

فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في إتقان قواعد اللغة العربية وفهم  
النصوص العربية: دراسة بالمنهج المختلط في معهد دار الفلاح بسوكوريجو  
بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في قسم تعليم اللغة العربية



رفقي كاملة رمضان

رقم التسجيل: ٥٠٤٢٤٠٠٠٩

قسم تعليم اللغة العربية

كلية الدراسات العليا

جامعة كياي اغينج محمد بيساري الإسلامية الحكومية فونوروكو

٢٠٢٦

## ملخص البحث

رمضان، رفقي كاملة ٢٠٢٦، فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية: دراسة بالمنهج المختلط في معهد دار الفلاح بسوكوريجو. البحث العلمي. قسم تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، جامعة كياي اغينج محمد بيساري الإسلامية الحكوكية فونوروكو. المشرف: (١) أ. الدكتور يفرال فطري نورسلام الماجستير ، (٢) الدكتور محمد مخلص الماجستير.

**الكلمة الأساسية:** فعالية، الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle ، إتقان قواعد اللغة العربية؛ فهم النصوص العربية، المنهج المختلط

تُعَدُّ صعوبة الطلاب في فهم قواعد اللغة العربية والنصوص العربية منطلقاً أولياً للحاجة إلى استراتيجية تعليمية قادرة على مساعدة الطلاب في تنظيم المفاهيم والمعلومات بصورة أكثر وضوحاً. ذلك أن قواعد اللغة العربية لا تُدرّس بوصفها قواعد مجردة فحسب، بل تؤدي كذلك وظيفة أساسية في فهم بنية النص العربي ومعناه. وانطلاقاً من ذلك، يتناول هذا البحث ثلاثة أسئلة رئيسة، وهي: مدى فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في إتقان قواعد اللغة العربية، ومدى فعاليتها في فهم النصوص العربية، وكيفية الآليات المعرفية لدى الطلاب أثناء استخدامها. ويهدف هذا البحث إلى الكشف عن فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية، فضلاً عن تحليل الآليات المعرفية لدى الطلاب أثناء استخدامها.

استخدم هذا البحث المنهج المختلط بتصميم تفسيري تتابعي (explanatory sequential)، وهو منهج يجمع بين تحليل البيانات الكمية أولاً، ثم يُتبع بتحليل البيانات النوعية. وقد نُفِّذت المرحلة الأولى كمياً من خلال الاختبار القبلي والاختبار البعدي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ثم حُلِّلَت البيانات باستخدام الاختبارات الإحصائية

عبر برنامج SPSS. أما المرحلة الثانية، فقد نُقِّدَت نوعيًا من خلال الملاحظة، ومقابلات الطلاب، وتحليل منتجات الخريطة الذهنية، وذلك لتفسير النتائج الكمية تفسيرًا أكثر عمقًا. وقد حُلِّلت البيانات النوعية من خلال اختزال البيانات، وعرضها، واستخلاص النتائج.

أظهرت نتائج البحث أن استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle فعال في إتقان قواعد اللغة العربية. ويتضح ذلك من نتيجة الدلالة الإحصائية في الاختبار البعدي لقواعد اللغة العربية، إذ بلغت  $0.00 \geq 0.05$ ، وبناءً على ذلك رُفِضَت الفرضية الصفرية  $H_{01}$  وقُبِلَت الفرضية البديلة  $H_{a1}$ . كما أظهر استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle فعاليةً في فهم النصوص العربية، حيث بلغت نتيجة الدلالة الإحصائية  $0.014 \geq 0.05$ ؛ ومن ثم رُفِضَت الفرضية الصفرية  $H_{02}$  وقُبِلَت الفرضية البديلة  $H_{a2}$ . وتبيّن النتائج النوعية أن الآليات المعرفية لدى الطلاب تتمثل في عمليات الانتباه، وتحديد المعلومات، وتصنيف المفاهيم، والربط بين المفاهيم، والتنظيم البصري، ومراجعة الخريطة الذهنية، واسترجاع المعلومات. وبناءً على ذلك، فإن الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle لا تُعدّ فعالةً في تحسين نتائج التعليم فحسب، بل تساعد الطلاب أيضًا على بناء فهم قواعد اللغة العربية والنصوص العربية بصورة أكثر نشاطًا وبصريةً وتنظيمًا.

## ABSTRACT

**Ramadhani, Rifky Kamila**, 2026. The Effectiveness of Coggle-Based Mind Mapping on Qawā'id Mastery and Arabic Text Comprehension: A Mixed-Methods Study at Darul Falah Islamic Boarding School Sukorejo. Thesis, Arabic Language Education Study Program, Postgraduate Program, UIN Kiai Ageng Muhammad Besari. Advisors: (I) Dr. Yufridal Fitri Nursalam, M.Pd. (II) Dr. Moh. Mukhlas, M.Pd.

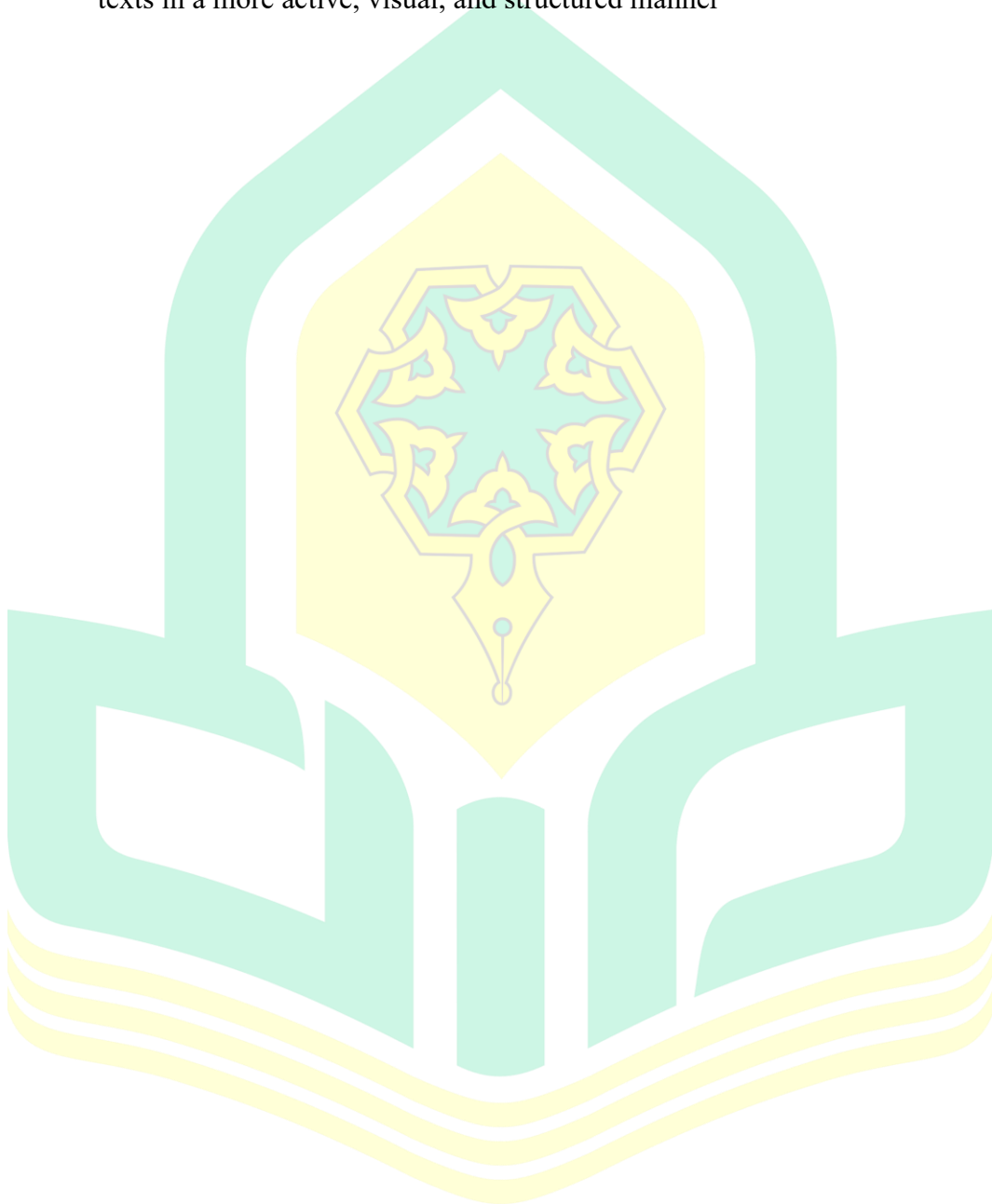
**Keywords:** Effectiveness, Coggle-Based Mind Mapping, Mixed Methods, Arabic Text Comprehension, Qawā'id

Students' difficulties in understanding Arabic grammar and Arabic texts serve as the initial basis for the need for an instructional strategy that can help students organize concepts and information more clearly. Arabic grammar is not studied merely as a set of abstract rules, but also plays a fundamental role in understanding the structure and meaning of Arabic texts. Based on this background, this study addresses three main research questions: the extent to which Coggle-based mind mapping is effective in improving Arabic grammar mastery, the extent to which it is effective in improving Arabic text comprehension, and how students' cognitive mechanisms occur during its use. Accordingly, this study aims to examine the effectiveness of Coggle-based mind mapping in improving Arabic grammar mastery and Arabic text comprehension, as well as to analyze students' cognitive mechanisms during its use.

This study employed a mixed-methods approach with an explanatory sequential design, which combines quantitative data analysis followed by qualitative data analysis. The first stage was conducted quantitatively through pretests and posttests in the experimental and control classes, and the data were analyzed using statistical tests with SPSS. The second stage was conducted qualitatively through observation, student interviews, and analysis of mind map products to explain the quantitative results in greater depth. The qualitative data were analyzed through the processes of data reduction, data display, and conclusion drawing.

The results of the study showed that the use of Coggle-based mind mapping was effective in improving qawā'id mastery. This was evidenced by the significance value of the qawā'id posttest, which was  $0.000 < 0.05$ ; therefore,  $H_{01}$  was rejected and  $H_{a1}$  was accepted. The use of Coggle-based mind mapping was also effective in improving Arabic text comprehension, with a significance value of  $0.014 < 0.05$ ; therefore,  $H_{02}$  was rejected and  $H_{a2}$  was accepted. The qualitative findings indicated that students' cognitive

mechanisms occurred through the processes of attention, information identification, concept classification, interconceptual connection, visual organization, mind map revision, and information recall. Therefore, Coggle-based mind mapping is not only effective in improving learning outcomes but also helps students construct their understanding of qawā'id and Arabic texts in a more active, visual, and structured manner



## موافقة المشرف

بعد الإطلاع على خطة البحث التي أعدتها الطالبة:

الاسم : رفقى كاملة رمضان  
رقم دفتر القيد : ٥٠٤٢٤٠٠٠٩ :  
القسم : تعليم اللغة العربية  
عنوان البحث : فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية: دراسة بالمنهج المختلط في معهد دار الفلاح بسوكوريكو  
وافق المشرف على تقديمها إلى مجلس المناقشة.  
فونوروكو، ١٩ مايو ٢٠٢٦

المشرف الثاني

المشرف الأول



الدكتور محمد مخلص الماجستير

رقم التوظيف : ١٩٦٧٠١١٥٢٠٠٥٠١١٠٠٣



الدكتور يفر دال فطري نورسلام الماجستير

رقم التوظيف : ١٩٧٧٠٧٢٩٢٠٠٨٠١١٠٠٦

قسم تعليم اللغة العربية



الدكتور محمد نصر الله الماجستير

رقم التوظيف : ١٩٧٥٠١٢٠٢٠٠٥٠١١٠٠٢



## قرار لجنة المناقشة

نفيد علماً بأن البحث العلمي المعنون " فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية: دراسة بالمنهج المختلط في معهد دار الفلاح بسوكوريجو" الذي قدمته الطالبة: رفقي كاملة رمضان. رقم دفتر القيد: ٥٠٤٢٤٠٠٠٩ للحصول على درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية قد تمت مناقشته أمام لجنة المناقشة في يوم: الثلاثاء، ٢ يونيو ٢٠٢٦، وقد قررت اللجنة بأن البحث مقبول. تتكون اللجنة من السادة:

- |                    |                                          |                    |
|--------------------|------------------------------------------|--------------------|
| ١. رئيس الجلسة     | : الدكتور محمد نصر الله الماجستير        | (.....)            |
| رقم التوظيف        | : ١٩٧٥٠١٢٠٢٠٠٥٠١١٠٠٢                     | التاريخ: ١٧-٦-٢٠٢٦ |
| ٢. المناقش الرئيسي | : الدكتور محمد مفتاح العلوم الماجستير    | (.....)            |
| رقم التوظيف        | : ١٩٧٤٠٣٠٦٢٠٠٣١٢١٠٠١                     | التاريخ: .....     |
| ٣. المناقش الثاني  | : الدكتور يفر دال فطرى نورسلام الماجستير | (.....)            |
| رقم التوظيف        | : ١٩٧٧٠٧٢٩٢٠٠٨٠١١٠٠٦                     | التاريخ: .....     |
| ٤. كاتب الجلسة     | : الدكتور محمد مخلص الماجستير            | (.....)            |
| رقم التوظيف        | : ١٩٦٧٠١١٥٢٠٠٥٠١١٠٠٣                     | التاريخ: .....     |

فونوروكو، يونيو ٢٠٢٦  
عميد كلية الدراسات العليا  
الأستاذ الدكتور أغوس فورنوس  
رقم التوظيف : ١٩٧٣٠٨٠١١٩٩٨٠٣١٠٠١





## SURAT PERSETUJUAN PUBLIKASI

Yang bertanda tangan di bawah ini:

Nama : Rifky Kamila Ramadhani  
NIM : 504240009  
Fakultas : Pascasarjana  
Program Studi : Magister Pendidikan Bahasa Arab  
Judul Tesis : فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية: دراسة بالمنهج المختلط في معهد دار الفلاح بسوكوريجو

Menyatakan bahwa naskah tesis telah diperiksa dan disahkan oleh dosen pembimbing. Selanjutnya saya bersedia naskah tersebut dipublikasikan oleh perpustakaan IAIN Ponorogo yang dapat diakses di [etheses.iainponorogo.ac.id](https://etheses.iainponorogo.ac.id). Adapun isi dari keseluruhan tulisan tersebut, sepenuhnya menjadi tanggung jawab dari penulis. Demikian pernyataan saya untuk dapat dipergunakan semestinya

Ponorogo, 19 Juni 2026

Penulis



(Rifky Kamila Ramadhani)



## إقرار بأصالة البحث

أنا الموقعة :

الاسم : رفقي كاملة رمضان

رقم دفتر القيد : ٥٠٤٢٤٠٠٠٩

القسم : تعليم اللغة العربية

أقر بأن البحث المعنون: " فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية: دراسة بالمنهج المختلط في معهد دار الفلاح بسوكوريكو" من جهودي العلمية وليس إنتاج غيري إلا ما تم الاقتباس بالإشارة إليه في الهوامش، وإذا وجد في المستقبل أن في البحث مخالفات قانونية فأتحمل ذلك أمام المحكمة.

فونوروكو، ١٨ مايو ٢٠٢٦



## محتويات البحث

Error! Bookmark not defined..... ملخص البحث

Error! Bookmark not defined..... **Abstract**

و ..... موافقة المشرف

ز ..... قرار لجنة المناقشة

ح ..... إقرار موافقة نشر البحث

ز ..... محتويات البحث

١ ..... الباب الأول المقدمة

١ ..... أ. خلفية البحث

٥ ..... ب. حدود البحث

٥ ..... ج. أسئلة البحث

٦ ..... د. أهداف البحث

٦ ..... هـ. فوائد البحث

٨ ..... الباب الثاني: الإطار النظري

٨ ..... أ. الخريطة الذهنية في التعليم

٨ ..... ١. مفهوم الخريطة الذهنية

٩ ..... ٢. مبادئ الخريطة الذهنية وخصائصها

١١ ..... ٣. الخريطة الذهنية بوصفها استراتيجية بصرية معرفية في التعليم

|    |                                                                                |
|----|--------------------------------------------------------------------------------|
| ١٤ | ٤ . ملائمة الخريطة الذهنية بتعليم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية .... |
| ١٦ | ٥ . الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle .....                             |
| ١٨ | ب . إتقان قواعد اللغة العربية في تعليم اللغة العربية .....                     |
| ١٨ | ١ . مفهوم قواعد اللغة العربية.....                                             |
| ١٩ | ٢ . حقيقة تعليم قواعد اللغة العربية.....                                       |
| ٢٠ | ٣ . أهداف تعليم قواعد اللغة العربية.....                                       |
| ٢٣ | ٤ . ملائمة إتقان قواعد اللغة العربية لفهم النصوص .....                         |
| ٢٤ | ج . فهم النصوص العربية.....                                                    |
| ٢٤ | ١ . مفهوم فهم النصوص العربية.....                                              |
| ٢٥ | ٢ . حقيقة فهم النصوص في تعليم اللغة العربية .....                              |
| ٢٦ | ٣ . أهداف فهم النصوص العربية .....                                             |
| ٢٨ | ٤ . عملية فهم النصوص العربية ونموذجها .....                                    |
| ٢٩ | د . الآليات المعرفية في استخدام الخريطة الذهنية .....                          |
| ٢٩ | ١ . مفهوم الآليات المعرفية.....                                                |
| ٣٢ | ٢ . أشكال الآليات المعرفية في استخدام الخريطة الذهنية .....                    |
| ٣٥ | ٣ . موقع الآليات المعرفية.....                                                 |
| ٣٦ | هـ . الطريقة التقليدية في تعليم اللغة العربية.....                             |
| ٣٧ | و . الدراسات السابقة.....                                                      |

|    |                                                                        |
|----|------------------------------------------------------------------------|
| ٤٠ | ز. الإطار الفكري.....                                                  |
| ٤٢ | ح. أجرأة متغيرات البحث.....                                            |
| ٤٥ | ط. فروض البحث.....                                                     |
| ٤٥ | ل. كتابة تقرير.....                                                    |
| ٤٧ | الباب الثالث: منهجية البحث .....                                       |
| ٤٧ | أ. مدخل البحث ونوعه.....                                               |
| ٥٢ | ب. موقع البحث.....                                                     |
| ٥٢ | ج. مجتمع البحث وعينته.....                                             |
| ٥٣ | د. البيانات ومصادرها.....                                              |
| ٥٥ | هـ. طريقة جمع البيانات.....                                            |
| ٥٧ | و. اختبار الصدق والثبات.....                                           |
| ٥٩ | ز. أدوات البحث.....                                                    |
| ٦٢ | ح. أسلوب تحليل البيانات.....                                           |
| ٧٢ | الباب الرابع: عرض البيانات وتحليلها.....                               |
| ٧٢ | أ. تنفيذ البحث وخصائص البيانات.....                                    |
| ٧٣ | ب. صلاحية أدوات اختبار قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية.....    |
| ٧٨ | ج. صلاحية التكافؤ الأولي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة..... |

|                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| د. فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في إتقان قواعد اللغة العربية.....      | ٨٢  |
| هـ. فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في فهم النصوص العربية.....            | ٨٧  |
| و. الآليات المعرفية لدى الطالبات في استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle..... | ٩١  |
| الباب الخامس: مناقشة نتائج البحث.....                                                     | ١٠٧ |
| أ. فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في إتقان قواعد اللغة العربية.....      | ١٠٧ |
| ب. فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في فهم النصوص العربية.....             | ١٠٨ |
| ج. الآليات المعرفية لدى الطالبات في استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle..... | ١١٠ |
| الباب السادس: الخاتمة.....                                                                | ١١٤ |
| أ. نتائج البحث.....                                                                       | ١١٤ |
| ب. الاقتراحات.....                                                                        | ١١٥ |
| قائمة المراجع.....                                                                        | ١١٦ |
| قائمة الملاحق.....                                                                        |     |

## الباب الأول

### المقدمة

#### أ. خلفية البحث

تحتل اللغة العربية مكانةً مهمّةً في التعليم بالمعهد، لأنها تُعدّ اللغة الأساسية في فهم المصادر الإسلامية، والنصوص الدينية، والتقاليد العلمية الإسلامية.<sup>١</sup> وفي تعليم اللغة العربية، لا يكفي أن يُوجّه المتعلّمون إلى حفظ المفردات أو ترجمة النصوص فحسب، بل ينبغي لهم أيضًا إتقان العناصر اللغوية، ولا سيما قواعد اللغة العربية، لأنّ القواعد تساعد على فهم تركيب الجملة، ووظيفة الكلمة، والعلاقات النحوية بين عناصر اللغة.<sup>٢</sup> من ثمّ، فإنّ تعليم قواعد اللغة العربية لا ينبغي أن يتوقف عند حفظ التعريفات والقواعد المجردة، بل يجب أن يُوجّه إلى تمكين المتعلّمين من فهم بنية الجملة ومعناها في سياق الاستعمال اللغوي.<sup>٣</sup>

وترتبط قواعد اللغة العربية بفهم النصوص العربية ارتباطاً وثيقاً. ففهم النص لا يتحقّق بمجرد معرفة معاني المفردات أو ترجمة الكلمات ترجمةً حرفية، بل يتطلب القدرة على إدراك الفكرة الرئيسة، والتفاصيل الداعمة، والعلاقات بين الجمل، والمعنى الكلّي للنص.<sup>٤</sup> وفي الوقت نفسه، يساعد إتقان قواعد اللغة العربية المتعلّمين على إدراك العلاقة بين الصيغة والوظيفة والمعنى في الجملة العربية.<sup>٥</sup> وبناءً على ذلك، فإنّ ضعف إتقان القواعد يمكن أن يؤثر في قدرة الطالبات على فهم النصوص، لأنّ النص العربي يتكوّن من تراكيب لغوية وعلاقات نحوية تسهم في بناء المعنى.

<sup>١</sup> Mukmin et al., 'Determining Arabic Language Proficiency: An Examination of Grammar Mastery, Active Usage, and Discipline of Linguistic', *Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab* 17, no. 1 (2025): 179, <https://doi.org/10.24042/5tevdz36>.

<sup>٢</sup> Rahmat Sapaat Siregar, 'Principles of Subject-Based Arabic Curriculum Development: Language Skills Integration and Contextual Relevance', *DEEP LEARNING: Journal of Educational Research* 1, no. 2 (2025): 58.

<sup>٣</sup> رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه (منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو، ١٩٨٩)، ٢٠٠-٢٠١.

<sup>٤</sup> طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، ١٧٤.

<sup>٥</sup> عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية، الطبعة الرابعة عشرة (دار المعارف، ١٩٦٨)، ٢٠٤-٦.

وقد ظهرت هذه المشكلة أيضاً في معهد دار الفلاح سوكونريجو. فاستناداً إلى نتائج المقابلة مع معلّم اللغة العربية للصف الثامن، لا يزال تعليم قواعد اللغة العربية يُنفَّذ جزئياً بالطريقة التقليدية، من خلال شرح القواعد، وتقديم التعريفات، والحفظ. كما أن تدريبات تطبيق القواعد في سياق الجمل والنصوص ما تزال محدودة، مما يجعل بعض الطالبات قادراتٍ على حفظ القواعد، لكنهنّ لا يزلن يواجهن صعوبةً عند استخدامها لفهم بنية النص العربي ومعناه. وقد أوضحت المعلّمة أيضاً أن الخريطة الذهنية قد استُخدمت من قبل، غير أن استخدامها كان لا يزال مقتصرًا على كونها وسيلةً مساعدةً تُعدّها المعلّمة، ولذلك لم تشارك الطالبات كثيرًا في أنشطة إعداد خريطة الفهم بصورة مستقلة.<sup>6</sup>

وتتأكّد هذه المشكلة من خلال البيانات الأولية لنتائج التحصيل الدراسي لدى الطالبات. فقد بلغ متوسط درجات قواعد اللغة العربية في الصف الثامن C مقدار ٧٦,٩٤، وفي الصف الثامن D مقدار ٧٦,٦٣. أما متوسط درجات فهم النصوص في الصف الثامن C فقد بلغ ٧٤,٩٥، وفي الصف الثامن D مقدار ٧٥,٨٩. وتدلّ هذه البيانات على أن إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية لدى الطالبات ما يزالان بحاجة إلى تحسين. ومن الناحية التربوية، لا تكفي معالجة هذه المشكلة بزيادة الشرح أو الحفظ فحسب، بل تحتاج إلى استراتيجية تعليمية تساعد الطالبات على تحديد المعلومات، وتصنيفها، والربط بينها، وتنظيمها في صورة أكثر وضوحًا.

وتشير هذه الحالة إلى أن المشكلة لا تتعلق بانخفاض نتائج التعلم فحسب، بل ترتبط أيضاً بطريقة معالجة الطالبات للمعلومات اللغوية. فتعليم القواعد بالطريقة التي يغلب عليها الشرح والحفظ قد يساعد الطالبات على معرفة القاعدة، غير أنه لا يوفّر دائماً فرصةً كافيةً لهنّ لتنظيم المعلومات، وربط القاعدة بالأمثلة، وتوظيفها في فهم

<sup>6</sup> Syifa, 'Hasil Wawancara Dengan Guru Bahasa Arab Di Pondok Darul Falah Sukorejo', 15 September 2025.



النص. ومن ثمّ، فإن الحاجة لا تقتصر على تحسين نتائج الاختبار، بل تشمل أيضاً توفير استراتيجية تعليمية تساعد الطالبات على بناء الفهم بصورة نشطة ومنظمة.<sup>٧</sup>

ومن الاستراتيجيات التي يمكن أن تستجيب لهذه الحاجة الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle. فالخريطة الذهنية تساعد المتعلّقات على وضع الفكرة الرئيسة في المركز، وتطوير الفروع، واستخدام الكلمات المفتاحية، وإظهار العلاقات بين المفاهيم بصورة بصرية.<sup>٨</sup> وفي تعليم قواعد اللغة العربية، تساعد الخريطة الذهنية على تنظيم المفاهيم النحوية وتمثيل العلاقات بين القواعد، والصيغة، والضمير، والزمن، والأمثلة التطبيقية. وقد أوضحت بعض الدراسات أن استخدام خرائط المفاهيم أو الخريطة الذهنية في تعليم القواعد يمكن أن يساعد المتعلّمين على فهم المفاهيم النحوية وتنظيمها بصورة أسهل.<sup>٩</sup>

أما في فهم النصوص العربية، فتساعد الخريطة الذهنية الطالبات على تنظيم الفكرة الرئيسة، والتفاصيل الداعمة، والعلاقات بين الجمل، والعناصر اللغوية التي تسهم في بناء معنى النص.<sup>١٠</sup> ويكتسب استخدام تطبيق Coggle أهمية خاصة في هذا البحث، لأنه لا يقدّم الخريطة الذهنية في صورة ثابتة فحسب، بل يتيح للطالبات بناء الفروع، وتعديلها، ومراجعتها، وإعادة تنظيمها وفق تطوّر فهمهنّ. وهذا يتناسب

<sup>٧</sup> طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، ٢٠٤-٦.

<sup>٨</sup> Tony Buzan and Barry Buzan, *The Mind Map Book* (BBC books, 2010), 59–60.

<sup>٩</sup> Nur Qomari et al., 'Evaluation of Concept Maps Strategy in Learning Al-Qowa'id al-Nahwiyyah 1 Taqvim Istiratiyyah Kharaith al-Mafahim Fi Ta'lim al-Qawa'id al-Nahwiyyah', *Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab* 16, no. 1 (2024): 130, <https://doi.org/10.24042/albayan.v16i1.19286>.

<sup>١٠</sup> Zulfa Tsalitsatul Muna et al., 'Mind Mapping as an Innovation in Reading and Writing Learning: A Study of Understanding Arabic Texts', *Alibbaa': Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 6, no. 1 (2025): 129.

مع طبيعة تعلم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص، لأنّ الطالبات يحتجن إلى تنظيم المفاهيم والمعلومات تدريجيًّا، لا إلى تلقيها في صورة جاهزة فقط.<sup>١١</sup>

وعلى الرغم من أن الدراسات السابقة قد بيّنت فائدة الخريطة الذهنية أو خرائط المفاهيم في تعليم اللغة العربية، فإن معظمها ركّز على جانب واحد من جوانب التعلم، مثل القواعد أو القراءة، ولم يجمع بين إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية في بحث واحد. كما أن بعض الدراسات استخدمت الخريطة الذهنية في صورتها العامة، ولم تركز على تطبيق Coggle بوصفه أداة رقمية تساعد على بناء الخريطة وتعديلها ومراجعتها. فضلًا عن ذلك، لا تزال الدراسات التي تفسّر الآليات المعرفية لدى الطالبات أثناء استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle محدودة، ولا سيما في سياق تعليم اللغة العربية بالمعهد الإسلامي.

وبناءً على هذه الخلفية، تبرز أهمية إجراء هذا البحث للكشف عن فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية لدى طالبات الصف الثامن في معهد دار الفلاح سوكوريجو. ولا يقتصر هذا البحث على قياس الفعالية من خلال البيانات الكمية، بل يسعى أيضًا إلى تحليل الآليات المعرفية لدى الطالبات أثناء استخدام الخريطة الذهنية. وتنسجم هذه العمليات مع منظور معالجة المعلومات الذي يرى أن التعلم يتم من خلال الانتباه إلى المعلومات، وترميزها، وتنظيمها، وتخزينها، ثم استرجاعها عند الحاجة.<sup>١٢</sup>

ومن خلال استخدام المنهج المختلط بتصميم تفسيري تنبؤي، يُتوقع أن يقدم هذا البحث فهمًا أكثر شمولًا للمشكلة؛ إذ تُستخدم البيانات الكمية لمعرفة فعالية

<sup>11</sup> Eglė Selevičienė, 'The Use of Web-Based Mind Mapping Tools in the Studies of ESL and ESP in Higher Education: A Review of Research', *Rasprave Instituta Za Hrvatski Jezik* 49, no. 1 (2023): 179–80, <https://doi.org/10.31724/rihjj.49.1.9>.

<sup>12</sup> Dale H. Schunk, *Learning Theories: An Educational Perspective*, Edisi Keenam (Pustaka Pelajar, 2012), 164–66.

الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في نتائج التعلم، ثم تُستخدم البيانات النوعية لتفسير كيفية حدوث هذه الفعالية من خلال الآليات المعرفية لدى الطالبات. ونظرًا إلى أن هذا البحث أُجري في صقّين داخل مؤسسة واحدة وبعدد محدود من العينة، فإن نتائجه تُفهم بوصفها دليلًا أوليًا ذا طبيعة سياقية، ولا يُقصد بها التعميم الإحصائي على جميع المعاهد أو جميع سياقات تعليم اللغة العربية.

### ب. حدود البحث

١. يقتصر هذا البحث على استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في تعليم اللغة العربية للصف الثامن. وينصبّ تركيز البحث على ثلاثة جوانب، وهي: فعاليتها في إتقان قواعد اللغة العربية، وفعاليتها في فهم النصوص العربية، والآليات المعرفية لدى الطالبات عند استخدام Coggle في التعليم. وتُحدّد مادة قواعد اللغة العربية في الفعل الماضي والفعل المضارع، في حين يقتصر فهم النصوص على نصّ عِيَادَةُ الْمَرِيضِ.
٢. أُجري هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦.
٣. أُجري هذا البحث في معهد دار الفلاح سوكونججو. وقد اقتصر موضوع البحث على طالبات الصف الثامن، وهنّ طالبات الصف الثامن C بوصفهنّ المجموعة التجريبية، وطالبات الصف الثامن D بوصفهنّ المجموعة الضابطة.

### ج. أسئلة البحث

وضع البحث أسئلة البحث كما يلي:

١. هل يُعدّ استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle فعّالةً لتحسين تعليم قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الثامن في معهد دار الفلاح سوكوريجو؟

٢. هل يُعدّ استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle فعّالةً لتحسين فهم النصوص العربية لدى طالبات الصف الثامن في معهد دار الفلاح سوكوريجو؟

٣. كيف تتمثّل الآليات المعرفية لدى طالبات الصف الثامن في معهد دار الفلاح سوكوريجو عند استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في تعليم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية؟

#### د. أهداف البحث

أما أهداف البحث الذي أرادت الباحثة الوصول إليها في هذا البحث هي:

١. لكشف فعالية استخدام الخريطة الذهنية في تعليم قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الثامن في معهد دار الفلاح سوكوريجو.

٢. لكشف فعالية استخدام الخريطة الذهنية في فهم النصوص العربية لدى طالبات الصف الثامن في معهد دار الفلاح سوكوريجو.

٣. لتحليل الآليات المعرفية لدى طالبات الصف الثامن عند استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في تعليم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية في معهد دار الفلاح سوكوريجو.

#### هـ. فوائد البحث

وفوائد كتابة هذا البحث كما يلي:

١. الفوائد النظري

يُتوقع أن تُسهم نتائج هذا البحث في إثراء الرصيد المعرفي في مجال تعليم اللغة العربية، ولا سيما فيما يتعلّق باستخدام استراتيجية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في تحسين إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص. فضلاً عن

ذلك، يمكن أن يكون هذا البحث مرجعًا للباحثين والباحثين الآخرين لإجراء دراسات لاحقة أكثر تعمقًا، بما يدعم تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية بصورة أكثر فعالية.

## ٢. الفوائد التطبيقي

(أ). للمدرسة: كمدخلات أو مواد مرجعية في تطوير ابتكارات التعليم القائمة على التكنولوجيا، ولا سيما في تطبيق الاستراتيجية البصرية المعرفية للخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle لتحسين جودة تعليم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية.

(ب). للمدرسين: بالنسبة إلى معلّّات اللغة العربية، يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث بوصفها بديلاً لاستراتيجية تعليمية إبداعية وفعّالة في تقديم مادة قواعد اللغة العربية ونصوص القراءة، بما يساهم في تحسين نتائج التعليم لدى الطالبات، وييسّر عملية التدريس

(ج). للطلاب: يمكن أن تساهم نتائج هذا البحث في توفير خبرة تعليمية أكثر جاذبية وتفاعلية من خلال الوسائط البصرية، مما يسهّل على الطالبات فهم قواعد اللغة العربية ومضمون النصوص العربية بصورة أشمل وأكثر دلالة.

