مجلة العلوم التربوية والنفسية
JOURANL OF EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL SCIENCES

دور الخرائط الذهنية في تعزيز الترادف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

د. صالح بن ضيف الله العمري

أستاذ مساعد –قسم إعداد وتدريب المعلمين

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها– الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

البريد الإلكتروني للباحث

saleh.a@iu.edu.sa

تاريخ استلام البحث: ٢٧ / ٢ / ٢٠٢٣م

تاريخ قبول النشر: ١٨ / ٥ / ٢٠٢٣م

دور الخرائط الذهنية في تعزيز الترادف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

د. صالح بن ضيف الله العمري

أستاذ مساعد–قسم إعداد وتدريب المعلمين

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها– الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

المستخلص: في الحقل اللغوي التطبيقي يشكل الترادف أهمية كبيرة لدى متعلمي اللغة الثانية، فهو أحد مُمكنات المتعلم من الطلاقة اللغوية، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من دور الخرائط الذهنية في تعزيز الترادف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ولتحقيق ذلك فقد جُمعت المترادفات اللغوية الواردة في مقرر القراءة لطلاب المستوى الرابع وعددها (٢٠٢) مفردة عبر استراتيجية الخرائط الذهنية، وللتأكد من دور الخرائط الذهنية في تعزيز الترادف اللغوي لدى المتعلمين اعتمدت هذه الدراسة على أداة الاختبار التحصيلي لقياس تأثير الخرائط الذهنية في تعزيز الترادف اللغوي لدى المتعلمين. طُبقت الدراسة على عينة تجريبية مكونة من (٣٠) طالباً يقابلها مجموعة ضابطة تتكون من (٣٠) طالباً من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. استعملت الدراسة المنهج التجريبي عبر مجموعتين، مستعينة بعدد من الأساليب الإحصائية وقد أظهرت النتائج العامة وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) وفقاً للمجموعتين، حيث بلغت قيمة (ف) (٢٩,٤٢٨) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية. وفي تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وفقاً لأثر المجموعتين في جميع الأبعاد حيث كانت لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية. وتؤكد النتائج السابقة الدور الايجابي للخرائط الذهنية في تنمية المترادفات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وترى الدراسة أهمية توظيف الخرائط الذهنية ضمن المقررات التعليمية، كما توصي الدراسة بضرورة استعمال المعلمين للخرائط الذهنية كاستراتيجية تعليمية تساعد المتعلم على الحفظ والفهم وتنمى لديه مهارات التحليل والتركيب للمعلومات والبيانات.

الكلمات المفتاحية: الترادف اللغوي، الخرائط الذهنية، تعلم اللغة الثانية، الثروة اللفظية، المفردات اللغوية.

The role of mind maps in enhancing synonymy among non-Arabic language learners

Dr. Saleh Dhaifallah Alamri

Assistant Professor, Institute of Teaching Arabic to Non-native Speakers, Islamic University of Medina.

Abstract: In applied linguistic, synonymy is of great importance to second language learners, it enhances the student's vocabulary and enables them to be fluent. Current study aimed to investigate the role of mind maps in enhancing synonymy of Arabic language learners. A list of synonyms was prepared from the reading textbook of fourth-level students through the strategy of mind maps. The study relied on two tools. First: a list of mind maps of (202) synonymous words from the reading course. Second: an applied test to measure the effectiveness of mind maps in enhancing synonymous among learners. The study was applied on an experimental sample of (30) participants and a control group of (30) fourth-level students. Where the study used the experimental approach across two groups, using several statistical methods. Results showed significant differences at the level of ($0.05=\alpha$) according to both groups, where the value of (F) was (29.428), with a difference of (0.00), which is in favor of the post-test for the experimental group. Via one-way MANCOVA, the results showed differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) according to the effect of both groups on all dimensions, as it was in favor of the post-test for the experimental group. Results confirm the effectiveness of mind maps in enhancing synonyms among learners of Arabic as a second language, the study recommends the employment of mind maps within educational curricula. Likewise, it affirms the need for teachers to apply mind maps as an educational strategy that helps learners to memorize, understand and develops learners' skills of analysis and synthesis.

Key words: Synonyms, Mental maps, Second Language, Vocabulary learning.

المقدمة

تمثل المفردات اللغوية أساس التواصل في الاستعمال اللغوي، ويتجلى ذلك في مهارات اللغة الأربع (التحدث والكتابة والاستماع والقراءة)، بل تُعد إحدى المسلمات المتفق عليها بين الباحثين والمعلمين والمتعلمين للتمكن من اللغة الثانية، حيث يزداد الأمر عناية واهتماماً بين متعلمي اللغات من أجل تنمية الثروة اللفظية وتعزيزها من خلال الاستعمالات اللغوية المتعددة، إذ يرى اللغوي ويلكنز Wilkins (١٩٧٢) بأن أهمية المفردات تنبع من وظيفتها الأساسية، فبينما نستطيع إيصال القليل من المعاني في ظل غياب القواعد النحوية فإننا لن نتمكن من التواصل في ظل غياب الكلمة. ومن جهة أخرى فإن الترادف اللغوي (Synonymy) هو أحد الظواهر اللغوية الدلالية التي تشترك فيها العديد من اللغات ويدل على اتساعها وثرائها ومرونتها الاستيعابية الدلالية وهو أحد السمات المهمة للغة العربية.

وفي السياق اللغوي التطبيقي، يحرص متعلمو اللغة الثانية في المراحل المتقدمة على معرفة أكبر قدر ممكن من المترادفات اللغوية، إذ هي من العوامل المهمة لفهم اللغة واستيعابها وإظهار التمكن والكفاءة اللغوية. ولأهمية القضية، يسعى متعلمو اللغة الأجنبية إلى إيجاد الحلول المناسبة لمعرفة أكبر قدر ممكن من المترادف اللغوي واستعماله وفق سياقاته الملائمة.

حيث يشير معتوق (١٩٩٦) إلى عدد من النتائج الإيجابية التي تقود إليها وفرة الثروة اللغوية على اعتبارها أداة لنقل المعارف والتجارب والخبرات بما يعزز خبرة الفرد ويصقل مهاراته بشكل مطّرد مع تنامي حصيلته اللغوية، كما أن وفرة الحصيلة اللغوية تشكل دافعاً مهماً لممارسة اللغة بوصفها نشاطاً اجتماعياً وما ينتج عن ذلك من بناء المعرفة والثقة لدى المتحدث، بالإضافة إلى أن وفرة المفردات تعزز الفهم العميق وتمكّن من فهم تجليات النص عبر المعاني والفروقات، كما يشير معتوق إلى أن الحصيلة اللغوية تشكل جسراً مهماً لفهم النتاج الفكري في التراث العربي وأدبياته، كما أنها عامل حيوي للقدرة على الإبداع اللغوي المباشر عبر الحديث أو غير المباشر المتمثل في الكتابة الإبداعية.

وتعد ضآلة الحصيلة اللغوية من المفردات لدى متعلمي اللغة أحد المعوقات التي تحد من التواصل مع الآخرين بتلك اللغة مما يولد دافعاً نفسياً ومعنوياً لمعرفة المزيد من المفردات وخصوصاً المترادف منها بما يوفر لهم مساحة أكبر للتواصل مع الآخرين واختيار المفردات الدقيقة للتعبير عن المدلول المقصود، وفهم اللغة بشكل أكبر، وبما يكسبهم المزيد من النجاح والثقة والمضي قدماً في تعلم اللغة وممارستها بأريحية تسهم بشكل إيجابي في تنمية الرصيد اللغوي والمعرفي (إبراهيم ومعاذ ٢٠١٨).

ومن ناحية التعاطي البحثي التطبيقي لتعليم المفردات نجد أن المجال لايزال بحاجة للمزيد من الدراسة والفحص والتحليل، حيث يرى زميرمان Zimmerman (١٩٩٧) أن البحث في موضوعات اكتساب اللغة الثانية طالما انحاز للدراسات النحوية والصوتية على حساب البحث في تعلّم وتعليم المفردات اللغوية بحجة أهميتهما الكبرى في سياق القضايا البحثية. ولكن في واقع الأمر نجد أن اهتمام متعلمي اللغات ينصب بالدرجة الأولى على معرفة

أكبر قدر من الكلمات وما يواجهونه من إشكاليات تعلّمها واستعمالها بطريقة صحيحة، لويس Lewis (٢٠٠٠). حيث تبدو هذه الاشكاليات أكثر جلاء في المواقف الكلامية الارتجالية لدى بعض المتعلمين وما يعانون من صعوبة في استحضار المفردات الجديدة التي تعلموها، سبريفيولا وميندیس (Suberviola & Méndez, ٢٠٢٢).

من جهة أخرى فإن التعلم البصري يعوّل علية شريحة من المعلمين والمتعلمين، فهو يحقق للمتعلم العديد من الأهداف التي تساعد على الحفظ وسهولة استحضار المعلومات الدراسية عن طريق ربطها بالمفاهيم والمحسوسات، حيث تُعد الخرائط الذهنية (Mind maps) التي يعود قصب السبق في ابتكارها إلى توني بوزان (Tony Buzan) أحد الاستراتيجيات المهمة التي تتحقق فيها أنماط التعلم البصري وتمكن المتعلم من الربط بين المعلومات وبين خبراته ومعارفه السابقة (عبد الباسط، ٢٠١٣).

