

جامعة البحرين

كلية التربية

قسم الأصول والإدارة التربوية



**أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة في التحصيل الدراسي
والاحتفاظ بالمعلومات في مادة الاجتماعيات
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي
بمملكة البحرين**

إعداد الباحثة

لطيفة محمد أحمد الدوسري

إشراف

الأستاذ الدكتور عبدعلي محمد حسن

**قمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير
في التربية التعليم الابتدائي**

أبريل 2002م - محرم 1423هـ



إهداء

أهدي هذه الرسالة
إلى روح والديّ الغاليين
إلى من كانا سبباً في وجودي بعد الله
رحمهما الله وجمعني بهما في جنات الخلد

شكر وتقدير

الحمد لله، والشكر له على نعمه الكثيرة، والصلاة والسلام على سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين .

يسرني أن أتقدم بالشكر والتقدير لأستاذي الدكتور عبدعلي محمد حسن المشرف على هذه الرسالة، لما بذله من جهد عظيم، وتوجيه سديد، وملاحظات دقيقة، ووقت ثمين لإنجاز هذه الرسالة .

كما يطيب لي أن أتقدم بعظيم شكري وامتناني إلى إخوتي علي وخليفة وعبدالله، على تعاونهم الدؤوب وحرصهم على تقديم ما أمكن من مساعدة لي، والشكر موصولاً إلى أخواتي وأبناء وبنات أخواتي الأعزاء .

ويسرني أن أتقدم بالشكر الخاص إلى زوجي العزيز، الذي كان وقوفه بجاني خير معين لي على إنجاز هذه الرسالة .

وأتقدم بالشكر إلى مديرة ومدرسات مدرسة " مدينة حمد الابتدائية للبنات " ، التي تم فيها تطبيق الدراسة لما بذلته من تعاون ومساعدة .

كما أتوجه بالشكر والامتنان إلى مديرة مدرسة مدينة حمد الثانوية للبنات (التي أعمل بها) لما قدمته لي من تسهيلات ، كما أشكر زميلاتي المدرسات وصديقاتي اللاتي مددن يد العون لي، و وقفن بجاني بالمساعدة والتشجيع .

وأخيراً أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من أعانني على إنجاز هذه الرسالة، وإلى من اعتبره الجندي المجهول، وإلى كل من له فضلاً عليّ .

جزى الله الجميع خير الجزاء .

ملخص الدراسة

سعت الدراسة إلى معرفة أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة في التحصيل الدراسي، والاحتفاظ بالمعلومات في مادة الاجتماعيات لتلميذات الصف الخامس الابتدائي. وقد حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية :

1- ما أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة في التحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات ، لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي .

2- ما أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة على احتفاظ التلميذات بالمعلومات التي تمت دراستها من كتاب الاجتماعيات للصف الخامس الابتدائي واسترجاعها عند الحاجة إليها .

أعدت الباحثة مجموعة من خرائط المعرفة تتعلق بالموضوعات المختارة للدراسة من كتاب الاجتماعيات الذي يدرس للصف الخامس الابتدائي، وأعدت كذلك اختباراً تحصيلياً مكون من (32) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وطبقت الدراسة في مدرسة مدينة حمد الابتدائية للبنات بمملكة البحرين. وكان عدد العينة (56) تلميذة، تم توزيعهن على مجموعتين، المجموعة التجريبية تضم (27) تلميذة، والمجموعة الضابطة تضم (29) تلميذة.

استخدم التصميم شبه التجريبي من خلال تشكيل مجموعتين ضابطة وتجريبية، المجموعة التجريبية درست باستخدام خرائط المعرفة، والمجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية، وقد تأكدت الباحثة من تكافؤ المجموعتين في المعرفة القبلي لموضوعات الدراسة. واستغرقت التجربة أربعة أسابيع، بواقع حصتين في الأسبوع.

وقد قامت الباحثة بنفسها بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة، وطُبقت عليهن الاختبار القبلي، والبعدي، والاختبار المؤجل بعد مرور أربعة أسابيع على إجراء الاختبار البعدي.

واختبرت فروض الدراسة باستخدام اختبار " ت " وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها :

1 . أن التدريس باستخدام خرائط المعرفة، في تدريس الموضوعات المختارة في الدراسة الحالية من الكتاب المدرسي لمادة الاجتماعيات لطالبات الصف الخامس الابتدائي، لا يوجد له أثر في التحصيل الدراسي.

2 . أن التدريس باستخدام خرائط المعرفة، في تدريس الموضوعات المختارة في الدراسة الحالية من الكتاب المدرسي لمادة الاجتماعيات لطالبات الصف الخامس الابتدائي، له أثر إيجابي على الاحتفاظ بالمعلومات لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدد من التوصيات أهمها:

1 . التأكيد على تدريب المعلمين والمعلمات على كيفية رسم خرائط المعرفة ، وكيفية توظيفها في العملية التعليمية. واستخدامها كأداة للتدريس.

2 . التأكيد على تدريب التلاميذ على إعداد خرائط المعرفة تدريباً كافياً، لكي يتمكن التلاميذ من إعدادها فيما بعد بأنفسهم، حيث تمكنهم من الاستفادة منها في المواد الدراسية المختلفة.

3 . توظيف خرائط المعرفة في تدريس المواد الدراسية المختلفة، لجميع المراحل التعليمية.

Abstract

The purpose of the study was to examine the effects of teaching by using cognitive mapping (maps) on academic achievement and maintaining the information of Social Studies with the fifth grade elementary female students.

The study tried to answer the following questions:

1. What effect does instruction by using cognitive mapping (maps) have on academic achievement on Social Studies with the fifth grade elementary girls?
2. What effect does instruction by using cognitive mapping (maps) have on female students' maintenance of the information they have already studied in the fifth grade elementary Social Studies textbook and its recall when needed?

A set of cognitive mapping (maps) were prepared, related to the topics chosen for study in the fifth grade elementary Social Studies textbook. Also, an achievement test was designed. The test included 32 multiple-choice items. The study was conducted on Hamad Town Girls Elementary School, Kingdom of Bahrain. The subjects were 56 girls, divided into two groups: experimental group (27) and control group (29).

The experimental design was used through forming two groups, experimental and control. The experimental group received instruction by using cognitive mapping (maps), whereas the control group received instruction by using the traditional approach. It was found that the two groups were equal and match concerning the previous knowledge of the study topics. The experiment (study) lasted for four weeks, two periods a week.

The two groups, experimental and control, were taught by the researcher herself. The pre-test and the post-test were applied and used. The postponed test was also used four weeks after the post-test.

The hypotheses of the study were tested and examined by using a t test. The study concluded the following :

1 . Instruction by using cognitive mapping (maps) in teaching selected topics in the present study of the fifth grade elementary social studies textbook has no effects on academic achievement.

2 . Instruction by using cognitive mapping (maps) in teaching selected topics in the present study of the fifth grade elementary Social Studies textbook has positive effects on maintaining the information the students have already and previously studied.

According to the results of the study, these are some suggestions:

1. To emphasize male and female teachers' training on the way of drawing cognitive mapping (maps) and how to employ and use it in the instructional process as a teaching instrument because it helps the students organize, connect and correlate the information.
2. To emphasize students' training on making cognitive mapping (maps) so that the students can be able to make and create these maps by themselves.
3. To employ and use cognitive mapping (maps) in teaching different school subjects at different stages.

فهرست المحتويات

الموضوع	الصفحة
- الإهداء	أ
- الشكر والتقدير	ب
- ملخص الدراسة	ج
- ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	هـ
- قائمة المحتويات	ح
- قائمة الجداول	ك
- قائمة الأشكال	ل
- قائمة الملاحق	م
الفصل الاول - الإطار العام للدراسة	
- المقدمة	2
- مشكلة الدراسة	8
- أهداف الدراسة	8
- أهمية الدراسة	9
- حدود الدراسة	9
- فروض الدراسة	10
- مصطلحات الدراسة	10
الفصل الثاني - الإطار النظري للدراسة	12
الإطار النظري	13
- ماذا يقصد بخرائط المعرفة	13
- خرائط المفاهيم	13
- الخرائط الذهنية	14
- تقنية الخرائط الذهنية	14

الصفحة	الموضوع
16	- أنواع خرائط المعرفة
19	- مكونات خرائط المعرفة
20	- بناء خرائط المعرفة
21	- استخدام خرائط المعرفة
21	* خرائط المعرفة كأداة من أدوات المنهج الدراسي
23	* خرائط المعرفة كأداة للتعليم
27	* خرائط المعرفة كأداة للتقويم
28	* خرائط المعرفة كأداة للتوجيه
29	- مميزات استخدام الخرائط
32	- التحصيل والاحتفاظ وعلاقتها برسم الخرائط .
36	الفصل الثالث - دراسات السابقة
37	- دراسات السابقة
55	- التعقيب على الدراسات السابقة
58	الفصل الرابع - الدراسة التجريبية
59	- هدف الدراسة شبة التجريبية
59	- أدوات الدراسة
59	* خرائط المعرفة
61	* اختبار التحصيل
63	- إجراءات التجريب
63	* العينة
64	* التصميم التجريبي
65	* إجراءات التدريس
71	* معالجة النتائج

الموضوع	الصفحة
الفصل الخامس - نتائج الدراسة	72
- أولاً : نتائج الإجابة عن السؤال الأول	73
- مناقشة وتفسير السؤال الاول	75
- نتائج الإجابة عن السؤال الثاني	76
- مناقشة وتفسير السؤال الثاني	78
- توصيات الدراسة	81
- الدراسات المقترحة	81
المراجع العربية	82
المراجع الأجنبية	86
الملاحق	90

قائمة الجداول

رقم الصفحة	بيان الجدول	رقم الجدول
64	التصميم التجريبي.	1
67	دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي.	2
73	متوسطات درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.	3
74	دلالة الفروق بين متوسط درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي.	4
76	متوسط درجات الاختبار المؤجل للمجموعتين الضابطة والتجريبية.	5
77	دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار المؤجل.	6

قائمة الملاحق

رقم الصفحة	بيان الجدول	رقم الجدول
91	خريطة معرفة : لموضوع الدعوة إلى الاسلام.	1
92	خريطة معرفة : لموضوع تأسيس الدولة الاسلامية في عهد الرسول (صلى الله عليه وسلم) .	2
93	خريطة معرفة : لموضوع جهاد الرسول (صلى الله عليه وسلم) .	3
94	خريطة معرفة : لموضوع انتصار الاسلام وتوحيد العرب.	4
95	خريطة معرفة : لموضوع الخلفاء الراشدين (1) .	5
96	خريطة معرفة : لموضوع الخلفاء الراشدين (2) .	6
97	خريطة معرفة : لموضوع الدولة الأموية.	7
98	خريطة معرفة : لموضوع الدولة العباسية.	8
99	قائمة بأسماء محكمي خرائط المعرفة.	9
100	قائمة بأسماء محكمي اختبار التحصيل.	10
101	اختبار التحصيل للموضوعات المختارة للدراسة.	11
110	الخطة التدريبية لأحد موضوعات الدراسة.	12

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة

بات من الضروري لكل من اتخذ التعليم مهنة له إجادة كثير من كفايات التعليم، ومن أبرز تلك الكفايات، اختيار الاستراتيجية المناسبة، التي تعتبر نقطة الانطلاق في توجيه المعلم إلى عملية التعليم الفعالة المؤثرة.

إن اختيار الاستراتيجية المناسبة يتطلب من المعلم أن يقف على طبيعة المادة التي يدرسها، متطلباتها، ويعرف خصائص طلابه، ويقوم بتشخيص نواحي القصور لديهم، ليختار الاستراتيجية المناسبة للتعليم من بين العديد من الاستراتيجيات الشائعة، أو يبحث عن استراتيجية جديدة تساعده في علاج نواحي القصور لدى طلابه.

وقد لاحظت الباحثة، من خلال عملها كمدرسة لمادة التاريخ، أن أغلب مشاكل التعلم التي تقع فيها الطالبات، وتؤثر سلباً على تحصيلهن، ترجع إلي ضعف فهم الطالبات لما يقرآن. لأن عدم تمكنهن من فهم المقروء يجعل من الصعب عليهن استقبال المعرفة المرادة من هذه القراءة، فتكون عملية استقبال المعلومات عملية مشوشة تؤثر سلباً على الاستيعاب، و من ثم تؤثر على عملية الاحتفاظ بالمعلومات لوقت طويل واسترجاعها عند الحاجة إليها.

يرى المختصون أن عملية الفهم والاستيعاب تعد من عمليات ما وراء المعرفة (Metacognitive Process)، وحل مشكلات القراءة يتطلب استيعاب المادة المقروءة، وأن القراءة الفاعلة (Effective Reading) هي التي تركز على تعليم المكونات المعرفية وعمليات تعلمها مثل: التذكر، والفهم، و التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، والقراءة الفاعلة تمكن القارئ من التخطيط، وتوقع النتائج، وتحسين الأداء باستمرار (الحارثي، 1999).

وتركز الأبحاث الحديثة في تدريس القراءة المؤدية للتعلم ذي المعنى وتنمية مهارات التفكير، على تزويد الطالب بمهارات: القراءة الناقدة، واكتشاف النقاط الرئيسية، وتحديد الكلمات المفتاحية، وتكامل المعرفة، وتأليفها مع المعلومات والخبرات السابقة. وقد أطلق على هذا النوع من القراءة، القراءة الحاذقة، والقراءة الحاذقة هي التي تعلم الطلاب كيف يفسرون النصوص، وكيف يدخلون في حوار مع النص، وكيف يثيرون التساؤلات من أجل استخلاص النتائج.

وينبغي أن يتعلم الطلاب كذلك، كيفية التنسيق بين عمليات التذكر، والفهم، والحفظ والإدراك. بحيث يتمكن الواحد منهم من تكوين المعنى، وبناء المعرفة بناء تكامليًا شاملاً (الحارثي، 1999).

وتشكل خرائط المعرفة طريقة جديدة في تنظيم المعلومات وفهم المقروء، حيث تقوم على أساس استخدام جداول، أو خرائط معرفة تنظم من خلالها الفكر المهمة والرئيسة لأي موضوع يتناوله القارئ بطريقة تيسر للقارئ استرجاعها؛ من أجل الإجابة عن الأسئلة أو شرح الفكر.

وهناك أنماط متنوعة من خرائط المعرفة يمكن استخدامها والاستفادة منها في أغلب أنواع النصوص القرائية، ويمكن أن تتنوع خرائط المعرفة لتشمل الآتي:

- 1 - أحداث (من، ماذا، أين، متى، كيف، ولماذا).
- 2 - روايات (أحداث + تسلسل زمني).
- 3 - قصص (تشمل سبب / تأثير النوايا الإنسانية).
- 4 - أوصاف (أجزاء، أو سمات، أو مجموعات).
- 5 - مقارنات (وصف شيئين أو أكثر ومقارنة السمات).
- 6 - تسلسل (ترتيب أو تسلسل الأحداث أو الإجراءات أو العمليات).

7 - نمط سبب (تأثير ونتيجة) ..

8 - مصطلح - تعريف - مثال.

9 - مشكلة (حل وتشمل غالبًا الأسباب ومحاولات الحل ونتائج الحل)..

10 - أطروحة (أدلة وتشمل أحيانًا مناشدة أو لجوء للإقناع)..

11 - فرضيات (أدلة من جميع الجوانب - استنتاجات)..

وقد استخدمت خرائط المعرفة بمدارس الظهران الأهلية من قبل المعلمين والطلاب على نطاق واسع في جميع المواد الدراسية، وثبت نجاحها بشكل ملموس في مساعدة الطلاب على تنظيم أفكارهم، واسترجاعها بيسر وسهولة (داريرسون، 1995).

وفي إدارة المناهج بمملكة البحرين، رأت شعبة اللغة العربية للتعليم الابتدائي بوزارة التربية والتعليم أن خرائط المعرفة التي تحتوي على خرائط للقراءة، وخرائط للقصة، وخرائط للمفاهيم، وخرائط ذهنية، وغيرها من الخرائط، يمكن توظيفها في تعلم كفايات القراءة. وأصدرت في العام الدراسي 1996 - 1997 م مذكرة للمعلمين توضح فيها كيفية توظيف هذه الخرائط عند تدريس كفايات القراءة .

وفي دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة على عينة من المعلمات مكونة من (15) مدرسة، بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين حول خرائط المعرفة، ومدى فاعليتها، وتأثيرها على التحصيل، تبين أن عددًا كبيرًا من المعلمات وعددهن (10) معلمات، قد أهملن المذكرة الخاصة بخرائط المعرفة التي أصدرتها إدارة المناهج، ولم يوظفنها في تدريسهن، أما المعلمات اللاتي استخدمنها وعددهن (5) معلمات، فقد أجمعن على فائدتها لتلميذاتهن.

وتذكر بعض الأدبيات أن استخدام خرائط المعرفة في التدريس يؤدي إلي: توجيه القراءة، والاستماع والملاحظة لدى الطلاب، حيث تمكنهم من أخذ الملاحظات، وتنظيم عمليات التذكر بهدف الإجابة عن الأسئلة، والكتابة، والإلقاء الشفوي. كما أنها تساعد الطلبة على ترتيب الفكر، سواء كانت فكرهم، أو الفكر الواردة في النص المقروء. وتسهم في سرعة التعلم، حيث تساعد في التوصيل والربط بين الفكر المعقدة، كما تحقق التكامل بين المعرفة القديمة، والمعرفة الحديثة، بالإضافة إلى أنها تساعد على تشخيص سوء الفهم عند الطلبة، وتسهم في تطوير فهم مالا تستطيع الكلمات التعبير عنه، وتهيئ المتعلم للتفكير في عمليات عقلية خاصة به، وتسهم في بناء معرفته، وتجعل هذا المتعلم مستمعاً، ومنظماً، ومصنفاً، ومرتباً لما يتعلمه. كما أنها توفر المناخ التعليمي الجماعي الذي يسمح باشتراك المتعلمين في تصميم خرائط المعرفة، وتساعدهم على الفصل بين المعلومات الهامة، والمعلومات الهامشية، واختيار الأمثلة الملائمة، كما تعمل على تزويدهم بملخص تخطيطي مركز لما تعلموه، وتمكنهم من مراجعة الدرس في نهاية الموقف التعليمي / التعليمي باشتراك المعلم والطالب كتقويم ختامي للتأكد من حصول التعلم، وتعمل كذلك على جعل المتعلم أكثر إيجابية، ومشاركة في الدرس بإثارة النقاش المثمر والفعال بين المعلم وطلابه. وهي بذلك تشكل عملية رياضية فكرية مثيرة، ونشاطاً إبداعياً مثمراً. فعلاوة على كونها تظهر قدرة التنظيم المعرفي لمصممها في موضوع ما، فهي عملية تتسم بعمق التفكير تماماً كأبي ابتكار، أو اختراع رقمي، وهي عملية فكرية، ونشاط إبداعي لمصممها وقارئها. فراسم الخريطة يستخدم معلومات صحيحة، ويقوم بترتيبها ويوجد العلاقات بينها، وقارئ الخريطة يمارس عمليات التنبؤ، والتعرف، والتمييز. (دايتسون، 1995 ؛ الخليلي وحيدر ويونس، 1996؛ عروق، 1996؛ الرفاعي، 1997؛ Plotnick, 1997 ؛ Zimmario & cawley, 1998 ؛ ميقاتي، 2000).

وفي الدراسة التي قامت بها بونومان وبيرجيرون (Baunumann, & Bergeron ,1993) حيث درست خريطة القصة باستخدام أدب الأطفال، وتأثيرها على طلاب المستوى الأول في التعبير، قارنت بين تأثير أربع استراتيجيات للارتقاء بالتعبير الشفوي عن عناصر القصة الرئيسية، وهذه الاستراتيجيات هي : الاستراتيجية الأولى: تعليم الطلبة بناء خريطة لقصة قرؤوها سابقا؛ والاستراتيجية الثانية: يُطلب من الطلبة بناء خريطة للقصة ومن ثم استخدام الخريطة نفسها لكتابة قصص أخرى؛ والاستراتيجية الثالثة: اسمها (القراءة والتفكير معاً) أي القيام بالعمليتين معاً؛ والاستراتيجية الرابعة: قراءة أي نشاط قرائي فقط. وقد أشارت هذه الدراسة إلى تأثير فعال لخرائط المعرفة على التعليم والتعلم، و أظهرت النتائج أن الطلاب الذين استخدموا خرائط المعرفة كان أدائهم أفضل عند رواية القصة شفويًا من الطلاب الذين كانوا في المجموعة الثانية الذين لم يستخدموها.

وفي دراسة آيدول (Idol , 1987) المعنونة رسم الخرائط القصصية : استراتيجية شاملة للقراء الماهرين وغير الماهرين، أعطت تقريرًا عن تصميم متعدد المراحل، وقد اختبرت تأثير خرائط القصة على تعبير (27 طالباً) من المستوى الثالث والرابع من خلال مراحل هي: المرحلة الأولى حيث يبدأ الطلاب بقراءة القصة قراءة صامتة، يلي ذلك رسم المدرس نموذجاً للخريطة أمام الطلاب؛ المرحلة الثانية حيث يقرأ الطلاب أيضاً قصة قراءة صامتة ثم يرسموا الخريطة بأنفسهم وبمساعدة المدرس إذا احتاجوا إلى مساعدته؛ ثم المرحلة الثالثة حيث يعمل الطلاب على الخرائط بأنفسهم بشكل مستقل؛ و تأتي المرحلة الأخيرة حيث يجيب الطلاب عن أسئلة تعبيرية دون استخدام خرائط القصة. وتوصلت الدراسة إلى أن تعبير الطالب قد تحسن خلال كل مراحل الدراسة الأربع.

أما دراسة شبر (1997) فقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام خريطة المفاهيم كمنظم متقدم في مادة العلوم. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي من خلال مجموعتين دراسيتين: مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، بالإضافة إلى القياس القبلي والقياس البعدي للمتغيرات التابعة الخاصة بالدراسة، وأجريت الدراسة على الوحدة الدراسية الأولى (المادة وتركيبها) من كتاب العلوم المقرر على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتمثلت العينة الدراسية في (163 تلميذاً) من مدرسة مدينة عيسى الإعدادية للبنين.

وقد أسفرت الدراسة عن نتائج أهمها: زيادة متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية الذين تعلموا محتوى الوحدة باستخدام خريطة المفاهيم، كمنظم متقدم عن متوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة الذين تعلموا الوحدة بدون استخدام خريطة المفاهيم، في الاختبار التحصيلي البعدي المباشر لصالح المجموعة التجريبية.

ويستدل من نتائج الدراسة أن استخدام خريطة المفاهيم كمنظم متقدم، له تأثير فعال في تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ أثناء تعلمهم المفاهيم العلمية. وفي ضوء هذه النتيجة، قدمت الدراسة عدداً من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تحسين وتطوير أساليب تدريس العلوم في المدارس الإعدادية.

أما دراسة الشيخ (1995) التي تناولت فاعلية استخدام خريطة المفاهيم (كمنظم متقدم ومتأخر) في علاج الفهم الخاطئ للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، فقد توصلت إلى أثر إيجابي لخريطة المفاهيم (منظم متقدم ومتأخر) في علاج الفهم الخاطئ للمفاهيم العلمية.

وفي دراسة لولرمان وماك هارج (Willeraman, & MacHarg, 1991) تناولوا فيها أثر استخدام خريطة المفاهيم كمنظم متقدم على التحصيل الدراسي في مادة العلوم حيث جاءت نتائجها

إيجابية وأوصت باستخدام خريطة المفاهيم كمنظم متقدم، والقيام بدراسات مشابهة لتقصي أثر استخدام خريطة المفاهيم كمنظم متقدم في تعلم مواد أخرى.

ويستخلص من العرض السابق أن هناك اهتماما واسعا بتحسين عملية التعلم من خلال تجريب استراتيجيات وطرق جديدة في المواقف التعليمية / التعليمية، وأن استراتيجيات خرائط المعرفة تحظى باهتمام وزارة التربية والتعليم بالبحرين، كما تحظى باهتمام الباحثين؛ الأمر الذي يبرر الشروع في دراسة علمية لبحث أثر هذه الطريقة في مجال تعلم الاجتماعيات.

مشكلة الدراسة :

ستحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي :

ما أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالمعلومات في مادة الاجتماعيات لتلميذات الصف الخامس الابتدائي ؟

وسوف يتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن الاسئلة الفرعية التالية :

1 - ما أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة في التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي ؟

2 - ما أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة على احتفاظ التلميذات بالمعلومات التي تمت دراستها من كتاب الاجتماعيات للصف الخامس الابتدائي واسترجاعها عند الحاجة إليها .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى:

1 - الكشف عن أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة في التحصيل الدراسي، والاحتفاظ بالمعلومات في مادة الاجتماعيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في المدارس الحكومية بمملكة البحرين.

- 2 - محاولة تقديم استراتيجية، قد تساعد المعلمين في تدريس المواد الاجتماعية.
- 3 - تسهم الدراسة في تقديم إضافة علمية جديدة للدراسات والبحوث في مجال خرائط المعرفة.

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة في :

- 1 - قلة الدراسات العربية - حسب علم الباحثة - التي استخدمت خرائط المعرفة في تدريس المواد الاجتماعية.

- 2 - تشجع المعلمين على استخدام طرق جديدة غير مألوفة عوضاً عن الطرق التقليدية المتبعة حالياً.

