
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

تقييم فعّالية طرائق تدريس قواعد النحو العربي باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية

محمد رشيد مونيس

أطروحة الدكتوراه

قسم تعليم اللغات الأجنبية

فرع تعليم اللغـة العـربيـــة

جـــامـعـــة غـــازي

مـعهـد العلـوم التـربـويـــة

أيار 2024

ZİHİN HARİTASI TEKNİĞİYLE ARAPÇA DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ YÖNTEMLERİ ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Muhammed Reşit Munis

DOKTORA TEZİ

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

ARAP DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MAYIS, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Muhammed Reşit

Soyadı : Munis

Bölümü : Arap Dili Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Zihin Haritası Tekniğiyle Arapça Dilbilgisi Öğretimi Yöntemleri Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Arapça Adı : تقييم فعّالية طرائق تدريس قواعد النحو العربي باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية

İngilizce Adı : The Effectiveness of Methods for Teaching Arabic Grammar Rules Using the Mind Mapping Strategy

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Muhammed Reşit Munis

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Muhammed Reşit MUNİS tarafından hazırlanan "Zihin Haritası Tekniğiyle Arapça Dilbilgisi Öğretimi Yöntemleri Etkililiğinin Değerlendirilmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Yabancı Diller Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Musa Yıldız
(Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……...
Üye: Prof. Dr. Murat Özcan
(Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……...
Üye: Prof. Dr. Osman Düzgün
(Mütercim Tercümanlık (Arapça) Bilim Dalı, AYB Üniversitesi) ……...
Üye: Döç. Dr. Yasin Murat Demir
(Mütercim Tercümanlık (Arapça) Bilim Dalı, AHBV Üniversitesi) ……...
Üye: Döç. Dr. İbrahim Edhem Polat
(Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……...

Tez Savunma Tarihi:

Bu tezin Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……...

الإهداء (İTHAF)

إلى شجرة الزيتون المتأصّلة بجذورها في أحشاء قلبي

إلى شجرة الزيتون الشامخة في الجهة الغربية من حَوْشِ دارنا المهجور...

*إلى أبي الحبيب الشيخ **محمد منيب الديرشوي**. (أطال الله في عمره)*

إلى شجرة الرمان اليانعة بزهرها النارنجي القرمزي كابتسامة أمي

إلى شجرة الرمان الباسقة في الجهة الشرقية من حَوْشِ دارنا المهدوم...

*إلى روح أمي الغالية **جاهدة جيهان علي**. (رحمها الله)*

إلى كل طفل كَبُرَ بين الشجرتين وما زال يلعب ويبكي بينهما

قابعاً بين أطلال بيتنا المتروك في الأنقاض...

*إلى **إخوتي وأخواتي** الأعزاء. (حفظهم الله)*

إلى مدرسة الوفاء والحنان والإخلاص

إلى رفيقة الدّرب والحلم...

*إلى زوجتي **حافظة مونيس**. (أبهج الله قلبها وأسعدها)*

إلى قرة العين والحياة

إلى أولادي الأحبّاء...

***نورجيهان، أحمد بدرخان، عمر فاروق**. (وفّقهم الله)*

الباحث

محمد رشيد مونيس

الشكر والتقدير (TEŞEKKÜR)

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد المبعوث رحمة للعالمين، وأمّا بعد:

ففي مقام الشكر والتقدير أولاً أشكر الله على نعمه التي لا تُقدّر ولا تُحصى، ومنها توفيقه تعالى على إتمام هذا العمل، وثانياً أتوجه بأسمى آيات الشكر والامتنان إلى كل من ساندني وساعدني وأرشدني، ولا سيما أستاذي القدير المشرف البروفسور الدكتور موسى يلدز رئيس جامعة غازي، الذي أمدّني بالنصح والتوجيه والتصويب، ويسّر عليّ الدّرب مُمهّداً الطريق إلى ناصية العلم المفيد، فجزاه الله عنا كل خيرٍ، وأمدّه الله بالعمر الطول في خدمته.

كما أتوجّه بالشكر العميق مع خالص الاحترام والتقدير إلى الدكتور ياسين مراد دمير لمساعدته الكبيرة ولتوصياته ومقترحاته المفيدة، وكذلك أشكر جميع أساتذتنا في قسم اللغة العربية في كلية التربية في جامعة غازي، وكذلك أتقّدم بالشكر الجزيل إلى جميع الزملاء والأصدقاء، والأهل والأقرباء ممّن لهم عليّ فضل في هذا العمل.

والحمد لله حمد الشاكرين في الأول وفي الآخر.

تقييم فعّالية طرائق تدريس قواعد النحو العربي باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية

(أطروحة دكتوراه)

محمد رشيد مونيس

جامعة غازي

معهد العلوم التربوية

أيار 2024

الملخص

يهدف البحث إلى تسليط الضوء على أهميّة استراتيجية الخرائط الذهنية ودورها الفعّال في تنمية التحصيل المعرفي لدى الطلبة الأجانب في تعلّم وتعليم النحو العربي ولا سيما الأقسام النحوية والصرفية والإملائية، وتقييم مدى مناسبتها لمستوى الطالب في كل مرحلة من مراحل التعلّم والتعليم، وقد اتخذ البحث من المنهج التجريبي طريقاً لتناول موضوعاته التي تحددت بموضوعات النحو والصرف والإملاء باستراتيجية الخرائط الذهنية ومدى تأثيرها في التحصيل المعرفي لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وقد تمّ تقسيم البحث إلى مدخل وخمسة فصول على الشكل الآتي: المدخل لعرض مقدمة عن أهمية اللغة العربية وتعلّمها وتعليمها ولا سيما بواسطة استراتيجية حديثة هي الخرائط الذهنية، والفصل الأول على شكل مبحثين الأول لعرض خطة البحث والإشكالية، والمبحث الثاني لعرض الدراسات السابقة، وأما الفصل الثاني فخُصّص لعرض الإطار النظري للدراسة على شكل ثلاثة مباحث رئيسية وهي، المبحث الأول استراتيجية الخرائط الذهنية، والمبحث الثاني النظريات التي تستند إليها استراتيجية الخرائط الذهنية، والمبحث الثالث النحو العربي للناطقين بغيرها، وأمّا الفصل الثالث فكان لطريقة وإجراءات الدراسة، والفصل الرابع لعرض نتائج الدراسة، وأمّا الفصل الخامس والأخير كان لمناقشة النتائج وتفسيرها على شكل مبحثين، الأول لمناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها، والثاني لعرض توصيات ومقترحات الدراسة في ظل نتائجها. وقد تم تطبيق الدراسة التجريبية على أفراد الدراسة البالغ عددهم (74) شخصاً، حيث تمّ توزيعهم على مجموعات، وهي المجموعة الاستطلاعية والضابطة والتجريبية، على الشكل الآتي: (الاستطلاعية 29 طالباً وطالبة) من طلاب قسم الترجمة العربية في جامعة كرك كلة، (والضابطة 22 طالباً وطالبة)، و (التجريبية 23 طالباً وطالبة) من طلاب قسم تعليم اللغة العربية في كلية التربية في جامعة غازي في مدينة أنقرة، ولمدة شهرين من الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022-2023م، فكانت من النتائج التي توصّلت إليها الدراسة بعد التقييم؛ أنّ استراتيجية الخرائط الذهنية أو خرائط المفاهيم هي إحدى أهم الاستراتيجيات الحديثة التي تنشط ذهن الطالب وتساعده في فهم المعلومة واستيعابها بسرعة وبقائها في عقله لمدة أطول، مع عدم شعور الطالب بالملل وصعوبة المادة الدراسية، وكذلك تسهيل ترتيب المعلومات والوصول إليها بشكل أفضل وبمجهود أقل، ومما وصّى بها البحث؛ ضرورة استعمال هذه الاستراتيجية في دروس تعلّم وتعليم النحو العربي لفعّاليتها ومدى تأثيرها في الطالب الأجنبي وتحصيله للغة الأجنبية الثانية، ولا سيما النحو والصرف والإملاء لكونها أساس ترتيب الكلام في العقل على نطاق الكلمة والجملة والإنشاء والتطبيق والفهم والتواصل.

الكلمات المفتاحية : النحو العربي، استراتيجية الخرائط الذهنية، الناطقين بغير العربية ، اللغة الأجنبية الثانية.
عدد الصفحات : ixx + 184
المشرف : أ.د. موسى يلدز

ZİHİN HARİTASI TEKNİĞİYLE ARAPÇA DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ YÖNTEMLERİ ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

(Doktora Tezi)

Muhammed Reşit Munis

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mayıs 2024

ÖZ

Bu araştırmada, eğitimin her aşamasında benimsenen müfredata göre sarf, nahiv ve imla konuları başta olmak üzere Arapça dilbilgisi ve edebiyat içeriklerinin yabancı öğrencilere öğretilmesi ve aktarılması bağlamında zihin haritaları stratejilerinin bilgi kazanımı üzerindeki belirleyici rolüne ışık tutmak hedeflenmiştir. Ana dili Arapça olmayanların Arapça ediniminde zihin haritaları stratejisinin etkisini ölçmek yanında morfoloji, yazım ve söz dizimi benzeri başlıkları açıklamak için çalışmamızda deneysel yöntem uygulanmıştır. Deneysel çalışma, 74 kişiden oluşan çalışma üyelerine uygulanmış ve gruplara ayrılmıştır. Ön araştırma, kontrol ve deney grupları olarak ayrılan ve aşağıdaki şekilde dağıtılan çalışma bireyleriyle gerçekleştirilmiştir: Araştırma çerçevesinde anket / test araştırma grubu Kırıkkale Üniversitesi Arapça Mütercim ve Tercümanlık Bölümü öğrencilerinden (29 erkek ve kadın öğrenci), kontrol grubu (22 erkek ve kadın öğrenci) ve deney grubu (23 erkek ve kadın öğrenci) Ankara İli Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arap Dili Eğitimi Bölümü öğrencilerinden oluşmuştur. 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde iki ay boyunca yürütülen deneysel çalışmada çeşitli bilimsel sonuçlara ulaşılmıştır; elde edilen sonuçlara göre zihin haritaları veya diğer bir deyişle kavram haritaları stratejisinin, öğrencinin zihnini çalıştırarak bilgiyi algılama ve uzun süre hafızada tutmayı sağlayacak şekilde özümsemede ona yardımcı olan en önemli modern tekniklerden biri olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenci böylelikle sıkılmadan ve derslerin zorluğunu hissetmeden yeni terimlere kolaylıkla aşina olmakta, onları daha az çabayla daha iyi ve sistematik bir biçimde anlamaktadır. Araştırmamızda ikinci bir yabancı dil eğitiminde etkili bir öğretim tarzı sayılan ilgili yöntemin uygulanması genel olarak tüm Arapça sınıflarında tavsiye edilmekte; sözcükler,

cümleler, parçaları birleştirerek mesajı uygulama ve iletişim çerçevesinde gelişen zihinsel sürece temel oluşturan sarf, nahiv ve imlayla bağlantılı alanlarda ise özellikle önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Arapça Dilbilgisi, Zihin Haritaları Stratejisi, Ana Dili Arapça Olmayanlar, İkinci Yabancı Dil.

Sayfa Adedi : xxi + 184

Danışman : Prof. Dr. Musa Yıldız

THE EFFECTIVENESS OF METHODS FOR TEACHING ARABIC GRAMMAR RULES USING THE MIND MAPPING STRATEGY

(Ph.D Thesis)

Muhammed Reşit Munis

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May 2024

ABSTRACT

The research aims to shed light on the decisive role of the mind mapping strategy on knowledge acquisition and to evaluate to what extent it is suitable for the students' level in the context of learning and teaching Arabic grammar and literature contents, especially the grammatical, morphological, and orthographic contents to foreign students according to the curriculum adopted at each stage of education. An experimental method was applied in our study to measure the effect of the mind maps strategy in explaining topics such as grammar, morphology, and dictation in the acquisition of Arabic by those whose native language is not Arabic. The research consists of an introduction and five sections. The importance of Arabic, Arabic learning and teaching, especially the application of modern methods such as mind maps strategies are mentioned in the introduction. Then, two subheadings were given in the first section, the research plan and problems were discussed in the first heading, and previous studies were discussed in the second heading. The second part is devoted to presenting the theoretical framework of the research around three main topics including "strategies of mind maps", "theories on which strategies of mind maps are based" and "teaching Arabic grammar to foreigners". The third section deals with the method of our study and the actions to be taken around the method. The results of the research are presented in the fourth section. The fifth and final section is devoted to the discussion and interpretation of the results. First, the results were discussed and interpreted, and then the recommendations of our study were stated in the light of the data. The experimental study was applied to the study members, which numbered (74) people, and they were distributed into groups. The

empirical study was conducted on study individuals grouped as preliminary research, control and experimental group and distributed as follows: Within the framework of the research, the survey/test research group consisted of students from Kırıkkale University Department of Arabic Translation (29 male and female students) while the control group (22 male and female students) and experimental group (23 male and female students) consisted of students from Ankara province Gazi University Faculty of Education Department of Arabic Language Teaching. Various scientific results have been achieved with the evaluations carried out following the experimental study conducted for two months in the second semester of the 2022-2023 academic year. Among the findings of the research: The strategy of mind maps or concept maps is one of the most important modern strategies that activates the student's mind and helps him understand and assimilate the information quickly and keep it in his mind for a longer period, while the student does not feel bored or difficulty in the study material, as well as facilitating the arrangement of information and being able to reach it in a better way and with less effort, and what was recommended by the research; in addition to this determination, necessity to use this strategy in lessons for learning and teaching Arabic grammar due to its effectiveness and the extent of its impact on the foreign student and his acquisition of the second foreign language, especially grammar, morphology, and dictation, since it is the basis for arranging speech in the mind on the scale of the word, the sentence, application, understanding, and communication.

Keywords : Arabic Grammar, Mind Mapping Strategy, Non-Arabic Speakers, Second Foreign Language.

Number of pages : xxi + 184

Supervisor : Prof. Dr. Musa Yıldız

قائمة المحتويات (İÇİNDEKİLER)

i.....TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

ii.....ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

iii.....JÜRİ ONAY SAYFASI

iv..... (İTHAF)الإهداء

v..... (TEŞEKKÜR) الشكر والتقدير

vi.....الملخص

viii..... ÖZ

x..... ABSTRACT

xii..... (İÇİNDEKİLER) قائمة المحتويات

xix.....TABLOLAR LİSTESİ قائمة الجداول

xxi..... (ŞEKİLLER LİSTESİ) قائمة الأشكال

1 .....المدخل

3 .....الفصل الأول

3 ..... 1.1.مشكلة البحث

3 ..... 2.1.فرضيات البحث

4 ..... 3.1.أهداف البحث

5 ..... 4.1.أهمية البحث

5 ..... 5.1.حدود البحث

5 ..... 1.5.1.الحدود الموضوعية

2.5.1.الحدود المكانية..... 6
3.5.1.الحدود الزمانية 6
4.5.1.الحدود البشرية 6
6.1.ثانياً: الدراسات السابقة 6
1.6.1.دراسة سها بنت دخيل الله بن عيضة الدعدي (2009)م 7
2.6.1.دراسة نصر مقابلة وغصايب الفلاحات (2010)م 7
3.6.1.دراسة زكية عارفة ودوي حميدة (2011)م..... 8
4.6.1. .دراسة لنيل شهادة الماجستير لنجلاء بنت إبراهيم الشتري (2012)م..... 8
5.6.1.دراسة افتكار عبد الله الإبراهيم (2016)م 8
6.6.1.دراسة علي عبد المحسن الحديبي (2017)م..... 9
7.6.1.دراسة نيلى خير الأولى (2019)م 9
8.6.1.دراسة المشاعلة و حمادنة (2019)م 10
9.6.1.دراسة أفراح الصعب (2020)م..... 10
10.6.1.دراسة عبد الواحد القحطاني (2020)م..... 11
11.6.1.دراسة جلال أوزتورك و علي فرهاد عمرأوغلو (2022)م 11
12.6.1.دراسة مليكة أرديل (2022)م 12
13.6.1.دراسة ديان أبريلياني (2022)م 12
14.6.1.دراسة ريم خليل مفرح (2023)م..... 13
15.6.1.دراسة موسى أحمد محمد فرج الله (2023)م 13
7.1.التعليق على الدراسات السابقة 13
1.7.1. من حيث منهج الدراسة 14
2.7.1. من حيث أدوات الدراسة..... 14
3.7.1. من حيث عيّنة الدراسة 14
4.7.1. من حيث الموضوع ومتغيرات الدراسة..... 14
5.7.1. من حيث نتائج الدراسة..... 15
8.1.التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية 15

9.1.إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة 18

10.1.الثغرة العلمية التي عالجتها هذه الدراسة ولم تعالجها الدراسات السابقة 19

الفصل الثاني..... 20

الإطار النظري 20

1.2.الإطار النظري 21

1.1.2. استراتيجية الخرائط الذهنية 21

1.1.1.2. مفهوم الخرائط الذهنية وتعريفاتها..... 21

2.1.1.2. نشأة الخرائط الذهنية وتاريخها 22

3.1.1.2. أنواع الخرائط الذهنية وأنماطها ومُسمّياتها 22

4.1.1.2. الفرق و الاختلاف بين أنواع الخرائط الذهنية 25

1.4.1.1.2. الفرق بين الخرائط اليدوية (التقليدية)، و الخرائط الإلكترونية (الرقمية، أو الحاسوبية) 25

2.4.1.1.2 الفرق بين الخرائط الذهنية (العقلية)، وخرائط المفاهيم (المعرفية)..... 26

5.1.1.2. أهمية الخرائط الذهنية وفوائدها ومميّزاتها 28

1.5.1.1.2 أهمّية الخرائط الذهنية في الجوانب العامة 28

2.5.1.1.2 أهمية الخرائط الذهنية في الجوانب التربوية والتعليمية..... 28

3.5.1.1.2 الفوائد التربوية للخرائط الذهنية ومزاياها للمعلّم والمتعلّم..... 29

4.5.1.1.2 مميزات استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية..... 30

6.1.1.2. عيوب الخرائط الذهنية وعوائقها المحتملة وسلبياتها 32

1.6.1.1.2. العوائق العامة المحتملة في جميع أنواع الخرائط الذهنية 32

2.6.1.1.2.عيوب الخرائط الذهنية المرسومة باليد و المعدّة عن طريق الحاسوب 32

7.1.1.2 أهداف الخرائط الذهنية..... 32

8.1.1.2 خصائص الخرائط الذهنية 33

9.1.1.2 مجالات استخدام الخرائط الذهنية 35

1.9.1.1.2 الاستخدامات العامة للخرائط الذهنية 35

2.9.1.1.2. الاستخدامات التربوية للخرائط الذهنية في التعليم والتعلّم..... 35

10.1.1.2 مكونات الخرائط الذهنية وأدواتها 40

11.1.1.2 كيفية رسم الخريطة الذهنية وخطوات إعدادها 41

12.1.1.2. برمجيات الخرائط الذهنية وأشهر مصمميها 41

13.1.1.2. نماذج من الخرائط الذهنية ومواقع الانترنت 43

2.1.2.المبحث الثاني: النظريات التي تستند إليها استراتيجية الخرائط الذهنية 47

1.2.1.2 نظرية أوزبل (التعلم ذو المعنى)..... 47

2.2.1.2 النظرية البنائية (نظرية بياجيه) 48

3.2.1.2. نظرية التَّعلّم القائم على الدّماغ 49

3.1.2.المبحث الثالث: النحو العربي للناطقين بغيرها..... 50

1.3.1.2 مقدمة في أهمية تعليم النحو في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها 50

2.3.1.2 تعليم النحو في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها 52

1.2.3.1.2 أهمية تعليم النحو في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها 53

2.2.3.1.2 أهداف تعليم النحو في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها 54

3.3.1.2 الأساليب القديمة والحديثة في تعليم النحو العربي للناطقين بغيرها 55

1.3.3.1.2 الطريقة القياسية أو طريقة القواعد والترجمة 55

2.3.3.1.2 الطريقة المباشرة:..... 57

3.3.3.1.2. الطريقة السمعية الشفوية..... 58

4.3.3.1.2 الطريقة الاستنباطية (الاستقرائية) 59

5.3.3.1.2 الطريقة التواصلية (الاتصالية) 60

6.3.3.1.2 الطريقة الانتقائية..... 61

7.3.3.1.2 الطريقة المعدّلة (طريقة النص الأدبي) 62

4.3.1.2 مشكلات وصعوبات تعليم النحو في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها 65

1.4.3.1.2 مشكلات وصعوبات تواجه المتعلّم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها 65

2.4.3.1.2 مشكلات وصعوبات تواجه المعلم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها 66

3.4.3.1.2 مشكلات وصعوبات في منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها 67

5.3.1.2 أسس ومعايير اختيار المضامين القواعدية المناسبة للناطقين بغيرها في النحو العربي 68

6.3.1.2 أسس ومعايير اختيار الطرق المناسبة لتدريس النحو العربي 69

7.3.1.2 دور الخرائط الذهنية في تدريس النحو العربي 70

الفصل الثالث 72

الطريقة والإجراءات 72

1.3. منهجية الدِّراسة 72

2.3. تصميم الدراسة 72

3.3. أفراد الدِّراسة 73

4.3. أدوات الدِّراسة 73

1.4.3. اختبار تحصيل الطلبة في القواعد النحوية والصرفية والإملائية 73

1.1.4.3. الخصائص السيكومترية لاختبار تحصيل الطلبة في القواعد النحوية والصرفية والإملائية 74

1.1.1.4.3. صدق المحتوى 74

2.1.1.4.3. ثبات الاختبار 74

3.1.1.4.3. الصدق البنائي 75

2.1.4.3. معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لأسئلة اختبار تحصيل الطلبة في القواعد النحوية والصرفية والإملائية 76

3.1.4.3. الوقت اللازم لتطبيق اختبار تحصيل الطلبة في القواعد النحوية والصرفية والإملائية 77

2.4.3. المادة التعليمية باستخدام الخرائط الذهنية 77

5.3. إجراءات الدراسة 78

6.3. تكافؤ المجموعة 79

7.3. متغيرات الدراسة 79

8.3. المعالجة الإحصائية 79

الفصل الرابع 81

عرض النتائج 81

1.4. النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى 81
2.4. النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية 82
3.4. النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة 84
4.4. النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة 85
5.4. النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة 86
6.4. النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة 87
7.4. النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة..... 88
8.4. النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة..... 88
الفصل الخامس..... 90
مناقشة النتائج وتفسيرها..... 90
1.5. مناقشة نتائج الدّراسة وتفسيرها 90
1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات الأربعة الأولى وتفسيرها..... 90
1.1.1.5. الفرضية الأولى..... 90
2.1.1.5. الفرضية الثانية 91
3.1.1.5. الفرضية الثالثة 91
4.1.1.5. الفرضية الرابعة 92
2.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات الأربعة الأخيرة وتفسيرها 93
1.2.1.5. الفرضية الخامسة 93
2.2.1.5. الفرضية السادسة 93
3.2.1.5. الفرضية السابعة 94
4.2.1.5. الفرضية الثامنة 94
2.5. توصيات ومقترحات الدرّاسة في ظل نتائجها 95
1.2.5. توصيات الدراسة..... 96
2.2.5. مقترحات الدراسة 97
المصادر والمراجع (KAYNAKLAR)..... 98
الملاحق (EKLER)..... 110

الملحق (1) المادة التعليمية على شكل خرائط ذهنية قبل التحكيم 111
الملحق (2) البرنامج التعليمي بعد التحكيم..... 118
الملحق (3) استبيان الأساتذة المحكمين للاختبار بعد التحكيم 130
الملحق (4) أسماء الأساتذة المحكمين للمادة التعليمية وأدوات الدراسة 137
الملحق (5) أسئلة الامتحان القبلي والبعدي بعد التحكيم..... 138
الملحق (6) مفتاح الإجابة على أسئلة الامتحان القبلي والبعدي..... 143
الملحق (7) جداول النتائج التحصيلية مع المخططات البيانية 144
الملحق (8) درس نموذجي في توضيح كيفية استخدام الخرائط الذهنية في تعليم قواعد النحو العربي 155
الملحق (9) خرائط ذهنية من تصميم الباحث 158
الملحق (10) نماذج من خرائط الطلبة..... 178
الملحق (11) موافقة لجنة الأخلاقيات..... 181
الملحق (12) موافقة المعهد على تطبيق التجربة 183
الملحق (13) موافقة القسم على تطبيق التجربة..... 184

قائمة الجداول TABLOLAR LİSTESİ

الجدول 1 التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة 15

الجدول 2 أنواع وأشكال الخرائط الذهنية (خرائط التفكير) 24

الجدول 3 الفرق بين الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية 26

الجدول 4 الفرق بين الخرائط الذهنية وخرائط المفاهيم..... 27

الجدول 5 معاملات ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون) ومعاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لفقرات اختبار تحصيل الطلبة في القواعد النحوية والصرفية والإملائية 75

الجدول 6 معاملات ارتباط أسئلة القواعد النحوية والصرفية والإمائية مجتمعة مع البُعد ومع الاختبار ككل..... 75

الجدول 7 معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لأسئلة اختبار تحصيل الطلبة في القواعد النحوية والصرفية والإملائية..... 77

*الجدول 8 نتائج تطبيق اختبار (**Independent Samples T-Test**) على القياس القبلي لدرجات أفراد عينة الدراسة على اختبار القواعد النحوية والصرفية والإملائية تبعاً لمتغير المجموعة*..... 79

الجدول 9 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري والمتوسط المعدل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على تحصيل النحو 81

*الجدول 10 نتائج تحليل التباين المصاحب (**ANCOVA**) لدرجات أفراد الدِّراسة على تحصيل النحو* 82

الجدول 11 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري والمتوسط المعدل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على تحصيل الصرف..... 83

*الجدول 12 نتائج تحليل التباين المصاحب (**ANCOVA**) لدرجات أفراد الدِّراسة على تحصيل الصرف*..... 83

الجدول 13 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري والمتوسط المعدل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على تحصيل الإملاء 84

*الجدول 14 نتائج تحليل التباين المصاحب (**ANCOVA**) لدرجات أفراد الدِّراسة على تحصيل الإملاء* 84

الجدول 15 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري والمتوسط المعدل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على تحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية..... 85

*الجدول 16 نتائج تحليل التباين المصاحب (**ANCOVA**) لدرجات أفراد الدِّراسة على تحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية* 86

*الجدول 17 نتائج أسلوب تحليل التباين المصاحب (**ANCOVA**)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصيل النحو بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي* 86

*الجدول 18 نتائج أسلوب تحليل التباين المصاحب (**ANCOVA**)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصيل الصرف بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي*..... 87

*الجدول 19 نتائج أسلوب تحليل التباين المصاحب (**ANCOVA**)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصيل الإملاء بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي* 88

*الجدول 20 نتائج أسلوب تحليل التباين المصاحب (**ANCOVA**)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي*..... 89

قائمة الأشكال (ŞEKİLLER LİSTESİ)

الشكل 1. تقسيمات الإطار النظري للدراسة بطريقة الخرائط الذهنية 20

الشكل 2. استخدامات الخرائط الذهنية في التربية (من تصميم الباحث) 37

الشكل 3. استخدامات الخرائط الذهنية للمعلّم (من تصميم الباحث)..... 38

الشكل 4. استخدامات الخرائط الذهنية للطلاب (من تصميم الباحث) 39

الشكل 5. الخريطة الذهنية (قباعات التفكير) 44

الشكل 6. الخريطة الذهنية (التحضير للامتحان) 45

الشكل 7. الخريطة الذهنية (خلق تجارب تعليمية قوية) 46

المدخل

إن اللغة البشرية من أهم مميزات الإنسان الطبيعية والاجتماعية، وهي الوسيلة الفُضلى للتواصل بين الأفراد والجماعات، ولأنها أداة التعبير عن المشاعر والاحتياجات كان لا بُدّ من الأهتمام بها وبطرق تعلّمها وتعليمها، واللغة العربية لغة من اللغات المهمة حاليّاً، ولأسباب مثل الدافع الديني حيث وصل عدد مستخدميها إلى قرابة المليار - من بعد الصينيّة والهنديّة – فكل المسلمين في العالم وخاصة في الصلاة المفروضة يستخدمونها يوميّاً، ولأنها لغة القرآن الكريم الموسومة بالقدسية فهم يقرأونها كذلك، ولأسبابٍ أخرى مثل كونها أحد مكونات المجتمعات العربية صاحبة الحضارات القديمة والحديثة، وبسبب كثرة الراغبين في تعلّمها لأغراضٍ مختلفةٍ، ولأسبابٍ متنوعةٍ كانت العربية مطلباً واسعاً لأبنائها، وغير أبنائها صغاراً وكباراً، وهذا ما دفع الكثير من الباحثين في حقول التعليم اللغوي إلى إيجاد سبلٍ لتيسير العمليّة التعليميّة والتعلّميّة للناطقين بها من أبنائها وللناطقين بغيرها من الأجانب، فكانت الاستفادة مما جادت به قريحة العلماء المنشغلين بقضية تيسير تعلُّمها للطالبين والمحبين قد بدأت من هنا.

ولأن النحو العربي عماد اللغة وأساسها، به يفصح المتكلم عن أغراضه، أصبح تيسير النحو هدفاً قديماً وبعيداً أشغل الكثير من العلماء منذ العصور الأولى ولاسيما بعد عصر القوة والتقدم لأصحاب العربية، فبدا ذلك واضحاً من دعوة الكوفيين إلى المرونة في تطبيق بعض القواعد النحوية والصرفية التي يتمسك بها البصريون، وسار على دربهم الكثير من العلماء والباحثين الطالبين بالتيسير والتسهيل والتخفيف، وصولاً إلى عصر التكنولوجيا والسرعة في عصرنا الراهن، أي؛ "ما فتئ الباحثون يسعون صوب إيجاد أيسر السبل لتعليم وتعلّم اللغة العربية، التي تعد من الأهداف الأولى التي تسعى التعليمية إلى تحقيقها وبلوغها". (غريّب، 2020، صفحة 110)، فهذا الهدف أصبح ضرورة في النحو العربي، ولم يعد أمراً جديداً، بل حقيقةً يجب الإشارة إليها مراراً وتكراراً ولاسيما في ظل المستحدثات التكنولوجية المعاصرة؛ العاملة على تسهيل توصيل المعلومة إلى أيدي الراغبين دون عناء السفر إليها حتى ولو كانت في الصين، إنطلاقاً من المقولة القائلة (اطلبوا العلم ولو كان في الصين)، فالمعلومة صارت في كل مكان على الشابكة العالمية (الإنترنت).

وبما أن العربية غدت مطلباً للقاصي والداني، ودون التأطر بالزمان والمكان، صار لزاماً علينا نحن الباحثين ومعلمي العربية للناطقين بغيرها، أن نجد استراتيجيات تسرّع من استيعاب المعلومة النحوية مع إمكانية تعلّمها وعدم نسيانها لمدة طويلة، وكذلك أن نبحث عن طرقٍ وسبلٍ وآليات وتقنيات تعليمية تيسّر الأمر وتُدخل المتعة في تعلّم العربية. أي؛ " إكساب الطالب في المرحلة الأولى والمتوسطة المَلَكَةَ اللغويةَ في أقصر مدة ممكنة وبأخصر الطرق وأنجعها" (الحاج صالح ، 2007، صفحة 199)، ولأننا نعيش في عصر صناعة المعلومات والتكنولوجيات المشهورة بتقنياتها الكثيرة في كل مجال واختصاص، لم تعد الوسائل التقليدية في التعليم والتعلّم تلبّي متطلبات هذا العصر الذي يتسم بالانفجار المعلوماتي، بل كان من الضرورة أن يحرص واضعو المناهج و التربويون واللسانيون والباحثون الشاغلون بتعليم اللغة العربية - للناطقين

بها وبغيرها على حد سواء – على بعض الأمور المهمة مثل حُسن اختيار المحتوى المناسب الذي سيقدم للطالب، وعلى كيفية تقديمها بالأساليب اللغوية الصحيحة، مع مراعاة تدرّجها من السهولة إلى الصعوبة، وقدرات وفروقات الطلبة العمرية ومستوياتهم المعرفية واستعداداتهم العقلية والحركية، واستخدام الاستراتيجيات الحديثة والسريعة والفعّالة كاستخدام الخرائط الذهنية في توصيل الأفكار والمفاهيم.

فكل هذه الأفكار يجب أن تُأخذ بعين الاعتبار وخاصةً في حالة تعليم اللغة العربية وتعلّمها عند الأجانب الذين يتعلمونها كلغة ثانية.

ومن الاستراتيجيات الحديثة المهمة تأتي الخرائط الذهنية (الخرائط المفاهيمية) في بداية القائمة لانتشارها الواسع في أوساط المعلمين والمتعلمين لما لها من دور فعّال وأهمية بالغة في تيسير العملية التعليمية، "فللخرائط المفاهيمية أهمية كبيرة في مجال التعليمية الحديثة فهي تعمل على اختصار طرق التعليم للمعلم أثناء تقديمه المعلومة، وطرق التعلّم للمتعلم أثناء تلقيه المعلومة وحفظها"، (موسى و عيساني، 2018، صفحة 80).

وهذا هو سبب اختيار الباحث لهذا الموضوع المهم للأجانب الراغبين بتعلّم العربية وتعليمها، ولا سيما الأتراك وعلى وجه الخصوص الطلبة في جامعة غازي، في كلية التربية في قسم تعليم اللغة العربية، أؤلئك الطلبة الذين سيدرسون اللغة العربية كطلاب أولاً، ثم سيصبحون في المستقبل مدرسين للغة العربية ثانياً بإذن الله.

الفصل الأول

1.1.مشكلة البحث

تتعدّد استراتيجيات تدريس المفاهيم النحوية في التعليم التربوي للغة الأجنبية، ولا سيما في المرحلة الأساسية من تعلّم اللغة الثانية، كاللغة العربية للأتراك، ولذلك نرى تحديات كثيرة في هذا المجال، لأن المفاهيم النحوية في اللغة العربية تتفاوت من حيث مستوى البساطة والتعقيد باختلاف الصفات المضمنة لها، وهذا يعني أن المفاهيم المركبة أو الأكثر تعقيداً تنطوي تحتها عدد من المفاهيم البسيطة، بما يشكل نظام هرميّاً متسلسلاً. "على الرغم من الاهتمام الواضح بنحو اللغة العربية من حيث المنهج وإعداده، إلا أنه لا يستأثر باهتمام الدارسين ولا يلقى منهم قبولاً، فنراهم يتلقونه من مدرسيهم بغير دافعية أو رغبة لأن الكتاب المدرسي مهما كان إعداده متكاملاً ومادته وافرة يبقى قاصراً عن تنمية الوعي اللغوي لدى الدارسين مالم يقترن بمدرسٍ كُفْءٍ يستخدم أساليب حديثة في إيصال المحتوى إلى أذهان طلبته" (الجوراني، 2009، صفحة 7).

ولأنّ الكثير من المتعلمين يشكون من جفاف النحو الذي يدرسونه في مراحل التعليم العام كلها ويلاحظ عليهم – علاوة على ضجرهم – كثرة الأخطاء النحوية التي يقعون فيها وعدم قدرتهم على الضبط السليم لأواخر الكلمات نطقاً وكتابةً، ولأن المعاصرين – مدرّسين و دارسين- جميعهم يريدون نحواً سهل التناول، واضح القواعد، رائع الشواهد والأمثلة، بديع العرض والشرح، مُعبّراً عن روح العصر؛ تتحدّد مشكلة الدراسة الحالية في تقصّي أثر الخرائط الذهنية في التحصيل المعرفي للطلبة الأتراك على وجه الخصوص، وفي التحديات التي تواجههم من ناحيتي محتوى المادة النحوية من جهة وطرائق التدريس من جهة أخرى، وكذلك الإيجابة عن السؤال التالي: ما مستوى التحصيل المعرفي وما مدة الاحتفاظ بالمعلومة بواسطة استراتيجية الحرائط الذهنية؟ ومقارنتها بالطرق التقليدية.

أي؛ المشكلة هي بقاء تدريس النحو بطريقة تقليدية وجافة وصعبة ترهق الطالب الأجنبي، في زمانٍ أصبح غنيّاً بتعدد استراتيجيات التدريس الحديثة والسريعة في النحو، مثل استراتيجية الخرائط الذهنية، واستخدام الإنفوجرافيك والمختصرات البصرية، فتَركُها يؤدي إلى الضعف في التحصيل المعرفي في مادة النحو والصرف لدى الطلبة الناطقين بغير العربية.

2.1. فرضيات البحث

في هذا البحث سنقف على الفرضيات المستهدفة والمرادة التوصل إليها بعد تطبيقها على العيّنة المختارة والتي هي مجموعتان من طلبة قسم تعليم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة غازي، حيث تضمنت الدراسة الفرضيات الآتية:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل النحو.
2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الذين يدرسون الصرف بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الصرف.
3. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الذين يدرسون الإملاء بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الإملاء.
4. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو والصرف والإملاء بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونها بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيلاتهم القواعد النحوية والصرفية والإملائية.
5. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل النحو حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي.
6. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الذين يدرسون الصرف بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الصرف حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي.
7. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الذين يدرسون الإملاء بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الإملاء حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي.
8. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو والصرف والإملاء بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونها بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيلاتهم القواعد النحوية والصرفية والإملائية حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي.

3.1.أهداف البحث

تتميّز أهداف البحث بالسمات التالية:

1- الوقوف على أهمية استرايجية الخرائط الذهنية، وكيفية استخدامها وتقديم المقترحات للمعلم والمتعلم. مع تعدد الاستخدامات التربوية للخرائط الذهنية من قبل عناصر العملية التعليمية: المعلّم والمتعلّم والمنهج.

2- السهولة في الحصول على المعرفة وعدم نسيانها لمدة طويلة مع التنظيم للأفكار العلمية بشكل مُسلٍ وهادف.

3- إنشاء مُعلّم كَفْءٍ يستخدم أساليب حديثة في إيصال المحتوى اللغوي إلى أذهان طلبته.

4- إعداد المعلم تربويّاً بتنمية وتفعيل التعلّم المبني على الاستراتيجيات المعرفية المنظمة للمعارف مع التوضيحات والتطبيقات. أي الأخذ بالرأي القائل: "المعلم الناجح هو في حقيقته طريقة ناجحة".

5- التركيز على استراتيجية حديثة سهلة ومختصرة، تساعد الطالب والمعلم في الفهم السريع والبقاء لمدة طويلة في العقل.

6- عرض بعض مشكلات تدريس النحو التي تواجه الطلبة الأجانب وعلى وجهه الخصوص الطلبة الأتراك، والتي تُصَعّب العملية التعليمية مثل طرق تدريس النحو التقليدية، وضخامة المادة التعليمية في المنهاج الواحد، وعُقم أساليب التقويم وغيرها، وإبدالها باستراتيجية حديثة معاصرة وهي استراتيجية الخرائط الذهنية.

4.1.أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في القيمة العلميّة والعمليّة لاستراتيجيةٍ حديثةٍ موسومةٍ بالاختصار والسرعة والذكاء والسهولة؛ لاستراتيجيةٍ تُسمّى بالخريطة العقلية أو الخريطة الذهنية أو الخرائط المفاهيمية، مُتجلّيةً في هذا البحث في النقاط المهمّة التالية:

- تسهيل النحو العربي بواسطة استراتيجية حديثة وفعّالةٍ، هي استراتيجية الخرائط الذهنية.
- الرغبة الملحّة في تطوير وتحسين تحصيل الطلبة الأتراك للمعرفة اللغوية.
- إبراز أهمية هذه الاستراتيجية وأثرها في مدى بقاء المعلومة لمدة أطول في الأذهان.
- تحبيب النحو للطلبة الأتراك وتسهيله واختصاره إلى أكبر حد ممكن مع المتعة والتسلية.
- جعل الطالب يفكر ويلخص ويطبق هذه الاستراتيجية في دروسه بشكل فعّال، وكذلك المعلم التركي الذي يدرّس اللغة العربية لأبناء قومه.
- زيادة سرعة التفكير للمتعلم وتخطي حدود التفكير التقليدي.
- تبسيط المعلومات وتثبيتها في عقول المتعلمين ودمج المعارف الجديدة بالسابقة.
- عرض الموضوعات بصورة شاملة.
- ربط الأفكار والمعلومات بصورة متناسقة في رسم خريطة واحدة.
- تسهيل دراسة المهام التعليمية الصعبة، وجعل التعلم أكثر متعة وفاعلية.
- تطوير ذاكرة المتعلّم وزيادة تركيزه وإبداعه.
- سهولة ترتيب الأفكار واسترجاع المعلومات. (بوزان، كتاب خريطة العقل، 2010، الصفحات 63-154)

5.1.حدود البحث

1.5.1. الحدود الموضوعية

يتأطّر البحث بحدودٍ موضوعية تتمثّل في تعليم النحو العربي - نحواً وصرفاً وإملاءً - بطريقة تدريس مقترحة تدعى باستراتيجية الخرائط الذهنية تهدف إلى زيادة التحصيل المعرفي لدى الطلبة الدارسين للغة الثانية.

المواضيع النحوية هي: (الفعل المضارع والأمر- الأسماء الموصولة – المستثنى بإلا – إن وأخواتها – كان وإخواتها – الأسماء الخمسة – المبتدأ والخبر – اقتران جواب الشرط بالفاء – العدد والمعدود (معدود الأرقام 3- 10) – جملة الصفة والإضافة).

المواضيع الصرفية هي: (اسم الفاعل – الفعل المجرد والمزيد – الأفعال المعتلة - اللفيف المفروق – الفعل المزيد بثلاثة أحرف).

المواضيع الإملائية هي: (الهمزة المتوسطة والمتطرفة – طرق كتابة الألف – همزة ابن وابنة – حذف حروف العلة في الفعل المضارع والأمر).

2.5.1. الحدود المكانية

طُبّقت الدراسة في الجمهورية التركية – مدينة أنقرة، جامعة غازي، كلية التربية، قسم تعليم اللغة العربية في مجموعتين هما التجريبية والضابطة، وفي جامعة كرك كله في كلية اللغات الشرقية، في قسم الترجمة العربية في مجموعة استطلاعية.

3.5.1. الحدود الزمانية

طُبّقت الدراسة في العام الدراسي 2022-2023، الفصل الدراسي الثاني، لمدة شهرين.

4.5.1. الحدود البشرية

الطلاب الناطقون بغير اللغة العربية في الجمهورية التركية في جامعة غازي أنقرة، كلية التربية، قسم تعليم اللغات الأجنبية في فرع تعليم اللغة العربية، طلاب السنة الرابعة.

6.1. ثانياً: الدراسات السابقة

تفرض هذه الدراسة قوتها على الرغم من كثرة الدراسات العربية والأجنبية التي استخدمت الاستراتيجيات الحديثة في التعليم -والتي تُعتبر استراتيجية الخرائط الذهنية واحدة منها- فبسبب ندرة الدراسات السابقة التي تناولت استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تعلّم وتعليم النحو العربي لدى الناطقين بغير العربية ولا سيما في تركيا، كان الهدف الرئيس من هذه الدراسة والذي يُعتبر نقطة قوة الدراسة في تسليط الضوء على هذه الاستراتيجية، والاستفادة منها في تدريس النحو العربي في هذا العصر الرقمي المتسارع، في دولة تتقدّم بسرعة وتتطور مع العصر كتركيا اليوم.

لم يعثر الباحث -في حدود علمه- إلا على بعض الدراسات المعدودة الحديثة في موضوع استراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس النحو العربي للناطقين باللغات الأخرى، والتي هي في الألفية الجديدة (بعد عام 2000 ميلادي) لا سيما في تركيا، ولذلك حاول الباحث عرض بعض الدراسات التي توصّل إليها بعد عملية شاقة وطويلة من البحث والتفتيش والتدقيق في تدعيم الإطار النظري لهذه الدراسة، والإفادة منها في بلورة مشكلة الدراسة الحالية وتطوير الأداة، فضلاً عن تفسير النتائج المتحصّلة، ومقارنتها بالدراسة الحالية.

وهذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث على التوالي هي:

1.6.1. دراسة سها بنت دخيل الله بن عيضة الدعدي (2009)م

في المملكة العربية السعودية، بعنوان: "فعّالية استخدام خرائط المفاهيم المعززة بالعروض التقديمية (الحاسب الآلي) في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع" للعام الدراسي 2008-2009 م ، في جامعة أم القرى، تُعد هذه الدراسة أطروحة ماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس، تهدف هذه الدراسة إلى معرفة فعالية استخدام خرائط المفاهيم وخرائط المفاهيم المعززة بالعروض التقديمية (الحاسب الآلي)، في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي عند المستويات المعرفية الدنيا (التذكّر، الفهم، التطبيق). وفي ضوء ذلك صيغت الباحثة أربعة فروض تم اختبارها عند مستوى دلالة (0.05)، عن طريق إجرائها دراسة شبه تجربية على عينة مكونة (96) تلميذة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي في مكة المكرمة، منها(32) تلميذة يمثلن المجموعة الضابطة، و(32) تلميذة يمثلن المجموعة التجريبية الأولى، و(32) تلميذة يمثلن المجموعة التجريبية الثانية. وتم اختيار الموضوعات التالية، (الأسم المذكر والمؤنث، الفعل الماضي، الفعل المضارع، فعل الأمر)، من مقرر قواعد اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي، وبعد معالجة نتائج الاختبار التحصيلي باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، لاختيار فرضيات الدارسة تم التوصل إلى مايلي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، في التحصيل البعدي بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلميذات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية وتلميذات المجموعة الضابطة، عن مستوى الفهم، وكان من أهم التوصيات والمقترحات، استخدام خرائ المفاهيم المعززة بالعروض التقديمية في تدريس مقرارت اللغة العربية بشكل عام وتدريس قواعد اللغة العربية بشكل خاص، وجاء في محتويات الدراسة، مشكلة الدراسة وأبعادها، الخلفية النظرية للدراسة، إجراءات الدراسة الميدانية، عرض النتائج ومناقشتها، ملخص نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات، وقائمة بأهم المصادر والمراجع والملاحق التي استخدمت في هذه الدراسة.

2.6.1. دراسة نصر مقابلة وغصايب الفلاحات (2010)م

في الأردن بعنوان: " أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية في الأردن". هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة قواعد اللغة العربية مقارنة بالطريقة الاعتيادية من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية تُعزى لطريقة التدريس، والنوع الاجتماعي، والتفاعل بين متغيري النوع الاجتماعي وطريقة التدريس؟ وتكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء البتراء للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2005/2004م وعددهم (574) طالباً، وتكوّنت عينة الدراسة من (123) طالباً وطالبة موزعين على مجموعتين، الأولى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتكوّنت من شعبتين، والأخرى تجريبية مكوّنة من شعبتين درست باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم، استخدمت الدراسة أداتين؛ الأولى: مادة تعليمية منظمة باستخدام الخرائط المفاهيمية، والثانية: اختبار تحصيلي تكوّن من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتم التأكد من صدق الاختبار، والخرائط المفاهيمية، بعرضهما على محكّمين مختصين، وقد حُسِبَ معامل ثبات الاختبار من خلال معادلة كودرريشاردسون (R k 20) الذي بلغ (0.89). وقد استخدمت الدراسة تحليل التباين الثنائي (Two - Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة على الاختبار، وقد ظهرت النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية التي درست

باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تُعزى للنوع الاجتماعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والطريقة.

3.6.1. دراسة زكية عارفة ودوي حميدة (2011)م

بإندونيسيا: بعنوان "تطوير مواد تعليمية قواعد اللغة العربية بخرائط المفاهيم على المستوى الجامعي". كان منهج الدراسة التحليلي في المدخلات الكمية والكيفية على التطورات الحاصلة في النتائج النهاية لهذه الدراسة والتي كانت في طريقة تطوير المواد التعليمية الخمسة؛ التحليل، التصميم، التطوير، التقويم، تحسين وتحصيل تطوير مواد تعليمية قواعد اللغة العربية بخرائط المفاهيم على المستوى الجامعي في تعليم اللغة العربية في كلية العلوم الإنسانية والثقافية في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج في إندونيسيا، والتي هي بواسطة الخرائط والأنماط والأشكال والألوان المتصلة بالموضوع والأمثلة، والتي نتجت عنها الرقي بنتائج تعليم الطلبة بمعدّل 87.59 / ب ، وترقية دافع الطلاب في تعليم قواعد اللغة العربية.

4.6.1. .دراسة لنيل شهادة الماجستير لنجلاء بنت إبراهيم الشتري (2012)م

: بعنوان "فاعلية خرائط المفاهيم في تدريس النحو للطالبات غير الناطقات باللغة العربية". والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الخرائط الذهنية في التحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلّم في مادة النحو لدى متعلّمات اللغة العربية الناطقات بغيرها، وتمثّلت عيّنة الدّراسة في 12 طالبة من المستوى الرابع، حيث تم اختيار العّينة بطريقة قصدية؛ وتوزيع الطالبات بطريقة عشوائية في مجموعتين (ضابطة و تجريبية)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي عند مستويات (التذكّر والفهم والتطبيق) مجتمعة، وفي اختبار الاحتفاظ.

5.6.1. دراسة افتكار عبد الله الإبراهيم (2016)م

بعنوان: "أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية". فقد هدفت الدراسة إلى بيان أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية، وقد سعت الدراسة للإجابة عن السؤاليين التاليين: 1- ما أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية؟ 2- ما أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية؟

ولتحقيق أهداف الدراسة، واختيار فرضياتها، أختير أفراد الدراسة بطريقة قصدية مكونة من (49) طالبة من طالبات جامعة المجمعة، وزعت على مجموعتين: المجموعة التجريبية الأولى، وبلغ عددها (25) طالبة دُرّست باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية، والمجموعة الضابطة، وبلغ عددها (24) دُرّست بالطريقة الاعتيادية، ولقياس النتائج تم استخدام أداتين هما: اختبار تحصيلي في مادة النحو العربي، واختبار في التفكير الاستدلالي (الاستنتاج، والاستنباط، والاستقراء)،

واستخدام المنهج التجريبي، حيث تم التأكد من صدقهما بعرضهما على عدد من المحكمين، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من خارج مجموعة الدراسة مكونة من (17) طالبة، لاستخراج معامل الثبات الذي بلغ (0.85) وهو مقبول لأغراض الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 = α) بين المجموعتين تُعزى إلى أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي، وفي تنمية مهارات التفكير الاستدلالي، ولصالح المجموعة التجريبية.

6.6.1. دراسة علي عبد المحسن الحديبي (2017)م

بعنون: "فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى". حيث هدف هذا البحث إلى إعداد برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الإلكترونية لتنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، واستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية طورها الباحث ليجمع بين ميزات استراتيجية خرائط التفكير التي قدمها ديفيد هيرل، وميزات دمج التقنية في التدريس، وتم استخدام المنهجين: الوصفي، وشبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (150) متعلماً من طلاب المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، منها (118 متعلماً) عينة استطالعية ، و(23 متعلماً) عينة تجريبية طبقت عليها تجربة البحث، وتوصل البحث إلى: قائمة بالمفاهيم النحوية ، تضمنت أربعة مفاهيم رئيسة، انبثق عنها اثنان وأربعون مفهوما فرعيا، وقائمة بمهارات الإعراب، تضمنت ست مهارات رئيسة، انبثق عنها إحدى وثمانون مهارة فرعية، وقائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية في النحو، تضمّنت أربعة محاور رئيسية، انبثق عنها ثلاثون عبارة، كما تم التوصل إلى برنامج متكامل قائم على خرائط التفكير الإلكترونية، تضمّن تسعة دروس، وبعد التدريس تم التوصل إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية، واختبار مهارات الإعراب لصالح التطبيق البعدي، كما تم التوصل إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكفاءة الذاتية في النحو لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح القائم على خرائط التفكير الإلكترونية قد أدّى إلى تنمية المفاهيم النحوية، ومهارات الإعراب، والكفاءة الذاتية في النحو لدى عينة البحث.

7.6.1. دراسة نيلى خير الأولى (2019)م

في إندونيسيا في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، بعنوان" إعداد المواد التعليمية على ضوء الخريطة الذهنية (Mind Map) لتعليم اللغة العربية لدى الطلبة بمدرسة الدينية التكميلية " بيت الرحمن" سوندول ماغيتان"، وتهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على مدى معرفة كيفية إعداد المواد التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بواسطة الخرائط الذهنية، ولا سيما مدى فاعليّتها على الطلبة بمدرسة الدينية التكميلية بيت الرحمن سوندول ماغيتان، حيث استخدمت الباحثة المنهج البحثي التطويري للمواد التعليمية في تعليم اللغة العربية على ضوء الخريطة الذهنية كوسيلة تعليمية مساعدة في عملية التعلّم والتعليم بحسب المدخل الكيفي والكمي، للحصول على نتائج معينة وفعّالة بواسطة أدوات جمع البيانات التي تتكون من الملاحظات والاستبيانات والاختبارات، واخضاعها لمراحل الإجراء والتطوير في برنامج (بروغ غال)، فتوصلت الدراسة إلى نتائج فعّالة بأنّ إعداد المواد التعليمية على ضوء الخريطة

الذهنية قد حصلت على فروق دلالية بقيمة 5.55 بجدول باختبار (t-test) بدرجة 5% و 1% فتجد في درجة الدلالة 1% لعدة العينة 15 هي 2,13 و في درجة الدلالة 5% لعدد العينة 15 هي 2,95 فتعرف بالمقرنة بين t test المحصولة هي 2,95 > 5,55 > 2,13 فبذلك يكون إعداد المواد التعليمية على ضوء الخريطة الذهنية لتعليم اللغة العربية فعالية للناطقين بغيرها.

8.6.1. دراسة المشاعلة و حمادنة (2019)م

في الأردن، بعنوان: "أثر الاستراتيجية التعليمية القائمة على الخريطة الذهنية في تعليم قواعد اللغة العربية المرحلية للناطقين بغيرها". هدفت الدراسة تعرف أثر استخدام استراتيجية الخريطة الذهنية في تعليم قواعد اللغة العربية المرحلية للناطقين بغيرها، تكونت عينة الدراسة من (24) طالبا وطالبة من عدة جنسيات غير عربية (ماليزية -إندونيسية -تركيا) في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في كلية المجتمع العربي، اختيروا بطريقة قصدية، وزّعوا عشوائيا إلى شعبتين دراسيتين كل شعبة (12) طالبا وطالبة. ومثلت إحداهما المجموعة التجريبية؛ حيث درس أفرادها باستخدام استراتيجية الخريطة الذهنية، ومثلت الأخرى المجموعة الضابطة ودرس أفرادها باستخدام الطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث أدوات الدراسة التي تألفت من اختبار قواعد اللغة العربية المرحلية، ودليل معلم وفق استراتيجية الخريطة الذهنية، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما، وطبقت الأدوات على مجموعتي الدراسة قبليا وبعديا، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار قواعد اللغة العربية المرحلية لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى أن حجم الأثر الناتج عن استخدام الخرائط في قواعد اللغة العربية لدى المجموعة التجريبية كان مرتفعا، في ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بتبني توظيف استراتيجية الخريطة الذهنية في تدريس قواعد اللغة العربية المرحلية للناطقين بغيرها.

9.6.1. دراسة أفراح الصعب (2020)م

بعنوان: "أثر استراتيجية الخرائط الذهنية في تعلّم القواعد الصرفية لدى الناطقات بغير العربية". هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تعلم القواعد الصرفية لدى الناطقات بغير العربية في المستوى الثالث، ولتحقيق هذا الهدف صممت الباحثة برنامجا تعليميا قائما على استراتيجية الخرائط الذهنية، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من 20 طالبة من طالبات المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، وقسمت العينة لمجموعتني إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتمثلت أدوات الدراسة وموادها في اختبارا لقياس تحصيل الطالبات للقواعد الصرفية، طبّق قبلياً وبعدياً بعد التأكد من صدقه وثباته، وقد استخدمت الباحثة عدداً من الأساليب والمعالجات الإحصائية للتوصل إلى نتائج الدراسة، ومنها: استخدام التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة من حيث توزيع أفراد العينة على المجموعتني: الضابطة والتجريبية، واستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات عينة الدراسة في المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاختبارين (القبلي والبعدي)، واستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين Test T Samples (dependent) لمقارنة متوسطات درجات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاختبارين القبلي و البعدي؛ للتعرف على التباين في متوسطات استجابات أفراد كل مجموعة في الاختبارين القبلي والبعدي بغرض الإجابة عن

فرضيتي الدراسة الأولى والثانية، واستخدام اختبار "ت "لعينتين مستقلتين (Test T Samples Independent) لمقارنة متوسطات درجات أفراد كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبارين (القبلي والبعدي)؛ بهدف التحقق من تكافؤ المجموعتين: الضابطة والتجريبية قبل البدء بتطبيق استراتيجية الخرائط الذهنية، وبهدف تحديد التباين في متوسطات درجات أفراد المجموعتين بعد تطبيق استراتيجية الخرائط الذهنية، وبعد معاجلة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية SPSS، أظهرت النتيجة: أن مستوى الدلالة لقيمة "ت" أكبر من مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وبين أداء أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

10.6.1. دراسة عبد الواحد القحطاني (2020)م

بعنوان: "فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات الإملاء لدى طلاب المرحلة المتوسطة". حيث هدفت الدراسة للتحقق من فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات الإملاء لدى طلاب المرحلة المتوسطة، واستخدم الباحث في الدراسة المنهج التجريبي حيث تم اختيار عينة من طلاب الصف الأول المتوسط بالمدارس المتوسطة بمحافظة بيشة بلغ قوامها (60) طالباً تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية (تدرس باستخدام خرائط المفاهيم)، والمجموعة الضابطة (تدرس باستخدام الكتاب)، وتم القياس باستخدام اختبار تحصيلي لقياس مهارات الإملاء، حيث تم التحقق من صدقه وثباته، ومن ثم تطبيقه قبلياً وبعدياً على المجموعتين، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة تم التوصل إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين وسط درجات التحصيل البعدي لتلاميذ المجموعة الضابطة وتلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل في مهارات الإملاء المتمثلة في ضبط الهمزة المتوسطة على ألف، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات التحصيل البعدي لتلاميذ المجموعة الضابطة وتلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل في مهارات الإملاء المتمثلة في ضبط الهمزة المتوسطة على واو، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات التحصيل البعدي لتلاميذ المجموعة الضابطة وتلاميذ المجموعة التجريبية للدرجة الكلية في اختبار التحصيل في مهارات الإملاء، وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة الاهتمام بتدريس مقرر اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة من خلال استخدام خرائط المفاهيم التي تيسّر للمتعلمين اكتساب الخبرات التعليمية المقدمة لهم، والعمل على تحسين العملية التعليمية بصورة عامة، واللغة العربية بصورة خاصة.

