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

ريم العجيلي صالح ميلاد

ماجستير في التربية – مناهج وطرق تدريس

كلية التربية

١٤٤٠هـ / ٢٠١٩م

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

ريم العجيلي صالح ميلاد
MEC163BK107

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية – مناهج وطرق تدريس
كلية التربية

المشرف:
الأستاذ المشارك الدكتور/ عمران مصلح

رمضان ١٤٤٠هـ / مايو ٢٠١٩م

الاعتماد

تم إعتماد بحث الطّالبة: ريم العجيلي صالح ميلاد

من الآتية أسماؤهم:

The thesis of **Reem Alajaili Saleh Milad** has been approved
By the following:

المشرف

الاسم: الأستاذ المشارك الدكتور/ عمران مصلح

التوقيع:

المشرف على التعديلات

الاسم: الأستاذ المساعد الدكتور/ صفية ناجي إسماعيل

التوقيع:

رئيس القسم

الاسم:

التوقيع:

عميد الكلية

الاسم:

التوقيع:

مركز الدراسات العليا

الاسم:

التوقيع:

التحكيم

عضو لجنة المناقشة	الاسم	التوقيع
رئيس الجلسة	الأستاذ المشارك الدكتور/ أمل محمود علي	
المناقش الخارجي	الأستاذ الدكتور/ إيمان أحمد هريدي	
المناقش الداخلي	الأستاذ المساعد الدكتور/ صفية ناجي إسماعيل	
ممثل الكلية	الأستاذ المساعد الدكتور/ رقية ناجي إسماعيل	

إقرار

أقر بأن هذا البحث من عملي وجهدي إلا ما كان من المراجع التي أشرت إليها، وأقر بأن هذا البحث بكامله ما قدم من قبل، ولم يقدم للحصول على أي درجة علمية أي جامعة، أو مؤسسة تربوية أو تعليمية أخرى.

اسم الباحثة: ريم العجيلي صالح ميلاد

التوقيع :

التاريخ :

DECLARATION

I acknowledge that this research is my own work except the resources mentioned in the references and I acknowledge that this research was not presented as a whole before to obtain any degree from any university, educational or other institutions

Name of student**: Reem Alajaili Saleh Milad**
Signature:
Date:

حقوق الطبع

جامعة المدينة العالمية

إقرارٌ بحقوق الطّبع وإثباتٌ لمشروعية الأبحاث العلميّة غير المنشورة

حقوق الطبع ٢٠١٩ © محفوظة

ريم العجيلي صالح ميلاد

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

لا يجوز إعادة إنتاج أو استخدام هذا البحث غير المنشور في أيّ شكل أو صورة من دون إذن مكتوب موقع من الباحث إلا في الحالات الآتية:

١- الاقتباس من هذا البحث بشرط العزو إليه.

٢- استفادة جامعة المدينة العالمية بماليزيا من هذا البحث بمختلف الطرق، وذلك لأغراض تعليميّة، لا لأغراض تجارية أو ربحية.

٣- استخراج مكتبة جامعة المدينة العالمية بماليزيا نسخًا من هذا البحث غير المنشور، لأغراض غير تجاريّة أو ربحية.

أكدّ هذا الإقرار:

الاسـم: ريم العجيلي صالح ميلاد

التوقيع:

التاريخ:

الشكر

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.

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

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى معرفة مدى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي بمادة التربية الدينية الإسلامية لتلاميذ الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا .تألفت عينة الدراسة من (٢٨) طالباً وطالبة من المدرسة الليبية Damai Ampang بكوالالمبور المسجلة في العام الدراسي (٢٠١٧/ ٢٠١٨م) تم تقسيمهم إلي مجموعتين، تجريبية درست باستخدام خرائط المفاهيم، وتقليدية درست بالطريقة التقليدية. استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، 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: يوجد فرق دال احصائيا عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تلقوا تعليمهم باستراتيجية خرائط المفاهيم ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين تلقوا تعليمهم بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في الرفع من المستوي التحصيلي لدى الطلبة .يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعات الأربعة: مجموعة (الذكور التجريبية) ومجموعة (إناث التجريبية) الذين تلقوا تعليمهم باستراتيجية خرائط المفاهيم ومجموعة (الذكور الضابطة) ومجموعة (إناث الضابطة) الذين تلقوا تعليمهم بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي لصالح مجموعة (إناث التجريبية). يوجد فرق دال احصائيا عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسط درجات التلاميذ الذكور والإناث في المجموعة التجريبية الذين تلقوا تعليمهم باستراتيجية خرائط المفاهيم في الاختبار البعدي لصالح إناث التجريبية.

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 strategy 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. Also, the study found there was a statistically significant difference (0.05) between the average scores of male and female students in the experimental group who were educated in the concept mapping strategy in the post-test for experimental females.

فهرس المحتويات

الغلاف ..... أ

البسمله ..... ب

الاعتماد..... ج

التحكيم..... د

إقرار ..... هـ

حقوق الطبع..... و

الشكر ..... ز

الإهداء ..... ح

ملخص البحث باللغة العربية ..... ط

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية..... ي

فهرس المحتويات ..... ك

قائمةالجداول..... ع

قائمة الرسوم والأشكال ..... ف

الملاحق ..... ف

الفصل الأول: المدخل إلى البحث ١

المقدمة ١

مشكلة البحث..... ٣

أسئلة البحث ٣

فروض البحث ٤

أهداف البحث ٤

مصطلحات البحث ٥

منهج البحث ٧

حدود البحث..... ٧

المجموعة البحثية ٧

الأهمية ٧
الفصل الثاني: الإطار النظري
المقدمة ٩
المحور الأول:المفهوم العلمي ٩
المحور الثاني: خرائط المفاهيم العلمية ١٨
المحور الثالث: التحصيل الدراسي ٣٧
المحور الرابع: التربية الإسلامية ٤٩
المحور الخامس: التعليم الأساسي ٥٤
الدراسات السابقة ٦٦
أولاً: الدراسات التي تناولت أثر خرائط المفاهيم في مبحث التربية الإسلامية ٦٦
ثانيا: الدراسات التي تناولت أساليب تدريسية مصاحبة لإستراتيجية خرائط المفاهيم ٦٨
التعليق علي الدراسات السابقة..... ٧٢
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية المتبعة في البحث ٧٦
المقدمة ٧٦
منهج البحث ٧٦
مجتمع البحث..... ٧٧
عينة البحث ٧٧
أدوات البحث ٧٨
خطوات بناء الاختبار ٧٩
إجراءات تنفيذ الدراسة:..... ٨٣
الأساليب الاحصائية..... ٨٤
الفصل الرابع..... ٨٦
نتائج البحث ٨٦
الفصل الخامس..... ٩٥
مناقشة النتائج ٩٥

التوصيات والمقترحات ٩٩
قائمة المصادر والمراجع ١٠٠
أولاً : المراجع العربية ١٠٠
المراجع الاجنبية ١١٢
المواقع الإلكترونية ١١٣
الملاحق ١١٤

قائمة الجداول

١- جدول يبين مجتمع البحث لطلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا ٧٧

٢- جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة علي المجموعات الضابطة والتجريبية بحسب الجنس والنسبة.٧٨

٣- جدول يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة الضابطة والتجريبية علي الاختبار القبلي لمجموعة الدراسة..... ٨٣

٤- جدول يبين التوصيف الاحصائي لأفراد عينة الدراسة لاختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين علي الاختبار القبلي..... ٨٣

٥- جدول يبين نتائج اختبار (Kolmogorov- Smirnov) للتوزيع الطبيعي ٨٦

٦- جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين علي الاختبار البعدي تبعاً لمجموعة الدراسة ٨٧

٧- جدول يبين نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين علي الاختبار البعدي ٨٨

٨- جدول يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين (الضابطة – التجريبية) علي الاختبار البعدي تبعا لمتغير الجنس ٨٩

٩- جدول يبين نتائج اختبار تحليل التباين (One Way Anova) للفروق بين اجابات التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس للمجموعتين ٩٠

١٠- جدول اختبار اقل فرق معنوي (L S D) للفروق بين اجابات التلاميذ علي الاختبار البعدي تبعاً لمتغير الجنس للمجموعتين..... ٩١

١١- جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية علي الاختبار البعدي تبعاً لمتغير الجنس..... ٩٣

١٢- جدول يبين التوصيف الاحصائي لأفراد عينة البحث لاختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ من الجنسين في المجموعة التجريبية علي الاختبار البعدي ٩٣

قائمة الرسوم والأشكال

١- رسم توضيحي للخطوات الاجرائية للدراسة ٧٧
٢- رسم يوضح افراد عينة الدراسة علي المجموعات الضابطة والتجريبية بحسب الجنس ٧٩
٣- رسم بياني يوضح الفروق بين المجموعات الأربعة مجموعة (الذكور التجريبية) ومجموعة (إناث التجريبية) ومجموعة (الذكور الضابطة) ومجموعة (إناث الضابطة) في الاختبار البعدي ٩٢

الملاحق

١- عدد المدارس الليبية في كوالالمبور ١١٥
٢- عينة البحث وموافقة مدرسة داماي أمبانق على تطبيق الجانب الميداني للبحث..... ١١٦
٣- دروس العبادات ١١٧
٤- خرائط المفاهيم: ١١٨
٥- تحليل محتوى دروس العبادات في التربية الإسلامية ١٢١
٦- جدول المواصفات ١٢٤
٧- قائمة أسماء المحكمين..... ١٢٦
٨- الاختبار التحصيلي في صورته الأولية ١٢٧
٩- الاختبار التحصيلي في صورته النهائية..... ١٣١

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.فقد أدى إهتمام علماء التربية بتحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين، إلى تبني استراتيجيات تركز أساسا على المنحى الذي يؤكد ويعزز محورية دور المتعلم في العملية التعليمية ـ التعلمية، حيث أن موضوع فهم كيف يتعلم المتعلم بصورة عامة، ونوع المساعدة التى يمكن أن تقدم له عند تعلمه المحتوى التعليمي بصورة خاصة، قد حظي بالمزيد من الإهتمام والدراسة(biggs١٩٨٨).

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، عبد السلام٢٠٠١م)

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، فوزي ٢٠٠١)

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، ٢٠٠١م). وتعود استراتيجية خريطة المفاهيم في جذورها إلى نظريتين معرفيتين هما: نظرية بياجيه في النمو المعرفي، ونظرية أوزوبل في التعلم اللفظي ذي المعنى (الخليلي، خليل ١٩٩٦).

والفكرة الأساسية للتعلم ذي المعنى وهي ربط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك المتعلمين بالمعلومات القديمة الموجودة لديه ببنيته المعرفية، ولكي يتحقق هذا الربط بشكل متسلسل ومرتب يحتاج إلى مرحلة عمرية تتمتع بالقابلية وسرعة الإدراك وهذا ما تتميز به مرحلة التعليم الأساسي والتي تعد مرحلة تمتاز بوضوح في الإمكانيات الجسمية والعقلية والفسيولوجية والتي تتخذ فيه شخصيتهم بالثبات، ويزداد النمو 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(٢٠٠٣)، ودراسة حجوج (٢٠٠٤).

مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث في الكشف عن مدى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي بمادة التربية الدينية الإسلامية لتلاميذ الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا، وقد انبثقت مشكلة البحث من منطلقات عدة، فالمفاهيم الإسلامية والتي تعد ركنا مهما في بناء شخصية الطالب المسلم والتي على ضوئها تتضح السلوكيات والتصرفات الصادرة منه، فقد بينت العديد من الدراسات مثل دراسة السكران (١٤١٢هـ) ، ودراسة السيف (١٤١٧هـ)، ودراسة آل سليمان (١٤١٩هـ) التي تناولت تقييم طرق التدريس المستخدمة في العلوم الشرعية، بأن 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.

وهذا ما لاحظته الباحثة لكونها عملت كمدرسة لمدة ثلاث سنوات أن المعلمين يستخدمون استراتيجيات 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 والتي 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.

أسئلة البحث

يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

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

ويندرج تحت هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية:

١- هل يوجد فرق دال إحصائيا في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تُعزى لاستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم؟

٢- هل يوجد فرق دال إحصائيا 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 يُعزى لمتغير الجنس؟

٣- هل يوجد فرق دال إحصائيا في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا في المجموعة التجريبية تُعزى لمتغير الجنس؟

فروض البحث

-يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

-يوجد فرق دال إحصائيا بين المجموعات الأربعة مجموعة (الذكور التجريبية) ومجموعة (إناث التجريبية) ومجموعة (الذكور الضابطة) ومجموعة (إناث الضابطة) في الاختبار البعدي لصالح مجموعة (إناث التجريبية).

-يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح الإناث.

أهداف البحث:

بناءً على التساؤلات فإن أهداف البحث تتمثل في:

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

-بيان ما إذا كان هناك فرق بين متوسط درجات الطلبة في التحصيل الدراسي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم.

-بيان ما إذا كان هناك فرق بين درجات المجموعات الأربعة مجموعة (الذكور التجريبية) ومجموعة (إناث التجريبية) ومجموعة (الذكور الضابطة) ومجموعة (إناث الضابطة) بعد استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم وذلك بحسب الجنس.
-الكشف عن الفرق الدال بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

مصطلحات البحث

المفهوم:

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

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، ثناء ٢٠٠٣م)

التعريف الإجرائي:

تعرفها الباحثة بأنها تلك المفاهيم المأخودة من منهج التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي والمثمتلة في(الوضوء، الطهارة، الغسل) حيث يندرج تحت كل مفهوم من تلك المفاهيم مجموعة من المفاهيم الفرعية المرتبطة بها .

خرائط المفاهيم

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

التعريف الإجرائي:

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

التحصيل الدراسي

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

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

التعريف الإجرائي

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

التربية الاسلامية

التعريف الإجرائي

تعرف الباحثة التربية الإسلامية بأنها المقرر أو المنهج المقصود الذي يعطى للطالب داخل المؤسسات التعليمية والذي يتضمن المعارف الدينية، ومن بينها العبادات وما تحتويه من دروس (الطهارة، الوضوء ؤ، الغُسل وغيرها) والتي تهدف إلي تنمية المفاهيم الدينية وفق المنهج الإسلامي.

المدارس الليبية في ماليزيا

هي مدارس تدرس المنهج الليبي لمرحلة التعليم الأساسي والثانوي، وتتبع السفارة الليبية بماليزيا وهي خدمة للجالية الليبية.ويبلغ عددها خمس مدارس بإعتماد نظام الحصتين صباحية ومسائية.

منهج البحث

المنهج المستخدم في البحث (المنهج التجريبي).

حدود البحث :

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

٢- المجموعة البحثية: تقتصر الدراسة على طلبة الصف السابع الاساسي.

٣-الحدود المكانية: المدارس الليبية في كوالالامبور بماليزيا.

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

أهمية البحث

يمكن أن يفيد البحث الحالي في الآتي:

الأهمية النظرية:

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

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

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

الأهمية التطبيقية:

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

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

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

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

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 العلمي

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، جودة ٢٠٠١م).

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، ابراهيم ١٩٧٠م)، 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، يعقوب ١٩٩١م).

عرفه الديب (١٩٨٦م) 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(طارق الجنابي، ٢٠١١م) عرفها عادل (١٩٩٩م) 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، محمد ١٩٩٩) ويعرفه أبو ملوح (٢٠٠٢م) 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، محمد ٢٠٠٢م).

ويعرفه مطر (٢٠٠٤ 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، نعيم ٢٠٠٤م).

تكوين المفاهيم ونموها

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، عايش١٩٩٤ م).

يعتمد تكوين المفاهيم على عمليتين عقليتين هما:

١- التمييز بين الخبرات.

٢- 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، رضى ٢٠٠٠م). إن تعلم المفاهيم هي المحك الرئيس في تكوين البنية المعرفية عند الإنسان فقد أهتم علماء النفس التربويون بتعليم المفاهيم ويأتي هذا الاهتمام 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، عادل ٢٠٠٧م).

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.

عوامل داخلية.

ومن العوامل الخارجية:

١- المناهج الدراسية غير المناسبة.
٢- طرائق التدريس وأساليبه.
٣- لغة التعليم خاصة عند تدريس الطلاب بلغة تختلف عن اللغة الأم، كالانجليزية والفرنسية.
٤- 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، محمد ٢٠٠٢م).

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، فاضل ١٩٩١م).

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 (جودت سعادة، ١٩٨٨م).

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، عايش ١٩٩٤م).

السمات المميزة للمفهوم

تتألف المعرفة الإنسانية من وجهة نظر ريان (٢٠١٢م) 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، محمد ٢٠١٢م).

١- 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.

