أثر استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في مادة التجويد لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

حمد بن إبراهيم بن ناصر الصوينع
ماجستير الآداب في مناهج وطرق تدريس
العلوم الشرعية بكلية التربية – جامعة الملك سعود

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة بيان أثر استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في مادة التجويد لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، و استخدم الباحث في هذا البحث أحد تصميمات المنهج شبه التجريبي وتحديداً تصميم امتداد المجموعة التجريبية ذو الاختبار القبلي والبعدي، و تم تطبيق البحث على طلاب الصف الخامس الابتدائي بمدرسة مجمع المعجل بحوطة سدير وابتدائية عثمان بن عفان بحوطة سدير، وذلك لتشابه الظروف الاجتماعية والاقتصادية للطلاب مما يساعد على ضبط تلك المتغيرات الهامة في هذه الدراسة، وقد بلغ أفراد العينة (٤٠) طالبا موزعين على فصلين في مدرستين مختلفتين، واستخدم الباحث في هذا البحث الأداتين التاليتين: (خرائط المفاهيم – الاختبار التحصيلي)، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي: أنه لا يوجد هناك فروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وقد انعكس ذلك على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، يتضح تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وقد انعكس ذلك على وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي الآجل (الاحتفاظ بالتعلم) لصالح المجموعة التجريبية، وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

المقدمة:

يواجه التربويون تحديات صعبة أمام النمو السريع والمستمر للمعرفة العلمية وخاصة فيما يتعلق بإعداد المناهج وتطبيقها، فالمناهج الحالية قد لا تتمكن أمام هذا التطور السريع من احتواء كم المعرفة المتزايدة، مما قد يؤدي إلى عجزها عن مواكبة كل ما يحدث من تطورات معرفية وعلمية وتكنولوجية الأمر الذي يعتبر من أخطر التحديات التربوية التي تواجه التربية في عالمنا المعاصر. لذلك اهتمت العديد من الدارسات والبحوث في السنوات الماضية بالبحث عن طرق، وأساليب، واستراتيجيات، وأدوات تعليمية مشتقة من بعض نظريات التعلم التي تركز على العمليات المعرفية التي تحدث ضمن البنى المعرفية للمتعلم، والتي تتعلق بكيفية اكتسابه للمعرفة، وتنظيمها، وتخزينها في ذاكرته، وكيفية استخدامه لهذه المعرفة في تحقيق المزيد من التعلم والتفكير(خطايبة، ٢٠٠٥)

وخرائط المفاهيمية أسلوبٌ مهم في التعليم فهي تقوم على نظرية أوزبل في التعلم ذي المعني والتي تركز على تنظيم المادة الدراسية وعلى التعلم السابق. فقد أشار قطامي، والروسان (٢٠٠٥ م) إلى " أن أوزبل دمج في نظريته بين فكرتي برونر وجانييه بالتركيز على البنية المعرفية السابقة لدى المتعلم، إذ قسم أوزبل التعلم إلى تعلم استقبالي وآخر اكتشافي حيث يتم التعلم ذو المعنى إذا ما تم ربط المادة التعليمية بالخبرات السابقة للمتعلم وذلك بإتاحة الفرصة أمام المتعلم لإيجاد روابط حقيقة وليست عشوائية بين المفاهيم الجديدة وتلك.(التي تم تكوينها مسبق اً في البناء المعرفي") ص ١٠ويؤكد الناشف (٢٠٠٨ م) أن أفكار أوزبل تلك تعد مدخلا لخرائط المفاهيم والتي تم ابتكارها من قبل نوفاك وجوين في عام ١٩٨٦م، فقد استفادا من فكرة أوزبل حول التعلم ذو المعنى والذي يؤكد فيه أوزبل فكرة الروابط الوسطية التي هي برأيه مفهوم أو فكرة تضم تحتها مفاهيم أو أفكاراً أخرى.

وأشارت كثير من نتائج البحوث والدراسات إلى ضعف لدى الطلاب فيما يتعلق بالتلاوة والتجويد في كلٍ من الجانبين المعرفي والمهاري، منها: دراسة الشدوخي (١٤١٨هـ)، ودراسة

الدوسري (١٤٢٦ هـ)، ولعل من أهم أسباب ذلك الضعف كما بينته نتائج تلك الدراسات هو الطريقة التدريسية التقليدية التي تعتمد على أسلوب المحاضرة فقط دون إشراك المتعلم في عملية التعلم، الأمر الذي يستلزم استخدام أساليب تدريسية حديثة لتدريس مادة التجويد من ضمنها خرائط المفاهيم والتي يمكن من خلالها تجاوز الفجوة الواسعة بين المعرفة وتراكماتها وبين طريقة إيصالها للمتعلمين وربطها ببنيتهم المعرفية ليتحقق التعلم ذو المعنى.

مشكلة البحث:

إضافة إلى ما سبق بيانه من نتائج البحوث والدراسات حول ضعف مستوى الطلاب في التلاوة والتجويد وعزوها ذلك إلى الطريقة التقليدية التي يستخدمها المعلمون مثل دراسة الدوسري (١٤٢٦هـ) و دراسة الشدوخي (١٤١٨) ه كما أن لدمج مقرر التجويد حاليا مع مقرر القرآن الكريم مما قلل ساعات حصص التجويد ومن خلال عمل الباحث معلماً لمادة التجويد بمدارس التعليم العام لمدة تزيد عن العشر سنوات لاحظ قصورا كبيرا لدى الطلاب في استيعاب مفاهيم التجويد، وبناء على ذلك فقد أوجد لدى الباحث الرغبة في البحث عن أسلوب تدريسي يضمن سلامة اكتساب تلك المفاهيم والاحتفاظ بها وذلك باستخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة التجويد، ومما عزز تلك الرغبة لدى الباحث عدم وجود دراسات سابقة لمعرفة فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة التجويد رغم النتائج الإيجابية التي ظهرت بعد استخدامها في المواد الأخرى.

ومن هذا المنطلق حُددت مشكلة البحث في تعرف أثر استخدام خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي بمدارس التعليم العام في وزارة التعليم في مادة التجويد مقارنة بالطريقة التقليدية.

أسئلة البحث:

س١/ ما أثر استخدام خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في مادة التجويد مقارنة بالطريقة التقليدية؟

س٢/ ما أثر استخدام خرائط المفاهيم في الاحتفاظ بالمعلومة لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في مادة التجويد مقارنة بالطريقة التقليدية؟

فروض البحث:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي الآجل (الاحتفاظ بالتعلم) لصالح المجموعة التجريبية.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

أهداف البحث:

١. تعرف أثر استخدام خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في مادة التجويد مقارنة بالطريقة التقليدية.

٢. تعرف أثر استخدام خرائط المفاهيم في الاحتفاظ بالمعلومة لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في مادة التجويد مقارنة بالطريقة التقليدية.

أهمية البحث:

١. مرتبط بكتاب الله عز وجل مما له الأثر في تحسين التلاوة.

٢. يفتح المجال للمعلمين للاستفادة من الاستراتيجيات الحديثة في تدريس مادة التجويد.

٣. يساعد الطلاب على الطريقة المثلى للاستذكار والحفظ.

٤. يتضمن نماذج لخرائط المفاهيم يمكن تطبيقها على دروس التجويد وغيره من مواد التربية الإسلامية.

٥. يساعد على تنظيم المحتوى لبعض الموضوعات المقررة لمادة التجويد.

٦. يشكل مرجعاً يستفيد منه المشرفون التربويون، وواضعو المناهج في تطوير تدريس مادة التجويد باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم.

حدود البحث:

الحد الزماني: طبق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧ هـ ولمدة ثلاثة أسابيع من تاريخ ٦/١٢ / ١٤٣٧هـ إلى ٣ /٧/ ١٤٣٧هـ وتم الاختبار لمعرفة الاحتفاظ بالمعلومة بعد أسبوعين في تأريخ ١٧/ ١٤٣٧/٧هـ

الحد المكاني: واقتصر هذا البحث على مدرستي مجمع المعجل قسم الابتدائي بحوطة سدير وابتدائية عثمان بن عفان بحوطة سدير التابعة لمكتب التعليم بحوطة سدير التابع لإدارة التعليم بمحافظة المجمعة

الحد الموضوعية: واقتصر هذا البحث على بعض الموضوعات بمقرر التجويد للصف الخامس الابتدائي الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٦هـ - ١٤٣٧هـ وهي:

أحكام الميم الساكنة وتشمل (الإظهار الشفوي، الإدغام، الإخفاء الشفوي).

منهج البحث:

يعتبر هذا البحث من البحوث شبه التجريبية القائمة على دراسة أثر عامل تجريبي أو أكثر على عامل تابع أو أكثر، لذا استخدم الباحث في هذا البحث أحد تصميمات المنهج شبه التجريبي وتحديداً تصميم امتداد المجموعة التجريبية ذو الاختبار القبلي والبعدي. حيث يعتبر المنهج المناسب لهذا البحث كونه يعتمد على التجربة في إثبات الفروض، وضبط العوامل الأخرى غير العامل التجريبي، والتي يمكن من خلالها معرفة ما إذا كان للمتغير المستقل الذي يمثل طريقة التدريس (التقليدية، خرائط المفاهيم)، أي أثر على المتغير التابع الذي يمثل (تحصيل التلاميذ).

ويعتبر أيضا من أكثر الطرق البحثية دقة وعلمية وموضوعية، وهذا ما أشار إليه الحمداني٢٠٠٦ م (بأنه المنهج الوحيد الذي ترتفع درجة الثقة بنتائجه إلى مستوى أكبر من الثقة بنتائج البحوث التي تطبيق المناهج الوصفية) "ص ٣٢٦

مصطلحات البحث:

الأثر: عُرف الأثر في اللغة كالتالي: " الأَثَرَ- بالتحريك - ما بقي من رسم الشيء، والتأثر: إبقاء (الأثر في الشيء، وأثر في الشيء ترك فيه أثرا ".(ابن منظور، ٢٠٠٥، ص ٧٥٧)

ويعرف إجرائيا في هذا البحث: بأنه النتيجة المحصلة في التحصيل بعد استخدام خرائط المفاهيم كمتغير مستقل في تدريس مادة التجويد.

خريطة المفاهيم: يعرفها (البشر، ٢٠٠٦، ص ٥٤) "بأنها عبارة عن مخطط شبكي يهدف إلى تمثيل المفاهيم والعلاقات الترابطية بينها بطريق الرسم مما يتيح للمعلم والمتعلم الإطلاع على المفاهيم وتسلسلها وترابطها، وتقوم على ترتيب المفاهيم من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية والربط بينها بكلمات دالة بحيث تصبح ذات معنى"

وتعرف إجرائيا بأنها: أشكال تخطيطية تترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية بطريقة متسلسلة ومترابطة، متدرجة من المفاهيم الأكبر شمولية والأقل خصوصية إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية.

التحصيل: عرف التحصيل في اللغة كما ورد في لسان العرب كالتالي: "حصل: الحاصل من كل شيء ما بقي وثبت وذهب كل ما سواه، ويكون من الحساب والأعمال ونحوها، وحصل الشيء يحصل حصولاً، والتحصيل تميز ما يحصل والاسم الحصيلة، وحاصل الشيء ومحصوله بقيته ". (ابن منظور، ٢٠٠٥، ص ١٤٣)

ويعرف في الاصطلاح التربوي بأنه: "مدى استيعاب الطلاب لما فعلوه من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب بالاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض ". اللقاني والجمل، ٢٠٠٣ م، ص ٨٤.

ويعرفه الباحث إجرائياً في هذا البحث بأنه: مقدار اكتساب طلاب الصف الخامس الابتدائي للمفاهيم التي تضمنتها مادة التجويد، ويقاس ذلك بالاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحث في هذا البحث.

دراسات سابقة:

١. دراسة مطر (١٤٢٥هـ) بحثت مشكلة الدراسة في معرفة فاعلية برنامج (بالوسائل المتعددة) عن طريق الكمبيوتر في تنمية مهارة التجويد لدى طلبة مركز القرآن الكريم بالجامعة الإسلامية بغزة، واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث اختبارا تحصيلياً لقياس أثر برنامج الوسائل المتعددة في تنمية مهارة التجويد، وبطاقة ملاحظة لقياس مهارات التلاوة، وقد طبقت الدراسة على طلاب مركز القرآن الكريم بالجامعة الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً، موزعين على ثلاث مجموعات، وقد تم تدريس المجموعة الأولى من خلال الوسائل المتعددة بمساعدة الحاسوب وعددهم (٢٠) طالباً، بينما تم تدريس المجموعة الثانية باستخدام الفيديو فقط وعددها (٢٠) طالباً، أما المجموعة الثالثة فتم تدريسها بالطريقة التقليدية المعتادة وعددها (٢٠) طالباً. وقد توصل الباحث بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طلاب مركز القرآن الكريم في مهارة التجويد، تعزى إلى استخدام (الوسائل المتعددة) بمساعدة المعلم مقارنة بالطريقة التقليدية ولصالح الوسائل المتعددة بمساعدة المعلم، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طلاب مركز القرآن الكريم في مهارة التجويد تعزى إلى الفيديو مقارنة بالطريقة التقليدية.