11.6.1. دراسة جلال أوزتورك و علي فرهاد عمرأوغلو (2022)م

في تركيا بعنوان: "استخدام خرائط المفاهيم في تدريس القواعد". تتناول هذه الدراسة علاقة خرائط المفاهيم بتدريس النحو وكيفية تطبيقها كنشاط في البيئة التعليمية، فهدف هذه الدراسة هو تناول المواضيع المتعلقة بالقواعد في دروس اللغة التركية بتقنية خرائط المفاهيم التي تساعد في التدريس والتي تُعتبر نشاطاً هادفاً للمرشحين المعلمين في المستقبل وإمكانهم استخدامها بشكل فعّال عند بدء حياتهم المهنية كمدرسين، لذلك هناك حاجة إلى أنشطة مختلفة لتحقيق التعلم الهادف لدى الطلاب. استخدم الباحثان منهج التحليل الوصفي القائم على التلخيص والتفسير، حيث تعد خرائط المفاهيم نشاطًا مناسبًا لتدريس القواعد من حيث إعدادها وتطبيقها، وعلى وجه الخصوص، توفر خرائط المفاهيم للطلاب الفرصة للتعلم بكفاءة وتكرار المعلومات، فهي تساعد الطلاب على تفسير العناصر المرئية ورؤية الترتيب الهرمي للمعلومات ككل.

12.6.1. دراسة مليكة أرديل (2022)م

في تركيا ، بعنوان: "تأثير الدروس المقدمة بواسطة استخدام خريطة المفاهيم في تعليم قواعد اللغة التركية للأجانب". تهدف هذه الدراسة إلى تمكين الطلاب الأجانب من تعلم موضوعات قواعد اللغة التركية بفاعليّة أكبر باستخدام تقنية خريطة المفاهيم، وتصحيح الأخطاء التي يقعون بها في القواعد وفي بنية اللغة، ومعرفة آرائهم فيها، وزيادة دافعيتهم في تعليم قواعد اللغة التركية، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي والامتحان القبلي والبعدي، بواسطة طريقة البحث المختلط وبالقياس الكمي، حيث تكوّنت عينة الدراسة من (36) طالباً أجنبياً، (18) طالباً في المجموعة التجريبية و(18) طالباً في المجموعة الضابطة، من الذين تعلموا اللغة التركية في المستوى C1 في جامعة إسطنبول DILMER وجامعة جبزي التقنية SEM في العام الدراسي 2020-2021. قامت الباحثة بتطوير "اختبار قواعد اللغة التركية" المكون من 29 فقرة للتعرف على مستوى تأثير تقنية خريطة المفاهيم في تدريس قواعد اللغة التركية في المستوى C1. وتم أيضاً تطبيق هذا الاختبار على 292 طالبًا يتعلمون اللغة التركية في المستوى C1 في 10 جامعات. تم إجراء تحليل البيانات الكمية باستخدام برنامج الحزمة SPSS 23.0. وتم التوصّل إلى أنّ هذا الاختبار "جيد". وتم أيضاً تطبيق الاستبيان الموحّد (استمارة المقابلة الموحدة المفتوحة)، وتبين أن الفروق بين درجات الاختبار البعدي ودرجات اختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة كانت "ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية". وتبين كذلك بأن الفرق بين درجات الاختبار البعدي ودرجات اختبار القبلي للمجموعة التجريبية كان "ذو دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي". ذكر الطلاب في المجموعة التجريبية أنهم وجدوا تقنية خريطة المفاهيم المستخدمة في تدريس مواد قواعد اللغة التركية C1 أكثر تعليمية مقارنة بالمستويات الأخرى.

13.6.1. دراسة ديان أبريلياني (2022)م

في إندونيسيا بعنوان: " فعّالية الخرائط الذهنية في تعليم قواعد النحو بالمدرسة الثانوية الحكومية الثانية شيئنجور". هذه الدراسة لطالبة في كلية التربية في جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية في جاكرتا، تهدف الدراسة إلى الكشف عن كيفية إجراءات تعلّم قواعد النحو العربي باستخدام الخرائط الذهنية ومدى فعّاليتها في تعليم هذه القواعد للطلبة الأجانب، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي بطريقة القياس الكمي، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (71) طالباً من طلاب الفصل الحادي عشر في المدرسة الثانوية الحكومية الثانية شيئنجور، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية تتكون من (36) طالباً، والثانية ضابطة تتكون من (35) طالباً، وأما أساليب جمع البيانات التي استخدمتها الباحثة فهي الاختبار والمقابلة والملاحظة، واسخدمت الباحثة قانون " t-test " في تحليل البيانات، وبعد معالجة البيانات وتحليلها حصلت الباحثة على النتيجة المتوسطة في الاختبار البعدي لدى الطلاب في المجموعة التجريبة والتي كانت (87,47) وأما في المجموعة الضابطة فكانت (66,17)، وبذلك تكون النتيجة المتوسطة في الاختبار البعدي في المجموعة التجريبة أكبر من النتيجة المتوسطة في المجموعة الضابطة، وحصلت الباحثة على النتيجة الاحصائية (t) : (3,796)، والنتيجة (t-table) : (2,381 و 1,667)، وهذا يدل على أنّ (t – الاحصائي) أكبر من (t - table)، ولذلك يمكن الاستنتاج بإن استخدام الخرائط الذهنية في تعلّم قواعد النحو العربي ذو فعّالية، وبأنّ تطبيقاها مفيد في التحصيل المعرفي لدى الطلبة.

14.6.1. دراسة ريم خليل مفرح (2023)م

في تركيا في جامعة إسطنبول آيدن، بعنوان "إستراتيجية الخريطة الذهنية في تدريس النحو للناطقين بغير العربية". وهي دراسة لنيل شهادة الماجستير حيث تهدف إلى التعرف على صعوبات تعلم النحو للناطقين بغير العربية، والتعرف على الخريطة الذهنية، ونشأتها ومزاياها، وعيوبها، ودورها الفعّال في تسهيل الدراسة بوقت وجهد أقل، وكذلك تسليط الضوء على أهميّة استرتيجية الخرائط الذهنية التي تستمدّ قوتها من اللسانيات العرفانية، ونظرية أوزابل التي تنظر إلى البناء المعرفي أنه بناءٌ هرميٌّ، وكذلك جذب الانتباه إلى أهميّة تسهيل القواعد، وتقديمها للطلبة بطرق واستراتيجيات جذابة وسهلة الحفظ والتطبيق، ومدى نجاح هذه الاستراتيجية في تعليم النحو للناطقين بغير العربية.

15.6.1. دراسة موسى أحمد محمد فرج الله (2023)م

في فلسطين، بعنوان: "درجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل". هدفت هذه الدراسة إلى قياس درجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس المواد النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل، والبالغ عددهم (450) معلماً ومعلمة، وقد تمّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد بلغ عددها: (213) معلماً ومعلمة، حيث كانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة مكونة من (35) فقرة، وتم تطبيق أداة الدراسة ومن ثم تحليلها إحصائيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي الكلي لفقرات الاستبانة: (3.69)، بدرجة عالية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .5$) في المتوسطات الحسابية لتوظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخريطة المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تُعزى لمتغير (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة)، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح حَمَلَة الدراسات العليا، وأوصت الدراسة بضرورة تزويد المدارس والمعلمين بكتب إرشادية تشرح كيفية تطبيق إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس، وعقد ورش عمل حول توظيف إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في العملية التعليمية.

7.1. التعليق على الدراسات السابقة

يُعتبر موضوع استراتيجية الخرائط الذهنية في التدريس موضوعاً جديداً نسبيّاً، ولا سيما في تعليم وتعلّم قواعد النحو العربي، ولكنه حظي باهتمام العديد من الباحثين العرب والأتراك في الآونة الأخيرة، لأنّ الدراسات الأولى كانت أغلبها دراسات أجنبية، ولذلك فالدراسات محدودة وقليلة حتى الآن ولا سيما في تقصي أثر وفعّالية الخرائط الذهنية في تعلّم وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا، وأما من ناحية التعليق على الدراسات السابقة من خلال الاتفاق والاختلاف بين الدارسة الحالية والداسات السابقة فقد كانت على الشكل الآتي:

1.7.1. من حيث منهج الدراسة

اتفقت الدراسة الحالية من حيث المنهج المستخدم والذي هو المنهج التجريبي مع دراسة عيضه 2008، ودارسة مقابلة والفلاحات 2010، ودراسة الشتري 2012، ودارسة الإبراهيم 2016، ودراسة الحديبي 2017، ودراسة المشاعلة وحمادنة 2019، ودراسة الصعب 2020، ودراسة القحطاني 2020، ودراسة أرديل 2022، ودراسة أبريلياني 2022.

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات الآتية التي استخدمت مناهج أخرى وهي: دراسة عارفة وحميدة 2011، ودراسة خير الأولى 2019، ودراسة أوزتورك و عمر أوغلو 2022، ودراسة مفرح 2023، ودراسة فرج الله 2023.

2.7.1. من حيث أدوات الدراسة

اتفقت الدراسة الحالية من حيث أدوات الدراسة المستخدمة والتي هي الاختبار القبلي والبعدي مع دراسة عيضه 2008، ودارسة مقابلة والفلاحات 2010، ودراسة الشتري 2012، ودارسة الإبراهيم 2016، ودراسة الحديبي 2017، ودراسة المشاعلة وحمادنة 2019، ودراسة الصعب 2020، ودراسة القحطاني 2020، ودراسة أرديل 2022، ودراسة أبريلياني 2022.

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات الآتية التي استخدمت أدوات دراسية مختلفة وهي: دراسة عارفة وحميدة 2011، ودراسة خير الأولى 2019، ودراسة أوزتورك و عمر أوغلو 2022، ودراسة مفرح 2023، ودراسة فرج الله 2023.

3.7.1. من حيث عيّنة الدراسة

اتفقت الدراسة الحالية من حيث عيّنة الدارسة والتي كانت الناطقين بغيرالعربية مع دراسة عارفة وحميدة 2011، ودراسة الشتري 2012، ودراسة الحديبي 2017، ودراسة خير الأولى 2019، ودراسة المشاعلة وحمادنة 2019، ودراسة الصعب 2020، (واتفقت الدراسة مع دراسة أوزتورك و عمر أوغلو 2022، ودراسة أرديل 2022، من ناحية كونها للأجانب بشكل عام)، ومع دراسة أبريلياني 2022، ودراسة مفرح 2023.

واختلفت الدراسة الحالية من حيث عيّنة الدارسة مع الدراسات الآتية التي كانت عينتها من الناطقين باللغة العربية وهي: دراسة عيضه 2008، ودارسة مقابلة والفلاحات 2010، ودارسة الإبراهيم 2016، ودراسة القحطاني 2020، ودراسة فرج الله 2023.

4.7.1. من حيث الموضوع ومتغيرات الدراسة

اتفقت الدراسة الحالية من حيث الموضوع ومتغيرات الدارسة والتي كانت قواعد النحو العربي (النحو والصرف والإملاء) مع دراسة عيضه 2008، ودارسة مقابلة والفلاحات 2010، دراسة عارفة وحميدة 2011، ودراسة الشتري 2012، ودارسة الإبراهيم 2016، ودراسة الحديبي 2017، ودراسة المشاعلة وحمادنة 2019، ودراسة أبريلياني 2022، ودراسة مفرح 2023، ودراسة فرج الله 2023.

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات الآتية التي استخدمت مواضيع ومتغيرات مختلفة وهي: دراسة خير الأولى 2019، والتي كانت عامة في تعليم اللغة العربية ليس فقط في النحو العربي، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الصعب 2020،

بشكل جزئي لأن دراسة الصعب كانت فقط في الصرف، وكذلك اختلفت الدراسة الحالية بشكل جزئي مع دراسة القحطاني 2020، لأن دراسة القحطاني كانت فقط في الإملاء، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة أوزتورك وعمر أوغلو 2022، لأنها كانت في تعليم قواعد اللغة التركية، وكذلك مع دراسة أرديل 2022،لأنها أيضاً كانت في تعليم قواعد اللغة التركية.

5.7.1. من حيث نتائج الدراسة

أمّا من حيث نتائج الدراسة فقد اتفقت الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في أنّ استراتيجية الخرائط الذهنية والمفاهيمية تُعدّ من أهم الاستراتيجيات الحديثة الناجحة والمفيدة في تعليم اللغات الأجنبية، ولا سيما في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وللناطقين بها على حد سواء، وأنّ هذه الاستراتيجية فعّالة ولها أثر واضح في التحصيل الدراسي على جميع المستويات والدرجات، وبفروقات دلالية كبيرة.

8.1. التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

الجدول 1

التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

	صحاب الدراسة	عنوان الدراسة	التشابه والاختلاف من حيث			
			أهداف الدراسة	المنهج المستخدم	عينة الدراسة	نتائج الدراسة
1	سها بنت دخيل الله بن عيضه 2008	فعّالية استخدام خرائط المفاهيم المعززة بالعروض التقديمية (الحاسب الآلي) في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طالبات السنة الرابعة	تحصيل قواعد اللغة العربية بواسطة الخرائط الذهنية في المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق)	المنهج التجريبي والامتحان القبلي والبعدي	طالبات السنة الرابعة في جامعة أم القرى بالسعودية	تبين أن الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي
2	مقابلة و الفلاحات 2010	أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية في الأردن	مقارنة مدى تحصيل الطلبة بواسطة خرائط المفاهيم وبين الطريقة الاعتيادية في التدريس	المنهج التجريبي والامتحان القبلي والبعدي	123 طالباً وطالبة من طلاب الصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم في البتراء في الأردن	تبين أن الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي
3	زكية عارفة و دوي حميدة 2011	تطوير مواد تعليمية قواعد اللغة العربية بخرائط المفاهيم على المستوى الجامعي	طريقة تطوير المواد التعليمية الخمسة؛ التحليل، التصميم، التطوير، التقويم، تحسين وتحصيل تطوير مواد تعليمية قواعد اللغة العربية بخرائط المفاهيم على المستوى الجامعي	المنهج التحليلي في المدخلات الكمية والكيفية على التطورات الحاصلة في النتائج النهاية	المستوى الجامعي في تعليم اللغة العربية كلية العلوم الإنسانية والثقافية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج إندونيسيا	الرقي بنتائج تعليم الطلبة بمعدّل 87.59 / ب ، وترقية دافع الطلاب في تعليم قواعد اللغة العربية
4	نجلاء بنت إبراهيم الشتري 2012	فاعلية خرائط المفاهيم في تدريس النحو للطالبات غير الناطقات باللغة العربية	هدفت إلى معرفة أثر استخدام الخرائط الذهنية في التحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلّم في مادة النحو لدى متعلّمات اللغة العربية الناطقات بغيرها	المنهج التجريبي والامتحان القبلي والبعدي	تمثّلت عيّنة الدّراسة في 12 طالبة من المستوى الرابع، في مجموعتين (ضابطة و تجريبية)	لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي عند مستويات (التذكر والفهم والتطبيق) مجتمعة، وفي اختبار الاحتفاظ

5	افتكار عبد الله الإبراهيم 2016	أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية	هدفت الدراسة إلى بيان أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي	المنهج التجريبي واختبار تحصيلي في مادة النحو العربي، واختبار في التفكير الاستدلالي (الاستنتاج، والاستنباط، والاستقراء)	مكونة من (49) طالبة من طالبات جامعة المجمعة، وزعت على مجموعتين: المجموعة التجريبية الأولى، وبلغ عددها (25) طالبة دُرّست باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية، والمجموعة الضابطة، وبلغ عددها (24) طالبة دُرّست بالطريقة الاعتيادية	وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المجموعتين تُعزى إلى أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي، وفي تنمية مهارات التفكير الاستدلالي، ولصالح المجموعة التجريبية
6	علي عبد المحسن الحديبي 2017	فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى	إعداد برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الإلكترونية لتنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى	استخدام المنهجين: الوصفي، وشبه التجريبي، والتطبيق القبلي والبعدي	تكونت عينة البحث من (150) متعلماً من طلاب المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، منها (118 متعلماً) عينة استطلاعية ، و(23 متعلماً) عينة تجريبية	لصالح التطبيق البعدي
7	نيلى خير الأولى 2019	إعداد المواد التعليمية على ضوء الخريطة الذهنية (Mind Map) لتعليم اللغة العربية لدى الطلبة بمدرسة الدينية التكميلية " بيت الرحمن" سوندول ماغيتان	تهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على مدى معرفة كيفية إعداد المواد التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بواسطة الخرائط الذهنية، ولا سيما مدى فاعليّتها على الطلبة بمدرسة الدينية التكميلية بيت الرحمن سوندول ماغيتان	المنهج البحثي التطويري للمواد التعليمية بحسب المدخل الكيفي والكمي	الطلبة بمدرسة الدينية التكميلية بيت الرحمن سوندول ماغيتان	توصلت الدراسة إلى نتائج فعّالة بأنّ إعداد المواد التعليمية على ضوء الخريطة الذهنية قد حصلت على فروق دلالية بقيمة 5.55 بجدول باختبار (t-test)
8	المشاعلة و حمادنة 2019	أثر الاستراتيجية التعليمية القائمة على الخريطة الذهنية في تعليم قواعد اللغة العربية المرحلية للناطقين بغيرها	هدفت الدراسة تعرف أثر استخدام استراتيجية الخريطة الذهنية في تعليم قواعد اللغة العربية المرحلية للناطقين بغيرها	المنهج التجريبي والامتحان القبلي والبعدي	تكونت عينة الدراسة من (24) طالبا وطالبة من عدة جنسيات غير عربية (ماليزية - إندونيسية -تركيا) في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في كلية المجتمع العربي في الأردن	أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي لاختبار قواعد اللغة العربية المرحلية لصالح المجموعة التجريبية
9	أفراح الصعب 2020	أثر استراتيجية الخرائط الذهنية في تعلّم القواعد الصرفية لدى الناطقات بغير العربية	هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تعلم القواعد الصرفية لدى الناطقات	استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي	طبقت الدراسة على عيّنة عشوائية مكونة من 20 طالبة من طالبات المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة	لصالح المجموعة التجريبة في الاختبار البعدي

			بغير العربية في المستوى الثالث		العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في السعودية	
10	عبد الواحد القحطاني 2020	فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات الإملاء لدى طلاب المرحلة المتوسطة	هدفت الدراسة للتحقق من فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات الإملاء لدى طلاب المرحلة المتوسطة	استخدم الباحث في الدراسة المنهج التجريبي	تم اختيار عينة من طلاب الصف الأول المتوسط بالمدارس المتوسطة بمحافظة بيشة في السعودية بلغ قوامها (60) طالباً	وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية للدرجة الكلية في اختبار التحصيل في مهارات الإملاء
11	جلال أوزتورك و علي فرهاد عمرأوغلو 2022	استخدام خرائط المفاهيم في تدريس القواعد	هدف هذه الدراسة هو تناول المواضيع المتعلقة بالقواعد في دروس اللغة التركية بتقنية خرائط المفاهيم التي تساعد في التدريس والتي تُعتبر نشاطاً هادفاً للمرشحين المعلمين في المستقبل وإمكانهم استخدامها بشكل فعّال عند بدء حياتهم المهنية كمدرسين	استخدم الباحثان منهج التحليل الوصفي القائم على التلخيص والتفسير	الراغبون بتعلم قواعد اللغة التركية في تركيا	توفر خرائط المفاهيم للطلاب الفرصة للتعلم بكفاءة وتكرار المعلومات، فهي تساعد الطلاب على تفسير العناصر المرئية ورؤية الترتيب الهرمي للمعلومات ككل
12	مليكة أرديل 2022	تأثير الدروس المقدمة بواسطة استخدام خريطة المفاهيم في تعليم قواعد اللغة التركية للأجانب	تهدف هذه الدراسة إلى تمكين الطلاب الأجانب من تعلم موضوعات قواعد اللغة التركية بشكل أكثر فعالية باستخدام تقنية خريطة المفاهيم، وتصحيح الأخطاء التي يقعون بها في القواعد وفي بنية اللغة، ومعرفة آرائهم فيها، وزيادة دافعيتهم في تعليم قواعد اللغة التركية	استخدمت الباحثة المنهج التجريبي والامتحان القبلي والبعدي والاستبيان الموحّد	تكوّنت عينة الدراسة من (36) طالباً أجنبياً، (18) طالباً في المجموعة التجريبية و(18) طالباً في المجموعة الضابطة، من الذين تعلموا اللغة التركية في المستوى C1 في جامعة إسطنبول DILMER وجامعة جبزي التقنية SEM في تركيا	تبين أن الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي
13	ديان أبريلياني 2022	فعّالية الخرائط الذهنية في تعليم قواعد النحو بالمدرسة الثانوية الحكومية الثانية شيئنجور	تهدف الدراسة إلى الكشف عن كيفية إجراءات تعلّم قواعد النحو العربي باستخدام الخرائط الذهنية ومدى فعّاليتها في تعليم هذه القواعد للطلبة الأجانب	استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي بطريقة القياس الكمي و الاختبار القبلي والبعدي	عينة الدراسة عبارة عن (71) طالباً من طلاب الفصل الحادي عشر في المدرسة الثانوية الحكومية الثانية شيئنجور، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية تتكون من (36) طالباً، والثانية ضابطة تتكون من (35) طالباً في جاكرتا في إندونيسيا	تبين أن الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي

14	ريم خليل مفرح 2023	إستراتيجية الخريطة الذهنية في تدريس النحو للناطقين بغير العربية	تهدف إلى التعرف على صعوبات تعلم النحو للناطقين بغير العربية، والتعرف على الخريطة الذهنية، ونشأتها ومزاياها، وعيوبها، ودورها الفعّال في تسهيل الدراسة بوقت وجهد أقل	استخدمت الباحثة المنهج التحليلي الوصفي	الراغبون بتعلم النحو العربي من الناطقين بغير العربية	تُعدّ الخرائط الذهنية من أهم الاستراتيجيات الحديثة في تعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية
15	موسى أحمد محمد فرج الله 2023	درجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل	هدفت هذه الدراسة إلى قياس درجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس المواد النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل	استخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة مكونة من (35) فقرة	تكوّنت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل الحكومية، في فلسطين، والبالغ عددهم (450) معلماً ومعلمة	وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الدراسات العليا

9.1. إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

لقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في ما يلي:

1- كيفية وضع معالم الإطار النظري للدراسة الحالية.

2- كيفية التأكد من صحة وثبات الأداة الدراسية المستخدمة.

3- كيفية العمل بمنهجية بحثية ملائمة، وكيفية اعداد الاختبار التحصيلي الصحيح.

4- اختيار واستخدام الأساليب التحليلية المناسبة لموضوع البحث، وإجراء المعالجات الاحصائية.

5- دعم وتقوية نتائج الدراسة الحالية بالدراسات السابقة.

6- الاستفادة من إجراءات ونتائج وتوصيات الدراسات السابقة في إعداد أدوات البحث.

7- ايجاد الثغرة العلمية الناقصة في موضوع البحث والتركيز عليها.

8- تحديد عيّنة الدراسة بشكل صحيح ودقيق.

9- التوصل إلى أدوات الدراسة الفعّالة، وأدوات القياس الصحيحة.

10- التوصل إلى نتائج جديدة ومعلومات مفيدة، وتفسيرها علمياً وموضوعياً وبشكل دقيق.

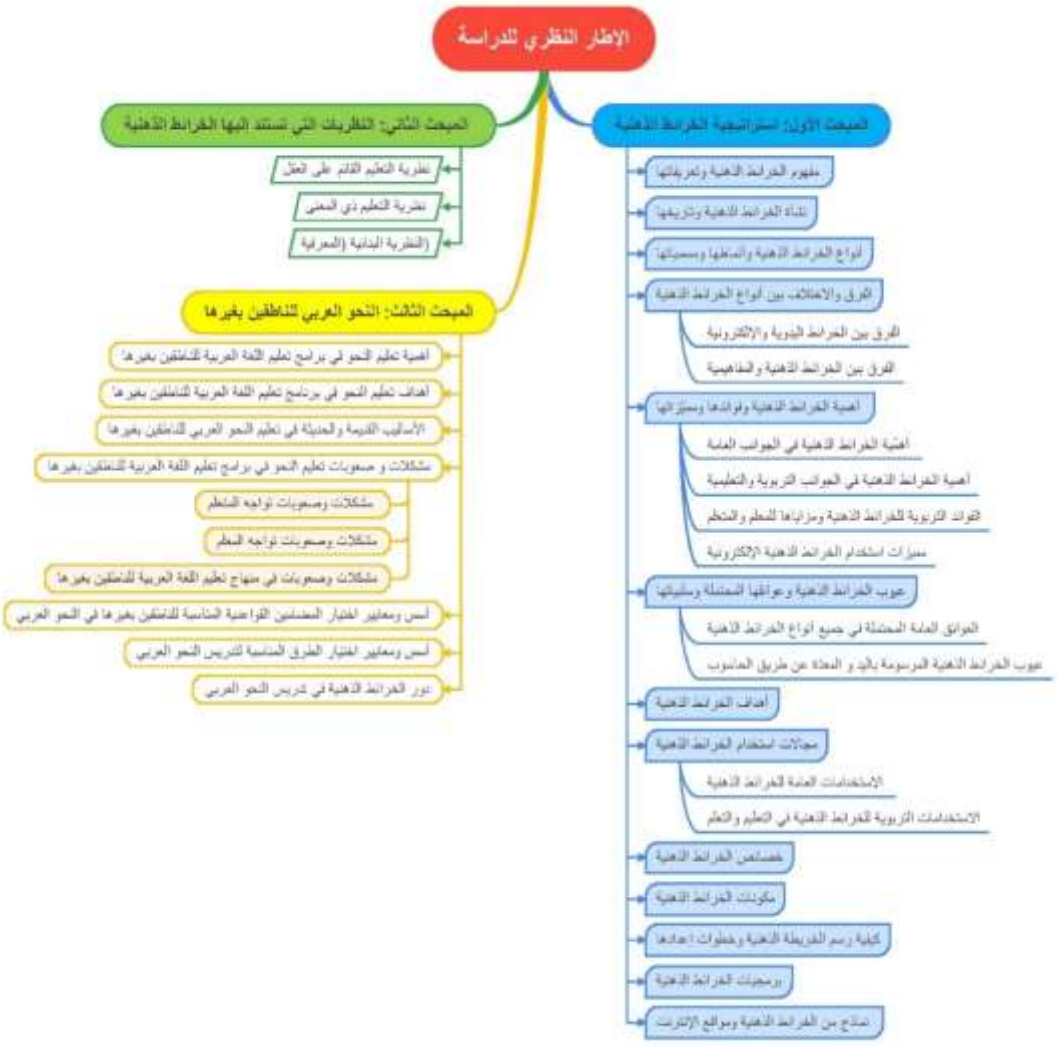
11- التوصل إلى العديد من المراجع والمصادر العلمية العربية والأجنبية التي تخدم وتثري موضوع الدراسة الحالية.

10.1. الثغرة العلمية التي عالجتها هذه الدراسة ولم تعالجها الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة وتحليلها وتصنيفها ومقارنتها بالدراسة الحالية، اتضح جليّاً أهمية دراسة مبحث استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تعلّم وتعليم اللغة العربية ولا سيما للأجانب الناطقين بلغات أخرى؛ خاصة في تعليم قواعد النحو العربي في تركيا، والتي هي الموضوع الأساس والثغرة العلمية الناقصة التي وقفت الدراسة الحالية عليها بشكل مفصل، فقلة استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية والمفاهيمية في تعلّم وتعليم قواعد اللغة العربية لدى الطلبة الأتراك هو ما دفع الباحث لخوض غمار هذه الدراسة الأكاديمية، والتي هي ضرورية للمجتمع التركي، وهذا هو الاختلاف الجوهري الذي يعطيع لهذه الدارسة الأهمية والحداثة مع القيمة العلمية.

الفصل الثاني

الإطار النظري



الشكل 1. تقسيمات الإطار النظري للدراسة بطريقة الخرائط الذهنية

1.2. الإطار النظري

1.1.2. استراتيجية الخرائط الذهنية

1.1.1.2. مفهوم الخرائط الذهنية وتعريفاتها

تُعرّف الخرائط الذهنية على أنها أداة أو وسيلة إيضاحية تعبيرية مرئية، تُستخدم لتلخيص المعلومات والأفكار والمهام والمخططات وغيرها من العناصر المترابطة، والتي يتم تصنيفها أو ترتيبها حول الفكرة الرئيسية أو العنوان الرئيسي، وذلك لتيسير حفظها في الذاكرة واسترجاعها منها عند الضرورة. (صفر و القادري، 2013، صفحة 57)، ويُعرّفها توني بوزان - أول مخترع للخريط الذهنية - بعد تسميتها بِـ: خريطة العقل، حيث يقول: إنها تقنية تصويرية قوية تَمُدّنا بمفتاح آفاق قدرات العقل المغلقة. وهي التعبير عن التفكير المُشع، وبالتالي هي وظيفة طبيعية للعقل البشري، ويمكن تطبيق خريطة العقل على كل جانب من جوانب الحياة، حيث سيعمل التعلّم المتطور والتفكير الأكثر وضوحاً على تحسين مستوى الأداء البشري، وذلك بإثراء خريطة العقل ودعمها باستخدام الألوان والصور والشفرات والأبعاد لتحفيز الإبداع والذاكرة وخاصة عملية تذكّر المعلومات. (بوزان و بوزان، 2010، الصفحات 69-70)، ويعرفها أيضاً في كتابه، مهارات بوزان للتحصيل التعليمي، بأنها: هي طريقة ثورية للاستفادة من الموارد اللانهائية في المخ. بطريقة تصويرية شبكية خاصة بتخزين أولويات المعلومات وتنظيمها وترتيبها باستخدام كلمات وصور ذهنية مفتاحية أو محفّزة؛ حيث إن كلاً من هذه الكلمات والصور سوف تلتقط ذكريات محددة وتشجع مفاهيم وأفكاراً جديدة. وكل مثير من مثيرات الذاكرة في الخريطة الذهنية هو مفتاح لفتح القفل عن الحقائق والأفكار والمعلومات. (بوزان, توني، 2018، صفحة 130)

والخريطة الذهنية هي جزء من منظومة التعلّم السريع، وهي أداة تساعد على التفكير والتعلّم، وطريقة حديثة ورائعة تعتمد على رسم كل ما تريده بشكل منظّم. "تحاول فيها قَدَر الاستطاعة استبدال الكلمات بالرسومات، وتدوين كل ما تريده من معلومات في ورقة واحدة بطريقة مركّزة ومختصرة ودقيقة وسهلة التّذكر بالنسبة لك". (غريّب، 2020، صفحة 116) وتشير نايفة قطامي ، إلى أن الخرائط الذهنية "تُعتبر وسيلة تعبيرية تعتمد على رسم وتكوين معلومات من خلال رسم توضيحي بهدف تحقيق درجة عالية من التركيز والتذكّر، حيث تستخدم فيها الفروع والصور والألوان والرموز في التعبير عن الفكرة بدلاً من الاقتصار على الكلمات فقط، وتعتمد الخرائط الذهنية على تصميمات وصيغ وأشكال من خلال المؤثرات البصرية المختلفة". (قطامي، 2004، صفحة 47) وعرّفها عبيدات وأبو السميد في كتابهما استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمشرف التربوي: " إنها تنظيم المعلومات في أشكال أو رسومات تبين ما بينها من علاقات، وتتخذ الخرائط أشكالاً مختلفة حسب ما تحويه من معلومات ، ويقسمانها إلى خرائط معرفية وخرائط ذهنية، حيث يستفيد منها المعلّم كاستراتيجية تدريس وهي يمكن أن تكون استراتيجية تعلّم حين يضعها الطالب بنفسه". (عبدات و أبو السميد، 2007، الصفحات 197-205)

وفي ضوء هذه التعريفات يُعرّف الباحثُ استراتيجية الخرائط الذهنية تعريفاً اجرائياً بأنها: استراتيجية تعليمية في شكل خريطة دلالية تُستخدم في إعادة تنظيم الأفكار في شكل رسوم بيانية وتخطيطية، متمثّلة في أشكال ورسومات ملوّنة، مُعدّة إمّا يدويّاً بواسطة القلم والورقة وتسمى التقليدية أو اليدوية ، وإمّا بواسطة البرامج الحاسوبية المتعدّدة وتسمّى الإلكترونيّة أو الحاسوبية. والخرائط الذهنية بجميع أنواعها تبدأ من الفكرة الرئيسية والأفكار الأخرى التي تبين ما بينها من علاقات حيث يَرْتَكِزُ العنوان الرئيسي في الوسط ويتفرع منه العناوين الفرعية، ومن ثم يتفرع عنها عناصر الموضوعات بشكل يدويّ أو الالكتروني، بهدف قائم على تحفيز العصف الذهني لمعلومات وخبرات المتعلمين السابقة، بإثارتها ودمجها مع

المعلومات الجديدة وإعادة رؤية المفاهيم المتضمنة في شكل بناء مرئي يربط تلك المفاهيم في إطار تفصيلي بروابط منطقية متبادلة هادفة للوصول إلى نتيجة سريعة ومختصرة وفعّالة للتفكير المخطط؛ الذي يؤدي إلى تحسين وتطوير مستوى التعليم والتّعلّم. وبالتالي فإن هذه الخرائط تساعد على تنمية مَلَكَة التفكير الشمولي والإبداعي والناقد عند الأفراد، وكما تعلب أيضاً دوراً بارزاً في تعزيز وتنمية العملية التربوية بشقّيها التعليمي والتّعلّمي.

فالهدف من هذه الخرائط هي تعليم الطالب كيفية اشتغال العقل البشري وتلقيه واستيعابه للمعلومات، لتُتيح بذلك أفضل السبل وأيسرها لفهم الطالب واستيعابه للمعلومة، من خلال ضبط العلاقات بين مختلف المفاهيم الأساسية والثانوية المشكّلة للفكرة، وبالنتيجة يكون الغرض الأساسي منها، هو توصّل المعلّم والمتعلّم إلى ترتيب منهجي فعّال يساعد على التذكّر بسرعة، فهي أيضاً إحدى الأساليب الإبداعية والمنطقية لتدوين الملاحظات، والتي تعمل على رسم الأفكار بالمعنى الحرفي وبشكل مختصر، أي؛ أداة تساعد على التفكير والتّعلم من خلال تنظيم الأفكار بالطريقة التسلسلية المُؤدية إلى ترتيب المعرفة وتكوين وخلق وتشكيل معرفةٍ جديدةٍ، حيث تبدأ من نقطة مركزية محددة، ثم تسمح للأفكار بالتدفق نحو النتيجة، وبذلك التوصل إلى خلق طريقة تدريسٍ عمليةٍ ومختصرةٍ على هيئة استراتيجيةٍ تربويةٍ نشطةٍ تستند إلى التنظيم الهرمي للبنية المعرفية المؤدية إلى التوسع الإدراكي في جميع مجالات الحياة التعليمّة والتّعلّمية، ولا سيما في تعليم وتعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2.1.1.2. نشأة الخرائط الذهنية وتاريخها

يعود تاريخ نشأة الخرائط الذهنيّة إلى أول من ابتكر هذه الاستراتيجية، وهو الباحث العقلي البريطاني والسيكولوجي - المعروف بأستاذ الذاكرة- توني بوزان Tony Buzan عام 1970 م، "وذلك عندما أدرك بوزان أهمّية استخدام جانبي المخ معاً: **الجانب الأيمن** المسؤول عن الصور والاتزان والموسيقى والخيال والألوان والنظرة الكلية والنماذج والعواطف، **والجانب الأيسر** المسؤول عن اللغة و المنطق والأرقام والمتتابعات وإدراك التفاصيل والخطية والرموز وإعادة التقديم و التقييم، مما يساعد في تحسين الذاكرة واستدعاء المعلومات السابقة". (الزهراني و الزهراني، 2019، صفحة 147)، "كما ارتبط مفهوم الخريطة الذهنية (أو خريطة المفهوم بالأصح) أيضاً في بداية السبعينيّات من القرن الماضي عام 1972م، باسم العالم المعروف البروفسور جوزيف نوفاك Joseph Novak، حيث استمدّ اهتماماته البحثية العلمية في مجال العلوم والتّعليم والتّعلّم من نظرية سيكولوجية التعلّم للعالم المعروف البروفسور ديفيد أوسوبل David Ausubel، والذي كان متأثراً بالعالم المعروف البروفسور جان بياجيه Jean Piaget، عالم النفس والفيلسوف السويسري والذي يُشتهر بصياغته لنظرية تطور الإدراك. وبذلك يُعتبر توني بوزان وجوزيف نوفاك المصدرين الأساسيين اللذين يُقتبس منهما كل ما هو قديم وجديد في مجال الخرائط الذهنيّة أو خرائط المفاهيم". (صفر و القادري، 2013، صفحة 58)

3.1.1.2. أنواع الخرائط الذهنية وأنماطها ومُسمّياتها

هناك مُسمّيات ومصطلحات كثيرة لهذه الخرائط، وأكثرها ترجمة من اللغة الإنكليزية: (Mind mapping – mental mapping) ومن أهمّها:

الخريطة الذهنية

الخريطة العقلية

الخريطة المفاهيمية

الخريطة المعرفية

الخريطة الدماغية

المخطط الذهني

الصور الذهنية

شجرة المفاهيم

شجرة الموضوعات

المنظمات البيانية. (عبد المحسن، 2014، صفحة 13)، و (Erdil, 2022, s. 16)

"حيث تتقارب هذه المسميات في تعريفها، لكن قد تعترضنا مفاهيم تفرّق بعضها عن البعض الآخر في تفاصيل لا تجعل للمسميات بُدّاً من تنوعها وتعدّدها". (غريّب، 2020، صفحة 121)، وأما أنماط الخرائط الذهنية كما يوضّحها السعيد عبد الرزاق في كتابه الخرائط الذهنية الإلكترونية، "فهي تصنف إلى نمطين وهما:

النمط الأول: الخرائط الذهنية التقليدية، والتي تستخدم الورقة والقلم وتبدأ برسم دائرة تمثل الفكرة أو الموضوع الرئيسي ثم ترسم منها فروعاً للأفكار الرئيسية المتعلقة بهذا الموضوع وتكتب على كل فرع كلمة واحدة فقط للتعبير عنه ويمكن وضع صور رمزية على كل فرع تمثل معناه، وكذلك استخدام الألوان المختلفة وكل فرع من الفروع الرئيسة يمكن تفريعه إلى فروع ثانوية تمثل الأفكار الرئيسة أيضاً لهذا الفرع.

النمط الثاني: الخرائط الذهنية الالكترونية، والتي تعتمد في تصميمها على برامج الحاسوب مثل: Mind Map، Mind View3، Free Mind9 ، Mind Manager8، وهناك برامج أخرى كثيرة، والمهم أنّ جميع هذه البرامج لا تتطلب أن يكون المستخدم لديه مهارات رسومية لأنها تقوم بشكل تلقائي بتخليق خرائط مع منحنيات انسيابية للفروع، كما تتيح سحب والقاء الصور من مكتبة الرسوم، ويضيف هذا النمط امكانيات متعددة للخريطة الذهنية مثل: تحديث محتويات الخريطة حسب الحاجة و نقل الأفكار الموجودة بالخريطة إلى أنواع أخرى من البرامج، وتحويل الخريطة إلى عرض تقديمي واتاحة عمل لوحة للمعلومات الخاصة وكذلك توحيد البيانات وتنظيمها في شاشة واحدة بصرية". (السعيد ، 2014، صفحة 147)

وأما أنواع الخرائط الذهنية، فهناك العديد منها كما يذكرها توني بوزان، حيث يقسّمها إلى ثلاثة أنواع هي:

1- الخرائط الذهنية المُعَدّة عن طريق الحاسوب.

2- الخرائط الذهنية الجماعية: يقوم بتصميمها عدد من الأفراد معاً في شكل مجموعات، "وأهم ميّزة للخرائط الذهنية الجماعية هي أنها تجمع بين معارف ورؤى عدد من الأفراد، وتؤدي إلى حدوث ارتجال جماعي للأفكار وتكون نتيجته خريطة ذهنية جماعية رائعة ومميّزة". (Bayık, 2016, s. 31)

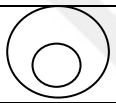
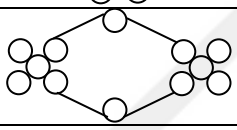
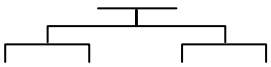
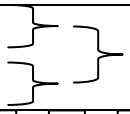
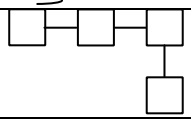
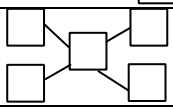
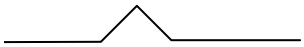
3- الخريطة الذهنية الثنائية: وهي الخرائط التي تحوي فرعين مشعّين من المركز. (بوزان, توني، 2006، صفحة 8)

4- الخرائط الذهنية المركبة أو متعدّدة التصنيفات. (علي و لطيف، 2013، صفحة 163)، وهذا النوع الرابع والأخير من تصنيف وإضافة البروفسور سعد زاير علي و أفراح حميد لطيف.

وحسب البروفسور صالح أحمد شاكر صالح، (صالح، 2020، صفحة 48) وبعد رجوعه إلى دراسات الكثير من الباحثين يقول: "يمكن وضع تصور لأشكال وخصائص الخرائط الذهنية (خرائط التفكير) بنمطيها التقليدي والالكتروني من خلال الجدول رقم (1)": (عبد الرؤوف، 2015، صفحة 181)، و (عيسى و الخميسي، 2007، صفحة 1117)، و (موسى م.، 2011، صفحة 137)، و (عبد الهادي، 2009، صفحة 41)، و (Holzman, 2004, p. 15)، و (محمد، 2013، صفحة 26) و (Bülbül , 2015, s. 29)

الجدول 2

أنواع وأشكال الخرائط الذهنية (خرائط التفكير)

م	نوع الخريطة الذهنية	شكل الخريطة الذهنية	الغرض من استخدامها	تصميمها
1	الدائرية	دائرة تبدأ من مركزها على هيئة انصاف أقطار	تحديد الفكرة والإطار المرجعي	
2	الفقاعية	عدة خرائط دائرية مرتبطة	تحديد الصفات والخواص	
3	الفقاعية المزدوجة	خريطتين فقاعيتين مرتبطتين	تحديد المقارنات والمقابلات بين موضوعين	
4	الشجرية	خطوط متوازية في مصفوفات	تحديد التصنيف والتقسيم من الأكثر عمومية إلى الأكثر خصوصية	
5	الدعامية أو التحليلية	خطوط تتابع العناصر من الكل للأجزاء	علاقة الكل بالأجزاء و تحليل وتركيب موضوع ما	
6	التدفقية	مربعات متسلسلة ومرتبطة	توضيح التتابع والتسلسل بخطوات علمية	
7	التدفقية المتعددة	عدة خرائط تدفقية مرتبطة	توضيح العلاقة بين السبب والنتيجة وتحليل الموقف	
8	الجسرية أو القنطرة	خطين متشابهين يلتقيان في نقطة فاصلة أو محور فاصل	توضيح المتشابهات والعلاقات	

كما أن هناك العديد من التصنيفات للخرائط الذهنية، حيث صنّفها سوزان السيد حسب ترتيب وتنظيم المعلومات وأنواع الروابط بينها إلى خرائط ذهنية هرمية، وخرائط ذهنية غير هرمية. (السيد، 2013، صفحة 78)، و (جاب الله و داود، 2018، صفحة 1023)

ونستنتج من جميع هذه الأنواع والأشكال والأنماط والتصنيفات للخرائط الذهنية وجود نوعين رئسيين هما الخريطة اليدوية التقليدية والخريطة الإلكترونية بواسطة الحاسوب (الحاسوبية)، ويتفرع منهما أنواع أخرى حسب مصمم الخريطة في الهدف المطلوب منها، والغرض من استخدامها ومكوناتها، علماً أنها كلها تندرج تحت مسمى الخرائط الذهنية أو خرائط العقل.

4.1.1.2. الفرق و الاختلاف بين أنواع الخرائط الذهنية

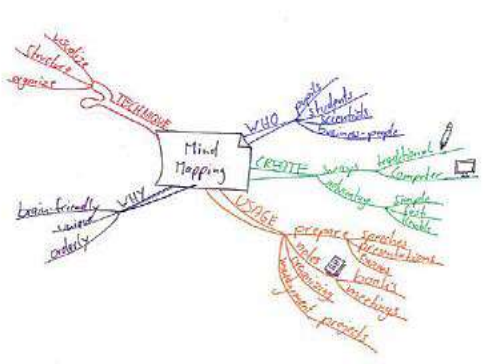
هناك نوعان أساسيان من الفروق بين أنوع الخرائط الذهنية، وهي تَكمُن في الفرق بين طريقة رسمها باليد أو بواسطة الحاسوب، أو من ناحية تسلسل الأفكار وشكل عرضها، وهي على الشكل الآتي:

1.4.1.1.2. الفرق بين الخرائط اليدوية (التقليدية)، و الخرائط الإلكترونية (الرقمية، أو الحاسوبية)

نشير إلى الفرق والاختلاف بين هذين النوعين من خلال الجدول الآتي: (الحسيني، 2017، صفحة 17)، و (الشاردي، 2018، صفحة 271)، و (دايرسون، 2000، صفحة 117)، و (السوداني و بالبالي، 2021، صفحة 21)، و (Tağa, 2013, s. 34)

الجدول 3

الفرق بين الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية

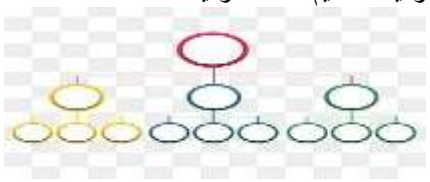
جوانب المقارنة	الخرائط الذهنية اليدوية	الخرائط الذهنية الإلكترونية
الأدوات	أقلام و ورق	جهاز حاسوب، أحد برامج الخرائط الذهنية
السرعة	لإخراج خريطة ذهنية بمظهر جيد فهذا يتطلب بعض الوقت وقد يمتد إلى ساعات، وذلك بسبب كونها تنشأ من ورقة بيضاء.	تتمييز بسرعة عالية وذلك كونها لا تتطلب مهارات فنية لتنفيذها، هذا بالإضافة إلى كونها مزودة بصور ورموز وقصاصات فنية وقوالب جاهزة للاستخدام.
المرونة	أقل مرونة من ناحية تعديل الأخطاء التحريرية، ولكنها مرنة فى اختيار تصميم ونمط الخريطة الذهنية.	يتيح البرنامج مرونة فى إعادة ترتيب المواضيع وتحرير الأخطاء، وتغيير نمط وتصميم وبناء الخريطة، كما يمكن تصدير الخريطة إلى تنسيقات مختلفة من الملفات مثل الصور والعروض التقديمية وصفحة ويب.
نمط التصميم	يمكن إنشاء أى نمط للخريطة فليس هناك قيود على إستخدام أنماط محددة.	هناك عدد محدود من أنماط التصميم حسب البرنامج، التغيير من نمط إلى أخر بنقرات قليلة.
التكلفة المادية	تكلفتها المادية قليلة حيث أن كل ما يتطلبه هذا النوع من الخرائط ورقة وقلم.	إذا كان البرنامج مجاني فهذا لن يكلف أي مبالغ مالية، فقط كل ما يتطلبه هو جهاز حاسب آلي.
الجودة	قد لا تبدو بشكل جذاب إذا كان معدها لا يمتلك أى مهارات فنية، كما أن أدواتها هى الورقة والقلم فهذا كفيل بأن تفقد الخريطة جودتها بسهولة.	تبدو أكثر احترافا وجمالا وذلك لأن الصور والرموز والقصاصات الفنية المتوفرة في البرنامج مصممة بصورة جيدة. يمكن الاحتفاظ بالخريطة لفترات طويلة من خلال تخزينها على الكمبيوتر وبالتالي تحافظ على جودتها.
شكل الخريطة		

2.4.1.1.2 الفرق بين الخرائط الذهنية (العقلية)، وخرائط المفاهيم (المعرفية)

يوضح الجدول الآتي أهم الفروق و الاختلافات بين الخرائط الذهنية وخرائط المفاهيم: (Budd, 2004, p. 35)، **و** (الباز، 2007، صفحة 17)، **و** (عبد الرؤوف، 2015، صفحة 125)

الجدول 4

الفرق بين الخرائط الذهنية وخرائط المفاهيم

وجه الاختلاف	الخرائط المفاهيمية	الخرائط الذهنية
التسمية	خرائط المفاهيم ، خرائط المعرفة ، خرائط شجرية	خرائط التفكير، خرائط العقل، خرائط الذاكرة، خرائط الذهن
الشكل العام	هرمي بحيث المفهوم العام في أعلى الخريطة وتليه المفاهيم الأقل عمومية فالأقل 	شعاعي بحيث الفكرة العامة في المنتصف والأفكار الفرعية منتشرة منها في كل الاتجاهات 
التكوين	تعتمد خرائط المفاهيم على العلاقات بين المفاهيم وبعضها في أحد فروع المعرفة بحيث يصل بين هذه المفاهيم كلمات رابطة توضح العلاقة بين هذه المفاهيم	تعتمد خرائط الذهن على التفرعات الشجرية أو ما يسمى بتركيب الشجرة Tree Structure
الاعتماد	تعتمد على المفاهيم وترتيبها والروابط بين المفاهيم	تعتمد على البنية المعرفية ككل من مفاهيم وقواعد ومبادئ ونظريات أي تحليل المحتوى ككل
المفاهيم	إبراز المفاهيم المجردة التي في النص وإظهار العلاقات الموجودة بينها فقط (تعتمد على المفاهيم وترتيبها فقط)	إبراز المفاهيم بتفاصيلها التي في النص وإظهار العلاقات الموجودة بينها، وإبراز امتداداتها وتحولاتها وتحديد العمليات والظروف التي تؤدي إلى تلك التحولات. (وتعتمد على التفسير والتحليل للجزئيات المكونة للموضوع)
تتكون من	تتكون من: مفاهيم علمية، كلمات ربط، ورابط عرضية، الأمثلة	تتكون من: مفاهيم علمية، روابط بين المفاهيم، حقائق، نظريات، ونستخدم في ذلك الخيال، الصور، الرموز، الأشكال، الرسوم التوضيحية, الألوان.
الشمول	هي خريطة مكتملة، وهي أقل شمولية من الخريطة الذهنية وتعتمد على الشكل الهرمي فقط	ناقصة يمكن استكمالها بشكل دائم، وهي أشمل من الخريطة المفاهيمية، حيث يمكن أن تضم أكثر من خريطة، مفاهيمية أو شجرية أو تحليل أو تدفق أو فقاعات أو دائرية.
التشابه	الخرائط المعرفية متشابهة خاصة إذا وضعها المعلم	لكل طالب خريطة ذهنية خاصة به، لا يمكن إيجاد خريطتين متشابهتين
الإفادة منها	يمكن لأي شخص فهم الخريطة والإفادة منها	لا يمكن استخدامها إلا من قبل صاحبها
فهم النص	لا تسهل فهم النص لأنها تعتمد على المفاهيم المجردة فقط.	إن الخرائط الذهنية استراتيجية تسهل فهم النص لأنها تبنى على طبيعة الذاكرة البشرية.
التفكير	مقيّدة التفكير (تفكير محدد) تلتزم بحدود الدرس.	غير مقيّدة التفكير (تفكير متشعّب) تحوي علاقات جديدة.

وبالإضافة إلى ذلك فإن الفرق بين الخريطة المفاهيم وبين الخريطة الذهنية يختصر في قول الدكتور طارق عبد الرؤوف كما ذكرها في كتابه الخرائط الذهنية ومهارات التعلم 2015م في الصفحة 126 حيث يقول: "الفرق بين خريطة المفاهيم والخريطة الذهنية باختصار هو أن الخريطة الذهنية أكثر تبسيطاً وتدور حول فكرة مركزية رئيسية واحدة ويكون تصميمها بشكل عنكبوتي حيث تكون الفكرة الرئيسية في الوسط وتخرج منها التعريفات بشكل مشع من جميع الجهات وتأخذ الطابع البنائي الشجري، بعكس خريطة المفاهيم التي تكون حول عدة مفاهيم في حيز قضية محددة في مجال معرفي ما، ويكون تصميمها بشكل هرمي حيث تتكون الفكرة الرئيسية في الأعلى ومن ثم تنظم فيها المفاهيم في مستويات هرمية (مُرتّبة)

رأسية متعاقبة بداية من المفاهيم العامة الشاملة وانتهاءً بالمفاهيم والأمثلة الفرعية ويجب أن تكون الخطوط الموصلة بين كل مفهوم ذا علاقة دالة بمعنى أن يتضمن كل خط كلمة رابطة توضح طبيعة ونوعية العلاقة بين مفهوم وآخر".

كما أن هناك فروقاً بين الخريطة الذهنية وخريطة المفهوم "حيث يبدأ في خريطة المفهوم من الأعلى إلى الأسفل ولا تستخدم الألوان أو الصور، والربط بينها يكون كثيراً وتعزز التفكير الناقد بإنشاء علاقات غير خطية بين المفاهيم، بينما الخرائط الذهنية تبدأ من المركز (الأفكار الأساسية) وتنتقل للفرعيات وتستخدم فيها الألوان والصور والروابط، وتعزز استدعاء المعلومات عبر استخدامات ديناميكية من البصريات". (عبد الرؤوف، 2015، صفحة 126)

5.1.1.2. أهمية الخرائط الذهنية وفوائدها ومميّزاتها

1.5.1.1.2. أهمّية الخرائط الذهنية في الجوانب العامة

تَكمُن أهمية الخرائط الذهنية في جانبين أساسيين هما **الجانب العام** لها، والجانب التربوي التعليمي. فالأهمية الأولى والعامة منها كما تُبيّنها جميلة غريّب قائلة: "يمكن للجميع الاستفادة من الخرائط الذهنية، وفي مختلف مناحي حياتنا على النحو التالي:

1- تلخيص الكتب، والمحاضرات والملفات إلخ...

2- التخطيط للمشاريع العلمية، والاجتماعية، والسياسية.

3- لملمة مختلف الأفكار من حوارات أو دردشات أو محاضرات سمعية.

4- التفاوض مع طرف آخر لإقناعه والتأثير فيه.

5- التخطيط للسفريات والرحلات الاجتماعية والعلمية إلخ..." (غريّب، 2020، صفحة 116)

وهناك الكثير من الاستخدامات الأخرى.

2.5.1.1.2. أهمية الخرائط الذهنية في الجوانب التربوية والتعليمية

وأمّا أهمّية الخرائط الذهنية في الجوانب **التربوية والتعليمة** فهي تكمن في استخداماتها التعليمية والتعلّمية الآتية: (Şenay, 2007, s. 26) و (غريّب، 2020، صفحة 117)، و (موسى و عيساني، 2018، صفحة 86)، (السوداني و بالبالي، 2021، صفحة 26)، **و** (الزهراني و الزهراني، 2019، صفحة 149)

1- جعل التعليم أكثر متعة وفائدة وإثارة لدافعية الطلبة.

2- تعطي صورة شاملة عن الموضوع الذي يتم دراسته، لأن عرض الموضوع يتم بصورة شمولية.

3- تساعد على توليد الأفكار، فعند البدء في الرسم و وضع كافة جوانب الموضوع في الخريطة يفاجأ المتعلم بكمية الأفكار التي تنهمر عليه، لأنه يتعامل مع عقله بطريقة مشابهة لطريقة عمله.

4- تساعد على فهم الروابط والعلاقات بين الأفكار، أي توصيل الأفكار المعقدة وتساعد المتعلم على دمج المعارف الجديدة مع المعارف السابقة.

5- تُمكّن من وضع كل ما يدور في ذهن المتعلم وكل أفكار الموضوع في ورقة واحدة وبشكل مركّز ومختصر.

6- تساعد المتعلم على استخدام طاقة المخ بالكامل، وعلى تطوير ذاكرته وزيادة تركيزه.

7- الخرائط الذهنية نوع من أنواع التعلم التشاركي بالصف، كما تساعد على عرض المادة بصورة مشوقة، وتسهّل دراسة المواد الدراسية الصعبة.

3.5.1.1.2. الفوائد التربوية للخرائط الذهنية ومزاياها للمعلّم والمتعلّم

تُقدّم الخرائط الذهنية بعض الفوائد التعلّمية التعليمية التي يجنيها المعلّم والمتعلّم وهي على النحو التالي (أبو عودة، 2004، صفحة 71) و (Şenay, 2007, s. 27) و (عبد المحسن، 2014، صفحة 15) ، و (Petrson & Snyder, 1998, p. 68) و (اليابس، 2020، صفحة 265):

1- تنظيم البناء المعرفي والمهاري لدى كل منهما.

2- تطور العمق المعرفي والمهاري للمتعلّم في موضوع ما.

3- رسم صورة كلية لجزئيات الموضوع التفصيلي.

4- توثيق البيانات والمعلومات من مصادر بحثية مختلفة.

5- تساعد على مراجعة المعلومات السابقة، فترسّخ المعلومات الجديدة في مناطق تعرفها الذهنية.

6- المراجعة المتكررة للموضوع: إذ أنّها توسع الفهم وإضافة بيانات ومعلومات جديدة لما هو موجود؛ فبعض المتعلّمين قد يجدون صعوبة في رسم خريطة ذهنية للدّرس أثناء عرضه، ولكن يسهل عليهم ذلك عند مراجعته.

7- مراعات الفروق الفردية عند الطلبة، إذ أنّ كل طالب يرسم صورته الخاصة للموضوع بعد مشاهدة خريطة الشكل الذي توضحه حسب قدراته ومهاراته.

8- الخريطة الذهنية تمكّننا من قراءة المعلومة بكامل الدماغ، بفصَّيه الأيمن والأيسر، فترفع بذلك من كفاءة التعلّم والاستيعاب.

9- تساعد في تخزين المعلومات في الدماغ لأطول مُدّة ممكنة، لأنها جمعت بين الصور والكلمات، وربطت المعاني المختلفة بعضها ببعض عن طريق الفروع المستخدمة في رسمها.

10- تسهّل لنا معرفة النقطة التي وصلنا إليها سواء في الحفظ أو البحث أو التخطيط دون نسيانها.

11- تُمكّننا من ربط المعرفة الجديدة بالمعارف السابقة، بطريقة تمكننا من الاطّلاع عليها دفعة واحدة.

12- التعلّم الشمولي.

13- توالي الأفكار في ذهنك بعد قيامك بأول خطوات رسم الخريطة الذهنية، أفكار قد لا تظهر لك لو اعتمدت على الكتابة المباشرة، والسبب أنّك قمت تعمل بنفس طريقة عمل دماغك.

14- القدرة على إضافة المعلومات أو حذفها.

15- تلخيص الموضوع عند عرضه؛ أي عرض المعلومات بطريقة مُلخّصة ومنظّمة بشكل يسهّل على المتعلّم فهمها من خلال الملخص السبوري.