ويمكن القول بأن الخرائط الذهنية احتلت مكانة مهمة في الاستراتيجيات التعليمية للعديد من المميزات من أهمها سهولة إعدادها وسرعة تصميمها والدور الكبير الذي تلعبه في دعم استحضار المعلومة وتذكرها وما تتضمنه من تنظيم وترتيب للبيانات والمعلومات وفق معايير محدده يحددها الفرد ليسهل عليه الربط بينها وتذكرها.

وبالإضافة إلى ذلك فإن الخرائط الذهنية تحتوي على جانب التشويق وجذب انتباه المتعلمين وهذا يعد من الأهمية بمكان في العملية التعليمية، حيث ترى العتيبي (٢٠١٦) أن أهمية الخرائط الذهنية تكمن في احتوائها على استراتيجيات التعلم النشط ودعمها للنواحي الإبداعية لدى المتعلمين كما أنها تساعدهم في التشعّب المعرفي والانتقال من الأفكار الرئيسية إلى الفرعية بسلاسة وانسجام مع المحافظة على ترتيب الأفكار ووضوح الروابط بينها.

وبالتالي نستنتج مما سبق أن أهمية الخرائط الذهنية لا تكمن فقط في سهولة استعمالها ودعمها لعمليات الحفظ والاستذكار وتوضيح العلاقات والأسباب وفق نظام واضح، بل تتعدى ذلك إلى تنمية مهارات التفكير البصري لدى المتعلمين، وإكساب المتعلمين النظرة الشمولية الموضوعية التي تمكنهم من ملاحظة الموافقات والفروقات والخلافات للوصول إلى تفكير ناقد بناء (محمد، ٢٠١٣)، بالإضافة إلى توفير البيئة المناسبة للمتعلمين للإبداع وجودة التفكير وتوليد الأفكار لحل المشكلات والقدرة على التفكير المنظم المنطقي، (الحناقطة، ٢٠١١).

كما يرى عبد الرزاق (٢٠١٢) أن استراتيجية الخرائط الذهنية تواكب التطور السريع في المنظومة التعليمية، فهي بطبيعتها تدعم تسريع التعلم بصورته الذاتية، والوصول إلى المعلومة بشكل أسرع من خلال المخططات التي تربط بين الأفكار الرئيسية والفرعية.

مشكلة البحث

تناولت عدد من الدراسات المترادفات اللغوية وأهم التحديات التي تواجهها في تدريس اللغة الثانية، ويعود أحد أهم الأسباب في ذلك إلى الطرق والاستراتيجيات التي يستعملها المعلم أو المتعلم في ذلك، حيث يظل الاحتياج ملحاً إلى استراتيجيات براغماتية يلجأ إليها المتعلم بصفة مستمرة وتحقق له الهدف المنشود، وقد لوحظ أن المترادفات اللغوية تشكّل حجر عثرة أمام بعض متعلمي اللغة الثانية نظراً لنقص المهارات والاستراتيجيات المطلوبة لذلك، (Laufer, 1990; Yeh et al., 2007; Liu, 2013; Liu & Zhong, 2016). كما تشير شاهزادي

وآخرون (٢٠١٩) إلى أن أحد الحلول لمشكلة تعلم الترادف اللغوي لدى متعلمي اللغة الثانية يكون عبر استعراض ودراسة المدونات اللغوية التي توفر حلولاً مستدامة وتزود الطالب بالاستعمال اللغوي المناسب للمترادفات اللغوية عبر سياقاتها الطبيعية، وبالتالي فإن البحث عن الاستراتيجيات المناسبة لتعلم المترادفات اللغوية هو عملية مستمرة وخاضعة للتطور.

بالإضافة إلى ذلك، فقد لاحظ الباحث من خلال تجربته العملية لتدريس مادة القراءة للمستوى الرابع لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها ضعفاً في الأداء اللغوي مما يؤكد حاجة الطلاب إلى استراتيجية مؤثرة، تساهم في تنمية الثروة اللغوية المندرجة تحت تصنيف الترادف اللغوي، وتتلخص الملاحظات فيما يلي:

١- ضعف استعمال المترادفات اللغوية في كتابات الطلاب التي تتعلق بفهم المقروء، ويتضح ذلك جلياً في إجابات الطلاب في الأنشطة الصفية والواجبات المنزلية والاختبارات الدورية.

٢- تكرار المفردات اللغوية في أنشطة المحادثة والتخاطب في المشاركات الصفية، حيث يعمد الطلاب إلى تكرار المفردة بدلاً من استعمال مرادفاتها بخلاف ما هو متوقع من طلاب المستويات المتقدمة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مما يوحي إلى افتقارهم إلى تلك المترادفات، فضلاً عن التوظيف اللغوي المناسب لتلك المرادفات اللغوية الواردة في مقرر القراءة والتي يستحسن بطالب المستوى المتقدم أن يكون ملماً بها.

٣- قلة تركيز التمارين في مقرر القراءة على الترادف اللغوي والاكتفاء بذكر المترادفات بشكل موجز في شرح معاني الكلمات الجديدة للنصوص.

٤- اهتمام الطلاب ورغبتهم في تعزيز ثروتهم اللغوية وخصوصا في المترادفات اللغوية وكثرة استعلامهم عنها وحاجتهم الماسة إلى الآليات التي تعينهم على ترتيبها واستعمالها بطريقة صحيحة.

وحيث توجد دراسات متعددة في استعمال الخرائط الذهنية كجزء من استراتيجية تعليم اللغة الثانية أو أحد مهاراتها بشكل عام، فإن الباحث لم يقف على دراسات تتناول أثر استراتيجية الخرائط الذهنية في تعزيز الثروة اللفظية أو الترادف اللغوي لدى طلاب المستوى المتقدم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

ولأن المترادفات اللغوية واستعمالاتها تحديدا تشكل تحدياً صعباً لدى الكثير من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها كما أشرنا إلى ذلك سابقاً، مما يستلزم العناية بها وتحري الوسائل والاستراتيجيات والطرق المناسبة لمعرفتها والإلمام بها.

أسئلة البحث

١- ما مدى وعي الطلاب ومعرفتهم بالترادف اللغوي واستعمالاته المضمنة في مقرر القراءة لطلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

٢- ما دور البرنامج القائم على توظيف الخرائط الذهنية في تعزيز الحصيلة اللغوية من المترادفات المضمنة في مقرر القراءة لطلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

أهداف البحث

تتلخص أهداف البحث فيما يلي:

١- قياس مستوى إلمام الطلاب بالمترادفات اللفظية الواردة في مقرر القراءة للمستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بعد انتهائهم من دراسة المقرر.

٢- معرفة دور الخرائط الذهنية في تعزيز الترادف اللغوي واستعمالاته لدى طلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من خلال تحليل نتائج الاختبار التحصيلي.

أهمية البحث

تنبع مكانة هذا البحث من أهمية إدراك الترادف اللغوي واستعمالاته لدى متعلمي اللغة الثانية في مستوياتها المتقدمة كالتالي:

أهمية نظرية

١- توضيح أهمية الإلمام بالمترادفات اللغوية خصوصاً لطلاب المستويات المتقدمة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٢- أهمية الخرائط الذهنية في تنظيم المفردات ومرادفاتها بطريقة مفيدة وجذابة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٣- تعريف الطلاب بأهمية الخرائط الذهنية في العملية التعليمية واعتمادها كإحدى الاستراتيجيات الفاعلة في تعلمهم للغة العربية.

أهمية عملية تطبيقية

١- مساعدة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على اعتماد الأساليب المختلفة وتنويعها لتعزيز الثروة اللفظية من المفردات والمترادفات لدى المتعلمين.

٢- مساعدة متعلمي اللغة العربية في تعزيز ثروتهم اللفظية من المترادفات وذلك بالاعتماد على الخرائط الذهنية.

٣- مساعدة الطالب خلال استعماله للخرائط الذهنية على الاستمرار في الاعتماد عليها كاستراتيجية فاعلة وتكوين كراسات شخصية بالمفردات والمترادفات يسهل الوصول إليها في أي وقت.

حدود البحث

اقتصرت حدود البحث على الآتي:

الحدود الموضوعية: بينما تتعدد الاستراتيجيات في تعلم المفردات اللغوية، تقتصر هذه الدراسة على قياس أثر استراتيجية الخرائط الذهنية ودورها من ناحية تنمية المترادفات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

الحدود البشرية: طلاب المستوى الرابع، وعددهم (٦٠) طالباً، مقسمين على مجموعتين، يدرسون بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الحدود المكانية: معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣هـ.

مصطلحات البحث

الترادف:

يعرّف الجرجاني الترادف بأنه "ما كان معناه واحداً وأسماؤه كثيرة، وهو ضد المشترك، أخذاً من الترادف الذي هو ركوب أحد خلف آخر" مثل (جاء وأتى).

