

استراتيجيات ما وراء المعرفة رؤية نظرية في عملية اكتساب المفاهيم النحوية

أ.م. مشرق محمد مجول

جامعة البصرة/ كلية التربية للعلوم الانسانية

**The Strategies of post-Knowledge: A Theoretical Vision of
Acquiring Grammatical Concepts****Asst. Prof. Mushrik Muhammad Medlol****College of Education for Human Sciences / University of Basrah****Abstract**

The theoretical background helps the researcher to find a scientific research that have aims and hypotheses lead to results. This background is considered the base of the research and gives an idea about the problem of the research. Accordingly, the present study is divided into three chapters: the first deals with the strategies that follow knowledge, the second is about the strategies used in study. The third is about the process of acquiring grammatical concepts.

الملخص

ان الخلفية النظرية تساعد الباحث على ان يجد بحثاً علمياً له اهداف وفروض علمية تنجم عن تحقيقها اضافة معرفية، لذلك فان هذه الخلفية اشبه ما تكون بمجموعة الاسس والقواعد العامة والمفاهيم التي تقيد الباحث في دراسة مشكلة بحثه، لذلك قسم الباحث هذا البحث الى ثلاث فصول الاول استراتيجيات ما وراء المعرفة، والثاني الاستراتيجيات المستعملة في الدراسة، والثالث المفاهيم النحوية وعملية اكتسابها، فضلاً عن ان هذه الرؤية تساعد القارئ في فهم المعلومات التي تحسن العملية التربوية في مختلف المراحل الدراسية والمستويات العلمية.

الفصل الاول**رؤية نظرية**

إن الخلفية النظرية للبحث هي التي تساعد الباحث على ان يجد بحثاً علمياً له اهداف وفروض علمية تنجم عن تحقيقها إضافة معرفية، ولذلك يمكن القول ان الخلفية النظرية للبحث اشبه ما تكون بمجموعة الأسس والقواعد العامة والمفاهيم التي تقيد الباحث في دراسة مشكلة بحثه، فضلاً عن انها تساعد في فهم المعلومات وانتقاء الطرائق والاساليب المنهجية وتقويم المعلومات من خلال المفاهيم التي يتضمنها بحث ما.

لذلك أرتأى الباحث تقسيم هذا البحث الى مجموعة من المحاور:

1- المحور الاول: استراتيجيات ما وراء المعرفة.**2- المحور الثاني: استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في الدراسة.****3- المحور الثالث: المفاهيم.****المحور الأول:- استراتيجيات ما وراء المعرفة:**

أولاً: نشأة مفهوم ما وراء المعرفة:- ظهر مفهوم ما وراء المعرفة، ودخل مجال علم النفس المعرفي على يد جون فلافل (jonflavell) في منتصف السبعينيات، وبعد التفكير ما وراء المعرفي من أكثر موضوعات علم النفس حداثة، فقد أشار كل من (جيمس، وديوي) الى العمليات ما وراء المعرفية في عبارات كالتأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم. (العتوم، 2004، 207).

وإن الأبحاث التي قام بها فلافل حول عمليات الذاكرة أضافت بُعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي، وفتحت أفاقاً واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعليم إلا أنه أصبح أكثر تطوراً في ثمانينيات القرن العشرين نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرار. (الهاشمي، والدليمي، 2008، 51).

وتؤدي عمليات ما وراء المعرفة دورا مهما وحساسا في التعلم الناجح واحداً، لذلك ينبغي السعي الى دراسة كيفية تنمية ما وراء المعرفة لدى الطلاب، ومساعدتهم على أن يصلوا الى تطبيق العمليات المعرفية (هي العمليات التي تعني بتحقيق المهمة وانجازها من فهم، وتذكر، وانتباه، وتجهيز المعلومات) بشكل أفضل من خلال السيطرة على ما وراء المعرفة (Livingston, 1997, 86).

ثانياً:- ماهية استراتيجيات ما وراء المعرفة

1- عرفها هالاهان وكوفمان ما وراء المعرفة بأنها وعي المتعلم بأنماط التفكير التي يستخدمها، وإدراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه من عملية التعلم (Hallahan & Kauffman, 1994, 175).

2- يعرف هينس وإيلر استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها مجموعة من الاجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل التعلم وفي اثناء عملية التعلم وبعدها بهدف تحقيق التذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وغيرها من العمليات المعرفية الأخرى. (Henson & Eller, 1999, 258).

3- ويعرفها بوريش بأنها العمليات العقلية التي يستخدمها المتعلم لفهم واستدعاء محتوى التعلم. (Borich, 1996, 338).

واتفق بعض المربين على ان ما وراء المعرفة يعني تفكير المتعلم في تفكيره، وقدرته على استخدام استراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب، (Carin, 1997, 78)، (عبد الحميد، 1999، 329)، (عبيد، 2000، 8).

ثالثاً:- المتطلبات الرئيسية للتعلم على وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة: اتفق بعض المربين على وجود ثلاثة متطلبات رئيسية لتعلم ما وراء المعرفة هي:-

1- المعرفة:- وتتضمن معرفة المتعلم لطبيعة التعلم وعملياته وأغراضه ومعرفة إستراتيجيات التعلم الفعالة ومتى تستخدم.

2- الوعي:- ويعني وعي المتعلم بالإجراءات التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، ويتضمن ثلاثة أبعاد هي:- أ- الوعي بمتغيرات الشخصية.

ب- الوعي بمتغيرات الموقف التعليمي.

ت- الوعي بمتغيرات الإستراتيجية الملائمة.

3- التحكم:- ويشير الى طبيعة القرارات الواعية التي يتخذها المتعلم بناءً على معرفته ووعيه. (Bird, 1990, 185). (Henson & Eller, 1999, 258). (Gunstone, 1994, 136).

رابعاً:- مجالات ما وراء المعرفة:- حدد بعض المربين مجالين لما وراء المعرفة هما التقويم الذاتي للمعرفة، والإدارة الذاتية للمعرفة، ويتكون كل مجال من ثلاثة أبعاد وكما يأتي:-

المجال الاول:- التقويم الذاتي للمعرفة، ويتضمن الأبعاد الآتية:-

أ- المعرفة التقريرية:- وتتصل بمضمون التعلم، حيث تتعلق بمعرفة المتعلم بمحتوى معين، وما يتضمنه من حقائق ومفاهيم.

ب- المعرفة الإجرائية:- وتتصل بكيفية التعلم، حيث تتعلق بكيفية عمل شيء ما.

ت- المعرفة الشرطية:- وتتعلق بالشروط اللازمة للقيام بإجراءات معينة، بمعنى متى يستعمل شيئاً معيناً، وما الغرض من استعماله.

المجال الثاني:- الإدارة الذاتية للمعرفة:- وتتضمن ثلاثة أبعاد:-

أ- التخطيط:- ويتضمن الاختيار المعتمد لإستراتيجيات ما وراء المعرفة لتحقيق أهداف محددة.

- ب- التقويم:- ويقصد به تقدير مدى التقدم الحالي في عمليات محددة.
- ت- التنظيم:- ويتضمن مراجعة مدى التقدم نحو أحرار الأهداف وتعديل السلوك.(يونس، 1997، 94)، (عبد الحميد، 1999، 329).