16- إعداد الاختبار المدرسي أو الجامعي، وذلك من خلال وضوح الجزئيات التفصيلية للموضوع.

17- سهولة تذكّر البيانات والمعلومات الواردة في الموضوع من خلال تذكّر الأشياء المرتسمة في أذهانهم.

18- تُقلّل من الكلمات المستخدمة في عرض الدرس، فتساعد في شدة التركيز وتسهّل فهمه بوضوح من قبل المتعلّمين. (الزهراني و الزهراني، 2019، صفحة 149)

19- ترسيخ وتنمية مهارات العصف الذهني وحل المشكلات. (السوداني و بالبالي، 2021، صفحة 18)

20- توظيف التقنيّات الحديثة في التعليم والتعلّم كالحاسب الآلي، وجهاز العرض (البروجكسيون) والشرائح والصور والتسجيلات الأخرى.

21- وأخيراً: الخريطة الذهنية تُنمّي فينا النشاط الإبداعي ومهارتنا العقلية، فهي تنمّي مهارات المتعلّمين في الإبداع الفني لتوضيح البيانات والمعلومات المكونة للموضوع.

4.5.1.1.2. مميزات استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية

هناك العديد من مزايا استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية ولعل من أهمّها ما حدده (سلامة، برغوت، و درويش ، 2020، صفحة 82)، و (الشاردي، 2018، صفحة 272)، كما يلي:

أ- ترتيب المعلومات في الموضوع مع إمكانية التوسّع والطي في فروعه، وهذا يجعل تخزين المعلومات بصورة أكثر بكثير من الخرائط الذهنية المنتجة، وبالتالي يمكن استخدامها لخلق نماذج المعرفة المتطورة التي لم يكن من الممكن خلقها من خلال الورقة والقلم.

ب- تضمين الوثائق بالخرائط وعمل الوصلات لينك (Link) والمذكرات وغيرها من البيانات داخل الخريطة، وإمكانية تحويلها إلى ما يعادلها من قاعدة بيانات بصرية قوية، أي أنّ الخريطة تحتوي ثروة من المعلومات الوفيرة المخزنة في كلمة أو وثيقة أو جدول بيانات أكسل (Excel) أو صفحات ويب أو حتى رسائل بريد إلكتروني، وكل هذا يمكّن الانتقال إليه بمجرد الضغط عليه مما يوفر الوقت بالإضافة إلى تجنّب الفوضى البصرية من خلال عمل خرائط فرعية وربطها معاً في خريطة واحدة يمكن التحكم بها.

ت- إعادة ترتيب المواضيع والأفكار من خلال تحريّك بعض الأيقونات وهذا من الصعب في الخرائط التقليدية، مما يساعد على توليد أفكار جديدة ورؤية الوصلات بين الأفكار الموجودة.

ث- تحديّث محتوى الخريطة حسب الحاجة مما يجعلها أداة قوية للتتبّع والتقدّم باستمرار وبالتالي يمكن تطويرالخريطة الحالية بحيث تصبح خريطة أخرى جديدة وهكذا.

ج- تصدير الأفكار الموجودة بالخريطة إلى أنواع من البرامج مثل معالجة النصوص مما يُتيح استخدام الخرائط الذهنية بشكل مُبتكر وخلّاق.

ح- إتاحة الفرصة للعمل التعاوني وهذا لا تتيحه الخرائط التقليدية حيث من الممكن عمل خريطة ذهنية إلكترونية وإرسالها بالبريد الإلكتروني إلى الآخرين في فريق العمل التعاوني لعمل مساحة عمل مشتركة بها وتكميل باقي الخريطة حيث يمكن التّعديل فيها والإضافة إليها كذلك من الممكن عمل عدة أشخاص على الخريطة في الوقت نفسه.

خ- تحديث الخرائط الذهنية بعد تحويلها إلى عرض تقديمي مع تعليقات من الجمهور المستفيد مما يساعد على مساهمتها في نشر الأفكار.

د- عرض الأفكار من خلال جلسات العصف الذهني باستخدام أجهزة العرض؛ ويتم ذلك من خلال تسجيل الأفكار مع أفكار الآخرين وعرضها في الوقت نفسه.

ذ- إتاحة عمل لوحة للمعلومات الخاصة وتوحيد البيانات التي نحتاج لإدارتها وتنظيمها في شاشة واحدة بصرية.

ر- المرونة حيث يمكن من خلال برامج الخرائط الذهنية عمل قاعدة بيانات من الأفكار، وإنشاء قوائم المهام وتتبّع التّقدّم المحرز الخاص عليها، وكذلك التخطيط للأعمال، كما يمكن استخدامها في التعليم والمجالات الأخرى.

ز- وحسب (Özdemir, Alaybeyoğlu, & Balbal, 2017, s. 49) فإن هناك مميزات مهمة منها: الإحاطة بشكل جيد بالموضوع واتاحة المراجعة للدرس وجعلها عملية وممتعة.

واستناداً إلى هذه المزايا نستنتج استخدامات الخرائط الذهنية التربوية على الشكل الآتي: (عبد المحسن، 2014، صفحة 15)

قبل الدرس:

- إعداد الدرس.
- إعداد العروض.

أثناء الدرس:

- منظّم متقدّم.
- مراجعة الدرس السابق.
- استراتيجيات تدريسية بنائية.
- كشف التصورات الخاطئة لدى الطلبة، والعمل على تصحيحها.

بعد الدرس:

- تقويم الطلبة.
- قياس مستويات التحليل والتركيب والتقويم لدى المتعلّمين.

6.1.1.2. عيوب الخرائط الذهنية وعوائقها المحتملة وسلبياتها

1.6.1.1.2. العوائق العامة المحتملة في جميع أنواع الخرائط الذهنية

هناك عوائق محتملة قد تعترض عملية استخدام الخرائط الذهنية والمفاهيمية في عمليتي التّعليم والتّعلّم أهمّها: (نوفاك و جوين، 1995، صفحة 27)

1- عدم جاهزية المعلّم أو المدرّس للقيام بعمله على وفق خرائط المفاهيم وضعف دافعيّته نحو استخدامها.

2- قد تسبب الفوضى داخل الصف.

3- كثرة تفرعات بعض الموضوعات تجعل خريطتها معقّدة ومتشابكة يصعب حلّ رموزها وعلاقاتها من قبل الطلبة، ويقلل من فرص فهمهم لمحتوياتها.

وحسب (Özdemir, Alaybeyoğlu, & Balbal, 2017, s. 49)، فإن هناك عيوب أخرى مثل: استغراق وقت طويل وجهد مُتعِب في الرسم والتصميم.

2.6.1.1.2. عيوب الخرائط الذهنية المرسومة باليد و المعدّة عن طريق الحاسوب

1- الخريطة الذهنية المرسومة باليد لا يمكن تخزينها إلا باستخدام سكنر (Scanner)، كما أن حجمها محدود. (عبد الرؤوف، 2015، صفحة 54)

2- الخريطة الذهنية المعدة عن طريق الحاسوب، التّكلفة العالية للبرامج غير المجانية، ولا يمكن استخدامها في أي وقت حيث تتطلب وجود حاسوب، وأنّ تصميم الخريطة الذهنية مقيّد بتعليمات البرنامج. (الجوراني، 2009، صفحة 28)

وبالإضافة إلى ذلك، "نستطيع القول بأن سلبيات الخرائط الذهنية تكمن في صعوبة فهمها أو قراءتها من قبل الآخرين، وأحياناً تكون الصلات غيرواضحة بين الأفكار، وقد تكون الخارطة الذهنية معقدة بسبب كثرة تفرّعاتها، وبذلك لا يستطيع أحد فهمها إلا راسم الخريطة فقط، وفي ذلك الحين يكون بين يدينا سبب كافٍ على أثره يحقّ لنا بأن نسمّي هذه الخريطة بالخريطة الذاتية". (حجام و خولة، 2019، صفحة 39)

7.1.1.2. أهداف الخرائط الذهنية

إن الهدف من استخدام الخريطة الذهنية هو مساعدة المتعلمين على أن يصبحوا مستقلّين في تعلّمهم، ومعرفة كيفية القراءة والتّعلّم دون الرجوع إلى المعلّم، إضافة إلى تذكّر الأفكار المهمّة وتنظيم تعبيراتهم عنها، وبالتالي فمن خلال استخدام الخريطة الذهنية يكونون قادرين على:

1- إيجاد الأفكار الرئيسية.

2- اتخاذ قرار بشأن المعلومات المهمة التي يجب تعلّمها.

3- طرح الأسئلة التي تدور في أذهانهم.

4- تساعد على اكتمال المعرفة وتذكّر الأفكار المهمة وتنظيم تعبيراتهم عنها.

5- تُنمّي اكتساب المفاهيم العلمية والمعرفية.

6- تُحسّن التذكّر وتُيسّر استرجاع المعلومات من الذاكرة. (عبد الرؤوف، 2015، صفحة 34)

وكذلك تحقق الخرائط الذهنية مجموعة من الأهداف الأخرى منها: (أبو سعيدي و البلوشي، 2009، صفحة 476)

- إضفاء المتعة والتغيير للمتعلّم: يجد المتعلمون متعة بالغة في بناء الخرائط الذهنية، حيث يستمتعون بالتلوين والرسم والتصميم.
- التكامل مع الفنون: تسعى التربية العلمية ضمن مراميها الحديثة الدمج بين العلوم وعددٍ من المواد التدريسية الأخرى كالرياضيات والفنون، ومن الأهداف المرجوة من التكامل مع الفنون إضفاء المتعة على العملية التعليمية.
- المسحة الشخصية: حيث تتيح الخرائط الذهنية فرصة للمتعلمين لإضفاء مسحة شخصية على الخارطة عند تصميمها، فللمتعلم الحرية الكاملة في ابتكار التصميم الذي يريد.
- التّقويم التّكويني المستمر المتعمّد على تقويم الأداء من قبل المعلّم: حيث تُتيح فرصة للمعلّم لكي يلاحظ تلاميذه أثناء عملهم ويقيّم مدى استيعابهم للمفاهيم العلمية، ومدى تمكّنهم من المهارات العملية والعقلية بشكل مستمر.
- تنمية الذكاءات المتعدّدة: وبخاصة كلاً من:

أ- اللغوي: وذلك من خلال الكلمات الموجودة على الخرائط.

ب- البصري: وذلك من خلال الصور، والرموز، والأشكال والشكل الكلي للخرائط.

ت- الحركي: وذلك من خلال مهارات الرسم والتنسيق والتلوين.

ث- المنطقي: وذلك من خلال منطقيّة المعلومات ودقّتها وتصنيفاتها، وكذلك استخدام الأرقام.

8.1.1.2. خصائص الخرائط الذهنية

هناك خصائص مهمة جداً للخرائط الذهنية بشكل عام كما أشار إليها كل من (السيد، 2013، صفحة 75)، و (عبد الرؤوف، 2015، صفحة 44)، و (الحسيني، 2017، صفحة 13)، و (السوداني و بالبالي، 2021، صفحة 16)، وهي تتمثّل فيما يلي:

- اقتناء الخريطة الذهنية في مركزها كلمة مفتاحية واحدة.
- يمكن دمجها مع عمليات التقييم أو استخدامها في التقييم ذاته.
- أنها تعتمد على التعدّدية في استخدام الحواس لأنّها تضمن في عملها الألوان والصور والرسومات التخطيطية مما تُيسّر انتقال المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى للذاكرة طويلة المدى.
- استخدام الألوان والرموز والأرقام والكلمات المفتاحية أو الرئيسية والصور والرسومات والتفرّعات والأسهم المتنوعة الشكل والمغزى، والخطوط متعدّدة الشكل السميكة أو المغلظة أو الرّفيعة، والاستعارات والتخيّلات

والمخازن والتنظيمات الطولية أو الخطّية للمعلومات، وتلك المكونات أو الأسس المرئية والبصرية للأفكار تكون مُفعمةً بالحيويّة، وتساعد المتعلّم على ترسيخ وإبراز الأفكار والكلمات المفتاحية المتعلّقة بالموضوعات بالذّهن.

- يمكن استخدامها للطلاب البصريين وكذلك ذوي النشاط الزائد لجعل التعلّم أسهل وأسرع وذا فاعليّة.
- يمكن أن تعمل على شفرات رمزية ثنائية أو مزدوجة المعنى ويلي ذلك تعزيز ترجمتها إلى موضوعات بالذاكرة في شكل صور بصرية مرئية أو افتراضية.
- الوضوح الظاهري لمكوّنات الخريطة، كما أنّ كل مفردة أو عبارة موجودة بها يمكن أن تصبح مكوّناً مركزيّاً مؤثّراً في خريطة أخرى بمفردها.
- هذا النمط من الخرائط تعمل مباشرة على مركز التّذكّر بالمخ، وتسعى لتقويته ورسم صورة ذهنية للمعلومات به، وبالتالي فإنها تتقبّل أي رسومات يقوم بها المتعلّم مهما كانت بسيطة، فهي صحيحة دون التّقيّد بقالب معيّن؛ أي لا يوجد إصرار على نمط معيّن ليتبعه المتعلّم.
- تقوم أساساً على عمل ارتباطات وعلاقات متبادلة بين الأفكار الصّعبة وعمليات معالجتها.
- تقوم على التّفكير الكلّي للمخ، وتؤكد على ضرورة التّذكير والانتباه الشديدين وهما يعدّان من أساسيات تقوية الذاكرة لدى المتعلّم، وبالتالي تحقيق تذكّر أقوى وأفضل وتحصيل أعلى للمعلومات مع سهولة استرجاعها.

وأمّا من وجهة نظر توني بوزان و دي مورلي فهناك العديد من الخصائص التي تتمتع بها الخرائط الذهنية وتنفرد بها من أهمّها: (Buzan, 2004, p. 44)، و (Murley, 2007, p. 179)

1- **التّركيز**: إذ تمنح القدرة على التركيز لأن الفرد يحاول أن يُحوّل المعلومات المقروءة أو المسموعة أو المرئية إلى خريطة ذهنية.

2- **التنظيم**: إذ تنظّم الأفكار والمعلومات في شكل سهل وممتع.

3- **السهولة**: إذ تُمتّع النظر من خلال الألوان والصور والرسومات المستخدمة فيها.

4- **الاسمرارية**: إذ تساعد على الاحتفاظ بالتّعلّم وتذكّر المعلومات.

5- **الشمول**: إذ تمنح نظرة متكاملة وعامة للموضوع.

6- **التّجميع**: إذ تجمّع أكبر قدر من المعلومات والأفكار الإبداعية.

7- **الاختصار**: إذ تساعد على اختصار كم هائل من المعارف.

8- **السرعة**: إذ تزيد من سرعة تذكّر المعلومات بعد التّعوّد على رسمها.

وبالتالي فإننا نستطيع القول استناداً لمقولة توني بوزان بأنّ الخرائط الذهنية هي تعبير عن التّفكير المشع للعقل، وهي بالتالي وظيفة طبيعية للعقل البشري، وأنها تقنية تصويرية قوية تمُدّنا بمفتاح آفاق قدرات العقل.

9.1.1.2. مجالات استخدام الخرائط الذهنية

هناك العديد من المجالات التي يمكن استخدام الخرائط الذهنية فيها، حيث يمكن استخدامها في جميع مجالات الحياة بشكل عام وفي كل العلوم، ولكن أفضلها هو استخدامها في المجال التربوي التعليمي والتعلّمي، ومن هنا نستطيع تقسيم مجالات استخدام الخرائط الذهنية إلى قسمين رئيسيين وهما: أولاً الاستخدامات العامة لهذه الخرائط ، وثانياً استخداماتها في التربية والتّعليم والتّدريس.

1.9.1.1.2. الاستخدامات العامة للخرائط الذهنية

وذلك بجميع أنواعها اليدوية والإلكترونية، (بوزان, توني، 2007، صفحة 190) و (الرفاعي، 2013، صفحة 184) و (الزهراني و الزهراني، 2019، صفحة 152)، حيث تتمثّل في:

1. التّعلّم والتّعليم: فهي أداة مثالية لتلخيص المعلومات في صفحة واحدة بطريقة ممتعة وسهلة، كما أن الطريقة البسيطة لرسمها تسهّل تذكّر المعلومات لاحقاً، ولذا فهي أداة فعّالة لتلخيص كتاب معيّن للمراجعة قبيل الإمتحان.
2. كتابة المقالات: تعدّ الخرائط الذهنية أداة ممتازة لمساعدة الأفراد في كتابة مقالات قوية ومركّزة، وهي مفيدة جداً، لأنها تمكّنهم من رؤية الصورة الكاملة لموضوع محور النقاش، والتقدير الموضوعي إذا كانت فكرة وبُنية مقالهم منطقية.
3. العمل: تعد الخرائط الذهنية أدوات مثالية للعمل، فهي تساعد في التخطيط، والتنظيم، ووضع جداول الأعمال، بالإضافة إلى مجالات كثيرة في الحياة العمليّة التي يمكن استخدام هذه الخرائط فيها بشكل فعّال ومفيد.

2.9.1.1.2. الاستخدامات التربوية للخرائط الذهنية في التعليم والتعلّم

تُستخدم الخرائط الذهنية تربويّاً لتحقيق أغراض متعدّدة ومتنوّعة، منها: (صفر و القادري، 2013، صفحة 64)، و (عبد الرؤوف، 2015، صفحة 58)، و (سلامة، برغوت، و درويش ، 2020، صفحة 9)، و (السوداني و بالبالي، 2021، صفحة 28)، و (Kılınç, 2007, s. 32)، و (علاوي، 2020، صفحة 34)، و (Beydoğan, 2011, s. 7)، و (Massey, 2018, p. 59)، و (Ceylan & Ceylan, 2023, s. 369)

أ- تقويم و توسيع المعرفة السابقة وتفهّم الطلبة للمفاهيم الجديدة.

ب-تخطيط مادة الدرس.

ت-تدريس مادة الدرس.

ث-تلخيص مادة الدرس.

ج- التخطيط للمنهج.

ح- إعطاء ملاحظات بأسرع ما يمكن.

خ- تستخدم لتوضيح السبب والنتيجة.

د- تسلل الأحداث.

ذ- التحليل.

ر- العصف الذهني.

ز- التفكير و الخيال.

س-الابتكار والإبداع والتجديد.

ش-التنظيم و الترتيب.

ص- التقييم.

ض- الاستشارة.

ط- تقوية الذاكرة.

ظ- التفكير البصري.

ع- حل المشكلات.

غ- التفكير الشمولي.

ف-بناء المناهج المكثفة بشكل موجز وحجم معيّن.

ق- تصميم الأطر والمخططات التمهيدية.

ك- العروض التقديمية.

ل- البحث العلمي.

م- إنشاء المخططات التفصيلية.

ن- تبادل الأفكار.

ه- الكتابة والتدوين. (Maltepe & Gültekin, 2017, s. 82)

و- المراجعة السريعة قبل الامتحان.

وفي ضوء جميع هذه الاستخدامات نستنتج بإن الخرائط الذهنية لكونها أداة تعليميّة فعّالة يجوز استخدامها في جميع مجالات التدريس والتعلّم والتعليم، ولجميع الطلبة بمختلف مستوياتهم واحتياجاتهم وأهدافهم.

وهذه بعض الخرائط الذهنية في التربية والتّدريس والتعلّم، والخريطة الأولى في استخدامات خرائط العقل كما أوردتها (مطاوع، 2015، صفحة 292)، ولكن من تصميم الباحث:

- **الخريطة الأولى في استخدامات الخرائط الذهنية والمفاهيمية**



الشكل 2. استخدامات الخرائط الذهنية في التربية (من تصميم الباحث)

- **الخريطة الثانية في استخدامات الخرائط الذهنية والمفاهيمية للمعلّمين**



الشكل 3. استخدامات الخرائط الذهنية للمعلّم (من تصميم الباحث)

- **الخريطة الثالثة في استخدامات الخرائط الذهنية والمفاهيمية للمتعلّمين والطلاب**



الشكل 4. استخدامات الخرائط الذهنية للطلاب (من تصميم الباحث)

10.1.1.2. مكونات الخرائط الذهنية وأدواتها

لكي تُتقن رسم الخرائط الذهنية فإنك تحتاج إلى ما يلي: (Foreman, 2013, p. 4)، و (بوزان, توني، 2006، صفحة 190)، و (عبد الباسط، 2015، صفحة 10)، و (Zorpuzan, 2019, s. 29)

1- عقلك.

2- خيالك.

3- إبداعك.

4- ابتكارك.

5- إلهامك.

6- ورقة بيضاء غير مسطّرة.

7- قلم رصاص وممحاة ومسطرة.

8- أقلام مُلوّنة.

9- الحاسوب والأجهزة الذّكية كالهواتف والأجهزة اللّوحية.

10- برمجيات الخرائط الذهنية.

ولكي تُكمل إعداد الخريطة الذهنية بصورة صحيحة لابد من توافر عدد من الأدوات يمكننا الاستعانة بها لتدوين الملاحظات عند رسم الخريطة الذهنية وتتمثل فيما يلي: (سلامة، برغوت، و درويش ، 2020، صفحة 8)، و (عبد الرؤوف، 2015، صفحة 77)، و (Binod, 2014, p. 48)، و (Şeyihoğlu & Kartal, 2013, s. 125)

1- الخطوط: لربط الأفكار بعضها ببعض.

2- الأسهم: لتوصيل الأفكار المتناثرة بالأجزاء ذات العلاقة، وتوضيح اتجاه سير الأفكار وتدفّقها.

3- الأشكال الهندسية: كالدائرة والمربع والمستطيل والمعين والمتوازي الأضلاع.

4- الصور: باعتبار أن الصورة بألف كلمة.

5- الرموز: ولها نفس قوة الصورة في تقريب المشهد الذهني عن الأشياء أو الظواهر وتكوينها.

6- الألوان: وتستخدم كمنشّط للذاكرة وكعامل مساعد على الإبداع.

7- الحركات: وتستخدم كمثير فائق لحاسة البصر والذاكرة البصرية.

8- الوميض الضوئي: لاستثارة حاسة البصر إلى أقصى درجة ممكنة.

9- الأصوات: وتستخدم كمثير قوي لحاسة السمع.

11.1.1.2. كيفية رسم الخريطة الذهنية وخطوات إعدادها

هناك خطوات وإرشادات يجب اتّباعها عند رسم الخريطة الذهنية ويمكن ايجازها بالآتي: (بوزان, توني، 2006، صفحة 191)، و (صفر و القادري، 2013، صفحة 67)، و (عبد الرؤوف، 2015، صفحة 72)، و (Türkyılmaz, 2017, s. 54)، و (رحماني، 2019، صفحة 179)، و (أبو الحاج و المصالحة، 2016، صفحة 153) و (نور، أحمد، حسنى، و تايلاخ، 2022، صفحة 211) :

1- خذ ورقة كبيرة وضعها بشكل أفقي أمامك، وابدأ في المنتصف لكي تعطي الحرية لعقلك ليتحرّك ويفكّر في جميع الاتّجاهات.

2- استخدم أحد الصور أو الأشكال أو الرموز للتعبير عن الفكرة الأساسية ومن ثمّ أفكار الفروع الرئيسية، لأنّ الصور أبلغ من الكلمات، كما أنّها تُساعدك على التركيز واستخدام خيالك وإبداعك.

3- استخدم الألوان دائماً لأن الألوان تُثير عقلك وتُحفّزه وتساعدك على التفكير الخيالي والإبداعي، كما أنّها تُضفي الحياة والقوة والحيويّة والنّشاط والجمال والإبداع في الخريطة.

4- أوصل الفروع الرئيسية بالفكرة الأساسية، والفروع ذات المستوى الثاني بالفروع الرئيسية (المستوى الأول)، وهكذا لأنّ الدماغ يعمل بطريقة الربط الذهني، وعندما تقوم بالربط في الورقة أو المستند الإلكتروني (في حال استخدام الحاسوب)، فإنّ الأفكار سترتبط تدريجياً بصورة سلسة في عقلك.

5- اجعل الفروع تتّخذ شكل المنحنيات وليس الخطوط المستقيمة، وأنْ تكون الخطوط الأساسية أو المركزية سميكة وحيويّة ومُتدفّقة وتصبح أقل سماكة كلّما ابتعدت عن المركز، لأنّ الخطوط المستقيمة قد تُصيب الملل أمّا الخطوط المنحنية أكثر إثارة للانتباه.

6- استخدم كلمة رئيسية واحدة لكل فرع أو سطر، لأنّ الكلمة الواحدة تمنح القوة والقدرة على الإبداع حيث أنّ العقل سيأخذ حُرّيته في التفكير حين قراءته لكلمة واحدة، والعكس عندما تكون جملة تحتوي أكثرمن كلمة.

7- أنشئ نمط خاص بك عند رسم الخرائط الذهنية.

8- استخدم علامات التأكيد، وأوجد واعرض العلاقات بين المتغيّرات واربط بينها.

9- استخدم التّسلسل الهرمي المتعدّد الأبعاد، ونمط الترتيب الرقمي أو المخطّطات التفصيلية لتحافظ على وضوح الخريطة ولتحوي الفروع.

12.1.1.2. برمجيات الخرائط الذهنية وأشهر مصمميها

"هناك العديد من البرمجيّات التطبيقية المتوفّرة في الأسواق التجارية والخاصة بصناعة أو إنشاء الخرائط الذهنية، حيث تتميّز معظم هذه البرامج بواجهة سهلة الاستخدام تمُكّن الأفراد من صنع أو تصميم وتعديل أي تمثيلات بصرية أو مرئية يرغبون بها بسهولة وكفاءة أعلى، مثل الخرائط الذهنية والرسومات الانسيابية والمخطّطات التوضيحية

والصور المعرفية أو المعلوماتية وغيرها، دون أنْ يتطلّب ذلك أي معرفة أو مهارات مسبقة في لغات البرمجة المختلفة". (صفر و القادري، 2013، صفحة 68)

وكما "تُمكّن هذه البرمجيّات التطبيقية المتخصّصة المتعلّمين على اختيار مجموعة من التصاميم الجاهزة، وترتيب المفاهيم أو العناصر المختلفة على الخريطة الذهنية وتنظيمها بشكل يسير (بمعنى حرية التحرك والتحكم في الأفكار)، هذا وفضلاً عن توافر خاصية النسخ واللصق والقص والتراجع وإعادة التراجع والتدقيق الإملائي والنحوي والقاموس الإلكتروني والتي تعد من الخصائص المفيدة للغاية عند رسم الخرائط الذهنية، وكذلك بإمكان المتعلّمين إضافة النصوص والمواد الصورية أو الصوتية أو الفيلمية ورسم الأشكال المختلفة، هذا وبالإضافة إلى تضمين خاصية الارتباطات التشّعّبيّة بمواقع إلكترونية على شبكة الويب أو بالوسائط المتعددة لتضُفي على هذه الخرائط الذهنية الإلكترونية ميزة التفاعلية". (Boon, Burke, Fore, & Spencer, 2006, p. 11)، و (صفر و القادري، 2013، صفحة 69)

وأشهر هذه البرمجيّات التطبيقية وأكثرها شيوعاً واستخداماً هي:

- برنامج: i Mind Map ، وهو من إنتاج شركة Think Buzan ، والعنوان الإلكتروني هو: http://cmap.ihmc.us
- برنامج: Mind Manager Pro ، وهو من إنتاج شركة Mindjet Corporation ، والعنوان الإلكتروني هو: http://www.mindjet.com
- برنامج: Smart Draw ، وهو من إنتاج شركة Smart Draw ، والعنوان الإلكتروني هو: http://www.smartdraw.com
- برنامج: X Mind Pro ، وهو من إنتاج شركة X Mind Ltd ، والعنوان الإلكتروني هو: http://www.xmind.net
- برنامج: Mind View ، وهو من إنتاج شركة Match Ware ، والعنوان الإلكتروني هو: http://www.matchware.com
- برنامج: Free Mind ، وهو من إنتاج شركة Free Mind ، والعنوان الإلكتروني هو: http://freemind.sourceforge.net/wiki
- برنامج: Mind Meister ، وهو من إنتاج شركة Meister Labs GmbH ، والعنوان الإلكتروني هو: http://www.mindmeister.com

وهناك الكثير من البرامج الأخرة المفيدة والسهلة الاستعمال والحديثة.

وأما من أشهر مصممي الخرائط الذهنية حسب المواقع الإلكترونية الآتية، سنذكر بعضهم:

(Biggerplate.com: The mind map library, 2022)، و (Mappio: Mind map library, 2022)، و (Mind Map Art: Showcasing the world's finest mind maps, 2022)، و (صفر و القادري، 2013، صفحة 71)

1- توني بوزان Tony Buzan

2- بول فورمان Paul Foreman

3- آدم سيسنسكي Adam Sicinski

4- جَين جينوڤيز Jane Genovese

5- ثمَ شينج شونج Thum Cheng Cheong

6- لويس جارسيا Luis Garcia

7- تِم فولفورد Tim Fulford

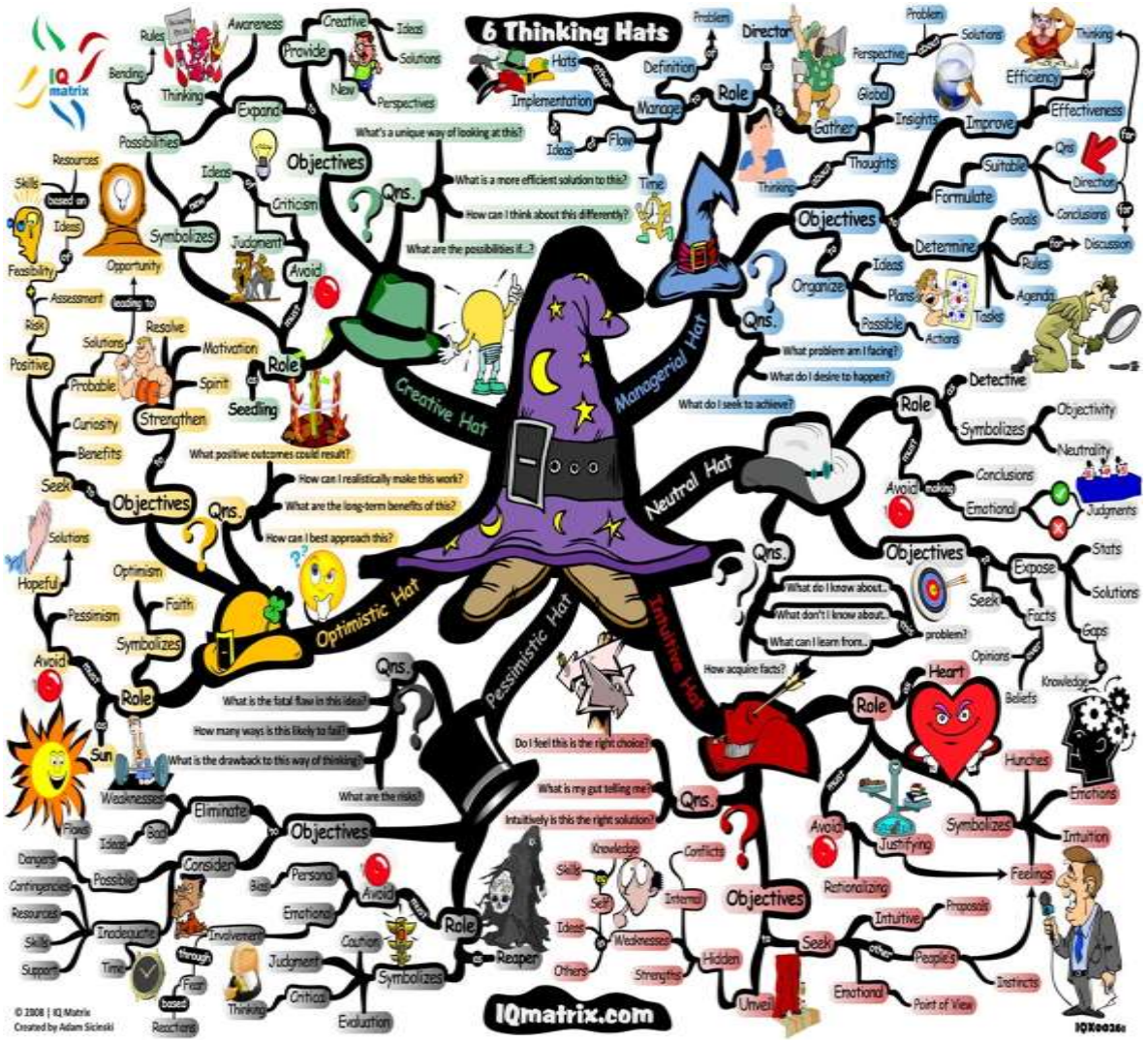
8- جون كلوز Joan Clews

9- نتيا واخلو Nitya Wakhlu

10- ماري كوريجان Mary Corrigan

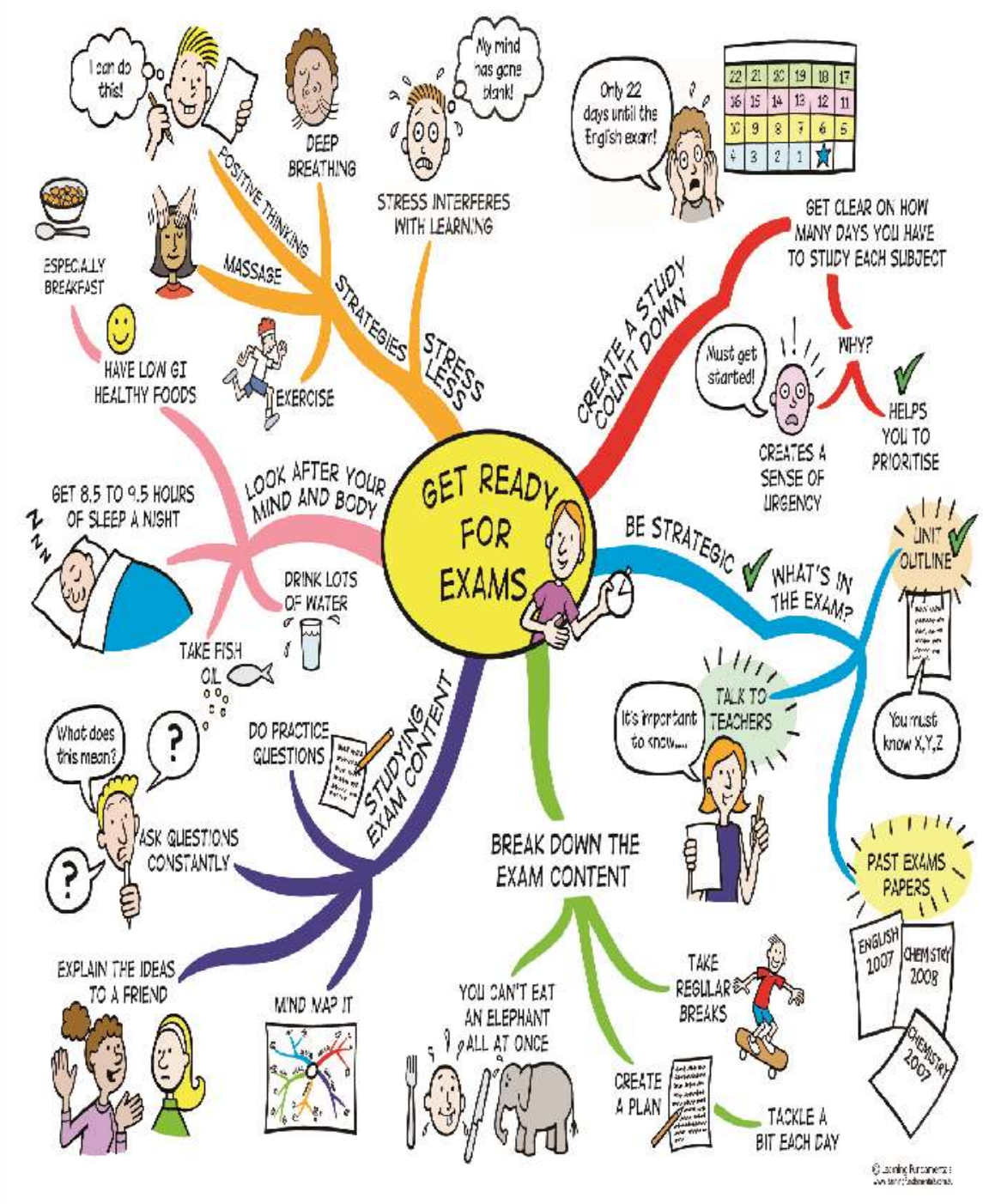
13.1.1.2. نماذج من الخرائط الذهنية ومواقع الانترنت

"هناك العديد من النماذج المتميّزة والمُلفتة للنظر للخرائط الذهنية، والتي تنفرد بمستوى جودتها العالية وبجمالها الفني وأسلوبها الابتكاري والإبداعي في عرض المحتوى العلمي. وهذه مجموعة منها": (صفر و القادري، 2013، صفحة 73)



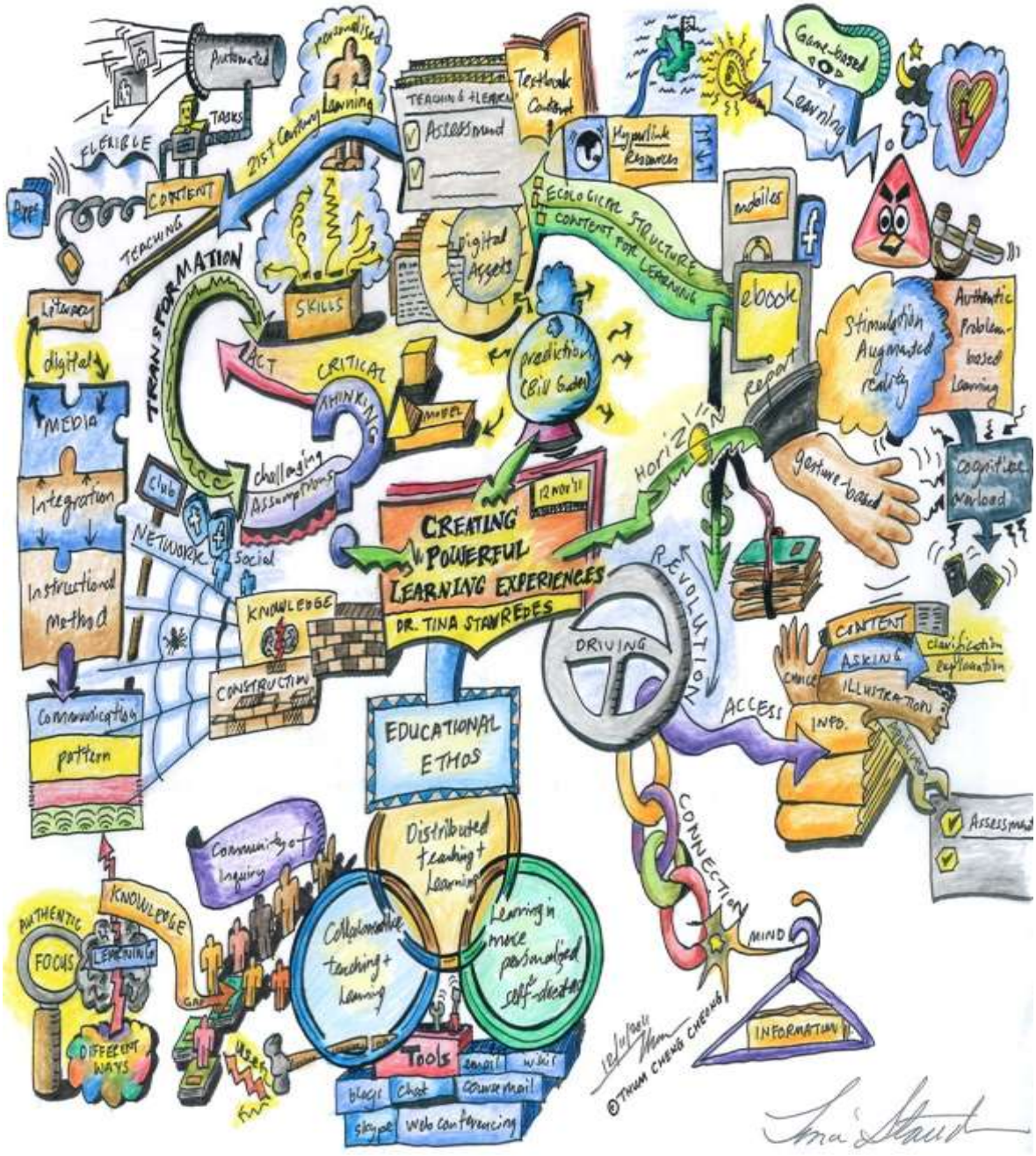
(thinking hats) إعادة طباعة من موقع *IQ Matrix*، بواسطة آ. سيسنسكي ،2008، أسترجع أبريل 15، 2013، من http://iqmatrix.com. حقوق التأليف والنشر 2008 بواسطة IQ Matrix. إعادة طباعة بإذن.

الشكل 5. الخريطة الذهنية (قباعات التفكير)



(Get ready for exams) إعادة طباعة من موقع *Learning Fundamentals*، بواسطة ج .جينوڤيز، 2013، أسترجع أبريل 15، 2013، من http://learningfundamentals.com.au. حقوق التأليف والنشر 2013 بواسطة Learning Fundamentals. إعادة طباعة بإذن.

الشكل 6. الخريطة الذهنية (التحضير للامتحان)



(Creating Powerful Lerning Experiences)، بواسطة ث. ش. شونج ،2011، أسترجع أبريل 15، 2013، من حقوق التأليف والنشر 2011 بواسطةhttp://www.facebook.com/thum.c.cheong. Thum Cheng Cheong. إعادة طباعة بإذن.

الشكل 7. الخريطة الذهنية (خلق تجارب تعليمية قوية)

وكذلك هناك المزيد من النماذج الابتكارية والابداعية للخرائط الذهنية والتي تم رسمها أو صناعتها بواسطة أشهر مصمّمي الخرائط الذهنية في العالم، وذلك من خلال شبكة الويب وبزيارة المواقع الإلكترونية المتخصصة الآتية:

- موقع: Mind Map Art

العنوان الإلكتروني: http://www.mindmapart.com

- موقع: Biggerplate

العنوان الإلكتروني: http://www.biggerplate.com

- موقع: Mappio

العنوان الإلكتروني: http://www.mappio.com

- موقع: Mind Map Inspiration

العنوان الإلكتروني: http://www.mindmapinspiration.co.uk

- موقع: IQ Matrix

العنوان الإلكتروني: http://www.iqmatrix.com

- موقع: Learning Fundamentals

العنوان الإلكتروني: http://www.learningfundamentals.com.au

2.1.2.المبحث الثاني: النظريات التي تستند إليها استراتيجية الخرائط الذهنية

تستند استراتيجية الخرائط الذهنية إلى عدد من النظريات التي تنطلق منها، حيث توجهها وتحدد تطبيقاتها التربوية ومن أهمها ثلاث نظريات هي نظرية أوزبل والنظرية البنائية ونظرية التعلم القائم على الدماغ : (الجندي و أحمد ، 2014، صفحة 214)، و (خيري، 2019، صفحة 294)، و (عبد الرؤوف، 2015، صفحة 45)، ، و (Cannela & Reiff, 1994, p. 31)، و (Harkirat, Makarimi, & Anderson, 2010, p. 195) و (الزهراني و الزهراني، 2019، صفحة 153)

1.2.1.2.نظرية أوزبل (التعلم ذو المعنى)

تعتمد استراتيجية الخرائط الذهنية على نظرية أوزبل التعليمية (التعلم ذو المعنى) حيث يرى أوزبل (Ausubel, 1962, p. 211)، أن كل مادة تعليمية لها بنية تنظيمية تتميز بها عن المواد الأخرى في كل بنية تشغل الأفكار والمفاهيم الأكثر شمولية وعمومية موضع القمة، ثم تندرج تحتها الأفكار والمفاهيم الأقل شمولية وعمومية ثم المعلومات التفصيلية الدقيقة، وأن البنية المعرفية لأي مادة دراسية تتكون في عقل المتعلم بنفس الترتيب من الأكثر شمولاً إلى الأقل شمولاً.

ويفترض أوزبل "أن التعلم يحدث إذا نُظّمت المادة الدراسية في خطوط مشابهة لتلك التي تنتظم بها المعرفة في عقل المتعلم، حيث يرى أن المتعلم يستقبل المعلومات ويربطها بالمعرفة والخبرات السابق اكتسابها، وبهذه الطريقة تأخذ

المعرفة الجديدة بالإضافة للمعلومات السابقة معنى خاص لديه، ويشجع كذلك المتعلم على تكوين سلسلة من المفاهيم عن طريق ربط المفاهيم المكتسبة لديه سابقاً والمفاهيم الجديدة، وبهذا يصبح من الصعب نسيان المعرفة المكتسبة بهذه الطريقة، ويسهل تعلمها بفعّالية، واسترجاعها بسهولة ويُسر وعلى هيئة ملخص مجرد ومعمم وشامل، وكذلك يشتمل على ركائز فكرية تثبّت المعلومات الجديدة في بنية المتعلم العقلية". (أبو جبر ، 2002، صفحة 25)

فالخريطة الذهنية من خلال عملها "على تنظيم المحتوى التعليمي بشكل غير خطي (متشعب)، وذلك عن طريق وضع المفهوم الرئيس في الوسط وعمل فروع متصلة فيه بشكل متسلسل، فهي تجعل التعلم ذو معنى، وتسهّل عمل الدماغ أكثر من النمط الخطي التقليدي بسبب طبيعته الشُعاعية، وهي تُزوّد المتعلم بصورة بصرية قوية تُمثّل العلاقات والمعلومات المعقدة، وتربط بين المعلومات السابقة والجديدة، بالإضافة لاستعمال الألوان والرسومات، وهي بذلك تّتفق مع نظرية أوزبل التي تهتمّ بالبناء المعرفي للمتعلّم القائم على الارتباط المنطقي الذي هو جوهر التّعلّم ذو المعنى". (المطري، 2009، صفحة 19)

2.2.1.2. النظرية البنائية (نظرية بياجيه)

اهتم العالم السويسري جان بياجيه بالتطور العقلي ومراحله، وكرّس جهوده في دراسة البنى المعرفية (المخططات)، حيث يمثل التعلّم في ضوء فلسفة بياجيه التربوية والتطويرية عملية إيجاد أو تطوير بيئات تعليمية، تعمل على تزويد المتعلّم بخبرات تعليمية تمكّنه من ممارسة عمليات معرفية عقلية معينة، وتسهّل ظهور بناه المعرفية وتطورها.

"فالنظرية البنائية تعتبر الخرائط الذهنية تقنيّة لإعادة تمثيل المعرفة عن طريق تنظيمها في مخطط شبكي غير خطي، وأنّ هذه التقنية مُتّسقة مع النظرية البنائية في التعليم، والتي تؤكد بأن الطالب أو المتعلم يقوم بتصميم الخريطة الذهنية اعتماداً على معرفته وأفكاره السابقة المخزّنة في بنيته المعرفية، وبذلك فأنّ بياجيه يرى أن عملية المعرفة تكمن في بناء أو إعادة بناء موضوع المعرفة". (Cannela & Reiff, 1994, p. 32)، و (الصيد، 2014، صفحة 31)

وكذلك تشير دراسة هاريكرات ومكاريمي، (Harkirat, Makarimi, & Anderson, 2010, p. 196) إلى "أن تحصيل الطلبة الذين تعلموا باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في بيئة تعليمية بنائية كان أعلى وبفروق ذات دلالة إحصائية أكثر من الطلبة الذين تعلموا بطريقة تقليدية"، وهذا "ما يؤكده بوزان في تحسين تحصيل الطلبة بواسطة استخدام الخرائط الذهنية". (أبو الجديان، 2011، صفحة 13)

ويمكن للمعلّم تطبيق نظرية البنائية باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية عن طريق تشجيع الطلبة أن يشاركوا في الحصة الصفية بشكل فردي أو جماعي ويتضمن ذلك قيام كل طالب بتصميم خريطة ذهنية لموضوع معين، وبالطبع سيكون تصميم كل خريطة ذهنية خاصّاً بكل طالب لاختلاف المعرفة من طالب لآخر، ويمكن للمعلم أيضاً أن يقوم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، وتقوم كل مجموعة بتصميم خريطة ذهنية لموضوع معين عن طريق المناقشات وتبادل المعارف، وبالتالي الحصول أيضاً على خريطة ذهنية مميزة لخبرات وأفكار أكثر من طالب.

3.2.1.2. نظرية التّعلّم القائم على الدّماغ

يعتمد التعلّم القائم على الدّماغ على بُنية ووظيفة الدماغ، "وبما أن الدماغ ينفّذ عملياته الطبيعية فإن عملية التعلّم لا بُدّ أن تحدث، وهي نظرية تركّز على التعلّم مع حضور الذهن والاستثارة العالية والمتعة والتشويق والمرح والتعاون وغياب التهديد الذي من شأنه إيقاف التعلّم. (الزهيري ، 2017، صفحة 227)

حيث يبين الزهيري بأن مبادئ التعلّم القائم على الدماغ تتمثّل فيما يأتي:

- الدماغ نظام ديناميكي معقد.
- الدماغ ذو عملية اجتماعية.
- البحث عن المعنى أمر فطري في الدماغ.
- البحث عن معنى بواسطة الأنماط.
- الانفعالات مهمة وضرورية في تشكيل الأنماط.
- يعالج الدماغ الأجزاء والكل تلقائياً، بوجود الدماغ الأيسر الذي يُدرك الجزء فالكل، والدماغ الأيمن الذي يُدرك الكل فالجزء.
- يتضمن التعلّم كلاً من الانتباه المركّز والإدراك الجانبي.
- التعلّم يشمل عمليات الوعي واللاوعي.
- التعلّم ينمو ويتطور". (الزهيري ، 2017، صفحة 231)

فعندما يقوم الطلاب ببناء الخريطة الذهنية الخاصة بهم من خلال المعلومات التي يتم جمعها، ومن خلال استخدام الخرائط الذهنية في عملية التحليل، فإنه يدعم الشبكات العصبية في المخ حيث تنمو الكثير من التّفرعات الشجرية الصغيرة عندما تتمدّد وتتّسع الخريطة الذهنية بصورة أكبر، وذلك عن طريق إيجاد الروابط بين المعلومات المختلفة، فطبيعة العقل البشري تتسم بالنشاط والحيوية، إذ يعمل باستمرار على تقوية تلك الروابط بين المعلومات الجديدة والسابقة، وتسمح الخرائط الذهنية كذلك لطلبة بإدراك الأنماط المختلفة من أجل ربط بين المعلومات في كل خريطة تربط أجزاء المعلومة بالنظام الكلي، مما يدعم الأنماط والشبكات المختلفة للمعلومات، وهذا بدوره يدعم البحث عن المعنى.

وعندما "يتم بناء الأنماط المختلفة من التفكير مع الاعتماد على الاستخدام المتكرر لها سوف يسترجع العقل أنماط المعلومات بصورة أوتوماتيكية، والأكثر من ذلك أن الطلاب يسعون من أجل تكوين المعنى. ومن ثم فإن إدراك المعنى وبناء الأنماط المختلفة أو العلاقات من خلال المخ يدعم الفهم، ومن ثم يمكن للطالب من تكوين فهم للعالم الخارجي". (Than, 2014, p. 12)

وبذلك فالتعلّم المستند للدماغ "يعني التعلّم مع حضور الذهن، فالدماغ قادر على توليد الشبكات العصبية تبعاً لِعُقَدِ التعلّم، أي كلما ازدادت ثرائية البيئة المحيطة بالطالب تكاثفت الشبكات العصبية له، وأنّ التفرعات الشجرية الموجودة بين الخلايا العصبية تُشكّل ممرات عصبية أو خرائط التعلّم". (عمّاري و بوراس، 2019، صفحة 34)

3.1.2. المبحث الثالث: النحو العربي للناطقين بغيرها

1.3.1.2. مقدمة في أهمية تعليم النحو في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

هل تعلم يا عزيز القارئ بأن قوة اللغة تدل على قوة أصحابها؟ وهل تعلم أيضاً بأن لغة الحاكمين والأقوياء هدف للمحكومين والضعفاء؟ وهل تعلم كذلك بأن وحدة لغة ما هي دليل قوة أصحابها السياسية؟ وهل عندك علمٌ بأن اللغة العربية بلغت أوج نظجها في العصر الجاهلي، وكانت سماعيّة، أي؛ لم تكن لها قواعد مكتوبة، بل كانت لها ضوابط وقوانين فرضها الصرف وصقلّها الاستعمال.

ولكي تكون على علمٍ فعندما جاء الإسلام وجد القبائل العربية متفرقة متشتة، فقام بتوحيدهم سياسياً وكذلك كان لا بدّ من توحيد لهجاتهم وصهرها في بوتقة واحدة، لأنّ وحدة اللغة هي رمز لوحدة الأمّة، ولكي تكون في الصورة بشكل أوضح يجب أن تعلم بأن عملية صهر اللهجات قبل نزول القرآن الكريم قد بدأت بصورة غير مباشرة في الأسواق التي كانت تُعقد في شبه الجزيرة العربية، وعندما نزل القرآن الكريم بلغة قريش قام بتثبيت زعامتها، وهيّأ الجو لاندماج اللهجات الأخرى اندماجاً نهائياً في لهجة قريش، وبعد فترة وجيزة وبسبب الفتوحات أخذت الشعوب المغلوبة تُقبل على تعلم اللغة العربية لأنها لغة الحاكمين المسيطرين، ومزامنة مع ذلك بدأ العرب بالخوف على لغتهم من التفكّك والوَهْن، ففكّروا في ضبطها بوضع قواعد لها تحفظها من العبث والضياع، وتُبقيها حيّة قوية مدعومة بقوانين وضوابط وقواعد مكتوبة ثابتة.

ولكي تكون مُلمّاً بالموضوع أكثر فعليك أن تعرف بأنّ أول من بدأ بالعمل في هذا المضمار هو أبو الأسود الدّؤلي (ت 69 هـ)، وتبعه كثيرون من أمثال يونس بن حبيب الضبّي، والخليل، وسيبويه، وقد استند هؤلاء النحاة في وضع القواعد العربية إلى القرآن الكريم في الدرجة الأولى ، ومن ثم على الرّواة والشعر في الدرجة الثانية.

وبذلك نستطيع أن نقول: بدأ وضع قواعد اللغة العربية في القرن الأول للهجرة بدافع الحاجة الماسّة إلى ذلك والمتمثّلة في السببين التاليين:

1- شيوع اللحن وانتشاره على ألسنة المستعربين أولاً ومن ثم على ألسنة العرب أنفسهم، بعد تأثّرهم بالعجم والمؤثرات الأخرى التي ستأدي إلى ضعف لغتهم بعد ذلك.

2- وضع ضوابط للأمم التي دخلت الإسلام والتي كان تعلّم اللغة العربية لِزاماً عليها بسبب فهم القرآن الكريم والحديث النبوي والدين بشكل صحيح، مما حثّهم على تعلّم لغة الدين قراءةً وكتابةً ومحادثةً.

ونستنتج من ذلك بأنّ نشأة النحو العربي الثانية كانت على يد الموالي وليس العرب، فنشأ في البصرة والكوفة وعلى يد أهل البلاد المجاورة للعرب كالفرس وغيرهم، ولأن العرب لم يكونوا بحاجة ماسّة إلى تلك القواعد بعد، وأما الموالي فبحكم أجنبيّتهم كانوا محتاجين إلى تعلّم هذه اللغة الشريفة بنحوها وقواعدها وضوابطها وقوانينها ودساتيرها، وذلك عن طريق الدراسة والبحث والاجتهاد.

ولكي نكون على دراية مما سبق ذكره يجب أن نعلم بأن اللغة العربية قد وجِدت وتكاملت قبل وجود القواعد والضوابط التي وضِعت بعدها بقرون، أي قام مَن تمّ تسميتهم فيما بعد بالنحاة بوضع تلك القواعد للغة على شكل تراكيب ومفردات وخصائص وتعاريف تم تقعيدها لحفظ اللغة بعد طول تأمّل وتفكير وبحث ودراسة وضبط، هذا في بداية القرن الأول للهجرة. "حيث ظهر اللحن أول ما ظهر بين المستضعفين من العرب والناشئين منهم، وبين الموالي، وفي زمن الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم بالحواضر والمدن لا بالبوادي". (محمود ، 2003، صفحة 11)

وأما في عزِّ الدولة الأموية فقد "فشا اللحن حتى خِيف منه على القرآن الكريم، فوضِع النحو والشّكْلُ و الإعجامُ والنّقْط، فهذا هو الباعث الديني، أما غير الديني فمنه: القومية العربية إذ أنّ العربيَّ يعتزّ بلغته اعتزازاً خشيةً منه فسادها، وخاصة حين امتزجوا بالأعاجم، خوفاً من ذوبانها في اللغات الأخرى، إضافة إلى إحساس الشعوب المستعربة بالحاجة إلى من يرسم لها أوضاع العربية في إعرابها وتصريفها حتى تتمثّلها تمثّلاً واضحاً مستقيماً، ولا يفوتنا أيضاً نمو الطاقة الذهنية العربية ورقيّها إذ عملت على رصد الظواهر اللغوية وتسجيل الرسوم النحوية التي كانت أساساً راسخاً لنشوء علم النحو وقواعده". (محمود ، 2003، صفحة 11)، وكذلك يقول أبو بكر الزبيدي (ت 379 هـ) واصفاً حال اللغة العربية وأهلها في تلك الحُقبة: "ولم تزل العرب على سجيّتها في صدر إسلامها وماضي جاهليتها؛ حتى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان، فدخل الناس فيه أفواجاً، وأقبلوا إليه أرسالاً -أي طوائف- واجتمعت فيه الألسنة المتفرّقة، واللغات المختلفة، ففشا الفساد في اللغة العربية." (الزبيدي، 1984، صفحة 11)

والخُلاصة أنّ هناك سبب دينيّ لوضع قواعد اللغة العربية تمثّل في حفظ القرآن الكريم من اللحن، وسبب غير دينيّ وهو غيرتُ العربي على لغته من الأعاجم.