٢- الرمزية: المفهوم وسيلة رمزية يستعين بها الفرد للتعبير عن الأفكار والمعاني المختلفة بهدف توصيلها إلى الأفراد (الأخضر، فخري ٢٠٠٦م).

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

(سناء ابو عاذرة، ٢٠١٢م). 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:

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

٢- أن العلم ينمو بنمو المفاهيم.

٣- المفاهيم هي أدوات الفكر الرئيسية.

٤- المدرسة تقوم بدور مهم في تشكيل المفاهيم.

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

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

٧- أن المفاهيم تعتمد على الخبرات السابقة للفرد.

٨- ليست مدلولات المفاهيم صورة فوتوغرافية للواقع، ولكنها تمثل رؤيتنا لهذا الواقع(سلامة، عادل ٢٠٠٤م).

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، إياد ٢٠٠٤م). حيث يذكر السكران أن تشكيل المفاهيم قاعدة للتعلم والتعليم فهى لبنة المعرفة ومن المفاهيم تتشكل التعميمات والنظريات الخاصة بالدراسات الاجتماعية (السكران، محمد ٢٠٠٢م)، 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:-

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

٢- تسمح بالتنظيم والربط بين مجموعات الأشياء والأحداث.

٣- تسهم في انتقال أثر التعلم للمواقف التعليمية الجديدة.

٤- تعلم المفاهيم يساعد المتعلم على التفسير والتطبيق.

٥- تقلل من الحاجة إلى التعلم عند مواجهة مواقف جديدة(أبو جبر، محمد ٢٠٠٢م).

ويضيف شعوان عدداً من الأهمية منها:

١- تسهيل عملية الاتصال.

٢- تساعد على إدراك الأمور المعقدة وحل المشكلات.

٣- تساعد على زيادة إهتمام التلاميذ بالتعلم وفهم البيئة (الشعوان، عبد الرحمن ١٤١٧هـ).

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:-

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

٢- 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.

أ- توجيه التعلم إلى الوجهة المحددة.

ب- صيانة استمرارية السلوك.

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

٢- 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، عبد الرحمن ٢٠٠٥م).

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

١- 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، حافظ ٢٠٠٤ 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:

١- ضرب الأمثلة الكثيرة (الإسلوب القراني).

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

٣- ضرورة ممارسة المقارنة والتصنيف والتجريد بين المفاهيم المختلفة.

٤- استخدام المفهوم أو المفاهيم في التصنيف والتمييز والتعميم (غانم، ابراهيم ١٩٩٨م).

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، مجدي ٢٠٠٤م).

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، عزو ٢٠٠١م).

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، طلال ١٩٩٢ م).

حيث تؤدي استراتيجية خريطة المفاهيم مجموعة من الوظائف التعليمية والتعلمية: فهي توجه مناحي تعلم الفرد إلى تدريبات أكثر معنوية، ويميز بها الفرد بين المفاهيم المفتاحية والمبادئ والتعميمات الرابطة، وقد تزيد مهارات الفرد في استخدام أدوات فوق معرفية متوسطة للمتعلم فتزيد ثقة الفرد في نفسه، وتسهل تعلم بنية المعرفة وعمليات تكوينها وتكوين العمليات فوق المعرفية، وتبقي الفرد في استمرار بحثي حول بنية المعرفة، ليجد المفهوم المناسب، وتمكن الفرد من بناء علاقات بين مفاهيم معروضة عليه ومفاهيم متوافرة عنده (الخطايبة، عبد الله ٢٠٠٠م). والخرائط المفاهيمية تجعل المعاني والعلاقة بينها أكثر حسية، ويسهل إدراكها من المتعلم، وتنمي عند الطلبة مهارة التحليل والترميز. كما تساعد الطلبة على تنظيم المعرفة (عطا الله، ميشيل ٢٠٠١ م). وتعتبر خرائط المفاهيم استراتيجية تعليمية، وهي ترجمة لأفكار أوزبل Ausubel طورها نوفاك Novak، واستخدمها في اكتساب المفاهيم، فهو يرى أن الخرائط المفاهيمية تساعد في تمثيل البناء المعرفي لدى المتعلم، وأن المعرفة مؤلفة من مفاهيم تكون العلاقة بينها مبنية على مبادئ وافتراضات منظمة بطريقة متسلسلة (الخرماني، عابد ٢٠١١م).

ويشير خالد العدواني (٢٠١٤) 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 (١٩٩٦م) Primo and Shovlson أنها "رسم تخطيطي يتكون من عقد تمثل المفاهيم بخطوط رابطة تشير إلى العلاقة بين كل مفهومين" (الجندي، أمنة ١٩٩٩ م).

وعرفها الطناوي (٢٠٠٠م) على أنها "عبارة عن أشكال تخطيطية تربط المفاهيم ببعضها بعضاً بخطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تسمي كلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وأخر" (عفت الطناوي، ٢٠٠٠م). 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، محمد ٢٠٠٠ 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، محمد ٢٠٠٤م).

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

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، إيمان ٢٠٠٩م).

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، خالد ٢٠١٤)

نشأة خرائط المفاهيم

ظهرت هذه الطريقة على يد التربوي جوزيف نوفاك من جامعة كورنيل- نيويورك عام ١٩٧٢م، 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، جوزيف ١٩٩٥م).

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، عفت ٢٠٠٠م).

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، خليل ١٩٩٦م).

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 لإيجاد روابط حقيقية وليس عشوائية بين المفاهيم الجديدة وتلك التي تم تكوينها مسبقاً في البناء المعرفي (قطامي، يوسف ٢٠٠٥م).

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، ٢٠٠٦م).

-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، خليل ١٩٩٦م)

ويرى أوزوبل أن سرعة التعلم وفاعليته تعتمد على ما يلي:

١- 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.

٢- 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، يوسف ١٩٩٦م).

العوامل التي تؤثر في التعلم ذي المعنى

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

١- 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.

٢- 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.

٣- إمكانية المعنى للمادة الجديدة: ويقصد بذلك إمكانية ارتباط المادة الجديدة بالبنية المعرفية ارتباطاً حقيقياً غير عشوائي.(مطر، نعيم ٢٠٠٤م).

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

١- المفهوم العام (الرئيس).

٢- المفاهيم الأقل شمولاً الأكثر تخصصاً.

٣- دوائر أو مربعات حول المفاهيم.

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

٣- كلمات ربط بين المفاهيم.

٤- أحياناً تضم الخريطة أمثلة كبعض الأحداث أو الأشياء (دروزة، أفنان ١٩٩٥م).

ويقترح خالد العدواني (٢٠١٤) 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:

١- إنها تحوي عنصري الإثارة والتشويق.
٢- توفر وسيلة إيضاح محسوسة بصرياً تسهم في إيجاد قرينة مرئية مضافة إلى التصور الذهني للمفهوم.
٣- تزود المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة.
٤- تساعد على استدعاء المعلومات السابقة وتوظيفها في الموضوع الجديد.
٥- تنشط الذاكرة وتساعد على استبقاء المفاهيم والإحتفاظ بها (نوفاك، جوزيف ١٩٩٥م).
٦- تساهم خرائط المفاهيم في تلخيص المحتوى المعرفي.
٧- تعمل على ربط المفاهيم الجديدة، وتمييزها عن المفاهيم المشابهة وإدراك أوجه الشبه والإختلاف فيما بينها.
٨- تعتبر طريقة فعالة في التخفيف من القلق عند الطلاب وتغيير اتجاهاتهم نحو المفاهيم التي أدركوا أنها مفاهيم صعبة (زيتون، حسن ٢٠٠٠م).

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 سناء أبوعاذرة (٢٠١٢ م)، ومحمد الجهيني (٢٠٠٧م)، إلي أهمية خرائط المفاهيم لكل من الطالب والمعلم.

أولاً: أهميتها بالنسبة للطالب:

حيث تساعد الخرائط المفاهيمية الطالب على:

١- 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.

٢- التمييز بين المفاهيم المهمة، والمفاهيم الأقل أهمية.

٣- تزويد الطالب بملخص تخطيطي لما تعلمه.

٤- التمييز بين أوجه الشبه والإختلاف بين المفاهيم.

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

٦- زيادة التحصيل الدراسي، والاحتفاظ بالتعلم.

٧- تنمية اتجاهات المتعلمين نحو المادة الدراسية.

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

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

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

٣- 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.

٤- معرفة مدى العمق والإتساع الذي يتطلبه الدرس.

٥- الكشف عن البنية المعرفية لدى الطلاب.

٦- كشف التصورات الخطأ لدى الطلاب، والعمل على تصحيحها (الناشف، سلمى ٢٠٠٩م).

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

١- 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.

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

٣-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:

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

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

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

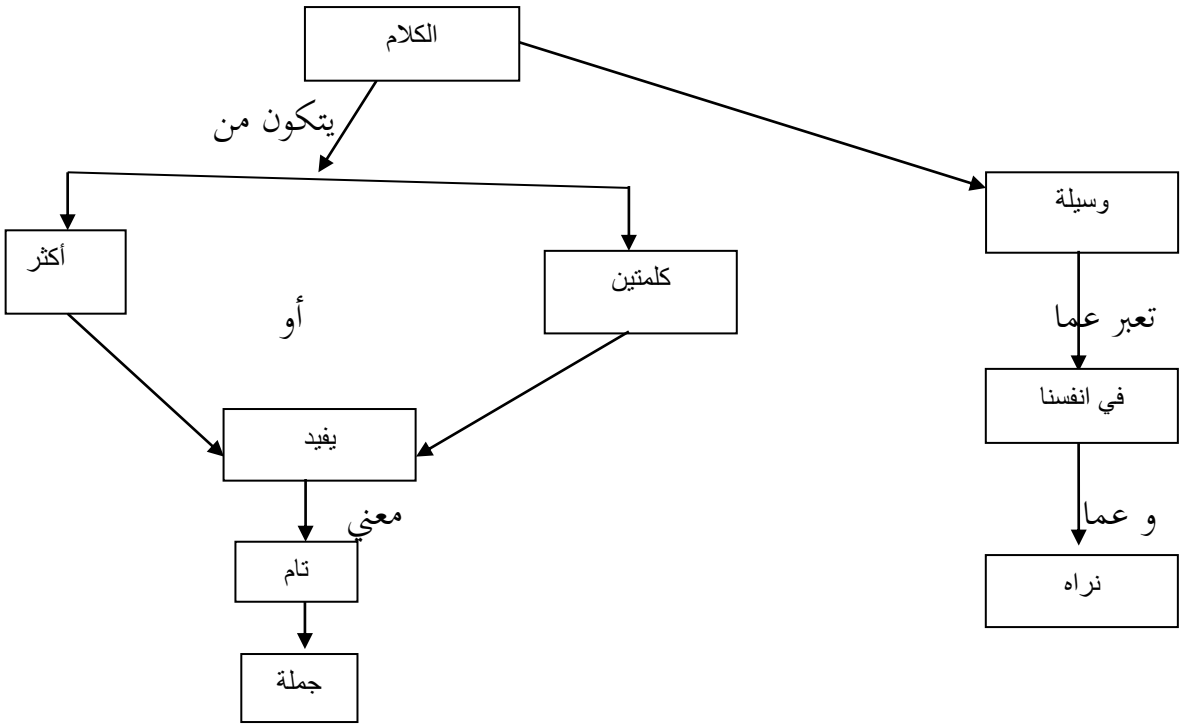
٤- العمق: حيث تزيد درجة تعقد خرائط المفاهيم كلما زادت المرحلة الدراسية للطالب (سليمان، سميحة ٢٠١٣م).

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 (١٩٩٥م) 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، جوزيف ١٩٩٥م).

- خريطة المفاهيم الهرمية:

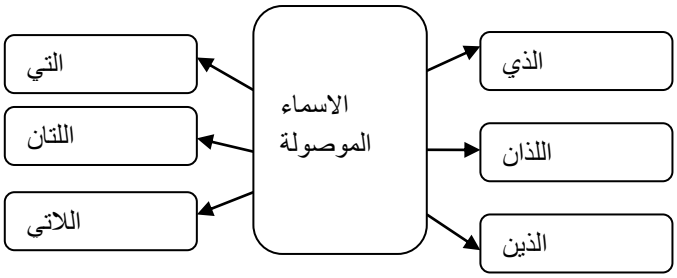
تكون المفاهيم الأعم والأشمل في قمة الخريطة، وتندرج تحتها المفاهيم الأكثر خصوصية والأقل شمولية، ويرى بوزان (٢٠٠٦م) أن استخدام أسلوبي التدرج الهرمي، والتصنيف، في شكل أفكار ترتيب أساسية، سوف يزيد قدرة العقل على نحو هائل (بوزان، توني ٢٠٠٦م)



شكل رقم(١) : خريطة المفاهيم الهرمية

- خريطة المفاهيم العنكبوتية:

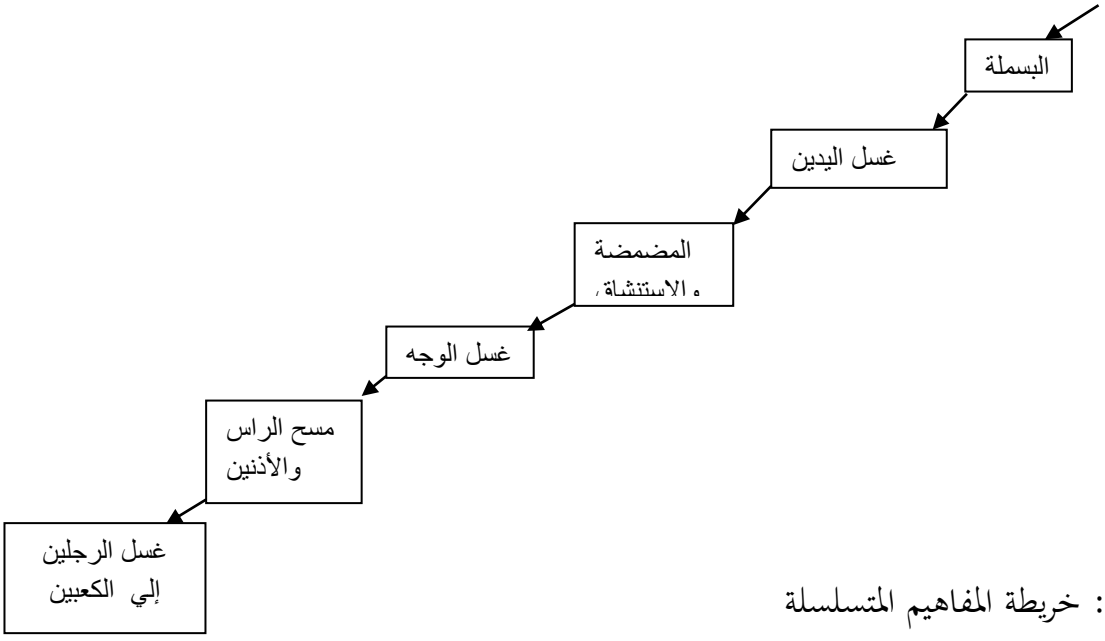
وذلك بوضع محور المفهوم أو الفكرة الأساسية في الوسط وكمركز للخريطة، وتتفرع منه المفاهيم والأفكار الأخرى من جميع الجهات، وتنتشر بشكل شعاعي، مع ملاحظة أن يكون تنظيم كل فرع من فروع الخريطة بشكل هرمي. فشكل الخريطة العام يكون عنكبوتياً ولكن تنظيم كل خريطة صغيرة لأي من الفروع يكون بشكل هرمي.



شكل رقم(٢): خريطة المفاهيم العنكبوتية

- خريطة المفاهيم المتسلسلة:

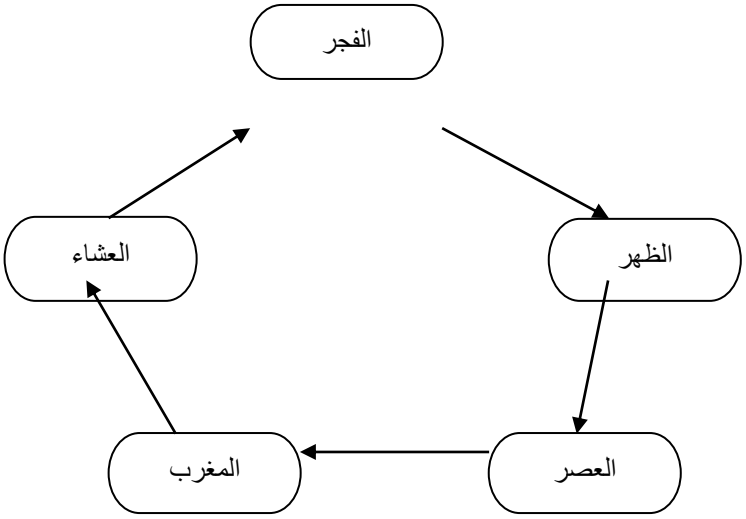
هنا يتم وضع المفاهيم بشكل متسلسل، وفي الغالب نستخدم هذا النوع من الخرائط عندما نتكلم عن الأشياء التي بها عمليات متسلسلة مثل: دورة حياة كائن ما، ودورة الماء وصفة الوضوء.