لذلك تتطلب إستراتيجيات ما وراء المعرفة من المتعلم التركيز على ثلاث فئات وهي كما يأتي:-

- 1- التركيز على عملية التعلم:-
وتشمل هذه الفئة على ثلاث إستراتيجيات تساعد المتعلم على توجيه الانتباه نحو مهام أو أنشطة أو مهارات معينة وهي:-
أ- النظرة الشاملة وربط كل ما هو جديد بما هو معروف من قبل.
ب- تركيز الانتباه.
ت- تأجيل التحدث والتركيز على الإستماع.
 - 2- التنظيم والتخطيط للتعلم: وتشمل هذه الفئة على ست إستراتيجيات، وجميعها تساعد المتعلم على تنظيم عملية التعلم وتخطيطها لتحقيق أكبر قدر من الإستفادة منها وهي:-
أ- فهم عملية التعلم.
ب- تنظيم عملية التعلم.
ت- تحديد الأهداف العامة والخاصة.
ث- فهم الغرض من المهمة التعليمية.
ج- التخطيط للمهمة التعليمية.
ح- البحث عن فرص للممارسة العملية
 - 3- تقويم التعلم:- وتتضمن هذه الفئة إستراتيجيتين، كل منهما تساعد المتعلم على مراجعة أدائه وهما:
أ- المراقبة الذاتية:- وتهتم بتحديد الأخطاء التي تعوق الفهم، وتتبع مصدرها، ومحاولة الحد من حدوثها.
ب- التقويم الذاتي:- ويعني قدرة المتعلم على تقويم مدى تقدمه في عملية التعلم.(اكسفورد، 1996، 115-121).
- أهمية إستراتيجيات ما وراء المعرفة:-** إن الفرد يمكن أن يتعلم الإستراتيجية التي تساعد في تقويم الذات ومراجعتها، لذلك من هنا تبرز أهمية إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وتتلخص هذه الأهمية بما يأتي:-
- 1- زيادة الاهتمام بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص، وبالنتيجة فهي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة.
 - 2- الانتقال بالطلاب من مستوى التعلم الكمي والعديدي الى مستوى التعلم النوعي، الذي يستهدف اعداد المتعلم وتأهيله لأن المتعلم يعد محور العملية التعليمية، الذي يؤكد على التنشئة الذهنية، وتطوير التفكير، أو تزويد الطالب بالوسائل التي تمكنه من التفاعل بفاعلية مع المعلومات ، وكيفية توظيفها.
 - 3- تعد النتائج التي توصلت اليها الدراسات التي استخدمت إستراتيجيات ما وراء المعرفة دليلا واضحا على اهميتها التطبيقية، وتتجلى هذه الأهمية التطبيقية بما يأتي:-
أ- تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم، وتحملهم مسؤولية اختيار العمليات العقلية المناسبة للموقف المقدم اليهم.
ب- وجود علاقه ايجابية بين معرفة الطلاب بطريقة تفكيرهم، وبما يستخدمه من عمليات، وقدرتهم على استخدامها.
ت- زيادة قدرة الطلاب في تفحص كل ما يقرؤونه ونقده.

ث- تجعل الطلاب قادرين على مواجهة الصعوبات اثناء التعلم، واعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية التي يستخدمونها.

ج- تساعد المتعلم على القيام بدور ايجابي اثناء مشاركته بعملية التعلم.

ح- نمو العديد من القدرات الإنسانية لديهم، وتحويلهم من طلاب الى خبراء، أي يفهمون تفكيرهم ويشرحونه.

خ- زيادة تحكم الطلاب فيما اكتسبوه من مفاهيم، وتوليد افكار جديدة.

د- زيادة كفاية الطلاب في حل مشاكلهم. (الهاشمي والدليمي، 2008، 52-53).

بيئة واستراتيجيات تطوير ما وراء المعرفة: يؤكد العديد من الباحثين على ضرورة التدريب على إستراتيجيات ما وراء المعرفة ضمن بيئة تعليمية منظمة تسمح للطلاب بالتعلم وممارسة التفكير ما وراء المعرفي، مبينة أن الطلاب بحاجة الى التشجيع والتعزيز من الخارج، لممارسة هذا التفكير خلال نشاطات تعليمية مصممة لهذا الغرض، ويؤكد بروير المشار اليه في كتاب(العنوم وآخرون) ان احد الطرائق الفعالة في ذلك، هي مواقف التعلم في مجموعات ، حيث ينهمك المدرسون والطلاب في حوارات حول اعمالهم ومشكلاتهم، مبينا إذا استطاع المدرس قيادة وتوجيه هذا الحوار بشكل مناسب فإنه يتحول الى صيغة اجتماعية للتفكير بصوت مرتفع، بحيث يعبر كل طالب في المجموعة عما يفكر فيه، وبالتالي فإن هذه المجموعات تجعل من الحوار، واستخدام المنطق، والتخطيط والمراقبة، شيئا عاما يشارك به الجميع، ويدركون من خلالها العمليات المعرفية ، وهي في حالة العمل، فيفهمون كيف يراقبونها، ويقومونها، ويسطرون عليها. (العنوم وآخرون، 2009، 268-269).

المحور الثاني - من استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمه في الدراسة:-اولا:- إستراتيجية فكر، زوج، شارك: نبذه تاريخية عن استراتيجيه (فكر، زوج، شارك): تعد استراتيجيه (فكر، زوج، شارك) من استراتيجيات التعلم الحديثه وهي تركيبية صغيرة للتعلم التعاوني النشط، وتم اقتراح هذه الاستراتيجيه من قبل فرانك ليمن (frank lyman) عام 1981، ثم طورها هو واعوانه في جامعة ماري لاند (mary land) عام 1985. (عبد الحميد، 1999، 91).

ولقد طور (Crowley and dunn, 1993) استراتيجيه (فكر، زوج، شارك) ضمن ثلاث تركيبات للتعلم الى (فكر، زوج، شارك) (think, pair, share). بمعنى أنه في مرحلة المشاركة يشارك زوج من الطلاب زوجا آخر ليتكون مريعا من الطلاب، وتصبح كل مجموعة مكونة من أربعة طلاب يتجاوزون ويفكرون معا، ويمارسون أنشطة المجموعة ليصلوا الى منتج نهائي يعرض أمام باقي المجموعات في الموضوع المراد دراسته.

لذلك فقد تطورت الدراسات حول إستراتيجية (فكر، زوج، شارك) فكانت دراسات عديدة حول هذه الإستراتيجية، ووضحت دراسات كل من: كارس (carss, 2007)، (الدليمي، 2012)، (سكران، 2012)، (الصالح، 2012)، (جعفر، 2013) فعالية إستراتيجية (فكر - زوج - شارك) في تنمية التحصيل الدراسي الى جانب الاحتفاظ بالمعلومات.

لذلك من هذا المنطلق تنبه الباحث الى النتائج الإيجابية التي أحدثتها هذه الإستراتيجية (فكر - زوج - شارك) في التحصيل الدراسي للطلاب والاحتفاظ بالمعلومات، لذلك ارتأيت تجريب تلك الإستراتيجية في اكتساب المفاهيم النحوية علها تساعد الطلاب في عملية اكتساب المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها.

وفي ضوء ذلك يرى الباحث أن البيئة التعليمية الجيدة هي التي تحتوي الطالب، وتتيح أمامه الفرص كي يتفاعل مع المدرس وقرينه داخل غرفة الصف، وتتيح جو الراحة والألفة والتعاون والإخوة لمساعدته كي يعبر عن نفسه بطريقة حرة مباشرة، ومن ثم الوصول الى تحقيق نتائج تعليمية ايجابية فعالة. ويرى الباحث أن الطريقة المعتادة في البيئة التعليمية التفاعل بين (المدرس والطالب) أو (المدرس والطالب والمادة التعليمية فقط) بل ان هناك نمطا ثالثا من التفاعل له تأثير قوي داخل غرفة الصف ويثير دافع المنافسة والرغبة في التعلم وهو تفاعل (الطالب مع الطالب) ، وهذا ما تؤكد عليه استراتيجيات ما وراء المعرفة، وبذلك فأن هذا النوع من البيئة يكون الطالب محور العملية التعليمية ، ودور المدرس يكون

بمثابة المرشد والموجه لعملية التعلم داخل غرفة الصف، وبهذا الأمر تكون البيئة التعليمية نشطة وفعالة، وغنية بالمواقف التعليمية التي يقوم المدرس والطلاب في تنظيمها وخلقها معا.

مفهوم استراتيجية (فكر، زوج، شارك): think, pair, share هي استراتيجية تستخدم لتنشيط ما لدى المتعلمين من معرفة سابقة للموقف التعليمي، وتستخدم هذه الإستراتيجية لإحداث رد فعل حول موضوع ما، فبعد أن يتم بشكل فردي التأمل والتفكير بالمشكلة أو الموضوع لبعض الوقت، إذ يقوم كل زوج من الطلاب بمناقشة أفكارهما لحل المشكلة معا ثم يشاركون زوجا آخر من الطلاب في مناقشتهما حول نفس الفكرة، وتسجيل ما توصلوا اليه جميعا، ليمثل فكرا واحدا للمجموعة في حل المشكلة المثارة (الخفاف، 2013، 101).

