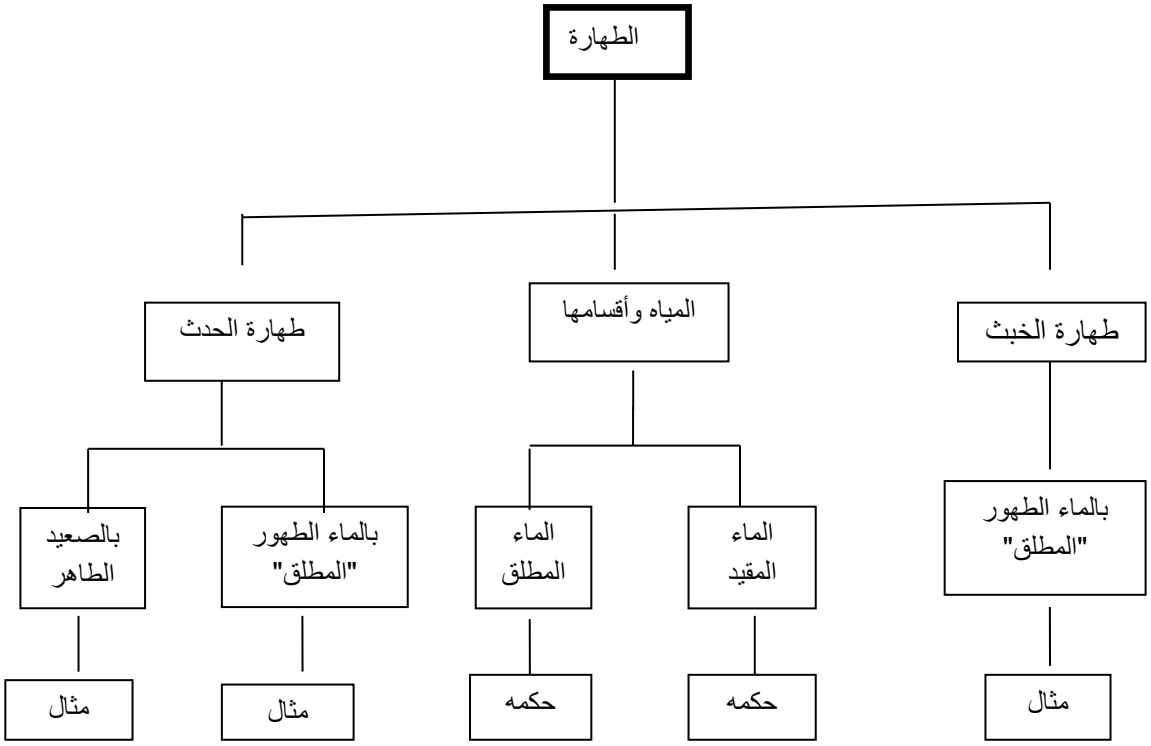
الدرس الثالث: الغُسل:

يتناول هذا الدرس تعريف الغُسل، وحكمه.موجباته وأسبابه.فرائضه أو أركانه.سننه، فضائل الغُسل. الأسئلة التقويمية.