٢. دراسة السدحان (١٤٢٦هـ) : "طرق وأساليب تدريس مقرر التجويد في المرحلة الابتدائية "بحثت مشكلة الدراسة في معرفة واقع طرق تدريس مقرر التجويد في المرحلة الابتدائية التي يستخدمها معلمو المقرر وكذلك معرفة المعوقات التي تمنع استخدام الطرق الحديثة في تدريس هذا المقرر. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ولغرض جمع المعلومات استخدم الباحث بطاقة

ملاحظة وكذلك استبانه تم توزيعها على معلمي التجويد في المرحلة الابتدائية، وكانت أبرز النتائج كالتالي: يعتمد المعلمون على طريقة الإلقاء في تدريس مقرر التجويد بدرجة كبيرة، قلة استخدام الطرق الحديثة في تدريس مقرر التجويد (كالتعلم التعاوني، وتمثيل الدور عن طريق تطبيق مشهد التعلم على أرض الواقع، والتعلم الذاتي)، من أهم المعوقات التي تمنع استخدام الطرق الحديثة في تدريس هذا المقرر هي كثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد، كثرة أعباء المعلم التدريسية، قلة الحوافز المادية والمعنوية لمن يبدع من المعلمين، أيضا قلة الدورات التدريبية للمعلمين على استخدام الطرق الحديثة في التدريس.

٣. دراسة الدوسري (١٤٢٦هـ) بحثت مشكلة الدراسة في أهم أسباب ضعف طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الدمام في إتقان أحكام تجويد القرآن، ومقترحات علاج هذا الضعف من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية ومشرفيها والطلاب، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، كانت أدوات البحث مكونه من: اختبار شفهي مكون من خمسة وعشرين حكم اً من أحكام التجويد، الهدف منه تعرف درجة إتقان طلاب المرحلة الثانوية أحكام تجويد القرآن الكريم، استبانتان تحتويان على أبرز أسباب ضعف الطلاب في إتقان أحكام تجويد القرآن الكريم، ومقترحات لعلاج هذا الضعف، وتكونت كل استبانه من (٤٠) فقرة، وبلغ عدد عينة البحث: (٨٧) معلماً، و(١١) مشرفاً، و (٢٧٠) طالباً، وكانت أبرز نتائج الدراسة وجود ضعف شديد لدى الطلاب في ما يتعلق بتطبيق أحكام التجويد وقد اتفق أفراد العينة على أبرز الأسباب المتعلقة بالمعلم في ذلك الشأن هي كالتالي: قلة استخدام المعلم طرقاً متنوعة في تدريس أحكام تجويد القرآن الكريم، قلة استخدام المعلم للوسائل التعليمية الحديثة المناسبة في تدريس القرآن الكريم وتجويده، طرق التدريس تفتقد التوازن بين الجانب النظري والجانب العملي أثناء تدريس القرآن الكريم.

٤. دراسة حماد (١٤٢٧هـ) : بحثت مشكلة الدراسة في تعرف أثر استخدام المصحف الملون كوسيط تعليمي في تعلم أحكام التلاوة والتجويد لدى الدارسين ببرنامج التربية الإسلامية بجامعة القدس المفتوحة، واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث اختباراً تحصيلياً بشقيه التحريري والشفهي واستخدم المصحف الملون، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالباً وطالبة قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد توصل الباحث بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارين التحريري و الشفهي لصالح المجموعة التجريبية.

٥. دراسة أبو موسى (١٤٣٢هـ) : بحثت مشكلة الدراسة في الكشف عن مستوى إتقان مهارات تجويد القرآن الكريم لدى طلبة الصف العاشر الأساس وعلاقته باتجاهاتهم نحوها، تم تحديد مشكلة الدراسة بطرح السؤال الرئيس: ما مستوى إتقان مهارات تجويد القرآن الكريم لدى طلبة الصف العاشر الأساس وما علاقته باتجاهاتهم نحوها؟ واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة الوسطى حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٧٤) طالباً وطالبة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من عدد أفراد المجتمع الأصلي للدراسة، حيث اختار الباحث (٥) مدارس للطلاب و (٥) مدارس للطالبات، واختار شعبة واحدة من كل مدرسة بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد الأدوات التالية: اختبار تحصيلي لأحكام تجويد القرآن الكريم، وبطاقة ملاحظة لمهارات تجويد القرآن الكريم، ومقياس الاتجاه نحو تجويد القرآن الكريم، وكانت أبرز النتائج كالتالي: يقل مستوى إتقان أحكام ومهارات تجويد القرآن الكريم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي عن (٨٠%)، يقل مستوى الاتجاه نحو تجويد

القرآن الكريم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي عن (٨٠%)، لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) بين مستوى أحكام ومهارات تجويد القرآن الكريم ومستوى الاتجاه نحوها.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في الأدوات المستخدمة في البحث، حيث تم استخدام الاختبار التحصيلي أداة لجمع المعلومات، وكذلك بناء خرائط للمفاهيم تتعلق بموضوعات الدراسة.

واختلف هذا البحث الحالي مع الدراسات السابقة في عينة البحث حيث أنه أُجري على عينة من طلاب الصف الخامس الابتدائي في التعليم العام

وبشكل عام فقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الآتي:

- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في صياغة مشكلة البحث الحالي حيث أكد معظم تلك الدراسات على فاعلية التدريس بخرائط المفاهيم.

- دعمت الدراسات السابقة البحث الحالي بما تضمنته من معلومات وخلفيات نظرية والاستفادة منها عند كتابة الإطار النظري.

- الاستفادة منها في كيفية بناء خرائط المفاهيم، وكيفية تقديمها للطلاب بما يحقق الأهداف التعليمية.

- الاستفادة منها في اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.

- الاستفادة منها في مناقشة نتائج البحث وتفسيرها.

الإطار النظري: خرائط المفاهيم في تدريس التجويد:

المبحث الأول: علم التجويد:

تعريف علم التجويد:

ذكر علماء التجويد تعاريف عدة لهذا العلم وكلها يؤكد على الكيفية التي يجب أن يُقرأها القرآن الكريم كما نزل من عند الله سبحانه وتعالى، وفيما يلي عرض لبعض تلك التعاريف:

- عرفه ابن الجزري بأنه هو: " إعطاء الحروف حقوقها وترتيبها مراتبها، ورد الحرف إلى مخرجه وأصله وإلحاقه بنظيره وإشباع لفظه وتلطيف النطق به على حال صيغته وهيئته من غير إسراف ولا تعسف ولا إفراط ولا تكلف " (الجزري، ١٤٠٥هـ، ص ٤٧)

_وعرفه الرومي والزعبلاوي: " علم يبحث في الكلمات القرآنية من حيث إعطاء الحروف حقها من الصفات اللازمة التي لا تفارقها ومستحقها من الأحكام الناشئة عن تلك الصفات". (الرومي والزعبلاوي، ١٤١٧هـ، ص ٤٩).

- بينما يعرفه الجمل بأنه: " علم يبحث في ألفاظ القرآن الكريم من حيث إخراج كل حرف من مخرجه وإعطاؤه حقه ومستحقه من الصفات. " (الجمل، ٢٠٠٤ م، ص ٤٣)

ويفسر حق الحرف: بأنه الصفات اللازمة له التي لا تنفك عنه أبداً، كالجهر والشدة والإطباق والغنة والقلقلة، بينما يفسر مستحق الحرف: بالصفات العارضة التي يتصفها الحرف أحياناً وتفارقه أحياناً أخرى، كالتفخيم والترقيق في الراء.

نشأة علم التجويد:

لم يعُرفْ مصطلح (التجويد) بمعنى العلم الذي يعُنى بدراسة مخارج الحروف وصفاتها وما ينشأ لها من أحكام عند تركيبها في الكلام المنطوق إلا في حدود القرن الرابع الهجري، كذلك لم يعرف كتاب أُلفَ في هذا العلم قبل ذلك القرن، ومعنى هذا أن علم التجويد تأخر في الظهور علماً مستقلا بالنسبة إلى كثير من علوم القرآن وعلوم العربية أكثر من قرنين من الزمان.

وقد ذكر البعض بأن نشأة علم التجويد ترجع إلى عصر الصحابة حيث أن أول من استخدم هذه الكلمة في معنى قريب من معناها هو الصحابي الجليل عبد الله ابن مسعود الذي كان ينصح المسلمين بقوله: (جوّدوا القرآن وزينوه بأحسن الأصوات). وأقدم نص وردت فيه كلمة (التجويد) مستعملة بمعنى يقرب من معناها الاصطلاحي في المصادر القديمة، هو قول بن مجاهد مؤلف كتاب (السبعة في القراءات) : اللحْنُ في القرآن لحْنان: جَلِي وخفي، فالجلي لحنُ الأعرابِ، والخفي ترْكُ إعطاء الحرفِ حقه من تجويدِ لفظه".

ويمكن القول بأن الوقت الذي ظهرت فيه كلمة التجويد بمعناها الاصطلاحي هو الوقت الذي ظهر فيه أول مصنف مستقل في علم التجويد، قال ابن الجزري: وهو يترجم لأبي مزاحم موسى بن عبيد الله بن يحيى الخاقاني البغدادي: هو أول من صنفَ في التجويد فيما أعلم.

والمصنف الذي أشار إليه ابن الجزري هنا على أنه أول مصنف في علم التجويد هو قصيدة أبي مزاحم الخاقاني المشهورة بالقصيدة الخاقانية، وعدد أبياتها واحد وخمسون بيتا، ذكر فيها أبو مزاحم بعض الموضوعات التي صارت فيما يعد جزءا من علم التجويد.

وأول من استخدم مصطلح التجويد بعد ابن مجاهد هو أبو الحسن علي بن جعفر السعيدي، فقد ذكر في كتابه التنبيه على اللحن الجلي واللحن الخفي: "ويؤمر القارئ بتجويد الضاد من الضالين وغيرها "، وشاع استخدام مصطلح التجويد بعد عصر السعيدي على نطاقٍ واسعٍ وبدأ التأليف المستقل في علم التجويد.أما في القرن الخامس الهجري فقد ظهرت معظم المؤلفات في علم التجويد، فبعد كتاب التنبيه على اللحن الجلي واللحن الخفي للسعيدي الذي ظهر في نهاية القرن الرابع ظهر كتابان كبيران في علم التجويد هما كتاب الرعاية لمكي بن أبي طالب القيسي، وكتاب التحديد لأبي عمرو عثمان بن سعيد الداني، وظهر بعدهما في نفس القرن كتاب الموضح لعبد الوهاب القرطبي ثم توالت بعد ذلك المؤلفات في هذا العلم.

وارتباط نشأة علم التجويد بالمؤلفات المذكورة هنا يعنى أن علم التجويد قد تأخر ظهوره بشكله المتميز المستقل أكثر من قرنين من الزمن عن ظهور كثير من علوم القرآن والعربية، ولا يعني تأخر ظهور التأليف في علم التجويد أن القراء كانوا ينطقون القرآن قبل ذلك على غير أصل واضح، كما لا يعنى أن علماء التجويد اختلقوا هذه الأصول أو ابتدعوها، فالواقع هو أن قراء القرآن الكريم كانوا يعتنون غاية الاعتناء بتجويد الألفاظ وإعطاء الحروف حقها ومستحقها منذ عصر الصحابة وما بعده من العصور حتى عصر ظهور المؤلفات في علم التجويد، وكانوا يستندون في ذلك إلى الرواية الأكيدة والأصول المرعية عند العرب في نطق لغتهم بشرط أن تكون الرواية جاءت عن النبي صلى الله عليه وسلم. (الحمد، ٢٠٠٧م، ص ص ١٥).

ويمكن تقسيم نشأة علم التجويد إلى ثلاث مراحل، هي:

١ - مرحلة التلقي الشفهي قبل تدوين العلوم، وهي تمتد من عصر النبوة إلى وقت ظهور المؤلفات الأولى في علم العربية وعلم القراءات في القرن الثاني الهجري، وكانت قراءة القرآن في هذه المرحلة تعتمد على التعليم الشفهي والتلقين المباشر.

٢ - مرحلة تدوين أصول التلاوة في كتب قواعد اللغة وكتب القراءات، وهي مرحلة تمتد أكثر من قرنين من الزمان، من بدء التأليف في هذين العلمين، حتى ظهور أول مؤلف في علم التجويد.

٣ -مرحلة ظهور المؤلفات الخاصة بالتجويد: تم إفراد موضوع مخارج الحروف وصفاتها وأحكامها الصوتية بكتب خاصة مستقلة عن كتب النحو والصرف والقراءات(نجيب، ١٤٣٢هـ، ص ٢)

أهمية علم التجويد:

يعتبر علم التجويد من أهم العلوم وأعلاها شرفا وفضلاً وذلك لتعلقه بكتاب الله عز وجل وهو سبيل إلى إتقان قراءته وصون اللسان عن اللحن فيه، وقد أخبرنا رسول الله صلى الله عليه وسلم بالأجر المترتب على تجويد القرآن الكريم عند التلاوة، حيث قال عليه الصلاة والسلام: " الماهر بالقرآن مع السفرة الكرام البررة والذي يقرأ القرآن ويتعتع فيه وهو عليه شاق له أجران" (النيسابوري، ١٩٩٥م، ص ٤٦٠).

وقد أمر الله النبي محمد صلى الله عليه وسلم بترتيل كتابه وهو أمر لكل مسلم ومسلمه، قال تعالى: (ورتل القرآن ترتيلا المزمل، آية ٤)، قال بن كثير في تفسيره: " أي أقرأه على تمهل فإنه يكون عوناً على فهم القرآن وتدبره ". (الدمشقي، ١٩٩٤ م، ص ٥٥٩).

ويلخص الباحث أهمية علم التجويد في الآتي:

١- ارتباطه الوثيق بكتاب الله عز وجل وكفى بذلك أهمية وفضلا.

٢- تعتبر تلاوة القرآن بالتجويد عبادة وقربه من أعظم القربات إلى الله عز وجل، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " يقال لقارئ القرآن: أقرأ وارق ورتل كما كنت ترتل في الدنيا فإن منزلتك عند آخر آية تقرأها " (الدمشقي، ١٩٩٤ م، ص ٥٥٩).