لذلك تقوم هذه الإستراتيجية على تزويد الطلاب بغذاء فكري في موضوعات تمكنهم من صياغة أفكار فردية أو تشاركية مع زميل آخر وتكون بقيام المدرس بطرح سؤال أو عرض مشكلة، وينتظر المدرس فترة وجيزة كي يتأكد من أن الطلاب فكروا وكونوا فكرة سريعة عن المشكلة، ثم يطلب من الطلاب التجمع مثنى مثنى حيث يبدأ كل طالبين بالتشاور مع بعضهما بحيث يستفيد كل شريك من وجهة نظر شريكه، وإذا وجد المدرس صعوبة في المشكلة المطروحة يسمح للمجموعات الثنائية بالتجمع مع مجموعات ثنائية أخرى بحيث يصبح عدد افراد المجموعة (4) طلاب، ويستفاد من هذه الاستراتيجية في إمكانية استخدامها في الصفوف الكبيرة العدد واعطاء وقت لمراجعة محتوى المادة أو الموضوع المراد دراسته، واعطاء فرصة للتدريب على العمل الجماعي (التعاوني) واحتفاظ الطلاب بكم لا بأس به من المعلومات. (ابو حرب، 2004، 125)، (الخفاف، 2013، 102).

خطوات تنفيذ استراتيجية (فكر - زوج - شارك): من قبل المدرس:

1- الخطوة الأولى:- خطوة التنظيم والإعداد وطرح السؤال أو المشكلة:-

يعلن المدرس عن موضوع المناقشة أو طرح مشكلة للحل كالاتي:-

من الواجب قبل أن يطرح المدرس المشكلة أو السؤال على الطلاب يقوم بتقسيم الطلاب الى مجموعات، وكل مجموعة مكونة من أربع طلاب، ويعطي كل منهم رقما كأن يكون من (1-4)، وعلى سبيل المثال حتى يسهل المدرس خطوتي المزوجة والمشاركة حتى لا يضيع وقت الحصة في تنظيم الطلاب وتحديد الثنائيات والمجموعات بنفسه حيث قد يحدث تغير لشركاء المزوجة والمجموعات في كل حصة.

- فعلى سبيل المثال:-

يعطي المدرس رقما لكل طالب في كل مجموعة مكونة من أربعة طلاب:-



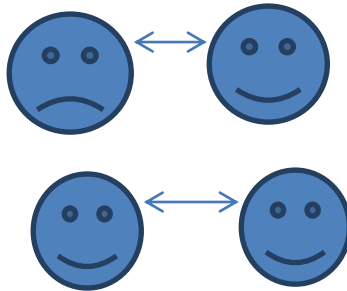
- ويحدد المدرس شركاء المناقشة الثنائية (الزوجية):-

فمثلا رقم 1 مع رقم 2

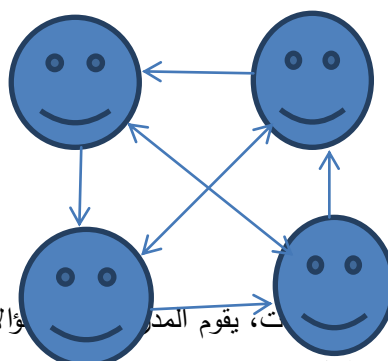
2 1

رقم 3 مع رقم 4

4 3



- ثم يعلن المدرس عن شركاء المجموعة: فمثلا رقم 1 مع رقم 2 رقم 3 مع رقم 4

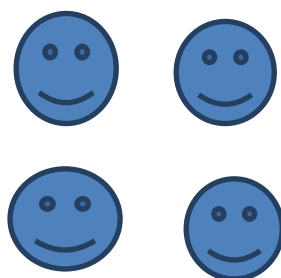


2 1

3 4

وبعد تقسيم المدرس لأزواج المناقشة، يقوم المدرس، أولاً أو مشكلة ما مرتبطة بموضوع الدرس ومن الممكن أن يعطي المدرس بعض مفاتيح الحل حتى يضمن توجه الطلاب نحو التفكير بالحلول المناسبة وعدم التطرق الى الحلول الغير مناسبة. (mary and others,19932)

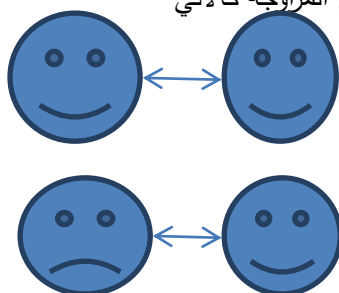
الخطوة الثانية:- خطوة التفكير الفردي:-



تفكير فردي

في هذه الخطوة يمنح المدرس طلابه وقتاً محدداً للتفكير بصورة فردية وهذا يساعد في الوصول الى أعلى مستويات التفكير لدى الطلاب كما أنه يجنب الطلاب إخفاء الإجابات التي ربما تختبئ في حالة عدم اعطاء الطلاب وقتاً يفكرون فيه، كما أنه من المفروض أن تكون المشكلات أو الأسئلة المطروحة التي يعدها المدرس في مستوى تفكير الطلاب وملائمة لقدراتهم وامكانياتهم واستعداداتهم في المرحلة العمرية التي يمرون بها حتى تتوفر لديهم القدرة على التفكير فيها. (احمد، 2006، 60)

الخطوة الثالثة:- خطوة المزاوجة:- على سبيل المثال تكون المزاوجة كالآتي



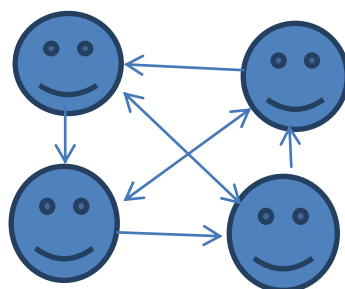
2 1

4 3

باستخدام أرقام الطلاب المحددة في الخطوة الأولى يعلن المدرس عن أزواج المناقشة فعندما لا يحدد المدرس أزواج الطلاب في المناقشة الثنائية فإنهم غالباً يميلون الى الطلاب الأكثر شعبية، ويتركون الآخرين، وفي هذه الخطوة يتنافس ويتبادل الطالبان الآراء والأفكار فيما بينهما من خلال ما توصلوا اليه من أفكار بصورة فردية في الخطوة السابقة ويحاولان ثانياً التوصل الى فكرة منطقية لها دلائل وبراهين على صحتها حتى يستطيعوا أن يقنعوا بها الآخرين، وتنشأ هذه المناقشات من خلال عدم الاتفاق بين طرفي المناقشة الثنائية في الآراء والأفكار التي توصل اليها كلاهما في خطوة التفكير، كما يحاول كل منهما توضيح وجهة نظره الى زميله وإقناعه بصحة فكرته وتستمر المناقشات القائمة بينهما الى أن يتوصلا لفكرة واحدة يتفقان عليها سوية. (احمد، 2006، 60).

4- الخطوة الرابعة: خطوة المشاركة:

2 1



4

4 3

وتتقسم هذه الخطوة الى اختياريين يمكن للمدرس أن يختار احدهما:

أ- إما أن يجعل المدرس الطلاب في صورة أزواج أن يشاركوا بإجاباتهم مع باقي طلاب الصف ويتلقوا الأسئلة والإستفسارات من طلاب الصف، ويحاول طرفا المناقشة الثنائية تقديم الأدلة والبراهين على صحة ما توصلوا اليه من إجابات.