ولكي تكتملة المقدمة بشكل أفضل يجب علينا أن نسأل أنفسنا بعض الأسئلة المهمة في هذا المضمار وكذلك علينا أن نصل إلى أجوبتها المقنعة المشتّتة للأستفهامات الكثيرة المتأصلة في عقلنا، وهي:

- هل وُضِع النحو للعرب أم للعجم ؟
- هل هناك فرق بين تعليم النحو للعرب وللأجانب؟
- هل هناك فرق بين القواعد النحوية للمتعلّم وللمعلّم ؟
- هل هناك صُعبات تواجه المتعلم للنحو العربي ؟
- هل هذه الصعوبات للعربي والأجنبي على حد سواء؟
- هل هناك طرائق تدريس خاص للمتعلم الأجنبي في تدريس النحو؟
- هل هناك فرق بين المتعلّم الأجنبي الذي سيتخصص في اللغة العربية والذي يتعلّمها لأغراض أخرى؟
- هل هناك أسباب تدعو التربويين لتطوير أداء المدرّسين والمعلّمين ؟
- هل يجب تحضير المدرّس تربوياً ليعلّم اللغة بشكل جيد؟
- هل هناك طرق وأساليب تدريس خاصة للمتعلم الأجنبي؟
- هل هناك أهمية لتسلسل المادّة النحوية وطريقة عرضها ؟
- هل هناك شروط لتسلسل المادة النحوية ؟

وعودةً إلى تأطير الموضوع وأخذ صورة عامة لموضع البحث، وقبل الدخول في تفاصيل هذا المبحث علينا أن نعرِض بعض التعريفات المهمة للنحو العربي القديمة والحديثة، ونبدأ بأهمّها وأقدمها في موضوع الناطقين بغيرها وهو التعريف المفصّل الذي أجاد فيه ابن جني (ت 392 هـ)، في ضبط مفهوم النحو بدقة حيث قال:" هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرّفه من إعراب وغيره؛ كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس

من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، وإن لم يكن منهم؛ وإن شذّ بعضهم عنها رُدَّ به إليها." (ابن جني، 2006، صفحة 34)، وأما النحو في اصطلاح النحاة فهو العلم الذي تُعرف به الضوابط التي تحكم التراكيب اللغوية، ويترتّب عليها صحة الكلام وسلامة الإعراب، وأما عبد القاهر الجرجاني (ت 471 هـ) فلقد كان أكثر تعمّقاً في فهم النحو، وربطه بالدلالة والبلاغة، وحسن النظم، ودقة التركيب في التعبير عن اللغة وهو يحاول صياغة نظرية جديدة أسماها نظرية "النظم"، حيث يقول:"اعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مَناهجه التي نُهِجَت فلا تَزِيغُ عنها، وتحفظ الرسوم التي رُسِمَتْ لك، فلا تُخِلَّ بشيء منها". (الجرجاني، 2008، صفحة 81)، والنحو عند ابن خلدون (ت 808 هـ) هي أهم ركائز اللغة إذ يقول في ذلك "بها تتبيّن أصول المقاصد بالدلالة فيُعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاها لجُهِلَ أصل الإفادة". (ابن خلدون، 1978، صفحة 545)، وأما من التعريفات الحديثة للنحو "فهو علم يُعرف به أحكام أواخر الكلمات العربية حال تركيبها، من إعراب وبناء." (جمعة ، 2005، صفحة 7)، ويُعرّفه الرشيدي وصلاح في كتابهما التدريس العام وتدريس اللغة العربية بأنّه "البحث في التراكيب، وما يرتبط بهما من معان، والموقعيّة والارتباط الداخلي بين الوحدات المكمّلة للجملة، والعبارة وما إلى ذلك من أمور لها علاقة بنظم الكلام وتأليفه." (الرشيدي و صلاح، 1999، صفحة 223)، بينما يونس وزملاؤه يرون أن النحو "يهتم بدراسة العلاقات بين الكلمات في الجمل، فضلاً عن العناية بأحوال الإعراب، والبحث في التراكيب وما يربط بها من خواص.

فهكذا يتّضح مما سبق "أن القدامى استعملوا مصطلح النحو للدلالة على أواخر الكلمات من ناحية الإعراب والبناء، بينما المُحْدَثون فالنحو عندهم يمتدّ إلى اختيار الكلمات والربط بينها وفِق نظام صوتي معين." (يونس، مدكور، و ناقة، 1981، صفحة 269). وهكذا نستطيع أن نقول بأن النحو هو علم يُعرف به صواب الكلام، ويُحفظ به النظم من الخلل، واللسان من الزلل.

2.3.1.2. تعليم النحو في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إنَّ تدريسَ قواعدِ اللُّغةِ العربيةِ يُعدُّ من أعقد المشاكل التربويَّة التي لازمتْ الدَّرسَ اللغويَّ العربيَّ منذ بزوغه، عند بداية التَّقْعِيد للغة العربية، فمنذ أن خالط العربُ غيرهم من الأقوام، أخذ اللحن يتسّرب إلى اللغة العربية.

ولأنَّ جميع فروع اللغة يُتَواسَّلُ إلى فهمها بالقواعد التي تُعَدُّ العمود الفقريَّ للغة العربية، تلك القواعد التي تُقوّمُ ألسنة المتكلمين، وتعصمهم من الخطأ في الكلام والكتابة، وتعوّدهم دقّة الأساليب، وتنمّي ثروتهم اللغويّة، وتصقِّلُ مواهبهم وأذواقهم، ولأن اللغة كما يقول (مدكور، 1997، صفحة 17)، "تُعدّ إحدى مقومات الأمم على اختلافها، ومَعلماً من معالم عزّها وفخرها، وهي مرآة صادقة تَعكِس حياة الأمة الفكرية والأدبية، وسِجِلّ أمين لتطوراتها السياسية والاجتماعية، وأنها وسيلة للتفكير والتعبير، وهي وسيلة للتعلم وحفظ التراث"؛ كان لا بدَّ من الوقوف أولاً على أهمّية تعليم النحو بالطرق والأساليب التربوية الحديثة التي تغيّرت بتغيّر الغايات التربوية في أيامنا الراهنة، وذلك في ضوء التّوجه الجديد الذي يركّز على الكيفيّة التي يتعلم بها الطالب وليس الكم، وفي سبيل تحقيق المزيد من التعلّم السريع المواكب لهذا العصر الصاروخي الذي يدفع الحصة الدرسية إلى أن تصبح أقل من نصف ساعة، كان لا بُدّ من التفكير والتركيز على طرائق و أدوات وأساليب تعليمية تربوية مشتقة من بعض نظريات التعلّم التي تتعلق بكيفية اكتساب المعرفة وتنظيمها وتخزينها في دماغ المتعلّم، وكيفية استخدامه لهذه المعرفة بسرعة بعد تعديلها لتوافق سرعة العصر ولكي تحقق الغاية المرجوة.

هذا بشكل عام، ولا سيما تعلّم النحو وتعليمه يندرج تحت هذا القول بقوة، فلذلك تكمن الأهمية القصوى في تعليم النحو العربي للناطقين بغيرها محتلّةً المرتبة الأولى التي يجب احترامها من قِبَل الجميع، ولكن تحت مراقبة القوانين التربوية التعليمية وبشروطها العلمية.

ولأنّ الهدف الرئيس للعملية التربوية هو تنمية القدرات العقلية للطالب، ومراعاة احتياجاته الموافقة للتحولات التكنولوجية الحاصلة على مستوى الوسائل التعلّمية التعليميّة التي تساعده في خلق منظومة تعليمية تواكب المتطلبات التعلمية والتعليمية، وتستشرف آفاقه المستقبلية؛ تلك المنظومة التعليمية التي تدفع المتعلّم إلى الريادة والقيادة في مختلف مجالات العلم والتكنولوجيا المعاصرة.

1.2.3.1.2. أهمية تعليم النحو في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يُعدّ النحو العربي من أهم فروع اللغة العربية، "فهو من أسمى العلوم قدراً، وأنفعها أثراً، به يُثقّف أَوَدُ اللسان، وتُجنِّب اللحن في الكلام، فإن تحدّث المتعلّم، أو قرأ أو كتب كان واضح المعنى، مستقيم العبارة، جميل الأسلوب؛ لذا فهي ميزان الفرد لمعرفة الأداء الصحيح من غير الصحيح". (أبو مغلي، 2001، صفحة 17)

"وكذلك تُعدّ منزلة النحو من العلوم الأخرى بمثابة الدستور من القوانين الحديثة، فهو أصلها الذي تعود إليه في جميع مسائلها، فلا نجد علماً من هذه العلوم مستقلاً عن النحو، أو يسترشد بغير نوره وهداه، وكذلك لتعليم النحو أهمية كبرى في برامج تعليم اللغة العربية لأبنائها ولغير أبنائها؛ فهو العمود الفقري للغة، أي هو أساس تعليم اللغة؛ وبدونه تصبح اللغة حشداً من الألفاظ التي لا يربط بينها رابط، أو يحكمها وجود، فالتراكيب النحوية هي الهيكل الفعّال الذي يرتّب المفردات وينظّمها في أنساق أساسية تُمكّن المعلّم و المتعلّم من التعامل مع اللغة بدلالاتها المختلفة؛ حيث إن المفردات من دون نظام نحوي تظل عاجزة عن أداء وظائف اللغة الأساسية". (عمايرة ، 1987، صفحة 105)

"ودون معرفة النحو يصعُب فهم أهم مصدرين من مصادر العربية -القرآن الكريم والسنة النبوية- ففهمهما يتوقف على معرفة قواعد النحو، ودون النحو يصعُب إقامة اللسان الأجنبي على اللسان العربي". (العثيمين، 2005، صفحة 9)

وأيضاً "تأتي أهمية القواعد من أهمية اللغة نفسها، فلا تُكتب اللغة كتابة صحيحة إلا بمعرفة قواعدها الأساسية، فالقواعد اللغوية الدرع الذي يصون اللسان من الخطأ ويدرأ الزلل عن العالم، فهي تضبط قوانين اللغة العربية الصوتية، وتراكيب الكلمة والجملة، وهي ضرورة لا يُستغنى عنها، وإليها تستند الدراسة في كل لغة، وكلما نمت اللغة واتسعت زادت الحاجة إلى دراسة هذه القواعد". (زاير و عايز، 2014، صفحة 405)

إذن الخُلاصة في أهمية تعليم قواعد النحو العربي تكمن في الآتي:

1- أن القواعد النحوية "تعدّ من أهمّ فروع اللغة العربية؛ إذ تهدف إلى تقويم الأذُن واللسان والقلم، وتنمية كفاءة الاتصال لدى متعلّميها". (علي م.، 2022، صفحة 103)

2- تعليم قواعد النحو العربي ليس غاية في ذات، بل وسيلة، وهو من علوم الوسائل، وليس من علوم المقاصد والغايات كما يرى ابن خلدون.

3- تكمن أهمية تعليم القواعد في الاقتصار على تدريس ما يحتاج إليه المتعلمون من القواعد اللازمة لتقويم ألسنتهم وتصحيح أساليبهم وتوسيع مداركهم الفهمية التواصلية، مع مراعاة مستوياتهم.

4- تعليم النحو وسيلة من وسائل إتقان مهارات اللغة الأربعة (الاستماع، والقراءة، والتّكلّم، والكتابة)، والأهمية الكبرى في أنها بدون القواعد لا تكتمل.

5- القواعد خادمة للغة وليست أصلاً فيها، وإنها مفيدة في تفهّم المعنى وإفهامها، وكذلك الربط بين أجزاء الجملة الواحدة، وبها نصل إلى توضيح الغامض من التراكيب والعبارات.

6- أهمية القواعد تكمن أيضاً في تأثيرها على جميع علوم اللغة الأخرى، فبدونها اللغة ناقصة، مبتورة.

7- بدون قواعد اللغة العربية لا يمكن الإنشاء الصحيح أبداً.

2.2.3.1.2. أهداف تعليم النحو في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

"إنّ طبيعة تعليم اللغة العربية لأبنائها تختلف عن طبيعة تعليمها لغير أبنائها، وذلك لاختلاف حاجاتِ كلٍّ، ومن ثم فإنّ ذلك يؤدي لاختلاف الأهداف التعليميّةِ، ومع الأخذ في اعتبار الفروقات بين اكتساب اللّغةِ الأم وتعلّم اللغة الثانية، إلا أنّهما يشتركان -مثلاً- في ضرورة الممارسة، والتقليد، والتكرار، والفهم والتذكر، وفي ترتيب تعلّم المهارات اللغويّة، وعمليات المحاولة والخطأ، والتعزيز". (عكاشة، 2003، صفحة 103)، ولأنّ تعليم اللغة العربية كغيره من المواد المتعلّمة يقتضي أن تُحدّد وتصاغ فيه الأهداف التعليميّة صياغةً دقيقةً وشاملةً، فيجب أن تهدف إلى تمكين الدّارس من الكفايات اللغوية، والاتصالية، والثقافية؛ والنتيجة من ذلك الوصول إلى خلق السلوك اللغوي السّليم لدى المتعلمين.

يقول الدكتور رشدي أحمد طعيمة: "إنّ هدف تدريس النحو ليس تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد المجرّدة أو التراكيب المنفردة، وإنّما مساعدته على فهم التّعبير الجيد وتذوّقه وتدرُّبه على أن ينتجه صحيحاً بعد ذلك، وما فائدة النّحو إذا لم يُساعد الطالب على قراءة النّصِ فيفهمه، أو التعبير عن شيء فيُجيد التعبير عنه؟" (طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، 1989، صفحة 20)

إنَّ الوصول إلى مستوى جيدٍ من التحصيل هو الهدف الرئيس الذي يرمي إليه إيُّ نظامٍ تربويّ، ومما لا شكّ فيه "أنّ الأهداف الصريحة والواضحة والمحددة تساهم في تحقيق ذلك، فتحديد الأهداف وضبطها يعني بالضرورة قبولَ مبدأٍ أساسٍ وهو أن لا تكون العمليّة التعليميّة التعلّمية ظاهرة عفوية، تُترك إلى الصدفة، أو تُمليها الخبرة فحسب، بل هي فعلٌ واعٍ ومقصودٌ، ومنهجٌ ينبغي التخطيط له والتنبّؤ بمخرجاته". (خرما و حجاج، 1988، صفحة 183)

"تقع الأهداف التعليميّة موقع الصدارة من تخطيط المنهج الدراسي، كما هو معلوم، لأنّ عناصر المنهج ومكوناته تتأسسُ عليها، إذ هي التي توجّه عملَ المربين في انتقاء المحتوى التعليمي، واختيار طريقة عرضه وتثبيته، وتحديد أسلوب تقويم المتعلّمين، وذلك أنّ الإجابة الموضوعيّة عن: من يَتَعَلّمُ؟ ومن يُعَلّمُ؟ وكيف نُعَلّمُ؟ ومتى وأين نُعَلّمُ؟ رهينةٌ بالإجابة عن السؤال لِمَ نُعَلّمُ؟ فهو أكثر الأسئلة شمولاً وإحاطةً". (براون، 1994، صفحة 21)، وهكذا في تعليم اللغة العربية أيضاً تظهر أهداف تعليم النحو العربي جليّةً ومستندةً إلى أهميتها السابقة ولا سيما في تعليم النحو العربي للناطقين بغيرها، وهي على الشكل الآتي: (مدكور، 1997، صفحة 334)، و (البجة، 2005، صفحة 244)، و (الإبراهيم ، 2016، صفحة 47)، و (شحاتة، 1992، صفحة 201)، و (زين الدين، 2022، صفحة 221)، و (علي و الصاعدي، 2019، صفحة 50):

1- الفهم والتّحدّث والكتابة والقراءة بشكل صحيح وبدون أغلاط، أي تنمية العادات اللغوية السليمة لدى المتعلّمين، وهذا هو الهدف الرئيس من وراء تعليم النحو.

2- إثراء الرصيد اللغوي للمتعلّمين وشحذ مخزوناتهم العقلية، وتنمية أذواقهم وترقيتها، ورفع قدراتهم التعبيرية والإنشائية، وكذلك سلامة محادثاتهم وكتاباتهم من الأخطاء.

3- زيادة قدرة المتعلّم على تنظيم معلوماته، وضبطها واستعمالها بشكل صحيح.

4- تعليم الطالب على تحليل التراكيب والألفاظ والجمل والأساليب، وإدراك المُدخلات وتأثيرها عليها، وتفسير هذه الظواهر بشكل صحيح.

5- استخدام القواعد النحوية وتطبيقها في المواقف اللغوية المتنوعة حسب مناسبة المقام والمقال.

6- استبصار المعاني والأفكار بسرعة معقولة مع مراعاة التمييز بين الخطأ والصواب، والتمرّن على فهم الأنظمة اللغوية بطريقة عفوية وبسيطة، وإنشاء عادات لغوية سليمة.

7- الوصول إلى التفكير المنطقي لأصحاب اللغة ومحاكاتهم في أساليب لغتهم وتعابيرهم؛ وذلك لا يتم إلا بالاستناد إلى أصول وأحكام تضبط الكلام وتقيّده.

8- تربية العقل، فالنحو يعتمد على التحليل، والاستنتاج، وفهم التراكيب الغامضة والمعقدة، والتدريب على دقة التفكير، والقياس المنطقي، والقدرة على التعليل، ودقة الملاحظة.

3.3.1.2. الأساليب القديمة والحديثة في تعليم النحو العربي للناطقين بغيرها

تُعدّ طرق تعليم اللغات الأجنبية من أهمّ المواضيع المذكورة في تدريس هذه اللغات؛ لأنّ الطريقة التعليمية الناجعة لها دور فعّال في تحقيق أهداف العملية التعلّمية المطلوبة.

ففي طرائق تدريس اللغات الأجنبية هنالك الكثير من الاستراتيجيات المتّبعة، ولا سيما في اللغة العربية كذلك، "فليس من بين تلك الاستراتيجيات استراتيجية مُثلى تلائم كل الطلبة والبيئات والأهداف، خالية من العيوب، ولا استرتيجية مرفوضة كليّاً". (صيني، 1985، صفحة 134)، بالإضافة إلى وجود اتجاهين تدريسيين في النحو العربي، الأول ينادي بدمج دراسة القواعد النحوية في الدرس اللغوي، والثاني ينادي بفصل القواعد النحوية عند الدراسة عن بقية فروع اللغة العربية.

فمن هذه الطرائق والاستراتيجيات المستوحاة من هذين الاتجاهين ما هو قديم تقليديّ، وما هو حديث معاصر:

1.3.3.1.2. الطريقة القياسية أو طريقة القواعد والترجمة

تُعتبر هذه الطريقة من أقدم الطرق المتّبعة في تعليم اللغات الأخرى، ولها تسميات أخرى تدلّ على المراد منها مثل الطريقة الاستنتاجية للقاعدة، أو طريقة استنباط القاعدة، "وهي طريقة تقوم على الحفظ في المقام الأول، وينتقل فيها المعلّم من الكليات إلى الجزئيات، ومن العام إلى الخاص". (نجاة، 2019، صفحة 118)

ولكونها طريقة قديمة فقد كانت تستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بها، وكذلك للناطقين بغير العربية، ولا سيما بواسطة الترجمة، فعندما استُعملت كطريقة لتعليم العربية كانت تعمل على ترجمة القاعدة النحوية إلى لغة الطالب الأصلية،

ولأنّها مصنّفة من قبل العلماء كطريقة من طرائق المدارس القديمة لتعليم اللغات الأجنبية، فهي لا تزال سائدة الاستخدام حتى الآن في مناطق مختلفة من العالم رَغْمَ قدمها وفشل أساليبها، ومن الدول الناطقة بغير العربية نذكر منها دولة تركيا، فما زالت هذه الطريقة مستعملة بشكل كبير هنا.

مميزاتها:

تتميّز هذه الطريقة بالايجابيات الآتية: (مدكور، 1997، صفحة 294)، و (صكر و الهاشمي، 2017، صفحة 159)، و (علي و الصاعدي، 2019، صفحة 55)، و (الدليمي و الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، 2003، صفحة 27)

- اهتمامها بمهارتي القراءة والكتابة.
- تُقدّم المفردات على شكل قوائم للحفظ.
- تختار المفردات من نصوص القراءة.
- التأكيد على الصحة اللغوية، والتركيز على الأحكام النحوية.
- تُدرّس النحو بشكل تحليلي، وبطريقة الاستقراء الاستنتاجي مع التدريب على القواعد النحوية.
- التركيز على الترجمة من اللغة الأجنبية وإليها.
- طريقة سهلة على المعلمين وتريحهم من النقاش.
- تقديم المفاهيم مقترنة بأمثلة توضيحية.
- اختصار وقت التعليم.
- تقوم هذه الطريقة على الخطوات التالية: التمهيد، وعرض القاعدة، وتحليل القاعدة، والتطبيق.

عيوبها:

تتّسم هذه الطريقة بالسلبيات الآتية: (صيني، 1985، صفحة 134)، و (الحسون و الخليفة، 1996، صفحة 248)، و (فضل الله، 1998، صفحة 192)

- اهمالها لمهارتي الاستماع والكلام.
- تُهمل عنصر الأصوات.
- استخدام لغة وسيطة (لغة الطالب في الغالب) وسيلة في التعلّم.
- تُلغي دور الطالب في تعلّم اللغة الثانية، فدور الطالب هو التلقي والمُحاكاة العمياء.
- تهتم بالحفظ دون الإبداع، وتهتم بالاستيعاب أكثر من الإنتاج، وهذا يؤثر بالسلب على اللغة العربية.
- تهدف إلى حفظ القواعد واستظهارها، مما يُضعف تنمية القدرة على الابتكار والإبداع وتكوين السلوك اللغوي السليم.

- تبدأ بالأحكام العامة الكلية بصورتها الصعبة ثم تنتهي بالجزئيات السهلة، أي عكس قوانين الإدراك.
- لا تراعي الفروق الفردية، ولا تَصْلَح للصغار والمستويات المبتدئة، تصلح فقط للمراحل المتقدمة.
- عدم الاعتماد على النفس والاستقلال في البحث.
- هي طريقة تجلب الملل، ولا تُكسب الطالب معلومات مفهومة، وتؤدي إلى النفور من دراسة القواعد النحوية.

2.3.3.1.2. الطريقة المباشرة:

هي طريقة من الطرائق التي ظهرت كردٍ على طريقة القواعد والترجمة (الطريقة القياسية)، وتأتي تسميتها من الاقتران المباشر بين استخدام الجملة والموقف الذي يُقال فيه، وكذلك يُطلق عليها بعض الباحثين تسمية أخرى وهي الطريقة التركيبية البنيوية، "وهي طريقة تعتمد على المزج بين استخدام الحواس (البصر والسمع والحركة)، واستخدام التمثيل والحركة والصور والرسوم". (صكر و الهاشمي، 2017، صفحة 151)، "وترى أنّه من الممكن تعلّم اللغة من دون الترجمة، ومن دون اللغة الوسيطة المتمثّلة باللغة الأم للمتعلّم، بل الاعتماد على اللغة الهدف فحسب". (العساف، 2015، صفحة 159)

مميزاتها:

تتميّز هذه الطريقة بالايجابيات الآتية: (عمر، 2014، صفحة 19)، و (عناتي، 2003، صفحة 84)، و (العساف، 2015، صفحة 159)

- تهدف هذه الطريقة إلى حثّ المتعلّمين على التفكير والتكلّم باللغة الهدف، وترفض استعمال اللغة الأم في التعليم.
- الاهتمام بمهارة الكلام والحوار والنطق السليم، والابتعاد عن الترجمة.
- تدريس القواعد بواسطة الاستنتاج والاستقراء بإعطاء الأمثلة الكثيرة المتعلقة بالقاعدة لتوصّل إلى قاعدة لغوية واضحة.
- تُسهم في تحرير المتعلّم من الخجل الذي غالباً ما يرتبط بتحدّث اللغة الأجنبية، فيحدث تفاعل بين المعلّم والطالب.

عيوبها:

تتّسم هذه الطريقة بالسلبيات الآتية: (علي و الصاعدي، 2019، صفحة 56)، و (عمر، 2014، صفحة 19)، و (العساف، 2015، صفحة 159)

- تُهمل تزويد الطالب بالقواعد والتراكيب النحوية النظرية ومهارتي القراءة والكتابة.
- لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
- تقليص دور الطالب في المشاركة الفعّالة، لاعتمادها الطريقة التقليدية في الشرح، فالمعلم يتحدث ويشاركه بعض الطلاب، والبقية قد يصعب عليهم المشاركة.

- الاهتمام بالطلاقة على حِساب الصحة اللغوية؛ إذ إن المتعلم قد يأتي بعبارات وتراكيب خاطئة ويقبلها المعلم تحقيقاً لمبدأ الطلاقة، فيستمر الطالب عليها ويحفظها، فيصعب عليه التخلص منها مع مرور الوقت لأنه يكون قد اعتاد عليها.

3.3.3.1.2. الطريقة السمعية الشفوية

ظهرت هذه الطريقة رداً على الطريقة القياسية (طريقة القواعد والترجمة)، وتطويراً للطريقة المباشرة في بعض جوانبها، وكذلك استجابة للاهتمام المتزايد بتعلّم اللغات الأجنبية، وتعتمد هذه الطريقة على اللغة السمعية الشفوية، وعلى استعمال الوسائل السمعية البصرية بصورة مكثّفة، وتعتمد أيضاً على أساليب متنوعة لتعليم اللغة مثل مبدأ المحاكاة والحفظ والتقليد، والترديد والاستظهار والتركيز على أسلوب القياس، "وكذلك على تقديم المادة اللغوية -في بادئ الأمر- وعرضها على الطلاب مشافهة ومن خلال الحوار، رغبة في مساعدتهم على التعرّف إلى النظام الصوتي لهذه اللغة الجديدة بشكل تلقائي، إضافة إلى النظام النحوي لها، ويُكتفى في هذا الصدد بقدر يسير من المفردات التي تمكن الطالب من ممارسة مهارة التحدّث بشكل تلقائي، ولا مانع من اللجوء إلى الترجمة كوسيلة لإزالة بعض الصعوبات فيمَ يُعرض على الطالب من مواد مسموعة". (عمر، 2014، صفحة 19)

مميزاتها:

تتميّز هذه الطريقة بالايجابيات الآتية: (عمر، 2014، صفحة 19)، و (العساف، 2015، صفحة 160)، و (مخلصين، 2015، صفحة 90)

- تهتمّ بممارسة اللغة الشفوية، مع الاهتمام بالصحة اللغوية والنطق الصحيح للأصوات.
- تركّز على تعلّم المفردات من السياق.
- تستخدم الوسائل المتعددة بكثرة.
- تسعى إلى الوصول بالمتعلم للفكير باللغة الهدف.
- تميل إلى التقليل من الشرح والإكثار من الشق التدريبي في الحصّة الدرسية.
- تعمل على اكتساب اللغة بواسطة التدريبات النمطية الكثيرة والمستمرة.
- تدرّس المهارات الأربعة بطريقة مرتّبة؛ استماع، فكلام، فقراءة، فكتابة.
- تهدف إلى تعجيل توليد المفاهيم حول طبيعة اللغة الجديدة في أذهان الطلاب في وقت قصير.
- تسعى لتقديم مواد اللغة في جمل كاملة، مع التأكيد على الناحية الصوتية، ثم النحوية، ثم اللفظية على التوالي.
- تسمح باستخدام الترجمة في تعليم اللغة الأجنبية بطريقة حكيمة تفيد المتعلّم وتوفر الوقت والجهد للمعلم والمتعلم على حد سواء.

عيوبها:

تتّسم هذه الطريقة بالسلبيات الآتية: ، (علي و الصاعدي، 2019، صفحة 56)، و (حميده، 2022، صفحة 304)، و (مخلصين، 2015، صفحة 90)

- الاهتمام بالإستماع والكلام على حساب مهارتي القراءة والكتابة.
- الاعتماد على القياس دون الأحكام النحوية.
- لا تناسب الكبار، لأنهم غالباً ما يَحرِصون على فهم القواعد من خلال التفكير، والتحليل، ولا يعتمدون على التكرار والحفظ والمحاكاة والتقليد...، فتلك الطريقة لا تسمح بالإبداع والابتكار، بل تُشعر الطلاب بالملل والضجر.
- لا تنمي مهارة المتعلم في استخدام اللغة في المواقف الاتصالية التي هي الهدف الأساس من تعلم اللغة الأجنبية.

4.3.3.1.2. الطريقة الاستنباطية (الاستقرائية)

تُعتبر هذه الطريقة من الطرق التي تعمل بعكس الطريقة القياسية (طريقة القواعد والترجمة)، حيث تبدأ فيها من الجزء للوصول إلى الكل، أي هي طريقة طبيعية في عرض المعلومات من الخاص إلى العام للوصول إلى النتائج، إذ يقوم المدرّس بفحص الجزئيات (الأمثلة النحوية) للوصول إلى الكليات (القاعدة)، وذلك بعرض الأمثلة المتنوعة ومن ثم بشرحها ومناقشتها، ثم باستنباط القاعدة منها، وعلى هذه الأسس تقوم هذه الطريقة باتباع (طريقة هربارت) ذات المراحل الخمس المشهورة والتي لا يزال العديد منا يعتمد عليها إلى اليوم، وهي: (الخطيب، 2003، صفحة 168)، و (الليلة، 2016، صفحة 78)، و (نجاة، 2019، صفحة 119)

1- المقدمة أو التمهيد

2- العرض

3- الربط والموازنة

4- استنباط القاعدة (التعميم واستقراء القاعدة)

5- التطبيق

مميزاتها:

تتميّز هذه الطريقة بالايجابيات الآتية: (الناقة و طعيمة، 2003، صفحة 241)، و (إسماعيل، 2005، صفحة 223)، و (موسى و عيساني، 2018، صفحة 84)

- تُساير طبيعة الفكر حيث تنطلق من الواقع اللغوي نفسه، وتعتمد الملاحظة والتتبع والموازنة والاستنتاج والتطبيق.
- تعمل على تحفيز تفكير الطالب وتساعده على اكتشاف الحقائق النحوية بنفسه، فالطالب فيها ايجابي، يسلك طريقاً طبيعياً للفهم.
- تُحرّك الدوافع النفسية لدى الطالب، فيهتّم اهتماماً بالغاً، فيتنبّه ويفكر ويعمل.

- الطالب يشترك في استخدام القاعدة وصياغتها وأنه يمارس اللغة فعلاً من خلال قراءة وكتابة الجمل المتضمنة للقاعدة، ولذلك يصبح التعميم مفهوماً لديه وذا دلالة.
- المعلم بهذه الطريقة يحفّز طلابه ويشاركهم معه في بناء الدرس.

عيوبها:

تتّسم هذه الطريقة بالسلبيات الآتية: (موسى و عيساني، 2018، صفحة 84)، (عصر، 2005، صفحة 325)، و (الليلة، 2016، صفحة 78)

- بطيئة في التعليم وإيصال القاعدة النحوية إلى أذهان المتعلّمين.
- يتم التوصّل إلى القواعد من خلال أمثلة مبتورة لا تصل بينها فكرة ولا رابط.
- تقديم القواعد بطريقة عقلية مَحْضَة بعيداً عن الجانب الجمالي للغة والتذوق الأدبي.
- قلّة مشاركة الطلاب في الدرس لأنّ المعلّم هو الذي يقدّم للدرس ويوازن ويقارن، ويتولّى صياغة الاستنتاج.
- تعطيل قدرات المدرّسين في التجديد والابتكار.

5.3.3.1.2. الطريقة التواصلية (الاتصالية)

"تنبثق الطريقة التواصلية من المناهج اللغوية الاجتماعية، ويُطلق عليها أيضاً الطريقة الاتصالية لكونها تجعل الكفاءة التواصلية هي الهدف النهائي لمناهج تدريس اللغات الأجنبية، وبذلك تكون المهمة التواصلية وأغراضها هي الوحدة الأساسية لبناء الأنشطة والدروس". (محمد، 2020، صفحة 16)

ففي هذه الطريقة "تُمَثّل الأنشطة التواصلية المحور المركزي، والغاية النهائية منها أن تجعل الطالب عضواً في العملية التواصلية سواء أكان داخل القاعة الدرس أم خارجها، فهي طريقة مرنة تُتيح للمتعلّم أن يقوم بمختلف الأدوار التي لم تكن الطرائق السابقة تُتيحها إلا نادراً". (عناتي، 2003، صفحة 91)

"تجعل هذه الطريقة هدفها النهائي إكساب الدارس القدرة على استخدام اللغة الأجنبية وسيلة اتصال لتحقيق أغراضه المختلفة، ولا تنظر هذه الطريقة إلى اللغة بوصفها مجموعة من التراكيب والقوالب المقصودة لذاتها، وإنما بوصفها وسيلة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة؛ كالطلب والترجي والأمر والنهي والوصف و... إلخ". (عمر، 2014، صفحة 20)

مميزاتها:

تتميّز هذه الطريقة بالايجابيات الآتية: (صكر و الهاشمي، 2017، صفحة 151)، و (حميده، 2022، صفحة 304)، و (عبد الخالق، 1998، صفحة 66)، و

- خلق مواقف حقيقية لاستخدام اللغة؛ كتوجيه الأسئلة، وتبادل المعلومات والأفكار.
- ينال المتعلّم اهتماماً كبيراً فهو لا يظل في دور التلقين والإعادة، مثلما كان في الطرائق التقليدية.
- الغاية التواصلية هي وضع الطالب في محور التواصل اللغوي.

- استنهاض قدرات المتعلّم وطاقاته باعتباره عنصراً أساسياً في عملية التعلّم والتعليم.
- استخدام المهارات لحل المشكلات عن طريق المناقشة والمشاركة.
- تتيح للطالب فرصة كبيرة للقيام بدور مهم في سير الدرس.
- الاهتمام بالمهارات الأربعة دون أن تتقيد بنمط معين أو خط سير واحد للتدريس.
- تهتم بالأنشطة الصفيّة والوسائل التعليمية.
- تشجيع محاولات الاتصال مهما كانت خاطئة أو متعثّرة.

عيوبها:

تتّسم هذه الطريقة بالسلبيات الآتية: (مخلصين، 2015، صفحة 92)

- عدم مراعاة الفروق الفردية، فالجميع يسمعون والجميع يردّدون.
- الخلط بين اكتساب اللغة الأم وتعلّم اللغة الثانية.
- التركيز على الكلام والتكرار وتجاهل الأساليب السريعة، والأشكال اللغوية الأخرى.

6.3.3.1.2. الطريقة الانتقائية

هي طريقة انتقاء محاسن الطرق الأخرى في تدريس اللغة الأجنبية، ودمجها وتجميعها في طريقة واحدة، يكون فيها للمعلّم حرية اختيار مضامينها حسب حاجات المتعلّمين، أي هي طريقة يبتكرها المعلّم بانتقاء الأسلوب المناسب من طرائق التدريس لطلابه، وتنويعها حسب المواقف التعليميّة مع مراعاة حاجاتهم للوصول إلى غاياتهم المرجوة في التعليم.

فهذه الطريقة جاءت رداً على طريقة القواعد والترجمة (القياسية)، والطريقة المباشرة، والطريقة السمعية الشفوية معاً، ومحاولة الاستفادة من هذه الطرائق الثلاثة في الوقت نفسه، باختيار محاسنها وإضافة مميزات جديدة لها، وبذلك يقوم المعلّم بايجاد طريقته التكاملية في السعي للوصول إلى هدفه.

وبهذه الطريقة يقوم المعلّم بسدّ العجز والنقص والقصور في الطرائق الأخرى، فمن المعروف بأنه "لا توجد طريقة نموذجية تخلو من المآخذ، وعليه فطرائق التعليم تتكامل فيما بينها ولا تتعارض، فليس هناك طريقة تناسب جميع الأهداف والمتعلّمين والبرامج والمدرّسين". (حميده، 2022، صفحة 305)

مميزاتها:

تتميّز هذه الطريقة بالايجابيات الآتية: (عمر، 2014، صفحة 20)، و (العساف، 2015، صفحة 161)، و (مخلصين، 2015، صفحة 93)، و (علي و الصاعدي، 2019، صفحة 56)

- المعلّم ينتقي ويختار ما هو مناسب للمتعلّمين.
- تكملة النقص في الطرائق الأخرى، مع إظهار أنّ الطرائق لا تتعارض بل تُكمّل بعضها بعضاً.
- التركيز على حاجات وظروف المتعلّمين ومراعاتها، مع التنوع المناسب للموقف التعليمي.

- لا تُناصر فكرة التعصب لطريقة على حساب أخرى.

عيوبها:

تتّسم هذه الطريقة بالسلبيات الآتية: (العساف، 2015، صفحة 161)

- ارهاق المعلّم.
- استغراق الوقت الكثير.

7.3.3.1.2. الطريقة المعدّلة (طريقة النص الأدبي)

هي من أحدث الطرق التدريسية، وقد نشأت نتيجة تعديل في الطريقة الاستنباطية (الاستقرائية)، ولذلك سميّت بالطريقة المعدّلة، ولها تسميات أخرى "كطريقة النصوص المتكاملة وطريقة الأساليب المتصلة". (الليلة، 2016، صفحة 78)، فهي طريقة تكاد تجمع مزايا الطرق السابقة، مع تعديلها بشكل أفضل لتناسب الأهداف المرجوة، لا سيما في تدريس القواعد النحوية.

فهي طريقة "تقوم على تدريس القواعد النحوية من خلال الأساليب المتصلة لا الأساليب المنقطعة، ويُراد بالأساليب المتصلة قطعة من القراءة في موضوع واحدٍ، أو نص من النصوص يقرؤه الطلاب ويفهمون معناه، ثمّ يُشار إلى الجمل وما فيها من الخصائص، ويُعقب ذلك استنباط القاعدة منها، وأخيراً تأتي مرحلة التطبيق". (إسماعيل، 2005، صفحة 267)

وتقوم هذه الطريقة على سلوك الخطوات التالية في الشرح: (الدليمي و الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، 2003، صفحة 59)

1- التمهيد

2- كتابة النص

3- تحليل النص

4- استنتاج القاعدة

5- التطبيق

مميزاتها:

تتميّز هذه الطريقة بالايجابيات الآتية: (شحاتة، 1992، صفحة 213)، و (الدليمي و الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، 2005، صفحة 224)، (العمري، 2017، صفحة 155)

- مزج القواعد بالتركيب وبالتعبير الصحيح المؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخاً مقروناً بخصائصه الإعرابية.
- تعتمد على المِران في تعليم النحو مع الاستعمال الصحيح والواقعي للغة.
- معالجة القواعد النحوية في سياق لغوي علمي، وأدائيّ متكامل.

- تجعل القراءة مدخلاً للنحو.
- تقدّم النحو باعتباره عنصراً متضافراً مع سائر العناصر اللغوية المتمثّلة في: الصوت، والصرف، والتركيب، والدلالة.

عيوبها:

تتّسم هذه الطريقة بالسلبيات الآتية: (عبد الحميد، 1991، صفحة 272) و (شحاتة، 1992، صفحة 213)

- ضياع وقت الطالب في القراءة.
- اشغال الطالب بموضوع الإنشاء، وصرفه عن القاعدة النحوية المرادة شرحها.

إنّ الاعتقاد بأنّ طرائق التدريس لها دور فعّال في عمليّتي تعلّم العربية وتعليمها أدّى إلى ظهور وتعدّد الكثير من هذه الطرق، فقام الكثير من الباحثين والمؤلفين في ذكر أساليب وطرائق أخرى، وعلى سبيل المثال، فها هو (مكاي) يقوم بحَصْرِها في كتابه تحليل تعليم اللغة في خمس عشرة طريقة، وهي: (Machy, 1976, p. 117)

1- الطريقة المباشرة
2- الطريقة الطبيعية
3- الطريقة السيكلوجية
4- الطريقة الصوتية
5- طريقة القراءة
6- طريقة القواعد
7- طريقة الترجمة
8- طريقة القواعد والترجمة
9- الطريقة التوليفية
10- طريقة الوحدة
11- طريقة ضبط اللغة
12- طريقة التقليد والحفظ
13- طريقة المِران
14- طريقة المفردات المتشابهة
15- طريقة اللغة المزدوجة

وحسب الدكتور خالد حسين أبو عمشة "فيمكننا إجمالها أو إعادة تقسيمها اعتماداً على أُسُسِها المعرفية والنفسية إلى ثلاث فئات، هي:

الأولى: الطرق التقليدية.

الثانية: الطرق البنيوية والتركيبية.

الثالثة: الطرق التواصلية (الاتصالية)". (أبو عمشة و الفاعوري، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجاً، 2005، صفحة 493)

وكذلك فمن الاستراتيجيات والأساليب الحديثة (المعاصرة) في تعليم النحو العربي للناطقين بغيرها حسب الكثير من الباحثين والمؤلفين: (شرابي، 2015، صفحة 38)، و (الكندي، وآخرون، 2016، صفحة 41)، (علي و الصاعدي، 2019، صفحة 57)، و (الزين، 2015، صفحة 173)

1. استراتيجية السياق والنص
2. استراتيجية الرجوع للمعجم
3. استراتيجية سؤال أهل اللغة
4. استراتيجية الرسم
5. استراتيجية الترجمة
6. استراتيجية الألعاب التربوية
7. استراتيجية الخرائط الذهنية
8. استراتيجية الجدول الذاتي
9. استراتيجية الصف المعكوس (المقلوب)
10. استراتيجية الألعاب اللغوية
11. استراتيجية حل المشكلات
12. استراتيجية التعلم النشط
13. استراتيجية التعلم التعاوني
14. استراتيجية التعلم بالاكتشاف

وهنالك طرائق واستراتيجيات وأساليب أخرى، حيث يتم ايجادها وابداعها حسب النظريات القديمة للبنيوية والسلوكية والنظرية والتطبيقية، وكذلك النظريات الحديثة المواكبة لروح العصر الرقمي، ولا سيما سيكون هنالك في المستقبل طرائق واستراتيجيات وأساليب جديدة ستُخترع لذلك العصر ولذلك الطالب بواسطة ذلك المدرّس الفعّال الذي يراعي كل شيء في العملية التعليمية التعلّمية.

4.3.1.2. مشكلات وصعوبات تعليم النحو في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تُعدّ قواعد النحو العربي من الأساسيات المفروضة في تعليم اللغة العربية، فهي الميزان لإتقان اللغة بشكل سليم، وهذا الكلام ينطبق على الناطقين باللغة العربية وعلى الناطقين بغيرها من الأعاجم، ولأن القواعد النحوية من أكثر المجالات غموضاً وصعوبة وتشعّباً، وبعد اقرار الكثير من المتخصصين في مجال تعليم العربية بذلك؛ كان من اللازم إدراك المشكلات والصعوبات التي تواجه المتعلّم أولاً ومن ثمّ التي تواجه المعلّم والمنهج ثانياً، مع الإدارك يقيناً بأنّ طرائق التدريس والاستراتيجيات الحديثة هي المساعدات الرئيسية التي يجب أن تقوم بحل هذه المشكلات وإزالة هذه الصعوبات.

فكما أبرز لنا الدكتور علي محمد أبو المكارم هذه الصعوبات والمشكلات قائلاً: "الكتاب، والمعلّم، والظروف التي تتم فيها العملية التعليمية، فإن الكتاب المضطرب كفيل بإعاقة العملية التعليمية، والمعلم غير القادر يُنتج -دائماً- متعلّمين مختلطي الإدراك لمقومات العلم، والظروف غير المواتية قد تَسِمُ العملية التعليمية كلها بالعبث، أما الخلط المنهجي فأشد خطراً وأعمق أثراً؛ لأنّه يمتد إلى أسس التفكير وطرائقه، وما يترتّب عليها من رؤية لظواهر موضوع الدراسة، وقدرة على تحليلها، ثم صياغة ما يترتب على ذلك من نتائج تُعبّر بدقة عنها، وم ثم فإن الخطأ في أي منها يتجاوز صاحبه إلى غيره بما يُحدثه من اضطراب في العملية التعليمية بأسرها". (أبو المكارم، 2013، صفحة 26)

ومن هنا يجب علينا أن نعلم بأن العملية التعليمية المستندة على الطالب والمعلم والكتاب المنهجي تكتمل بإدراك الصعاب والمشكلات المعترضة لها، مع عدم نسيان دور الطريقة والاستراتيجية المناسبة في التعليم.

وعليه يكون تقسيم هذه المشكلات والصّعاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على الشكل الآتي:

- مشكلات وصعوبات تواجه المتعلّم.
- مشكلات وصعوبات تواجه المعلّم.
- مشكلات وصعوبات في منهج الكتاب الدراسي.

1.4.3.1.2. مشكلات وصعوبات تواجه المتعلّم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تكمن المشكلات والصعوبات في العقبات التي تواجه الدّارسين الأجانب في تعليم اللغة العربية ولا سيما في القواعد النحوية، ومنها: (الخولي، 2011، صفحة 187)، و (حسين، 2013، صفحة 22)، و (الحديبي ، 2017، صفحة 234)، و (حميده، 2022، صفحة 309)، و (رمضان و نعيم، 2019، صفحة 87)، و (أبريلياني، 2022، صفحة 16) و (طعيمة، تدريس اللغة العربية في التعليم العالي، 2000، صفحة 23)

1- عدم اجتهاد الطالب في فهم القواعد وتحصيلها.

2- عدم تحديد غرضه الأساسي من تعليم اللغة العربية، فالهدف في تعلّم اللغة الثانية يختلف من فرد إلى آخر.

3- عدم استعداد الطالب بشكل كافٍ لمواجهة هذه الصعوبات.

4- تأثّر الطالب بلغته الأم في النطق، فنجده ينقل عادات لغته إلى اللغة الثانية.

5- البعد عن استخدام عملية الاتصال مع أهل اللغة الهدف، وبذلك عدم تنمية المحادثة والنطق الصحيح.

6- عدم إلمام الطالب بثقافة أهل اللغة الثانية.

7- اكتفاء الطالب بما يدرسه في الصف.

8- عدم القدرة على إعطاء التعريف الصحيح لبعض المفاهيم النحوية.

9- كثرة القواعد المفروضة عند التطبيق، وكثرة الآراء المتباينة والأوجه المختلفة للنحويين ومدارسهم وكثرة التأويلات الافتراضية.

10- صعوبة ذكر أمثلة صحيحة لتركيب نحوي وفق شروط محددة.

11- الخلط بين المفاهيم النحوية وعدم التمييز بينها مثل: (الأفعال الناسخة – الحروف الناسخة)، (أسماء الإشارة – الأسماء الموصولة)، (اسم الفاعل – اسم المفعول)...إلخ.

12- صعوبة تطبيق قواعد النحو، وإعراب بعض التراكيب البسيطة، على الرغم من حفظ بعض الطلاب للقاعدة النحوية.

13- ضعف القدرة على تصويب الأخطاء الموجودة في التراكيب النحوية التي تتضمن أخطاءً واضحة.

14- عدم ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير، والدروس اللغوية الأخرى بسبب حفظ الطالب للقاعدة بدون إدراكه الاستعمال الصحيح لها.

15- عدم الاستفادة من وسائل التقنية الحديثة كالمختبرات اللغوية والتسجيلات الصوتية والاستراتيجيات العصرية كالخرائط الذهنية والانفوجرافيك.

16- هناك بعض الأسباب تعود للطالب نفسه كالفروق الفردية والظروف الاجتماعية النفسية.

17- صعوبات نطق الأصوات والكتابة في الإملاء، أي صعوبات تتعلق بطبيعة اللغة؛ كالعوائق التي تتعلق بنطق بعض الحروف و الفروق اللغوية بين لغة الكلام ولغة الكتابة.

2.4.3.1.2. مشكلات وصعوبات تواجه المعلم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

وأما العوائق والمشكلات والصعوبات التي تواجه المعلّم أو المدّرس فهي: (هجيرة، 2019، صفحة 326)، و (عطا المنان، 2020، صفحة 243)، و (الخولي، 2011، صفحة 187)، و (حميده، 2022، صفحة 308)، و (علي م.، 2022، صفحة 108)، و

1- المعلم ليس خبيراً بطرائق تعليم اللغة العربية والأساليب الحديثة لتوصيل التعليم بشكل تربوي سليم.

2- عدم معرفة المعلم لاختيار طريقة التدريس المناسبة لطلابه.

3- عدم إلمام المعلم بمبادئ علم اللغة التطبيقي، وعدم إتقانه للغة العربية والمنهج الدراسي.

4- عدم معرفة المدّرس لاحتياجات الطلاب ومستوياتهم اللغوية، وقدراتهم الذهنية والنفسية.

5- تركيز المعلّم على عدد الساعات التدريسية أو المؤلفات النحوية التي لا تحدد المنهج والمادة.

6- عوائق تتعلق بالظروف الشخصية المحيطة بالمعلم وبيئته.

7- استخدام المعلم لغة وسيطة لشرح العربية.

8- التركيز على عرض عملية الإعراب في المستويات المبتدئة، وهذه الممارسة تقلل من دافعية الدّارس في تعلّم اللغة.

9- تدريس القواعد النحوية بأمثلة مجرّدة، وعرض القاعدة النحوية بتكوين جمل معزولة، نحو (ضرب عمرو زيداً، وأكلت السمكة حتى رأسها).

10- عدم ربط تدريس القواعد النحوية بالبلاغة والشعر وبيان النواحي الجمالية والبلاغية بصورة مبسطة حسب مستوى الدّارس.

11- جعل مادة النحو تعتمد على الحفظ والاستظهار فقط.

12- عدم الاهتمام بتعليم المهارات الأساسية، وقلّة التدريبات والتمارين والتكرار.

3.4.3.1.2. مشكلات وصعوبات في منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تعتمد عملية التدريس على الكتاب المنهجي اعتماداً كبيراً، فالمنهج ركن أساسي في العملية التعليمية، ولذلك يجب أن يناسب كافة المستويات، وأن يواكب التطورات العلمية الحديثة، وكذلك يجب أن يتخلّص المنهج الدراسي من العقبات والعوائق الآتية: (علي م.، 2022، صفحة 108)، و (الخولي، 2011، صفحة 188)، و (حميده، 2022، صفحة 307)،

1- تعدد المناهج المتبعة وتضاربها في تحديد المستوى اللغوي، والصياغة.

2- عدم الفطنة إلى الأهمية القصوى للمنهج التعليمي والتحديد الدقيق لطبيعة هذا المنهج ومقوماته، وخصائصه، وأهدافه المرحلية والنهائية.

3- عدم تقيّد واضعي الكتاب المنهجي بالمناهج الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

4- عدم موافقة المنهج لخطة محكمة تراعي فيها الأهداف والنتائج المتوقعة من الدراسة.

5- عدم تضمين المنهج الدراسي للوسائل التعليمية الحديثة البصرية والسمعية والحركية.

6- الاعتماد على النصوص ذات الموضوعات المنفصلة دون المتصلة.

7- عدم تنويع التراكيب المستخدمة في النصوص المدروسة.

8- عدم توظيف القواعد النحوية والصرفية في الفهم والتحدّث.

9- عدم مراعاة عقلية الطالب العمرية.

10- عدم توظيف الفروق اللغوية في سياقات مختلفة.

11- عدم وجود التناسب بين الدرس والمدة المخصصة له.

12- عدم متابعة المنهج للخطة التعليمية المحكمة وفق المقاييس الزمانية، لرصد أهم الجوانب التربوية والتعليمية في مدة زمنية محددة.

13- عدم استفادة المنهج من الخبرات التربوية وطرق التدريس الحديثة عموماً.

5.3.1.2. أسس ومعايير اختيار المضامين القواعدية المناسبة للناطقين بغيرها في النحو العربي

"تعدّ القواعد العمود الفقري لأي لغة من اللغات، لأنّ القواعد لا شك تسهل حياة الناس مثلها مثل القواعد الحياتية اليومية، فكما أن هذه القواعد العامة تسهم في توفير الوقت والجهد فقواعد اللغة لها التأثير نفسه". (أبو عمشة، أسس تدريس النحو للناطقين بغير العربية، 2018)

لذلك كان لزاماً علينا أن نركّز على أهم أسس ومعايير تدريس القواعد التي ينبغي أن تكون جلية وواضحة في ذهن معلم العربية للناطقين بغيرها: (محمد و عباسي، 2009)، (أبو عمشة، أسس تدريس النحو للناطقين بغير العربية، 2018)

1- **الغاية**: يجب أن يكون للنحو أهداف وأغراض واضحة ومرتبطة بالمهارات اللغوية ومتماشية مع أهدف التعليم والتعلم، وكذلك يجب معرفة الغاية منها بشكل محدد، أي؛ لماذا أريد أن أدرس هذا الموضوع القواعدي؟ هل يحتاج إليه طلبتي أم أنه موجود في الكتاب فحسب أو الخطة لا غير؟

2- **الشيوع**: أي اختيار التراكيب الشائعة، حيث ينبغي البدء بتدريس القواعد الشائعة قبل الدخول في القواعد الفرعية والشاذة، فالتأنيث الحقيقي يسبق التأنيث المجازي، والخبر المفرد يجب أن يسبق الخبر جملة اسمية، وبذلك نكون قد استطعنا أن نختار القاعدة أو الأسلوب أو المادة المستعملة بكثرة، وبهذه الطريقة نجعل المادة النحوية أكثر تقبّلاً لدى الطلبة.

3- **التكامل**: يجب تنظيم الدروس النحوية بطريقة متكاملة مع الفروع الأخرى، وعدم تدريسها كمادة مستقلة، بل كوحدة متكاملة فيها القراءة والقواعد والإملاء والتعبير والخط...

4- **التناسب**: يجب مناسبة المادة النحوية لمستوى الطالب الأجنبي وكذلك توزيعها القواعد حسب هذه المستويات للوصول إلى نتائج أفضل، وتقديم ما يتفق مع لغات الطلبة في البدية وتأجيل ما يختلف عنها، فكلما قدّمنا ما تشترك فيه العربية ولغة الطالب الأم من القواعد، كانت عليه أيسر تعليماً وأسهل قبولاً.

5- **التدرّج**: حيث يجب تقديم النحو العربي بطريقة تدريجية، من الأسهل إلى الأصعب، ثم الأكثر صعوبة، وكذلك من الضروري إلى الأكثر ضرورة، وهذا شرط وضرورة في العملية التعليمية الناجحة لضمان نجاح وتثبيت المعلومات في أذهان الطلاب.

6- **التطبيق والتدريب والأمثلة مع التكرار**: يجب تثبيت القواعد النحوية بالتطبيق والتدريب والتمثيل الفعّال والمتكرر، وذلك بكثرة التدريبات وتعدد أشكالها وبالواجبات المنزلية والتمثيل في النصوص القرائية والحوارات الحقيقية، وبتقويم هذه التدريبات من قبل المعلم وتصحيحها، مع كثرة الأمثلة الصحيحة الكافية، والابتعاد عن الأمثلة المصنوعة، مع مراعاة كثرة التكرا ر، فاللغة تُكتسب بكثرة تعرّض الطالب المستمرة للمفردات والتراكيب.

7- **مناسبة السياق**: يجب وضع القاعدة النحوية في سياقات لغوية أو جمل مناسبة حقيقية، أي مناسبتها للمقام.

8- **الإفادة**: يجب أن تكون الموضوعات المختارة مفيدة وليست معقّدة وتنفّر الطالب، كالموضوعات المُغْرِقة في التخصيص، وقليلة الاستعمل، أي اختيار موضوعات النحو الوظيفي التي تناسب الأساليب والأنماط اللغوية المستخدمة في حياة الطلبة اليومية.

9- **الضرورة والأهمية**: يجب اختيار المادة النحوية التي تتصف بالضرورة والأهمية للوصول للفائدة بسرعة وبشكل أفضل، فأساس اختيار القاعدة النحوية هو معرفة مدى حاجة الطالب مع مراعاة المستوى والتدرج والتكرار، عندها نصل إلى الأهمية في تقديم المادة الصحيحة المنتقاة بدقة ونجاح.

عندما نراعي هذه الأسس والمعايير في اختيار المادة النحوية نكون قد قمنا بتيسير تعليم النحو، فالجوهر المراد في إطار تعلّم وتعليم اللغات ولا سيما العربية للناطقين بغيرها هو تيسير طرق تدريس القاعدة النحوية بواسطة الاستراتيجيات الفعّالة للوصول إلى المبتغى.

6.3.1.2. أسس ومعايير اختيار الطرق المناسبة لتدريس النحو العربي

هناك الكثير من الطرائق المُتّبَعَة في تدريس اللغات، وهي متنوعة ومتعددة من ناحية مناسبتها للمواقف التعليمية، ولذلك ينبغي على معلم اللغة أن ينتقي منها ما يناسب الموقف التعليمي، ومستوى طلابه وحاجاتهم، ويكون من واجب المعلم أيضاً أن يلجأ إلى اختيار الطريقة المناسبة حسب أسس ومعايير منها: (أبو حويج ، 2000، صفحة 173)، و (الناقة و طعيمة، 2003، صفحة 22)، و (السامرائي و جواد ، 2004، صفحة 19)، و (العساف، 2015، صفحة 157)

1- ملاءمة الطريقة للأهداف المنشودة في تدريس اللغة العربية كلغة ثانية.

2- ملاءمة الطريقة لمحتوى المادة الدراسية.

3- ملاءمة الطريقة لمستويات نمو الطلبة ومراعاة خصائصهم وقدراتهم.

4- مراعاة المجتمع الذي تُدَرّس فيه اللغة العربية كلغة ثانية.

5- مراعاة اللغة القومية للدارسين.

6- مراعاة إمكانيات تعليم اللغة.

7- مراعاة مستوى اللغة العربية المراد تعليمها، فصحى، عامية...

8- ملاءمة الطريقة لتشجيع الطالب وزرع الثقة بالنفس عنده.

9- ملاءمة الطريقة للسياق والمقام.

10 – ملاءمة الطريقة لخلق فرص للاتصال بين المتعلمين.

11 – مراعاة تقديم المحتوى اللغوي الجديد بشكل يسمح لكل طالب كفرد أن يستفيد.

12 – توفير النماذج الجديدة والجيدة التي يمكن محاكاتها في تعليم اللغة.

13 – مراعاة التنوع والتعدد في عرض أساليب المحتوى اللغوي الجديد.

14 – ملاءمة البرنامج في طريقة عرض المحتوى اللغوي وربطه بشكل متصل مع سابقه.

15 – خلق التفاعل بين المعلم والطلابة في إطار الظروف والإمكانيات المتوفرة في الصف.

16 – مراعاة إعطاء المتعلّم الفرصة المناسبة للتعليم والاستفادة تحت الإشراف والضبط.

17 – مراعاة تَمَكُّن المتعلّم من إظهار أقصى درجات الاستجابة عنده، ومن تنمية قدراته.

7.3.1.2. دور الخرائط الذهنية في تدريس النحو العربي

"إنّ عملية تصنيف المفاهيم من العوامل المساعدة على الفهم، والتعلّم ذي المعنى، وهي تزيد من قدرة المتعلمين على التمييز والتعميم للمفاهيم التي يدرسونها بشكل هرمي، وتشجعهم على التفكير في الإجابة، وزيادة التفاعل بين المتعلمين من جهة، وبينهم وبين معلميهم من جهة ثانية، ولأن العربية تتميز بخصائص كثيرة كالسعة، والاشتقاق، والإيجاز، والتجريد، والإعراب، فإنّ مفاهيمها قابلة للتصنيف الأفقي والعمودي، وهذا بدوره يساعد على تنظيم المادة التعليمية، فالمفاهيم الغامضة في قواعد اللغة العربية إذا لم تُصنّف تكون غير واضحة". (مقابلة و الفلاحات، 2010، صفحة 568)، وهذا ما تتصف بها الخرائط الذهنية والمفاهيمية، لذلك يجب الدمج بين تعلّم وتعليم النحو العربي وهذه الاستراتيجية التي تُعدّ من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي طُوّرت بالاستناد إلى النظريات التربوية المعاصرة المعتمدة على أنّ المتعلّم عموماً يستوعب:

10% مما يقرأ

20% مما يسمع

30% مما يرى

50% مما يسمع ويرى

70% مما يقوله

90% مما يقوم به بنفسه فعلاً". (مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، 2014، صفحة 21)

أي؛ إنّ استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية يضمن نسبة جيدة لزيادة التحصيل المعرفي اللغوي الفعّال، وبذلك تلعب الخرائط الذهنية دور مهمّاً في تعليميّة النشاطات اللغوية، ولا سيما في القواعد النحوية في كونها: (هجيرة، 2019، صفحة 327) و (موسى و عيساني، 2018، صفحة 86)، و (Ceylan & Ceylan, 2023, s. 371)

1- تساعد المتعلّم في فهم العلاقات بين المفاهيم اللغوية والربط بينها، كالربط بين عناصر الجمل الفعلية، وكذلك عناصر الجملة الاسمية.