٣- عندما يقرأ المسلم القرآن مجوداً فإنه بذلك يميز كتاب الله عن غيره من الكتب، فقد جاء في الحديث عن النبي صلى الله عليه وسلم: (ليس منا من لم يتغن بالقرآن)، وعن ابن مسعود رضي الله عنه أنه قال: لا تنثروه نثر الرمل ولا تهذوه هذَ الشعر قفوا عند عجائبه وحركوا به القلوب ولا يكن هم أحدكم آخر السورة.(المرجع السابق، ص ٥٦٠).

٤- تبرز أهمية القراءة المجودة في توضيح الفروق بين معاني الكثير من الكلمات في القرآن الكريم، والتمييز بين الحروف المتشابهة والمتقاربة في المخارج والصفات.

٥- هنالك بعض الأحكام التي يتوقف معرفة حكمها على الوقف والابتداء، حيث لا بد من مراعاة أحكام الوقف والابتداء وإلا لتغير الحكم والمعنى.

٦- قراءه القرآن بالتجويد مدعاة إلى التدبر والخشوع والإنصات، ولذا قال النبي صلى الله عليه وسلم: (زينوا القرآن بأصواتكم)، لأن تزيين الصوت وتحسين الصوت بالتلاوة يُمكِن دخول القرآن في القلوب مما يؤدي إلى تأثرها بسماع آيات الله، فقد قال النبي صلى الله عليه وسلم لأبي موسى الأشعري رضي الله عنه " لو رأيتني وأنا استمع لقراءتك البارحة، لقد أوتيت مزماراً من مزامير آل داود) (النيسابوري، ١٩٩٥، ص ٤٥٨).

أقسام التجويد وحكم كل قسم:

يعتبر علم التجويد من العلوم الشرعية ذات الطابع العلمي والعملي معاً لا غنى لأيٍ من أحدهما عن الآخر وينقسم هذا العلم إلى قسمين:

القسم الأول: التجويد العلمي (النظري): يقصد به: "معرفة القواعد والضوابط التي وضعها علماء التجويد ودونها أئمة القراء، من مخارج الحروف وصفاتها، وبيان المثلين والمتقاربين والمتجانسين، وأحكام النون الساكنة والتنوين، وأحكام الميم الساكنة، والمد وأقسامه، وأحكامه، وأقسام الوقف والابتداء، وشرح الكلمات المقطوعة والموصولة في القرآن وذكر التاء المربوطة والمفتوحة".(الحصري، ١٤١٦هـ، ص ١٧) وقد ذكر الجمل (٢٠٠٤م) بأن حُكم تعلم التجويد العلمي (النظري) فرض كفايةٍ على المسلمين، إذا حفظه بعضهم بما يكفي سقط الإثم عن الباقين، وإن لم يحفظْه أحد وأوشك أن يندثر أثم المسلمون جميعاً، لأنه أحد العلومِ الشرعيةِ التي لا بد للمسلمين من حفظِها، ويتأكد ذلك في حقِ خاصةِ المسلمين من طلبةِ العلومِ الشرعيةِ وغيرِهم من المهتمين بكتاب الله تعالى، ولا بد أن يتصدرِ في كل بلدٍ من بلادِ المسلمين طائفة يتعلمونه ويعلمونه للناس ليستمر التواصلُ وليبقى هذا العلم حياً بين الناس.

تعالى الله قول عموم ذلك ودليل: وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُواْ كَآفَّةً فَلَوْلاَ نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُواْ فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُواْ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُواْ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ (التوبة: ١٢٢). (الجمل، ٢٠٠٤م، ص ٤٤).

وتعلم علم التجويد بمعرفة قواعده وأحكامه هو من التفقه في دين الله عز وجل، فإذا قام بتعلمه وحفظه وتعليمه فئة من خاصة الناس سقط الإثم عن عامتهم. وتكمن أهمية هذا القسم من علم التجويد في كونه مساعداً لقارئ القرآن الكريم في تطبيق الأحكام بالشكل الصحيح.

القسم الثاني: التجويد العملي (التطبيقي): يقصد بالتجويد العملي " إحكام حروف القرآن وإتقان النطق بكلماته وبلوغ الغاية في تحسين ألفاظه، والإتيان بها في أفصح منطق وأعذب تعبير" (الحصري، ١٤١٦، ص ١٧). وقد ذكر الجزري (١٤٠٥ هـ) بأن حُكم العمل بأحكام التجويد عند تلاوة القرآن الكريم، فرض عين على كل قارئ للقرآن بحسب طاقته، ووسعه، ومكنته، وطلاقة لسانه التي وهبه الله وقد سئل علي بن أبي طالب عن معنى الترتيل في قوله تعالى (ورتل القرآن ترتيلا)، (المزمل: ٤) فقال: " الترتيل هو تجويد الحروف ومعرفة الوقوف"(الجزري، ١٤٠٥ ه، ص ٤٨ ولا شك أن الأمة كما هم متعبدون بفهم معاني القرآن وإقامة حدوده، متعبدون بتصحيح ألفاظه وإقامة حروفه على الصفة المتلقاة من أئمة القراءة المتصلة بالحضرة النبوية الأفصحية العربية التي لا تجوز مخالفتها ولا العدول عنها إلى غيرها. (الدمشقي، ١٤١١هـ، ص ٢١٠) وقد ذكر (قسيم، ١٤٢٢ هـ) أن التجويد العملي ينقسم إلى قسمين:

١- قسم يتعلق بالمبادئ العامة والأبجديات الأولية في القراءة: وهو القسم الذي يُعنى بأبجديات علم التجويد مثل أحكام الاستعاذة والبسملة وأحكام النون الساكنة والتنوين والمدود فهذه لو أنفق المسلم ساعات قليلة من وقته مع قارئ متقن لأجاد وأحسن في تطبيقها، فالعمل على تحقيقها فرض عين على كل قارئ للقرآن الكريم، قادر على أسباب العمل بها فمن لم يستطع فلا إثم عليه، كالذي لا يجد من يعلمه هذه الأحكام.

٢- قسم يتعلق بدقائق علم التجويد: وهو القسم الذي يتعلق بإتقان تلاوة القرآن الكريم كما نزل من عند الله عز وجل، حيث يحتاج المسلم إلى التخصص في دراسة هذا القسم وإنفاق الكثير من الوقت للقدرة على إتقانه بالشكل المطلوب: مثل أحكام التفخيم والترقيق والروم والإشمام، وعدم تكرير الراء مما يعرفه أهل الأداء، وحُكم هذا القسم فرض كفاية لإنه يشق على عامة المسلمين تحقيقه.

الأدلة على وجوب تطبيق التجويد عند قراءة القرآن الكريم:

١. قوله تعالى: ورتل القرآن ترتيلا (المزمل: ٤) وترتيل القرآن لا يكون بغير تعلم التجويد وإعطاء كل حرف حقه ومستحقه كما في حديث علي بن أبي طالب السابق.

٢. قوله تعالى: (الَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَتْلُونَهُ حَقَّ تِلاَوَتِهِ أُوْلَـئِكَ يُؤْمِنُونَ بِهِ وَمن يَكْفُرْ بِهِ فَأُوْلَـئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ) (البقرة: ١٢١)، وحق تلاوته يقتضي أن نتلوه بالطريقة التي يرتضيها الله عز وجل.

٣. قوله تعالى (فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ) (القيامة: ١٨))

ومعلوم لدينا أن القرآن أوحي إلى النبي صلى الله عليه وسلم بلفظه وأحكام تلاوته فيجب علينا قراءته بالكيفية التي قرأ بها النبي صلى الله عليه وسلم.

- ودليله من السنة النبوية:

١- ما أخرجه السيوطي في الدر المنثور قال: " كان ابن مسعود يقرئ رجلاً، فقرأ الرجل: إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاء وَالْمَسَاكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَارِمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللَّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ فَرِيضَةً مِّنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ (التوبة: ٦٠) مرسلة أي: بدون مد في لفظ (للفقراء)، فقال ابن مسعود: ما هكذا أقرأنيها النبي: صلى الله عليه وسلم فقال وكيف أقرأكها ؟ قال أقرأنيها فمدها فابن مسعود (إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاء....) فأنكر على الرجل أن يقرأ لفظ (للفقراء) بغير مد، مع أن المد وعدمه لا يؤثرعلى بنية الكلمة ومعناها، ولكن لما كانت القراءة سنة متبعة يتلقاها الآخر عن الأول أنكر ابن مسعود على الرجل أن يقرأ خلاف قراءة النبي صلى الله عليه وسلم التي عّلمها لأصحابه الكرام رضي الله عنهم، فدل ذلك على أن قراءة القرآن بالكيفية التي شرعها الله ليتلى عليها كتابه والتي تلقاها النبي محمد صلى الله عليه وسلم عن جبريل عليه السلام أمر واجب.(الجمل ورضوان١٤٢٩هـ، ص ٢٤).

- وأما دليله من الإجماع:

فقد أجمعت الأمة الإسلامية من عهد نزول القرآن إلى يومنا هذا على وجوب قراءة القرآن قراءة مجودة، وقد أشار إلى ذلك بن الجزري بقوله " التجويد فرض على كل مكلف..ثم قال: وإنما قلت فرض لأنه متفق عليه عند الأمة بخلاف الواجب " لذلك قال بن الجزري في منظومته المعروفة بالجزرية: وَالأَخْذُ بِالتجْوِيدِ حَتْمٌ لازِمُ مَنْ لَمْ يجودِ الْقُرَآنَ آثِمُ. (الجزري، ١٤٠٥، ١٠)

- أسس علم التجويد:

يشير الكيلاني (١٩٩٩ م) إلى أن: معرفة علم التجويد وإتقانه ترتكز على معرفة أربع قواعد أساسية لابد لقارئ القرآن الكريم من معرفتها وهي:

١. معرفة مخارج الحروف: يعرف المخرج بأنه: "الموضع أو الحيز الذي ينشأ منه الحرف، أو هو موضع ظهور الحرف وتمييزه عن غيره". (الداني، ١٤٠٧هـ، ص ١٠٤)، وتعدّ معرفة مخارج الحروف من الضرورات المهمة عند تلاوة القرآن الكريم، إذ إن معرفتها وتعلّم كيفية أدائها تمكن القارئ من نطق الحروف بالشكل الصحيح، فهي تعتبر بمثابة الموازين للحروف والتي بواسطتها نستطيع التمييز بينها.

٢. معرفة صفات الحروف: فينبغي دراسة صفات الحروف دراسة وافية دقيقة، لما لها من أهمية بالغة في التمييز بين الحروف، ولا سيما التي تشترك في مخرج واحد، وينبغي إدراك أن صفة الصوت ليست أمراً مستقلاً عنه، بل هي جزء منه، ولا يتم خروج الصوت بحالته الصحيحة ما لم يكن متصفاً بجميع صفاته اللازمة له.

٣. معرفة الأحكام عن تركيب الحروف مع بعضها: فإذا أحكم القارئ النطق بكل حرف على حدته، موف حقه، فليعمل نفسه بإحكامه حالة التركيب؛ لأنه ينشأ عن التركيب ما لم يكن حالة الإفراد، وذلك ظاهر، فكم ممن يحسن الحروف مفردة ولا يحسنها مركبة، بحسب ما يجاورها

من مجانس ومقارب وقوي وضعيف ومفخم ومرقق، فيجذب القوي الضعيف، ويغلب المفخم المرقق، فيصعب على اللسان النطق بذلك، فمن أحكم صحة اللفظِ حالة التركيب حصّل حقيقة التجويد.

٤. رياضة اللسان بكثرة التكرار وهي وسيلة لزيادة الإتقان وتسهيل النطق بالقراءة، ولا بد من تكرير الحكم باللسان ليتم ترويض اللسان عليه، بعد أخذه من أفواه العلماء العارفين المتصل سندهم بالنبي صلى الله عليه وسلم. (الكيلاني، م ١٩٩٩، ص ص- ١٥-١٦)

ويذكر الجزري في هذا الجانب: " أول ما يجب على مريد إتقان قراءة القرآن تصحيح إخراج كل حرف من مخرجه المختص به تصحيحاً يمتاز به عن مقاربه، وتوفية كل حرف صفته المعروفة به توفية تخرجه عن مجانسه، يعمل لسانه وفمه بالرياضة في ذلك إعمالاً يصير ذلك له طبعاً وسليقة، فكل حرف شارك غيره في مخرج فإنه لا يمتاز عن مشاركِهِ إلا بالصفات، وكل حرف شارك غيره في صفاته فإنه لا يمتاز عنه إلا بالمخرج" (الجزري، ١٤٠٥، ص ٢٤١)

أهداف تدريس التجويد في المراحل الابتدائية:

١ -أن يستشعر الطالب أهمية تطبيق أحكام التجويد أثناء قراءة القرآن الكريم.

٢ -أن يتلو الطالب القرآن الكريم تلاوة مجودة.

٣ -أن يحسن الطالب أداءه أثناء التلاوة.

٤ -أن يعرف الطالب أحكام التجويد المناسبة لهذه المرحلة.

٥ -أن يطبق الطالب أحكام التجويد التي درسها.

٦- أن يتجنب الطالب الخطأ في تلاوة القرآن الكريم.(وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٣ هـ، ٣٨)

ولكي تتحقق أهداف تدريس التجويد فإنه يجب على معلم التجويد إتباع الآتي:

١ - أن يعمل على تبسيط وتقريب المعلومات المتعلقة بموضوع الحكم.

٢ -أن يهتم بالوسائل التعليمية التي تعينه على التبسيط والتقريب.

٣ -أن يختار الأمثلة من قصار السور، وحبذا أن لو كانت من جزئي تبارك وعم.

٤- أن يهتم بالتلاوة الجماعية للأمثلة ويفضل تكرار المثال مع التركيز على المهارة المعنية حتى يتقنها الطالب، ويسهل عليه متابعة الدرس في النطق بها.

٥- أن يتقبل المعلم من الطلاب القدر الذي يستطيعونه من المهارة، فلا يشق عليهم، وليعلم أن وجود المهارة بأي مستوى ينبغي الاكتفاء به خاصة في المراحل الأولى لتكوين المهارة.

