



المفاهيم اللغوية والدينية

(تعليمها - تنميتها - تصويبها)

عبد الرزق مختار محمود

المفاهيم اللغوية والدينية

(تعليمها- تنميتها- تصويبها)

الأستاذ الدكتور

عبد الرازق مختار محمود

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية

ووكيل كلية التربية لشئون التعليم والطلاب سابقاً

كلية التربية – جامعة أسيوط

1446هـ – 2024م

مقدمة

للمفاهيم دور مهم في فهم العلم وتطوره، وتعد اللبنة الأساسية في بناء المبادئ والتعميمات والنظريات العلمية؛ باختزالها كم كبير من الحقائق والمعلومات، وتستخدم المفاهيم كأساس في تنظيم المعرفة في صورة ذات معنى، وتكون أسهل تذكرًا، وأكثر ثباتًا واستقرارًا وبقاءً من الحقائق؛ لأنها تربط الحقائق وتوضح الصلات بينها.

وتمثل المفاهيم العناصر المنظمة والموجهة لأي معرفة يتم اكتسابها، مما يزيد من فهمها، ويساعد في انتقال أثر تعلمها؛ لذا، من الأهداف المهمة التي ينبغي أن تؤكدتها المدارس في تدريس مختلف المواد الدراسية ومختلف المستويات التعليمية "تعلم المفاهيم"؛ بما يساعد المتعلمين على الانتقال نحو الإمام من التفكير العادي إلى التفكير بواسطة المفاهيم الملائمة التي تجعل الأشياء المختلفة المتميزة تدرج تحت صنف واحد، وتستجيب لها من حيث عضويتها في هذا الصنف وليس من حيث إنها منفردة.

واكتساب المتعلمين بمراحل التعليم المختلفة المفاهيم اللغوية يسهم بدرجة كبيرة في تنشيط عقولهم، وتنمية قدراتهم على التفكير، والقياس، والاستقراء، والاستدلال، والتعميم، والموازنة، بالإضافة إلى تمكينهم من التحليل الصحيح للأساليب العربية والتراكيب اللغوية وفقًا لقواعد اللغة ومفاهيمها.

كما أن تعليم المفاهيم الدينية على نحو صحيح للمتعلمين في العصر الحالي يعد من أعظم الغايات التي تسعى كلُّ من الأسرة، والمدرسة، وجميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية نحو تحقيقها، ولعل هذا الاهتمام لم يكن وليدًا للصدفة، بل دعت الحاجة إليها.

من هذا المنطلق، جاء هذا الكتاب حول "المفاهيم اللغوية والدينية"، في خمسة فصول، يتناول الفصل الأول "المفاهيم" بشكل عام، ويتناول الفصل الثاني "المفاهيم اللغوية"، ويتناول الفصل الثالث "المفاهيم الدينية"؛ ويعرض الفصل الرابع "تعلم المفاهيم اللغوية والدينية وصعوباته"، ويعرض الفصل الخامس "أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية لدى المتعلمين".

أ. د/ عبد الرازق مختار محمود

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية

كلية التربية – جامعة أسيوط

المحتويات

2.....	مقدمة
4.....	المحتويات
8.....	الفصل الأول
8.....	المفاهيم
9.....	تعريف المفاهيم:
13.....	مكونات المفاهيم:
14.....	خصائص المفاهيم:
16.....	أنواع المفاهيم:
20.....	أهمية المفاهيم:
24.....	مراحل تكوين المفاهيم ونموها:
35.....	مستويات استيعاب المفاهيم:
38.....	الفصل الثاني
38.....	المفاهيم اللغوية
39.....	اللغة وخصائصها:

43	اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي:
48	تعريف المفاهيم اللغوية:
49	أنواع المفاهيم اللغوية:
58	أهمية تعلم المفاهيم اللغوية:
62	أسس تعليم المفاهيم اللغوية:
66	الفصل الثالث
66	المفاهيم الدينية
67	الدين والتربية:
69	تعريف المفاهيم الدينية:
72	تصنيف المفاهيم الدينية:
77	أهمية المفاهيم الدينية:
82	العوامل المؤثرة في تعليم المفاهيم الدينية:
90	الفصل الرابع
90	تعلم المفاهيم اللغوية والدينية وصعوباته
91	تعلم المفاهيم اللغوية والدينية:
103	نماذج تعليم المفاهيم اللغوية والدينية وتعلمها:

109.....	صعوبات تعلم المفاهيم اللغوية والدينية:
117.....	2- تحديد طبيعة صعوبات التعلم:
119.....	الفصل الخامس.....
119.....	أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية لدى المتعلمين
119.....	وإستراتيجيات علاجها
120.....	تعريف أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية:
122.....	خصائص أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية:
124.....	أنواع أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية:
	أمثلة على بعض أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية لدى المتعلمين:
125.....
132.....	- معرفة الأموال التي تجب فيها الزكاة.....
132.....	- تحديد تعريف للصوم من اللغة والاصطلاح.....
132.....	- معرفة بعض من حكم فرض الصوم.....
150.....	مصادر تكوين أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية:
155.....	الكشف عن أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية:
158.....	إستراتيجيات علاج أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية:
166.....	إستراتيجية اقتحم

177.....	إستراتيجية التعارض المعرفي
190.....	إستراتيجية خرائط المفاهيم
200.....	التعلم التعاوني
219.....	إستراتيجية العصف/القدح الذهني
232.....	إستراتيجية دورة التعلم
240.....	المراجع

الفصل الأول

المفاهيم

الفصل الأول

المفاهيم

(تعريف المفاهيم:)

تعددت تعريفات المفهوم، لكنها لم تخرج عن تعريف محدد، كما لم تخرج عن حدود المعنى اللغوي له؛ حيث جاء في (المعجم الوجيز) مادّة (ف ه م)، ولم تتجاوز ثلاثة معانٍ، كلها مجردة، وهذه المعاني الثلاثة هي: المعرفة، والعقل، والعلم، يقال: فهمتُ الشيء، أي: عرّفته وعقلته وعلمته. والمفهوم مصدر من الفعل الثلاثي فهم، والفهم حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط، و"الفهامة": الشديّد الفهم. والمفهوم: مجموع الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كلي.

أما اصطلاحًا فقد تنوعت تعريفات المفهوم بتنوع المختصين ومجالاتهم، ومدى تركيزهم على جوانب معينة من المفهوم، على النحو التالي:

عُرف المفهوم بأنه تصور مجرد يُعبّر عنه برمز يطلق على مجموعة من الأشياء التي تشترك في خصائص أو صفات معينة، تعبر عن ثلاثة أشياء: محسوسة، ومجردة، وشبه مجردة.

وبأنه تصور عقلي ينتج عن إدراك العلاقات والعناصر المشتركة بين مجموعة من الظواهر أو الأحداث أو الأشياء؛ وذلك لغرض تصنيفها إلى أصناف أقل منها عددًا. وهو مصطلح ذو دلالة لفظية تحدد معناه، وتبين خصائصه، بحيث يندرج تحته ما يتفق معه في الدلالة والخصائص، ويخرج ما لا يتفق معه.

كما عُرف بأنه فكرة أو تمثيل للعناصر المشتركة التي يمكن بواسطتها التمييز بين المجموعات أو التطبيقات؛ أي تصور عقلي عام أو مجرد لموقف أو شيء، أو أنه فكرة أو رأي أو صورة عقلية، فالمفاهيم عبارة عن فكرة أو مجموعة من الأفكار التي يكتسبها الفرد في شكل رموز أو تعميمات لتجريدات معنوية.

وبأنه لفظ يدل على وجود علاقات مشتركة بين الأشياء، والحقائق، والأحداث، كما يعبر المفهوم عن الفكرة التي تمثل عددًا من العناصر المشتركة كلها في أمرٍ ما.

وجاء في معجم علوم التربية أن المفهوم "تمثيل رمزي ذهني للسمات المشتركة والثابتة بين فئات من الموضوعات الكاملة للملاحظة، والذي يمكن تعميمه على كل موضوع يملك السمات نفسها".

وعرفته دائرة المعارف الدولية للمناهج بأنه لفظ يدل على وجود علاقات مشتركة بين الأشياء والحقائق والأحداث، وفي ذخيرة علم النفس عرف بأنه: فكرة عامة أو معنى عام، يجمعهما عادةً لفظ، أو رمز، أو إشارة.

والمفاهيم عبارة عن تصنيفات أو مجموعات من الأشياء، تهدف في أساسها إلى الوصف وتسهيل الدراسة العلمية، ثم تجرد هذه الصفات والأشياء وتعطي اسمًا أو مصطلحًا معينًا، وقد تعبر المفاهيم عن قوانين أو علاقات.

وتعبر المفاهيم عن مجردات تنظم عالم الأشياء والأحداث والظواهر المختلفة الطبيعية، والإنسانية، والمتعددة في عدد من المجموعات أو الفئات، وهذه المجموعات تقسم بدورها إلى أقسام فرعية.

وهي خصائص مميزة أقل قابلية للملاحظة كنواتج للعقل، تتألف من معالجة المعلومات المتجمعة من خبرات محددة كثيرة، ويمكن وصفها بأنها فئات من المنهات تحمل خصائص معينة.

والمفهوم هو مجموعة من الاستدلالات العقلية المنظمة التي يكونها الفرد للأشياء والظواهر التي تمكنه من فهمها، والقدرة على تفسيرها، والعمل على توظيفها في مواقف جديدة، ويتكون من جزأين الاسم، والدلالة اللفظية.

كما أنه مجموعة الصفات العامة التي تشترك فيها مجموعة من الأشياء، وغالبًا ما يعبر عنها بكلمة أو شبه جملة، ويمكن اكتسابه من خلال جمع، وتمييز، وتصنيف المعلومات.

وهو مصطلح يعبر عن خاصية أو مجموعة خصائص مشتركة بين مجموعة معلومات، أو حقائق، أو أحداث، أو أشياء، أو ظواهر علمية؛ بغية إدراك العلاقات فيما بينها وتصنيفها.

ويشير المفهوم إلى تصور ذهني مجرد لظاهرة ما، يتضمن مجموعة من الصفات والدلالات ذات الخصائص المتقاربة، والتي تميز هذه الظاهرة عن غيرها من الظواهر، وإلى مجموعة من الفئات التي تندرج في إطارها مجموعة من العناصر ذات صفات مشتركة، يمكن تصنيفها تحت اسم الفئة المناسبة إليها.

فتعبر المفاهيم عن مجموعة من الحقائق أو المواقف أو الأشياء التي يجمع بينها عامل مشترك يميزها عن الفئات الأخرى، ويكون لكل مفهوم مجموعة من السمات التي تميزه عن غيره، ويتكون المفهوم من جزأين أساسيين؛ الجزء الأول "اسم أو مصطلح المفهوم"، والجزء الثاني "الدلالة اللفظية للمفهوم".

فتنوعت تعريفات المفهوم باختلاف النظرة إليه؛ فمن منظور معرفي أشير إلى أن تصور عقلي مجرد، أو أفكار مجردة، ومن منظور نفسي أشير إلى أنه مجموعة من المثبرات، وقد ركز فريق ثالث على المعنى العام للمفهوم.

وحاول بعض علماء التربية وعلم النفس تقديم العديد من التعريفات للمفهوم، من أهمها أنه:

- 1- تجريد للعناصر المشتركة بين عدة مواقف أو أشياء تعطي اسمًا، أو عنوانًا، أو رمزًا.
- 2- مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الحوادث التي تجمع معًا، بناءً على خصائص مشتركة فيما بينها، ويمكن الإشارة إليها باسم أو رمز معين.
- 3- بناء عقلي ينتج من خصائص الحقائق التي يعرفها المتعلم.
- 4- عملية عقلية يقوم بها المتعلم؛ لاستنتاج العلاقات التي يمكن أن توجد بين مجموعة من المثيرات، ويتم بناؤه على أساس التمييز بين تلك المثيرات.
- 5- استجابة عادة ما تكون لفظية لمجموعة من الظواهر أو المثيرات التي يشترك بعضها مع بعض في صفة معينة، وقد يستخدمها الفرد لتصنيف المثيرات التي يدركها.
- 6- أنماط معقدة من الأفكار بالغة التحديد، ويتكون من خلال الخبرات المتتابعة.
- 7- صورة عقلية لشيء معين أو حدث، أو لعلاقة مشتقة من الخبرة والتجربة.
- 8- مجموعة من الأشياء، أو الأشخاص، أو الحوادث، أو العمليات التي يمكن جمعها معًا على أساس صفة مشتركة أو أكثر، والتي يمكن أن يشار إليها باسم، أو رمز معين.
- 9- الصورة الذهنية لشيء ما، وهذا الشيء قد يكون مجسمًا، أو نوعًا من السلوك أو فكرة مجردة.

مكونات المفاهيم:

يتألف المفهوم من عدة عناصر رئيسة، هي: اسم المفهوم، وتعريفه، وارتباطاته، وصفاته، والقيمة المميزة له، وذلك كما يلي:

1- اسم المفهوم:

ويقصد به الكلمة، أو الرمز، أو المصطلح، الذي يستخدم للإشارة إلى المفهوم، ويدل عليه، كمفاهيم المبتدأ، والخبر، والفاعل في اللغة العربية، ومفاهيم الصلاة، والزكاة في التربية الدينية الإسلامية.

2- تعريف المفهوم "الدلالة اللفظية للمفهوم":

ويقصد به تلك العبارة أو العبارات، التي تحدد صفات المفهوم وتميزه، كما تحدد كيفية ارتباط هذه الصفات ببعضها بعضاً، مثل تعريف المبتدأ بأنه الاسم الذي يبدأ الجملة الاسمية، ويكون مرفوعاً، وتعريف الخبر بأنه ما يتم معنى الجملة الاسمية، ويكون مرفوعاً أو في محل رفع في حال كان جملة أو شبه جملة.

3- ارتباطات المفهوم:

وهي المفاهيم الأخرى التي ترتبط بالمفهوم، مثل ما يتصل بمفهوم الخبر من مفاهيم: الخبر الجملة (الاسمية – الفعلية)، والخبر شبه الجملة، وهكذا.

4- صفات المفهوم:

وتشمل الصفات المميزة للمفهوم، والصفات غير المميزة له، والتي على أساسها تتميز أمثلة المفهوم، وتباين المفاهيم من حيث الصفات التي تميزها والعلاقات التي تنطوي عليها.

5- القيمة المميزة:

وتشمل كل ما هو مألوف في المفهوم، أما غير المألوف فهو خارج القيمة، أو أنها القيمة التي تميز المفهوم عن غيره من المفاهيم التي تشاركه في بعض الصفات.

(خصائص المفاهيم)

للمفهوم مجموعة من الخصائص التي تميزه، وتعطي دلالة واضحة عن طبيعته وطريقة تنميته في الأذهان، وهذه الخصائص هي:

- الرمزية أو التجريد: فالمفهوم يرمز لسمة أو مجموعة من السمات المجردة، ويعد رمزاً لهذه الخاصية، وهي ما تضيف على المفاهيم بعض الصعوبة.
 - التمييز: فالمفهوم يشتمل على جميع السمات التي تجمع المفهوم تحته، وتميز بينه وبين السمات التي يمكن أن تستبعد مفاهيم أخرى يمكن أن تتداخل معه.
 - التعميم: فالمفهوم لا ينطبق على حالٍ بعينها أو موقف معين، بل لا بد أن تجمع في ضوئه مجموعة من الأشياء والخصائص والمواقف.
 - الملاحظة: وهي نتاج تكوين المفهوم، ويظهر المفهوم من خلال الأمثلة التي تقدم للتدليل على انطباق المفهوم عليها.
 - التصنيف: ويعني وضع الأشياء أو المعلومات بناء على الخصائص المشتركة التي تمتلكها تلك المعلومات أو الأشياء أو لا تمتلكها.
- وتعد خاصيتا الرمزية أو التجريد، والتعميم من أهم خصائص المفاهيم بشكل عام، وهذه السمات المميزة للمفاهيم تساعد المتعلمين على أن يفرقوا عند دراستهم

للمفاهيم بين مفهوم وآخر، وذلك من خلال معرفة السمات المميزة لكل مفهوم، ومن ثم التمييز بينها في المواقف المختلفة.

كما يعد من سمات المفهوم ما يلي:

■ المفهوم له مصطلح:

فالكلمة أو الرمز ليس المفهوم ذاته، ولكن المفهوم هو مضمون هذه الكلمة ودلالة هذا الرمز في ذهن الفرد، والذي يستطيع من خلاله استخدام المفهوم في السياقات المختلفة.

■ المفهوم له سمات:

والمقصود بالسمة الخاصية التي يتميز بها مع غيرها من السمات الأخرى في مفهوم معين، والسمات هي المادة الأولية لتكوين المفاهيم.

■ المفهوم قابل للتعلم:

فهناك مفاهيم يمكن تعلمها أسرع من غيرها، ويتوقف ذلك على مدى وضوح سماتها وسهولة تحديدها، وعلى عدد الأمثلة الدالة على المفهوم.

■ المفهوم قابل للاستخدام:

هناك مفاهيم يكثر استخدامها عند الأفراد عن مفاهيم أخرى، وقد يرجع ذلك إلى وضوح سمات المفاهيم.

وتتصف المفاهيم بعدة سمات أساسية، هي:

■ أن المفهوم يختلف من شخص لآخر بحسب خبرته وسنّه.

■ قد يتضمن المفهوم الواحد مجموعة من المفاهيم التي تتفرع منه.

- قد يكون المفهوم الواحد بسيطاً عند شخص ما، ومعقداً عند شخصٍ آخر.
- المفاهيم دائمة التغير؛ فهي تنمو وتتغير تبعاً لخبرة الفرد.

ومن أهم ما يميز المفهوم أنه لا يعبر عن حالة فردية أو موقف مجرد لا يتكرر، وإنما هو عبارة عن مجموعة من المواقف، أو الحقائق، أو الأشياء، بشرط أن يجمع بينها عامل مشترك يميزها عن الفئات الأخرى، والمفهوم لا يتكون لحظياً بل عن طريق الخبرة بالمواقف المكونة له، والتي تتجمع في النهاية تحت ما يمثلها من اسم أو عنوان، وقد يعبر المفهوم عن ظاهرة محسوسة كحقيقة يدركها الإنسان في عالم الحس، وتسمى مفاهيم حسية، وتعبّر عن خصائص وأثار هذه الظاهرة، وتسمى مفاهيم معنوية، وفي كالتا الحاليتين يظل المفهوم الذي كوّنه الإنسان عالماً بالذهن؛ حيث يؤدي إلى تصور معنى المفهوم عند سماع أو رؤية ما يدل عليه من اسم، أو رمز، أو عنوان.

أنواع المفاهيم:

تتعدد أنواع المفاهيم؛ فمنها ما هو بسيط، ومنها ما هو معقد شديد التجريد، ومنها ما هو سهل التعلم وآخر صعب التعلم، كما أن هناك مفاهيم أساسية ومفاهيم فرعية مرتبطة بها، وهكذا.

وقد صُنفت المفاهيم بوجه عام إلى عدة تصنيفات، منها ما يلي:

▪ طبقاً لكيفية إدراك المفهوم:

أ- مفاهيم محسوسة. ب- مفاهيم مجردة.

■ طبقاً لطبيعة تكوين المفهوم:

أ- مفاهيم أولية ب- مفاهيم مشتقة.

■ طبقاً لطبيعة المفهوم:

أ- مفاهيم وصفية. ب- مفاهيم عملية.

ج- مفاهيم ارتباطية. د- مفاهيم مقارنة.

كما تُصنف المفاهيم وفقاً لما يلي:

■ مستوى المفاهيم إلى:

أ- مفاهيم أولية: وهي المفاهيم الرئيسة التي لا تشتق من مفاهيم أخرى.

ب- مفاهيم مشتقة: وهي تلك المفاهيم التي يمكن اشتقاقها من مفاهيم أخرى.