ب- وإما أن يكونوا مربعاً طلابياً يتكون من اتخاذ زوجين من الطلاب فبدلاً من أن يشارك كل زوج إجابته مع باقي طلاب الصف تتكون مجموعات تحتوي على أربعة طلاب يشاركون بإجاباتهم مع باقي طلاب الصف والمدرس حتى يوفر الوقت والجهد على المدرس، وإن الطلاب الأربعة قبل ان يتوصلوا لفكرة واحدة يجتمعون ويتفقون على صحتها وتكون لديهم أدلة على أنها مبنية على أسس جيدة. (Dunn and Crowley, 1993))

مميزات استراتيجية (فكر - زوج - شارك):

- 1- تتيح الفرصة للطلاب لكي يسألوا، ويتناقشوا الأفكار كما تتيح تلقي المساعدة واستكشاف المواقف التعليمية.
- 2- تعزز الاتصال الشخصي، والتفاهم من خلال مناقشات الطلاب بعضهم بعض.
- 3- تتيح للطلاب فرصة تعلم طرق واساليب مختلفة لحل نفس المشكلة والقدرة على التوصل معاً الى العلاقات المختلفة.
- 4- تكسب الطلاب الحيوية من خلال العمل الزوجي، حيث يعمل كل طالبين مع بعضهما وبالتالي تزداد الفعالية وتبدو أهميتها لأن كل منهما أمّا متحدث أو مستمع، وكذلك من خلال المشاركة مع باقي الطلاب بالأفكار والتعليقات، التي تلبي احتياجات الطالب للتواصل الاجتماعي، وحرية التعبير عن الآراء.
- 5- تهيئ مناخاً صحيحاً مفعماً بالنشاط والفعالية، يساعد على دراسة ممتعة.
- 6- تتيح الفرصة امام الطلاب للتعلم من أغلاطهم في جو يشوبه التفاهم وتبادل وتلاقح الأفكار والآراء.
- 7- تكون هذه الإستراتيجية طلاب يعملون، ويفكرون فيما يتعلمونه، ويتحدثون عنه، وهذه المناقشة توصل وترسخ محتوى المادة في أذهانهم بشكل أفضل.
- 8- تتيح للطلاب فرصة كتابة افكارهم وحلولهم في بطاقات، ويتم جمعها وفحصها من قبل المدرس، مما يعطي المدرس فرصة لكي يرى مدى انطباع الطلاب، واستيعاب المعلومات والبيانات في المشكلات المطروحة، وإن كان لديهم صعوبة في الفهم أم لا.

(الخفاف، 2013، 102)

فوائد استراتيجية (فكر - زوج - شارك):

- 1-تزيد من الوعي بالتحصيل الدراسي.
- 2-تتمي مستويات التفكير العليا.
- 3-تساعد الطلاب على بناء معارفهم من خلال مناقشتهم الثنائية، مما يؤدي الى اكتساب المفاهيم النحوية.
- 4-تساعد على اطلاق أكبر عدد ممكن من الأفكار والاستجابات الأصلية.

5-تزيد من دافعتهم للتعلم وتنمي الثقة في نفوس الطلاب.

6-تعطي الفرصة للجميع المشاركة بدلاً من التطوع في المناقشات العادية التي تستعمل في الطريقة الإعتيادية. (الخفاف، 2013، 103)

ويبين الباحث أن هذه الإستراتيجية تنسم بأنها إستراتيجية بسيطة ذات فوائد متعددة وتساعد على تمركز التعلم حول الطالب وزيادة تفاعله في عملية تعلمه، كما أنها لا تحتاج الى وقت طويل في تنفيذها وخطواتها محددة وبسيطة يمكن تطبيقها بسهولة وبسر.

ويرى الباحث إن الأعمال التي ينبغي ان يقوم بها المدرس الذي يدرس على وفق هذه الإستراتيجية ما يأتي:

1- طرح سؤال أو مشكلة ذات نهاية مفتوحة، وذلك لأستثارة تفكير الطلاب في مشكلة أو ظاهرة معينة.
2- منح الطلاب دقيقة أو دقيقتين للتفكير في الإجابة، وفي هذه المرحلة ينبغي على المدرس أن يراعي تفكير الطالب لوحده دون الإستعانة بأحد.

3- تجميع الطلاب في ثنائيات لمناقشة الإجابة ومشاركة الأفكار ويناقش كل طالب مع زميله ما توصل اليه.

4- منح الطلاب فرصة المشاركة الإجابات مع مجموعة صغيرة أو الصف كله.

5- المدرس يشرف على ما يدور داخل الصف، ويرشد ويوجه الطلاب نحو الإجابة الصحيحة.

6- يوزع الطلاب الى مجموعات النقاش، ويعمل على أن يكون هناك تباين في كل مجموعة.

7- المدرس يتحكم بالمدة الزمنية لكل مرحلة من مراحل إستراتيجية (فكر - زوج - شارك).

دور الطلاب في إستراتيجية (فكر - زوج - شارك): يرى الباحث أن الدور الذي ينبغي أن يقوم به الطلاب الذين يدرسون على وفق هذه الإستراتيجية كالآتي:

1- الطالب له دور ايجابي ونشط في العملية التعليمية، ويبادر بالتعلم، ويبحث عن المعلومة، ويحلل ويفسر الظواهر.

2- يبذل الطالب مجهودا عقليا لحل المشكلة أو تفسير ظاهرة، أي اعتماد الطالب على نفسه حيث يفكر لوحده في عملية الحل في المشكلة التي تواجهه في عملية التعلم.

3- الطالب يناقش زميله بما توصل اليه من المرحلة الأولى، ويحاول أن يبين سبب إجابته، ويحاول إقناع زميله، وهذه المرحلة تمثل المرحلة الثانية وهي مرحلة المزاوجة (أي كل طالب مع زميل واحد).

4- يناقش الطلاب المشكلة أو الظاهرة موضع النقاش بشكل جماعي للموضوع المراد دراسته، وهذه المرحلة تمثل المرحلة الثالثة وهي المشاركة.

5- يبين الطالب السبب في إجابته، ويحاول اقناع الآخرين في إجابته.

ثانيا - إستراتيجية SQ3R: هي تقنية لأستيعاب المعلومات المكتوبة بصورة شاملة، وتساعد على خلق اطار عقلي جيد عن الموضوع، وتساعد ايضا على وضع اهداف للدراسة، وتطبيق هذه النظرية عند قراءة نص أو الموضوع المراد دراسته، فمن الممكن أن نحصل على الفائدة القصوى من وقت القراءة الفعالة.. WWW.Learning Skill From Mind (TOOLS.Com)

ويطلق على هذه الإستراتيجية (SQ3R) نظام الخطوات الخمس للقراءة بما فيها العلوم الطبيعية والإنسانية وتستعمل في المستويات العليا من الدراسة، ووضع ها النظام فرانسيس روبنسون في عام 1946، وتسمى بإستراتيجية روبنسون نسبة له (Robinson, 1990, 79).

وتُعد هذه الإستراتيجية إستراتيجية منظمة، تساعد الطلاب على قراءة الموضوعات الدراسية بطريقة فعالة، لأن الرمز الذي أختير لها سيجعل عملية تذكر خطواتها بسهولة، إذ يتكون اسم هذه الإستراتيجية من مجموعة من الأحرف الخمسة الأولى وفقا للخطوات التي تتكون منها الإستراتيجية وكالآتي:

1- S مأخوذ من كلمة (Survey) بمعنى استطلع أو تصفح.

2- Q مأخوذة من كلمة (Question) بمعنى أسأل.

3- R مأخوذة من كلمة (Read) بمعنى أقرأ.

4- R مأخوذة من كلمة (Recite) بمعنى سمع أو استذكر.

5- R مأخوذة من كلمة (Review) بمعنى راجع.