وينقل السيوطي في المزهر عن الرازي تعريفه بأنه "الألفاظ المفردة الدالة على شيء واحد باعتبار واحد".

كما يعرف أُلمان Ullmann (١٩٦٦) المترادفات بأنها "الألفاظ المتحدة في المعنى والقابلة للتداول فيما بينها في أي سياق".

ويمكن تعريف الترادف إجرائيا ضمن إطار الدراسة الحالية بأنها المفردات اللغوية المتفقة دلالياً، التي يتمكن متعلم اللغة العربية من استعمالها وتوظيفها لغوياً بطريقة صحيحة، بما يدلل على تنوع ثروته اللغوية واتساعها.

الخرائط الذهنية:

نشأ مصطلح الخرائط الذهنية لدى توني بوزان (Tony Buzan) في ستينيات القرن الماضي، حيث يرى فيها أسلوباً يستثير أجزاء متعددة من الدماغ البشري أثناء عملية التعلم، وقد عرفها بوزان Buzan (٢٠٠٦) بأنها أداة لتنظيم الأفكار والحقائق، باستخدام الألوان، حيث تتكون من مفهوم محوري في مركز الخريطة تتفرع عنه المفاهيم الفرعية تباعاً.

ويعرفها هلال (٢٠٠٧) بأنها استراتيجية ترتكز على الربط بين المعلومات والرسومات عبر تحويل الفكرة المقروءة إلى خريطة تحوي أشكالاً متعددة ورسوم توضيحية تنظيمية تساعد في البناء المعرفي لدى المتعلم.

وتعرفها الخلف (٢٠١٧) في سياق تعليم النشء بأنه شكل تخطيطي منظم ومرتب بصورة شيقة وجذابة مستعملاً الصور والنماذج والألوان، مما يساعد على تحفيز نصفي المخ للعمل معاً أثناء عملية التعلم، مما ييسر استقبال المعلومات وتخزينها ومعالجتها واسترجاعها.

ويعرف عبد الكريم (٢٠١٧) الخرائط الذهنية الإلكترونية بأنها "رسوم تخطيطية إبداعية حرة، قائمة على برامج كمبيوترية متخصصة"

ويعرّف الباحث الخرائط الذهنية إجرائيا بأنها استراتيجية تعليمية تعتمد على رسوم هيكلية وأشكال تخطيطية، تنظم المترادفات اللغوية وتساعد متعلم اللغة العربية على حفظها واستحضارها واستعمالها استعمالاً صحيحاً.

مما سبق يتبين أن التعريفات السابقة تشترك في عدد من السمات المتفق عليها للخرائط الذهنية، ومن ذلك:

١- احتواء الخرائط الذهنية على الوصلات التخطيطية أو الرسومات الرابطة بين الأفكار.

٢- احتواء الخرائط الذهنية على الفكرة الرئيسية أو المعلومة العامة ويتم ربطها بالأفكار الفرعية أو التقسيمات عبر الأشكال التخطيطية.

٣- مساعدة الخرائط الذهنية المتعلمين على تنظيم الأفكار وترتيبها ذهنياً، وسهولة الوصول إليها، وسرعة استحضار المعلومة وتذكرها.

٤- اعتماد الخرائط الذهنية على التصنيف والتحليل للمعلومات والربط العلمي الدقيق بين المعلومات ذات العلاقة.

وقد عمد بوزان Buzan (٢٠٠٦) إلى تقسيم الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية بحسب التدرج الهرمي لها إلى:

- الخرائط الذهنية الثنائية.

وهي التي تستوعب نطاقاً ثنائياً مرتبطاً بالفكرة المركزية.

- الخرائط الذهنية المتعددة (المركبة/المتشعبة).

وهي التي ينسدل من مركزها الرئيسي عدد من الفروع الأساسية والتي تتراوح غالباً ما بين ٣-٧ فروع وهي بطبيعتها تتطلب مهارة متقدمة في التصنيف وإعداد الفئات والتلخيص الذي يحقق أهداف التعلم بشكل أسرع.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: الترادف اللغوي:

تحتل المفردات اللغوية حيزاً مهماً لدى متعلمي اللغة الثانية لأنها تمثل عصب الاتصال اللغوي، ويزداد الموضوع أهمية حينما يتعلق بالترادف اللغوية لدى متعلمي اللغة الثانية في مستوياتها المتقدمة، فالترادف اللغوي أحد العناصر الأساسية التي تتضمنها مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث يرى عبد القادر Abdul Qader (2021) أهمية السياق اللغوي في تدريس المترادفات اللغوية وذلك عبر المدونات والنصوص اللغوية التي تمكن المتعلم من الاستعمال الصحيح للكلمة المرادفة بعكس بعض المناهج الأخرى التي تعمد إلى تدريس الكلمات المترادفة مجردة عن سياقاتها وما تؤول إليه من نتائج خاطئة في الاستعمال اللغوي، ويرجع عبد القادر أهمية الترادف في إطار تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى ما يلي:

١- تزويد المتعلم بالخيارات العديدة من المترادفات التي تمكنه من الطلاقة اللغوية والدقة في التعبير بما يناسب مستواه المتقدم في اللغة.

٢- مواجهة التحديات الصوتية التي تواجه بعض متعلمي اللغة العربية بحيث يتمكن المتعلم من استبدال المفردات ذات الأصوات التي يصعب نطقها بمرادفاتها الأسهل نطقاً.

٣- أن الترادف اللغوي يعد أحد العناصر المهمة في مهارة التلخيص وإعادة صياغة النصوص والعبارات وبالتالي فهو يشكل أهمية كبيرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٤- تمكن المعلم من تحقيق الكفاية الاتصالية بنجاح وذلك من خلال مراعاة مناسبة الألفاظ المختارة والتأكد من فاعليتها في الموقف اللغوي.

في دراسة مقارنة بين تعلم الكلمات التي لها مرادف يعرفه المتعلم والكلمات التي ليس لها مرادف توصل ويب Webb (2007) إلى أن المتعلمين حققوا درجات أعلى في معرفة الكلمات التي لها مرادف يعرفونه مما يعزز القول بأن المترادفات اللغوية تسهل على المتعلم اكتساب الكلمات الجديدة، وأن غزارة الثروة اللفظية لدى متعلمي اللغة الثانية تسهّل علية اكتساب الكلمات الجديدة.

وفي دراسة أخرى هدفت إلى مقارنة الترادف اللغوي لدى طلاب المستوى المتوسط والمتقدم من متعلمي اللغة الإنجليزية، توصل العنزي Alanazi (2017) إلى فوارق كبيرة بين طلاب المستويين لصالح المستوى المتقدم، وعلى الرغم من تلك الفوارق إلا أن النتيجة العامة لكلا المجموعتين تعتبر ضعيفة وهذا ما يؤكد ما ذهب إليه لاوفر Laufer (1991) من أن المترادفات اللغوية في اللغة الثانية تشكل تحدياً للمتعلمين بما في ذلك طلاب المستويات المتقدمة.

وفي دراسة هدفت إلى تقييم استعمال متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية للمترادفات اللغوية بين طلاب المستوى المتوسط والمستوى المتقدم مقارنة بالمتحدثين الأصليين للغة، توصلت لي وزهانق Liu & Zhong (2016) إلى أن اعتماد طلاب المستوى المتوسط على المدونات البيانية أثبت تطوراً مستمراً في استعمالهم للمترادفات الأكثر شيوعاً مقارنة بغيرهم.

وللتوصل إلى نتائج فاعلة من حيث الاستعمال اللغوي الصحيح للمترادفات اللغوية تقترح دراسة شاهزادي وآخرون Shahzadi et al (2019) الاستعانة ببرامج تحليل النصوص مثل (SkE) كأحد الحلول البديلة والاستراتيجيات الفاعلة لتحليل المدونات اللغوية ورصد الاستعمال الشائع للمترادفات مما يسهل على متعلمي اللغة الثانية التعرف على المترادفات واستعمالها بفعالية، وتقترح الدراسة تمكين متعلمي اللغة الثانية وتدريبهم تدريباً عملياً للاستفادة من المدونات اللغوية لتعزيز ثروتهم اللغوية من المترادفات والتغلب على التحديات والاشكالات التي تواجههم في هذا المجال.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح لنا محدودية الدراسات التي تناولت موضوع الترادف اللغوي لدى متعلمي اللغة الثانية، ولعل ذلك يعود إلى أن الاهتمام بالترادف اللغوي عادة لا يحصل من المتعلمين إلا في المراحل المتقدمة من تعلمهم للغة الثانية بينما تركز الأبحاث والدراسات المعنية باكتساب المفردات على المشاكل والتحديات التي تواجه متعلمي اللغة في المراحل المبكرة والتي لا يكون الترادف عادة ضمنها.

كما يتضح لنا أن المترادفات اللغوية لا زالت تمثل إشكالية لدى متعلمي اللغة الثانية على اختلاف مستوياتهم، هذه الإشكالية سببها كما يرى الباحث شح الاستراتيجيات الفاعلة التي يستطيع المتعلم من خلالها اكتساب المزيد من المترادفات اللغوية واستعمالاتها الصحيحة والمضي قدماً في رحلته التعليمية.