■ طبقاً لمستوى المفهوم في المخطط المفاهيمي:

أ- مفاهيم رئيسة:

وهي المفاهيم الكبيرة لأي مجال من مجالات العلم، ويرتبط بها عدد كبير من المفاهيم الوسطية والمفاهيم الفرعية، مثل مفهوم المبتدأ، ومفهوم الصلاة.

ب- مفاهيم وسيطة:

وهي المفاهيم المتفرعة من المفاهيم الرئيسة، ويتفرع منها عدد من المفاهيم الفرعية، مثل مفهوم الوضوء ومفهوم الاغتسال، ومفهوم الفاعل، ومفهوم نائب الفاعل.

ج- مفاهيم فرعية:

وهي المفاهيم المشتقة من المفاهيم الوسطية الأكبر منها، وقد ترتبط هذه المفاهيم بمفاهيم أخرى أصغر منها. ومن أمثلتها مفهوم سنن الضوء، ومفهوم الخبر الجملة (الاسمية – الفعلية).

■ درجة تعقيد المفاهيم:

أ- مفاهيم محسوسة:

وهي تلك المفاهيم البسيطة التي يعتمد أساس اشتقاقها مباشرة على الملاحظة والخبرة الحسية.

ب- مفاهيم مجردة:

وهي تلك المفاهيم المعقدة التي تحتاج إلى أعلى مستويات من النمو العقلي وكفاية من الخبرة الحسية.

■ درجة تعلم المفاهيم:

أ- مفاهيم سهلة التعلم:

وهي التي سبق للمتعلم أن درسها أو اكتسبها في متطلبات تعلمه.

ب- مفاهيم صعبة التعلم:

وهي المفاهيم التي يستخدم تعريفها كلمات غير مألوفة للمتعلمين، أو لم تمر بخبراتهم من قبل، وبالتالي تكون الطاقة الذهنية المبذولة في تعلمها أكبر من المفاهيم التي سبق لهم أن درسوها أو اكتسبوا متطلبات تعلمها.

■ كما تصنف المفاهيم على أساس وظيفتها إلى ما يلي:

أ- مفاهيم وصفية:

وهي تلك المفاهيم التي تقوم على الوصف، وتهدف تيسير الدراسة العلمية.

ب- مفاهيم تعبر عن قوانين أو علاقات:

وهي التي تقرر نوع العلاقة بين مفهومين أو حدثين وأكثر.

ج- مفاهيم تعبر عن علاقات تقوم على أساس الفروض والتكوينات الفرضية العقلية:

وهذه المفاهيم تقوم عليها- عادة - النظريات العلمية، وتستهدف تفسير العلاقات أو القوانين.

■ ومن وجهة نظر "برونر" و"أوستن" تصنف المفاهيم وفقاً للعلاقات بين مكونات المفهوم إلى الأنواع التالية:

أ- المفهوم الرابط:

وهو مجموعة من الخواص المشتركة بين مجموعة من الأشياء أو الكائنات، مثل الطيور، والحيوانات.

ب- المفهوم الفاصل:

وهو مجموعة من الخواص المختلفة بين الأشياء أو الكائنات، مثل الحيوانات، فهناك حيوانات أليفة، وأخرى مفترسة، وهكذا.

ج- المفهوم العلاقي:

وهو مفهوم يعبر عن العلاقة بين خاصتين أو أكثر من خصائص المفهوم.

■ وتصنف المفاهيم من وجهة نظرفيجوتسكي إلى ما يلي:

أ- المفاهيم التلقائية:

هي المفاهيم التي تنمو نتيجة الاحتكاك اليومي للفرد بمواقف الحياة وتفاعله مع الظروف المحيطة به.

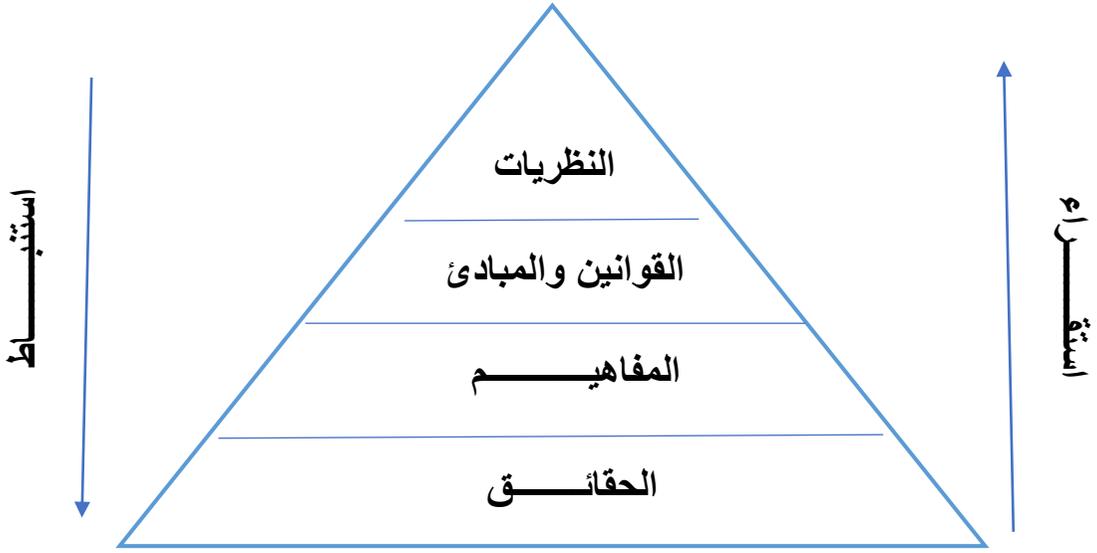
ب- المفاهيم العلمية:

وهي تلك المفاهيم التي تتكون نتيجة تواجد الفرد في موقف تعليمي من جانب الفرد ذاته أو من مصدر خارجي.

كما تُصنف المفاهيم وفقاً للتخصصات العلمية إلى المفاهيم: اللغوية، والدينية، والتاريخية، والجغرافية، والعلمية، والرياضية، والفنية، وهكذا.

(أهمية المفاهيم:)

يتضمن الجانب المعرفي لبنية العلم المعلومات العلمية التي تمثل نتاج النشاط الإنساني في مجال العلم، ويتكون من الحقائق والمفاهيم والقوانين والمبادئ والنظريات العلمية التي تتعلق بكل ما يحيط بالإنسان، وتتراوح هذه المعلومات ما بين البساطة والتعقيد، وما بين النوعية والعمومية، وتترابط هذه المستويات من المعلومات فيما بينها بحيث يمكن تمثيلها بهرم تمثل قاعدته الحقائق العلمية التي يمكن استخلاصها من واقع الخبرات الحسية، وتمثل قمته النظريات العلمية ذات الطبيعة الأكثر تجريداً، وذلك كما يتضح من الشكل التالي:



شكل (1) الهرم المعرفي للعلم

ويتضح من الشكل السابق أن المفاهيم تؤدي دورًا كبيرًا في البناء المعرفي للعلم؛ حيث يربط المفهوم بين مجموعة من الحقائق العلمية التي تمثل الوحدات البنائية للهرم المعرفي، وذلك في صورة أعم وأشمل، بعد تجريد الخصائص المشتركة بينها، وتربط كل مجموعة من المفاهيم العلمية لتكوين قانون أو مبدأ علمي أو نظرية علمية.

فتمثل المفاهيم العناصر المنظمة والموجهة لأي معرفة يتم اكتسابها، مما يزيد من فهم المادة الدراسية، فالمفاهيم أساس العلم والمعرفة، وتفيد في فهم هيكل العلم وتطوره، كما تعد اللبنة الأساسية في بناء المبادئ والتعميمات والنظريات العلمية باختزالها الكم الكبير من الحقائق والمفاهيم على نحو أسهل تذكراً، وأكثر ثباتاً واستقراراً وبقاءً؛ حيث إنها تربط الحقائق وتوضح الصلات بينها.

ويعد اكتساب المفاهيم أمراً لا بد منه لفهم أساسيات المعرفة وزيادة القدرة على عملية التعلم؛ حيث تساعد المفاهيم في تنظيم الحقائق، ووضعها في أنماط معينة، تيسر من التخطيط والتنبؤ.

وتعود أهمية المفاهيم إلى كونها تشكل عملية ونواتجًا؛ فهي عملية عقلية يتم عن طريقها تحديد مجموعة من الصفات أو السمات أو الحقائق المشتركة، والتمكن من التمييز أو معرفة العلاقات بين الأشياء، أما من حيث إنها ناتج للعملية فهي تتمثل في الاسم أو الرمز الذي يُعطى لمجموعة الصفات أو السمات أو الخصائص المشتركة، ولكل مفهوم مدلول أو تعريف معين يعرف من خلاله.

كما تعد المفاهيم الوسائل التي تعرف بها الأشياء الموجودة في البيئة، وتقلل الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة أي جديد، وتساعد في التوجيه والتنبؤ والتخطيط لأي نشاط، وتسمح بالتنظيم والربط بين مجموعات الأشياء والأحداث، بالإضافة إلى أنها تجمع الحقائق وتصنفها وتقلل من تعقدها، وتساعد المتعلم على التفسير والتطبيق، وتزيد من قدرته على استخدام المعلومات في حل المشكلات، وتؤدي دراسة المفاهيم إلى توفير أسس لاختيار الخبرات وتنظيم الموقف التعليمي وتحديد الأهداف.

فتسهل المفاهيم في تنظيم البنية المعرفية للتعلم، والتي تسهل بدورها فهم المواد الدراسية وانتقال أثر عملية التعليم، كما أن استمرارية تعلم الفرد لمفهوم معين يمكنه من تطبيقه على كل أمثله دون الحاجة لإعادة تعلم كل مثال من جديد.

وللمفاهيم أهمية كبيرة كأحد الجوانب الأساسية في العملية التعليمية؛ لدورها في تحقيق ما يلي:

- اختزال التعقد البيئي.
- اختزال الحاجة للتعلم المستمر.
- توجيه النشاط التعليمي.
- تسهيل التعلم، والاتصال.
- إثراء البناء المعرفي للمتعلم.

بالإضافة إلى أهميتها كما يلي:

- المفاهيم تحدد الشكل العام للمنهج.
- اعتماد المناهج على المفاهيم نوع من الاقتصاد في وقت العملية التعليمية.
- المفاهيم تفسر العلاقات المتبادلة بين المواقف، مما يساعد على فهم أساسيات التعلم.

○ تعمل المفاهيم على حل المشكلات الناتجة عند اختيار أنواع الخبرات.

○ تساعد المفاهيم على نجاح العملية التعليمية في مراحلها المختلفة.

ذلك فضلاً عن أهميتها بالنسبة للمتعلم، والتي تتضح من أنها:

○ تزيد من اهتمام المتعلم وفهمه لطبيعة المواد الدراسية، كما تزيد من الدافع نحو استيعابها؛ فهي الطريقة الوحيدة للحد من المعدل السريع للنسيان.

○ تعمل على التقليل من تعقد الحقائق والمعلومات الجزئية، وكذلك تفسير العلاقات فيما بينها؛ فهي أسهل في تعلمها في المواقف المعقدة والمتشابهة.

فتعلم المفاهيم يجعل المادة الدراسية أكثر شمولاً، ويعمل على عدم نسيان التفاصيل عند تنظيمها في إطار محدد، بالإضافة إلى أن المفاهيم تساعد على تنظيم الخبرات بصورة يسهل استدعاؤها والتعامل معها؛ إذ تساعد المتعلم على إيجاد العلاقات بين العناصر المختلفة في أي وقت تعليمي، وتمكنه من تعرف أوجه التشابه بين ما تعلمه وبين الموقف الجديد، كما تزيد من اهتمام المتعلم بالمادة الدراسية وتنشط دوافعه.

مراحل تكوين المفاهيم ونموها:

تتكون المفاهيم عادةً من تصورات تحصل من خلال الحواس الخمس: البصر، والسمع، والتذوق، واللمس، والشم، ومن الذكريات والتخيلات. وقبل أن يبدأ الفرد بتشكيل المفهوم لا بد أن يتعامل مع المدركات الحسية الخاصة بذلك المفهوم، ومن خلال تعامله معها يستطيع أن يشكل صورة ذهنية لهذه المدركات التي تعامل معها، وبذلك تتكون لديه المفاهيم لهذه المدركات.

فتتشكل كثير من المفاهيم المادية لدى الإنسان من خلال الخبرة الحسية المباشرة، وترتبط في أذهانهم بدلالات وخصائص معينة، أما المفاهيم المجردة فيصعب إدراكها عن طريق الحواس، ولكنها تتشكل من خلال الخبرات التي يمر بها.

ويمر تعلم المفهوم بمرحلتين رئيسيتين، هما:

1- مرحلة تكوين المفهوم:

وهي عملية اكتشاف استقرائي لخصائص مميزة محكية، وتندمج تلك الخصائص في تكوين الصورة الذهنية للمفهوم، وهذه الصورة تنمو لدى المتعلم من خلال خبراته بالمشيرات أو الأسئلة الخاصة، إلا أن المتعلم في هذه المرحلة لا يستطيع تسمية المفهوم بالرغم من تكوينه لديه.

2- مرحلة تعلم اسم المفهوم:

حيث يتم تعليم المتعلم أن الرمز المنطوق "الكلمة" يمثل المفهوم الذي تكون في المرحلة السابقة، وهنا تزداد قدرة المتعلم على إدراك علاقة الرمز بالكلمة والصورة الذهنية للمفهوم، بحيث يصبح للمفهوم معنى دلاليًا، ومضمونًا متناسقًا مع الصورة الذهنية التي تجمع بين خصائصه المميزة، ويستدل على تعلم المفهوم من خلال قدرة المتعلم على

إعطاء استجابة واحدة لمجموعة من المتغيرات التي تشترك معا بخصائص متشابهة،
ويذكر جانبيه ثلاث أفكار رئيسة حول طبيعة تعلم المفهوم، وهي أن:
- المفهوم عملية عقلية استدلالية.

- تعلم المفهوم يتطلب قدرة على التمييز بين أمثله ولا أمثله.
- تعلم المفهوم يظهر قدرة المتعلم على تحديد الأمثلة المنتمية للمفهوم.
وقد حدد "برونر" ثلاث مراحل لتشكيل المفاهيم لدى المتعلمين، وهي:

1- المرحلة العلمية، أو مرحلة العمليات الحسية:

وفي هذه المرحلة يشكل المتعلم المفاهيم عن طريق ربطها بأفعال أو أعمال يقوم بها
بنفسه.

2- المرحلة الصورية، أو مرحلة الصور الخيالية:

وفي هذه المرحلة يشكل المتعلم المفاهيم عن طريق التحليل وتكوين صور ذهنية لها.

3- المرحلة الرمزية، أو مرحلة التجريد واستخدام الرموز:

وفي هذه المرحلة يحل الرمز محل الأفعال الحركية، وتسمح هذه المرحلة بعملية تركيز
الخبرات المكتسبة وتكثيفها في معادلات رمزية، أو في جمل وعبارات معنوية.
بينما حدد بياجيه مراحل تكوين المفاهيم لدى المتعلمين تبعاً لنموهم المعرفي في أربع
مراحل، هي:

1- المرحلة الحس-حركية:

تبدأ هذه المرحلة من الميلاد حتى سن السنتين، وسميت بهذا الاسم؛ لأن الطفل يتعامل
مع البيئة حوله بواسطة حواسه وليس بفكره، وفيها يتعلم الطفل بعض المفاهيم
التلقائية التي يكتسبها من خلال الخبرة الحسية المباشرة.

2- مرحلة ما قبل العمليات:

تبدأ هذه المرحلة من سن الثانية حتى سن السابعة، وسميت بهذا الاسم؛ لأن الطفل يعجز فيها عن القيام بالعمليات العقلية المنطقية وتحت المنطقية، ويقسم بياجيه هذه المرحلة إلى مرحلتين:

أ- مرحلة ما قبل المفاهيم: وتمتد من سن سنتين حتى سن الرابعة، وتتميز بعدم قدرة الطفل على تكوين المفاهيم وهي مقدرة تعتمد على التجريد، بينما تنمو مقدرة الطفل على إدراك العلاقات بين الأمور بعيداً عن التجريد.

ب- مرحلة الحدث: تستمر من سن الرابعة حتى سن السابعة، وتتميز بتطور اللغة، ويفسر على أساس اللغة الحركات والأحاسيس المختلفة، ويعتمد الطفل في هذه المرحلة على الإدراك الحسي المباشر، ويستطيع أن يكون صوراً عقلية (مفاهيم) لكثير من الأشياء ويعطيها اسماً.

3- مرحلة العمليات الحسية:

تمتد هذه المرحلة من سن السابعة حتى سن الحادية عشرة من العمر، وسميت بهذا الاسم؛ لأن تفكير الطفل قد يكون مرتبطاً بالأشياء المحسوسة والخبرات المباشرة التي يحصل عليها، فالطفل يفكر فيما يشاهده، ولكن يجد صعوبة في فهم المفاهيم المجردة.

4- مرحلة العمليات المجردة:

وتبدأ من سن الحادية عشرة وحتى المراهقة، وسميت بهذا الاسم؛ لأن الطفل فيها يصبح قادراً على تصور ما هو ممكن غير مقيد بالأشياء المحسوسة، وتتميز هذه المرحلة بقدرة الطفل على القيام بالعمليات العقلية المجردة، وأبرزها الاستدلال، وضبط المتغيرات.

ولنظرية بياجيه تطبيقات عدة في مجال التدريس من حيث تحديد مراحل النمو المعرفي للمتعلمين، وتحديد أهداف التدريس، وتخطيط محتوى المنهج، وطريقة التدريس، والتقييم، على النحو التالي:

1- تحديد مراحل النمو المعرفي للطلاب:

تفيد نظرية بياجيه المعلم في تحديد مرحلة النمو المعرفي التي يقع فيها طلابه؛ وذلك لأن معرفة المعلم بمراحل النمو ستساعده على تحديد أهدافه وتخطيط المنهج واختيار طريقة التدريس المناسبة والقيام بعملية التقييم المناسبة، لذا ينبغي أن يحدد المعلم مراحل النمو المعرفي لطلابه في بداية العام الدراسي وفي منتصفه ونهايته، وذلك بإحدى الطرق التالية:

(أ) المقابلة الإكلينيكية:

وهي نوع من المقابلة الفردية يعرض فيها المختبر على الطالب مشكلة معينة، وغالبًا ما يتضمن هذا العرض أشياء أو أجهزة حقيقية وتكشف إجابة الطالب عن المشكلة وعلى نمط تفكيره، ولقد صمم بياجيه وأتباعه عددًا من المقابلات الفردية أطلق عليها مهام بياجيه **Piagetian Tasks**.

(ب) الاختبارات الجمعية الكتابية:

وهذا النوع من الاختبارات يحتوي على بعض مهام بياجيه في صورة مكتوبة، وبذلك يمكن تطبيقها على أعداد كبيرة من الطلاب في وقت واحد، وتكون الإجابة عنها مكتوبة وليست شفوية.

(ج) الاختبارات العرضية الجمعية الكتابية:

تجمع هذه الطريقة بين مزايا المقابلة الإكلينيكية والاختبارات الجمعية الكتابية، ويتم في هذه الاختبارات عرض مجموعة من مهام بياجيه كل على حدة على مجموعة من

الطلاب (فصل دراسي مثلاً)، وينتهي هذا العرض بسؤال يقوم الطلاب المفحوصون بكتابة إجاباتهم عليه، وتبرير هذه الإجابة، وذلك في كراسة الإجابة المعدة لذلك، هذا ويتطلب لعرض مهام بياجيه أجهزة وأشياء واقعية، ومنها اختبار مراحل بياجيه للنمو العقلي.

ويقاس هذا الاختبار بعض العمليات العقلية وأهمها: ثبات المادة- الاستدلال الخاص بالنسبة والتناسب- الاستدلال الخاص بضبط المتغيرات- الاستدلال التبادلي- الاستدلال الاحتمالي، ويتكون الاختبار من 15 بنداً والدرجة النهائية له 15 درجة، ويصنف الطلاب إلى مراحل النمو المعرفي، وذلك حسب درجات القطع التالية **Cutting Scores**:

* صفر- 5	مرحلة العمليات المحسوسة.
* 6 - 11	مرحلة العمليات الانتقالية.
* 12 - 15	مرحلة العمليات المجردة.