وإن هذه الإستراتيجية تساعد المدرس في التدريب على تطبيقها في الدرس من طريق نمذجة وتزويد الطلاب بدليل عمل يتضمن التوجيهات والإرشادات اللازمة لممارسة عملية التعلم بموجب هذه الإستراتيجية. (عطية، 2008، 157).
إن الحروف المختصرة لإستراتيجية (SQ3R) تقترح خمس خطوات متتالية لها، يتضح فيها دور المدرس والطالب معاً، وهي على الترتيب كما ترد في الخطوات، وسوف نتناول كل خطوة منها بالشرح في ضوء ما توصلت إليه دراسة كل من: بول وهاريس وكمبل (Bull,K.,,Harrist,R.S.&Kimball,S.I.2001) ورنالد (Randal,v.,2004) ولاندسبرجر (Landsberger,J.2006) وكما يأتي:

1- المسح أو التصفح (Survey) ومختصرها S: وتعني هذه الخطوة استكشاف الطالب للنص القرائي أو القاء نظرة عامة على موضوع الدرس، والذي حدده المدرس لتكوين فكرة عنه، وجمع بعض المعلومات الضرورية التي تساعد في التركيز لاستنباط وصياغة أهداف الموضوع المراد قراءته أو دراسته، وأهداف النص، ويحدد المدرس الوقت المحدد لها حسب حجم النص (الموضوع المراد دراسته) أو الجزء المحدد منه ليدرس، وتتضمن هذه الخطوة ما يأتي:
أ- قراءة عنوان النص لتهيئة ذهن لتقبل الموضوع الجديد ومعلوماته.
ب- قراءة النص بسرعة لتحديد أهم العناصر الرئيسة فيه.
ت- ملاحظة العناصر الرئيسة والفرعية والمفاهيم البارزة (سواء بطريقة الكتابة بلون مغاير أو وضع تحتها خط)، وذلك لتنظيم وترتيب الأفكار العلمية داخل عقل القارئ حتى يتمكن من بناء التفاصيل عليها وفهمها فيما بعد.
ث- وفي نهاية هذه الخطوة يتم قراءة خاتمة النص أو الملخص النهائي أو النتائج النهائية في نهاية النص، وهذا سيساعد في إجراء التصنيفات أو المقارنات وتذكر المعلومات، وبالتالي نحدد هدف النص أو الفقرة القرائية، وايضا تكون بناءً مفاهيمياً عاماً لفهم الإطار العام للنص بالتفصيل في الخطوات اللاحقة.

2- التساؤل (Question) ومختصرها Q: وتعني بها صياغة الطالب لمجموعة من الأسئلة أعدّها بنفسه من خلال:

أ- تحويل المصطلحات الرئيسة بالنص أو العناوين الرئيسة والفرعية والجمل والكلمات البارزة فيه الى أسئلة، يعتقد أنها ستجد إجابتها في النص عند قراءته بالتفصيل، ويقوم الطالب بقراءتها جيداً والتفكير فيها، وهذه الخطوة تتم مباشرة بعد استكشاف النص، حيث يكتب الطلاب جميع التساؤلات التي تدور في أذهانهم من المعلومات التي وردت في النص، ويحاولون الإجابة عنها شفويًا قبل قراءة النص (لقياس خبراتهم السابقة عن الموضوع) الأمر الذي يؤدي الى نوع من الإثارة والتشويق لمعرفة مدى صحة إجاباتهم المبدئية لها، وهذه الخطوة تتطلب وقتاً أكثر من الخطوة السابقة لأن الطالب فيها في حالة بحث، وتساؤلات ونشاط عقلي كبير، ومتعلم معتمداً على ذاته في عملية التعلم، وهذه الخطوة مهمة لتنمية حب الاستطلاع لدى الطلاب وتطبيق المعرفة عملياً، وتذكرها بشكل أسرع والاحتفاظ فيها.

ب- التركيز وتنشيط العقل للإجابة عن أية تساؤلات، حيث أن التساؤل يعتمد على ربط المعرفة الجديدة التي يسعى الطلاب لاكتسابها بالمعرفة السابقة لهم، وهذا يولد نوعاً من التواصل العلمي، وتعمل هذه الخطوة على استبعاد المعلومات غير المهمة والاحتفاظ بالمعلومات المهمة، وهذا يتلاءم مع عملية اكتساب المفاهيم النحوية في الدراسة الحالية.

ت- تكتب الأسئلة في ورقة عمل مستقلة.

3- القراءة (Reading) ومختصرها R: هي مرحلة التحديدات الداخلية لما يرد في النص، وتعني قراءة النص (الموضوع المراد دراسته) بسرعة، وحرص، ودقة، وفعالية، ونشاط، وتهدف الى وصول الطالب الى فهم أكثر عمق لكل عنصر ومفهوم ومعلومة علمية ترد بالنص العلمي وملء العقل وتراكيبه بها بصورة كاملة، وتأكيداً للأفكار التي كونها سابقاً عنه، وتجنب الغلط الذي قد يكون قد وقع فيه اثناء استكشاف النص، أي أنها مرحلة (قراءة + فهم للنص).

ويتدخل المدرس في هذه المرحلة إذا وجد تعثراً من الطلاب في استيعاب أو فهم النص، أو بعض ما يرد به، أو وجود غموض في بعض الجمل أو المصطلحات، ومن ثم بدوره التوضيح والتفسير والتوجيه للطلاب حتى يتمكنوا من قراءة النص قراءة دقيقة وبوعي وفهم وتركيز للإلمام بعناصره كافة، وقد يحتاج بعض الطلاب الى قراءة النص أكثر من مرة وهذا مباح وجائز إذا كانت هناك صعوبة أو عدم وضوح بالنص، والهدف الرئيس من القراءة المتعمقة هنا هو إيجاد الطالب إجابات للأسئلة التي أعدها وصاغها سابقاً، والإستعانة بالمدرس إذا عجز من تحديد مواقع تلك الإجابات، مع استبعاد الأسئلة التي ليس لها إجابات بالنص، لذلك بعد الإنتهاء من قراءة الطالب للنص بتركيز وعمق، يقوم المدرس بإعطائه مجموعة من الأسئلة المتنوعة التي وضعها بحيث تكون مرتبطة بالنص، وتنمي لدى الطالب مهارات التفكير المختلفة، ليقوم بالإجابة عنها في ورقة العمل، ويفضل أن تشمل عناصر الموضوع كافة وتتنوع بين الأسئلة الموضوعية والمقالية، ومن ثم تسلم الإجابات للمدرس لمناقشتها مع الطلاب، والتوصل للإجابات المناسبة.

4- التسميع (Recite) ومختصرها R: وهي عملية تهدف الى الإستبقاء والإحتفاظ بالمعلومات بالعقل أطول فترة ممكنة مع التركيز، وعصف الذهن، والقدرة على استرجاعها واستردادها منه مرة أخرى عند الحاجة إليها، وفي هذه الخطوة يحجب النص والأوراق كافة عن الطالب (أوراق العمل)، ويطلب منه المدرس استرجاع وسرد أهم ما حصل عليه من معلومات من خلال دراسته للنص، أو الموضوع الذي قام بدراسته، وذلك بصوت مرتفع لتدريبه على كيفية تعريف وتمييز وتطبيق المفاهيم النحوية بصورة صحيحة، ويمكن أن تقتزن هذه الخطوة بالكتابة حيث يكتب الطالب ما يتذكره في نقاط وأفكار أو إجابات عن الأسئلة حسب قدراته وطبيعته، حتى يحتفظ بالمعلومات لفترة أطول ويستطيع استدعائها عند الحاجة.

ويمكن في هذه الخطوة التحدث مع الطلاب والمدرس في اثناء الاسترجاع للتعلم من بعضهم البعض، والكشف عن أي غموض في النص، وكذلك تعمل هذه الخطوة على ربط محتوى الموضوع بالخبرة السابقة للطلاب، وايضا ربط الأسئلة المطروحة بالعناوين البارزة أو الرئيسة في الموضوع المراد دراسته، وفي نهاية هذه الخطوة إذا فشل أو تعثر أو عجز الطالب عن تحصيل نسبة ما يراد تذكره من الموضوع، يوجهه المدرس الى اعادة الخطوات السابقة وهي (التساؤل، والقراءة، والاسترجاع أي التسميع)، فالخطوات الثلاث مرتبطة معا إذا فشل الطالب في إحداها يعيدها جميعا مرة ثانية، حتى يتم إتقان ما يرد بالنص من معلومات وحقائق ومفاهيم.