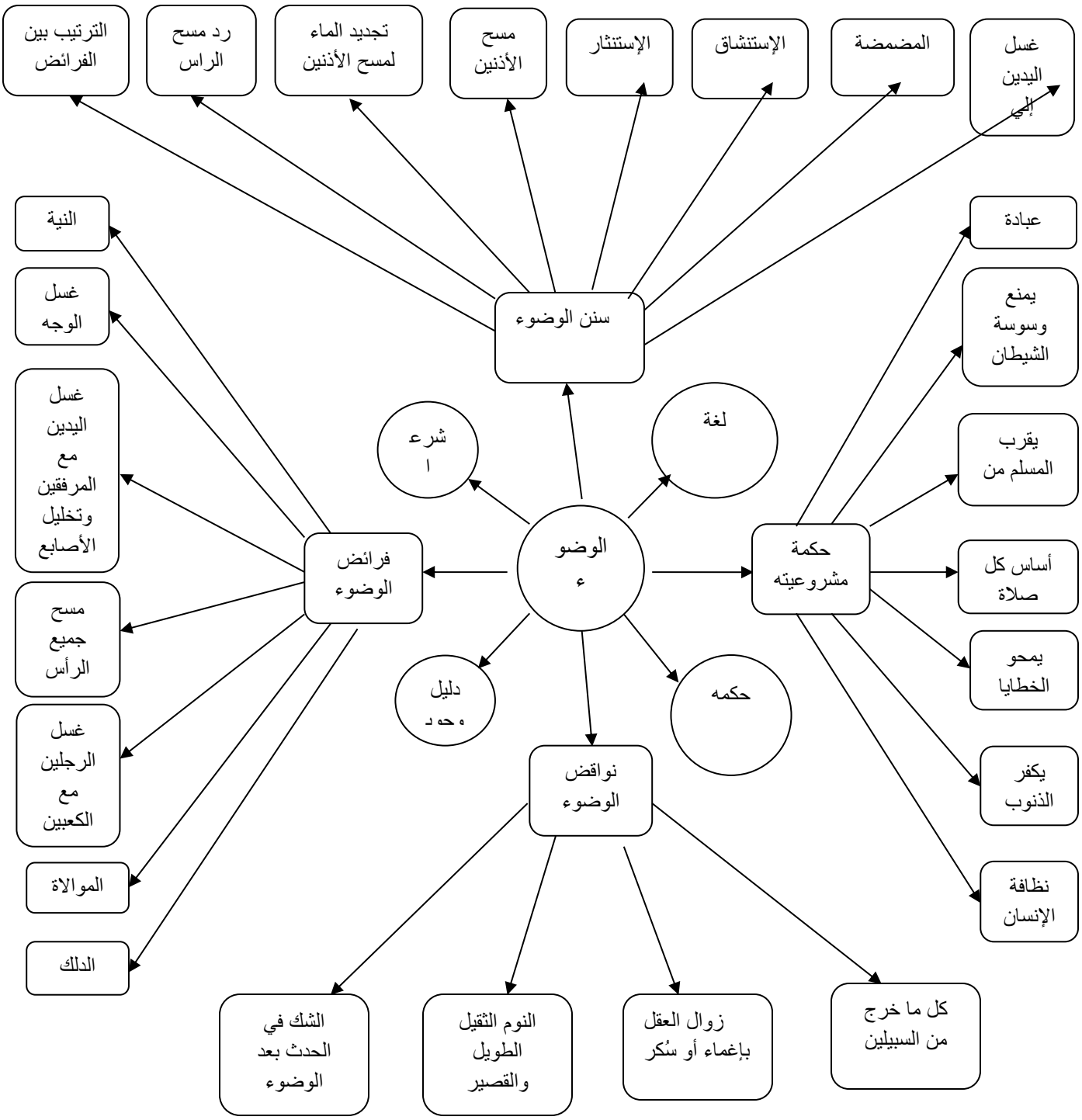
الملحق رقم (4)

خرائط المفاهيم:

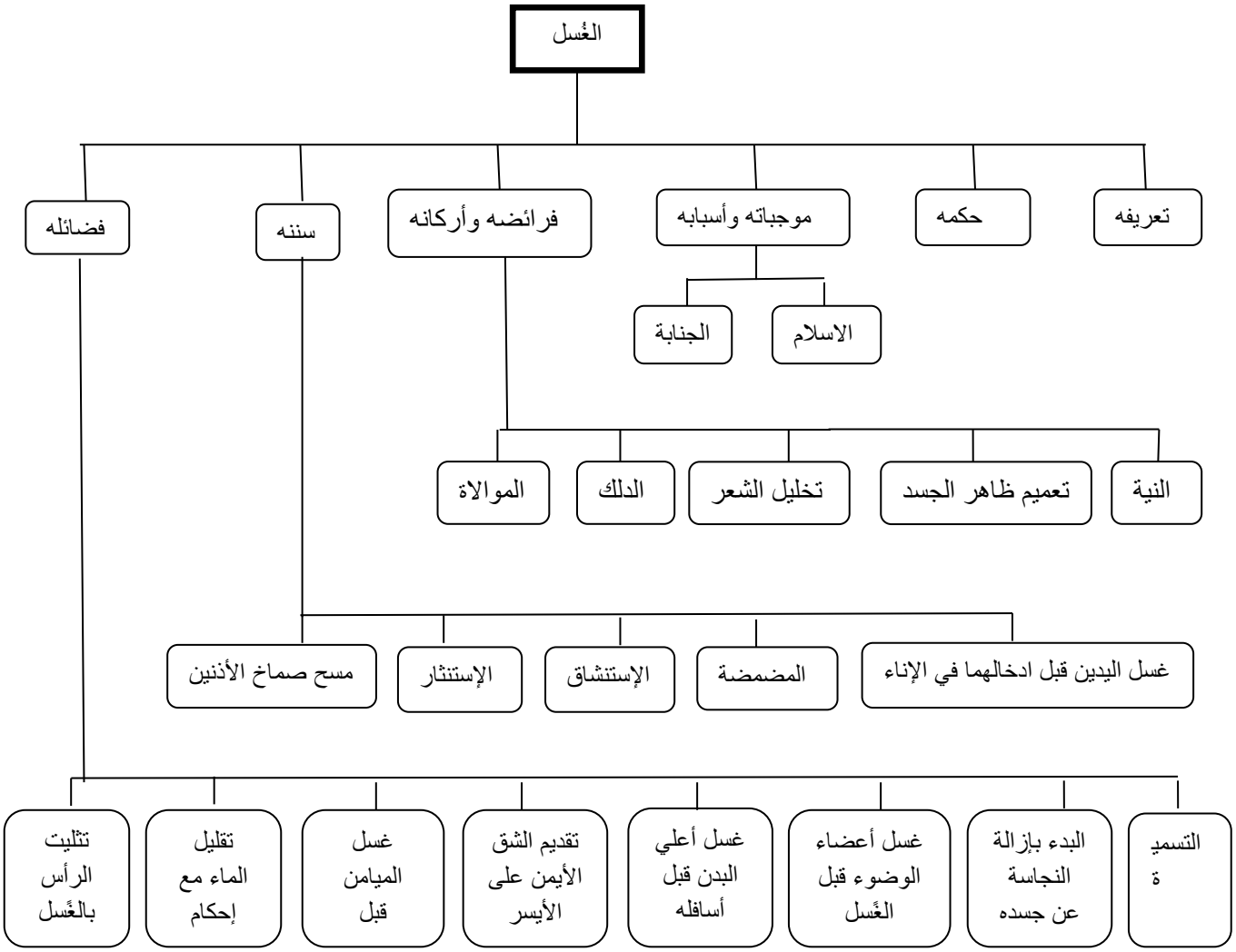
رسم توضيحي لخريطة المفاهيم المستخدمة في درس الطهارة من وحدة العبادات مادة التربية الإسلامية للصف السابع من التعليم الأساسي:



الرسم توضيحي لخريطة المفاهيم في درس الوضوء من وحدة العبادات مادة التربية الإسلامية للصف السابع من التعليم الاساسي



الرسم توضيحي لخريطة المفاهيم في درس الغُسل من وحدة العبادات مادة التربية الإسلامية للصف السابع من التعليم الاساسي


الغُسل
تعريفه
حكمه
موجباته وأسبابه
الاسلام
الجنابة
فرائضه وأركانه
النية
تعميم ظاهر الجسد
تخليل الشعر
الدلك
الموالاة
سننه
غسل اليدين قبل ادخالهما في الإناء
المضمضة
الإستنشاق
الإستنثار
مسح صماخ الأذنين
فضائله
التسمية
البدء بإزالة النجاسة عن جسده
غسل أعضاء الوضوء قبل الغَسل
غسل أعلي البدن قبل أسافله
تقديم الشق الأيمن على الأيسر
غسل الميامن قبل
تقليل الماء مع إحكام
تثليث الرأس بالغَسل

الملحق رقم (5)

تحليل محتوى دروس العبادات في مادة التربية الإسلامية للصف السابع الاساسي

(2017- 2018م)