- 3 - تساهم الدراسة في تحسين المخرجات التعليمية عن طريق التثوية في طرق التدريس لرفع التحصيل الدراسي للتلاميذ.

حدود الدراسة :

تتقيد نتائج الدراسة بمجموعة من المحددات التي تجعل تعميمها يقع ضمن هذا المدى من المحددات، وتتمثل هذه المحددات في :

- 1 - تقتصر هذه الدراسة على صفين من صفوف الخامس الابتدائي في مدرسة مدينة حمد الابتدائية للبنات بدولة البحرين.

- 2 - تقتصر الدراسة على الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية (2001 - 2002 م).

- 3 - تقتصر الدراسة على الإناث فقط ، ولن تتعرض الباحثة لأثر الجنس.

- 4 - تقتصر الدراسة على مجموعة دروس مختارة من كتاب المواد الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي، وتشكل هذه الدروس وحدة الدولة الإسلامية.

فروض الدراسة :

1 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست بطريقة خرائط المعرفة، في التحصيل الدراسي ، لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة الاجتماعيات.

2 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست بطريقة خرائط المعرفة، في الاحتفاظ بالمعلومات التي تمت دراستها، لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة الاجتماعيات.

مصطلحات الدراسة :

خرائط المعرفة : عبارة عن مخطط تعليمي مكون من مجموعة من الخطوط والأشكال الهندسية، تكتب فيها المعلومات لتكون منظمة وفق تفريع معين، بحيث يكون العنوان أو الفكرة الرئيسة في الوسط ثم تتفرع باقي المعلومات في الأشكال الهندسية الأخرى من المخطط.

خرائط المفاهيم : هي تمثيلات ثنائية البعد للعلاقات بين المفاهيم. ويتم التعبير عنها كتنظيمات هرمية متسلسلة لأسماء المفاهيم والكلمات التي تربط بينها. وعند رسم خريطة المفاهيم تبدأ بالمفاهيم الأكثر شمولية وعمومية في قمة الخريطة، ثم تتبع هذه المفاهيم بسلاسل عديدة من المفاهيم الفرعية، كلما اتجهنا نحو قاعدة الخريطة نجد المفاهيم الأكثر خصوصية، وعندما نصل للقاعدة في نهاية كل فرع من فروع الخريطة نجد أمثلة لهذه المفاهيم الفرعية، وتوضع هذه المفاهيم داخل إطارات يتم الربط بينها بخطوط موصوفة (حجازي ، 1994).

الخريطة الذهنية: هي عبارة عن رسم مكون من كلمة أو مفهوم مركزي، تُرسم حوله من خمس إلى عشر فكر رئيسة متصلة بتلك الكلمة. وبالإمكان أخذ كل كلمة وليدة ورسم من خمس إلى عشر فكر رئيسة متعلقة بكل كلمة من تلك الكلمات، ويمكن تمثيل الخرائط الذهنية كشجرة متفرعة (Lanzing , 1997).

الطريقة التقليدية في التدريس : هي الطريقة التي درج المعلمون على استخدامها في التدريس، ويكون محورها المعلم، حيث يركز على الشرح، والالقاء، و الاستجواب، لأداء وظيفة أساسية، هي نقل المعلومات لحفظها في أذهان التلاميذ (الدريج، 1994 ؛ الجشي، 1999).

التحصيل : هو مقدار ما يحصل عليه التلميذ من درجات في اختبار التحصيل النهائي في الدروس المختارة لهذه الدراسة (الجندي، 1999).

الاحتفاظ بالمعلومات: هو عملية اختزان المعلومات التي تمت دراستها في ذهن التلميذ، بعد مرور فترة زمنية على تعلمها، ويقاس الاحتفاظ بالمعلومات في هذه الدراسة بدرجة الاختبار المؤجل (ميقا، 2000).

الفصل الثاني

الإطار النظري

الفصل الثاني

الإطار النظري

المقدمة :

يستعرض الفصل الحالي مفهوم خرائط المعرفة بنوعيتها - خرائط المفاهيم والخرائط الذهنية - ويبين أهميتها، ومكوناتها، وتقنية العمل بها، وكيفية بنائها. كما يستعرض أهم استخداماتها كوسائل تعليمية / تعليمية، وتقويمية، وتوجيهية في المنهج المدرسي. ثم يتعرض لموضوع التحصيل، والاحتفاظ بالمعلومات وعلاقتها بخريطة المعرفة.

ماذا يقصد بخرائط المعرفة :

خرائط المفاهيم :

تقدم خرائط المفاهيم وسيلة ممتازة تبرز بصورة بصرية العلاقات الهرمية بين المفاهيم داخل بنية النظام أو أجزائه، و استخدمت في البحث التربوي كاستراتيجية تعليمية من قبل نوافك وجوين (Novak & Gawio) في جامعة كورنيل ، بنيويورك. ومنذ ذلك الحين تبنى هذه الوسيلة الآلاف من المعلمين الذين يدرسون في مختلف المراحل التعليمية (الجندي، 1999).

يعرف الشيخ (1995) "خرائط المفاهيم بأنها رسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد توضح العلاقات المتسلسلة بين المفاهيم في فروع من فروع المعرفة المستمدة من البناء المفاهيمي لهذا النوع من المعرفة " (ص 12-13). ويعرفها الخليلي وزملاؤه (1996) بأنها عبارة عن رسوم تخطيطية، توضح العلاقات المتبادلة بين المفاهيم، والتي تمثل الأطر الفكرية لمجال من مجالات المعرفة. أما الجندي (1999) فتعرفها على أنها " مخطط تنظم فيه المفاهيم ابتداءً من المفاهيم

العامة الشاملة، وانتهاءً بالمفاهيم الفرعية، والعلاقات بين تلك المفاهيم في كل مستوياتها الهرمية، و يعبر عن هذه العلاقات بخطوط متصلة يكتب فوقها نوع هذه العلاقة " (ص 14).

وترى ميكا (2000) " أن خريطة المفاهيم هي عبارة عن أداة بصرية مخططة تضم مراتب متسلسلة من المفاهيم، توضح الممرات التي يمكن السير فيها؛ من أجل ربط معاني المفاهيم، وهي تلخيص تخطيطي لما تمّ أو سيتمّ تدريسه " (ص 32).

وتعتمد فكرة خرائط المفاهيم على أن المعلومات في الذاكرة تشكل نوعاً من التكوين الهرمي، وأن محاولة تنظيم المعرفة بشكل هرمي متسلسل يعتبر أسلوباً مناسباً، يسهل عملية تمثيلها واستيعابها بواسطة الذاكرة.

و يستخلص مما سبق، أنه برغم تعدد تعريفات خرائط المفاهيم إلا أنها اتفقت على أن أهم ما يميزها هو : التنظيم، وإبراز العلاقات بين أجزاء المعرفة.

الخرائط الذهنية :

تتكون الخريطة الذهنية من كلمة، أو مفهوم مركزي يوضع في الوسط ، وحول هذه الكلمة أو المفهوم ترسم من خمس إلى عشر فكر رئيسة متصلة بتلك الكلمة. وبالإمكان أخذ كل كلمة وليدة ليرسم منها من خمس إلى عشر فكر فرعية يمكن تمثيلها كشجرة. (Lanzing , 1997).

وقد تم ابتكار الخريطة الذهنية على يد توني بوزان (Tony Busan) الذي ألف فيها كتاباً (mind maps) ضم خمسين نوعاً منها.

وتتبنى فكرة الخرائط الذهنية من مقولة أنه إذا ما أريد للدماغ أن يتصل بالمعلومات اتصالاً فعالاً، فإنه ينبغي أن تكون هذه المعلومات موضوعة بشكل منظم. و إذا ما تعامل الدماغ مع المفاهيم المفتاحية بطريقة تكاملية، فإن ذلك يدل على أن الروابط بين الكلمات والملاحظات مرتبة،

ومنظمة بطريقة " التوصيل " وليس بالطريقة التقليدية " الخطوط " التي تعتمد على رص الجمل، أو الكلمات في خطوط أفقية، من الأعلى إلى أسفل. فالخرائط الذهنية تعتمد على البدء من المركز أو من الفكرة الرئيسة، والتي بدورها تتفرع إلى مجموعات فرعية يتوقف عددها على فكر كل شخص. (بوزان ، 1990)

ويرى طرزي (1994) بأن الدماغ يعمل بصورة لا خطية، وأن العمل بموضوع ما من الأعلى إلى الأسفل، ليس هو الأسلوب الأمثل الذي يتواءم مع الدماغ، وأن الطريقة المثلى تكون في الانتقال من المركز إلى الأطراف، مثل دائرة تكون الفكرة الرئيسة عند مركزها، وتكون الفكر الفرعية والثانوية على محيطها.

تقنية الخريطة الذهنية :

تعتمد الخريطة الذهنية في تقنياتها على الكلمات المفتاحية، والأشكال، والرسوم، والألوان. والكلمات المفتاحية هي تلك الكلمات، أو الجمل القصيرة المحورية التي تشير إلى فكرة أساسية في النص، وتعين على تذكر تلك الفكرة، أو القصد من النص دونما عودة إلى تفاصيله، ولكل نص كلمات مفتاحية تعبر عن الفكرة، أو الفكر الرئيسة فيه.

أما الأشكال فهي الأسهم التي تستخدم لتوضيح اتجاهات العلاقات، والعلاقات المتبادلة، ويمكن استخدام أكثر من نوع واحد من الأسهم بدلالات مختلفة لكل منها، كالسهم المتشعب، والسهم المزدوج، وغيرهما. كذلك استخدام علامات التعجب، والاستفهام، والنجمة. واستخدام الأشكال الهندسية كالدوائر والمربعات والمثلثات والمستطيلات، ويمكن استخدامها لتحديد المناطق المتشابهة أو المترابطة في المخطط . فمثلا قد تكون الفكرة المحورية محاطة بدائرة، والفكر الثانوية محاطة بمربعات، وما يتفرع عنها محاط بمثلثات حيث يفيد ذلك في تحديد الأولويات (الطرزي، 1994).

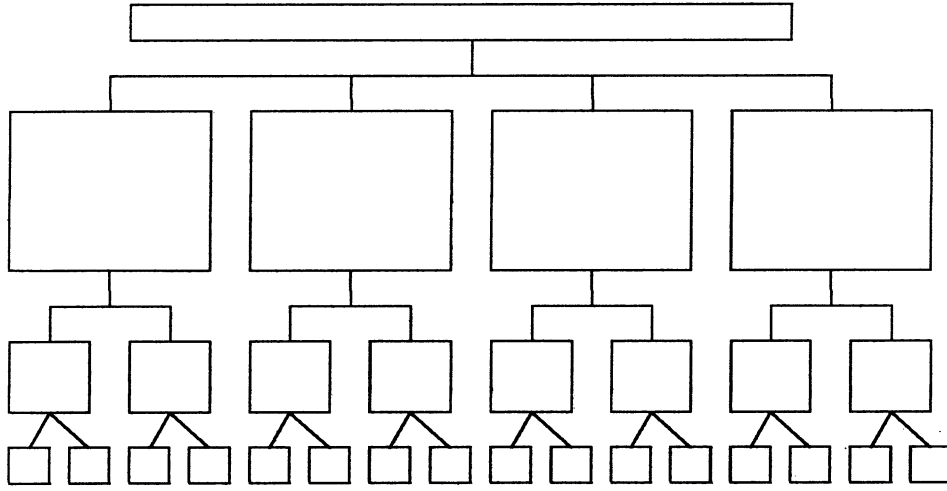
والرسوم المستخدمة هي رسوم توضيحية، أو عبارة عن رموز للكلمات والفكر؛ من أجل إبراز الفكرة. أما الألوان فهي تعين على التذكر، كما يمكن استخدامها لتحديد المناطق المتشابهة على المخطط، أو لتوضيح الصلات بين الفكر، وخاصة إذا كانت الصلات من أنواع مختلفة، فالأفضل حينئذ هو استخدام ألوان مختلفة للدلالة على الصلات المختلفة. (الطرزي، 1994).

أنواع خرائط المعرفة :

تتنوع خرائط المعرفة بحسب النص المقروء، والمعلومات المتوافرة فيه، وبحسب الغرض

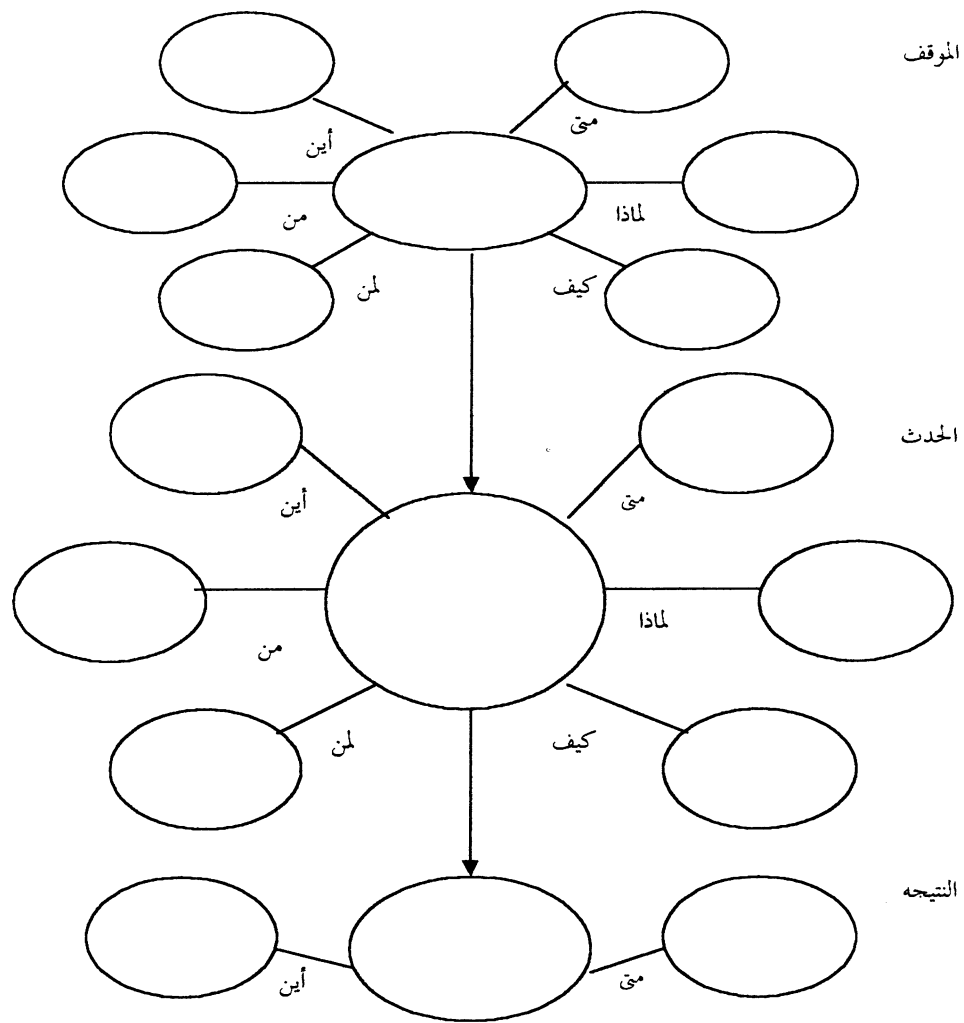
من النص، أو الهدف من القراءة، ومن أبرزها :

- 1- خرائط المفاهيم الهرمية (انظر الشكل 1).
- 2- الخرائط الذهنية ، وتكون على شكل خطوط ودوائر ورسومات.
- 3- خرائط على شكل فقايع للنصوص التي تحوي أحداثا (انظر الشكل 2).
- 4- خرائط على شكل صندوق، أو جدول للنصوص الروائية، أو التي تحمل نمط التسلسل في الأحداث.
- 5- الخرائط المزدوجة للنصوص التي تحوي مقارنة، وتكون على شكل دوائر متداخلة أو جدول (انظر الشكل 3).
- 6- الخرائط الدائرية: للنصوص التي تحتوي على تسلسل في الأحداث، حيث تبدأ من نقطة ثم تعود لنفس النقطة (انظر الشكل 4) .
- 7- الخرائط الانسيابية: تحتوي على أشكال هندسية وخطوط وكلمات مفتاحية.
- 8- خرائط السلسلة السهمية: للنصوص التي تحتوي على سبب ونتيجة (دايرسون ، 1995).

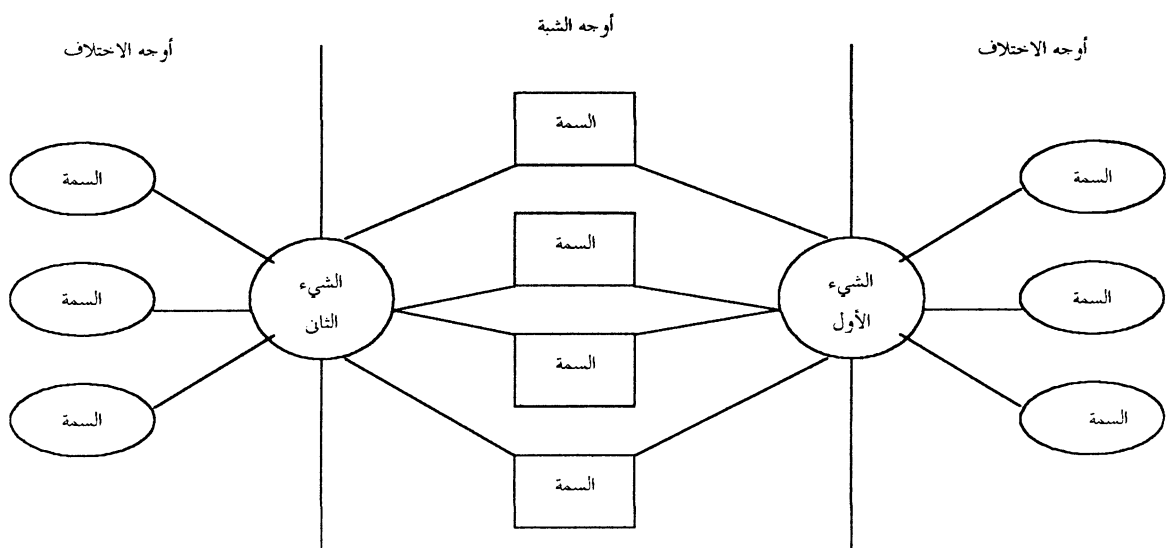


أضف مزيداً من الصناديق (أو مربعات) كلمات دعت الحاجة إلى ذلك

(الشكل 1 خرائط المفاهيم الهرمية)

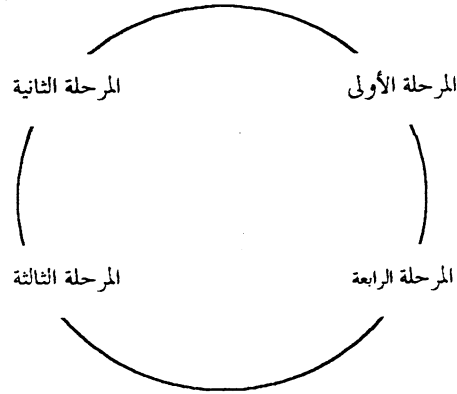


(الشكل 2 خرائط على شكل فقائيع للنصوص التي تحوي أحداثاً)



الإنسان في الوقت الحاضر	السمات المشتركة	الإنسان القديم
	السمات المختلفة	

(الشكل 3 خرائط مزدوجة للنصوص التي تحتوي على مقارنة على شكل دوائر أو على شكل جدول)



(الشكل 4 خرائط دائرية تحتوي على تسلسل في الأحداث)

مكونات خرائط المعرفة :

تحتوي خرائط المعرفة على المكونات الرئيسة التالية :

- 1 - عدد من المفاهيم، أو العناوين، والكلمات المفتاحية، أو الفكر الرئيسة، أو الأحداث، والمعلومات الفرعية .

- 2 - خطوط موصوفة بكلمات تسمى الكلمات الرابطة لتوصيل المفاهيم، أو الكلمات المفتاحية، والفكر والمعلومات لربط ببعضها البعض .
 - 3 - الخطوط والأسمم للربط بين فروع الخريطة .
 - 4 - دوائر متداخلة تحتوي على معلومات توضح التشابه والاختلاف في المعلومات؛ لتوضيح المقارنات .
 - 5 - جداول ومخططات، توضح تسلسل الأحداث المراد رسم خريطة معرفة لها .
 - 6 - الأشكال الهندسية (الدوائر، المربعات، المستطيلات، المثلثات) لوضع الكلمات داخلها.
 - 7 - الرسومات والرموز والألوان.
- بناء خرائط المعرفة : -

يتبع في بناء خرائط المعرفة الخطوات التالية :

- 1- تحديد النص؛ أو محتوى المادة المراد رسم خريطة لها.
- 2- قراءة النص لتحديد نوع النص والخريطة المناسبة له.
- 3- تحديد الفكرة الرئيسة، والفكر الفرعية.
- 4- تحديد الكلمات المفتاحية المناسبة.
- 5- تحديد الأمثلة وباقي التفريعات.
- 6- وضع العنوان أو الحدث أو الفكرة الرئيسة في مكان بارز بلون مميز، ثم رسم أشكال هندسية أو خطوط توصيل بين الفكرة الرئيسة والفكر الفرعية بلون مغاير، ثم تفريعات الفروع بلون ثالث، مع وضع الكلمات المفتاحية، أو كلمات الوصل على الخطوط التي تبين

العلاقة بين الفكر أو المعلومات الموجودة داخل الأشكال الهندسية، ثم ابتكار الرموز المناسبة أو الرسومات التي تعين على توضيح الفكرة .

7- مراجعة الخريطة؛ للتأكد من صحة التفريعات والعلاقة، بين الفكر والأمثلة، التي تحتوي عليها الخريطة.

8- وضع خريطة معيارية، يتم تصحيح خرائط الطلاب في ضوءها، ويضع لكل جزء من الخريطة درجة .

استخدامات خرائط المعرفة :

لخرائط المعرفة استخدامات مختلفة، حيث يمكن استخدامها في مواقف متنوعة، ولأغراض عديدة فهي تستخدم :

- كأداة من أدوات المنهج الدراسي.
- كأداة للتعليم.
- كأداة للتقويم.
- كأداة للتوجيه.

وفيما يلي توضيح لذلك :

1- خرائط المعرفة كأداة من أدوات المنهج الدراسي :

إن الخرائط لما تتميز به من دقة في التصور البصري يمكن أن تساعد في تخطيط المقررات الدراسية، فمجموعة المخططين يستطيعون بناء ومراجعة الخرائط للوصول إلى اتفاق جماعي عما ما يراد تدريسه، حيث توضح الخرائط المحتوى المطلوب تعليمه للصفوف الدراسية. فضلا عن ذلك فهي تسمح للمخططين بربط المنهج بالخبرات الشخصية للطالب.

ويتطلب تخطيط المناهج الدراسية أمرين مهمين هما: تحليل المحتوى المتعلق بمجال المعرفة لاستخراج المفاهيم العامة، والمفاهيم الخاصة المتعلقة بها، والتي يراد تدريسها للطلاب. وتحديد الاتجاهات والمهارات حيث أنها عناصر ضرورية، ومدمجة لتعليم المفاهيم. فبناء المنهج في غيبة وضوح العلاقات بين المفاهيم قد يبذل الكثير من جهود تطوير المناهج التي تقوم بها الجهات المسؤولة، وهنا تتضح أهمية استخدام الخرائط في بناء المنهج. (ميكا ، 2000)

كما أن استخدام الخرائط في تخطيط محتوى المنهج وبناء وحداته يسهل عملية التخطيط والمراجعة الدورية للمنهج. كذلك تكون الخرائط مفيدة في عزل المعلومات المهمة عن المعلومات التافهة في وضع محتوى المنهج، وفي اختيار الأمثلة المتضمنة في المنهج (الصفدي والشافعي ، 1995 ؛ Anderson , 1999) .

ويشير الشيخ (1995) إلى ضرورة إيجاد تطابق بين ترتيب المحتوى والطريقة التي يرتبط بها هذا المحتوى في التركيب البنائي للمعرفة الإنسانية في المنهج، أي يجب أن ترتب المفاهيم بالطريقة التي تتصل ببعضها بعضا ، ويطلق على هذا الترتيب " الترتيب المنطقي " وهذا يعتمد أساسا على خواص المعرفة الإنسانية، ويستند هذا المبدأ على أن هناك علاقات بين مكونات المعرفة المختلفة. لذا يجب أن يعكس المحتوى هذه العلاقات والعلاقات الموجودة في هذه الخرائط كالاتي :

أ - علاقات تقسيمية :

وفيها يتم ترتيب المحتوى بحيث توضع المفاهيم التي لها نفس الخواص في قسم واحد، وفي هذا الترتيب يبدأ بالعموميات ثم ينتهي بالخصوصيات.

ب - علاقات تبني على مستوى التعقيد و الصعوبة :

يتم ترتيب المحتوى حسب صعوبة المادة أو سهولتها، ومناسبتها لمستوى المتعلمين في ترتيب الصفوف التعليمية، أي التدرج في الصعوبة والتعقيد.