2- تحديد أهداف التدريس:

يجب أن يحدد المعلم أهدافه من التدريس بحيث تكون مناسبة لمراحل النمو المعرفي التي يمر بها طلابه، فهناك أهداف تناسب طلاب العمليات الحسية، وأخرى تناسب طلاب العمليات المجردة.

✓ ومن أمثلة أهداف التربية الإسلامية المناسبة للطلاب في مرحلة العمليات الحسية من النمو المعرفي:

- يصف التلميذ ما تعلم من أركان الصلاة.
- يصف التلميذ ما تعلم من سنن الصلاة.
- يؤدي التلميذ فرائض وسنن الوضوء عملياً.

✓ ومن أمثلة أهداف التربية الإسلامية المناسبة للطلاب في مرحلة العمليات المجردة من النمو المعرفي:

- يعرف الطالب المفاهيم الواردة في موضوع الصلاة.
- يستشهد الطالب من القرآن والحديث على بعض أركان الصلاة.
- يستدل الطالب بحديث على سنة من سنن الصلاة.
- يفرق الطالب بين المعنى اللغوي والاصطلاحي للصلاة.

3- تخطيط محتوى المنهج:

يمكن تقسيم المفاهيم بمحتوى المنهج المدرسي في ضوء العمليات المحسوسة والمجردة لبياحيه إلى مفاهيم محسوسة، وهي تلك المفاهيم التي يمكن إدراكها بالملاحظة أو استخدام الحواس والأخرى مفاهيم مجردة، وهي تلك المفاهيم التي لا يمكن إدراكها بالملاحظة أو استخدام الحواس، ولكن تتطلب استخدام بعض العمليات المجردة مثل: ضبط المتغيرات أو النسبة والتناسب وغيرها من أنماط الاستدلال.

ومن المرغوب فيه أن يخطط المعلم محتوى منهجه بحيث يراعي مراحل النمو المعرفي الذي يمر بها الطلاب، ويتطلب ذلك ما يلي:

- تحليل الكتاب المدرسي بهدف ترتيب موضوعات محتوى منهج العلوم مبتدئاً بالموضوعات المحسوسة ومنتهياً بالموضوعات المجردة.

- ترتيب المعلومات المتضمنة داخل كل موضوع في المحتوى مبتدئاً بالمعلومات المحسوسة ومنتهياً بالمعلومات المجردة.

فعندما نعلم الطفل مفهوم الصلاة ينبغي أن يُقدم هذا المفهوم وفق خصائص نموه، فالطفل يميل إلى كل ما هو واقعي يعايشه في مجال إدراكه الحسي، وأن المفاهيم المرتبطة

بهذا الواقع هي تلك المفاهيم التي تستمر معه لأنها تراعي خصائصه واحتياجاته، ومن ثم يمكن أن تكون المفاهيم الفرعية المتعلقة بالصلاة مراعية لذلك، فالصلاة حين نعرفها لطفل هذه المرحلة قد تكون علاقة جميلة بين الطفل وبين الله الذي خلق كل الأشياء المحيطة، وهذه العلاقة هي التي تجعل الأب والأم في حالة سرور دائمة من الطفل.

وهناك بعض المفاهيم المرتبطة بهذه العلاقة الجميلة والمحبوبة مثل (الأذان) الذي يسمعه في كل وقت، (المسجد) الذي يذهب إليه والده للصلاة، ويبكي الطفل أحياناً ليرافق الأب في الذهاب للمسجد، والأب حين يصلي يتجه إلى مكان واحد هو (القبلة). ومع مرور الوقت ووصول الطفل المرحلة العمرية التي أمرنا الرسول ﷺ أن ندرب فيها أطفالنا على الصلاة نبدأ في التعمق والتوسع في هذا التعريف؛ لأنه يصبح مصحوباً بالعديد من الحركات المقصودة والمعلومة، فيتدرب الطفل على أفعال الصلاة من ركوع وسجود، ويتدرب على أقوال الصلاة، وهو في هذا يتدرب على أهم أركان وسنن الصلاة، ويدرك أن الأذان إشارات لوقت الصلاة، وأن الإقامة إذن بالدخول إلى الصلاة.

وتستمر هذه المفاهيم لتكتمل وتتابع وتزداد عمقاً عما سبقت في السنوات السابقة، أو بإضافة مفاهيم أخرى جديدة. فالطفل حينما يصبح قادراً على الخروج للصلاة في مسجد الحي، أو يذهب بمفرده للصلاة في مسجد المدرسة، يصبح هذا الوقت ملائماً لكي يتعلم الطفل أن صلاة الجماعة مفيدة ومحبة، ومن صلاة الجماعة صلاة الجمعة التي هي اجتماع للمسلمين كل أسبوع، يستمعون فيها إلى الإمام والخطيب الذي يناقشهم في أمور دينهم، ومع مرور الوقت يعرف مزيداً من فضل الجمعة ووقتها وأهميتها.

وحينما يصلي في الجماعة يدرك ماذا يفعل حين يسبقه الإمام أو يدرك كيف يصلي ما فاتته من صلاة. وبين هذا وذاك، ولكي تصح صلاته يتعلم مفهوم "مبطلات الصلاة" حتى يتعلم كيف تكون صلاته صحيحة، وفي ثنايا ذلك يتعرف "العورة"، ويعرف للمسجد

الذي يصلي فيه الجماعة "تحية" يصلحها حينما يدرك، ويدرك أنه ربما يزاحمه الشيطان في الصلاة فيسهو فيتعلم أن هناك للسهو سجودًا.

ومع مرور الوقت، وبمزيد من النمو يدرك أن الصلاة لا تقتصر على الفروض، ولكن هناك صلاة النوافل التي هي مزيد من القربى لله عز وجل، ومنها "صلاة الضحى" و"القيام" ويتعلم أن للشكر سجودًا، وبمزيد من الوقت يتعلم أنه حينما يعوزه شي يلجأ إلى الله ليصلي "صلاة الحاجة" ويصلي "صلاة المريض" وإذا أصبح قادرًا على أن يشيع جنازة درب على "صلاة الجنازة"، وإذا كان على دروب السفر درب على "صلاة المسافر"، وعرف كيفية "صلاة القصر" والصلاة في القطار وفي السفينة، وقبل ذلك يعلم صلاة العيدين، ويعرف أن للإقامة شروطًا، وأن هناك صلاة الخوف والحرب والاستسقاء.

والجدير بالذكر أن التدريب على المفاهيم الفرعية المتعلقة بمفهوم "الصلاة" لا يقتصر على حدوث الشيء، كأن ندرجه مثلًا على صلاة الاستسقاء في حالة عدم نزول المطر أو "صلاة الحرب" حينما تقع الحرب، هذا ليس مقصودًا ولكن المقصود أن استغلال المناسبة ومراعاة مقتضى الحال يصبح أكثر نفعًا وأوقع أثرًا إذا كانت مطالب النمو وطبيعة المادة الدراسية تقتضي أن يتعلم هذا المفهوم أو ذلك، فهي أيضًا فرصة مناسبة تمامًا لتعليم هذا المفهوم وإكسابه للمتعلمين.

4- طرائق التدريس:

قدمت نظرية بياجيه العديد من الأفكار التي يمكن تطبيقها في التدريس ومن أهمها:

أ- استخدام الخبرة الحسية في التدريس؛ لأنها تؤدي دورًا مهمًا في عملية التعلم؛ حيث تزود الفرد بخبرات طبيعية ناتجة عن تفاعله مع الأشياء والأحداث في البيئة المحيطة به، وينشأ عنها تراكيب خاصة بتلك الأشياء، كما أن تناول الفرد للأشياء من خلال أفعال معينة يؤدي إلى بناء تراكيب معرفية جديدة تؤدي في النهاية إلى التفكير المجرد، وبذلك فالخبرة الحسية مفيدة جدًا عند عرض الأفكار المجردة، وخاصة لطلاب العمليات المحسوسة من النمو المعرفي.

ب- التدريس الجيد يعني تكوين مواقف حقيقية يقوم فيها الفرد بالتجريب ويعمل بيديه، بمعنى آخر، التدريس يعني تهيئة مواقف تكشف فيها الأبنية، ولا يعني نقل الأبنية، وهو ما لا يزيد شيئاً عن المستوى اللفظي؛ لأن الهدف من التعليم ليس زيادة كمية المعرفة، ولكن لجعل الطفل يخترع ويكتشف كلما أمكن ذلك.

ج- استخدام العمل الجماعي في التدريس؛ لأنه وسيلة للتخلص من التمرکز حول الذات إلى جانب أنه وسيلة لتنمية القدرة على التجريد، وذلك يعتمد على التفاعل بين أفراد الجماعة وصفاتهم، ولذلك يجب على المعلم أن يعير ذلك الجانب اهتمامه، فيعمل على تبادل الآراء بين الطلاب بعضهم بعضاً وبينه وبينهم، كما يعمل على أن يعمل الطلاب في مجموعات داخل معمل العلوم.

د- من المهم أن يوازن المعلم بين تزويد الطلاب بالمعلومات العلمية وبين إعطائهم الفرصة لممارسة الأنشطة التي يكتشفون فيها بعض هذه المعلومات بأنفسهم.

هـ- أن التعلم يكون ذا فاعلية عندما ينتقل أثره ويؤدي إلى تعميم في خبرات الفرد، ولكي يحدث هذا الانتقال في أثر التعلم، فإن الطالب ينبغي أن يطبق ما يتعلمه في مواقف جديدة ومتنوعة.

و- ولقد أخذت بعض طرائق التدريس في الوقت الحاضر بتطبيق بعض الأفكار السابقة، ومن أبرز هذه الطرائق، طريقة دورة التعلم؛ حيث تعد هذه الطريقة تطبيقًا جيدًا لما تضمنته نظرية بياجيه في النمو المعرفي في أفكار تربوية.

كما يعد مدخل الاكتشاف **Discovery Approach** واحدًا من أهم المداخل في تدريس العلوم والتي تأخذ بأفكار بياجيه، حيث يكتشف الطالب بنفسه الحقائق والمفاهيم بدلاً من تلقيها من المعلم أو الكتاب المدرسي، وبذلك يكون دور الطالب إيجابيًا، ويقتصر دور المعلم على توجيه المتعلمين، هذا بالإضافة إلى أساليب أخرى في التدريس ترتبط بأفكار بياجيه.

5- التقييم:

توجد بعض التطبيقات المستقاة من نظرية بياجيه والتي يجب أن يراعيها المعلم عند تقويمه لطلابه في التربية الإسلامية منها:

1- ألا يعتمد على الامتحانات التحريرية وحدها في تقويم الطلاب، وإنما عليه أن يستخدم أيضًا أساليب أخرى للتقويم مثل الملاحظة، والمقابلة الإكلينيكية.

2- أن تناسب أسئلة الامتحانات مرحلة النمو المعرفي للطلاب، فهناك أسئلة تكون مناسبة لطلاب العمليات الحسية مثل:

أ- قارن بين هيئة المصلي الصحيح والمريض.

ب- وضح سنن الوضوء.

وهناك أسئلة تكون مناسبة لطلاب العمليات المجردة مثل:

مستويات استيعاب المفاهيم:

يشير استيعاب المفاهيم إلى القدرة على إدراك المعاني والمفاهيم، ويظهر ذلك بترجمة الأفكار من صورة إلى أخرى، وتفسيرها، وشرحها بإسهاب أو بإيجاز، والتنبؤ من خلالها بنتائج وآثار معيَّنة، بناءً على المسارات والاتجاهات المتضمَّنة في هذه الأفكار.

وتشمل مستويات استيعاب المفاهيم من سبعة مستويات، هي:

1- مستوى الشرح (التوضيح):

ويتضمَّن تدعيم مجموعة الجمل، التي تعبر عن الحقائق والمفاهيم بأمثلة مناسبة وتوضيحها.

2- مستوى المقارنة والتناقض والتصنيف:

ويتضمَّن تحديد أوجه الشَّبه والاختلاف بين مجموعات المواد والعمليات، أو وصفها، أو تمييز أو تصنيف أو ترتيب العمليات والمواد، بناءً على الخصائص والسمات والصفات.

3- مستوى إعادة التقديم:

يستخدم أشكالاً أو نماذج، ويرسُمها ليوضِّح ما قد تمَّ استيعابه من مفاهيم وعلاقاتٍ وعمليات.

4- مستوى الربط: ويُعنى هذا المستوى بقدرة المتعلم على الربط بين المفاهيم، وبين الملاحظات والخصائص والسلوكيات.

5- مستوى التوسيع والتمدد:

ويعبر هذا المستوى عن قدرة المتعلم على تطبيق المعلومات المصوَّرة أو النصِّية، في ضوء المفاهيم والمبادئ.

6- مستوى إيجاد الحلول:

وفيه يتمُّ تحديد العلاقات العلمية، والمعادلات، والعلاقات، واستخدامها لإيجاد حلول كميّة أو كيفية، متضمّنة تطبيقات مباشرة، وتحديدًا للمفاهيم.

7- مستوى الشرح:

يعنى هذا المستوى بتقديم أسباب، أو شرح متعمّق للملاحظات، مع تحديد ما تمّ استيعابه من مفاهيم، ومبادئ، وقوانين، ونظريات ذات صلة.

كما حُدّدت مستويات استيعاب المفاهيم فيما يلي:

1- مستوى الشرح (التوضيح): ويقصد به القدرة على الشرح والوصف، مع تحديد الأفكار الرئيسة، والتعبير عنها باللغة الخاصّة.

2- مستوى التفسير: ويقصد به القدرة على التعبير عن المعنى الحقيقي، وتقديم الحقائق والمبررات التي تدعّم المعنى، والأسباب التي تؤدّي إليه.

3- مستوى التطبيق: ويقصد به القدرة على استغلال واستخدام المعارف والخبرات السابقة، في مواقف جديدة، وسياقات مختلفة، بشكل فعّال.

4- مستوى اتخاذ المنظور: ويُقصد به القدرة على تكوين اتجاهات، ووجهات نظر نافذة ومستنيرة، مرتكزة على معرفة الآراء المختلفة في الموضوع.

5- مستوى المشاركة الوجدانية: ويُقصد به رؤية الأشياء بعيون الآخرين وأفكارهم؛ مما يصنع حالة من التقبل والتفهم لآراء الآخرين، ووجهات نظرهم المخالفة.

6- مستوى معرفة الذات: ويُقصد به الإدراك الواعي بالذات، من حيث الأفكار، والعادات، والفهم، والقدرة على تقويم الأمور، وتحديد نقاط الضعف والقوّة التي تمتلكها.

ويرتبط استيعاب المفاهيم بالمرحلة النمائية التي يمر بها المتعلم، وبخصائص الخبرة، وبالظروف البيئية المحيطة ومعطياتها، سواء أكانت مقصودة، أم غير مقصودة، مما يبين أن التعلم الجيد يركز على الاستفادة من المعلومات المخزّنة في الذاكرة، وإعادة صوغها وصلقلها، ليحدث التمثل والمواءمة نتيجة تفاعل المعرفة مع الخبرة الجديدة، ومن ثمّ الاستيعاب المفاهيمي.

الفصل الثاني

المفاهيم اللغوية

الفصل الثاني

المفاهيم اللغوية

(اللغة وخصائصها:)

اللغة مجموعة من الرموز تمثل المعاني المختلفة، وهي مهارة اختص بها الإنسان، وتعد وسيلة الاتصال الاجتماعي والعقلي، وإحدى وسائل النمو العقلي والتنشئة الاجتماعية والتوافق الانفعالي، وهي مظهر قوي من مظاهر النمو العقلي والحسي والحركي، وتحتل اللغة جوهر التفاعل الاجتماعي.

كما تعرف بأنها أداة اتصال وتعبير تحتوي على عدد من الكلمات بينها علاقات تركيبية؛ تساعد على نقل الثقافة والحضارة عبر الأجيال.

وبأنها قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية، بما فيها المعاني، والمفردات، والأصوات، والقواعد التي تنظمها جميعاً، وهذه القدرة يكتسبها الإنسان ولا يُولد بها، وإنما يُولد ولديه استعداد فطري لاكتسابها.

وهي عبارة عن نسقٍ من الرموز والإشارات التي تشكل في النهاية إحدى أدوات المعرفة، وتشكل إحدى أهم وسائل الاحتكاك والتفاهم والتواصل في شتى ميادين الحياة بين الأفراد في المجتمع، وبدونها يتعذر النشاط المعرفي للأفراد.

وعرف علماء النفس اللغة على أنها مجموعة من الإشارات الصالحة للتعبير عن حالات الإنسان الفكرية، والإرادية، والعاطفية (الشعور)، والوسيلة التي يمكن من خلالها تحليل الصور والأفكار الذهنية إلى خصائصها أو أجزائها، والتي تمكّن من تركيب

الصورة أو الفكرة مجددًا في أذهاننا وأذهان من حولنا، وذلك من خلال تأليف كلمات وترتيبها في وضع خاص.

ويجمع علماء اللغة على أن اللغة عبارة عن نظام صوتي يرتبط بنظام من المعاني في عملية الاتصال بين الأفراد والجماعات، وأنها تواكب وتعكس فكر الإنسان في مراحل تطوره الحضاري، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بمفاهيمه واتجاهاته، ونظرته إلى الكون والحياة، وترتبط كذلك بثقافة المجتمع ووجوده الوطني والقومي، وهي منهج للتفكير، بل هي الفكر نفسه.

وعن طريق اللغة يستطيع الإنسان أن يكشف تمامًا عن حقيقته لنفسه وللآخرين، ويستطيع أن يندمج بصورة فعالة في الحياة الاجتماعية، ويتبادل الخبرات والأفكار والآراء، كما يستطيع برمجة ومراقبة نشاطه اليومي، ويسترجع الماضي بوضوح، ويتوقع المستقبل بفراسة، ويحتفظ في الذاكرة بتقاليد الشعوب المختلفة، ويعقد مقارنة خصبة بين الثقافات.

وللغة خصائص عامة تتميز بها، ومن أهمها ما يلي:

أ - اللغة بدأت منذ نشأتها في صورة صوتية مسموعة، ثم ظهرت في صورة مكتوبة ومقروءة بعد اختراع الطباعة.

ب- لا بد لأية لغة أن تحمل معاني وأفكارًا؛ لأنها وسيلة اتصال في المجتمع البشري، وبها يعبر كل قوم عن أغراضهم.

ج- اللغة ذات نظام خاص؛ حيث تتكون من وحدات تعبيرية ذات أنماط معينة وترتيب معلوم، ولكل لغة من لغات العالم نظامها، وطريقتها، وأساليبها، وتراكيبها، واللغة العربية تمتاز عن غيرها من اللغات بالإيجاز، والإطناب، والسجع، والتضاد، والمقابلة، ... إلخ.

د- اللغة سلوك متعلم مكتسب: يتعلمها الفرد من المجتمع الذي يعيش فيه، وليست غريزية يولد بها الفرد؛ ولو فُطر الإنسان على التكلم لما تعددت اللغات.

ه- اللغة على الدوام في نمو وتطور وتغير؛ فقد لحق اللغة العربية اليوم كثير من التطور والنمو والتغير عن عربية العصر الجاهلي.

و- اللغة اجتماعية: بمعنى أنها لا توجد في فراغ، وإنما تبدأ وتنمو داخل الجماعة؛ لتكون وسيلة له لحل مشاكل الإنسان، وللتعبير عن فكره، والاتصال مع غيره، والتحاور مع الطبيعة حوله.

وقد تميزت اللغة العربية بجملة من الخصائص عن جميع اللغات الأخرى، ومنها:

- ارتباطها بالوحي: إذ إنها لغة القرآن الذي أنزل للناس كافة، وهذا الوحي هو القضية الأساسية للناس؛ فهو دستورهم، وينظم علاقتهم الروحية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسة.