٦- أن يهتم بالتطبيق نظرياً وعلمياً.

٧ -أن يهتم في دروس التلاوة بالمهارات التي تأسست أصولها، وليعلم أن أشد معول يهدم المهارة التي تأسس أصلها في درس التجويد هو إهمال المعلم لها في درس التلاوة.

وقد ركز الباحث في هذا البحث على الجانب المعرفي لوجود ضعف كبير جداً لدى الطلاب في هذا الجانب، ومعالجته بالشكل الأمثل يؤدي إلى إتقان التلاوة.

٨- إن أحكام التجويد إذا تقاربت في الآية وتمايزت المهارات المتعلقة بكل منها، فإن الطالب عادة يتعذر عليها تحقيقها جميعاً، فعلى المعلم أن يقدر ذلك، ويحسن أن ينبهه إلى ما ترك من أحكام، وأن

يُرغبه في كثرة التلاوة، والاستماع للأشرطة التعليمية المسجلة، حتى يكون ماهراً بالقرآن الكريم مع السفرة الكرام البررة.(الرومي والزعبلاوي، ١٤١٧هـ، ٥٨)

المبحث الثاني: خرائط المفاهيم

تعريف خرائط المفاهيم:

لقد عرف كثير من الباحثين مصطلح خرائط المفاهيم حسب وجهات نظرهم فكان منها المتشابه ومنها المختلف وفيما يلي عرض لبعض تلك التعاريف:

- يصفها نوفاك وجوين بأنها " رسوم تخطيطية ثنائية البعد للعلاقات بين المفاهيم ويتم التعبير عنها كتنظيمات هرمية متسلسلة لأسماء المفاهيم من الأعم شمولية إلى الأقل شمولية، ومن ثم يتم تحديد ما بين المفاهيم بوصلات وعلاقات من أي نوع ".(نوفاك وجوين، ١٩٩٥ م، ص ١٩) ويقصد بثنائية البعد أنها بأن خرائط المفاهيم تأخذ الاتجاهين الأفقي والرأسي.

- تعريف الخطايبة والعريمي " عبارة عن رسوم تخطيطية ثنائية البعد تترتب فيها مفاهيم المادة في صورة هرمية، بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شم ولية والأقل خصوصية إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية وتكون في قاعدة الهرم وتحاط هذه المفاهيم بأطر ترتبط بعضها بأسهم مكتوب عليها نوع العلاقة".(الخطايبة والعريمي، ٢٠٠٣-٢٤).

- يعرفها ريان: بأنها أداة تخطيط لتمثيل مجموعة من المعاني المترابطة ضمن شبكة من العلاقات بحيث يتم ترتيب المفاهيم بشكل هرمي من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية والأقل تجريدا، ويتم الترابط بين هذه المفاهيم بخطوط. (ريان، ٢٠٠٦، ص ٢٤٦).

- يعرفها اللقاني والجمل بأنها " مخطط مفاهيمي يمثل مجموعة من المفاهيم المنظمة في موضوع ما، ويتم ترتيبها بطريقة متسلسلة هرمية، بحيث يوضع المفهوم العام والشامل في أعلى الخريطة، ثم المفهوم الأقل عمومية في المستويات التالية، مع مراعاة أن توضع المفاهيم ذات العمومية المتساوية بجوار بعضها البعض في مستوى واحد، ويتم الربط بين المفاهيم المترابطة بخطوط أو أسهم، تكتب عليها بعض الكلمات التي توضح نوع العلاقة "(اللقاني والجمل، ٢٠٠٣، ص ١٧١).

- يعرفها الروسان بأنها "رسوم تخطيطية تدل على العلاقة بين المفاهيم بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية إلى المفاهيم الأقل شمولية، وهي تحاول أن تعكس التنظيم المفاهيمي لفرع من فروع المعرفة وهذه الرسوم يمكن أن تكون ذات بعد أو أكثر، ويتم التعبير عنها كمنظمات هرمية متسلسلة لأسماء المفاهيم والكلمات التي تربط بينها".(الروسان، ٢٠٠٤، ص ٨٦).

ويرى الباحث أن جميع التعاريف السابقة متشابه في الفكرة والمضمون وإن اختلفت في الألفاظ، حيث أكدت تلك التعاريف على وجود علاقات بين المفاهيم يتم ترتيبها بطريقة معينة، بحيث يكون المفهوم العام في المستوى الأعلى وبقية المفاهيم التي ترتبط به في المستويات التالية مع مراعاة أن توضع المفاهيم ذات العمومية المتساوية بجوار بعضها البعض، ويتم الربط بينها بطرق مختلفة سواء بأسهم أو خطوط ليسهل على المتعلم إدراكها.

نشأة خرائط المفاهيم:

للخرائط المفاهيمية تاريخ طويل يزيد على العشرين عاماً حيث طورها نوفاك ورفاقه في جامعة كورينل في الولايات المتحدة الأمريكية، وتعود جذورها إلى نظرية أوزوبل في التعلم اللفظي التي تدور بشكل رئيس حول مفهوم التعلم ذي المعنى، والذي يتحقق عندما يرتبط المعلومات، الجديدة بوعي وإدراك من الطلبة بالمفاهيم والمعرفة الموجودة لديهم مسبقاً. (أبو رياش، ٢٠٠٩م ص ١٣٨) فقد كان أوزوبل يرى أن المتعلم لديه بنية معرفية، وباستخدام المنظمات

المتقدمة (خرائط المفاهيم، كمنظم متقدم)، يتم تنظيم المعلومات الجديدة التي يتم تعلمها مع المعلومات السابقة ويتكون التنظيم السيكولوجي للمادة الدراسية من بناء هرمي تشغل فيه أكثر المفاهيم عمومية وشمولية وتجريداً موضوع القمة، وتتدرج تحتها المفاهيم الفرعية التي تتناقص في شموليتها، وتزداد في تميزها، ويتميز بأنه مرن بمعنى أن التعلم يصبح عملية مستمرة. (أبو جبر، ٢٠٠٢ م، ٤٥- ١٧٢) ويشير مرعي و الحيلة (٢٠٠٩) إلى أن أوزوبل عندما اقترح المنظم المتقدم قد افترض أن عقل المتعلم يخزن المعلومات بطريقة هرمية متسلسلة من العام إلى الخاص، وحتى يسهل تعلمها بفعالية واسترجاعها بسهولة ويسر، لابد من تقديمها بطريقة مناسبة على هيئة ملخص مجرد ومعمم، وشامل في البداية، ويشمل على ركائز فكرية تثبت المعلومات الجديدة في بُنية المتعلم العقلية.

وقد استفاد نوفاك من الأفكار التي قدمها أوزوبل في نظريته حول فكرة اكتساب معاني جديدة للمفهوم من خلال التمثيل الحادث مع المفاهيم الموجودة قبلا، وكذلك فكرة البنية المعرفية للتعلم والتي تنتظم في صورة هرمية، وقد طور نوفاك فكرة التمثيل الهرمي التي قدمها أوزوبل إلى أسهم يكتب عليها كلمات تسمى بكلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم الربط، ولتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر، ويجب مراعاة وضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الخريطة ثم تتدرج إلى المفاهيم الفرعية الأقل عمومية.

وتشير الشمري (٢٠١٢ م) إلى الارتباط بين ما اقترحه أوزوبل وبين خرائط المفاهيم فقد ذكر أوزوبل أن البنية المعرفية ما هي إلا نظام مفاهيمي هرمي مكون من الأفكار والمفاهيم والمبادئ والعلاقات بينها، وأن لكل فرد بنية عقلية تميزه عن غيره، وخرائط المفاهيم ما هي إلا صياغة هرمية للمفاهيم والعلاقات بينها حيث تبدأ الخريطة عادة بالمفاهيم العمومية ثم تندرج تحتها المفاهيم الأقل عمومية في مستويات هرمية متعاقبة حتى تصل في نهاية الخريطة إلى الأمثلة النوعية، وهذا هو عملية التمايز التدريجي، كما أن العلاقات بين المفاهيم في مستوى واحد تمثل عملية توفيق تكاملي، وعلى ذلك فإن خرائط المفاهيم تعبر عن المفاهيم، وعن الطريقة التي ترتبطها داخل البنية المعرفية للمتعلم، وهذا كله يؤكد أن خرائط المفاهيم استمدت أصولها وأسسها النفسية من نظرية أوزوبل في التعلم ذي المعنى. (الشمري، ٢٠١٢ م، ص ٢٨٧).

أهمية خرائط المفاهيم في التدريس

تظهر أهمية خرائط المفاهيم في العملية التعليمية في مجالات متعددة، منها ما يخص المتعلم، ومنها ما يخص القائمين على العملية التعليمية:

أ- أهميتها للمتعلم:

يلخص (عطية، ٢٠٠٨، ص ٢٤٠) أهميتها للمتعلم في الآتي:

١- تساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم المخزونة في بنية المتعلم المعرفية.

٢- تساعد المتعلم في البحث عن العلاقات بين المفاهيم.

٣- تمكن المتعلم من إدراك أوجه الشبه، وأوجه الاختلاف بين المفاهيم.

٤- تدريب المتعلم على الإبداع والتفكير التأملي.

٥- تنمي القدرة على التفكير الاستقصائي لدى المتعلم.

٦- تدريب المتعلم على إعداد ملخص في شكل مخطط ذهني يمكن رسمه على الورقة بسهوله.

٧- تدريب المتعلم على الفصل بين المعلومات الرئيسة في الموضوع والمعلومات المشابهة له.

٨- يكون التعلم بها تعلما ذا معنى بحيث يصبح أكثر ثباتا في ذهن المتعلم.

٩- تمكن المتعلم من سرعة المراجعة الفعالة لما سبق دراسته.

ب- أهميتها للمعلم:

يشير (الحسين، ٢٠٠٩، ص ٣٥) إلى أن أهمية خرائط المفاهيم للمعلم تكمن في الآتي:

١- المساعدة في التخطيط للتدريس الجيد والفعال.

٢- التدريس بواسطتها حيث تستخدم كمنظمات تمهيدية، أو كخلاصة في آخر الدرس.

٣- تركيز انتباه التلاميذ، وإرشادهم إلى طريقة تنظيم أفكارهم واكتشافاتهم.

٤- تحديد المدى والتتابع والعمق الذي ينبغي أن تكون عليه الدروس.

٥- تقويم مدى تعرف التلاميذ للتركيب البنائي للمادة الدراسية.

ج- أهميتها لمؤلفي المقررات الدراسية تكمن في الآتي:

١- المساهمة في جودة المقررات الدراسية عبر التنظيم المترابط.

٢- توظيف الاتجاهات العالمية الحديثة عند تصميم المقررات الدراسية.

٣- المساهمة في تحليل المقررات الدراسية.(المرجع السابق، ص ٣٦)

ويرى قطامي أن خرائط المفاهيم تجعل المعاني والرموز أكثر حسية وسهلة الإدراك فالاجتهاد في بنائها يؤدي إلى تمييز علاقات ومعاني جديدة لذلك فهي تشكل نشاطا خلاقا يمكن أن يساعد على تطوير الإبداع لدى المدرس والطالب. (قطامي، ١٩٩٨، ص ٢٩١).

ويؤكد أبو جلالة أن خرائط المفاهيم تلعب دورا مهما في تنظيم وضبط عملية التعليم والتعلم وذلك عن طريق تنظيم محتوى المنهج الدراسي حيث يبرز دور الخرائط في إيجاد الطريقة المناسبة التي توضح السلاسل الترابطية بين المفاهيم في المنهج الدراسي، مما يسهل على التلميذ استيعاب المادة الدراسية وتحقيق التعلم الفعال. (أبو جلالة ١٤٢١هـ ص ١١٩).

وما سبق ذكره يؤكد الباحث على أهميتها في جانبين مهمين:

١- معالجة فهم التلاميذ الخاطئ للمفاهيم، إذ يمكن للتلميذ أن يضع تصوراته حول موضوع معين على هيئة مخططات مفاهيمية، وبالتالي نستطيع الكشف عن المغالطات لديه سواء أكان ذلك من حيث مضمون المفهوم أو علاقته مع المفاهيم الأخرى.

٢- تتيح الفرصة للتلميذ أن يفكر ويتخيل العلاقات والروابط المطلوبة بين المفاهيم المختلفة، لكونها تعد نماذج بصرية مما يكسب التلميذ قدرات في الرسم والتخيل، والرؤية الإبداعية.

خصائص خرائط المفاهيم:

تتميز خرائط المفاهيم بعدة خصائص تميزها عن غيرها من أنواع المخططات الأخرى:

١- الشمولية: ينبغي أن تشتمل على الأفكار أو المفاهيم الرئيسة التي وردت في مضمون المادة التعليمية بشكل شمولي وأن لا يهتم بالتفصيلات.

٢- التنظيم: أن تعمل على تصوير المفاهيم بشكل منظم، بحيث يتسلسل المفهوم العام الرئيس إلى الأقل منها عمومية، فالأقل إلى أن تصل إلى المثال الذي يوضحها أن وجد وان تتجه بالسير، في التعلم من المفهوم العام (الرئيس) المراد تعليمه أولا إلى المفهوم الذي يجب تعليمه بالدرجة الثانية وهكذا.

٣- الدقة: يجب أن تكون خرائط المفاهيم دقيقة في توضيحها للعلاقات التي تربط بين الأفكار أو المفاهيم الرئيسة أي أن تصل بين فكرة وأخرى.