2- تُمكّن الطالب من تلخيص عدة دروس في مخطط واحد، مثل دروس وحدة: الجملة الاسمية (عناصرها – إعرابها – أنواع المبتدأ – أنواع الخبر – كان وأخواتها – وإنّ وأخواتها...).

3- ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم القديمة ولا سيما في المقارنة بين اللغة الأم للطالب الأجنبي واللغة العربية في المواضيع المشتركة والمختلفة، والعلاقة بين اللغتين كترتيب الجملة، واختلاف بنية الجملة العربية عن بنية الجملة في لغته الأم، واستعمال أدوات الربط والحروف.

4- تساعد المتعلمين في مواجهة الصعوبات عند تعلم قواعد اللغة، فتعلّمهم كيف يتعلمون من خلال نماذج مفاهيمية متكاملة ومترابطة، وخاصة في مواضع الإعراب والبناء، وإشكالية العلاقة بين المبنى والمعنى، كقضايا البناء للمجهول، والتذكير والتأنيث.

5- تقلل من شدة القلق عند المتعلمين، وتغير اتجاهاتهم نحو المفاهيم الصعبة بعد رُأية الموضوع بأُطره الكاملة.

6- تُسهّل التعلم وإدراك العلاقة بين المفاهيم اللغوية، كمراعاة التطابق بين العنصرين الواجب تطابقهما في العلامة الإعرابية، والعدد، والتذكير والتأنيث.

7- تُساعد في تصحيح الأخطاء المفاهيمية بهدف تصحيحها وتكوين المعنى الصحيح لتوصيل الأفكار.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمّن هذا الفصل عرضاً لمنهجية الدراسة، وعينتها، وأدواتها، إضافة إلى عرض للإجراءات المتّبعة في التوصّل للنتائج، والتحليل الاحصائي المُستخدم على النحو الآتي:

1.3. منهجية الدِّراسة

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي لتصميم شبه تجريبي لمجموعتين (تجريبية، وضابطة)؛ لمناسبته مع متغيرات الدراسة، وهدفها الرئيس الكشف عن فعّالية طرق تدريس قواعد النحو العربي باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية للطلبة الأتراك، حيث تمَّ استخدام هذه الاستراتيجية في تدريس المجموعة التجريبية، في حين تمَّ استخدام الطريقة الاعتيادية في تدريس المجموعة الضابطة.

2.3. تصميم الدراسة

تم استخدام التصميم التالي في الدراسة:

EG: O X O

CG: O - O

حيث إنَّ:

EG = المجموعة التجريبية.

CG = المجموعة الضابطة.

X = المعالجة (استراتيجية الخرائط الذهنية).

- = الطريقة الاعتيادية في التدريس.

O = اختبار النحو والصرف والإملاء (قبلي-بعدي).

3.3. أفراد الدِّراسة

تكّون أفراد الدِّراسة من (45) مُتعلّما ومّتعلّمة للغة العربّية الناطقين بغيرها، في الفصل الدراسّي الأول من العام الجامعي (2022-2023) من الجنسية التركية، واختيروا بالطريقة المتيسرة للدّراسة، لتوافر الظروف والتسهيلات اللازمة لتنفيذ إجراءات الدِّراسة، وقربها من سكن الباحث، جرى تقسيمهم عشوائيًا في مجموعتين متساويتين، بواقع (23) مُتعلم في المجموعة التجريبية، و(22) مُتعلم في المجموعة الضابطة.

4.3. أدوات الدِّراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد الأدوات الآتية، وفيما يأتي تعريف بأدوات الدراسة، وإجراءات إعدادها.

1.4.3. اختبار تحصيل الطلبة في القواعد النحوية والصرفية والإملائية

لتحقيق أهداف الدِّراسة، أعّد الباحث اختباراً للقواعد النحوية والصرفية والإملائية الملحق رقم(5)، وقد تم التّحقّق من صدقه وثباته، وقد أُعد الاختبار لقياس درجة تمكين متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من القواعد النحوية والصرفية والإملائية، وقد تكون الاختبار بصورته النهائية من (20) فقرة، واشتمل الاختبار على ثلاثة أبعاد فرعية وذلك على النحو الآتي:

- **البُعد الأول: تحصيل النحو**، ويشمل على (10) أسئلة، يخصص لها (50) درجة من درجات الاختبار الكلية، بواقع خمس علامات لكل سؤال؛ إذ يحصل المُتعلم على خمس علامات في حالة إجابته عن السؤال الفرعي بالشكل الصحيح ويحصل على الدرجة (صفر) في حالة عدم إجابته عن السؤال بالشكل الصحيح أو ترك الفقرة بدون إجابة.
- **البُعد الثاني: تحصيل الصرف**، ويشمل على (5) أسئلة، يخصص لها (25) درجة من درجات الاختبار الكلية، بواقع خمس علامات لكل سؤال؛ إذ يحصل المُتعلم على خمس علامات في حالة إجابته عن السؤال الفرعي بالشكل الصحيح ويحصل على الدرجة (صفر) في حالة عدم إجابته عن السؤال بالشكل الصحيح أو ترك الفقرة بدون إجابة.
- **البُعد الثالث: تحصيل الإملاء**، ويشمل على (5) أسئلة، يخصص لها (25) درجة من درجات الاختبار الكلية، بواقع خمس علامات لكل سؤال؛ إذ يحصل المُتعلم على خمس علامات في حالة إجابته عن السؤال الفرعي بالشكل الصحيح ويحصل على الدرجة (صفر) في حالة عدم إجابته عن السؤال بالشكل الصحيح أو ترك الفقرة بدون إجابة.
- أما إجراءات إعداد الاختبار فكانت كالآتي:
- الاطلاع على منهاج اللّغة العربية للناطقين بغيرها، وعلى الأدلة الخاصة بمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، للتعرف على أهداف تدريس النحو العربي، ومحتوى المادة الدراسية المقررة.
- إعداد قائمة بالكفايات النحوية والصرفية والإملائية على مدار الدراسة، ومؤشراتها السلوكية الدالة عليها، بالاطلاع على الأدب التربوي السابق والدراسات ذات الصلة.
- اختبار المحتوى التعليمي الذي بنيت عليه فقرات الاختبار، وبناء فقرات الاختبار، بدلالة المؤشرات السلوكية الدالة على المهارات.

- صُححت إجابات المتعلمين عن فقرات الاختبار، وفق نموذج الإجابة المعدّ لهذا الغرض، الملحق رقم (6).

1.1.4.3. *الخصائص السيكومترية لاختبار تحصيل الطلبة في القواعد النحوية والصرفية والإملائية*

بهدف إيجاد الخصائص السيكومترية للاختبار تم استخراج معاملات (الصعوبة والتمييز والثبات والصدق)، وفيما يلي عرض النتائج:

1.1.1.4.3. *صدق المحتوى*

للتحقق من صدق الاختبار، عُرض في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين كما في الملحق رقم (3) و الملحق رقم (4) ذوي الخبرة والاختصاص، من أعضاء هيئة التدريس في أقسام المناهج والتدريس واللغة العربية، ومراكز اللغات لإبداء آرائهم في مدى ملاءمته لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ووضوح الصياغة وسلامة اللغة، ومدى انتماء البدائل إلى الفقرات، وحذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً، وقد أبدى المحكمون ملحوظاتهم، حيث لاحظ الباحث أن أغلبية المحكمين بنسبة (80%) يرون أن الأسئلة مناسبة لمستوى الطلبة مع تعديلات بسيطة في ترتيب الأسئلة وتقسيمها إلى نحوية وصرفية وإملائية.

2.1.1.4.3. *ثبات الاختبار*

للتحقق من ثبات الاختبار طُبق في صورته النهائية على عينة استطلاعية، بلغ عدد أفرادها (29) متعلماً ومتعلمة ناطقا بغير اللغة العربية، من خارج أفراد الدراسة، ثم أعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، ثم تم استخراج معاملات الارتباط بطريقة (بيرسون) بين التطبيقين، وحسب معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) لفقرات الاختبار مجتمعة، ولفقرات كل مهارة من المهارات منفردة، كما تم استخراج معاملات كرونباخ ألفا على التطبيق الأول للاختبار، الجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول 5

معاملات ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون) ومعاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لفقرات اختبار تحصيل الطلبة في القواعد النحوية والصرفية والإملائية

البُعد	معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا	معاملات الارتباط بطريقة بيرسون
القواعد النحوية	0.730	**0.806
القواعد الصرفية	0.836	**0.724
القواعد الإملائية	0.740	**0.549
الاختبار ككل	0.762	**0.681

**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يظهر من الجدول رقم (5) أن معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية تراوحت ما بين (0.730-0.836) وبلغت للاختبار ككل (0.762) وجميعها قيم مقبولة إحصائياً؛ إذ أشارت غالبية الدراسات التربوية إلى أن معيار قبول قيم الثبات بطريقة كرونباخ ألفا (0.70)، كما يظهر من الجدول رقم (5) أن جميع معاملات الثبات بطريقة بيرسون كانت دالة إحصائياً. مما يدل على ثبات الاختبار.

3.1.1.4.3. *الصدق البنائي*

تم التحقق من الصدق البنائي للاختبار، من خلال تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية السابق ذكرها، واستخرجت معاملات ارتباط كل سؤال مع الاختبار ككل ومع البُعد الذي تنتمي إليه، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول 6

معاملات ارتباط أسئلة القواعد النحوية والصرفية والإمائية مجتمعة مع البُعد ومع الاختبار ككل

الرقم	القواعد النحوية		القواعد الصرفية		القواعد الإملائية	
	البُعد ككل	الاختبار ككل	البُعد ككل	الاختبار ككل	البُعد ككل	الاختبار ككل
1	**0.568	*0.441	**0.926	**0.635	**0.731	**0.617
2	**0.669	*0.323	**0.926	**0.635	**0.587	*0.389
3	**0.691	*0.318	**0.695	**0.565	**0.841	*0.498
4	**0.832	*0.390	**0.926	**0.635	**0.833	*0.318
5	**0.546	*0.391	**0.524	*0.479	*0.499	*0.377
6	**0.636	*0.435				
7	**0.546	*0.391				
8	**0.542	*0.353				
9	**0.681	**0.582				
10	**0.670	**0.555				
المهارة ككل		**0.545		**0.589		**0.543

**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يظهر من الجدول رقم (6) ما يلي:

- تراوحت معاملات الارتباط بين بُعد القواعد النحوية والبُعد ككل (0.542-0.832)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين أسئلة بُعد القواعد النحوية والاختبار ككل ما بين (0.318-0.582)، وبلغ معامل الارتباط بين بُعد القواعد النحوية والاختبار ككل (0.545)، وجميعها قيم دالة إحصائياً.

- تراوحت معاملات الارتباط بين بُعد القواعد الصرفية والبُعد ككل (0.524-0.926)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين أسئلة بُعد القواعد الصرفية والاختبار ككل ما بين (0.479-0.635)، وبلغ معامل الارتباط بين بُعد القواعد الصرفية والاختبار ككل (0.589)، وجميعها قيم دالة إحصائياً.

- تراوحت معاملات الارتباط بين بُعد القواعد الإملائية والبُعد ككل (0.499-0.841)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين أسئلة بُعد القواعد الإملائية والاختبار ككل ما بين (0.318-0.617)، وبلغ معامل الارتباط بين بُعد القواعد الإملائية والاختبار ككل (0.543)، وجميعها قيم دالة إحصائياً.

2.1.4.3. معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لأسئلة اختبار تحصيل الطلبة في القواعد النحوية والصرفية والإملائية

يقصد بمعامل الصعوبة تحديد النسب المئوية للطلاب الذين أجابوا على السؤال الواحد إجابة خاطئة، وذلك وفق المعادلة التالية:

معامل الصعوبة = (عدد الإجابات الخاطئة لكل سؤال/ المجموع الكلي للإجابات) ×100

واستناداً إلى الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن معاملات الصعوبة المقبولة تتراوح بين (25%- 85%)، بحيث يكون هناك أسئلة للمستوى المتدني والمرتفع، حيث أن توسيع هذه الحدود يخلق تدرج في الأسئلة وتصبح ملائمة لمختلف المستويات. (عودة ، 2010)، في حين يدل معامل التمييز على قدرة السؤال في التمييز بين الطلاب المتميزين والطلاب الضعاف، ويكون على النحو الآتي: أي سؤال يقع ضمن معامل التمييز (0-0.19) تعتبر ضعيف التمييز، وينصح بحذفه، وأي سؤال يقع ضمن (0.20- 0.39) يكون ذا تمييز مقبول، وأي سؤال يكون أعلى من (0.39) يكون ذا تمييز جيد. (عودة ، 2010)

ويتم حساب معامل التمييز لكل سؤال وفق المعادلة الآتية:

معامل التمييز= عدد الإجابات الصحيحة من الفئة العليا – الإجابات الصحيحة من الفئة الدنيا/ عدد إحدى أفراد المجموعتين

ويوضح الجدول (7) معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.

الجدول 7

معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لأسئلة اختبار تحصيل الطلبة في القواعد النحوية والصرفية والإملائية

الرقم	القواعد النحوية		القواعد الصرفية		القواعد الإملائية	
	معامل الصعوبة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.87	0.44	0.81	0.42	0.83	0.43
2	0.82	0.39	0.88	0.42	0.83	0.47
3	0.89	0.44	0.82	0.41	0.88	0.45
4	0.71	0.45	0.79	0.42	0.87	0.45
5	0.88	0.46	0.91	0.49	0.85	0.52
6	0.92	0.47				
7	0.82	0.43				
8	0.77	0.45				
9	0.80	0.46				
10	0.90	0.50				

يظهر من الجدول (7) أنَّ قيم معاملات الصعوبة تراوحت بين (0.71 – 0.92)؛ ممّا يشير إلى أنَّ الاختبار ضمن المستوى المتوسط من حيث صعوبة الأسئلة، أمّا معاملات التمييز فقد تراوحت بين (0.39 – 0.52)، وهذه المعاملات مقبولة لتطبيق الاختبار على العينة، حيث تكون معاملات التمييز مقبولة إذا كانت أعلى من (0.30). (عودة، 2010)

3.1.4.3. الوقت اللازم لتطبيق اختبار تحصيل الطلبة في القواعد النحوية والصرفية والإملائية

قام الباحث بحساب زمن الاختبار اللازم من خلال احتساب متوسط الزمن الذي استغرقه جميع طلبة العينة الاستطلاعية للإجابة على جميع أسئلة الاختبار، فكان الزمن اللازم للاختبار (43) دقيقة، وتم إضافة دقيقتين لقراءة تعليمات الاختبار فأصبح الزمن المناسب (45) دقيقة.

2.4.3. المادة التعليمية باستخدام الخرائط الذهنية

تم إعداد المادة التعليمية التي تم تطبيقها في المعالجة التجريبية، وهي عبارة عن دليل للمعلم للتدريس باستخدام الخرائط الذهنية، وهي كما في الملحق رقم (2).

وقام الباحث بإعداد الإطار العام لدليل المعلم لتنفيذ دروس من خلال الخرائط الذهنية ، وشمل الإطار على المقدمة والأهداف العامة ونتاجات التعلم الخاصة والمحتوى وعدد الحصص المقترحة والإجراءات والمواد والوسائل التعليمية المقترحة وخطة تنفيذ الدروس.

وتم التحقق من صدق المادة التعليمية (دليل المعلم)، بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومن أعضاء الهيئة التدريسية من ذوي الخبرة والكفاءة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتم الأخذ بآرائهم وتعديلاهم واقتراحاتهم فيما يتعلق بمضمون المادة التعليمية، وقد مر إعداد دليل المعلم بالمراحل الآتية:

- تحليل المحتوى للقواعد النحوية والصرفية والإملائية.

- إثراء الدروس بأنشطة مختلفة تتناسب مع الخرائط الذهنية من تمارين إضافية تعمل على بلورة القواعد النحوية والصرفية والإملائية.

- إعداد نماذج لدروس توضح عدد الحصص اللازمة لكل قاعدة، وأهدافها، وخطوات السير في تدريسها وذلك من خلال سلسلة من الاجراءات المتتابعة في تدريس القواعد وذلك على النحو الآتي:

1- القواعد النحوية وتشمل: الأسماء الموصولة، المستثنى بإلا، كان وأخواتها، معدود الأرقام من (3-10)، جملة الإضافة (المضاف والمضاف إليه)، جملة الصفة (الصفة والموصوف)، الأسماء الخمسة، الجملة الأسمية (المبتدأ والخبر)، اقتران جواب الشرط بالفاء، إنّ وأخواتها.

2- القواعد الصرفية وتشمل: اسم الفاعل، الأفعال المعتلة (اللفيف المفروق)، الفعل المزيد والمجرد، الفعل المزيد بثلاثة أخرف، الأفعال المعتلة.

3- القواعد الإملائية، وتشمل (كتابة الهمزة المتوسطة والهمزة المتطرفة، حذف وكتابة همزتي الوصل والقطع، الإملاء(كتابة الألف)، كتابة همزة ابن وابنة، حذف حرف العلة من الفعل الأمر.

- عرض الدليل بصورته الأولية على مجموعة المحكمين ثم إجراء التعديلات المقترحة، الملحق رقم (1).

5.3. إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بالإجراءات التالية:

- مراجعة الأدب النظري والدراسات ذات العلاقة.

- إعداد مخطط الأطروحة والحصول على الموافقة عليه.

- إعداد دليل المعلم لتدريس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتحقق من صدقها وكذلك إعداد أدوات الدراسة.

- التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.

- أخذ الموافقات الرسمية اللازمة لتطبيق الدراسة، وهي في الملحق (11)، والملحق (12)، والملحق (13).

- تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية والتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

- اختيار أفراد الدراسة وتوزيعها على مجموعتين (المجموعة التجريبية، المجموعة الضابطة) وذلك بطريقة عشوائية.

- تطبيق أدوات الدراسة قبلياً على أفراد الدراسة في المجموعتين وذلك في التاريخ الواقع ما بين (15 – 3 – 2023 إلى 13 – 5 - 2023).

- تدريس طلبة المجموعة التجريبية باستخدام الاستراتيجية والمجموعة الضابطة وفقاً للطريقة الاعتيادية من قبل نفس المعلم للمجموعتين.

- تطبيق أدوات الدراسة بعدياً على أفراد الدراسة في المجموعتين (المجموعة الضابطة، المجموعة التجريبية).

- تصحيح الاختبار ثم إدخال البيانات إلى الحاسوب وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، واستخراج النتائج ومناقشتها.
- تقديم التوصيات والمقترحات بناءً على نتائج الدراسة.

6.3. تكافؤ المجموعة

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة تم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على القياس القبلي لدرجات أفراد عينة الدراسة على اختبار القواعد النحوية والصرفية والإملائية تبعاً لمتغير المجموعة، الجدول رقم (8) يوضح ذلك.

الجدول 8

نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على القياس القبلي لدرجات أفراد عينة الدراسة على اختبار القواعد النحوية والصرفية والإملائية تبعاً لمتغير المجموعة

البُعد	المجموعة	أسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
القواعد النحوية	المجموعة التجريبية	الخرائط الذهنية	29.57	10.97	0.005	0.996
	المجموعة الضابطة	الاعتيادية	29.55	13.79		
القواعد الصرفية	المجموعة التجريبية	الخرائط الذهنية	17.17	2.95	1.515	0.137
	المجموعة الضابطة	الاعتيادية	18.64	3.51		
القواعد الإملائية	المجموعة التجريبية	الخرائط الذهنية	15.00	4.26	0.859	0.395
	المجموعة الضابطة	الاعتيادية	16.14	4.61		
الاختبار ككل	المجموعة التجريبية	الخرائط الذهنية	61.74	12.49	0.642	0.524
	المجموعة الضابطة	الاعتيادية	64.32	14.42		

يظهر من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)؛ إذ أن جميع قيم (F) بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على اختبار القواعد النحوية والصرفية والإملائية في القياس القبلي تبعاً لمتغير المجموعة كانت غير دالة إحصائيًّا، مما يدل على تكافؤ مجموعات الدراسة.

7.3. متغيرات الدراسة

فيما يلي تحديد لمتغيرات الدِّراسة:

المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها مستويان التدريس باستخدام الخرائط الذهنية للمجموعة التجريبية، والتدريس بالطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة.

المتغير التابع: القواعد النحوية والصرفية والإملائية.

8.3. المعالجة الإحصائية

تمَّ تحليل نتائج الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وباستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، والمتوسطات المعدلة، والخطأ المعياري ، لأداء أفراد المجموعتين على اختبار القواعد النحوية والصرفية والإملائية.
2. معاملات الثبات حسب معاملات كرونباخ ألفا ومعاملات الارتباط بطريقة بيرسون.
3. تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتعرف على الفروق في إجابات أفراد الدراسة على كل بُعد من أبعاد الاختبار والاختبار ككل تبعاً لمتغير (المجموعة).
4. تحليل التباين الأحادي المصاحب(ANCOVA) للتعرف على الفروق في إجابات أفراد الدراسة على كل بُعد من أبعاد الاختبار والاختبار ككل تبعاً لمتغير (المجموعة) بوجود القياس القبلي كمصاحب.

الفصل الرابع

عرض النتائج

تضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج الدراسة في ضوء فرضياتها المطروحة التي هدفت التعرف إلى فعّالية طرق تدريس قواعد النحو العربي باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية للطلبة الأتراك، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وذلك على النحو التالي:

1.4. النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل النحو.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، والمتوسط المعدل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على تحصيل النحو والجدول (9) يبين ذلك:

الجدول 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري والمتوسط المعدل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على تحصيل النحو

المجموعة	طريقة المعالجة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	الخرائط الذهنية	القبلي	29.57	10.97	46.09	0.98
		البعدي	46.09	4.25		
الضابطة	الطريقة التقليدية	القبلي	29.55	13.79	41.36	1.01
		البعدي	41.36	5.16		

يتضح من الجدول (9)، وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على تحصل النحو في المجموعتين التجريبية والضابطة، إذْ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية عن تحصيل النحو في القياس القبلي (29.57)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (46.09)، كذلك بلغ المتوسط الحسابي لدرجات

أفراد المجموعة الضابطة عن تحصيل النحو في القياس القبلي (29.55)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي (41.36).

وللكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، تم استخدام أسلوب تحليل التباين (ANOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصل النحو، ويبين الجدول (10) نتائج هذا التحليل.

الجدول 10

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات أفراد الدّراسة على تحصيل النحو

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا Eta square
طريقة التدريس	250.861	1	250.861	11.273	0.002	0.208
الخطأ	956.917	43	22.254			
الكلي	87450.000	45				
الكلي المعدل	1207.778	44				

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول (10)، أن قيمة (F) المتعلقة بتحصيل النحو بلغت (11.273)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين الدرجات البعدية للمجموعتين، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول رقم (9) يتبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ إذْ إنّ المتوسطات الحسابية البعدية للمجموعة التجريبية كانت أعلى منها للمجموعة الضابطة، إذْ بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (46.09)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (41.36). ولإيجاد حجم أثر الخرائط الذهنية، تم حساب مربع إيتا ($\eta 2$)، وبلغ (0.208)، أي أن حوالي (20.8%) من التباين في أداء مجموعتي الدِّراسة على تحصيل النحو البعدي يعود إلى الخرائط الذهنية، أما الباقي فيعود إلى عوامل غير مفسرة أو غير متحكم بها، وتعتبر هذا التأثير هام.

وبناءً على ما سبق يتبين أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل النحو، وبالتالي تقبل الفرضية الأولى.

2.4. النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الصرف.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، والمتوسط المعدل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على تحصيل الصرف والجدول (11) يبين ذلك:

الجدول 11

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري والمتوسط المعدل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على تحصيل الصرف

المجموعة	طريقة المعالجة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	الخرائط الذهنية	القبلي	17.17	2.95	23.48	0.61
		البعدي	23.48	2.35		
الضابطة	الطريقة التقليدية	القبلي	18.64	3.51	20.46	0.62
		البعدي	20.45	3.42		

يتضح من الجدول (11)، وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على تحصل الصرف في المجموعتين التجريبية والضابطة، إذْ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية عن تحصيل الصرف في القياس القبلي (17.17)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (23.48)، كذلك بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة عن تحصيل الصرف في القياس القبلي (18.64)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي (20.45).

وللكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، تم استخدام أسلوب تحليل التباين (ANOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصل الصرف، ويبين الجدول (12) نتائج هذا التحليل.

الجدول 12

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات أفراد الدّراسة على تحصيل الصرف

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا Eta square
طريقة التدريس	102.806	1	102.806	*12.039	0.001	0.219
الخطأ	367.194	43	8.539			
الكلي	22250.000	45				
الكلي المعدل	470.000	44				

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول (12)، أن قيمة (F) المتعلقة بتحصيل الصرف بلغت (12.039)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين الدرجات البعدية للمجموعتين، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول رقم (11) يتبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ إذْ إنّ المتوسطات الحسابية البعدية للمجموعة التجريبية كانت أعلى منها للمجموعة الضابطة، إذْ بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (23.48)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (20.46). ولإيجاد حجم أثر الخرائط الذهنية، تم حساب مربع إيتا ($\eta 2$)، وبلغ (0.219)، أي أن حوالي (21.9%) من التباين في أداء مجموعتي الدّراسة على تحصيل الصرف البعدي يعود إلى الخرائط الذهنية، أما الباقي فيعود إلى عوامل غير مفسرة أو غير متحكم بها، وتعتبر هذا التأثير هام.

وبناءً على ما سبق يتبين أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الصرف، وبالتالي تقبل الفرضية الثانية.

3.4. النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الإملاء.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، والمتوسط المعدل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على تحصيل الإملاء والجدول (13) يبين ذلك:

الجدول 13

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري والمتوسط المعدل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على تحصيل الإملاء

المجموعة	طريقة المعالجة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	الخرائط الذهنية	القبلي	15.00	4.26	21.52	0.64
		البعدي	21.52	2.79		
الضابطة	الطريقة التقليدية	القبلي	16.14	4.61	18.18	0.65
		البعدي	18.18	3.29		

يتضح من الجدول (13)، وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على تحصل الإملاء في المجموعتين التجريبية والضابطة، إذْ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية عن تحصيل الإملاء في القياس القبلي (15.00)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (21.52)، كذلك بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة عن تحصيل الصرف في القياس القبلي (16.14)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي (18.18).

وللكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، تم استخدام أسلوب تحليل التباين (ANOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصل الإملاء، ويبين الجدول (14) نتائج هذا التحليل.

الجدول 14

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات أفراد الدِّراسة على تحصيل الإملاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا Eta square
طريقة التدريس	125.433	1	125.433	*13.517	0.001	0.239
الخطأ	399.012	43	9.279			
الكلي	18325.000	45				
الكلي المعدل	524.444	44				

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول (14)، أن قيمة (F) المتعلقة بتحصيل الإملاء بلغت (13.517)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين الدرجات البعدية للمجموعتين، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول رقم (13) يتبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ إذْ إنّ المتوسطات الحسابية البعدية للمجموعة التجريبية كانت أعلى منها للمجموعة الضابطة، إذْ بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (21.52)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (18.18). ولإيجاد حجم أثر الخرائط الذهنية، تم حساب مربع إيتا ($\eta 2$)، وبلغ (0.239)، أي أن حوالي (23.9%) من التباين في أداء مجموعتي الدِّراسة على تحصيل الإملاء البعدي يعود إلى الخرائط الذهنية، أما الباقي فيعود إلى عوامل غير مفسرة أو غير متحكم بها، وتعتبر هذا التأثير هام.

وبناءً على ما سبق يتبين أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الإملاء، وبالتالي تقبل الفرضية الثالثة.

4.4. النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيلاتهم القواعد النحوية والصرفية والإملائية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، والمتوسط المعدل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على تحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية والجدول (15) يبين ذلك:

الجدول 15

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري والمتوسط المعدل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على تحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية

المجموعة	طريقة المعالجة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	الخرائط الذهنية	القبلي	61.74	12.49	91.31	1.69
		البعدي	91.09	6.73		
الضابطة	الطريقة التقليدية	القبلي	64.32	14.42	79.77	1.73
		البعدي	80.00	9.76		

يتضح من الجدول (15)، وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على تحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية في المجموعتين التجريبية والضابطة، إذْ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية عن تحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية في القياس القبلي (61.74)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (91.09)، كذلك بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة عن تحصيل الصرف في القياس القبلي (64.32)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي (80.00).

وللكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، تم استخدام أسلوب تحليل التباين (ANOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية، ويبين الجدول (16) نتائج هذا التحليل.

الجدول 16

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات أفراد الدّراسة على تحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا Eta square
طريقة التدريس	1382.174	1	1382.174	*19.826	0.000	0.316
الخطأ	2997.826	43	69.717			
الكلي	334625.000	45				
الكلي المعدل	4380.000	44				

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول (12)، أن قيمة (F) المتعلقة بتحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية بلغت (19.826)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين الدرجات البعدية للمجموعتين، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول رقم (12) يتبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ إذْ إنّ المتوسطات الحسابية البعدية للمجموعة التجريبية كانت أعلى منها للمجموعة الضابطة، إذْ بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (91.09)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (80.00). ولإيجاد حجم أثر الخرائط الذهنية، تم حساب مربع إيتا ($\eta 2$)، وبلغ (0.316)، أي أن حوالي (31.6%) من التباين في أداء مجموعتي الدِّراسة على تحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية البعدي يعود إلى الخرائط الذهنية، أما الباقي فيعود إلى عوامل غير مفسرة أو غير متحكم بها، وتعتبر هذا التأثير هام.

وبناءً على ما سبق يتبين أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية ، وبالتالي تقبل الفرضية الرابعة.

5.4. النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل النحو حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة على تحصيل النحو بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، ويبين الجدول (17) نتائج هذا التحليل.

الجدول 17

نتائج أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصيل النحو بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا Eta square
طريقة التدريس	250.861	1	250.861	11.081	0.002	0.209
القياس القبلي (المصاحب)	6.053	1	6.053	0.267	0.608	0.006
الخطأ	950.864	42	22.640			
الكلي	87450.000	45				
الكلي المعدل	1207.778	44				

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α≤ 0.05).**

يلاحظ من الجدول (17)، أن قيمة (F) المتعلقة باختبار تحصيل **النحو** بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي بلغت (11.081)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05)؛ مما يدل على أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية (α≤ 0.05) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل النحو حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، وبالتالي تقبل الفرضية الخامسة.

6.4. النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α≤ 0.05) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الصرف حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة على تحصيل الصرف بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، ويبين الجدول (18) نتائج هذا التحليل.

الجدول 18

نتائج أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصيل الصرف بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا Eta square
طريقة التدريس	102.806	1	102.806	12.776	0.001	0.233
القياس القبلي (المصاحب)	29.222	1	29.222	3.631	0.064	0.080
الخطأ	337.972	42	8.047			
الكلي	22250.000	45				
الكلي المعدل	470.000	44				

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05).

يلاحظ من الجدول (18)، أن قيمة (F) المتعلقة باختبار تحصيل الصرف بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي بلغت (12.776)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05)؛ مما يدل على أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية(α≤

0.05) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الصرف حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، وبالتالي تقبل الفرضية السادسة.

7.4. النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الإملاء حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة على تحصيل الإملاء بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، ويبين الجدول (19) نتائج هذا التحليل.

الجدول 19

نتائج أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصيل الإملاء بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا Eta square
طريقة التدريس	125.433	1	125.433	14.446	0.000	0.256
القياس القبلي (المصاحب)	34.320	1	34.320	3.952	0.053	0.086
الخطأ	364.692	42	8.683			
الكلي	18325.000	45				
الكلي المعدل	524.444	44				

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول (19)، أن قيمة (F) المتعلقة باختبار تحصيل **الإملاء** بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي بلغت (14.446)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدل على أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الإملاء حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، وبالتالي تقبل الفرضية السابعة.

8.4. النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيلاتهم القواعد النحوية والصرفية والإملائية حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة على تحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، ويبين الجدول (20) نتائج هذا التحليل.

الجدول 20

نتائج أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا Eta square
طريقة التدريس	1382.174	1	1382.174	21.087	0.000	0.334
القياس القبلي (المصاحب)	244.843	1	244.843	3.735	0.060	0.082
الخطأ	2752.983	42	65.547			
الكلي	334625.000	45				
الكلي المعدل	4380.000	44				

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول (20)، أن قيمة (F) المتعلقة باختبار تحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي بلغت (21.087)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدل على أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، وبالتالي تقبل الفرضية الثامنة. (عودة، 2010)

الفصل الخامس

مناقشة النتائج وتفسيرها

يعرض الباحث في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها بعد التحقق من فروض الدراسة المتعلقة بفعّالية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل الدراسي للطلبة الناطقين بغير العربية، والناطقين بها على حد سواء؛ في النحو العربي والمتمثل في النحو والصرف والإملاء، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإجراء اختبارات قبلية وبعدية لأفراد المجموعات الاستطلاعية والضابطة والتجريبية، وتطبيق أدوات الدّراسة عليهم للتوصل إلى النتائج المرجوة، وللتحقق من صحتها قام باستخدام اختبار (T - test)، ولتحليل نتائج الدراسة قام باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، والمتوسطات المعدلة، والخطأ المعياري ، لأداء أفراد المجموعتين على اختبار القواعد النحوية والصرفية والإملائية، وكذلك باستخدام معاملات الثبات حسب معاملات كرونباخ ألفا ومعاملات الارتباط بطريقة بيرسون، وقام بإجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتعرف على الفروق في إجابات أفراد الدراسة على كل بُعد من أبعاد الاختبار والاختبار ككل تبعاً لمتغير (المجموعة)، وكذلك تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) للتعرف على الفروق في إجابات أفراد الدراسة على كل بُعد من أبعاد الاختبار والاختبار ككل تبعاً لمتغير (المجموعة) بوجود القياس القبلي كمصاحب.

واستناداً إلى هذه الخطوات قام الباحث بالتوصل إلى النتائج الآتية وقام بمناقشتها على الشكل التالي:

1.5. مناقشة نتائج الدّراسة وتفسيرها

1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات الأربعة الأولى وتفسيرها

1.1.1.5. الفرضية الأولى

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل النحو.

حيث تشير نتيجة هذه الفرضية؛ إلى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيةٍ بين الدرجات البعدية للمجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية، وتبيّن أن وجود هذه الفروق الظاهرية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على تحصل النحو تعود إلى استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية، وهذا ما يؤكد أن لهذه الاستراتيجية أثراً إيجابياً في تعلّم وتعليم اللغة العربية للناطقين

بها وبغيرها المرتبط بتحصيلهم في موضوعات النحو، وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج دراسات: سها بنت دخيل الله بن عيضه 2008، ودراسة مقابلة و الفلاحات 2010، ودراسة نجلاء بنت إبراهيم الشتري 2012، ودراسة علي عبد المحسن الحديبي 2017، ودراسة المشاعلة و حمادنة 2019، ودراسة جلال أوزتورك و علي فرهاد عمرأوغلو 2022، ودراسة ديان أبريلياني 2022، ودراسة ريم خليل مفرح 2023، ودراسة موسى أحمد محمد فرج الله 2023.

وبناءً على ذلك يتبين أن الفرضية الأولى مقبولة بنتائجها الفعّالة التي تُظهر بأن استراتيجية الخرائط الذهنية في تعلّم وتعليم النحو للناطقين بها وبغيرها مهمة ومفيدة جداً، حيث يعزو الباحث ذلك إلى أنّ أفراد المجموعة التجريبية قد استفادوا من برنامجه مدعّماً بتوافق نتائج دراسته مع نتائج هذه الدراسات السابقة، والتي تدل على قوة تأثير هذه الاستراتيجية في تحصيل قواعد النحو، وكذلك تدلّ على أن استخدام الخرائط الذهنية والمفاهيمية تنمّي المهارات المختلفة لدى الطلبة، وتنمي قدراتهم العقلية وتساعدهم في الاستنباط والربط بين المعلومات وفهمها بطريقة متسلسلة، والتوصّل إلى نتائج علمية وعملية بطرق سهلة وممتعة وبقائها في الأذهان لمدة طويلة، واسترجاعها بسرعة عند الحاجة.

2.1.1.5. الفرضية الثانية

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الصرف.

حيث توصّل الباحث في نتيجة هذه الفرضية؛ إلى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيةٍ بين الدرجات البعدية للمجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية، وتبيّن أن وجود هذه الفروق الظاهرية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على تحصل الصرف تعود إلى استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية، وهذا ما يؤكد أن لهذه الاستراتيجية أثراً إيجابياً في تعلّم وتعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها المرتبط بتحصيلهم في موضوعات الصرف العربي، وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج دراسات: دراسة نيلى خير الأولى 2019، ودراسة المشاعلة و حمادنة 2019، ودراسة أفراح الصعب 2020.

وبذلك يتبين أن الفرضية الثانية مقبولة بنتائجها الفعّالة التي تظهر بأن استراتيجية الخرائط الذهنية في تعلّم وتعليم النحو للناطقين بالعربية وبغير العربية مهمة ومفيدة جداً، ولا سيما في الصرف العربي، حيث يعزو الباحث ذلك إلى أنّ أفراد المجموعة التجريبية قد استفادوا من برنامجه مدعّماً بتوافق نتائج دراسته مع نتائج هذه الدراسات السابقة، والتي تدل على قوة تأثير هذه الاستراتيجية في تحصيل قواعد الصرف، وكذلك تدلّ على أن استخدام الخرائط الذهنية والمفاهيمية تعمل على توضيح الأفكار الرئيسية التي ينبغي التركيز عليها عند تعلّم وتعليم الموضوعات الصرفية، كما تساعد المعلّم والمتعلّم في التزوّد بالأساليب الصحيحة في التفكير والدراسة والاستنتاج وتفسير النتائج والتوصل إلى الاشتقاق الصحيح ومعرفة التدرّج في الحصول على المعلومة واستعمالها بالشكل الصحيح الناجح، كما تمهّد الطريق بالتخلّص من الطرق التقليدية والتحوّل إلى استخدام الاستراتيجيات الحديثة والسريعة المواكبة للعصر وللفترة الراهنة.

3.1.1.5. الفرضية الثالثة

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الإملاء.

لقد اتضح للباحث في نتيجة هذه الفرضية؛ إلى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيةٍ بين الدرجات البعدية للمجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية، وتبيّن أن وجود هذه الفروق الظاهرية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على تحصل الإملاء تستند إلى استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية، وهذا ما يؤكد أن لهذه الاستراتيجية أثراً إيجابياً واضحاً في تعلّم وتعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها المرتبط بتحصيلهم في موضوعات الإملاء والكتابة الصحيحة في اللغة العربية، حيث تتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسات: دراسة عبد الواحد القحطاني 2020، ودراسة افتكار عبد الله الإبراهيم 2016، ودراسة علي عبد المحسن الحديبي 2017، ودراسة موسى أحمد محمد فرج الله 2023.

وهذا يدلّ على أن الفرضية الثالثة مقبولة بنتائجها الفعّالة التي تظهر بأن أثر استراتيجية الخرائط الذهنية في تعلّم وتعليم النحو العربي للناطقين باللغة العربية من أهلها وكذلك للناطقين بغير العربية من الأجانب مهمة ومفيدة جداً، ولا سيما في قواعد الإملاء والكتابة الصحيحة في اللغة العربية، والتي تتسم بالصعوبة في بعض موضوعاتها، ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ أفراد المجموعة التجريبية قد استفادوا من برنامجه مدعّماً بتوافق نتائج دراسته مع نتائج هذه الدراسات السابقة، والتي تدل على قوة تأثير هذه الاستراتيجية في تحصيل قواعد الإملائية، والتي تدلّ أيضاً على أن استخدام خرائط العقل مفيدة في إثراء الفكر الاستنتاجي لدى المتعلّم ولا سيما الأجنبي الناطق بغير العربية، كما تُفيد هذه الاستراتيجية في زيادة معرفة المعلّم والمتعلّم في كيفية تحديد الأهداف وتقسيمها إلى رئيسية وفرعية حسب الأهمية؛ وبذلك التعوّد في التوصّل إلى الاستنباط المتدرّج في المعلومة، وبالنتيجة استطاعة الطالب في تحسين أدائه التحصيلي بشكل ناجح وميسّر، لا سيما في التّغلّب على صعوبات تعلّم وتعليم القواعد الإملائية في اللغة العربية.

4.1.1.5. الفرضية الرابعة

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيلاتهم القواعد النحوية والصرفية والإملائية.

فلتّحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، والمتوسط المعدل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على تحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية، وفي النتيجة تم التوصل إلى أنّ هذه الفرضية تشير إلى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيةٍ بين الدرجات البعدية للمجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية، وتبيّن أن وجود هذه الفروق الظاهرية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على تحصل النحو والصرف والإملاء تعود إلى استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية، وهذا ما يُثبت أن لهذه الاستراتيجية أثراً إيجابياً في تعلّم وتعليم اللغة العربية، ولا سيما للأجانب الناطقين بغيرالعربية في تحصيلهم الموضوعات النحوية والصرفية والإملائية، فهذه النتيجة التي توصّل إليها الباحث تتوافق بشكل تام مع نتائج دراسات: سها بنت دخيل الله بن عيضه 2008، ودراسة مقابلة و الفلاحات 2010، ودراسة زكية عارفة و دوي حميدة 2011، ودراسة نجلاء بنت إبراهيم الشتري 2012، ودراسة افتكار عبد الله الإبراهيم 2016، ودراسة علي عبد المحسن الحديبي 2017، ودراسة نيلى خير الأولى 2019، ودراسة المشاعلة و حمادنة 2019، ودراسة أفراح الصعب 2020، ودراسة ديان أبريلياني 2022، ودراسة ريم خليل مفرح 2023، ودراسة موسى أحمد محمد فرج الله 2023.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية بشكل جزئي مع دراسات: دراسة جلال أوزتورك و علي فرهاد عمرأوغلو 2022، ودراسة مليكة أرديل 2022، لأنها دراسات في تعليم قواعد اللغة التركية للأجانب، فهي متفقة مع الدراسة الحالية من ناحية تعلّم وتعليم قواعد اللغة للأجانب من منظورها العام من ناحية الاستراتيجيات الحديثة المتبعة، والتي هي هنا استراتيجية الخرائط الذهنية، وهو المتغيّر المستقل الأساسية في هذه الدراسات.

ومن هنا يتبين لنا أن الفرضية الرابعة مقبولة بنتائجها الفعّالة التي تدلّ على أنّ استراتيجية الخرائط الذهنية مهمة ومفيدة في تعلّم وتعليم قواعد اللغات لأهلها وكذلك للناطقين بغيرها على حد سواء كالعربية والتركية وغيرهما، وهنا يعزو الباحث ذلك إلى أنّ أفراد المجموعة التجريبية قد استفادوا من برنامجه مدعّماً بتوافق نتائج دراسته مع نتائج هذه الدراسات السابقة، والتي تدل على قوة تأثير هذه الاستراتيجية في إثراء التحصيل المعرفي لدى الدارسين في قواعد اللغة، فالخرائط الذهنية من الأساليب الحديثة المتعددة التي تناسب طريقة عرض المادة الدراسية بشكل متدرج ومتسلسل ومنطقي، وهي من الطرائق التدريسية الموافقة لطريقة عمل العقل البشري، فهي تتسم بالاختصار والسرعة والمتعة والسهولة.

2.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات الأربعة الأخيرة وتفسيرها

1.2.1.5. الفرضية الخامسة

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل النحو حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي.

ففي هذه الفرضية تحقق للباحث بأنها فرضية مقبولة بعد وجود فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل النحو حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، مستنداً على توافق نتيجته مع نتائج دراسات:

سها بنت دخيل الله بن عيضه 2008، ودراسة مقابلة و الفلاحات 2010، ودراسة نجلاء بنت إبراهيم الشتري 2012، ودراسة علي عبد المحسن الحديبي 2017، ودراسة المشاعلة و حمادنة 2019، ودراسة جلال أوزتورك و علي فرهاد عمرأوغلو 2022، ودراسة ديان أبريلياني 2022، ودراسة ريم خليل مفرح 2023، ودراسة موسى أحمد محمد فرج الله 2023.

وهذا يشير إلى مدى أثر فعّالية استراتيجية الخرائط الذهنية في تعلّم وتعليم قواعد النحو العربي لدى الطلبة الذين يدرسون بواسطة هذه الاستراتيجية، ولا سيما في الموضوعات النحوية.

2.2.1.5. الفرضية السادسة

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الصرف حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي.

لقد تحقق للباحث بأنها هذه الفرضية صحيحة ومقبولة بعد وجود فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الصرف حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، فقد دعم الباحث دراسته بنتائج الدراسات الآتية التي

توافقت مع نتائج دراسته، والتي هي: دراسة نيلى خير الأولى 2019، ودراسة المشاعلة و حمادنة 2019، ودراسة أفراح الصعب 2020.

وبالنتيجة فهذا يدل على مدى أثر فعّالية استراتيجية الخرائط الذهنية في تعلّم وتعليم قواعد النحو العربي لدى الطلبة الذين يدرسون بواسطة هذه الاستراتيجية، وعلى وجه الخصوص في الموضوعات الصرفية.

5.2.1.3. الفرضية السابعة

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الإملاء حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي.

فقد ظهر للباحث بأن اختبار تحصيل القواعد الإملائية فيه تباين وفروقات في الدلالة الإحصائية بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الإملاء حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، وبالتالي هذا يدّل على قبول هذه الفرضية، التي اتضح للباحث في نتائجها وجود فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الإملاء حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي.

حيث قام الباحث بدعم نتائج دراسته بتوافقها مع نتائج الدراسات التالية: دراسة عبد الواحد القحطاني 2020، ودراسة افتكار عبد الله الإبراهيم 2016، ودراسة علي عبد المحسن الحديبي 2017، ودراسة موسى أحمد محمد فرج الله 2023، وهذا يدلّ على مدى أثر فعّالية استراتيجية الخرائط الذهنية في تعلّم وتعليم قواعد النحو العربي لدى الطلبة الذين يدرسون بواسطة هذه الاستراتيجية، وبشكل خاص في الموضوعات الإملائية.

6.2.1.3. الفرضية الثامنة

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيلاتهم القواعد النحوية والصرفية والإملائية حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي.

لقد تمّ التحقق من صحة وقبول هذه الفرضية باستخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة على تحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، فقد تمّ ملاحظة أن قيمة (F) المتعلقة باختبار تحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي بلغت (21.087)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدل على أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي.

توصّل الباحث إلى نتيجة تتوافق بشكل تام مع نتائج دراسات: سها بنت دخيل الله بن عيضه 2008، ودراسة مقابلة و الفلاحات 2010، ودراسة زكية عارفة و دوي حميدة 2011، ودراسة نجلاء بنت إبراهيم الشتري 2012، ودراسة افتكار عبد الله الإبراهيم 2016، ودراسة علي عبد المحسن الحديبي 2017، ودراسة نيلى خير الأولى 2019، ودراسة المشاعلة و حمادنة 2019، ودراسة أفراح الصعب 2020، ودراسة ديان أبريلياني 2022، ودراسة ريم خليل مفرح 2023، ودراسة موسى أحمد محمد فرج الله 2023.

ومن جهة أخرى تتفق نتيجة هذه الفرضية بشكل جزئي مع دراسات: دراسة جلال أوزتورك و علي فرهاد عمرأوغلو 2022، ودراسة مليكة أرديل 2022، لأنها دراسات في تعليم قواعد اللغة التركية للأجانب، فهي متفقة مع الدراسة الحالية من ناحية تعلّم وتعليم قواعد اللغة للأجانب من منظورها العام من خلال التحصيل الدّراسي بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي.

وبذلك يتبين لنا أن استراتيجية الخرائط الذهنية والمفاهيمية لها نتائج فعّالة في مدى تحصيل الطلبة، فهذا الأثر مهم ومفيد في جميع مراحل التعليم والتعلّم وفي اللغات قاطبة، فقد أثبت الباحث مدى فائدة هذه الاستراتيجية الحديثة المختصرة عندما اختصر جميع إيجابياتها المشتركة مع الدراسات السابقة التي ظهرت في المجموعة التجريبية على الشكل الآتي:

- تساهم الخريطة الزهنية في زيادة اهتمام الطلبة ودافعيّتهم وشدّ انتباههم وتركيزهم على المحتوى الدراسي.
- تقوم الخريطة المفاهيمية في تنظيم المحتوى الدراسي وتجعل من التعليم هادفاً وذا معنى.
- تعليم الطالب كيفية الربط بين المعلومات السابقة والمعرفة الجديدة وتخزينها بشكل مرتّب.
- تسهيل عملية استيعاب الأفكار.
- تطوير المهارات العقلية المختلفة.
- دفع الطالب للمشاركة في الحصة الدرسية بإعداده للخريطة وتنظيمها.
- رفع مستوى التحصيل في المادة الدراسية بشكل كبير وبسهولة ومتعة.

2.5. توصيات ومقترحات الدرّاسة في ظل نتائجها

يرى الباحث أن النتائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة تبيّن أنّ الخرائط الذهنية والمفاهيمية لها دور فعّال في تعلّم اللغة العربية وتعليمها، ولا سيما في قواعد النحو العربي، وكذلك في تنظيم وترتيب وتسلسل البنية المعرفية وربطها بالمفاهيم السابقة لدى الطلبة، فهي من الطرائق والاستراتيجيات الحديثة الناجِعَة التي تخلق بيئة التعاون والتوافق بين الطلبة والمعلمين، بأسلوب سهل وميسّر مع زيادة الاستيعاب للمناهج الدراسية بالتّزامن مع تحقيق التعلّم الفعّال النشط الممتع، وعليه تكون النتيجة تقليل الطرائق التقليدية في التّعليم لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة والمواكبة للعصر الراهن.

وهنا وفي ظل نتائج الدراسة الايجابية توصلّ الباحث إلى جملة من التوصيات والمقترحات الآتية:

1.2.5. توصيات الدراسة

في ضوء النتائج الايجابية للدراسة تمكّن الباحث من استخلاص بعض التوصيات التي قد تُفيد الطلبة والمعلمين والباحثين والتربويين وواضعي المناهج، وعلى وجه الخصوص الناطقين بغير العربية، وهي:

- تبني استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تعلّم وتعليم اللغة العربية بشكل عام من قبل المعلمين والتربويين وواضعي المناهج، ولا سيما في النحو العربي للناطقين بغيرها.

- يجب على معلمي ودارسي اللغة العربي استخدام استراتيجية هادفة كالخرائط الذهنية في موضوعات النحو العربي لما لها من أثر فعّال في زيادة التحصيل المعرفي وزيادة وتنمية المفاهيم وتعزيز الأفكار البصرية المفيدة والتوصل إلى الإدراك والاستنتاج.

- من الضروري تدريب الطلاب المعلمين في كلية التربية في قسم تعليم اللغة العربية والذين هم في فترة الجامعية والذين سيصبحون معلمين للغة العربية على استخدام الاستراتيجيات الحديثة (ومنها استراتيجية الخرائط الذهنية) والأدوات والأساليب المفيدة التي تنمي المهارات الاستدلالية والاستنتاجية لدى تلاميذهم.

- يجب عقد دورات تدريبة للمعلمين و للطلبة حول كيفية استخدام و تصميم استراتيجية الخرائط الذهنية في المادة التعليمية.

- ضرورة مشاركة المعلم لطلبته في إعداد وبناء الخريطة الذهنية للتوصّل إلى الأهداف المرجوة من التعلّم والتعليم الفعّال الهادف النشط الممتع.

- يجب استخدام الخرائط الذهنية في جميع مراحل التعليم وعلى وجه الخصوص في الموضوعات النحوية والصرفية والإملائية التي تتسم بالصعوبة والتعقيد.

- يجب توعية الطلبة لاستخدام الأساليب التخطيطية الممنهجة كالخرائط الذهنية في جيمع موادهم الدراسية وفي كل مراحل حياتهم التعليمية والتطبيقية.

- الارتقاء بمستوى خريجي كلية التربية من المعلمين المتخرجين في قسم تعليم اللغات من خلال التدريب الصحيح على استخدام الاسترتيجيات الحديثة كالتعلّم التعاوني والعصف الذهني والخرائط الذهنية والتعلم الفعّال النشط بواسطة الألعاب والوسائط الالكترونية الحديثة.

- ضرورة احتواء كتب تعليم القواعد النحوية على خرائط ذهنية تلخّص الموضوعات بشكل بسيط وممتع.

- يجب إعادة صياغة المناهج الدراسي ومحتوياتها لمواكبة العصر الراهن بادراج الاستراتيجيات الحديثة وأساليبها الفعّالة لزيادة التحصيل والدافعيّة لدى الطلبة.

- يجب إعداد دليل لمعلمي اللغة العربية ولا سيما للناطقين بغيرها في توضيح كيفية استخدام الاستراتيجيات الحديثة، والتي تُعتبر الخرائط الذهنية واحدة منها في تنمية المفاهيم المختلفة لدى المتعلمين الأجانب.

- يجب حثّ وتشويق الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث في الاستراتيجيات الحديثة كالخرائط الذهنية و الانفوجرافيك.

- يجب لفت انتباه الباحثين إلى أهميّة الاستراتيجيات الحديثة التي تبتعد عن الطرق التقليدية في التدريس بتقديم التوصيات والنتائج والمقترحات لهم.

2.2.5. مقترحات الدراسة

يقترح الباحث في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- إجراء المزيد من الدراسات المشابهة للدراسة الحالية ولا سيما في تركيا وعلى وجه الخصوص في تعليم اللغة العربية، وذلك لقلّة ونقص الدراسات المستندة على استراتيجية الخرائط الذهنية في هذا الموضوع.

- إجراء دراسات وأبحاث في هذا الموضوع ولكن بمتغيرات تابعة أخرى غير التي تم معالجتها في هذه الدراسة مثل البلاغة والعروض والشعر والأدب والنثر والمهارات اللغوية وجميع موضوعات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- إجراء دراسات وأبحاث في تركيا تقف على جميع مجالات واختصاصات تعلّم وتعليم اللغة العربية للأتراك بجميع المتغيرات والعيّنات، لا سيما في توظّف الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير البصري لدى الطلبة الأجانب في النحو العربي.

- الدعوة إلى إجراء دراسات وأبحاث للمقارنة بين الاستراتيجيات الحديثة كالخرائط الذهنية والانفوجرافيك في تدريس اللغة العربية بجيمع فروعها للناطقين بغيرها.

- القيام بدراسات تربوية وأبحاث أكاديميّة في وضع مناهج خاصة للطلبة الأجانب في تعلّم وتعليم اللغة العربية بواسطة الاستراتيجيات الحديثة.

- إجراء دراسات مختلفة حول مدى ممارسة معلمي اللغة العربية للأساليب التنموية والاستراتيجيات الحديثة التي تُثري الفكر والتحصيل المعرفي، والتي تعمل على توجيه معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى نحو استخدام التقنيات الحديثة.

المصادر والمراجع **(KAYNAKLAR)**

إبراهيم محمد جوال الجوراني. (7, 2009). تدريس المفاهيم النحوية على وفق استراتيجية خرائط المفاهيم (بحث تجريبي). *دراسات تربوية*(7)، 7-40.

أبو الفتح عثمان ابن جني. (2006). *الخصائص* (المجلد 1). (تحقيق: محمد علي النجار، المحرر) مصر: دار الكتب.

أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني. (2008). *دلائل الإعجاز* (الإصدار 3). (علّق عليه محمود محمد شاكر، المحرر) القاهرة: مطبعة المدني بالقاهرة .

أبو بكر محمد بن حسن الزبيدي. (1984). *طبقات النحويين واللغويين* (الإصدار 2). (تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، المحرر) مصر: دار المعارف.

إفتكار عبد الله الإبراهيم . (2016). أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*(45)، 43-72.

الشيماء شعبان عمران حميده. (2022). طرق وأساليب حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *مجلة كلية الآداب بقنا*، 294-316.

إلهام فتح رمضان، و محمد ألف خير نعيم. (2019). استخدام برنامج E-MIND MASTER 6.2 كوسيلة تعليم الإعراب على أساس الخريطة الذهنية. *الملتقى العلمي الوطني* ، 84-95.

بدور سعود عبد المحسن. (2014). الخرائط الذهنية . *جامعة الملك سعود*.

بشرة خميس هاشم المطري. (5 4, 2009). أثر التزود بالخرائط المفاهيمية على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا للصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة في محافظة البلقاء. *رسالة ماجستير - جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا*. الأردن: جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا - كلية العلوم الإنسانية - قسم العلوم التربوية.

بوزان, توني. (2006). *استخدام خرائط العقل في العمل*. الرياض: مكتبة جرير.

بوزان, توني. (2007). *الكتاب الأمثل لخرائط العقل*. الرياض: ترجمة مكتبة جرير.

بوزان, توني. (2018). *مهارات بوزان للتحصيل التعليمي الخرائط الذهنية وأساليب التذكر والقراءة السريعة*. الرياض: مكتبة جرير.

توني بوزان، و باري بوزان. (2010). *كتاب خريطة العقل* . الرياض: مكتبة جرير.

جابر عبد الحميد. (1991). *استراتيجيات التدريس والتعلّم* (الإصدار ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

جاسم محمود الحسون، و حسن جعفر الخليفة. (1996). *طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام* (الإصدار ط1). بنغازي: منشورات جامعة عمر المختار.

جميلة خليل أحمد حسين. (2013). أهم الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *المركز السوداني للبحث العلمي*.

جميلة غريّب. (2020). مداخل تيسيرية لتعلّم اللغة العربية . *مجلة العلوم التربوية والاجتماعية*، 116.

جوزيف نوفاك، و ب جوين. (1995). *تعلم كيف تتعلم* (الإصدار 1). (أحمد عصام الصفدي و إبراهيم محمد الشافعي، المترجمون) الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

حسن شحاتة. (1992). *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. القاهرة ، مصر: الدار المصرية اللبنانية .