المحور الثاني: الخرائط الذهنية.

تعد الخرائط الذهنية أحد الأدوات التعليمية التي تبتعد عن النمطية التقليدية التي قد يواجهها بعض المتعلمين أثناء العملية التعليمية، إذ تكمن أهميتها في تحويل البيانات المكتوبة إلى أشكال بصرية مما يحفز عملية التعلم ويعزز استحضار المعلومات واستذكارها، كما أنها تتسم بالشمولية في طرح المادة العلمية مع الإيجاز والتسلسل في ارتباطاتها الفرعية المعلوماتية.

وباستعراض النظريات المعرفية نلحظ توافقاً مهماً يجمع بين الخرائط الذهنية من جهة، ونظرية النمو المعرفي من جهة أخرى، حيث يرى بياجيه Piaget (١٩٢٦) أن المخطط الذهني يُعد هو الأساس في عملية التنظيم المعرفي

الذي يقوم على الوحدات المعرفية المترابطة بالمعنى أو الفكرة الأساسية. ومن هذا المنطلق تشير الصيد وصليحة (٢٠١٥) إلى خطوط الالتقاء بين الخرائط الذهنية والنظرية البنائية، حيث إن المعلم أو المتعلم يستند في التنظيم الهيكلي للخرائط الذهنية على المعرفة المسبقة التي تعتمد على البنية المعرفية لديه، وبالتالي فإن التراتبية بين الوحدات المعرفية من حيث المحتوى والعلائق لها ارتباط وثيق بالنظرية البنائية (Constructivism) التي تعول على البناء المعرفي الذهني بالاستناد على المعرفة المسبقة لتكوين معارف جديدة وإنشاء العلائق بينها.

وقد تناول بوزان Buzan (٢٠٠٦) الجانب التطبيقي للخرائط الذهنية من خلال استعراضه للعديد من المجالات التي يتم توظيفها فيها بشكل فاعل، مثل الأبحاث واختبارات الطلاب أو كتابة التقارير، حيث يرى بوزان أن الخرائط الذهنية تكون ذا فاعلية أكبر إذا امتدت على مدار فترة الدراسة، كما أنها أحد الأدوات الأساسية التي ينبغي على المعلم تعليمها لطلابه أو ما يسميه بـ"محو الأمية الذهنية" أو "تعلّم كيفية التعلم" التي تزيح بعضاً من العبء عن كاهل المعلم وتجعل العملية التعليمية أكثر سهولة وإمتاعاً واستدامة.

ويرى بيترسن وسنايدر Peterson & Snyder (١٩٩٨) من خلال دراستهما لاستعمال الخرائط الذهنية في تعليم تحليل المشكلات الاجتماعية أنه من أجل الوصول إلى نتائج فعّالة لاستعمال الخرائط الذهنية في حلّ للمشكلات الاجتماعية فإنه يتعين على الطلاب الانخراط في أربع مراحل: ١) الاستعداد، حيث يجب على الطالب أن يكون على معرفة كبيرة بالمشكلة و يتأتى ذلك من خلال القراءة والبحث، ٢) العصف الذهني، من خلال تدوين المسببات والنتائج ذات العلاقة بالموضوع وتحليل العناصر الرئيسة منها، ٣) المراجعة، وفي هذه المرحلة يراجع الطالب المسوّدة الأولية ويجمع ما يحتاجه من بيانات مكمّلة، ٤) العرض، وفي هذه المرحلة تعرض المجموعة عملها من الخرائط الذهنية على المجموعات الطلابية الأخرى للاستفادة من التغذية الراجعة والتقييم لها، ويرى الباحثان أن الخرائط الذهنية عبر مراحلها المذكورة آنفاً تحفّز التعلم التعاونيّ بين الطلاب، كما أنها تنمي التفكير الإبداعي وحل المشكلات وتعزيز مهارات التعلم والتذكر لدى المتعلمين.

وفي دراسة لفاعلية الخرائط الذهنية في استذكار المعلومات والحقائق من النص المكتوب، توصّل فاراند وآخرون Farrand et al (٢٠٠٢) إلى أن نتائج الطلاب المعتمدين على الخرائط الذهنية أثبتت تطوراً مستمراً في تذكر واسترجاع المعلومات مقارنة بغيرها من آليات التعلّم، ويرجّح فاراند و آخرون وجود ارتباط فعالّ بين الخرائط الذهنية وتحفيز العمليات الإدراكية والذهنية (Cognitive Processes) على مستوى متقدم، وهو ما يشير إليه كولفي وآخرون Kulhavy et al, (١٩٨٥) بال"الترميز المزدوج" المكون من التمثيلات اللغوية اللفظية والحسية المكانية.

ويرى بولاي Boley (٢٠٠٨) أن الخرائط الذهنية تعد أحد البدائل التعليمية الإبداعية لخرائط الأفكار (Concept maps)، بيد أنها لم تلق اهتماماً بحثياً كافياً، فهي تتفوق على خرائط الأفكار في كونها تبتعد عن التنميط الهرمي للأفكار بل تسعى إلى توليف المعرفة وعرضها بطريقة محفزة للتعلم والتذكر من خلال التركيز على الكلمات المفتاحية للموضوع الرئيسي والتفريعات المدعمة بالوسائل البصرية في بعض الأحيان، حيث تجلى ذلك في

أفضلية درجات مجموعة الطلاب التي اعتمدت على الخرائط الذهنية مقارنة بالمجموعة الأخرى التي لم تعتمد عليها في الاستعداد للاختبار المعد لذلك الغرض.

وفي قياس لمدى انتشار استراتيجية الخرائط الذهنية في المناهج التعليمية، توصل زيب وميهير Zipp & Maher (٢٠١٣) في استطلاع تم إجراؤه على (٥٥) برنامجاً تعليمياً إلى أن ١٠,٩٪ من البرامج تستعمل الخرائط الذهنية ضمن استراتيجيتها التعليمية بينما ٨٩,١٪ من تلك البرامج لم تكن الخرائط الذهنية ضمن مناهجها بسبب قلة الوعي بأهميتها وعلاقتها باستراتيجيات التعليم والتعلم. وباستعمال الخرائط الذهنية في تدريس الحقائق التاريخية، توصلت الصيد وصليحة (٢٠١٥) إلى تطور إيجابي في تحصيل الطلاب على حساب طرق التعليم التقليدية. كما ترى الخلف (٢٠١٧) أن البرنامج القائم على الخرائط الذهنية لتعزيز المفاهيم البيولوجية والتفكير التوليدي أثبت فاعليته لدى الطلاب في التخطيط والتركيز وترتيب الأفكار والتمكن من ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة. ويرى سلامه وآخرون (٢٠٢٠) ضرورة تحديث المناهج التعليمية بما يتوافق مع متطلبات الخرائط الذهنية الإلكترونية وتزويد المعلمين بالتدريب الملائم للاستفادة منها في تعزيز التفكير الإبداعي لدى الطلاب. كما ترى سلامه (٢٠٢٢) حتمية الاعتماد على الخرائط الذهنية في تعزيز مهارات حل المشكلات والتفكير المستقبلي لدى الطلاب وذلك في ظل التحول الرقمي للمناهج الدراسية الحديثة.

وفي الحقل اللغوي نجد عدداً من الدراسات التي اهتمت بتطبيق استراتيجيات الخرائط الذهنية في تعليم اللغة، وهي موجهة في عمومها للناطقين باللغة العربية كلغة أولى، حيث تناولت نافذة الرحمة (٢٠١٧) دور الخرائط الذهنية في تعزيز فهم محتوى النصّ وتمييز الأفكار الرئيسية والفرعية والتي أثبتت فاعليتها بين الطلاب وأحدثت شمولية في الفهم مقارنة بغيرهم. كما تم توظيف الخرائط الذهنية في إعداد مواد تعليمية لعلم البيان البلاغي للمرحلة الجامعية وتوصل الباحث إلى نتائج إيجابية تؤكد فاعلية الخرائط الذهنية في تدريس علم المعاني للطلاب (فحراجي، ٢٠١٩).

وفي اكتساب مفاهيم القواعد النحوية التي تشكل تحدياً لدى بعض الطلاب، توصلت الحدرب (٢٠٢١) إلى نتائج إحصائية لصالح المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة. وفي دراسة أخرى توصل عبد القادر (٢٠٢١) إلى ارتفاع مستوى اكتساب الطلاب الدارسين عبر الخرائط الذهنية الالكترونية للمفاهيم النحوية وانعكاس ذلك على مهاراتهم في التفكير البصري والقدرة على التصنيف والتحليل والتلخيص وربط المعلومات وتكوين العلائق بينها.

وفي دراسة استهدفت ثنائيي اللغة، أثبتت نتائج دراسة السعداوي وآخرون (٢٠١٩) وجود تأثير إيجابي للخرائط الذهنية في تحسين بعض مهارات الفهم القرائي وسرعة اكتسابها لدى الطلاب. أما في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، توصلت دياب (٢٠٢١) إلى فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات فهم نصوص الثقافة العربية والتذوق اللغوي البلاغي لديهم حيث كوّنت الخرائط الذهنية روابط بين الخبرات السابقة للمتعلم والمعلومات الحديثة، كما أنها مكنت المتعلمين من تنظيم المعلومات وتطبيق ذلك على الأنشطة والتمرينات الأخرى، بالإضافة إلى مساعدتهم في تحديد مكامن الضعف والعمل على علاجها.