٤- الوضوح: أي أن ترسم الخريطة بشكل واضح غير معقد بحيث تصور فيها الأفكار أو المفاهيم الرئيسة بشكل مباشر في دائرة أو مربعات وتوضيح طريقة السير والتسلسل في تعلمها عن طريق الأسهم (دروزة، ١٩٩٥ م، ص ١٧٨ -١٧٩)

- تصنيفات خرائط المفاهيم:

يذكر أبو طير (٢٠٠٩) أنه يتم الاعتماد على عنصرين أساسيين عند تصنيف مخططات المفاهيم: أولهما تصنيفها حسب تقديمها للتلاميذ، والآخر تصنيفها حسب أشكالها على النحو التالي:

أولاً: تصنيف خرائط المفاهيم حسب تقديمها للطلاب:

١- خرائط للمفاهيم فقط: يعطى للتلاميذ فقط خريطة مفاهيمية ناقصة، لها مفاهيم وتكون خالية من الأسهم ثم يطلب من التلاميذ رسم الأسهم التي تربط بين تلك المفاهيم وكتابة كلمات دالة عليها.

٢- خرائط لكلمات الربط فقط: يعطى للتلاميذ فقط خريطة مفاهيمية ناقصة، بها أسهم وكلمات الربط وفراغات خاصة بالمفاهيم، ثم يطلب من التلاميذ كتابة المفاهيم المناسبة في الفراغات.

٣- خرائط افتراضية: يعطى للتلاميذ قائمة بالمفاهيم وكلمات الربط وخريطة مفاهيمية ناقصة، ثم يطلب من التلاميذ إكمال الخريطة بما يناسبها من المفاهيم وكلمات والربط.

٤- الخريطة المفتوحة: يقوم التلاميذ ببناء خريطة مفاهيمية لموضوع ما دون التقيد بقائمة محددة من المفاهيم أو بنص أو مرجع معين.(أبو طير، ٢٠٠٩، ص ص ٢٨ - ٣٤).

ثانيا: تصنيف خرائط المفاهيم حسب أشكالها:

يمكن أن تصنف خرائط المفاهيم حسب أشكالها إلى أشكال عديدة منها: (دايرسون، ١٤١٦، ٥٢) (عطية، ٢٠٠٨، ص ٢٤٤)، (حماد، ٢٠١٠، ص ص ١٤٣-١٥٥)

١- الشكل الهرمي: وهو الأكثر شيوعا في التدريس ويتم فيه ترتيب المفاهيم على شكل متسلسل من الأكثر عمومية إلى الأكثر خصوصية.

٢- شكل الخريطة المجمعة: يتم فيها وضع المفهوم العام في الوسط، وحوله المفاهيم الأقل عمومية.

٣- شكل الخريطة المتسلسلة: يتم وضع المفاهيم فيها بشكل متسلسل ويستخدم هذا النوع من الخرائط عندما نتكلم عن الأشياء التي بها عمليات متسلسلة.

٤- شكل الخريطة العنكبوتية: يوضع المفهوم العام في الوسط وكمركز للخريطة، وتتفرع منه المفاهيم والأفكار الأخرى من جميع الجهات وتنتشر بشكل شعاعي.

٥- شكل الخريطة المقارنة: ويتم فيها المقارنة بين مفهومين أو أكثر.

أيضاً أشار زيتون (٢٠٠١) إلى أن خرائط المفاهيم يمكن أن تصنف في ضوء الأبعاد إلى نوعيين أساسيين هما:

١- خرائط مفاهيم أحادية البعد: تعطي تمثيلاً أوليا لقوائم المفاهيم التي تظهر فيها بشكل خطي رأسي.

٢- خرائط مفاهيم ثنائية البعد: تظهر فيها المفاهيم بشكل شجري متفرع في الاتجاهين الراسي والأفقي، قد تكون بسيطة أو معقدة وهي بذلك تسمح بتمثيل العلاقات بين المفاهيم بصورة أوفى منها في الخرائط المفاهيمية أحادية البعد.(أبو عاذرة، ١٤٣٣ هـ، ص ١٣٦).

ويذكر نوفاك(Novak) أن أفضل خرائط المفاهيم هي البسيطة التي تتكون من (٨ -١٠) مفاهيم بينها الخطوط الرابطة التي تمثل علاقات مفاهيمية، كذلك كلما كانت الخريطة من عمل التلاميذ كلما كان التعاطف معها أكبر. (أبو جلالة، ١٤٢١ هـ، ص ١٢١).

ويؤكد الباحث على أهمية تنويع المعلم في أشكال الخرائط المفاهيمية التي يقدمها للطلاب لكيلا يدخل الملل في نفوسهم.

- شروط بناء الخرائط المفاهيمية:

عند بناء خرائط المفاهيم ينبغي التقيد بالشروط التالية:

١- أن يكون المحتوى مرتباً ترتيبا منطقياً.

٢- أن يكون المحتوى قابلاً للربط والتمثيل البياني بعلاقة.

٣- أن يتم فيه البنية المعرفية وملامحها ومكوناتها البنائية.

ويمكن أن نلاحظ أنه أثناء بناء الخرائط المفاهيمية يمارس المتعلم عمليات التفكير المختلفة مثل:

- التفكير التصنيفي.
- التفكير التفسيري والتفصيلي الذي يتم فيه ربط المفاهيم بروابط.
- التفكير الترابطي بين المفاهيم الجديدة والموجودة في خبرة المتعلم.
- التفكير البحثي ويتم فيه البحث عن العلاقات والروابط.
- التفكير التشابهي.
- التفكير الإبداعي لخصائص المفهوم الجديد.
- التفكير التقييمي.
- التفكير التخطيطي. قطامي وآخرون (٢٠١٠، ص ص ٢٨٠-٢٨١)

ويمكن القول بأن عملية بناء الخرائط المفاهيمية تعتمد على ما يلي:

١- البنية الهرمية: البنية المعرفية منظمة تنظيمًا هرميًا، أي إن المفاهيم والقضايا الأكثر شمولا والأكثر عمومية تفوق وتعلو المفاهيم والقضايا الأقل شمولا والأكثر خصوصية.

٢- التمايز التقدمي: تكتسب المفاهيم في البنية المعرفية تميزًا ودقة بشكل متزايد، أي أنه يمكن أن ندرك شمولية أكثر وخصوصية أكثر في انتظام الأشياء أو الأحداث، كما تدرك روابط أكثر خاصة بالقضايا بالمفاهيم الأخرى ذات العلاقة.

٣- التوافق (التصالح) التكاملي: تحدث مصالحة تكاملية عندما يتم إدراك الصلة بين مفهومين أو أكثر، ودمجهما في معان جديدة للقضايا، وعندما يحل التعارض بين المعاني المتناقضة للمفاهيم.(نوفاك وجوين، ١٩٩٥ م، ص ١١٦).

ـ مكونات الخرائط المفاهيمية:

يمكن وصف مكونات خريطة المفاهيم على النحو التالي: (عطية، ٢٠٠٨، ص ٢٤٠)

١ـ المفهوم العام الرئيس: وهو بناءٌ عقلي ينتج عن الصفات المشتركة المجتمعة للظاهرة، أو تصورٌ ذهني يصوره الفرد للأشياء، ويمتاز هذا المفهوم بالشمول والسعة، وقلة التخصيص.

٢ـ المفاهيم الأقل شمولاً الأكثر خصوصية من المفهوم العام.

٣ـ دوائر أو مربعات حول المفاهيم.

٤ـ وصلات عرضية بين المفاهيم، وقد تكون في صورة خطوط أو أسهم.

٥ـ كلمات ربط بين المفاهيم وتكتب على خطوط الوصلات، وقد تكون هذه الكلمات حروفاً، أو أفعالاً، أو شبه جملة مثل: تصنف إلى، تتكون من، إلى، وهكذا.

٦ـ أحياناً تضم الخرائط المفاهيمية أمثلة وهي الأحداث، أو الأشياء، التي تعبر أمثلة للمفاهيم، وغالباً ما تكون هذه الأمثلة أعلاماً، ولا تحاط بدوائر أو مربعات.

ـ خطوات بناء الخرائط المفاهيمية:

يشير ريان (٢٠٠٦) إلى أن بناء الخرائط المفاهيمية يمر بعدد من الخطوات التي ينبغي مراعاتها وهي على النحو الآتي:

- تحديد الموضوع.
- قراءة الموضوع واستخراج المفاهيم الأساسية فيه.
- كتابة المفاهيم على السبورة أو جهاز العرض الرأسي أو الحاسب الآلي.
- ترتيب المفاهيم من العام إلى الخاص.

-استخدام الترتيب كدليل لبناء الخرائط المفاهيمية على شكل خط عمودي، بحيث توضع المفاهيم الأعم في القمة، والمفاهيم الفرعية المرتبطة بالمفهوم الرئيس في الأسفل.

-وضع المفاهيم في مربعات أو أشكال بيضاوية أو أشكال دائرية والربط بينها بخطوط.

-وضع الجمل أو الكلمات المناسبة على الخطوط لوصف العلاقة أو الرابطة بين المفاهيم.

-تعديل الخرائط المفاهيمية في ضوء التغذية الراجعة الناتجة من المتعلمين.

-إعطاء المتعلمين وقتا كافيا لقراءتها وتأملها واستخلاص النتائج منها.

-إجراء تقويم ختامي للتأكد من تنظيمها وترتيبها وفهم المتعلمين لها. (ريان، ٢٠٠٦، ٢٤٦):

ـ تدريب الطلاب على بناء الخرائط المفاهيمية:

لا توجد طريقة نستطيع القول بأنها الطريقة المثلى لتدريب الطلاب على بناء الخرائط المفاهيمية فمن الممكن أن تنجح طريقة مع طلاب وتفشل مع آخرين، لذا فللمعلم الحرية فيما يراه مناسبا لتدريب طلابه على بناء تلك الخرائط.

ويمكن الاستفادة بشكل عام من الطرق المجربة التي اقترحها نوفاك وجوين على بناء خرائط المفاهيم، وهي مصنفة حسب المستوى، أو الصف الدراسي للطلاب الذين يُدربون، وهي على النحو التالي:

١- طريقة للطلاب من الصف الأول حتى الصف الثالث الابتدائي.

٢- طريقة لطلاب الصف الثالث حتى الصف السابع.

٣- طريقة لطلاب الصف السابع حتى الكلية.

وتُجمِع الطرق بشكل عام على:

إن أفضل ما يمكن التوصل به إلى الاستخدام ذي المعنى لخريطة المفاهيم باعتبارها أداة لإظهار التدريس هو عن طريق ما يلي:

١- التدقيق جيدًا في اختيار العناوين الرئيسية للمفاهيم التي تُختار لتكون أساسًا للخريطة.

٢- مساعدة الطلاب في أن يديموا التنقيب والبحث في تكويناتهم المعرفية عن مفاهيم ذات صلة.

٣- مساعدة الطلاب في أن يكونوا قضايا بين المفاهيم التي يزودون بها وبين المفاهيم التي يعرفونها، وذلك بتقديم العون لهم في اختيار كلمات الربط الجيدة. وربما في أن يتعرفوا على المفاهيم الأكثر عمومية والتي تتسق مع التسلسل.

٤- مساعدتهم كي يميزوا بين الأشياء والأحداث الخاصة وبين المفاهيم الأكثر شمولية والتي تمثلها هذه الأحداث والأشياء. (نوفاك وجوين، ١٩٩٥ م، ص ٤٧)

استخدامات خرائط المفاهيم في التدريس:

تلخص الشمري (٢٠١٢ م) أهم المجالات التي يمكن أن تستخدم فيها خرائط المفاهيم في مجال التربية والتعليم:

١- تستخدم أداة منهجية في تخطيط وتنظيم محتوى أي منهج دراسي مما يزيد من فهم المتعلمين وتقدمهم، حيث يتم تنظيم المعرفة المتضمنة في محتوى المنهج الدراسي من خلال استخراج المفاهيم من النص الدراسي وترتيبها وفقا لدرجة شموليتها وعموميتها، فعند القمة تقع المفاهيم العامة ثم تتدرج المفاهيم، وبالتالي يكون المنهج مترابطاً ومتكاملا بالنسبة للمعلمين.

٢- تستخدم أداة تعليمية لتوضيح العلاقات الهرمية بين المفاهيم المتضمنة في موضوع أو في وحدة أو في مقرر دراسي ويمكن استخدامها كأداة للتدريس تساعد المتعلمين على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم القبلية، كما أنها تساعد على توضيح وإبراز المفاهيم والأفكار التي يتم تعلمها ويتم التركيز عليها في المناقشة بين المعلم والمتعلمين على أن يشارك المتعلمون في بناء خرائط المفاهيم حيث يقومون باختبار المفاهيم وترتيبها مما يساعد على الدقة في التفكير وزيادة الفهم، فهي تساعد المعلم على توليد الأفكار عند المتعلمين وتوصياتها وخاصة الأفكار.

٣- تستخدم أداة تقويمية حيث تستخدم في تشخيص وتقويم تعلم الطلاب للموضوع أو الدرس الذي تعلموه بدلا من الاختبارات التقليدية المكتوبة فباستخدامهما يمكن تقويم مدى تعلم الطالب للمفهوم والقدرة على ربط المفاهيم مع بعضها البعض في شكل هرمي (الشمري، ٢٠١٢م - ص - ص ٢٨٨-٢٨٩).

- دور المعلم والمتعلم في الخرائط المفاهيمية:

يؤكد الباحث أنه لكي نصل إلى استخدام أمثل لخرائط المفاهيم، ولكي نحقق الهدف المنشود منها في مجال التربية والتعليم ينبغي على كل من المعلم والمتعلم أن يعي دوره في الخرائط المفاهيمية.