## الباب الثاني الإطار النظري

### أ. الخريطة الذهنية في التعليم

#### ١. مفهوم الخريطة الذهنية

تُعَدُّ الخريطة الذهنية طريقةً لتنظيم المعلومات من خلال وضع فكرة رئيسية واحدة في المركز، ثم تطويرها إلى فروع رئيسية وفروع فرعية مترابطة. وتُظهر هذه البنية أن المعلومات لا تُفهم بوصفها قائمةً مستقلةً من العناصر المنفصلة، بل بوصفها شبكةً من المفاهيم التي تربط بينها علاقات دلالية متبادلة.<sup>١</sup> ووفقًا لهذا المفهوم، لا تقتصر وظيفة الخريطة الذهنية على كونها تقنيةً لتدوين الملاحظات، بل تُعَدُّ طريقةً لتنظيم المادة التعليمية بحيث يمكن قراءة ترتيب الأفكار، والعلاقات بين أجزائها، واتجاهات تطويرها بصورة أكثر وضوحًا.

وفي سياق التعليم، ينبغي فهم الخريطة الذهنية على نحو أكثر تحديدًا. فهي ليست مجرد رسم متشعب أو أداة بصرية ذات طابع زخرفي، وإنما وسيلة تساعد المتعلمين على تنظيم العلاقات بين المفاهيم الواردة في المادة الدراسية وفهمها.<sup>٢</sup> ومن ثم فإن وظيفتها الأساسية في التعليم لا تقتصر على تبسيط عرض المعلومات، بل تتمثل في مساعدة المتعلم على إدراك كيفية ارتباط مفهوم ما بالمفاهيم الأخرى، وتمييز العناصر الرئيسة من العناصر الشارحة، وفهم البناء الكلي للمادة الدراسية. ويؤكد توني بوزان أن الخريطة الذهنية تقوم على فكرة مركزية، وفروع، وكلمات مفتاحية، وعلاقات ترابطية تتطور بصورة شعاعية.<sup>٣</sup> وتكتسب هذه البنية أهمية كبيرة في التعليم؛ لأن كثيرًا من الموضوعات لا يمكن فهمها فهمًا كافيًا من خلال العرض الخطي وحده. ففي تعليم اللغة العربية، ولا سيما في قواعد اللغة العربية

<sup>١</sup> Buzan and Buzan, *The Mind Map Book*, 59.

<sup>٢</sup> Tony Buzan, *The Ultimate Book of Mind Maps*, 13th edn (PT Gramedia Building, 2013), 118.

<sup>٣</sup> Tony Buzan and Barry Buzan, *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential* (BBC Books, 1993), 59–60.

وفهم النصوص العربية، يواجه المتعلمون مفاهيم مترابطة مثل وظائف الكلمات، وأنماط الجمل، والعلاقات بين التراكيب، والأفكار الرئيسة، والتفاصيل الداعمة. ومن ثم فإن الخريطة الذهنية تُعدُّ وسيلةً مناسبة لتنظيم هذه المفاهيم وإظهار العلاقات بينها بصورة أكثر منهجية.

وبناءً على ذلك، تُفهم الخريطة الذهنية في هذه الدراسة على أنها استراتيجية لعرض المادة وتنظيمها تساعد المتعلمين على ترتيب مفاهيم التعليم، وتصنيفها، وربط بعضها ببعض بصرياً. ومن المهم تأكيد هذا المفهوم منذ البداية حتى لا تُختزل الخريطة الذهنية في كونها وسيلةً جذابة من الناحية الشكلية فحسب، بل تُنظر إليها بوصفها أداة تدعم التعليم الذي يقوم على ترابط المفاهيم وانتظام التفكير.<sup>٤</sup>

## ٢. مبادئ الخريطة الذهنية وخصائصها

للخريطة الذهنية مبادئ أساسية تميّزها عن الملاحظات الخطية. فالملاحظات الخطية تُنظَّم عادةً بصورة متتابعة، في حين تُطوّر الخريطة الذهنية من فكرة مركزية واحدة إلى فروع مترابطة. ويجعل هذا النمط المعلومات أكثر سهولةً في قراءتها بوصفها بنيةً مفاهيمية، لا مجرد مجموعة من الشروح الطويلة. وأن الخريطة الذهنية تُبنى من خلال الفكرة المركزية، والفروع، والكلمات المفتاحية، والعلاقات الترابطية، فضلاً عن العناصر البصرية مثل الألوان والرموز.<sup>٥</sup>

وبوجه عام، يمكن بيان مبادئ الخريطة الذهنية وخصائصها على النحو الآتي:

### أ) الفكرة المركزية

تُعدّ الفكرة المركزية المحور الرئيس الذي تنطلق منه عملية تطوير المعلومات. فمن خلال الفكرة المركزية تستطيع الطالبات تحديد اتجاه

<sup>4</sup> Selevičienė, 'The Use of Web-Based Mind Mapping Tools in the Studies of ESL and ESP in Higher Education', 178.

<sup>5</sup> Buzan and Buzan, *The Mind Map Book*, 59–60.



المناقشة وتطوير الفروع وفقاً لفئات المادة التعليمية.<sup>٦</sup> وفي هذا البحث، يمكن أن تكون الفكرة المركزية في صورة مادة الفعل الماضي، أو الفعل المضارع، أو موضوع النص عِيَادَةُ الْمَرِيضِ.

#### ب) الفروع والفروع الفرعية

تدلّ الفروع الرئيسة على الأجزاء الكبرى المتفرعة من الفكرة المركزية، في حين توضّح الفروع الفرعية تفاصيل تلك الأجزاء. ويساعد هذا النمط الطالبات على تنظيم المعلومات من المفهوم العام إلى التفاصيل الأكثر خصوصية.<sup>٧</sup> ففي قواعد اللغة العربية، يمكن أن تتمثل الفروع في الضمائر، ودلالات الزمن، وأمثلة الجمل؛ أما في النص، فيمكن أن تتمثل الفروع في الموضوع، والشخصيات، والأحداث، والمعلومات المهمة، والاستنتاج.

#### ج) الكلمات المفتاحية

تؤكد الخريطة الذهنية استخدام الكلمات المفتاحية، لا نسخ الشروح الطويلة. وتساعد الكلمات المفتاحية الطالبات على اختيار المعلومات الجوهرية، بحيث تصبح المادة أكثر إيجازاً وأسهل تذكراً.<sup>٨</sup> وفي تعليم قواعد اللغة العربية، يمكن أن تكون الكلمات المفتاحية مثل: الماضي، والمضارع، والضمير، والزمن؛ أما في فهم النصوص، فيمكن أن تكون مثل: الشخصية، والفعل، والمكان، ورسالة النص.

#### د) العلاقات البصرية بين المفاهيم

<sup>٦</sup> Buzan and Buzan, *The Mind Map Book*, 59.

<sup>٧</sup> Buzan and Buzan, *The Mind Map Book*, 59.

<sup>٨</sup> Buzan and Buzan, *The Mind Map Book*, 59–60.



تُعدّ العلاقات البصرية سمةً مهمةً من سمات الخريطة الذهنية؛ لأنها تُظهر الترابط بين مفهوم وآخر من خلال الخطوط، والفروع، واتجاه العلاقة، والألوان، أو الرموز.<sup>٩</sup> وفي تعليم اللغة العربية، تساعد العلاقات البصرية الطالبات على رؤية العلاقة بين القاعدة، وصيغة الكلمة، وأمثلة الجمل، ومضمون النص بصورة أكثر وضوحًا

(٥) الألوان والرموز

تعمل الألوان والرموز بوصفها علامات بصرية لتمييز الفئات، وتأكيد العلاقات، والمساعدة على التذكّر.<sup>١٠</sup> وفي هذا البحث، يمكن استخدام الألوان للتمييز بين أجزاء قواعد اللغة العربية، وأمثلة الجمل، والفكرة الرئيسة، والمعلومات الداعمة، واستنتاج النص.

وبناءً على هذه المبادئ، تتّسم الخريطة الذهنية بطابعها البصري، وبنيتها المتفرعة، وإيجازها، وطابعها الترابطي. وتتلاءم هذه الخصائص مع تعليم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص، لأن كليهما يتطلب من الطالبات إدراك العلاقة بين القواعد، وبنية الجملة، ومعنى النص.

### ٣. الخريطة الذهنية بوصفها استراتيجية بصرية معرفية في التعليم

تُفهم الخريطة الذهنية بوصفها استراتيجية تربوية بصرية معرفية على أنها أسلوب في التعليم يوظف العرض البصري للعلاقات بين المفاهيم من أجل مساعدة المتعلمين على تنظيم المعلومات، وبناء الروابط بين المفاهيم، وتعزيز فهمهم للمادة

<sup>٩</sup> Selevičienė, 'The Use of Web-Based Mind Mapping Tools in the Studies of ESL and ESP in Higher Education', 178–80.

<sup>١٠</sup> Buzan, *The Ultimate Book of Mind Maps*, 180.

التعليمية.<sup>١١</sup> وانطلاقاً من هذا التصور، لا تُعد الخريطة الذهنية مجرد تقنية لتدوين الملاحظات أو وسيلة بصرية مساعدة، بل استراتيجية تعليمية تُستخدم لتوجيه المتعلمين إلى تنظيم المادة الدراسية في بنية أكثر وضوحاً ودلالة.<sup>١٢</sup> ومن خلال هذه الاستراتيجية، يتمكن المتعلم من إدراك كيفية ارتباط مفهوم ما بالمفاهيم الأخرى، وتمييز العناصر الرئيسة من العناصر الشارحة، وفهم البناء الكلي للمادة العلمية.

ومن المنظور المعرفي، تساعد الخريطة الذهنية المتعلمين على بناء تنظيم أكثر منهجية للمعلومات، والتعرف على العلاقات بين الأفكار، وفهم المادة من خلال بنية أكثر وضوحاً.<sup>١٣</sup> ومن ثم فإن وظيفة الخريطة الذهنية لا تقتصر على تبسيط عرض المادة التعليمية، بل تمتد إلى مساعدة المتعلم على الفهم، والتحليل، وتطوير الأفكار من خلال تنظيم المعلومات بصورة أفضل. ويُظهر ذلك أن الخريطة الذهنية تعمل على مستوى العمليات العقلية، ولا سيما عندما يُطلب من المتعلم اختيار المعلومات ذات الصلة، وتصنيفها، وربطها، وإعادة تنظيمها في صورة مترابطة.<sup>١٤</sup> وعلاوة على ذلك، تدعم الخريطة الذهنية عملية التعليم؛ لأن عرض المعلومات في صورة بصرية منظمة يُسهّل على المتعلمين إدراك العلاقات بين الأفكار، والأمثلة، والتفصيلات، والعناصر المهمة في المادة الدراسية.<sup>١٥</sup> وفي تعليم اللغات، تزداد أهمية هذه الخاصية؛ إذ تتيح الخريطة الذهنية للمتعلمين تمثيل الأفكار

<sup>11</sup> Irina Leontyeva et al., 'Visualization of Learning and Memorization: Is the Mind Mapping Based on Mobile Platforms Learning More Effective?', *International Journal of Instruction* 14, no. 4 (2021): 173.

<sup>12</sup> Fatima A. Y. Al-Inbari et al., 'Electronic and Manual Mind Mapping as Mediating Tools in the EFL Writing Process', *Journal of Pedagogical Research*, 7 November 2023, 212, <https://doi.org/10.33902/JPR.202323690>.

<sup>13</sup> Al-Inbari et al., 'Electronic and Manual Mind Mapping as Mediating Tools in the EFL Writing Process', 212.

<sup>14</sup> Leontyeva et al., 'Visualization of Learning and Memorization: Is the Mind Mapping Based on Mobile Platforms Learning More Effective?', 174.

<sup>15</sup> Mahmoud Alkhazaleh and Ahmed Abu Sal, 'Impact of Using Mind Maps to Improve Reading Comprehension Skills of Eighth Grade Students', *Eurasian Journal of Applied Linguistic* 10, no. 2 (2024): 2.

المترابطة بصريًا انطلاقًا من مفهوم مركزي واحد، وفهم العلاقات بين المفاهيم، وإدراك البنية التنظيمية للنص. كما تساعد هذه التقنية المتعلمين على تمييز العلاقة بين الفكرة الرئيسة والتفاصيل الداعمة، بحيث لا يقف الفهم عند حدود الأجزاء المنفصلة، بل يتطور إلى فهم أكثر شمولًا وتكاملاً.

وفي هذه الدراسة، لا تُوظَّف الخريطة الذهنية بوصفها مجرد وسيلة بصرية مساعدة، بل بوصفها استراتيجية تربوية تُستخدم لمساعدة طلاب المعهد الإسلامي على تنظيم المفاهيم النحوية والأفكار الواردة في النصوص العربية بصورة أكثر منهجية. ومن خلال هذه الاستراتيجية، يُتوقع أن لا يقتصر دور الطلاب على حفظ القواعد، بل أن يتمكنوا أيضًا من إدراك العلاقات بين العناصر النحوية، وبنية الجملة، ودلالة النص على نحو متكامل.<sup>١٦</sup> وبناءً على ذلك، تُفهم الخريطة الذهنية في هذه الدراسة على أنها استراتيجية تربوية بصرية معرفية تُيسِّر العمليات العقلية النشطة لدى المتعلمين في تعليم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية.<sup>١٧</sup>

وإلى جانب كونها استراتيجيةً بصرية، تنسجم الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle كذلك مع الرؤية البنائية التي تضع المتعلّّّّات بوصفهنّ ذواتٍ فاعلةً في بناء المعرفة. فمن هذا المنظور، لا تُنقل المعرفة من المعلّمة إلى الطالبات نقلاً مباشراً فحسب، بل تتكوّن من خلال الخبرة، والمشاركة، والأنشطة العقلية التي تقوم بها الطالبات في فهم المادة التعليمية.<sup>١٨</sup> ومن خلال الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle، لا تكفي الطالبات بتلقّي خريطة المفاهيم من المعلّمة، بل يقمن

<sup>16</sup> Muna et al., 'Mind Mapping as an Innovation in Reading and Writing Learning: A Study of Understanding Arabic Texts', 129.

<sup>17</sup> Selevičienė, 'The Use of Web-Based Mind Mapping Tools in the Studies of ESL and ESP in Higher Education', 178.

<sup>18</sup> Schunk, *Learning Theories: An Educational Perspective*, 230–32.

بناء تمثيلهنّ الخاص لفهمهنّ من خلال تحديد الفكرة المركزية، وإنشاء الفروع، واختيار الكلمات المفتاحية، وتصنيف المعلومات، ومراجعة العلاقات بين المفاهيم.

#### ٤. ملاءمة الخريطة الذهنية بتعليم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية

تتمثل ملاءمة الخريطة الذهنية في تعليم قواعد اللغة العربية في طبيعة مادة القواعد نفسها. فالقواعد لا يكفي أن تُفهم بوصفها مجموعة من التعريفات أو الصيغ التي تُحفظ، بل ينبغي أن تُفهم بوصفها نظامًا من العلاقات بين العناصر اللغوية، والوظائف النحوية، وأنماط الجمل، والمعاني التي تتولد عن هذه البنية.<sup>١٩</sup> ولذلك فإن تعليم قواعد اللغة العربية يقتضي من المتعلم ألا يكتفي بمعرفة القاعدة، بل أن يكون قادرًا على تحديد العناصر، وتصنيف الصيغ، وإدراك العلاقات بين المكونات، وفهم كيفية عمل القاعدة داخل الجملة.<sup>٢٠</sup> وفي ضوء هذه المتطلبات، تبدو الخريطة الذهنية مناسبة؛ لأنها تساعد المتعلم على جعل القاعدة محورًا مركزيًا، ثم تطوير عناصرها المتفرعة في صورة فروع تُظهر العلاقات بين المفاهيم بوضوح أكبر.

وتزداد هذه الملاءمة وضوحًا لأن الخريطة الذهنية تتيح إعادة تنظيم موضوعات القواعد التي قد تبدو في أصلها مجردة ومجزأة في صورة بناء أكثر تنظيمًا. ففي تعليم قواعد اللغة العربية، يواجه المتعلم غالبًا تصنيفات الكلمات، والوظائف التركيبية، وأنماط الجمل، وعلامات الإعراب، والأمثلة التطبيقية المترابطة فيما بينها. وإذا عُرضت هذه العناصر عرضًا خطيًا، فقد يميل المتعلم إلى حفظها بوصفها أجزاء منفصلة. أما من خلال الخريطة الذهنية، فإن العلاقات بين القاعدة، ووظيفتها،

<sup>١٩</sup> طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، ٢٠٠-٢٠١.

<sup>٢٠</sup> إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ٢٠٤-٢٠٦.

وأمثلتها، وتطبيقاتها في الجمل تُعرض في صورة شبكة مفاهيمية متكاملة.<sup>٢١</sup> ومن ثم فإن الخريطة الذهنية تُعدُّ ملائمة من الناحية التربوية؛ لأنها تساعد المتعلم على فهم القواعد بوصفها نظامًا مترابطًا، لا مجرد قواعد متفرقة مستقلة.

وفي تعليم فهم النصوص العربية، تتجلى ملائمة الخريطة الذهنية أيضًا في طبيعة عملية القراءة ذاتها. ففهم النص لا يتحقق من خلال ترجمة الكلمات كلمةً بكلمة فحسب، بل يتطلب القدرة على استيعاب الفكرة الرئيسة، وفهم التفاصيل الداعمة، وإدراك العلاقات بين الجمل، وبناء المعنى الكلي للنص.<sup>٢٢</sup> وفي هذه العملية، يحتاج المتعلم إلى تنظيم المعلومات المتناثرة في النص في بنية يمكن الرجوع إليها وقراءتها بوضوح أكبر. وتساعد الخريطة الذهنية على ذلك من خلال تمكين المتعلم من تمثيل الموضوع، والأفكار الرئيسة، والتفصيلات التوضيحية، والعلاقات بين أجزاء النص، والعناصر اللغوية التي تسهم في بناء المعنى.<sup>٢٣</sup> ولذلك فإن أهمية الخريطة الذهنية في تعليم فهم النصوص لا ترجع إلى جانبها البصري فحسب، بل إلى قدرتها على تنظيم محتوى النص في علاقات يسهل إدراكها.

وعند هذه النقطة، تلتقي ملائمة الخريطة الذهنية في تعليم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية في حاجة تربوية مشتركة، تتمثل في تنظيم المفاهيم، وربطها، وقراءة العلاقات القائمة بينها. ففي القواعد، تظهر هذه العلاقات في الروابط بين القاعدة، ووظيفة الكلمة، ونمط الجملة، وأمثلة الاستخدام. وفي فهم النصوص، تظهر في الروابط بين الموضوع، والفكرة الرئيسة، والتفاصيل، والبنية اللغوية التي

<sup>21</sup> Buzan and Buzan, *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*, 231.

<sup>22</sup> طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، ١٧٤.

<sup>23</sup> Buzan and Buzan, *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*, 238.

تُنشئ المعنى. ومن ثم فإن الخريطة الذهنية لا تساعد المتعلم على تدوين المادة فحسب، بل تعينه على بناء تنظيم أكثر منهجية للمفاهيم والمعاني<sup>٢٤</sup>

وبناءً على ذلك، فإن ملائمة الخريطة الذهنية في هذه الدراسة تُعد ملائمة جوهرية لا عرضية. فلم يُختَر هذا الأسلوب لأنه يبدو جذاباً أو حديثاً فحسب، بل لأنه ينسجم مع متطلبات تعلم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية، وكلاهما يقتضي القدرة على تحديد العناصر، وتصنيفها، وربطها، وتنظيم العلاقات بينها بصورة واضحة. وفي هذا السياق، تُعدُّ الخريطة الذهنية استراتيجية مناسبة لدعم تعليم اللغة العربية، ولا سيما عندما لا يقتصر الهدف التعليمي على حفظ القواعد أو التعرف على مضمون النص، بل يمتد إلى فهم البنية والمعنى فهماً أكثر تكاملاً.<sup>٢٥</sup>

##### ٥. الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle

في هذه الدراسة، طُبِّقَت الخريطة الذهنية من خلال استخدام Coggle بوصفه وسيلة لإعداد الخرائط الذهنية القائمة على الويب. ولم يكن اختيار هذا التطبيق قائماً على الجانب التقني وحده، بل على قدرته على دعم تنظيم المفاهيم في صورة متفرعة تتسم بالمرونة وسهولة التعديل.<sup>٢٦</sup> وبناءً على ذلك، لا يُعد Coggle في هذه الدراسة محوراً نظرياً مستقلاً، وإنما يُنظر إليه بوصفه أداةً تطبيقية تُمكن من توظيف الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في التعليم بصورة أكثر توجيهاً وفعالية.

<sup>24</sup> Muna et al., 'Mind Mapping as an Innovation in Reading and Writing Learning: A Study of Understanding Arabic Texts', 129.

<sup>25</sup> Qomari et al., 'Evaluation of Concept Maps Strategy in Learning Al-Qowa'id al-Nahwiyyah l Taqvim Istiratiyyah Kharait al-Mafahim Fi Ta'lim al-Qawa'id al-Nahwiyyah', 125.

<sup>26</sup> Selevičienė, 'The Use of Web-Based Mind Mapping Tools in the Studies of ESL and ESP in Higher Education', 179.



وبالمقارنة مع إعداد الخريطة الذهنية يدويًا، يتيح استخدام Coggle مساحةً أوسع للمتعلمين لتنظيم العلاقات بين المفاهيم، وتعديلها، وإعادة بنائها وفقًا لتطور فهمهم.<sup>٢٧</sup> وتكتسب هذه الخاصية أهمية في تعليم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية؛ لأن المتعلم لا يتمكن دائمًا من بناء التنظيم المفاهيمي الصحيح منذ المحاولة الأولى. فهو يحتاج إلى مساحة لإضافة فروع جديدة، وتعديل التصنيفات، وتوضيح العلاقة بين القاعدة وأمثلتها، وإعادة تنظيم الأفكار الرئيسة والتفاصيل الواردة في النص. وفي هذا السياق، يدعم Coggle عملية التعليم التي لا تتوقف عند حدود تدوين المعلومات، بل تتجه نحو تنظيم الفهم وصقله بصورة تدريجية .

ومن الناحية النظرية، يمكن فهم استخدام تطبيق Coggle في هذا البحث من خلال مفهوم الخريطة الذهنية الحاسوبية (*computer mind mapping*). فقد أوضح بوزان أن الخريطة الذهنية الحاسوبية تتيح عمليات الإنشاء، والتحرير، والتخزين، والاسترجاع، وتنظيم البيانات في صورة خريطة ذهنية بمرونة أكبر.<sup>٢٨</sup> فضلًا عن ذلك، فإن استخدام Coggle يتلاءم أيضًا مع اتجاه هذا البحث الذي يتناول الآليات المعرفية لدى الطالبات. فالأنشطة التي تقوم بها الطالبات عند تحديد الفكرة المركزية، وتطوير الفروع، ووضع الكلمات المفتاحية، وربط الأمثلة بالقواعد، ومراجعة بنية الخريطة الذهنية، تُظهر عمليات عقلية مثل تنظيم المعلومات، والربط الترابطي، والتصنيف، وتكامل المعرفة.<sup>٢٩</sup>

<sup>27</sup> Buzan and Buzan, *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*, 274.

<sup>28</sup> Buzan and Buzan, *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*, 274.

<sup>29</sup> Buzan and Buzan, *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*, 276.



وبناءً على ذلك، تُفهم الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في هذا البحث بوصفها شكلاً من أشكال تنفيذ استراتيجية الخريطة الذهنية التي تدعم التعليم بصورة أكثر مرونةً وتنظيمًا وتأملاً. وقد اختير تطبيق Coggle لا لمجرد كونه قائماً على التكنولوجيا، بل لأنه قادر على تيسير بناء العلاقات بين المفاهيم، وتطويرها، ومراجعتها، وهي علاقات تحتاج إليها الطالبات في تعليم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية.<sup>30</sup>

## ب. إتقان قواعد اللغة العربية في تعليم اللغة العربية

### ١. مفهوم قواعد اللغة العربية

تُعَدُّ قواعد اللغة العربية أحد العناصر الأساسية في تعليم اللغة العربية؛ لأنها تمثل الأساس الذي يمكن المتعلم من فهم البنية اللغوية فهماً صحيحاً. ومن الناحية المعجمية، فإن كلمة «قواعد» هي جمع «قاعدة»، وتدل على الأساس، والأصل، والضابط، والقانون.<sup>31</sup> وفي سياق تعليم اللغة العربية، تُفهم قواعد اللغة العربية على أنها مجموعة من القواعد التي تنظم العلاقات بين الكلمات، وتحدد وظائف عناصر الجملة، وتضبط التراكيب النحوية التي يتكوّن من خلالها المعنى. وعلى هذا الأساس، لا تشير القواعد إلى ضوابط شكلية مجردة فحسب، بل إلى نظام لغوي يساعد المتعلم على فهم كيفية بناء اللغة العربية واستعمالها استعمالاً صحيحاً.<sup>32</sup> ومن حيث موقعها بين فروع اللغة، لا تُعد قواعد اللغة العربية غاية نهائية في تعليم اللغة العربية. ويؤكد عبد العليم إبراهيم أن القواعد وسيلة للمحافظة على سلامة اللغة، وتحقيق دقة التعبير، وتجنّب المتعلمين الوقوع في الأخطاء اللغوية.<sup>33</sup>

<sup>30</sup> Selevičienė, 'The Use of Web-Based Mind Mapping Tools in the Studies of ESL and ESP in Higher Education', 179–80.

<sup>31</sup> Ahmad Warson Munawwir, *Al-Munawwir: Kamus Arab - Indonesia* (Pustaka Progressif, 2020), 1138.

<sup>32</sup> Kassem Wahba et al., *Teaching and Learning Arabic Grammar: Theory, Practice, and Research* (Routledge, 2023), 4.

<sup>33</sup> إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ٢٠٣.

ومن ثم فإن أهميتها تكمن في كونها أساساً لضبط استخدام اللغة في القراءة، والكلام، والكتابة.<sup>٣٤</sup> وبناءً على ذلك، تُفهم قواعد اللغة العربية في هذه الدراسة بوصفها نظاماً نحويًا يؤدي وظيفة عملية تتمثل في مساعدة المتعلمين على قراءة بنية اللغة العربية ومعانيها قراءةً دقيقة.

## ٢. حقيقة تعليم قواعد اللغة العربية

لا تتمثل حقيقة تعليم قواعد اللغة العربية في تقديم القواعد النحوية على شكل صيغ وتعريفات منفصلة، بل في مساعدة المتعلم على فهم النظام اللغوي العربي فهمًا وظيفيًا. ويؤكد رشدي أحمد طعيمة أن القواعد اللغوية ليست غاية في ذاتها، وإنما وسيلة تعين المتعلم على فهم اللغة واستعمالها استعمالاً صحيحًا، ولذلك لا ينبغي أن يتوقف تعليم النحو عند حدود حفظ القواعد المجردة، بل ينبغي أن يساعد الطلاب على فهم النصوص والتركيب اللغوية فهمًا دقيقًا.<sup>٣٥</sup> ويبرز هذا التصور أن جوهر تعليم القواعد يتمثل في توظيف القاعدة أداة لفهم اللغة.

ويعزز هذا الاتجاه ما ذهب إليه عبد العليم إبراهيم، إذ رفض النظر إلى القواعد على أنها مادة تحفظ بمعزل عن الاستعمال اللغوي، وأكد ضرورة ربطها بوظيفتها العملية حتى ينتقل المتعلم من مجرد معرفة القاعدة إلى القدرة على استخدام اللغة بصورة أدق وأكثر انتظامًا.<sup>٣٦</sup> كما يرى أن تعليم القواعد يرتبط بتدريب المتعلم على التفكير، والملاحظة، واستخلاص العلاقات بطريقة منظمة، بحيث لا تُفهم القواعد على أنها حفظ آلي، بل تدريب عقلي موجّه.<sup>٣٧</sup>

إيمان اسماعيل عاير، *مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها*، الطبعة الأولى (دار صفاء، and سعد علي زاير ٣٤، ٢٠١٤)، ٤٠٥.

٣٥ طعيمة، *تعليم العربية لغبر الناطقين بها: مناهج وأساليبه*، ٢٠٠.

٣٦ إبراهيم، *الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية*، ٢٠٤.

٣٧ إبراهيم، *الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية*، ٢٠٥.

ومن ثم، ينبغي أن ينطلق تعليم قواعد اللغة العربية من لغة حية وأمثلة ذات معنى، وأن يوجّه نحو الفهم والاستعمال، لا نحو حفظ التعريفات وحدها.<sup>٣٨</sup> ويتفق هذا مع الرؤية الحديثة التي ترى أن القواعد العربية لا تُفهم من حيث الشكل فقط، بل من خلال العلاقة بين الشكل والمعنى والاستعمال.<sup>٣٩</sup> وبناءً على ذلك، تُفهم حقيقة تعليم قواعد اللغة العربية في هذه الدراسة على أنها عملية تهدف إلى مساعدة المتعلم على فهم بنية اللغة بما يدعم فهم الجمل والنصوص العربية.

في هذا البحث، يُوجّه تعليم قواعد اللغة العربية من خلال نمطٍ استقرائيٍّ موجّه. فلا يبدأ التعليم من حفظ القواعد حفظاً آلياً، بل من ملاحظة الأمثلة اللغوية، ثم تُوجّه الطالبات إلى اكتشاف الأنماط، ومقارنة الصيغ، وتصنيف العناصر، واستنتاج القاعدة بإرشاد المعلمة. وينسجم هذا النمط مع الطريقة الاستقرائية في تدريس تراكيب اللغة العربية، التي تبدأ بعرض الأمثلة، ثم مناقشتها، ثم استخلاص القاعدة.<sup>٤٠</sup> وبذلك، تُفهم حقيقة تعليم قواعد اللغة العربية في هذا البحث بوصفها عمليةً تساعد الطالبات على فهم بنية اللغة لدعم فهم الجمل والنصوص.

### ٣. أهداف تعليم قواعد اللغة العربية

إن هدف تعليم قواعد اللغة العربية في أساسه ليس زيادة حفظ مصطلحات النحو، بل مساعدة الطالبات على فهم بنية اللغة واستخدامها استخداماً صحيحاً. وفي إطار رؤية رشدي أحمد طعيمة، يُوجّه تعليم قواعد اللغة العربية إلى تمكين

٣٨. عاير، *مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها*، ٤١١ and زابر ٣٨.

٣٩. Wahba et al., *Teaching and Learning Arabic Grammar: Theory, Practice, and Research*,

16.

٤٠. Zainul Abidin et al., 'Pengajaran Struktur Bahasa Arab: Metode, Strategi, Teknik, Media Dan Evaluasi Pembelajaran', *EduInovasi: Journal of Basic Educational Studies* 5, no. 1 (2025): 267–68, <https://doi.org/10.47467/edu.v5i1.6019>.

الطالبات من فهم النصوص، وقراءة بنية الجملة قراءةً دقيقةً، واستخدام اللغة استخدامًا صحيحًا، بحيث لا تتوقف القاعدة عند كونها معرفةً نظرية، بل تؤدي وظيفة الأداة لفهم اللغة.<sup>٤١</sup> وبذلك، فإن هدف تعليم قواعد اللغة العربية يتّسم بطابع وظيفي، أي تزويد الطالبات بالقدرة على إدراك العلاقة بين الصيغة والمعنى في اللغة العربية.

وأكّده عبد العليم إبراهيم من أن أهمية قواعد اللغة العربية لا تقتصر على حفظ سلامة اللغة ودقّتها، بل تمتدّ إلى تعويد الطالبات على التفكير المنظم من خلال الملاحظة، والمقارنة، واستخلاص النتائج.<sup>٤٢</sup> وهذا يعني أن تعليم قواعد اللغة العربية لا يقتصر على أهداف لغوية فحسب، بل يتضمن أيضًا أهدافًا فكرية؛ إذ تُدرّب الطالبات من خلاله على قراءة الأنماط، والتمييز بين الوظائف، وفهم العلاقات بين مكّونات اللغة بصورة منهجية. وفي هذا السياق، تصبح قواعد اللغة العربية وسيلةً لتكوين انتظام التفكير، لا مجرد حفظ للقواعد.

ويُتوقّع من الطالبات أن يكنّ قادراتٍ على فهم وظيفة الكلمة في الجملة، وإدراك العلاقات النحوية بين الكلمات، واستخدام القواعد للمساعدة على فهم تركيب الجملة ومضمون النص.<sup>٤٣</sup> وبذلك، تُحدّد أهداف قواعد اللغة العربية في هذا البحث في قدرات واقعية، غير متّسعة أكثر من اللازم، وملائمة لاحتياجات تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة. ولا تُحدّد مؤشرات إتقان قواعد اللغة العربية في هذا البحث بصورة منفصلة عن النظرية، بل تُشتقّ من أهداف تعليم قواعد اللغة العربية وطبيعة المادة التعليمية المقدّمة. ومن ثم، ينبغي أن يظهر إتقان قواعد

طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، ٢٠١، ٤١.

إبراهيم، الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية، ٢٠٦، ٤٢.

إبراهيم، الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية، ٢٠٨، ٤٣.

اللغة العربية في القدرة على التعرّف إلى الصيغ اللغوية، والتمييز بين الأنماط، وفهم العلاقات النحوية، وتطبيق القواعد في الجمل.