5- المراجعة (Review) ومختصرها R: وتعني المراجعة الفورية أو المباشرة للنص بعد خطوة الاسترجاع، ونعني بها أيضا اعادة تنشيط الذاكرة مرة أخرى والتنظيم، والترتيب، وتصحيح المعلومات والأفكار داخل العقل لبناء مدى أوسع من التذكر، وتعتمد على التكرار الذي يُعد من المفاتيح المهمة لحدوث التعلم، لذلك هذه الخطوة تنقلنا من مرحلة التذكر للمعلومات من المدى القصير الى مدى أطول للذاكرة، وبالتالي ستيسر استرداد المعلومات بعد مرور فترات طويلة على مراجعتها. (عطية، 2008، 156)

المحور الثالث - المفاهيم: يتعامل الطلاب عادة مع عدد من المثيرات الموجودة في بيئتهم ويتعرضون في حياتهم الى مواقف عدة، فنكون لديهم مجموعة من الصور الذهنية، وبناءً على ادراكهم لمجموعة الصفات المشتركة بين هذه المواقف وفي ضوء ما يتعرفونه من تسمية لتلك الرموز، يتم تشكيل المفهوم الذي يعده الخطوة الاولى نحو اكتسابه وتعلمه. وتعد المدرسة البيئة المنظمة لتشكيل المفاهيم واكتسابها ومن ثم تعلمها على نحو متدرج وهادف. (عبد الله، 1994،

وللمفاهيم عناصر ثلاثة هي الاسم الذي هو رمز يشير الى الفئة التي ينتمي اليها المفهوم، والامثلة وتنقسم الى امثلة ايجابية تنطبق على المفهوم وامثلة سلبية لا تنطبق عليه. والخصائص المميزة وتمثل الصفات او المظاهر العامة التي تضع الامثلة في فئة معينة او مجموعة محددة ولكل مفهوم خصائص مميزة ينبغي توجيه الطالب اليها وغير مميزة. (مصطفى، 2004، 17).

اكتساب المفاهيم ونموها: ان عملية اكتساب المفاهيم ونموها عملية طبيعية، الا انها تتم على مراحل متدرجة وبصورة بطيئة. وتبدأ هذه العملية قبل دخول الطفل المدرسة، اذ انه يكتشف المفاهيم ويتعلمها من البيئة التي يعيش فيها عن طريق الادراك الحسي والادراك العقلي (مصطفى، 2004، 18). وكذلك يتعلمها من المدرسة التي يتلقى فيها تعليمه النظامي ويتعلمها بنفسه من المواقف التي يمر بها وهذه المواقف التعليمية كلها تؤدي الى تكوين البيئة المفاهيمية لديه وبذلك فهي تختلف من طالب لآخر. (الشهراني، 1996، 8).

والمفاهيم تنمو وتتطور لدى الافراد كلما ازدادت خبراتهم، ونمت معارفهم واتسعت العلاقات التي تربط بين الافراد ومفاهيمهم الاخرى، وقد تحتاج الى خبرة منظمة لتطويرها وتنميتها. (عبد الله، 1994، 134)

ويرى باير (Beyer) ان المفاهيم لا تنشأ فجأة على نمو كامل الوضوح ولا تنتهي لدى المتعلم عند حد معين، ولكنها تنمو وتتطور طوال الوقت، فكلما ازدادت خبرة المتعلم عن المفهوم بتعرفه أمثلة إضافية إليه تكشف لديه العديد من الخصائص ونتيجة لذلك تتغير صورة المفهوم لدى الفرد، وتصبح أكثر وضوحاً ودقة وعمومية بحيث تسمح للأمثلة جميعاً ان تدخل ضمن اطار المفهوم المقصود. (Beyer, 1979, 78-79).

وقد قسم بياجيه مراحل نمو المفاهيم ونشأتها على اربع مراحل، ففي المرحلة الاولى يظهر المتعلم تمييزه للأشياء عن طريق اختلاف استجاباته للأشياء المختلفة، ثم يبدأ في المرحلة الثانية يستعمل الالفاظ للتعبير عن الأشياء، وفي المرحلة الثالثة يستجيب المتعلم استجابات موحدة لمجموعات الأشياء المتشابهة وفي المرحلة الرابعة يصبح المتعلم قادراً على اعطاء تعريف مقبول. (بياجيه، 1986، 70).

ويستنتج الباحث أنه من المنطقي جداً أن عملية نمو المفاهيم تتطور مع نضج الفرد (الطالب) وزيادة خبراته عن المفهوم فهما يساعدانه في الكشف عن الخصائص الجديدة للمفهوم، فضلاً عن إدراك طبيعة العلاقة التي تربطه بالمفاهيم الأخرى، وهذا كله يتأتى بالممارسة والمران وضرب الأمثلة ليكون المفهوم واضحاً ومميزاً في ذهن المتلقي (الطالب). **تشكيل المفهوم:** اختلف التربويون في مراحل تشكيل المفهوم فذهب برونر (Bruner) الى ان تشكيل المفهوم يمر في ثلاث مراحل اساسية هي:

1- المرحلة العملية (Inactive Stage): وتسمى مرحلة العمل الحسية وفيها يكون تشكيل المفهوم مبنياً على تفاعل الإنسان العملي مع البيئة، ويستعمل المتعلم حواسه للكشف عن سمات الماديات المحسوسة. وهو يتعلم المفاهيم من خلال ربطها بافعال او اعمال يؤديها بنفسه، وبمقدار تعدد المواقف التي يتعرض لها المتعلم تتسع دائرته المفاهيمية عن الأشياء. (الزبيدي، 2005، 39)

2- المرحلة الايقونية (Iconic Stage): وتسمى المرحلة الصورية اذ ترتقي عملية تشكيل المفهوم من الاعتماد الحسي المباشر الى نوع من التجريد الصوري او شبه الحسي، وتقوم هذه المرحلة على المرحلة السابقة، الا أنها ترتقي في مستوى تعقيدها الفكري والادراكي. (سعادة واليوسف، 1988، 66)

3- مرحلة التمثيل الرمزي (Symbolic Stage): وتسمى المرحلة التجريدية وفيها تحل الرموز محل الأفعال الحركية والتركيز على الخبرات السابقة وهنا يتمكن المتعلم من الحصول على المعرفة وتخزينها، ويستطيع استدعاءها واستدراكها في أي وقت. (السكران، 1989، 196).

ويعتقد اوزيل ان اكتساب المفهوم يمر بمرحلتين هما:

1- المرحلة التي يكتشف فيها الفرد السمات المشتركة التي تميز المثيرات المرتبطة بقاعدة ما.

2- المرحلة التي يتعلم فيها الفرد اسم المفهوم. (الخوالدة وآخرون، 1997، 127)

وتقول هيلدا تابا (Hilda Taba) ان المفاهيم يتم اكتسابها عند الطلبة طالما يحاولون الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب منهم:

- 1- ان يبحثوا عن الأساس المناسب لتجميع الفقرات تحت فئات متشابهة.
 - 2- ان يحددوا الخصائص العامة المتشابهة في المجموعة الواحدة.
 - 3- ان يميزوا المجموعة بميزة معينة.
 - 4- ان يصنفوا الفقرات التي تم حصرها تحت المزايا المحددة. (Hilda Taba, 1967, 92)
- ويمكن للمدرس ان يستدل على تعلم المفهوم من خلال توجيه الأسئلة للطلاب التي تتركز حول تعريف المفهوم وتطبيقه على مواقف تعليمية جديدة واكتشاف الخصائص المميزة له واعطائه امثلة لذلك المفهوم (دروزة، 1995، 14-15).