جدول رقم (1) تحليل محتوي درس الطهارة في مادة التربية الاسلامية

العبادات		الطهارة	الصفحات	من	إلي	المجموع	مستويات الاهداف					
				18	21	4	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
المكون	م	الاهداف السلوكية										
الطهارة	1	أن يعرف الطهارة.										
	2	أن يستدل علي الآية التي تبين حب الله للمتطهرين.										
	3	أن يكتب من ذاكرته البعيدة أهمية الطهارة.										
أقسامها	4	أن يتعرف علي أقسام الطهارة.										
	5	يقارن بين طهارة الخبث وطهارة الحدث.										
	6	أن يصنف كل من الماء الطهور والصعيد الطاهر.										
المياه و أقسامها	7	أن يقرأ أقسام المياه.										
	8	أن يعرف الماء المطلق .										
	9	أن يحدد المياه التي لا يصح التطهر بها.										
	10	أن يميز بين المياه الطاهرة والغير طاهرة.										
	11	أن يبين حكم المياه المستعملة للطهارة .										
مجموع أهــداف كل مستوي							3	2	2	2	1	1

جدول رقم (2) تحليل محتوي درس الوضوء في مادة التربية الاسلامية للصف السابع الاساسي

2017– 2018م

العبادات		الوضوء	الصفحات	من	إلي	المجموع	مستويات الاهداف					
				38	41	4	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
المكون	م	الاهداف السلوكية										
الوضوء	1	أن يعرف الوضوء لغة وشرعا.										
	2	أن يذكر حكم الوضوء.										
	3	أن يتدرب علي كيفية الوضوء.										
	4	أن يبرهن بحديث لأهمية الوضوء.										
	5	أن يبدي رأيه في نقاش زميله عن الوضوء.										
	6	أن يرتب الطالب خطوات الوضوء بشكل صحيح.										
الفرائض	7	أن يذكر فرائض الوضوء.										
السنن	8	أن يبين سنن الوضوء.										
النواقض	9	أن يتعرف علي نواقض الوضوء.										
	10	أن يميز بين نواقض الوضوء وسنن الوضوء.										
مجموع اهداف كل مستوي							3	1	2	2	1	1

الجدول رقم (3) تحليل محتوي درس الغُسل مادة التربية الاسلامية للصف السابع الاساسي

2017– 2018 م

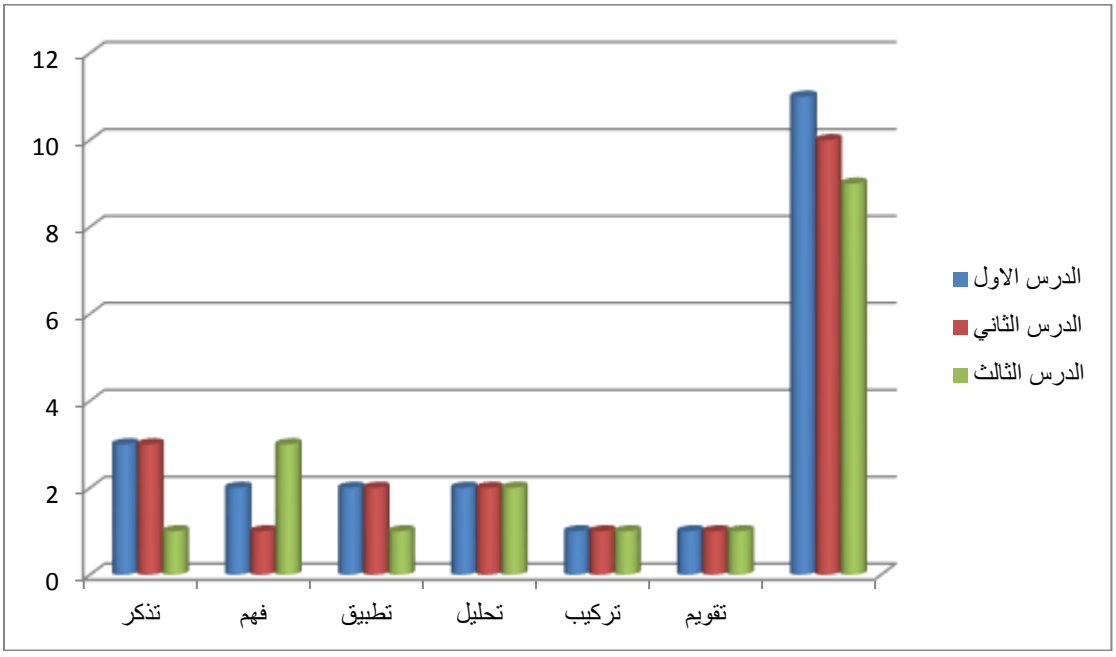
العبادات	الغُسل	الصفحات	من	إلي	المجموع	مستويات الاهداف					
			67	69	3	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
المكون	م	الاهداف السلوكية									
الغسل	1	أن يعرف الغسل.									
	2	أن يبين حكم الغسل وموجباته.									
	3	أن يبرهن بأية تبين وجوب الغسل.									
الفرائض	4	أن يشرح فرائض الغسل.									
السنن	5	أن يرتب سنن الغسل.									
الفضائل	6	أن يتعرف علي فضائل الغسل.									
	7	أن يصنف فضائل الغسل كل واحدة علي حده.									
	8	يجيب عن أسئلة الموضوع.									
	9	أن يناقش مع زملاءه ما فهمه من الموضوع.									
مجموع اهداف كل مستوي						1	3	1	2	1	1