2- خريطة المعرفة كأداة للتعليم :

تقدم خرائط المعرفة استراتيجية فعالة للتعلم، تكسب قيمة وحيوية يمكن توظيفها من قبل المعلم؛ لإعطاء نظرة عامة للموضوع الذي يدرس كمقدمة للدرس، كما يمكن استخدامها بعد تدريس الموضوع فتكون خريطة بعدية. و يمكن استخدام الخريطة في مراجعة الدرس في نهاية الحصة مع المعلم كتنقويم ختامي للتأكد من فهم الطلبة للدرس، و في ترتيب المعلومات، وتنظيمها في موضع معين من أجل وضوحها وسهولة تذكرها واستعمالها.(عروق ، 1996؛ ميكا ، 2000).

وتسهم خرائط المعرفة بتزود المتعلم بملخص تخطيطي مركز لما تعلمه حيث تساعد على الفصل بين المعلومات العامة والمعلومات الهامشية، وفي اختيار الأمثلة الملائمة للتوضيح، فيكون المتعلم منظماً، ومصنفًا، ومرتبًا للمعلومة. كما يمكن للمعلم أن يستفيد منها في تحديد الممرات التي تؤدي إلى تنظيم المعاني، ومناقشتها مع الطلاب، كما تسهم في توضيح المفاهيم غير الصحيحة لدى الطلاب. كذلك بإمكان الطلاب استخدام الخرائط لكتابة ملاحظات الدرس أو تنظم الملاحظات

الصفحة. (الخليلي وزملاؤه ، 1995 ؛ Zimmario, & Cawley, 1998)

كما يمكن للمعلم أن يرسم مع طلبته خريطة مفاهيم كلية، عامة وشاملة تظهر الفكر الرئيسة التي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار في فصل دراسي أو سنة دراسية. وبعد ذلك يتجهون إلى خرائط مفهوم معينة توضح جزءًا خاصًا بثلاثة أسابيع أو أربعة، ثم يرسموا خريطة مفاهيم مفصلة ليوم أو

لأيام قليلة من التدريس. وهذه المستويات الثلاثة مفيدة في مساعدة الطلاب والمعلم على تذكر الموضوعات التي سيتم دراستها.

وتكون خرائط المعرفة فعالة كذلك في استخراج معنى من النص المقروء حيث أن تعلم القراءة الحقة والفعالة يمثل مشكلة كبيرة بالنسبة للطلبة. فالكلمات والعبارات تكون صعبة القراءة حين يكون لها معنى ضئيل، أو لا يكون لها معنى إطلاقاً، بينما القراءة طريقة قوية وفعالة لتعلم المعنى. وتعد القراءة الجيدة مطلباً من متطلبات الفهم السريع ونمو التحصيل، ليس في مجال اللغة فحسب، ولكن في مجالات العلوم المختلفة التي يتم قراءتها. ويمكن للطالب أن يتخطى هذه المشكلة ليصل إلى معنى ما يقرأ بمساعدة الخريطة، فما على الطالب إلا أن يحدد الهدف من القراءة، ثم يحدد الأسئلة المراد إيجاد إجاباتها في النص المزمع قراءته مثل (كيف، متى، أين، لماذا، ماذا، من) لتغطي هذه السلسلة من الأسئلة معظم النواحي الهامة في أي نص. فمثلاً سؤال (كيف) يغطي النقاط المتعلقة بالكيفية التي تحدث بها الأحداث، وسؤال (متى) يغطي جميع النقاط المتعلقة بالأهمية التاريخية، وسؤال (أين) يغطي النقاط المتعلقة بالمكان، وسؤال (لماذا) يغطي النقاط المتعلقة بالسبب، وسؤال (ماذا) يغطي النقاط المتعلقة بالحدث، وسؤال (من) يغطي جميع الشخصيات المركزية و الغير مركزية. (بوزان، 1996 ؛ مطاوع ، 2000)

ثم يقرأ الطالب النص ويحدد الفكرة الرئيسة والفكر الفرعية والأمثلة. ثم يقوم برسم الخريطة فيضع الفكرة الرئيسة في الوسط، مستعيناً بالخطوط والأشكال الهندسية والألوان في توزيع الفكر الفرعية، والأمثلة حول الفكرة الرئيسة، مستخدماً الخطوط التي عليها الكلمات الموصوفة، التي توضح العلاقات بين الفكر والأمثلة، مجيباً عن الأسئلة التي وضعها قبل البدء في قراءة النص.

وبعد أن ينتهي من تنظيم معلومات النص بهذا الشكل يكون قد توصل إلى فهم النص المقروء؛ لأنه قد تمكن من تنظيم معلوماته، وتصنيفها بطريقة مرتبة مكنته من معانيه.

وكذلك يمكن الاستفادة من خريطة المفاهيم في قراءة المقالات من الصحف والمجلات والجرائد، حيث أن رسم خريطة مفهوم تقدم طريقة مختصرة وجيدة، لتسجيل ملاحظات عن الصحف، أو المقالات التي تنشر في الجرائد والمجلات والصحف الفنية. ذلك أنه بعد قراءة سريعة لمقالة، سيصبح من السهل نسبياً أن تعود إليها وترسم دائرة حول المفاهيم، أو القضايا الأساسية فيها، ثم بعد ذلك تبني خريطة مفهوم تمثلها في نظام هرمي. كما تمكن خريطة المفاهيم الشخص من التعرف على المفاهيم والقضايا الأكثر أهمية، وإعادة صياغة النقاط الأساسية الواردة في المقالة بطريقة مركزة ودقيقة. والتنظيم الهرمي لخريطة المفاهيم يجعل معنى الفكر الواردة في المقالة في إطار واضح ومنظم يسهل تذكر جوهر المقالة واستعراض المعلومات التي عرضت فيها.

كما يمكن استخدامها في تخطيط مقالة أو عرض شفوي؛ لأن معظم الطلاب يجدون كتابة المقالة شيئاً مخيفاً، وهم ببساطة لا يستطيعون أن يجمعوا أفكارهم مع بعضها عندما يجلسون للكتابة. فهم يشعرون بالرعب عندما يمعنون النظر في الورقة البيضاء أمامهم. إن رسم خريطة المفاهيم يعتبر إحدى الطرق لتخطي هذه العقبة. وإنه لمن السهل تسجيل بعض المفاهيم أو القضايا القليلة التي يرغب الشخص تضمينها في مقالته. وبعد ذلك وفي دقائق قليلة يمكن تكوين خريطة قصيرة مختصرة ليست كاملة تشتمل على كل الفكر، ولكنها تكون كاملة بالقدر الذي يكفي لإرشاد الكاتب في كتابة الفقرة الأولى. و من الصعب بناء خريطة كاملة قبل البدء في كتابة مقالة، وإنما يمكن

إعداد محاولة أولى تتمكن بعد ذلك من تعديلها والإضافة إليها وإعادة بنائها كلما تقدمت في عملية

الكتابة وتأطير الفكر التي ستعرض على صفة أشكال. (الصفدي و الشافعي ، 1995)

وتفيد الخريطة كذلك، في قراءة الأعمال الأدبية كالروايات وفهمها فهماً أفضل، فتستخدم في

تنظيم الفكر ورسم مخطط بياني يظهر الحبكة، والشخص الرئيسة، والمشكلة، والحدث الرئيس،

والنهاية. وتستخدم كأساس لمناقشتها مناقشة حية في الصف، وعندما يطلب من المتعلم إعداد خرائط

مفاهيم، فهي تساعد على مزيد من الفهم للقراءة، وتعين المتعلم على الخروج ببعض التصورات

والمفاهيم. (Baumann & Bergeron, 1993).

وتستخدم الخرائط كذلك في الرحلات الميدانية، فالرحلات الميدانية لكونها خبرات تربوية

غنية، فالطلاب في حاجة إلى أن يجهزوا بإطار من المعاني الممكنة والمحتملة عند ذهابهم إلى

الرحلة، حتى يكونوا قادرين على تفسير ملاحظاتهم وذلك من خلال خريطة مفاهيم يقومون أنفسهم

برسمها.

وذكر الصفدي و الشافعي (1995) أن " كينيجستين " (Kingstein) وجد في دراسته،

أنه عندما تستخدم خريطة المفهوم بهذه الطريقة، يحقق الطلاب مكاسب إيجابية في فهمهم للمفاهيم

البيئية؛ نتيجة لخبراتهم في حجرة الدراسة وفي الحقل. كما يكونون إيجابيين بدرجة كبيرة في

اتجاهاتهم نحو العمل الميداني. وخريطة المفهوم لا تساعد الطلاب فقط في اكتساب معرفة لها معنى

من الخبرات الحقيقية، بل إنها تدعم لديهم مشاعر وسلوكيات إيجابية أثناء هذه الخبرات وبعدها.

3 - خرائط المعرفة كأداة للتقويم :

تستخدم خريطة المفاهيم كأداة فعالة لتقويم الطالب، فهي تستخدم كموجه لصياغة الأسئلة لأدوات التقويم التقليدية في الامتحانات، ويمكن استخدامها أيضا كأداة غير تقليدية للتقويم، فهي تحاول الحكم على تعلم المفهوم ليس بلغة التحصيل، ولكن بربط المفاهيم الرئيسة للمادة الدراسية وربطها بطريقة هرمية، ومعنى ذلك أن التقويم لا يتجه نحو التبويب؛ بل يتجه نحو الحصول على معلومات عن نوع البناء، الذي يراه الطالب لمجموعة من المفاهيم المقدمة لهم. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تكليف الطالب أن يرسم خرائط للمفاهيم.

وتساعد خريطة المفاهيم على تحديد الفهم الخاطئ للطالب وعلاجه، وذلك من خلال قيامه برسم خريطة للمفاهيم في المقرر الذي يدرسه، والتعرف على أخطائه، أو العمل على علاجها (الشيخ ، 1995) . وتذكر ميقا (2000) أن كثيرا من الدراسات قد اهتمت باستخدام خريطة المفاهيم كأداة تقويمية فعالة؛ لاشتمالها على معايير التقويم المثالية : كالصدق الذي يتطابق فيه تقدير الأداء المعرفي مع البناء المعرفي للمتعلم، والدقة، التي تحدد بشكل دقيق المعرفة في البناء المعرفي، والبساطة، والسهولة، حيث يقوم الطلاب بأدائها في وقت محدد، وتصحح من قبل المعلمين في وقت يسير؛ لأن المعلم يكون قد أعد خريطة معيارية خاصة به مسبقا، وعند التصحيح يقوم بمقارنة خريطة الطالب بخريطته؛ فيتمكن المعلم بذلك من تقويم تعلم الطالب بسهولة. علاوة على ذلك فهي تتطلب الحد الأدنى من الحفظ والاسترجاع، وتقلل من قلق الطالب عند أداء الاختبار.

(الرفاعي ، 1997 ؛ Anderson , 1999)

ويمكن كذلك استخدام خريطة المعرفة في التعرف على التغيرات والنمو في فهم الطلبة كنتيجة لعملية التدريس، فيمكن تقويم التعلم قبل البدء في التدريس لتحديد المعرفة المسبقة، ثم خلال فترة

التدريس، لتقويم معرفة الطلبة بعد كل وحدة دراسية مثلاً، أي استعمالها لتقويم التغيرات في التعلم التكويني، ثم استخدامها في تقويم المعرفة في نهاية الفترة الدراسية. كما أنها تزود المعلم بالتغذية الراجعة؛ حتى يتمكن من فحص ما إذا كان هناك عدم فهم عند طلابه، يتضح من خلال الخرائط التي يرسمونها، وبذلك يقوم المدرس بإعداد الدروس العلاجية على ضوء هذه النتائج.

(Zimmaro & Cawley, 1998)

4 - أداة توجيه:

تستعمل خرائط المفاهيم كأداة توجيه تساعد الموجه في الأعداد للدورة التدريبية عن طريق تنظيم محتوى الدورة الدراسية التي سيقوم بتدريسها، وإعدادها، عن طريق رسم خريطة واسعة لكل الفكر الرئيسة التي سترد في الدورة، فتوفر للموجه طريقة لرؤية الصلة بين محتوى الدورة الدراسية.

بالإضافة إلى أنها تمكن الموجه من التركيز على عنصر واحد من الخريطة في الدرس الواحد، ومن هذا العنصر ينشئ خريطة أخرى خاصة بهذا العنصر يرتبط فيها بالخريطة الأصلية. ويتكامل خريطة كل العناصر يتشكل المحتوى التدريسي للدورة

الدراسية. (Zimmaro & Cawley, 1998)

كما تستعمل الخرائط الذهنية في إعداد وتنظيم أي عمل ينوي الشخص القيام به، فينظم معلوماته برسم الخرائطة الذهنية التي توضح له خطوات سير العمل.

مميزات استخدام الخرائط : -

لخرائط المعرفة مزايا كثيرة يمكن إجمالها في الآتي :

1. أنها تتميز بالبساطة، لأن المهارات التي تتطلبها ممكنة ومألوفة، فهي تفهم بسهولة، وتعرض بسهولة، ويمكن للأفراد تذكرها لفترات طويلة (ميكا ، 2000).
2. أن الوعي بعملية تحليل المعلومات التي يقوم بها الطالب عند رسم الخرائط، تسهل عليه تذكرها (ستاين ، 1999).
3. أن مراجعة الدرس في نهاية الحصة مع المعلم باستخدام خريطة المعرفة كتقويم ختامي، تؤكد فهم الطلبة للدرس (عروق ، 1996).
4. أن استخدام الخرائط في التعليم تؤدي إلى تعلم أفضل، حيث أنها تساعد الطلبة الذين يطلب منهم رسم الخريطة على الفهم، وكذلك فهم العلاقات، والروابط بين الحقائق والمفاهيم (Kaaren, 1997).
5. أنها تجعل الطلاب قادرين على أن يعلموا أنفسهم بمستوى عالٍ، ويصبحوا قادرين على تقييم أنفسهم. لأن اكتساب مهارة رسم الخريطة يغنيهم عن الحفظ والاستظهار، وينمي لديهم المهارات العلمية، ويطور قدرتهم على التفكير.
6. أنها تضيف جواً من المتعة والتشويق، والشعور بالإنجاز أثناء التعلم. وقد أوضحت بعض الدراسات من خلال المقابلات التي أجريت مع الطلاب الذين قاموا برسم الخرائط ، أن هؤلاء

الطلاب كانوا منبهرين بقدرتهم الواضحة على بناء الخرائط ، فقد أمعنوا النظر بها بفخر وأصبحوا مفعمين بالحيوية والنشاط. كما صرحوا بأنهم سيواصلون رسم الخرائط معتمدين على أنفسهم. كما رصدت بعض الدراسات مشاعر عدد كبير من الطلاب والطالبات حول خرائط المفاهيم، فأشاروا جميعاً أنها ممتعة ومثوقة ونافعة في الفهم. وقد يكون بعض هذا متأثراً عن حرية التفكير والاستقلال فيه، بالنسبة للطلاب عند استخدام خريطة المفاهيم. وأثبتت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت على استخدام خرائط المفاهيم فعاليتها مع الطلبة، في مختلف المراحل التعليمية التي يدرسونها، و أن الطلبة يتعلمون بها ماهية المفهوم، والعلاقات بين المفاهيم المختلفة. وهو التعلم ذو المعنى بدلاً من أن يقوم الطلاب بحفظ المفاهيم كما وردت في الكتاب، وهذا ما يحدث في التعلم بالحفظ الصم حيث تكون المفاهيم مبعثرة. (عروق ، 1996 ؛ ميكا ، 2000).

7. أنها تساعد في ترتيب المعلومات الواردة في موضوع معين؛ من أجل إيصالها للطلبة، وتسهيل تذكرها، واستعمالها.

8. أن استخدام الطلاب لخرائط المعرفة في المذاكرة و إعداد الدروس، يساعد على سرعة التذكر ويبسر عملية استرجاع المعلومة عند الحاجة إليها؛ لأن تذكر الأشياء المترابطة والمميزة يتم بصورة أسرع، وأن خريطة المعرفة تعين على ذلك بما تحتويه من ترابط بين المعلومات والتميز بالألوان والرسوم والرموز والأشكال الهندسية (بوزان ، 1996).

9. تفيد خريطة المعرفة في تخزين المعلومات على شكل رسوم بدلاً من استخدام مذكرة خطية، حيث أنها أسهل في تحديد الفكرة الرئيسية، والفكر الفرعية فيما بعد من مجرد نظرة .

فالفكرة الرئيسة واضحة، وتتضح الأهمية النسبية لكل فكرة بناءً على بعدها عن المركز.
(الطرزي ، 1994).

10 . أن خرائط المعرفة ترسم على الجزء الأيسر من المخ قدرات تحليلية شفوية، وعلى الجزء الأيمن قدرات مكانية بصرية، فهي تقوي الحقائق والبيانات في دوائر الذاكرة على جانبيّ المخ في آن واحد، واستعمال كلا جانبي المخ يزيد من قدرة المخ على التذكر بشكل فعال
(Boyley, 1998 ؛ ستاين ، 1999).

11 . أنها تجعل الطالب أكثر إيجابية ومشاركة في الدرس حيث؛ أنها أداة فعّالة في إدارة نقاش مثمر عن المعاني المتعلقة بالمعرفة بين المعلم والطلاب. كذلك تعتبر وسيلة مفيدة في تطوير مهارات القراءة، وتلخيص النصوص، وكتابة المقالات الطويلة، فهي تساعد على كسر دائرة ما ليس له معنى أو ما هو صعب القراءة (ميكا ، 2000).

12 . أن ربط الفكر بطريقة تشعبية غير خطية يثري الذاكرة إلى حد بعيد؛ لأن المخ سيتعامل مع المعلومات حسب الميل الفطري الطبيعي للمخ، الذي يوصل ما بين الذاكرات بنفس الطريقة التشعبية. (ستاين ، 1999).

13 . عند استخدام الخرائط في إعداد الدروس أو المذاكرة، يكون من السهل إضافة معلومات جديدة إلى الخريطة، بل وتغيير معلومة أو شطبها دون أن يؤثر ذلك على المخطط؛ لأن الخريطة عبارة عن رسم مخطط متشعب مفتوح (الطرزي ، 1994).

14 . أن استخدام الخريطة في المذاكرة يؤدي إلى اختصار الوقت والجهد الفكري في الدراسة،

والاعداد للامتحان الشفوي والتحريري، وتقلل من قلق الامتحان (الرفاعي ، 1997).

15 . أن استخدام الرسومات والرموز في الخريطة، يزيد من الاحتفاظ بالمعلومات، ويقلل

الحاجة إلى النص المكتوب (Anderson , 1999).

ويرى الرفاعي (1997) أن الخريطة الذهنية وسيلة ناجحة من وسائل الدراسة وتقوم بربط

المعلومات المقروءة في الكتب والمذكرات بواسطة رسومات وكلمات مختصرة ممزوجة بالأشكال والألوان.

ولكل هذه المميزات التي اتصفت بها خرائط المعرفة يمكن توظيفها في عدة مجالات،

مثل تخطيط المناهج، والتعليم، والتقويم، والتوجيه. وكما ذكر سابقا، فإن الخرائط تتميز بعدد من

السمات، أبرزها : الاهتمام بمركزية المتعلم في العملية التعليمية؛ مما له أفضل الأثر في حدوث

التعلم، ومن المتوقع أن ذلك يعمل على رفع مستوى كل من التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات.

والجزء التالي يتناول علاقة كل من التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات برسم الخرائط.

التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات وعلاقتهما برسم الخرائط :

تمثل عمليتا التحصيل والاحتفاظ بالمادة المتعلقة جانبين أساسيين في عملية عقلية اختيارية

مقصودة تسمى التذكر. وتعني تخزين ما سبق تعلمه في مدة من الزمن. ويرى كثير من علماء

النفس أن ذاكرة الإنسان لغوية في أغلبها، فعندما يمر الفرد بخبرة ما معرفية كانت، أو مهارية

أو انفعالية تتحول هذه الخبرة في ذهنه إلى مجموعة من الفكر، وفي حالة تذكّره لتلك الخبرة أمام منبه أو مُثير ستعيد للفرد الفكر والكلمات الدالة عليها (قطامي ، 1998).

ويمكن تصنيف التذكّر إلى نوعين أساسيين هما : التذكّر بعيد المدى، ويشمل ذلك استدعاء الفرد لما سبق تعلّمه بعد فترة من عدم الممارسة، مثل استرجاع حادث مرّ بالفرد، أو تجربة تعرّض لها. والتذكّر قصير المدى، وهو استرجاع الفرد لمادة ما بعد فاصل زمني قصير من تعلّمها، وقد تكون المادة المسترجعة أرقامًا، أو مفردات لغويّة، أو مقاطع عديمة المعنى، أو جملاً وعبارات، أو أية مادة تدريسية، أو خبرة في الحياة العامة، ويتكون التذكّر من : التحصيل والاحتفاظ والاسترجاع (خير الله ، 1982).

ويعرف التحصيل، بأنه مقدار ما يكتسبه المتعلّم من التعلّم في المادة التي تقدّم إليه، ويستخدم هذا المصطلح بمعنى خاص للإشارة به إلى التحصيل الأكاديمي، ويشير إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي. ويستخدم في قياس التحصيل الدراسي بطاريات، من الاختبارات تصمم لقياس المهارات، والمعرفة التي حصلها الفرد في جوانب نشاطه التعليمي، وتهدف اختبارات التحصيل إلى تقدير مستوى الكفاية، وعليه فالتحصيل يمثل المعلومات والمهارات التي اكتسبها المتعلّم ونمت لديه من خلال تعلّم الموضوعات الدراسية (طه وأبوالنيل وقنديل وحمد وعبدالفتاح؛ قطامي ، 1998).

ويعرف الاحتفاظ بالمعلومات، بأنه مقدار التعلّم الباقي بعد مدة من انتهاء التدريب، وهو دلالة على الأثر الثابت الذي يبقى بعد التجربة أو الخبرة، كما أنه عامل ضروري في القدرة على التذكّر، بمعنى أن الاحتفاظ يمثل القدر الذي اكتسب وبقي في مخزون الذاكرة بعيدة المدى. وأن الاحتفاظ

بالمعرفة في ذاكرة المتعلمين من أهم الأهداف التي يسعى التعليم إلى تحقيقها. ويرتبط الاحتفاظ بالمعلومات بشكل كبير بالتحصيل، لدرجة أنهما يوصفان بأنهما وجهان لعملة واحدة، وأن التحصيل دالة الاحتفاظ في جزء كبير منه، وأن صعوبة التعلم والتعليم تؤثر في مستوى التحصيل والاحتفاظ بالمعرفة لدى الطلبة (خير الله ، 1982 ؛ رزوق ، 1992 ؛ عروق ، 1996 ؛ قطامي ، 1998).

أما الاسترجاع فهو نوع من أنواع التذكر، يقوم فيه الفرد باستحضار مادة يتذكرها فيستجيب بها، وهو مرحلة السلوك الظاهر لعمليتي الاكتساب والاحتفاظ، ويعني تذكر خبرة غير ماثلة أمام الفرد باستحضار الخبرة الماضية في صورة ألفاظ ، أو حركات، أو صور ذاتية، وإدراكات سابقة، وأفكار ومشاعر ورغبات وخيالات وسلوكيات . ويرى أوزوبل (Ausubel) المشار إليه في ميكا، (2000) أن احتواء المفاهيم الثانوية بواسطة المفاهيم الأكثر شمولية في معناها في ذاكرة المتعلم تزوده باستراتيجيات فعالة، تمكنه من استدعاء هذه المعلومات و استرجاعها بسهولة في المستقبل. فالخبرات التي خزنت بصورة خام دون بذل جهد في تنظيمها وتعديلها وتكيفها مع البناء المعرفي، تظهر خبرات مفتتة وناقصة ولا تخدم صاحبها عند استدعائها (طه وزملاؤه ؛ قطامي ، 1998 ؛ ميكا ، 2000).

تعتبر الخريطة وسيلة فعالة لدعم التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات. فهي تستوفي أهم العوامل اللازمة لحدوث ذلك وفي مقدمتها المعنى. فخريطة المفاهيم مثلا بما تحمل من معان للمفاهيم تعتبر نموذجا متكاملًا لوضوح المعنى. وهي تتضمن تنظيم المفاهيم الثانوية بواسطة المفاهيم الأكثر شمولًا، ويتحقق باستخدام القصد والجهد باعتماد الطلاب على أنفسهم في بنائها، وكذلك الخرائط الذهنية فهي تتضمن تنظيم الفكر وترتيبها، وهذا يقود إلى اعتقاد أن خرائط المعرفة المتمثلة في

خريطة المفاهيم، والخرائط الذهنية، وغيرها من أنواع الخرائط الأخرى، من الممكن أن تعين على رفع مستوى التحصيل، واستمرار وبقاء التعلم في البنية المعرفية للمتعلم، وهذا ما تبحثه الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

دراسات السابقة

يعرض هذا الفصل بعض الدراسات المتعلقة بخرائط المعرفة التي تمكنت الباحثة من الاطلاع عليها.

وتنقسم هذه الدراسات إلى فئتين، هما: الدراسات التي استخدمت خرائط القصة، والدراسات التي استخدمت خرائط المفاهيم، وبعض هذه الدراسات استخدمت خرائط المفاهيم كأداة للتدريس، وبعضها عبارة عن دراسات مسحية حول جدوى استخدام خرائط المفاهيم في التدريس. وقد استفادت الباحثة من بعض الدراسات الموجودة في " الملخص العالمي للرسائل الجامعية " (Dissertation Abstract International) لذلك ستحدد معلوماتها بما ورد عن تلك الدراسات في مستخلصاتها المنشورة.