حسن عوض حسن الجندي ، و سماح عبد الفتاح عبد الجواد أحمد . (4, 2014). تصميم استراتيجية قائمة على الخرائط الذهنية وأثرها على تنمية التحصيل الدراسي وبعض المهارات الحياتية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكليات التربية النوعية. *مجلة بحوث التربية النوعية* (34)، 203-257.

حسني عبد الباري عصر. (2005). *الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

حسين محمد أحمد عبد الباسط. (3, 2015). الخرائط الذهنية الرقمية: وأنشطة استخدامها في التعليم والتعلم. *مجلة التعليم الإلكتروني جامعة المنصورة*(1)، 6-36. تم الاسترداد من https://www.slideshare.net/HussainAbdulbaset/ss-56074483#

حسين نجاة. (2019). طرائق تدريس النحو العربي لدى طلبة اللغة العربية وآدابها. *دراسات ومقالات*، 117-123.

حنان أسعد الزين. (2015). استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4*(1)، 172 - 186.

حيدر عبد الكريم الزهيري . (2017). *الدماغ والتفكير أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية* (الإصدار 1). عمّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

خالد حسين أبو عمشة. (2018). أسس تدريس النحو للناطقين بغير العربية. *مدونة في موقع الجزيرة - تعلم العربية*، بدون ترقيم. تم الاسترداد من https://learning.aljazeera.net/ar/taxonomy/term/13

خالد حسين أبو عمشة، و عوني صبحي الفاعوري. (2005). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجاً. *دراسات - العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 487 - 497.

خالد صالح الباز. (2007). فعالية استخدام خرائط التفكير في تدريس الإتزان الكيميائي على تحصيل تلاميذ الصف الثاني الثانوي وذكاءاتهم المتعددة. *المؤتمر العلمي الحادي عشر (التربية العلمية ... إلى أين؟)* (الصفحات 1-23). مصر: الجمعية المصرية للتربية العلمية.

خضر موسى محمد محمود . (2003). *النحو والنحاة المدارس والخصائص*. بيروت، لبنان: عالم الكتب.

دوجلاس براون. (1994). *أسس تعلّم اللغة وتعليمها* (الإصدار 1). (عبده الراجحي ، علي علي أحمد شعبان، المترجمون) بيروت: دار النهضة العربية.

ذوقان عبدات، و سهيلة أبو السميد. (2007). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمشرف التربوي*. عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

رشدي أحمد طعيمة. (1989). *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. الرباط، تونس: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

رشدي أحمد طعيمة. (2000). *تدريس اللغة العربية في التعليم العالي* (الإصدار ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

زكريا إسماعيل. (2005). *طرق تدريس اللغة العربية*. مصر: دار المعرفة الجامعية.

زيانة أحمد الكندي، فاطمة بخيت سليمان، مريم محمد البحري، شيخة ربيع الخنصوري، فتحية أحمد الرواحي، و يسرى سعيد التمتمي. (2016). *إستراتيجيات حديثة في التدريس (أصولها الفلسفية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية)*. سلطنة عمان: دار الفجر للنشر والتوزيع.

زينب السوداني، و فاطمة بالبالي. (2021). *استراتيجية الخرائط الذهنية ودورها في تعليم قواعد اللغة العربية*. الجزائر: جامعة أحمد دراية المكتبة المركزية مصلحة البحث الببليوغرافي.

سارة الصيد. (14 11, 2014). فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل تلاميذ الرابعة متوسط. *رسالة ماجستير جامعة محمد خيضر بسكرة*. سكرة، الجزائر، الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية شعبة علوم التربية.

سعد الرشيدي، و سمير صلاح. (1999). *التدريس العام وتدريس اللغة العربية* (الإصدار 1). الكويت: مكتبة الفلاح للطباعة والنشر.

سعد زاير علي، و أفراح حميد لطيف. (2013). الدماغ وخرائط الذهن في العملية التعليمية . *مجلة العلوم التربوية والنفسية*.

سعد علي زاير، و ايمان اسماعيل عايز. (2014). *مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها* (الإصدار 1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع .

سميح أبو مغلي. (2001). *الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية*. عمان ، الأردن: دار يافا للنشر والتوزيع.

سميرة موسى، و عبد المجيد عيساني. (12, 2018). أهمية الخرائط المفاهيمية في تعليم قواعد اللغة العربية - المرحلة الابتدائية بالجزائر أنموذجاً -. *اللسانيات، 25*(1)، 77-93.

سها أحمد أبو الحاج، و حسن خليل المصالحة. (2016). *استراتيجيات التعلم النشط (أنشطة وتطبيقات عملية)* (الإصدار 1). عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

سوزان السيد. (2013). فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية غير الهرمية في التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية وتنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بالسعودية. *مجلة التربية العلمية*، 11-81.

صالح أحمد شاكر صالح. (2020). خرائط التعلم الذهنية الإلكترونية وقدرتها على إستدعاء المعلومات. *المجلة التربوية*، 44-62.

طارق عبد الرؤوف. (2015). *الخرائط الذهنية ومهارات التعلّم طريقك إلى بناء الأفكار الذكية* (الإصدار 1). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

طه علي حسين الدليمي، و سعاد عبد الكريم الوائلي. (2003). *الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية* (الإصدار ط1). الأردن: دار الشروق.

طه علي حسين الدليمي، و سعاد عبد الكريم الوائلي. (2005). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية* (الإصدار ط1). الأردن: عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع.

عاصم شحادة علي، و ماهر بن دخيل الله الصاعدي. (2, 2019). معايير تجديدية في تدريس النحو العربي لغير الناطقين بالعربية. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*(30)، 47-70.

عبد الحليم محمد ، و قصي سمير عباسي. (2009). ملامح النحو العربي في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. *موقع الألوكة الأدبية واللغوية* ، بدون ترقيم .

عبد الرحمن ابن خلدون. (1978). *المقدمة* (الإصدار 1). بيروت، لبنان: دار القلم للنشر.

عبد الرزاق السعيد السعيد . (2014). الخرائط الذهنية الالكترونية . *مجلة التعلم الالكتروني* .

عبد الفتاح حسن البجة. (2005). *أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها* (الإصدار 2). العين، الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي .

عبد الله خميس أبو سعيدي، و سليمان محمد البلوشي. (2009). *طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

عبد المحسن عبد الرحمن محمد الزهراني، و إبراهيم عبد الله الزهراني. (2019). أثر استخدام نمطي الخرائط الذهنية في تنمية بعض مفاهيم الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة العلمية للبحوث والنشر العلمي جامعة أسيوط*، 140-168.

عبد النور محمد الماحي محمد. (2020). محتوى برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات الحديثة. *موقع الدليل إلى العربية* ، 16.

عزة الليلة. (2016). طرائق تدريس علم النحو واستراتيجياتها الفعّالة. *التدريس، 4*(1)، 71-93.

عزيزين صكر، و عبد الرحمن الهاشمي. (2017). طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هئية تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية- وزارة التربية العراقية- كلية العلوم التربوية. *مجلة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية*، 159.

علي أحمد بن سلمان الشاردي. (2018). أثر الخرائط الذهنية الإلكترونية على التحصيل في الأداء المهاري في مادة الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 4*(10)، 255-351. تم الاسترداد من https://search.mandumah.com/Record/867264

علي أحمد مدكور. (1997). *تدريس فنون اللغة العربية* (الإصدار 1). القاهرة: دار الفكر العربي.

علي سعد جاب الله ، و سليمان حمودة محمد داود. (6, 2018). فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي واكتساب بعض المفاهيم الشرعية لدى طلاب كلية الشريعة الناطقين بغير العربية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية ، 11*(4)، 1009-1068.

علي عبد المحسن الحديبي . (2017). فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *المجلة الدولية للبحوث التربوية جامعة الإمارات*، 234.

علي محمد أبو المكارم. (2013). *تعليم النحو العربي: عرض وتحليل*. القاهرة: دار غريب.

علياء علي عيسى ، و مها عبد السلام أحمد الخميسي. (2007). فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *المؤتمر العلمي التاسع عشر تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة. 3*، الصفحات 1098-1136. مصر: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

عماد علي جمعة . (2005). *قواعد اللغة العربية (النحو والصرف الميسر)* (الإصدار 1). ردمك، السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.

عمار حسن صفر، و محمد عبد القادر القادري. (6, 2013). الخرائط الذهنية وتطبيقاتها التربوية: دراسة كيفية وصفية تحليلية مرجعية. *مجلة العلوم الانسانية*، 57.

عمر محمدحمودة عطا المنان. (2020). أسس ومعايير اختيار القواعد النحوية وتدريسها وربطها بالمواقف الحياتية برنامج تعليم اللغة العربية لغير العرب أنموذجاً. *مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية*، 230-246.

عمر يوسف عكاشة. (2003). *النحو الغائب*. بيروت: المؤسسة العربية للدّراسات والنشر .

غسان عبد الخالق. (1998). *تطوير أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها* (الإصدار ط1). عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

فاطمة محمد أمين العمري. (2017). تدريس النحو والصرف للناطقين بغير العربية، النظرية والتطبيق. *الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، النظرية والتطبيق*، 125-171.

فتحي علي يونس، علي أحمد مدكور، و محمود كامل حسن ناقة. (1981). *أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية* (الإصدار 1). القاهرة، مصر: دار الثقافة للطباعة والنشر.

فوزي حرب أبو عودة. (2004). الخريطة الذهنية وتطبيقاتها التربوية. *مجلة رؤى تربوية*، 70-73.

كريم فاروق الخولي. (2011). مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها وطرق حلها. *مجلة كلية الإلهيات في جامعة سلجوق*، 185-201.

كريمة حجام ، و زرارة خولة. (15 11, 2019). تكنولوجيا تعليم اللغة العربية السنة الرابعة أنموذجاً . *رسالة ماجستير - جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر*. الجزائر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر.

مارجريت دايرسون. (2000). *استخدام خرائط العقل لتحسين التعلم* (الإصدار 2). (مدارس الظهران الأهلية، المترجمون) الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

مباركة رحماني. (6, 2019). دور الخرائط المفاهيمية في تيسير تعليمية قواعد اللغة العربية في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة للمرحلة الابتدائية -القواعد النحوية نموذجاً-. *مجلة المقري للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية، 2*(4)، 175-185.

مبروكة عمّاري ، و ياسمين بوراس. (2019). أثر استراتيجية الخارطة الذهنية على التحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بالوادي. *جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي*. الجزائر: كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم العلوم الاجتماعية.

محبوبة علاوي. (17 9, 2020). الخرائط الذهنية وأثرها في تدريس قواعد اللغة العربية من خلال الكتاب المدرسي لسنة الخامسة ابتدائي. *رسالة ماجستير جامعة محمد خيضر بسكرة* . سكرة، الجزائر ، الجزائر : كلية الآداب واللغات قسم الآداب واللغة العربية.

محمد بن صالح العثيمين. (2005). *شرح الآجرومية* . الرياض: مكتبة الرشد.

محمد عمايرة . (1987). دراسة تحليلية في كتاب تعليمي. *مجلة اللسان العربي*(29)، 101-110.

محمد إبراهيم الخطيب. (2003). *طرائق تعليم اللغة العربية*. الأردن: مكتبة التوبة.

محمد رجب فضل الله. (1998). *الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية* (الإصدار ط1). القاهرة: دار عالم الكتب.

محمد عبد الحي الحسيني. (2017). *فاعلية برنامج باستخدام الخرائط الذهنية الرقمية على تعلّم المستويات العليا المعرفية والمهارية لبعض المهارات الأساسية في كرة القدم*. مصر: رسالة دكتوراه كلية التربية جامعة دمياط .

محمد فتحي علي محمد. (28 10, 2013). فعالية استخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات الاستدلال وتحصيل مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. *رسالة ماجستير - جامعة المنصورة - كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس* . المنصورة، مصر: جامعة المنصورة كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس مصر.

محمد محمود عبد القادر علي. (2022). تعليم النحو واللغة للناطقين بغير العربية: رؤية تحليلية. *مجلة البحث العلمي في الآداب (اللغات وآدابها)، 23*(5)، 100-119.

محمد مخلصين. (2015). طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. *ألسنتنا*(1)، 83-95.

محمد مسلم منصور أبو جبر . (15 5, 2002). فعالية استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل طلبة الجامعة الإسلامية بغزة في مادة الجراحة والباطنة التمريضية واتجاهاتهم نحوها. *رسالة ماجستير - الجامعة الإسلامية بغزة - عمادة الدراسات العليا - كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس* . غزة ، فلسطين : الجامعة الإسلامية بغزة - عمادة الدراسات العليا - كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس .

محمد موسى. (2011). فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في الهندسة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*(168)، 133-140.

محمود إسماعيل صيني. (1985). *دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية (وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها)* (المجلد 2). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

محمود الكامل الناقة، و رشدي أحمد طعيمة. (2003). *طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها* . الرباط: أيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم الثقافة.

محمود علي شرابي. (2015). *دليل متعلمي العربية الناطقين بغيرها*. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

محمود كامل الناقة، و رشدي أحمد طعيمة. (2003). *طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - أيسيسكو.

مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. (2014). الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي. *مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي*، 21.

مروان أبو حويج . (2000). *المناهج التربوية المعاصرة*. الأردن: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.

مشيرة بلبوش محمد مطاوع. (2015). فعالية استخدام خرائط العقل في تنمية التعلم المتسق مع وظائف المخ في التربية الفنية. *جمعية أمسيا مصر* ، 276-329.

ممدوح عثمان عبد الهادي. (2009). فاعلية استخدام مقترحة قائمة على خرائط التفكير والعروض التقديمية باستخدام الحاسب الآلي لتدريس مادة الاقتصاد بالصف الأول الثانوي التجاري. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس* (145)، 38-45.

منال محمود خيري. (2019). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية تحصيل مفاهيم سوق الأوراق المالية لدى طلاب المدرسة الفنية التجارية المتقدمة. *مجلة كلية التربية* (43)، 281-351.

موسى عيسى زين الدين. (5, 2022). مشكلات تعليم القواعد النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في غانا. *مجلة الكلمة* (181)، 219-225.

نادية مصطفى العساف. (2015). طرائق تدريس منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق. *دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية عمادة البحث العلمي الجامعة الأردنية*، 155-164.

نايف خرما ، و علي حجاج. (1988). *اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها* . الكويت: عالم المعرفة.

نايفة قطامي. (2004). *مهارات التدريس الفعّال*. عمان: دار الفكر.

نبيهة صالح السامرائي ، و انتصار كاظم جواد . (2004). *أساسيات طرق تدريس اللغة العربية واتجاهاتها الحديثة للأساتذة وطلبة التربية والمعاهد العليا لإعداد المعلمين*. الأردن: دار الأخوة .

نجيب عبد الله الرفاعي. (2013). *الخرائط الذهنية خطوة خطوة*. الكويت: نتعلم نتغير نتقدم .

نصار عبد الرازق أبو الجديان. (25 11, 2011). فعالية استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة شمال غزة . *رسالة ماجستير - جامعة الأزهر - غزة - عمادة الدراسات العليا - كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس* . غزة ، فلسطين : جامعة الأزهر - غزة - عمادة الدراسات العليا - كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس .

نياطي هجيرة. (2019). استراتيجية الخرائط المفاهيمية ودورها في تعليمية القواعد النحوية الطور الثانوي أنموذجاً. *جسور المعرفة*، 327.

وفاء زكي سلامة، محمود محمد برغوت، و عطا حسن درويش . (2020). فاعلية توظيف الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لمبحث العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 79-106.

وليد عناتي. (2003). *اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها* (الإصدار ط1). دبي: دار الجوهرة.

وليد ممدوح عمر. (2014). في طرائق تعليم العربية للناطقين بغيرها. *مجلة أعاريب*(3)، 18-21.

مصادر ومراجع مواقع الإنترنت:

برنامج: i Mind Map ، العنوان الإلكتروني هو: http://cmap.ihmc.us

برنامج: Mind Manager Pro ، العنوان الإلكتروني هو: http://www.mindjet.com

برنامج: Smart Draw ، العنوان الإلكتروني هو: http://www.smartdraw.com

برنامج: X Mind Pro ، العنوان الإلكتروني هو: http://www.xmind.net

برنامج: Mind View ، العنوان الإلكتروني هو: http://www.matchware.com

برنامج: Free Mind ، العنوان الإلكتروني هو: http://freemind.sourceforge.net/wiki

برنامج: Mind Meister ، العنوان الإلكتروني هو: http://www.mindmeister.com

الخريطة الذهنية 6 thinking hats من http://iqmatrix.com

الخريطة الذهنية Get ready for exams. من http://learningfundamentals.com.au

الخريطة الذهنية Thum Cheng Cheong ، من http://www.facebook.com/thum.cheong

موقع: Mind Map Art العنوان الإلكتروني: http://www.mindmapart.com

موقع: Biggerplate العنوان الإلكتروني: http://www.biggerplate.com

موقع: Mappio العنوان الإلكتروني: http://www.mappio.com

موقع: Mind Map Inspiration العنوان الإلكتروني: http://www.mindmapinspiration.co.uk

موقع: IQ Matrix العنوان الإلكتروني: http://www.iqmatrix.com

موقع: Learning Fundamentals العنوان الإلكتروني: http://www.learningfundamentals.com.au

Ausubel, D. P. (1962). Asubsumption theory of meaningful verbal learning and retention. *Journal Of General Psychology*, *66*(2), 213-224.

Bayık, D. (2016, 11 2). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritası tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumuna etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Beydoğan, Ö. (2011). Zihin haritası destekli bilişsel hazırlığın öğrencilerin bilgilendirici yazma yeterliği üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(4), 1-23.

Biggerplate. (2022). *The mind map library.* Retrieved from http://www.biggerplate.com/ sayfasından erişilmiştir.

Binod, S. (2014). Impact of communication patterns network positions and social dynamics factors on learning among students in a CSCL environment. *Turkish Online Journal of Distance Education,* 46-57.

Boon, R. T., Burke, M. D., Fore, C., & Spencer, V. G. (2006, 1). The impact of cognitive organizers and technology-based practices on student success in secondary social studies classrooms. *Journal of Special Education Technology, 21*(1), 5-15.

Budd, J. W. (2004, 2). Mind maps as classroom exercises. *The Journal of Economic Education, 35*(1), 35-46.

Buzan, T. (2004). *Mind maps for kids max your memory and concentration.* London: Thosons.

Cannela, G. S., & Reiff, J. C. (1994). Individuel constructivist teacher education teacher's as empowered learners. *Journal of Teacher Education Quarterly*, (21), 27-38.

Foreman, P. (2013, 8 15). *Learn how to draw mind maps step by step.* https://www.coursehero.com/file/103646691/draw-mind-maps-EBKpdf/ Course Hero, sayfasından erişilmiştir.

Harkirat, D. S., Makarimi, K., & Anderson, R. O. (2010). Constructivist-visual mind map teaching approach and the quality of students: cognitive structures. *Journal of Science Aducation and Technology, 20,* 186-200.

Holzman, S. (2004). *Thinking maps: strategy-Based learning for English language learner and others, annual administrator conference.* Retrieved from httb: //www.scoe.org/ aiminghigh /docs/AH_maps.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kılınç, A. (2007). Bir öğretim stratejisi olarak kavram haritalarnın kullanımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 21-48.

Machy, W. F. (1976). *Language teaching anakysis* (6th Edition ed.). London: Longman Group.

Maltepe, S., & Gültekin, H. (2017). Zihin haritası tekniğinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazım becerilerine etkisi. *Hayef Journal of Educatin, 14*(2), 79-92.

Mappio. (2022). *Mind map library.* Retrieved from Mappio: http://mappio.com/ sayfasından erişilmiştir.

Massey, C. C. (2018). *The effects of computer-based graphic organizers and ınstructional technology for students with high-ıncidence disabilities.* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://etd.auburn.edu/

Mind Map Art. (2022). *Showcasing the world's finest mind maps.* Retrieved from http://www.mindmapart.com/ sayfasından erişilmiştir.

Murley, D. (2007). Mind mapping complex ınformation. *Law Library Journal, 99,* 175- 183.

Özdemir, A., Alaybeyoğlu, A., & Balbal, K. F. (2017). Dörtgenler konusunun zihin haritalama tekniği ile öğretimi. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi, 1*(2), 44-51.

Peterson, A. R., & Snyder, P. J. (1998, August). *Using mind maps to teach social problems analysis.* Paper presented at the Annual Meeting of the Society for the Study of Social Problems, San Francisco, CA.

Şeyihoğlu, A., & Kartal, A. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde zihin haritalarma tekniğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğtim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 46(2), 111-131.

Tağa, T. (2013, 2 15). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Than, Y. (2014). *The ımpact of Primary Student's multiple ıntellgences on motivation thinking maps classroom*. Master's Thesis, Unimas Universiti Malaysia Sarwak Master of Science, Sarwak.

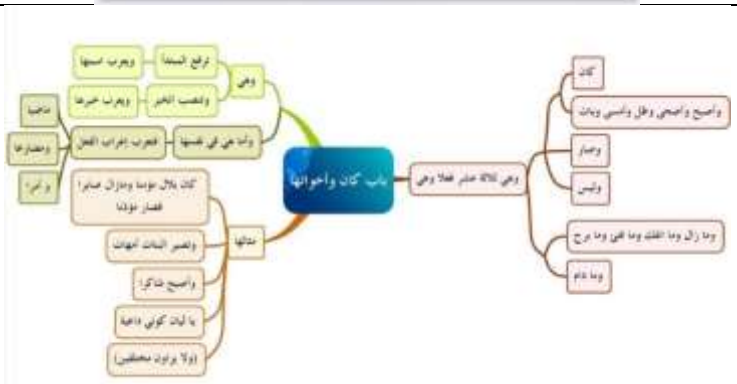
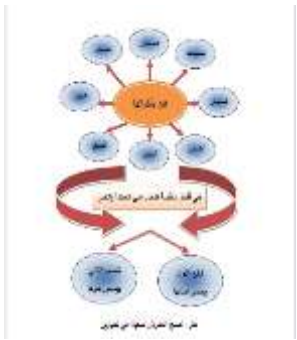
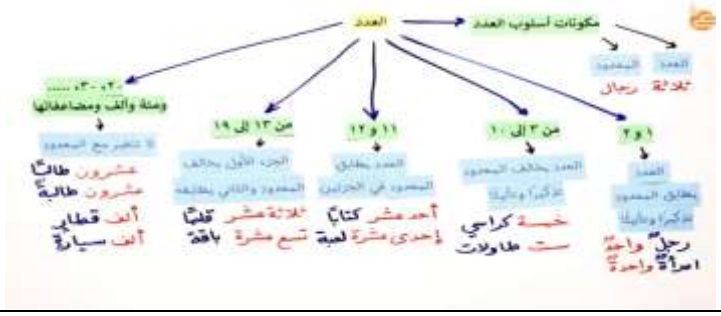
Türkyılmaz, H. (2017). Bir öğretim materyali olarak zihin haritalarının din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde kullanımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* (45), 41-80.

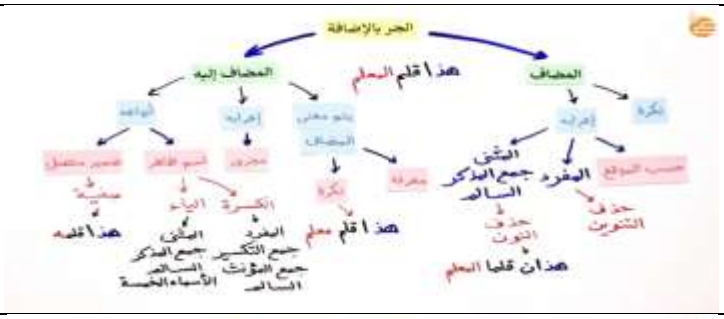
الملاحق **(EKLER)**

الملحق (1) المادة التعليمية على شكل خرائط ذهنية قبل التحكيم

الاختبـــار القبلـــي والبعدي لتـقيـيـم تحصيلات المتعلمين النحوية والصرفية والإملائية

المجـــال التعليمـــي/ القواعد النحوية

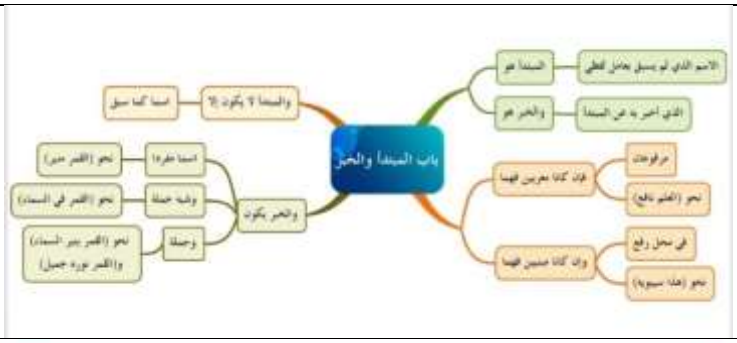
المعايير	المادة التعليمية	الملاحظات
القواعد النحوية		
		
		
		


الجر بالإضافة
المضاف إليه
المضاف
هذا قلم المعلم
ضمير متصل
اسم ظاهر
مجرور
مفرد
مثنى
جمع المذكر السالم
المفرد
حسب الموقع
حذف التنوين
هذا قلمه
الكسرة
الياء
حذف النون
هذان قلما المعلم
هذا قلم معلم


النعت
أقسامه
تعريفه
مفرد
هذا تاجر أمين
هذه طاولة كبيرة
هذه الطاولة الكبيرة
هذا تاجر أخلاقه كريمة
هذا تاجر كرمت أخلاقه
الإعراب
التعريف والتنكير
الإفراد والتثنية والجمع
النعت
المنعوت
حسب موقعه
يتبع المنعوت

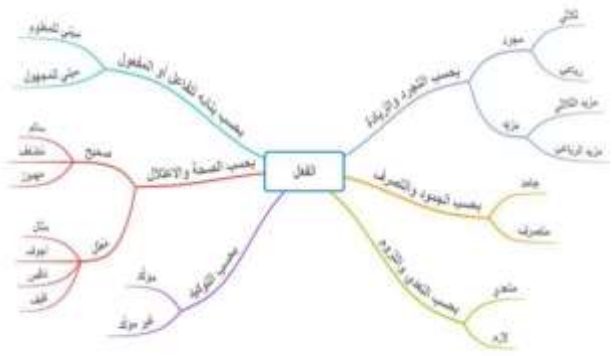

الأسماء الخمسة

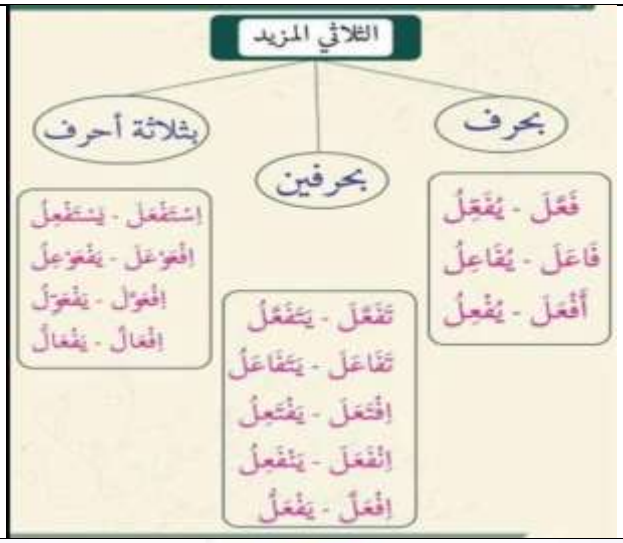
المجـــال التعليمـــي/ القواعد النحوية

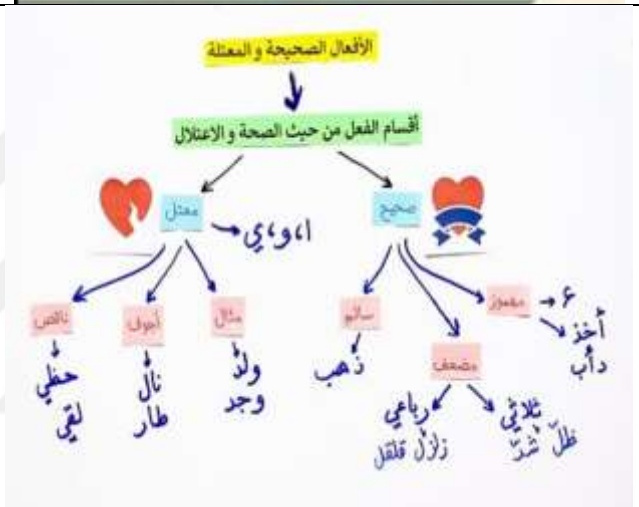
المعا	المادة التعليمية	المـــلاحظـــات
القواعد النحوية		
		
		

الاختبـــار القبـلـــي والبعدي لتـقيـيـم تحصيلات المتعلمين النحوية والصرفية والإملائية

المجـــال التعليمـــي/ القواعد الصرفية

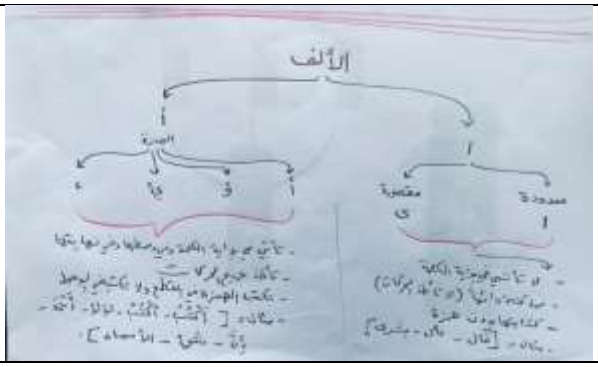
المعايير	المادة التعليمية	الملاحظـــات
القواعد الصرفية		
		
		


الثلاثي المزيد
بحرف
بحرفين
بثلاثة أحرف
فَعَّلَ - يُفَعِّلُ
فَاعَلَ - يُفَاعِلُ
أَفْعَلَ - يُفْعِلُ
تَفَعَّلَ - يَتَفَعَّلُ
تَفَاعَلَ - يَتَفَاعَلُ
إِفْتَعَلَ - يَفْتَعِلُ
إِنْفَعَلَ - يَنْفَعِلُ
إِفْعَلَّ - يَفْعَلُّ
إِسْتَفْعَلَ - يَسْتَفْعِلُ
إِفْعَوْعَلَ - يَفْعَوْعِلُ
إِفْعَوَّلَ - يَفْعَوِّلُ
إِفْعَالَّ - يَفْعَالُّ


الأفعال الصحيحة و المعتلة
أقسام الفعل من حيث الصحة و الاعتلال
معتل
ا،و،ي
صحيح
ناقص
حظي
لقي
أجوف
نال
طار
مثال
ولد
وجد
سالم
ذهب
مهموز
ء
أخذ
دأب
مضعف
رباعي
زلزل قلقل
ثلاثي
ظلّ شدّ

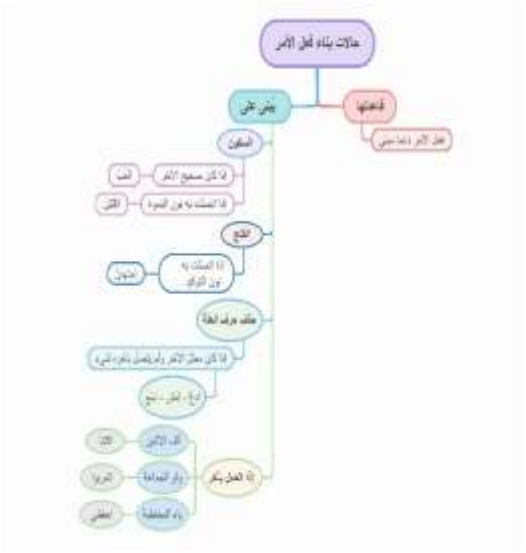
الاختبـــار القبـلـــي والبعدي لتـقيـيـم تحصيلات المتعلمين النحوية والصرفية والإملائية

المجـــال التعليمـــي/ القواعد الإملائية

المعايير	المادة التعليمية	الملاحظات
القواعد الإملائية	 	
		
		


المهارة
حذف همزة ابن
القاعدة
تحذف همزة ابن إذا وقعت بين علمين
الأمثلة
ابن الخيطة مهذب
ابن المبارك تاريخي
أنس بن زيد
عمر بن الخطاب
سعيد بن مبارك
جاد ابن عمي
مأمون ابن أخي


الأمر
فعل الأمر
المضارع
الفعل المضارع المقترن بـ(ل) الأمر الجازمة
خذ
تأخذ
لتأخذ
اذهب
تذهب
لتذهب
استأجر
تستأجر
لتستأجر


حالات بناء فعل الأمر
ينبني على
السكون
الحذف
الفتح

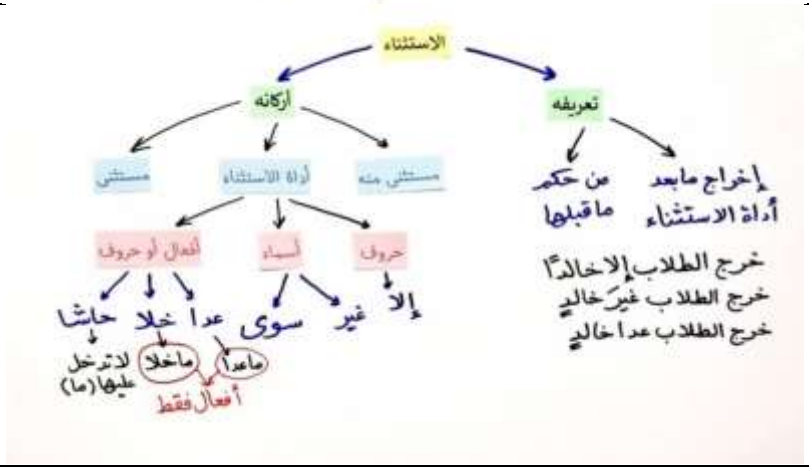
الملحق (2) البرنامج التعليمي بعد التحكيم

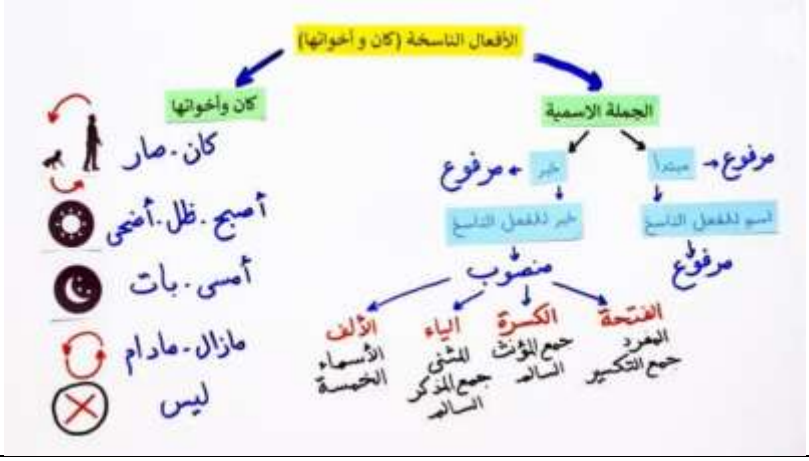
يقوم الباحث بإجراء دراسة كجزء من متطلبات برنامج الحصول على درجة الدكتوراه في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعنوان" **فعّاليّة طرق تدريس قواعد النحو العربي باستخدام الخرائط الذهنيّة"** بهدف تعرُّف فعالية الخرائط الذهنية في مدى تحصيل متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وأثرها في تنمية كفايات المتعلمين في النحو العربي، وتأسيساً على ذلك؛ في هذا الملف؛ صمم الباحث برنامجاً تعليمياً يطبق على عينة الدراسة التجريبية متمثلة بمتغيرها المستقل (الخرائط الذهنية) وتوظيفه في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتحديدا الكفايات اللغوية: في (القواعد النحوية والصرفية)، على طلبة السنة الرابعة لفرع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة غازي-أنقرة، وقد تضمن البرنامج عشرين موضوعاً في النحو والصرف والإملاء، وعليه صمم الباحث تدريبات تتعلق بالكفايات اللغوية، وكذلك من متطلبات الدراسة أيضاً إجراء اختبار تحصيلي على عينتها من الطلبة، تمّ تحكيمه من قبل المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل تطبيقه على المتعلمين حتى يستوفي شروط الدراسة الصحيحة والسليمة.

(البرنامج التعليمي يتكون من المواضيع النحوية والصرفية والإملائية التالية على شكل خرائط ذهنية، سيتم تدريسها بواسطة برنامج باوربوينت على شكل شرائح متدرجة من أعلى إلى الأسفل).

أدوات الدراسة و البرنامج التعليمي

أولاً: الموضوعات النحوية:

الاختبـــار القبـلـــي والبعدي لتـقيـيـم تحصيلات المتعلمين النحوية والصرفية والإملائية		
المجـــال التعليمـــي/ القواعد النحوية		
المعايير	المادة التعليمية	المـــلاحظـــات
القواعد النحوية	1. الأسماء الموصولة  	
	2. المستثنى بإلا  	



3. كان وأخواتها



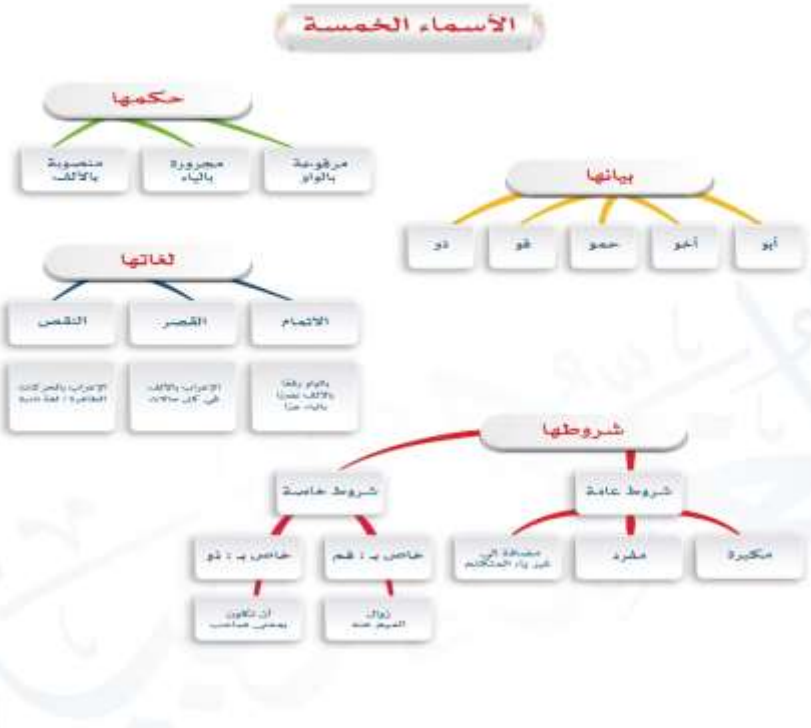
4. معدود الأرقام من (3-10)



5. جملة الإضافة (المضاف والمضاف إليه)



6. جملة الصفة (الصفة والموصوف)

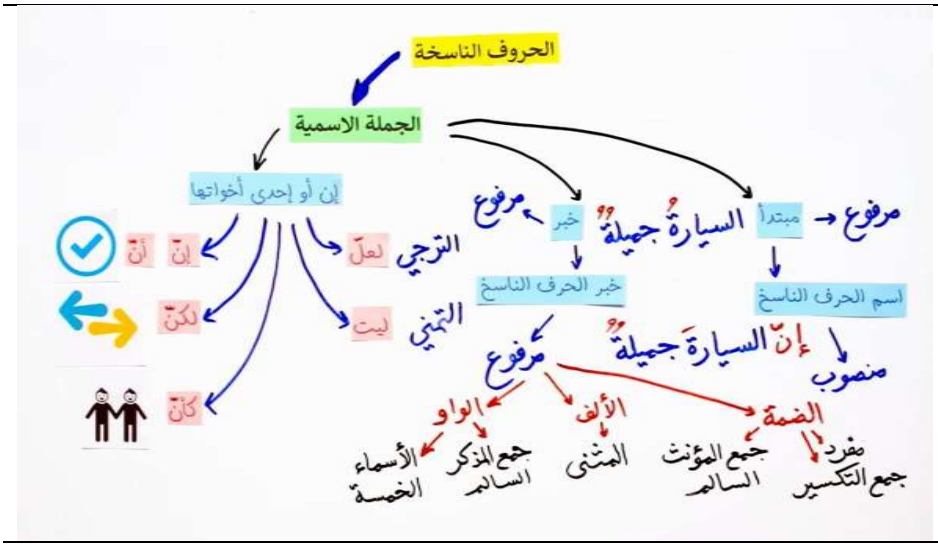


7. الأسماء الخمسة

الاختبـــار القبلـــي والبعدي لتـقييـم تحصيلات المتعلمين النحوية والصرفية والإملائية

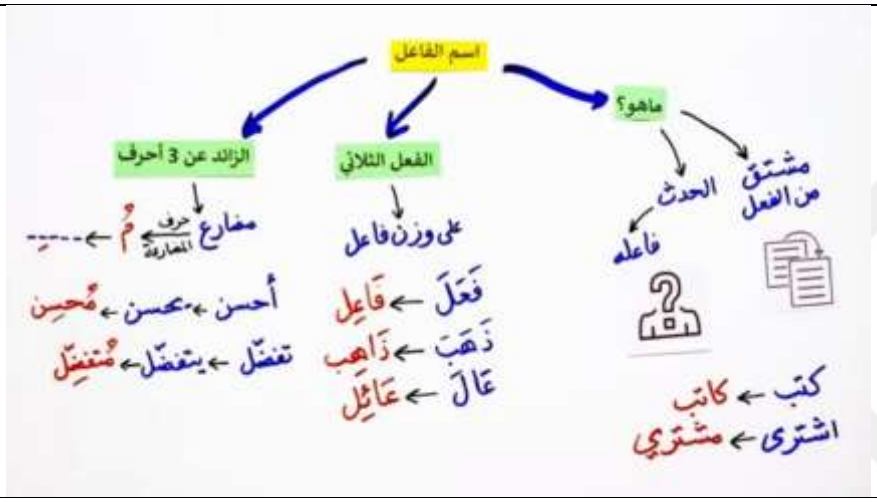
المجـــال التعليمـــي/
القواعد النحوية

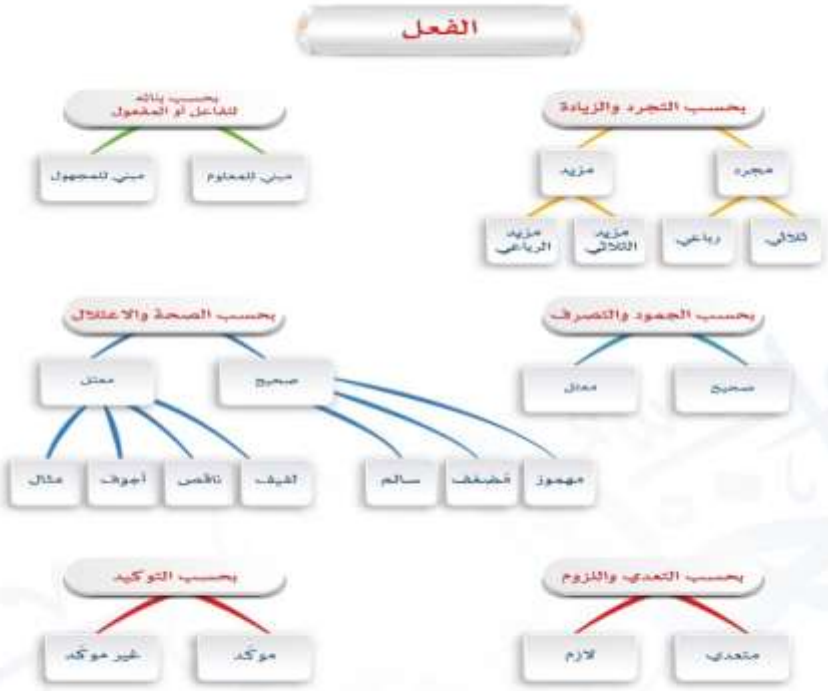
المعايير	المادة التعليمية	الملاحظات
القواعد النحوية	8. الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر)	
	9. اقتران جواب الشرط بالفاء	



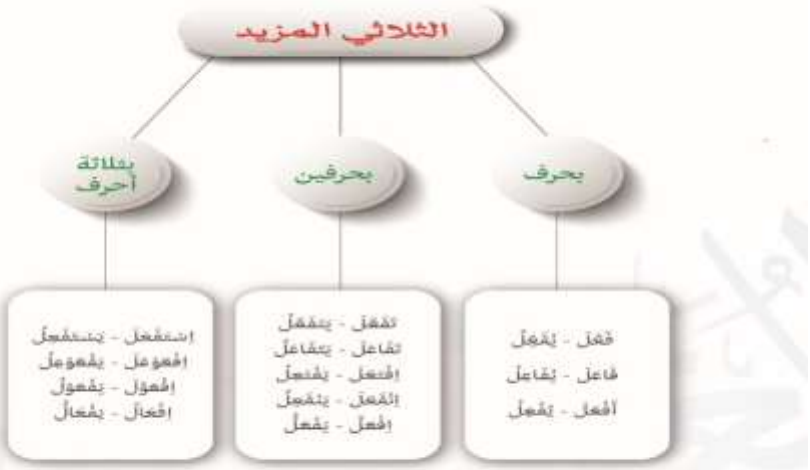
10. إنّ وأخواتها

ثانياً: الموضوعات الصرفية

الاختبـــار القبلـــي والبعدي لتـقيـيـم تحصيلات المتعلمين النحوية والصرفية والإملائية		
المجـــال التعليمـــي/ القواعد الصرفية		
المعايير	المادة التعليمية	المـــلاحظـــات
القواعد الصرفية	11. اسم الفاعل 	
	12. الأفعال المعتلة (اللفيف المفروق) 	

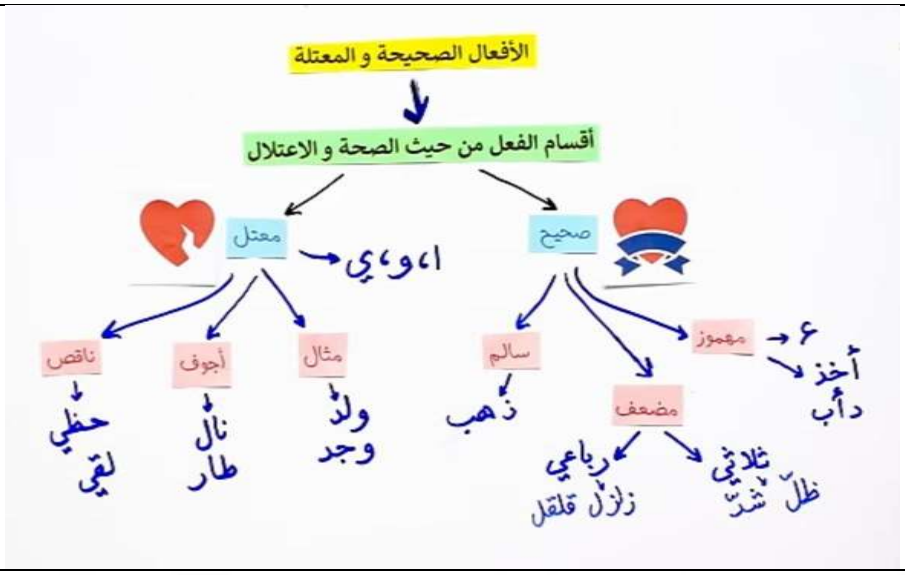


13. الفعل المزيد والمجرد



14. الفعل المزيد بثلاثة أحرف

15. الأفعال المعتلة



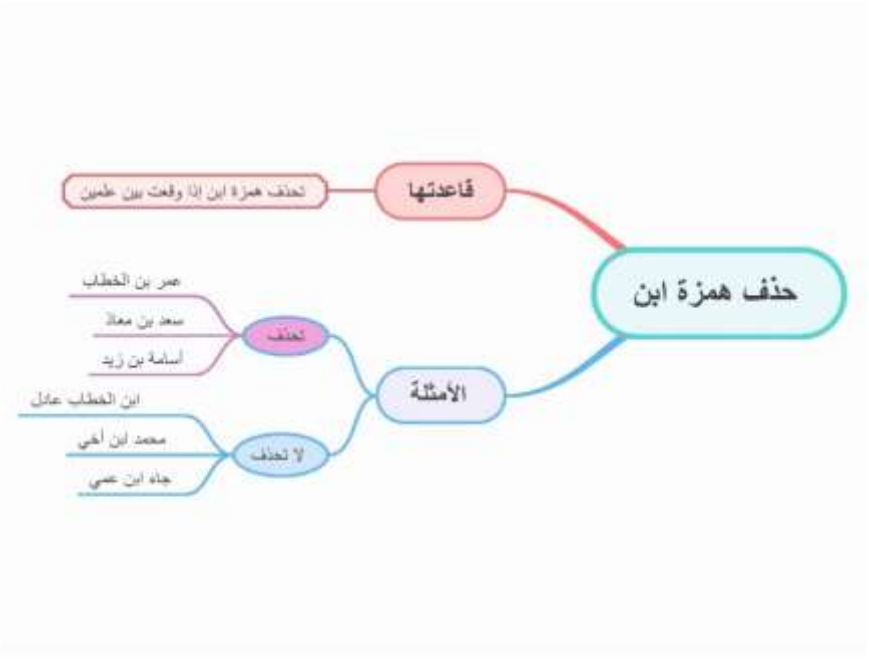
ثالثاً: الموضوعات الإملائية

الاختبـــار القبلـــي والبعدي لتـقيـيـم تحصيلات المتعلمين النحوية والصرفية والإملائية		
المجـــال التعليمـــي/ القواعد الإملائية		
الرقم	المادة التعليمية	المـــلاحظـــات
16	كتابة الهمزة المتوسطة و الهمزة المتطرفة	
17	همزتا الوصل والقطع	

القواعد الإملائية



18. الإملاء (كتابة الألف)



19. كتابة همزة ابن وابنة



20. حذف حرف العلة في الفعل الأمر الغائب

الملحق (3) استبيان الأساتذة المحكمين للاختبار بعد التحكيم

جامعة غازي-أنقرة

معهــد العلــوم التربــويــة

قســم تعليــم اللغــات الأجنبيــة

فرع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

استبيان الأساتذة المحكمين بعد التحكيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

اسم الأستاذ: ..... المحترم.

الدرجة العلمية واللقب العلمي: .....

اسم الجامعة التي يعمل فيها الأستاذ: .....

يقوم الباحث بإجراء دراسة كجزء من متطلبات برنامج الحصول على درجة الدكتوراه في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعنوان" **فعّاليّة طرق تدريس قواعد النحو العربي باستخدام الخرائط الذهنيّة"** بهدف تعرُّف فعالية الخرائط الذهنية في تحصيل متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

وتضمنت الدراسة الفرضيات الآتية:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل النحو.
2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الذين يدرسون الصرف بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الصرف.
3. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الذين يدرسون الإملاء بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الإملاء.
4. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو والصرف والإملاء بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونها بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيلاتهم القواعد النحوية والصرفية والإملائية.
5. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل النحو حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي.
6. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الذين يدرسون الصرف بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الصرف حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي.

7. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الذين يدرسون الإملاء بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الإملاء حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي.
8. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو والصرف والإملاء بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونها بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيلاتهم القواعد النحوية والصرفية والإملائية حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي.

ومن أدوات البحث أسئلة الاختبار القبلي لعينة البحث، وهذا يستلزم تصميم استبيان وتحكيمه من قبل المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل تطبيقه على المتعلمين حتى يستوفي شروط الاختبارات الصحيحة والسليمة.

وتأسيساً على ذلك؛ صمم الباحث أداة استبيان مضمناً إياها أسئلة الاختبار القبلي والبعدي لتقييم تحصيل المتعلمين: في (القواعد النحوية والصرفية والإملائية)، على طلبة السنة الثالثة والرابعة لفرع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة غازي-أنقرة.

وقد تضمنت أداة الاستبيان أسئلة الاختبار القبلي والبعدي في ضوء ثلاثة مجالات تعليمية لتقييم الطلبة هما: (القواعد النحوية، والصرفية، والإملائية)، ومجموع هذه الأسئلة عشرون سؤالاً، عشرة أسئلة للقواعد النحوية، وخمسة أسئلة للصرف، وخمسة أسئلة للإملاء ولكل سؤال (5) خمس درجات، وبذلك يكون مجموع درجات الأسئلة (100) درجة.

فأرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كان صالحًا أو غير صالح، ومدى انتماء كل سؤال للمجال المحدد له، وبنائها اللغوي، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية علمًا بأن بدائل الإجابة على الفقرات هي): (يقيس – لا يقيس – إلى حدٍ ما).

الاختبـــار القبلـــي والبعدي لتـقيـيـم تحصيلات المتعلمين النحوية والصرفية والإملائية

المجـــال التعليمـــي/ القواعد النحوية المقـــاييـــس

المعايير	أســـئلـة الاختـبـــار	إلى حدّ ما	لا يقيس	يقيس	الملاحظـات
القواعد النحوية	1. ما هي الآلة ..... يعزف عليها ..... العازف . a) الّتي / تلك c) اللّتان / ذلك b) الّتي / ذاك d) اللاتي / هذه			-	
	2. ضع الكلمة المناسبة في الفراغ ؟ أستيقظ في السَّاعة السَّابعة إلّا ..... . a) رُبُعُ c) رُبُعَاً b) نِصفَ d) ثُلثِ			-	
	3. كتب صديقي أنّ ..... سيسافر إلى اسطنبول بعد خمسة ..... . a) أبوه / أيام c) أباه / يوم b) أباه / أيام d) أبوه / يوم			-	
	4. هل كانوا ..... في سفرتهم ..... ؟ a) مرتاحون / تلك c) مرتاحين / هذا b) مرتاحاً / هذه d) مرتاحين / هذه			-	
	5. أيّ جملة من الجمل التالية ليست جملة الإضافة ؟ Aşağıdaki cümlelerden hangisi tamlama cümlesi değildir? a) البطيخ فاكهة صيفية c) صوت الطبل قويّ b) قلم المعلم جديد d) باب الغرفة كبير			-	
	6. مدة الدرس ..... في مدرستنا خمسون دقيقة . a) الواحد c) الأولى b) ثالث d) أول			-	
	7. ..... المعلم ..... زينب . a) أخت / اسمه c) أخت / اسمها b) أخو / اسمه d) اخوة / اسمها			-	

الاختبـــار القبـلـــي والبعدي لتـقيـيـم تحصيلات المتعلمين النحوية والصرفية والإملائية

المعايير	المجـــال التعليمـي/ القواعد النحوية أســـئلـة الاختـبـــار	المقـايـيـس			الملاحظـات
		لا يقيس	إلى حد ما	يقيس	
القواعد النحوية	8. اختر الخبرَ المناسبَ لكلٍّ مما يلي على الترتيبِ: Sırasıyla aşağıdakilerin her biri için uygun haberleri seçin: (1- أشجارُ الحقلِ ، 2- حقيبةُ عُمَرَ) a) 1- مُثمِراتٌ ، 2- ثقيلانِ c) 1- مُثمِرَةٌ ، 2- ثَقيلةٌ b) 1- مُثمِرَونَ ، 2- ثَقيل d) 1- مُثمِرَينِ ، 2- ثَقيلاتٌ	-			
	9. املأ الفراغ بالكلمة المناسبة من بين الكلمات الآتية: Cümlesinde boşluğa gelebilecek uygun harf aşağıdakilerden hangisidir? مَن غشّنا ..... منّا a) ليس c) وليس b) فليس d) فهو	-			
	10. أبو المعلمة ..... السفر بالطائرة لأنها ..... . a) يحب / سريع c) تحب / سريعة b) تحب / سريع d) يحب / سريعة	-			

الاختبـــار القبـلـــي والبعدي لتـقيـيـم تحصيلات المتعلمين النحوية والصرفية والإملائية

المجـــال التعليمـــي/ القواعد الصرفية	المقـاييـس			
المعايير	أســـئلـة الاختـبـــار	يقيس	لا يقيس	الى حدٍ ما	الملاحظـات
القواعد الصرفية	11. اختر اسم الفاعل الصحيح من الفعل (بَاعَ) مما يأتي: " fiilinin ism-i faili aşağıdakilerden hangisidir? بَاعَ " a) باعون c) بائع b) بايع d) مبيع	-			
	12. اختر الفعل اللفيف المفروق من الأفعال الآتية: Aşağıdaki fiillerden hangisi lefif-i mefruk bir fiildir? a) مَشَى c) وَقَى b) طَوَى d) وَجَدَ	-			
	13. في أيّ جملة من الجمل الآتية لا يوجد فعل مزيد: Aşağıdaki cümlelerden hangisinde mezid bir fiil yoktur? a) تُساعد البنت أمها في أعمال المنزل b) ستقضي الأسرة العطلة الصيفية في باريس c)لم تُكمل المهندسة التقرير الأسبوعي d) ينتشر دين الإسلام في كل أنحاء العالم	-			
	14. أيّ فعل من الأفعال الآتية مزيد بثلاثة أحرف: Aşağıdakilerden hangisi üç harfle artırılmış bir fiildir? a)انكسر b) استلم c)استخرج d) تقاتل	-			
	15. أي الأفعال المعتلة الآتية ليست صحيحة: Aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi yanlıştır? a) بدا = فعل مهموز c) يسر = فعل مثال b) نوى = فعل لفيف d) جرى = فعل ناقص	-			

الاختبـــار القبـلـــي والبعدي لتـقيـيـم تحصيلات المتعلمين النحوية والصرفية والإملائية

المعايير	أســـئلـة الاختـبـــار	المقـايـيــس: لا يقيس / إلى حدٍ ما	الملاحظـات
المجـــال التعليمـي/ القواعد الإملائية			
القـواعـد الإملائية	16. أنتِ أيّتها الطالبة.....واجبكِ بشكلٍ جيّدٍ مع .... الذين يدرسون في المدرسة. a) توأدين / صديقاتك c) تؤدي / أصدقاؤك b) تودين / أصدقاءك d) تؤدين / أصدقائك	-	
	17. اختر فعل الأمر المناسب للمؤنث المفرد المخاطب مما يأتي: "Sen (bayan) otur"emrinin Arapçası aşağıdakilerden hangisidir? a) أُجلسي c) اِجلسْ b) اِجلسي d) لِتجلسي	-	
	18. اختر الكلمة التي فيها حرف يُلفظ ولا يُكتب من الكلمات الآتية: Aşağıdaki kelimelerin hangisinde okunup yazılmayan harf bulunmaktadır? a) مائة c) قالوا b) عمرو d) ذلك	-	
	19. املأ الفراغ بالكلمة المناسبة من بين الكلمات الآتية: ..... صديقي طالبٌ في مدرسة أهلية. a) اب c) أبي b) بن d) ابن	-	
	20. املأ الفراغ بالكلمة المناسبة من بين الكلمات الآتية: "O erkek atsın!" emrinin Arapçası aşağıdakilerden hangisidir? a) لِيرمي c) إرمي b) لِيرمِ d) يرمي	-	

أيَّةُ ملاحظاتٍ أُخرى تتكرمون بأبدائها

1- الاختبار جاهز الآن لتطبيقه على عينة الدراسة.
2- ----------
3- ----------
4- ----------
5- ----------
6- ----------
7- ----------
8- ----------
9- ----------
10- ----------

بيانات الباحث للتواصل بشأن أي سؤال أو استفسار حول مضامين الاستبيان وإجراءات البحث وتجاربه واختباراته:

اسم الباحث: محمد رشيد مونيس.