الملحق رقم (6)

جدول المواصفات

جدول المواصفات لدروس وحدة العبادات في مادة التربية الاسلامية للصف السابع من التعليم الاساسي

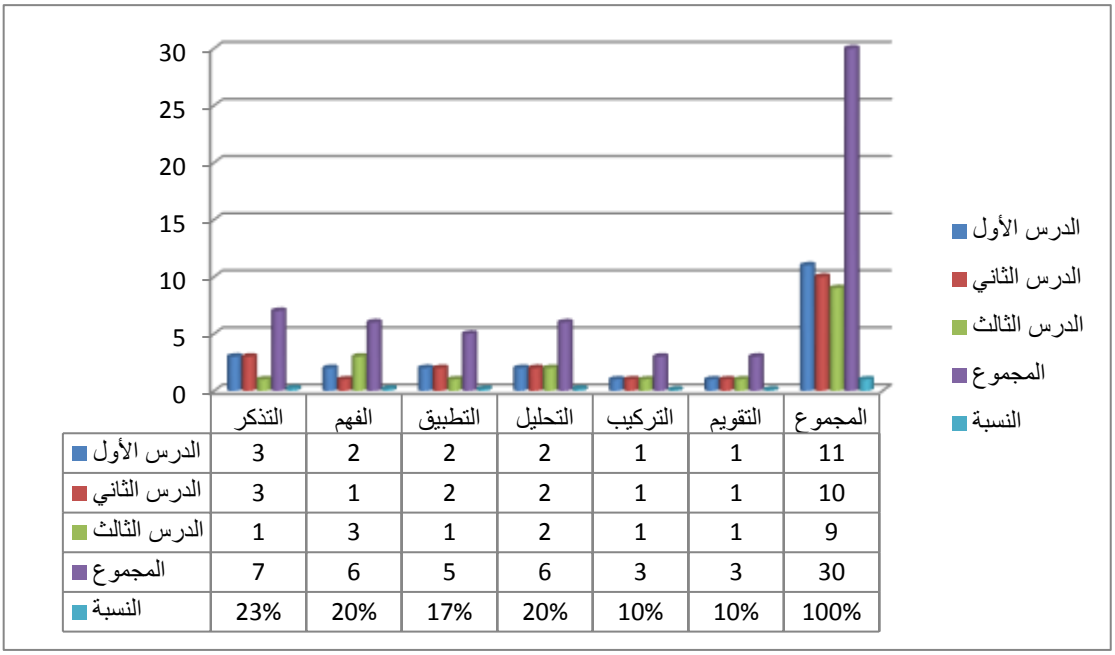
المحتوي	الأهـــداف							
	عدد الحصص	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
الطهارة	2	3	2	2	2	1	1	11
الوضوء	2	3	1	2	2	1	1	10
الغسل	2	1	3	1	2	1	1	9
مجموع	6	7	6	5	6	3	3	30
الوزن النسبي للأهداف		23.3 %	%20	%16.6	%20	%10	%10	%100