شكل رقم(٣) : خريطة المفاهيم المتسلسلة

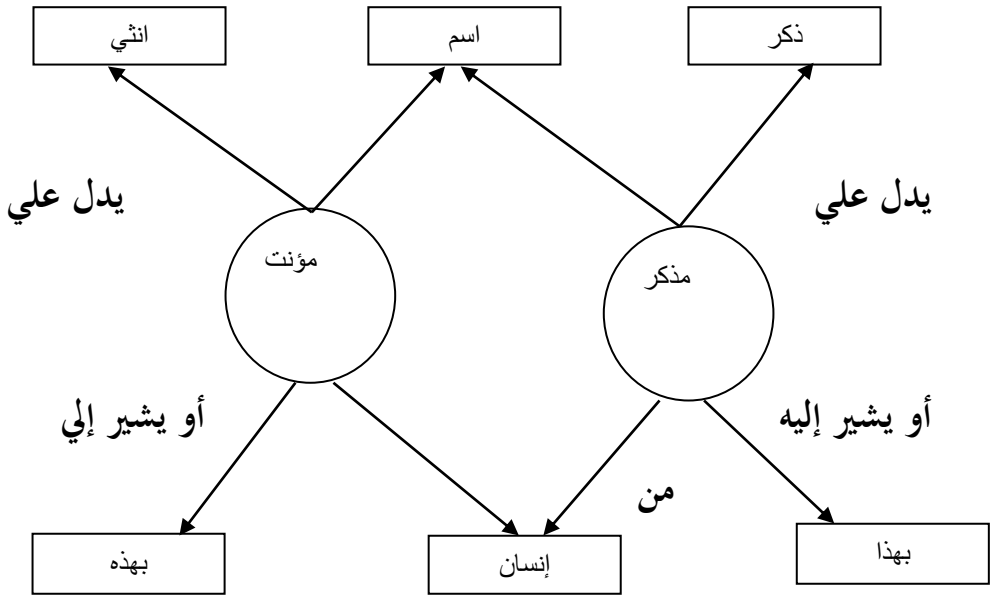
- خريطة المفاهيم الحلقية (الدائرية):

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



شكل رقم (٤) : خريطة المفاهيم الدائرية

– خريطة المفاهيم المزدوجة: وتستخدم في المواقف التي تتضمن عمليات مقارنة في الخصائص أو السمات المتشابهة والمختلفة (قطامي، يوسف، و الروسان، محمد ٢٠٠٥م).



شكل رقم (٥) 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، خليل وآخرون، ٢٠٠٥م) إلى الآتي:

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

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

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

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

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

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

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

مجالات استخدام خرائط المفاهيم

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، عايش ٢٠٠٧م).

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، حسين ٢٠٠٧م).

وقد عددت عفت الطناوي (٢٠٠٢م) 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 (٢٠٠٠م) 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 ١٩٧٤م– ١٩٧٧م من قبل نوفاك وزملاءه حيث قاموا بوضع أساس مبدئي لوضع درجات خرائط المفاهيم وهي عبارة عن ثلاثة أفكار:

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

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

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

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

وذكرت إبتسام الحبيب (١٤٢٦هـ) 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، إبتسام ١٤٢٦هـ).

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

١- أداة تشجيع وتحفيز لدراسة موضوع ما.

٢- أداة لإحداث المناقشات على موضوع ما.

٣- أداة اتصال.

٤- أداة لتصميم الموضوعات العريضة والواسعة، مثل شبكة الإنترنت (القحطاني، محمد ١٤٢٢ هـ).

خطوات بناء خرائط المفاهيم

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

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

٢- اختيار الكلمات المفتاحية ووضع خط تحتها ثم ترقيمها.

٣- 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.

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

٥- ربط المفاهيم التي تنتمي لبعضها بخطوط، ثم تسمية كل خط 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، بشرة ٢٠٠٩م).

كما أشار كل من مرعي والحيلة (٢٠٠٢م) إلى أن خطوات بناء خريطة المفاهيم تمر عبر النقاط التالية:

١- تحديد الموضوع المراد تدريسه.

٢- تحليل الموضوع إلى مكونات أساسية.

٣- تحديد المفاهيم الأساسية العامة والمفاهيم الأكثر خصوصية.

٤- ترتيب المفاهيم بشكل هرمي من العام إلى الخاص.

٥- رسم دوائر أو مربعات حول المفهوم.

٦- رسم خطوط بين المفاهيم.

٧- كتابة كلمات على الأسهم أو الخطوط تدل على العلاقة بين المفاهيم.

٨- يبدأ العرض بالمفهوم الأساس ويتدرج نزولاً إلى المفاهيم الأكثر خصوصية (مرعي، توفيق، و الحيلة محمد ٢٠٠٢م).

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:

١- 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.

٢- 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).

٣- 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.

٤- اطلب من الطلاب أن يعطوا معاني للكلمات مثل: (يكونون- أين- ال- يكون- عندئذ- 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.

٥- 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.

٦- 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.

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

٨- 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.

٩- 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.

١٠- 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:

١- 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.

٢- 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.

٣- 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.

٤- 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.

٥- 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.

٦- 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.

٧- 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.

٨- 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.

٩- 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.

١٠- 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، يوسف، و قطامي، نايفة ٢٠٠١ م).

عوامل نجاح توظيف استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس

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

١- تدريب المعلمين والطلاب على استخدام الخرائط المفاهيمية.

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

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

٤-الخريطة المفاهيمية 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.

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

التحصيل الدراسي

يعد التحصيل الدراسي من المعايير التي يُعتمد عليها في تقييم المستوى الدراسي لأي 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 أحد 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، إبتداءً 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 تحصل 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، محمود ١٩٩٩م).

تعريف التحصيل الدراسي

يعرف جود التحصيل الدراسي بأنه براعة في الأداء في مهارة ما أو مجموعة من المهارات (الداهري، صالح ٢٠٠٠ 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، ابراهيم، و المراغي، السيد ٢٠٠٠م).

ويعرفه جابلن بأنه مستوى محدد من الإنجاز أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين، أو بالاختبارات المقررة (العيسوي، عبد الرحمن ٢٠٠٦ م).

تعريف المسعود(٢٠٠٥م) بأنه مجموعة من المعارف والمعلومات والقدرات والمهارات التي يكتسبها الطالب داخل المدرسة (المسعود، ندى ٢٠٠٥م).

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، عمر ٢٠٠٦م)

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:-

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

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

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

٤- التحصيل الدراسي أسلوب جماعي يقوم على توظيف امتحانات وأساليب ومعايير جماعية موحدة في إصدار الأحكام التقويمية (مزيود، أحمد ٢٠٠٩م).

أنواع التحصيل الدراسي

يمكن تقسيم التحصيل الدراسي إلى ثلاثة أنواع:

١- 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.

٢- 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.

٣- 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، أمال ٢٠٠٨ 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:

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

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

٣- معرفة القدرات الفردية والخاصة للمتعلم وإمكانياته.

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

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

٦- 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.

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

٩- يساعد تقويم التحصيل على معرفة ما إذا كان المتعلمون قد وصلوا إلى المستوى المطلوب في التحصيل الدراسي (بن يوسف، أمال ٢٠٠٨ 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:

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

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

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

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

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

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

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

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

٩- تحسين وتطوير العملية التعليمية (برو، محمد ٢٠١٠م).

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 ٧٠٠ 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، محمد ٢٠٠٤م).

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 (قوطرش، خالد ١٩٩١م).

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 ١٩٩٦م).

ج- 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، رغدة ٢٠٠٩م).

ح- 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، كمال ١٩٧١م).

خ- 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، نعيم ١٩٨٧م).

- 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 (١٩٧٠) 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، زيدي ٢٠٠٧م).

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 وما تتمتع به من بالأهمية الكبيرة للمتعلم وللمعلم على حد سواء فهي تساعد المتعلم على البحث عن العلاقات بين المفاهيم وعن أوجه الشبه والإختلاف بينها، وربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة، وتمييز المفاهيم المتشابهة والفصل بين المعلومات الهامة والمعلومات الهامشية، وتجعله مستمعا ومصنفا ومنظما ومرتبا للمفاهيم، وتساعده في الكشف عن غموض مادة النص أو عدم اتساقها أثناء القيام بإعداد خريطة المفاهيم، وهي تكسب المتعلم بعض عمليات العلم لتحقيق التعلم ذي المعنى ومساعدته على حل المشكلات، وزيادة التحصيل الدراسي، والإحتفاظ بالتعلم (ormord,1998).

لذلك زاد إهتمام التربويين في الآونة الأخيرة بأستخدام استراتيجيات تدريس تعمل على تنمية التفكير المبني على البحث والتقصي وتنمية تحصيلهم الدراسي وحصول التعلم ذى المعنى لديهم وبقائه في ذاكرتهم لأكثر فترة من الزمن.

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،جودة ٢٠٠٤ م).

يعرف "كرونباخ" Cronbach الاختبار: بأنه طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصية بسلوك شخصية أخرى (الناشف،سلمى ١٩٩٣م).

تقسم الاختبارات التحصيلية كما يراها فرج (٢٠٠٩ م) إلى الأنواع التالية:

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

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

٣- الاختبارات العملية: وهي تلك الاختبارات التي تتم إجابتها بالأداء العمل (فرج،عبد اللطيف ٢٠٠٩ م).

٤- 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، أحمد٢٠٠٤م).

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.

٥- 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،علي ٢٠٠٢م).

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، عبد المجيد ٢٠٠٢ م).

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،ربيع ٢٠٠٨م).

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، ٢٠٠٠م).

تصنيف الأسئلة وفقاً لتصنيف بلوم

من التصنيفات المعروفة التي ابتكرت في مجال الأهداف التربوية العامة والسلوكية الخاصة ما وضعه المربي الامريكي بلوم (١٩٥٦م)، 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،زيد ٢٠٠٢م).

وتبعا لذلك فقد صنفتها أفنان دروزة (٢٠٠٥م) 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،أفنان ٢٠٠٥م).

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، محمد ١٩٩٩م). 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،محمود ٢٠٠٢م).

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 نهائياً من عالمنا العربي والإسلامي (حلس، داود ٢٠٠٩م). وقد مرت التربية الاسلامية كمقرر دراسي معتمد من ضمن المقررات الدراسية المعتمدة في المناهج التعليمية في مختلف المراحل التعليمية، وبخاصة في المرحلة 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 ارتبط 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 الإسلامية في ليبيا، ... وقد كان هدفها تعليم الصبيان مبادئ القراءة والكتابة، ومبادئ اللغة العربية، وتحفيظهم القرآن والحديث، وتعليمهم ما لا يسعهم جهله من مبادئ الشريعة الاسلامية. كان التعليم منذ الفتح العربي تعليماً دينياً صرفاً(الشيخ، رأفت ١٩٧٢)

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،فاروق ١٩٨٦ م).

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،صالح ٢٠٠٠ م).

التربية الإسلامية كما عرفها الجلاد (٢٠٠٧م) بأنها "عملية مقصودة تستضيء بنور الشريعة، تهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية جميعهاً 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، ماجد ٢٠٠٧ 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، محمود ١٩٨١م).

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:

١- 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.
٢- 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.

٣- 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،مهدي ١٩٩٥م).

٤- 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 ٥٦.

٥- تطوير سلوك الفرد وبنائه بحيث يتسع ويتطابق مع السلوك والاتجاهات الإسلامية قال تعالى (قد أفلح من تزكي *وذكر اسم ربه فعلى) سورة الأعلى آية ١٤-١٥.

٦- إعداد الفرد لمواجهة متطلبات حياته في هذه الدنيا، قال تعالى (فأمشوا في مناكبها وكلوا من رزقه وإليه النشور) سورة الملك : آية ١٥.

٧- 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 ١١٠.

٨- غرس القيم الإيمانية الإسلامية في نفوس النشء مثل وحدة الإنسانية والمساواة بين البشر والإخلاص والتوكل على الله، والإستقامة والمبادرة إلى الخيرات (السمالوطي، نبيل ١٩٨٦م).

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

١٠- 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،ناصر ٢٠٠١م).

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، ٢٠٠٥م).

أهمية التربية الإسلامية:

تتجلى أهمية التربية الإسلامية وقيمتها فيما يلي:

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

٢- 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.

٣- التربية الإسلامية تنظم حياة المسلم مع مجتمعه الذي يعيش فيه، وتعمل على تقوية الروابط بين المسلمين ودعم قضاياهم والتضامن معهم (مرسي، محمد ١٤٢١هـ).

وترى الباحثة فيما يخص أهمية التربية الإسلامية ما يلي:

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

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

٣- 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.

٤- 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 التعارض، والتناقض والبراءة من التحيز والهوى، وكونها ربانية المصدر تحظى بقدر كبير جداً من الهيبة والإحترام من قبل المؤمنين بالإسلام.

ب-ثابثة 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، ويكون الثبات في الأهداف والأسس والقيم والمرونة في الوسائل والأساليب (أبو دف،محمود ١٤٢٨هـ).

ت- انها تربية سلوكية: وهي تحرص على تغيير السلوك وتنميته نحو الأفضل عن طريق العلم والمعرفة والعمل بما تعلم 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، ١٩٩٢م).

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 (١٩٤٥) والتي من أبرز تخصصاتها دعمها لمشاريع محو الأمية والتدريب التقني وبرامج تأهيل وتدريب 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 إعدادي و الثاني إعداي، والثالث إعدادي، 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.

تعتبر مرحلة التعليم الأساسي مرحلة إلزامية لجميع أبناء ليبيا ذكوراً وإناثاً، وفقاً لقانون التعليم رقم (٩٥) لسنة١٩٧٥ بشأن التعليم الإلزامي لكل من أتموا السن السادسة من أعمارهم وقت التسجيل حسب ما نص عليه القرار (٢١٠) لسنة ٢٠١١ 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 ٦ — ١٥ سنة، ويُعنى بتزويد التلاميذ بالقدر الضروري من القيم، والمعارف، والخبرات، والمهارات العلمية، وأساليب التفكير، وتقدم أساسيات المعرفة، ويعمل على إرساء القاعدة الثقافية، والعلمية، والتقنية التي ينهض بها المجتمع، وتتطور من خلاله لبِنات الوعي الثقافي لتقدم الأمة، غايته خلق الإنسان النموذجي الجديد. وتُبّنى مرحلة التعليم الأساسي على فلسفة ... والتي تتمحور حول:

١. الدين الاسلامي هو المصدر الوحيد للتشريع (عقيدة، وأسلوب للحياة).
٢. الإرث الثقافي والحضاري حافز للتقويم والتطور الفكري والحضاري.
٣. 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:

١. تعميق الإحساس بالانتماء القومي للفرد، وجعله أساساً للتقدم.
٢. إبراز التراث الحضاري والثقافي للأمة والحفاظ عليه.
٣. بلورة الاتجاهات، والقيم المرغوب فيها إلى عادات وسلوك.
٤. إحداث توازن حسي، وعقلي، وجسمي في شخصية التلميذ.

٥. تهيئة المناخ الملائم للتلميذ للاندماج في الحياة العامة (ربط المدرسة بالبيئة المحيطة).
٦. 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، محمود ١٩٩٦م).

ويرى (الفقي، ١٤١١هـ) 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، حامد ١٤١١هـ).

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، رمضان ٢٠٠٠م).

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 الحصائص 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، ومعلمين، وموجهين، 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 المرحلة بشكل أكثر دقة، قام العلماء بتقسيم هذه المرحلة إلى ثلاث فترات، تبدأ المرحلة الأولى منها بسن الثانية عشره، وتنتهي بسن الخامسة عشره، ويليها مرحلة المراهقة المتأخرة وهي ما بين سن العشرين وسن الواحد والعشرين. قد أعطي لكل مرحلة من هذه المراحل الثلاثة للمراهقة. وفي هذا البحث فإن التركيز ينصب على المرحلة الأولى للمراهقة والتي تتناسب مع المرحلة الدراسية التي يستهدفها البحث الحالي وهي الشق الثاني من التعليم الأساسي. حيث أن لهذه المرحلة خصائص تميزها عن المرحلتين التاليتين للمراهقة وهي على النحو الثالي:

أولا: 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 علي الأعضاء الداخلية للجسم ففي المراهقة تحل تغيرات في جميع أنحاء جسد المراهق داخليا وخارجيا 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، عبد العزيز ١٤١٤هـ).