وبما أن مادة قواعد اللغة العربية في هذا البحث تقتصر على الفعل الماضي والفعل المضارع، فإن هذه القدرة تُصاغ إجرائيًا بما يتناسب مع طبيعة مادة الفعل. ولذلك، تُحدّد مؤشرات إتقان قواعد اللغة العربية في هذا البحث في ثلاثة مؤشرات، وهي: تحديد صيغة الفعل، والتمييز بين صيغ الفعل بناءً على الضمير وسياق الزمن، وتطبيق صيغة الفعل في جملة بسيطة. ولتوضيح حدود قدرة قواعد اللغة العربية التي يجري قياسها، يمكن تصنيف هذه القدرة وفق مستويات تصنيف بلوم على النحو الآتي:

#### جدول ١. ١ القدرة وفق مستويات تصنيف بلوم

| مستوى بلوم | قدرة قواعد اللغة العربية          |
|------------|-----------------------------------|
| C1-C2      | تحديد صيغة الفعل: الماضي والمضارع |
| C2         | تصنيف صيغ الفعل بناءً على الضمير  |
| C3         | تطبيق صيغة الفعل في الجملة        |

وبذلك، فإن إتقان قواعد اللغة العربية في هذا البحث يقتصر على القدرة على التعرّف إلى صيغ الفعل الماضي والفعل المضارع، وتصنيفها، وتطبيقها بما يتناسب مع سياق تعليم الصف الثامن. وإذا رُبط هذا الإنجاز بالمجال المعرفي في تصنيف بلوم، فإنه يقع أساسًا في مستوى الفهم (C1-C2)، والتطبيق (C3)، وبصورة محدودة في مستوى التحليل أو التنظيم (C4).<sup>٤٤</sup> رومن ثم، فإن متغير إتقان قواعد

<sup>44</sup> Siti Shofiah et al., *Dasar-Dasar Evaluasi Pembelajaran* (Mifandi Mandiri Digital, 2023),

اللغة العربية في هذا البحث يتّسم بكونه إجرائيًا، وقابلًا للقياس، ومتسقًا مع طبيعة المادة التعليمية المقدّمة.

#### ٤. ملائمة إتقان قواعد اللغة العربية لفهم النصوص

يرتبط إتقان قواعد اللغة العربية ارتباطًا وثيقًا بفهم النصوص العربية؛ لأن فهم النص لا يتطلب التعرّف إلى المفردات فحسب، بل يتطلب أيضًا القدرة على إدراك العلاقات بين الكلمات، ووظائف عناصر الجملة، وبنية المعنى التي بينها النص.<sup>٤٥</sup> فالطالبات اللاتي يفهمن قواعد اللغة العربية يكنّ أكثر قدرةً على تحديد موقع الكلمة، والتعرّف إلى العلاقة بين عناصر الجملة، وتفسير أثر تعيّر الصيغ اللغوية في المعنى.

وأكدّه رشدي أحمد طعيمة من أن القواعد اللغوية ينبغي أن تساعد الطالبات على فهم النصوص وبنية الجمل فهمًا دقيقًا.<sup>٤٦</sup> وعند حديثه عن مهارة القراءة، يؤكّد طعيمة أيضًا أن الفهم يتطلب القدرة على الربط بين الجزء المقروء وما يليه، فضلًا عن القدرة على إدراك الفكرة الرئيسة للكاتب.<sup>٤٧</sup> وهذا يدلّ على أن فهم النصوص لا يقتصر على التعرّف إلى الكلمات كلمةً بكلمة، بل يتمثل في قراءة العلاقات واستمرارية المعنى التي تبنيتها البنية اللغوية. وفي هذا السياق، يصبح إتقان قواعد اللغة العربية أساسًا مهمًّا؛ لأنه يساعد الطالبات على قراءة تلك العلاقات بصورة أدقّ.

إذا كان إتقان قواعد اللغة العربية ضعيفًا، فإن الطالبات يملن إلى فهم النصوص فهمًا مجزأً؛ لأنهنّ يجدن صعوبةً في تتبّع بنية العلاقات التي تُكوّن المعنى الكلي. وعلى العكس من ذلك، إذا أُتقنت قواعد اللغة العربية إتقانًا جيدًا، أصبحت الطالبات أقدر على متابعة مسار البنية اللغوية وفهم مضمون النص

<sup>45</sup> طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، ١٧٤.

<sup>46</sup> رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه (منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو، ١٩٨٩)، ٢٠١.

<sup>47</sup> طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، ١٧٤.



بصورة أكثر تكاملاً.<sup>٤٨</sup> وبذلك، يُوضَع إتقان قواعد اللغة العربية في هذا البحث بوصفه أساساً مساعداً على فهم النصوص، لا بوصفه متغيراً مستقلاً عن القراءة ولا صلة له بها.

وبناءً على ذلك، فإن ملائمة إتقان قواعد اللغة العربية لفهم النصوص في هذا البحث ذات طبيعة جوهرية. فقواعد اللغة العربية تساعد الطالبات على قراءة بنية الجملة، في حين يتطلب فهم النصوص القدرة على إدراك المعنى الذي تبنيه تلك البنية. ولذلك، فإن بينهما علاقة منطقية في تعليم اللغة العربية. غير أن هذا البحث لا يختبرهما بوصفهما متغيراً مركباً واحداً، بل يضعهما بوصفهما نتيجتين تعليميتين تُحلَّلان بصورة منفصلة، وهما: إتقان قواعد اللغة العربية بوصفه المتغير التابع الأول (Y1)، وفهم النصوص بوصفه المتغير التابع الثاني (Y2). وثُفِّهم العلاقة بينهما على المستوى التربوي، لا بوصفها أساساً لاختبار إحصائي متزامن

### ج. فهم النصوص العربية

#### ١. مفهوم فهم النصوص العربية

فهم النصوص هو القدرة على فهم مضمون القراءة فهماً دقيقاً من خلال قراءة معاني الكلمات، وتركيب الجمل، والمضمون الكلي للخطاب. وفي سياق تعليم اللغة، لا ينبغي أن يُفهم فهم النصوص على أنه مجرد القدرة على نطق المقروء أو ترجمة الكلمات ترجمةً حرفيةً، بل هو القدرة على إدراك مضمون القراءة الذي يتجلى من خلال العلاقات بين الجمل واستمرارية المعنى في النص. ولذلك، يُعدّ فهم النصوص عمليةً نشطةً تتطلب من القارئة بناء المعنى مما تقرؤه.

في تعليم اللغة العربية، يحتلّ فهم النصوص مكانةً مهمّةً؛ لأن النص يُعدّ وسيلةً رئيسةً لالتقاء عناصر اللغة والمعنى وسياق الاستخدام. ولذلك، فإن فهم النصوص العربية لا يرتبط بإتقان المفردات فحسب، بل يرتبط أيضاً بالقدرة على

عاير، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ٤١١ and زاير 48



فهم تراكيب الجمل، والعلاقات بين أجزاء النص، والرسالة العامة التي يريد الكاتب إيصالها. وعند هذه النقطة، يرتبط فهم النصوص ارتباطاً وثيقاً بعناصر لغوية أخرى، ولا سيما قواعد اللغة العربية؛ لأن فهم البنية اللغوية فهماً دقيقاً يساعد القارئ على إدراك مضمون النص إدراكاً أصح.

يؤكد رشدي أحمد طعيمة أن الفهم في القراءة يتطلب القدرة على الربط بين الجزء المقروء وما يليه، إلى جانب إدراك الفكرة الرئيسة للكاتب.<sup>49</sup> ويدلّ هذا التأكيد على أن فهم النصوص ليس عمليةً جزئية، بل هو عملية تكاملية تتضمن ترابط المعنى بين أجزاء القراءة. وبذلك، يُفهم فهم النصوص العربية في هذا البحث بوصفه قدرة الطالبات على فهم مضمون القراءة فهماً دقيقاً من خلال قراءة المعنى، وتركيب الجمل، وترابط مضمون النص.

## ٢. حقيقة فهم النصوص في تعليم اللغة العربية

إن حقيقة فهم النصوص في تعليم اللغة العربية تتمثل في القدرة على بناء المعنى من المقروء، لا في مجرد نطق النص أو ترجمة الكلمات ترجمةً حرفيةً. ويتطلب فهم النصوص من الطالبات التعرّف إلى المفردات، وفهم تراكيب الجمل، والربط بين المعلومات في أجزاء النص، وإدراك الفكرة الرئيسة للكاتب.<sup>50</sup> وقد أكد رشدي أحمد طعيمة أن فهم القراءة يتطلب القدرة على الربط بين الجزء المقروء وما يليه، وإدراك الفكرة الرئيسة في النص.

في دراسات القراءة، يُنظر إلى فهم النصوص بوصفه عمليةً نشطةً تشمل التعرّف إلى العناصر اللغوية ومعالجة المعنى. فالقراءة لا تتوقف عند التعرّف إلى الرموز اللغوية، بل تشمل الفهم، والتفاعل، وتفسير مضمون القراءة.<sup>51</sup> ولذلك،

<sup>49</sup> طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، ١٧٤.

<sup>50</sup> طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، ١٧٤.

<sup>51</sup> Mohamad In'ami et al., *Rusydi Ahmad Thuaimah: Reading Skill and Its Theaching*, 2, no. 1 (2022): 11–12.

يرتبط فهم النصوص العربية بالقدرة على قراءة بنية الجملة، وفهم العلاقات بين الأفكار، وبناء المعنى بصورة متكاملة.

في هذا البحث، يُحدّد فهم النصوص بما يتناسب مع مستوى طالبات المدرسة المتوسطة الإسلامية. ولا يُقصد بهذه القدرة تحليل الخطاب تحليلًا معقدًا، بل فهم المضمون العام للقراءة، واستخراج المعلومات المهمة، والربط بين أجزاء النص، واستنتاج المعنى البسيط فيه. وبذلك، يُوضّع فهم النصوص بوصفه مخرجًا تعليميًا مستقلًا، غير أنه يظل مرتبطًا من الناحية التربوية بقواعد اللغة العربية؛ لأن البنية اللغوية تساعد الطالبات على إدراك معنى النص إدراكًا دقيقًا.

### ٣. أهداف فهم النصوص العربية

إن هدف تعليم فهم النصوص في اللغة العربية يتمثل أساسًا في مساعدة الطالبات على إدراك معنى المقروء إدراكًا دقيقًا، سواء على مستوى الجملة أم على مستوى الخطاب كله. ولا يتوقف هدف تعليم فهم النصوص عند نشاط القراءة في حدّ ذاته، بل يتجه إلى الوصول إلى المعنى.

وينسجم هذا الاتجاه مع ما أكّده طعيمة من أن فهم القراءة يتطلب القدرة على الربط بين الجزء المقروء وما يليه، فضلًا عن إدراك الفكرة الرئيسة للكاتب.<sup>٥٢</sup> وهذا يدلّ على أن هدف تعليم فهم النصوص هو تكوين قدرة قرائية تمكّن الطالبات من إدراك علاقات المعنى بصورة شاملة. ولذلك، ينبغي أن يُوجّه تعليم فهم النصوص نحو تمكين الطالبات من بناء تسلسل الأفكار وترابطها انطلاقًا من العناصر اللغوية التي يقرأنها.

طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، ١٧٤، ٥٢.

وتأكيداً لذلك، يشير المدخل التفاعلي في القراءة إلى أن فهم النصوص يتم من خلال التكامل بين عمليتي البناء من أسفل إلى أعلى (bottom-up) والبناء من أعلى إلى أسفل (top-down)، بحيث لا تعتمد القارئة على العناصر اللغوية الظاهرة في النص فحسب، بل تستفيد أيضاً من معرفتها السابقة واستراتيجيات القراءة لبناء المعنى.<sup>53</sup> وبذلك، فإن هدف تعليم فهم النصوص يشمل أيضاً قدرة الطالبات على الربط بين المعلومات النصية والخلفية المعرفية التي يمتلكنها.

فضلاً عن ذلك، تُظهر الدراسات الأحدث أن استخدام استراتيجيات القراءة يرتبط ارتباطاً دالاً بإنجاز الطالبات في فهم القراءة. وهذا يؤكد أن تعليم فهم النصوص ينبغي ألا يُوجّه إلى النتيجة النهائية المتمثلة في الإجابة عن أسئلة القراءة فحسب، بل ينبغي أن يُوجّه أيضاً إلى تنمية استراتيجيات فهم النصوص بصورة نشطة ومنظمة.<sup>54</sup>

وبناءً على ذلك، يُفهم هدف تعليم فهم النصوص العربية في هذا البحث بوصفه جهداً لمساعدة الطالبات على فهم مضمون النص فهماً دقيقاً، واستخراج الفكرة الرئيسة والمعلومات الداعمة، والتعرّف إلى العلاقات بين الجمل وبين أجزاء النص، وبناء فهم متكامل من المقروء. وفي هذا البحث، تُركّز القدرة المقاسة على فهم المضمون العام، والمعلومات المهمة، والعلاقات بين أجزاء النص، واستنتاج المعنى البسيط. وتكمن أهمية هذا الهدف في أن فهم النصوص في هذا البحث لا

<sup>53</sup> Pornpun Oranpattanachai, 'Relationship between the Reading Strategy, Reading Self-Efficacy, and Reading Comprehension of Thai EFL Students', *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network* 16 (2023): 196-97.

<sup>54</sup> Anita Habók et al., 'The Effect of Reading Strategy Use on Online Reading Comprehension', *Heliyon* 10, no. 2 (2024): e24281, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24281>.

يُوضَع بوصفه مهارةً استقباليةً سلبية، بل بوصفه عمليةً معرفيةً نشطة تتطلب معالجة البنية والمعنى والسياق في آنٍ واحد.

#### ٤. عملية فهم النصوص العربية ونموذجها

يُعَدّ فهم النصوص عمليةً بناءً المعنى من المقروء، لا مجرد نطق الرموز المكتوبة. وفي تعليم اللغة العربية، تشمل القراءة عمليات التعرّف، والفهم، والنقد، والتفاعل مع المقروء.<sup>٥٥</sup> وبذلك، يتطلب فهم النصوص من الطالبات التعرّف إلى العناصر اللغوية، وفي الوقت نفسه معالجة مضمون القراءة ليصبح معنىً متكاملًا. وفي دراسات القراءة، يمكن تفسير عملية فهم النصوص من خلال ثلاثة نماذج، وهي: نموذج البناء من أسفل إلى أعلى (bottom-up)، ونموذج البناء من أعلى إلى أسفل (top-down)، والنموذج التفاعلي (interactive model). ويركّز نموذج البناء من أسفل إلى أعلى على انتقال الفهم من العناصر اللغوية إلى المعنى، مثل المفردات، وصيغ الكلمات، والجمل، ثم مضمون النص. أما نموذج البناء من أعلى إلى أسفل، فيركّز على دور المعرفة السابقة، والسياق، وتوقع المعنى لدى القارئة. وأما النموذج التفاعلي، فينظر إلى فهم القراءة بوصفه نتيجةً للتكامل بين قراءة العناصر اللغوية ومعالجة المعنى من قِبَل القارئة.<sup>٥٦</sup>

وفي هذا البحث، يُستخدم النموذج التفاعلي بوصفه إطارًا مفاهيميًا؛ لأنه يتناسب مع تعليم النصوص العربية في مستوى المدرسة المتوسطة الإسلامية. فالطالبات يحتجن إلى قراءة العناصر اللغوية مثل المفردات، وصيغ الفعل، وبنية الجملة البسيطة، كما يحتجن في الوقت نفسه إلى توظيف معرفتهن السابقة بموضوع عِيَادَةُ الْمَرِيضِ لفهم مضمون القراءة. كما يتيح النموذج التفاعلي لعملية البناء من

<sup>55</sup> In'ami et al., Rusydi Ahmad Thuaimah: *Reading Skill and Its Theaching*, 11–12.

<sup>56</sup> Nakhon Kitjaroonchai et al., 'Investigating the Relationship between the Use of Reading Assistant Software and Reading Comprehension Skills: A Case among Thai EFL University Students', *JET (Journal of English Teaching)* 10, no. 3 (2024): 308, <https://doi.org/10.33541/jet.v10i3.6113>.

أعلى إلى أسفل أن تساعد في تغطية محدودية الطالبات في عملية البناء من أسفل إلى أعلى، بحيث لا يعتمد فهم النصوص على التعرّف إلى العناصر اللغوية المنفصلة فحسب.<sup>٥٧</sup>

وبذلك، تُستخدم الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle للجمع بين هاتين العمليتين. إذ تُوجّه الطالبات إلى تنظيم العناصر اللغوية ومعلومات مضمون النص في علاقات بصرية أكثر تنظيمًا. وفي هذا البحث، لا يُطبّق النموذج التفاعلي على تحليل الخطاب المعقّد، بل يُحدّد في القدرة على فهم المضمون العام للقراءة، واستخراج المعلومات المهمة، والربط بين أجزاء النص، والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمضمون النص.

#### د. الآليات المعرفية في استخدام الخريطة الذهنية

##### ١. مفهوم الآليات المعرفية

تُفهم الآليات المعرفية في هذا البحث بوصفها العمليات العقلية التي تقوم بها الطالبات في استقبال المعلومات، ومعالجتها، وتنظيمها، وتخزينها، واسترجاعها أثناء التعليم. وفي سياق تعليم اللغة العربية، تظهر هذه العمليات عندما تفهم الطالبات مادة قواعد اللغة العربية والنصوص من خلال تركيز الانتباه، وربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، وتصنيف المفاهيم، وقراءة العلاقات النحوية، وبناء المعنى بصورة تدريجية. وبذلك، لا تُفهم الآليات المعرفية بوصفها عمليات عقلية مجردة، بل بوصفها سلسلة من أنشطة التفكير التي يمكن تتبّعها من خلال الطريقة التي تعالج بها الطالبات فهمهن وتنظّمه.

وترتكز هذه الدراسة من الناحية النظرية على النظرية المعرفية ونظرية معالجة المعلومات. ففي المنظور المعرفي يُنظر إلى التعليم على أنه عملية عقلية نشطة،

<sup>57</sup> Soranabordin Prasansaph, 'The Effects of a Task-Based Learning Approach and a Graphic Organizer Technique on the Development of Teacher Professional Competency in English Reading and Writing Skills of Student Teachers', *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network* 17, no. 2 (2024): 872–73, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1457226>.

وليس مجرد تلقي سلبى للمعلومات. ويُعدّ المتعلم فاعلاً رئيساً يقوم بمعالجة المعلومات الجديدة ودمجها في البنية المعرفية التي يمتلكها مسبقاً. وتكتسب هذه الرؤية أهمية خاصة في هذه الدراسة؛ لأن استخدام الخريطة الذهنية لا يقتصر على تقديم وسيلة بصرية، بل يدفع الطلاب إلى بناء العلاقات بين المفاهيم بأنفسهم، وتنظيم بنية القواعد، وربط الأشكال اللغوية بالمعاني النصية

ومن الناحية النظرية، يستند هذا البحث أساساً إلى النظرية المعرفية ونظرية معالجة المعلومات. وتوضح هذه النظرية أن التعليم يتم من خلال عمليات الانتباه إلى المعلومات، وترميزها، وربطها بالمعرفة المخزونة سابقاً، وتخزين المعرفة الجديدة، ثم استرجاعها عند الحاجة.<sup>٥٨</sup> وفي منظور النظرية المعرفية، يُنظر إلى التعليم بوصفه عملية عقلية نشطة، لا مجرد تلقى سلبى للمعلومات. وتُفهم الطالبات بوصفهن ذوات فاعلة يعالجن المعلومات الجديدة ويُدجنها في البنية المعرفية التي يمتلكنها من قبل.<sup>٥٩</sup> وتُعدّ هذه الرؤية مهمة لهذا البحث؛ لأن استخدام الخريطة الذهنية لا يقتصر على تقديم وسيلة بصرية، بل يدفع الطالبات أيضاً إلى بناء العلاقات بين المفاهيم بأنفسهن، وتنظيم بنية القواعد، وربط الصيغ اللغوية بمعاني النصوص.

وبصورة أكثر تحديداً، توضح نظرية معالجة المعلومات أن التعليم يتم عبر سلسلة من العمليات العقلية، وهي: الانتباه إلى المعلومات، وترميز المعلومات المتعلمة، وربطها بالمعرفة المخزونة في الذاكرة، وتخزين المعرفة الجديدة، ثم استرجاعها عند الحاجة. كما يؤكد Schunk أن الطالبات يُعدّدن باحثات نشطات عن المعلومات ومعالجات لها (*active seekers and processors of information*)؛ إذ ينتقن المعلومات من البيئة، ويوجّهن الانتباه إلى العناصر ذات الصلة، ويحوّلن المعلومات ويكرّرنها، ويربطنها بالمعرفة السابقة، ثم ينظمن المعرفة حتى تصبح ذات

<sup>58</sup> Schunk, *Learning Theories: An Educational Perspective*, 164-66.

<sup>59</sup> Schunk, *Learning Theories: An Educational Perspective*, 159.



معنى.<sup>٦٠</sup> وفي سياق هذا البحث، تُعدّ هذه الرؤية وثيقة الصلة بالموضوع، لأن استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle يعمل في جوهره من خلال هذه العمليات، إذ تختار الطالبات المعلومات المهمة، ويمثلنها بصرياً في فروع، ويصنّفن المفاهيم المترابطة، ثم يُعدن النظر في الخريطة التي أعددها من أجل تقوية الفهم.

وبالإضافة إلى ذلك، توضّح تادكيروتون موسفيروه أن العمليات المعرفية تشمل مراحل مثل الإحساس، والإدراك، والانتباه، والتخزين، واسترجاع المعلومات، وهي كلّها تدلّ على أن التعليم يتمّ من خلال أنشطة عقلية متتابعة ومترابطة.<sup>٦١</sup> ويعزّز هذا التفسير الحجة القائلة إن الآليات المعرفية في هذا البحث ليست مفهوماً عائماً أو مجرداً، بل هي عمليات واقعية يمكن تتبعها في أنشطة تعلّم الطالبات عند استخدام الخريطة الذهنية.

كما توضّح موسفيروه أيضاً أن المتعلّقات في مرحلة العمليات الصورية يمتلكن قدرة أكبر على التفكير المجرد والمنظم والمنطقي، مما يجعلهنّ أكثر استعداداً لتنظيم المعلومات في علاقات مفاهيمية.<sup>٦٢</sup> وفي سياق هذا البحث، يُعدّ هذا التفسير مهماً، لأن الطالبات في مستوى المدرسة المتوسطة الإسلامية يبدأن في إظهار القدرة على الإفادة من التمثيلات البصرية، مثل الخريطة الذهنية، في تنظيم العلاقات بين المفاهيم بصورة أكثر انتظاماً.

ومن هذا المنظور، يمكن فهم الآليات المعرفية في استخدام الخريطة الذهنية بوصفها جسراً بين المعالجة التعليمية ونتائج التعليم. فالخريطة الذهنية لا تُوضّع بوصفها أداة مساعدة للعرض فحسب، بل بوصفها استراتيجية تربوية بصرية

<sup>60</sup> Schunk, *Learning Theories: An Educational Perspective*, 165–66.

<sup>61</sup> Tadkirotun Musfiroh, *Psikolinguistik Edukasional*, Kedua (Tiara Wacana, 2017), 23.

<sup>62</sup> Musfiroh, *Psikolinguistik Edukasional*, 25.



معرفية تساعد الطالبات على تنظيم المعلومات بصورة أكثر بنيةً، وتقليل عبء المعالجة المتفرقة، وتيسير استرجاع المعلومات عند الحاجة. ولذلك، تُوضَع الآليات المعرفية في هذا البحث بوصفها مسارًا تفسيريًا مفاهيميًا يوضح كيف يمكن أن يسهم استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية.

## ٢. أشكال الآليات المعرفية في استخدام الخريطة الذهنية

لا تُفهم الآليات المعرفية في استخدام الخريطة الذهنية في هذا البحث بوصفها عمليةً واحدةً منفردة، بل بوصفها سلسلةً من العمليات العقلية المترابطة. وبذلك، تعمل الخريطة الذهنية من خلال أشكال متعددة من الآليات المعرفية التي يدعم بعضها بعضًا، وهي:

أ) التمثيل البصري للعلاقات بين المفاهيم

يتمثل الشكل الأول من أشكال الآليات المعرفية في التمثيل البصري للعلاقات بين المفاهيم. ففي نظرية معالجة المعلومات يحتاج المتعلم إلى اختيار المعلومات المهمة وتنظيمها في صورة يسهل معالجتها. ويؤكد شنك أن المتعلمين يعالجون المعلومات بصورة نشطة؛ إذ يختارونها ويركزون عليها ويحولونها وينظمونها بطريقة تجعلها ذات معنى.<sup>63</sup> وفي سياق الخريطة الذهنية، يظهر ذلك عندما يضع الطالب الفكرة الرئيسة في المركز، ثم يتفرع منها إلى مجموعة من الفروع التي توضح العلاقات بين المفاهيم. ومن خلال هذه الآلية تصبح المعلومات المتفرقة أكثر وضوحًا وترابطًا.

ويعزز هذا التصور ما ذكره روبرت م. غانبيه، وليزلي ج. بريغز، ووالتر واغر من أن الاستراتيجيات المعرفية تدعم مراحل معالجة المعلومات، مثل الإدراك الانتقائي، وإعداد المخطط، والتجميع، والترميز الدلالي، والاسترجاع.

<sup>63</sup> Schunk, *Learning Theories: An Educational Perspective*, 165.

كما أوضحوا أن الخرائط المفاهيمية تساعد المتعلمين على إدراك بنية المادة التعليمية وتيسر عملية الترميز الدلالي من خلال ربط المعلومات الجديدة بالبنية المعرفية السابقة.<sup>٦٤</sup> وعلى الرغم من أنهم استخدموا مصطلح الخرائط المفاهيمية، فإن هذا التفسير ينطبق كذلك على الخريطة الذهنية، لأن كليهما يعتمد على التمثيل البصري وتنظيم العلاقات بين الأفكار.

#### ب) تنظيم المعلومات بصورة هرمية

يتمثل الشكل الثاني في تنظيم المعلومات بصورة هرمية. ومن الخصائص الأساسية لمعالجة المعلومات أن المعرفة لا تُخزن بصورة عشوائية، بل تُنظم بطريقة تسهل فهمها واستدعاءها لاحقاً. ويؤكد شنيك أن من العوامل التي تسهم في فعالية الترميز: المعنى، والتوسيع، والتنظيم، وربط المعلومات بالبنية المعرفية القائمة.<sup>٦٥</sup> وفي الخريطة الذهنية يظهر هذا التنظيم عندما يصنف الطلاب المادة العلمية في فروع رئيسة، ثم فروع فرعية، ثم تفاصيل داعمة. وبهذه الطريقة لا يقرؤون المادة على نحو خطي فقط، بل يعيدون بناءها في صورة بنائية منظمة.

وفي تعليم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية، يكتسب هذا التنظيم أهمية خاصة؛ لأن المادة النحوية تتألف من عناصر متعددة مترابطة، كما أن فهم النصوص يتطلب إدراك العلاقة بين الفكرة الرئيسة والتفاصيل الجزئية والمعنى العام للنص. ولذلك، يُعد تنظيم المعلومات بصورة هرمية أحد المسارات المعرفية المهمة التي تفسر أثر الخريطة الذهنية في دعم عملية التعليم.

#### ج) ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة

يتمثل الشكل الثالث من أشكال الآليات المعرفية في ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لدى المتعلم. ففي نظرية معالجة المعلومات، يتحقق الفهم ذو

<sup>64</sup> Robert M. Gagné et al., *Principles of Instructional Design*, 4th edition (Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1992), 68.

<sup>65</sup> Schunk, *Learning Theories: An Educational Perspective*, 226.

المعنى عندما لا تُنظر إلى المعلومات الجديدة بوصفها معلومات مستقلة، بل تُدمج في شبكة المعارف التي يمتلكها المتعلم مسبقًا. ويبين شونك أن المخططات المعرفية تمثل بُنى معرفية تنظم قدرًا كبيرًا من المعلومات في أنظمة ذات معنى، وتساعد المتعلم على فهم المعلومات الجديدة من خلال إدماجها في أنماط سبق له التعرف عليها. ٨٢ وعندما يُنشئ الطلاب الخريطة الذهنية، فإنهم لا يقتصرون على نقل المادة التعليمية، بل يربطون المفاهيم الجديدة بالمفاهيم التي سبق أن فهموها، الأمر الذي يجعل المادة أكثر وضوحًا وأبعد من مجرد الحفظ الآلي.

#### (د) ترميز المعلومات وتخزينها واسترجاعها

يتمثل الشكل الرابع من أشكال الآليات المعرفية في ترميز المعلومات وتخزينها واسترجاعها. ويوضح شونك أن نظرية معالجة المعلومات تهتم بكيفية توجيه الإنسان انتباهه إلى المعلومات، وترميزها، وربطها بالمعرفة المخزنة في الذاكرة، ثم الاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة. ٦٦ وفي استخدام الخريطة الذهنية، يحدث الترميز عندما يختار الطلاب المعلومات الأساسية ويحولونها إلى كلمات مفتاحية وفروع وعلاقات بصرية. أما التخزين فيتعزز لأن المعلومات التي تُظمت وأُضيف عليها معنى تكون أكثر قابلية للاحتفاظ بها في الذاكرة. وأما الاسترجاع فيصبح أيسر بفضل البنية البصرية وترابط الأفكار، اللذين يوفران إشارات تساعد الطلاب على تذكر ما سبق تعلمه.

#### (هـ) بناء المعنى

يتمثل الشكل الخامس من أشكال الآليات المعرفية في بناء المعنى. فجميع العمليات السابقة تنتهي في النهاية إلى تكوين فهم متكامل لدى المتعلم. فالمعلومات التي تُعرض بصريًا، وتُنظم، وتُربط بالمعرفة السابقة، ثم

<sup>66</sup> Schunk, *Learning Theories: An Educational Perspective*, 164.

تُسترجع عند الحاجة، تساعد المتعلم على تكوين معنى أكثر شمولاً وترابطاً. وفي سياق هذه الدراسة، يظهر بناء المعنى عندما يتمكن الطلاب من إدراك العلاقة بين صيغ الفعل الماضي أو الفعل المضارع والضمائر المرتبطة بها، وبين القاعدة والأمثلة التطبيقية، وكذلك بين أجزاء النص وفكرته الرئيسية. ومن ثم، فإن الخريطة الذهنية لا تساعد الطلاب على تذكر المعلومات فحسب، بل تساعدهم كذلك على فهم العلاقات التي تربط بين تلك المعلومات.

وبناءً على ما سبق، يمكن تلخيص أشكال الآليات المعرفية في استخدام الخريطة الذهنية في هذه الدراسة في خمسة عناصر رئيسة، هي: التمثيل البصري للعلاقات بين المفاهيم، وتنظيم المعلومات بصورة هرمية، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وترميز المعلومات وتخزينها واسترجاعها، وبناء المعنى. وتمثل هذه العناصر المسار المفاهيمي الذي يفسر كيف يمكن لاستخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle أن يساهم في تحسين إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية.

### ٣. موقع الآليات المعرفية

في هذا البحث، لا تُوضع الآليات المعرفية بوصفها متغيراً إحصائياً مستقلاً، بل بوصفها مساراً تفسيرياً مفاهيمياً. فتُختبر فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle من خلال مخرجات إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص، في حين تُحلّل الآليات المعرفية تحليلاً نوعياً لتفسير كيفية سير عملية التعليم لدى الطالبات. وينسجم هذا الموضوع مع نظرية معالجة المعلومات التي تنظر إلى التعليم بوصفه عمليةً تشمل الانتباه، والترميز، والتنظيم، والتخزين، واسترجاع المعلومات.<sup>٦٧</sup> وفي سياق هذا البحث، تظهر هذه العملية عندما تقوم الطالبات

<sup>67</sup> Schunk, *Learning Theories: An Educational Perspective*, 164-66.

بتمثيل العلاقات بين المفاهيم بصرياً، وتصنيف المعلومات، وربط المادة الجديدة بالمعرفة السابقة، وإعادة استخدام المعلومات لفهم القواعد والنصوص. وبذلك، تؤدي الآليات المعرفية وظيفية الجسر النظري بين استراتيجية التعليم ونتائج التعليم. فالخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle لا تُفهم بوصفها أداة تقنية مساعدة فحسب، بل بوصفها استراتيجية بصرية معرفية تعمل من خلال عمليات عقلية معينة لدعم إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية.

#### ٥. الطريقة التقليدية في تعليم اللغة العربية

تشير الطريقة التقليدية في تعليم اللغة العربية إلى نمط التعليم المتمحور حول المعلمة. وعادةً ما يُنقذ التعليم من خلال شرح المادة، وتقديم القواعد، وإعطاء الأمثلة، وترجمة النصوص، والحفظ، والتدريبات الكتابية. وفي هذا النمط، تؤدي المعلمة دوراً مهماً بوصفها ناقلةً للمعلومات، في حين تكون الطالبات في الغالب في موقع التلقي، وتدوين الملاحظات، واتباع توجيهات التعليم.<sup>٦٨</sup> وبوجه عام، تتميز الطريقة التقليدية بخصائص تتمثل في تقديم المادة شفهيًا، وسيادة التفاعل أحادي الاتجاه، واستخدام المواد التعليمية النصية، وتركيز أنشطة التعليم على الشرح والتكرار. وتمتاز هذه الطريقة بكفاءتها في إيصال المادة، وسهولة إدارة الصف، ووضوح شرح المعلمة للمفاهيم الأساسية. غير أن محدوديتها تتمثل في انخفاض المشاركة النشطة للطالبات في بناء المعرفة، وقلة الفرص المتاحة لهنّ لتمثيل العلاقات بين المفاهيم بصرياً بصورة مستقلة.<sup>٦٩</sup>

<sup>68</sup> Isop Syaefi, *pengembangan metode pembelajaran bahasa arab* (Penerbit Widina, 2025), 12–14.

<sup>69</sup> Rutu Jacoba Kapoh and Mochamad Arief Komarudin, *Ragam Metode Pembelajaran: Pedoman Bagi Pengajar dan Calon Pengajar dalam Melaksanakan Proses Belajar Mengajar Terkini, Efektif dan Menyenangkan* (Lakeisha, 2023), 27–28.

وفي هذا البحث، تُوضَع الطريقة التقليدية بوصفها مدخلًا تعليميًا مطبَّقًا في المجموعة الضابطة. ويُنفَّذ التعليم من خلال شرح المعلّمة، وقراءة المادة، وترجمة النصوص، وشرح القواعد، والتدريبات، من غير استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle. وبذلك، تؤدي الطريقة التقليدية وظيفة المقارنة مع المعالجة المطبّقة في المجموعة التجريبية.