- أنها لغة ثابتة وراسخة، وهي ضاربة بجذورها في أعماق التاريخ لقرون، أما سائر اللغات فتختلف عما كانت عليه قبل قرنين أو ثلاثة قرون تقريبًا، فهي محفوظة بحفظ الله فتكفل الله سبحانه بحفظ القرآن، والعربية لغة القرآن محفوظة بحفظه.

- أنها لغة راقية في التعبير، وتتميز في الفصاحة والبلاغة والصور الفنية البديع.
- اللغة العربية هي مستودع ذخائر الأمة ومخزونها الثقافي؛ لأن التراث الهائل العربي والإسلامي كله مقيد ومدون بالعربية، ولا تخفى قيمة التراث عند الأمم؛ فهو حلقة الوصل بين الأمة وعلمائها، وهو الذي يحدد شخصيتها، ويرسم ملامحها.

كما تتميز اللغة العربية بالتالي:

- غزارة مفرداتها: فنظرة واحدة في معجم عربي تجد أنك أمام كم هائل من المواد اللغوية، وكل مادة تشتق منها عشرات الكلمات، وهذه الخاصية وهما الله لها؛ لضمان بقائها وقدرتها على النمو ومواجهة تصرفات الحياة.
 - الطبيعة الاشتقاقية: والمقصود أن المادة اللغوية الواحدة تدور حو معنى معين.
 - قيامها علي القوالب البنائية: والقوالب البنائية هي هيئة الكلمات ومجيئها على أبنية مختلفة، وكل هيئة أو قالب منها يحمل دلالة مختلفة، فتستطيع أن تشكل من المادة اللغوية كلمات مختلفة في أبنية وقوالب متنوعة فيتبعها اختلاف المعنى، وللأبنية معانٍ معروفة كلما جاءت عليها كلمة لا يمكن أن تخلو من هذا المعنى (غالبًا).
 - وقوع الاشتراك فيها: والمشارك هو أن يكون للفظ أكثر من معنى، ومثاله "العين" تطلق على العين الناظرة، وعلى عين الماء، وعلى الحسد، وعلى الجاسوس.
 - وقوع الترادف فيها: والترادف هو أن يكون للشيء الواحد أو المعنى الواحد أكثر من لفظ يدل عليه. مثاله: الأسد يطلق عليه الليث، والغضنفر، وأسامة، وغيره.
 - وقوع النحت فيها: وهو انتزاع حرف أو أكثر من كلمتين أو أكثر وصياغة كلمة جديدة، لتدل على معنى ما انتزعت منه، وفائدة النحت الاختصار، ولكن العربية لا تتوسع في هذا؛ حتى لا يقع الخلط وجهل المعنى.
 - وقوع الاتساع فيها: والمقصود به المجاز والاستعارة، فالمجاز هو استعمال اللفظ في غير ما وضع له علاقة مع قرينة دالة، مثاله "رأيت أسدًا يحمل السلاح".
- واللغة العربية هي اللغة الرسمية للعملية التدريسية في الدول العربية؛ كونها اللغة الأم لها، وتعلمها إلزامي لجميع المتعلمين في مراحل التعليم العام الحكومي، وتعلم المتعلمين للمواد الدراسية الأخرى يعتمد على استخدامها مما يدل على أن اكتساب

المتعلمين للمفاهيم اللغوية وتمكنهم من مهارات اللغة العربية وعلومها يساعدهم في التعلم، وتحقيق الأهداف التعليمية المستهدفة للخبرات التعليمية؛ لهذا السبب تهتم مرحلة التعليم الأساسي في الدول العربية بتدريس اللغة العربية كونها من الخبرات التعليمية الأساسية.

(اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي:)

تعد اللغة وسيلة مهمة لقيام المدرسة بوظائفها، وتحقيقها لأهدافها؛ لأن اللغة من أهم وسائل الاتصال بين المتعلم وبيئته، وهي أساس تكوين الخبرات والتجارب، كما أنها الوسيلة الأساسية في تحصيل المتعلمين المعرفة وتنميتها ومناقشتها، والقصور في تنمية المفاهيم والمهارات اللغوية لدى المتعلمين يؤدي إلى الضعف في مستوى تحصيلهم بصفة عامة.

والسنوات الأولى في تعليم اللغة لدى المتعلم لها أهمية خاصة؛ فهي تمثل العصر الذهبي لنمو المهارات اللغوية العامّة، وفيها يتكون الاستعداد اللغوي للقراءة والكتابة، وتتطور الملكة اللغوية لديه بشكل سريع.

لذا، يعد من أهداف تعليم اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي تمكين التلميذ من أدوات المعرفة، حتى يتزود بالمهارات الأساسية في فنون اللغة الأربعة (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة)، كذلك معاونته على اكتساب عاداتها الصحيحة، واحتياجاتها السليمة، والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد صفوف هذه المرحلة، بحيث يصل التلميذ في نهايتها إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخدامًا ناجحًا عن طريق الاستماع الجيد، والنطق الصحيح، والقراءة الواعية، والكتابة

السليمة، الأمر الذي يساعده على أن ينهض بالعمل الذي يختاره، وعلى أن يواصل الدراسة في المراحل التعليمية التالية.

ومن أدوار اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي ما يلي:

- وسيلة التلميذ للتعبير، والتفكير، والاتصال.
- وسيلة التلميذ في الحفاظ على تراثه الثقافي والحضاري، والحفاظ على دينه وعقيدته، وتهيئة الطريق له، لكي يوجه جهوده إلى العمل البناء.
- أداة التلميذ في السيطرة على المواد الدراسية الأخرى، وفي تثقيف نفسه بعد خروجه إلى الحياة العملية.
- تنمية الإحساس بالجمال لدى التلميذ.

ومما جاء في خطة مناهج وزارة التربية والتعليم لمرحلة التعليم الأساسي أن تدريس اللغة العربية ينبغي أن يحقق أهدافاً عامة وأهدافاً خاصة، وتمثلت الأهداف العامة في اشتراك اللغة العربية مع المواد الدراسية الأخرى في إعداد المواطن إعداداً متكاملًا من النواحي الجسمية، والعقلية، والنفسية، والروحية، والوجدانية.

أما الأهداف الخاصة، فهي أن تتجه دراسة اللغة العربية إلى:

- أن يدرك التلاميذ أن اللغة تعبير عن المعاني والأفكار، وأن يكون تعليم اللغة في جملته أداة فعالة في تنمية الاتجاه إلى الأصالة والابتكار في نفوس التلاميذ.
- تنمية قدرة التلميذ على القراءة وسرعته فيها، وفهمه للمقروء فهمًا واسعًا، وتمييزه بين الأفكار الجوهرية والعرضية، وتكوينه للأحكام النقدية وانتفاعه بها في حياته.
- الكشف عن المتفوقين والموهوبين في النواحي اللغوية والأدبية؛ لرعايتهم، وتوجيههم، وتمكينهم من مواصلة الدراسات المتخصصة في الميادين المختلفة.

فتدريس اللغة العربية ينبغي أن يحقق الأهداف التالية:

- 1- أن اللغة العربية أداة التثقيف والتعليم، ويتطلب تحقيقه مساعدة المتعلمين على:
 - التمسك بالقرآن الكريم والحديث الشريف حفظاً، وتلاوة، وتفسيراً، وفهماً، وإفادة منهما.
 - تحصيل المعارف المختلفة بلغة عربية سليمة عن طريق القراءة الواعية، والفهم الدقيق، والتحليل، والتركيب، والحكم السليم، والتصور الواضح لما فيها.
 - الالتحام بالأفكار العامة قراءة، واستماعاً، وتأملاً.
 - التعلم الذاتي المستمر.
 - تعرف الحضارة الإسلامية العربية ومنجزاتها المهمة قديماً وحديثاً.
 - استمرارية الثقافة؛ بتعرف مصادر التراث وصلته بالحياة وبالخبرات المعاصرة، والاتجاه نحو تقديره، والإمام الواعي بالاتجاهات الفكرية.
 - الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية والإفادة منها.
- 2- اللغة أداة التفكير وصناعته، وذلك عن طريق:
 - تنمية الثروة اللغوية والفكرية للمتعلمين، مع الاطلاع على النتاج الفكري الممتاز.
 - تنمية القدرة على القراءة السريعة، وتبين الأفكار والتقاطها، وعرضها عرضاً جيداً.
 - تنمية القدرة على التلخيص والاستنتاج.
 - تنمية القدرة على التحليل، والتركيب، والتقويم، وإفادة المتعلمين نحو الحكم على إنتاجهم اللغوي.
 - تنمية القدرة على استخدام الأسلوب العلمي بمقوماته وخصائصه.
- 3- اللغة أداة الاتصال، ويتطلب هذا:

- مساعدة المتعلمين على تنمية قدرات الاتصال بغيرهم تحدثًا وكتابة.
- الاتجاه نحو الاستخدام الصحيح والدقيق للغة من حيث القراءة والكتابة، وميلاً إلى التحدث بها، بعيداً عن العامية المحلية، وإلى اكتشاف الأخطاء وتصويبها، مع التعود المستمر على هذا السلوك اللغوي.

- تنمية القدرة على حسن الحوار وأدب المناقشة، مع تلخيص آراء الآخرين فوراً.

- تنمية القدرة على حسن أداء الوظائف في المؤسسات العلمية والعملية.

- تنمية العلاقات الاجتماعية الحسنة، بعرض مواقف إيجابية مناسبة.

4- اللغة أداة النمو الوجداني، ويتطلب هذا ما يلي:

- تنمية الاهتمامات والميول والاتجاهات الإيجابية المناسبة نحو اللغة ومجالاتها.

- تكوين اتجاه إيجابي نحو اللغة وحبها والاعتزاز بها.

- تنمية القدرة على التعبير عما في النفس.

- تنمية التذوق الجمالي واللغوي والأدبي.

5- الإلمام بأسس التعبير الإبداعي وممارسته.

ومكون رئيس من مكونات اللغة التي يجب التركيز عليها في تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها لدى المتعلمين "المعارف اللغوية" والتي تمثل حصيلة المتعلم اللغوية من مفردات، وتراكيب، وقواعد صرفية ونحوية، ومدى معرفته بكيفية استخدامها بشكل مؤثر ومقبول، فالعلاقة وثيقة بين المعرفة اللغوية والأداء الوظيفي للغة؛ حيث إن تعليم اللغة يتوقف على هذين العنصرين؛ إذ إن استخدام اللغة للتفاهم بين الناس قائم على ما يمتلكه المتعلم من معارف حول اللغة؛ لذلك فإن إكساب المعرفة اللغوية للمتعلم ضروري لبناء المقدرة اللغوية التي تعد بوجه عام جزءاً من مقدرة الاتصال.

وللمعرفة اللغوية بالبنية المعرفية بعض الأبعاد، وهي:

- الترابط: العلاقات البينية بين المفاهيم والحقائق والقواعد التي تشكل محتوى معرفيًا معينًا.
- التنظيم: استخدام الفرد لمفاهيم وقضايا أكثر عمومية أو مفاهيم وقضايا أقل عمومية.
- التمايز: تمايز فئات المعلومات ذات الطبيعة النوعية داخل البناء المعرفي للفرد.
- التكامل: أي التكامل الرأسي والتكامل الأفقي بين محتوى البناء المعرفي للفرد.
- الثبات النسبي.
- الكم المعرفي، والكيف المعرفي أو الطبيعة النوعية للبناء المعرفي.

فاللغة كمادة دراسية تحتوي في جوهرها على مفاهيم لغوية أساسية، وأي مادة تعليمية يتوقف تعليمها على مفاهيمها، وعليه تولي المناهج التربوية- ومنها المناهج اللغوية الحديثة- اهتمامًا كبيرًا لتدريس المفاهيم العلمية واللغوية للمتعلم في المراحل الأولى من تعليمه، وذلك وفقًا لطبيعة نموه العقلي والمعرفي؛ فالمفاهيم مفاتيح للعلوم والنجاح، وتعليم أية مادة تعليمية يتوقف على إمكانية المتعلم اكتساب وفهم مفاهيمها الأساسية.

وتعد عملية اكتساب المفاهيم اللغوية من العمليات الطبيعية التي يقوم بها الإنسان عبر مراحل حياته، تتم هذه العملية في إطار قدراته العقلية والمعرفية، وتبدأ عملية اكتسابها متدرجة، ويمثل المحيط أو البيئة الاجتماعية المنطلق الأول والأساس في اكتساب المفاهيم اللغوية لدى الإنسان ضمن إدراكه الحسي والعقلي قبل ولوج المدرسة، وبدخول الطفل المدرسة ينتقل إلى اكتساب مفاهيم لغوية أكثر تنظيمًا من

تلك التي اكتسبها من محيطه الأسري والاجتماعي؛ حيث يتم تصويب الخاطئ منها، من خلال تعريض المتعلم لمواقف تعليمية مختلفة، وتعد هذه المواقف ترجمة لمحتويات منهجها اللغوي، الذي يشمل مجموعة من البرامج والمقررات اللغوية المبنية على مقاربات تعليمية لسانية تتبناها المنظومة التربوية.

تعريف المفاهيم اللغوية:

المفهوم اللغوي هو التصور العقلي الذي يكونه المتعلم عن كلمة أو مصطلح ذي دلالة لفظية لغوية تتعلق بنظم الكلام وتركيبه، والذي يحدد معناه، وبعض خصائصه وسماته، وقاعدته التي تربط هذه السمات؛ وذلك لينتقل إلى حيز التعبير السليم باللغة حديثاً وكتابة.

وهو فكرة مجردة معممة أو معنى عام يعبر عن مجموعة من الخصائص والصفات التي يمكن انطباقها على عدد لامتناهٍ من عناصر جنس معين؛ أي العناصر أو الأفراد الذين تنطبق عليهم صفات مشتركة.

وتعرف المفاهيم اللغوية بأنها السمات والخصائص الجوهرية التي تميز الأشياء أو الأحداث اللغوية أو الأسماء عن بعضها بعضاً، وترسم صورة ذهنية لمنطوق الشيء. وهي مجموعة من الصور العقلية للمصطلحات اللغوية المصحوبة بتعريفاتها، وتتضمن الصفات والخصائص المرتبطة باللغة وعلومها.

كما أنها مجموعة التصورات العقلية للمعارف اللغوية، توجد بينها علاقات وتشارك معاً في بعض الصفات والخصائص، وتختلف في بعض المميزات.

وتمثل المفاهيم اللغوية وصفاً للأشياء، أو المواقف، أو الأحداث، التي تجمع بينها صفة أو عدة صفات مشتركة يعبر عنها برموز لغوية، وتتكون هذه المفاهيم ويتم

اكتسابها من قبل المتعلم على نحو متدرج، وليس في شكل فجائي، بل يتكون ببطء وفقاً لنظام منطقي يتم الربط فيه بين الخبرات الجديدة المرتبطة بالمفهوم اللغوي والخبرات السابقة، وذلك يمهد في الوقت نفسه لخبرات أخرى لاحقة، فهي مسألة مستمرة ومتدرجة.

فالمفاهيم اللغوية تعبر عن فكرة أو مجموعة من المعارف اللغوية والأفكار التي يكتسبها الفرد، يتم تصنيفها في شكل رموز أو تعميمات مجردة، ومن أنواعها المفاهيم النحوية، والمفاهيم الصرفية، والمفاهيم الإملائية، والمفاهيم البلاغية، وغيرها. والمفاهيم اللغوية من المفاهيم الاعتبارية؛ بمعنى أن الذهن يصطنعها لإيجاد علاقة بينها وبين غاية اللغة من البيان وكشف المعنى المراد للوصول إلى تلك الغاية؛ فيجعل العقل هذه المفاهيم من أجل البيان، والمعرفة، والكشف، والتمييز بين أجزاء الكلام، والهدف الأساسي منها الوصول إلى القاعدة، والانطلاق من خلالها وتطبيقها.

أنواع المفاهيم اللغوية:

تتنوع المفاهيم اللغوية بين مفاهيم نحوية، ومفاهيم صرفية، ومفاهيم إملائية، ومفاهيم بلاغية، وذلك على النحو التالي:

❖ المفاهيم النحوية والصرفية:

المفهوم النحوي أو الصرفي هو تصور عقلي يكونه المتعلم عن كلمة أو مصطلح ذي دلالة لفظية ولغوية متعلقة بتركيب الكلام ونظمه، وبالتالي تحدد معناه وبعض من خصائصه وسماته، وكذلك قاعدته التي تضبط هذه السمات؛ وذلك للانتقال إلى التعبير السليم للغة حديثاً وكتابةً.

ويعرف بأنه تصور عقلي معرفي يكوّنه المتعلم للعلاقة بين المصطلحات النحوية والصرفية المقررة، ومعرفة خصائصها، وتحديد القاعدة التي تضبط تلك الخصائص. وبأنه الصورة الذهنية للوظيفة التي تؤدّيها الكلمة بمعناها المعجمي أو الدلالي في الجملة صرفاً وتركيباً، ويتحدد هذا المفهوم في مصطلح نحوي أو صرفي له تعريف يحدد المعنى الوظيفي للكلمة، وداخل التعريف توجد القرائن أو الضوابط التي يتعين توفرها للمصطلح؛ حيث ينطبق عليه المفهوم المراد.

وهو تصور عقلي يكوّنه المتعلم، للتدليل على المصطلح النحوي أو الصرفي الذي يتسم بمجموعة من الخصائص المميزة له، والتي تسهم في انتقاله إلى حيز التعبير المتمثل في الإنتاج اللغوي كلاماً وكتابةً.

والمفاهيم النحوية والصرفية مصطلحات محددة مجردة لها معانٍ معينة ترتبط فيما بينها بروابط وعلاقات تساعد المتعلمين على تعلمها وفهمها؛ فكل مفهوم لاحق ناتج عن مفهوم سابق ومكمل له في الصفات التي تدل على الباب النحوي أو الصرفي، وهي ذات علاقة بعلمي النحو والصرف.

وهي عبارة عن مصطلحات محددة الدلالة، تدل على معانٍ معينة بالموضوعات النحوية والصرفية المقررة على المتعلمين، والتي يتوصل المتعلمون إليها عن طريق الربط بين مجموعة الحقائق والمعلومات المقدمة عنها، ويساعد اكتسابهم لها على تجنبهم اللحن في الكلام، وإدراك مقاصده من خلال فهمهم لما يسمعون أو يقرأون أو يكتبون فهمًا صحيحًا.

وتعلم المفاهيم النحوية والصرفية أمر مهم للمتعلمين في مختلف المراحل التعليمية؛ حيث يحقق ما يلي:

- تنمية الثروة اللغوية، وصل الأذواق الأدبية للمتعلمين، ومساعدتهم في إدراك الكلام والمعاني والأفكار بسرعة.
- تمكين المتعلمين من إدراك الفروق بين التراكيب والجمل والألفاظ.
- صيانة لسان المتعلم من الوقوع في الأخطاء وجعلها طليقة سليمة، مع مساعدته في توظيف القاعدة النحوية في المواقف الحياتية المختلفة.
- سهولة إدراك المتعلمين للمعاني، وسلامة التعبير عنها، وتدريبهم على التفكير المنظم، مع مساعدتهم على فهم التراكيب المعقدة والغامضة، وعقد مقارنة بين قواعد اللغة العربية، وقواعد اللغة الأجنبية التي يدرسونها.
- تعويد المتعلمين التدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب.
- تقوم على إحداث التكامل والربط بين المفاهيم النحوية والصرفية الرئيسة والفرعية في كل متكامل؛ فتعلم المفاهيم له مبررات كثيرة من أهمها تعميق فهم التلاميذ لبنية النحو العربي، حيث ترتبط المفاهيم فيما بينها في كل موحد له معناه ومغزاه .
- تسهم في انتقال أثر التعلم، ولا سيما مع النحو العربي باعتباره الضابط الأساسي لتقويم اليد واللسان، ورسم الأداء اللغوي بسمه الجمال والدقة وحسن التعبير عن المعنى.
- تزود المتعلم ببناء معرفي يستخدمه في تمييز أمثلة جديدة وتفسير مواقف عديدة مرتبطة به.
- تبسيط المعرفة النحوية والصرفية من خلال تجميع الأشياء والأحداث والأفكار عن طريق خصائصها المشتركة من جهة، وتحديد السمات الخلافية من جهة أخرى.