وتشير نتائج دراسة تهامي (٢٠٢٢) إلى فاعلية الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة وقوة السيطرة المعرفية لدى الطلاب/معلمي اللغة العربية، حيث ساعد برنامج الخرائط الذهنية الرقمية على تعزيز مهارات الاستنباط والاستدلال بالإضافة إلى مهارات التفكير العليا، كالتحليل والتركيب والتقويم وخلق هامش من الحرية للتكيف المعرفي في توظيف الخرائط الذهنية لتطبيق إجراءات معرفيه وعلمية أخرى.

من خلال استعراض الدراسات السابقة فإن الفروقات الجوهرية بين الدراسات السالفة والدراسة الحالية تكمن في عنصرين مهمين، أولاً: مجتمع البحث، فبينما نجد أغلب الدراسات السابقة تستهدف المتحدثين باللغة العربية كلغة أم، أو متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، فإن الدراسة الحالية تستهدف طلاب المستوى المتقدم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. ثانياً: بينما ركزت الدراسات السابقة على استراتيجية الخرائط التعليمية في إيصال بعض المفاهيم البلاغية أو النحوية للناطقين باللغة العربية كلغة أم، فإن الدراسة الحالية وظفت استراتيجية الخرائط الذهنية توظيفاً دقيقاً يهدف إلى تعزيز استعمال المترادفات اللغوية التي كانت تشكل تحدياً للطلاب من خلال مقرر القراءة لطلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

منهج البحث وإجراءاته:

لطبيعة البحث المتعلقة بأثر الخرائط الذهنية في تعزيز الترادف اللغوي لدى طلاب المستوى المتقدم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها فقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التجريبي في تصميم يقوم على مقارنة نتائج الاختبار البعدي لمجموعتين، تجريبية وضابطة لملائمته لطبيعة المشكلة وأهداف البحث.

مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع هذا البحث في طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في الفصل الدراسي الأول والبالغ مجموع عددهم (٥٦٦) طالباً وفق الإحصاءات الرسمية للمعهد للعام ١٤٤٣هـ.

عينة البحث:

تم تحديد عينة البحث عشوائياً بطريقة العينة العشوائية البسيطة وعددهم (٣٠) طالباً للعينة التجريبية و (٣٠) طالباً للمجموعة الضابطة من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بالشعبتين رقم (٢١٨، ٢١٩).

بناء أدوات البحث:

قامت عملية بناء أدوات البحث على ثلاث مراحل، يندرج تحت كل مرحلة عدد من الإجراءات تمثلت في الآتي:

أولا: حصر المترادفات اللغوية:

لتكوين مجموعة من المترادفات اللغوية لطلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، تم حصر المترادفات اللغوية الواردة في مقرر القراءة للمستوى الرابع والتي تم الإشارة إلى ترادفها إما في شرح معاني المفردات أو من خلال الاستعمال اللغوي في النصوص المكتوبة، حيث بلغ إجمالي المفردات (٢٠٢) كلمة.

وللتأكد من شمولية الحصر، تم عرض المترادفات على ثلاثة محكمين (ملحق ١) من معلمي القراءة لنفس المستوى، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على المفردات الواردة مع بعض الملاحظات التي تم الأخذ بها.

ثانياً: إعداد الخرائط الذهنية للمترادفات اللغوية:

حيث تشتمل على ما يلي:

١- الأهداف:

تهدف الخرائط الذهنية للمترادفات بشكل عام إلى حصر وعرض المترادفات الواردة في مقرر القراءة للمستوى الرابع وذلك لتحقيق الأهداف التالية:

- أن يسهل على الطالب معرفة المترادفات اللغوية الواردة في المقرر.
- أن يتمكن الطالب من حفظ المفردات ومرادفاتها بشكل أسرع.
- أن يتمكن الطالب من استعمال المفردات ومرادفاتها ضمن السياق اللغوي الصحيح.
- أن يتمكن الطالب من تطوير سرعته في حفظ اللفظ ومرادفه.
- أن يتمكن الطالب من استعمال الخرائط الذهنية خلال مرحلة تعلمه للغة.

٢- إعداد الخرائط الذهنية:

احتوت الخرائط الذهنية على مقدمة مختصرة عن أهمية تعلم المرادفات اللغوية خصوصا لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستويات المتقدمة حيث إنها تبرهن على تمكن المتعلم من اللغة واستعمالاتها الصحيحة، كما احتوت على إرشادات تمكن الطالب من تحقيق الاستفادة القصوى وتطوير الخرائط الذهنية عبر تغذيتها بالمرادفات الجديدة مما يكون للطالب مرجعاً شخصياً للمترادفات اللغوية.

وقد تم تصنيف المفردات الواردة في الخرائط الذهنية إلى ثنائية المترادفات وثلاثية ورباعية كما في الجدول (١):

جدول (١)

تصنيف المفردات المضمنة في الخرائط الذهنية.

نوع المترادف	العدد
مترادفان	١١٤
ثلاث مترادفات	٦٠
أربع مترادفات	٢٨
المجموع	٢٠٢

حيث روعي في تلك الخرائط إرفاق أمثلة مساعدة لاستخدام المرادفات اللغوية تعين الطالب على فهم المعنى واستعماله بشكل صحيح متبوعاً بتمارين تمكن الطالب من استعمال المفردة في جمل من إنشائه.

٣- عرض الخرائط الذهنية على المحكمين

تم عرض الخرائط الذهنية على ثلاثة محكمين (ملحق ١) لمعرفة آرائهم حول توافقها مع الأهداف، وصلاحية التمارين وصحة صياغتها اللغوية.

٤- الصياغة النهائية للخرائط الذهنية: بعد العرض على المحكمين تم الأخذ بالملاحظات وتعديل الخرائط الذهنية بصيغتها النهائية.

ثالثا: إعداد اختبار لقياس مدى إلمام متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها بالمترادفات اللغوية.

الإعداد الأولي للاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس مدى معرفة الطلاب بالمترادفات اللفظية الواردة في مقرر القراءة للمستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، حيث تم الإعداد للاختبار بعد انتهاء الطلاب من دراسة المقرر كاملاً وتم اختيار المرادفات بشكل عشوائي مع التزام الطلاب بالتعليمات الواردة في الاختبار. وقد تنوعت أسئلة الاختبار ما بين إيجاد مرادف واحد، أو مرادفين، أو ثلاث مترادفات للكلمة، أو الاختيار من متعدد، بحيث يختار الطالب مرادفات الكلمة من بين عدد من الاختيارات أو اختيار الجمل المتوافقة في المعنى بسبب استعمال المترادفات فيها.

تحكيم الاختبار:

للتأكد من صلاحية الاختبار ومدى ملائمته للطلاب تم عرضه على ثلاثة محكمين (ملحق ١) والأخذ بملاحظاتهم حول صياغة الأسئلة والتمرينات وسلامة المحتوى وملائمته.

تطبيق الاختبار على المجموعة الاستطلاعية

للتأكد من ثبات الاختبار وصدقه تم تطبيقه على مجموعة استطلاعية مكونة من (٢٥) طالباً من طلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتنزيل نتائجهم لحساب ثبات الاختبار وصدقه.

زمن الاختبار

لحساب زمن الاختبار، تم تسجيل متوسط زمن أول طالب في الإجابة عن الاختبار وآخر طالب حيث بلغ متوسط زمن الاختبار:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقه أول طالب (٨ دقائق)} + \text{زمن آخر طالب (١٦ دقيقة)}}{٢}$$

وبالتالي فإن الوقت المناسب للاختبار = (١٢) دقيقة.

معامل الصعوبة والسهولة

باستخدام برنامج (SPSS) تم تحليل استجابات مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٢٥) طالباً لحساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، حيث تم اعتماد النسبة المئوية للطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة خاطئة كمعامل صعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، بينما حسب معامل التمييز لكل فقرة في صورة ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية حيث إن جدول (٢) يبين معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.

جدول (٢)

*معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار الترادف اللغوي، *دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).*

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	.٥٦	.٦٤**
٢	.٣٢	.٥٩**
٣	.٣١	.٤٩*
٤	.٣٧	.٦٣**
٥	.٢٨	.٥٦**
٦	.٣٨	.٥١**
٧	.٧٢	.٧٣**
٨	.٤٠	.٥٢**

يلاحظ من جدول (٢) أنّ معاملات صعوبة الفقرات تراوحت بين (٠,٢٨-٠,٧٢)، ومعاملات التمييز تراوحت بين (٠,٤٩-٠,٧٣). وبناءً على ما أشار إليه عودة (٢٠١٠) للمدى المقبول لصعوبة أو سهولة الفقرة والذي يتراوح بين (٠,٢٠-٠,٨٠)، وكذلك بالنسبة لتمييز الفقرة، حيث إن الفقرة تعتبر جيدة إذا كان معامل تمييزها أعلى من (٠,٣٩)، ومقبولة وينصح بتحسينها إذا كان معامل تمييزها يتراوح بين (٠,٤٩-٠,٨٥)، وضعيفة وينصح بحذفها إذا كان معامل تمييزه يتراوح بين (صفر-٠,١٩)، وسالبة التمييز يجب حذفها، وعليه فلم يتم حذف أي من الفقرات بناء على معامل الصعوبة أو معامل التمييز.