1 - دراسة القرعان (1990)

هدفت الدراسة إلى استقصاء مدى فاعلية تدريس مفاهيم المتجهات في الفيزياء بطريقة خرائط المفاهيم، من خلال التساؤلات التالية :

أ . هل تساعد طريقة التدريس بخرائط المفاهيم في تكوين الفهم العلمي السليم لدى الطلبة، والاحتفاظ بهذا الفهم في مفاهيم المتجهات ؟

ب . ما أثر التدريس بطريقة خرائط المفاهيم في إزالة الفهم الخاطئ في مفاهيم المتجهات ؟

ج . ما أنماط الفهم الخاطئ الموجودة لدى الطلبة بعد القيام بتدريس مفاهيم المتجهات ؟ وهل تختلف باختلاف نوع المعالجة والجنس ؟

تكونت عينة الدراسة من (156) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في محافظة إربد. وقسم أفراد العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (40) طالبًا و (24) طالبة، ومجموعة ضابطة مكونة من (85) طالبًا و (34) طالبة. أما عينة المقابلة

فتكونت من (20) طالبًا اختيروا في ضوء إجاباتهم عن الاختبار التحصيلي من أجل مناقشتهم حول الإجابات، للتعرف على أنماط الفهم الخاطئ الموجودة لديهم. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية تدريس المتجهات بطريقة خرائط المفاهيم في تكوين الفهم السليم، والاحتفاظ به لدى الطلبة بغض النظر عن جنسهم. كما أشارت النتائج إلى وجود أنماط من الفهم الخاطئ منتشرة لدى الطلبة في مفاهيم المتجهات. وكان انتشار هذه الأنماط لدى أفراد المجموعة الضابطة أكبر منه لدى أفراد المجموعة التجريبية في معظم المفاهيم التي تناولتها الدراسة.

2 - دراسة اوكيبوكولا (Okebukola , 1992)

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير المهارة في رسم خرائط المفاهيم على حل المشكلات في مادة العلوم .

وحددت الدراسة ثلاثة أسئلة هي :

- أ . هل القدرة على رسم خرائط المفاهيم تسهل سلوك حل مشكلات العلوم ؟
- ب . هل هناك فرق في القدرة على حل المشكلات لدى الطلاب الذين رسموا خرائط بطريقة تعاونية، وبين الذين نفذوها بطريقة فردية ؟
- ج . هل هناك فرق ذو أثر بين الذكور والإناث في القدرة على حل المشكلات عند استخدام رسم خرائط المفاهيم ؟

وكانت عينة الدراسة مكونة من (60) طالبًا وطالبة من طلبة دبلوم ما بعد المرحلة الثانوية بمدينة لاجوس، مقسمين على مجموعتين تجريبية مكونة من (40) طالبًا وطالبة ممن لديهم خبرة ومهارة في رسم خرائط المفاهيم، بالطريقة التعاونية أو بالطريقة الفردية. ومجموعة ضابطة مكونة من (20) طالبًا وطالبة ممن ليس لديهم خبرة في رسم خرائط المفاهيم .

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في حل ثلاث مشكلات بيولوجية بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية. و لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الطلاب الذين قاموا برسم المفاهيم في خريطة تعاونية والذين قاموا برسمها بطريقة فردية.

3 - دراسة غلخراست (Gilchrist, 1993)

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى فاعلية وتأثير رسم خرائط المفاهيم كأسلوب تعليمي لتدريس مفاهيم التكنولوجيا المتطورة، لطلاب المدارس الإعدادية الثانوية. تكونت عينة الدراسة من ثمانية صفوف بلغ عددها (174) طالبًا من ثلاث مدارس إعدادية ثانوية. مقسمين على مجموعتين (87) طالبًا المجموعة التجريبية، و (87) طالبًا المجموعة الضابطة. وقد تم اختيار الصفوف داخل المدارس عشوائيًا، وقد قام بتدريسهم ثلاثة معلمين. واستخدم في الدراسة الاختبار القبلي والاختبار البعدي، وأسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، الذي استخدم فيه نتائج الامتحان القبلي كمتغير مشترك، كما تم تحليل نتائج الامتحان البعدي. وأظهرت نتائج الدراسة أن رسم خرائط المفاهيم لها تأثير جيد في تحصيل طلاب المجموعة التجريبية.

4 - دراسة روث و روشوديري (Roth & Roychoudhury, 1993)

هدفت الدراسة إلى بيان أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحسين فهم الطالب، وذلك من خلال منظورين هما: تحليل عملية بناء المعنى، وتحليل ناتج النشاط المعرفي. تكونت عينة الدراسة من (29) طالبًا من قطاعين من طلاب الفيزياء المتفوقين في المرحلة الثانوية في إحدى المدن بكندا. وقد شملت مصادر المعلومات: أشرطة الفيديو، والمسجلات، ونتائج الطلاب في رسم خرائط المفاهيم التي عملت في مجموعات تعاونية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة اختلاف خرائط المفاهيم بين الطلاب من حيث التنظيم وعدد التوصيلات الصحيحة. وخلصت الدراسة إلى أن رسم خريطة المفاهيم أدى إلى تحسين المعرفة التقريرية عند العديد من الطلاب، فساهمت الخريطة في تشكيل النظام الهرمي للمعلومات في ذهن الطالب من المفاهيم العامة إلى المفاهيم الأقل عمومية.

5 – دراسة بونومان وبرجيرون (B aunumann, & Bergeron, 1993)

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير خريطة القصة باستخدام أدب الأطفال على طلاب المستوى الأول في التعبير، وقارنت بين تأثير أربع استراتيجيات للارتقاء بالتعبير الشفوي عن عناصر القصة الرئيسية. وكانت: الاستراتيجية الأولى: تعليم الطلبة بناء خريطة لقصة قرأوها سابقاً، والاستراتيجية الثانية: يُطلب من الطلبة بناء خريطة للقصة ومن ثم استخدام الخريطة نفسها لكتابة قصص أخرى، والاستراتيجية الثالثة: اسمها القراءة والتفكير معاً أي القيام بالعمليتين معاً، والاستراتيجية الرابعة: قراءة أي نشاط قرائي فقط.

وقد أظهرت النتائج أن الطلاب في مجموعة الخرائط كان أدائهم أفضل عند رواية القصة شفويًا من الطلاب الذين كانوا في المجموعة الثانية الذين لم يستخدموا طريقة الخرائط.

6 – دراسة هارتون وزملاؤه (Horton & elal, 1993)

قدمت الدراسة تلخيصًا للعديد من الدراسات لبحث فاعلية خرائط المفاهيم كأداة للتدريس، فطرحت الدراسة أربعة أسئلة هي:

- أ . ما أثر استخدام خرائط المفاهيم كأداة تدريسية في التحصيل الدراسي للطلبة ؟
- ب . ما أثر استخدام خرائط المفاهيم كأداة تدريسية في تحسين اتجاهات الطلبة ؟

ج . هل هناك فروق بين فاعلية الخرائط التي يُعدها المعلمون، وتلك التي يُعدها الطلبة من حيث

تأثيرها على تحسين التحصيل والاتجاهات ؟

د . هل هناك أثر للجنس عند استخدام رسم خرائط المفاهيم كأداة تعليمية ؟

حصلت الدراسة على تسعة عشر بحثًا يحقق المعايير التي حددتها الدراسة، وهذه المعايير هي :

1 . أن تحدث الدراسات في فصول دراسية فعلية.

2 . أن تستخدم الدراسات خرائط المفاهيم كأداة تعليمية.

3 . أن تقارن الدراسات كمياً بين نتائج الفصول التي درست بخرائط المفاهيم وبين نتائج الفصول

التي استخدمت الطرق التعليمية البديلة (الضابطة) .

4 . أن تعطي الدراسات بيانات كافية لحساب حجم الأثر.

والدراسات التسع عشرة التي لخصت من قبل البحث لا تقتصر على مرحلة تعليمية معينة،

فاثنتان منها طبقت على طلاب الصف الخامس، واثنتان منها طبقت على طلاب المدرسة

المتوسطة، وتسع منها طبقت على طلاب المدرسة الثانوية، والست الباقية كانت عينتها طلاب

العلوم البيولوجية بالجامعة.

وقد توصل الباحثون إلى النتائج التالي:

1 . أن لخرائط المفاهيم، بشكل عام، أثر إيجابي في التحصيل، يتراوح بين 50 % إلى 68 %.

2 . أن خرائط المفاهيم تحسن اتجاهات الطلبة نحو العلوم بشكل عام.

3 . أن أداء الطلبة في اختبار التحصيل أفضل في حالة تقديم الخرائط من قبل المعلم؛ حيث أظهرت

النتائج وجود فرق قليل بين خرائط المفاهيم التي يُعدها المعلمون، والتي يُعدها الطلبة من حيث

أثرها في التحصيل. ولم تجر مقارنة بين فاعلية خرائط المفاهيم، التي من إعداد المعلم، وتلك التي

من إعداد الطالب من حيث تأثيرها على الاتجاهات، نظرًا لوجود دراسة واحدة فقط، من بين تلك الدراسات تتعلق بخرائط المفاهيم، التي من إعداد المعلم، بحثت في أثر استخدام خرائط المفاهيم على الاتجاه.

4 . لم تجر مقارنة بين الذكور والإناث، من حيث استخدام خرائط المفاهيم، نظرًا لوجود دراسة واحدة فقط، بحثت عما إذا كان لاستخدام خرائط المفاهيم كأداة تعليمية آثارًا مختلفة للطلاب الذكور والإناث.

7 - دراسة أوليري (Oleary, 1995)

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين طريقتين لتنظيم مادة العلوم وتقويمها، الطريقة التقليدية كما هي موصوفة في الكتاب المدرسي، وطريقة أوزوبيل (Ausubel) التي تتضمن خرائط المفاهيم كمنظمات متقدمة. تكونت عينة الدراسة من (89) طالبًا من أربعة فصول من الصف السابع، أجري لهم اختبار قبلي ظهر فيه أن جميع الفصول المشاركة متساوية، فقسمت الأربعة فصول إلى مجموعتين : مجموعة ضابطة مكونة من (45) طالبًا، ومجموعة تجريبية مكونة من (44) طالبًا. قدم لطلاب المجموعة التجريبية خرائط مفاهيم، وعروض شفوية قبل عرض الدرس، أما طلاب المجموعة الضابطة فلم يقدم لهم شيء قبل الدرس، وكان محتوى الدرس موحد للمجموعتين. تم تدريس المجموعتين لمدة ستة أسابيع، استخدم الاختبار القبلي، والبعدي لقياس الفرق بين المجموعتين، و توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك 10% زيادة في التعلم لمادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت أن استخدام خرائط المفاهيم، كمنظم متقدم لتنظيم وعرض المادة كطريقة ما وراء المعرفة صادقة ومشجعة على الكشف؛ لتحسين مستوى التعلم ذي المعنى في العلوم.

8 - دراسة تشنج (Chang , 1995)

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر استخدام رسم خرائط المفاهيم في تحسين درجات اختبار البيولوجيا لطلاب الصف الأول الإعدادي. وتكونت العينة من ثلاث مجموعات من طلاب الصف الأول إعدادي بتيوشينج في تايوان (Tucheng , Taiwan). ودرست المجموعة الأولى باستخدام استراتيجية دراسية تتضمن رسم خرائط المفاهيم، والرسم التخطيطي، والمجموعة الثانية درست باستخدام استراتيجية الرسم التخطيطي فقط ، والمجموعة الثالثة لم تستخدم أية استراتيجيات تدريسية خاصة فدرست بالطريقة العادية. وتم استخدام تحصيل الطلاب في امتحانات مادة الأحياء التي أعدها المعلمون كمتغير تابع لبحث نتائج المعالجات. وتم تحليل التفاعلات بمقدرة الطلاب الرياضية واللفظية، والجنس مع المعالجات التدريسية لبيان تأثيرها على التحصيل.

وكانت النتائج الدراسية كالتالي:

- 1 . عند التحكم في قدرة الطلاب اللفظية كعامل تبايني، وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين مجموعات البحث الثلاثة لصالح مجموعة الرسم التخطيطي ورسم خرائط المفاهيم.
- 2 . عند التحكم في قدرة الطلاب الرياضية كعامل تبايني، وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين مجموعات البحث الثلاثة لصالح مجموعة الرسم التخطيطي ورسم خرائط المفاهيم.
3. استراتيجية رسم خرائط المفاهيم كانت مؤثرة بدرجة كبيرة على الطلاب ذوي القدرات الرياضية العالية، بينما كانت استراتيجية الرسم التخطيطي مؤثرة على الطلاب ذوي القدرات المنخفضة سواء كانت رياضية أم لفظية. وقد يكون السبب في ذلك أن الطلاب ذوي القدرات المنخفضة، يحتاجون إلى المزيد من الوقت لممارسة استراتيجية رسم خرائط المفاهيم.

9 - دراسة الشيخ (1995)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم كمنظم متقدم ومتأخر في علاج الفهم الخاطئ للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1 . إلى أي مدى يسهم استخدام خريطة المفاهيم كمنظم متقدم ومتأخر في علاج الفهم الخاطئ للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ؟

2 . إلى أي مدى يختلف أداء التلاميذ باختلاف العوامل التالية:

أ . استراتيجيات التدريس.

ب . الأسلوب المعرفي لهم.

3 . إلى أي مدى يختلف أداء التلاميذ نتيجة للتفاعل بين استراتيجيات التدريس المستخدمة والأسلوب المعرفي لهم ؟

وتكونت عينة الدراسة من (6) صفوف من تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي بمدارس مدينة طنطا، تم اختيارهم عشوائيًا، وتقسيمهم إلى المجموعة الأولى (تجريبية أولى) تتكون من صفين تستخدم خريطة المفاهيم كمنظم متقدم، والمجموعة الثانية (تجريبية ثانية) وتتكون من صفين تستخدم خريطة المفاهيم كمنظم متأخر، والمجموعة الثالثة (ضابطة) وتتكون من صفين يتم تدريسهم بدون خرائط المفاهيم.

واستخدمت الدراسة في تجربتها القياس القبلي، والقياس البعدي، والقياس البعدي المؤجل، بعد شهر ونصف من تطبيق القياس البعدي، لقياس الاحتفاظ بالتعلم لكل من المجموعات التجريبية والضابطة، حيث تم تدريس المجموعات ثمان حصص ولمدة أربعة أسابيع، وتم قياس النتائج

إحصائيا باستخدام تحليل التباين ذي الاتجاهين، واختبار " ت " للمقارنة بين متوسطات العينات المختلفة.

ودلت نتائج الدراسة على تفوق التلاميذ الذين درسوا المقرر بخريطة المفاهيم كمنظم متقدم، على زملائهم الذين درسوه بخرائط المفاهيم كمنظم متأخر، وبدون خرائط في علاج أخطاء الترجمة والتمييز والتفسير وحل المشكلات في الاختبار البعدي والمؤجل.

وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام خرائط المفاهيم كأداة للتدريس لأنها تعمل على تصحيح ما يمكن أن يوجد لدى التلاميذ من فهم خاطئ لمفاهيم معينة، واستخدامها كمنظمات متأخرة حيث تساعد على تلخيص المعلومات المقدمة للتلاميذ عقب كل درس، وبالتالي استخدامها لمراجعة هذه المعلومات، واستخدامها كمرجع أولي بالنسبة لمخططي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية، لأنها تسهل في اختيار المادة التعليمية من مصادرها العديدة حيث تسهم في تحديد مجموعة المفاهيم الرئيسة المراد تعليمها والتي في ضوئها يتم تحديد المعلومات التي ستعالج هذه المفاهيم.

10 - دراسة جي (Jay , 1995)

هدفت الدراسة إلى البحث في التحصيل، والاتجاهات، والاهتمامات، والملاحظات لدى طلاب بيولوجيا الخلية، المستوى الجامعي، المتضمن في رسم خريطة المفاهيم كاستراتيجية تعلم. وقد صممت الدراسة للمقارنة بين مجموعتين الضابطة والتجريبية بما يخص تحصيلهم. وبتطبيق الاختبار التحصيلي أظهر أن لا يوجد هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، وبالإضافة إلى البيانات الكمية جُمعت البيانات الكيفية للبحث في اتجاهات أفراد المجموعة التجريبية، واهتماماتهم، وملاحظاتهم بخصوص استراتيجية رسم خرائط المفاهيم. فمعظم أفراد المجموعة التجريبية لم يكن لديهم خبرة سابقة في استراتيجية رسم خرائط المفاهيم، وكانت لديهم رغبة في الحصول على قائمة بالمفاهيم الأساسية من

عمل المعلم ليستعينوا بها في عمل خرائطهم. والغالبية العظمى من المشاركين في المجموعة التجريبية أكدوا أن استراتيجية رسم خرائط المفاهيم قد أعانتهم في رسم الروابط والصلات بين المفاهيم، وأعطتهم الطريق للحصول على فهم متكامل لمادة الموضوع، وساعدتهم في حفظ وبقاء مادة الموضوع في الذاكرة، وجعلت منهم متعلمين نشطاء.

11 – دراسة ماركو (Markow , 1996)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر خرائط المفاهيم التي يعدها الطالب في التحصيل في معمل الكيمياء التعليمي للسنة الأولى الجامعية. بغرض التأكد من أن بناء خرائط مفاهيم قبل المعمل، وإعادة بناء هذه الخرائط أثناء فترة المعمل وبعدها، يساعد الطلاب على فهم المفاهيم التي تتضمنها التجارب التي يقومون بها. وتكونت عينة الدراسة من (32) طالبة من غير تخصص العلوم مسجلات بمقرر الكيمياء للسنة الأولى بالجامعة. وقد استخدم الجزء العملي من المقرر في هذه الدراسة.

وقامت المجموعة التجريبية ببناء خرائط المفاهيم قبل المعمل وبعده، بينما كتبت المجموعة الضابطة مقالات موضحة مفاهيم الكيمياء للتجارب الأربع المستخدمة في الدراسة. وأخذت كل من المجموعتين اختبارات تحصيل من (25) عنصراً أسبوعياً بعد كل تجربة. وقامت المجموعة التجريبية بتسليم خرائط مفاهيم قبل المعمل وبعده، فأعطيت درجات وتم تقويمها. ونتج عن الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

12 - عروق (1996)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طريقة خرائط المعرفة في التحصيل المباشر والاحتفاظ بالمعلومات لطلبة الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم لموضوع الاهتزازات والموجات الصوتية.

تكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة، موزعين في مدرستين من المدارس التابعة لمنطقة إربد، قسموا إلى مجموعتين : تجريبية تُرست باستخدام خريطة المفاهيم وعدد أفرادها (282) طالباً وطالبة، وضابطة درست باستخدام الطريقة العادية وعدد أفرادها (218) طالباً وطالبة. وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً كأداة لجمع المعلومات. وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح طريقة خرائط المفاهيم (المجموعة التجريبية). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس أو إلى التفاعل بين الجنس والمعالجة، مما يدل على تأثير التدريس باستخدام خرائط المفاهيم بغض النظر عن الجنس. كما أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية حققت نتائج أفضل في الاختبار المؤجل من نظرائهم في المجموعة الضابطة، وهذا يدل على أن الطلبة الذين استخدموا خرائط المفاهيم احتفظوا بالمفاهيم التي درسوها.

13 - دراسة برينان (Brennan , 1996)

هدفت الدراسة إلى البحث في الإدعاء الذي قدمه معلمو رياض الأطفال بأن رسم خرائط المفاهيم كما هو موصوف ببرنامج " طرق النمو في العلوم، والصحة ، والتكنولوجيا "، يعتبر استراتيجية تعليمية مؤثرة تستخدم مع تلاميذهم. قامت الدراسة بالبحث عن دليل واقعي من الفصل لتثبيت هذا الادعاء. وصممت استفتاءً لتحديد أسباب هذا الادعاء، وأُرسل إلى جميع معلمي رياض الأطفال، الحاصلين على تدريب في برنامج " طرق النمو في العلوم والصحة

والتكنولوجيا ". وتم تحديد غالبية الأسباب والفكر الشائعة بين (160) معلماً قاموا بإعطاء استجاباتهم. ومن خلال الاستجابات، تم تجميع قائمة بمجالات البحث عن فاعلية رسم خرائط المفاهيم.

أجريت ست دراسات حالة في ثلاثة مواقع جغرافية متباعدة. وأُستخدِمت شرائط الفيديو، وملاحظات ميدانية، وصور فوتوغرافية، ومقابلات عن دراسات الحالة، تم بعد ذلك تحليلها لتدعيم الدليل وراء دفاعات المعلم لفاعلية هذه الاستراتيجية.

دعمت نتائج الدراسة الكثير من الأسباب التي قام المعلمون باقتراحها. ووجدت أن تلاميذ رياض الأطفال، نظموا بالفعل المعلومات، وقاموا بعمل توصيلات بين الفكر في خرائط المفاهيم، فكل من خرائط مفاهيم الفصل، ومقابلات التلميذ الفردية، عرضا مستويات عديدة للتصنيف، وأظهرت الروابط بين الفكر.

14 - دراسة العطاب (1996)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الأحياء.

وعملت الدراسة على التحقق من الفرضيات الصفرية الآتية :

لا يوجد فرق ذو دلالة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب خرائط المفاهيم، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، التي لم تدرس بأسلوب خرائط المفاهيم بحسب مستويات بلوم (تذكر ، وفهم ، وتطبيق) والتحصيل الكلي.

وتكونت عينة الدراسة من (110) طالبة للشعبتين، قبل استبعاد الطالبات الراسبات فأصبح عدد كل مجموعة (50) طالبة. وتم تقسيم عينة الدراسة على شعبتين بطريقة عشوائية، شعبة

تجريبية، وشعبة ضابطة. واستخدم اختبار تحصيل لقياس أثر استخدام خرائط المفاهيم كمتغير تابع، وكان الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وهو أحد أنواع الاختبارات الموضوعية، وعدد فقراته (78) فقرة، وقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقه، وطبق الاختبار على عينة استطلاعية عددها (70) طالبة، لاستخراج بعض المؤشرات الإحصائية. (معامل التمايز ومعامل الصعوبة)، وحسب ثبات الاختبار بمعادلة كيوذر ريتشاردسون (21).

واستغرقت التجربة ثلاثة شهور تم بعدها تطبيق الاختبار. وأظهرت النتائج:

- 1 . وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل الكلي للمجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.
- 2 . وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل بالنسبة لمستوى الفهم في المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.
- 3 . وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل بالنسبة لمستوى التطبيق في المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.
- 4 . لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بالنسبة للتحصيل عند مستوى التذكر بالنسبة للمجموعتين التجريبية و الضابطة.

وقد أوصت الدراسة بتبني أسلوب خرائط المفاهيم بشكل واسع في المناهج الدراسية.

15 – دراسة كينج (Keng , 1996)

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة أثر أخذ الملاحظات، والرسم التخطيطي، ورسم خرائط المفاهيم كاستراتيجيات تعلم على فهم الطلاب، غير تخصص العلوم للحرارة ودرجة الحرارة بكلية المعلمين بتايوان.

تكونت عينة الدراسة من ستة فصول من طلبة الفرقة الثامنة من غير تخصص العلوم قضوا أسبوعين ليتعلموا عن الحرارة ودرجة الحرارة باستخدام استراتيجيات تعلم مختلفة. وتم قياس فهم الطلاب على أساس مستوى الأداء في اختبار اختيار من متعدد تقليدي، واختبار مقالي، واختبار مقابلة شفوية.

وأظهرت نتائج التحليل البياني أن الأداء الكلي للطلاب الذي قيس بدرجات الاختبار الكلي (درجة الاختيار من متعدد + درجة المقال)، أحرز فيه الطلاب الذين استخدموا الرسم التخطيطي، أو رسم خرائط المفاهيم كاستراتيجية تعلم، درجات بدلالة إحصائية أفضل من الطلاب الذين استخدموا فقط استراتيجية أخذ الملاحظات الشخصية. أما اختبار المقابلة الشفوية فقد بين أن الطلاب في مجموعة التعلم باستخدام استراتيجية رسم خرائط المفاهيم، كان لديهم أفضل مهارات التفكير، حيث أن أغلبهم أجاب عن أسئلة المقابلة بصورة مغولة وكاملة.

16 - دراسة جو (Choi , 1997)

قامت الدراسة بمراجعة واستعراض نماذج التدريس التي اقترحها " & Dong- Wha Yoon-Shik Choi ". و اختبار وقياس مدى فاعلية وتأثير طريقة البحث الحواري وأسلوب رسم الخرائط الذهنية .

تكونت العينة من (57) طالبا في مدرسة ثانوية من (الصف العاشر والثاني عشر) في كوريا. وفي الجزء الأول من الدراسة تم تطوير وتنفيذ درس لوحدة " زهرة الكاميليا " وهو عمل أدبي ويعتبر جزء من الأدب الكوري في مقرر دراسي باللغة الكورية. وتم قياس تأثيره على مهارات التفكير واستراتيجيات التفكير عند الطلاب. وأثناء التنفيذ تم بحث ودراسة الأشكال التعليمية الخاصة بتدريس الأدب الكوري دراسة نقدية. وفي الجزء الثاني من الدراسة تم تغيير الشخصيات

في اللصراعات والنزاعات في حبكة القصة. وتم تقديم هذه التغييرات للطلاب لتنمية مهارات وأسلوب رسم الخرائط الذهنية كاستراتيجيات لمهارات التفكير للصفوف العاشر والثاني عشر.