### و. الدراسات السابقة

تشير مجموعة من الدراسات السابقة إلى أن استخدام الخريطة الذهنية أو خرائط المفاهيم يحمل أثرًا إيجابيًا في تعليم اللغة العربية، ولا سيما في الجوانب المتعلقة بالقواعد وفهم المقروء. فقد أظهرت دراسة حُمَيْدَة، وتري يولياساري، وفليفي (٢٠٢٥) أن الخريطة الذهنية تسهم في تيسير فهم قواعد اللغة العربية؛ إذ تساعد على تنظيم مفاهيم النحو بصورة أكثر منهجية، وتجعل العلاقات بين القواعد أوضح للمتعلمين. كما أثبتت دراسة نيروانا ساري ناستيون، وسيتي أوريانا رحماواقي، وراسوان (٢٠٢٥) أن استخدام الخريطة الذهنية في تعليم الأفعال أحدث أثرًا دالًّا في نتائج تعلم الطلاب، حيث ارتفع متوسط درجات الاختبار القبلي ٤٦,٦ إلى الاختبار البعدي ٨٣,٣. وتدل هاتان الدراستان على أن الاستراتيجيات البصرية القائمة على تمثيل الأفكار تدعم تعلم العناصر اللغوية العربية، خاصة في جانب البنية والقواعد. غير أن تركيزهما اقتصر على بعض الجوانب النحوية المحددة، ولم يتناول فهم النصوص العربية في الوقت نفسه. كما أن دراسة نيروانا وزملائه اعتمدت تصميم من دون مجموعة ضابطة، مما يحدّ من قوة المقارنة فيها.

ومن ناحية أخرى، عززت دراستا قمري وآخرين (٢٠٢٤) ومحمودة و إل ورفلي، وسمير (٢٠٢٥). الرأي القائل بفاعلية التمثيلات البصرية في تعليم الصرف أو قواعد اللغة العربية. وقد أظهرت دراسة محمود و زملائها، التي أجريت في بيئة معهد إسلامي،



أن تدريس الصرف القائم على خريطة المفاهيم كان فعالاً في تحسين التحصيل الدراسي والدافعية لدى الطلاب، مع تفوق واضح للمجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة. وتكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة لأنها تقترب من سياق هذه الدراسة من حيث البيئة التعليمية والتركيز على العناصر اللغوية العربية. ومع ذلك، فقد اعتمدت خرائط المفاهيم لا الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle، كما ركزت على الصرف دون الجمع بين إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية. ولذلك تُعد هذه الدراسة مرجعاً مقارناً يؤكد فاعلية الاستراتيجيات البصرية في البيئة المعهية، دون أن تتطابق تمامًا مع موضوع الدراسة الحالية.

أما دراسة معصومة، ويوريسا، ويحيى (٢٠٢٢)، فقد أسهمت إسهاماً مهماً في مجال فهم النصوص العربية؛ إذ بينت أن الخريطة الذهنية يمكن استخدامها تقنية فعالة لفهم النصوص العربية بصورة أكثر شمولاً. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الجامعيين الذين تعلموا قراءة النصوص العربية باستخدام الخريطة الذهنية أصبحوا أكثر إبداعاً ونشاطاً وثقةً بالنفس، وأكثر قدرة على فهم محتوى النصوص. وتعد هذه الدراسة ذات صلة وثيقة من الناحية النظرية؛ لأنها تؤكد أن الخريطة الذهنية لا تقتصر فائدتها على الجوانب النحوية، بل تمتد إلى فهم النصوص. غير أن الدراسة اتخذت طابعاً نوعياً، وأجريت في المرحلة الجامعية، ولم تربط بين فهم النصوص وإتقان قواعد اللغة العربية في إطار تصميم بحثي واحد.

كما توضح دراسة الخطيب، وزيدون (٢٠٢٢) الإمكانيات الكبيرة لتطبيق Coggle في دعم التعليم القائم على تمثيل الأفكار. فقد أظهرت نتائج دراستهما أن استخدام Coggle أدى إلى تحسين مهارات القراءة النقدية والتفكير النقدي لدى طلاب الهندسة مقارنة بأسلوب التلخيص التقليدي. وتكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة لهذه الدراسة؛ لأنها تقدم دليلاً تجريبياً مباشراً على فاعلية Coggle بوصفه أداة



لإعداد الخرائط الذهنية. ومع ذلك، فقد أجريت في سياق تعليم اللغة الإنجليزية لطلاب جامعيين، ولم تتناول تعليم اللغة العربية، ولا بيئة المعهد الإسلامي، ولا الجمع بين إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية.

أما دراسة كوجين، وخير الدين (٢٠٢٢) حول تعليم النحو باستخدام الخريطة الذهنية في المعاهد الحديثة، فقد أثبتت أن هذه الاستراتيجية استخدمت بالفعل في البيئة المعهدية لدعم تعليم النحو. وتفيد هذه الدراسة في بيان أن الخريطة الذهنية ليست غريبة عن السياق التعليمي في المعاهد الإسلامية. غير أن تركيزها انصبّ على التخطيط وخطوات التنفيذ والتقييم من منظور نوعي، دون تقديم أدلة تجريبية قوية على فعالية النتائج التعليمية. وكذلك أظهرت دراسة كارتिका ماهيا نور العيني، وأزوار أنس (٢٠٢٥) أن تعليم قواعد اللغة العربية بطريقة أربعين أصبح أكثر تنظيمًا بفضل استخدام كتاب يعرض المادة في صورة خرائط ذهنية. إلا أن تركيزها الرئيس ظل منصبًا على طريقة أربعين، لا على الخريطة الذهنية بوصفها استراتيجية مستقلة. ومن ثم، فإن هاتين الدراستين تُعدّان دراستين داعمتين للسياق أكثر من كونهما مراجع أساسية مباشرة.

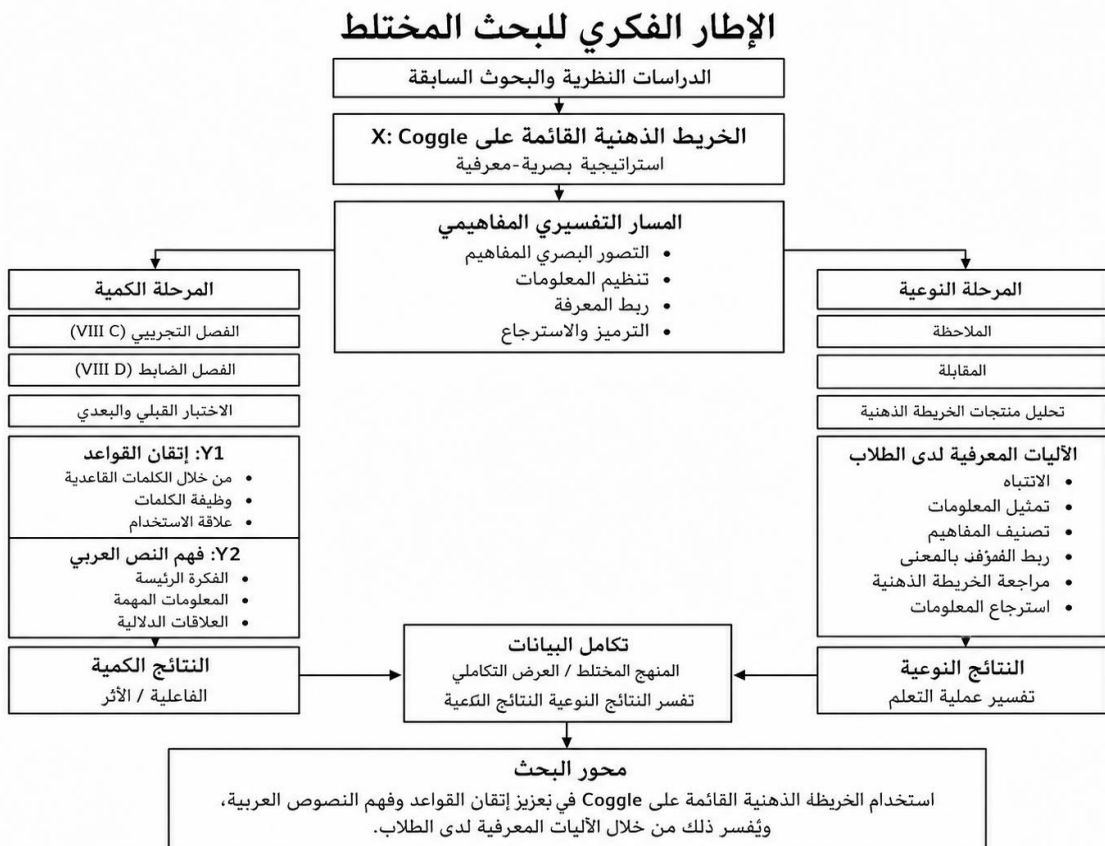
وبالنظر إلى مجمل هذه الدراسات، يتبين أن البحوث السابقة أثبتت فوائد الاستراتيجيات البصرية في تعليم اللغة العربية، سواء في النحو أو الصرف أو الأفعال أو فهم المقروء. ومع ذلك، ما تزال هناك فجوات بحثية تحتاج إلى مزيد من الدراسة. أولاً، اعتمدت معظم الدراسات الخريطة الذهنية أو خرائط المفاهيم في صورتها اليدوية أو غير المعتمدة على Coggle. ثانيًا، لم تُوجّه الدراسات التي استخدمت Coggle بصورة خاصة إلى تعليم اللغة العربية. ثالثًا، ركزت أغلب الدراسات على جانب واحد من نواتج التعلم، إما القواعد أو القراءة، دون الجمع بين إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية في آن واحد. رابعًا، توقفت الدراسات السابقة غالبًا عند اختبار

الفاعلية، دون تقديم تفسير معمق للآليات المعرفية المصاحبة لاستخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle.

وانطلاقاً من ذلك، تأتي هذه الدراسة لا لنقض نتائج الدراسات السابقة، بل لتوسيعها وإعادة توظيفها في سياق تعليم اللغة العربية في المعهد الإسلامي في بيئة تعليمية مدعومة بالتقنية، من خلال توظيف الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle بوصفها استراتيجية بصرية معرفية يُختبر أثرها في تحسين إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية، مع تفسير هذا الأثر في ضوء تحليل الآليات المعرفية المصاحبة له.

## ز. الإطار الفكري

### صورة ١. ٢ الإطار الفكري



استنادًا إلى العرض النظري والدراسات السابقة، يقوم هذا البحث على ثلاثة مكوّنات رئيسة، وهي: المتغير المستقل (X)، والمتغيرات التابعة (Y)، والمسار التفسيري المفاهيمي الذي يربط بينها. ويتمثل المتغير المستقل (X) في هذا البحث في الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle، وهي استراتيجية تعليمية تُستخدم لمساعدة المتعلمين على تمثيل الفكرة الرئيسة، وتفرعات المفاهيم، والأمثلة، والعلاقات بين الأفكار في صورة بصرية منظّمة. أمّا المتغيرات التابعة (Y) فتتكوّن من بُعدين، هما: إتقان قواعد اللغة العربية (Y1)، وفهم النصوص العربية (Y2). وبناءً على ذلك، يفترض البحث أن استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle يؤثر في إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية.

ولا يُنظر إلى هذه العلاقة على أنها علاقة مباشرة وآلية، بل تُفسّر من خلال عملية تعليمية ذات طبيعة بصرية معرفية. ففي تعليم اللغة العربية، تُمكن الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle المتعلمين من انتقاء المعلومات الأساسية، وتصنيف المفاهيم، وإدراك العلاقات بين القواعد، وربط العناصر اللغوية بمعاني النصوص. وفي هذا السياق، تؤدي الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle وظيفة استراتيجية تسهم في تيسير عمليات التصوّر البصري، وتنظيم المعلومات، وربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة، وترميز المعلومات واسترجاعها. وتمثل هذه العمليات الأساس المفاهيمي الذي يفسر كيفية تأثير المتغير المستقل في المتغيرات التابعة.

وفيما يتعلق بالمتغير التابع الأول (Y1)، وهو إتقان قواعد اللغة العربية، تساعد الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle المتعلمين على فهم العلاقات بين القاعدة النحوية، ووظيفة الكلمة، ونمط الجملة، والأمثلة التطبيقية. فالمادة النحوية التي قد تبدو في ظاهرها قواعد متفرقة يمكن تنظيمها في بنية مترابطة ومتكاملة. وبذلك لا يقتصر

دور المتعلمين على حفظ القواعد، بل يمتد إلى فهم العلاقات بين مكونات اللغة فهماً أكثر انتظاماً وشمولاً.

أما فيما يتعلق بالمتغير التابع الثان (Y2) ، وهو فهم النصوص العربية، فإن الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle تساعد المتعلمين على تمثيل الفكرة الرئيسة، والمعلومات الداعمة، والعلاقات بين الجمل، والروابط بين البنية اللغوية ومضمون النص. ومن خلال هذا التمثيل البصري يصبح المتعلم أكثر قدرة على إدراك تنظيم المعنى في النص، وفهم العلاقات بين أجزائه بصورة كلية. ولذلك، فإن فهم النصوص لا يعتمد على معرفة المفردات أو الترجمة وحدها، بل يتطلب كذلك القدرة على قراءة البنية اللغوية والعلاقات الدلالية التي يتضمنها النص.

وبناءً على ما سبق، يمكن صياغة الإطار الفكري لهذا البحث على النحو الآتي: تُعدّ الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle (X) استراتيجية بصرية معرفية يُفترض أن تؤثر في إتقان قواعد اللغة العربية (Y1) وفهم النصوص العربية (Y2). ويُفسّر هذا التأثير من خلال آليات معرفية تتمثل في التصور البصري للعلاقات بين المفاهيم، وتنظيم المعلومات، وربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة، وتيسير عمليات ترميز المعلومات واسترجاعها. ومن ثمّ، فإن هذا البحث لا يقتصر على اختبار فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في تعليم اللغة العربية، بل يسعى أيضاً إلى تفسير الكيفية التي تعمل بها هذه الاستراتيجية في مساعدة المتعلمين على فهم القواعد والنصوص فهماً أعمق وأكثر معنى.

### ح. أجراء متغيرات البحث

تُعدّ أجراء المتغيرات طريقةً لقياس المفاهيم المجردة أو متغيرات البحث وملاحظتها بصورة ملموسة. ومن خلال أجراء المتغيرات، يُوضّح كل متغير في هذا البحث بناءً على المؤشرات ذات الصلة، وكذلك تقنيات وأدوات جمع البيانات المستخدمة. وبذلك، تؤدي أجراء المتغيرات وظيفةً مهمةً في ضمان الارتباط الواضح بين الأساس النظري،

وتصميم البحث، وإجراءات جمع البيانات في دراسة فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle وآلياتها المعرفية في تعليم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية. وفيما يأتي جدول أجرأة متغيرات البحث:

جدول ١. ٢: أجرأة متغيرات البحث

| الرقم | المتغير                                                      | التعريف الإجرائي                                                                                                                                                                                                                        | المؤشرات الإجرائية                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | التقنية والأداة                                                                                   |
|-------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق المتغير Coggle (X) المستقل | المعالجة التعليمية التي تُقدّم للطالبات باستخدام Coggle لإعداد الخريطة الذهنية من مادة قواعد اللغة العربية والنصوص العربية، وذلك من خلال تحديد الفكرة المركزية، وتطوير الفروع، وتصنيف المفاهيم، وعرض العلاقات بين المفاهيم بصورة بصرية. | أ. تحديد الفكرة أو الموضوع المركزي بما يتناسب مع المادة. ب. تطوير الفروع الرئيسة والفروع الفرعية ذات الصلة. ج. استخدام الكلمات المفتاحية المناسبة، وتصنيف المفاهيم أو مضمون النص. د. تنظيم مادة قواعد اللغة العربية أو مضمون النص تنظيمًا هرميًا. هـ. مراجعة الخريطة الذهنية أو تحسينها وفق التغذية الراجعة أو الفهم الجديد. | ملاحظة عملية التعليم، وورقة ملاحظة تنفيذ المعالجة، وورقة تقويم منتج الخريطة الذهنية لدى الطالبات. |
| 2     | الآليات المعرفية لدى الطالبات بناءً على تفسيري نوعي          | العمليات العقلية لدى الطالبات عند استخدام الخريطة                                                                                                                                                                                       | أ. اختيار المعلومات المهمة. ب. تمثيل العلاقات بين المفاهيم أو البنية                                                                                                                                                                                                                                                         | المقابلة شبه المنظمة، وملاحظة الصف، وتحليل منتجات                                                 |

|   |                                                     |                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                            |
|---|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |                                                     | الذهنية القائمة على تطبيق ، وتظهر Coggle من خلال طريقة اختيار المعلومات، وتصنيفها، وربطها، وتمثيلها بصرياً، ومراجعتها.     | بصرياً. ج. تصنيف المعلومات. د. ربط المعرفة السابقة بالمادة الجديدة. هـ. القيام بعملية الترميز (encoding and retrieval) والاسترجاع. و. إعادة شرح الفهم أو مراجعته من خلال الخريطة الذهنية. | الخريطة الذهنية لدى الطالبات. لا يُختبر هذا البناء بوصفه وسيطاً إحصائياً، بل يُستخدم لتفسير النتائج الكمية.                                |
| 3 | إتقان قواعد اللغة العربية المتغير التابع (Y1) الأول | درجات اختبار الطالبات التي تدل على قدرتهن على التعرف إلى صيغ الفعل الماضي والفعل المضارع، وتصنيفها، وتطبيقها في جمل بسيطة. | أ. تحديد صيغ الفعل الماضي والفعل المضارع. ب. التمييز بين الصيغ بناءً على دلالة الزمن أو المعنى. ج. التصنيف بناءً على الضمير. د. تطبيق صيغة الفعل في جملة بسيطة.                           | الاختبار التحريري، الاختبار القبلي والاختبار البعدي. ١٥ سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، أُعدت بناءً على مؤشرات المتغير التابع (Y1) الأول. |
| 4 | فهم النصوص العربية المتغير التابع (Y2) الثاني       | درجات الاختبار التي تدل على قدرة الطالبات على فهم نص عربي بسيط في موضوع عيادة المَرْضَى من                                 | أ. تحديد المضمون العام أو الفكرة الرئيسة. ب. استخراج المعلومات المهمة. ج. الربط بين المعلومات في أجزاء                                                                                    | اختبار فهم القراءة، الاختبار القبلي والاختبار البعدي. ٩ أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، أُعدت بناءً على                                    |



|  |  |                                                                                                         |                                       |
|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
|  |  | النص.د. استنتاج المعنى<br>البسيط.                                                                       | مؤشرات المتغير التابع<br>(Y2). الثاني |
|  |  | خلال المضمون<br>العام، والمعلومات<br>المهمة، والعلاقات<br>بين أجزاء النص،<br>واستنتاج المعنى<br>البسيط. |                                       |

### ط. فروض البحث

وأما فرضيتا البحث فهما:

H<sub>01</sub>: استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle غير فعّالة في إتقان

قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الثامن بمعهد دار الفلاح سوكوريجو.

H<sub>a1</sub>: استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle فعّالة في إتقان قواعد

اللغة العربية لدى طلاب الصف الثامن بمعهد دار الفلاح سوكوريجو.

H<sub>02</sub>: استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle غير فعّالة في فهم

النصوص العربية لدى طلاب الصف الثامن بمعهد دار الفلاح سوكوريجو.

H<sub>a2</sub>: استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle فعّالة في فهم النصوص

العربية لدى طلاب الصف الثامن بمعهد دار الفلاح سوكوريجو.

### ل. كتابة تقرير

في هذا البحث تكونت الباحثة بنظام الذي تنقسم الأبواب لتسهيل الفهم في

هذا البحث، منها:

**الباب الأول:** المقدمة تحتوي على خلفية البحث، وحدود البحث، وأسئلة

البحث، وأهداف البحث، وفوائد البحث.



**الباب الثاني:** الإطار النظري يحتوي على الخريطة الذهنية، والخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle ، وتعليم قواعد اللغة العربية، وفهم النصوص العربية، والآليات المعرفية في تعليم اللغة العربية، والطريقة التقليدية، والدراسات السابقة، والإطار الفكري، والمتغيرات الإجرائية، وفروض البحث.

**الباب الثالث:** منهجية البحث تحتوي على نوع البحث وتصميمه، ومكان البحث وزمانه، والمجتمع والعينة، وأساليب جمع البيانات، وأدوات البحث، وأساليب تحليل البيانات.

**الباب الرابع:** عرض البيانات وتحليلها تحتوي على عرض نتائج البحث الكمية والكيفية، وتحليل البيانات، ودمج النتائج على أساس تصميم المتابع التفسيري

**الباب الخامس:** مناقشة نتائج البحث.

**الباب السادس:** الخاتمة تحتوي على الخلاصة والاقتراحات.



## الباب الثالث

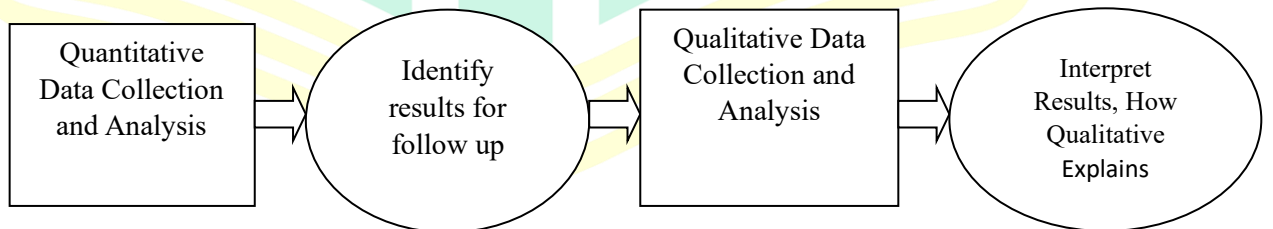
### منهجية البحث

#### أ. مدخل البحث ونوعه

يستخدم هذا البحث المنهج المختلط (*mixed methods*) أو منهج الدمج، وهو منهج بحثي يجمع بين المنهج الكمي والمنهج النوعي في سلسلة بحثية واحدة.<sup>1</sup> وقد اختير هذا المنهج لأن البحث لا يهدف فقط إلى قياس فعالية استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية، بل يهدف أيضًا إلى تفسير العملية أو الآليات المعرفية لدى الطالبات عند استخدام الخريطة الذهنية في التعليم.

أما نوع تصميم المنهج المختلط المستخدم في هذا البحث فهو التصميم التفسيري التتابعي (*explanatory sequential design*). ويُتخذ هذا التصميم عبر مرحلتين متتابعتين، وهما: المرحلة الكمية في المرحلة الأولى، والمرحلة النوعية في المرحلة الثانية. ففي المرحلة الأولى، تُجمع البيانات الكمية وتُحلّل لمعرفة فعالية استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle. أما في المرحلة الثانية، فتُجمع البيانات النوعية وتُحلّل لتفسير النتائج الكمية التي تم الحصول عليها سابقًا وتعميق فهمها.<sup>2</sup> ويمكن توضيح هذا النوع من التصميم في الشكل الآتي:

#### صورة ٣.١ تصميم المنهج المختلط التفسيري التتابعي

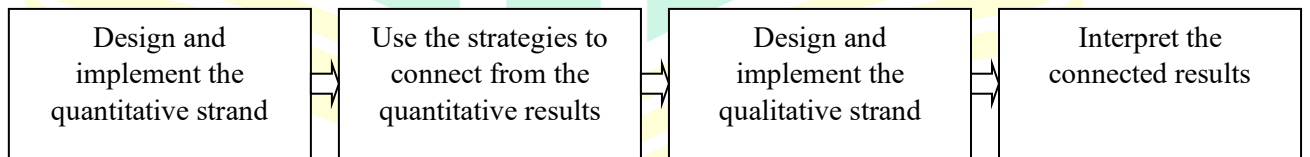


<sup>1</sup> Sugiyono, *Metode Penelitian Kombinasi (Mixed Methods)*, Cetakan ke-10 (Alfabeta, 2018), 415.

<sup>2</sup> John W. Creswell and Vicki L. Plano Clark, *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 3rd edition (Sage Publication, 2018), 66.

يوضح الشكل الآتي تصميم المنهج المختلط التفسيري التتابعي (*Explanatory Sequential Mixed Methods Design*)، وهو تصميم ذو مرحلتين يبدأ بجمع البيانات الكمية وتحليلها، ثم يُستكمل بجمع البيانات النوعية وتحليلها. ففي المرحلة الأولى، تحصل الباحثة على نتائج كمية أولية تكون أساساً لتحديد الجوانب التي تحتاج إلى متابعة. وبعد ذلك، تُجمع البيانات النوعية في المرحلة الثانية لتفسير تلك النتائج الكمية أو توضيحها. وبذلك، تُستخدم البيانات الكمية بوصفها خطوة أولى لقياس الفعالية، في حين تؤدي البيانات النوعية وظيفة تقديم فهم أعمق للنتائج التي تم التوصل إليها سابقاً.<sup>٣</sup> يُنقذ نموذج التصميم التفسيري التتابعي (*Explanatory Sequential Design*) في هذا البحث من خلال مرحلتين رئيسيتين متتابعتين، وهما: المرحلة الكمية التي تليها المرحلة النوعية. ولكل مرحلة بنية عمل منظّمة حتى تتمكن البيانات النوعية من أداء وظيفتها في تفسير النتائج الكمية، وتعميقها، وإضفاء المعنى عليها، ولا سيما فيما يتعلق بفعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في تعليم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية. ويمكن توضيح الخطوات الإجرائية في التصميم التفسيري التتابعي من خلال الشكل الآتي:

### صورة ٢.٣ الخطوات الإجرائية في التصميم التفسيري التتابعي



في المرحلة الأولى، صمّمت الباحثة ونقّدت المسار الكمي. وتبدأ هذه المرحلة بصياغة أسئلة البحث الكمية التي تركز على قياس فعالية استخدام الخريطة الذهنية

<sup>3</sup> Creswell and Clark, *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 298–99.

القائمة على تطبيق Coggle من خلال المقارنة بين نتائج التعليم في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وبعد ذلك، تحدد الباحثة المدخل الكمي، وتحصل على إذن البحث، وتحدد العينة الكمية، وتعدّ أدوات اختبار قواعد اللغة العربية وفهم النصوص. وقد جُمعت البيانات باستخدام أدوات الاختبار، ثم حُلّلت بالإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي لمعرفة الفروق في نتائج التعليم بين المجموعتين.

وقبل تقديم المعالجة، أجرت الباحثة أولاً اختبار التكافؤ الأولي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وقد أُجري اختبار التكافؤ هذا لأن البحث يستخدم تصميمًا شبه تجريبي ذي مجموعة ضابطة غير متكافئة (*quasi-experimental non-equivalent control group design*)، وهو تصميم يتضمن مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة كانتا قائمتين من قبل دون تعيين عشوائي للأفراد. وقد اختُبر التكافؤ الأولي في هذا البحث باستخدام درجات الاختبار القبلي في قواعد اللغة العربية ودرجات الاختبار القبلي في فهم النصوص العربية. وأُعطي الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق التعليم باستخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في المجموعة التجريبية، وقبل تنفيذ التعليم بالطريقة التقليدية في المجموعة الضابطة. ويهدف استخدام الاختبار القبلي إلى معرفة الحالة الأولى للمجموعتين؛ وتُعدّ الحالة الأولى جيدة إذا لم تكن درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة مختلفةً اختلافًا دالًا إحصائيًا.<sup>٤</sup>

أُجري اختبار التكافؤ الأولي عبر مراحل متعددة. أولاً، اختُبرت طبيعية توزيع درجات الاختبار القبلي في قواعد اللغة العربية ودرجات الاختبار القبلي في فهم النصوص لدى الصفيين باستخدام اختبار شايبرو-ويلك (Shapiro-Wilk)، وذلك لأن عدد أفراد العينة في كل صف أقل من ٥٠ طالبة. ثانيًا، أُجري اختبار التجانس، فإذا كانت البيانات موزعةً توزيعًا طبيعيًا ومتجانسة، أُجري اختبار التكافؤ باستخدام اختبار

<sup>4</sup> Sugiyono, *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif Dan R&D* (Alfabeta, 2013), 75.

T للعينات المستقلة (independent sample t-test). ثالثًا، إذا لم تكن البيانات موزعةً توزيعًا طبيعيًا، أُجري اختبار التكافؤ باستخدام اختبار مان-ويتني (Mann-Whitney U test). وتُعدّ المجموعتان ذواتي قدرة أولية متكافئة نسبيًا إذا كانت نتيجة الدلالة الإحصائية أكبر من ٠,٠٥.

وعند الانتقال إلى المرحلة الثانية، استُخدمت النتائج الكمية أساسًا لاستراتيجية الربط (connecting)، أي ربط النتائج الكمية بتصميم جمع البيانات النوعية. وتقوم الباحثة في هذه المرحلة بدراسة الجوانب الكمية التي تحتاج إلى تعميق، مثل أنماط الفروق في الدرجات، والنتائج الدالة أو غير الدالة إحصائيًا، أو الاتجاهات المعينة التي تظهر في البيانات. ثم تُستخدم هذه النتائج في تحسين أسئلة البحث النوعية، وصياغة محور دراسة المنهج المختلط (mixed methods)، واختيار المشاركات النوعيات اختياريًا قصديًا (purposeful)، أي الطالبات اللاتي تُعدّنّ ممثلاتٍ لتفسير تنوع النتائج الكمية. وفي هذه المرحلة أيضًا، تُعدّ بروتوكولات المقابلة، والملاحظة، وتحليل وثائق الخريطة الذهنية بناءً على المؤشرات التي تظهر من البيانات الكمية.<sup>٥</sup>

في المرحلة الثالثة، تنقذ الباحثة المسار النوعي للكشف عن الآليات المعرفية التي تحدث أثناء استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle وتركز الأسئلة النوعية على كيفية تنظيم الطالبات معلومات قواعد اللغة العربية في الخريطة الذهنية، وكيفية ربطهنّ القواعد بالأمثلة، وكيف تساعدنّ بنية الخريطة الذهنية على فهم النصوص العربية. وتُجمع البيانات من خلال المقابلة شبه المنظمة، وملاحظة الصف، وتحليل منتجات الخريطة الذهنية لدى الطالبات. أما التحليل، فيُجرى وفق نموذج مايلز

<sup>5</sup> Creswell and Clark, *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 234.

وهوبرمان وسالدانا (Miles, Huberman, and Saldaña) من خلال عمليات تكثيف البيانات، وعرض البيانات، واستخلاص النتائج.<sup>٦</sup>

في المرحلة الرابعة، تقوم الباحثة بعملية تفسير النتائج المترابطة (*interpreting the connected results*)، أي دمج النتائج الكمية والنوعية في سردٍ تفسيري واحد. وفي هذه المرحلة، يُوضَّح كيف تفسّر النتائج النوعية الأنماط الكمية. وفي سياق هذا البحث، تؤدي الطريقة الكمية دورًا في الحصول على بيانات قابلة للقياس حول فعالية استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في تعليم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية. وتُستخرج البيانات الكمية من خلال المقارنة بين درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، مما يقدّم وصفًا لمدى تحسين قدرة الطالبات، وصورةً مقارنةً بين المجموعتين.

أما الطريقة النوعية، فتؤدي دورًا في تعميق النتائج الكمية وتفسيرها، ولا سيما فيما يتعلق بكيفية تأثير الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في عملية تعليم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص، وسبب هذا التأثير. ومن خلال المقابلات، والملاحظات، وتحليل منتجات الخريطة الذهنية لدى الطالبات، تساعد الطريقة النوعية على الكشف عن الآليات المعرفية لدى الطالبات. وبذلك، لا يقتصر دور المدخل النوعي على تقوية النتائج الكمية وتوضيحها، بل يقدّم أيضًا صورةً شاملةً عن عمليات التفكير التي تحدث أثناء التعليم باستخدام الخريطة الذهنية.

نُفذ التعليم في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من قِبَل الباحثة نفسها. وقد أُجري ذلك للحفاظ على اتساق عملية التعليم، ولتقليل أثر اختلاف أسلوب التدريس في نتائج تعليم الطالبات. كما أُعدّت مادة التعليم، وتوزيع الوقت، وأدوات التقييم

<sup>6</sup> Matthew B. Miles et al., *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, 3rd edition (Sage Publication, 2014).



بصورة متوازنة في كلتا المجموعتين. أما الاختلاف في المعالجة، فيتمثل فقط في استراتيجية التعليم؛ إذ استخدمت المجموعة التجريبية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle ، في حين استخدمت المجموعة الضابطة التعليم بالطريقة التقليدية.

ويُوضَع التصميم شبه التجريبي في هذا البحث بوصفه دراسةً تمهيدية (pilot study) لأن البحث أُجري على نطاق محدود، وهو صَقَان في مؤسسة تعليمية واحدة. وتُعَدّ الدراسة التمهيدية (pilot study) بحثًا أوليًا صغير النطاق يمكن استخدامه للحصول على أدلة أولية، وتقويم ملاءمة إجراءات البحث، وتكوين أساس للبحوث اللاحقة ذات النطاق الأوسع.<sup>٧</sup>

وبناءً على هذا الموضع بوصفه دراسةً تمهيدية (pilot study)، فإن نتائج هذا البحث لا يُقصد بها تعميمها إحصائيًا على جميع مجتمع المعاهد أو على تعليم اللغة العربية كله.<sup>٨</sup> بل تُفهم نتائج هذا البحث بوصفها دليلًا أوليًا على الإمكانية الفعّالة للخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية في سياق الصف الثامن بمعهد دار الفلاح سوكوريجو.

## ب. موقع البحث

تم إجراء هذا البحث في دار الفلاح سوكوريجو، وهو مؤسسة تعليمية قائمة على نظام المعهد الحديث وقد استخدمت تكنولوجيا التعليم، وسيتم إجراء وقت البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦.

## ج. مجتمع البحث وعينته

### ١. المجتمع

يتكوّن مجتمع البحث من جميع طالبات وطلاب الصف الثامن في معهد دار الفلاح سوكوريجو للعام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦. ويُفهم مجتمع البحث

<sup>7</sup> Lehana Thabane et al., 'A Tutorial on Pilot Studies: The What, Why and How', *BMC Medical Research Methodology* 10 (January 2010): 1–2, <https://doi.org/10.1186/1471-2288-10-1>.