ثبات أداة الدراسة

يقصد بثبات الاختبار: " أن يعطي الاختبار نتائج متقاربة أو نفس النتائج، إذا ما أعيد تطبيقه على نفس أفراد العينة، وفي ظروف متماثلة (Cohen, Manion , Morrison, ٢٠١٧). وقد تم حساب معامل ثبات اختبار الترادف اللغوي لدى طلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٢٥) طالب، باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman Brown) وكانت النتيجة كما يظهرها جدول (٣):

جدول رقم (٣)

معامل ثبات اختبار الترادف اللغوي لدى طلاب المستوى الرابع.

الاختبار	عدد الأسئلة	معامل الارتباط بين نصفي الاختبار	سبيرمان برون
اختبار الترادف اللغوي	٨	٠,٧٨	٠,٨١

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معامل الثبات لاختبار الترادف اللغوي بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان براون) هو (٠,٨١) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات. حيث يذكر أبو هشام (٢٠٠٣) أن معامل الثبات يعتبر مقبول إحصائياً إذا كانت قيمته أعلى من (٠,٦٠).

كما تم التأكد من ثبات الاختبار، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على نفس المجموعة السابقة الذكر، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذ بلغ (٠,٨٩).

الصورة النهائية للاختبار

بعد التأكد من ثبات وصدق الاختبار، والأخذ بملاحظات المحكمين تم إخراج الاختبار بصورته النهائية لتطبيقه على عينة البحث.

وقد تنوعت الأسئلة الواردة في الاختبار كما يظهرها الجدول (٤):

جدول (٤)

أنواع الأسئلة الواردة في الاختبار

م	نوع الأسئلة	عددها	النسبة المئوية
١	كتابة مرادف اللفظ المُعطى.	٤,٣,٢,١	٥٠٪
٢	اختيار المترادف من متعدد.	٦,٥	٢٥٪
٣	اختيار الجمل المتوافقة دلالياً بالمرادف.	٨,٧	٢٥٪

تصحيح الاختبار

احتوى الاختبار على (٨) أسئلة مقسمة إلى نصفين، مقالية تتطلب كتابة المرادف وموضوعية تتطلب اختيار إجابة واحدة أو أكثر من بين عدد من الخيارات المتاحة وبواقع درجتان لكل إجابة صحيحة.

تجربة البحث

أولا: اختيار عينة البحث:

وهم (٣٠) طالباً للمجموعة التجريبية و (٣٠) طالباً للمجموعة الضابطة من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ثانيا: التطبيق القبلي للاختبار:

تم تطبيق الاختبار القبلي على العينتين التجريبية والضابطة للتأكد من تكافؤ المجموعات من حيث مستوى أفراد عينة البحث قبل البدء في إتاحة الخرائط الذهنية للمجموعة التجريبية ومعرفة مدى تأثيرها في استيعاب المرادفات وتذكرها، وقد تم الاختبار تحت إشراف مباشر من الباحث، كما تمت مراعاة فترة التطبيق العملي للخرائط الذهنية والتي امتدت إلى أربعة أسابيع بين الاختبار القبلي والبعدي.

ثالثاً: التطبيق العملي للخرائط الذهنية:

تم التطبيق العملي من خلال الخرائط الذهنية للمترادفات على العينة التجريبية للبحث من طلاب المستوى الرابع لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وقد تم التطبيق خلال أربعة أسابيع من العام الدراسي ١٤٤٣هـ، بواقع

ساعة واحدة في الأسبوع (تم تكريس ٢٠ دقيقة من زمن كل محاضرة من المحاضرات الثلاث اسبوعياً لمراجعة الخرائط الذهنية).

رابعاً: التطبيق البعدي للاختبار:

بعد انتهاء التطبيق العملي للخرائط الذهنية، تم إجراء الاختبار البعدي على عينتي البحث وذلك للتوصل إلى الدور المؤثر للخرائط الذهنية عبر الفروقات الحاصلة بين المجموعتين في الاختبار البعدي، وقد تم الاختبار تحت الإشراف المباشر من الباحث وبذات الضوابط والتعليمات الواردة في الاختبار القبلي.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم الاعتماد على عدد من الأساليب الإحصائية لتحليل نتائج البحث عن طريق برنامج (SPSS) والأساليب الإحصائية التالية:

١- المتوسطات الحسابية (Mean Arithmetic).

٢- الانحرافات المعيارية (Deviation Standard).

٣- اختبارات ت (T-test).

٤- مربع أيتا (η^2) لقياس حجم الأثر.

٥- تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA).

٦- تحليل التباين المصاحب الأحادي المتعدد (One way MANCOVA).

نتائج البحث

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول: " ما مدى وعي الطلاب ومعرفتهم بالترادف اللغوي واستعمالاته المضمنة في مقرر القراءة لطلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟".

تكافؤ المجموعات: اختبار الترادف اللغوي

للتحقق من تكافؤ المجموعات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد والدرجة الكلية لدرجات طلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على اختبار الترادف اللغوي القبلي تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعا لمتغير المجموعة على الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار القبلي لطلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على الاختبار القبلي الترادف اللغوي.

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
كتابة مرادف اللفظ المعطى قبلي	تجريبية	٣٠	٢,٤٣	١,٩٤٢	.٠٧٦	٥٨	.٩٤٠
	ضابطة	٣٠	٢,٤٠	١,٤٢٩			
اختيار لفظين مرادفين من متعدد قبلي.	تجريبية	٣٠	١,٦٠	١,٠٣٧	.٤٩٧	٥٨	.٦٢١
	ضابطة	٣٠	١,٤٧	١,٠٤٢			
اختيار الجمل المتوافقة بالمرادف قبلي.	تجريبية	٣٠	٢,٢٧	١,٢٥٨	.٣١١	٥٨	.٧٥٧
	ضابطة	٣٠	٢,١٧	١,٢٣٤			
الكلي قبلي	تجريبية	٣٠	٦,٣٠	٢,٨٦٧	.٣٨١	٥٨	.٧٠٤
	ضابطة	٣٠	٦,٠٣	٢,٥٣٩			

حيث يتبين من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = ٠,٠٥) تعزى إلى المجموعة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية لاختبار الترادف اللغوي القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

السؤال الثاني: "ما دور البرنامج القائم على توظيف الخرائط الذهنية في تعزيز الحصيلة اللغوية من المترادفات المضمنة في مقرر القراءة لطلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟".

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات طلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على اختبار الترادف اللغوي في القياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (٦):

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات طلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على اختبار الترادف اللغوي ككل للقياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة).

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تجريبية	٣٠	٦,٣٠	٢,٨٦٧	١٢,٨٣	٢,٨٠٥	١٢,٧٨٣	.٤٧٨
ضابطة	٣٠	٦,٠٣	٢,٥٣٩	٩,٠٧	٢,٧٦٦	٩,١١٧	.٤٧٨

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات طلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على اختبار الترادف اللغوي في القياسين القبلي والبعدي وفقا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاختبار الترادف اللغوي ككل، وفقا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (٧):

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات طلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على اختبار الترادف اللغوي ككل وفقا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η2
القياس القبلي	٦٠,٥٢٤	١	٦٠,٥٢٤	٨,٨٥٧	.٠٠٤	.١٣٤
المجموعة	٢٠١,٠٩٦	١	٢٠١,٠٩٦	٢٩,٤٢٨	.٠٠٠	.٣٤٠
الخطأ	٣٨٩,٥٠٩	٥٧	٦,٨٣٣			
الكلي	٦٦٢,٨٥٠	٥٩				

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a = ٠,٠٥) في درجات طلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على اختبار الترادف اللغوي البعدي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، وبعد تحييد أثر القياس القبلي، فقد بلغت قيمة (ف) (٢٩,٤٢٨) بدلالة إحصائية مقدارها (٠,٠٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لتوظيف الخرائط الذهنية في المترادفات اللغوية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

كما يتضح من الجدول (٧) أن حجم أثر طريقة التدريس عبر استعمال استراتيجية الخرائط الذهنية كان كبيراً؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (η٢) ما نسبته (٣٤٪) من التباين المفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو اختبار الترادف اللغوي.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار الترادف اللغوي وفقاً للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما هو مبين في الجدول (٨).

جدول (٨)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار الترادف اللغوي وفقاً للمجموعتين التجريبية والضابطة.