17 – شبر (1997)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام خريطة المفاهيم كمنظم متقدم في تعلم مادة العلوم. استخدم الباحث المنهج التجريبي من خلال مجموعتين دراسيتين : مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، بالإضافة إلى القياس القبلي والقياس البعدي للمتغيرات التابعة الخاصة بالدراسة. قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي في وحدة المادة وتركيبها. وأجريت التجربة في الفصل الأول من العالم الدراسي 1995/94م على الوحدة الدراسية الأولى " المادة وتركيبها " من كتاب العلوم المقرر على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

تكونت عينة الدراسة من (163) تلميذاً في الصف الثاني الإعدادي بمدرسة مدينة عيسى الإعدادية للبنين مملكة البحرين. وقسم أفراد العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية درست الأولى بالطريقة العادية والأخرى باستخدام خريطة المفاهيم. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن زيادة متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية، الذين تعلموا محتوى الوحدة باستخدام خريطة المفاهيم كمنظم متقدم، عن متوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة، الذين تعلموا الوحدة بدون استخدام خريطة المفاهيم، في الاختبار التحصيلي البعدي المباشر لصالح المجموعة التجريبية.

18 – دراسة جونسن (Johnson , 1997)

هدفت الدراسة إلى معرفة القدرة على إحتفاظ بالذاكرة المتطورة، وفهم علم التنبؤ، من خلال استخدام رسم خرائط المفاهيم في الصف السادس في مادة العلوم.

تكونت عينة الدراسة من صفين من صفوف السادس، حيث اعتبر أحدها مجموعة ضابطة، والآخر مجموعة تجريبية. تلقى الصفان تعليمًا لنفس المحتوى في علم التنبؤ، بينما تلقت المجموعة التجريبية تدريبًا وممارسة في استخدام خرائط المفاهيم. لتساعد على تصور وفهم مفاهيم علم التنبؤ الأساسية، ولم تتلق المجموعة الضابطة أي تعليم في رسم خرائط المفاهيم.

تم تقديم اختبار قبلي للمجموعتين (الضابطة والتجريبية)، ثم تم تدريس الوحدة لمدة أسبوعين، تلاها تقديم اختبار بعدي. وبعد ستة أسابيع تم تقديم اختبار مؤجل للمجموعتين لقياس الاحتفاظ . بينت نتائج الدراسة أن رسم خرائط المفاهيم ساعد طلاب (المجموعة التجريبية) على تذكر واستيعاب معلومات علم التنبؤ.

19 – دراسة أوสมن (Osman, 1998)

هدفت الدراسة إلى معرفة فائدة استخدام أسلوب رسم خرائط المعرفة في الاستراتيجيات المعرفية بغرض كتابة التلخيصات للمادة الفنية.

قدمت الدراسة للطلاب في حصص الكتابة الفنية استراتيجيات معرفية، بغرض قراءة المواد الصعبة وتلخيص النص. وقسمت العينة إلى ثلاثة أقسام: قسم قام بالتلخيص بالطريقة التقليدية وهي المجموعة (الضابطة)، وقسم قدمت له خرائط معدة مسبقًا؛ ليقوم بالتلخيص من خلالها، وهي المجموعة (التجريبية رقم 1)، وقسم قام بإعداد خرائط المعرفة بنفسه؛ ليتمكن من تلخيص النص وهي المجموعة (التجريبية رقم 2). و أظهرت النتائج إن المجموعة (التجريبية رقم 2) التي قامت بإعداد الخرائط ، حققت مزيدًا من التوصيلات والتقلات للفكر في التلخيص أكثر من المجموعة الضابطة، ومع هذا لم يوجد هناك أي فرق هام إحصائيًا بين المعالجات الثلاث (إعداد

خريطة، المراجعة من الخريطة، عدم وجود خريطة). كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الخرائط مجدٍ في تعديل تفسير المشاركين لعملية التلخيص.

20 - دراسة جولي (Jolly , 1999)

هدفت الدراسة إلى تحليل علاقة رسم خرائط المفاهيم بحل مسائل العلوم عند أطفال الصف السادس بالمرسة الابتدائية.

قسمت الباحثة العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتم تقديم اختبار قبلي عن القدرة المعرفية العالية " اختبار روس Ross للقدرة المعرفية العالية " للمجموعتين الضابطة والتجريبية. ثم تلقت المجموعة التجريبية تعليمًا في وحدة من وحدات العلوم الدراسية، في شكل رسم لخرائط المفاهيم، بينما تلقت المجموعة الضابطة تعليمًا لنفس الوحدة بالطريقة التقليدية، واستمر التعليم مدة أربعة أسابيع. وأخذت المجموعتان اختبار ثانٍ في حل المسائل. ثم أجريت مقارنة لمتوسطات الامتحان الثاني باستخدام تحليل التباين (ANOVA) كطريقة إحصائية، مع درجات امتحان القدرة المعرفية العالية كمتغير مشترك. وأظهرت نتائج التحليل أن المجموعة (التجريبية) التي تلقت تعليمًا بصورة رسم خرائط المفاهيم، كانت أفضل بكثير في الأداء من المجموعة (الضابطة) التي تلقت تعليمًا بالطريقة التقليدية. وخرجت الدراسة بأن رسم خرائط المفاهيم قد حسن وطور حل المسائل في الصف.

21 - دراسة ميكا (2000)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم، في تنمية بعض المفاهيم الفيزيائية، والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

تكونت عينة الدراسة من (124) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، يمثلن أربعة صفوف في ثانويتين للبنات في المدينة المنورة. واستخدم المنهج التجريبي من خلال تشكيل عشوائي لثلاث مجموعات دراسية، المجموعة الأولى درست بخرائط المفاهيم مع التدريب المسبق على تصميمها، المجموعة التجريبية الثانية درست بخرائط المفاهيم دون تدريب مسبق على تصميمها، والمجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية. وأعدت مجموعة خرائط تتعلق بالموضوعات المختارة للدراسة، وأعد كذلك اختبار تحصيلي لقياس مدى نمو المفاهيم الفيزيائية عند الطالبات، ومدى احتفاظهن بالمعلومات المتضمنة في الموضوعات المختارة للدراسة. واختبرت فروض الدراسة باستخدام تحليل التباين الثنائي.

بينت نتائج الدراسة، أن تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في المجموعتين التجريبيتين، اللاتي درسن بواسطة خرائط المفاهيم (مع التدريب ، وبدون تدريب) يزيد عن تحصيل أقرانهن في المجموعة الضابطة، بدلالة إحصائية، ولم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل طالبات المجموعتين التجريبيتين. ولم يكن للمستوى الدراسي العام للطالبات تأثير ذو دلالة إحصائية على التحصيل. ولم يبدُ للتفاعل بين استخدام خرائط المفاهيم، والمستوى الدراسي العام، أثر ذو دلالة إحصائية على تحصيل الطالبات.

أما النتيجة الثانية، فقد بينت تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى، اللاتي درسن بواسطة خرائط المفاهيم مع التدريب في الاحتفاظ بالمعلومات على أقرانهن في المجموعة الضابطة، بدلالة إحصائية، ولم يختلف مستوى احتفاظ المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم بدون تدريب عن المجموعة الضابطة. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين احتفاظ طالبات المجموعتين التجريبيتين. ولم يتبين للمستوى الدراسي العام للطالبات أثر ذو دلالة إحصائية على احتفاظ الطالبات. ولم يكن للتفاعل بين كل من استخدام خرائط المفاهيم، والمستوى الدراسي

العام لطالبات الصف الأول الثانوي، أثرا ذا دلالة إحصائية على احتفاظ الطالبات بالمعلومات المتضمنة في الموضوعات المدروسة من المقرر.

وقد دعت الدراسة المدرسين والمدرسات إلى استخدام خرائط المفاهيم كأداة لتدريس المفاهيم العلمية، لأن استخدامها يساعد في رفع مستوى تحصيل الطلبة، واحتفاظهم بالمعلومات التي يدرسونها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة، وجدت الباحثة أن دراستين تناولتا تأثير استراتيجيات الخرائط الذهنية على الأدب. تم تطبيق أحدهما في المرحلة الابتدائية، والأخرى تم تطبيقها في المرحلة الثانوية. وقد اتفقتا على أن استراتيجيات الخرائط الذهنية أعطت نتائج أفضل من الطرق الأخرى.

وتبين أن الدراسات ذات الصلة بخرائط المفاهيم، أجمعت على فائدة استراتيجيات خرائط المفاهيم كأداة للتدريس، حيث وجدت أغلب تلك الدراسات ارتفاعاً في مستوى تحصيل الطلاب في مواد مختلفة، إذا ما قورنت بالطريقة التقليدية في التدريس، بفروق دالة إحصائية، مما يستدل منها على أن استخدام خرائط المفاهيم له أثر إيجابي في رفع مستوى التحصيل الطلابي.

وتشير نتائج تلك الدراسات، إلى تفوق المجموعة التجريبية التي تعلمت بخرائط المفاهيم، على المجموعة الضابطة في القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات. كما توضح أهميتها في الكشف عن الفهم الخاطئ للمفاهيم لدى الطلبة، وإمكانية علاجه من خلال الاستراتيجيات نفسها، وأهميتها في تنمية المفاهيم الفيزيائية. و تحسين فهم الطلاب لعمليات بناء المعنى، وتحليل نتائج النشاط المعرفي، ومساعدتها على تشكيل نظام هرمي للمعلومات في أذهان الطلاب.

وأثبتت الدراسات أن التعلم بخرائط المفاهيم له تأثير إيجابي على اتجاهات الطلبة نحو المواد العلمية التي يدرسونها، وأن الطلبة الذين يتمكنون من رسم خرائط المفاهيم بأنفسهم، يكونون أقدر على حل المشكلات في المواد العلمية من أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية. وتشير النتائج أيضا إلى أن التعلم بخرائط المفاهيم يفيد في تنظيم المعلومات، وعمل التوصيلات، والروابط الصحيحة بين الفكر، وتساعد التلاميذ على التوصل إلى مستويات عديدة للتصنيف.

وقد أعطت الدراسات السابقة مؤشرات إيجابية في نتائجها نحو توظيف استراتيجيات خرائط المعرفة في التدريس، ويمكن أن نستخلص من نتائج هذه الدراسات أن توظيف خرائط المعرفة بنوعها خرائط المفاهيم ، والخرائط الذهنية يحقق الآتي :

- 1 . رفع مستوى التحصيل المعرفي.
 - 2 . تنمية الاتجاهات الإيجابية وتحسينها نحو المادة المدروسة في العلوم المختلفة.
 - 3 . تساعد الطلبة في تحسين الذاكرة والاحتفاظ بالمعلومات التي سبق دراستها.
 - 4 . يمكن توظيف خرائط المعرفة مع طلبة جميع المراحل التعليمية من رياض الأطفال حتى المرحلة الجامعية، وفي جميع العلوم المعرفية.
 - 5 . تنمية المفاهيم العلمية وحسن فهم الطلاب لها، والمساعدة على تشكيل نظام هرمي للمفاهيم.
 - 6 . تنظيم المعلومات وحسن توصيل الروابط الصحيحة بين الفكر.
- وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الوقوف على أساليب استخدام خرائط المعرفة كأداة في التدريس، وتحديد أثر هذا الاستخدام في تحصيل التلميذات، واحتفاظهن بالمعلومات. كما

استفادت في تدعيم الإطار النظري للدراسة الحالية، بما تضمنت الدراسات السابقة من معلومات وخلفيات نظرية.

كما استفادت الباحثة من تلك الدراسات في تحديد إجراءات التطبيق الخاصة باختيار العينة وإجراء التجربة، و تحديد مدة التجربة.

الفصل الرابع

الدراسة شبه التجريبية

يعرض هذا الفصل الدراسة شبه التجريبية محدداً هدفها، وأدواتها، وعينتها، وفيما يلي بيان ذلك.

هدف الدراسة شبه التجريبية:

تهدفت الدراسة شبه التجريبية إلى معرفة أثر التدريس، باستخدام خرائط المعرفة في التحصيل الدراسي، والاحتفاظ بالمعلومات في مادة الاجتماعيات لتلميذات الصف الخامس الابتدائي، واختبار صحة الفروض التالية :

1 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرست بالطريقة التقليدية، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرست باستخدام خرائط المعرفة، لدى تلميذات الصف الخامس في مادة الاجتماعيات.

2 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرست بالطريقة التقليدية، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرست باستخدام خرائط المعرفة، على الاحتفاظ بالمعلومات التي تمت دراستها، لدى تلميذات الصف الخامس في مادة الاجتماعيات.

أدوات الدراسة:

1 - خراط المعرفة: أعدت الباحثة ثمان خرائط للمعرفة ، تتضمن الموضوعات الدراسية التي تضمنتها وحدة " تأسيس الدولة الإسلامية " من كتاب الاجتماعيات للصف " الخامس الابتدائي" وهي :

- الدعوة إلى الإسلام.
- تأسيس الدولة الإسلامية في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم.

• جهاد الرسول صلي الله عليه وسلم.

• انتصار الإسلام وتوحيد العرب.

• الخلفاء الراشدون " 1 " .

• الخلفاء الراشدون " 2 " .

• الدولة الأموية.

• الدولة العباسية.

الطريقة المتبعة في بناء خرائط المعرفة:

اتبعت الباحثة في بناء خرائط المعرفة الآتي :

أ - تحليل المضمون المعرفي : قامت الباحثة بقراءة الموضوعات المشار إليها سابقاً، وعمدت

إلى تحليل مضامينها المعرفية، وصنفتها إلى فكر رئيسية، وفكر فرعية، وكلمات مفتاحية، وأمثلة.

ب - ثم قامت برسم خريطة معرفة لكل موضوع من الموضوعات الدراسية السابقة، حيث

وضعت الفكرة الرئيسية أو العنوان الرئيس في الوسط ، ثم فرعت منه الفكر الفرعية أو العناوين

الفرعية، ونظمت باقي معلومات الدرس حولها، وأتبع ذلك بأمثلة أو نتائج حاصلة، ومرتبطة

بالعنوان الفرعي. (أنظر الملاحق 1 - 8).

ج - عمدت الباحثة إلى توظيف تقنية الحاسب الآلي في رسم خرائط المعرفة، مستخدمة الأشكال

الهندسية، والخطوط ، والتوصيلات، والكلمات المفتاحية المناسبة، التي تتلاءم مع العناوين الرئيسية

والفرعية.

د - تم عرض خرائط المعرفة الثمان على المتخصصين من الموجهين التربويين للمرحلة الابتدائية في المواد الاجتماعية بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، ومجموعة من مدرسات المواد الاجتماعية الأوليات، وطلب منهم التحقق من مدى تطابق كل خريطة معرفية مع المحتوى العلمي الوارد لها في الكتاب المدرسي، المقرر على تلميذات الصف الخامس الابتدائي، وملاءمتها للمستوى العلمي للمتعلم، ووضوحها، ومدى تطابقها مع تعريفها الوارد في مصطلحات الدراسة. (انظر الملحق 9).

هـ - أدخل المحكمون بعض التعديلات الطفيفة على خرائط المعرفة الثمان. وبذلك أصبح لدى الباحثة ثمان خرائط معرفة تتصل بالمحتوى الدراسي المحدد الذي يراد تدريسه.

2 - اختبار التحصيل :

أعدت الباحثة اختباراً لقياس التحصيل المعرفي للتلميذات، على شكل الاختيار من متعدد، واشتمل على اثنين وثلاثين فقرة، غطت فقرات هذا الاختبار جميع محتوى وحدة " تأسيس الدولة الإسلامية " وموضوعاتها الثمانية المحددة أعلاه.

ومر إعداد اختبار التحصيل بالخطوات التالية :

أ - صياغة فقرات الاختبار في صورته المبدئية حيث تكون من (32) فقرة من شكل الاختيار من متعدد لقياس التحصيل المعرفي.

ب - تم التحقق من صدق الاختبار بعرضه على بعض المتخصصين من أساتذة القياس والتقويم بجامعة البحرين، ووزارة التربية والتعليم؛ بهدف التأكد من صلاحية الاختبار (انظر الملحق 10)، وقد أجرى المحكمون بعض التعديلات على الاختبار تمثل معظمها في الصياغات اللغوية.

ج - تم إخراج الاختبار في صورته النهائية، حيث تكون من (32) فقرة تقيس التحصيل المعرفي. (أنظر الملحق 11).

د - تم تجربة الاختبار على عينة استطلاعية عددها (28) تلميذة لحساب مؤشر الصعوبة، ومؤشر التمييز، وحساب الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار، وقدرت درجة لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وحدد مؤشر الصعوبة وفق المعادلة التالية :

درجة الصعوبة = عدد الإجابات الصحيحة على الفقرة / مجموع عدد التلميذات.

و تراوحت درجة الصعوبة بين (0,25 - 0,97)

ولحساب مؤشر التمييز تم الآتي :

- ترتيب مجموع إجابات التلميذات ترتيباً تنازلياً.
 - فئة التلميذات العليا (التحصيل العالي) = 27 % من إجمالي عدد التلميذات، فئة التلميذات الدنيا (التحصيل المتدني) = 27 % من إجمالي العدد =
- $$(28 \times 27) / 100 = 7,56 = 8 \text{ تلميذات}$$
- قانون مؤشر التمييز = عدد التلميذات اللاتي أجبن عن السؤال إجابة صحيحة من الفئة العليا - عدد اللاتي أجبن عن السؤال إجابته صحيحة من الفئة الدنيا ÷ الناتج على عدد أفراد إحدى المجموعتين.

وراعت الباحثة أن لا يقل معامل التمييز لكل سؤال عن (0,30) وتراوحت قيمة معامل تباين الفقرات بين (0,30 - 0,88) ويدل ذلك على قدرة الفقرات على التمييز. (أبو زينة، 1992).

وتم تحديد زمن بدء الإجابة عن الاختبار لجميع أفراد العينة الاستطلاعية، ثم تم تحديد زمن الإجابة الذي استغرقته أسرع تلميذة فكان (25) دقيقة، كما تم تحديد زمن الإجابة الذي استغرقته

أبطأ تلميذة فكان (45) دقيقة. وبالتالي احتساب متوسط الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار

فبلغ (35) دقيقة.

هـ - تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا [كرونباخ]

$$م = ن / (ن - 1) \times [١ - مج ع٢ ك / ع٢]$$

حيث م = معامل الثبات (معامل ألفا)، ن عدد فقرات الاختبار، مج ع٢ ك = مجموع تباينات

فقرات الاختبار، ع٢ = تباين الاختبار.

وقد بلغت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة (٨7,) وهي قيمة مقبولة علمياً، وتدل على

مستوى ثبات الاختبار.

إجراءات التجريب :

مجتمع الدراسة :

يتمثل مجتمع الدراسة في تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمملكة البحرين وعددهن

(4739) تلميذة للعام الدراسي 2001/2002م.

عينة الدراسة :

تتكون عينة الدراسة من (56) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي، بمدرسة مدينة

حمد الابتدائية للبنات، موزعات على صفين، وتم اختيار الصف الخامس فرقة (1) منها كمجموعة

ضابطة مكونة من (29) تلميذة درست بالطريقة التقليدية، وفرقة (4) كمجموعة تجريبية مكونة

من (27) تلميذة درست باستخدام خرائط المعرفة.

تميزت هذه العينة بالآتي :

1 (أن العمر الزمني للتلميذات تراوح بين (11 – 12) سنة.

2 (أن جميع أفراد العينة بحرينيات.

التصميم التجريبي :

الجدول (1) التصميم شبه التجريبي الذي اتبعته الباحثة

اختبار التحصيل	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
القبلي	قبل التحريب	في نفس الوقت الذي أعطي للمجموعة التجريبية.
البعدي	بعد أربعة أسابيع (8 حصص)	في نفس الوقت الذي أعطي للمجموعة التجريبية.
مؤجل	بعد مرور أربعة أسابيع على تطبيق الاختبار البعدي	في نفس الوقت الذي أعطي للمجموعة التجريبية.

إجراءات التدريس :

قامت الباحثة بتدريس المجموعتين الضابطة والتجريبية لمدة ستة أسابيع، بواقع حصتين في الأسبوع، بدأ التطبيق بأسبوعين قامت فيهما الباحثة بتدريب تلميذات المجموعة التجريبية على رسم خرائط المعرفة، بتطبيقها على دروس الكتاب المدرسي، أما تلميذات المجموعة الضابطة، تم تدريسهن في نفس الفترة بالطريقة التقليدية.

فترة التدريب :

سار العمل في المجموعة التجريبية كالاتي :

الحصة الأولى : (الأربعاء الموافق 19 سبتمبر 2001 م) قامت الباحثة بشرح فكرة خرائط

المعرفة وكيفية إعدادها للتلميذات مع تطبيقها على نصوص خارجية.

النشاط البيتي : وزعت الباحثة خريطة معرفة من إعدادها على التلميذات، ناقصة بعض المعلومات

للدروس المراد عرضه في الحصة القادمة من الكتاب المدرسي، وطلبت من التلميذات استكمال

المعلومات الناقصة من خريطة المعرفة بعد قراءة الدرس من الكتاب.

الحصة الثانية : (الأحد الموافق 23 سبتمبر 2001 م) قامت الباحثة بعرض الدرس مع رسم

خريطة المعرفة للدرس على السبورة بمشاركة التلميذات، ثم تصحيح خرائط التلميذات من خلال

مطابقتها مع الخريطة المرسومة على السبورة.

النشاط البيتي : وزعت الباحثة خريطة معرفة صماء من إعدادها على التلميذات تحتوي على

بعض المعلومات للدرس المراد عرضه في الحصة القادمة من الكتاب المدرسي، وطلبت من

التلميذات استكمال المعلومات الناقصة بعد قراءة الدرس من الكتاب.

الحصة الثالثة : (الأربعاء الموافق 26 سبتمبر 2001 م) قامت الباحثة بعرض الدرس مع رسم خريطة المعرفة للدرس على السبورة بمشاركة التلميذات، ثم تصحيح خرائط التلميذات بمطابقتها مع الخريطة المرسومة على السبورة.

النشاط البيئي : وزعت الباحثة خريطة معرفة على التلميذات تحتوي فقط على عنوان الدرس المراد عرضه في الحصة القادمة، وطلبت من التلميذات استكمال الخريطة بعد قراءة الدرس من الكتاب.

الحصة الرابعة : (الأحد الموافق 30 سبتمبر 2001 م) قامت الباحثة بعرض الدرس مع رسم خريطة المعرفة للدرس على السبورة بمشاركة التلميذات، ثم تصحيح خرائط التلميذات بمطابقتها مع الخريطة المرسومة على السبورة.

النشاط البيئي : تحضير الدرس القادم عن طريق قراءته، وإعداد خريطة معرفة من عمل التلميذة.

الحصة الخامسة: (الأربعاء الموافق 3 أكتوبر 2001 م) إجراء اختبار قبلي للمجموعتين (التجريبية والضابطة)، خلال حصة كاملة، للتأكد من تكافؤ المجموعتين في المعرفة القبليّة قبل تطبيق التجربة، ثم حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة. ولاختبار الفروق بين المتوسطات للمجموعتين التجريبية والضابطة، تم استخدام اختبار " ت " وعند مقارنة قيم " ت " عند مستوى الدلالة (0,01) تبين عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية عند بدء التجربة. ويوضح الجدول (2) دلالة الفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي.

جدول (2) يوضح دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي

البند	المتوسط	الانحراف المعياري	المجموعة الضابطة (ن = 29)		القيمة	دلالة
			المتوسط	الانحراف المعياري		
المجموع	12.46	2.66	11.35	4.02	1.24	0.22

فترة التحريب :

استمرت أربعة أسابيع بواقع حصتين في الاسبوع لكل من المجموعتين (التجريبية والضابطة).

طلبت الباحثة من تلميذات المجموعة الضابطة تحضيراً مسبقاً للدروس المراد عرضها في الحصص القادمة بالطريقة التقليدية التي إعتادتھا التلميذات، كما قامت بعرض الدروس خلال الحصة بالطريقة التقليدية.

أما تلميذات المجموعة التجريبية فصار العمل معهن كآآتي :

الحصة السادسة : (الأحد الموافق 7 أكتوبر 2001م) قامت الباحثة في بداية الحصة بالتأكد من صحة رسم التلميذات لخريطة المعرفة المطلوبة منهن، عن طريق مرور سريع على التلميذات، ثم تعرض الدرس مع رسم خريطة المعرفة الخاصة بالدرس على السبورة، بمشاركة التلميذات، وبعد الانتهاء من عرض الدرس، طلبت الباحثة من التلميذات تصحيح خرائط المعرفة الخاصة بهن التي سبق وأن أعددنھا حسب الخريطة المرسومة على السبورة، مع مرور الباحثة عليهن للتأكد من ذلك.

النشاط البيئي : تحضير الدرس القادم عن طريق قراءته، وتنظيم معلوماته في خريطة معرفة من إعداد التلميذة.

الحصة السابعة : (الأربعاء الموافق 10 أكتوبر 2001م) قامت الباحثة في بداية الحصة بالتأكد من صحة رسم التلميذات لخريطة المعرفة المطلوبة منهن، عن طريق مرور سريع على التلميذات، ثم تعرض الدرس مع رسم خريطة المعرفة الخاصة بالدرس على السبورة، بمشاركة التلميذات، وبعد الانتهاء من عرض الدرس، طلبت الباحثة من التلميذات تصحيح خرائط المعرفة الخاصة بهن التي سبق وأن أعددها حسب الخريطة المرسومة على السبورة، مع مرور الباحثة عليهن للتأكد من ذلك.