ويذكر (أبو رياش ١٤٣٠، ص ٧٠) في هذا الجانب أن لكلٍ من المعلم، والمتعلم دور في الخرائط المفاهيمية، يساعد على الاستفادة منها بشكل أفضل في العملية التعليمية، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١) دور المعلم والمتعلم في الخرائط المفاهيمية

الخريطة تنظيم للبنى المعرفية	
دور المعلم	المتعلم دور
يقدم خبرات	يتفاعل مع الخبرات والمواقف
يعرض مواقف	ينظم الموقف لكي يسهل عليه استيعابه
يوفر فرص مناقشة	يشارك في المناقشة وتوليد القضايا
يهيئ فرصا للوصول على استنتاجات	يبني جداول استرجاع للوصول إلى استنتاجات معرفية ذكية
يبني جداول للاسترجاع	

ويمكن تفصيل القول في ذلك بأن التدريس بخرائط المفاهيم ينطوي على عدة مراحل وهي:

١-مرحلة تقديم منظم الخبرة المتقدمة: وتنطوي تلك المرحلة على ثلاث خطوات، أو أنشطة يقوم بها المعلم بعد تنظيمه للمادة التعليمية بطريقة مبسطة، وتحديده للسلوك المدخلي للطلاب وهي: توضيح الأهداف التدريسية، وتقديم منظم الخبرة المتقدمة، واستثارة الوعي للتأكد من استيعاب الطالب للخبرات.

٢ - مرحلة تقديم مادة التعلم: تتأتى من خلال عمل ترتيب منطقي للتعلم، لتوضيح بنية المحتوى التعليمي، وتحليل هذا المحتوى لاستخراج قائمة للمفاهيم الرئيسية والنوعية، ثم تقديم المحتوى بطريقة تجذب انتباه الطالب، وتساعده على إدراك العلاقات بين المفاهيم.

٣ - مرحلة تدعيم البنية المعرفية: تتم من خلال ممارسة الأنشطة التي من شأنها تأكيد البنية المعرفية التي تم إضافة مفاهيم جديدة لديها، ويتطلب ذلك استخدام مبدأ التوفيق التكاملي للربط بين المفاهيم الجديدة وتقديمه، والتمايز المتقدم لإضافة أبعاد ومعان جديدة للمفاهيم، وتشجيع الخريطة تنظيم للبنى المعرفية أسلوب التفكير النقدي، واستخدام الخرائط كمنظمات بعدية ثم التقويم للموقف التعليمي ككل لتشخيص نقاط القوة وتدعيمها، ونقاط الضعف ومحاولة علاجها. (أبو جبر، ٢٠٠٢ م، ص ٤٧)

المبحث الثالث: التحصيل الدراسي

مفهوم التحصيل الدراسي:

يشير حمدان (١٩٩٦ م) إلى أن مفهوم التحصيل يرتبط بمفهوم التعلم ارتباطا وثيقاً، إلا أن التعلم أكثر شمولا، لأنه يشير إلى التغيرات في الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة، كما يتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات، وطرق التفكير، وتغيير الاتجاهات والقيم، وتعديل أساليب التوافق، ويشمل النواتج المرغوبة وغير المرغوبة، أما التحصيل فهو أكثر ارتباطا بالنواتج المرغوبة من عملية التعلم.

ويشير الدمرداش (٢٠٠٨) أن التحصيل الدراسي: ما يستطيع الطالب اكتسابه من معلومات ومهارات ومعارف واتجاهات وقيم من خلال ما يمر به من خبرات تقدمها المدرسة في صور مختلفة ومتعددة وأنشطة معرفية أكاديمية حركية أو وجدانية انفعالية.

أهمية التحصيل الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي بمختلف أشكاله من أهداف التربية والتعليم نظراً لأهميته التربوية في حياة المتعلم، ففي المجال التربوي يعتبر التحصيل الدراسي المعيار الوحيد الذي يتم بموجبه قياس تقدم الطلبة في الدراسة ونقلهم من صف تعليمي لأخر، وكذلك توزيعهم في تخصصات التعليم المختلفة وقبولهم في الجامعات، وفي مجال الحياة اليومية للتحصيل الدراسي أهمية في تكيف الطالب في الحياة ومواجهة مشكلاتها الذي قد يتمثل في استخدام الطالب حصيلة معارفه في التفكير وحل المشكلات التي تواجهه.

أهداف التحصيل الدراسي:

ذكر النعمي (١٤٢٤ هـ، ص ٤١) جملة من الأهداف للتحصيل الدراسي، وهي كالتالي:

١- تحفيز الطلاب على الاستذكار وزيادة الدافعية والانجاز لديهم.

٢- الحصول على مقدار النمو المعرفي للطلاب في فترة معينة من محتوى مادة معينة.

٣- المساعدة على تتبع نمو الطلاب في الخبرة المتعلمة.

٤- قياس التفاوت بين التحصيل الفعلي والتحصيل الممكن للطلاب.

٥- معرفة مستوى الطالب التعليمي أو التحصيلي بمعرفة مركزه عن بقية الطلاب.

٦- اتخاذ قرارات تتعلق بالطالب من حيث نقله من صف إلى آخر.

٧- تشخيص نواحي القوة والضعف لدى الطلاب.

٨- مساعدة المعلم على تكوين صورة واضحة لقدرات الطلاب العقلية والمعرفية.

٩- مساعدة المعلم على معرفة استجابة الطلاب لعملية التعلم المدرسي، وبالتالي معرفة مدى استفادتهم من طرائق التدريس.

أنواع التحصيل الدراسي:

ينقسم التحصيل الدراسي إلى ثلاثة أقسام (الأسطل، ٢٠١٠)

١- التحصيل الدراسي المعرفي: هو التحصيل الذي يشمل العمليات العقلية للمتعلم بمختلف مستوياتها من مجرد استرجاع المعلومات التي قرأها أو سمعها إلى فهم وتطبيق ما تعنيه إلى تحليل ما بينها من علاقات ومن ثم الحكم على مضمونها.

٢- التحصيل الدراسي المهاري: هو التحصيل الدراسي الممثل للمهارات الحركية، ومن الضروري أن يتوفر المعيار أو المحك التي يتم به قياس أداء المهارة بالزمن أو بالنسبة المئوية للدقة في الأداء.

٣- التحصيل الدراسي الوجداني: هو التحصيل الذي يتطرق إلى قضايا عاطفية تثير المشاعر ويتعامل مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم، تؤثر في مظاهر سلوكه وأنشطته المتنوعة.

الطرق السليمة في التحصيل الدراسي:

١ - يجب أن يحصل الطالب على المعلومات وان يكتشف الحقائق عن طريق جهده الذاتي وأن يقوم بدور إيجابي في جمع المادة.

٢ – استخدام الطريقة الكلية في التحصيل ومفادها أن يبدأ بأخذ فكرة عامة إجمالية عن الموضوع الذي يدرسه ثم يأخذ في دراسة التفاصيل.

٣- توزيع الجهد المطلوب لتعلم مادة معينة بدلاً من التكرار المركز فلا بد أن تتخلل عملية الحفظ فترات للراحة.

٤- يجب أن يشعر الطالب بعد بذل الجهد الشاق في الدراسة بنوع من الرضا والارتياح. (العيسوي، ١٩٩١، ٤٣٠)

أدوات قياس التحصيل الدراسي:

تعتبر أدوات القياس هي الوسائل المعينة على تحديد مقدار تحصيل الطلاب في المحتوى الدراسي الذي تمت دراسته، وتختلف هذه الأدوات باختلاف أهداف التقويم، لأن التقويم قد يرمي إلى قياس أهداف معرفية، أو وجدانية، أو مهارية، فقياس التحصيل الدراسي يعد قياساً لأهداف معرفية وأفضل وسيلة لقياسه هي استخدام الاختبارات التحصيلية.(الحارثي، ١٤٣٢هـ، ص ٥٢) والاختبار التحصيلي لدى عطية (٢٠٠٨ م) : "إجراء منظم وفق معايير محدد ة يرمي إلى قياس ما اكتسبه الطلاب من الحقائق والمفاهيم، والتعميمات والمها رات بعد دراسة موضوع دراسي أو وحدة، أو مقرر تعليمي، به تتم مواجهة الطالب بمجموعة من الأسئلة أو التعيينات الهادفة، ويطلب منه الاستجابة لها معتمداً على نفسه، ثم معالجة هذا الموقف بطريقة تعكس مستوى أداء الطلاب الذين شاركوا في الاختبار." ص(٣٠٠).

وتنقسم الاختبارات التحصيلية إلى الأنواع التالية:

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

٢-الاختبارات الكتابية: وهي تلك الاختبارات التي تتم إجابتها كتابة، وهي على نوعين:

٣- الاختبارات المقالية، الاختبارات الموضوعية.

العوامل المؤثرة في التحصيل:

يمكن تقسيم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي إلى قسمين رئيسين هما:

أ -العوامل الشخصية: وهي العوامل التي تتعلق بالطالب، وطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه (العوامل الصحية والنفسية -العوامل الأسرية والاجتماعية).

ب -العوامل التربوية: وهي العوامل المتعلقة بالعملية التعليمية (المادة الدراسية – المعلم – المدرسة). (زيتون وزيتون، ١٩٩٥، ٤٩ -٤٨)

ويمكن القول بأن التحصيل الدراسي يتأثر بعدد كبير من العوامل المتنوعة والمتداخلة، من أهمها ما يلي:

أولاً / العوامل الاجتماعية: يقصد بها المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، كدرجة تعلم الأب والأم، ومهنة كل منهما، ودخل الأسرة، وسلامة العلاقة الأسرية، وحجم الأسرة، واتجاه الأسرة الإيجابي نحو المدرسة، هذه العوامل توفر داخل الأسرة الأمن النفسي والاجتماعي والتعليمي والثقافي، كما توفر لأبنائها الظروف المناسبة للاستذكار والتحصيل الدراسي ومتابعة الواجبات

المدرسية، كذلك توفر لأفرادها ثقافة عامة متنوعة، عن طريق الكتب والإذاعة والتلفاز والصحف والمجلات والإنترنت.(المنابري، ٢٠١٠م، ٥٦-٥٥).

ثانياً / العوامل العقلية: إن التحصيل الدراسي هو الجانب الأساسي في العملية التعليمية، والذي يستخدم فيه الطالب قدراته العقلية، والتي يقصد بها الذكاء.

ثالثاً/ العوامل النفسية: هناك الكثير من العوامل النفسية التي تؤثر على التحصيل الدراسي للطالب، كضعف الثقة بالنفس، والكراهية لمادة دراسية معينة، وكذلك الدافعية والتي تعتبر أهم مكون من مكونات شخصية الطالب والتي تدفعه لإنجاز العمل والانتهاء منه، والحاجة للإنجاز تدفع الطالب للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه وكذلك منافسة الآخرين ومحاولة التفوق عليهم. فالدافعية تُعرف بأنها " تكوين فرضي، نستدل عليه من الأداء الظاهر، وإن وجود الدافع شيء أساسي في عملية التعلم، فهو يمثل العلاقة بين الفرد والظروف البيئية المحيطة بالمتعلم" (المنابري، ٣٥، ٢٠١٠).

رابعاً / العوامل المدرسية: يتأثر التحصيل الدراسي بكثير من العوامل المدرسية والتي من أهمها المعلم، فكفاءة المعلم العلمية والمهنية له أكبر الأثر في زيادة مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، كما أن قيامه ببث روح الحماسة والتعزيز والتشجيع لطلابه، يُسهم في زيادة دافعيتهم نحو التحصيل الدراسي، أيضا يتأثر التحصيل الدراسي بنوعية المبنى المدرسي وما يوفره للطلاب من مرافق كالصالات، والقاعات، وساحات الأنشطة، والمختبرات، والمكتبات، بحيث تكون ملائمة لسيكولوجية التعلم، فإذا كانت المدرسة لا توفر الجو المدرسي الملائم للطلاب، فإنها تُسهم بتدني تحصيلهم، ومن العوامل أيضاً استخدام التكنولوجيا التعليمية، وما له من أثر في اختصار الوقت والجهد وتشويق الطلاب للتعلم مما يؤثر إيجاباً على التحصيل الدراسي.(قزازة، ١٩٩٦ م، ص ١٠٧).

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث: يعتبر هذا البحث من البحوث شبه التجريبية القائمة على دراسة أثر عامل تجريبي أو أكثر على عامل تابع أو أكثر، لذا استخدم الباحث في هذا البحث أحد تصميمات المنهج شبه التجريبي وتحديداً تصميم امتداد المجموعة التجريبية ذو الاختبار القبلي والبعدي.

مجتمع البحث: يشمل مجتمع البحث الحالي جميع طلاب الصف الخامس الابتدائي بمدارس التعليم العام الحكومية التابعة لمكتب التعليم بحوطة سدير التابع لإدارة التعليم بمحافظة المجمعة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧ هـ والبالغ عددهم (٢٢٥) طالبا يدرسون في الصف الخامس في (١٥) مدرسة (حسب إحصائية مكتب التعليم).

عينة البحث:

اقتصر تطبيق هذا البحث على عينة صغيرة من المجتمع الكلي نظراً لتعذر تطبيقه على جميع أفراد المجتمع الأصلي، وتعتبر عينة الدراسة كما ذكرها (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٥ م، ص ١٠٠") جزءٌ من المجتمع الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة، وتضم عدداً من أفراد المجتمع الأصلي". وقد اختار الباحث عينة البحث بالطريقة القصدية، وهي التي يقوم الباحث باختيارها "اختياراً حرًا على أساس أنها تحقق أغراض الدراسة التي يقوم بها " (عدس وآخرون، ٢٠٠٤ م، ص ١٣٩).