الأبعاد	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
			الوسط الحسابي	الوسط الحسابي	الوسط الحسابي	الوسط الحسابي		
كتابة مرادف اللفظ المعطى	تجريبية	٣٠	٢,٤٣	١,٩٤٢	٦,١٧	١,٩٤٩	٦,١٨١	.٣٠٦
	ضابطة	٣٠	٢,٤٠	١,٤٢٩	٤,٥٧	١,٦١٢	٤,٥٥٢	.٣٠٦
اختيار لفظين مرادفين من متعدد	تجريبية	٣٠	١,٦٠	١,٠٣٧	٣,٠٣	١,٠٦٦	٣,٠٠٩	.١٧٠
	ضابطة	٣٠	١,٤٧	١,٠٤٢	٢,٠٧	.٩٠٧	٢,٠٩١	.١٧٠
اختيار الجمل المتوافقة بالمرادف	تجريبية	٣٠	٢,٢٧	١,٢٥٨	٣,٦٣	.٧٦٥ .	٣,٦١٧	.١٩٥
	ضابطة	٣٠	٢,١٧	١,٢٣٤	٣,٤٣	١,٣٨٢	٢,٤٤٩	.١٩٥

يلاحظ من الجدول (٨) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية والمتوسط الحسابي المعدل في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار الترادف اللغوي ناتج عن اختلاف المجموعتين التجريبية والضابطة من جهة، ووجود فروق ظاهرة في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تشير الأوساط الحسابية والمتوسط الحسابي

إلى فوراق لصالح المجموعة التجريبية في جميع الأبعاد، حيث تبرز هذه الفوارق بشكل أكبر في البعد الأول لكتابة مرادف اللفظ المعطى.

وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية في نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين، تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الاحادي المتعدد (One way MANCOVA). وذلك كما هو مبين في الجدول (٩).

جدول (٩)

تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (One way MANCOVA) لأثر المجموعة على القياس البعدي لكل بعد من أبعاد اختبار الترادف اللغوي بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم.

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η2
كتابة مرادف اللفظ المعطى القبلي (المصاحب)	كتابة مرادف اللفظ المعطى بعدي	٣٠,٢٢٢	١	٣٠,٢٢٢	١٠,٧٦٩	.٠٠٢	.١٦٤
اختيار لفظين مرادفين من متعدد القبلي (المصاحب)	اختيار لفظين مرادفين من متعدد بعدي	٥,٩٣٥	١	٥,٩٣٥	٦,٨٢٩	.٠١٢	.١١٠
اختيار الجمل المتوافقة بالمرادف القبلي (المصاحب)	اختيار الجمل المتوافقة بالمرادف بعدي	٦,٧٤٧	١	٦,٧٤٧	٥,٩٣٩	.٠١٨	.٠٩٧
المجموعة	كتابة مرادف اللفظ المعطى بعدي	٣٩,٥٩٦	١	٣٩,٥٩٦	١٤,١١٠	.٠٠٠	.٢٠٤
هوتلنج = 588.	اختيار لفظين مرادفين من متعدد بعدي	١٢,٥٨٢	١	١٢,٥٨٢	١٤,٤٧٧	.٠٠٠	.٢٠٨
ح= 333.	اختيار الجمل المتوافقة بالمرادف بعدي	20.343	1	20.343	17.908	.٠٠٠	.٢٤٦
الخطأ	كتابة مرادف اللفظ المعطى بعدي	١٥٤,٣٤٧	٥٥	٢,٨٠٦			
	اختيار لفظين مرادفين من متعدد بعدي	47.800	٥٥	.٨٦٩			
	اختيار الجمل المتوافقة بالمرادف بعدي	62.478	٥٥	١,١٣٦			
الكلي المصحح	كتابة مرادف اللفظ المعطى بعدي	٢٢٣,٩٣٣	٥٩				
	اختيار لفظين مرادفين من متعدد بعدي	٧٠,٨٥٠	٥٩				
	اختيار الجمل المتوافقة بالمرادف بعدي	٩٣,٩٣٣	٥٩				

ويظهر من الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) وفقا لأثر المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع الأبعاد بعد تحييد أثر القياس القبلي، حيث كانت الفروق إجمالاً لصالح أفراد المجموعة

التجريبية الذين تعرضوا لتوظيف الخرائط الذهنية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، وهذا يؤكد فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية وأن متعلمي اللغة العربية استطاعوا الاستفادة ومنها والتعود عليها، علماً بأنّ حجم الأثر للأبعاد قد تراوح ما بين (٢٠,٤٪-٢٤,٦٪).

تفسير النتائج

توصلت الدراسة الحالية إلى قائمة محكمة تحصر المترادف اللغوي بمقرر القراءة لطلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، اشتملت على (٢٠٢) من الكلمات المترادفة التي تم تصنيفها باستعمال استراتيجية الخرائط الذهنية إلى ثنائية الترادف وثلاثة الترادف ورباعية الترادف التي تلعب دوراً مهماً في تذكر تلك المترادفات، متبوعة بعدد من التمرينات والتطبيقات التي تمكن الطالب من توظيف تلك المترادفات توظيفاً براغماتياً صحيحاً بحسب السياقات اللغوية وبما يعكس مستوى الطالب المتقدم في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية.

وبالرغم من قلة الدراسات التي قامت بتوظيف الخرائط الذهنية في تعليم اللغة الثانية، فإن الباحث يعزو نتائج الدراسة الحالية التي أثبتت تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي على المجموعة الضابطة إلى تنظيم المترادفات اللغوية ضمن الإطار الاستراتيجي للخرائط الذهنية في قالب يسهل استذكاره واستحضاره، وبالإضافة إلى ذلك فإن التطبيقات والتمرينات المرفقة مع الخرائط مكّنت المتعلمين من توظيف تلك المترادفات بشكل مباشر وصحيح ضمن السياق اللغوي المناسب.

كما أن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي قامت بتوظيف الخرائط الذهنية في مختلف المهارات اللغوية، حيث تتفق هذه الدراسة مع دراسة السعداوي (٢٠١٩) في كون الخرائط الذهنية تعمل على تسريع الاكتساب المعرفي لدى المتعلمين بما ينعكس على تعميق فهم المقروء لديهم، و تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج فحراجي (٢٠١٩) و الحدرب (٢٠٢١) و عبد القادر (٢٠٢١) في أن الخرائط الذهنية تعد علاجاً ناجعاً للموضوعات اللغوية التي تشكل تحدياً للمتعلمين في حفظها واستيعابها وفهمها مثل المفاهيم البلاغية والنحوية. كما أن الدراسة الحالية تتوافق مع دراسة التهاني (٢٠٢٢) في أن الخرائط الذهنية تمد المتعلم بحرية إجرائية وتكييف معرفي لوظائف الخرائط الذهنية في مجالات علمية ودراسية مشابهه وذلك نتيجة لما اكتسبه من مهارات التحليل والترتيب والاستنباط.

وهناك العديد من الأسباب التي يمكن أن تفسر النتائج الإيجابية للاختبار البعدي كما يلي:

- طبيعة التعاطي مع المترادفات في اللغة الثانية تتطلب تنظيماً للمفردات بحيث يسهل حفظها واستعمالها، حيث تعد الخرائط الذهنية أحد الاستراتيجيات المهمة لتحقيق ذلك.
- أن الخرائط الذهنية المقترحة تم بناؤها وفق ضوابط محددة وقصرها على المترادفات الواردة في مقرر القراءة لطلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- تقسيم الخرائط الذهنية للمترادفات تقسيما منطقياً تصاعدياً ويشمل ذلك ثنائي الترادف والثلاثي والرباعي منها.

- أن الخرائط الذهنية أثبتت أثرها الإيجابي في جمع البيانات/ المترادفات المتفرقة في المقرر، وهذا بدوره أسهم في اختصار الوقت على المتعلمين عند مراجعتها واستذكارها وبالتالي ترسيخ المفردات ومعانيها في ذهن المتعلم.
- تكرار مراجعة المفردات واستذكارها بفضل سهولة الوصول إليها عبر الخرائط الذهنية.
- قوة استحضار المتعلمين للمترادفات عن طريق صورة الخرائط التي ارتسمت في أذهانهم.
- توظيف التمارين والتطبيقات لاستعمال جميع المترادفات الواردة في الخرائط الذهنية.

وأخيراً فإن هناك العديد من المحددات التي واجهت البحث، من أهمها قلة الدراسات العربية التي تناولت موضوع المترادفات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، كما أن محدودية الوصول إلى مجتمع البحث أدى إلى الاقتصار على حجم العينة المذكورة وهي بطبيعة الحال محدودة مقارنة بالعدد الإجمالي للعينة. وبالاستشهاد بما سبق من نتائج فإن الدراسة تخلص إلى عدد من التوصيات والمقترحات كالتالي:

التوصيات

- ضرورة الاهتمام بالمترادفات اللغوية والتركيز عليها خصوصاً في المستويات المتقدمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، حيث إن استعمال المترادفات اللغوية يعد مؤشراً مهماً على تمكن المتعلم من اللغة وتحقيق مستويات متقدمة فيها بالتوازي مع اتقانه للقواعد اللغوية ومراعاة الاستعمال اللغوي الصحيح.
- تبني استراتيجية الخرائط الذهنية في المقررات الدراسية عبر ملاحق تعد خصيصاً لذلك.
- تدعيم الخرائط الذهنية بالتمارين والتطبيقات التي توظف المترادفات اللغوية ضمن سياقاتها اللغوية الصحيحة نحوياً ودلالياً.
- تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على استخدام الخرائط الذهنية وتوظيفها بما يحقق النتائج الإيجابية للمتعلمين.
- تعريف المعلمين والمتعلمين بالبرامج الإلكترونية التي تساعد على تصميم الخرائط الذهنية والاستعانة بها في العملية التعليمية.