<sup>8</sup> Thabane et al., 'A Tutorial on Pilot Studies', 2.



بوصفه مجالاً للتعميم يتكوّن من موضوعات أو أفراد يمتلكون صفات وخصائص معيّنة تحددها الباحثة لدراساتها ثم استخلاص النتائج منها.<sup>٩</sup> ولا يستند تقسيم الصفوف في معهد دار الفلاح سوكوريجو إلى تصنيف معيّن على أساس القدرة الأكاديمية، بل يتبع نظام الصفوف المعمول به في المؤسسة. ولذلك، فإن كل صف يضمّ تركيبيًا متنوعًا من القدرات الأكاديمية

٢. العينة

تتكوّن عيّنة البحث من صفّين في معهد دار الفلاح سوكوريجو، وهما الصف الثامن C بوصفه المجموعة التجريبية، والصف الثامن D بوصفه المجموعة الضابطة. ويبلغ عدد الطالبات في كل صف ١٩ طالبة. وقد استُخدمت تقنية أخذ العينة القصدية (*purposive sampling*)، وهي تحديد العينة بناءً على اعتبارات معيّنة.<sup>١٠</sup> وقد اختير الصف الثامن C والصف الثامن D لأنهما في المستوى الدراسي نفسه، وتدرّسهما معلّمة اللغة العربية نفسها، ويدرسان المادة التعليمية نفسها، ولهما عدد طالبات متوازن، فضلاً عن أن ظروف الصفين تتيح تنفيذ التعليم باستخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle.

أما الصف الثامن B، فقد استُخدم بوصفه صفًا لتجريب أدوات البحث (*pilot test*)، لأنه سبق أن درس المادة ذات الصلة، في حين لم يُختَر الصف الثامن A لأنه لم يكن قد وصل إلى مستوى المادة نفسه. وبذلك، اختير الصف الثامن C والصف الثامن D حتى يمكن إجراء المقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بصورة أكثر دقة.

#### د. البيانات ومصادرها

في جمع مصادر البيانات، تجمع الباحثة مصادر البيانات في شكل البيانات الأولية والبيانات الثانوية:

<sup>9</sup> Sugiyono, *Metode Penelitian Kombinasi (Mixed Methods)*, 80.

<sup>10</sup> Sugiyono, *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif Dan R&D*, 85.

## ١. البيانات الأولية

مصادر البيانات الأولية في هذا البحث هي طالبات الصف الثامن في معهد دار الفلاح سوكوريجو اللاتي يُشكّلن موضوع البحث، وهنّ طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. ومن هاتين المجموعتين جُمعت البيانات الكمية في صورة درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي في إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية.

فضلاً عن ذلك، تُعدّ طالبات المجموعة التجريبية أيضاً مصدرًا للبيانات النوعية من خلال ملاحظة عملية التعليم، والمقابلات، ومنتجات الخريطة الذهنية التي أعدها أثناء التعليم. وتُستخدم هذه البيانات النوعية لتحديد الآليات المعرفية لدى الطالبات في استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle، ولا سيما في تنظيم الفهم، والربط بين عناصره، وتمثيله فيما يتعلّق بقواعد اللغة العربية والنصوص العربية.

وفي هذا البحث، تؤدي الباحثة دور المنفّذة للتعليم في المجموعة التجريبية. ولذلك، فإن البيانات المتعلقة بعملية التعليم، واستجابات الطالبات، والصعوبات في استخدام Coggle، وأشكال المرافقة التعليمية، وعملية مراجعة الخريطة الذهنية، جُمعت من خلال الملاحظات الميدانية التي دوّنتها الباحثة أثناء سير التعليم. وتُستخدم هذه الملاحظات الميدانية لاستكمال بيانات الملاحظة، والمقابلات، ومنتجات الخريطة الذهنية لدى الطالبات، حتى يمكن فهم الآليات المعرفية لدى الطالبات بصورة أكثر شمولاً.

## ٢. البيانات الثانوية

تُستمدّ مصادر البيانات الثانوية في هذا البحث من الوثائق والمواد الداعمة ذات الصلة بالبحث. وتشمل هذه البيانات وحدة تعليم اللغة العربية للصف

الثامن، والمواد التعليمية أو نصوص القراءة العربية المستخدمة في التعليم، وتوثيق الدرجات الأولية للطالبات، وأدوات تقويم التعليم، ووثائق منتجات الخريطة الذهنية لدى الطالبات.

فضلاً عن ذلك، تشمل مصادر البيانات الثانوية أيضاً الأدبيات العلمية، والكتب، والمقالات المنشورة في المجالات العلمية، ونتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بالخريطة الذهنية، وCoggle، وتعليم قواعد اللغة العربية، وفهم النصوص العربية، والمنهج المختلط (mixed methods)، والنظرية المعرفية في التعليم.

#### هـ. طريقة جمع البيانات

استخدمت الباحثة جمع البيانات كما يلي:

##### ١. الملاحظة

نوع الملاحظة المستخدمة في هذا البحث هو الملاحظة بالمشاركة النشطة، لأن الباحثة تؤدي دوراً مباشراً بوصفها منقذة التعليم في المجموعة التجريبية. ففي الملاحظة بالمشاركة، تشارك الباحثة في الأنشطة التي تجري ملاحظتها، أما في المشاركة النشطة، فإن الباحثة تشارك في تنفيذ تلك الأنشطة مع الاستمرار في تدوين البيانات المطلوبة<sup>١١</sup>.

ومن خلال هذه الملاحظة، تسجل الباحثة استجابات الطالبات، والصعوبات في استخدامCoggle، وأشكال إرشاد المعلمة ومرافقتها، وعملية إعداد الخريطة الذهنية، ومراجعة الخريطة الذهنية أثناء تعليم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية. وتستخدم بيانات الملاحظة لاستكمال بيانات المقابلة وتحليل منتجات الخريطة الذهنية، حتى يمكن فهم الآليات المعرفية لدى الطالبات بصورة أكثر شمولاً.

##### ٢. المقابلة

<sup>11</sup> Sugiyono, *Metode Penelitian Kombinasi (Mixed Methods)*, 227.

المقابلة المستخدمة في هذا البحث هي المقابلة شبه المنظّمة، وهي مقابلة تُجرى بهدف حصول الباحثة على معلومات محددة يمكن لاحقًا مقارنتها ومقابلتها بالمعلومات الأخرى التي تم الحصول عليها.<sup>١٢</sup> وقد استُخدمت المقابلة شبه المنظّمة لأن الباحثة تحتاج إلى معلومات محددة حول خبرات الطالبات في استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle أثناء تعليم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص، ثم تُقارن هذه المعلومات وتُقابل ببيانات أخرى، مثل نتائج الملاحظة ومنتجات الخريطة الذهنية.

ويتسم هذا النموذج من المقابلة بالمرونة، ولذلك لا تُلزم الباحثة باتباع قائمة الأسئلة بصورة جامدة. فإذا ظهرت أفكار أو خبرات أو تفسيرات مهمة من الطالبات تتعلق بكيفية مساعدة الخريطة الذهنية لهنّ على فهم مفاهيم قواعد اللغة العربية، أو الربط بين القواعد النحوية، أو توضيح بنية النص، أمكن توجيه أسئلة متابعة للتعلم في تلك المعلومات. وبذلك، تتيح المقابلة شبه المنظّمة للباحثة الحصول على بيانات غنية وعميقة حول الآليات المعرفية لدى الطالبات، كما تساهم في تقوية تفسير النتائج الكمية المتعلقة بفعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في التعليم.

### ٣. تحليل منتجات الخريطة الذهنية

تُستخدم ورقة تحليل منتجات الخريطة الذهنية لدراسة نتائج الخريطة الذهنية التي أعدتها الطالبات أثناء التعليم. ولا تُنظر منتجات الخريطة الذهنية بوصفها مهمة تعليمية فحسب، بل تُعدّ أيضًا تمثيلًا بصريًا لفهم الطالبات. ومن خلال هذه المنتجات، تستطيع الباحثة أن تلاحظ كيفية اختيار الطالبات للمعلومات، وتصنيف المفاهيم، والربط بين أجزاء المادة، ومراجعة فهمهنّ.

<sup>12</sup> Catherine Dawson, *Metode Penelitian Praktis: Sebuah Panduan*, Cetakan I (Pustaka Pelajar, 2010), 31.

ويُجرى تحليل منتجات الخريطة الذهنية على أعمال الطالبات في تعليم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص. ففي جانب قواعد اللغة العربية، يتجه التحليل إلى كيفية تمثيل الطالبات للعلاقات بين الفعل الماضي، والفعل المضارع، والضمير، وأمثلة الجمل. أما في جانب فهم النصوص، فيتجه التحليل إلى كيفية تمثيل الطالبات للموضوع، والفكرة الرئيسة، والمعلومات المهمة، والعلاقات بين أجزاء النص.

## و. اختبار الصدق والثبات

### ١. اختبار الصدق

يُعدّ اختبار الصدق إجراءً يُتَّبَع للتأكد من مدى دقة أداة البحث في قياس البناء أو الجانب الذي ينبغي قياسه، حتى تكون البيانات الناتجة عنها ممثلةً تمثيلاً حقيقياً لمضمون المتغير المدروس ومعناه.<sup>١٣</sup> وفي سياق هذا البحث، يُجرى اختبار صدق الأداة للتأكد من أن أداة الاختبار المستخدمة في البحث قادرة فعلاً على قياس الجانبين المراد دراستهما، وهما إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية لدى الطالبات.

ويُجرى صدق أداة الاختبار في هذا البحث من خلال صدق المحتوى (content validity) باستخدام تقنية تحكيم الخبراء (expert judgment)، ثم يُستكمل ذلك بتجربة استطلاعية (pilot test) قبل استخدام الأداة في البحث الرئيس.<sup>١٤</sup> وتُنقَذ تقنية تحكيم الخبراء من خلال طلب التقييم من المحاضرين المتخصصين للحكم على مدى ملائمة فقرات الاختبار لمؤشرات الكفاية،

<sup>13</sup> Lijan P. Sinambela, *Metodologi Penelitian Kuantitatif: Teoritik Dan Praktik*, Cetakan ke-3 (PT Raja Grafindo Persada, 2023), 266.

<sup>14</sup> Farman et al., *Kuantitatif VS Kualitatif: Pilih Metode Tepat* (Cendikia Mulia Mandiri, 2025), 31.

ومستوى صعوبة الأسئلة، ووضوح الصياغة، وملاءمة المادة لخصائص طالبات الصف الثامن. وتستخدم ملاحظات الخبراء واقتراحاتهم أساساً لمراجعة أداة الاختبار وتحسينها قبل استخدامها في البحث.

فضلاً عن ذلك، تُجرَّب أداة الاختبار تجربةً محدودة (pilot test) على عدد من الطالبات خارج عينة البحث الرئيسة. وتهدف هذه التجربة إلى معرفة مستوى وضوح الأسئلة وقابليتها للفهم، وتحديد احتمال وجود فقرات غامضة، أو شديدة الصعوبة، أو شديدة السهولة، فضلاً عن التأكد من إمكانية استخدام الأداة بفعالية في سياق التعليم المدروس. وبذلك، تكون أداة الاختبار المستخدمة في هذا البحث قد مرّت بعملية تحقق من الصدق بصورة منهجية، وأصبحت صالحة للاستخدام في جمع البيانات الكمية.

## ٢. اختبار الثبات

يُجرى اختبار ثبات الأداة لمعرفة مستوى اتساق الأداة في قياس المتغير المدروس. فالأداة الثابتة تُنتج بيانات متقاربة الاتساق نسبياً إذا استُخدمت في ظروف مماثلة، مما يجعل نتائج القياس قابلةً للثقة.<sup>١٥</sup> وفي هذا البحث، يُحسب ثبات أداة الاختبار باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) بمساعدة البرنامج الإحصائي. ويُستخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لقياس مدى الاتساق الداخلي لأداة القياس.<sup>١٦</sup> وتُعدّ الأداة ثابتةً إذا كانت نتيجة  $Cronbach's Alpha \geq 0,70$ . وإذا استوفت نتيجة الثبات هذا المعيار، فإن أداة الاختبار تُعدّ ذات مستوى جيد من الاتساق الداخلي، وصالحةً للاستخدام في

<sup>15</sup> Djaali, *Metodologi Penelitian Kuantitatif* (Bumi Aksara, 2021), 85.

<sup>16</sup> Feri Sulianta, *Praktis Membuat Instrumen Penelitian & Analisis Data* (Feri Sulianta, 2025), 156.



قياس إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية لدى الطالبات في هذا البحث.

### ز. أدوات البحث

تُعدّ أدوات البحث وسائل أو طرائق تستخدمها الباحثة للحصول على المعلومات والحقائق المطلوبة في الميدان. وفي هذا البحث، تُعدّ الأدوات بناءً على نوع البيانات التي تُجمع ضمن تصميم المنهج المختلط التفسيري التتابعي (*explanatory sequential mixed methods*). فالبيانات الكمية تُستخرج من خلال الاختبار القبلي والاختبار البعدي، في حين تُستخرج البيانات النوعية من خلال الملاحظة، والمقابلة، وتوثيق منتجات الخريطة الذهنية لدى الطالبات:

#### ١. الإختبار (الاختبار القبلي والاختبار البعدي)

الاختبار هو أداة تتكوّن من أسئلة تُستخدم لقياس معرفة أفراد البحث أو مهاراتهم.<sup>١٧</sup> وفي هذا البحث، يُستخدم الاختبار للحصول على البيانات الكمية المتعلقة بإتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية لدى الطالبات قبل المعالجة التعليمية وبعدها. وتُقدّم أداة الاختبار في صورة الاختبار القبلي والاختبار البعدي إلى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

يُستخدم الاختبار القبلي لمعرفة القدرة الأولية لدى الطالبات، كما يُعدّ أساساً لاختبار التكافؤ الأولي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. أما الاختبار البعدي، فيُستخدم لمعرفة إنجاز الطالبات بعد تقديم المعالجة. وبذلك، تؤدي أداة الاختبار وظيفة الحصول على البيانات الأولية، والتحقق من تكافؤ المجموعتين، وقياس نتائج التعليم بعد انتهاء عملية التعليم.

<sup>17</sup> Amir Hamzah and Lidia Susanti, *Metode Penelitian Kuantitatif: Kajian Teoritik&Praktik*, 1st edn (Literasi Nusantara, 2020), 88.



أُجري هذا البحث على طالبات الصف الثامن في معهد دار الفلاح  
سوكوريجو، مع تقسيم المجموعتين على النحو الآتي:

أ. الصف الثامن C ، وعدد طالباته ١٩ طالبة، بوصفه المجموعة التجريبية التي  
تُقدّم لها المعالجة التعليمية باستخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق

Coggle.

ب. الصف الثامن D ، وعدد طالباته ١٩ طالبة، بوصفه المجموعة الضابطة التي  
تستخدم الطريقة التقليدية في التعليم دون الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق

Coggle.

يتكوّن الاختبار في هذا البحث من نوعين، وهما: اختبار إتقان قواعد اللغة  
العربية، واختبار فهم النصوص العربية. ويهدف اختبار قواعد اللغة العربية إلى قياس  
قدرة الطالبات على التعرّف إلى صيغ الفعل الماضي والفعل المضارع، والتمييز بينها،  
وتصنيفها، وتطبيقها في جمل بسيطة. أما اختبار فهم النصوص، فيهدف إلى قياس  
قدرة الطالبات على فهم نص عربي بسيط في موضوع عِبَادَةُ الْمَرْضَى من خلال  
القدرة على تحديد المضمون العام، واستخراج المعلومات المهمة، والربط بين  
المعلومات في أجزاء النص، واستنتاج المعنى البسيط.

تُعدّ أداة اختبار قواعد اللغة العربية في صورة اختيار من متعدد، وتتكوّن من  
٢٠ فقرة، في حين تُعدّ أداة اختبار فهم النصوص في صورة اختيار من متعدد،  
وتتكوّن من ١٠ فقرات. وقد بُني إعداد الأسئلة على المؤشرات الإجرائية للمتغيرات  
التي سبق تحديدها. أما مواصفات أداة الاختبار فهي على النحو الآتي:

أ) مواصفات اختبار إتقان قواعد اللغة العربية

جدول ١.٣ مواصفات اختبار قواعد اللغة العربية

| الرقم | مؤشرات إتقان قواعد اللغة العربية                                        | نوع السؤال      | عدد الأسئلة |
|-------|-------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------|
| ١     | تحديد صيغ الفعل الماضي والفعل المضارع في الجمل البسيطة                  | اختيار من متعدد | ٥           |
| ٢     | التمييز بين الفعل الماضي والفعل المضارع بناءً على دلالة الزمن أو المعنى | اختيار من متعدد | ٥           |
| ٣     | تصنيف صيغ الفعل بناءً على الضمير أو الفاعل المناسب                      | اختيار من متعدد | ٥           |
| ٤     | تطبيق صيغ الفعل الماضي والفعل المضارع في الجمل البسيطة                  | اختيار من متعدد | ٥           |
|       | المجموع                                                                 |                 | ٢٠          |

أُعدت أداة اختبار إتقان قواعد اللغة العربية في البداية من ٢٠ فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وبعد إجراء تجربة الأداة على الصف الثامن B ، تبين أن ١٥ فقرة كانت صادقة، في حين كانت ٥ فقرات غير صادقة. ولم تُستخدم الفقرات الخمس غير الصادقة في البحث الرئيس؛ لأن المؤشرات التي تقيسها قد مثلتها فقرات أخرى صادقة. وبذلك، بلغ عدد فقرات الأداة النهائية لاختبار إتقان قواعد اللغة العربية المستخدمة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ١٥ فقرة.

(ب) مواصفات اختبار إتقان فهم النصوص

جدول ٢.٣ مواصفات اختبار فهم النصوص

| الرقم | مؤشرات إتقان قواعد اللغة العربية              | نوع السؤال      | عدد الأسئلة |
|-------|-----------------------------------------------|-----------------|-------------|
| ١     | تحديد المضمون العام أو الفكرة الرئيسة في النص | اختيار من متعدد | ٢           |
| ٢     | استخراج المعلومات المهمة الواردة في النص      | اختيار من متعدد | ٣           |
| ٣     | الربط بين المعلومات في أجزاء النص             | اختيار من متعدد | ٢           |
| ٤     | استنتاج المعنى البسيط بناءً على مضمون النص    | اختيار من متعدد | ٣           |
|       | المجموع                                       |                 | ١٠          |

أُعدت أداة اختبار فهم النصوص العربية في البداية من ١٠ فقرات من نوع الاختيار من متعدد. وبعد إجراء تجربة الأداة على الصف الثامن B ، تبين أن ٩ فقرات كانت صادقة، في حين كانت فقرة واحدة غير صادقة. ولم تُستخدم الفقرة غير الصادقة في البحث الرئيس؛ لأن المؤشر الذي تقيسه قد مثّله فقرة أخرى صادقة. وبذلك، بلغ عدد فقرات الأداة النهائية لاختبار فهم النصوص العربية المستخدمة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ٩ فقرات.

ح. أسلوب تحليل البيانات

يُجرى تحليل البيانات في هذا البحث اعتمادًا على المنهج المختلط (*mixed methods*) بتصميم تفسيري تتابعي (*explanatory sequential*) ، حيث يُنقذ التحليل الكمي أولاً لاختبار فعالية المعالجة، ثم يُستكمل بالتحليل النوعي لتفسير العمليات والآليات المعرفية التي تقف وراء النتائج الكمية. ويتوافق هذا المدخل مع رأي Creswell و Plano Clark بأن البيانات الكمية في التصميم التفسيري التتابعي تؤدي دور الأساس الرئيس، في حين تؤدي البيانات النوعية دورًا تفسيريًا (*explanatory*) للظواهر التي تظهر إحصائيًا. ولذلك، تُقسّم تقنية تحليل البيانات في هذا البحث إلى قسمين رئيسين، وهما: تحليل البيانات الكمية وتحليل البيانات النوعية.

#### ١. تحليل البيانات الكمية

يُجرى تحليل البيانات الكمية في هذا البحث باستخدام تقنيات الإحصاء الاستدلالي بمساعدة برنامج SPSS 16. أما تقنية التحليل المستخدمة فهي اختبار *t*-test المستقلة (*independent sample t-test*) ، وهو اختبار مقارن أو اختبار للفروق يُستخدم لمعرفة وجود فرق ذي دلالة أو عدمه بين متوسطي مجموعتين مستقلتين عندما تكون البيانات على مقياس فئوي أو نسبي. وقد اختير هذا الاختبار لأن البحث يتضمن مجموعتين مستقلتين من العينة، وهما المجموعة التجريبية التي تتلقى المعالجة باستخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle، والمجموعة الضابطة التي تتلقى التعليم بالطريقة التقليدية.

ويُجرى التحليل الكمي لغرضين. الأول، اختبار التكافؤ الأولي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بناءً على درجات الاختبار القبلي. والثاني، اختبار فعالية المعالجة بناءً على درجات الاختبار البعدي في المجموعتين. وبذلك، يُستخدم الاختبار القبلي للتحقق من الحالة الأولية للمجموعتين، في حين يُستخدم الاختبار البعدي لمعرفة الفروق في التحصيل بعد تقديم المعالجة

(أ) اختبار شروط التحليل

قبل إجراء اختبار T للعينات المستقلة (*independent sample t-test*) ، أُجري أولاً اختبار شروط التحليل. وتشمل هذه الشروط اختبار التوزيع الطبيعي واختبار التجانس:

#### (١) اختبار التوزيع الطبيعي

جرى اختبار التوزيع الطبيعي لمعرفة ما إذا كانت البيانات موزعة توزيعاً طبيعياً أم لا.<sup>١٨</sup> وفي هذا البحث، يُستخدم اختبار شاير-ويلك (Shapiro-Wilk) لأن عدد العينة في كل مجموعة أقل من ٥٠ طالبة. ويهدف هذا الاختبار الشرطي إلى التحقق من طبيعة توزيع البيانات قبل إجراء الاختبارات الإحصائية اللاحقة. أما معايير الاختبار فهي كما يأتي:

(أ) إذا كانت نتيجة الدلالة الإحصائية  $(SIG) \geq 0,05$ ، فإن البيانات موزعة توزيعاً طبيعياً.

(ب) إذا كانت نتيجة الدلالة الإحصائية  $(SIG) \leq 0,05$ ، فإن البيانات غير موزعة توزيعاً طبيعياً.<sup>١٩</sup>

وإذا كانت بيانات إحدى العينتين أو كليهما غير موزعة توزيعاً طبيعياً، فإن اختبار فرضية المقارنة يُجرى باستخدام الإحصاء اللامعلمي، وذلك من خلال اختبار مان-ويتني (*Mann-Whitney U Test*)<sup>٢٠</sup>

#### (٢) اختبار التجانس

يُجرى اختبار التجانس لمعرفة ما إذا كان التباين بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة متجانساً أم لا. ويُعدّ هذا الاختبار مهماً؛ لأن اختبار

<sup>18</sup> Djaali, *Metodologi Penelitian Kuantitatif*, 169.

<sup>19</sup> Kadir, *Statistika Terapan: Konsep, Contoh, Dan Analisis Data Dengan Program SPSS/Lisrel Dalam Penelitian*, Keempat (Rajawali Pers, 2024), 157.

<sup>20</sup> Hari Sugiharto Setyaedhi et al., *Uji T: Uji Komparatif Dua Parameter Rata-Rata (Perhitungan Manual dan Spss)* (Nas Media Pustaka, 2025), 48.

T للعينات المستقلة (independent sample t-test) يقوم أساساً على مقارنة مجموعتين مستقلتين يُفترض أن يكون التباين بينهما متقارباً نسبياً.<sup>٢١</sup> أما معايير اختبار التجانس فهي كما يأتي:

(أ) إذا كانت نتيجة الدلالة الإحصائية  $\text{Sig.} \geq 0,05$ ، فإن البيانات تمتلك مصفوفة تباين متجانسة.

(ب) إذا كانت نتيجة الدلالة الإحصائية  $\text{Sig.} \leq 0,05$ ، فإن البيانات تمتلك مصفوفة تباين غير متجانسة.<sup>٢٢</sup>

وفي مخرجات برنامج SPSS، إذا كان تباين المجموعتين متجانساً، فإن تفسير نتائج اختبار T للعينات المستقلة (independent sample t-test) يعتمد على صف افتراض تساوي التباينات. (Equal variances assumed). أما إذا كان تباين المجموعتين غير متجانس، فإن التفسير يعتمد على صف عدم افتراض تساوي التباينات. (Equal variances not assumed).<sup>٢٣</sup>

(ب) اختبار التكافؤ الأولي

يُجرى اختبار التكافؤ الأولي لمعرفة ما إذا كانت المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تمتلكان قدرةً أوليةً متكافئةً نسبياً قبل تقديم المعالجة. ويُعدّ هذا الاختبار مهماً لأن البحث يستخدم تصميمًا شبه تجريبي ذي مجموعة ضابطة غير متكافئة (quasi-experimental non-equivalent control group design) وهو تصميم يتضمن صفوفًا كانت قائمةً من قبل دون تعيين عشوائي للأفراد.

ما البيانات المستخدمة في اختبار التكافؤ الأولي فهي:

<sup>21</sup> Ririn Anasti et al., *Sukses Menyelesaikan Skripsi dengan Metode Penelitian Kuantitatif dan Analisis Data SPSS* (Penerbit Salemba, 2022), 124.

<sup>22</sup> Hamzah and Susanti, *Metode Penelitian Kuantitatif: Kajian Teoritik&Praktik*, 169.

<sup>23</sup> Setyaedhi et al., *Uji T*, 48.

(١) درجات الاختبار القبلي في قواعد اللغة العربية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

(٢) درجات الاختبار القبلي في فهم النصوص العربية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

ويُستخدم الاختبار القبلي لمعرفة الحالة الأولية للمجموعتين، وتُعدّ الحالة الأولية جيدة إذا لم تكن درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة مختلفةً اختلافًا دالًّا إحصائيًّا.<sup>٢٤</sup> فإذا كانت بيانات الاختبار القبلي موزعةً توزيعًا طبيعيًّا، أُجري اختبار التكافؤ الأولي باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة (*independent sample t-test*). أما إذا لم تكن بيانات الاختبار القبلي موزعةً توزيعًا طبيعيًّا، فيُجرى اختبار التكافؤ باستخدام اختبار مان-ويتني يو (*Mann-Whitney U test*). وتُعدّ المجموعتان ذواتي قدرة أولية متكافئة نسبيًّا إذا كانت نتيجة الدلالة الإحصائية أكبر من ٠,٠٥.

(ج) اختبار فعالية المعالجة

يُجرى اختبار فعالية المعالجة لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في مخرجات نتائج التعليم بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تقديم المعالجة. أما البيانات المستخدمة في اختبار الفعالية فهي:

(١) درجات الاختبار البعدي في قواعد اللغة العربية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة؛

(٢) درجات الاختبار البعدي في فهم النصوص العربية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

<sup>24</sup> Sugiyono, *Metode Penelitian Kombinasi (Mixed Methods)*, 75.



فإذا كانت بيانات الاختبار البعدي موزعة توزيعاً طبيعياً، أُجري اختبار الفعالية باستخدام اختبارات للعينات المستقلة (*independent sample t-test*). أما إذا لم تكن بيانات الاختبار البعدي موزعة توزيعاً طبيعياً، فيُجرى اختبار الفعالية باستخدام اختبار مان-ويتني يو (*Mann-Whitney U test*) وتظهر فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle إذا وُجد فرق دالّ إحصائياً بين درجات الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك بعد التحقق من التكافؤ الأولي بين المجموعتين من خلال درجات الاختبار القبلي

(د) افتراضات استخدام اختبارات للعينات المستقلة (*independent sample t-test*) يُستخدم اختبار T للعينات المستقلة (*independent sample t-test*) في هذا البحث مع مراعاة عدد من الافتراضات الآتية:

- (١) أن تكون المجموعتان غير مترابطتين؛ لأن المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تتكوّنان من طالبات مختلفات.
- (٢) أن تكون البيانات المحلّلة في صورة درجات كمية ناتجة عن اختبار قواعد اللغة العربية واختبار فهم النصوص العربية.
- (٣) أن تكون البيانات صادرةً عن مجموعتين، وهما المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

(٤) أن تكون البيانات موزعة توزيعاً طبيعياً بناءً على نتائج اختبار شاapiro-ويلك (*Shapiro-Wilk*).

(٥) أن يُفحص تباين المجموعتين من خلال اختبار التجانس. فإذا لم يكن التباين متجانساً، فإن تفسير نتائج برنامج SPSS يعتمد على صف عدم افتراض تساوي التباينات (*Equal variances not assumed*).

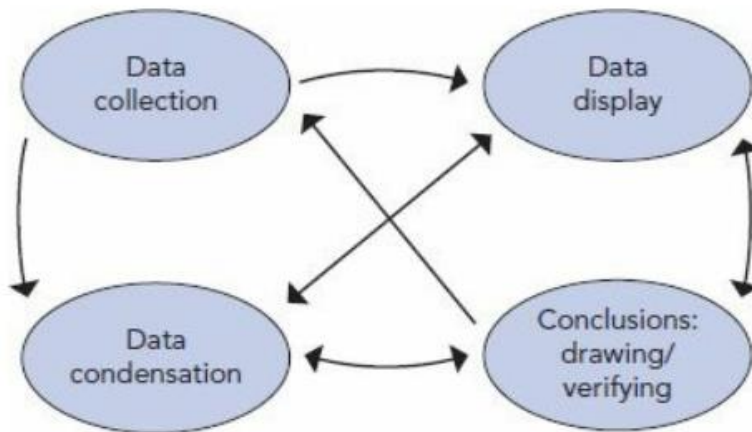
### هـ) حدود تفسير النتائج الكمية

نظرًا إلى أن هذا البحث يُوضَع بوصفه دراسةً تمهيديةً شبه تجريبية (*quasi-experimental pilot study*) ذات عدد محدود من العينة، فإن نتائج التحليل الكمي لا يُقصد بها التعميم الإحصائي الواسع. وتُفهم نتائج الاختبارات الإحصائية في هذا البحث بوصفها دليلًا أوليًا على إمكانية فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية في سياق الصف الثامن بمعهد دار الفلاح سوكوريجو.

### ٢. تحليل البيانات النوعية

يُجرى تحليل البيانات النوعية في هذا البحث لتحديد الآليات المعرفية لدى الطالبات وتفسيرها عند استخدام الخريطة الذهنية في تعليم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية. ويتم التحليل وفق نموذج مايلز وهوبرمان وسالدانا (Miles, Huberman, and Saldaña, 2014)، الذي يتضمن ثلاثة مسارات رئيسة من الأنشطة التي تتم بصورة تفاعلية ومستمرة، وهي: اختزال البيانات، وعرض البيانات، واستخلاص النتائج والتحقق منها. وفيما يأتي الشكل التوضيحي المتعلق بهذه المسارات الثلاثة:

### صورة ٤. ٣ التحليل وفق نموذج مايلز وهوبرمان وسالدانا



### أ) اختزال البيانات

في هذه المرحلة، تُرمز البيانات الناتجة عن المقابلات، وملاحظة عملية التعليم، ووثائق الخريطة الذهنية لدى الطالبات، وذلك لتحديد الفئات الأولية المرتبطة بالاستراتيجيات المعرفية، وترابط المفاهيم، وأنماط تنظيم المعلومات، وتمثيل بنية قواعد اللغة العربية. ويُجرى اختزال البيانات بصورة منهجية لاختيار المعلومات الأكثر صلةً بمحور البحث، وهو آليات تفكير الطالبات عند الإفادة من الخريطة الذهنية

### ب) عرض البيانات (Data Display)

تُعرض البيانات التي تم اختزالها في صورة مصفوفات موضوعية، ومخططات لعلاقات الفئات، واقتباسات من أقوال الطالبات، ومقتطفات من بنية الخريطة الذهنية. ويساعد هذا العرض الباحثة على رؤية العلاقات بين الموضوعات، مثل العلاقة بين استخدام الألوان والفروع في الخريطة الذهنية وفهم المفاهيم النحوية، أو العلاقة بين نشاط التوسيع والتفصيل وتحسين فهم النصوص.

### ج) استخلاص النتائج والتحقق منها

تُجرى هذه المرحلة من خلال تفسير الأنماط التي تظهر من البيانات، وربطها بالنتائج الكمية، والتحقق من اتساق النتائج عن طريق تثليث المصادر، وهي: المقابلات، والملاحظات، والوثائق. ويوجّه هذا التحليل إلى تفسير كيف ولماذا تؤثر الخريطة الذهنية في فهم قواعد اللغة العربية والنصوص العربية، بما يُنتج وصفاً أعمق للآليات المعرفية.

### ٣. تكامل البيانات الكمية والبيانات النوعية

يتبع تكامل البيانات في هذا البحث إجراءات تصميم المنهج المختلط التفسيري التتابعي (*Explanatory Sequential Mixed Methods Design*)، وذلك من خلال ربط نتائج التحليل الكمي بالنتائج النوعية للوصول إلى فهم أكثر شمولاً. وفي هذه المرحلة، تُستخدم النتائج الإحصائية الأولية أساساً لتحديد الجوانب التي تحتاج إلى تفسير أكثر عمقاً من خلال البيانات النوعية. وتتم عملية التكامل من خلال استراتيجية الربط (*connecting*)، أي استخدام النتائج الكمية، مثل الفروق في الدرجات، والقيم المتطرفة (*outliers*)، أو الاتجاهات المعيّنة، لاختيار المشاركات المناسبات في المرحلة النوعية. وبذلك، فإن البيانات النوعية التي تُجمع لا تكون عامة، بل تُوجّه مباشرةً إلى تفسير الأنماط التي تظهر من التحليل الإحصائي.<sup>٢٥</sup>

ثم يُستكمل التكامل من خلال استراتيجية التفسير (*explaining*)، أي تفسير الكيفية التي تقدّم بها النتائج النوعية شرحاً معمّماً للنتائج الكمية. وفي سياق هذا البحث، تُستخدم بيانات المقابلات، والملاحظات، وتحليل الخريطة الذهنية لفهم الآليات المعرفية لدى الطالبات في استخدام الخريطة الذهنية، بحيث يمكن للنتائج النوعية أن تفسّر سبب إظهار المجموعة التجريبية تحسناً معيّناً في إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص. وبعبارة أخرى، لا يقتصر التكامل على مقارنة نوعي البيانات، بل يفسّر أيضاً العمليات العقلية التي تقوم عليها فعالية المعالجة.<sup>٢٦</sup>

ولتقوية هذا التكامل، يُعدّ هذا البحث أيضاً العرض المشترك (*joint display*)، وهو جدول أو رسم بياني يجمع النتائج الكمية والنوعية في عرض بصري واحد، بحيث يمكن رؤية العلاقة بينهما بوضوح. ويساعد العرض المشترك الباحثة

<sup>25</sup> Creswell and Clark, *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 234.