الدجة العلمية: طالب دكتوراه.

التخصص العلمي: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المؤسسة التعليمية:

جامعة غازي- أنقرة – معهد العلوم التربوية – قسم تعليم اللغات الأجنبية – فرع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

هاتف جوال الباحث: 00905079274719

إيميل: mrmdc170579@gmail.com

الملحق (4) أسماء الأساتذة المحكمين للمادة التعليمية وأدوات الدراسة

الأساتذة المحكمين للمادة التعليمية وأدوات الدراسة

	اسم الأستاذ	الدرجة العلمية	اسم الجامعة	التوقيع
1	موسى يلدز	أستاذ دكتور	جامعة غازي	
2	إبراهيم أدهم بولات	أستاذ مشارك	جامعة غازي	
3	إبراهيم أوزاي	أستاذ مشارك	جامعة غازي	
4	ياسين مراد دمير	أستاذ مشارك	جامعة أنقرة حاجي بايرم ولي	
5	أنس بالي	معيد	جامعة كرك كلة	

الملحق (5) أسئلة الامتحان القبلي والبعدي بعد التحكيم

اختبار تحصيل الطلبة

اسم ولقب الطالب:

الطلبة الأعزاء: يرجى مراعاة التعليمات الامتحانية الآتية:

1. يرجى الإجابة عن جميع الأسئلة الامتحانية .
2. الاختبار يتضمن عشرين سؤالاً.
3. الأسئلة تتضمن مواضيع من النحو والصرف والإملاء.
4. مدة الاختبار عشرون دقيقة.

اختر الأجوبة الصحيحة والمناسبة من بين الخيارات.

Doğru ve uygun kelimeleri şıklar arasından seçiniz.

1. ما هي الآلة ..... يعزف عليها ..... العازف .

a) الّتي / تلك
c) اللّتان / ذلك
b) الّتي / ذاك
d) اللاتي / هذه

2. ضع الكلمة المناسبة في الفراغ ؟ أستيقظ في السَّاعة السَّابعة إلَّا ..... .

a) رُبُعُ
c) رُبُعَاً
b) نِصفَ
d) ثُلثِ

3. كتب صديقي أنّ ..... سيسافر إلى اسطنبول بعد خمسة ..... .

a) أبوه / أيام
c) أباه / يوم
b) أباه / أيام
d) أبوه / يوم

4. هل كانوا ..... في سفرتهم ..... ؟

a) مرتاحون / تلك
c) مرتاحين / هذا
b) مرتاحاً / هذه
d) مرتاحين / هذه

5.أيّ جملة من الجمل التالية ليست جملة الإضافة ؟

Aşağıdaki cümlelerden hangisi tamlama cümlesi değildir?

a) البطيخ فاكهة صيفية
c) صوت الطبل قويّ
b) قلم المعلم جديد
d) باب الغرفة كبير

6. مدة الدرس ..... في مدرستنا خمسون دقيقة .

a) الواحد
c) الأولى
b) ثالث
d) أول

7. ..... المعلم ..... زينب .

a) أخت / اسمه
c) أخت / اسمها
b) أخو / اسمه
d) اخوة / اسمها

8. اختر الخبرَ المناسبَ لكلٍّ مما يلي على الترتيبِ:

Sırasıyla aşağıdakilerin her biri için uygun haberleri seçin:

(1- أشجارُ الحقلِ ، 2- حقيبةُ عُمَرَ)

a) 1- مُثمِراتٌ ، 2- ثقيلانِ
c) 1- مُثمِرَةٌ ، 2- ثَقيلةٌ
b) 1- مُثمِرَونَ ، 2- ثَقيلٌ
d) 1- مُثمِرَينِ ، 2- ثَقيلاتٌ

9. أنتِ أيّتها الطالبة.....واجبكِ بشكلٍ جيّدٍ مع ..... الذين يدرسون في المدرسة.

a) توأدين / صديقاتك
c) تؤدي / أصدقاؤك
b) تودين / أصدقاءك
d) تؤدين / أصدقائك

10. أبو المعلمة ..... السفر بالطائرة لأنها ..... .

a) يحب / سريع
c) تحب / سريعة
b) تحب / سريع
d) يحب / سريعة

11. اختر اسم الفاعل الصحيح من الفعل (بَاعَ) مما يأتي:

?“ بَاعَ ” fiilinin ism-i faili aşağıdakilerden hangisidir

a) باعون
c) بائع
b) بايع
d) مبيع

12. اختر فعل الأمر المناسب للمؤنث المفرد المخاطب مما يأتي:

?“Sen (bayan) otur” emrinin Arapçası aşağıdakilerden hangisidir

a) أجلسي
c) اِجلسْ
b) اِجلسي
d) لِتجلسي

13. اختر الكلمة التي فيها حرف يُلفظ ولا يُكتب من الكلمات الآتية:

?kelimelerin hangisinde okunup yazılmayan harf bulunmaktadır Aşağıdaki

a) مائة
c) قالوا
b) عمرو
d) ذلك

14. اختر الفعل اللفيف المفروق من الأفعال الآتية:

Aşağıdaki fiillerden hangisi lefif-i mefruk bir fiildir?

a) مَشَى c) وَقَى

b) طَوَى d) وَجَدَ

15. املأ الفراغ بالكلمة المناسبة من بين الكلمات الآتية:

Cümlesinde boşluğa gelebilecek uygun harf aşağıdakilerden hangisidir?

مَن غشّنا ..... منّا

a) ليس c) وليس

b) فليس d) فهو

16. املأ الفراغ بالكلمة المناسبة من بين الكلمات الآتية:

..... صديقي طالبٌ في مدرسة أهلية.

a) اب c) أبي

b) بن d) ابن

17. في أيّ جملة من الجمل الآتية لا يوجد فعل مزيد:

Aşağıdaki cümlelerden hangisinde mezid bir fiil yoktur?

a) تُساعد البنت أمها في أعمال المنزل

b) ستقضي الأسرة العطلة الصيفية في باريس

c) لم تُكمل المهندسة التقرير الأسبوعي

d) ينتشر دين الإسلام في كل أنحاء العالم

18. أيّ فعل من الأفعال الآتية مزيد بثلاثة أحرف:

Aşağıdakilerden hangisi üç harfle artırılmış bir fiildir?

a) انكسر b) استلم

c) استخرج d) تقاتل

19. أي الأفعال المعتلة الآتية ليست صحيحة:

Aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

a) بدا = فعل مهموز c) يسر = فعل مثال

b) نوى = فعل لفيف d) جرى = فعل ناقس

20. املأ الفراغ بالكلمة المناسبة من بين الكلمات الآتية:

"O erkek atsın!" emrinin Arapçası aşağıdakilerden hangisidir?

a) لِيرمي c) إرمي

b) لِيرمِ d) يرمي

- انتهى الاختبار -

الملحق (6) مفتاح الإجابة على أسئلة الامتحان القبلي والبعدي

مفتاح الإجابة عن الأسئلة

رقم السؤال	الإجابة الصحيحة
1	b
2	c
3	b
4	d
5	a
6	a
7	c
8	c
9	d
10	d
11	c
12	b
13	d
14	c
15	b
16	d
17	b
18	c
19	a
20	b

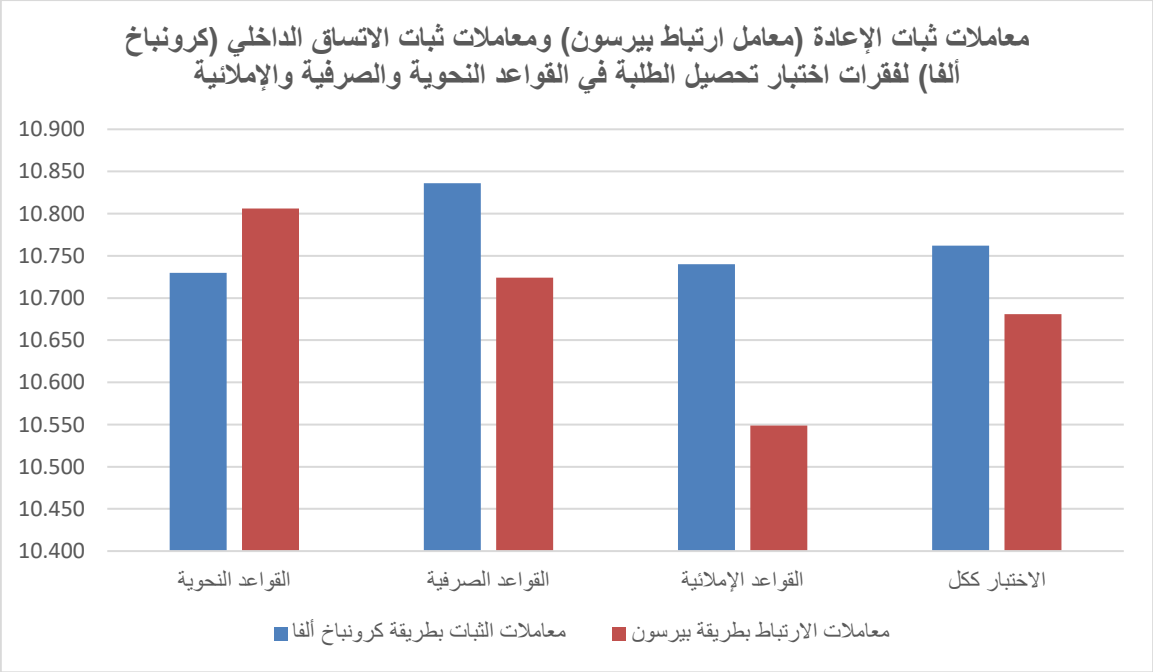
الملحق (7) جداول النتائج التحصيلية مع المخططات البيانية

الجدول (1)

معاملات ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون) ومعاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لفقرات اختبار تحصيل الطلبة في القواعد النحوية والصرفية والإملائية

البُعد	معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا	معاملات الارتباط بطريقة بيرسون
القواعد النحوية	0.730	0.806
القواعد الصرفية	0.836	0.724
القواعد الإملائية	0.740	0.549
الاختبار ككل	0.762	0.681

**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).



الجرافيك رقم (1)

جدول رقم (2)

معاملات ارتباط أسئلة القواعد النحوية والصرفية والإملائية مجتمعة مع البُعد ومع الاختبار ككل

الرقم	القواعد النحوية		القواعد الصرفية		القواعد الإملائية	
	البُعد ككل	الاختبار ككل	البُعد ككل	الاختبار ككل	البُعد ككل	الاختبار ككل
1	**0.568	*0.441	**0.926	**0.635	**0.731	**0.617
2	**0.669	*0.323	**0.926	**0.635	**0.587	*0.389
3	**0.691	*0.318	**0.695	**0.565	**0.841	*0.498
4	**0.832	*0.390	**0.926	**0.635	**0.833	*0.318
5	**0.546	*0.391	**0.524	*0.479	*0.499	*0.377
6	**0.636	*0.435				
7	**0.546	*0.391				
8	**0.542	*0.353				
9	**0.681	**0.582				
10	**0.670	**0.555				
المهارة ككل		**0.545		**0.589		**0.543

**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

جدول رقم (3)

معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لأسئلة اختبار تحصيل الطلبة في القواعد النحوية والصرفية والإملائية

الرقم	القواعد النحوية		القواعد الصرفية		القواعد الإملائية	
	معامل الصعوبة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.87	0.44	0.81	0.42	0.83	0.43
2	0.82	0.39	0.88	0.42	0.83	0.47
3	0.89	0.44	0.82	0.41	0.88	0.45
4	0.71	0.45	0.79	0.42	0.87	0.45
5	0.88	0.46	0.91	0.49	0.85	0.52
6	0.92	0.47				
7	0.82	0.43				
8	0.77	0.45				
9	0.80	0.46				
10	0.90	0.50				

الجدول رقم (4)

نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على القياس القبلي لدرجات أفراد عينة الدراسة على اختبار القواعد النحوية والصرفية والإملائية تبعاً لمتغير المجموعة

البُعد	المجموعة	أسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
القواعد النحوية	المجموعة التجريبية	الخرائط الذهنية	29.57	10.97	0.005	0.996
	المجموعة الضابطة	الاعتيادية	29.55	13.79		
القواعد الصرفية	المجموعة التجريبية	الخرائط الذهنية	17.17	2.95	1.515	0.137
	المجموعة الضابطة	الاعتيادية	18.64	3.51		
القواعد الإملائية	المجموعة التجريبية	الخرائط الذهنية	15.00	4.26	0.859	0.395
	المجموعة الضابطة	الاعتيادية	16.14	4.61		
الاختبار ككل	المجموعة التجريبية	الخرائط الذهنية	61.74	12.49	0.642	0.524
	المجموعة الضابطة	الاعتيادية	64.32	14.42		

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري والمتوسط المعدل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على تحصيل النحو

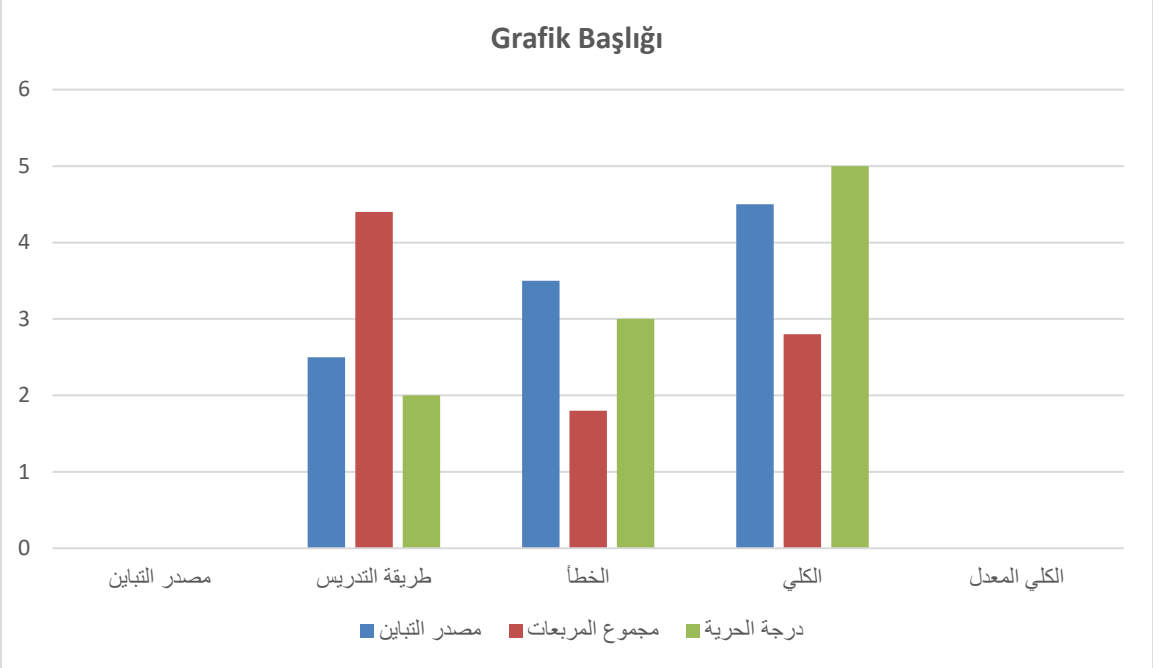
المجموعة	طريقة المعالجة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	الخرائط الذهنية	القبلي	29.57	10.97	46.09	0.98
		البعدي	46.09	4.25		
الضابطة	الطريقة التقليدية	القبلي	29.55	13.79	41.36	1.01
		البعدي	41.36	5.16		

جدول (6)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات أفراد الدِّراسة على تحصيل النحو

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا Eta square
طريقة التدريس	250.861	1	250.861	11.273	0.002	0.208
الخطأ	956.917	43	22.254			
الكلي	87450.000	45				
الكلي المعدل	1207.778	44				

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).



الجرافيك رقم (2)

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري والمتوسط المعدل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على تحصيل الصرف

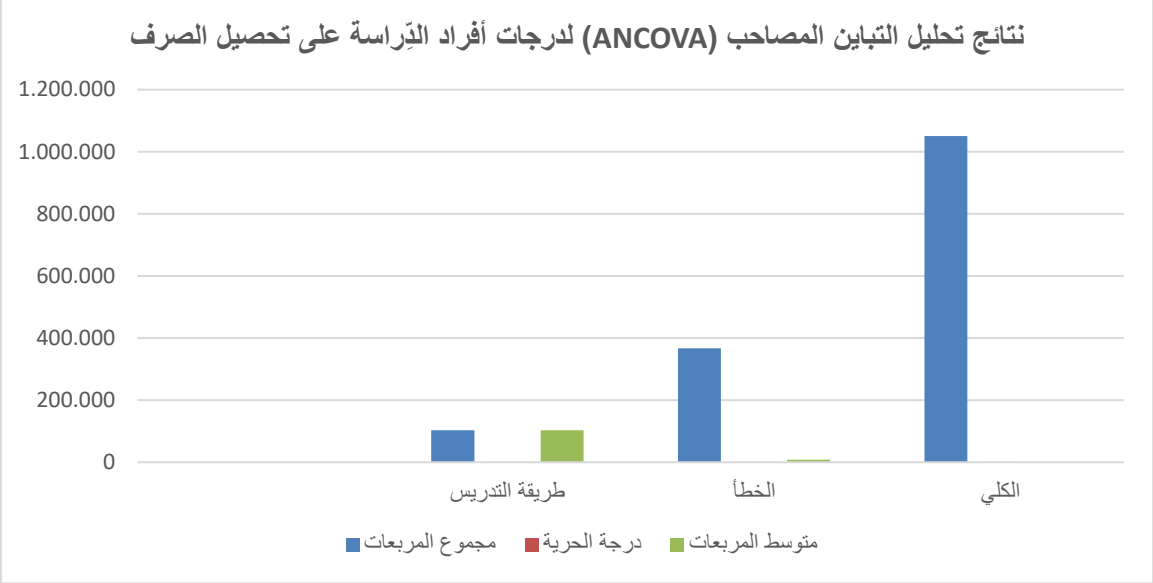
المجموعة	طريقة المعالجة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	الخرائط الذهنية	القبلي	17.17	2.95	23.48	0.61
		البعدي	23.48	2.35		
الضابطة	الطريقة التقليدية	القبلي	18.64	3.51	20.46	0.62
		البعدي	20.45	3.42		

جدول (8)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات أفراد الدّراسة على تحصيل الصرف

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا Eta square
طريقة التدريس	102.806	1	102.806	*12.039	0.001	0.219
الخطأ	367.194	43	8.539			
الكلي	22250.000	45				
الكلي المعدل	470.000	44				

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).



الجرافيك رقم (3)

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري والمتوسط المعدل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على تحصيل الإملاء

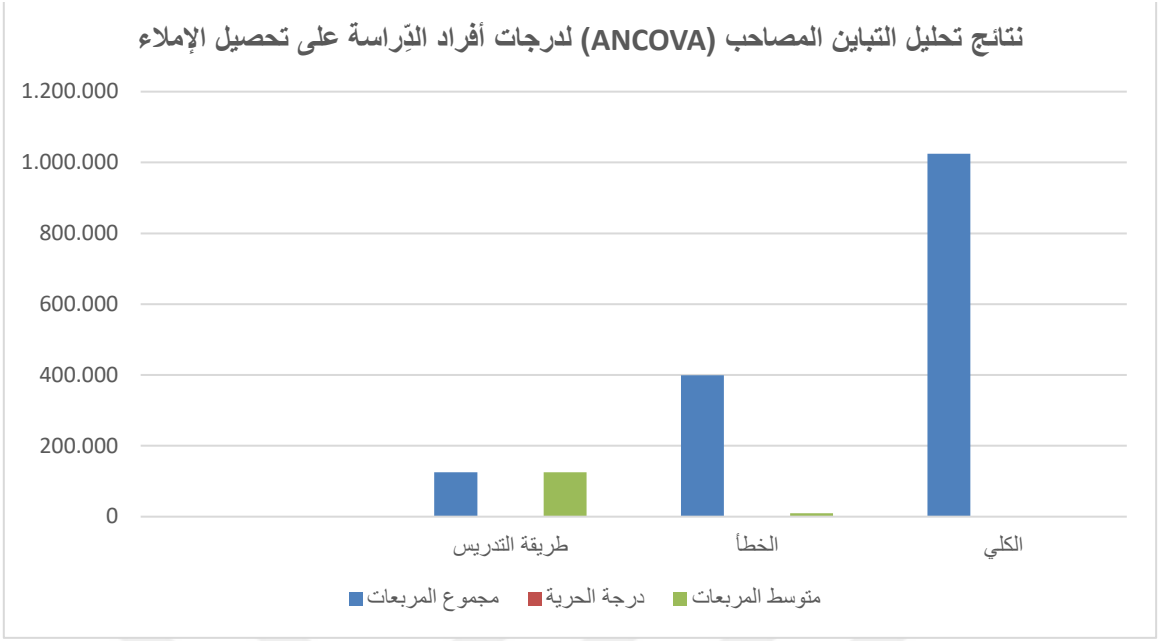
المجموعة	طريقة المعالجة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	الخرائط الذهنية	القبلي	15.00	4.26	21.52	0.64
		البعدي	21.52	2.79		
الضابطة	الطريقة التقليدية	القبلي	16.14	4.61	18.18	0.65
		البعدي	18.18	3.29		

جدول (10)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات أفراد الدِّراسة على تحصيل الإملاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا Eta square
طريقة التدريس	125.433	1	125.433	*13.517	0.001	0.239
الخطأ	399.012	43	9.279			
الكلي	18325.000	45				
الكلي المعدل	524.444	44				

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).



الجرافيك رقم (4)

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري والمتوسط المعدل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على تحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية

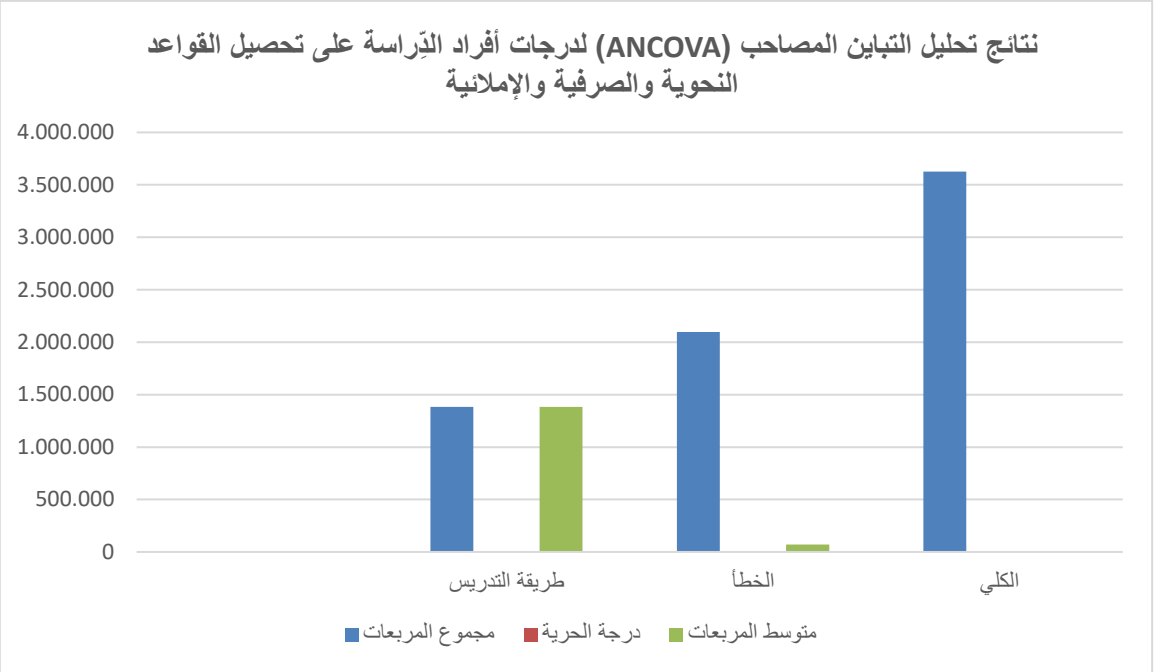
المجموعة	طريقة المعالجة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	الخرائط الذهنية	القبلي	61.74	12.49	91.31	1.69
		البعدي	91.09	6.73		
الضابطة	الطريقة التقليدية	القبلي	64.32	14.42	79.77	1.73
		البعدي	80.00	9.76		

جدول (12)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات أفراد الدِّراسة على تحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا Eta square
طريقة التدريس	1382.174	1	1382.174	*19.826	0.000	0.316
الخطأ	2997.826	43	69.717			
الكلي	334625.000	45				
الكلي المعدل	4380.000	44				

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).



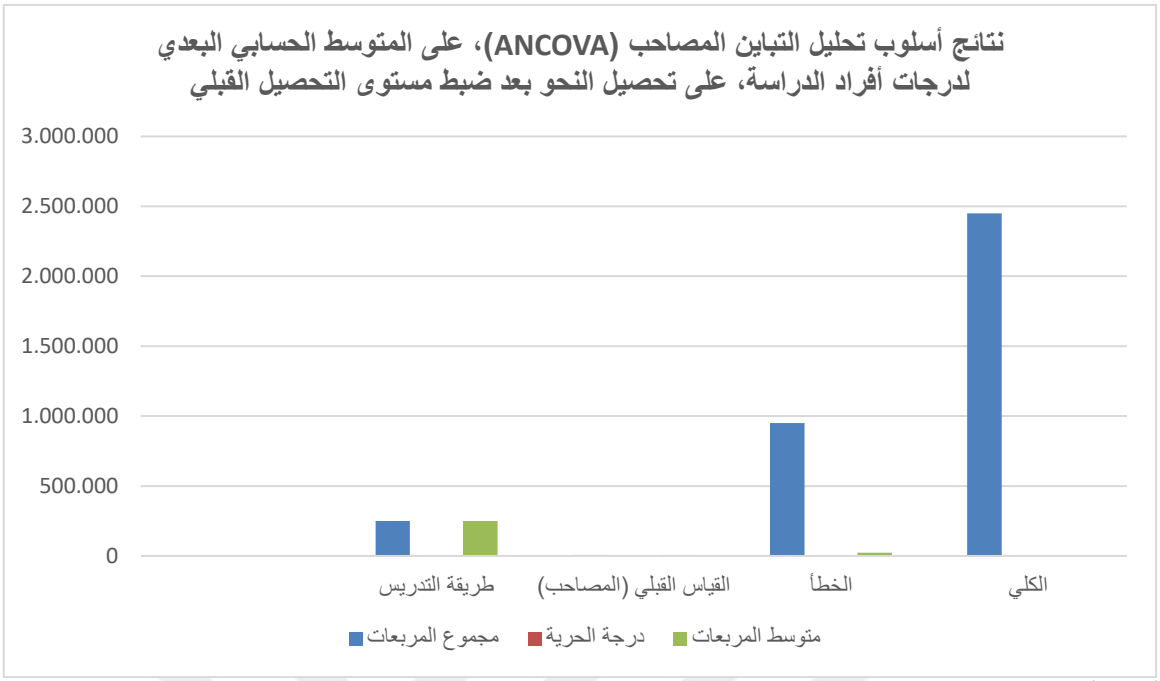
الجرافيك رقم (5)

جدول (13)

نتائج أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصيل النحو بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا Eta square
طريقة التدريس	250.861	1	250.861	11.081	0.002	0.209
القياس القبلي (المصاحب)	6.053	1	6.053	0.267	0.608	0.006
الخطأ	950.864	42	22.640			
الكلي	87450.000	45				
الكلي المعدل	1207.778	44				

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).



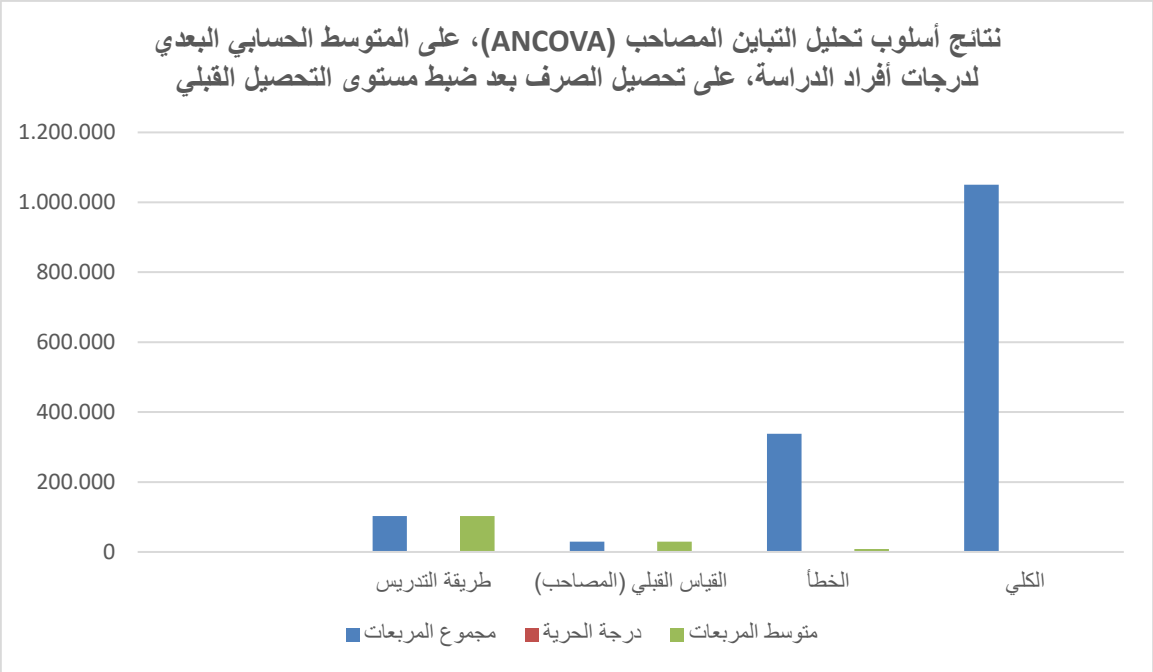
الجرافيك رقم (6)

جدول (14)

نتائج أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصيل الصرف بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا Eta square
طريقة التدريس	102.806	1	102.806	12.776	0.001	0.233
القياس القبلي (المصاحب)	29.222	1	29.222	3.631	0.064	0.080
الخطأ	337.972	42	8.047			
الكلي	22250.000	45				
الكلي المعدل	470.000	44				

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).



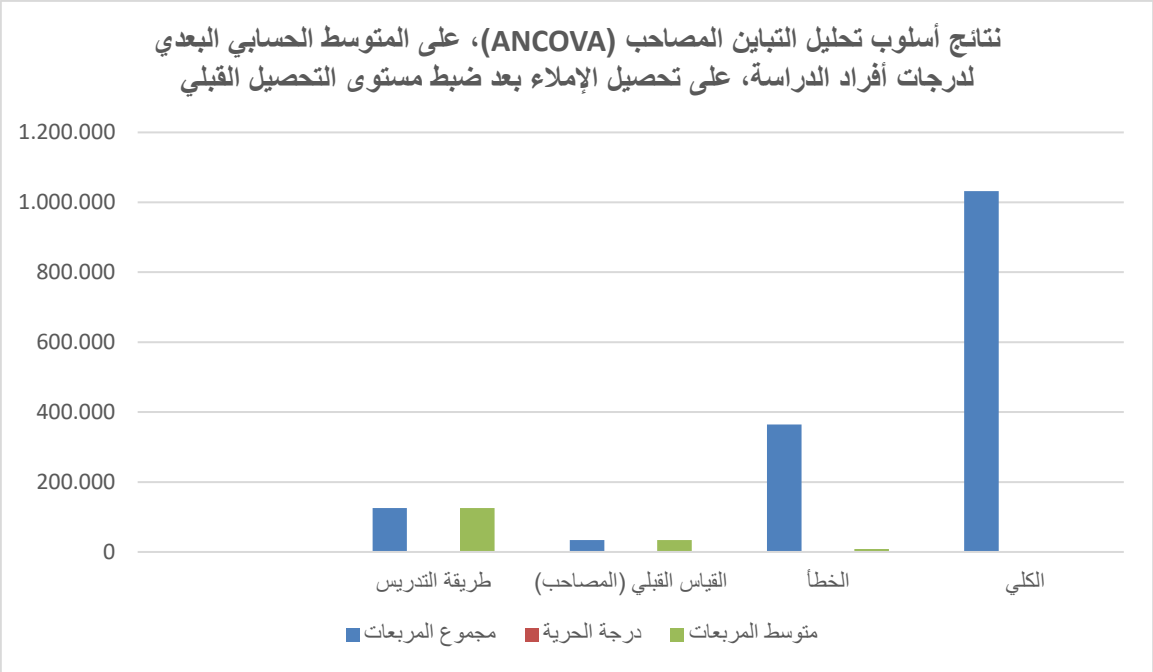
الجرافيك رقم (7)

جدول (15)

نتائج أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصيل الإملاء بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا Eta square
طريقة التدريس	125.433	1	125.433	14.446	0.000	0.256
القياس القبلي (المصاحب)	34.320	1	34.320	3.952	0.053	0.086
الخطأ	364.692	42	8.683			
الكلي	18325.000	45				
الكلي المعدل	524.444	44				

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).



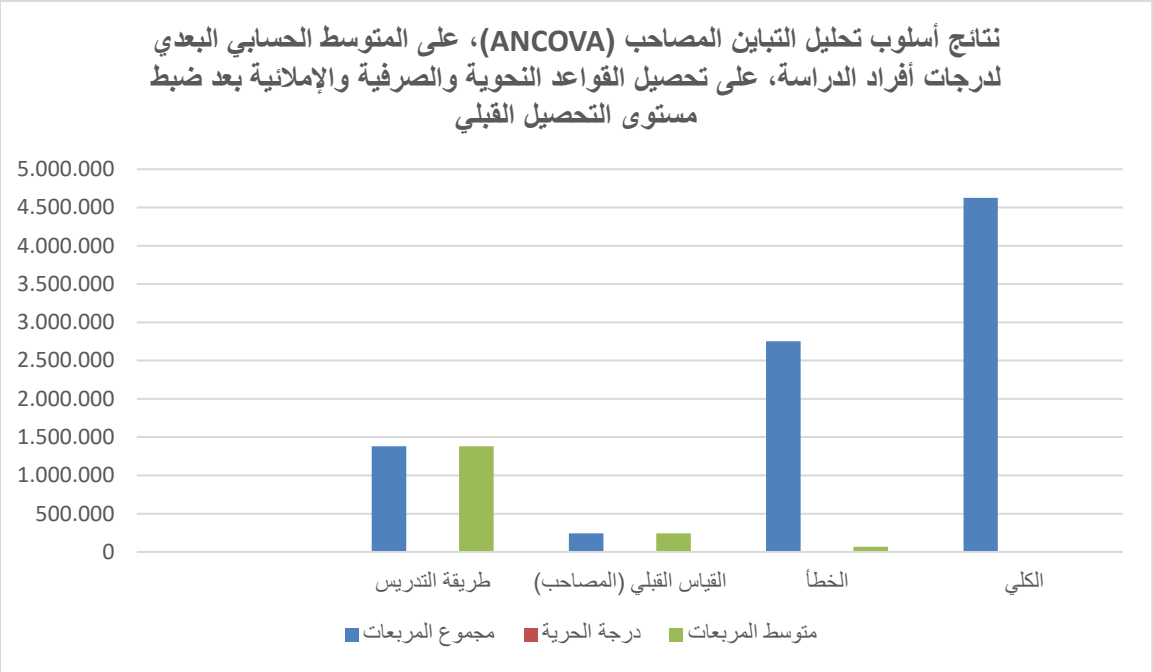
الجرافيك رقم (8)

جدول (16)

نتائج أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا Eta square
طريقة التدريس	1382.174	1	1382.174	21.087	0.000	0.334
القياس القبلي (المصاحب)	244.843	1	244.843	3.735	0.060	0.082
الخطأ	2752.983	42	65.547			
الكلي	334625.000	45				
الكلي المعدل	4380.000	44				

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α



الجرافيك رقم (9)

الملحق (8) درس نموذجي في توضيح كيفية استخدام الخرائط الذهنية في تعليم قواعد النحو العربي

العدد والمعدود

السنة: الرابعة

المادة: قواعد النحو العربي

الموضوع: العدد والمعدود

الأسلوب: استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية (اليدوية أو الإلكترونية)

أولاً: الأهداف:

1- أن يتعرّف الطلاب على على عناصر العدد والمعدود.

2- أن يستعمل الطلاب الأرقام مع المعدود حسب التذكير والتأنيث.

3- أن يستعمل الطلاب الأرقام مع المعدود حسب الإفراد والتّثنية والجمع.

4- أن يتعلم الطلاب جميع مخالفات ومطابقات العدد والمعدود.

ثانياً: الوسائل التعليمية:

1- السبورة.

2- أقلام ملوّنة.

3- أوراق بيضاء.

4- العارض العلوي، أو عارض الشرائح (البروجكسيون).

5- برنامج الـ(باور بوينت).

ثالثاً: طريقة سير الدرس:

1- التّمهيد: يوجّه المدرّس بعض الأسئلة المتعلّقة بالموضوع بشكل شامل إلى الطلبة لتقويم مكتسباتهم السابقة ومعرفة مستوياتهم في الموضوع. مثلاً:

- مَنْ يذكر لنا مثالاً عن العدد والمعدود؟
- متى يطابق العدد للمعدود في الأرقام (من 1 إلى 10)؟
- متى يخالف العدد للمعدود في الأرقام (من 1 إلى 10)؟
- ما هي قاعدة العدد والمعدود في الأرقام (من 11 إلى 19) ؟
- ما هي قاعدة العدد والمعدود في ألفاظ العقود؟

بعد سماع المدرّس لإجابات الطلاب يُشير إلى أن درس اليوم سيتناول العدد والمعدود، ثم يكتب العنوان على السبّورة، ثمّ يبدأ بتقديم الدرس.

2- مرحلة تقديم الدرس: يبدأ المدرّس بكتابة بعض الأمثلة على السبّورة مع مراعاة استخدام الأقلام الملونة لتسليط الضوء على الفروقات والاختلافات.

مثلاً: (رجلٌ واحدٌ) ، (امرأةٌ واحدةٌ) ، (خمسةُ كراسي) ، (ستُ طاولات) ، (ثلاثةَ عشرَ قلماً) ، (تسعَ عشرةَ باقةً).

ثم يطلب المدرّس بتحديد العدد أو الأرقام، ثم المعدود في كل جملة، ثمّ يبدأ بالسؤال على الشكل الآتي:

- هل وافق العدد للمعدود في كل جملة من الجمل السابقة؟
- ما هو وجه التشابه والاختلاف في كل جملة؟
- ما هو سبب اختلاف حركة الحرف الأخير في المعدود؟

ثمّ يبدأ المدرّس برسم الخريطة الذهنية أو المفاهيمية على السبّورة باليد، أو يقوم بعرضها بواسطة العارض العلوي أو عارض الشرائح (البروجكسيون) بطريقة تدريجية من الأعلى إلى الأسفل، أو من الكل إلى الجزء، أو العكس حسب الموضوع أو حسب اختيار المدرّس للأسلوب الخاص به، وفي نفس الوقت يطلب المدرّس من الطلاب بالرسم معه خطوة بخطوة.

فإن كانت الطريقة المتبعة هي باليد على السبورة، فعلى المدرّس أن يبدأ من منتصف السبورة، فيكتب العدد والمعدود في وسط دائرة ثم يخرج من إطار هذه الدائرة ستة خطوط باتجاهات مختلفة – مع تذكير الطلاب بالرسم معه - فيكون في نهاية الخط الأول دائرة أخرى ويكتب فيها مكونات أسلوب العدد، وفي الدائرة الثانية التي في نهاية الخط الثاني (1 و 2)، وفي الدائرة الثالثة (من 3 إلى 10)، وفي الرابعة (11 و 12)، وفي الخامسة (من 13 إلى 19)، وفي الدائرة السادسة (ألفاظ العقود 20 ، 30 ، 40 ، و.....).

وبذلك يكون المدرّس قد قام بمشاركة الطلبة بالرسم معه، وقد مهّد للخطوة التالية.

بعد هذه الخطوة التي قدّم فيها المدرّس هيكليّةً عن الموضوع يجب أن يبدأ بتفصيل كل فرع من هذه الفروع مع اشراك الطلبة بالسؤال والجواب، مع كتابة مثالٍ أو أكثر على كل فرع من هذه الخريطة مع التركيز على استخدام الألوان المغايرة حسب مرعاة القواعد في كل مثال.

وبذلك نكون قد توصّلنا إلى خريطة ذهنية تعاونيّة تشاركيّة تمّ إعدادها من قبل المدرّس والطلاب.

وإن كانت الطريقة المتّبعة في رسم الخريطة بواسطة برنامج (باور بوينت) الذي يقدّم كل خطوة على شكل شرائح، فيجب على المدرّس أن يقوم بعرضها على الشاشة أو الحائط، وكذلك يجب على المدرس بمتابعة الطلاب بالرسم معه بشكل تدريجي.

3- مرحلة الواجب المنزلي (استثمار المكتسبات):

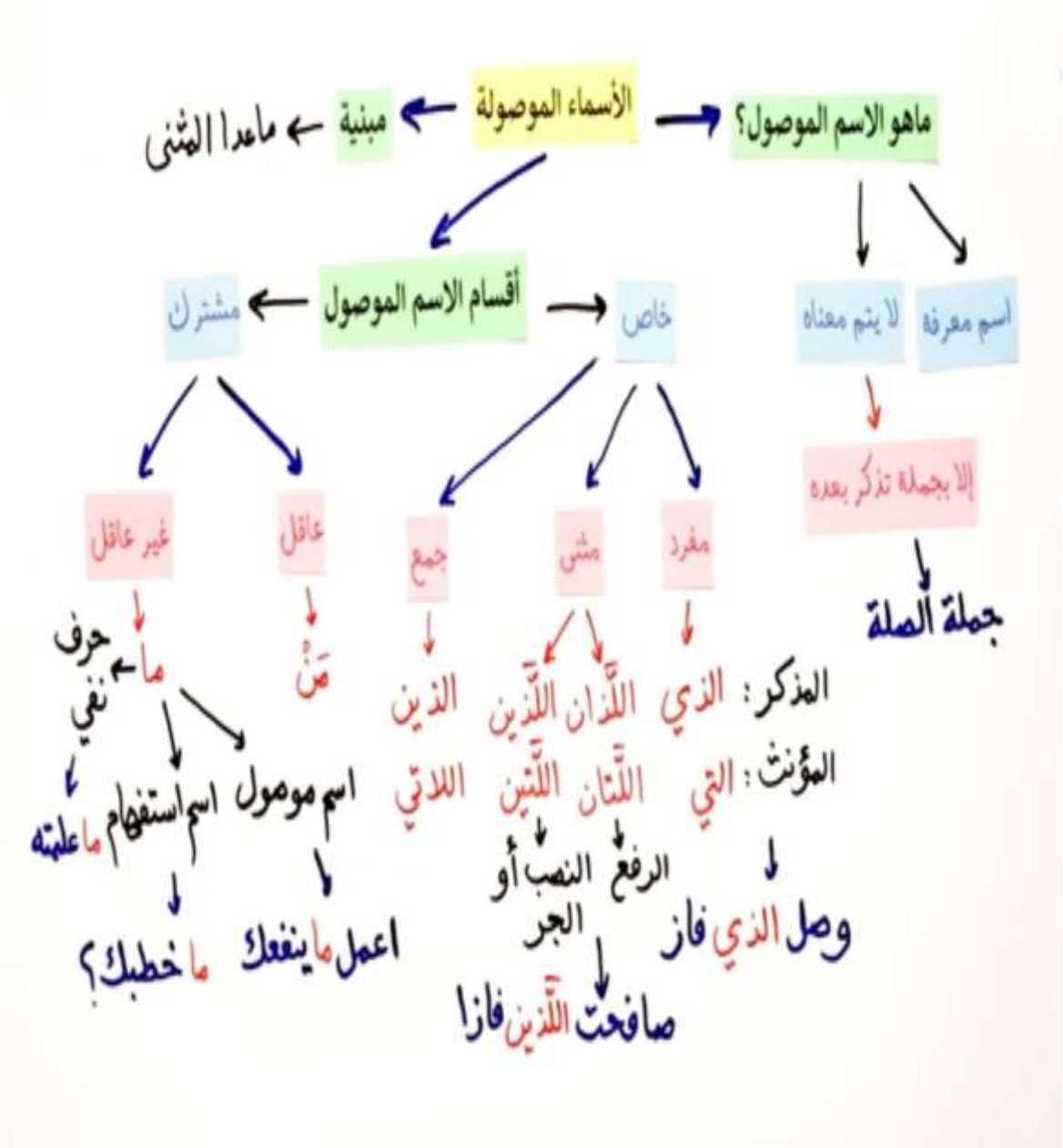
يطلوب المدرّس في هذه المرحلة من الطلاب برسم الموضوع بأشكال مختلفة وبتصاميم مغايرة مع مراعاة استخدام الألوان حسب القواعد والتدريج.

وهذه خريطة ذهنية إلكترونية من تصميم الباحث في موضوع العدد والمعدود قام بتصميمها على الحاسوب.


العدد
١ و ٢
العدد يطابق المعدود
تذكيراً وتأنيثا
رجلٌ واحدٌ
امرأةٌ واحدةٌ
من ٣
إلى ١٠
العدد يخالف المعدود
تذكيراً وتأنيثا
خمسة كراسي
ست طاولات
١١ و ١٢
العدد يطابق المعدود
في الجزئين
أحد عشر كتاباً
إحدى عشرة لعبة
من ١٣
إلى ١٩
الجزء الأول يخالف
المعدود والثاني يطابقه
ثلاثة عشر قلماً
تسع عشرة باقة
مكونات
أسلوب العدد
العدد المعدود
ثلاثة رجال
واحد وألف
ومضاعفاتها
لاتتغير مع المعدود
عشرون طالبًا ألف قطارٍ
عشرون طالبةً ألف سيارةٍ

الملحق (9) خرائط ذهنية من تصميم الباحث

الخريطة الذهنية رقم (1)



الخريطة الذهنية رقم (2)



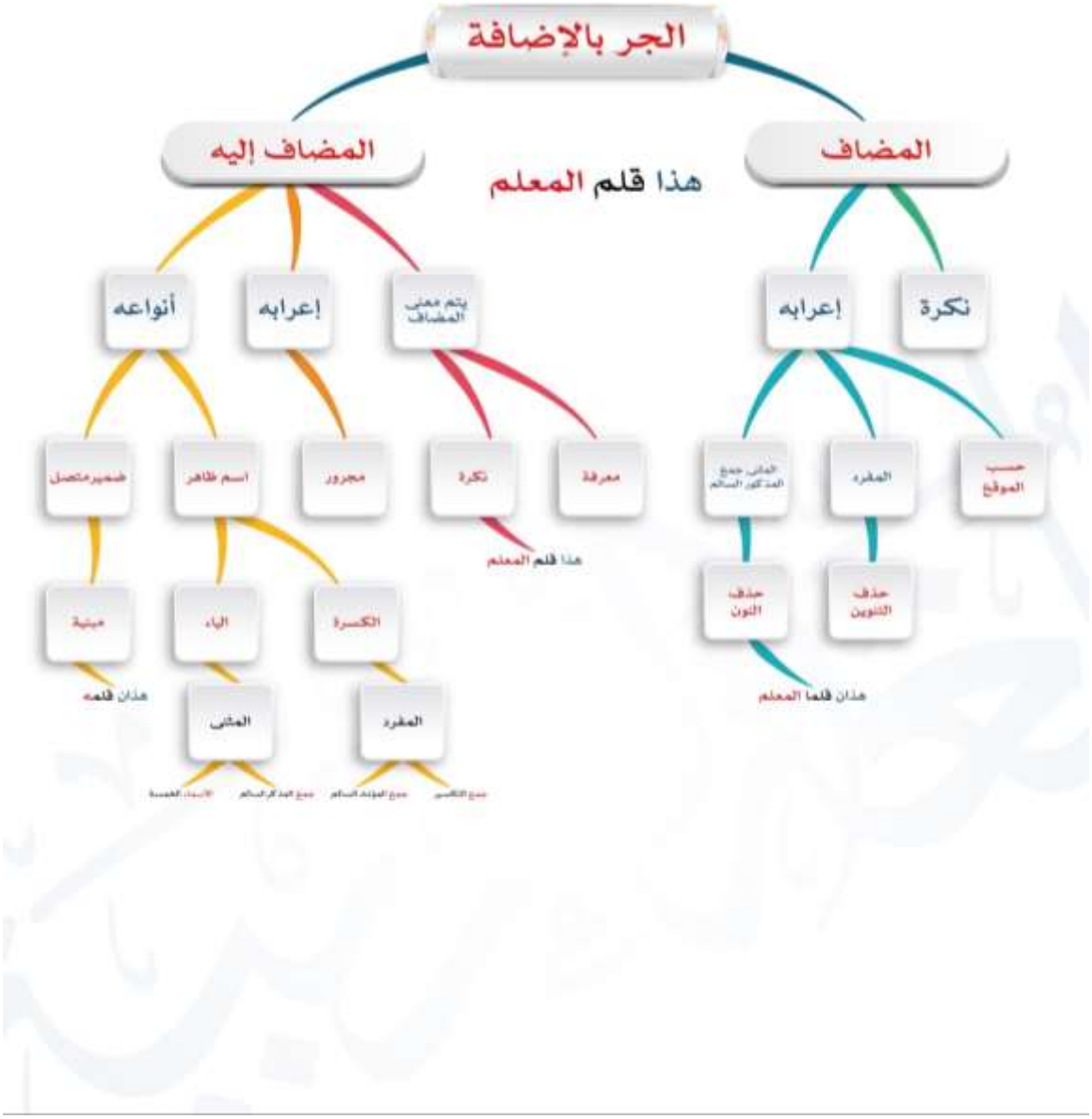
الخريطة الذهنية رقم (3)



الخريطة الذهنية رقم (4)



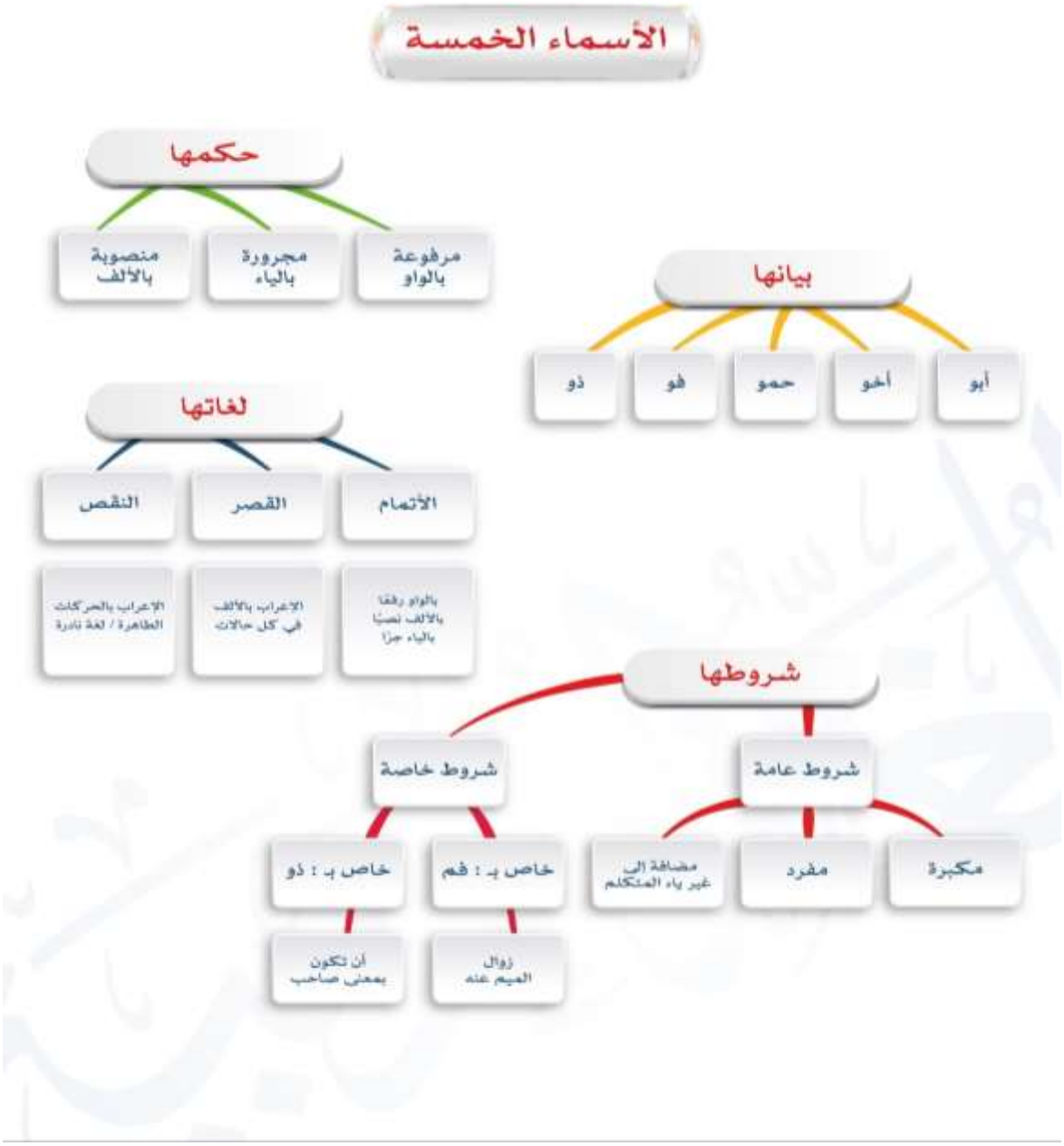
الخريطة الذهنية رقم (5)



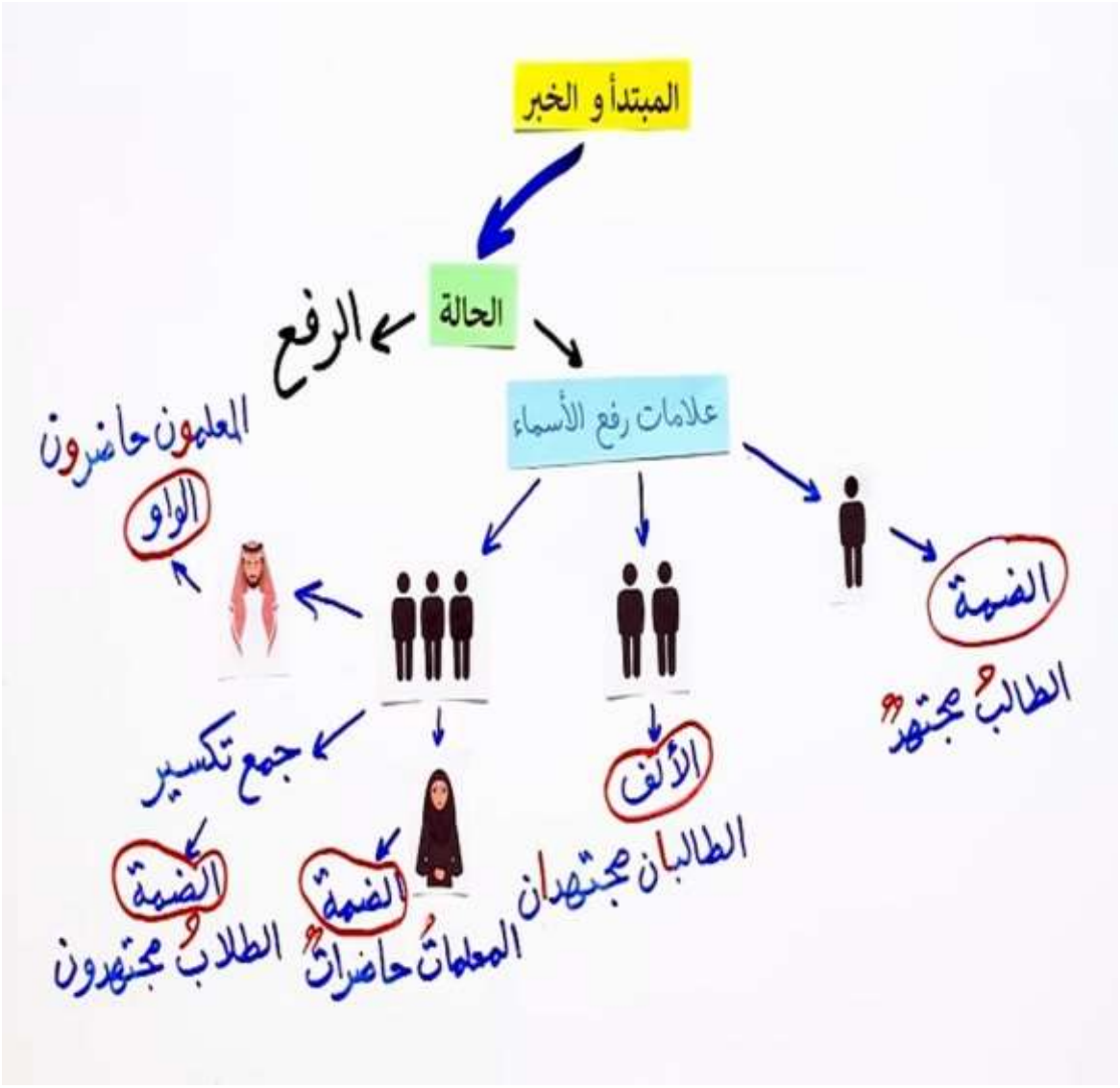
الخريطة الذهنية رقم (6)