حيث تم تطبيق البحث على طلاب الصف الخامس الابتدائي بمدرسة مجمع المعجل بحوطة سدير وابتدائية عثمان بن عفان بحوطة سدير، وذلك لتشابه الظروف الاجتماعية والاقتصادية للطلاب مما يساعد على ضبط تلك المتغيرات الهامة في هذه الدراسة، وقد بلغ أفراد العينة (٤٠)

طالبا موزعين على فصلين في مدرستين مختلفتين بسبب قلة الطلاب في المدرسة الواحدة وبالطريقة العشوائية البسيطة أيضا تم اختيار أحد هاتين المدرستين ليمثل المجموعة التجريبية والتي درست بخرائط المفاهيم، بينما مَثَّل الفصل الأخر المجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة التقليدية المعتادة. وللتأكد من تكافؤ الطلاب في المدرستين تم ضبط بعض المتغيرات وللتحقق من تكافؤ المدرستين وصلاحيتها لتطبيق التجربة:

ولتعرف ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرستين في (العمر، والمستوى) استخدم الباحث اختبار "ت" وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢) يبين دلالة الفرق بين المدرستين في (العمر، والمستوى)

	المدرسة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	الدلالة
العمر	عثمان بن عفان رضي الله عنه	٢٠	١١,٤٠	٠,٨٨٣	٠,٠٠٠	١,٠٠٠
	مجمع المعجل	٢٠	١١,٤٠	٠,٨٨٣		
المستوى	عثمان بن عفان رضي الله عنه	٢٠	١,٦٥	٠,٩٣٣	٠,١٦٩	٠,٥٦٧
	مجمع المعجل	٢٠	١,٦٠	٠,٩٤٠		

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن هناك تقارب في المتوسطات في المدرستين في (العمر، والمستوى)، وقد انعكس ذلك على عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المدرستين في (العمر، والمستوى)، مما يبين تكافؤ المدرستين وصلاحيتهما لتطبيق التجربة

-المحتوى الدراسي: ويقصد بها الموضوعات الدراسية التي تم تدريسها للطلاب، حيث قام الباحث بتحضير الدروس في موضوع: أحكام الميم الساكنة الثلاثة، وقام الباحث بتدريس طلاب المجموعة التجريبية بينما قام معلم المادة بتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، حيث كان المحتوى الدراسي واحداً في كلا المجموعتين للتأكيد على ضبط هذا المتغير.

- الاختبار التحصيلي القبلي: قام الباحث بتطبيق الاختبار القبلي على كلٍ من المجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من تكافؤ تلك المجموعتين في التحصيل القبلي بالنسبة للموضوعات التي ستجري عليها التجربة حيث يوم الاثنين الموافق ١٢ / ٦ / ١٤٣٧هـ حيث تم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي لكلٍ من المجموعتين

أدوات البحث: استخدم الباحث في هذا البحث الأداتين التاليتين: (خرائط المفاهيم – الاختبار التحصيلي) حيث قام الباحث باختيار الموضوع (أحكام الميم الساكنة) من مقرر التجويد للصف الخامس الابتدائي بالتعليم العام حيث يشمل على العديد من المفاهيم والتي تتطلب إيجاد العلاقة بينها.

اختبار تحصيلي لمفاهيم التجويد:

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً في المواضيع المقررة من مادة التجويد للصف الخامس وهي (وأحكام الميم الساكنة) ليتعرف منه على مقدار اكتساب الطلاب للمفاهيم التي تضمنتها تلك المادة ومدى احتفاظهم لها حيث تم تطبيق الاختبار(القبلي، البعدي، والآجل) نفسه على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

وقد مر بناء الاختبار بالخطوات التالية:

١- **تحديد الهدف من الاختبار:** وهو: (قياس تحصيل طلاب عينة الدراسة لمفاهيم التجويد المتضمنة في مواضيع أحكام الميم الساكنة من مقرر التجويد

للصف الخامس الابتدائي الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٧ هـ.

٢- **صياغة الأهداف السلوكية** للموضوع المختار والتي تم بناء فقرات الاختبار التحصيلي على أساسها.

٣- بناء الاختبار التحصيلي.

وقد عمد الباحث إلى أن يكون الاختبار التحصيلي مبني على الأسئلة الموضوعية فهي التي يمكن من خلالها تغطية معظم جوانب المحتوى المعرفي للمقرر إضافة إلى كونها سهلة التصحيح ولا تتأثر بذاتية المصحح، وتناسب المرحلة الابتدائية وملائمة لقياس قدراتهم على تنظيم المعرفة والربط فيما بينها.

٤- ضبط الاختبار التحصيلي وذلك بالتأكد من صدقه وثباته:

أ) صدق الاختبار:

يعد الاختبار صادقاً: " عندما يقيس ما هو معني بقياسه أو ما وضع من أجله أي أنه يقيس الوظيفة التي خُصص لقياسها ".(الروسان، ١٩٩١، ص ٨٨)

ويعد صدق الاختبار من الشروط الأساسية والمهمة الواجب توافرها في أداة القياس الفاعلة. (أبو جادو، ٢٠٠٠، ص ٤٣٩)، وتم التأكد من صدق الاختبار عن طريق:

أ- صدق المحتوى:

وهو أن تكون أسئلة الاختبار عينة ممثلة لقياس مختلف الأهداف السلوكية للمادة الدراسية التي يمثلها الاختبار.

ب- الصدق الذاتي:

٠،٨٩ وهو معدل عال = تم حسابه عن طريق أخذ الجذر التربيعي للثبات = ٠،٨٠١ يمكن الاعتماد عليه في الصدق الذاتي للاختبار.

ج- صدق المحكمين:

ولغرض التحقق أيضاً من صدق الاختبار وقدرته على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها تم عرض فقراته على مجموعة من المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس وفي مجال الدراسات الإسلامية وتم إبداء آرائهم حول:

١- مدى صحة الاختبار وفقراته علميا وسلامتها لغويا ودقة البدائل المقترحة.

٢- مدى مناسبة بنود الاختبار وفقراته للمحتوي الدراسي المقرر.

٣- مدى وضوح بنود الاختبار للأهداف التعليمية المراد قياسها.

وفي ضوء المعايير السابقة تم إظهار الاختبار في صورته النهائية، (انظر ملحق رقم)

ب) ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار أنه لو أعيد تطبيق الاختبار على الأفراد أنفسهم فانه يعطي النتائج نفسها أو نتائج مقاربة (سمارة وآخرون، ١٩٨٩، ص ١١٤)

وقد قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية غير عينة الدراسة بلغ عددهم (٢٠) طالباً من طلاب الصف الخامس الابتدائي تتشابه ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية مع عينة الدراسة وذلك بهدف:

١- التأكد من وضوح فقرات الاختبار:
وقد تبين للباحث من خلال إشرافه على الطلاب في الاختبار وضوح جميع فقراته.
٢- التعرف على الزمن اللازم للاختبار:
تم حساب الزمن المناسب لانتهاء جميع الطلاب من الإجابة عن جميع فقرات الاختبار التحصيلي وذلك بحساب متوسط الزمن الذي استغرقه الطالب الأول في إجابة مفردات الاختبار (٢٨) دقيقة، والزمن الذي استغرقه الطالب الأخير في الإجابة عن مفردات الاختبار (٤٢) دقيقة، وبحساب المتوسط الزمني وجد أن: (٣٥ دقيقة) = ٢/ ٤٢ + زمن الاختبار = (٢٨)

- حساب ثبات الاختبار:

إن توافر مقاييس دقيقة وثابتة، هو من الأمور الضرورية جد اً في مجالات العمل التربوي المختلفة، لأن المقياس غير الثابت لا يعطى صورة صادقة عن الوضع الراهن موضوع الاهتمام، ولا يتسم بصدق تنبؤي مناسب، لذا حرص الباحث على ثبات الاختبار التحصيلي، واستخدم(Kuder – Richardson) للتأكد من ثباته: معادلة كودر ريتشارد سون وتعتبر " معادلة كودر ريتشارد سون من أكثر المعادلات استخدام اً لقياس الاتساق الداخلي، وتعتمد طريقة هذه المعادلة على مدى ارتباط الوحدات، أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار، وكذلك ارتباط كل بند مع الاختبار ككل". (حسن، ٢٠٠٦، ص ٨)

يتضح من خلال معادلة كودر ريتشارد سون السابقة أن قيمة معامل الثبات تبلغ (٠،٨٠١)، وهي درجة ثبات مناسبة لإجراء الدراسة الحالية.

١- خطوات تطبيق التجربة:

بعد قيام الباحث بضبط أبرز المتغيرات الخارجية التي يمكن أن تؤثر في نتائج التجربة وبعد التأكد من تكافؤ المجموعتين في تلك المتغيرات بدأ الباحث في تطبيق التجربة وفق الخطوات التالية:

١ – الاتفاق مع إدارتي مدرسة عثمان بن عفان رضي الله عنه ومدرسة مجمع المعجل القسم الابتدائي على الموعد المناسب لتطبيق التجربة والذي كان بيوم الاثنين الموافق ١٢/ ٦ /١٤٣٧هـ
٢- قام الباحث بتدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم وقام معلم المادة بتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعتادة بواقع حصة واحدة في الأسبوع ولمدة ثلاثة أسابيع.
٣- تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي: بعد الانتهاء من تدريس الموضوعات المختارة في المدة الزمنية المحددة (ثلاثة أسابيع) لكلا المجموعتين، قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي (البعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة في وقت واحد وكان ذلك في يوم الاثنين الموافق ٣ / ٧ /١٤٣٧هـ وهو الاختبار القبلي نفسه بغرض قياس النمو المفهومي للطلاب المتمثل في التحصيل الدراسي، ثم قام الباحث بتصحيح الاختبار ورصد درجاته لتحليل نتائجه بالأساليب الإحصائية المناسبة.
٤ -تطبيق الاختبار الآجل (الاحتفاظ): قد قام الباحث بتطبيقه بعد أسبوعين من الاختبار التحصيلي البعدي وكان ذلك يوم الأحد الموافق ١٧/٧ /١٤٣٧هـ وهَدف الباحث من تطبيق الاختبار الآجل إلى قياس مدى احتفاظ الطلاب بالمعلومات استخدم الباحث في هذا البحث الأساليب الإحصائية التالية:
١- المتوسطات الحسابية: لإجراء عملية المقارنة بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الدراسي.
٢- الانحراف المعياري: للكشف عن مدى التباين أو التشتت الموجود بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة عند متوسطاتها الحسابية.
٣- معامل كودر ريتشارد سون: الغرض منه قياس ثبات الاختبار التحصيلي.

٤- اختبار (ت): لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات التحصيلية: (القبلي والبعدي والآجل).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- **السؤال الأول: ما أثر استخدام خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في مادة التجويد مقارنة بالطريقة التقليدية ؟**

للإجابة على هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضية التالية:

الفرض الأول: نص الفرض الأول على أنه لا توجد فروق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

وبالنظر إلى نتائج الاختبار يتضح بأنه لاتوجد فروق بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وعليه نقبل الفرضية الموجهة والتي تنص على " أنه لا يوجد هناك فروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

الفرض الثاني: نص الفرض الثاني على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي استخدم الباحث اختبار " ت: Independent Sample T-test " جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣) يبين دلالة الفرق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
الدرجة الكلية للاختبار	الضابطة	٢٠	١٣,٣٠	٤,٧٨٠	-3.685	**٠,٠٠١
	التجريبية	٢٠	١٧,٩٥	٣,٠٠٠		

** دالة عند مستوى (٠,٠١).

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وقد انعكس ذلك على وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

يتضح من خلال الجدول رقم (١) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطات درجات الطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) (-٣,٦٨٥) وبمستوى دلالة (٠،٠٠١) وهي تقل عند مستوى الدلالة المطلوب، وتلك الفروق جاءت لصالح الطلاب بالمجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم كون المتوسط الحسابي الكلي لدرجاتهم كان الأعلى ب(١٧,٩٥) مقابل (١٣,٣٠) لطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة

وعليه نقبل الفرضية الموجهة والتي تنص على " أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية ". وتوضح النتيجة السابقة إجابة السؤال الأول في هذا البحث ، والذي تبين من خلالها أن لاستخدام خرائط المفاهيم أثر ايجابي على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الخامس الابتدائي في مادة التجويد مقارنة بالطريقة التقليدية.

ويعزو الباحث النتائج الإيجابية لطلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي العاجل في مادة التجويد إلى أن خرائط المفاهيم:

١- ساعدت على توضيح وإبراز المفاهيم والأفكار التي يتم تعلمها مع التركيز عليها ومناقشتها بحيث صار التعلم أكثر سهولة.
٢- أتاحت للطالب أن يكون فاعلا في عملية التعلم فنجده يستخرج المفاهيم ويرتبها ويربط بينها مما له الأثر فهمه للدرس بشكل أكبر.
٣- قدمت تلخيصاً للمادة العلمية التي يدرسها الطلاب بحيث ساعدت على تعميق فهمهم للمفاهيم الرئيسة ثم التي تليها.

- **السؤال الثاني: ما أثر استخدام خرائط المفاهيم في الاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في مادة التجويد مقارنة بالطريقة التقليدية ؟**

وللإجابة على هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضية التالية:

الفرض الثالث: نص الفرض الثالث على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي الآجل (الاحتفاظ بالتعلم) لصالح المجموعة التجريبية.

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي الآجل (الاحتفاظ بالتعلم) استخدم الباحث اختبار " ت: Independent Sample T-test " جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) يبين دلالة الفرق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي الآجل (الاحتفاظ بالتعلم)

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
الآجل (الاحتفاظ بالتعلم)	الضابطة	٢٠	١٠,٩٥	٥,٦٢٤	-4.200	**٠,٠٠٠
	التجريبية	٢٠	١٦,٩٠	٢,٩١٨		

** دالة عند مستوى (٠,٠١).

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وقد انعكس ذلك على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي الآجل (الاحتفاظ بالتعلم) لصالح المجموعة التجريبية.