كما أن الباحث وبناء على نتائج الدراسة الحالية يقترح ما يلي:

المقترحات:

- إجراء دراسة علمية للمعلمين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حول واقع استعمال الخرائط الذهنية في العملية التعليمية وخصوصاً في تعليم المفردات اللغوية والمترادفات واستكشاف المعوقات التي تحول دون توظيفها إن وجدت.
- دراسة دور الخرائط الذهنية في تعزيز مهارات فهم المقروء والقدرة على تلخيص أفكار النص.
- إجراء دراسة استطلاعية عن واقع استخدام الطلاب للخرائط الذهنية أثناء تعلمهم للغة العربية، ودورها في تعزيز التفكير الإبداعي والتعلم الذاتي والثقة بالنفس.
- دراسة دور الخرائط الذهنية في تعزيز المهارات اللغوية لطلاب دورات التقوية من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

المراجع العربية:

إبراهيم، محمد الثاني. معاذ، مرتضى محمود. (٢٠١٨). دور الترادف في تنمية الحصيلة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها –ظاهرة "الترادف" في رواية ماجدولين إنموذجاً. *"مالم" مجلة الدراسات العربية*، (١)، ٢٤٩-٢٦٣.

أولمان، ستيفن. (١٩٩٨). *دور الكلمة في اللغة* (كمال بشر، مترجم). مكتبة الشباب.

بوزان، توني. (٢٠٠٦). *خريطة العقل* (ط.٦). مكتبة جرير.

تهامي، حسن. و حسن. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريسي قائم على الخرائط الذهنية الرقمية لتنمية مهارات القراءة الناقدة وأثره على قوة السيطرة المعرفية لدي الطلاب المعلمين بقسم اللغة العربية بكلية التربية بقنا. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١١ (١٦)، ١٠٤-١٩٥.

الجرجاني، علي بن محمد بن علي. (١٩٨٣). *التعريفات*. دار الكتب العلمية.

الحدرب، كوثر فوزي. (٢٠٢١). أثر الخرائط الذهنية الإلكترونية على اكتساب مفاهيم القواعد النحوية للغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في العاصمة عمان. *المجلة التربوية*، ١ (١٤٠)، ٢٤٣-٢٧١ .

الحناقطة، نبيلة. (٢٠١١). الخرائط العقلية. *رسالة المعلم*، ٤٩ (٤)، ٨٦-٩١.

خلف، أمل السيد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على الخريطة الذهنية في تنمية بعض المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدي لدى أطفال الروضة. *مجلة الطفولة العربية*، ١٩ (٧٥)، ٣٩ - ٦٧.

دياب أبو زيد، مرام. (٢٠٢١). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية مهارات فهم نصوص الثقافة العربية الإسلامية والتذوق اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٣٢ (١٢٨)، ٩١-١٦٩.

السعداوي، عزة كامل إبراهيم. البحيري، محمد رزق. والعزبي، مديحة محمد (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية لتحسين بعض مهارات الفهم القرائي لدى عينة من الأطفال ثنائي اللغة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٥ (٢٠)، ٣٧٩-٤٠٧.

سلامة، وفاء زكي، محمود محمد برغوت, و عطا حسن درويش. (٢٠٢٠). فاعلية توظيف الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي بمبحث العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢ (٢٨)، ٧٩-١٠٦.

سلامة، ريهام حسين. (٢٠٢٢). فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية لتنمية التفكير المستقبلي لطلاب قسم التربية الفنية. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، ٤ (عدد خاص)، ٩٢٦-٩٥٠.

السيوطي، جلال الدين. (١٩٩٨). *المزهر في علوم اللغة وأنواعها*. درا الكتب العلمية دار الفكر.

الصيد سارة، و عدودة صليحة.(٢٠١٥). *فعالية استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل تلاميذ الرابعة متوسط* [رسالة ماجستير، جامعة بسكرة].

عبد الباسط، حسين محمد احمد. (٢٠١٣).الخرائط الذهنية الرقمية: وأنشطة استخدامها في التعليم والتعلم. *مجلة التعليم الإلكتروني*، العدد ١٢.

عبد الرزاق، السعيد. (٢٠١٢). الخرائط الذهنية الإلكترونية التعليمية. *مجلة التعليم الإلكتروني*، (٩)، ٤٨-٥٣.

عبد القادر، محمود هلال. (٢٠٢١). أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في إكساب المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢ (٢٩)، ٢١٦-٢٤٧.

العتيبي، وضحى بنت حباب بن عبد الله. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية غير الهرمية في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢ (١٧)، ١١٧ – ١٤٣.

عودة، أحمد سليمان. (٢٠١٠). *القياس والتقويم فى العملية التدريسية* (ط.٣). دار الأمل للنشر والتوزيع.

فحراجي، سبحان. (٢٠١٩). *إعداد المواد التعليمية في علم المعاني على أساس الخريطة الذهنية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج* [رسالة دكتوراة، جامعة مولانا مالك إبراهيم] قاعدة بيانات أطروحات جامعة مولانا مالك.

محمد، أفراح ياسين. (٢٠١٣). فاعلية تصميم بصري تعليمي بالوسائط المتعددة قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة التقنيات التربوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،١٠٢، ١١٦ – ١٦٦.

معتوق، أحمد محمد. (١٩٩٦). *الحصيلة اللغوية: أهميتها – مصادرها ووسائل تنميتها*. عالم المعرفة، (٢١٢)، إصدارات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

نافذة الرحمة، نعمة. (٢٠١٧). *فعالية الخريطة الذهنية في ترقية مهارة القراءة بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية جوندانج لجي مالانج جاوى الشرقية* [رسالة دكتوراة، جامعة مولانا مالك إبراهيم] قاعدة بيانات أطروحات جامعة مولانا مالك.

هلال، محمد عبد الغني حسن. (٢٠٠٧). *مهارات التعلم السريع "القراءة السريعة والخريطة الذهنية"*. مركز تطوير الأداء والتنمية.

المراجع الأجنبية:

Alanazi, M. (2017). On the production of synonyms by Arabic-speaking EFL learners. *International Journal of English Linguistics, 7*(3), 17-28.

Boley, D. A. (2008). Use of premade mind maps to enhance simulation learning. *Nurse Educator, 33*(5), 220-223.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). Action research. In Research methods in education (pp. 440-456). Routledge.

Conzett, J., Hargreaves, P. H., Hill, J., Lewis, M., & Woolard, G. C. (2000). Teaching collocation: Further developments in the lexical approach. (Vol. 244). M. Lewis (Ed.). *Hove: Language Teaching Publications.*

Farrand, P., Hussain, F., & Hennessy, E. (2002). The efficacy of the 'mind map' study technique. *Medical education, 36*(5), 426–431.

Kulhavy, R. W., Lee, J. B., & Caterino, L. C. (1985). Conjoint retention of maps and related discourse. *Contemporary educational psychology*, *10* (1), 28-37.

Laufer, B. (1990). Words you know: How they affect the words you learn. Further insights into contrastive linguistics, 573-593.

Liu, D. (2013). Salience and construal in the use of synonymy: A study of two sets of near-synonymous nouns. Cognitive Linguistics, 24(1), 67-113.

Liu, D., & Zhong, S. (2016). L2 vs. L1 use of synonymy: An empirical study of synonym use/acquisition. Applied linguistics, 37(2), 239-261.

Peterson, Anne R.; Snyder, Paula J. (1998). Using Mind Maps to Teach Social Problems Analysis. The Annual Meeting of the Society for the Study of Social Problems. (*48th*, *San Francisco, CA*, August 20-22, 1998).

Piaget, J., & Cook, M. T. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: International University Press

QADER, M. H. M. A. (2021). الترادف في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (24), 942-955.

Shahzadi, A., Asghar, A., & Javed, S. (2019). Effectiveness of corpus in teaching English synonyms. Corporum: Journal of Corpus Linguistics-CJCL, 2(1), 51-65.

Suárez Suberviola, E., & Varela Méndez, R. (2002). *Vocabulary adquisition strategies*. Didáctica (Lengua y Literatura)

Ullmann, S. (1966). *Words and their use* (Vol. 117). Hawthorn Books.

Webb, S. (2007). The effects of synonymy on second-language vocabulary learning. Reading in a Foreign Language, 19(2), 120-136.

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching* (Vol. 111). London: Edward Arnold.

Yeh, Y., Liou, H. C., & Li, Y. H. (2007). Online synonym materials and concordancing for EFL college writing. Computer Assisted Language Learning, 20(2), 131-152.

Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. *Second language vocabulary acquisition*, *1*(6), 5-19.

Zipp, G., & Maher, C. (2013). Prevalence of mind mapping as a teaching and learning strategy in physical therapy curricula. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 21-32.