الرسم البياني لجدول المواصفات في صورته النهائية:

مجاميع مستويات الاهداف والأوزان النسبية للأهداف والموضوعات وعدد أسئلة الاختبار في دروس وحدة العبادات في مادة التربية الاسلامية للصف السابع التعليم الاساسي

المحتوى	المجموع	مجاميع مستويات الأهداف ووزنها النسبي						المجموع	المجموع	المجموع	عدد أسئلة الامتحان						مجموع الاسئلة
	6	7	6	5	6	3	3	30	%100	%100	30						
		%23	%20	%17	%20	%10	%10				6	6	6	6	3	3	
	عدد الحصص	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	اهداف الموضوع	الوزن النسبي للموضوع	الوزن النسبي للأهداف	أسئلة تذكر	أسئلة فهم	أسئلة تطبيق	أسئلة تحليل	أسئلة تركيب	أسئلة تقوم	
الدرس الاول	2	3	2	2	2	1	1	11	%33	%37	2	2	2	2	1	1	10
الدرس الثاني	2	3	1	2	2	1	1	10	%33	%33	2	2	2	2	1	1	10
الدرس الثالث	2	1	3	1	2	1	1	9	%33	%30	2	2	2	2	1	1	10



	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
الدرس الأول	3	2	2	2	1	1	11
الدرس الثاني	3	1	2	2	1	1	10
الدرس الثالث	1	3	1	2	1	1	9
المجموع	7	6	5	6	3	3	30
النسبة	23%	20%	17%	20%	10%	10%	100%

الرسم البياني لمجاميع مستويات الاهداف والأوزان النسبية للأهداف والموضوعات وعدد أسئلة الاختبار في شكله النهائية لدروس وحدة العبادات في مادة التربية الاسلامية للصف السابع التعليم الاساسي مدعوم بجدول لنتائج النهائية لنسب مستويات الاهداف السلوكية

الملحق رقم (7)

قائمة بأسماء محكمين

م	الإسم	التخصص	الصفة	جهة العمل
1	حسن محمد بناني	دراسات اسلامية	ماجستير	جامعة سبها
2	آمنه عبد القادر السنوسي	دراسات اسلامية	ماجستير	جامعة سبها
3	فوزية إبراهيم علي	دراسات اسلامية	معلمة	جامعة سبها

4	الحسين عمر محمد	علم نفس تربوي	ماجستير	جامعة الزيتونة
5	رقية ناجي الدعيس	مناهج وطرق تدريس	أستاذ مساعد	جامعة المدينة العالمية

الملحق رقم (8)

الاختبار التحصيلي في صورته الأولية

أخي الطالب:

الاختبار التحصيلي الذي بين يديك مكون من 30 فقرة والمطلوب منك الإجابة عن جميع الفقرات.

تعليمات الأختبار

1– أقرا جميع الأسئلة بدقة قبل البدء بالأجابة على الاختبار.

2– أن تكون أجابتك بخط واضح.

3– بعد الأنتهاء من الأجابة راجع إجابتك إذا كان هناك وقت.

4– الزمن المتاح للأجابة على هذا الاختبار 45 دقيقة.

اسم الطالب.....

الشعبة.....

المدرسة.....

الأسئلة

س1 مالمقصود بطهارة الحدث والخبث في الشريعة الاسلامية ؟

س2 الطهارة شرط لازم في صحة كل عبادة . وضح هذه العبارة بأختصار؟

س3 حض الاسلام علي الطهارة والنظافة . أذكر بعض الأمور التي يضهر فيها حرص الاسلام علي النظافة ؟

س 4عرف الماء المطلق مع ذكر حكمه ؟

س5 ضع علامة صح أو خطأ :

1- يجوز التطهر بالماء المطلق كماء المطر والبحر إذا خلطه شي من السوائل كاللبن والخل .
2- لا يصح استعمال ماء تغير لونه بتربة صفراء .