- تكسب المتعلم القدرة على تصنيفها في مجالات دلالية مختلفة، يسهل عليه تعلمها وتطبيقها في مواقف جديدة مشابهة للمواقف التي سبق تعلمها، وتعد خطوة ضرورية لتعلم التعميمات، والنظريات، والمبادئ والقواعد اللغوية.

واكتساب المتعلمين للمفاهيم النحوية والصرفية يساهم بدرجة كبيرة في إعمال عقولهم، وتنمية قدراتهم على التفكير كالمقياس، والاستقراء، والاستدلال، والتعميم، والموازنة، وقوة الملاحظة، بالإضافة إلى تمكينهم من التحليل الصحيح لأساليب اللغة العربية في مواقف الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ونقد التراكيب اللغوية وفقاً لقواعد اللغة ومفاهيمها.

كما تساهم المفاهيم النحوية في تعميق فهم المتعلم للمادة الدراسية؛ حيث تربط المفاهيم بين الحقائق والتفصيلات النحوية الكثيرة، وتساهم في انتقال أثر التعلم إلى مواقف لغوية عديدة مرتبطة بها.

❖ المفاهيم الإملائية:

الإملاء جانب من جوانب الكتابة، وأساس مهم من أسس التعبير الكتابي السليم، وتمثل فرعاً من فروع اللغة العربية يتمتع بمنزلة عالية بين فروعها، وتعلم المفاهيم الإملائية بطريقة صحيحة يعلم المتعلمين التمعن، ودقة الملاحظة، وتربية قوة الحكم والإذعان للحق، ويعودهم الصبر، والنظام، وسرعة النقد.

وتشير الإملاء إلى تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة (الحروف)، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة؛ وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد.

وتعرف المفاهيم الإملائية بأنها التصورات العقلية للمعارف ذات الصلة بالقواعد الإملائية التي يحتوي عليها كتاب اللغة، وتوجد بينها علاقات، وتشارك معاً في بعض الصفات والخصائص، وتختلف في بعض المميزات.

كما تعرف بأنها الألفاظ محددة الدلالة التي ترد في دروس الإملاء المقررة على المتعلمين في مرحلة ما، والتي يساعد تحصيلها على الكتابة على نحو صحيح.

وهي تصورات عقلية معرفية يكوّنها المتعلم للعلاقة بين المصطلحات الإملائية المقررة، ومعرفة خصائصها، وتحديد القاعدة التي تضبط تلك الخصائص.

وحتى يكتب المتعلم كتابة سليمة عليه توظيف المفاهيم الإملائية التي اكتسبها وكذلك المهارات، والحكم على المواقف واكتشاف القاعدة التي يجب أن يطبقها، وأن يظهر كفايته من خلال التطبيق السليم، والإلمام بالمفاهيم الإملائية أمر بالغة الأهمية؛ لما لها من أثر على التعبير عما يجول في خاطر المتعلمين بشكل واضح ودقيق.

ومما يفيد في تعليم المفاهيم الإملائية للمتعلمين اعتماد بعض الأسس التربوية، منها ما يلي:

○ العامل البصري:

يلزم هنا الاهتمام بلفت نظر المتعلم إلى انتباه دقيق لتفاصيل صورة الحرف والكلمة، ولذلك ينبغي أن يكتب التلاميذ في كراسات الإملاء بعض القطع القرائية في كتاب القراءة، ما يحملهم على تأمل الكلمات بعناية، ويبعث الانتباه إليها، ويجعل أعينهم تتعود الدقة في ملاحظتها، وبالتأكيد اختزان صور تلك الكلمات في أذهانهم، وينبغي أن يتم الربط بين القراءة والإملاء في حصة واحدة، أو في حصتين متقاربتين.

○ العامل السمعي:

من خلال السمع والإصغاء الصحيح والدقيق يتعرف المتعلم إلى خصائص الأصوات، ويميز مقاطعها وترتيب كتابتها، ما يساعده على تثبيت آثار الصور المكتوبة المرئية، لهذا ينبغي الإكثار من تدريب الأذن على سماع الأصوات وتمييزها، والبحث في تبين الحروف المتقاربة المخارج وتمييزها. والإصغاء الدقيق المرهف وسيلة جديفة فاعلة لتحقيق ذلك الأمر؛ بمعنى الإكثار من التهيء الشفوي للكلمات قبل كتابتها.

○ الاهتمام بالشئون الذهنية التي تعني بالربط بين الأداء العقلي من جهة وبين التنفيذ الكتابي الصحيح.

○ طرائق التدريب الفردي الشخصي:

وهي الوسائل التي تلزم لمساعدة المتعلمين بخاصة ممن تكثر أخطاؤهم الإملائية، ومن هذه الأساليب والوسائل:

أ. طريقة الجمع:

أن يقوم المتعلم بجمع كلمات من نمط بعينه من المعاجم والكتب، ويكتبها في بطاقات خاصة، كأن يتم جمع المفردات المنتهية بتاء مربوطة أو مفتوحة، أو بلامين، أو ينطق آخرها ألفاً، ولكنها تكتب بصورة الياء.

ب. البطاقات الهجائية أو المفكرة الإملائية:

حيث تدون القواعد الإملائية مع أمثلة عليها، على سبيل المثال: قاعدة للهمزة المتوسطة المكسورة ومعها ألفاظ ومفردات للقاعدة، أو نأخذ نصوصاً قصيرة فيها فراغات، وفي أسفل الصفحة مفردات يؤخذ منها لوضعها في تلك الفراغات في أثناء قراءة النص.

ج. الأساليب الذاتية الفردية:

ومنها ما يتم بما يلي: النظر إلى الكلمة ثم نطقها بصوت منخفض، وكتابتها ثم النظر إلى حروفها، ونطقها بصوت منخفض فمرتفع، وإغماض العينين عند النطق، وتغطية القائمة وكتابة الكلمة، وبعد ذلك التحقق من صحة كتابتها، وهكذا، وغالبًا ما يكون هذا الأمر للمبتدئين.

ويعد التمكن من المفاهيم الإملائية ومهاراتها أساسًا للنجاح المهني في الحياة، فهناك الكثير من المهن التي تعتمد بشكل رئيس على الصحة الإملائية، كالمعلم، والأديب، والمفكر، كما أن هناك كثيرًا من الوظائف الإدارية التي تحتاج إلى الكتابة.

❖ المفاهيم البلاغية:

البلاغة إحدى فروع اللغة العربية، وهي زينة تاج العربية، ودليل سلامة لسانها، وزخرفة كلامها، وحلية ألفاظها، ولم يكن العرب في جاهليتهم بحاجة إلى ظهور علم البلاغة، وإلى المصطلحات البلاغية؛ لأن البلاغة كانت مغروسة في طباعهم، فهم أمة حباها الله حسن البيان وميزها عن غيرها من الأقوام بفصاحة اللسان؛ فالبلاغة في العصر الجاهلي كانت تطبيقية؛ موجودة في أشعار العرب، وخطبهم محكمة الصنع، فقد كانوا يحسون بمواطن البلاغة، ويفطنون إلى أسرارها، فلم يحتاجوا إلى وضع مسميات لها، أو مصطلحات يتعرفون عليها، وكذلك كانوا في غنى عن تدوينها، وظل الأمر كذلك في عصر صدر الإسلام وفي عصر النبوة والخلفاء الراشدين؛ حيث ازدادت البلاغة نموًا من الناحية التطبيقية، فالقرآن الكريم المعجز بأسلوبه وبلاغته أصبح بين أيديهم ينهلون من معينه ويتذوقون بلاغته، وسيد الفصاحة يمددهم بروعة بيانه، وأمام هذا المدد البلاغي لم يكن العرب بحاجة إلى التدوين.

ومع مرور الزمن، احتاج العرب إلى مسائل وقواعد وعلوم وضوابط؛ لتكون دستوراً لمن أراد أن ينظر في أدب العرب، ويعرف أسراره، ويكشف خفاياه، فظهر علم البلاغة. والبلاغة علم يعنى بمعرفة الخصائص اللغوية التي تتصل بدقة التعبير عن المعنى وقوة تأثيره في نفس المتلقي.

والمفاهيم البلاغية هي مجموعة التصورات العقلية للمعارف البلاغية التي يحتوي عليها كتاب البلاغة، وتوجد بينها علاقات، وتشارك معاً في بعض الصفات والخصائص، وتختلف في بعض المميزات.

وتعرف بأنها صور عقلية ناتجة عن المصطلحات ذات التعريف، المتضمنة لمجموعة من الصفات والخصائص المتعلقة بفن القول، من بيان، وبديع، ومعانٍ.

كما تعرف بأنها مجموعة من الصور العقلية للمصطلحات البلاغية المصحوبة بتعريفاتها، وتتضمن الصفات والخصائص المرتبطة بفن القول.

وتمثل المفاهيم البلاغية تصورات عقلية لها دلالات لفظية، تقوم على وصف المعنى باستخدام ألفاظ تحمل طابعاً جمالياً، يوثقه في قلب المتلقي، ويوضح دلالاته.

وتنقسم مباحث المفاهيم البلاغية إلى ما يلي:

القسم الأول (علم المعاني):

وهو علم يراد به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عليه، يختص ببحث المفاهيم البلاغية ذات الصلة بالأساليب الخبرية والإنشائية، وأساليب التوكيد والقصر، والفصل والوصل، والإيجاز والإطناب وغيره.

القسم الثاني (علم البيان):

وهو علم يقصد به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة على ذلك المعنى نفسه، مع المطابقة لمقتضى الحال، فهو وسيلة إلى تأدية المعنى بالألوان الخيالية أو المجازية، ومنها مفاهيم التشبيه، والاستعارة، والكناية، والمجاز المرسل.

القسم الثالث (علم البديع):

هو علم يُعرف به وجوه تحسين الكلام، بعد رعاية المطابقة ووضوح الدلالة، وهو يتناول المحسنات البديعية، وتُسمى بالزينة اللفظية، ومن المفاهيم المندرجة تحته: الطباق، والمقابلة، والجناس، والتورية، والتصريع، وحسن التقسيم.

وتُعين المفاهيم البلاغية على تكوين المواهب الأدبية التي تمتلك أزمّة اللغة، القدرة على التصرف في ألفاظها وتراكيبها وصورها، بحيث ينتجون أدبًا راقياً قادراً على التأثير في المتلقين، وذلك من خلال استلهاهم روائع الكلم وتنمية إحساسهم بقيمة الكلمة في تأدية المعنى المناسب، وتنمية قيمة الصورة الأدبية، وما تحمله هذه الصورة من عواطف وحالات نفسية تعبر عن حالة إنسانية خالصة.

وتبرز أهمية تعليم المفاهيم البلاغية من أنها:

- تبين سر إعجاز القرآن الكريم من حيث البلاغة والفصاحة.
- تحول بين الإنسان وبين الخطأ في الأسلوب، أو الخيال، أو المعنى، أو الغرض.

- تقدم بعض المعايير المتصلة بفهم المعنى، ودقة الأسلوب، وإدراك خصائصه.
- تساعد المتعلمين- خاصة الموهوبين- على أن ينتجوا أدباً رفيعاً من شعر أو نثر.
- تصل الطالب بتراث أمته عن طريق الأساليب البلاغية الجيدة.

كما تقوم المفاهيم البلاغية الملكات، وترشد الذوق، وتنمي التذوق الفني للأدب لدى المتعلمين، فلا يقتصرون على جمع المعاني وفهمها، بل يغوصون وراء الصياغة وما تنشره في النفس من مشاعر وأحاسيس مرهفة.

والمفاهيم البلاغية تجمع في دراستها بين الغاية والوسيلة؛ فهي غاية حسب التعريف القائل أن البلاغة تعني القول المحيط بالمعنى المقصود مع اختيار الكلام وحسن النظم؛ بهدف الإقناع في صورة موجزة وبعبارة فصيحة، تؤثر في نفس القارئ أو السامع، وإذا كانت تعني مجموعة القواعد التي يستعين بها الأديب في تعبيره لمساعدته على إنتاجه الأدبي الجيد، فهي بذلك تكون وسيلة.

أهمية تعلم المفاهيم اللغوية:

المفاهيم اللغوية تفتح باب المعرفة الصحيحة لاستخدام اللغة، وتساعد في الوصول إلى فهم عميق لطبيعة المادة اللغوية؛ نحوًا، وصرقًا، وإملاءً، وبلاغة، وتعمل على تحقيق التواصل الفكري والثقافي، وتكسب المتعلمين مهارة التحدث ودقة التعبير وتوصيل الأفكار بسهولة ويسر، كما أنها تساهم في تنظيم البنية المعرفية للتعلم، والتي تسهل بدورها فهم المواد الدراسية وانتقال أثر عمليتي التعليم والتعلم.

وتعد المفاهيم اللغوية اللبنة الأساسية في تعليم اللغة وتعلمها؛ إذ إن التركيز عليها يسهم في فهم المادة العلمية فهمًا صحيحًا سليمًا وواضحًا، ويساعد على فهم الرموز والمصطلحات والتمييز بينها وتصنيفها عند تشابهها، واستخدامها استخدامًا سليمًا في الحياة العملية.

ومما يؤكد أهمية المفاهيم اللغوية ما أشار إليه "برونر" من ضرورة أن يمتلك المتعلم مفاهيم تعينه على فهم المادة العلمية بحيث تنقله من معرفة بدائية إلى معرفة أكثر تطورًا؛ حيث إن قدرة المتعلم على تعلم مفهوم جديد تتأثر بمقدار فهمه للمفاهيم السابقة التي تعلمها ذات الصلة بالمفهوم الجديد، ويتطلب ذلك توجيه أنظار معلمي اللغة إلى ضرورة الربط بين المعلومات الجديدة وما يعرفه المتعلم سابقًا، بحيث تندمج هذه المعلومات الجديدة في البنية المعرفية القائمة للمتعلم؛ مما يجعل المعلومات الجديدة ذات معنى ويسهل عملية التعلم.

وللمفاهيم اللغوية دور مهم في تحسين القراءة والفهم، ثم المناقشة والإجابة، وفي فهم الكلام المسموع أو المقروء فهمًا دقيقًا، وضبط لغة المتعلمين كلامًا وكتابةً، وتزويدهم ببناء معرفي يستخدمونه لتمييز الأمثلة الجديدة، وإحداث نوع من التكامل والربط بين المفاهيم اللغوية الرئيسة والفرعية، وتسهم في تبسيط المعرفة، وذلك من خلال تجميع الأشياء والأحداث والأفكار عن طريق خصائصها المشتركة، وتصنيف المعارف، وتسهيل تفسيرها عند التطبيق على مواقف جديدة مشابهة للمواقف التي سبق تعلمها.

وتبرز أهمية تنمية المفاهيم اللغوية لدى المتعلم، من أن اللغة تساعد على عملية التفكير والنشاط العقلي، ويستخدمها في الاتصال الاجتماعي، والتعامل مع غيره من الأفراد لتحقيق المنافع والحاجات، ويستخدمها المتعلم أيضًا في التمكن من المواد الدراسية المختلفة في أثناء سنوات دراسته، وعلى مقدار نموه في النواحي اللغوية المختلفة يتوقف اكتسابه لما تشتمل عليه هذه المواد من معلومات واتجاهات ومهارات،

فضلاً عن أنها الأداة التي سوف يستخدمها المتعلم في تثقيف نفسه بعد خروجه إلى الحياة العملية.

كما تتضح أهمية المفاهيم اللغوية من دورها في تحقيق ما يلي:

- تطبيق ما تم تعلمه في مواقف جديدة، وهو ما يسمى بانتقال أثر التعلم الذي يحتاجه تعلم المفهوم اللغوي حتى تتم الفائدة من تعلمه.
 - تساعد في تعلم المفاهيم التي يقابلها المتعلم في العلوم الأخرى المتصلة بفروع اللغة، كما تساعد كلاً من المعلم والمتعلم على الفهم العميق لطبيعة المادة.
 - تساعد في القضاء على الحفظ الصم، وجعل عملية التعلم ذات معنى بالنسبة للمتعلم.
 - تنمي لدى المتعلم العديد من القدرات، مثل: القدرة على التحليل، والتفسير، وإدراك العلاقات، والمقارنة، والتصنيف، والتمييز.
- كما تتمثل أهمية تعلم المفاهيم اللغوية فيما يلي:
- إلمام المتعلمين بالمفاهيم اللغوية يكون لديهم الحس اللغوي الذي يساعدهم في استيعاب لغتهم.
 - استيعاب المفاهيم اللغوية وتعلمها وسيلة المتعلم إلى صحة التعبير، سواء كان شفهياً أم كتابياً.
 - الإسهام في تعليم اللغة؛ إذ إن ثمة علاقة كبيرة بين النجاح في القراءة، وهي أحد فنون اللغة وبين الرصيد اللغوي للمتعلم من مفردات، وتراكيب، ودلالات.
 - تكييف المنهج مادة وطريقة مع قدرات المتعلم؛ حيث ينبغي تحديد نوع المفاهيم التي تقدم للمتعلمين في سن معينة، ومراعاة قدراتهم على تحديد هذه المفاهيم، وكذلك

استخدام الطريقة المناسبة في تقديمها؛ إذ يختلف المتعلمون في قدراتهم على إدراك المفاهيم.

● الإسهام في عملية التحصيل؛ فتحصيل المفاهيم له أهمية كبيرة في تقدم التلميذ في المواد المعرفية.

● تعد المفاهيم وسيلة فعالة في ربط فروع اللغة ببعضها بعضًا؛ استماعًا، وكلامًا، وقراءةً، وكتابةً، ونحوًا، وأدبًا، وغيرها، وبذلك يتحقق مفهوم التكامل المعرفي.

● القضاء على اللفظية في التعليم أو استخدام اللغة التي لا تحمل معنى، وذلك هو الخلط الذي يوجد بين رموز اللغة والنظام المعرفي الذي تمثله.

● تساعد المفاهيم اللغوية في تنظيم وتصنيف وترتيب الحقائق واختصارها، وبذلك يتذكر المتعلم ما تعلمه بسهولة.

● تساعد المفاهيم اللغوية في التعلم الذاتي مدى الحياة.

وتقوي المفاهيم اللغوية ملكة التذوق اللغوي عند المتعلمين، وتساعدهم على محاكاة الأنماط اللغوية التي تنال إعجابهم، وعلى إدراك نواحي الإعجاز في القرآن الكريم والسنة المطهرة، كما أنها تسهم في تنمية شخصية المتعلمين معرفيًا، ووجدانيًا، ومهاريًا، وتنمية الخيال من خلال مدارس الصور الخيالية البلاغية في النصوص الأدبية، وتكسيهم القدرة على إنشاء الكلام البليغ، بما ينمي لديهم الشعور باستقلال الشخصية، والاعتزاز بالنفس، والمكانة الاجتماعية.

والمفاهيم اللغوية وسيلة فعالة لربط المواد الدراسية المختلفة ببعضها بعضًا، وبذلك يتحقق مفهوم التكامل المعرفي، وهو أحد الاتجاهات الحديثة التي ينادى بها المربون في بناء المناهج الدراسية، فمن أسباب وقوع المتعلمين في الأخطاء المفاهيمية يمكن أن يرجع إلى الاعتماد في تعلم المفاهيم على الحفظ الآلي، وكذلك نقص الخبرة في

استخدام المفاهيم في مواقف جديدة، وعدم تعرض المتعلمين لخبرات ومواقف تعليمية كافية تسمح لهم باستخدام المفاهيم في التمييز، والتصنيف، والتعميم، ونوعية الاستعداد المسبق من قبل المتعلمين لتعلم المفهوم.