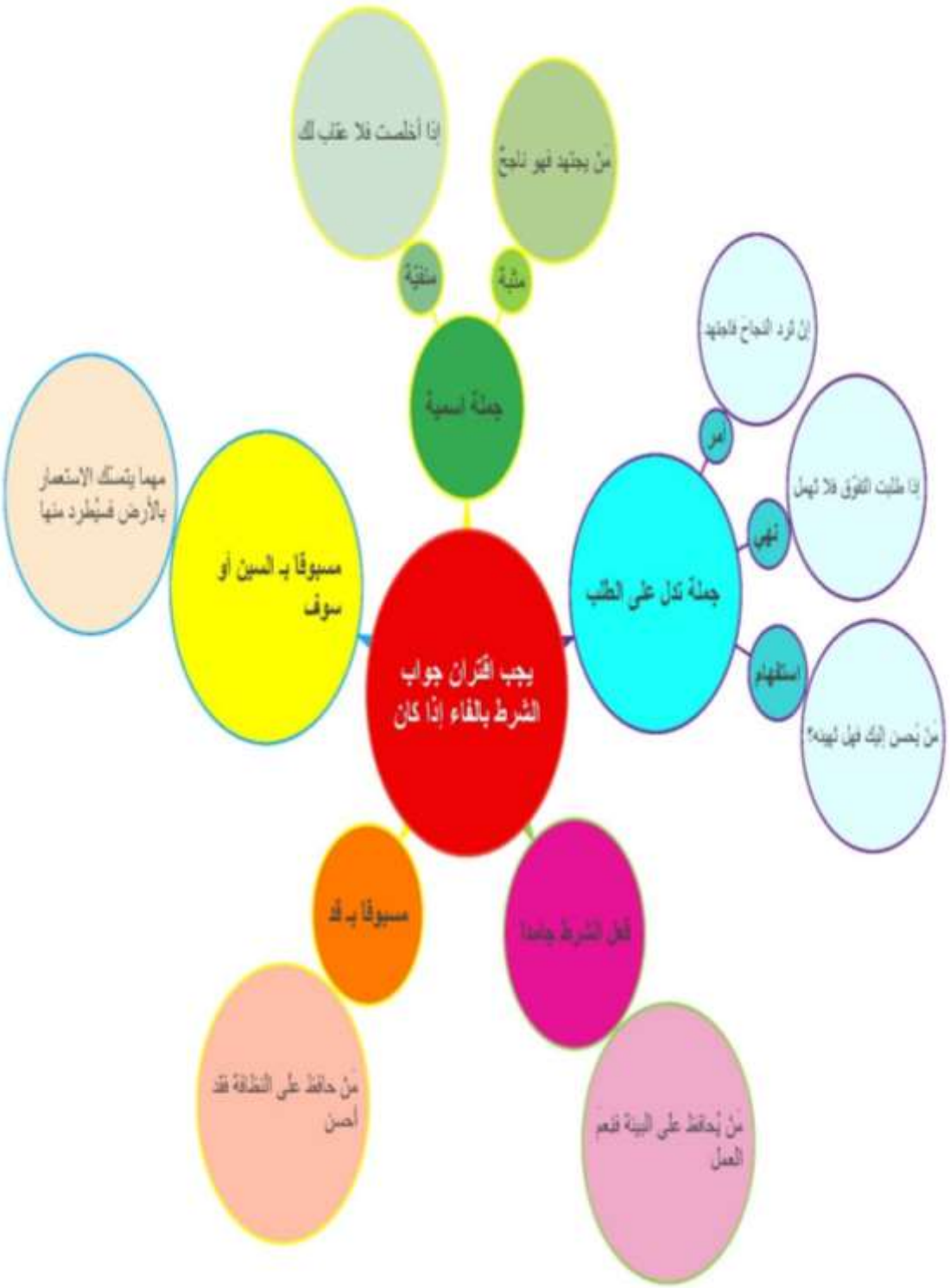
الخريطة الذهنية رقم (7)



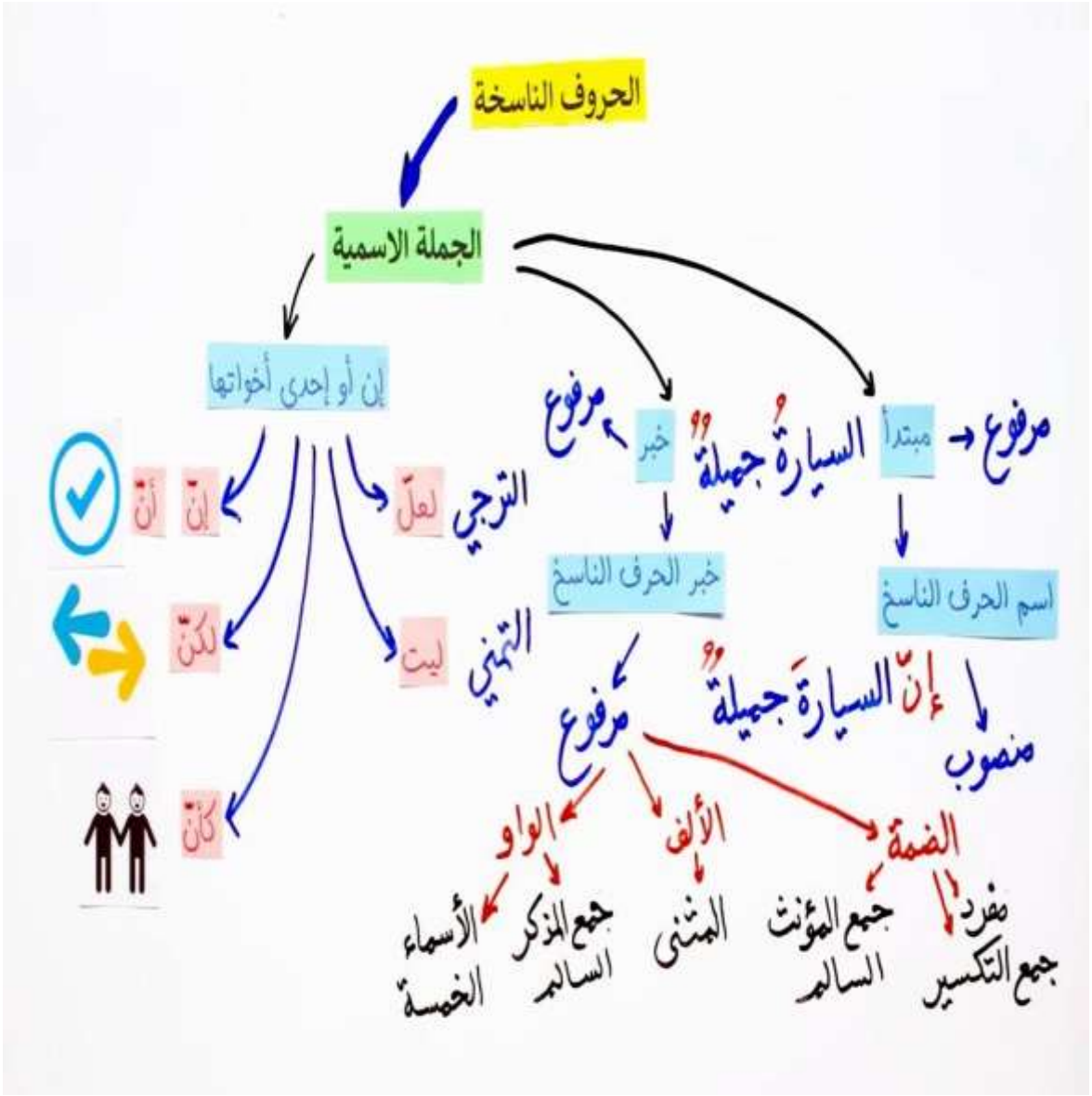
الخريطة الذهنية رقم (8)



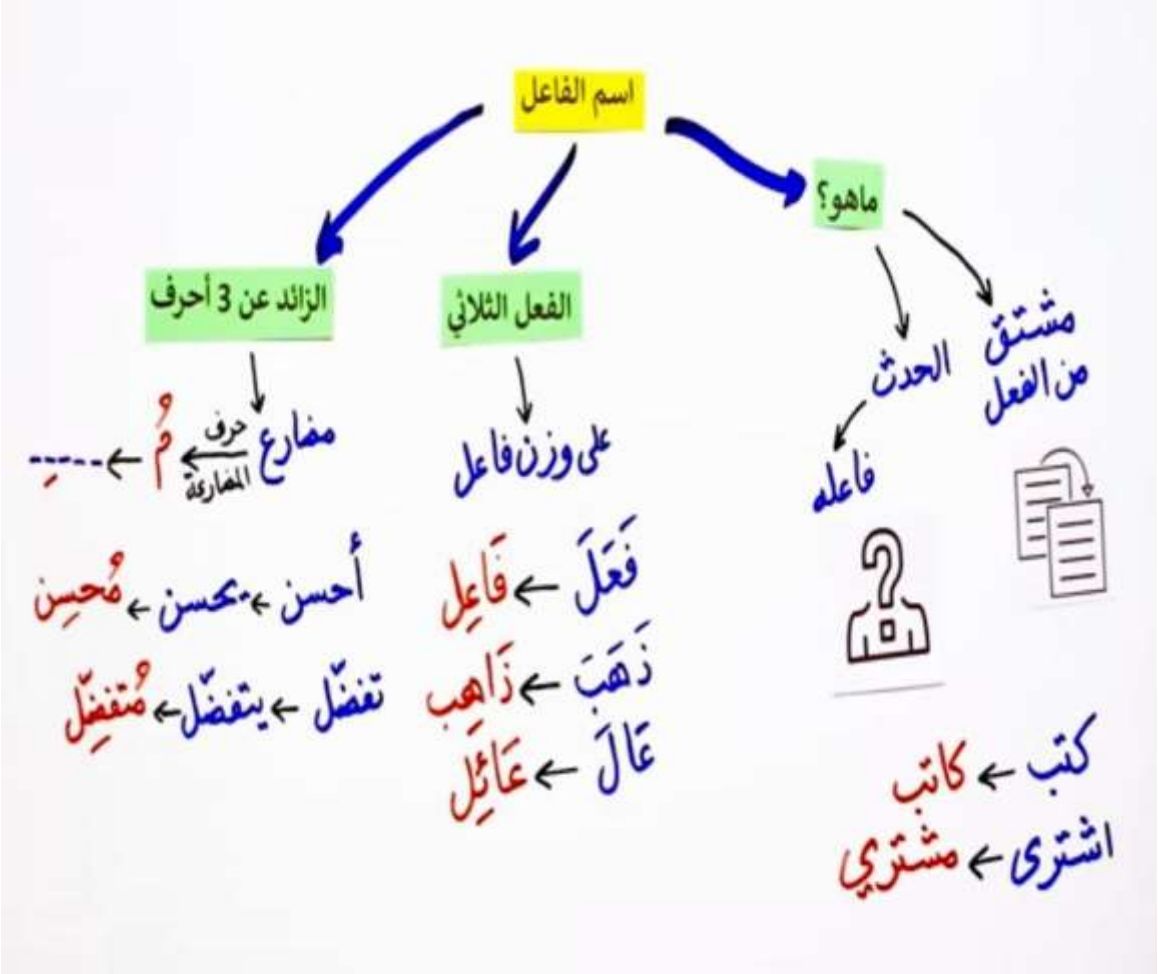
الخريطة الذهنية رقم (9)



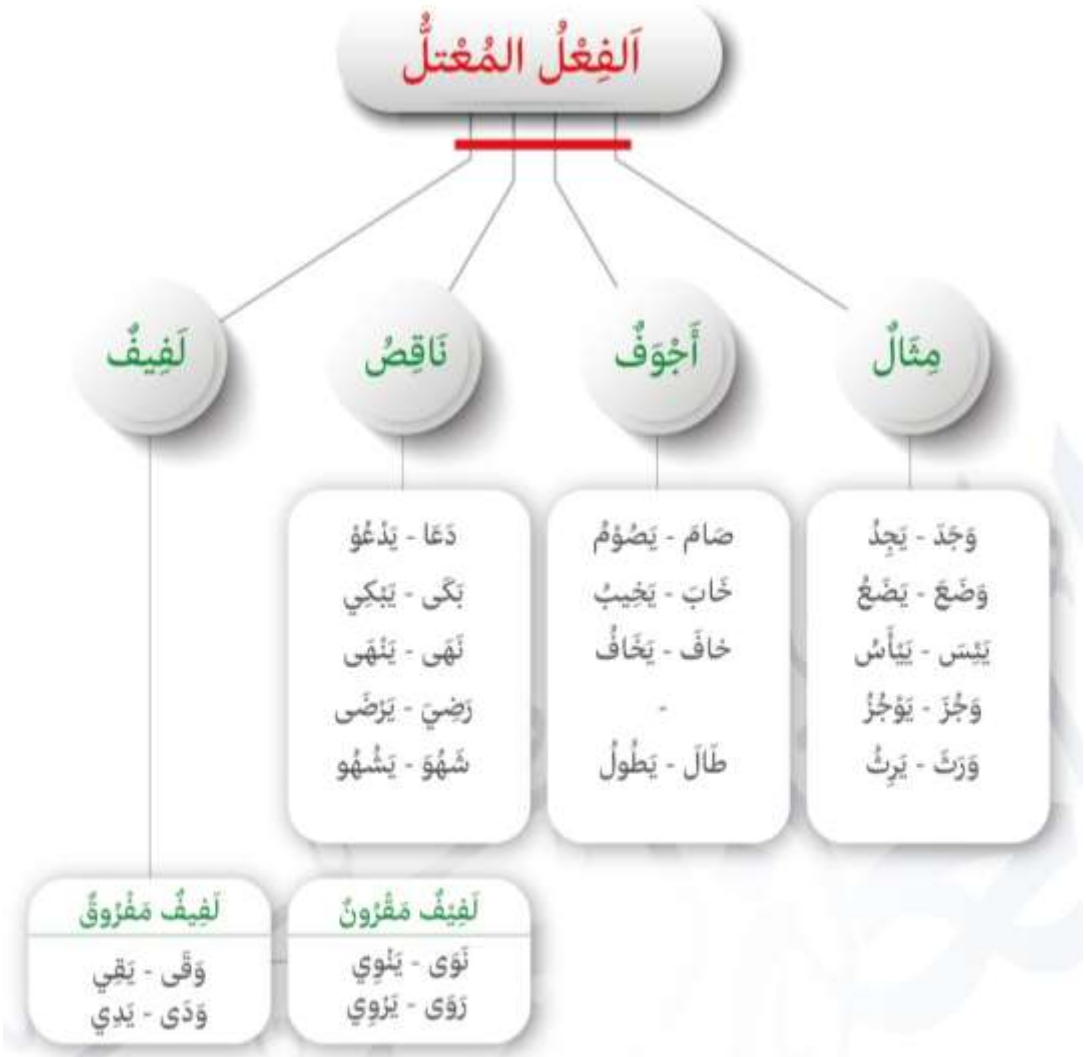
الخريطة الذهنية رقم (10)



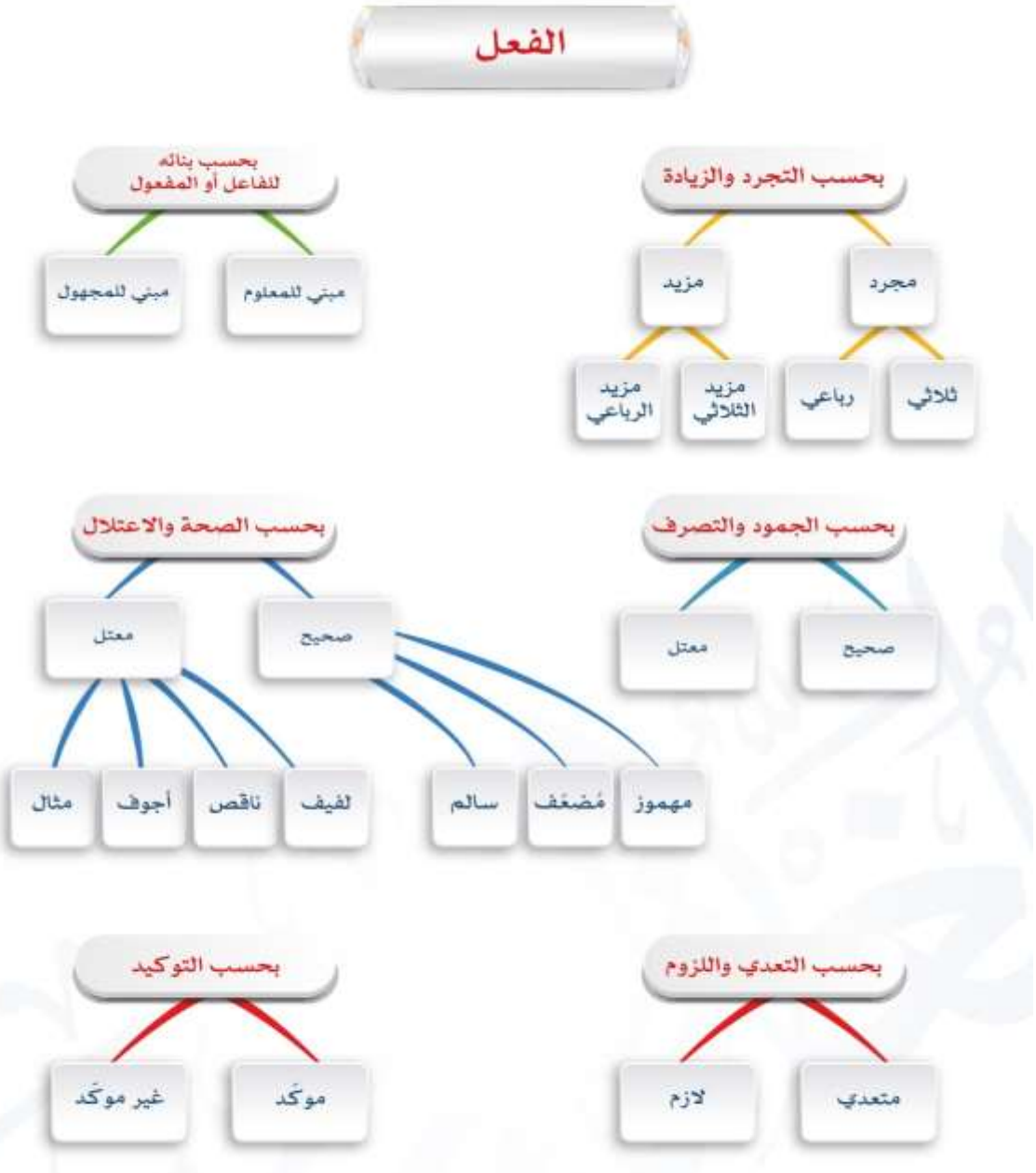
الخريطة الذهنية رقم (11)



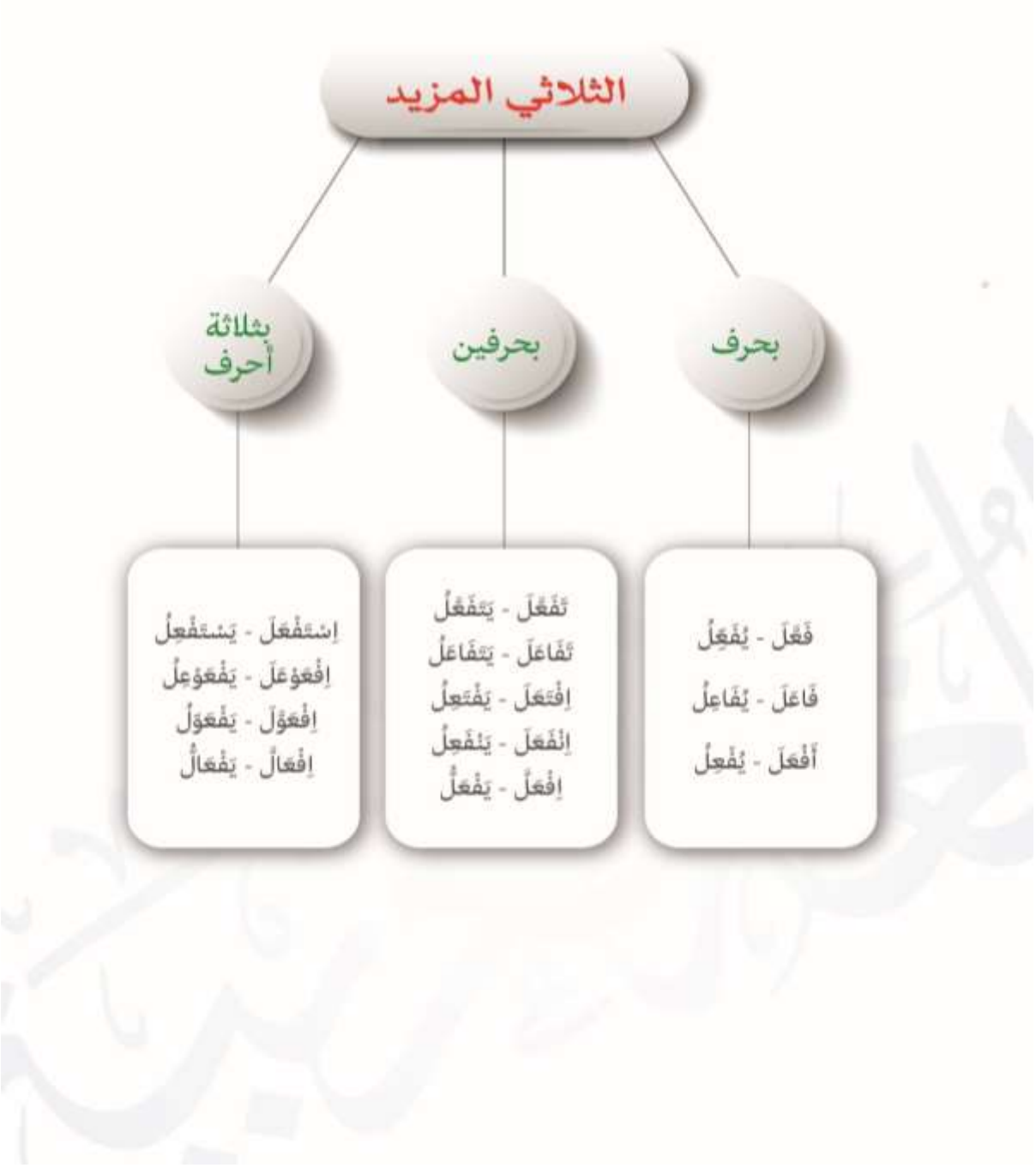
الخريطة الذهنية رقم (12)



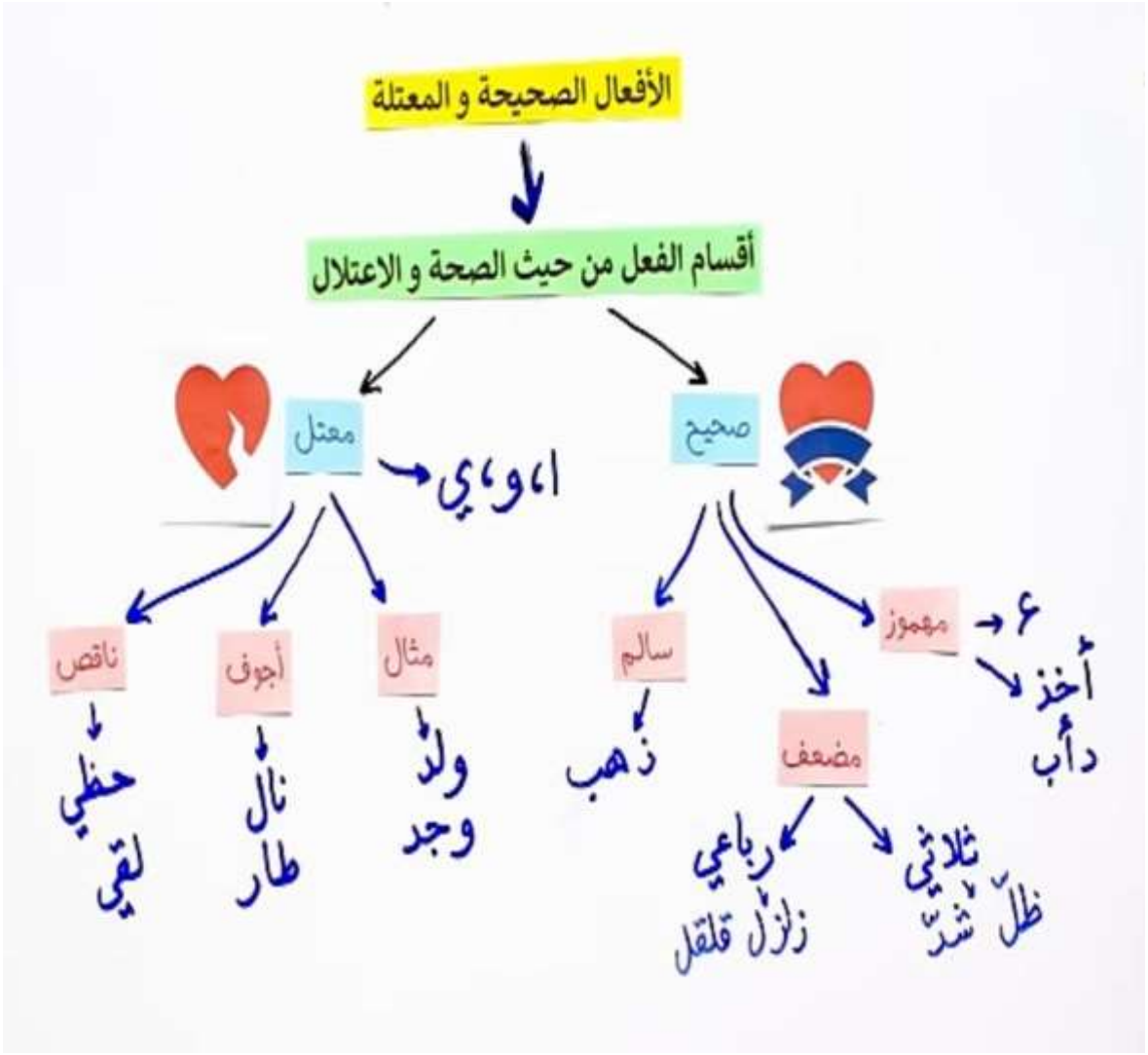
الخريطة الذهنية رقم (13)



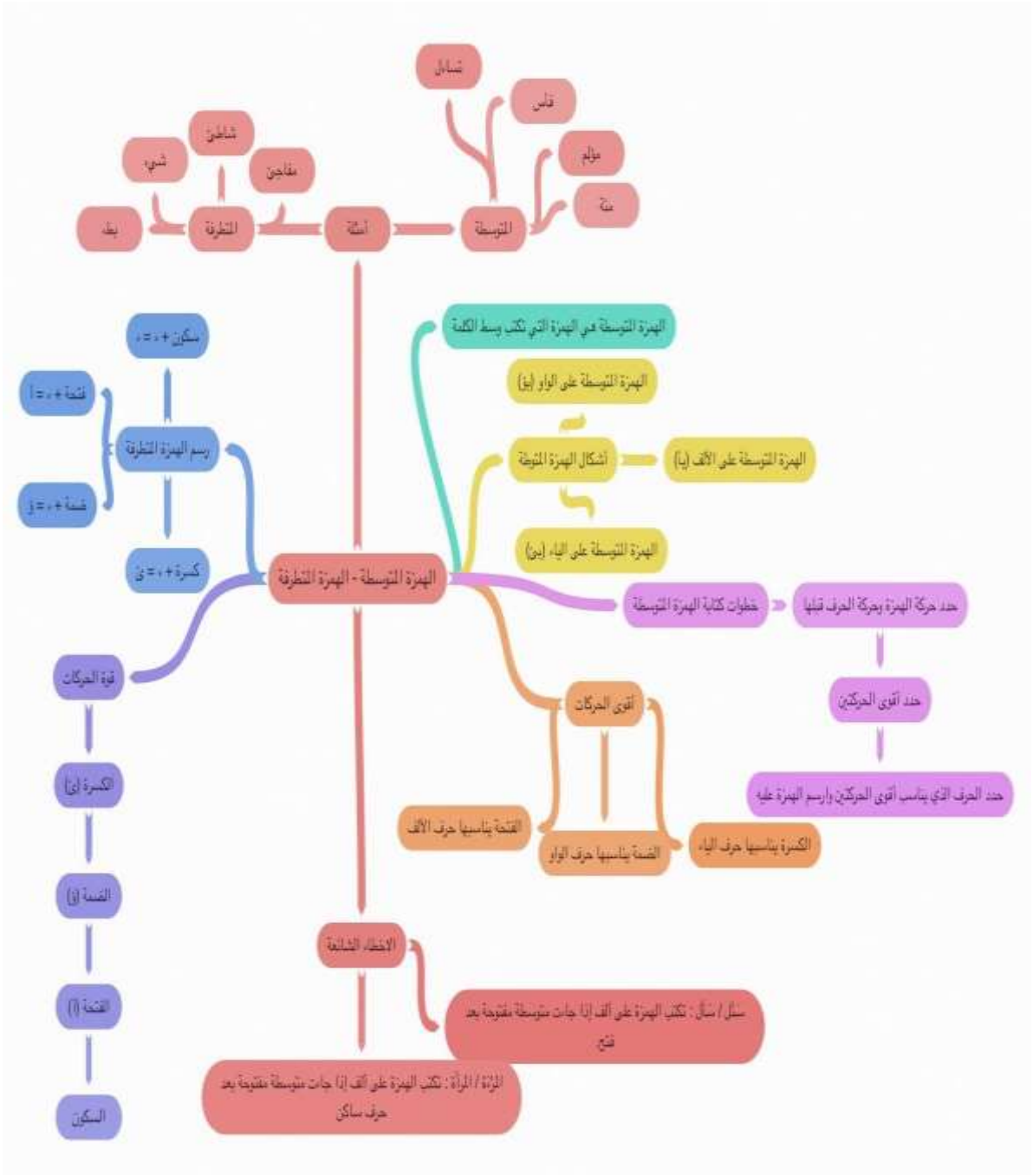
الخريطة الذهنية رقم (14)



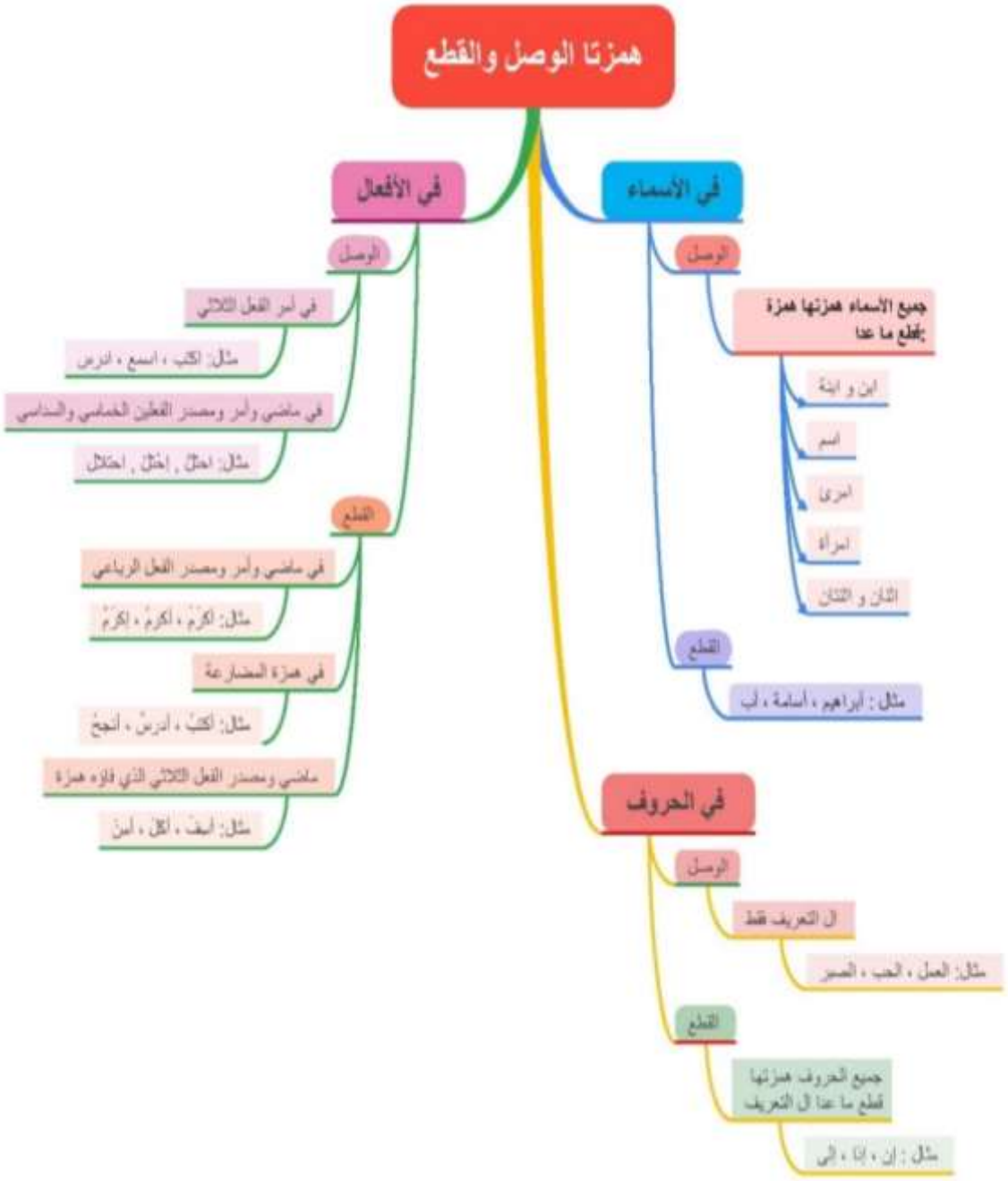
الخريطة الذهنية رقم (15)



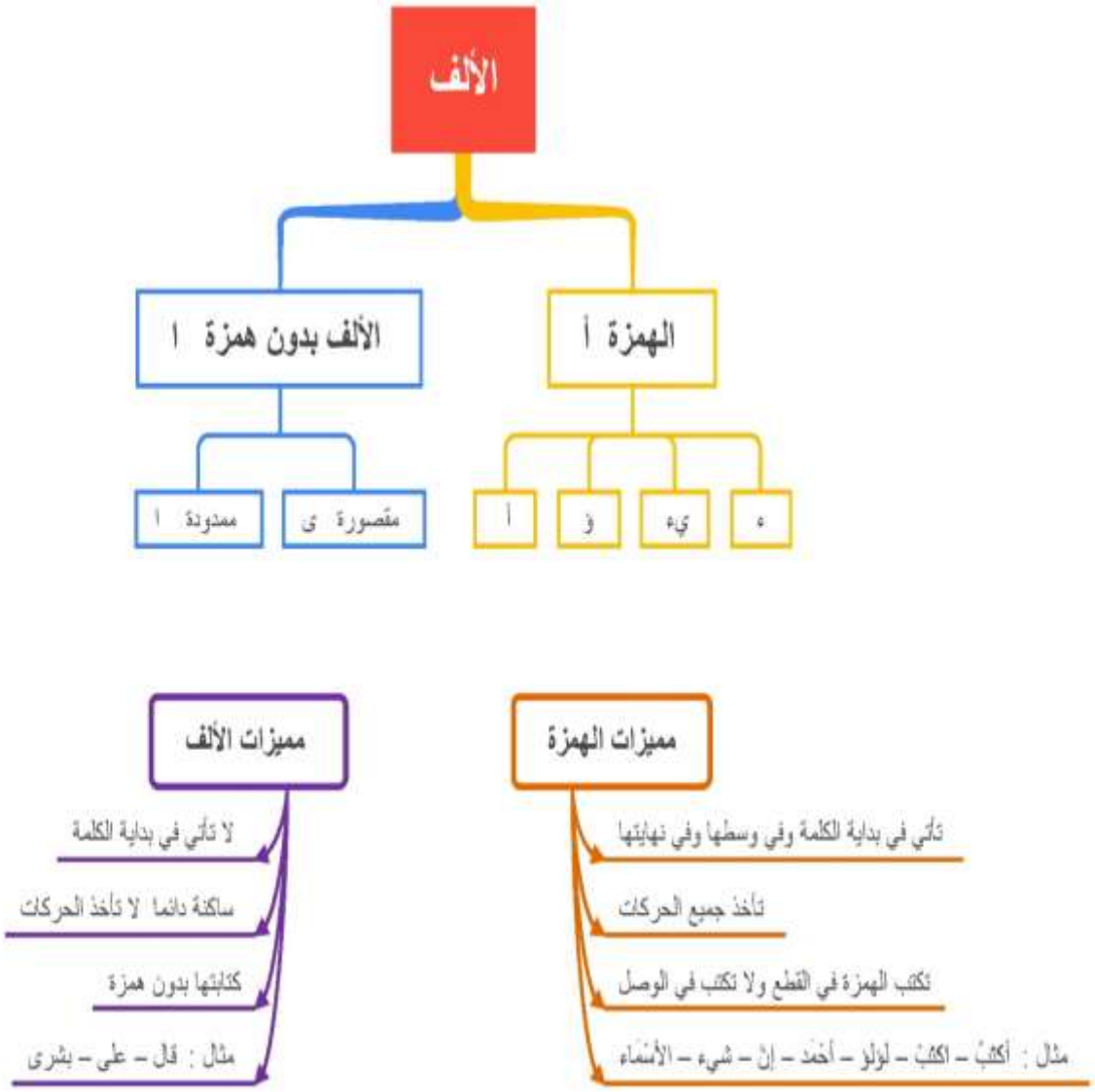
الخريطة الذهنية رقم (16)



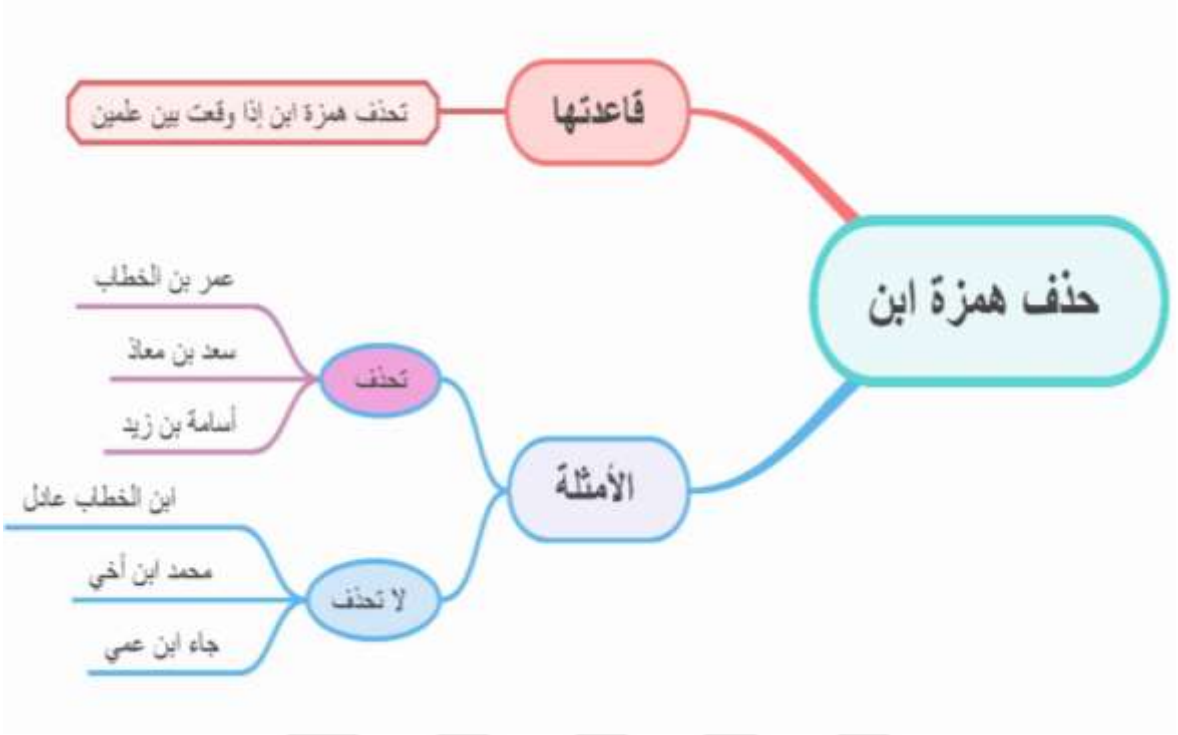
الخريطة الذهنية رقم (17)



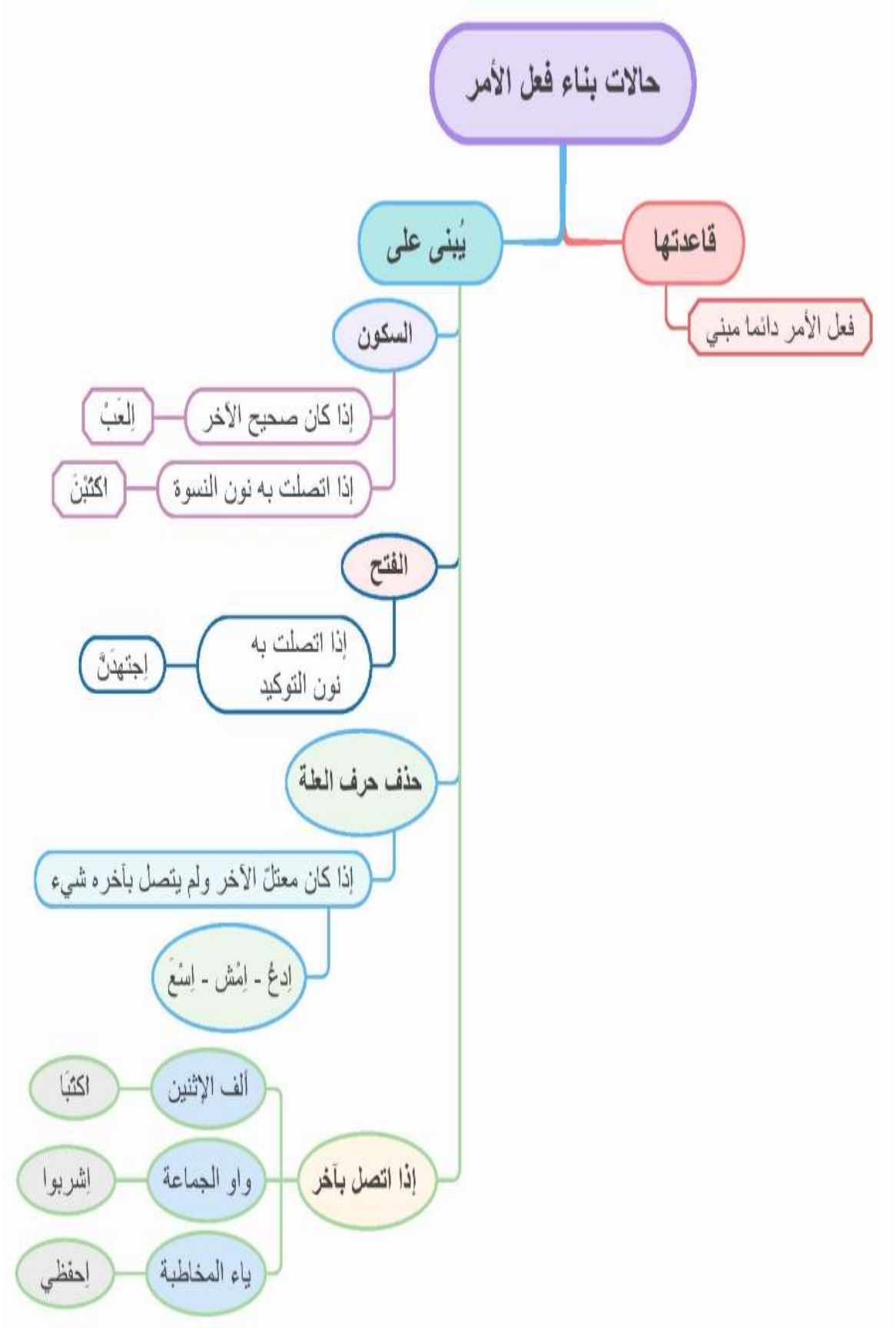
الخريطة الذهنية رقم (18)



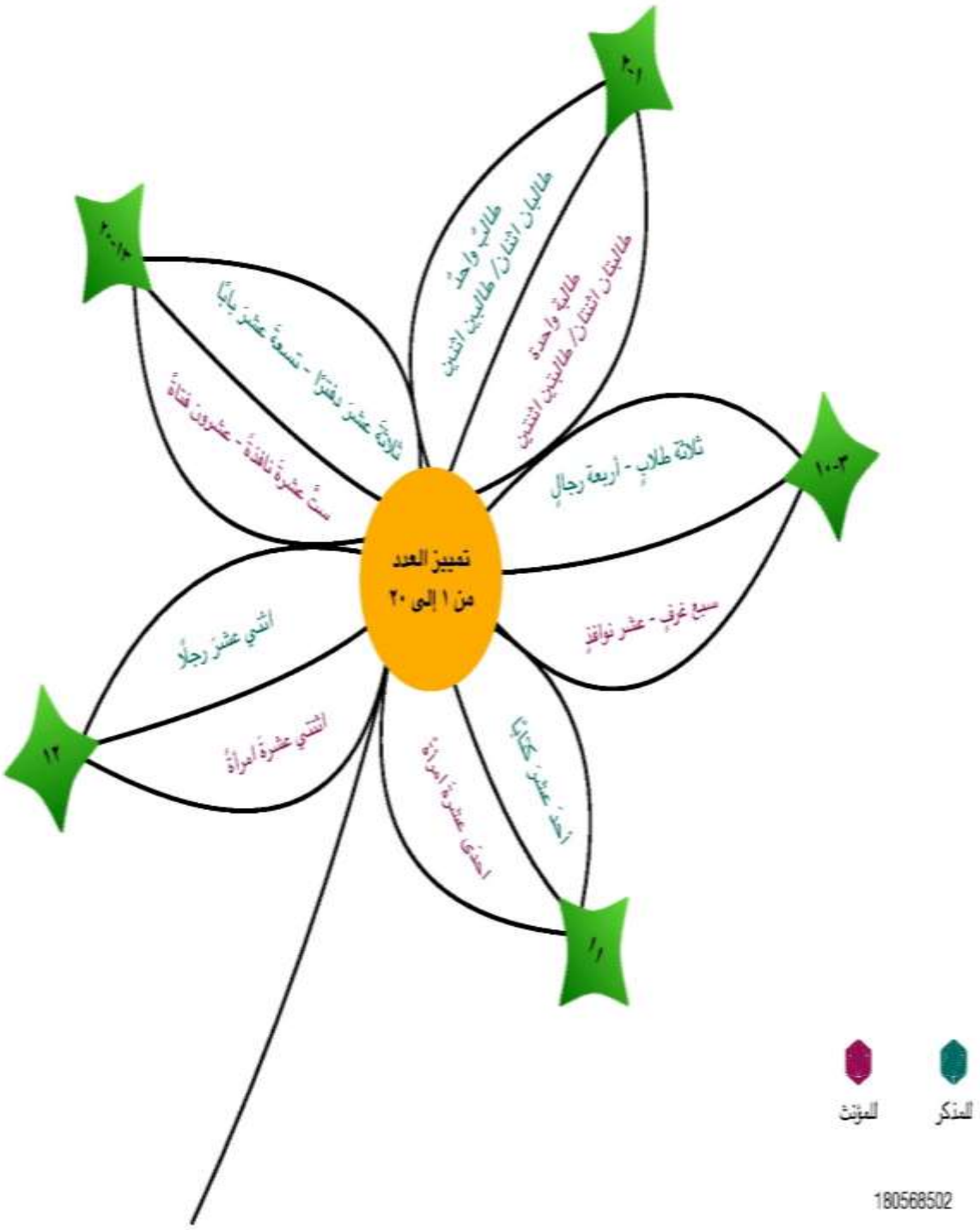
الخريطة الذهنية رقم (19)

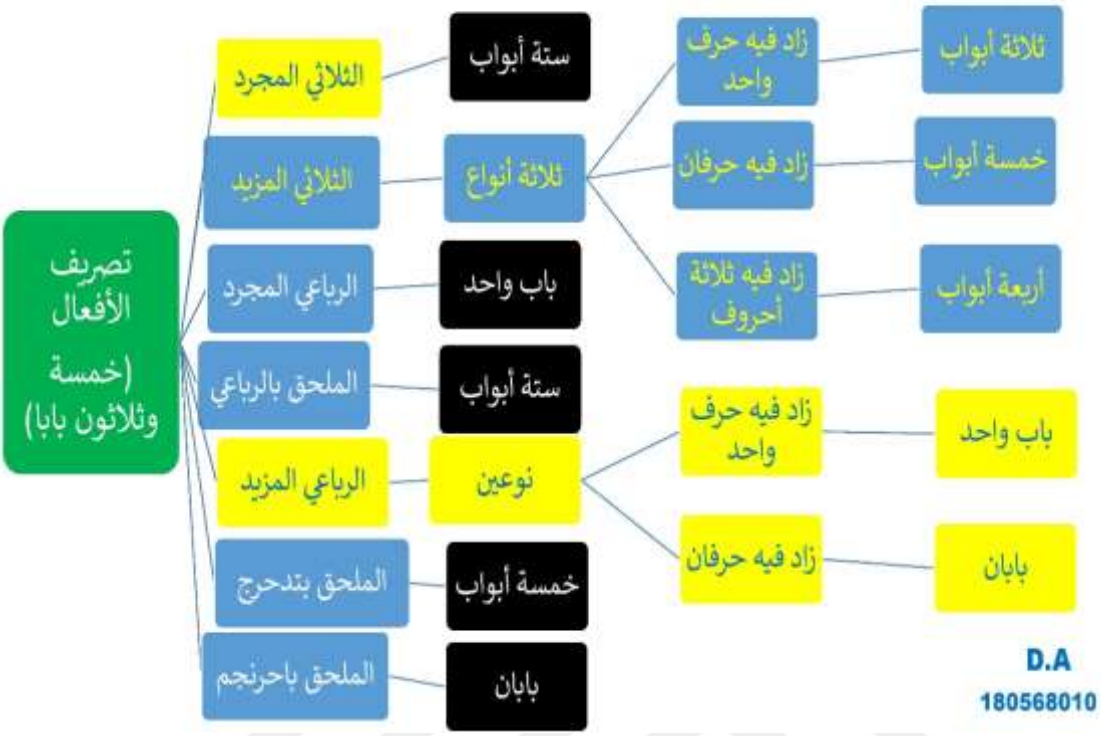


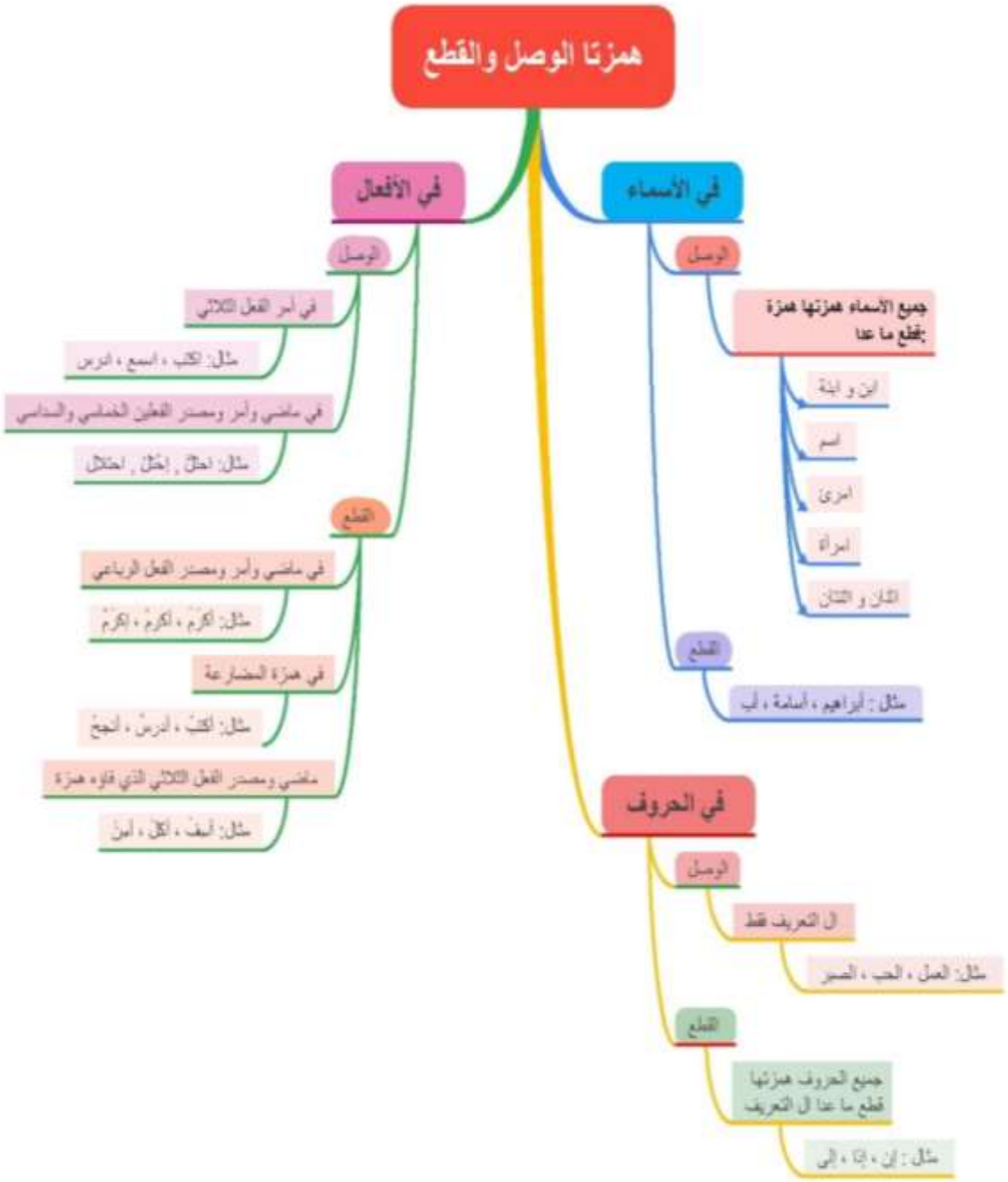
الخريطة الذهنية رقم (20)



الملحق (10) نماذج من خرائط الطلبة




تصريف الأفعال
(خمسة وثلاثون بابا)
الثلاثي المجرد
ستة أبواب
الثلاثي المزيد
ثلاثة أنواع
زاد فيه حرف واحد
ثلاثة أبواب
زاد فيه حرفان
خمسة أبواب
زاد فيه ثلاثة أحروف
أربعة أبواب
الرباعي المجرد
باب واحد
الملحق بالرباعي
ستة أبواب
الرباعي المزيد
نوعين
زاد فيه حرف واحد
باب واحد
زاد فيه حرفان
بابان
الملحق بتدحرج
خمسة أبواب
الملحق باحرنجم
بابان
D.A
180568010


همزتا الوصل والقطع
في الأفعال
الوصل
في أمر الفعل الثلاثي
مثال: اكتب ، اسمع ، ادرس
في ماضي وأمر ومصدر الفعلين الخماسي والسداسي
مثال: انطلق ، إنطلق ، انطلاق
القطع
في ماضي وأمر ومصدر الفعل الرباعي
مثال: أكرم ، أكرمْ ، إكرامْ
في همزة المضارعة
مثال: أكتبُ ، أدرسُ ، أجمعُ
ماضي ومصدر الفعل الثلاثي الذي فاؤه همزة
مثال: أسفَ ، أكلَ ، أمرَ
في الأسماء
الوصل
جميع الأسماء همزتها همزة قطع ما عدا
ابن و ابنة
اسم
امرئ
امرأة
اثنان و اثنتان
القطع
مثال : إبراهيم ، أسامة ، أب
في الحروف
الوصل
ال التعريف فقط
مثال: العسل ، الحب ، الصبر
القطع
جميع الحروف همزتها قطع ما عدا ال التعريف
مثال : إن ، إنا ، إلى

180568273

الملحق (11) موافقة لجنة الأخلاقيات

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.01.2024-E.861596

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-861596 25.01.2024
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Muhammed Reşit MUNİS'in, Prof. Dr. Musa YILDIZ'ın** danışmanlığında yürüttüğü ***"Zihin Haritası Tekniği ile Arapça Dilbilgisi Öğretim Yöntemleri Etkinliğinin Değerlendirilmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **23.01.2024** tarih ve **02** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 88

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Musa YILDIZ

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :HSNHTUBRA2 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys

Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için :Ayfer Çekmez
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No:202 38 81

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 23.01.2024	TOPLANTI SAYISI : 02
ADI – SOYADI	**İMZA**
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA BAŞKAN	
Prof. Dr. Zehra GÖÇMEN BAYKARA BAŞKAN YRD.	
Prof. Dr. C. Haluk BODUR	
Prof. Dr. Seçil ÖZKAN	
Prof. Dr. Cevriye TEMEL GENCER	KATILAMADI
Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ	
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ	
Prof. Dr. Makbule GEZMEN KARADAĞ	
Prof. Dr. İlyas OKUR	
Prof. Dr. Nihan KAFA	
Doç. Dr. Melek Gülşah ŞAHİN	
Doç. Dr. Gökhan DELİCEOĞLU	
Doç. Dr. Elvan İNCE AKA	KATILAMADI

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

الملحق (12) موافقة المعهد على تطبيق التجربة

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.02.2024-E.873459

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Sayı : E-31799888-302.08.01-873459 08.02.2024
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 07.02.2024 tarihli ve 80287700-302.08.01- 873146 sayılı yazı.

Enstitüsümüz Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Muhammed Reşit MUNİS, Prof. Dr. Musa YILDIZ'ın danışmanlığında yürüttüğü "Zihin Haritası Tekniği ile Arapça Dilbilgisi Öğretim Yöntemleri Etkinliğinin Değerlendirilmesi" adlı tez çalışması ile ilgili Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı bünyesinde uygulama yapma talebi Ana Bilim Dalımızca uygun görülmektedir. Bilim Dalı yazısı ekte sunulmuştur.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE
Anabilim Dalı Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :B8CHY5K3A3 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys

Emniyet Mah. Bandırma Cad. No:6/20B 06560 Yenimahalle Ankara
Tel:0 (312) 202 37 51 Faks:0 (312) 202 37 79
e-Posta :egtbil@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://www.egtbil.gazi.edu.tr/
Kep Adresi: gazimuhendislik@hs01.kep.tr
Bilgi için :Filiz Ünver
Anabilim Dalı Sekreteri
Telefon No:03122028469

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

الملحق (13) موافقة القسم على تطبيق التجربة

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.02.2024-E.873459

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Sayı : E-50956352-302.08.01-873354 07.02.2024
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 07.02.2024 tarihli ve 80287700-302.08.01- 873146 sayılı yazı.

Enstitüsümüz Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Muhammed Reşit MUNİS, Prof. Dr. Musa YILDIZ'ın danışmanlığında yürüttüğü "Zihin Haritası Tekniği ile Arapça Dilbilgisi Öğretim Yöntemleri Etkinliğinin Değerlendirilmesi" adlı tez çalışması ile ilgili Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı bünyesinde uygulama yapma talebi Ana Bilim Dalımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Doç. Dr. İbrahim ÖZAY
Anabilim Dalı Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSNITYBDU82 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü 06500
Teknikokullar/ANKARA
Tel:202 8469-77 Faks:0 (312) 222 70 37
e-Posta :yabancidiller@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef-yabancidiller.gazi.edu.tr/
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için :İbrahim ÖZAY
Anabilim Dalı Başkanı

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..