ويوضح نور(٢٠٠٦م) أن النمو الجسمي يكون في الأبعاد الخارجية للإنسان كالطول والوزن والحجم وتغيرات الوجه والإستدارات الخارجية المختلفة (نور، عصام ٢٠٠٦). وبالتالي فإن النمو الجسمي هو كل ما يمكن قياسه وملاحظته بشكل مباشر في جسم الإنسان والتي يجب على المراهق أن يتكيف معه الا وهي التغيرات التي تظهر على جسمه من ضخامة للأنف والوجه الغير متناسق مع الجسم والتي لا تتوافق مع نفسية المراهق والذي يفقده الثقة بنفسه ومن ذلك إلى الشعور المستمر بالقلق بحيث ينعكس بشكل سلبي على حالته النفسية، ومن هذه التغيرات وغيرها من التغيرات الأخرى فهي تعتبر مؤشر لبداية انتقاله من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج والتي يرى فيها نفسهبهيئة الراشد الذي على أساسه أن يتصرف، دون أن يكون على دراية 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(المراهقة) لما تحتاجه من عناية تربوية وخلقية وفق برامج منظمة حتى يستطيع اجتياز هذه المرحلة بكل يسر ودون مشاكل، كما أن قدرة المراهق الجسدية دائما 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 بالمستجدات أو التغيرات التي تحدث في جميع جسده سواء كانت جسمية أو فسيولوجية، خاصة التغيرات الداخلية(الفسيولوجية).وإن من 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 الغنائية الهابطة التي تثير الشهوة، كما حدر من النظر إلى الأجنبيات، وسن الإلتزام بالحجاب، ومنع الإختلاط بين الرجال والنساء وحرم الدخول على النساء بغير المحارم، كما نهى الإسلام عن مصافحة المرأة الأجنبية، فالإسلام يدعوا إلى العفة (القرني،حسن ١٤٢٤هـ).

ثانيا: خصائص النمو الإنفعالي

يقصد بالنمو الإنفعالي هو ما يطرأ من تغيرات على انفعالاته واستجاباته الوجدانية كما وكيفا. 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، ١٩٩٦م).

ويذكر أبو جادو(٢٠٠٠م) مجموعة من خصائص النمو الإنفعالي في هذه المرحلة والمتمثلة في الأتي:

أ- تتصف انفعالاته تلميذ المرحلة المتوسطة بالإنطلاق 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 الإستقلال 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.

خ- يكون الخيال خصباً ويستغرق التلميذ في هذه المرحلة بأحلام اليقظة (أبو جادو،صالح ٢٠٠٠م).

دور التربية الإسلامية في النمو الإنفعالي:

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، عبد العزيز ١٤١٤هـ).

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، حامد ١٩٨٦م).

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

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.

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

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

٣- 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، محمد ١٩٧٥م).

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، خليل ١٤١٨هـ).

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، حامد ١٩٩٤م).

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، طلعت ١٩٨٦).

١- 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.

٢- 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، طلعت ١٩٨٦ م).

يضيف زهران (٢٠٠١م) 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، حامد ٢٠٠١ م).

دور التربية الإسلامية في النمو الاجتماعي

يبدأ الشاب في هذه المرحلة التفاعل مع المجتمع، وتنمو علاقاته مع الآخرين، وهنا يأتي 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، محمد ١٤١٤هـ).

حاجات المراهق

نلخص أهم حاجات المراهق فيما يلي:

١- 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.

٢- 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.

٣- حاجة المراهقون إلى الحب والعاطفة الإيجابية: من أهم حاجيات المراهق والتي فعلا تمثل سبباً 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).

٤- 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 بعيوبه و بمزاجه الخاص وبكل شيء فيه، و ليس العيش في وسط أسري يسوده النقد المستمر و عدم السرور.

٥- حاجة المراهق إلى ثقة والديه له: المراهق يحتاج إلى أن يكون مركز ثقة بالنسبة لوالديه ولكن ذلك لايتحقق إلا إذا كان المراهق من النوع الذي يخبر والديه عن النشاطات اليومية وبالتالي الإلمام بالمعرفة حول المراهق من طرف والديه فمعرفتهم بالنشاطات اليومية لطفلهم يمكنهم من وضع الثقة. 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.

٦- 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 احتمالاً أن يتورط المراهقون بالمشاكل إذا اعتقدوا أن آبائهم سوف يكتشفون ذلك، فمراقبة الآباء للمراهقين يقلل من احتمالات الإنحراف والإدمان والسلوكيات الأخرى السيئة.

٧- 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 خبرة التغيير(الخبرة المشتركة لدى المراهقين) وغالباً نحو الأصدقاء من نفس الخلفية الاجتماعية، الاقتصادية والخلفية الأسرية و من نفس الخبرة و الصف الدراسي و من نفس العمر (شريم، غادة ٢٠٠٩م).

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، محاولاً 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:

١- الدراسات التي تناولت أثر خرائط المفاهيم في مبحث التربية الإسلامية.
٢- مجموعة دراسات استخدمت اساليب تدريسية مصاحبة لاستراتيجية خرائط المفاهيم.

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

دراسة حجوج (٢٠٠٤م) بعنوان "أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة التربية الإسلامية في لواء الأغور الجنوبية، تكونت عينة الدراسة من (١٣٧) 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، عبد القادر ٢٠٠٤م).

دراسة الجلاد(٢٠٠٦) هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة التربية الإسلامية، تكونت عينة الدراسة من (١٠٦) طالب وطالبة(٥٢ طالبا، ٥٤ طالبة) من طلبة الصف العاشر الأساسي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية تعلمت باستخدام خرائط المفاهيم، وضابطة تعلمت بالطريقة العادية. وأعد الباحث اختبارين، أولهما اهتم بقياس مدى تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية، واهتم ثانيهما بقياس مهارات التفكير الناقد، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية تعزى لطريقة التعليم ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام خرائط المفاهيم ، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة في تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية تعزى للجنس.(الجلاد، ماجد، ٢٠٠٦).

دراسة الجهيمي (١٤٢٨هـ) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية تدريس مقرر الفقه للصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم وأثرها على التحصيل الدراسي للطلاب واحتفاظهم بها واتجاههم نحو المادة، حيث تم إعداد مواصفات مقترحة لاستراتيجية خرائط المفاهيم وإعداد اختبار من متعدد وذلك لقياس التحصيل والاحتفاظ بالتعلم، كما تم إعداد مقياس للاتجاه لقياس اتجاه الطلاب نحو مادة الفقه وقد تم تطبيق المنهج شبه التجريبي على عينة البحث والبالغ عددهم (١٣٨)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 (٤٠) 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 (٤٢)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(٠,٠١)بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي العاجل ككل لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت النسبة للمجموعة التجريبية(٨٠,٥٤)بينما بلغت النسبة الكلية للمجموعة الضابطة (٤٤,٨٩).

. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي الاجل ككل لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت النسبة الكلية للاحتفاظ المجموعة التجريبية (٧١,٧٧)بينما بلغت النسبة الكلية للمجموعة الضابطة (٥١,٠٤) (الجهيمي، أحمد ١٤٢٨هـ).

دراسة عبد الخالق(٢٠١٣) استهدفت هذه الدراسة مدى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري لمفاهيم أحكام المواريث في الشريعة الإسلامية ومدى فاعليتها أيضا في تنمية اتجاهاتهم نحو دراستها، قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي في أحكام المواريث في الشريعة الإسلامية، كما أعد مقياسا في الإتجاه نحو دراستها، وطبقها على عينة مكونة من(٦٠) تلميذا بالصف الثالث اعدادي، تم تقسيمها بالتساوي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية درست باستخدام خرائط المفاهيم، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، ومن أبرز النتائج التي توصل إليها : وجود فرق دال بين متوسط درجة المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة في تحصيلهم لمفاهيم المواريث لصالح المجموعة التجريبية . عدم وجود فرق دال احصائيا بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اتجاهاتهم نحو دراسة المواريث. (عبد الخالق، عبد الرحمن، ٢٠١٣).

ثانيا:مجموعة دراسات استخدمت أساليب تدريسية مصاحبة لاستراتيجية خرائط المفاهيم

دراسة عبيدات (٢٠٠٠م) 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 (٩١) 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، حيدر ٢٠٠٠م).

دراسة مصطفى (٢٠٠٤م) 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 (٩٤) طالبة بواقع (٣٢) طالبة للمجموعة التجريبية الأولى التي درست (دورة التعلم) و(٣١) 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، لهيب ٢٠٠٤م).

دراسة الشملتي (٢٠٠٤م) هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر البنائية والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥٤)طالباً وطالبة، موزعين على (١٨) شعبة منها (٩) شعب للذكور و (٩) 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 ٢٠٠٤م، 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، عمر ٢٠٠٤م).

دراسة الحباشنة (٢٠٠٦م) 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 (٧٧) 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 (٢٥) طالبة.

– مجموعة تجريبية تدرس بالتعلم التعاوني القائم على استراتيجية الخرائط المفاهيمية وعدد افرادها (٢٦) طالبة.

– ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية وعدد افرادها (٢٩) طالبة. وللوصول إلى أهداف الدراسة صمم الحباشنة (٢٠)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:–

١- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.٠٥) بين متوسطات أداء الطالبات في المجموعات الثلاثة في التعبير الكتابي ولصالح المجموعتين التجريبيتين كلا علي حدة.
٢-عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.٠٥) بين متوسطات المجموعتين التجريبيتين في التعبير الكتابي (الحباشنة، يوسف ٢٠٠٦م).

دراسة الخوالدة(٢٠٠٧م) 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 (٢٨٠) 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(الخوالدة، سالم٢٠٠٧م).

دراسة كون (Kwon،2009) بين تأثير التعلم الفردي والتعلم التعاوني باستخدام خريطة المفاهيم على التعلم المدرسي. تكونت عينة الدراسة من (١٦١) 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 ,young 2009،).

دراسة ابو مرق (٢٠١٣م) 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 (١٠٨) طالبة من الصف التاسع الأساسي، بمدرسة فهمي الجرجاوي الأساسية (أ) للبنات للعام الدراسي (٢٠١٣) 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 (٣٦) 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، رنا ٢٠١٣م).

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(٢٠٠٤م)، ودراسة الفلاحات (٢٠٠٥م)، ودراسة الجهيمي(١٤٢٨هـ)، ومنها ما تناولت نفس الموضوع والمتغير الذي تناولته الدراسة الحالية مثل دراسة الجهيمي(١٤٢٨هـ)، ودراسة حجوج(٢٠٠٤م)، ودراسةالفارسي(٢٠٠٣م)،

في حين تناولت بعض الدراسات عملية الدمج بين موضوع البحث الحالي وموضوع آخر مثل: دراسة عبيدات(٢٠٠٠م) ودراسة أبو مرق(٢٠١٣م)، كما قامت دراسات آخرى بدمج نفس موضوع البحث الحالي مع موضوع آخر على نفس المتغير مثل: دراسة خوالدة(٢٠٠٧)، و دراسة مصطفى(٢٠٠٤م)، ودراسة الشملتي(٢٠٠٤م). كما تناولت بعض الدراسات السابقة استخدام الخرائط المفاهيمية وأثرها على تحسين اتجاهات الطلبة نحو المفاهيم التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على تحسين اتجاهات الطلبة؟ وهل هناك فرق في التحصيل والاتجاهات عند استخدام خرائط يعدها الطلبة، ودراسة الحباشنة(٢٠٠٦م) 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 تناولت دراسة أبو مرق(٢٠١٣م) على استخدام خرائط المفاهيم وأثرها على التحصيل وتنمية التفكير الإستدلالي..

العينة:

تنوعت عينات الدراسات السابقة على حسب كل دراسة منها دراسات تناولت المرحلة الأساسية مثل: ودراسة الحباشنة(٢٠٠٦م)، كما تناولت مجموعة من الدراسات المرحلة المتوسطة مثل: دراسة مصطفى(٢٠٠٤م)، ودراسة الفارسي(٢٠٠٣م)، ودراسة عبيدات(٢٠٠٠م)، ودراسة الشملتي(٢٠٠٤م)، ودراسة كون(٢٠٠٩م)، ودراسة أبو مرق(٢٠١٣م).

والدراسات التي تناولت المرحلة الثانوية مثل: دراسة حجوج(٢٠٠٤م)، ودراسة الجهيمي(١٤٢٨هـ)، ودراسة الضباعي(٢٠٠٠م)، ودراسة صابر(٢٠٠٣م).

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(٢٠٠٤م)، ودراسة الضباعي(٢٠٠٠م)، ودراسة الفارسي(٢٠٠٣م)، ودراسة عبيدات(٢٠٠٠م)، ودراسة مصطفى(٢٠٠٤م)، ودراسة الشملتي(٢٠٠٤م)، ودراسة كون(٢٠٠٩م). وبعض من الدراسات اعتمدت في تنفيد تجاربها على نفس أدوات الدراسات

السابقة مع اعتماد مقاييس وأدوات آخرى مثل: دراسة الجهيمي(١٤٢٨) التي تناولت خرائط المفاهيم والاختبار التحصيلي وإعداد مقياس الاتجاه لقياس اتجاه الطلاب، ودراسة أبومرق(٢٠١٣م) 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

دراسة مصطفى(٢٠٠٤م)، أما الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج شبه التجريبي مثل دراسة حجوج(٢٠٠٤م)، ودراسة الجهيمي(١٤٢٨هـ)، ودراسة الفارسي(٢٠٠٣م)، ودراسة أبو مرق(٢٠١٣م).

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(٢٠٠٤م)، ودراسة الجهيمي(١٤٢٨هـ)، ودراسة عقرون(١٩٩٦م)، ودراسة الفارسي(٢٠٠٣م)، ودراسة الفلاحات ٢٠٠٥م).

في حين أختلفت دراسة مصطفى(٢٠٠٤م) 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

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

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

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

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

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

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

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

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

استفادة الباحثة من الدراسات السابقة:

١- يمكن تطبيق خرائط المفاهيم على مختلف المراحل الدراسية .

٢- تدعيم الإطار النظري للدراسة الحالية.

٣- كيفية ترتيب إجراءات الدراسة بشكل مرتب.

٤- 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.

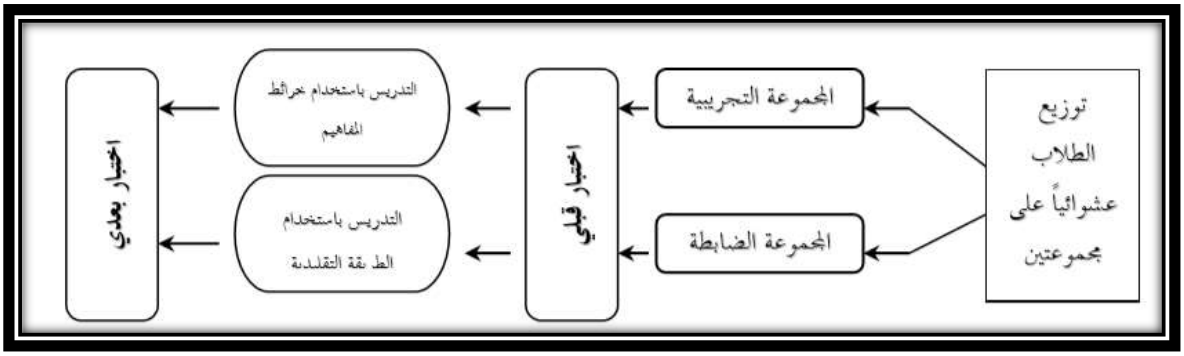
يتناول هذا الفصل من الدراسة التعريف بمنهج البحث ومجتمعه والعينة وطريقة اختيار العينة والأدوات المستخدمة في البحث وطرق قياس الصدق والثبات وعرض الإجراءات المتبعة في تطبيق التجربة وتحديد الأساليب الاحصائية المستخدمة في معالجة وتحليل البيانات ومناقشة النتائج.

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، إخلاص ١٤٢٠هـ).

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 (١) يبين ذلك.



رسم توضيحي رقم (١) للخطوات الاجرائية لدراسة

مجتمع البحث

يتمثل مجتمع البحث في طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا للعام الدراسي ٢٠١٧م –٢٠١٨م وبلغ عدد التلاميذ فيها ٧٤ تلميذ وتلميذة، موزعين على خمس مدارس ، وقد تم أخذ عدد المدارس من إدارة المدارس الليبية كوالالمبور، في حين تم أخذ البيانات المتمثلة في عدد التلاميذ، والفصول الدراسية الخاصة بالصف السابع من التعليم الأساسي من كل مدرسة من المدارس الليبية الموجودة في ماليزيا.