أنواع المفاهيم: اختلف الباحثون والتربويون في تقسيم المفاهيم وتصنيفها منهم من صنفها الى صنفين هي:

- 1- مفاهيم محسوسة: وهي المفاهيم التي ندركها ادراكاً مباشراً عن طريق استعمال الحواس، التي يتم تعلمها عن طريق الملاحظة والخبرة المباشرة ومن هذه المفاهيم (الكتاب، والمدرسة، والرحلة...، وغيرها). (سعادتيوسف، 1988، 150)
 - 2- مفاهيم مجردة: وهي المفاهيم التي لا يمكن مشاهدتها او لمسها وتحتاج الى مستوى عالٍ من التجريد وتسمى ايضاً مفاهيم وجدانية ولها علاقة مباشرة بالعواطف والمشاعر والاتجاهات والقيم والتقدير مثل (الحق، والجمال، والخير، ... وغيرها). (نشوان، 1992، 129)
- وصنفها زيتون الى ستة اصناف هي:
- 1- مفاهيم ربط: وهي المفاهيم التي يتم فيها دمج فكرتين او مصطلحين على الأقل لكي يتكون منها مفهوم واحد، ويستخدم حرف العطف الواو للربط بين هذه الأشياء.
 - 2- مفاهيم تصنيفية: وهي المفاهيم التي تقع ضمن تقسيم مجموعة معينة او تصنيف مجموعة معينة مثل المفعول به يقع ضمن صنف منصوبات الأسماء.
 - 3- مفاهيم فصل: وهذا النوع من المفاهيم عكس النوع الأول (مفاهيم الربط) حيث تبقى على اساس عزل الصفة او الأفكار. ويستعمل في هذا النوع من المفاهيم الحرف (او) الذي يفيد الفصل او العزل مثل مفهوم الفعل يشير الى الزمن الماضي او الحاضر او المستقبل.
 - 4- مفاهيم عملية او اجرائية: وهي المفاهيم التي تتضمن سلسلة من العمليات او الإجراءات التي يقوم بها الكائن الحي او يؤديها الفرد مثل (التكاثر، والتغذية، ...، وغيرها).
 - 5- مفاهيم علائقية: يعبر عن هذا النوع عن وجود علاقات بين المفاهيم وقد تكون هذه العلاقة بين مفهومين او اكثر مثل (اداة الجزم لم تدخل على الفعل المضارع فتقطع حركته وتقلب زمان الفعل الى الماضي) فهذا المفهوم يتضمن العلاقة بين مفهومين هما الفعل المضارع والفعل الماضي.
 - 6- مفاهيم وجدانية: يمكن ان نجد هذا النوع من المفاهيم في الأهداف التربوية في المجال الوجداني التي تتضمن المفاهيم التي لها علاقة بالمشاعر، والاتجاهات، والميول، والقيم المتمثلة بمفاهيم الأمان، والتضحية، والصدق، ... وغيرها). (زيتون، 1986، 95-97)

ومن التربويين من يصنف المفاهيم الى ثلاثة اصناف هي:

- 1- مفاهيم تعبر عن تصنيفات: أي تصنيف الأشياء والظواهر التي تشترك بصفات مشتركة والهدف منها تسهيل عملية التعلم مثل مفهوم النواسخ.

2- مفاهيم تعبر عن علاقات: ويمثل هذا النوع العلاقات بين مفهوميين أو أكثر مثل كان وأخواتها تدخل على المبتدأ والخبر فترفع الأول اسماً لها وتنصب الثاني خبراً لها فهذا المفهوم يتضمن العلاقة بين مفاهيم فرعية عدة منها (المبتدأ، والخبر، والرفع، والنصب).

3- مفاهيم مبنية على فروض وتكوينات فرضية ذهنية: -تقوم هذه المفاهيم على بعض النظريات العلمية وتهدف الى تفسير العلاقات مثل النظرية الحركية والنظرية الجزيئية. (نادر وآخرون، 1991، 16).

مواصفات المفاهيم: للمفاهيم مواصفات عدة منها:

- 1- يختلف المفهوم من شخص لآخر بحسب السن والخبرة.
- 2- المفاهيم دائمة التغيير فهي تتغير وتتنوع بالخبرة.
- 3- قد يكون المفهوم بسيطاً عند شخص معين وقد يكون هو ذاته معقد عند شخص آخر.
- 4- قد يتضمن المفهوم الواحد مجموعة مفاهيم متفرعة منه.
- 5- كلما زاد نمو المفهوم اقترب في معناه من التعميم. (كوجك، 2001، 182-183)

العوامل المؤثرة في اكتساب المفاهيم: هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في عملية اكتساب المفاهيم منها:-

- 1- عوامل تتعلق بالمتعلم. وتتمثل بعمر المتعلم، ودافعيته لتعلم المفهوم، ومفاهيمه السابقة المرتبطة بالمفهوم المراد تعلمه، ومستوى ذكائه، ومدى اهتمامه بتعلم المفهوم.
- 2- عوامل تتعلق بالمفهوم نفسه تتمثل بالآتي:

أ- طبيعة المفهوم:- فالمفاهيم التي تدل على المحسوسات اسهل تعلمها من المفاهيم المجردة، لأن صعوبة تعلم المفاهيم المجردة قد تعود الى عدم امتلاك المتعلم لوسيط صوري يربط بين المفهوم ومدلوله.

ب- شواهد المفهوم وامثلته:- تسهم الأمثلة بأثر مهم في عملية تعلم المفاهيم، فهي تعمل على توضيح المفهوم، إذ أن استعمال المدرس لعدد كافي من الأمثلة الإيجابية والسلبية تساعد على عقد مقارنات بينها، وهذا يؤدي تعلم المفاهيم بشكل افضل. (يونس وآخرون، 1999، 155-156)

ت- صفات المفهوم وخصائصه:- يتصف كل مفهوم بعدد من الصفات والخصائص التي تميزه عن غيره من المفاهيم وكلما ازدادت هذه الصفات كان تعلم المفهوم اكثر سهولة، لأن ازدياد صفات المفهوم وتنوعها يعني ازدياد القرائن الدالة عليه. لذا يجدر بالمعلم تكرار وشرح بعض المفاهيم لكي يُمكن المتعلمين من تعرف اكبر عدد ممكن من القرائن الدالة على المفهوم. (نشواتي وآخرون، 1997، 443)

4-عوامل تتعلق بالموقف التعليمي وهي كالآتي:

- أ- اختيار طريقه التدريس المناسبة.
 - ب- تهيئة المعلومات الاساسية اللازمة عن المفهوم.
 - ت- التغذية الراجعة اذ تساعد المعلومات التي يتلقاها بعد الاداء على اكتساب المفهوم، فهي تدل على صحة ادائه، فالتغذية الراجعة تزيد من قدرة المتعلم على الاداء. (ابو جادو، 2003، 135).
- أهمية المفاهيم النحوية: أن مفهوم النحو يعني مجموعة من القواعد التي تنظم هندسة الجملة، ومواقع الكلمات فيها، ويمتد الى المعاني والوظائف وما يتبعه من تنظيم الكلمات في إطار الجملة (ظافر، والحمادي، 1984، 281).
- ومن هذا المنطلق تبوأ المفاهيم النحوية مكانة خاصة في تدريس النحو بوصفه نوعاً من المعلومات التي يتطلب استيعابها وتمثيلها في الحديث والقراءة والكتابة والاستماع وإدراك العلاقات بينهما وبين مصطلحاتها (شحاته، 1993، 321).

لذلك يؤلف النحو في ضوء موضوعاته ومسائله وخصائصه نظاماً من المفاهيم يتطلب تعليمه عملية نمو يمر بها الطالب وينتقل فيها من الفهم الغامض غير المحدد الى الفهم الواضح الدقيق الذي يستند الى التحليل والمقارنة والاستنتاج والحكم، وبيان الصواب من الغلط في التعبيرات المتعددة، والتراكيب والجمل (خاطر، 1989، 235)، لذلك وضع النحو ليهدي الناس الى المفاهيم السليمة من العبارات لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة، لذا ينبغي تدريس القواعد النحوية على ما يحتاج اليه الطلاب من القواعد اللازمة لتقويم سنتهم، وتصحيح اساليبهم وفهمهم لما يعرض عليهم من المفاهيم النحوية. (غولم، 1982، 9)، لذلك فإن تدريس النحو ضرورة حتمية، لأنه وسيلة لحفظ اللغة العربية، ومنع اللحن من التسلسل اليها، ويساعد في عصمة اللسان من الغلط، والقلم من الزلل، ويساعد على التفكير العلمي المنظم، لأنه رياضة للعقل. (مجاور، 1998، 363).