<sup>26</sup> Creswell and Clark, *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 235.

والقارئة على ملاحظة كيفية إسناد النتائج النوعية للنتائج الكمية، أو تفسيرها، أو إضافة بُعد جديد إليها، كما يبيّن إسهام كل مسار (strand) بصورة صريحة في الإجابة عن أسئلة البحث<sup>٢٧</sup>.

وبذلك، فإن عملية التكامل في هذا البحث لا تهدف إلى الجمع بين نوعي البيانات فحسب، بل تهدف أيضًا إلى إنتاج فهم شامل حول فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle وآلياتها المعرفية في تعليم اللغة العربية في معهد دار الفلاح سوكونيجو.



<sup>27</sup> Creswell and Clark, *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 237.

## الباب الرابع

### عرض البيانات وتحليلها

#### أ. تنفيذ البحث وخصائص البيانات

أُجري هذا البحث على طالبات الصف الثامن C والصف الثامن D في معهد دار الفلاح سوكونججو. وقد شمل موضوع البحث ثلاثة صفوف، وهي الصف الثامن B، والصف الثامن C، والصف الثامن D. استُخدم الصف الثامن B بوصفه صفًا لتجريب أدوات البحث، في حين استُخدم الصف الثامن C بوصفه المجموعة التجريبية، والصف الثامن D بوصفه المجموعة الضابطة. وقد اختير الصف الثامن B بوصفه صفًا لتجريب الأدوات لأنه يقع في المستوى الدراسي نفسه مع المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، لكنه لا يدخل ضمن موضوع البحث الرئيس. وبذلك، يمكن إجراء تجربة الأدوات على طلاب يمتلكون خصائص أكاديمية متقاربة نسبيًا، من غير أن يؤدي ذلك إلى تسريب الأسئلة إلى المجموعة التجريبية أو المجموعة الضابطة.

بلغ عدد طالبات الصف الثامن C، بوصفه المجموعة التجريبية، ١٩ طالبة. وفي هذا الصف، نُقِّد التعليم باستخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle. أما الصف الثامن D، بوصفه المجموعة الضابطة، فقد بلغ عدد طالباته أيضًا ١٩ طالبة، وتلقَّى التعليم من غير المعالجة باستخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle. وقد تلقت المجموعتان المادة التعليمية نفسها، وهي مادة قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية، غير أن استراتيجية التعليم المستخدمة في كل منهما كانت مختلفة.

نُقِّد البحث عبر مراحل متعددة. تمثلت المرحلة الأولى في تجربة أدوات البحث على الصف الثامن B لمعرفة صدق الأسئلة وثباتها. أما المرحلة الثانية، فتمثلت في تقديم الاختبار القبلي إلى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمعرفة القدرة الأولية لدى الطالبات. وتمثلت المرحلة الثالثة في تقديم المعالجة للمجموعة التجريبية من خلال التعليم

باستخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle. وقد قُدمت المعالجة الكمية في محورين تعليميين، وهما إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية، ونُفذ كل محور في لقاءين. أما المرحلة الرابعة، فتمثلت في تقديم الاختبار البعدي إلى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمعرفة الإنجاز النهائي لدى الطالبات بعد التعليم.

#### ب. صلاحية أدوات اختبار قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية

أُجريت تجربة الأداة على الصف الثامن B بعدد ٢٥ طالبة. وبما أن عدد المستجيبات في تجربة الأداة بلغ ٢٥ طالبة، فإن نتيجة I-جدولية المستخدمة عند مستوى الدلالة ٥٪ هي ٠,٣٩٦. وبذلك، يكون أساس اتخاذ القرار في اختبار الصدق على النحو الآتي:

١. إذا كانت نتيجة I-المحسوبة I > جدولية، فإن فقرة السؤال تُعدّ صادقة.
  ٢. إذا كانت نتيجة I-المحسوبة I < جدولية، فإن فقرة السؤال تُعدّ غير صادقة.
- وقد أُجري تحليل الصدق بمساعدة برنامج SPSS 16 من خلال الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية. ثم استُخدمت نتائج اختبار الصدق لتحديد فقرات الأسئلة التي يمكن استخدامها في البحث الرئيس. أما اختبار الثبات، فقد أُجري بعد حذف الفقرات غير الصادقة. وفي هذا البحث، تُعدّ الأداة ثابتة إذا كانت نتيجة كرونباخ ألفا  $(Cronbach's Alpha) \geq 0,70$

١. اختبار صدق وثبات أداة اختبار قواعد اللغة العربية
- قبل استخدام أداة الاختبار في البحث الرئيس، أُجري أولاً اختبار صلاحيتها من خلال اختبار الصدق والثبات. وقد أُجري اختبار الصدق لمعرفة ما إذا كانت كل فقرة من فقرات السؤال قادرةً على قياس الجانب الذي ينبغي قياسه. أما اختبار الثبات، فقد أُجري لمعرفة الاتساق الداخلي للأداة بعد حذف الفقرات غير الصادقة.



استُخدمت أداة اختبار قواعد اللغة العربية لقياس قدرة الطالبات على فهم مادة قواعد اللغة العربية وتطبيقها. وتشمل الجوانب المقاسة القدرة على تحديد صيغة الفعل، والتمييز بين صيغ الفعل، وتصنيف صيغ الفعل بناءً على الضمير أو الفاعل، وتطبيق صيغة الفعل في الجملة. وقد تكوّنت الأداة الأولية لاختبار قواعد اللغة العربية من ٢٠ فقرة.

وبعد إجراء اختبار الصدق باستخدام برنامج SPSS 16، تم الحصول على نتائج صدق فقرات اختبار قواعد اللغة العربية على النحو الآتي:

#### جدول ٤. ١: نتائج اختبار ثبات أداة اختبار قواعد اللغة العربية

| رقم البند | نتيجة I المحسوبة | نتيجة I جدولية | الحالة   |
|-----------|------------------|----------------|----------|
| ١         | ٠,٦٩٠            | ٠,٣٩٦          | صالح     |
| ٢         | ٠,٤٩١            | ٠,٣٩٦          | صالح     |
| ٣         | ٠,٥٦٩            | ٠,٣٩٦          | صالح     |
| ٤         | ٠,٢١٦            | ٠,٣٩٦          | غير صالح |
| ٥         | ٠,٥٨١            | ٠,٣٩٦          | صالح     |
| ٦         | ٠,٥٦٠            | ٠,٣٩٦          | صالح     |
| ٧         | ٠,٥٣٣            | ٠,٣٩٦          | صالح     |
| ٨         | ٠,٥١٦            | ٠,٣٩٦          | صالح     |
| ٩         | ٠,٥٩٥            | ٠,٣٩٦          | صالح     |
| ١٠        | ٠,١٩٣-           | ٠,٣٩٦          | غير صالح |
| ١١        | ٠,٣٢٧            | ٠,٣٩٦          | غير صالح |
| ١٢        | ٠,٤١٩            | ٠,٣٩٦          | صالح     |
| ١٣        | ٠,٣١٩            | ٠,٣٩٦          | غير صالح |
| ١٤        | ٠,٤٣٩            | ٠,٣٩٦          | صالح     |

|    |       |       |          |
|----|-------|-------|----------|
| ١٥ | ٠,٧١٦ | ٠,٣٩٦ | صالح     |
| ١٦ | ٠,٥١٧ | ٠,٣٩٦ | صالح     |
| ١٧ | ٠,٥٠٢ | ٠,٣٩٦ | صالح     |
| ١٨ | ٠,٤٣٥ | ٠,٣٩٦ | صالح     |
| ١٩ | ٠,١٩٠ | ٠,٣٩٦ | غير صالح |
| ٢٠ | ٠,٨٢٨ | ٠,٣٩٦ | صالح     |

وبناءً على جدول السابق، فمن أصل ٢٠ فقرة من فقرات اختبار قواعد اللغة العربية التي تم اختبارها، وُجدت ١٥ فقرة صادقة و ٥ فقرات غير صادقة. والفقرات الصادقة هي الفقرات رقم ١، و٢، و٣، و٥، و٦، و٧، و٨، و٩، و١٢، و١٤، و١٥، و١٦، و١٧، و١٨، و٢٠؛ لأن نتيجة I المحسوبة في كل منها أكبر من نتيجة I جدولية البالغة ٠,٣٩٦. أما الفقرات رقم ٤، و١٠، و١١، و١٣، و١٩، فقد عُدت غير صادقة؛ لأن نتيجة I المحسوبة في كل منها أصغر من نتيجة I جدولية البالغة ٠,٣٩٦.

ولم تُستخدم الفقرات غير الصادقة في التحليل النهائي. ولا يؤدي حذف هذه الفقرات إلى إلغاء المؤشرات الرئيسة للأداة؛ لأن الفقرات المتبقية لا تزال تمثل جوانب إتقان قواعد اللغة العربية التي يُراد قياسها. وبذلك، فإن أداة اختبار قواعد اللغة العربية المستخدمة في البحث الرئيس تتكوّن من ١٥ فقرة صادقة.

وبعد حذف الفقرات غير الصادقة، أُجري اختبار الثبات على ١٥ فقرة صادقة من فقرات اختبار قواعد اللغة العربية. وتُعرض نتائج اختبار ثبات أداة اختبار قواعد اللغة العربية في جدول الآتي:

#### جدول ٤. ٢: نتائج اختبار ثبات أداة اختبار قواعد اللغة العربية

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| .851             | 15         |

وبناءً على جدول السابق، بلغت نتيجة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لأداة اختبار قواعد اللغة العربية ٠,٨٥١. وهذه النتيجة أكبر من ٠,٧٠، ولذلك تُعدّ الأداة ثابتة. وبذلك، فإن الفقرات الخمس عشرة من اختبار قواعد اللغة العربية التي ثبت صدقها تمتلك اتساقاً داخلياً جيداً، وتُعدّ صالحةً للاستخدام في قياس إتقان قواعد اللغة العربية لدى الطالبات في البحث الرئيس.

#### ٢. اختبار صدق وثبات أداة اختبار فهم النصوص العربية

استُخدمت أداة اختبار فهم النصوص العربية لقياس قدرة الطالبات على فهم مضمون النص. وتشمل الجوانب المقاسة القدرة على تحديد الفكرة الرئيسة، واستخراج المعلومات المهمة، والربط بين المعلومات في أجزاء النص، واستنتاج المعنى البسيط. وقد تكوّنت الأداة الأولية لاختبار فهم النصوص العربية من ١٠ فقرات. وباستخدام أساس اتخاذ القرار نفسه، وهو أن تكون نتيجة  $I$  المحسوبة  $>$   $I$  جدولية، تُعرض نتائج اختبار صدق أداة اختبار فهم النصوص العربية في جدول الآتي:

#### جدول ٤. ٣: نتائج اختبار صدق أداة اختبار فهم النصوص العربية

| الحالة   | ر جدولي | ر المحسوب | رقم البند |
|----------|---------|-----------|-----------|
| صالح     | ٠,٣٩٦   | ٠,٧٨٥     | ١         |
| غير صالح | ٠,٣٩٦   | ٠,٢٥٤     | ٢         |

|    |       |       |      |
|----|-------|-------|------|
| ٣  | ٠,٧٥٧ | ٠,٣٩٦ | صالح |
| ٤  | ٠,٧٥٧ | ٠,٣٩٦ | صالح |
| ٥  | ٠,٥٤٩ | ٠,٣٩٦ | صالح |
| ٦  | ٠,٥٦٤ | ٠,٣٩٦ | صالح |
| ٧  | ٠,٣٩٧ | ٠,٣٩٦ | صالح |
| ٨  | ٠,٧٥٢ | ٠,٣٩٦ | صالح |
| ٩  | ٠,٤٦٩ | ٠,٣٩٦ | صالح |
| ١٠ | ٠,٧٥٢ | ٠,٣٩٦ | صالح |

وبناءً على جدول السابق، فمن أصل ١٠ فقرات من فقرات اختبار فهم النصوص العربية التي تم اختبارها، وُجدت ٩ فقرات صادقة وفقرة واحدة غير صادقة. وقد عُدَّت الفقرة رقم ٢ غير صادقة؛ لأن نتيجة I المحسوبة بلغت ٠,٢٥٤، وهي أصغر من نتيجة I جدولية البالغة ٠,٣٩٦. أما الفقرات رقم ١، ٣، و٤، و٥، و٦، و٧، و٨، و٩، و١٠، فقد عُدَّت صادقة؛ لأن نتيجة I المحسوبة في كل منها أكبر من نتيجة I جدولية البالغة ٠,٣٩٦.

وبعد حذف الفقرة رقم ٢، أُجري اختبار الثبات على ٩ فقرات صادقة.

وتُعرض نتائج اختبار ثبات أداة اختبار فهم النصوص العربية في جدول الآتي:

جدول ٤. ٤: نتائج اختبار ثبات أداة اختبار فهم النصوص العربية

## Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| .828             | 9          |

وبناءً على جدول السابق، بلغت نتيجة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لأداة اختبار فهم النصوص العربية ٠،٨٢٨، وهذه النتيجة أكبر من ٠،٧٠، ولذلك تُعدّ الأداة ثابتة. وبذلك، فإن الفقرات التسع من اختبار فهم النصوص العربية التي ثبت صدقها تمتلك اتساقاً داخلياً جيداً، وتُعدّ صالحةً للاستخدام في قياس قدرة الطالبات على فهم النصوص العربية في البحث الرئيس.

وبناءً على نتائج اختبار الصدق والثبات لكلتا الأدوات، يمكن الاستنتاج أن أداة اختبار قواعد اللغة العربية وأداة اختبار فهم النصوص العربية صالحتان للاستخدام في البحث الرئيس. فقد تكوّنت أداة اختبار قواعد اللغة العربية من ١٥ فقرة صادقة بنتيجة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) بلغت ٠،٨٥١، في حين تكوّنت أداة اختبار فهم النصوص العربية من ٩ فقرات صادقة بنتيجة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) بلغت ٠،٨٢٨.

### ج. صلاحية التكافؤ الأولي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

أُجري اختبار التكافؤ الأولي لمعرفة ما إذا كانت المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تمتلكان قدرةً أوليةً متكافئةً نسبياً قبل تقديم المعالجة. ويُعدّ هذا الاختبار مهماً لأن البحث يستخدم التصميم شبه التجريبي (*quasi experiment*)، حيث إن المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كانتا قائمتين من قبل. ولذلك، قبل اختبار فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle، كان من الضروري فحص القدرة الأولية للمجموعتين من خلال نتائج الاختبار القبلي.

وقد حُلِّل التكافؤ الأولي في هذا البحث في جانبين، وهما إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية. أما البيانات المستخدمة فهي درجات الاختبار القبلي للصف الثامن C بوصفه المجموعة التجريبية، والصف الثامن D بوصفه المجموعة الضابطة. وأُجري التحليل من خلال اختبار التوزيع الطبيعي، واختبار التجانس، واختبارات للعينات المستقلة (*independent sample t-test*) بمساعدة برنامج SPSS 16. أما في اختبار التكافؤ الأولي، فتُعَدّ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ذواتي قدرة أولية متكافئة إذا كانت نتيجة Sig. (2-tailed) أكبر من ٠,٠٠٥.

#### ١. التكافؤ الأولي في إتقان قواعد اللغة العربية

أظهرت نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للاختبار القبلي في قواعد اللغة العربية أن نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار شابيرو-ويلك (Shapiro-Wilk) في الصف الثامن C بلغت ٠,٧٩٩، في حين بلغت في الصف الثامن D ٠,٨٥٤. وهاتان القيمتان أكبر من ٠,٠٠٥، ولذلك تُعَدّ بيانات الاختبار القبلي في قواعد اللغة العربية لدى الصنفين موزعةً توزيعًا طبيعيًا. وبعد ذلك، أظهرت نتائج اختبار التجانس نتيجة دلالة إحصائية بلغت ٠,٩١١. وهذه النتيجة أيضًا أكبر من ٠,٠٠٥، ولذلك يُعَدّ تباين بيانات الاختبار القبلي في قواعد اللغة العربية لدى الصنفين متجانسًا.

أما نتائج اختبار التوزيع الطبيعي واختبار التجانس للاختبار القبلي في قواعد اللغة العربية فتُعرض في جدول الآتي:

جدول ٤. ٥: نتائج اختبار التوزيع الطبيعي والتجانس للتكافؤ الأولي في

#### قواعد اللغة العربية

| نوع الاختبار | البيانات | نتيجة الدلالة | المعيار | القرار |
|--------------|----------|---------------|---------|--------|
|--------------|----------|---------------|---------|--------|

|             |                                                 |       |           |        |
|-------------|-------------------------------------------------|-------|-----------|--------|
| شابيرو-ويلك | الاختبار القبلي للقواعد للصف الثامن ج           | ٠,٧٩٩ | $0,005 <$ | طبيعي  |
| شابيرو-ويلك | الاختبار القبلي للقواعد للصف الثامن د           | ٠,٨٥٤ | $0,005 <$ | طبيعي  |
| التجانس     | الاختبار القبلي للقواعد للصف الثامن ج والثامن د | ٠,٩١١ | $0,005 <$ | متجانس |

وبعد إجراء اختبار التوزيع الطبيعي واختبار التجانس، كانت الخطوة التالية هي إجراء اختبارات للعينات المستقلة: (*independent sample t-test*)

جدول ٤. ٦: نتائج اختبار T للعينات المستقلة للتكافؤ الأولي في قواعد اللغة العربية

| القرار                            | فرق المتوسط | الدلالة (ثنائية الطرف) | درجات الحرية | T     | البيانات                |
|-----------------------------------|-------------|------------------------|--------------|-------|-------------------------|
| لا يوجد فرق دال إحصائيًا / متكافئ | ١,٤٧٣٦٨     | ٠,٥٢٥                  | ٣٣٦          | ٠,٦٤٢ | الاختبار القبلي للقواعد |

أظهرت نتائج اختبار T للعينات المستقلة (*independent sample t-test*)

في بيانات الاختبار القبلي لقواعد اللغة العربية أن نتيجة  $t$  بلغت ٠,٦٤٢ بدرجة حرية  $df = 36$ ، وأن نتيجة Sig. (2-tailed) بلغت ٠,٥٢٥. وبما أن نتيجة الدلالة الإحصائية ٠,٥٢٥ أكبر من ٠,٠٠٥، فلا توجد فروق دالة إحصائية بين القدرة الأولية في قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الثامن C وطالبات الصف



الثامن D. وبذلك، يمكن القول إن المجموعتين تمتلكان قدرة أولية متكافئة في جانب إتقان قواعد اللغة العربية قبل تقديم المعالجة.

## ٢. التكافؤ الأولي في فهم النصوص العربية

أُجري اختبار التكافؤ الأولي في فهم النصوص العربية لمعرفة ما إذا كانت المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تمتلكان قدرة أوليةً متقاربة في فهم النصوص العربية قبل تقديم المعالجة. أما نتائج اختبار التوزيع الطبيعي واختبار التجانس للاختبار القبلي في فهم النصوص العربية فتُعرض في جدول الآتي:

### جدول ٤. ٧: نتائج اختبار التوزيع الطبيعي والتجانس للتكافؤ الأولي في فهم النصوص العربية

| نوع الاختبار | البيانات                                            | نتيجة الدلالة | المعيار  | القرار |
|--------------|-----------------------------------------------------|---------------|----------|--------|
| شايبرو-ويلك  | الاختبار القبلي لفهم النصوص للصف الثامن ج           | ٠,٠٧٤         | $< ٠,٠٥$ | طبيعي  |
| شايبرو-ويلك  | الاختبار القبلي لفهم النصوص للصف الثامن د           | ٠,٠٨٦         | $< ٠,٠٥$ | طبيعي  |
| التجانس      | الاختبار القبلي لفهم النصوص للصف الثامن ج والثامن د | ٠,٧٣٥         | $< ٠,٠٥$ | متجانس |

أظهرت نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للاختبار القبلي في فهم النصوص العربية أن نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار شايبرو-ويلك (Shapiro-Wilk) في الصف الثامن C بلغت ٠,٠٧٤، في حين بلغت في الصف الثامن D ٠,٠٨٦. وهاتان القيمتان أكبر من ٠,٠٥، ولذلك تُعدّ بيانات الاختبار القبلي في فهم

النصوص العربية لدى الصنفين موزعةً توزيعاً طبيعياً. وبعد ذلك، أظهرت نتائج اختبار التجانس نتيجة دلالة إحصائية بلغت ٠,٧٣٥. وهذه النتيجة أكبر من ٠,٠٥، ولذلك يُعدّ تباين بيانات الاختبار القبلي في فهم النصوص العربية لدى الصنفين متجانساً.

وبعد إجراء اختبار التوزيع الطبيعي واختبار التجانس، كانت الخطوة التالية هي إجراء اختبار ت للعينات المستقلة: (independent sample t-test)

جدول ٤. ٨: نتائج اختبار T للعينات المستقلة للتكافؤ الأولي في فهم النصوص العربية.

| البيانات                | T              | درجات الحرية | الدلالة (ثنائية الطرف) | فرق المتوسط  | القرار                            |
|-------------------------|----------------|--------------|------------------------|--------------|-----------------------------------|
| الاختبار القبلي للقواعد | -<br>٠,١٧<br>٩ | ٣٣٦          | ٠,٨٥٩                  | -<br>٠,٦٣١٥٨ | لا يوجد فرق دال إحصائياً / متكافئ |

أظهرت نتائج اختبار T للعينات المستقلة (independent sample t-test) في بيانات الاختبار القبلي لفهم النصوص العربية أن نتيجة، بأن نتيجة -2 Sig. (tailed) بلغت ٠,٨٥٩. وبما أن نتيجة الدلالة الإحصائية ٠,٨٥٩ أكبر من ٠,٠٥، فلا توجد فروق دالة إحصائية بين القدرة الأولية في فهم النصوص العربية لدى طالبات الصف الثامن C وطالبات الصف الثامن D. وبذلك، يمكن القول إن المجموعتين تمتلكان قدرة أولية متكافئة في جانب فهم النصوص العربية قبل تقديم المعالجة

د. فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في إتقان قواعد اللغة العربية

أُجري التحليل عبر ثلاث مراحل، وهي: وصف نتائج الاختبار البعدي، واختبار الشروط المسبقة للاختبار البعدي، واختبار الفرضية باستخدام اختبار T للعينات المستقلة (*independent sample t-test*) وقد أُجري اختبار الشروط المسبقة للتأكد من أن بيانات الاختبار البعدي تستوفي افتراضي التوزيع الطبيعي والتجانس قبل إجراء اختبار الفرضية.

١. وصف نتائج الاختبار البعدي في إتقان قواعد اللغة العربية  
تُستخدم نتائج الاختبار البعدي في إتقان قواعد اللغة العربية لمعرفة التحصيل النهائي لدى الطالبات بعد انتهاء عملية التعليم. وقد تلقت طالبات الصف الثامن C، بوصفهن المجموعة التجريبية، التعليم باستخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle، في حين تلقت طالبات الصف الثامن D، بوصفهن المجموعة الضابطة، التعليم من غير هذه المعالجة. أما متوسط نتائج الاختبار البعدي في إتقان قواعد اللغة العربية فيُعرض في جدول الآتي:

جدول ٤. ٩: نتائج الاختبار البعدي في إتقان قواعد اللغة العربية

| الصف                     | متوسط الاختبار البعدي |
|--------------------------|-----------------------|
| الصف الثامن ج / التجريبي | ٨٤،٠٥                 |
| الصف الثامن د / الضابط   | ٦٩،٧٨                 |
| فرق المتوسط              | ١٤،٢٦                 |

وبناءً على جدول السابق، حصل الصف الثامن C بوصفه المجموعة التجريبية على متوسط في الاختبار البعدي بلغ ٨٤،٠٥، في حين حصل الصف الثامن D بوصفه المجموعة الضابطة على متوسط بلغ ٦٩،٧٨ وبلغ الفرق بين متوسطي المجموعتين ١٤،٢٦ ومن الناحية الوصفية، كان متوسط الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية أعلى من متوسط المجموعة الضابطة. غير أن هذا الفرق

في المتوسط لا يمكن أن يكون أساسًا مباشرًا لاستخلاص فعالية المعالجة، ولذلك ينبغي الاستمرار في اختبار الشروط المسبقة واختبار الفرضية.

٢. اختبار الشروط المسبقة للاختبار البعدي في إتقان قواعد اللغة العربية  
أجري اختبار الشروط المسبقة قبل اختبار الفرضية للتأكد من أن البيانات تستوفي شروط استخدام اختبارات العينات المستقلة (independent sample t-test). وتشمل اختبارات الشروط المسبقة في بيانات الاختبار البعدي لقواعد اللغة العربية اختبار التوزيع الطبيعي واختبار التجانس. ويُستخدم اختبار التوزيع الطبيعي لمعرفة ما إذا كانت بيانات الاختبار البعدي في كل مجموعة موزعة توزيعًا طبيعيًا، في حين يُستخدم اختبار التجانس لمعرفة ما إذا كان تباين بيانات المجموعتين متجانسًا.

أما نتائج اختبار التوزيع الطبيعي واختبار التجانس للاختبار البعدي في قواعد اللغة العربية فتُعرض في جدول الآتي:

جدول ٤. ١٠: نتائج الاختبار الطبيعي والتجانس في إتقان قواعد اللغة العربية

| القرار | المعيار  | نتيجة الدلالة | البيانات                                             | نوع الاختبار |
|--------|----------|---------------|------------------------------------------------------|--------------|
| طبيعي  | $0,05 <$ | ٠,٤٣٦         | الاختبار البعدي للقواعد<br>للصف الثامن ج             | شايبرو-ويلك  |
| طبيعي  | $0,05 <$ | ٠,٦٨٩         | الاختبار البعدي للقواعد<br>للصف الثامن د             | شايبرو-ويلك  |
| متجانس | $0,05 <$ | ٠,٢٣١         | الاختبار البعدي للقواعد<br>للفصين الثامن ج والثامن د | التجانس      |

وبناءً على جدول السابق، بلغت نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار شابيرو-ويلك (Shapiro-Wilk) في الصف الثامن C مقدار ٠,٤٣٦، وفي الصف الثامن D مقدار ٠,٦٨٩. وهاتان القيمتان أكبر من ٠,٠٥، ولذلك تُعدّ بيانات الاختبار البعدي في قواعد اللغة العربية لدى الصنفين موزعةً توزيعاً طبيعياً. وبعد ذلك، بلغت نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار التجانس ٠,٢٣١. وهذه النتيجة أيضاً أكبر من ٠,٠٥، ولذلك يُعدّ تباين بيانات الاختبار البعدي في قواعد اللغة العربية لدى الصنفين متجانساً. وبذلك، فإن بيانات الاختبار البعدي في قواعد اللغة العربية تستوفي الشروط اللازمة لتحليلها باستخدام اختبار T للعينات المستقلة (independent sample t-test).

٣. اختبار فرضية إتقان قواعد اللغة العربية

أُجري اختبار الفرضية لمعرفة ما إذا كان هناك فرق دالّ إحصائياً بين نتائج الاختبار البعدي في قواعد اللغة العربية لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وبما أن بيانات الاختبار البعدي في قواعد اللغة العربية قد استوفت افتراضَي التوزيع الطبيعي والتجانس، فقد أُجري اختبار الفرضية باستخدام اختبار T للعينات المستقلة (independent sample t-test) من خلال برنامج SPSS 16. أما الفرضيتان المختبرتان فهما كما يأتي:

$H_{01}$ : استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle غير فعّالة في إتقان قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الثامن في معهد دار الفلاح سوکوريجو.

$H_{a1}$ : استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle فعّالة في إتقان قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الثامن في معهد دار الفلاح سوکوريجو.

ويستند اتخاذ القرار إلى أنه إذا كانت نتيجة Sig. (2-tailed) أصغر من ٠,٠٥، فإن  $H_0$  تُرفض و  $H_a$  تُقبل. وعلى العكس من ذلك، إذا كانت نتيجة

Sig. (2-tailed) أكبر من ٠,٠٠٥، فإن  $H_0$  تُقبل و  $H_a$  تُرفض. أما نتائج اختبار  
ت للعينات المستقلة (*independent sample t-test*) للاختبار البعدي في قواعد  
اللغة العربية فتُعرض في جدول الآتي:

جدول ٤. ١١: نتائج اختبار ت للعينات المستقلة للاختبار البعدي في  
قواعد اللغة العربية

|                                                     | Levene's Test for<br>Equality of<br>Variances |      | t-test for Equality of Means |        |                     |                    |                             |                                                 |          |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------|------------------------------|--------|---------------------|--------------------|-----------------------------|-------------------------------------------------|----------|
|                                                     | F                                             | Sig. | t                            | df     | Sig. (2-<br>tailed) | Mean<br>Difference | Std.<br>Error<br>Difference | 95% Confidence<br>Interval of the<br>Difference |          |
|                                                     |                                               |      |                              |        |                     |                    |                             | Lower                                           | Upper    |
| Hasil Posttest Equal<br>Qawaid variances<br>assumed | 1.487                                         | .231 | 5.834                        | 36     | .000                | 14.26316           | 2.44477                     | 9.30493                                         | 19.22139 |
| Equal<br>variances not<br>assumed                   |                                               |      | 5.834                        | 34.556 | .000                | 14.26316           | 2.44477                     | 9.29773                                         | 19.22859 |

وبناءً على جدول السابق، تم الحصول على نتيجة  $t$  مقدارها ٥,٨٣٤،  
بدرجة حرية  $df = 36$ ، ونتيجة Sig. (2-tailed) مقدارها ٠,٠٠٠. وبما أن نتيجة  
الدلالة الإحصائية أصغر من ٠,٠٠٥، فإن  $H_{01}$  تُرفض و  $H_{a1}$  تُقبل. وبذلك،  
توجد فروق دالة إحصائية بين نتائج الاختبار البعدي في إتقان قواعد اللغة العربية  
لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

وبناءً على نتائج التحليل السابقة، ثبت أن استخدام الخريطة الذهنية  
القائمة على تطبيق Coggle فعالٌ في إتقان قواعد اللغة العربية لدى الطالبات.  
ويستند ذلك إلى ثلاث نتائج رئيسة. أولاً، أظهرت نتائج اختبار التكافؤ الأولي  
أن المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كانتا تمتلكان قدرةً أوليةً متكافئةً نسبياً

في قواعد اللغة العربية قبل تقديم المعالجة. ثانيًا، كان متوسط الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية، وهو ٨٤،٠٥، أعلى من متوسط المجموعة الضابطة، وهو ٦٩،٧٨. ثالثًا، أظهرت نتائج اختبار ت للعينات المستقلة (independent sample t-test) أن نتيجة Sig. (2-tailed) بلغت ٠،٠٠٠، وبذلك عُدَّ الفرق بين المجموعتين دالًّا إحصائيًّا.

#### هـ. فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في فهم النصوص العربية

أُجري التحليل عبر ثلاث مراحل، وهي: وصف نتائج الاختبار البعدي، واختبار الشروط المسبقة للاختبار البعدي، واختبار الفرضية باستخدام اختبار T للعينات المستقلة (independent sample t-test). وقد أُجري اختبار الشروط المسبقة للتأكد من أن بيانات الاختبار البعدي تستوفي افتراضي التوزيع الطبيعي والتجانس قبل إجراء اختبار الفرضية.

#### ١. وصف نتائج الاختبار البعدي في فهم النصوص العربية

تُستخدم نتائج الاختبار البعدي في فهم النصوص العربية لمعرفة التحصيل النهائي لدى الطالبات بعد سير عملية التعليم. وقد تلقت طالبات الصف الثامن C، بوصفهنَّ المجموعة التجريبية، التعليم باستخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle، في حين تلقت طالبات الصف الثامن D، بوصفهنَّ المجموعة الضابطة، التعليم من غير هذه المعالجة. أما متوسط نتائج الاختبار البعدي في فهم النصوص العربية فيُعرض في جدول الآتي:

#### جدول ٤. ١٢: نتائج الاختبار البعدي في فهم النصوص العربية

| الصف                     | متوسط الاختبار البعدي |
|--------------------------|-----------------------|
| الصف الثامن ج / التجريبي | ٨٠،٦٨٥                |
| الصف الثامن د / الضابط   | ٧٢،٥٢                 |
| فرق المتوسط              | ٨،١٥                  |



وبناءً على جدول السابق، حصل الصف الثامن C بوصفه المجموعة التجريبية على متوسط في الاختبار البعدي بلغ ٨٠,٦٨، في حين حصل الصف الثامن D بوصفه المجموعة الضابطة على متوسط بلغ ٧٢,٥٢. وبلغ الفرق بين متوسطي المجموعتين ٨,١٥. ومن الناحية الوصفية، كان متوسط الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية أعلى من متوسط المجموعة الضابطة. غير أن هذا الفرق في المتوسط لا يمكن أن يكون أساساً مباشراً لاستخلاص فعالية المعالجة، ولذلك ينبغي الاستمرار في اختبار الشروط المسبقة واختبار الفرضية.