النشاط البيئي : تحضير الدرس القادم عن طريق قراءته، وتنظيم معلوماته في خريطة معرفة من إعداد التلميذة.

الحصة الثامنة : (الأحد الموافق 14 أكتوبر 2001م) قامت الباحثة في بداية الحصة بالتأكد من صحة رسم التلميذات لخريطة المعرفة المطلوبة منهن، عن طريق مرور سريع على التلميذات، ثم تعرض الدرس مع رسم خريطة المعرفة الخاصة بالدرس على السبورة، بمشاركة التلميذات، وبعد الانتهاء من عرض الدرس، طلبت الباحثة من التلميذات تصحيح خرائط المعرفة الخاصة بهن التي سبق وأن أعددها حسب الخريطة المرسومة على السبورة، مع مرور الباحثة عليهن للتأكد من ذلك.

النشاط البيئي : تحضير الدرس القادم عن طريق قراءته، وتنظيم معلوماته في خريطة معرفة من إعداد التلميذة.

الحصة التاسعة : (الأربعاء الموافق 17 أكتوبر 2001م) قامت الباحثة في بداية الحصة بالتأكد من صحة رسم التلميذات لخريطة المعرفة المطلوبة منهن، عن طريق مرور سريع على التلميذات،

ثم تعرض الدرس مع رسم خريطة المعرفة الخاصة بالدرس على السبورة، بمشاركة التلميذات، وبعد الانتهاء من عرض الدرس، طلبت الباحثة من التلميذات تصحيح خرائط المعرفة الخاصة بهن التي سبق وأن أعددها حسب الخريطة المرسومة على السبورة، مع مرور الباحثة عليهن للتأكد من ذلك.

النشاط البيتي : تحضير الدرس القادم عن طريق قراءته، وتنظيم معلوماته في خريطة معرفة من إعداد التلميذة.

الحصة العاشرة : (الأحد الموافق 21 أكتوبر 2001 م) قامت الباحثة في بداية الحصة بالتأكد من صحة رسم التلميذات لخريطة المعرفة المطلوبة منهن، عن طريق مرور سريع على التلميذات، ثم تعرض الدرس مع رسم خريطة المعرفة الخاصة بالدرس على السبورة، بمشاركة التلميذات، وبعد الانتهاء من عرض الدرس، طلبت الباحثة من التلميذات تصحيح خرائط المعرفة الخاصة بهن التي سبق وأن أعددها حسب الخريطة المرسومة على السبورة، مع مرور الباحثة عليهن للتأكد من ذلك.

النشاط البيتي : تحضير الدرس القادم عن طريق قراءته، وتنظيم معلوماته في خريطة معرفة من إعداد التلميذة.

الحصة الحادية عشرة : (الأربعاء الموافق 24 أكتوبر 2001 م) قامت الباحثة في بداية الحصة بالتأكد من صحة رسم التلميذات لخريطة المعرفة المطلوبة منهن، عن طريق مرور سريع على التلميذات، ثم تعرض الدرس مع رسم خريطة المعرفة الخاصة بالدرس على السبورة، بمشاركة التلميذات، وبعد الانتهاء من عرض الدرس، طلبت الباحثة من التلميذات تصحيح خرائط المعرفة الخاصة بهن التي سبق وأن أعددها حسب الخريطة المرسومة على السبورة، مع مرور الباحثة عليهن للتأكد من ذلك.

النشاط البيئي : تحضير الدرس القادم عن طريق قراءته، وتنظيم معلوماته في خريطة معرفة من إعداد التلميذة.

الحصة الثانية عشرة : (الأحد الموافق 28 أكتوبر 2001 م) قامت الباحثة في بداية الحصة بالتأكد من صحة رسم التلميذات لخريطة المعرفة المطلوبة منهن، عن طريق مرور سريع على التلميذات، ثم تعرض الدرس مع رسم خريطة المعرفة الخاصة بالدرس على السبورة، بمشاركة التلميذات، وبعد الانتهاء من عرض الدرس، طلبت الباحثة من التلميذات تصحيح خرائط المعرفة الخاصة بهن التي سبق وأن أعدنها حسب الخريطة المرسومة على السبورة، مع مرور الباحثة عليهن للتأكد من ذلك.

النشاط البيئي : تحضير الدرس القادم عن طريق قراءته، وتنظيم معلوماته في خريطة معرفة من إعداد التلميذة.

الحصة الثالثة عشرة : (الأربعاء الموافق 31 أكتوبر 2001 م) قامت الباحثة في بداية الحصة بالتأكد من صحة رسم التلميذات لخريطة المعرفة المطلوبة منهن، عن طريق مرور سريع على التلميذات، ثم تعرض الدرس مع رسم خريطة المعرفة الخاصة بالدرس على السبورة، بمشاركة التلميذات، وبعد الانتهاء من عرض الدرس، طلبت الباحثة من التلميذات تصحيح خرائط المعرفة الخاصة بهن التي سبق وأن أعدنها حسب الخريطة المرسومة على السبورة، مع مرور الباحثة عليهن للتأكد من ذلك.

النشاط البيئي : تحضير الدرس القادم عن طريق قراءته، وتنظيم معلوماته في خريطة معرفة من إعداد التلميذة.

الحصة الرابعة عشرة : (الأحد الموافق 11 نوفمبر 2001 م) قامت الباحثة بإجراء الاختبار

البعدي للمجموعتين، وهو نفس الاختبار القبلي. (نموذج لتحضير احد الدروس ملحق 12) .

تطبيق الاختبار المؤجل : (الأحد الموافق 9 ديسمبر 2001) قامت الباحثة بإجراء الاختبار

المؤجل، وهو نفس الاختبار البعدي، بعد مرور أربعة أسابيع من تطبيق الاختبار البعدي على

المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، بغرض قياس مدى احتفاظ التلميذات بالمعلومات.

معالجة النتائج :

1 . للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو: ما أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة

في التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي؟ تم توزيع متوسط درجات

الاختبارين القبلي والبعدي.

2 . للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وهو : ما أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة

على احتفاظ التلميذات بالمعلومات التي تمت دراستها من كتاب الاجتماعيات للصف الخامس

الابتدائي واسترجاعها عند الحاجة إليها ؟ تم مقارنة متوسط درجات الاختبار البعدي بالاختبار

المؤجل.

3 . ولاختبار فروض الدراسة تم استعمال اختبار " ت " .

الفصل الخامس

نتائج الدراسة

نتائج الدراسة ومناقشتها

يعرض هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ويناقشها. وفيما يلي عرض لذلك :

أولاً: نتائج الإجابة عن السؤال الأول وهو: ما أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة في

التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي؟

يوضح الجدول (3) أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة على تحصيل التلميذات.

جدول (3)

يبين متوسط درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	متوسط الاختبار القبلي	متوسط الاختبار البعدي
التجريبية	12.46	18.96
الضابطة	11.35	18.48

ومن الجدول السابق يلاحظ مايلي :

1 . بمقارنة متوسط درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار القبلي يتضح أن

هناك فرقاً بسيطاً في المتوسط درجات لصالح المجموعة التجريبية ، لكنه غير دال احصائياً.

2 . كما يتضح أن هناك فرقاً طفيفاً بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار البعدي لكنه

أيضاً غير دال احصائياً.

3 . وبمقارنة نتائج الاختبار القبلي و البعدي في كلا المجموعتين يتضح من الجدول (3) أن هناك

فرقاً كبيراً بين متوسط درجات مما يدل على تعلم التلميذات.

وبذلك نتوصل الباحثة إلى النتيجة التالية :

أن التلميذات قد زاد تعلمهن في الفترة التجريبية، لكن لا يمكن أن يعزي ذلك إلى خرائط المعرفة.

وللإجابة عن الفرض الصفري الأول الذي ينص على أنه : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية ، والمجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المعرفة في التحصيل، تم استخدام اختبار " ت " على درجات الاختبار البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة). والجدول (4) يوضح ذلك :

جدول (4)

دلالة الفروق بين متوسط درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	27	18.96	6.05	0,27	0.79
الضابطة	29	18.48	7.31		

يتضح من الجدول (4) أن قيمة ت تساوي (0.27) وهي غير دالة إحصائياً لأنها عند مستوى الدلالة (0.79) وهذا يوضح أن ليس هناك فرقاً بين أداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي طبقاً لنتائج الاختبار، حيث كان متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (18.96) بينما متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (18.48) مما يجعلنا نقبل الفرض الصفري .

مناقشة وتفسير السؤال الاول :

ما أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة على التحصيل الدراسي. في مادة الاجتماعيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي ؟

كشفت نتائج الدراسة أنه لا يوجد أثر للتدريس باستخدام خرائط المعرفة في التحصيل الدراسي. حيث لم تظهر هناك دلالة احصائية بين متوسط درجات التلميذات في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات التلميذات في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، وقد بلغت قيمة t (0.27)، بدلالة تساوي (0.79) وهي غير دالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,01)، مما يجعل الباحثة تقبل الفرض الصفري.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة جي (Jay, 1995) المشار اليها في هذه الدراسة . وترجع الباحثة سبب عدم وجود فرق بين المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية والمجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المعرفة في التحصيل الدراسي، إلى احتمال انجذاب تلميذات المجموعة التجريبية بالدرجة الأولى إلى شكل الخريطة، ورسمها بالألوان، والرسومات، والأشكال الهندسية، والتفريعات، أكثر من اهتمامهن بتنظيم معلومات الدرس داخل خريطة المعرفة، لأن رسم خريطة المعرفة بالنسبة لهن يعتبر تجربة جديدة، فقد أثار اهتمامهن شكل خريطة المعرفة أكثر من مضمونها. وقد لاحظت الباحثة عند مرورها على التلميذات للتأكد من رسمهن للخريطة، أن أغلب التلميذات قد ركزن عند رسم خريطة المعرفة على تزيينها بالورود، والرسومات، وصور الحيوانات، والزخارف أكثر من تركيزهن على تنظيم المعلومات، ظنا منهن أن هذا هو الهدف من رسم خريطة المعرفة، وأن هذا التزيين يرضي المدرسة بالدرجة الأولى ويحقق مطلبها، ولم يكتفين بالمبالغة في

التزيين، والزخرفة، بل كان بينهم منافسة شديدة فيمن تكون خريطتها أجمل من حيث الرسم والزخرفة والتلوين.

وترى الباحثة أن كل ما سبق لا يفقد الخريطة فائدتها؛ لأنها أظهرت نتائج إيجابية في الاحتفاظ بالمعلومات، كما سنرى في الجزء الخاص بالاحتفاظ بالمعلومات من هذه الدراسة.

ثانياً : نتائج الإجابة عن السؤال الثاني وهو : ما أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة على احتفاظ التلميذات بالمعلومات التي تمت دراستها من كتاب الاجتماعيات للصف الخامس الابتدائي واسترجاعها عند الحاجة إليها ؟

أ - يوضح الجدول (5) أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة على احتفاظ التلميذات بالمعلومات التي تمت دراستها.

جدول (5)

يبين متوسط درجات الاختبار المؤجل للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	متوسط الاختبار المؤجل
التجريبية	22.1
الضابطة	17.9

ومن الجدول السابق نلاحظ مايلي :

بمقارنة متوسط درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار المؤجل يتضح أن هناك فرقا كبيرا بين متوسط الدرجات لصالح المجموعة التجريبية.

وبذلك نتوصل الباحثة إلى النتيجة التالية :

أن هناك أثرا إيجابيا للتدريس باستخدام خرائط المعرفة على احتفاظ التلميذات بالمعلومات التي تمت دراستها لصالح المجموعة التجريبية.

وللإجابة عن الفرض الصفري الثاني الذي ينص على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة خرائط المعرفة على الاحتفاظ بالمعلومات التي تمت دراستها، تم استخدام اختبار " ت " على درجات الاختبار المؤجل للمجموعتين (التجريبية والضابطة) . والجدول (6) يوضح ذلك :

جدول (6)

دلالة الفروق بين متوسط درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار المؤجل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	27	22.1	5.3	2.7	0.010
الضابطة	29	17.9	6.1		

يتضح من الجدول (6) أن قيمة ت تساوي (2.7) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يوضح أن هناك فروقا بين أداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار

المؤجل طبقاً لنتائج الاختبار وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (22.1) بينما متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (17.9) وهذا يجعلنا نرفض الفرض الصفري الثاني ونقبل الفرض البديل .

مناقشة وتفسير السؤال الثاني :

ما أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة على احتفاظ التلميذات بالمعلومات التي تمت دراستها من كتاب الاجتماعيات للصف الخامس الابتدائي واسترجاعها عند الحاجة إليها ؟

كشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر إيجابي للتدريس باستخدام خرائط المعرفة على احتفاظ التلميذات بالمعلومات التي تمت دراستها، وذلك بدلالة احصائية بين متوسط درجات التلميذات في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات التلميذات في المجموعة الضابطة في الاختبار المؤجل، حيث بلغت قيمة ت (2.7)، وهي دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). مما يجعلنا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل. وعزت الباحثة وجود هذا الفرق، والأثر الإيجابي على احتفاظ التلميذات بالمعلومات إلى الطريقة التي تم التدريس بها، وهي التدريس باستخدام خرائط المعرفة.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كل من دراسة عروق (1996)، ودراسة جونسن JOHNSON (1997)، ودراسة ميكا (2000) التي أسفرت عن الأثر الإيجابي للخرائط على الاحتفاظ بالمعلومات. (راجع فصل الدراسات السابقة).

ويمكن أن تفسر الباحثة هذا الأثر الإيجابي للتدريس باستخدام خرائط المعرفة، على احتفاظ التلميذات بالمعلومات التي تمت دراستها، إلى أن كل معلومة تدرس للتلميذ تمكث في الذاكرة قصيرة الأجل عدة ثواني ثم تتلاشى تدريجياً إذا لم يتم نقلها إلى الذاكرة طويلة الأجل، التي من مهامها الاحتفاظ بكميات هائلة من المعلومات لفترات طويلة جداً. وليستفيد التلميذ من المعلومات

التي درسها، لا بد أن ينقلها من الذاكرة قصيرة الأجل إلى الذاكرة طويلة الأجل، ولكي يتمكن التلميذ من تسريع عملية الانتقال هذه، لابد من تنظيم وإيجاد علاقات، وروابط بين المعلومات التي يستقبلها، لكي يتمكن من الاحتفاظ بها أطول فترة ممكنة، واسترجاعها عند الحاجة إليها، إلا أن القدرة على الاسترجاع تعتمد على الكفاءة التي يتم بها إيداع المعلومات (عبد و يحيى ، 1990). والكفاءة تتمثل في حسن تنظيم المعلومات، وإيجاد الروابط والعلاقات بينها (ميدنيك ، 1984)، وهذا ما اتفقت عليه تعريفات الخريطة من أن أهم ما يميزها هو التنظيم، وإبراز العلاقات بين أجزاء المعرفة؛ لذلك تكون الخريطة من أفضل الوسائل التي تساعد الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات التي تمت دراستها أطول فترة ممكنة، واسترجاعها عند الحاجة إليها.

وتتفق نتائج الدراسة مع الخوري (1996) في أن إعداد الخرائط يساعد على سرعة التذكر، ويبسر عملية استرجاع المعلومات عند الحاجة إليها؛ لأن تذكر الأشياء المترابطة والمميزة يكون بصورة أسرع، وأن خرائط المعرفة تعين على ذلك بما تحتويه من ترابط بين المعلومات، والتميز بالألوان، والرسوم، والرموز، والأشكال الهندسية. وكذلك تتوافق مع خصائص النمو العقلي لأطفال هذه الفئة العمرية - الفئة العمرية لتلميذات العينة في الدراسة الحالية - كما ذكرها أحمد ومحمد (1992) وهي القدرة على اتباع التعليمات ونمو القدرة على الاسترجاع وتذكر الحقائق. (أحمد ومحمد ، 1992 ؛ الخوري، 1996).

كما ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى العوامل التي يتوقف عليها الاحتفاظ وهي تنظيم الموضوع. ويرى اوزو بيل (Ausubel) أن التنظيم المنطقي للمادة العلمية، يمكن المتعلم من اكتسابها بسهولة، والاحتفاظ بها، ونقلها إلى الأوضاع الجيدة، لأن التنظيم المنطقي شبيه بالبنية المعرفية، وما تشمله من معلومات في ذاكرة المتعلم، فالمعلومات المنظمة تنظيماً حسناً تكتسب

ويحتفظ بها أفضل من المواد غير المنظمة، مما يسهل القدرة على حل المشكلات المرتبطة بتلك المعلومات التي تواجه المتعلم لاحقاً (شريف ، 1987 ؛ ميكا ، 2000).

وتؤكد الباحثة على أهمية هذه النتيجة لأن الاحتفاظ بالمعرفة في ذاكرة المتعلمين، من أهم الأهداف التي يسعى التعليم المعرفي إلى تحقيقها.

طرحَت الباحثة بعض الأسئلة الشفهية على تلميذات المجموعة التجريبية، للتعرف على مدى رغبة التلميذات في استمرار التعلم باستخدام خريطة المعرفة ؟ فأجابت أغلب التلميذات برغبتهم الشديدة في استمرار التعلم باستخدام خرائط المعرفة. وذكرن أن هذه الطريقة علمتَن شيء جيداً، ومحبيّاً، وأضافت إليهن نوعاً من المتعة، والتشويق. كما أضفت على الحصة جواً جميلاً وممتعاً، ونمت لديهن الشعور بالثقة بالنفس، فكانت وسيلة جيدة لتحسين الدوافع نحو التعلم.

وقد رصدت عدة دراسات مشاعر عدد كبير من الطلاب والطالبات حول خرائط المعرفة، فأشاروا جميعاً أنها ممتعة، ومشوقة، ونافعة للفهم، وأن الطلاب كانوا منبهرين بقدراتهم الواضحة على بناء الخرائط، وصرحوا بأنهم سيواصلون رسم الخرائط معتمدين على أنفسهم. وهذا يتفق مع ما ذكره (عاقل، 1990) في أن المواد التي يتم تعلمها في جو سار، يتم الاحتفاظ بها، ويتم تذكرها، خيراً من المواد التي تم تعلمها في جو غير سار. وترى الباحثة أن الجو السار الذي أضفته الخرائط على التعلم، هو من أهم مميزاتها، حيث ساعدت على سهولة تذكر المعلومات فكان الدليل احتفاظهن بها.

توصيات الدراسة

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة توصي الباحثة بما يلي :

- 1 . تدريب معلمي ومعلمات المواد الاجتماعية على كيفية رسم خرائط المعرفة بشتى أنواعها، وكيفية توظيفها في العملية التعليمية.
- 2 . ضرورة اهتمام المعلمين والمعلمات بإعداد خرائط معرفة للدروس عند إعداد الخطط التدريسية، لأن لكل درس خريطة معرفة مختلفة تتناسب مع محتواه، وتتماشى مع معلوماته.
- 3 . التأكيد على تدريب التلاميذ على إعداد خرائط المعرفة تدريباً كافياً؛ كي يتمكن التلاميذ من إعدادها فيما بعد بأنفسهم .
- 4 . توظيف خرائط المعرفة في تدريس المواد الدراسية المختلفة، لجميع المراحل التعليمية.

الدراسات المقترحة :

- 1 . اجراء دراسات مماثلة لمعرفة أثر استخدام خرائط المعرفة في مستويات عليا للتعلم المعرفي مثل : تطبيق المعرفة وتحليلها وتركيبها وتقويمها.
- 2 . اجراء دراسات مماثلة لمعرفة أثر استخدام خرائط المعرفة في جوانب أخرى غير التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالمعلومات مثل: الاتجاهات، والميول، والمهارات النفس حركية، وغيرها من الجوانب.
- 3 . إجراء دراسات مماثلة لمعرفة أثر استخدام خرائط المعرفة في تدريس مواد دراسية أخرى ، وفي مراحل دراسية مختلفة .
- 4 . إجراء دراسات حول مقارنة التعليم باستخدام خرائط المعرفة بطرق أخرى، للتأكد من أثرها على التحصيل، والاحتفاظ، والميول، والاتجاهات.

المراجع

المراجع العربية :

- أحمد، أحمد عبدالله ومحمد، فهمي مصطفى. (1992) الطفل ومشكلات القراءة . القاهرة: الدار المصرية اللبنانية ، الطبعة الثانية.
- أبوزينة، فريد كامل. (1992). أساسيات القياس والتقويم في التربية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- بوزان، توني. (1996). (الهام الخوري، ترجمة). العقل واستخدام طاقته القصوى. عمان: دارالنبراس للنشر والتوزيع.
- بوزان، طوني. (1990). (عبدالله مكي ، مترجم) إستخدام عقلك. بيروت: دار البيان العربي للطباعة والنشر والتوزيع.
- الجشي، هناء ناصر. (1999) . " أثر استخدام دورة التعليم في التحصيل الدراسي في الفيزياء وإكساب عمليات العلم لدى طالبات المسار التجاري بدولة البحرين" . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة البحرين.
- الجنيد، أمينة السيد. (1999) . أثر التفاعل بين استراتيجيات خرائط المفاهيم ومستوى الذكاء في التحصيل وإكساب بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم . المؤتمر العلمي الثالث : مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية (ص 283 - 321) . الجمعية المصرية للتربية العملية مركز تطوير تدريس العلوم . المجلد الأول . جامعة عين شمس.

- الحارثي، إبراهيم أحمد مسلم. (1999) . تعليم التفكير. الرياض: مدارس الرواد، مطبعة الحميضي.

- حجازي، حجازي عبد الرحيم. (1994) . فاعلية استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل تلاميذ المرحلة الإعدادية في العلوم . مجلة كلية التربية : جامعة الزقازيق ، 21 ، (1) ، ص ص 273 - 296.

- حنا، نبيل صبحي. (1991) . النجاح والتفوق الدراسي. قطر: مطابع دار الشرق.

- الخليلي، خليل يوسف، وحيدر، عبد الطيف حين ويونس، محمد جمال الدين. (1996) . تدريس العلوم في مراحل التعليم العام ، دبي: دار القلم.

- خير الله ، سيد (1982) . علم النفس التعليمي . الكويت: مكتبة الفلاح.

- دايرسون، مارجريت. (1995) . (مدارس الظهران، مترجم) . استخدام خرائط المعرفة لتحسين التعلم . المملكة العربية السعودية: دار التركي للنشر والتوزيع.

- الدريج، محمد. (1994) . التدريس الهادف . الرياض: دارعالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

- رزوق، أسعد. (1992) . موسوعة علم النفس . بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الطبعة الرابعة.

- الرفاعي، نجيب عبدالله . (1997) . مهارات دراسية . معهد مهارات للاستشارات. الصفاة: الكويت ، الطبعة الثانية.

- ستاين، جين ماري. (1999) . (مكتبة جرير، المترجم). كيف تضاعف قدراتك الذهنية. المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير.

- شبر، خليل شبر . (1997) . فاعلية استخدام خريطة المفاهيم كمنظم متقدم في تعلم مادة العلوم . المجلة التربوية الكويت، 11، (44)، ص ص 134-178.
- شريف، نادية محمود. (1987). أسلوب عرض وتنظيم المادة العلمية وعلاقته بالتعليم والاحتفاظ لعينة من طالبات جامعة الكويت. المجلة التربوية. الكويت:كلية التربية جامعة الكويت. 4 ، (12) ص ص 121-143.
- شعبة اللغة العربية للتعليم الابتدائي، إدارة المناهج. (1996-1997). استراتيجيات جديدة لتعلم القراءة (خرائط المعرفة) . دولة البحرين: وزارة التربية والتعليم.
- الشيخ، محمد محمد. (1995) . فاعلية استخدام خرائط المفاهيم كمنظم متقدم ومتأخر في علاج الفهم الخاطئ للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جمهورية مصر العربية :كلية التربية، جامعة طنطا.
- الطرزي، نصري خضر. (1994) . استخدم عقلك دليل إلى دراسة أفضل. عمان: دار التنوير العلمي للنشر والتوزيع.
- طه، فرج عبد القادر وآخرون . (بدون تاريخ) . معجم علم النفس والتحليل النفسي . بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- عاقل، فاخر. (1990). علم النفس التربوي. بيروت: دار التعلم للملايين، الطبعة 12.
- عبده، عماد إبراهيم ؛ اليعحي، لميس فؤاد. (1990). ذاكرتك: كيف تعمل وكيف تستخدمها بكفاءة. عمان: دار النبراس للنشر والتوزيع.

- العطاب، نادية محمد علي. (1997). أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة إب ، رسالة ماجستير غير منشورة، اليمن: المركز الوطني للمعلومات. (بتاريخ: 22 مارس 2001) .

<http://www.nic.gov.ye/SITE%20CONTENTS/studies%20and%20repotrs/.../6.htm>

- عروق، فاتن خليل عبداللطيف . (1996) . أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لبعض المفاهيم المتعلقة بالصوت والاحتفاظ بها ، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك.

- العريفي، نادية محمد. (2001) . مهارة تعليم التعلم. المملكة العربية السعودية: مطابع التركي.

- القرعان، فرح عقاب المطر. (1990) . دراسة استقصائية في مدى فعالية تدريس مفاهيم المتجهات في الفيزياء بطريقة خريطة المفاهيم . رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك، إربد.