وعليه نقبل الفرضية الموجهة والتي تنص على " أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي الآجل (الاحتفاظ بالتعلم) لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وتوضح النتيجة السابقة إجابة السؤال الثاني في هذا البحث ، والذي تبين من خلالها أن لاستخدام خرائط المفاهيم أثر ايجابي في قدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمفاهيم المتضمنة في الموضوعات التي تمت دراستها في مادة التجويد مقارنة بالطريقة التقليدية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة الايجابية في احتفاظ الطلاب بالمعلومات إلى:

١- أن تعلم المفاهيم وفقا لاستراتيجية خرائط المفاهيم ساعد الطلاب على تعلمها بصورة منظمة ومتكاملة مما كان له الأثر في بقائها في ذاكرته لفترة أطول.
٢- كون الطلاب كانوا مشاركين في عملية التعلم وليسوا فقط متلقين، سواءً بالتدرب على استخراج المفاهيم من الموضوعات المقررة أو ربطها مع غيرها من المفاهيم الأخرى، مما سهل عليهم تذكرها مرة أخرى.

الفرض الرابع: نص الفرض الرابع على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

تمت الإجابة على هذا الفرض من خلال مقارنة القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية واستخدم الباحث اختبار " ت: Paired Samples T-test " فكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥) يبين دلالة الفرق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

المحور	القياس	المتوسط	العدد	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
الدرجة الكلية للاختبار	القبلي	١٢,٢١	٢٩	١٥,٩٧٦	-13.761	**٠,٠٠٠
	البعدي	٥٢,٣٨	٢٩	٢,٥٩٧		

** دالة عند مستوى (٠,٠١).

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

وعليه نقبل الفرضية الموجهة والتي تنص على " أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المجموعة التجريبية بالاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي

وتشير النتيجة السابقة أيضاً إلى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في مادة التجويد. وتلك النتيجة تؤكد ما ذكره الباحث سابقاً من الأثر الايجابي لخرائط المفاهيم في تنمية التحصيل الدراسي حيث إنها تساهم في ترجمة ما يتعلمه الطالب من مفاهيم ومعلومات إلى صور ذهنية تساعده في التأمل في كافة جوانبها وبالتالي يسهل على الطالب فهمها والاحتفاظ بها لمدة زمنية طويلة.

التوصيات:

١- توظيف طريقة التدريس باستخدام خرائط المفاهيم في العملية التعليمية والتي أثبتت الدراسات التربوية فاعليتها في زيادة تحصيل المتعلمين.

٢- تضمين دليل المعلم إجراءات تتعلق بتدريس الطلاب بإستراتيجية خرائط المفاهيم.

٣- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على كيفية الاستخدام الأمثل لخرائط المفاهيم.

٤- التأكيد على تدريب الطلاب على إعداد خرائط المفاهيم بأنفسهم ليتمكنوا من الاستفادة منها بالشكل الأكبر.

٥- تضمين كتب التجويد أشكالاً تخطيطية محكمة تمثل خرائط مفاهيم للأحكام التجويدية ليسهل على الطلاب استيعابها.

٦- الدعوة إلى تركيز مخططي المناهج على المفاهيم، وتقديمها في بناء متكامل من اسم المفهوم، وخصائصه، ومميزاته، وتصنيفه.

المقترحات:

١- إجراء دراسات مماثلة لتعرف أثر استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل الطلاب في مادة التجويد في المرحلة الثانوية.

٢- إجراء دراسات مماثلة لتعرف أثر استخدام خرائط المفاهيم على متغيرات أخرى مثل الميول وتنمية التفكير.

٣- إجراء دراسة بتصميم برنامج حاسوبي يقوم على استخدام خرائط المفاهيم، ومعرفة أثر ذلك على التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم في مقرر التجويد.

٤- الدعوة إلى إجراء دراسات للمقارنة بين إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، واستراتيجيات التدريس الأخرى مثل التعلم التعاوني وأثرها على التحصيل في مادة التجويد.

المراجع

١. ابن منظور، جمال الدين محمد.(٢٠٠٥ م). لسان العرب.ط ٤. لبنان، بيروت: دار صادر.
٢. أبو جادو، صالح محمد. (٢٠٠٠ م)، علم النفس التربوي، ط ٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٣. أبو جبر، محمد.(٢٠٠٢ م). فعالية استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل طلبة الجامعة الإسلامية بغزة في مادة الجراحة والباطنة التمريضية واتجاهاتهم نحوها.رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.
٤. أبو جلالة، صبحي ؛ عليمات، محمد.(١٤٢١). أساليب التدريس العامة المعاصرة. الرياض: مكتبة الفلاح.
٥. أبو رياش، حسين؛ شريف، سليم؛ الصافي، عبد الحكيم. (٢٠٠٩). أصول استراتيجيات التعلم والتعليم.عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٦. أبو طير، بلال.(١٤٣٠هـ). فاعلية توظيف خرائط المعلومات في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لطلاب الصف الثامن الأساسي.رسالة ماجستير غير منشورة.قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.
٧. أبو عاذرة، سناء.(١٤٣٣هـ). تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عملية التعلم (ط ١) عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٨. أبو موسى، فتحي حماد (٢٠١١م). مستوى إتقان مهارات تجويد القرآن الكريم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وعلاقتهم باتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية: غزة.
٩. الأسطل، كمال محمد.(٢٠١٠ م). العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة.رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.
١٠. البشر، محمد.(٢٠٠٦م). أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الفقه. مجلة القراءة والمعرفة. (٥٥ ٨٦– ص ص ٤٣).
١١. الجزري، محمد. (١٤٠٥هـ). التمهيد في علم التجويد.(ط ١) تحقيق علي حسين البواب.
١٢. الجلاد، مازن محمد.(٢٠٠٤). تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العملية ا لأردن: عمان، دار المسيرة.
١٣. الجمل، عبد الرحمن؛ رضوان، هيفاء. (١٤٢٩هـ). الأخطاء الواردة في التسجيلات الصوتية للقرآن الكريم وسبل علاجها بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي الأول القرآن الكريم ودوره في معالجة قضايا الأمة، الجامعة الإسلامية: غزة.
١٤. الجمل، عبد الرحمن. (٢٠٠٤ م). المغني في حكم التجويد (ط ٤). فلسطين: غزة، مكتبة آفاق.
١٥. الحارثي، حصة حسن. (١٤٣٢هـ). أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك أم القرى: مكة المكرمة.
١٦. حسن، سيد محمد.(٢٠٠٦). الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية جامعة الملك سعود: مركز البحوث التربوية. والتربوية باستخدام spss ١١٥.

١٧.الحسين، أحمد. (٢٠٠٩ م). أثر إستراتيجية خرائط المفاهيم على كل من الاحتفاظ الفوري والمرجأ في مقرر طرق تدريس التربية الخاصة لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد. ٦٥ – ٢٩، بن سعود الإسلامية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. ١٥١
١٨.الحصري، محمود.(١٤١٦ ه). أحكام قراءة القرآن الكريم. بيروت: دار البشائر الإسلامية.
١٩.حماد، حمزة.(٢٠٠٧ م). فاعلية استخدام المصحف الملون كوسيط تعليمي في تعلم أحكام التلاوة والتجويد لدى الدارسين ببرنامج التربية. مجلة الجامعة الإسلامية المجلد الخامس عشر –العدد ٥٣١ - الأول، ٥٠٥
٢٠.حماد، حمزة.(٢٠١٠ م). دليل المعلم إلى تنمية مهارات التفكير من خلال أحكام التلاوة و التجويد. الأردن: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
٢١.الحمد، غانم قدوري. (٢٠٠٧ م). الدراسات الصوتية عند علماء المسلمين. (ط ٣) دار عمان للنشر والتوزيع.
٢٢.حمدان، حمد زياد.(١٩٩٨م). التدريس المعاصر تطوراته أصوله. عمان: دار التربية الحديثة.
٢٣.الحمداني، موفق؛ وآخرون.(٢٠٠٦ م). مناهج البحث العلمي، أساسيات البحث العلمي. عمان: مؤسسة الوراق.
٢٤.الخطايبة، عبد الله؛ والعريني، باسمة.(٢٠٠٣). فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات الصف الأول ثانوي للمفاهيم العلمية المتعلقة بوحدة تصنيف الكائنات الحية واحتفاظهن بها. رسالة الخليج العربي. ٨٨
٢٥.الخطايبة، عبدالله؛ والعريني، باسمة.(٢٠٠٣). فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات الصف الأول ثانوي للمفاهيم العلمية المتعلقة بوحدة تصنيف الكائنات الحية واحتفاظهن بها. رسالة الخليج العربي. ٨٨
٢٦.الداني، أبو عمرو عثمان بن سعيد.(١٤٠٧هـ). التحديد في الإتقان والتجويد. ط ١، بيروت مؤسسة الرسالة.
٢٧.دروزة، أفنان نظير. (١٩٩٥). إجراءات في تصميم المناهج (ط ١). نابلس: مطبعة مصر، نابلس.
٢٨.الدمراش، فضلون. (٢٠٠٨). الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي.(ط ١). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
٢٩.الدمشقي، عماد الدين بن كثير.(١٩٩٤ م). تفسير القرآن العظيم.(ط ١). الرياض: مكتبة دار السلام.
٣٠.الدوسري، علي.(١٤٢٨هـ). أسباب ضعف الطلاب في إتقان أحكام تجويد القرآن الكريم ومقترحات علاجه من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية ومشرفيها والطلاب في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
٣١.الروسان، محمد. (٢٠٠٤). بناء برنامج تدريبي لتطوير مستوى البنية المفاهيمية لدى معلمي اللغة العربية واختبار فاعليته.رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية: الأردن.
٣٢.الروسان، محمد. (٢٠٠٤). بناء برنامج تدريبي لتطوير مستوى البنية المفاهيمية لدى معلمي اللغة العربية واختبار فاعليته.رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية: الأردن.
٣٣.الرومي، فهد؛ والزعبلاوي، محمد.(١٤١٧). طرق تدريس التجويد وأحكام تعلمه وتعليمه. الرياض، مكتبة التوبة.
٣٤.الرياض: دار أسامة للنشر.
٣٥.الرياض: مكتبة المعارف الجلاد، مازن محمد.(٢٠٠٤). تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العملية الأردن: عمان، دار المسيرة.
٣٦.ريان، محمد هاشم.(٢٠٠٦ م). استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير. عمان: دار حنين.
٣٧.ريان، محمد هاشم.(٢٠٠٦ م). استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير. عمان: دار حنين.
٣٨.زيتون، حسن.(٢٠٠١ م). تصميم التدريس. (ط ١). القاهرة: عالم الكتب.
٣٩.زيتون، حسن، وزيتون، كمال (١٩٩٥). تصنيف الأهداف المدرسية محاولة عربية)ط ١) الإسكندرية، دار المعارف.
٤٠.السدحان، عبد الرحمن.(١٤٢٦ هـ). الصعوبات التي تواجه تدريس القرآن الكريم في المرحلة

٤١.سماره، فوزي أحمد. (٢٠٠٤ م). التدريس مفاهيم أساليب طرائق، (ط ١)، الأردن: مؤسسة الطريق للنشر.
٤٢.الشدوخي، عبد اللطيف.(١٤١٨ ه). مدى تمكن طلاب الصف الأول المتوسط من مهارات تجويد القرآن الكريم. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
٤٣.الشمري، زينب.(٢٠١٢ م). فاعلية إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تكوين الصورة الفنية الكتابية
٤٤.عدس، عبد الرحمن وآخرون (٢٠٠٤ م)، البحث العلمي: مفهومه- أدواته- أساليبه)ط ٣)
٤٥.عطية، محسن علي.(٢٠٠٨ م). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. (ط ١). عمان: دار صفا.
٤٦.عليان، هشام ؛ هندي، صالح.(١٩٨٦ م). علم النفس التربوي. (ط ٢). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
٤٧.العيسوي، عبد الرحمن. (١٩٩١). علم النفس التعليمي.بيروت: دار الرتب العلمية.
٤٨.قزازة، محمود.(١٩٩٦ م). مهنتي كمعلم.بيروت: الدار العربية للعلوم.
٤٩.قسيم، طالب، (١٤٢٢هـ). التغني بالقرآن وحكمه: حولية كلية المعلمين بأبها العدد (١٠)
٥٠.قطامي، وآخرون.(٢٠١٠). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق (١) عمان: دار وائل للنشر.
٥١.قطامي، يوسف؛ قطامي، نايفة. (١٩٩٨). نماذج التدريس الصفي. عمان: دار الشروق للنشر
٥٢.اللقاني، أحمد ؛ والجمل، علي.(٢٠٠٣ م). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس.القاهرة: عالم الكتب.
٥٣.المتوسطة بمدارس تحفيظ القرآن الكريم بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض ١١٨.
٥٤.مرعي، توفيق، الحيلة، محمود.(٢٠٠٩) طرائق التدريس العامة. الأردن، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
٥٥.مطر، يوسف خليل.(٢٠٠٤ م). أثر برنامج " بالوسائل المتعددة " في تنمية مهارة التجويد لدى طلبة مركز القرآن الكريم بالجامعة الإسلامية بغزة.رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية_غزة.
٥٦.الناشف، سلمى.(٢٠٠٨ م). المفاهيم العلمية وطرائق التدريس. عمان: دار المناهج.
٥٧.نجيب، محمد أحمد (١٤٣٢ ه). مصادر علم التجويد. المدينة: الجامعة الإسلامية.
٥٨.النعمي، حيدر(١٤٢٤ه). العلاقة بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية العامة. رسالة ماجستير غير منشورة.، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٥٩.نوفاك، جوزيف؛ جووين، بوب.(١٩٩٥ م). تعلم كيف تتعلم. ترجمة أحمد عصام الصفدي وإبراهيم محمد الشافعي. (ط ١). الرياض: جامعة الملك سع ود.
٦٠.النيسابوري، مسلم بن الحجاج (١٩٩٥ م). صحيح مسلم)(ط ١). بيروت، دار بن حزم.
٦١.وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٣)، أهداف مواد العلوم الشرعية.