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

أسم المدرسة	عدد الطلبة	الذكور	الإناث	النسبة

الليبية كوالالمبور	١٧	٧	١٠	%٢٢,٩
داماي كوالالمبور	١٣	٥	٨	%١٧,٦
داماي أمبانق	٢٨	١١	١٧	%٣٧,٨
المناهل الزاخرة (أويا)	٩	٣	٦	%١٢,٢
خطوات المستقبل	٧	٣	٤	%٩,٥
المجموع	٧٤	٢٩	٤٥	%١٠٠

عينة البحث

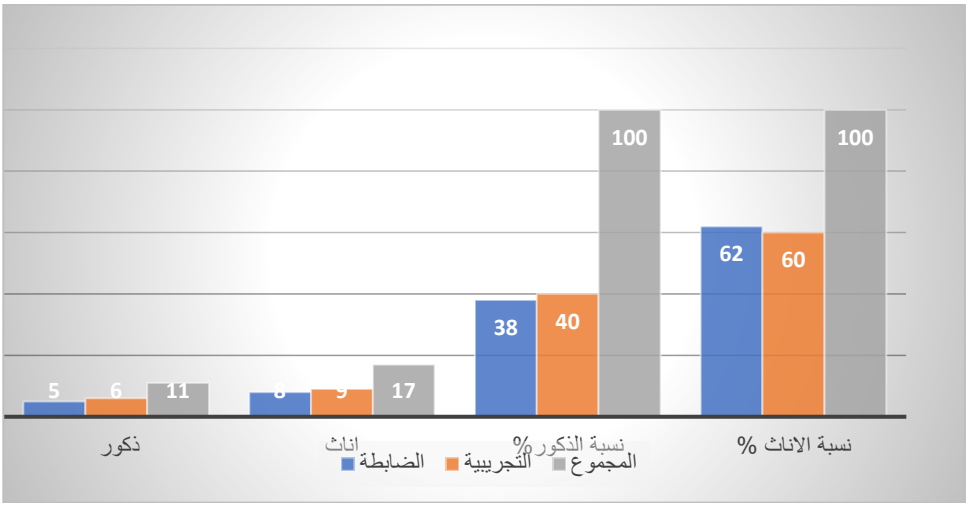
تم اختيار العينة بطريقة قصدية نظراً لصغر حجم المجتمع بما يتناسب مع البحث بحيث تكون متكافئة من حيث عدد الذكور والإناث ومستوى التحصيل الدراسي. كما هو مبين في الجدول رقم (٢)، والمتمثلة في السنة السابعة في مدرسة Damai Ampang بكوالالمبور، وقد تم اختيار العينة من هذه المدرسة لوجود أكبر عدد من تلاميذ الصف السابع الأساسي فيها من بين المدارس الليبية الأخرى، مقسمين على فصلين دراسيين، كما هو مبين في الملحق رقم (٢) حيث تم تقسيم العينة إلي مجموعتين إحداهما تمثل المجموعة الضابطة (١٣) منهم (٥) طلاب و(٨) طالبات، والآخرى تمثل المجموعة التجريبية (١٥) منهم (٦) طلاب و(٩) طالبات، بنسبة ٣٧,٨%من مجتمع الدراسة. بحيث تم مراعاة التقارب في المستوى التحصيلي للمجموعتين من خلال درجات الاختبار القبلي الذي تمثل 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 ١١ بنسبة (٣٩,٢٩%)

المجموعة	ذكور	اناث	المجموع	نسبة الذكور%	نسبة الاناث %	مجموع النسب

مقابل١٧من الإناث من المجموعتين الضابطة والتجريبية بنسبة (٦٠,٧١%). والجدول رقم (٢) يبين توزيع العينة على المجموعتين الضابطة والتجريبية بحسب الجنس (ذكور-إناث)
والنسبة.

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

الضابطة	5	8	١٣	%38.5	%٦١,٥	%١٠٠
التجريبية	6	9	١٥	%40	%60	%١٠٠
المجموع	11	17	٢٨	%٣٩,٢٩	%٦٠,٧١	%١٠٠



رسم رقم (٢) 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، جوزيف ١٩٩٥م). 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 (٢)، 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، بشرة ٢٠٠٩م).

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

خطوات بناء الاختبار

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، بركات ١٩٩٥م). 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.

١- تحديد الغرض من الاختبار:

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

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

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

٣- تحديد نوع مفردات الاختبار:

اجتهدت الباحثة أن تكون فقرات الاختبار التحصيل من نوع الأسئلة الموضوعية لما تتميز به من مزايا ايجابية، حيث يمكن من خلاله تغطية جميع جوانب المحتوى المعرفي للمقرر، وعدم خضوعها لذاتية التصحيح. حيث تم اعتماد جدول المواصفات المعمول به في تحديد نوعية مفردات الاختبارات بما يتناسب وطبيعة الأهداف السلوكية المراد تحقيقها من تدريس المادة الدراسية، حيث يعد بناء جدول مواصفات الاختبار الخطوة الرابعة في بناء الاختبار التحصيلي، ويبنى في ضوء الأهداف التعليمية المحددة المتوخاة من تعلم موضوع مقرر أو وحدة دراسية محددة (أبو لبدة، سبع ١٩٨٧م)، وبناءاً على ذلك فقد قامت الباحثة بإخضاع الدروس المراد اعداد الاختبار فيها لجدول المواصفات، ملحق رقم (٣) والذي من خلاله تمكنت الباحثة من صياغة أسئلة الاختبار بشكل علمي، بحيث بلغ العدد المطلوب لفقرات الاختبار ٣٠ فقرة، موزعة على الأهداف السلوكية الستة، تم صياغتها على شكل أسئلة موضوعية .

٤- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض اسئلة الاختبار التحصيلي علي مجموعة من المحكمين، المتخصصين وعددهم (٥)، الملحق رقم (٤) 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 ٣٠ سؤال الملحق رقم (٥) بعضها مقالية مثل السؤال (١-٢-٣-٤-٩-١٠-١١-١٣-١٧-٢٠-٢٩-٣٠) وبعضها الآخر موضوعية مثل السؤال (٥-٦-٧-٨-١٢-

١٤-١٥-١٦-١٨-١٩-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨)، وقد اتفق المحكمين على ما يلي:

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

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

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

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

ج- لأبد أن يكون الاختبار أنعكاس لمخرجات التعلم.

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

٥ – اختبار صدق وموثوقية الاختبار:

ولقياس ثبات الاختبار استخدمت الباحثة اختبار ألفا كرونباخCronba، (ch's Alpha) حيث يشير Miller (١٩٩٥) إلى أنها من أكثر الطرائق شيوعاً واستخداماً لقياس ثبات الاختبار، وأفاد Hair وأخرون (٢٠٠٦) حيث أن جودة الأداة تتحقق إذا زاد معامل كرونباخ ألفا عن (0.60) فما فوق، وتشير نتائج اختبار الفا كرونباخ ان قيمة الثبات ٠,٧٢ وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات وصلاحيته للتطبيق (Hair 2010).

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

جدول (٣) يبين المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة الضابطة والتجريبية علي الاختبار القبلي لمجموعة الدراسة

المجموعة	حجم العينة	الاختبار القبلي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	١٣	15.6923	2.52932
التجريبية	١٥	14.6667	2.96808

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (15.6923) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٤,٦٦٦٧)، حيث يتضح أنه لا توجد فروق ظاهرية كبيرة بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات التلاميذ في المجموعة الضابطة قبل البدأ في التجربة. وللتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين فقد تم توظيف البرنامج الاحصائي SPSS من خلال استخدام اختبار (T-test) لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين كما هو مبين بالجدول (٤):

جدول (٤) يبين التوصيف الإحصائي لأفراد عينة الدراسة

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

المجموعة	حجم العينة (N)	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		القيمة الفائية F	مستوى دلالة F	T	Sig. (2 - tailed)
الضابطة	١٣	..264	0.612	0.976	0.338
التجريبية	١٥				

ولمعرفة وجود تباين بين نتائج اختبار افراد العينة بحسب المجموعة، تم حساب القيمة الفائية F باستخدام اختبار ليفن (Levene's Test) لتحديد تجانس التباين وجاءت قيمتها (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(٤) أن قيمة اختبار (T) بلغت (٠,٩٧٦) وهي قيمة غير معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة الدلالة المثبتة إزاءها (٠,٣٣٨) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق معنوية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

كانت الفترة الزمنية لتدريس المجموعتين متساوية، حيث بلغ عدد الأسابيع (٣) أسابيع، بواقع (٦) حصص دراسية، بمعدل حصتين 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 ١-١-٢٠١٨م، و١٦-١-٢٠١٨م.

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 (١) بين نتائج اختبار (Kolmogorov-Smirnov) للتوزيع الطبيعي

الاختبار	Kolmogorov-Smirnov[a]		Skewness	Kurtosis
	df	Sig.	الالتواء	التفلطح
المجموعة الضابطة	١٣	..143	-.394	-.٨٩٩
المجموعة التجريبية	15	..200*	-.212	-.828

يتضح من الجدول رقم (١) ان قيم الالتواء والتفلطح لاختبار المجموعتين الضابطة والتجريبية تقع ما بين (١- الى ١+) كما أن نتيجة اختبار (**Kolmogorov-Smirnov**[a]) للتوزيع الطبيعي كانت بقيمة (٠,١٤٣) للمجموعة الضابطة وبقيمة (٠,٢٠٠) للمجموعة التجريبية وهي اكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) 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(٠,٠٥) بين المجموعات الأربعة مجموعة (الذكور التجريبية) ومجموعة (إناث التجريبية) ومجموعة (الذكور الضابطة) ومجموعة (إناث الضابطة) في الاختبار البعدي لصالح مجموعة (إناث التجريبية).

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

الفرضية الأولى: يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

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

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين على الاختبار البعدي 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(٢) ان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (28.46) وانحراف معياري (٤,٣١) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٥١,٣٣)، وبانحراف معياري (6.98) حيث يظهر هناك فرقاً ظاهرياً كبيراً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في نتيجة الاختبار البعدي.

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

المجموعة	حجم العينة (N)	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		القيمة الفائية F	مستوى دلالة F	T	Sig. (2 - tailed)
الضابطة	١٣	5.619	٠,٠٢٥	-10.567	.000
التجريبية	١٥				

ولمعرفة وجود تباين بين نتائج اختبارات افراد العينة بحسب المجموعة تم حساب القيمة الفائية F باستخدام اختبار ليفن (**Levene's Test**) لتحديد تجانس التباين وجاءت قيمتها (٥,٦١٩) وبمستوى دلالة 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 (٣) أن قيمة اختبار (T) بلغت (-١٠,٥٦٧) وهي قيمة معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) 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 فرق دال احصائيا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وبين متوسطات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.**

-الفرضية الثانية: يوجد فرق ذات دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥) بين المجموعات الأربعة مجموعة (الذكور التجريبية) ومجموعة (إناث التجريبية) ومجموعة (الذكور الضابطة) ومجموعة (إناث الضابطة) في الاختبار البعدي لصالح مجموعة (إناث التجريبية).

للتحقق من صحة هذا الفرض تم تقسيم التلاميذ إلى أربعة فئات تمثل كل منها الجنس والمجموعة (ذكور المجموعة الضابطة – ذكور المجموعة التجريبية– إناث المجموعة الضابطة–إناث المجموعة التجريبية) تم استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل فئات المتغيرات المستقلة مع قياس نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية للتعرف 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 فرق معنوي بين مختلف المتغيرات المستقلة الأربعة في التحصيل الدراسي.ويوضح الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي وفقا لمتغير الجنس في المجموعتين.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

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

المتغيرات	العينة	الاختبار البعدي		نتائج الاختبار	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اقل درجة	اعلى درجة
ذكور المجموعة الضابطة	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 (٤) أن المتوسط الحسابي للذكور بالمجموعة الضابطة بلغ (٢٧,٣٣) وانحراف معياري (8.14) في حين تراوحت إستجاباتهم على الاختبار البعدي ما بين ٢٠ و٤٣ درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور بالمجموعة التجريبية بلغ (٤٤,٠٠) وانحراف معياري (٣,٩٣) في حين تراوحت إستجاباتهم على الاختبار البعدي مابين ٤٠ و٤٩ درجة، في حين تراوحت درجات الاختبار البعدي للإناث من المجموعة الضابطة مابين اقل درجة ٢٨ واعلي درجة ٣٤ وبلغ المتوسط الحسابي

للإناث بالمجموعة الضابطة (31.12)، وبانحراف معياري (2.35)، كما يتضح من الجدول رقم (٤) أن إناث المجموعة التجريبية تحصلوا على متوسط حسابي بلغ (٥٦,٣٣) وبانحراف معياري (٢,٦٩)، وأن درجات الاختبار البعدي انحصرت مابين 52 اقل درجة إلى ٦٠ أعلى درجة.

وتأسيساً علي ما جاء في الجدول رقم (٤) 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 (٥) 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				

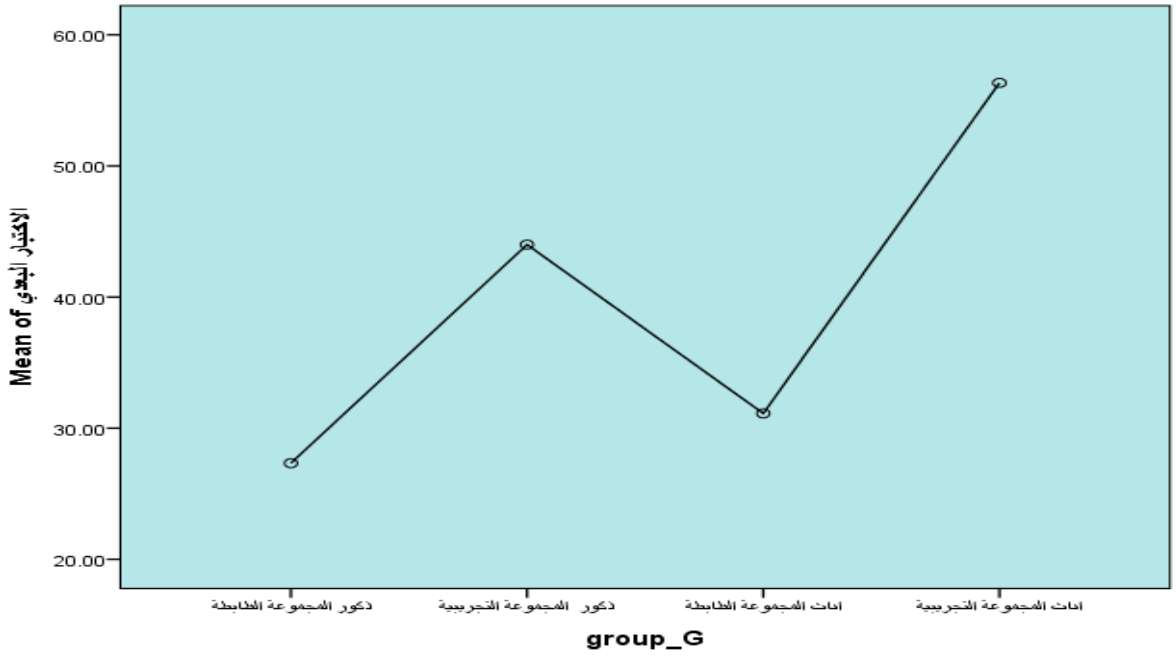
ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (٥) أن قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي (F) بلغت (٦٦,٢٤٩) وهي قيمة معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يشير إلى وجود فروق معنوية بين مختلف فئات الجنس في المجموعتين الضابطة والتجريبية في الإجابة على الاختبار البعدي، وبما أن قيمة احتمال الخطأ أقل من مستوى الدلالة فإنه تقبل الفرضية التي تنص على **وجود فرق معنوي بين مختلف المجموعات علي التحصيل الدراسي بحسب متغير الجنس.**

جدول (٦)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 (٦) 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 (٠,٠٥)، 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 (١) 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 فرق ذات دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥) بين المجموعات الأربعة مجموعة (الذكور التجريبية) ومجموعة (إناث التجريبية) ومجموعة (الذكور الضابطة) ومجموعة (إناث الضابطة) في الاختبار البعدي لصالح مجموعة (إناث التجريبية).**

الفرضية الثالثة: يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ من الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح الإناث.

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

جدول (٧) 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 (٧) أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (44.00) وانحراف معياري (٣,٩٣) بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٥٦,٦٢)، وبانحراف معياري (٢,٧٢٢) 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 (١,٤٧٣) 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 (٨) يبين التوصيف الإحصائي لأفراد عينة البحث

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

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

كما يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة اختبار (**T**) بلغت (6.292-) وهي قيمة معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) 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 ٠,٠٥ وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج الاختبار البعدي لصالح الإناث حيث تحصل الإناث على المتوسط الحسابي الأكبر وبقيمة (٥٦,٦٢)، عليه يتم قبول الفرضية التي تنص علي **وجود فرق دال احصائيا عند مستوى**

(٠,٠٥) 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: " يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

نصت الفرضية الرئيسية الأولى على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥) 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(٢٠٠٤م)حيث ظهرت النتائج على وجود فروق دالة احصائياً في التحصيل تُعزى إلى طريقة التدريس(خرائط المفاهيم) ولصالح المجموعة التجريبية. ودراسة كل من صابر (٢٠٠٣م) 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 (٢٠٠٤م) 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، عابد ٢٠١١م).