أسس تعليم المفاهيم اللغوية:

لتعليم المفاهيم اللغوية للمتعلمين على نحو جيد، لا بد من الاهتمام بالترابط اللغوي؛ حيث يربط المتعلم معرفته الجديدة بمعارفه السابقة، بما يساعد على فهم اللغة واكتساب معارفها ومهاراتها؛ حيث تكون الأفكار المترابطة الموجودة في البنية المعرفية أكثر اكتمالاً عند استخدامها في المواقف الجديدة، فاستخدام الترابطات اللغوية في تدريس اللغة العربية يساعد المتعلمين على فهم اللغة وتنمية الارتباطات بين مهاراتها من ناحية، وبين هذه المهارات المواد الدراسية الأخرى من ناحية أخرى.

ويقوم الترابط اللغوي على الربط بين محتوى الموضوعات الدراسية المختلفة التي تقدم للطلاب في شكل مترابط، بصورة تمكنه من إدراك العلاقات المتبادلة بين المواد الدراسية، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وتشمل الترابطات اللغويات ارتباط موضوع الدرس بالموضوعات التي سبق للمتعلمين تعلمها، بحيث يشعرون أن الأفكار اللغوية الجديدة امتداد طبيعي لأفكار ومفاهيم لغوية سبق لهم تعلمها وموجودة في بنيتهم المعرفية، مما يعطى اللغة العربية معنى ودلالة.

فيسهم الترابط في تنظيم البنية المعرفية لدى المتعلم وإثرائها، وإكسابهم المفاهيم اللغوية على نحو علمي سليم، كما أن هناك بعض الأسس الواجب مراعاتها عند تعليم المفاهيم اللغوية، من أهمها ما يلي:

- 1- العمل على إثراء المفهوم لدى المتعلمين، وذلك عن طريق: ربط المفهوم بتطبيقاته في حياة المتعلمين والمجتمع، وتعميق المستوى العقلي للمفهوم بالانتقال من المستوى المحسوس إلى المجرد.
- 2- استخدام أساليب التدريس المناسبة، كطريقة العروض العملية، وأسلوب الاستقراء والاستنباط، واستخدام الخبرات والمواقف التعليمية المحسوسة في تدريس المفاهيم، وكذلك تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية اللازمة.
- 3- الاهتمام بتصحيح أنماط الفهم الخاطئ للمفاهيم اللغوية لدى المتعلمين.
- 4- جعل دراسة اللغة وعلومها جزءاً متصلاً بالدراسات الأدبية، و يناقش النصوص الأدبية مع الطلبة مناقشة تدوقية بلاغية.
- 5- عدم الاقتصار في تدريس اللغة على الأمثلة المبتورة والمناقشات النظرية واستخراج التعريفات.
- 6- توظيف ما درج على الألسنة وشاع في الاستعمال في تعليم المفاهيم اللغوية.
- 7- الاعتناء بتوجيه المتعلمين عند دراسة النصوص إلى النظرة الشمولية في الدراسات اللغوية من أدب، ونقد، وبلاغة، ونحو، وصرف.
- 8- اعتماد المعلم في تدريسه المفاهيم اللغوية على النصوص الأدبية الجيدة، وفي الوقت نفسه المناسبة لمستوياتهم.
- 9- يجب التأكد من صحة المفاهيم وفعاليتها في رفع مستوى المعرفة والتفكير لدى المتعلم.
- 10- يجب تحديد المقصود بكل مفهوم، ثم وظيفته وعلاقته بالمواقف التعليمية، مع بيان مدلول المصطلح أو الكلمة بما يتفق مع مستوى الكلمة والمستوى الإدراكي للمتعلم.

11-مراعاة أهمية المفاهيم بالنسبة للمتعلم، ومدى ارتباطها بأهدافه، وأهداف المجتمع، وأهداف المرحلة التعليمية، مع مراعاة عملية اتصال التعليم في المراحل المختلفة.

12-يجب وضع تعريف واحد للمفهوم يناسب قدرات المتعلمين وإمكاناتهم، مبيّنًا صفات التعريف بطريقة بسيطة تساعد على اكتسابه.

13-مراعاة العلاقة بين المفاهيم وارتباطها ببعضها بعضًا، مع بيان العناصر المشتركة في المفهوم، وبيان أوجه التشابه والاختلاف داخل المفهوم الواحد.

14-يجب أن يتم البدء بتعليم المفاهيم المحسوسة فالأكثر تجريديًا على نحو تدريجي.

15-يجب أن تصاحب عملية تعلم المفاهيم اللغوية تطبيق عملي مع مراعاة القدوة الحسنة بالنسبة للمتعلم.

يضاف إلى ما سبق بعض الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند تعليم المفاهيم اللغوية، وهي:

1- المعلم حينما يرغب في تعليم المفاهيم يجب أن يتبع طريقة تختلف عما إذا كان يرغب في تعليم المهارة، أو النظرية، أو عملية أخرى محددة.

2- يجب أن تمثل الخواص المشتركة الهدف الرئيس لتعليمات المعلم في الفصل؛ لأن كل منا له مفهومه الخاص والوحيد بالأشياء والأحداث، ولكننا نشترك مع الآخرين على الأقل في الخواص الرئيسة والمهمة.

3- يجب أن يكون للمفهوم قاعدة تحدده، ويجب أن يرتبط المفهوم بالعمليات العقلية الأخرى، كالمهارة، والتعميم، والنظريات، والتي لها خواص خاصة بها، وتتطلب اهتمامًا خاصًا.

- 4- الحرص على توثيق التكامل بين فروع اللغة كافة عند تعليم المفاهيم اللغوية وتطبيقها.
- 5- التنوع في أساليب التقويم؛ بحيث تشمل جميع المهارات والمستويات المختلفة التي تعبر عن اكتساب المتعلمين للمفاهيم اللغوية.
- 6- عرض أمثلة مزدوجة ومقارنة بين المفهوم الصحيح وغير الصحيح، ومتابعة المتعلمين؛ حتى يتمكنوا من معرفة الخصائص التي تفرق بين الأمثلة الصحيحة وغيرها.
- 7- استخدام الوسائل التعليمية لتوضيح خصائص المفهوم.
- 8- تزويد التلاميذ بتدريبات أكثر صعوبة بعد المرحلة السابقة الخاصة بالتمييز بين الأمثلة السالبة والموجبة.
- 9- الاهتمام بالتعزيز والتشجيع؛ لأن التعزيز يؤدي دوراً مهماً في تقوية تعلم المفهوم.
- 10- إعطاء المخطئ فرصة أخرى للمحاولة حتى يتمكن من تعلم المفهوم.

الفصل الثالث

المفاهيم الدينية

الفصل الثالث

المفاهيم الدينية

(الدين والتربية:)

لا يخلو أي مجتمع من المجتمعات سواء أكان مجتمعًا بدائيًا، أم متطورًا متحضراً من ظاهرة "الدين"، فعلماء الاجتماع يرون أن العقيدة الدينية وحدت قوى الإنسان البدائي بصورة سهلة غير معقدة؛ ليحيي بها نفسه من قسوة الأمراض، ومن القحط والعواصف، ومن الحيوانات المفترسة، وغير ذلك من ظواهر الطبيعية المخربة والتي لم يكن له من سلطان عليها، وكانت فلسفته أن هذه الظواهر الطبيعية القاسية والتي كانت تهدد وجوده وكيانه أو تؤثر في وسائل عيشته ترجع إلى قوى خارقة لها من التأثير والفاعلية ما لا قبل له بها، ومن ثمّ تعددت مفاهيم هذه القوى في ذهنه، وفي محاولته لحماية نفسه كان يقيم الحفلات الدينية، ويقدم القرابين، ويتلو الأدعية وأنواع الطقوس؛ طالباً عفو الآلهة ودفع ما نزل أو ينزل به من أضرار.

والمجتمعات الحديثة تؤمن إيماناً عميقاً بالحاجة إلى الدين وقيمه، حتى تلك المجتمعات التي اتخذت لنفسها فلسفة لا تجعل الدين جزءاً منها لم تستطع أن تقضي على هذا الاتجاه الديني؛ فهو اتجاه طبيعي.

والدين وضع إلهي يرشد إلى الحق في الاعتقادات، وإلى الخير في السلوك والمعاملات، ويعرف بأنه: "منهج شامل للحياة يترك الإنسان على أرضية العالم على وفق مقولاته، وتوجيهاته، وخطته، وأهدافه، ويمارس "استخلافه" الحضاري للطبيعة التي "سخرت" له على وفق تعاليمه ومعطياته.

وهو هيكل نظري وعملي، يوجه سلوك الفرد والجماعة، ويشعر الإنسان بالارتباط، والخضوع لذات، أو ذوات غيبية مسيطرة فعالة وإيجابية متجاوبة.

والدين في حقيقته هو إيجاد علاقة الخوف، والمحبة، والولاية، والتوكل على الله، والمظهر اللازم لهذه العلاقة هو "العبادة" والنتيجة الحتمية عندما يجعل المرء الله معبوده، ومطلوبه، وحبيبه، وأن ينفذ أوامر الله ويتجنب نواهيه في حياته.

فتتعدد تعريفات الدين إلا أنها تتفق جميعها على أنه ارتباط بين المخلوق والخالق، ويتضمن الممارسات العملية بجانب النظرية، وقد حملت جميع هذه التعريفات معنى الطاعة، واتباع أوامر الله ونواهيه؛ فأى دين يتطلب مجموعة من الأعمال، ولكنها تختلف من دين لآخر، أما في الدين الإسلامي فهي العبادات التي تصل الإنسان بخالقه. والدين والقانون نظامان اجتماعيان يرتبط أحدهما بالآخر ارتباطاً وثيقاً، وهما يتفاعلان بصورة عميقة في العرف، والتقاليد، والنظم، والدين في حدود وظيفته العامة يقوم بتفسير وضبط علاقات الإنسان بالقوى الموجودة في بيئته الطبيعية والاجتماعية.

والدين في أبسط صوره وسيلة لضمان الراحة النفسية والجسمية، وإشاعة الطمأنينة وبلوغ قدر معقول من سلامة العقل بالنسبة للإنسان، ويحقق الانسجام للمجتمع.

والتربية كالدين واحدة من عموميات الثقافة في أي مجتمع من المجتمعات، ولو أن التربية يقصد بها - أحياناً - التعليم الرسمي داخل المدرسة، ولكنها تعني العملية التي بها يكسب خلالها الفرد ثقافة مجتمعه، وهي بهذا المعنى عملية مكتسبة، والسلوك الديني أيضاً مكتسب؛ فالفرد لم يولد ومعه المعلومات الدينية، وإدراك هذه المعلومات مرتبط مباشرة بقدرة الفرد على إدراك الرموز الدينية؛ لذلك فهو لا يستطيع أن ينهى هذا

السلوك الديني من غير التربية؛ لأن التربية هي تقوم تقوم بعملية شرح الرموز الدينية وتوضيحها، وبعبارة أخرى يعتمد الدين في انتشاره على التربية؛ فالفرد عليه أن يتعلم المعتقدات الدينية والفرائض والشعائر، وعليه كذلك أن يتعلم كيف يسلك سلوكاً دينياً صحيحاً، وقد ارتبط الدين بالتربية منذ القدم، والمؤسسات التربوية في نشأتها غالباً ما كانت تقوم على أساس ديني.

وتربية النشء والاهتمام بهم دينياً وخلقياً له عظيم الأثر على شخصياتهم، ووعيمهم الديني، وخلقهم، والعلاقة بين نمو المفاهيم الدينية وما يُقدم للأفراد في بيئاتهم واضحة؛ فكلما كانت بيئة المدرسة والمنزل مراعية لخصائصهم وحاجاتهم، ولطبيعية شعورهم الديني، كان نمو وتطور المفاهيم الدينية لديهم أفضل وأسرع.

تعريف المفاهيم الدينية:

المفهوم هو وصف لأشياء أو مواقف أو مدركات، لها خصائص مشتركة تميزها عن غيرها، يعبر عنها بكلمة أو كلمتين، أو وصف لشيء مفرد أو ذات واحدة تنفرد عن كل ما في الكون.

والمفهوم الديني هو اللفظ أو العبارة التي تشير إلى عدة أحداث، أو مواقف، أو أشياء دينية يجمعها عنصر أو عدة عناصر مشتركة.

ويعرف المفهوم الديني بأنه اللفظ الذي يتكون منه حكم شرعي، مثل (زكاة الفطر واجبة)، أو قاعدة شرعية، مثل (إنما الأعمال بالنيات)، أو حقيقة دينية (الله واحد)، أو مبدأ ديني عام مثل (الشورى أساس العدل)، أو يثير إحساس ومشاعر دينية معينة، مثل (المسجد، الكعبة، رمضان).

والمفاهيم الدينية هي الألفاظ التي استعملها علماء الشريعة لتدل على مجموعة أمور مشتركة مثل الصلاة، أو خصائص متفقة نحو "المحرمات من النساء"، أو تنظيم عالم الأشياء أو الأحداث في قطاعات أصغر مثل "المباحات"، أو تدل على فئة من المعلومات نحو "القرئات السبع".

وهي تجريدات في مجال التربية الإسلامية، تدل على فئة من المعلومات، ويرمز إليها بلفظ أو عبارة، ويمكن أن يكون لها دلالة سلوكية مثل إيمان، ووحداية، وتطيف الكيل والميزان، وزكاة، وجهاد.

كما أنها الكلمات أو العبارات ذات الدلالة الدينية الإسلامية التي تقع تحت إطار علاقة الفرد بالله تعالى أو النبي- صلى الله عليه وسلم- أو بنفسه، أو بالآخرين.

وتعتبر المفاهيم الدينية عن تلك الألفاظ التي يتكون منها الحكم الشرعي، مثل الصلاة، والصيام، والزكاة، والحج، فهي تصور عقلي مجرد لأحداث، أو مواقف، أو قيم وسلوكيات متصلة بالدين، تتكون عن طريق الخبرات المتتابة للفرد، ويجمعها عنصر أو عناصر مشتركة، ويعبر عنها بكلمة أو مصطلح، أو بعبارة دينية.

وتشير إلى الألفاظ التي لها دلالة دينية إسلامية خاصة في إطار العقائد، أو العبادات، أو المعاملات، أو الأحكام الشرعية، أو الأخلاق والآداب، أو العلاقات الأخرى الإسلامية، أو السيرة، وذلك كما يتصور الفرد عقلياً، وينفعل به وجدانياً، تبعاً للمرحلة العمرية التي يقع فيها.

ويتضح من هذه التعريفات للمفاهيم الدينية ما يلي:

- هناك بعض التعريفات يكتنفها بعض الغموض؛ لأنها لم توضح المقصود بالأمور المشتركة، والخصائص المتفقة؛ وعلى هذا لا تدخل كثير من المفاهيم الدينية تحت هذا التعريف مثل المسجد، والكعبة، وعرفات.

• حاولت بعض التعريفات جمع أوجه التعليم في التربية الدينية الإسلامية من أحكام، وقواعد شرعية، وحقائق دينية، ومبادئ، وإثارة أحاسيس ومشاعر دينية، إلا أنه لم تشر إلى أهمية العقل في المفهوم، كما أنها جاء بعبارات كاملة شملت أحكامًا شرعية، وأمثلة دينية وقواعد ومبادئ شرعية، وعلى هذا يكون التعريف غير متفق مع المنطق السليم الذي يقضي بأن يكون جامعًا مانعًا، كما أنه لم يفرق بين المفهوم والاستشهاد على المفهوم.

• بعض التعريفات تحدثت عن المواقف والأحداث والأشياء الدينية؛ وذلك للتمييز بين المفاهيم الدينية، وغيرها من المفاهيم العلمية، والرياضية، والجغرافية، والتاريخية، وهذه المواقف أو الأحداث أو الأشياء يجمعها عنصر أو عدة عناصر مشتركة، مثل "الصلاة" لفظ يشير إلى مجموعة الخصائص، والأشياء المشتركة التي تبدأ بالتكبير وتنتهى بالتسليم، سواء أكانت صلاة فريضة أم صلاة تطوع، وهذه بدورها تمثل مفاهيم فرعية، فصلاة الجنازة لها خصائص مشتركة بها مع مفهوم الصلاة بصفة عامة، وتختلف عنها في أشياء أخرى، ومفهوم "غزوة" يشير إلى مواقف الجهاد التي كان يقودها الرسول - صلى الله عليه وسلم -، فالعنصر المشترك بينهما هو قيادة الرسول - صلى الله عليه وسلم - وقد شاعت هذه التعريفات.

• يلاحظ أن بعض التعريفات السابقة محصورة في إطار الشريعة الإسلامية، ولم تهتم بالإطار النفسي للفرد.

وفي محاولة لتفادي بعض جوانب القصور التي أشير إليها، يمكن تعريف المفهوم الديني الإسلامي بأنه الكلمة، أو المصطلح، أو العبارة ذات الدلالة الدينية الإسلامية التي تقع في إطار علاقة المتعلم بربه، والنبى - صلى الله عليه وسلم -، والأمور الغيبية،

ونفسه، والآخرين، وذلك كما يتصوره المتعلم عقليًا، وينفعل به وجدانيًا، تبعًا للمرحلة العمرية التي يقع فيها.

تصنيف المفاهيم الدينية:

توجد عدة تصنيفات للمفاهيم الدينية تختلف حسب الأساس المستخدم في عملية التصنيف، ويمكن إيجاز هذه التصنيفات فيما يلي:

1- التصنيف طبقًا لدرجة ارتباط المفهوم:

أ- المفهوم الموحد ذو الرابط:

وهو الذي يعرف بمجموعة الخواص المشتركة بين مجموعة من الأشياء أو المواقف، ويضم مفهوميين أو أكثر من المفاهيم البسيطة التي يوجد فيها علاقات أو خصائص مشتركة، مثل مفهوم الصوم الذي ينطبق على صوم الفرض، وصوم الكفارة، وصوم التطوع.

ب- المفهوم غير الموحد:

وهو يتضمن مجموعة من الخصائص المتميزة غير الثابتة بين مجموعة الأشياء أو المواقف؛ فمفهوم صلاة الفرض له خصائص تميزه عن مفهوم صلاة السنة، وكذا صوم الفرض له خصائص تميزه عن صوم التطوع أو الكفارة.

ج- المفهوم الذي يتضمن علاقات:

ويتميز بأنه يعبر عن العلاقة الموجودة بين خصائص المفهوم، ويتضمن علاقة شيء بآخر، كما يحدد العلاقة بين مفهوميين أو أكثر؛ فمفهوم الإحسان يشير إلى العلاقة التي تربط أداء العبادة أو غيرها بالاتفاق على النحو الذي يريده الله سبحانه ويرضاه.

2- التصنيف طبقاً لكيفية إدراك المفهوم:

أ- المفاهيم المحسوسة:

وهي تلك المفاهيم التي يمكن إدراكها بالملاحظة أو استخدام الحواس الأخرى، ومن أمثلتها في التربية الإسلامية: المسجد، والكعبة.

ب- المفاهيم المجردة:

وهي تلك المفاهيم التي لا يمكن إدراكها بالملاحظة أو استخدام الحواس، ولكن تتطلب استخدام بعض العمليات العقلية المجردة مثل الاستدلال بأنواعه، ومن أمثلتها في التربية الإسلامية: العقيدة، والتقوى.

3- التصنيف طبقاً لمستوى المفهوم في المخطط المفاهيمي:

أ- المفاهيم الرئيسية:

وهي المفاهيم الكبيرة لأي مجال من مجالات العلم، ويرتبط بها عدد كبير من المفاهيم الوسطية والمفاهيم الفرعية، ومن أمثلتها في التربية الإسلامية: مفهوم الطهارة، ومفهوم الصلاة.

ب- المفاهيم الوسطية:

وهي المفاهيم المتفرعة من المفاهيم الرئيسية، ويتفرع منها عدد من المفاهيم الفرعية، ومن أمثلتها في التربية الإسلامية: مفهوم الوضوء، ومفهوم الاغتسال.