- قطامي، يوسف. (1998) . سيكولوجية التعليم والتعلم. عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع.

- مطاوع، ضياء الدين محمد. (2000) . "فعالية الألعاب الكمبيوترية في تحصيل التلاميذ معسري القراءة الدسلكسيين لبعض مفاهيم العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية". رسالة الخليج العربي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية. (67)، ص ص 139 - 199.

- ميقا، ماجدة بنت طاهر إدريس. (2000) . أثر استخدام خرائط المفاهيم في تنمية بعض المفاهيم الفيزيائية والاحتفاظ بالمعلومات لدى طالبات الصف الأول الثانوي . رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك عبدالعزيز فرع المدينة المنورة.

- ميدنيك، سارنوف وآخرون. (1984). (محمد عماد الدين اسماعيل ، مترجم) . التعلم .

بيروت: دار الشرق.

- نوافك، جوزيف ؛ جووين، بوب. (1995) . (أحمد عصام الصفدي، إبراهيم محمد الشافعي،

مترجمون) . تعلم كيف تتعلم. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

المراجع الأجنبية :

- Anderson, L. & Ditson, L. (1999). "Computer Based Concept Mapping: A Tool For Negotiating Meaning" . Learning & Leading With Technology; p 6 – 13.[on-line], July 13,2000.
<http://www.ecsu.ctstateu.edu/depts/edu/bibliographies/edtech.html>
- Baumann, J. e. , & Bergeron, B.S. (1993). Story map instruction using children's literature: Effects on first grader's comprehension of central narrative elements.
Journal of Reading Behavior, (25),407-437.
- Boyley, S. (1998) NLP Mind Training. [on-line],July 12,2000.
<http://www.nlpming.com/doc/nlp1681.htm>
- Brennan , C. A . (1996). Concept mapping : An effective instructional strategy in science with kindergarten students (Doctoral Dissertation. , University of Hawaii).
Dissertation Abstracts International, 57, 1965-A. (ACC9629812).
- Chang, Wen-hua (1995) The effects of using concept mapping to supplement class notes on the biology test scores of seventh-grade students in Taiwan, R. O. C.(CHINA). (Doctoral Dissertation, University of Iowa, 1994) Dissertation Abstracts International, 55, 3800-A (AAC 951557).

- Choi, C. P. (1997) Improving the thinking skill/strategies through the use of the conversational inquiry method and mind-mapping technique. Journal-Article, V 7(1), 69-95.
- Gilchrist, K. K. (1993) An analysis of concept mapping as an instructional technique for teaching advanced technology concepts to at-risk junior high school students (AT Risk). (Doctoral Dissertation, University of Virginia Polytechnic Institute and State university, 1992) Dissertation Abstracts International, 53, 2274-A (AAC 9237146).
- Horton, P. B., Mcconney, A. A., Gallo, M., Woods, A. L., Senn, G. J and Hamelin, A. D. (1993) An investigation of the Effectiveness of concept mapping as an instructional Tool. Science Education, 77(1), 95-111.
- I dol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. Journal of learning Disabilities, 196-206.
- Jay, J. A. (1995) A study of concept mapping in A college-level cell Biology course. (Doctoral Dissertation university of Missouri). Dissertation Abstracts International, 55/12, p.3760.
- Johnson, L. W. G. (1997) Improved memory retention and understanding of ecology concepts through the use of concept mapping in a seventh-grade science classroom. (Doctoral Dissertation, university of Texas Woman's, 1997) Dissertation Abstracts International, 35, 1131-A. (AAC 1384843).

- Jolly, A. B. (1999) The effectiveness of learning with concept mapping on the science problem-solving of sixth-grade children. (Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania, 1998). Dissertation Abstracts International, 59, 3356-A.(AAC 9908097) .
- Kaaren, I. A. (1997) Concept Mapping and Curriculum Design. [on-line], July 3, 2000.
<http://www.utc.edu/Teaching-Resource-Center/concepts.html>
- Keng, H. T. (1996). A comparative study of note-taking, outlining and concept mapping learning strategies on national Taipei teachers college students understanding of heat and temperature (Taiwan). (Doctoral Dissertation, University of Iowa ,1996). Dissertation Abstracts International, 57, 159-A.(AAC9629675).
- Lanzing, J. W. A. (1997). The Concept Mapping Homepage. [on-line], July 3, 2000.
http://www.to.utwente.nl/user/ism/lanzinger/cm_home.htm.
- Markow, P. G. (1996) The effects of student – constructed concept maps on Achievement in A first – year college Instructional Chemistry laboratory. (Doctoral Dissertation, The University of Connecticut). Dissertation Abstracts International .56/10 ,p.3900 .
- Okebukola, P.A. (1992) Can good concept Mappers be good problem solvers in Science? . Research in Science and Technological Education, 10(2), 153-170.
- O'Leary M. A. (1995) The use of concept maps as advance organizers in grade seven science. (Doctoral Dissertation, University of MA., Saint Mary's. Dissertation Abstracts International 33/02 , p.304.

- Osman-Jouchoux, R, (1998) The use of concept mapping tactics in cognitive strategies for writing summaries of technical material . (Doctoral Dissertation, University of Colorado at Denver Graduate School of Public Affairs, 1997) Dissertation Abstracts International, 58, 3048-A. (AAC 9804545) .
- Plotnick, Eric (1997). Concept Mapping: A Graphical system for Understanding the Relation ship between concepts. (ERIC Documents Reproduction Service . NO.ED. 407938.
- Roth, W. M. & Roychoudhury, A. (1993) The Concept Map as a Tool for the Collaborative Construction of Knowledge : A Microanalysis of High School Physics students. Journal of Research in Science Tteaching, 30(5),503-534.
- Willerman, M., Mac Harg, r. A. (1991). The concept map as and advance organizer. Jounal of Research in Science Teaching, (28), 705-711.
- Zimmaro, D. M. & Cawley, J.M. (1998). Concept map module. [on-line], July 3, 2000.

<http://www.inov8.psu.edu/faculty/cmap.htm>

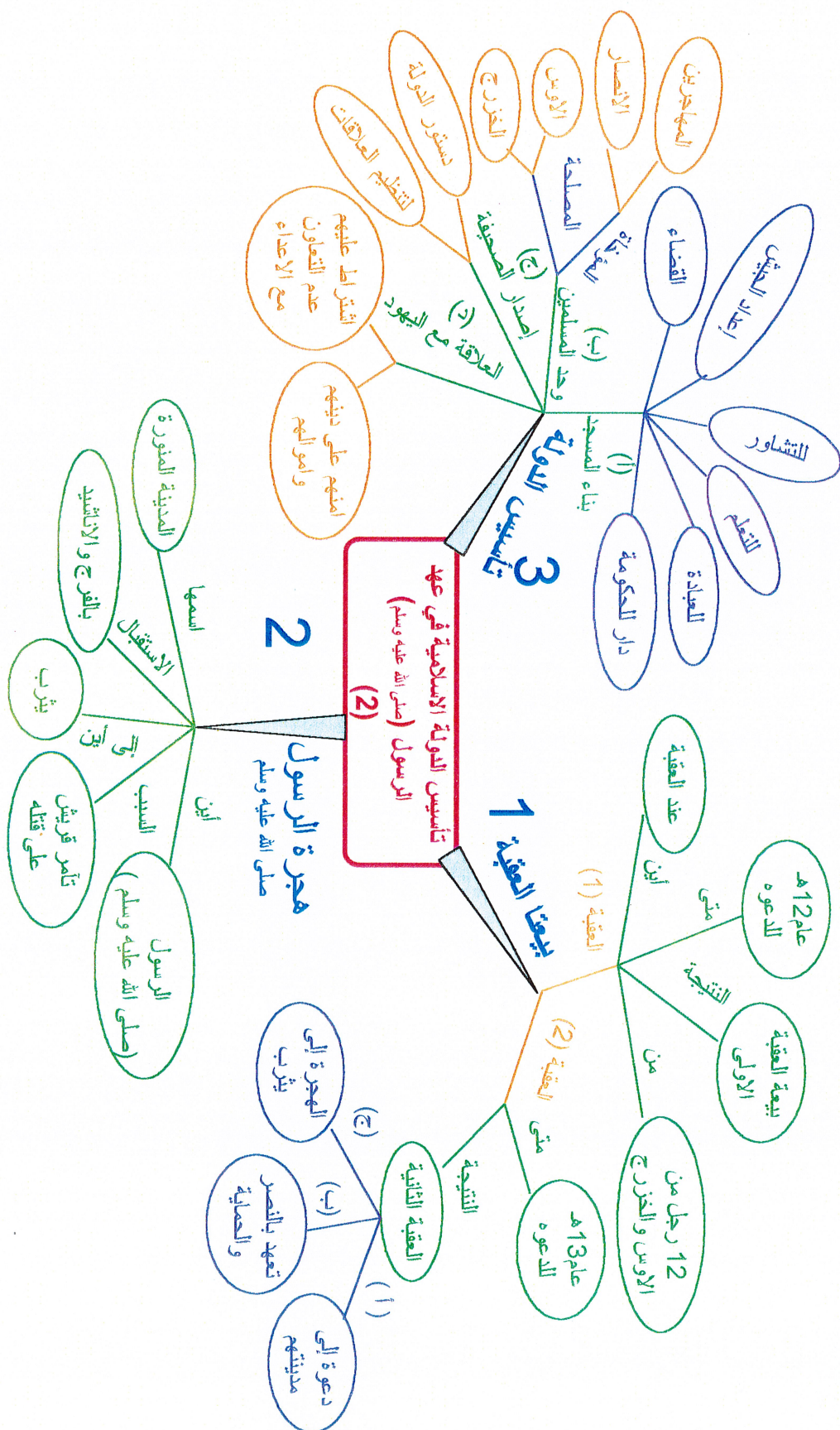
الملاحق

ملحق (1)
خريطة معرفة : لموضوع الدعوة إلى الاسلام



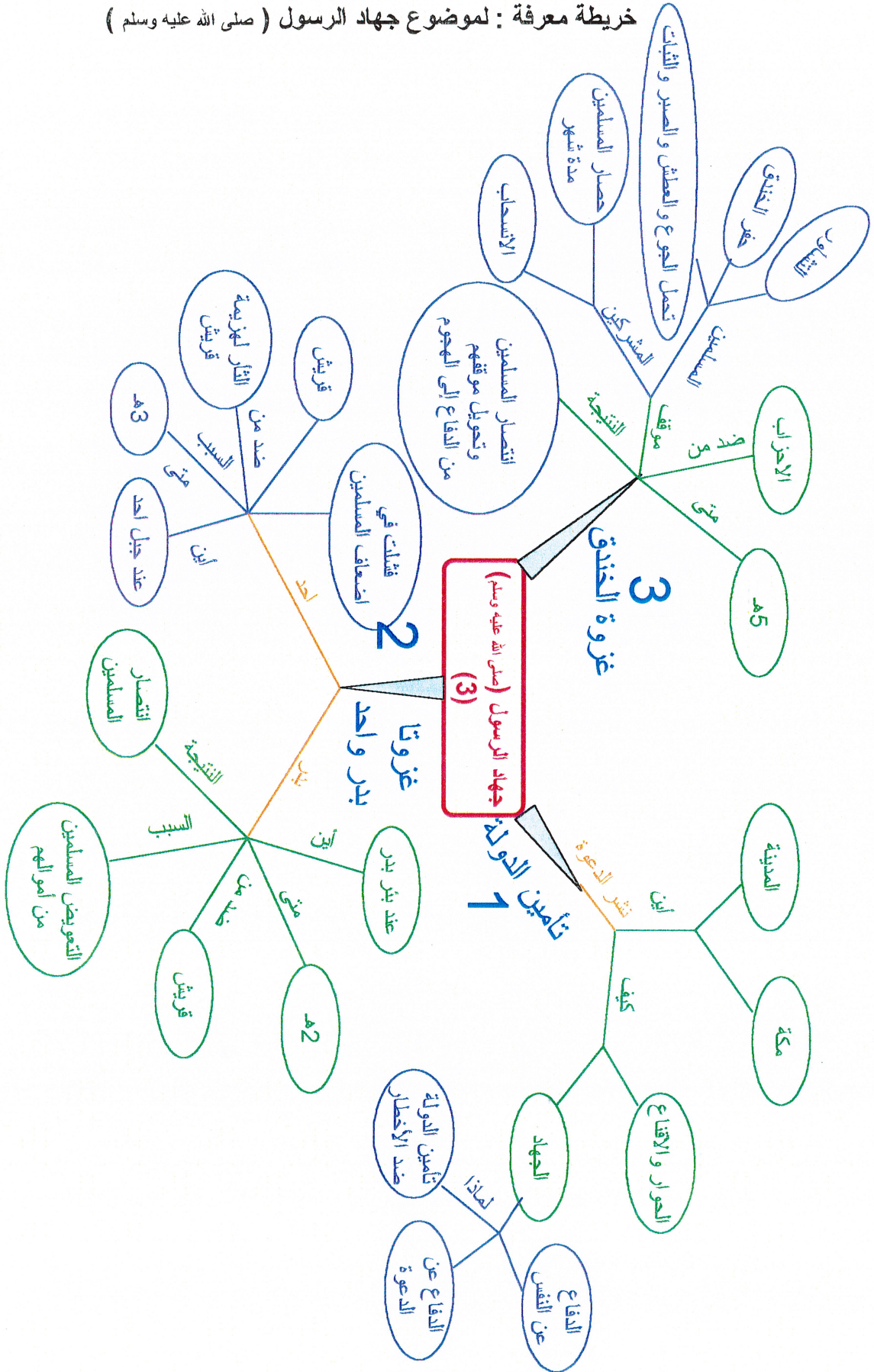
ملحق (2)

خريطة معرفة : لموضوع تأسيس الدولة الإسلامية في عهد الرسول (صلى الله عليه وسلم)

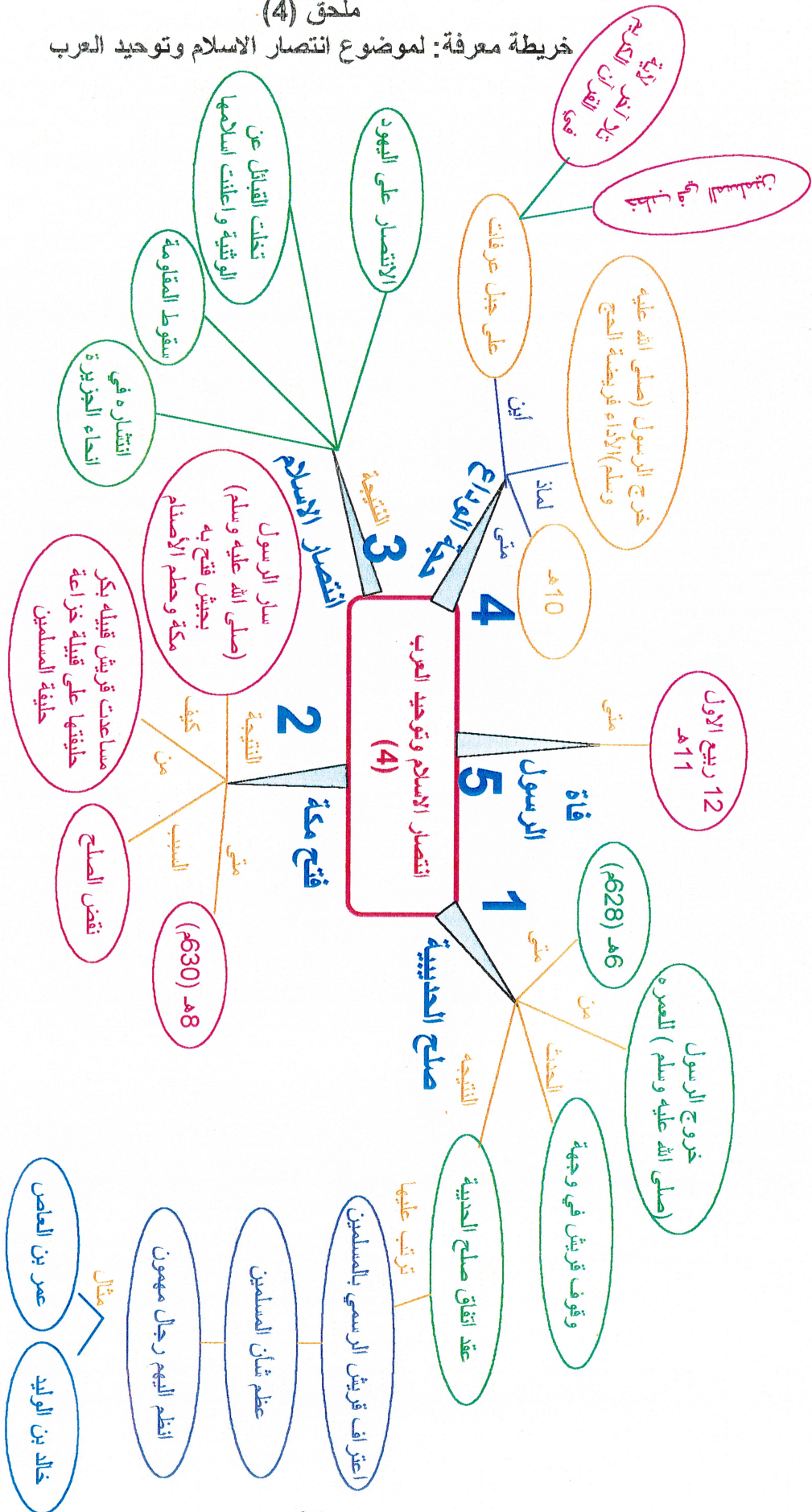


ملحق (3)

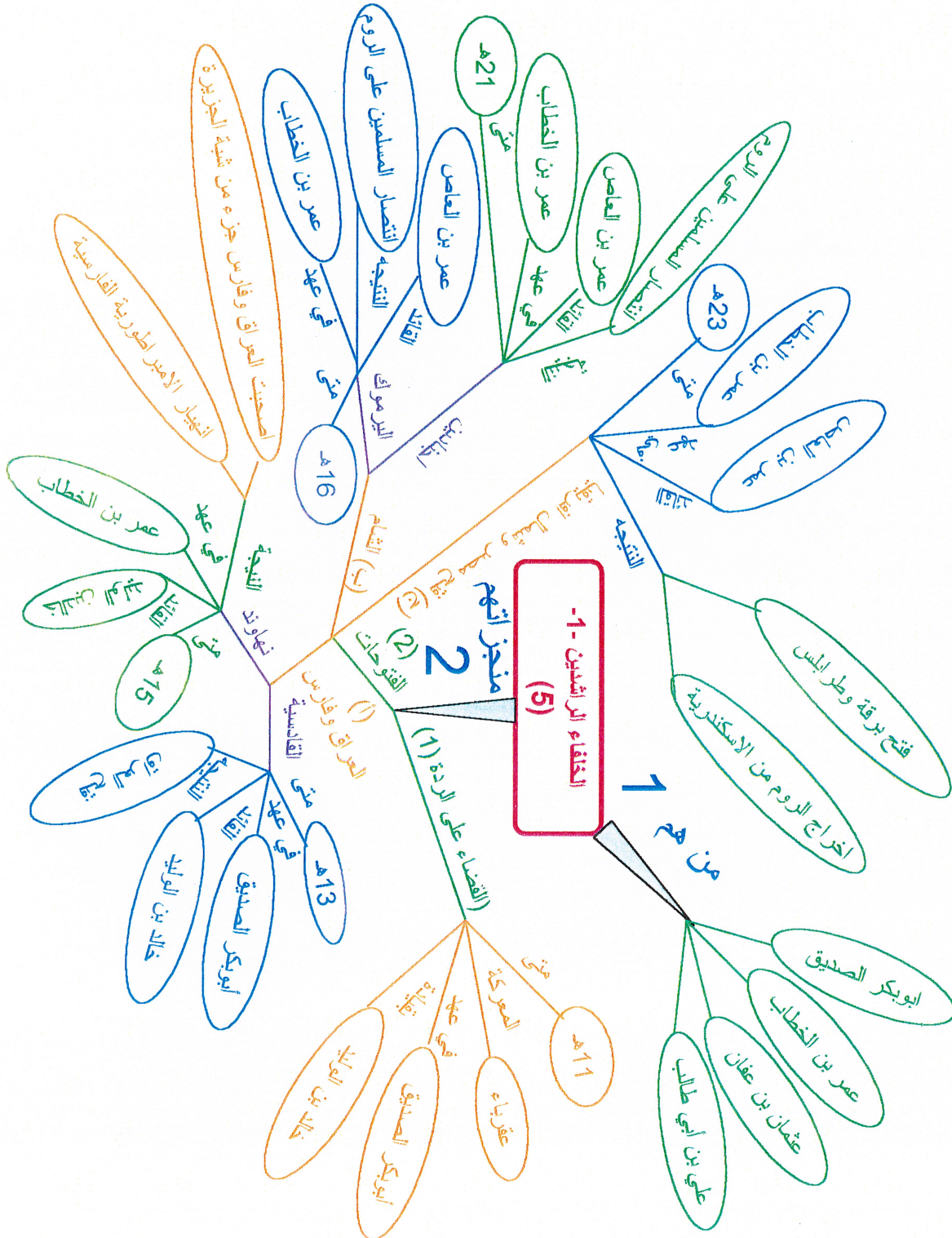
خريطة معرفة : لموضوع جهاد الرسول (صلى الله عليه وسلم)



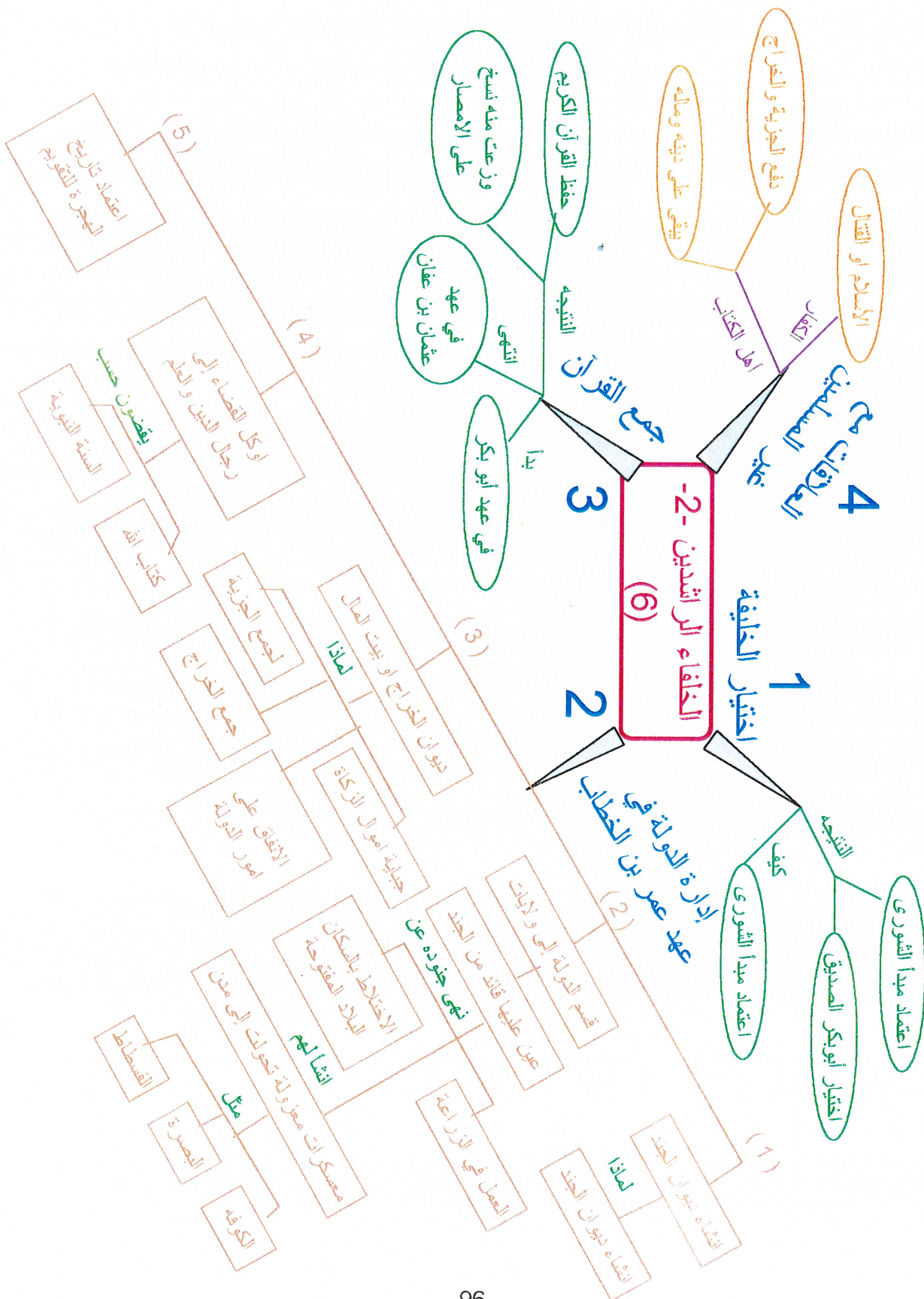
ملحق (4)
خريطة معرفة: لموضوع انتصار الاسلام وتوحيد العرب