الفرضية الرئيسية الثانية: " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥) بين المجموعات الأربعة مجموعة (الذكور التجريبية) ومجموعة (إناث التجريبية) ومجموعة (الذكور الضابطة) ومجموعة (إناث الضابطة) في الاختبار البعدي لصالح مجموعة (إناث التجريبية).

نصت هذه الفرضية على وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى(٠,٠٥) 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 (٠,٠٥)، 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 فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين ذكور المجموعة التجريبية والإناث والذكور بالمجموعة الضابطة ولصالح ذكور المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (١٦,٦٦) 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(١٩٩٠م) والتي أظهرت نتائجه إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين المجموعات لصالح مجموعة تجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة ومن ذلك ترى الباحثة أن استخدام خرائط المفاهيم وعرضها أثناء العملية التعليمية تعمل على تسهيل كيفية التعلم بشكل يجعل من المتعلم 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، عبد الله ٢٠٠٠م).

الفرضية الرئيسية الثالثة: " يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى(٠,٠٥) 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(٠,٠٥) 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 التجريبة. 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 ٢٠٠٤م) 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 الإناث 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 الإناث 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، عايش ٢٠٠٧م)

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

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

٢. ابن البر، **جامع بيان العلم وفضله**، ج١، (بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٧٨م).

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

٤. أبو جادو، صالح محمد علي، **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، ط٢، (الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٠م).

٥. 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، ٢٠٠٢م).

٦. أبو دف، محمود خليل، **مقدمة في التربية الاسلامية**، ط١، (فلسطين، غزة، د.م، ٢٠٠٢م).

٧. أبو دف، محمود، **مقدمة في التربية الإسلامية**، ط٣، (غزة، مكتبة آفاق، ١٤٢٨هـ).

٨. ابو رياش، حسين، **التعليم المعرفي**، ط١ (عمان، دار المسيرة، ٢٠٠٧م).

٩. أبوسعيدي، وآخرون: قياس فاعلية استخدام خريطة الشكل vee في تدريس العلوم على تحصيل طلبة الصف التاسع من التعليم العام واتجاهاتهم نحوها، ع٢٣ ، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية، ٢٠٠٦م).

١٠. ابو عاذرة، سناء، **تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات التعلم**، (الأردن، دار الثقافة عمان، ٢٠١٢م).

١١. أبو لبدة، سبع، **مبادي القياس النفسي والتقويم التربوي**، ط٤، (الاردن، عمان، ١٩٨٧م.

١٢. 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، ٢٠١٣م).

١٣. 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، ٢٠٠٢م).

١٤. أحمد، ابراهيم والمراغي، السيد، **عناصر ادارة الفصل والتحصيل الدراسي**، (مصر، الاسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة ٢٠٠٠م).

١٥. الاخضر، فخري، **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، ط٢، (عمان، دار المسيرة، ٢٠٠٦م).

١٦. الازيرجاوي، فاضل، **أسس علم النفس التربوي**، (العراق، الموصل، دار الكتب، ١٩٩١م.

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

١٨. 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، ٢٠٠٤م).

١٩. برو، محمد، **أثر التوجيه المدرسي على التحصيل في مرحلة الثانوية** (د.م، دار الأمل للطباعة والنشر والتوجيه، ٢٠١٠م).

٢٠. بطرس، حافظ بطرس، **تنمية المفاهيم والمهارات لأطفال ما قبل المدرسة**، ط١، (الأردن، عمان، دار المسيرة، ٢٠٠٤م).

٢١. بن يوسف، أمال، **العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها علي التحصيل الدراس**، رسالة ماجستير غير منشورة، (جامعة الجزائر،٢٠٠٨م).

٢٢. بو دخيلي، محمد، **نطق التحفيز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**، (الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ٢٠٠٤م).

٢٣. بوزان، توني وبوزان، باري، **خريطة العقل**، ط٣ (الرياض، ترجمة مكتبة جرير، ٢٠٠٦).

٢٤. الجلاد، ماجد زكي، **تدريس التربية الاسلامية**، ط٢ (عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٧م).

٢٥. الجلاد، ماجد، أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة التربية الإسلامية (جامعة الملك سعود، مجلة العلوم التربوية ،ع٢، ٢٠٠٦).

٢٦. الجنابي، طارق، **خرائط المفاهيم والأسلوب المتمركز حول المشكلة وأثرها في تحصيل المفاهيم الإحيائية وتنمية حب الاستطلاع العلمي**، (عمان، دار الصفاء،٢٠١١م).

٢٧. 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، ١٩٩٩م).

٢٨. 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، ٢٠٠٧م).

٢٩. 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، ١٤٢٨هـ).

٣٠. الحامد، محمد بن معجب، **التحصيل الدراسي. دراساته**، (الرياض، دار الصوتية لتوزيع والنشر،١٩٩٦م).

٣١. 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، ٢٠٠٦م).

٣٢. 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، ١٤٢٦هـ).

٣٣. 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، ٢٠٠٤م).

٣٤. الحدري، خليل بن عبد الله، **دور التربية الوقائية في الإسلام ومدى إستفادة المدرسة الثانوية منها**، رسالة ماجستير منشورة، (جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربة الإسلامية والمقارنة، ١٤١٨هـ).

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

٣٦. حسن، ثناء، **أثر تدريس النحو بخرائط المفاهيم علي تنمية مهارات الانتاج اللغوي والاتجاه نحو المادة لدي طلاب الصف الاول إعدادي**، ع٨٦(الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٢٠٠٣م).

٣٧. حلس، داود. **محاضرات في طرق تدريس التربية الاسلامية**، (غزة، مكتبة أفاق، ٢٠٠٩م).

٣٨. الحيلة، محمد محمود. **التصميم التعليمي نظرية وممارسة**، ط١،(عمان، دار المسيرة، ١٩٩٩م).

٣٩. 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، ٢٠١١م).

٤٠. الخطاب، عمر. **مقاييس في صعوبات التعلم**، ط١، (الاردن، مكتبة المجتمع العربي، ٢٠٠٦).

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

٤٢. خليفة، بركات. **الاختبارات والمقاييس الطلبية**، ج٢، ط٢، (مصر، دار مصر للطباعة، ١٩٩٥م).

٤٣. الخليلي، خليل. **مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم**، (قطر، مجلة التربية،١٩٩٦م).

٤٤. الخليلي، خليل يوسف، وحيدر، عبد اللطيف وحسن ويونس، محمد جمال الدين: **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**،(دبي، دار القلم، ١٩٩٦م).

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

٤٦. الخوالدة، ناصر احمد وعيد، يحي إسماعيل. **طرائق تدريس التربية الاسلامية**، ط١ (عمان، دار حنين،٢٠٠١م).

٤٧. الداهري، صالح والكبيسي، وهيب. **علم النفس العام**، ط١(عمان، دار الندي، ٢٠٠٠م).

٤٨. دروزة، أفنان نظير. **الاسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**، ط١(عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م).

٤٩. دروزة، أفنان. **اجراءات في تصميم المناهج**، ط٢(نابلس، جامعة النجاح الوطنية، ١٩٩٥م).

٥٠. الدسوقي، **المدرسة والمجتمع**، د.ط (القاهرة، دار النشر والطباعة، ١٩٧٠م).

٥١. الدسوقي، فاروق أحمد. **مدي تأثير القيم العربية الاسلامية علي برامج الإعلاميين**، ط٢، ج١(د.م، مكتبة التربية العربي لدول الخليج،١٩٨٦م).

٥٢. الدسوقي، كمال. **علم الاجتماع ودراسة المجتمع**، (مصر، القاهرة، مكتبة الانجلو، ١٩٧١م).

٥٣. الرفاعي، نعيم. **الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف**، (سوريا، المطبعة التعاونية دمشق، ١٩٨٧م).

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

٥٥. الرويثي، ايمان. **رؤية جديدة في التعليم**، (عمان، دار الفكر، ٢٠٠٩م).

٥٦. ريان، محمد. **استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير**، ط٢(الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠١٢م).

٥٧. الزعبلاوي، محمد السيد، **تربية المراهق بين التربية وعلم النفس**، (السعودية، الرياض، مكتبة التوبة، ١٤١٤هـ).

٥٨. 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، ١٩٩٢م).

٥٩. الشيخ، رأفت غنيمي: **تطور التعليم في ليبيا في العصور الحديثة**، ط١، (دار التنمية للنشر والتوزيع،١٩٧٢).

٦٠. الغريب، رمزية: التقويم والقياس النفسي والتربوي، (مصر، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٠م).
٦١. زهران، حامد عبد السلام. **علم النفس الطفولة والمراهقة**، ط٤، (القاهرة، عالم الكتب ،١٩٨٦م).
٦٢. زهران، حامد عبدالسلام. **علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**، ط٥، (القاهرة، عالم الكتب،٢٠٠١م).
٦٣. زيتون، حسن حسين. **تصميم التدريس رؤية منظومية. سلسلة اصول التدريس، ج٢**، م١، (القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٠م).
٦٤. زيتون، عايش. **أساليب تدريس العلوم**، ط١(لبنان، بيروت، دار الشروق،١٩٩٤م).
٦٥. زيتون، عايش. **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، (عمان، دار الشروق، ٢٠٠٧م).
٦٦. زيدان، محمد مصطفى. **النمو النفسي للطفل والمراهق**، ط١، (منشورات الجامعة الليبية ١٩٧٥م).
٦٧. سرايا، عادل. **التصميم التعليمي والتعلم دون معنى – رؤية ايستمولوجية تطبيقية في ضوء نظرية تجهيز المعلومات بالذاكرة البشرية**، ط٢، (الأردن، عمان، دار وائل، ٢٠٠٧م).
٦٨. سعادة، جودت أحمد. **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، (عمان، دار الشرق للنشر والتوزيع، ٢٠٠١م).
٦٩. سعادة، جودت وجمال، يعقوب. **تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية**، ط١ (بيروت، دار الجبل، ١٩٨٨م).
٧٠. السكران، محمد. **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**، ط١(عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م).
٧١. سلامة، عادل. **تنمية المفاهيم والمهارات العلمية وطرق تدريسها**، ط١ (عمان، دار الفكر،٢٠٠٤م).
٧٢. سلطان، محمود السيد. **الأهداف التربوية في إطار النظرية التربوية في الاسلام**، (القاهرة، دار الحسام للنشر والتوزيع والطباعة، ١٩٨١م).

٧٣. سليمان، سميحة محمد:**فعالية استخدام خرائط المفاهيم العنكبوتية والدائرية في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الإبتكاري والميل نحو مقرر الوسائل وتكنولوجا التعليم لطالبات رياض الأطفال**، م١٦، ٢٠١٣م).

٧٤. السمالوطي، نبيل، **التنظيم المدرسي والتحديث التربوي**، ط٢، (بيروت، دار الشرق، ١٩٨٦م).

٧٥. الشربيني، فوزي والطنطاوي، عفت. **مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية علي ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين**، (مصر، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ٢٠٠١م).

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

٧٧. شريم، رغدة. **سيكولوجية المراهقة**، ط١، (عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م).

٧٨. الشعوان، عبد الرحمن بن محمد. **نحو تدريس فاعل لمفاهيم الدراسات الاجتماعية باستخدام اسلوب الاستنتاج والاستقراء**، (الرياض، جامعة الملك سعود، ١٤١٧هـ).

٧٩. 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**، م١٤ع٢ (جامعة الموصل ،كلية التربية، ٢٠٠٧).

٨٠. الشمري، هدي. **طرق تدريس التربية الاسلامية**، ط١(الاردن، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م).

٨١. الشملتي، عمر. **اثر البنائية والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الاساسية العليا للمفاهيم الفقهية**، اطروحة دكتورا غير منشورة، (جامعة عمان للدراسات العليا،٢٠٠٤م).

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

٨٣. صبحي، مهدي خطاب ويوسف، فاضل علوان. **الاختبارات المدرسية أنواعها وخطوات أعدادها**، (العراق، وزارة التربية، ١٩٩٥م) .

٨٤. الضباعي، نوال. **أثر استخدام خرائط المفاهيم علي تحصيل طلبة الصف الثاني ثانوي في مادة الكيمياء في مدينة عدن**، رسالة ماجستير غير منشورة، (جامعة عدن، ٢٠٠٠م).

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

٨٦. المدني، 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، ٢٠٠٠م)

٨٧. طه، تيسير وآخرون. **أساليب تدريس التربية الإسلامية**، (الأردن، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٩٢م).

٨٨. عادل، محمد فايز محمد. **أتجاهات تربوية في أساليب تدريس العلوم**، ط١، (مطابع بابل صنعاء،١٩٩٩م).

٨٩. 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 ٢٠٠٤م).

٩٠. عبد الخالق، عبد الرحمن . فاعلية استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري لمفاهيم أحكام المواريث واتجاهاتهم نحو دراستها، (مصر، البحيرة الأزهرية، ٢٠١٣).

٩١. عبد الرحيم، طلعت. **الاسس النفسية للنمو الانساني**، (دبي، دار القلم، ١٩٨٦م).

٩٢. عبد السلام، عبد السلام مصطفي. **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**، (القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠١م) .

٩٣. عبد العزيز، صالح. التربية وطرق التدريس، ط٤ (مصر،د.ت).

٩٤. عبد الهادي، جودة. **مبادئ التوجيه والارشاد النفسي**، ط١، (عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م).

٩٥. عبدالحفيظ، اخلاص محمد وباهي، مصطفى حسين. **طرق البحث العلمي والتحليل الاحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية**، (القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ١٤٢٠هـ).

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

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

٩٨. عدس، عبدالرحمن وقطامي، وسف. **علم النفس التربوي – النظرية والتطبيق،** (الأردن، عمان، دار الفكر، ٢٠٠٥م).

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

١٠٠. عزيز، مجدي إبراهيم. **إستراتيجيات التعليم وأساليب التعلم،** (القاهرة، مكتبة الانجلو، ٢٠٠٤م).

١٠١. عطا الله، ميشيل كامل. **طرق واساليب تدريس العلوم،** ط١، (الاردن، عمان دار المسيرة، ٢٠٠١م).

١٠٢. عطا الله، ميشيل. **استراتيجية الخرائط المفاهيمية،** ع٢ (وكالة الغوث الدولية، مجلة المعلم والطالب، ٢٠٠١).

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

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

١٠٥. عقل، محمود عطا. **النمو الانساني الطفولة والمراهقة،** ط٣ (الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع، ١٩٩٦م).

١٠٦. عكاشة، محمود. **الصحة النفسية،** (مصر، الاسكندرية، مطبعة الجمهورية، ١٩٩٩م).

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

١٠٨. علي، محمد. **مصطلحات في المفاهيم وطرق التدريس**، ط٢، (مصر، دار عامر المنصورة، ٢٠٠٠م).

١٠٩. عودة، احمد. **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، (الاردن، دار الامل للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م).

١١٠. العيسوي، عبد الرحمن والزعبلاوي، محمد والحسماني، عبد العلي. **القدرات العقلية وعلاقتها الجدلية بالتحصيل العلمي**، (سلطنة عمان، منشورات وزارة التربية والتعليم، مجلة مدرسة الوطية الخاصة، ٢٠٠٦م).

١١١. العيسوي، عبد الرحمن. **علم النفس التربوي**، ط١، (لبنان، دار النهضة العربية، ٢٠٠٤م).

١١٢. غانم، ابراهيم وأخرون. **بناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية**، ج١، (المعهد العالمي للفكر الاسلامي، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة،١٩٩٨م).

١١٣. 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، ٢٠٠٣م).

١١٤. فرج، عبد اللطيف حسين. **التدريس الفعال**، ط١، (عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م).

١١٥. الفقي، حامد. **دراسات في سيكولوجية النمو**، ط٢، (الكويت، دار القلم، ١٤١١هـ).

١١٦. 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، ٢٠٠٥).

١١٧. 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، ١٤٢٢هـ).

١١٨. القدافي، رمضان محمد. **علم النفس الطفولة والمراهقة**، (الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، ٢٠٠٠م).

١١٩. القرني، حسن عبد الله. **القيم التربوية المتضمنة في النصوص الشرعية المقررة في أدب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، (جامعة أم القرى، كلية التربية، ١٤٢٤هـ).

١٢٠. قوطرش، خالد: ظاهرة التأخر الدراسي في العالم الثالث النامي، (مجلة اتربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ع٩٦، ١٩٩١م).