## ٢. اختبار الشروط المسبقة للاختبار البعدي في فهم النصوص العربية

يستند اتخاذ القرار في اختبار التوزيع الطبيعي واختبار التجانس إلى أن البيانات تُعدّ موزعة توزيعاً طبيعياً أو متجانسة إذا كانت نتيجة الدلالة الإحصائية أكبر من ٠,٠٥. وعلى العكس من ذلك، تُعدّ البيانات غير موزعة توزيعاً طبيعياً أو غير متجانسة إذا كانت نتيجة الدلالة الإحصائية أصغر من ٠,٠٥. أما نتائج اختبار التوزيع الطبيعي واختبار التجانس للاختبار البعدي في فهم النصوص العربية فتُعرض في جدول الآتي:

## جدول ٤. ١٣: نتائج اختبار التوزيع الطبيعي والتجانس للاختبار البعدي في فهم النصوص العربية.

| القرار | المعيار  | نتيجة الدلالة | البيانات                                          | نوع الاختبار |
|--------|----------|---------------|---------------------------------------------------|--------------|
| طبيعي  | $< 0,05$ | ٠,١٣٠         | الاختبار البعدي لفهم النصوص العربية للصف الثامن ج | شايبرو- ويلك |

|        |          |       |                                                                     |                 |
|--------|----------|-------|---------------------------------------------------------------------|-----------------|
| طبيعي  | $0,05 <$ | ٠,٢٣٦ | الاختبار البعدي لفهم<br>النصوص العربية للصف<br>الثامن د             | شايبرو-<br>ويلك |
| متجانس | $0,05 <$ | ٠,٥٦٣ | الاختبار البعدي لفهم<br>النصوص العربية للصفين<br>الثامن ج والثامن د | التجانس         |

وبناءً على جدول السابق، بلغت نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار شايبرو-ويلك (Shapiro-Wilk) في الصف الثامن C مقدار ٠,٠١٣٠، وفي الصف الثامن D مقدار ٠,٢٣٦. وهاتان القيمتان أكبر من ٠,٠٥، ولذلك تُعدّ بيانات الاختبار البعدي في فهم النصوص العربية لدى الصفين موزعةً توزيعاً طبيعياً. وبعد ذلك، بلغت نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار التجانس ٠,٥٦٣. وهذه النتيجة أيضاً أكبر من ٠,٠٥، ولذلك يُعدّ تباين بيانات الاختبار البعدي في فهم النصوص العربية لدى الصفين متجانساً. وبذلك، فإن بيانات الاختبار البعدي في فهم النصوص العربية تستوفي الشروط اللازمة لتحليلها باستخدام اختبارات للعينات المستقلة (*independent sample t-test*)

### ٣. اختبار فرضية فهم النصوص العربية اللغة العربية

أُجري اختبار الفرضية لمعرفة ما إذا كان هناك فرق دالّ إحصائياً بين نتائج الاختبار البعدي في فهم النصوص العربية لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وبما أن بيانات الاختبار البعدي في فهم النصوص العربية قد استوفت افتراضَي التوزيع الطبيعي والتجانس، فقد أُجري اختبار الفرضية باستخدام اختبار T للعينات المستقلة (*independent sample t-test*) من خلال برنامج SPSS 16. أما الفرضيتان المختبرتان فهما كما يأتي:

$H_{02}$ : استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle غير فعّالة في إتقان فهم النصوص العربية لدى طالبات الصف الثامن في معهد دار الفلاح سوكونججو.

$H_{a2}$ : استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle فعّالة في إتقان فهم النصوص العربية لدى طالبات الصف الثامن في معهد دار الفلاح سوكونججو.

ويستند اتخاذ القرار إلى أنه إذا كانت نتيجة Sig. (2-tailed) أصغر من ٠,٠٠٥، فإن  $H_0$  تُرفض و  $H_a$  تُقبل. وعلى العكس من ذلك، إذا كانت نتيجة Sig. (2-tailed) أكبر من ٠,٠٠٥، فإن  $H_0$  تُقبل و  $H_a$  تُرفض. أما نتائج اختبار T للعينات المستقلة (independent sample t-test) للاختبار البعدي في فهم النصوص العربية فتُعرض في جدول الآتي:

جدول ٤. ١٤: نتائج اختبار T للعينات المستقلة للاختبار البعدي في فهم النصوص العربية

|                                                    | Levene's<br>Test for<br>Equality of<br>Variances | t-test for Equality of Means |      |       |        |                        |                    |                          |                                                 |          |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------|------|-------|--------|------------------------|--------------------|--------------------------|-------------------------------------------------|----------|
|                                                    |                                                  | F                            | Sig. | t     | df     | Sig.<br>(2-<br>tailed) | Mean<br>Difference | Std. Error<br>Difference | 95% Confidence<br>Interval of the<br>Difference |          |
|                                                    |                                                  |                              |      |       |        |                        |                    |                          | Lower                                           | Upper    |
| Hasil Posttest<br>Pemahaman<br>Teks Bahasa<br>Arab | Equal<br>variances<br>assumed                    | .251                         | .620 | 2.573 | 36     | .014                   | 8.15789            | 3.17098                  | 1.72686                                         | 14.58893 |
|                                                    | Equal<br>variances<br>not<br>assumed             |                              |      | 2.573 | 35.957 | .014                   | 8.15789            | 3.17098                  | 1.72659                                         | 14.58920 |

وبناءً على جدول السابق، تم الحصول على نتيجة Sig. (2-tailed) مقدارها ٠,٠١٤. وبما أن نتيجة الدلالة الإحصائية هذه أصغر من ٠,٠٥، فإن  $H_0$  تُرفض و  $H_a$  تُقبل. وبذلك، توجد فروق دالة إحصائية بين نتائج الاختبار البعدي في فهم النصوص العربية لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

وبناءً على نتائج التحليل السابقة، ثبت أن استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle فعالة في فهم النصوص العربية لدى الطالبات. ويستند ذلك إلى ثلاث نتائج رئيسة. أولاً، أظهرت نتائج اختبار التكافؤ الأولي أن المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كانتا تمتلكان قدرة أولية متكافئة نسبياً في فهم النصوص العربية قبل تقديم المعالجة. ثانياً، كان متوسط الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية، وهو ٨٠,٦٨، أعلى من متوسط المجموعة الضابطة، وهو ٧٢,٥٢. ثالثاً، أظهرت نتائج اختبار ت للعينات المستقلة (independent sample t-test) أن نتيجة Sig. (2-tailed) بلغت ٠,٠١٤، وبذلك عُدَّ الفرق بين المجموعتين دالاً إحصائياً.

#### و. الآليات المعرفية لدى الطالبات في استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle

من الناحية المفاهيمية، تُفهم الآليات المعرفية في هذا البحث بوصفها العمليات العقلية لدى الطالبات عند استقبال المعلومات، واختيارها، وتصنيفها، وربطها، وتنظيمها، وتخزينها، واسترجاعها أثناء التعليم. وينسجم هذا الفهم مع نظرية معالجة المعلومات التي تضع التعليم بوصفه عملية نشطة في الانتباه إلى المعلومات، وترميزها، وتنظيمها، وتخزينها، ثم استرجاعها.<sup>١</sup> غير أن المناقشة في هذا الجزء لا تتجه إلى عرض

<sup>١</sup> Schunk, *Learning Theories: An Educational Perspective*, 164–66.

النظرية عرضاً موسّعاً، بل إلى تقديم النتائج الميدانية المتعلقة بكيفية ظهور هذه العمليات في أنشطة الطالبات عند استخدام تطبيق Coggle

### ١. مصادر البيانات وتصنيف النتائج النوعية

تم الحصول على البيانات النوعية في هذا البحث من ثلاثة مصادر رئيسية، وهي: ملاحظة التعليم، ومقابلات الطالبات، وتحليل منتجات الخريطة الذهنية. استُخدمت الملاحظة لرصد أنشطة الطالبات عند استخدام تطبيق Coggle في تعليم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص. واستُخدمت المقابلة للكشف عن خبرات الطالبات بعد استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle. أما منتجات الخريطة الذهنية، فقد حُلِّلت لمعرفة كيفية تنظيم الطالبات للفكرة المركزية، والفروع الرئيسية، والفروع الفرعية، والكلمات المفتاحية، والألوان، والعلاقات بين المفاهيم.

وقد اختيرت المشاركات في المقابلة اختياراً قصدياً بناءً على تنوع مستويات التحصيل لدى الطالبات، أي الطالبات ذوات التحصيل المرتفع، والمتوسط، والمنخفض. وقد أُجري هذا الاختيار حتى تتمكن البيانات النوعية من تصوير تنوع عمليات التفكير لدى الطالبات، لا مجرد عرض خبرات الطالبات اللاتي حققن نتائج جيدة. وبذلك، لا تقتصر البيانات النوعية على بيان أن الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle تساعد في التعليم، بل تُظهر أيضاً الجوانب التي استفادت منها الطالبات، والجوانب التي ما زلن يواجهن صعوبة فيها، ونوع المرافقة التعليمية التي يحتجن إليها. أما مصادر البيانات النوعية في هذا البحث، فيمكن عرضها على النحو الآتي:

جدول ٤. ١٥ : مصادر البيانات النوعية للآليات المعرفية لدى الطالبات

| مصدر البيانات                             | محور البيانات                                                                                                                                                                          | وظيفته في البحث                                     |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| ملاحظة التعليم                            | أنشطة الطالبات عند استخدام الجهاز اللوحي<br>وتطبيق Coggle في تعليم قواعد اللغة العربية<br>وفهم النصوص                                                                                  | وصف عملية تعلّم الطالبات<br>أثناء المعالجة          |
| مقابلات<br>الطالبات                       | خبرات الطالبات في إعداد الخريطة الذهنية،<br>وفهم قواعد اللغة العربية، وفهم النصوص،<br>ومواجهة الصعوبات<br>(تركّز المقابلة على الطالبات ذوات الدرجات<br>المرتفعة، والمتوسطة، والمنخفضة) | تفسير عمليات التفكير لدى<br>الطالبات من وجهة نظرهنّ |
| منتجات الخريطة<br>الذهنية لدى<br>الطالبات | الفكرة المركزية، والفروع الرئيسة، والفروع<br>الفرعية، والكلمات المفتاحية، والألوان،<br>والأمثلة، والعلاقات بين المفاهيم                                                                | إظهار التمثيل البصري لفهم<br>الطالبات               |
| ملاحظات<br>المعلّمة/الباحثة               | استجابات الطالبات، وأشكال المرافقة<br>التعليمية التي تقدّمها المعلّمة، والأخطاء<br>الشائعة، وعملية مراجعة الخريطة الذهنية                                                              | تقوية نتائج الملاحظة وتحليل<br>المنتجات             |

وبناءً على هذه البيانات، صُنِّفَت النتائج النوعية في عدد من الموضوعات

الرئيسة، وقد عُرضت في جدول الآتي:

## جدول ٤. ١٦: النتائج النوعية

| موضوع النتائج                      | شكل النتائج الميدانية                                                                                                                                          |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| المشاركة الأولية لدى الطالبات      | أبدت الطالبات حماسًا في استخدام الجهاز اللوحي وتطبيق Google، غير أن اهتمامهنّ في البداية انصبّ أكثر على الألوان والفروع والميزات.                              |
| مرافقة المعلّمة                    | احتاجت الطالبات إلى الأمثلة، والأسئلة الموجهة، وتصحيح المعلّمة، حتى لا تقتصر الخريطة الذهنية على الكتابة أو الزخرفة فقط.                                       |
| تحديد قواعد اللغة العربية وتصنيفها | بدأت الطالبات في التمييز بين الفعل الماضي والفعل المضارع، وربط الضمير بتغيّر صيغة الفعل، والتعرّف إلى علامات الزمن.                                            |
| انتقاء معلومات النص                | كانت الطالبات أكثر سهولةً في العثور على الشخصيات والأحداث الملموسة مقارنةً بالفكرة الرئيسة؛ وقد ساعدتهنّ المعلّمة من خلال الأسئلة الموجهة.                     |
| التنظيم البصري                     | تعلمت الطالبات تحديد الفكرة المركزية، والفروع الرئيسة، والفروع الفرعية، والكلمات المفتاحية، والألوان، والعلاقات بين المفاهيم.                                  |
| مراجعة الخريطة الذهنية             | قارنت الطالبات أعمالهنّ بأعمال زميلاتهنّ، وأدركن الأخطاء، وأصلحن الفروع، وجعلن المعلومات أكثر إيجازًا.                                                         |
| تنوع إنجاز الطالبات                | كانت الطالبات ذوات الإنجاز المرتفع أسرع في ربط المفاهيم، أما ذوات الإنجاز المتوسط فاحتجن إلى أمثلة، في حين بقيت ذوات الإنجاز المنخفض أكثر تركيزًا على الميزات. |



يُظهر جدول أن الآليات المعرفية لدى الطالبات لا تظهر بوصفها عملية واحدة منفردة، بل بوصفها سلسلة من العمليات التي تتطور أثناء التعليم. ففي البداية، انجذبت الطالبات إلى الجوانب البصرية والتكنولوجية في تطبيق Coggle. وبعد حصولهنّ على توجيه المعلّمة، بدأن ينقلن انتباههنّ من ميزات التطبيق إلى مضمون المادة، ثم تعلّمن تحديد المعلومات، وتصنيفها، والربط بينها، ومراجعتها<sup>٢</sup>. الانتباه الأوّلي والحماسة والحاجة إلى السقالة التعليمية من المعلّمة

في بداية استخدام تطبيق Coggle، أظهرت الطالبات حماسة عالية. فقد شعرن بأن التعليم مختلف عن المعتاد؛ لأنهنّ استخدمن الأجهزة اللوحية وأعددن الخريطة الذهنية بصورة مباشرة. ومن الناحية التقنية، لم تكن الطالبات غريبات تمامًا عن الأجهزة الرقمية؛ لأنهن سبق أن استخدمن الأجهزة اللوحية في التعليم. ولذلك، استجابت معظم الطالبات بسرعة نسبيًا للتعليمات، مثل تشغيل الجهاز، واتباع توجيهات المعلّمة، وتجربة ميزات تطبيق Coggle.

ومع ذلك، فإن استخدام Coggle أداة لإعداد الخريطة الذهنية كان لا يزال خبرةً جديدةً لدى الطالبات. ففي اللقاء الأول، ركّزت الطالبات كثيرًا على تجربة الألوان، وأشكال الفروع، والميزات البصرية المتاحة. وأصبح جوّ الصف أكثر نشاطًا؛ لأن الطالبات كنّ متحمسات لتجربة التطبيق بأنفسهن. غير أن هذه الحماسة لم تكن تدلّ مباشرةً على فهم المادة. فقد ظلّت بعض الطالبات في حالة ارتباك عند تحديد الفكرة المركزية، والفروع الرئيسة، ومحتوى الفروع المناسبة.

ويظهر ذلك من قول إحدى المشاركات ذات التحصيل المنخفض: "في البداية كنت أركّز أكثر على اختيار اللون والشكل. وعندما طُلب مني أن أعدّ الخريطة بنفسني مباشرةً شعرت بالحيرة"<sup>٢</sup>. ويبيّن هذا الاقتباس أن انتباه الطالبات

<sup>2</sup> Farah Izzatinnisa, 'Hasil Wawancara Dengan Siswi Dengan Nilai Terendah Kelas 8C Di Pondok Darul Falah Sukorejo'.

في البداية كان سهل الانصراف إلى الميزات البصرية. وبذلك، فإن استخدام Coggle يحتاج إلى توجيه حتى لا يتوقف عند جاذبية الوسيلة، بل ينتقل إلى معالجة المفاهيم.

وتُعدّ مرافقة المعلّمة عاملاً مهمّاً في هذه العملية. فعندما طُلب من الطالبات مباشرة إعداد الخريطة الذهنية من غير مثال، كان معظمهن ما زلن في حيرة من نقطة البداية. ولذلك، احتاجت المعلّمة إلى تقديم مثال أولاً، وتحديد الفكرة المركزية مع الطالبات، وبيان الفروع الرئيسة، ثم تقديم أسئلة موجهة. ففي تعليم قواعد اللغة العربية، على سبيل المثال، وضعت المعلّمة الفعل الماضي والفعل المضارع بوصفهما فرعين رئيسين، ثم وجّهت الطالبات إلى وضع الضمائر، وأمثلة الأفعال، وعلامات الزمن في الفروع المناسبة.

وقد صرّحت إحدى المشاركات ذات التحصيل المتوسط بقولها: "إذا لم تُقدّم لي أمثلة أولاً، فإنني أحتار من أين أبدأ. والجزء الصعب هو تحديد الفرع الرئيس، ثم أخاف من رسم الخط".<sup>3</sup> وتدلّ هذه العبارة على أن الصعوبة الرئيسة لدى الطالبات لا تكمن في استخدام التطبيق فحسب، بل في بناء بنية المفاهيم. وبعد أن قدّمت المعلّمة المثال والتوجيه، بدأت الطالبات يفهمن أن الخريطة الذهنية ينبغي أن تُبنى على أساس العلاقات بين عناصر المادة، لا على أساس ترتيب الكتابة فحسب. كما أدّت المعلّمة دوراً في إعادة تركيز الطالبات عندما كنّ يقضين وقتاً طويلاً في اختيار الألوان أو تحسين المظهر. وبذلك، ترتبط فعالية Coggle ارتباطاً وثيقاً بالسقالة التعليمية التي تقدّمها المعلّمة أثناء التعليم.

### ٣. تحديد مفاهيم قواعد اللغة العربية وتصنيفها والربط بينها

<sup>3</sup> Zheada Firash, 'Hasil Wawancara Dengan Siswi Dengan Nilai Sedang Kelas 8C Di Pondok Darul Falah Sukorejo'.

في تعليم قواعد اللغة العربية، ظهرت الآليات المعرفية لدى الطالبات في عمليات تحديد المفاهيم، وتصنيفها، والربط بينها. وقد ركزت مادة قواعد اللغة العربية المستخدمة في هذا البحث على الفعل الماضي والفعل المضارع. كما أعدت أداة اختبار قواعد اللغة العربية لقياس قدرة الطالبات على تحديد الفعل، والتمييز بين الأفعال بناءً على الزمن أو السياق، ومطابقة الفعل مع الفاعل، وتطبيق صيغة الفعل في جملة بسيطة.

في بداية التعليم، كانت الطالبات أسهل تذكرًا للأمثلة الملموسة من فهم الأنماط. فعلى سبيل المثال، عندما ذكرت المعلمة كلمة *دَهَبَ*، استطاعت الطالبات تذكر معناها بوصفه "*telah pergi*"، غير أنهن لم يفهمن تمامًا سبب تغيير هذه الصيغة إلى *دَهَبْتُ*، أو *دَهَبْنَا*، أو *دَهَبَتْ*. وبعد أن نُظِّمَت المفاهيم في فروع الخريطة الذهنية، بدأت الطالبات يرين العلاقة بين الضمير وتغيير صيغة الفعل.

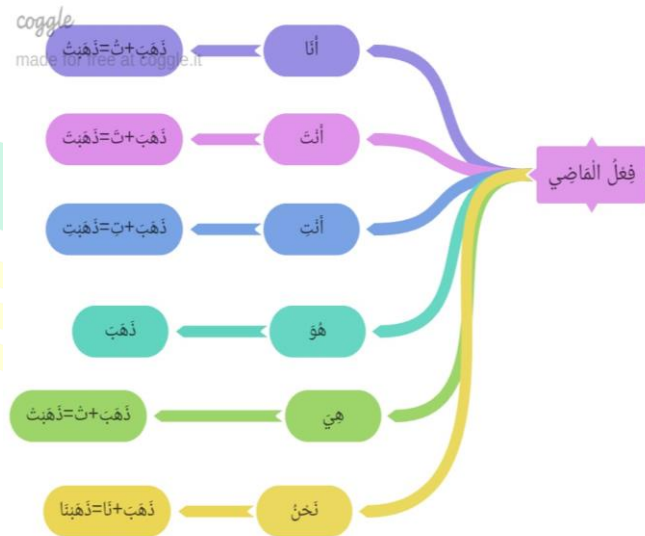
وظهر هذا المسار عندما بدأت الطالبات يكتبن الضمائر، مثل أنا، وأنت، وهو، وهي، ثم يربطنها بأمثلة الأفعال المناسبة. ومن هنا بدأت الطالبات بمطابقة الأنماط، وفهم أن لكل ضمير صيغة فعل مختلفة. فعلى سبيل المثال، ترتبط الصيغة المنتهية بـ *تُ* بالضمير أنا، في حين ترتبط صيغة *دَهَبْتُ* بالفاعل المؤنث. وقد صرّحت إحدى المشاركات ذات التحصيل المرتفع بقولها: "عند استخدام الخريطة الذهنية يصبح التمييز بين الفعل الماضي والفعل المضارع أسهل؛ لأن الفروع تكون مفصولة. لذلك أحتاج فقط إلى النظر إلى الضمير، ثم إلى مثال الفعل".<sup>٤</sup> ويدلّ هذا الاقتباس على أن الخريطة الذهنية تساعد الطالبات على تصنيف المفاهيم ورؤية العلاقة بين نوع الفعل، والضمير، والمثال. فالتابعات لا

<sup>4</sup> Nashwa Adania, 'Hasil Wawancara Dengan Siswi Dengan Nilai Tertinggi Kelas 8C Di Pondok Darul Falah Sukorejo'.

يحفظن صيغ الأفعال بصورة منفصلة فحسب، بل يبدأن في قراءة أنماط العلاقات بين المكونات.

كما أظهرت منتجات الخريطة الذهنية لدى الطالبات تطوراً تدريجياً. ففي الخريطة الذهنية الأولى، كانت بعض الطالبات ما زلن يخلطن بين الشرح والمثال في فرع واحد. وكانت هناك فروع طويلة أكثر من اللازم، كما كانت بعض الفروع لم تميّز بعد بين الفكرة الرئيسة والتفاصيل. غير أنه بعد الحصول على التوجيه، بدأت الفروع الرئيسة تصبح أكثر وضوحاً. وبدأت الطالبات يفصلن بين نوع الفعل، والضمير، والمثال، ودلالة الزمن. كما استخدمت بعض الطالبات الكتابة الصوتية، مثل *dzahabtu*، و *dzahaba*، و *dzahabnā*، بوصفها جسراً يربط بين الكتابة العربية، وطريقة القراءة، ومعنى الفاعل. ويمكن رؤية أحد منتجات الخريطة الذهنية لدى الطالبات، الذي يبيّن عملية تحديد مفهوم الفعل الماضي وتصنيفه، في الشكل الآتي:

#### الصورة ٤. ١ : نتيجة الخريطة الذهنية لدى الطالبات



يوضّح الصورة ٤،١ أن الطالبات بدأن في تمثيل مفهوم الفعل الماضي من خلال فروع الفاعل/الضمير وأمثلة تعيّر صيغة الفعل. ويظهر هذا المنتج وجود عملية تحديد وتصنيف لمفاهيم قواعد اللغة العربية بصورة بصرية، على الرغم من أن بنية الفروع ما تزال تحتاج إلى مرافقة المعلّمة حتى تصبح العلاقات بين المفاهيم أكثر انتظامًا.

#### ٤. اختيار المعلومات وتنظيم مضمون النص العربي

في تعليم فهم النصوص، ظهرت الآليات المعرفية لدى الطالبات في عملية اختيار المعلومات المهمة، وتحديد الكلمات المفتاحية، وتنظيم مضمون النص. وكان النص المستخدم في هذا البحث بعنوان عِيَادَةُ الْمَرِيضِ. ويتضمن هذا النص قصةً عن رِيَانَةُ، وَفَاطِمَةُ، وَهَشَامُ، وَنَبِيلَةُ، والأنشطة المدرسية، وحادثة زيارة فاطمة المريضة. ولم تقتصر أسئلة فهم النص على المعلومات الصريحة، بل شملت أيضًا العنوان، والفكرة الرئيسة، وأسباب الأحداث، وشخصيات النص، ومرض فاطمة، والرسالة التي يمكن تعلّمها من النص.

وقد أظهرت النتائج الميدانية أن الطالبات كنّ أكثر سهولةً في العثور على المعلومات المحسوسة مقارنةً بتحديد الفكرة الرئيسة. فقد أمكن العثور على أسماء الشخصيات مثل رِيَانَةُ، وَفَاطِمَةُ، وَهَشَامُ، وَنَبِيلَةُ بسرعة أكبر؛ لأنها ظاهرة بوضوح في النص. ثم جُعِلت هذه الأسماء فروعًا في الخريطة الذهنية. غير أن بعض الطالبات ظللن في حيرة عندما طُلب منهن تحديد لبّ القصة. ومن الصعوبات الأخرى التي ظهرت ميل الطالبات إلى نسخ الجمل الطويلة من النص. ففي البداية، شعرت بعض الطالبات أن جميع أجزاء القراءة مهمة، فأدخلن الجمل كاملةً في الخريطة الذهنية. فعلى سبيل المثال، نُسخَت الجملة تَسْتَيْقِظُ مُبَكَّرًا وَتُوَدِّي صَلَاةَ الصُّبْحِ مباشرةً.

وقد صرّحت إحدى المشاركات ذات التحصيل المنخفض بقولها: "النص صعب؛ لأنني أريد أن أكتب كل مضمون القراءة".<sup>٥</sup> وتدّل هذه العبارة على أن صعوبة الطالبات في فهم النصوص لا تكمن في قراءة اللغة العربية فحسب، بل في اختيار المعلومات المهمة أيضًا. ولذلك، ساعدت المعلّمة الطالبات من خلال الأسئلة الموجهة.

كما ساعدت الخريطة الذهنية الطالبات على رؤية تسلسل القصة، فبدأن يفهمن تتابع الأحداث. وبذلك، ساعد تطبيق Coggle الطالبات على تحويل النص الذي كان في الأصل خطيًا إلى بنية بصرية أسهل فهمًا. غير أن عملية فهم النصوص، مقارنةً بقواعد اللغة العربية، كانت تحتاج إلى إرشاد أكبر؛ لأن الطالبات مطالبات باختيار الكلمات المفتاحية، وتحديد الفكرة الرئيسة، وفهم العلاقات بين أجزاء النص.

#### ٥. مراجعة الخريطة الذهنية والذاكرة البصرية وتنويع إنجاز الطالبات

ل تُعدّ عملية مراجعة الخريطة الذهنية من النتائج المهمة في هذا البحث. فبعد أن أعدت الطالبات الخريطة الذهنية الأولى، لم تُنه المعلّمة التعليم مباشرةً، بل فحصت أعمال الطالبات، وناقشت بعض نماذج الخريطة الذهنية، ثم أتاحت لهنّ فرصة تحسين أعمالهنّ. وقد جرت هذه العملية قبل الاختبار، بحيث لم تكن الخريطة الذهنية منتجًا نهائيًا فحسب، بل أصبحت أيضًا مادةً للتعلم وتقوية الفهم.

في البداية، شعرت كثير من الطالبات أن خرائطهنّ الذهنية صحيحة؛ لأن جميع المواد قد كُتبت فيها. غير أنّهنّ، عندما ناقشت المعلّمة أعمال الطالبات بصورة جماعية، بدأن يدركن أن الخريطة الذهنية ليست مجرد موضع لكتابة

<sup>٥</sup> Izzatinnisa, 'Hasil Wawancara Dengan Siswi Dengan Nilai Terendah Kelas 8C Di Pondok Darul Falah Sukorejo'.



معلومات كثيرة، بل هي طريقة لتنظيم العلاقات بين المفاهيم. كما دفعت عملية المراجعة الطالبات إلى مقارنة خرائطهنّ الذهنية بأعمال زميلاتهنّ. ومن خلال هذه المقارنة، لاحظن أن هناك خرائط ذهنية أبسط، لكنها أوضح. وبناءً على ذلك، قامت بعض الطالبات مباشرةً بتحسين خرائطهنّ الذهنية.

فضلاً عن ذلك، بدأت الطالبات يستخدمن الكلمات المفتاحية والألوان بصورة أكثر وظيفية. ففي المرحلة الأولى، كانت الألوان تُستخدم غالباً للزينة. أما بعد المراجعة، فقد بدأت بعض الطالبات يستخدمن الألوان للتمييز بين الفئات، مثل الفعل الماضي، والفعل المضارع، والضمير، والمثال، أو البيان. كما تذكّرت بعض الطالبات المادة اعتماداً على اللون وموضع الفرع.

وقد صرّحت إحدى المشاركات ذات التحصيل المرتفع بقولها: «إذا كانت الألوان مختلفة، يصبح التذكّر أسهل. مثلاً لون معين للضمير المؤنث». ويدلّ هذا الاقتباس على أن الألوان ومواقع الفروع تساعد الطالبات على استرجاع المعلومات. فالمعلومات لا تُخزّن بوصفها كتابةً فحسب، بل بوصفها بنيةً بصريةً يسهل التعرّف إليها.

كما أظهرت نتائج المقابلات وجود تنوّع في الآليات المعرفية تبعاً لمستوى إنجاز الطالبات. فالتابعات ذوات التحصيل المرتفع كنّ أسرع في استخدام الخريطة الذهنية للتمييز بين المفاهيم وربط الضمير بأمثلة الأفعال. أما الطالبات ذوات التحصيل المتوسط، فشعن أن الخريطة الذهنية أسهل من الملاحظات العادية، غير أنهن ما زلن يحتجن إلى أمثلة من المعلّمة لتحديد الفروع الرئيسة. وأما الطالبات ذوات التحصيل المنخفض، فكُنّ أكثر انجذاباً إلى الألوان والأشكال، وما زلن يواجهن صعوبة في تحديد الفعل أو اختيار الكلمات المفتاحية في النص.



وبذلك، فإن تطبيق Coggle لا يعمل بصورة آلية وبطريقة واحدة لدى جميع الطالبات. ففعاليته تتأثر بالقدرة الأولية، والقدرة على تنظيم المعلومات، ودرجة مرافقة المعلّمة. وتساعد مراجعة الخريطة الذهنية الطالبات على الانتقال من مجرد كتابة المحتوى إلى تنظيم العلاقات بين المفاهيم. وفي هذه المرحلة، لا تؤدي الخريطة الذهنية وظيفة الوسيلة البصرية فحسب، بل تصبح أداة مساعدة على التفكير.

وبناءً على ذلك، يمكن فهم الآليات المعرفية لدى الطالبات في استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle بوصفها عمليةً تدريجية. فقد بدأت الطالبات من الاهتمام بالوسيلة، ثم من خلال توجيه المعلّمة بدأن في تحديد المعلومات، وتصنيف المفاهيم، وربط القواعد بالأمثلة، واختيار الكلمات المفتاحية، وتنظيم المعلومات بصرياً، ومراجعة الخريطة الذهنية، واسترجاع المادة من خلال الألوان ومواضع الفروع. وتدللّ هذه العملية على أن الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle تساعد الطالبات على بناء الفهم بصورة أكثر نشاطاً وتنظيماً، غير أنها ما تزال تحتاج إلى مرافقة المعلّمة حتى تؤدي وظيفتها البصرية في دعم فهم المادة على نحو حقيقي.