ج- المفاهيم الفرعية:

وهي المفاهيم المشتقة من المفاهيم الوسطية الأكبر منها، وقد ترتبط هذه المفاهيم بمفاهيم أخرى أصغر منها، ومن أمثلتها في التربية الإسلامية مفهوم سنن الوضوء.

4- التصنيف طبقاً لدرجة تعقيد المفهوم:

أ- المفاهيم البسيطة:

وهي المفاهيم سهلة التعلم، ويُستخدم في تعريفها كلمات مألوفة للمتعلمين، ومن أمثلتها في التربية الإسلامية: الكعبة، والمسجد، والمئذنة.

ب- المفاهيم المعقدة:

وهي المفاهيم صعبة التعلم، ويُستخدم في تعريفها كلمات غير مألوفة للمتعلمين، ومن أمثلتها في التربية الإسلامية: نواقض الوضوء، وسنن الرواتب، ومواقيت الحج.

5- التصنيف طبقاً لطبيعة تكوين المفهوم:

أ- المفاهيم الأولية:

وهي المفاهيم الأساسية غير المشتقة من غيرها من المفاهيم، ومن أمثلتها في التربية الإسلامية: المسجد، والطهارة.

ب- المفاهيم المشتقة: وهي المفاهيم التي تُشتق من مفاهيم أخرى.

6- التصنيف طبقاً لطبيعة المفهوم:

أ- مفاهيم وصفية أو تصنيفية:

وهي تلك المفاهيم التي تتناول الخصائص العامة للظواهر أو الأشياء، ويمكن استخدام هذه الخصائص كأساس لتصنيف هذه الأشياء، ومن أمثلتها في التربية الإسلامية: أصحاب النار، السيرة النبوية.

ب- مفاهيم إجرائية أو عملية:

وهي تلك المفاهيم التي تتضمن عمليات إجرائية محددة، ومن أمثلتها في التربية الإسلامية: الوضوء، الاستنجاء، الاستجمار.

ج - مفاهيم ارتباطية:

وهي المفاهيم التي تتضمن العلاقة بين مفهومين أو شيئين، ومن أمثلتها في التربية الإسلامية: حق الجار، بر الوالدين، الصدقة.

د- مفاهيم المقارنة:

وهي المفاهيم التي يمكن بواسطتها ترتيب الأشياء حسب درجة الصفة التي تتوفر فيها، ومن أمثلتها في التربية الإسلامية: التقوى، البر.

7 - التصنيف طبقاً لأهمية المفهوم بالمحتوى:

أ- المفاهيم الأساسية:

وهي تلك المفاهيم التي يركز عليها المحتوى بأسلوب واضح، وتأخذ شكل عناوين بالمحتوى، ومن أمثلتها في التربية الإسلامية: أسماء الله الحسنى، هجرة الرسول.

ب- المفاهيم البينية:

وهي تلك المفاهيم التي لا يركز عليها المحتوى بأسلوب واضح، ولكن تندرج ضمن محتوى المفاهيم الأساسية.

ومن أمثلتها في التربية الإسلامية: الترتيب، الطمأنينة.

كما تُصنف المفاهيم الدينية إلى ما يلي:

أ- مفاهيم في العقيدة:

وهي المفاهيم التي تهتم بالصفات والأعمال التي تعد دليل الإيمان الوثيق بالله تعالى عز وجل، وبما أنزل على رسله من كتب سماوية تحمل تعاليم الدين الحنيف، مثل الإيمان، الإحسان، الرب، الله، الرسول والنبي، القضاء والقدر، الإسراء والمعراج، الأصنام والأوثان.

ب- مفاهيم في أركان الإسلام:

قد عدد النبي ﷺ أركان الإسلام في أحاديثه الشريفة، ومنها بني الإسلام على خمس: شهادة أن لا إله إلا الله، وأن محمدًا رسول الله، وإقامة الصلاة، وإيتاء الزكاة، وصوم رمضان، وحج البيت لمن استطاع إليه سبيلا، وتتضمن هذه الفئة: الشهادة، والصلاة وما يلحق بها مثل: الطهارة، والوضوء، والتيمم، والأذان، والركوع، والسجود، والمحراب، والخشوع، والذكر، والمغفرة، والاستغفار، والقنوت، والزكاة وما يلحق بها مثل (الصدقة)، والصيام و(التراويح)، والحج وما يلحق به مثل: (العمرة، والكعبة، والاستطاعة، والميقات، والإحرام، والنسك، والمناسك، والطواف، والسعي، والإقامة، وعرفات، والمشعر الحرام).

ج- مفاهيم تخص نماذج البشر:

مثل المسلم، والمؤمن، والمحسن، والكافر، والمشرك، والفاسق، والمنافق، والممجد، والظالم.

د- مفاهيم في الجهاد والسلوك والطبائع:

مثل الجهاد في سبيل الله، والمخلفون، والقاعدون، والرباط، والنصر، والفتح، والحمد، والشكر، والمعروف، والمنكر، والتقوى، والفجور، والهدى، والضلال، والرشد، والغي، والذنب، والفاحشة، والطاغوت، والطغيان، والباطل، والسحت، وشهادة الزور، والشورى، والنجوى.

هـ- مفاهيم في صفات الدنيا والآخرة، مثل:

مثل الحياة، والموت، والحياة الدنيا، الأولى، الحافرة، البرزخ، والصور، والناقور، والساعة، والقارعة، والتغابن، والآخرة.

و- مفاهيم في الجزاء وصفات الجنة والنار:

مثل القسط، والعدل، والجزاء، والأجر، والثواب، والفلاح، والفوز، والعذاب، والعقاب، والحد، والتعزيز، والقصاص، والجنة، والفرديوس.

ز- مفاهيم تتصل بعالم الغيب:

مثل الغيب، الوحي، العرش، الكرسي، الجن، إبليس، الملائكة.

ح- مفاهيم تتصل بالقرآن:

مثل المصحف، القرآن، التلاوة، الآية، الوقف، الجزء، الحزب، الربع.

فمن تلك المفاهيم الدينية ما هو مجرد، ومنها ما هو معرفي، ومنها ما هي مفاهيم قديمة، ومنها ما هي مفاهيم وضعية من صنع الإنسان، ومنها مفاهيم أساسية، ومفاهيم منهجية، ومفاهيم قيمية، ومفاهيم رابطة وعلائقية، بالإضافة إلى مفاهيم العقيدة، ومفاهيم أركان الإسلام.

أهمية المفاهيم الدينية:

تشكل المفاهيم الدينية بمنهج التربية الإسلامية أساس المعرفة الدينية؛ حيث تعتمد الأحكام النظرية والممارسات العملية اعتمادًا قويًا على المفاهيم في طرق تكوينها، ودرجة استيعابها، ومدى اكتسابها، وتدريس المفاهيم والتركيز عليها يساعد على فهم المادة التعليمية فهمًا سليمًا واضحًا، كما يساعد على فهم الرموز والمصطلحات، وعلى التمييز والتصنيف عند تشابهها، واستخدامها استخدامًا سليمًا في الحياة العملية.

وتتضح أهمية المفاهيم الدينية مما يلي:

- 1- تؤدي إلى الإسهام الفاعل في تعلم المتعلمين التربية الدينية الإسلامية بصورة سليمة.
 - 2- تساعد المتعلمين على التعامل بفاعلية مع المشكلات الطبيعية والاجتماعية للبيئة، وذلك عن طريق تخفيضها إلى أجزاء يمكن التحكم فيها.
 - 3- تساعد على تنظيم عدد لا يُحصى من الملاحظات والمدرجات الحسية.
 - 4- تسهم في حل بعض صعوبات التعليم من خلال انتقال المتعلمين من صف إلى آخر، أو من مستوى تعليمي إلى آخر، فما يأتي أولاً يحترم كنقطة ارتكاز لما يأتي بعد ذلك.
 - 5- تعمل على تنظيم المعلومات المتباينة وتصنيفها تحت رتب، أو أنماط معينة، لتوضيح العلاقات المتبادلة، وجعلها ذات معنى، ولا تمثل المفاهيم في هذه الحالة المعرفة فقط، بل وتنتجها أيضاً.
 - 6- تساعد المفاهيم الدينية على تنظيم الخبرة العقلية.
 - 7- تسهم في مساعدة المتعلمين على البحث عن معلومات خبرات إضافية، وفي تنظيم الخبرات التعليمية ضمن أنماط معينة تسمح بالتنبؤ بالعلاقات المنظورة.
- كما تظهر أهمية المفاهيم الدينية في النقاط التالية:

- تساعد في القضاء على اللفظية في التعلم.
- تساعد على تحقيق متطلبات المتعلمين من المعرفة الإنسانية، وإدراك ما تحتويه من مهارات عقلية وتنظيم وربط وتمييز.
- تساعد على تفسير الحقائق، وتطبيقها في مواقف جديدة لم يسبق تعليمها، مما يساعد على انتقال أثر التعلم.

- تساعد على التوجيه، والتنبؤ، والتخطيط لأنواع المناشط المختلفة.
- تقلل من التعقيد الكمي والكيفي للمعرفة الإنسانية، وتبسط البيئة.
- تعد من الوسائل المهمة في تحديد الأهداف التعليمية، وكيفية بنائها، وتقديمها كأهداف إجرائية.
- تعد من مستويات المعلومات التي تشكل محتوى المادة الدراسية، مثلاً في الحقائق، والأفكار الرئيسة.
- تساعد على تفهم الحياة، والعلاقات بين الأشياء، كما أنها من الوسائل المهمة التي يعبر بها الأفراد عما لديهم من أفكار ومعانٍ مختلفة يراد توصيلها للآخرين.
- تساعد المتعلمين على فهم الأمور فهماً سليماً، كما تعمل على تبسيط الوسط المحيط بهم، وتوجههم نحو التفكير السليم، بما تحويه من حقائق وأفكار ومعلومات، وما بينها من ترابط.

ويمكن تلخيص الأهمية الكبرى للمفاهيم الدينية فيما يلي:

- 1- تساعد في تسهيل عملية التعلم؛ إذ لا يمكن لعملية التعلم المدرسي أن تحقق نجاحاً إلا إذا كان المتعلم لديه حصيلة من المفاهيم الدينية.
- 2- تسهم المفاهيم الدينية الصحيحة في تنقية ما اكتسبه المتعلمون من مفاهيم خاطئة من المجتمع؛ حيث تتضح هذه المفاهيم في ذهن المتعلم من خلال تناولها ومقارنتها بالمفاهيم الخاطئة، فيتم تصويبها.
- 3- تؤدي إلى إكساب المتعلمين المعرفة الدينية الصحيحة، وبذلك يتم فهم الدين الإسلامي وتعاليمه فهماً صحيحاً.

- 4- تساعد الفرد على مواجهة أي فكر، أو تحريف، أو تضليل لمفاهيم الدين الصحيحة.
- 5- تمثل المفاهيم الدينية أداة معرفية جيدة لتنمية ما تحمله التربية الإسلامية من قيم ومفاهيم تؤدي دورها في تكوين شخصية إسلامية عاملة، مؤمنة بخالقها، وفاهمة لمقاصد الشريعة، وما تحمله الألفاظ ودلالاتها وصياغاتها في صورة أحكام، وقواعد أو حقائق، ومبادئ شرعية تنظم حياتهم دون خلط أو تحريف.
- 6- تساعد الفرد على أن يجد إجابة شافية لكثير مما يطرحه حسب استطلاع من أسئلة، وهذا يحقق مطلبًا نفسيًا مهمًا للفرد، فتبعده عن القلق والشك الذي يهدم حياته.
- 7- تساعد على تحديد دور الفرد الاجتماعي في الحياة بجميع أبعادها الأسرية والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والوجدانية، وهذا يحقق مطلبًا اجتماعيًا مهمًا للفرد.
- 8- تساعد في تبسيط المعارف الدينية والتقليل من تعقيد بعض هذه الأمور.
- 9- توفر أساسًا عمليًا لاختيار الخبرات التعليمية وتنميتها في مجال تخطيط مناهج التربية الدينية وتطويرها.
- 10- قد تكون المفاهيم الدينية الصحيحة ملجأً وملاذًا لأفراد المجتمع، حينما يهدد هذا المجتمع غزو فكري أو ثقافي، حينئذ تقف المفاهيم الدينية الصحيحة كعاصم لهؤلاء الأفراد في مواجهة هذا الغزو.

- 11- تعد المفاهيم الدينية وسيلة فعالة لربط فروع التربية الدينية المختلفة ببعضها بعضاً، وبذلك يتحقق مفهوم التكامل المعرفي الديني، كما تستخدم المفاهيم العلمية كمدخل للتكامل بين فروع العلوم الطبيعية، وهو أحد الاتجاهات الحديثة التي ينادى بها المربون في بناء المناهج الفاعلة.
- 12- تسهم المفاهيم الدينية في بناء مناهج مدرسية متتابعة مترابطة للمراحل التعليمية المختلفة، وبالتالي يتحقق معيار الاستمرارية والتتابع في تلك المناهج.
- 13- تزيد المفاهيم الدينية من اهتمام المتعلمين بالأمور العلمية والدينية، وتحفزهم على التعمق فيها، واستخدامهم لها، والسعي وراء اكتشاف الأشياء والمواقف الجديدة.
- 14- تعلم المفاهيم الدينية يعد وسيلة ناجحة في تحفيز عملية النمو الذهني وتطوره؛ لأن المتعلم يمارس في أثناء اكتساب تلك المفاهيم وتنميتها عدة مهارات عقلية.
- 15- تسهم المفاهيم الدينية في إعداد الفرد إعداداً علمياً ودينيًا سليمًا.
- 16- تؤدي المفاهيم الدينية إلى تنمية الجوانب الدينية في الأفراد كما يتطلها الدين، وثقافة المجتمع الأصيل.
- 17- تفيد المفاهيم الدينية المتعلم في الاتصال والتفاهم مع الآخرين، فالإتصال يستلزم مفاهيم مشتركة عامة بين الناس قدر الإمكان.

العوامل المؤثرة في تعليم المفاهيم الدينية:

هناك بعض العوامل التي تؤثر في تعليم المفاهيم الدينية، ومنها ما يلي:

- أ- خصائص المتعلم.
- ب- خصائص الموقف والموقف التعليمي.
- ج- خصائص المفهوم.
- د- عدد الأمثلة.
- هـ- الأمثلة الإيجابية والسلبية.
- و- الخبرات السابقة للمتعلم.
- ز- الفروق الفردية بين المتعلمين.
- ح- الخبرات المباشرة والبديلة.
- ط- القراءة العلمية.
- ي- نوع المفهوم.

وكذلك من العوامل التي تؤثر في تعلم المفاهيم سلبيًا وإيجابيًا ما يلي:

- أ- قابلية المتعلم لتعلم هذا النوع من المفاهيم إلى مادة معينة؛ أي ما يعرف بالاستعداد الخاص لتعلم مادة دون أخرى.
- ب- الأمثلة: سواء أكانت أمثلة موجبة أم أمثلة سالبة يؤدي بالمتعلم إلى القدرة على تعريف المفهوم، ومتى عرف المتعلم مفهومًا ما مع العقيدة على ضرب أمثلة موجبة، بأن يكون قد امتلك المفهوم ويتم تعلمه إياه.

ج - خبرات المتعلم: تعلم المفهوم على مدى ارتباط المعلومات الجديدة بخبرات المتعلم.

د- النمو العقلي يؤدي دورًا مهمًا في تعلم المفاهيم؛ فعمر الطفل يؤثر على الأقل بطريقة غير مباشرة في نوع المفهوم من ناحية، وفي العملية التي يتم بها تعلم هذه المفاهيم.

هـ- يجب ألا تتفق عملية تعلم المفهوم الواحد في صف دراسي واحد بكل سماته وخصائصه، ولكن يجب أن تنمو خصائصه نموًا تراكميًا، وأن يتعلم المتعلم بعضًا من هذه الخصائص في صف، ثم يتدرج في تعلمه لبقية الخصائص في الصفوف الأخرى في المستوى الأعلى.

كما يعد من أبرز العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم ما يلي:

1. طبيعة العمل: البدء في اكتساب المفهوم، وما يقترض أن يقوم به المتعلم.
2. طبيعة الأمثلة المحيطة بالفرد: وتشمل الخصائص المعروضة أمام المتعلم، وكم منها يساعد على التوضيح، وكم منها يكون مفصلاً، وطريقة عرض الأمثلة، هل تعرض بطريقة عشوائية أم بطريقة منظمة.
3. مدى الصدق: وهو قدرة المتعلم على تطبيق القاعدة التي تعلمها، وقدرته على اختيار الفروض التي يضعها أم لا يمكنه ذلك.
4. النتائج المترتبة على التصنيف وما يحصل عليه الفرد من نتائج، سواء من التصنيفات الصحيحة أو الخاطئة.
5. ضبط العوامل المحيطة بالمتعلم (ورقة - قلم)، ومدى توافر الأمثلة المحسوسة مع الأمثلة اللفظية.
6. التلفظ.

7. التغذية الراجعة.
8. الذكاء.
9. الجنس.
10. القلق.
11. المستوى الاقتصادي الاجتماعي.
12. إستراتيجيات إكساب المفهوم.
13. التعقيب الذي تُعرض به مشكلات تعلم المفهوم على المتعلم.

ويمكن إجمال أهم العوامل التي تؤثر في تعلم المفاهيم الدينية فيما يلي:

- 1- نوع المفهوم.
- 2- أمثلة المفهوم.
- 3- دور الخبرة في تعلم المفهوم.
- 4- عملية الدمج وتعلم المفاهيم الجديدة.
- 5- تنظيم المادة الدراسية تنظيمًا هرميًا.
- 6- طبيعة المفهوم.
- 7- صفات المفهوم وخصائصه.
- 8- التصنيف.
- 9- الممارسة العلمية.
- 10- اللغة.

- 11- الخبرات السابقة.
- 12- الحالة النفسية للطالب.
- 13- التنظيم الهرمي للمفاهيم.
- 14- التدرج في تعلم المفاهيم.
- 15- توضيح نقيض المفهوم.
- 16- اختيار طرائق التدريس المناسبة.

وهناك بعض العوامل التي قد تحول دون تعلم المفاهيم من أهمها:

- 1- تفاوت المفاهيم من درجة بساطتها وتعقيدها وتجربتها؛ لذا يجب مراعاة هذه المستويات المختلفة بما يناسب وظيفة المعلمين، بينما يسهل على تلميذ المدرسة الابتدائية أن يتعلم المفاهيم البسيطة والمعتمدة مباشرة على الخبرة الحسية مثل: مفهوم (المصحف، المسجد، ...) في التربية الإسلامية، فإنه يصعب عليه تعلم بعض المفاهيم الصعبة والمجردة مثل: مفهوم (الصراط- البعث).
- 2- الخلط في المعنى الذي ينشأ بين المعاني الدارجة غير الدقيقة في معظم الحالات وبين المعاني الدقيقة لكلمات وعبارات علمية؛ "فالطلاق" مفهوم له تعريفه الديني وله شروط، وهو يختلف عن المعنى الشائع لدى الشخص العادي محدود الخبرة العلمية.
- 3- صعوبة تمييز المتعلم عما إذا كانت عبارة معينة تتضمن مفهومًا أو قانونًا أو تعميمًا، ولذلك يميل بعضهم إلى اعتبار هذه المكونات المعرفية أنواعًا من المفاهيم.

وفيما يلي شيء من التفصيل لبعض العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم الدينية:

1- نوع المفهوم:

ميز بياجيه عند حديثه عن أنواع المفاهيم بين نوعين من المفاهيم:

- أ- المفاهيم المحسوسة: وهي تلك المفاهيم التي يمكن إدراكها بالملاحظة أو استخدام الحواس الأخرى، وترتبط بالأفعال أو الخبرة المباشرة.
- ب- المفاهيم المجردة: وهي تلك المفاهيم التي لا يمكن إدراكها بالملاحظة أو استخدام الحواس الأخرى، ولكن تتطلب استخدام بعض العمليات العقلية المجردة، والتي تتكون بعد سن الثانية عشرة "مرحلة التفكير المنطقي- التصوري"، والتي لا تعتمد على الخبرات المباشرة، بل على إدراك المتعلم للعلاقات الموجودة والمكونة للمفهوم.