س6 إذا رايت ماء قليلاً توضأ به أحد قبلك ووجدت ماء لم يستعمل . فبم تتوضأ ؟

س7 أذكر أنواع الماء المطلق ؟

س8 اكمل مايلي :

1- الماء المقيد وهو الماء الذي يستخرج من الاشياء بالتحضير كماء .....
.....، .....، .....ونحو ذلك .

2- الماء الطهور (المطلق) مثل ..... ، ..... ، .....

.....، ..... .

س9 وضح حكم كل من المياه الأتية :

-ماء اختلط بشئ طاهر كالخل والزهر حتي تغير لونه أو طعمه أو رائحته .
-ماء طهور استعمل مرة في الطهارة .
-ماء اختلط بنجاسة غيرت طعمه أو لونه أو رائحته .
-ماء كثير اختلط بقدر من النجاسة لم تغيره .
-ماء تغير لونه بتربة صفراء .

س10 قارن بين الماء المطلق والماء المقيد ؟

س11ما معني الوضوء لغة وشرعاً ؟

س12 أذكر الأية التي تدل علي وجوب الوضوء ؟

س13 وضح فرائض الوضوء ؟

س14 اختار ما بين الاقواس :

1- من فرائض الوضوء (النية ،المضمضة ، الاستنشاق).
2- من سنن الوضوء (غسل اليدين إلي الكوعين ، غسل اليدين مع المرفقين).

س15 بين أقسام النوم التي تنقض الوضوء ؟

س16 اكمل ما يأتي :

1- الوضوء للصلاة واجب ب.....و .....،والاجماع .
2- الوضوء بجانب أنه عبادة وأستجابة لأمر الله وأنه نظافة للأنسان وحسن لمظهره ،فهو ..... ،..... ،..... ،..... ،ويقرب المسلم من ربه

س17ما حكم الوضوء ؟

س18 ضع علامة صح أو خطأ :

1- لا تصح الصلاة بدون النية .
2- ليس من الضروري الأتيان بأفعال الوضوء في زمن متصل .

س19 بين ما ينقض الوضوء وما لا ينقضه من الامور الاتية :

أ تيقن الوضوء . ثم شك في حصول الحدث قبل الصلاة .

ب وضوء حصل بعده نوم خفيف .

ج وضوء حصل بعده نوم قصير ثقيل .

س20ما معني الغسل في الشريعة الاسلامية ؟

س21 أذكر الاية التي تدل علي وجوب الغسل ؟

س22 ضع علامة صح أو علامة خطأ :

1- من موجبات الغسل تعميم ظاهر الجسد بالماء .
2- تقديم الشق الأيمن علي الأيسر من موجبات الغسل .
3- الموالاة من فرائض الغسل .

س23 ماهي فرائض الغسل ؟

س24 اكمل ما يلي :

1- النية وهي .....موجب من موجبات الغسل .
2- الموالاة وهي الأ يقوم المغتسل بين ..... بعمل ليس منه .

س25 فضائل الغسل كثيرة . اذكر خمسة منها ؟

س26 ما حكم الغسل ؟

س27 بين موجبات الغسل ؟

س28 وضح حكم الغسل فيما يأتي مع ذكر السبب:

أ غسل ترك صاحبه الموالاة .

ب غسل ترك صاحبه النية فيه .

ج غسل لم تذكر فيه التسمية .

د غسل بدأ صاحبه بالشق الأيسر قبل الأيمن .

ه غسل لم يتم فيه غسل اليدين قبل إدخالهما في الإناء .

س29 من فرائض الوضوء ، والغسل (النية) قارن بينهما ؟

س30 للوضوء عدة سنن طبقها عملياً .

الملحق (9)

أسئلة الاختبار النهائية

أخي الطالب:

الاختبار التحصيلي الذي بين يديك مكون من 30 فقرة والمطلوب منك الإجابة عن جميع الفقرات.

تعليمات الأختبار

1– أقرا جميع الأسئلة بدقة قبل البدء بالأجابة على الاختبار.

2– أن تكون أجابتك بخط واضح.

3– بعد الأنتهاء من الأجابة راجع إجابتك إذا كان هناك وقت.