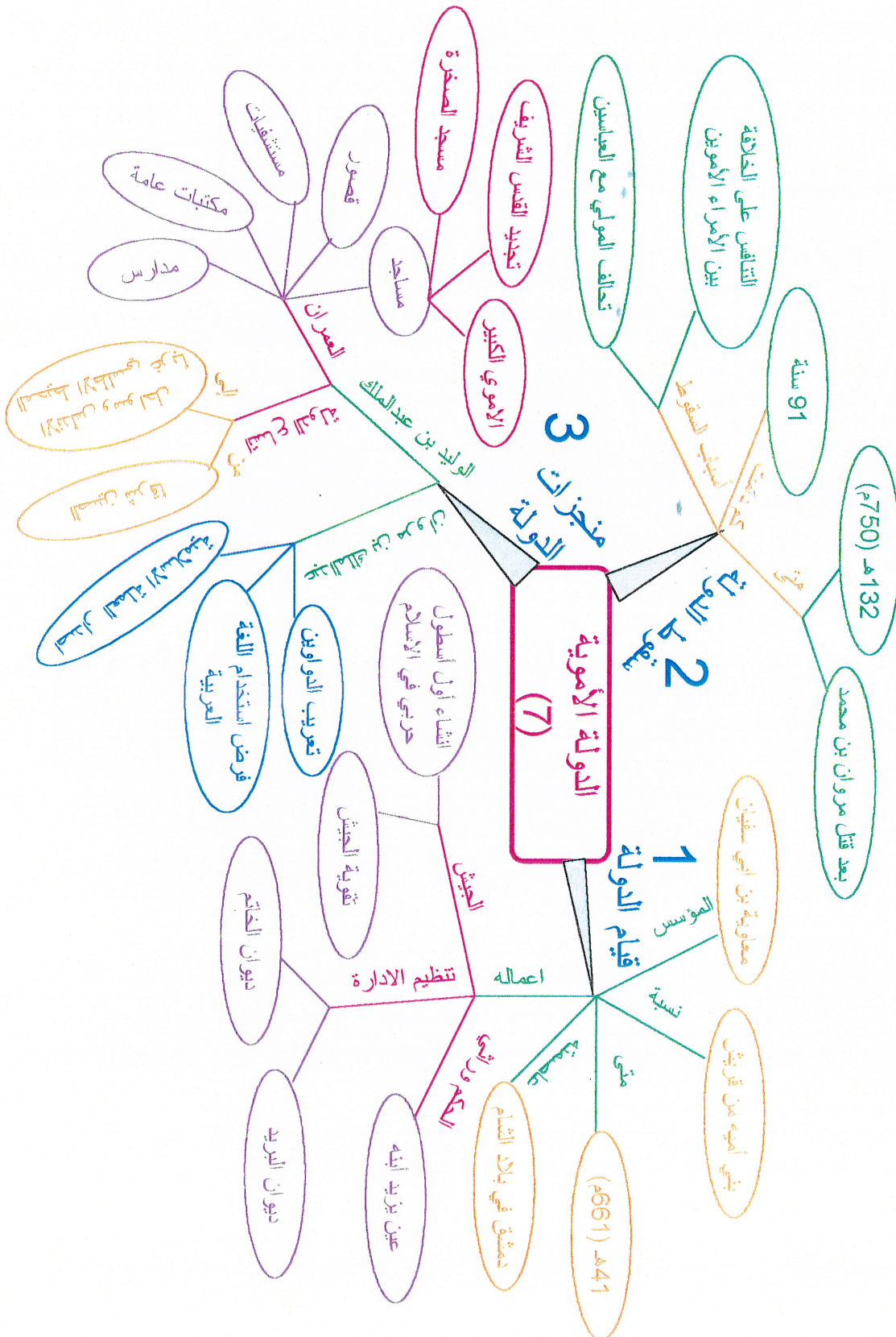
ملحق (5)
خريطة معرفة : لموضوع الخلفاء الراشدين "1"



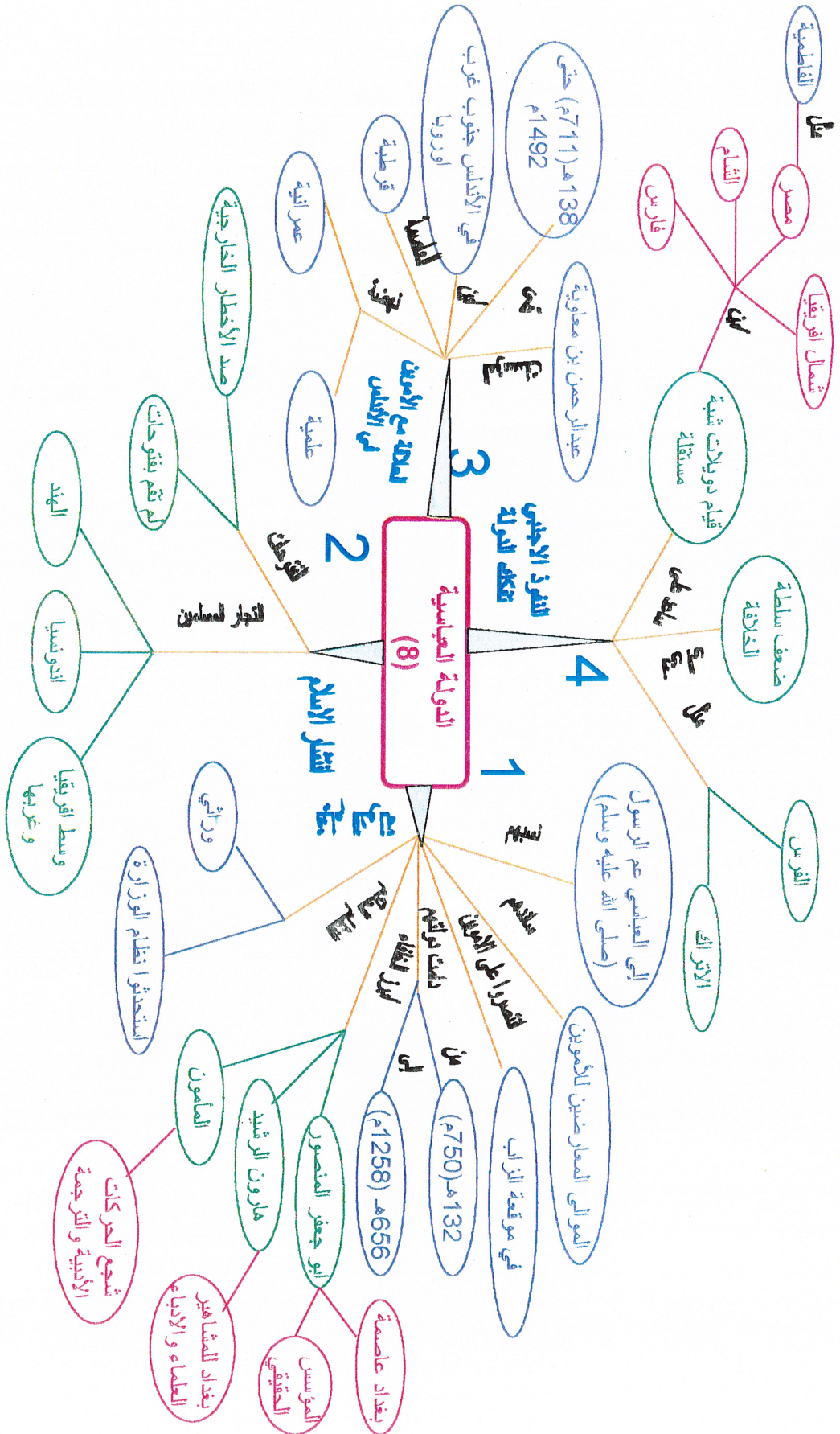
ملحق (6)
خريطة معرفة : لموضوع الخلفاء الراشدين -2-



ملحق (7)
خريطة معرفة : اموضوع الدولة الاموية



ملحق (8)
خريطة معرفة : لموضوع الدولة العباسية



ملحق رقم (9)

قائمة بأسماء محكمي خرائط المعرفة :

- 1 (الأستاذ فالح الخطيب الموجة التربوي للمواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية بوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين.
- 2 (الأستاذ سعيد الجابر الموجة التربوي للمواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية بوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين.
- 3 (الأستاذ حمد لفريح الموجة التربوي للمواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية بوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين.
- 4 (الأستاذة موزة الحمدان المدرسة الأولى للمواد الاجتماعية بمدرسة مدينة حمد الثانوية للبنات.
- 5 (الأستاذة فاطمة العمادي المدرسة الأولى للمواد الاجتماعية بمدرسة مدينة عيسى الثانوية للبنات.
- 6 (الأستاذة حصة النهام المدرسة الأولى للمواد الاجتماعية بمدرسة مدينة عيسى الإعدادية الثانوية للبنات.
- 7 (الأستاذة أنيسة الكراني مدرسة التاريخ الإسلامي بمدرسة مدينة حمد الثانوية للبنات.
- 8 (الأستاذة فاطمة الذوادي مدرسة التاريخ الإسلامي بمدرسة مدينة عيسى الثانوية للبنات.
- 9 (الأستاذة ليلى محمد حسن مدرسة المواد الاجتماعية بمدرسة مدينة حمد الابتدائية للبنات.
- 10 (الأستاذة فاطمة عيسى أحمد مدرسة المواد الاجتماعية بمدرسة صلاح الدين الابتدائية للبنين.
- 11 (الأستاذة مريم عيسى أحمد مدرسة المواد الاجتماعية بمدرسة عقبة بن نافع الابتدائية للبنين.

ملحق (10)

قائمة بأسماء محكمي اختبار التحصيل :

- 1 (الدكتور/ نزار العاني مدير مركز القياس والتقويم بجامعة البحرين(دكتوراه في القياس والتقويم) .
- 2 (الدكتور/ عبدالله المطوع مدير إدارة الشؤون الثقافية والبعثات بالوكالة بوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين (دكتوراه في القياس والتقويم) .
- 3 (الدكتور/ راشد الدوسري رئيس قسم الأصول والإدابة التربوية (دكتوراه في القياس والتقويم) .
- 4 (الأستاذ سعيد الجابر الموجه التربوي للمواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية بوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين .
- 5 (الأستاذ حمد لفريخ الموجه التربوي للمواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية بوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين .
- 6 (الأستاذة موزة الحمدان المدرسة الأولى للمواد الاجتماعية بمدرسة مدينة حمد الثانوية للبنات .
- 7 (الأستاذة فاطمة العمادي المدرسة الأولى للمواد الاجتماعية بمدرسة مدينة عيسى الثانوية للبنات .
- 8 (الأستاذة حصة النهام المدرسة الأولى للمواد الاجتماعية بمدرسة مدينة عيسى الإعدادية الثانوية للبنات .
- 9 (الأستاذة أنيسة الكراني مدرسة التاريخ الإسلامي بمدرسة مدينة حمد الثانوية للبنات .
- 10 (الأستاذة فاطمة الذوايدي مدرسة التاريخ الإسلامي بمدرسة مدينة عيسى الثانوية للبنات .
- 11 (الأستاذة ليلى محمد حسن مدرسة المواد الاجتماعية بمدرسة مدينة حمد الابتدائية للبنات .
- 12 (الأستاذة فاطمة عيسى أحمد مدرسة المواد الاجتماعية بمدرسة صلاح الدين الابتدائية للبنين .
- 13 (الأستاذة مريم عيسى أحمد مدرسة المواد الاجتماعية بمدرسة عقبة بن نافع الابتدائية للبنين .

ملحق (11)

اختبار التحصيل للموضوعات المختارة للدراسة

اختبار التحصيل

الاسم : الرمز :

ضعي دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة :

1 - رفضت قریش الدعوة الإسلامية لخوفها على :

أ (مركزها التجاري والديني.

ب (زعامتها السياسية.

ج (سيادتها القبلية.

2 - سبب إصدار الصحيفة في المدينة المنورة :

أ (تنظيم الشؤون المالية.

ب (تنظيم العلاقات.

ج (تنظيم شؤون الجند.

3 - اعتمد المسلمون في اختيار الخلفاء الراشدين على نظام :

أ (الوراثة.

ب (الشورى.

ج (الانتخابات.

4 - من أهم أسباب سقوط الدولة الأموية :

أ (اتساع مساحتها.

ب (طول فترة حكمها.

ج (تنافس الأمراء فيها على الخلافة.

5 - بدأ التقويم الهجري في عهد الخليفة :

أ (أبوبكر الصديق .

ب (عمر بن الخطاب.

ج (عثمان بن عفان.

6 - الطرفان اللذان عقدا صلح الحديبية هما :

أ (الرسول (صلى الله عليه وسلم) و قريش.

ب (الرسول (صلى الله عليه وسلم) و اليهود.

ج (المهاجرين والأنصار.

7 - مؤسس الدولة الأموية هو :

أ (معاوية بن أبي سفيان.

ب (مروان بن محمد.

ج (عبدالملك بن مروان.

8 - اعتمد نظام الحكم في الدولتين العباسية و الأموية على :

أ (الوراثة.

ب (الشورى.

ج (الانتخاب.

9 - وقف أبو طالب إلى جانب الرسول (صلى الله عليه وسلم) في دعوته للإسلام ضد قريش لأنه :

أ (يكره قريش.

ب (يدين بالدين الإسلامي.

ج (عمه الذي رباه.

10 - سبب ازدهار الدولة الأموية اهتمامها ب :

أ (الدواوين والعلم والعمران.

ب (الجيوش والتجارة والصناعة.

ج (العلم و الأساطيل والزراعة.

11 - من الأسباب التي دفعت المسلمين إلى محاربة المرتدين :

أ (خروجهم من شبة الجزيرة العربية.

ب (اعتداءهم على المسلمين.

ج (ادعاء بعض افرادهم النبوة.

12 - الخليفة الراشدي الذي تولى عملية تنظيم إدارات الدولة هو :

أ (أبو بكر الصديق .

ب (عمر بن الخطاب .

ج (عثمان بن عفان .

13 - سبب اعتقاد العباسيين بأحقيتهم في الخلافة هو :

أ (انتصارهم على الأمويين .

ب (نشرهم للإسلام .

ج (انتسابهم إلى عم الرسول (صلى الله عليه وسلم) .

14 - من أسباب هجرة المسلمين إلى الحبشة و يثرب :

أ (تعذيب قريش لهم .

ب (فشل الفتوحات .

ج (كثرة الخيرات فيها .

15 _ مهاجمة المشركين للمسلمين في غزوة أحد يعود إلى :

أ (حبهم للحروب .

ب (للحصول على المراعي والماء .

ج (الانتقام من المسلمين عن هزيمة بدر .

16 - يدل عفو الرسول (صلى الله عليه وسلم) عن أهل مكة على :

أ (كرم الأخلاق وسماحة الدين .

ب (القوة و الأمانة .

ج (التفاخر والتكبر .

17 - الجهاد هو الدفاع عن :

أ (الشرف والرئاسة .

ب (الدعوة والنفس .

ج (الأفكار والمعتقدات .

18 - فتح مكة هو نصر للإسلام لأنه :

أ (زاد من ثراء الدولة الإسلامية .

ب (أخرج اليهود من شبه الجزيرة .

ج (أسقط المقاومة ونشر الإسلام .

19 - من أبرز أسباب سقوط الدولة العباسية :

أ (ضعف الخلافة وتقوية الموالي .

ب (مقاومة الشعب .

ج (إهمال الفتوحات .

20 - تم القضاء على حركة الردة في عهد الخليفة :

أ (أبي بكر الصديق .

ب (عمر بن الخطاب .

ج (عثمان بن عفان .

21 - يعود ازدهار الدولة العباسية إلى :

أ (اهتمامهم بالعلم والأدب .

ب (اعتمادهم على الموالي .

ج (اهتمامهم بالجهاد .

22 - انتصر المسلمون في معركتي أجنادين و اليرموك على :

أ (الروم .

ب (الفرس .

ج (المرتدين .

23 - من أهم الأعمال التي قام بها الخليفة الأموي عبدالملك بن مروان :

أ (الفتوحات .

ب (تعريب الدواوين .

ج (جمع القرآن .

24 - اعتمد الرسول (صلى الله عليه وسلم) في بداية نشر دعوته على :

أ (الحيلة .

ب (القتال .

ج (الحوار والإقناع .

25 - تم فتح مكة في عام :

أ (7 هجري .

ب (8 هجري .

ج (9 هجري .

26 - توسعت الدولة الإسلامية في عهد الخلفاء الراشدين عن طريق :

أ (العلم والتجارة .

ب (القضاء على الردة ثم الفتوحات .

ج (إنشاء الدواوين .

27 - انتصر العباسيون على الأمويين في موقعة :

أ (كربلاء .

ب (الزاب .

ج (عقرباء .

28 - حركة الردة تعني :

أ (العودة من السفر .

ب (التراجع عن الجهاد .

ج (الخروج من الدين الإسلامي .

29 - استفاد المسلمون من صلح الحديبية حيث نتج عنه :

أ (توسع الفتوحات وزيادة التجارة .

ب (عظم شأنهم واعترفت قريش بهم .

ج (حرية السفر والتنقل .

30 - سبب هجرة الرسول (صلى الله عليه وسلم) إلى يثرب :

أ (تأمر قريش على قتله .

ب (حبه للسفر .

ج (رغبته في التجارة .

31 - قال الرسول (صلى الله عليه وسلم) : " الآن نغزوهم ولا يغزوننا " يعني فيها :

أ (القدرة على صد العدو .

ب (انتقال المسلمين من الدفاع إلى الهجوم .

ج (الانتصار على العدو .

32 – يدفع أهل الكتاب الجزية والخراج للمسلمين مقابل :

أ (الإبقاء على دينهم و أموالهم .

ب (التبادل التجاري .

ج (المشاركة في الجيش .

الملحق (12)

الخطة التدريسية لأحد دروس التجربة

الموضوع : تأسيس الدولة الإسلامية في عهد الرسول (صلى الله عليه وسلم)

ما الظروف التي أدت إلى هجرة النبي (صلى الله عليه وسلم) إلى يثرب ؟ وما النتائج التي

تركها هذه الهجرة على أوضاع المسلمين ؟

1 - بيعتا العقبة الأولى والثانية :

تعاضم اضطهاد قريش للمسلمين. فاتجه الرسول (صلى الله عليه وسلم) في دعوته جهة الوافدين إلى مكة في موسم الحج. والتقى جماعة من الخزرج عند العقبة، فحدثهم بأمر الدعوة، وبين لهم أسس الدين، فاستجابوا له، وآمنوا به. وفي العام التالي، وهو العام الثاني عشر للدعوة، جاءه وفد من اثني عشر رجلاً من الأوس والخزرج، التقاهم النبي (صلى الله عليه وسلم) في المكان نفسه، وأسفر اللقاء عن بيعة العقبة الأولى. ثم حضروا في العام الثالث عشر للدعوة في وفد أكبر، وبايعوه في العقبة أيضاً البيعة الثانية (مستند 1). وتعهدوا له أن ينصروه، ودعوه إلى مدينتهم.

بعدما اطمأن الرسول (صلى الله عليه وسلم) إلى ثصرة أهل يثرب من الأوس و الخزرج له، ومع تعاضم اضطهاد قريش للمسلمين، أوصى (صلى الله عليه وسلم) أصحابه بالهجرة إلى يثرب.

مستند 1

بيعتا العقبة الأولى والثانية

انتشر الإسلام في يثرب بين الأوس والخزرج، بعد بيعة العقبة الأولى. وفي العام التالي، أي في السنة الثالثة عشرة لبدء الدعوة، قدم منهم ثلاثة وسبعون رجلاً وامرأتان إلى مكة، في موسم الحج، لمقابلة الرسول (صلى الله عليه وسلم). التقى النبي (صلى الله عليه وسلم) ومعه العباس أعضاء الوفد عند العقبة فبايعوه البيعة الثانية، وأعطوه عهدهم قائلين : إنا منك وأنت منا. وتعهدوا أن يدافعوا عنه ويحموه بعد وصوله إلى يثرب، واستوثقوا من النبي (صلى الله عليه وسلم) أن لا يتركهم إن نصره الله.

المصطلحات

الأوس والخزرج: من أشهر القبائل العربية، بايعوا الرسول (صلى الله عليه وسلم) في العقبة، ودعوه إلى مدينتهم، وناصروه، فعرفوا الأنصار.

البيعة: هي إعلان المسلمين طاعتهم للرسول (صلى الله عليه وسلم) أو لخليفته، وقبولهم العمل تحت إمرته.

2 - هجرة الرسول (صلى الله عليه وسلم) إلى يثرب :

عندما علمت قريش بهجرة المسلمين ، خشيت أن تزداد قوتهم، فدبرت مؤامرة لقتل الرسول (صلى الله عليه وسلم) . كشف الله لنبيه ما يدبره له المشركون وأذن له بالهجرة إلى يثرب (مستند 2).

استقبلت يثرب النبي (صلى الله عليه وسلم) بالفرح والأناشيد وسلمت أمرها إليه. فصار اسمها منذ ذلك الحين المدينة المنورة.

مستند 2

الإذن بالهجرة للرسول

(وإذ يمكر بك الذين كفروا ليثبتوك أو يقتلوك أو يخرجوك ويمكرون ويمكر الله والله خير الماكرين)
سورة الأنفال

3 - تأسيس الدولة الإسلامية :

بعدما استقر الرسول (صلى الله عليه وسلم) في المدينة انصرف إلى تنظيم المجتمع وتوحيده، وإلى بناء الدولة الإسلامية. ومن أهم الخطوات التي قام بها (صلى الله عليه وسلم) في هذا المجال:

أ - أمر (صلى الله عليه وسلم) ببناء مسجد في المكان الذي توقفت عنده راحلته في المدينة، واتخذ منه داراً للحكومة، ومجتمعاً للمسلمين يقومون فيه بالعبادة والقضاء وإعداد الجيوش، ويتشاورون في أمور دينهم ودنياهم.

ب - ألف (صلى الله عليه وسلم) بين قلوب المسلمين ووحدهم على دين الله وسنة رسوله، وحقق المصالحة بين الأوس والخزرج الذين عرفوا بالأنصار كما حقق المؤاخاة بينهم وبين المهاجرين الذين قدموا من مكة.

ج - أصدر " الصحيفة " التي أصبحت دستوراً للدولة الإسلامية بغية تنظيم العلاقات في المجتمع الإسلامي.

د - تعاهد مع يهود المدينة فأمنهم على دينهم وأموالهم، واشترط عليهم عدم التعاون مع أعداء الإسلام.

هكذا كانت الهجرة إلى يثرب حداً فاصلاً بين عهدين، عهد الكفر، وعهد الإسلام. وأصبح للمسلمين دولة واحدة و مجتمع متحد.

الموضوع : تأسيس الدولة الإسلامية في عهد الرسول (صلى الله عليه وسلم)

الخطوات	الأهداف السلوكية	الأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية	التقويم
المقدمة	1- أن تذكر التلميذة موقف قريش من المسلمين والدعوة الإسلامية	- طرح سؤال شفوي حول موقف قريش من المسلمين ومن الدعوة الإسلامية	1س - اذكرني موقف قريش من المسلمين والدعوة الإسلامية؟ 2س - ماذا تتوقعين ردة فعل المسلمين مقابل ذلك الموقف ؟
	2- أن تقارن التلميذة بين بيعتي العقبة الأولى والثانية، الموقع ، النتيجة)	- قراءة المستند رقم 1 وتوجيه أسئلة شفوية حول ما حدث في بيعتي العقبة الأولى والثانية (السنة ، الموقع ، من أسلم ، النتيجة) - سؤال حول كيف يمكن أن نرتب معلومات البيعتين الأولى والثانية على خريطة المعرفة ؟ والكلمات المفتاحية المستخدمة - رسم خريطة المعرفة على السبورة تتضمن فقط الجزء الخاص بالبيعتين تسجيل إجابات التلميذات في الخريطة المرسومة - قراءة المصطلحات وتعريفها (الأوس ، الخزرج ، العقبة)	3س - قارني بين بيعتي العقبة الأولى والثانية من حيث (السنة ، الموقف ، النتيجة من خلال خريطة المعرفة المرسومة على السبورة ؟ 4س - من هم الأوس والخزرج ؟ 5س - ما معنى كلمة البيعة ؟

الخطوات	الاهداف السلوكية	الاساليب والأنشطة والوسائل التعليمية	التقويم
	3- أن تعمل التلميذ همجرة الرسول (صلى الله عليه وسلم) إلى يثرب	- قراءة المستند رقم 2 وتوجيه أسئلة شفوية عليه . - طرح سؤال شفوي حول الكلمات المفتاحية المناسبة التي تساعدنا في تسجيل المعلومات على خريطة المعرفة المرسومة على السبورة في الجزء الخاص بالهمجرة ثم تسجيل المعلومات بمشاركة التلميذات	6س - علي همجرة الرسول (صلى الله عليه وسلم) إلى يثرب ؟
	4- أن تعطي التلميذة أمثلة على الخطورات التي اتخذها الرسول (صلى الله عليه وسلم) في تنظيم مجتمع المدينة عند تأسيس الدولة الإسلامية	- طرح أسئلة شفوية حول الخطورات التي اتخذها الرسول (صلى الله عليه وسلم) لتنظيم مجتمع المدينة عند تأسيس الدولة الإسلامية	7س - عددي الخطورات التي اتخذها الرسول (صلى الله عليه وسلم) لتنظيم مجتمع المدينة عند تأسيس الدولة الإسلامية ؟ 8س - أعطي مثال لكل خطورة من الخطورات السابقة ؟