١٢١. قطامي، يوسف: سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، ط٢ ، (عان، دار الشروق، ١٩٩٨).

١٢٢. قطامي، يوسف والروسان محمد. الخرائط **المفاهيمية أسسها النظرية تطبيقات علي دروس القواعدالعربية**، (عمان، دار الفكر، ٢٠٠٥م).

١٢٣. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. **سيكولوجية التدريس**، ط١، (الاردن، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠١م).

١٢٤. كاظم، علي مهدي. **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، ط١(الاردن، دار الكندي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م).

١٢٥. مرسي، محمد. **التربية الاسلامية في الأصول الاسلامية للتربية – المبادئ العليا**، (بيروت، المكتب الإسلامي، ١٤٢١هـ).

١٢٦. مرعي، توفيق والحيلة، محمد. **طرق التدريس العامة**، ط١ (عمان، دار المسرة ،٢٠٠٢م).

١٢٧. مزيود، أحمد. **أثر التعليم التحضيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات**، رسالة ماجستير غير منشورة، (الجزائر، جامعة بوزريعة، ٢٠٠٩م).

١٢٨. المسعود، ندى. **أسس حل المشكلات**، (السعودية، وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٥م).

١٢٩. مشعان، ربيع هادي. **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، (عمان، دار زهران للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م).

١٣٠. 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، ٢٠٠٤م).

١٣١. مطر، نعيم. **أثر استخدام مخططات المفاهيم في تنمية التفكير الرياضي لدي طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، (غزة، الجامعة الأسلامية، ٢٠٠٤م).

١٣٢. 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، ٢٠٠٩م).

المعجم الوسيط ،ج٢ (دمشق، دار الفكر، ١٩٧٠م).

١٣٣. ملحم، سامي. **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، ط١، (عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م).

١٣٤. 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،٢٠٠٠م).

١٣٥. الناشف، سلمي. **المفاهيم العلمية وطرائق التدريس**، (عمان، دار المناهج، ٢٠٠٩م) .

١٣٦. الناشف، سلمي. **دليلك في تصميم الاختبارات**، ط١، (عمان، المؤلف للطباعة والنشر،١٩٩٣م).

١٣٧. ناصر الدين، زيدي: **سيكولوجية المدرس– دراسة وصفية تحليلية**، ط١، (الجزائر، ديوان المطبوعات الجزائرية، ٢٠٠٧م).

١٣٨. 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، ٢٠٠٩م).

١٣٩. النشواتي، عبد المجيد. **علم النفس التربوي**، ط٤، (عمان، دار الفرقان، ٢٠٠٢م).

١٤٠. نشوان، يعقوب. **المنهج التربوي من منظور إسلامي**، (عمان، دار الفرقان، ١٩٩١م).

١٤١. نصر، رضى وأخرون. **تعلم العلوم والرياضيات للأطفال**، ط٣، (الأردن، عمان، دار الفكر، ٢٠٠٠م).

١٤٢. النغيمشي، عبدالعزيز. **المراهقون**، ط٢، (الرياض، دار المسلم، ١٤١٤هـ).

١٤٣. نور، عصام. **علم نفس النمو**، (الاسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، ٢٠٠٦م).
١٤٤. نوفاك، جوزيف وجوين، بوب. **تعلم كيف تتعلم**،ترجمة أحمد الصفدي وإبراهيم الشافعي، (الرياض، مطابع جامعة الملك سعود، ١٩٩٥م).
١٤٥. الهندي، صالح ذياب. **صورة الطفولة في التربية الاسلامية**، ط٢، (عمان، دار الفكر، ٢٠٠٠م).
١٤٦. الهويدي، زيد. **مهارات التدريس الفعال**، ط١، (العين، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٢م).
١٤٧. يالجن، مقداد. **الاتجاه الاخلاقي في الفكر الاسلامي**، (القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٤٩٤ م).
١٤٨. 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، ٢٠٠٥م).

المراجع الأجنبية

1- Biggs, j. 1988.the role of meta- cognitive in enhancing learning , australian journal of education, vol . 32, No.
2- ormord , G .1980 . Educational psychology, 2nd. Edition. New jersey; pearson merrill prentice Hall.
1. 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
2. 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.
3. 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
4. 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
www.wikipedia.org/wiki
(moe.gov.ly التعليم الأساسي)
(tamimi.own0.com/t6253-topic)

الملاحق

الملحق رقم (١)

عدد المدارس الليبية في كوالالمبور

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

سفارة ليبيا
الملحقية الثقافية
إدارة المدارس الليبية
كوالالمبور - ماليزيا

التاريخ:2018/03/06
الرقم الاشاري:18/3/5

إلى من يهمه الأمـــــــــــــــــــر

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 أمباتق	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
الملحقة

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

تحيتكم،،، وتقيدكم 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

والـــسلام عليكم ورحمة الله

صورة الى:
-الشؤون الإدارية
-الملف الدوري- الصك
أ.ط/4/2018

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

الملحق رقم (٣)

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.

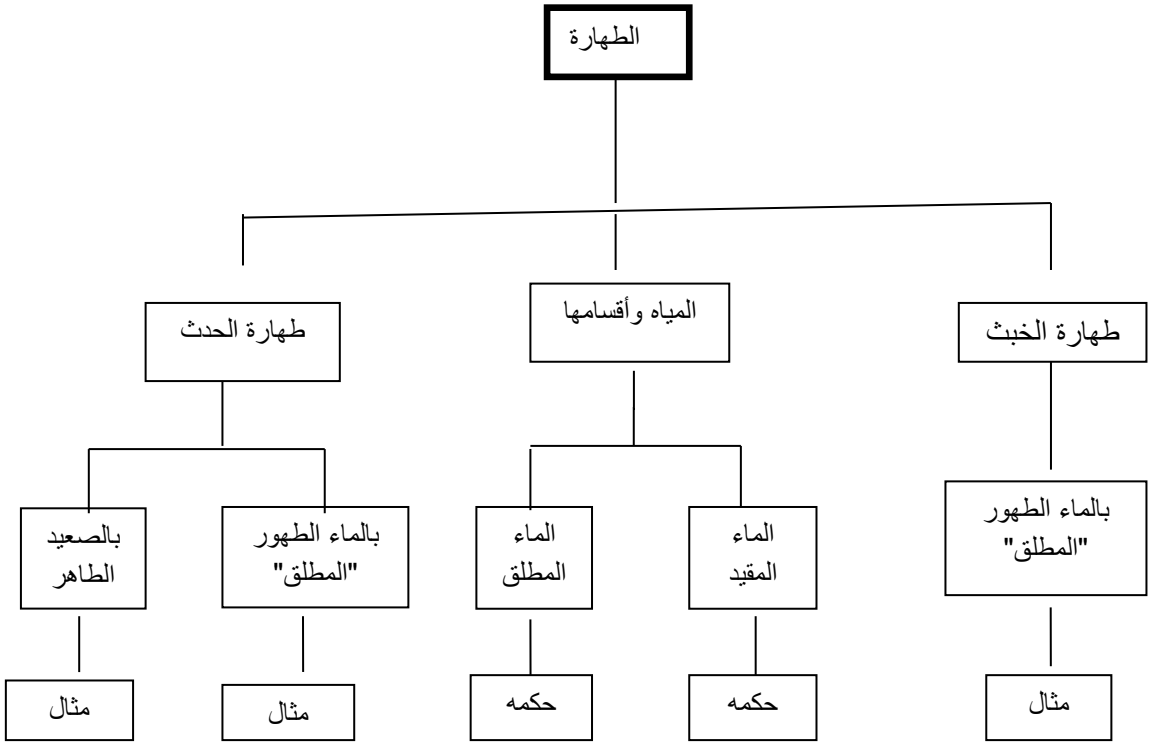
الدرس الثالث: الغُسل:

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

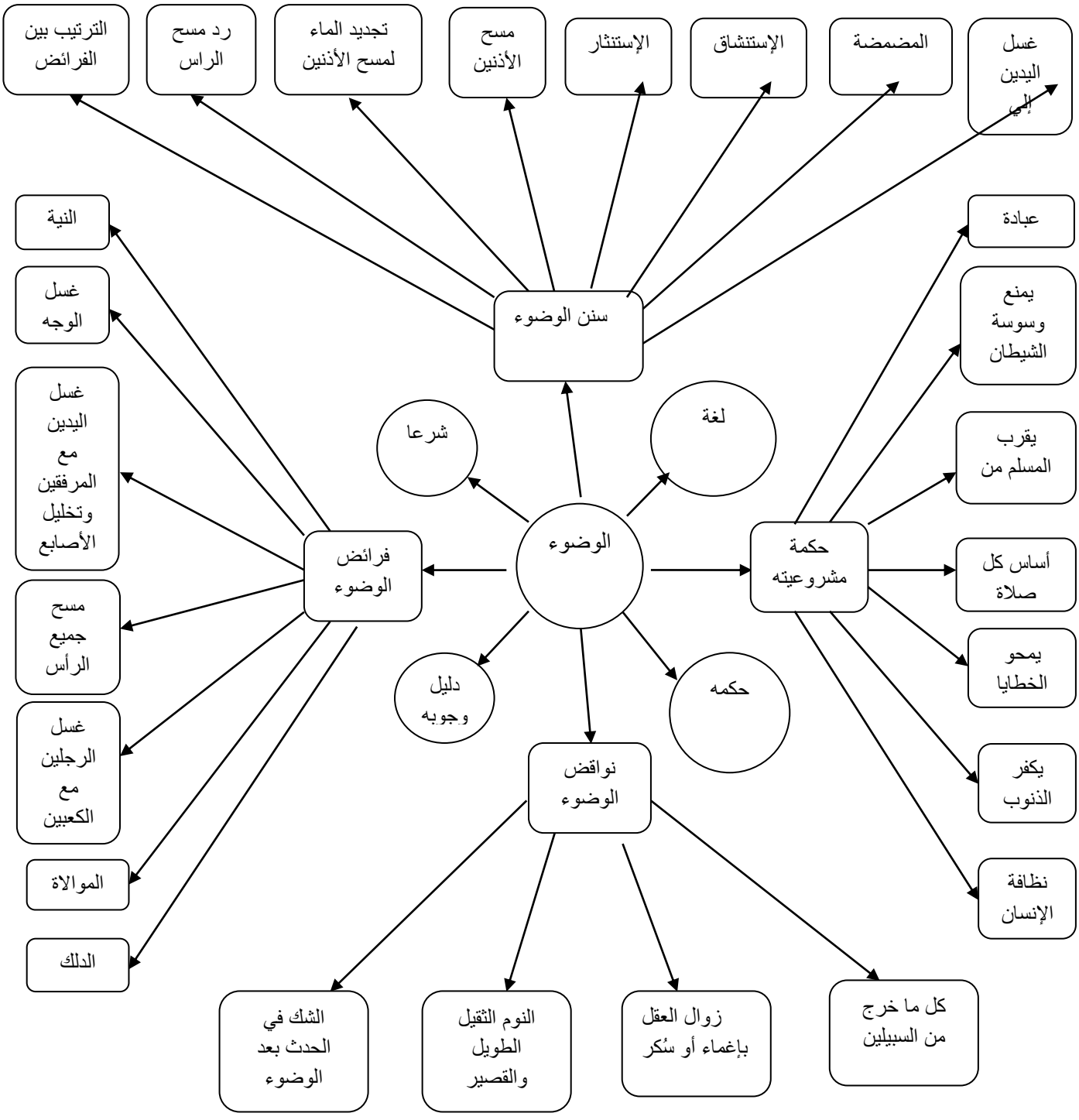
الملحق رقم (٤)

خرائط المفاهيم:

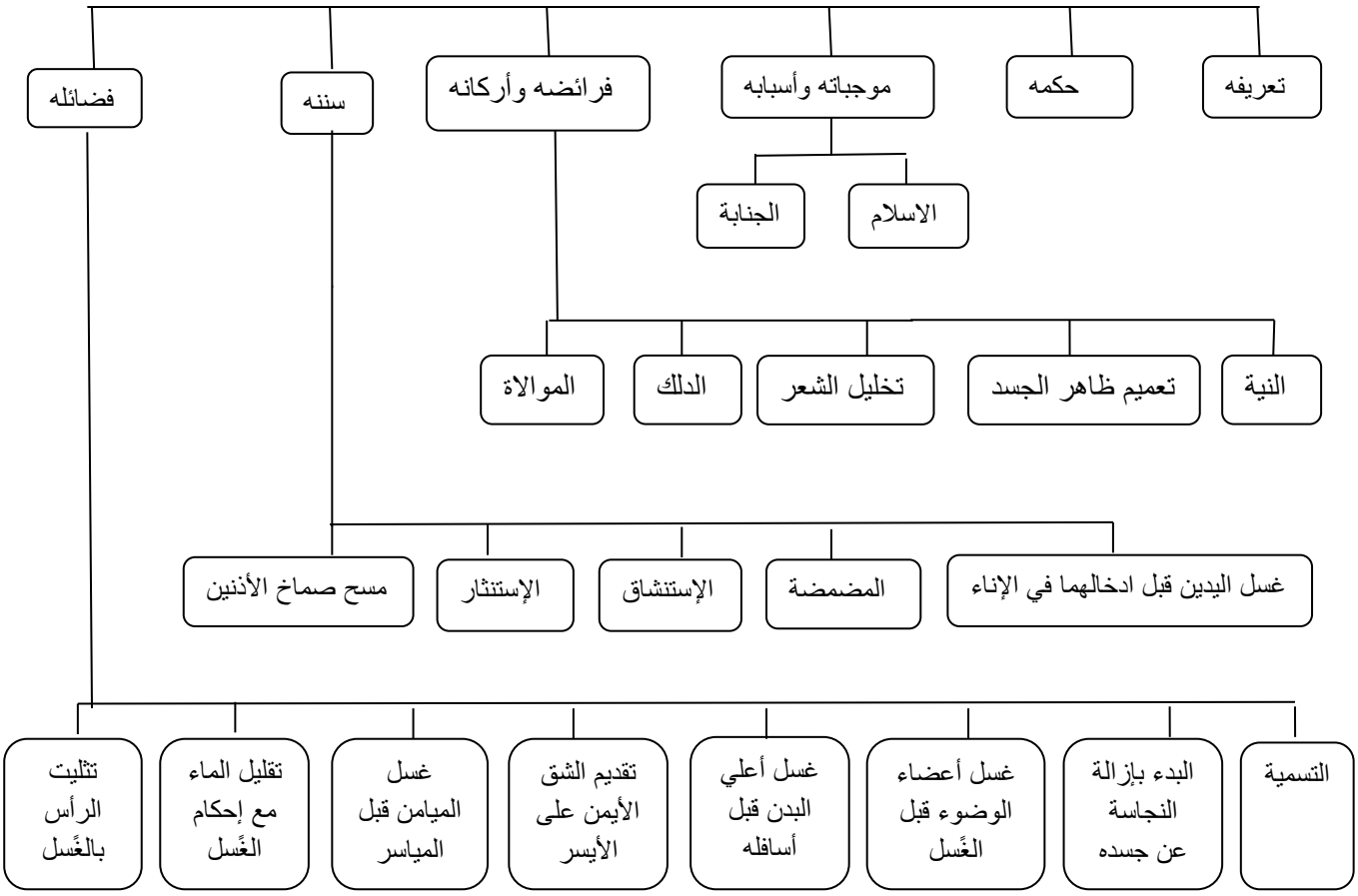
رسم توضيحي لخريطة المفاهيم المستخدمة في درس الطهارة من وحدة العبادات مادة التربية الإسلامية للصف السابع من التعليم الأساسي:



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



الملحق رقم (٥)

تحليل محتوى دروس العبادات في مادة التربية الإسلامية للصف السابع الاساسي (٢٠١٧-٢٠١٨م)

جدول رقم (١) تحليل محتوي درس الطهارة في مادة التربية الاسلامية

العبادات		الطهارة	الصفحات	من	إلي	المجموع	مستويات الاهداف					
				١٨	٢١	٤	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
المكون	م	الاهداف السلوكية										
الطهارة	١	أن يعرف الطهارة.										
	٢	أن يستدل علي الآية التي تبين حب الله للمتطهرين.										
	٣	أن يكتب من ذاكرته البعيدة أهمية الطهارة.										
أقسامها	٤	أن يتعرف علي أقسام الطهارة.										
	٥	يقارن بين طهارة الخبث وطهارة الحدث.										
	٦	أن يصنف كل من الماء الطهور والصعيد الطاهر.										
المياه و أقسامها	٧	أن يقرأ أقسام المياه.										
	٨	أن يعرف الماء المطلق .										
	٩	أن يحدد المياه التي لا يصح التطهر بها.										
	١٠	أن يميز بين المياه الطاهرة والغير طاهرة.										
	١١	أن يبين حكم المياه المستعملة للطهارة .										
مجموع أهــداف كل مستوي							٣	٢	٢	٢	١	١

جدول رقم (٢) تحليل محتوي درس الوضوء في مادة التربية الاسلامية للصف السابع الاساسي

العبادات	الوضوء	الصفحات	من	إلي	المجموع	مستويات الاهداف					
			٣٨	٤١	٤	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم

المكون	م	الاهداف السلوكية						
الوضوء	١	أن يعرف الوضوء لغة وشرعا.						
	٢	أن يذكر حكم الوضوء.						
	٣	أن يتدرب علي كيفية الوضوء.						
	٤	أن يبرهن بحديث لأهمية الوضوء.						
	٥	أن يبدي رأيه في نقاش زميله عن الوضوء.						
	٦	أن يرتب الطالب خطوات الوضوء بشكل صحيح.						
الفرائض	٧	أن يذكر فرائض الوضوء.						
السنن	٨	أن يبين سنن الوضوء.						
النواقض	٩	أن يتعرف علي نواقض الوضوء.						
	١٠	أن يميز بين نواقض الوضوء وسنن الوضوء.						
مجموع اهداف كل مستوي			٣	١	٢	٢	١	١

الجدول رقم (٣) تحليل محتوي درس الغُسل مادة التربية الاسلامية للصف السابع الاساسي

العبادات	الغُسل	الصفحات	من	إلي	المجموع	مستويات الاهداف					
			٦٧	٦٩	٣	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
المكون	م	الاهداف السلوكية									
الغسل	١	أن يعرف الغسل.									