4– الزمن المتاح للأجابة على هذا الاختبار 45 دقيقة.

اسم الطالب.....

الشعبة.....

المدرسة.....

السؤال الأول :-

عرف كل من :

1- الوضوء لغة.

2- الغسل في الشريعة الاسلامية.

السؤال الثاني:-

اختر الإجابة الصحيحة لكل فقرة من بين الخيارات الثالية:

1- تعرف الطهارة علي أنها.

-طهارة مائية تتعلق بأعضاء مخصوصة.
-هي النظافة من الاقدار والأوساخ.
-إيصال الماء إلي جميع ظاهر الجسد بنية استباحة الصلاة.
2- المياه التي يصح استعمالها في الطهارة.

-العيون والأنهار والأمطار.
-الماء المطلق كماء الأبار خالطه شئ من التربة الصفراء فتغير لونه.
3- حكم الماء المطلق.

-لا يصح التطهر بشي من ذلك.
-الوجوب بكل عبادة لا تصح إلا به.
-طاهر في نفسه مطهر لغيره.
4- للطهارة فوائد كثيرة منها.

-تحفظ علي المرء صحته وتبعده عن الأمراض.
-فيه تكفير للذنوب.
5- يعرف الصعيد الطاهر بأنه.

-هو الذي يتطهر به من الحدث كالوضوء والغسل.
-هو وجه الأرض من تراب أو حجر.
6- المياه المستعملة في الطهارة إذا لم تتغير فهي.

-طاهرة مطهرة ولكن يكره استعمالها في الطهارة مرة أخري.
-غير طاهرة وغير مطهرة فلا يجوز استعمالها في الطهارة.
-طاهرة مطهرة ويمكن استعمالها في الطهارة مرة أخرة.
7- المياه التي يصح استعمالها في الطهارة.

-الماء النازل من السماء كالمطر والثلج.

-الماء الذي يستخرج من الأشياء بالتحضير كماء الأشجار وماء الورد والزهر.
-ماء اختلط بشئ طاهر كالخل حتي تغير لونه.
8- من فرائض الوضوء.

-النية.
-المضمضة.
-الإستنشاق.
9- من سنن الوضوء.

-غسل اليدين إلي الكوعين.
-غسل اليدين مع المرفقين.
10ما رايك في الاتي بما تراه من ضمن نواقض الوضوء.

-تيقن الوضوء. ثم شك في حصول الحدث قبل الصلاة.
-وضوء حصل بعده نوم خفيف.
11-من موجبات الغسل.

-النوم الطويل.
-الإسلام.
-اتساخ الثوب.
1- من تصنيفات سنن الغسل.
-الإستنثار.
-تقليل الماء مع إحكام الغسل.
-الدلك بأي عضو كان.

السؤال الثالث:-

أكمل ما يلي بما يناسبه:

1- الموالاة: وهي الا يقوم المغتسل بين ..... بعمل ليس منه.

2- النية: وهي ..... موجب من موجبات الغسل.

3- من فرائض الغسل أو أركانه ..... ،..... ،..... ،..... ،.....

4- اعد ترتيب سنن الغسل،..... ،..... ،..... ،..... ،.....

السؤال الرابع:-

1- طبق عمليا سنن الوضوء بالترتيب.

2- برهن بحديث لاهمية الطهارة.

3- برهن بآية لوجوب الوضوء.

4- برهن بآية ذكر فيها الماء الطهور.

5- برهن بآية تدل علي وجوب الغسل.

6- برهن بآية دكر فيها الجنابة.

السؤال الخامس:-

ضع علامة ( ) أمام العبارة الصحيحة وعلامة ( ) أمام العبارة الخاطئة:

1- لا تصح الصلاة بدون النية.( )

2- هل في رايك انه ليس من الضروري الإتيان بأفعال الوضوء في زمن متصل.( )

3- تشير الموالاة علي أنها فرض من فرائض الوضوء.( )

4- مسح جزء من الراس، وإن لم يكن عليه شعر يغني عن مسح الراس كله.( )

5- النية هي قصد رفع موجب من موجبات الغسل.( )

6- كل ما خرج من السبيلين يعتبر من نواقض الوضوء.( )