#### ٦. تكامل النتائج الكمية والنوعية

يُجرى تكامل النتائج لربط النتائج الكمية والنوعية في هذا البحث. ويُعرض تكامل البيانات في هذا البحث من خلال العرض المشترك (*joint display*)، وهو جدول يجمع بين البيانات الكمية، والبيانات النوعية، والاستنتاج التكاملي. ويتبع عرض العرض المشترك (*joint display*) مبدأ التكامل في بحوث المنهج المختلط (*mixed methods*)، أي الربط بين نوعي البيانات من أجل إنتاج فهم أكثر شمولاً. ويُستخدم العرض المشترك (*joint display*) لإظهار ما إذا كانت البيانات النوعية

تعزّز النتائج الكمية، أو توسّعها، أو تعمّقها، أو تخالفها. أما نتائج تكامل نتائج هذا البحث فتُعرض في جدول الآتي:

جدول ٤. ١٧: العرض المشترك لتكامل النتائج الكمية والنوعية

| الرقم | محور النتائج              | البيانات الكمية                                                                                             | البيانات النوعية                                                                                                            | الاستنتاج التكاملي                                                                                               |
|-------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ١     | إتقان قواعد اللغة العربية | كان متوسط الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية ٨٤,٠٥ أعلى من المجموعة الضابطة ٦٩,٧٨، مع نتيجة دلالة ٠,٠٠٠. | أصبحت الطالبات أكثر قدرةً على التمييز بين الفعل الماضي والفعل المضارع، والربط بين الضمير وتغيّر صيغة الفعل.                 | تعزّز البيانات النوعية النتائج الكمية؛ إذ يساعد Coggle على تصنيف مفاهيم قواعد اللغة العربية والربط بينها بصريًا. |
| ٢     | فهم النصوص العربية        | كان متوسط الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية ٨٠,٦٨ أعلى من المجموعة الضابطة ٧٢,٥٢، مع نتيجة دلالة ٠,٠١٤. | أصبحت الطالبات أكثر سهولةً في العثور على الشخصيات والأحداث، غير أنهن ما زلن يحتجن إلى توجيه المعلّمة لتحديد الفكرة الرئيسة. | يساعد Coggle على تحويل النص الخطي إلى بنية بصرية، مع بقاء فهم الفكرة الرئيسة بحاجة إلى إرشاد.                    |
| ٣     | اختلاف قوة التأثير        | كان فرق المتوسط في قواعد اللغة العربية ١٤,٢٦، وهو أكبر من فرق                                               | كان إعداد خريطة قواعد اللغة العربية أسهل لأن أنماط الفعل والضمير أكثر وضوحًا،                                               | يساعد Coggle قواعد اللغة العربية بصورة أكثر مباشرة، في حين                                                       |

|   |                        |                                                                                    |                                                                                                                          |
|---|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |                        | المتوسط في فهم النصوص ٨,١٥.                                                        | أما النص فيتطلب اختيار المعنى بصورة أكثر تعقيداً. معرفية أكثر تعقيداً. يتطلب فهم النصوص عمليات                           |
| ٤ | دور المعلمة            | تفوقت المجموعة التجريبية في المتغيرين بعد استخدام Coggle.                          | قدّمت المعلمة الأمثلة، وحددت الفكرة المركزية، ووجهت الفروع، وطرحت أسئلة موجهة، وأرشدت عملية المراجعة.                    |
| ٥ | مراجعة الخريطة الذهنية | أُجري الاختبار البعدي بعد عملية إعداد الخريطة الذهنية ومراجعتها.                   | أصلحت الطالبات الفروع، وحذفن الكتابات الطويلة، واستخدمن الكلمات المفتاحية، ووظفن الألوان بصورة عملية.                    |
| ٦ | تنوع إنجاز الطالبات    | كان متوسط المجموعة التجريبية أعلى عمومًا، غير أن عملية التعلم اختلفت بين الطالبات. | كانت الطالبات ذوات التحصيل المرتفع أسرع في ربط المفاهيم، واحتاجت ذوات التحصيل المتوسط إلى أمثلة، بينما ظلّت ذوات التحصيل |
|   |                        |                                                                                    | تتأثر فعالية Coggle بالقدرة الأولية، والقدرة على تنظيم المعلومات، وكثافة مرافقة المعلمة.                                 |

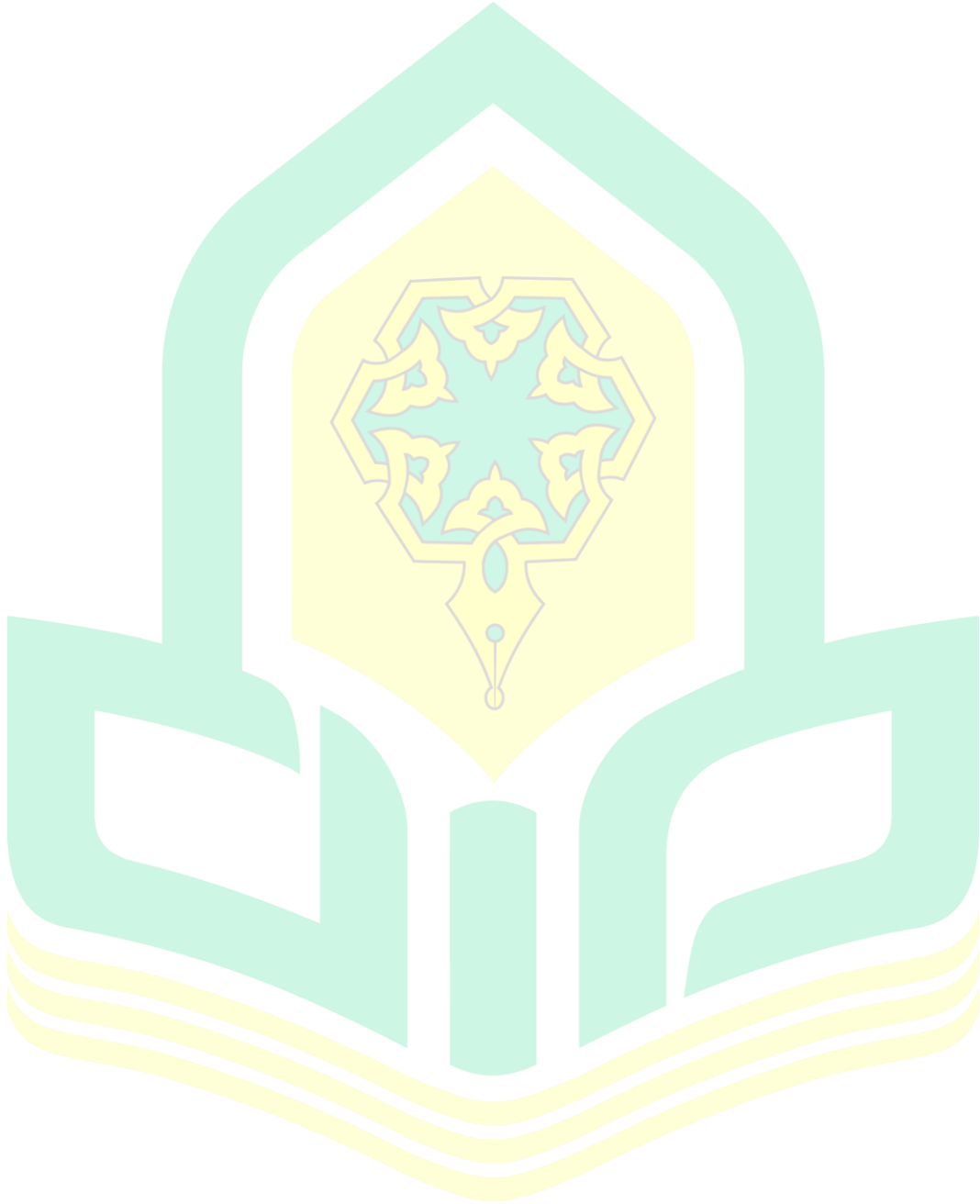
|  |                                               |  |  |  |
|--|-----------------------------------------------|--|--|--|
|  | المنخفض أكثر تركيزًا<br>على الألوان والميزات. |  |  |  |
|--|-----------------------------------------------|--|--|--|

وبناءً على العرض المشترك السابق، تُظهر البيانات الكمية والنوعية علاقةً متبادلةً تقوم على التعزيز والتعميق. فقد أظهرت النتائج الكمية أن الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle فعّالةٌ في إتقان قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية. أما النتائج النوعية، فقد أوضحت أن هذه الفعالية لا ترجع إلى استخدام الوسيلة الرقمية فحسب، بل إلى العمليات المعرفية التي تحدث أثناء استخدام الطالبات لتطبيق Coggle، وهي تركيز الانتباه، وتحديد المعلومات، وتصنيف المفاهيم، والربط بين المفاهيم، والتنظيم البصري، ومراجعة الخريطة الذهنية، واسترجاع المعلومات من خلال الألوان ومواقع الفروع.

وفي جانب قواعد اللغة العربية، عزّزت البيانات النوعية النتائج الكمية؛ إذ ذكرت الطالبات أنهن أصبحن أكثر سهولةً في التمييز بين الفعل الماضي والفعل المضارع عندما فُصلت هذه المفاهيم في فروع مستقلة. أما في جانب فهم النصوص، فقد عمّقت البيانات النوعية النتائج الكمية؛ لأنها أظهرت أن Coggle يساعد الطالبات على تحديد الشخصيات، والأحداث، وتسلسل القصة، ورسالة النص، مع أنهن ما زلن يحتجن إلى إرشاد في تحديد الفكرة الرئيسة واختيار الكلمات المفتاحية.

وبذلك، يُظهر تكامل البيانات أن الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle لا تُحدث فرقاً في مخرجات التعليم من الناحية الكمية فحسب، بل تُيسّر أيضاً آليات معرفية معيّنة في عملية تعلّم الطالبات. ولذلك، تؤدي النتائج النوعية

في هذا البحث وظيفة تفسيرية للنتائج الكمية، بما يتوافق مع طبيعة تصميم المنهج المختلط التفسيري التتابعي (explanatory sequential mixed methods).



## الباب الخامس

### مناقشة نتائج البحث

أ. فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في إتقان قواعد اللغة العربية

أظهرت نتائج البحث أن الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle فعالة في إتقان قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الثامن في معهد دار الفلاح سوكونج، وذلك بناءً على نتيجة اختبار T للعينات المستقلة (*independent sample t-test*) في الاختبار البعدي لقواعد اللغة العربية. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال طبيعة قواعد اللغة العربية بوصفها مادةً تتطلب القدرة على فهم العلاقة بين الصيغة، والوظيفة، والنمط، والمعنى.

فقد أكد رشدي أحمد طعيمة أن قواعد اللغة العربية ليست غايةً نهائيةً للتعليم، بل هي وسيلة لمساعدة الطالبات على فهم اللغة واستخدامها استخدامًا صحيحًا.<sup>1</sup> وانسجامًا مع ذلك، أوضح عبد العليم إبراهيم أن تعليم قواعد اللغة العربية يدرّب الطالبات على الملاحظة، والمقارنة، واستخلاص العلاقات بصورة منظمّة.<sup>2</sup> وانطلاقًا من هذا الأساس، يمكن فهم فعالية Coggle لأن الطالبات لم يكتفين بحفظ صيغ الأفعال، بل ساعدهنّ التطبيق على رؤية العلاقة بين الفعل الماضي، والفعل المضارع، والضمير، ودلالات الزمن، وأمثلة الجمل.

وتعزّز الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle هذه العملية؛ لأن مادة قواعد اللغة العربية يمكن تنظيمها في صورة فكرة مركزية، وفروع رئيسة، وفروع فرعية، وكلمات مفتاحية، وألوان. ويوضح بوزان أن الخريطة الذهنية تعمل من خلال الفكرة المركزية والفروع الترابطية التي تساعد على تنظيم المعلومات بصريًا وربط بعضها

طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، ٢٠٠-٢٠١.

إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ٢٠٤-٦.

بعض.<sup>٣</sup> وفي هذا البحث، ظهر هذا النمط عندما وضعت الطالبات الفعل الماضي والفعل المضارع بوصفهما فرعين رئيسيين، ثم ربطتاها بالضمائر وأمثلة تغيّر صيغ الأفعال. وتؤكد النتائج النوعية ذلك، كما ظهر في قول إحدى الطالبات: "عند استخدام الخريطة الذهنية يصبح التمييز بين الفعل الماضي والفعل المضارع أسهل، لأن الفروع تكون مفصولة".

وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة خميدة وزملائها التي أظهرت أن الخريطة الذهنية تساعد الطالبات على فهم قواعد اللغة العربية؛ لأن مفاهيم النحو يمكن تنظيمها بصورة أكثر منهجية.<sup>٤</sup> كما أظهرت دراسة قمري وزملائها أن استراتيجية خريطة المفاهيم تساعد الطالبات على فهم العلاقات بين المفاهيم في تعليم قواعد اللغة العربية.<sup>٥</sup> غير أن هذا البحث يتميز بخصوصيته؛ لأنه يستخدم Coggle بوصفه وسيلة رقمية، ويجرى في سياق المعهد، ولا يقتصر على اختبار فعالية نتائج التعليم فحسب، بل يفسر أيضاً العمليات المعرفية المصاحبة لها. وبذلك، فإن فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في إتقان قواعد اللغة العربية تتحقق لأنها تساعد الطالبات على تحويل القواعد المجردة إلى بنية بصرية أكثر وضوحاً وقابلية للربط.

#### ب. فعالية الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في فهم النصوص العربية

أظهرت نتائج البحث أن الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle فعالة أيضاً في فهم النصوص العربية، وذلك بناءً على نتيجة اختبار ت للعينات المستقلة (*independent sample t-test*) في الاختبار البعدي لفهم النصوص، حيث بلغت

<sup>3</sup> Buzan and Buzan, *The Mind Map Book*, 59–60.

<sup>4</sup> Choniatul Khumaidah et al., 'The Application of Mind Mapping in Grammar Teaching to Improve the Ease of Understanding Arabic Grammar', *JIE (Journal of Islamic Education)* 10, no. 2 (2025): 583–602, <https://ejournal.letiges.or.id/index.php/jie/article/view/665>.

<sup>5</sup> Qomari et al., 'Evaluation of Concept Maps Strategy in Learning Al-Qowa'id al-Nahwiyyah I Taqwim Istiratijiyyah Kharaiith al-Mafahim Fi Ta'lim al-Qawa'id al-Nahwiyyah', 125–33.



نتيجة الدلالة الإحصائية  $0.014 < 0.05$ . ويمكن تفسير هذه الفعالية من خلال طبيعة فهم النصوص. ففهم النصوص العربية لا يتحقق بمجرد ترجمة الكلمات كلمةً بكلمة، بل يتطلب القدرة على إدراك الفكرة الرئيسة، واستخراج المعلومات المهمة، والربط بين أجزاء النص، وفهم المعنى بصورة متكاملة.

وقد أوضح رشدي أحمد طعيمة أن فهم القراءة يتطلب القدرة على الربط بين الجزء المقروء وما يليه، فضلاً عن إدراك الفكرة الرئيسة للكاتب.<sup>6</sup> وبذلك، فإن قراءة النص العربي عملية نشطة لبناء المعنى، لا مجرد تعرّف إلى المفردات. وتساعد الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle في هذه العملية؛ لأن النص الذي يكون في الأصل خطياً يمكن تحويله إلى بنية بصرية.

ويوضح بوزان أن الخريطة الذهنية يمكن استخدامها لتنظيم الفكرة الرئيسة، والتفاصيل الداعمة، والعلاقات بين أجزاء المعلومات، مما يجعل المادة أكثر سهولةً في الفهم.<sup>7</sup> وفي سياق نص عيادة المريض، استطاعت الطالبات تمثيل الشخصيات، والمكان، والأحداث، والدعاء، وتسلسل القصة، والرسالة الأخلاقية في فروع بصرية. وبهذه الطريقة، لا يفهم مضمون النص بوصفه مجموعةً من الجمل المنفصلة، بل بوصفه سلسلةً من المعلومات المترابطة.

وقد أظهرت النتائج النوعية أن الطالبات كنّ أكثر سهولةً في استخراج المعلومات المحسوسة، مثل أسماء الشخصيات رِيَانَةُ، وفَاطِمَةُ، وهِشَامُ، وَنَيْلَةُ، غير أنهن ما زلن يواجهن صعوبةً في تحديد الفكرة الرئيسة. كما مالت بعض الطالبات إلى نسخ الجمل الطويلة من النص قبل أن تُوجّه إلى اختيار الكلمات المفتاحية. وتدلّ عبارة إحدى الطالبات أن الصعوبة الأساسية تكمن في اختيار المعلومات.

طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، ١٧٤<sup>6</sup>

<sup>7</sup> Buzan and Buzan, *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*, 238.

وبعد أن قدّمت المعلّمة أسئلة موجهة، بدأت الطالبات في تحويل النص إلى فروع تتضمن الشخصيات، والأحداث المهمة، وتسلسل القصة، والدعاء، ورسالة النص. وهذا يدلّ على أن Coggle يساعد الطالبات على الانتقال من عادة النسخ إلى القدرة على تنظيم المعنى.

وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة معصومة وزملائها التي أظهرت أن الخريطة الذهنية تساعد القارئات على فهم النصوص العربية بصورة أكثر تنظيمًا؛ لأن المعلومات الواردة في القراءة يمكن تمثيلها في علاقات واضحة.<sup>٨</sup> كما تدعمها دراسة الخزاعلة وأبو صال التي بيّنت أن الخريطة الذهنية تسهم في تحسين فهم القراءة (reading comprehension)، لأنها تساعد الطالبات على تنظيم المعلومات وفهم العلاقات بين أجزاء النص.<sup>٩</sup>

غير أن أثر Coggle في فهم النصوص في هذا البحث لم يكن بقوة أثره في إتقان قواعد اللغة العربية. ويمكن تفسير ذلك بأن فهم النصوص يتطلب عمليات أكثر تعقيدًا، مثل تحديد الفكرة الرئيسة، والتمييز بين المعلومات الأساسية والمعلومات الإضافية، وفهم تسلسل الأحداث، واستنتاج رسالة النص. وبذلك، فإن Coggle فعّال في مساعدة الطالبات على فهم النصوص، غير أن فعاليته ترتبط بقدرة الطالبات على اختيار الكلمات المفتاحية وبجودة الأسئلة الموجهة التي تقدّمها المعلّمة

ج. الآليات المعرفية لدى الطالبات في استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق

Coggle

<sup>٨</sup> Muassomah Muassomah et al., 'Mind Mapping: Reading Comprehension Technique of Arabic Texts for Students in Higher Education', *Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab* 14, no. 2 (2022): 438–55, <https://doi.org/10.24042/albayan.v14i2.14350>.

<sup>٩</sup> Alkhazaleh and Sal, 'Impact of Using Mind Maps to Improve Reading Comprehension Skills of Eighth Grade Students', 2.

بعد أظهرت النتائج النوعية أن الآليات المعرفية لدى الطالبات في استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle تتمّ من خلال عمليات الانتباه، وتحديد المعلومات، وتصنيف المفاهيم، والربط بين المفاهيم، والتنظيم البصري، ومراجعة الخريطة الذهنية، واسترجاع المعلومات. ففي بداية التعليم، انجذبت الطالبات إلى الألوان، والفروع، وميزات Coggle، غير أن هذا الانجذاب لم يتحوّل مباشرةً إلى فهم للمادة. ومن خلال توجيه المعلّمة، بدأ انتباه الطالبات ينتقل من الميزات البصرية إلى مضمون المادة التعليمية.

وتنسجم هذه النتيجة مع نظرية معالجة المعلومات التي توضّح أن التعليم يتضمن عمليات الانتباه، والتمييز، والتنظيم، والتخزين، واسترجاع المعلومات.<sup>10</sup> وفي هذا البحث، ظهرت هذه العمليات عندما اختارت الطالبات المعلومات المهمة، وصنّفن الأفعال بناءً على الضمائر، وربطن القواعد بالأمثلة، ونظّمن مضمون النص في فروع الخريطة الذهنية. وبذلك، لا يعمل Coggle بوصفه وسيلةً للعرض فحسب، بل بوصفه أداةً تساعد الطالبات على معالجة المعلومات بصورة بصرية.

كما ظهرت العمليات المعرفية في مرحلة مراجعة الخريطة الذهنية. ففي الخريطة الذهنية الأولى، كانت بعض الطالبات يكتبن عبارات طويلة، ويخلطن بين الأمثلة والشرح في فرع واحد. وبعد حصولنّ على توجيه المعلّمة، بدأت في إصلاح الفروع، وحذف الجمل الطويلة، واستخدام الكلمات المفتاحية، وتوظيف الألوان بصورة أكثر وظيفية. ويتفق ذلك مع مبادئ الخريطة الذهنية عند بوزان، التي تؤكد استخدام الفكرة المركزية، والفروع، والكلمات المفتاحية، والألوان، والعلاقات البصرية لتنظيم

<sup>10</sup> Schunk, *Learning Theories: An Educational Perspective*, 164–66.

المعلومات.<sup>١١</sup> وتدلل هذه المراجعة على أن الطالبات لم يكتفين بإنتاج شكل بصري، بل قمن أيضاً بمراجعة فهمهن وإعادة تنظيمه.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً من خلال البنائية. فقد أوضح شونك أن المتعلّقات يبنين المعرفة من خلال الخبرة، والتفاعل، وأنشطة التعليم النشطة.<sup>١٢</sup> وفي هذا البحث، بنت الطالبات فهمهن من خلال إعداد الفروع، ومقارنة الأمثلة، والمناقشة، وتصحيح الأخطاء، ومراجعة الخريطة الذهنية. أما المعلمة، فقد أدت دور الموجهة من خلال تقديم الأمثلة، وطرح الأسئلة الموجهة، وتقديم التغذية الراجعة. وهذا يتفق مع مفهوم الاكتشاف الموجه (*guided discovery*)، حيث تكون الطالبات نشطات في اكتشاف الأنماط، مع بقائهن تحت إرشاد المعلمة حتى تكون التصنيفات والاستنتاجات دقيقة.<sup>١٣</sup>

فضلاً عن ذلك، فإن النتيجة المتعلقة بأهمية مرافقة المعلمة تنسجم أيضاً مع مفهوم السقالة التعليمية (*scaffolding*). فقد أوضحت موسفيروه أن السقالة التعليمية يمكن أن تكون في صورة إرشادات، وتذكير، وتشجيع، وتقديم أمثلة، ومساعدة تتناسب مع حاجات الطالبات.<sup>١٤</sup> وفي هذا البحث، ظهرت السقالة التعليمية عندما ساعدت المعلمة الطالبات على تحديد الفكرة المركزية، وتوجيه الفروع الرئيسة، وطرح الأسئلة الموجهة، وإرشادهن في مراجعة الخريطة الذهنية. ومن دون هذا التوجيه، كانت بعض الطالبات يملن إلى التركيز على الألوان فقط أو نسخ مضمون النص في عبارات طويلة.

كما ظهرت الآليات المعرفية في عملية استرجاع المعلومات. فقد تذكرت بعض الطالبات المادة اعتماداً على اللون وموضع الفرع. وتوضح موسفيروه أن التصوير

<sup>11</sup> Buzan and Buzan, *The Mind Map Book*, 59–60.

<sup>12</sup> Schunk, *Learning Theories: An Educational Perspective*, 230–32.

<sup>13</sup> Schunk, *Learning Theories: An Educational Perspective*, 267–68.

<sup>14</sup> Musfiroh, *Psikolinguistik Edukasi*, 31.

البصري، والخريطة الذهنية، ومراجعة الموضوع يمكن أن تساعد في تقوية الذاكرة العاملة.<sup>١٥</sup> وهذا يتوافق مع قول إحدى الطالبات: «إذا كانت الألوان مختلفة، يصبح التذكر أسهل. مثلاً لون معين للضمير المؤنث». وبذلك، تؤدي الألوان ومواقع الفروع ووظيفة الإشارات البصرية التي تساعد الطالبات على استرجاع المعلومات. وتوسع هذه النتائج ما توصلت إليه الدراسات السابقة. فقد أظهرت دراسات خميدة وزملائها، وقمري وزملائها، ومعصومة وزملائها، والخطيب وزيدون فوائد الخريطة الذهنية أو Coggle في تعليم القواعد وفهم القراءة.<sup>١٦</sup> غير أن هذا البحث يعمّق تلك النتائج من خلال إظهار أن فعالية Coggle تعمل عبر عمليات معرفية يمكن ملاحظتها، وهي الانتباه، واختيار المعلومات، والتصنيف، والربط بين المفاهيم، والتنظيم البصري، والمراجعة، والاسترجاع (retrieval). وبذلك، لا تُعدّ الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle وسيلةً تعليمية جذابةً فحسب، بل تُعدّ استراتيجيةً بصريةً معرفيةً تساعد الطالبات على بناء فهم قواعد اللغة العربية والنصوص العربية بصورة نشطة ومنظمة.

<sup>15</sup> Musfiroh, *Psikolinguistik Edukasional*, 29–30.

<sup>16</sup> Muassomah et al., 'Mind Mapping'.

## الباب السادس

### الخاتمة

#### أ. نتائج البحث

وتلخص الباحثة نتائج البحث فيما يلي:

١. بناءً على نتائج اختبار T للعينات المستقلة (*independent sample t-test*) ، بلغت

نتيجة الدلالة الإحصائية في الاختبار البعدي لقواعد اللغة العربية ٠,٠٠٠ <

٠,٠٠٥ ، ولذلك رُفضت  $H_{01}$  وقُبِلت  $H_{a1}$ . وبذلك، فإن استخدام الخريطة

الذهنية القائمة على تطبيق Coggle فعّالة في إتقان قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الثامن في معهد دار الفلاح سوكوريجو.

٢. بناءً على نتائج اختبار T للعينات المستقلة (*independent sample t-test*) ، بلغت

نتيجة الدلالة الإحصائية في الاختبار البعدي لفهم النصوص العربية ٠,٠١٤ <

٠,٠٠٥ ؛ ولذلك رُفضت  $H_{02}$  وقُبِلت  $H_{a2}$ . وبذلك، فإن استخدام الخريطة

الذهنية القائمة على تطبيق Coggle فعّالة في فهم النصوص العربية لدى طالبات الصف الثامن في معهد دار الفلاح سوكوريجو.

٣. تتم الآليات المعرفية لدى الطالبات في استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق

Coggle من خلال عمليات الانتباه، وتحديد المعلومات، وتصنيف المفاهيم، والربط

بين المفاهيم، والتنظيم البصري، ومراجعة الخريطة الذهنية، واسترجاع المعلومات.

وتظهر هذه العمليات عندما تبدأ الطالبات في نقل انتباههنّ من الميزات البصرية في

Coggle إلى مضمون المادة، وربط قواعد اللغة العربية بالأمثلة، واختيار الكلمات

المفتاحية في النص، وتحسين فروع الخريطة الذهنية، واسترجاع المادة من خلال الألوان

ومواضع الفروع. وبذلك، يعمل Coggle بوصفه استراتيجيةً بصريةً معرفيةً تساعد

الطالبات على بناء فهم قواعد اللغة العربية والنصوص العربية بصورة أكثر نشاطاً وتنظيماً.

### ب. الاقتراحات

بعد أن قامت الباحثة بإجراء البحث في المدرسة، كانت لدى الباحثة عدة اقتراحات في الطبيعة لجعل المدرسة أكثر تطوراً، اقتراحات من الباحثة كمايلي:

١. للمدرسة

يمكن للمعهد أن يستفيد من الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle بوصفها إحدى الاستراتيجيات التعليمية البديلة القائمة على التكنولوجيا، ليس في تعليم اللغة العربية فحسب، بل أيضاً في المواد الدراسية الأخرى التي تتطلب تنظيم المفاهيم

٢. للمدرسة اللغة العربية

يمكن لمعلمات اللغة العربية استخدام الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle بوصفها استراتيجية في تعليم قواعد اللغة العربية وفهم النصوص العربية، مع الاستمرار في تقديم التوجيه حتى تتمكن الطالبات من تنظيم الفروع، واختيار الكلمات المفتاحية، وفهم العلاقات بين المفاهيم.

### ٣. للطلاب

يُتوقع من الطالبات أن يستخدمن الخريطة الذهنية القائمة على تطبيق Coggle بوصفها وسيلةً للتعلم الذاتي؛ لتلخيص المادة، والربط بين المفاهيم، وفهم مضمون النصوص، وتذكر الدروس بصورة أسهل.



## قائمة المراجع

- Abidin, Zainul, Fitri Liza, and Miatin Rachmawati. 'Pengajaran Struktur Bahasa Arab: Metode, Strategi, Teknik, Media Dan Evaluasi Pembelajaran'. *EduInovasi: Journal of Basic Educational Studies* 5, no. 1 (2025): 335–48. <https://doi.org/10.47467/edu.v5i1.6019>.
- Al-Inbari, Fatima A. Y., Baleigh Q. Al-Wasy, Hassan S. Mahdi, and Haifa Al-Nofaie. 'Electronic and Manual Mind Mapping as Mediating Tools in the EFL Writing Process'. *Journal of Pedagogical Research*, 7 November 2023, 5. <https://doi.org/10.33902/JPR.202323690>.
- Alkhazaleh, Mahmoud, and Ahmed Abu Sal. 'Impact of Using Mind Maps to Improve Reading Comprehension Skills of Eighth Grade Students'. *Eurasian Journal of Applied Linguistic* 10, no. 2 (2024).
- Anasti, Ririn, Lawe Anasta, Harnovinsah, and Lin Oktris. *Sukses Menyelesaikan Skripsi dengan Metode Penelitian Kuantitatif dan Analisis Data SPSS*. Penerbit Salemba, 2022.
- Buzan, Tony. *The Ultimate Book of Mind Maps*. 13th edn. PT Gramedia Building, 2013.
- Buzan, Tony, and Barry Buzan. *The Mind Map Book*. BBC books, 2010.
- Buzan, Tony, and Barry Buzan. *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*. BBC Books, 1993.
- Creswell, John W., and Vicki L. Plano Clark. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 3rd edition. Sage Publication, 2018.
- Dawson, Catherine. *Metode Penelitian Praktis: Sebuah Panduan*. Cetakan I. Pustaka Pelajar, 2010.
- Djaali. *Metodologi Penelitian Kuantitatif*. Bumi Aksara, 2021.
- Farman, Hadi Rohyana, Resnita Dewi, et al. *Kuantitatif VS Kualitatif: Pilih Metode Tepat*. Cendikia Mulia Mandiri, 2025.
- Gagné, Robert M., Leslie J. Briggs, and Walter W. Wager. *Principles of Instructional Design*. 4th edition. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1992.
- Habók, Anita, Tun Zaw Oo, and Andrea Magyar. 'The Effect of Reading Strategy Use on Online Reading Comprehension'. *Heliyon* 10, no. 2 (2024): e24281. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24281>.
- Hamzah, Amir, and Lidia Susanti. *Metode Penelitian Kuantitatif: Kajian Teoritik&Praktik*. 1st edn. Literasi Nusantara, 2020.
- In'ami, Mohamad, Ali Akbar, and Ahmadun Zubairi. *Rusydi Ahmad Thuáimah: Reading Skill and Its Theaching*. 2, no. 1 (2022): 11–20.
- Kadir. *Statistika Terapan: Konsep, Contoh, Dan Analisis Data Dengan Program SPSS/Lisrel Dalam Penelitian*. Keempat. Rajawali Pers, 2024.
- Kapoh, Ruty Jacoba, and Mochamad Arief Komarudin. *Ragam Metode Pembelajaran: Pedoman Bagi Pengajar dan Calon Pengajar dalam Melaksanakan Proses Belajar Mengajar Terkini, Efektif dan Menyenangkan*. Lakeisha, 2023.
- Khumaidah, Choniatul, Anisah Triyuliasari, and Ahmad bin Abdul Hadi Abdul Jawwad Fliefi. 'The Application of Mind Mapping in Grammar Teaching to Improve the Ease of Understanding Arabic Grammar'. *JIE (Journal of Islamic Education)* 10, no. 2 (2025): 583–602. <https://ejournal.letiges.or.id/index.php/jie/article/view/665>.
- Kitjaroonchai, Nakhon, Pimolporn Sanitchai, and Chomphunut Phutikettrkit. 'Investigating the Relationship between the Use of Reading Assistant Software and Reading Comprehension Skills: A Case among Thai EFL University Students'. *JET (Journal of English Teaching)* 10, no. 3 (2024): 306–19. <https://doi.org/10.33541/jet.v10i3.6113>.

- Leontyeva, Irina, Nikolay Pronkin, and Milena Tsvetkova. 'Visualization of Learning and Memorization: Is the Mind Mapping Based on Mobile Platforms Learning More Effective?' *International Journal of Instruction* 14, no. 4 (2021).
- Miles, Matthew B., A. Michael Huberman, and Johnny Saldana. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. 3rd edition. Sage Publication, 2014.
- Muassomah, Muassomah, Penny Respaty Yurisa, and Mohd Firdaus bin Yahaya. 'Mind Mapping: Reading Comprehension Technique of Arabic Texts for Students in Higher Education'. *Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab* 14, no. 2 (2022): 438–55. <https://doi.org/10.24042/albayan.v14i2.14350>.
- Mukmin, Nurul Hidayah, Arifah Salma Haya, Nurul Jawahir Md Ali, and Abdurrahman Wahid Abdullah. 'Determining Arabic Language Proficiency: An Examination of Grammar Mastery, Active Usage, and Discipline of Linguistic'. *Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab* 17, no. 1 (2025): 178–94. <https://doi.org/10.24042/5tevdz36>.
- Muna, Zulfa Tsalitsatul, Nur Hidayah, MUhajir, Ashley Le Souef, and Alyssa Devaney. 'Mind Mapping as an Innovation in Reading and Writing Learning: A Study of Understanding Arabic Texts'. *Alibbaa': Jurnal Pendidikan Bahasa Arab* 6, no. 1 (2025).
- Munawwir, Ahmad Warson. *Al-Munawwir: Kamus Arab - Indonesia*. Pustaka Progressif, 2020.
- Musfiroh, Tadkirotun. *Psikolinguistik Edukasional*. Kedua. Tiara Wacana, 2017.
- Oranpattanachai, Pornpun. 'Relationship between the Reading Strategy, Reading Self-Efficacy, and Reading Comprehension of Thai EFL Students'. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network* 16 (2023).
- Prasansaph, Soranabordin. 'The Effects of a Task-Based Learning Approach and a Graphic Organizer Technique on the Development of Teacher Professional Competency in English Reading and Writing Skills of Student Teachers'. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network* 17, no. 2 (2024): 863–94. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1457226>.
- Qomari, Nur, Khairul Mizan, Fatimatuz Zahro, Bakri Mohammed Bakheet Ahmed, and Khusnul Khotimah. 'Evaluation of Concept Maps Strategy in Learning Al-Qowa'id al-Nahwiyyah I Taqwiim Istiratiyyah Kharaiith al-Mafahim Fi Ta'lim al-Qawa'id al-Nahwiyyah'. *Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab* 16, no. 1 (2024): 125–49. <https://doi.org/10.24042/albayan.v16i1.19286>.
- Schunk, Dale H. *Learning Theories: An Educational Perspective*. Edisi Keenam. Pustaka Pelajar, 2012.
- Selevičienė, Eglė. 'The Use of Web-Based Mind Mapping Tools in the Studies of ESL and ESP in Higher Education: A Review of Research'. *Rasprave Instituta Za Hrvatski Jezik* 49, no. 1 (2023): 177–93. <https://doi.org/10.31724/rihjj.49.1.9>.
- Setyaedhi, Hari Sugiharto, Rusijono, and Ardianik. *Uji T: Uji Komparatif Dua Parameter Rata-Rata (Perhitungan Manual dan Spss)*. Nas Media Pustaka, 2025.
- Shofiah, Siti, Erniati Bachtiar, Dian Permatasari KD, et al. *Dasar-Dasar Evaluasi Pembelajaran*. Mifandi Mandiri Digital, 2023.
- Sinambela, Lijan P. *Metodologi Penelitian Kuantitatif: Teoritik Dan Praktik*. Cetakan ke-3. PT Raja Grafindo Persada, 2023.
- Siregar, Rahmat Sapaat. 'Principles of Subject-Based Arabic Curriculum Development: Language Skills Integration and Contextual Relevance'. *DEEP LEARNING: Journal of Educational Research* 1, no. 2 (2025): 55–67.
- Sugiyono. *Metode Penelitian Kombinasi (Mixed Methods)*. Cetakan ke-10. Alfabeta, 2018.
- Sugiyono. *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif Dan R&D*. Alfabeta, 2013.

Sulianta, Feri. *Praktis Membuat Instrumen Penelitian & Analisis Data*. Feri Sulianta, 2025.  
Syafei, Isop. *pengembangan metode pembelajaran bahasa arab*. Penerbit Widina, 2025.  
Thabane, Lehana, Jinhui Ma, Rong Chu, et al. 'A Tutorial on Pilot Studies: The What, Why and How'. *BMC Medical Research Methodology* 10 (January 2010): 1.  
<https://doi.org/10.1186/1471-2288-10-1>.  
Wahba, Kassem, Zainab Taha, and Manuela Giolfo. *Teaching and Learning Arabic Grammar: Theory, Practice, and Research*. Routledge, 2023.

إبراهيم, عبد العليم. *الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية*. الطبعة الرابعة عشرة. دار المعارف, ١٩٦٨  
إيمان اسماعيل عاير. *مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها*. الطبعة الأولى. دار صفاء, ٢٠١٤ and زهير, سعد علي  
طعيمة, رشدي أحمد. *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو,  
١٩٨٩.