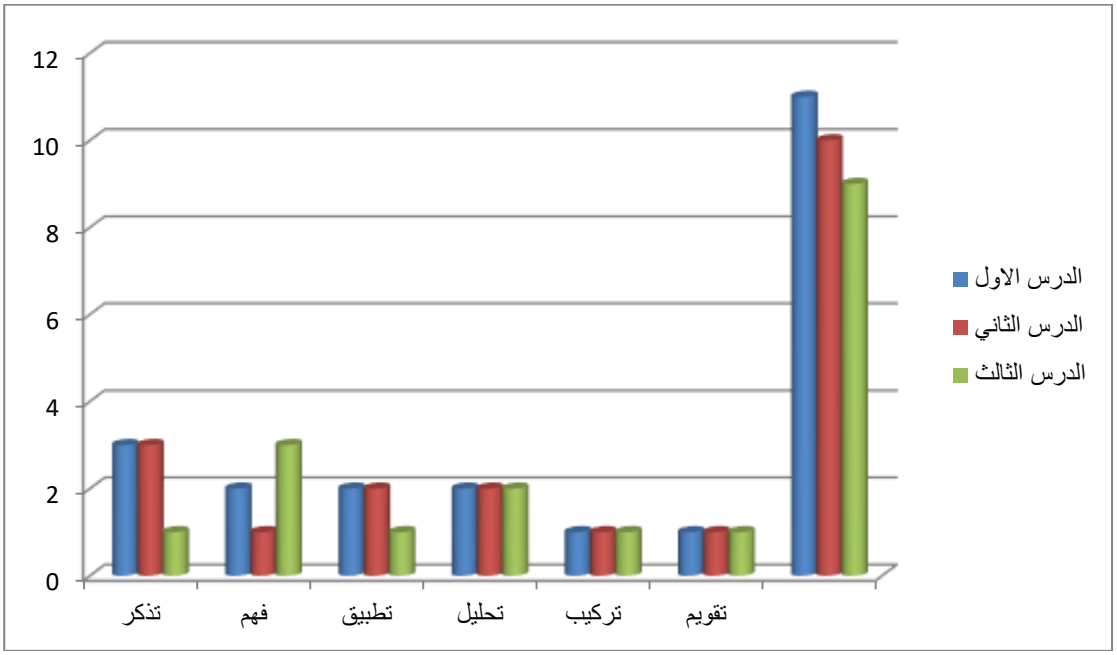
	٢	أن يبين حكم الغسل وموجباته.						
	٣	أن يبرهن بأية تبين وجوب الغسل.						
الفرائض	٤	أن يشرح فرائض الغسل.						
السنن	٥	أن يرتب سنن الغسل.						
الفضائل	٦	أن يتعرف علي فضائل الغسل.						
	٧	أن يصنف فضائل الغسل كل واحدة علي حده.						
	٨	يجيب عن أسئلة الموضوع.						
	٩	أن يناقش مع زملاءه ما فهمه من الموضوع.						
مجموع اهداف كل مستوي			١	٣	١	٢	١	١

الملحق رقم (٦)

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	٢	٣	٢	٢	٢	١	١	١١
الوضوء	٢	٣	١	٢	٢	١	١	١٠
الغسل	٢	١	٣	١	٢	١	١	٩
مجموع	٦	٧	٦	٥	٦	٣	٣	٣٠
الوزن النسبي للأهداف		٢٣,٣ %	٢٠ %	١٦,٦%	٢٠%	١٠%	١٠%	١٠٠%

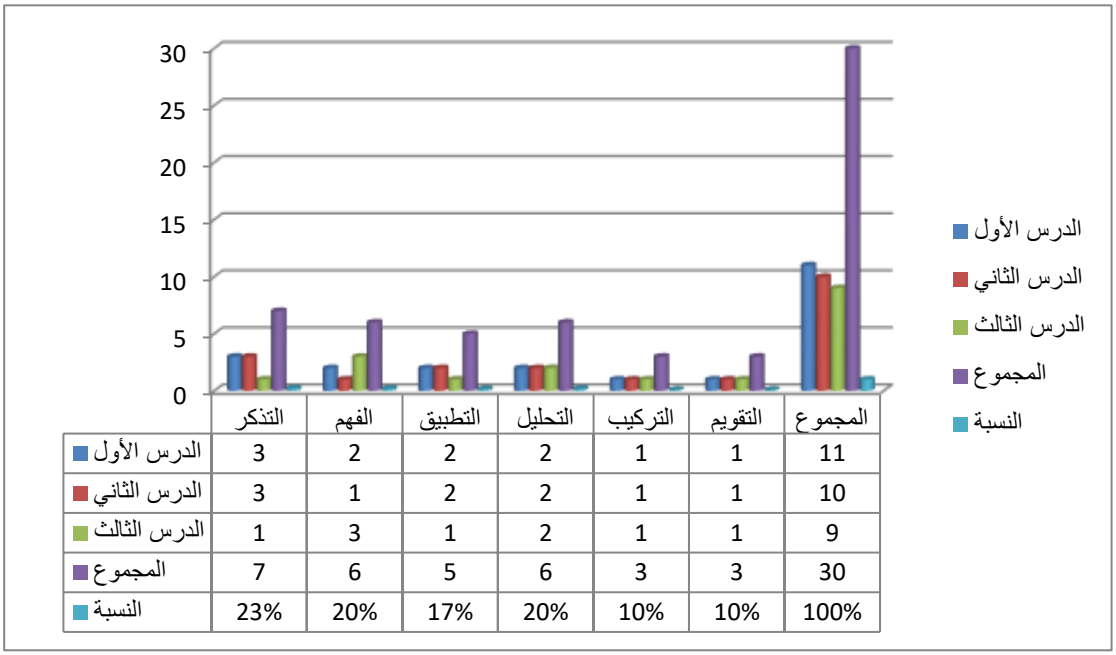


الرسم البياني لجدول المواصفات في صورته النهائية:

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

	المجموع	مجاميع مستويات الأهداف ووزنها النسبي						المجموع	المجموع	المجموع	عدد أسئلة الامتحان						مجموع الاسئلة
		٧	٦	٥	٦	٣	٣				٣٠						
٦		%٢٣	%٢٠	%١٧	%٢٠	%١٠	%١٠	٣٠	%١٠٠	%١٠٠	٦	٦	٦	٦	٣	٣	٣

المحتوي	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 تقويم	
الدرس الاول	٢	٣	٢	٢	٢	١	١	١١	%٣٣	%٣٧	٢	٢	٢	٢	١	١	١٠
الدرس الثاني	٢	٣	١	٢	٢	١	١	١٠	%٣٣	%٣٣	٢	٢	٢	٢	١	١	١٠
الدرس الثالث	٢	١	٣	١	٢	١	١	٩	%٣٣	%٣٠	٢	٢	٢	٢	١	١	١٠



	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 (٧)

قائمة بأسماء محكمين

م	الإسم	التخصص	الصفة	جهة العمل
١	حسن محمد بناني	دراسات اسلامية	ماجستير	جامعة سبها

٢	آمنه عبد القادر السنوسي	دراسات اسلامية	ماجستير	جامعة سبها
٣	فوزية إبراهيم علي	دراسات اسلامية	معلمة	جامعة سبها
٤	الحسين عمر محمد	علم نفس تربوي	ماجستير	جامعة الزيتونة
٥	رقية ناجي الدعيس	مناهج وطرق تدريس	أستاذ مساعد	جامعة المدينة العالمية

الملحق رقم (٨)

الاختبار التحصيلي في صورته الأولية

أخي الطالب:

الاختبار التحصيلي الذي بين يديك مكون من ٣٠ فقرة والمطلوب منك الإجابة عن جميع الفقرات.

تعليمات الأختبار

١- أقرا جميع الأسئلة بدقة قبل البدء بالأجابة على الاختبار.

٢- أن تكون أجابتك بخط واضح.

٣- بعد الأنتهاء من الأجابة راجع إجابتك إذا كان هناك وقت.

٤- الزمن المتاح للأجابة على هذا الاختبار ٤٥ دقيقة.

اسم الطالب.....

الشعبة.....

المدرسة.....

الأسئلة

س١ مالمقصود بطهارة الحدث والخبث في الشريعة الاسلامية ؟

س٢ الطهارة شرط لازم في صحة كل عبادة . وضح هذه العبارة بأختصار؟

س٣ حض الاسلام علي الطهارة والنظافة . أذكر بعض الأمور التي يضهر فيها حرص الاسلام علي النظافة ؟

س ٤عرف الماء المطلق مع ذكر حكمه ؟

س٥ ضع علامة صح أو خطأ :

١- يجوز التطهر بالماء المطلق كماء المطر والبحر إذا خلطه شي من السوائل كاللبن والخل .

٢- لا يصح استعمال ماء تغير لونه بتربة صفراء .

س٦ إذا رايت ماء قليلاً توضأ به أحد قبلك ووجدت ماء لم يستعمل . فبم تتوضأ ؟

س٧ أذكر أنواع الماء المطلق ؟

س٨ اكمل مايلي :

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

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

س٩ 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 .

س١٠ قارن بين الماء المطلق والماء المقيد ؟

س١١ما معني الوضوء لغة وشرعاً ؟

س١٢ أذكر الأية التي تدل علي وجوب الوضوء ؟

س١٣ وضح فرائض الوضوء ؟

س١٤ اختار ما بين الاقواس :

١- من فرائض الوضوء (النية ،المضمضة ، الاستنشاق).

٢- من سنن الوضوء (غسل اليدين إلي الكوعين ، غسل اليدين مع المرفقين).

س١٥ بين أقسام النوم التي تنقض الوضوء ؟

س١٦ اكمل ما يأتي :

١- الوضوء للصلاة واجب ب.....و .....، والاجماع .

٢- الوضوء بجانب أنه عبادة وأستجابة لأمر الله وأنه نظافة للأنسان وحسن لمظهره ،فهو ..... ،..... ،..... ،..... ،ويقرب المسلم من ربه

س١٧ما حكم الوضوء ؟

س١٨ ضع علامة صح أو خطأ :

١- لا تصح الصلاة بدون النية .

٢- ليس من الضروري الأتيان بأفعال الوضوء في زمن متصل .

س١٩ 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 .

س٢٠ما معني الغسل في الشريعة الاسلامية ؟

س٢١ أذكر الاية التي تدل علي وجوب الغسل ؟

س٢٢ ضع علامة صح أو علامة خطأ :

١- من موجبات الغسل تعميم ظاهر الجسد بالماء .

٢- تقديم الشق الأيمن علي الأيسر من موجبات الغسل .

٣- الموالاة من فرائض الغسل .

س٢٣ ماهي فرائض الغسل ؟

س٢٤ اكمل ما يلي :

١- النية وهي .....موجب من موجبات الغسل .

٢- الموالاة وهي الأ يقوم المغتسل بين ..... بعمل ليس منه .

س٢٥ فضائل الغسل كثيرة . اذكر خمسة منها ؟

س٢٦ ما حكم الغسل ؟

س٢٧ بين موجبات الغسل ؟

س٢٨ 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 .

هـ غسل لم يتم فيه غسل اليدين قبل إدخالهما في الإناء .

س٢٩ من فرائض الوضوء ، والغسل (النية) قارن بينهما ؟

س٣٠ للوضوء عدة سنن طبقها عملياً .

الملحق (٩)

أسئلة الاختبار النهائية

أخي الطالب:

الاختبار التحصيلي الذي بين يديك مكون من ٣٠ فقرة والمطلوب منك الإجابة عن جميع الفقرات.

تعليمات الأختبار

١- أقرا جميع الأسئلة بدقة قبل البدء بالأجابة على الاختبار.

٢- أن تكون أجابتك بخط واضح.

٣- بعد الأنتهاء من الأجابة راجع إجابتك إذا كان هناك وقت.

٤- الزمن المتاح للأجابة على هذا الاختبار ٤٥ دقيقة.

اسم الطالب.....

الشعبة.....

المدرسة.....

السؤال الأول :-

عرف كل من :

١- الوضوء لغة.

٢- الغسل في الشريعة الاسلامية.

السؤال الثاني:-

اختر الإجابة الصحيحة لكل فقرة من بين الخيارات الثالية:

١- تعرف الطهارة علي أنها.

-طهارة مائية تتعلق بأعضاء مخصوصة.

-هي النظافة من الاقدار والأوساخ.

-إيصال الماء إلي جميع ظاهر الجسد بنية استباحة الصلاة.

٢- المياه التي يصح استعمالها في الطهارة.

-العيون والأنهار والأمطار.

-الماء المطلق كماء الأبار خالطه شئ من التربة الصفراء فتغير لونه.

٣- حكم الماء المطلق.

-لا يصح التطهر بشي من ذلك.

-الوجوب بكل عبادة لا تصح إلا به.

-طاهر في نفسه مطهر لغيره.

٤- للطهارة فوائد كثيرة منها.

-تحفظ علي المرء صحته وتبعده عن الأمراض.

-فيه تكفير للذنوب.

٥- يعرف الصعيد الطاهر بأنه.

-هو الذي يتطهر به من الحدث كالوضوء والغسل.

-هو وجه الأرض من تراب أو حجر.

٦- 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.

٧- 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.

٨- من فرائض الوضوء.

-النية.

-المضمضة.

-الإستنشاق.

٩- من سنن الوضوء.

-غسل اليدين إلي الكوعين.

-غسل اليدين مع المرفقين.

١٠ما رايك في الاتي بما تراه من ضمن نواقض الوضوء.

-تيقن الوضوء. ثم شك في حصول الحدث قبل الصلاة.

-وضوء حصل بعده نوم خفيف.

١١-من موجبات الغسل.

-النوم الطويل.

-الإسلام.

-اتساخ الثوب.

١- من تصنيفات سنن الغسل.

-الإستنثار.

-تقليل الماء مع إحكام الغسل.

-الدلك بأي عضو كان.

السؤال الثالث:-

أكمل ما يلي بما يناسبه:

١- الموالاة: وهي الا يقوم المغتسل بين ..... بعمل ليس منه.

٢- النية: وهي ..... موجب من موجبات الغسل.

٣- من فرائض الغسل أو أركانه ..... ،..... ،..... ،..... ،.....

٤- اعد ترتيب سنن الغسل،..... ،..... ،..... ،..... ،.....

السؤال الرابع:-

١- طبق عمليا سنن الوضوء بالترتيب.

٢- برهن بحديث لاهمية الطهارة.

٣- برهن بآية لوجوب الوضوء.

٤- برهن بآية ذكر فيها الماء الطهور.

٥- برهن بآية تدل علي وجوب الغسل.

٦- برهن بآية دكر فيها الجنابة.

السؤال الخامس:-

ضع علامة ( ) أمام العبارة الصحيحة وعلامة ( ) أمام العبارة الخاطئة:

١- لا تصح الصلاة بدون النية.( )

٢- هل في رايك انه ليس من الضروري الإتيان بأفعال الوضوء في زمن متصل.( )

٣- تشير الموالاة علي أنها فرض من فرائض الوضوء.( )

٤- مسح جزء من الراس، وإن لم يكن عليه شعر يغني عن مسح الراس كله.( )

٥- النية هي قصد رفع موجب من موجبات الغسل.( )

٦- كل ما خرج من السبيلين يعتبر من نواقض الوضوء.( )