ويرى الباحث أن تعلم النحو يؤدي الى تذوق اللغة العربية ومعرفة سر جمالها، ويحارب تفشي العامية، ويساعد على الاتصال الصحيح السليم، من خلال نقل المعنى المقصود، فيسهل فهمه، ومع هذا كله إن لها دور كبير في تزويد الطالب بالأسس والقواعد العامة التي تمكنه من الاستعمال الصحيح لمفردات اللغة وتجعله ينتقي ما يناسب من الالفاظ، والإبتعاد عن الأغلاط النحوية عند التعبير شفها أو كتابيا.

المصادر

اولا - المصادر العربية:

- القرآن الكريم.
- 1- ابو جادو، صالح محمد علي. علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2003.
- 2- ابو حرب، يحيى وآخرون. الجديد في التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2004.
- 3- أحمد، سماح عبد الحميد سلمان. أثر استخدام استراتيجية (فكر، زوج، شارك) في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات وفي مواقف حياتية لطلاب المرحلة الإعدادية، كلية التربية، بور سعيد، جامعة قناة السويس، 2006. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 4- الأريرجاوي، فاضل محسن. اسس علم النفس التربوي، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1991.
- 5- أكسفورد، ريكا. استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة السيد دعدور، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1996.
- 6- بياجييه، جان. التطور العقلي لدى الطفل، ترجمة سمير علي، ط1، دار ثقافة الأطفال، بغداد، 1986.
- 7- البيلي، محمد عبد الله وآخرون. علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، دبي، 1997.
- 8- جعفر، مناضل احمد. أثر استراتيجية (فكر، زوج، شارك) في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الثالث معاهد اعداد المعلمات، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، 2012 (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 9- الحيلة، محمد محمود. التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 1999.
- 10- خاطر، محمود رشدي وآخرون. طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، ط4، ب.د.ط، 1989.
- 11- الخفاف، ايمان عباس. التعلم التعاوني، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013.
- 12- الخوالدة، محمد محمود وآخرون. طرق التدريس العامة، ط1، وزارة التربية والتعليم، صنعاء، 1997.
- 13- دروزة، أفنان نظير. اجراءات في تصميم المناهج، ط2، نابلس، جامعة النجاح الوطنية، 1995.
- 14- الدليمي، غازي كريم شرموط. أثر استراتيجية (فكر، زوج، شارك) في تحصيل مادة التاريخ والاحتفاظ بها لطلاب الصف الرابع الأدبي، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، 2012 (رسالة ماجستير غير منشورة).

- 15- الزبيدي، وفاء كاظم سليم. أثر نمطين من الاستكشاف في اكتساب المفاهيم الإسلامية واستيقاظها لدى طالبات الصف الرابع العام، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، 2005 (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
- 16- زيتون، عايش محمود. اساليب تدريس العلوم، ط4، دار الشروق، عمان، 2001.
- 17- _____، طبيعة المعلم وبنية (تطبيقات في التربية العملية)، دار عمار للنشر والتوزيع، 1986.
- 18- _____، واليوسف، جمال يعقوب. تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، ط1، دار الجبل للنشر والتوزيع، بيروت، 1988.
- 19- سكران، قيس محمد. أثر استراتيجيات (فكر، زوج، شارك) في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، 2012 (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 20- السكران، محمد احمد. اساسيات تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1989.
- 21- شحاته، حسن. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 1993.
- 22- الشهراني، عامر عبد الله. الفهم الخاطئ لبعض مفاهيم التغذية والتنفس في النباتات الخضراء لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بمنطقة عسير، المجلة العربية للتربية، ع2، 1996.
- 23- الصالحي، حسين خالد هادي. أثر استعمال استراتيجيتي (فكر، زوج، شارك) و (الأسئلة السابرة) في التحصيل الدراسي لمادة الجغرافية واستيقاظها لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، 2012 (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 24- ظافر، محمد اسماعيل، والحمادي، يوسف. التدريس في اللغة العربية، دار المريح، الرياض، 1984.
- 25- عبد الله، عبد الرحمن صالح. المرجع في تدريس علوم الشريعة، ط1، مؤسسة الوراقين، الأردن، 1994.
- 26- عبد الحميد، جابر. استراتيجيات التدريس والتعليم، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.
- 27- عبد الخالق، احمد. اسس علم النفس، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1989.
- 28- عبيد، وليم. المعرفة وما وراء المعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، ع1، 2000.
- 29- العتوم، عدنان يوسف، وآخرون. تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.
- 30- _____، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2004.
- 31- عدس، عبد الرحمن، وتوق، محيي الدين. اساسيات علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، 1996.
- 32- عطية، محسن علي. الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- 33- _____، الجودة الشاملة والمنهج، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- 34- _____، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- 35- علي، محمود السيد. فعالية أنموذج تابا وميرل في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية للمفاهيم العلمية وتنمية بعض مهارات التفكير العلمي لديهم، مجلة التربية، ع22، جامعة المنصورة، عمان، 1993.
- 36- غلوم، عائشة عبد الرحمن. قواعد اللغة العربية أهميتها، مشكلات تعلمها، التربية المستمرة، السنة الخامسة، البحرين، 1982.
- 37- كوجك، كوثر حسين، وآخرون. تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي، بيروت، 2008.
- 38- مجاور، محمد صلاح الدين. تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية اسسه وتطبيقاته، دار الفكر، القاهرة، 1998.
- 39- مرعي، توفيق احمد، والحيلة، محمد محمود. طرائق التدريس العامة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.

- 40- مصطفى، لهيب عبد الوهاب. أثر استخدام دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم التاريخية لطالبات الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ والاتجاه نحو المادة، جامعة بغداد، كلية التربية(ابن رشد)، 2004(اطروحة دكتوراه غير منشورة).
- 41- نادر، سعد عبد الوهاب، وآخرون. طرق تدريس العلوم لمعاهد المعلمين، ط1، مطبعة وزارة التربية، بغداد، 1991.
- 42- نشواتي، عبد المجيد، وآخرون. علم النفس التربوي، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1997.
- 43- نشوان، يعقوب. الجديد في تعلم العلوم، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، 1992.
- 44- الهاشمي، عبد الرحمن عبد. تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- 45- _____، والدليمي، طه علي حسين. استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- 46- يونس، فتحي علي، وآخرون. التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1999.
- ثانيا - المصادر الأجنبية:
- 47-Beyer,Barr.Teaching in Social studies Inquiry in the classroom choriesohio Emeryville,Publishing,1979.
- 48-Bird,J.R. Metacognition,PurposefulEnguiry and conceptual Hange,In:Hegaity-Hazel,E.;The student Laboratory and science curriculum, London,Routledge,1990.
- 49-Borich,G.D.Effective Teaching Methods, Third Edition,NewJersey,prentice Hall,Jnc,1996.
- 505550-Bull,k.s.,Harrist,R.S.&Kimball,S.L.strategieies For Reviewing,oklahoma state UMIVERSITY,STILLWATER,2007,HTTP://home.okstate.edu/homepage.nsf/toc/Epsy100 3 reading 22.
- 51-Carin,A.A.Teaching Modern Science,SeventhEdition,NewJersey, Merrill Publishing company,1997
- 52-Demmis, H.andDumeam,G.An Introduction To statistics in psychology complete guideFor student,2th edition preemtice Hall,England,2000.
- 53-Dumn,k,&Crowley,M,cooperativeLearingatDalhousice, workshop materials,Three, commoncooperativeLearingstruetures,"think-pair-share" Jigsaw.Availableat 1993.
- 56-Gunstone,R.&NorthField,J.metacognition and learing to Teach, International Journal of Research in Science Teaching, vol16,1994.
- 57-Hallahan,D.P.&Kauffman,J.M,Exxeptional children: Introduction to special Education,London,Allyn and Becon ,1994.
- 58-Henson,K.T.&ELLer,B.F.Educational psychology for Effective Teaching , second Edition,Boston,Wadsworth publishing company,1999.
- 59-Hilda,Taba.Teachers thndbook for Elementary social studies,Addison Wesley publishing co,Inc,Reading Massachusetts,1967.
- 60-Landsberger,J.,The SQ3R Reading Method, The study Guides and strategies,2006.http://www.studygs.net/xexred2.htm.