وتعلم النوع الثاني من المفاهيم المجردة قد يتطلب فترات زمنية طويلة، ينتقل فيها التعلم تدريجياً مع المفهوم المراد تعلمه من حالة الغموض إلى حالة الوضوح؛ حتى يصبح المفهوم واضحاً قابلاً للتمييز والتحديد، فمفهوم الروح، أو التوبة، أو العدل، أو البر، أو العقيدة، في التربية الإسلامية من المفاهيم الإسلامية المجردة التي تعد غامضة على أطفال الروضة وحتى المدرسة الابتدائية، بخلاف مفهوم مثل "الكعبة، أو المسجد، أو المصحف، ...؛" فهي مفاهيم محسوسة وأكثر وضوحاً من المفاهيم السابقة؛ فالمفهوم المجرد يتضح شيئاً فشيئاً عن طريق الخبرات والمعارف التي يمر بها المتعلمون، سواء أكانت خبرات مباشرة أم غير مباشرة.

فتعلم المفاهيم المحسوسة أسهل من تعلم المفاهيم المجردة، لأن صعوبة تعلم المفاهيم المجردة قد تعود إلى عدم امتلاك المتعلم لوسيط بصوري واضح يربط بين المفهوم ومدلوله؛ فمفاهيم (الروح، أو التوبة، أو العدل، أو البر، أو العقيدة) المشار

إلها، قد ترجع صعوبة تعلمها إلى عدم امتلاك المتعلم لوسيط صوري واضح يربط بين هذه المفاهيم ومدلولاتها، وعدم امتلاكه للعمليات العقلية المجردة اللازمة لإدراك هذه المفاهيم، ومن ثمَّ ينبغي تطويع هذه المفاهيم عند تقديمها للمتعلمين، لتعرض في صورة قصة واقعية ترتبط بحياتهم، أو تقديمها مصحوبة بمجموعة من الأمثلة الموجبة والسالبة التي توضحها وتبين مدلولاتها.

2- أمثلة المفهوم:

تقوم الأمثلة بدور بارز في عملية تعلم المفاهيم؛ فهي تعمل على توضيح المفهوم وتبسيطه وجعله أكثر تحديداً للمتعلمين، ويلاحظ أن الأمثلة الموجبة ليست هي فقط التي تساعد على تعلم المفاهيم، ولكن الأمثلة السالبة أيضاً قد يكون لها الأثر نفسه في تعلم المفاهيم؛ فيمكن للتلميذ أن يعرف الصدق من خلال أمثلة تبين له ضرر الكذب، وكذلك الأمانة من خلال أمثلة تبين له عاقبة الخيانة، والخير من خلال أمثلة للأشرار وسوء عاقبتهم، والعدل من خلال طرح نماذج للمظلومين ومعاناتهم. وقد أكد القرآن الكريم ذلك من خلال ضرب الأمثلة الموجبة والسالبة وحدها؛ لما لها من أثر في تعليم المسلمين، فمن ذلك قوله تعالى وهو يعلمنا أفضلية الكلمة الطيبة على الكلمة الخبيثة: " أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ (24) تُؤْتِي أُكْلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ (25) وَمَثَلُ كَلِمَةٍ خَبِيثَةٍ كَشَجَرَةٍ خَبِيثَةٍ اجْتُثَّتْ مِنْ فَوْقِ الْأَرْضِ مَا لَهَا مِنْ قَرَارٍ (26) يُثَبِّتُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا بِالْقَوْلِ الثَّابِتِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ وَيُضِلُّ اللَّهُ الظَّالِمِينَ وَيَفْعَلُ اللَّهُ مَا يَشَاءُ (27)" (سورة إبراهيم، الآيات 24- 27).

3- الخبرات السابقة للمتعلم:

فالمفاهيم تبنى في صورة هرمية أو في صورة أبنية تراكمية تتوافر عملينا التتابع والاستمرار، وأنه لا يمكن معرفة المفهوم الأعلى قبل معرفة المفاهيم السابقة عليه، فمثلاً لكي يتفق المتعلم على مدلول مفهوم العبادات، عليه أن يعرف مفهوم الصلاة والصيام والزكاة والحج والقرآن، وهكذا، فإن للمفاهيم والخبرات السابقة كما يسميها "أوزيل" بالمنظمات المسبقة دوراً في تعلم المفاهيم الأعلى؛ لأنها تساعد المتعلم على إدراك العلاقات بين المفاهيم السابقة والمفهوم المراد تعلمه.

4- العمر الزمني للمتعلم:

للعمر الزمني دور كبير في تعلم المفاهيم؛ فطفل مرحلة رياض الأطفال يختلف عن تلميذ المرحلة الابتدائية، وتلميذ المرحلة الابتدائية يختلف عن المرحلة الإعدادية والثانوية من حيث المفاهيم التي ينبغي أن تُقدم له، والتي تتفق وطبيعة نموه؛ ففي المراحل الأولى ينبغي البدء بتعلم المفاهيم المحسوسة كما يرى بياجيه، وإذا قدمت لهم مفاهيم مجردة فينبغي أن تقدم في صورة محسوسة، أو محاكاة بالأمثلة التي توضحها، وعلى هذا لا ينبغي مثلاً أن ندرس لأطفال الروضة مفاهيم حول التوبة، أو العقيدة، أو الزهد، أو النهي عن المنكر؛ لأن هذه المفاهيم فوق مستوى عمره العقلي. كما أن هناك عوامل أخرى تؤثر في تعلم المفاهيم مثل ما يلي:

- اللحظات السالبة والموجبة في أثناء تعلم المفهوم، وكذا رد الفعل في أثناء عملية التعلم.

- طريقة مقابلة الفرد للخبرات السابقة أو عن طريق الكبار.

- عدد المفاهيم التي تقدم للمتعلمين.

إلى غير ذلك من العوامل التي تدور في فلك طبيعة الطفل المتعلم، أو طبيعة الأمور المحيطة بالموقف التعليمي، أو طبيعة المفهوم الذي يتم تعلمه.

الفصل الرابع

تعلم المفاهيم اللغوية والدينية
وصعوباته

الفصل الرابع

تعلم المفاهيم اللغوية والدينية وصعوباته

تعلم المفاهيم اللغوية والدينية:

التعلم بصفة عامة أسلوب لاكتساب خبرات منظمة هادفة موجهة توجيهاً سليماً، فهو تغير في الأداء أو تعديل في السلوك عن طريق الخبرة والمران. وتعلم المفاهيم يعني تمكن الفرد من الاستجابة لمثيرات مختلفة في ضوء الخصائص المجردة للمثير، ونجاحه في تصنيف هذه المتغيرات في فئات، بحيث يمكنه من التفرقة بين الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة، ويعد الفرد قد تعلم المفهوم حينما يقوم بعملية التصنيف للأشياء الجديدة بدرجة صحيحة.

ويرى معظم المهتمين بالتربية والتعليم أن أحد الأهداف المهمة التي ينبغي أن تؤكد عليها المدارس في تدريس مختلف المواد الدراسية ومختلف المستويات التعليمية، هي التأكيد على تعلم المفاهيم. ويرى "برونر" أننا أمام جيل جديد يفرض علينا أن نوجه له نظاماً جديدة للتعلم، ومن ثم فإنه يؤكد ضرورة بناء المعرفة بناءً جديداً، وتنظيم الأفكار بحسب علاقاتها في مفاهيم أساسية، وبذلك يمكن مساعدة المتعلمين على الانتقال نحو الأمام من التفكير العادي إلى التفكير بواسطة المفاهيم الملائمة التي تجعل الأشياء المختلفة المتميزة تنضوي في صنف واحد، وتستجيب لها من حيث عضويتها في هذا الصنف، وليس من حيث إنها منفردة .

ويُقصد بتعلم المفهوم أن أي نشاط يتطلب من الفرد أن يجمع بين شيئين أو حادثين أو أكثر، وهذا النشاط الذي يقوم به الفرد من أجل التصنيف يفرض أن

يؤدي إل نمو المفاهيم، لدرجة أنه عندما تقدم له أشياء جديدة أو مختلفة، فإنه يستطيع أن يصنفها تصنيفًا صحيحًا بحيث يفرق بين الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة ويعتبر الفرد قد تعلم المفهوم، حينما يقوم بعملية التصنيف للأشياء الجديدة بدرجة مقبولة، ومعني ذلك أن تعلم المفهوم هو نتائج التفاعل بين الجهد المبذول لتهيئة المواقف التعليمية للفرد، وما يمارسه من نشاط في هذا السبيل.

والمختصون في المناهج يهتمون بالمنظمات وطرائق التدريس التي يمكن عن طريقها تعلم المفاهيم، بينما يهتم المختصون في الدراسات السيكولوجية بدراسة أفضل الظروف التي يمكن عن طريقها تعلم المفاهيم بطريقة سهلة واقتصادية في الوقت نفسه، الأمر الذي يشير إلى أن رجال المناهج يركزون على المفاهيم من حيث تصميمها وتنظيماتها داخل خبرات المنهج، بينما رجال علم النفس يركزون على العوامل السيكولوجية التي تسهم بصورة أو بأخرى في هذا الشأن.

عمليات تعلم المفاهيم:

وقد أشار جانبيه إلى أن عملية تعلم المفهوم مبنية على أسس منها:

- 1 - أن المفهوم مكون التفكير وهو كليات عقلية استدلالية.
- 2 - يتطلب تعلم المفهوم عمليات التمييز بين الأمثلة واللامثلة.
- 3 - تمكن المتعلم من تعلم المفهوم متوقف على قدرته في تجميع الأمثلة في الصنف .
- 4 - تعلم المفهوم ينظم في سلم هرمي يشتمل على أنماط مختلفة من التعلم.
- 5 - تعلم المفهوم يعتمد على إتقان التعلم السابق له في السلم الهرمي .
- 6 - المفهوم نشاط عقلي يتضمن سلوك التصنيف.

وقد ميز جانبيه بين ثمانية أنماط للتعلم، وبين أن لكل نمط أو نوع شروطًا تيسر اكتسابه، وهذه الأنماط مرتبة هرميًا كما يلي:

- 1- التعلم الإرشادي: ويتطلب هذا النمط أن يكون الفرد قادرًا على الإحساس بالمشيرات، وقادرًا على الاستجابة لها.
 - 2- علم المثير الاستجابة: ويتم بالاهتمام الكبير بخبرات المتعلم الداخلية.
 - 3- تعلم التسلسل الحركي: وهو يعتمد على النمطية الأولى والثانية، ويقوم المتعلم بالربط بين المثيرات والاستجابات حتى تكون سلسلة يمكن أن يعلمها.
 - 4- الترابط اللغوي: وهو يشبه السابق له غير أن كلاً من المثير والاستجابة عناصر لفظية.
 - 5- تعلم التمييز: ويتم بين الأشياء التي سبق أن تعلمها.
 - 6- تعلم المفهوم: وهو نمط مكمل لتعلم التمييز، ولكنه يركز على نواحي التشابه بين الأشياء.
 - 7- تعلم القاعدة: وهي تشير إلى العلاقات بين المفاهيم، وتحقق بتوجيه الانتباه إلى مغزى المفاهيم المتضمنة في القاعدة.
 - 8- حل المشكلات: ويتطلب استخدام قواعد جديدة في علاقاتها بموقف جديد لا يمكن مواجهته بقاعدة واحدة، ويوضح جانبيه أن على المعلم أن يستخدم أسئلة موجهة تساعد المتعلم على تعرف نواحي التشابه بين الأشياء وصولاً إلى المفهوم؛ حيث إن المتعلمين يحتفظون بالفهم البدائي الذي وصلوا إليه في طفولتهم عن المفهوم، بما يعطل عملية التجريد، وبالتالي تكوين المفهوم.
- ويرى "إيليس" أن تعلم المفهوم هو قدرة الفرد على إعطاء استجابة واحدة لمجموعة من المثيرات التي تشترك معاً بخصائص متشابهة، وهو نشاط عقلي تصنيفي يتضمن عمليتين أساسيتين، هما: التمييز، والتعميم، ويرى أن الفرد عندما يستطيع تجميع أمثلة المفهوم تحت الصنف واستثناء الأمثلة من ذلك الصنف فإن ذلك يعد مؤشراً لتعلم المفهوم.

ولا تختلف "ميرل وتنسون" في نظرتها لتعلم المفهوم عن "جانبيه، وإيليس، ويريان" أن نشاط تعلم المفهوم ينضوي على عملية أساسية هي: التمييز بين الأعضاء المنتمية للصنف والأعضاء غير المنتمية له، والتعميم الذي يعني تعميم الاستجابة أو الرمز على جميع أعضاء الصنف.

أما "أوزبل" فإنه يميز بين مرحلتين في تعلم المفهوم:

– المرحلة الأولى هي تكوين المفهوم: وهي عملية الاكتشاف الاستقرائي للخصائص، وتندمج هذه الخصائص في صورة تمثيلية للمفهوم، وهي صور ينمها المتعلم من خبراته الفعلية، وتعد هذه الصورة هي معنى المفهوم.

– المرحلة الثانية من عملية تعلم المفهوم فهي تعلم معنى اسم المفهوم: وهو نوع من التعلم الرمزي؛ حيث يتعلم التلميذ أن الرمز المنطوق أو المكتوب "الكلمة" مثل المفهوم الذي اكتسبه في المرحلة الأولى، وهنا يدرك التساوي في المعنى بين الكلمة والصورة التمثيلية، وفي هذه الحالة تكتسب كلمة المفهوم المعنى الدلالي، وبالطبع قد يتطلب الأمر وخاصة في التعلم الدراسي أن تعرض على المتعلم الخصائص المحكية للمفهوم، وذلك باستخدام التعريف دون أن يقوم هو باكتشاف هذه الخصائص، وفي هذه الحالة تُسمى عملية التعلم استيعاب المفهوم.

لذا، فإن تعلم المفاهيم يعتمد إلى حد كبير على خبرة الفرد سواء كانت هذه الخبرة مباشرة أو غير مباشرة، وكذا يعتمد تجدد تعلم المفاهيم على الظروف المحيطة بالمتعلمين في بيئاتهم المختلفة، ويرى "أوزبل" من هذا المنطلق أن تعلم المفهوم لدى الفرد المتعلم يتم من خلال اكتشاف الخصائص في صورة يستطيع أن يستوعبها أو يتمثلها، وربط المفهوم بالبيئة المعرفية السابقة، وإدراك العلاقة بينه وبين الأفكار

والمعلومات الموجودة لديه مسبقًا، وقد أجريت بحوث عدة عن طريقة تعليم المفهوم، وتركزت في طريقتين: الطريقة الاستقرائية، والطريقة الاستنباطية.

❖ الطريقة الاستقرائية:

هي الطريقة التي تعني بتقصي المعلومات والأمثلة الجزئية توصلًا إلى القاعدة الكلية والعامّة.

فتنطلق الطريقة الاستقرائية من الجزء إلى الكل، ومن المعلوم إلى المجهول، والجزئي والمعلوم هنا فهو المثال المبني على خبرات سابقة، أما الكلي والمجهول فهو القاعدة العامة المراد التوصل إليها.

والاستقراء هو التتبع، والتحري، والتفحص، وسميت هذه الطريقة بهذا الاسم؛ لأنها تتبع أجزاء الدرس وأمثله وتفصيل المعلومات التي يحتويها وتستقصيها؛ لتستخرج منها خلاصة الدرس وتستنبط قاعدته التي تنظم جميع تلك الأجزاء والتفاصيل.

وتعرف الطريقة الاستقرائية بأنها إجراءات تتبع الأمثلة أو الجزئيات وتفحصها؛ للتعرف على وجوه الشبه والاختلاف للتوصل للقاعدة الكلية، أو القانون العلمي، أو التعريف.

وتتميز الطريقة الاستقرائية بالخصائص التالية:

- تستنبط القاعدة من الأمثلة.
- تنتقل من المعلوم إلى المجهول.
- تنتقل من الجزء إلى الكل.
- تنتقل من الخاص إلى العام.

- طريقة مفضلة لمعرفة المعلومات الجديدة.
- تشعر المتعلم بمتعة المشاركة في الدرس بكل خطواته.
- تبعد عن المتعلمين السأم والملل.
- تزيد من دافعية المتعلمين للتعلم وتنمي قدراتهم العقلية.
- تساعد في تذكر المعلومات وعدم نسيانها.
- تعود المتعلمين التفكير السليم.
- تعرف المعلم بمستوى جميع المتعلمين نتيجة المناقشة المستمرة في أثناء التطبيق.
- وتتضمن الطريقة الاستقرائية مجموعة من الخطوات كما حددها "برونر" بعد ربط المعلم الخبرات السابقة باللاحقة يقوم المعلم بالآتي:
- يقدم المعلم اسم المفهوم أو الكلمة التي تعبر عنه أو تدل عليه.
- يعرض المعلم مجموعة من الأمثلة المنتمية للمفهوم ومجموعة غير منتمية له.
- يحدد التلميذ الخصائص والصفات المشتركة للمفهوم.
- يقدم المعلم مجموعة أخرى من الأمثلة المنتمية للمفهوم والأمثلة غير المنتمية له بطريقة عشوائية، ويطلب من التلاميذ تصنيفها مع ذكر الأسباب.
- يطلب المعلم من التلاميذ صياغة التعريف للمفهوم أو القاعدة.
- ومن الأمور الواجب مراعاتها عند استخدام الطريقة الاستقرائية: وقت الحصة، وتوزيع الزمن على الفعاليات، وامتلاك المعلم المهارة في طرح الأمثلة، وإثارة التفكير، بالإضافة إلى استخدام الوسائل المتنوعة.

وأسلوب التفكير الذي يتعوده المتعلم من خلال الطريقة الاستقرائية يفيد في حياته القادمة؛ فالمتعلم الذي يتعلم كيف يفكر بواسطة الدروس الاستقرائية، ويتقن طريقة التفكير في الوصول إلى التعميمات يصبح مستقلاً في تفكيره واتجاهاته، وفي أعماله المدرسية والحياتية الأخرى.

ولكن يؤخذ على الطريقة الاستقرائية أن الوقت الطويل من الحصة يخصص للوصول إلى القاعدة، بينما يقل وقت التدريب على القاعدة.

❖ الطريقة الاستنباطية:

هي الطريقة التي يتم خلالها البحث أولاً عن الجزئيات؛ بهدف الوصول إلى قاعدة عامة؛ حيث يتم استنباط الحكم أو القاعدة من خلال مجموعة من الأمثلة الكثيرة التي يقدمها المعلم للمتعلمين، وبالتالي يمكن الاستنباط منها.

والطريقة الاستنباطية صورة من صور الاستدلال؛ حيث يكون سير التدريس من الكل إلى الجزء أي من القاعدة العامة إلى الأمثلة والحالات الفردية، وجوهر فكرة الاستنباط هو "إذا صدق الكل فإن أجزائه تكون صادقة"، وتمكّن المعلم من تقديم حقائق جديدة جاهزة إلى المتعلمين، أو تفسير وشرح حقائق وقواعد سبق تعلمها؛ فهي تبدأ من الكل إلى الجزء.

وتستخدم الطريقة الاستنباطية في تدريس القواعد العامة مثل النظريات والقوانين، وعند تدريب الطلاب على أسلوب حل المشكلات بمختلف صورته.

وتتضمن الطريقة الاستنباطية مجموعة من الخطوات الرئيسة كما حددها "ميرل -

تنسون" فيما يلي:

أ- تعريف المفهوم:

ويشمل تحديد اسم المفهوم، وتحديد الصفات الأساسية الحرجة والصفات المتغيرة، ثم تعريف المفهوم بناء على الصفات الأساسية الحرجة.

ب- تحديد الأمثلة المنتمية للمفهوم والأمثلة غير المنتمية:

بحيث يبين المثال المنتمي للمفهوم الصفات الأساسية، أما الأمثلة غير المنتمية فلا تدل على المفهوم موضوع الدراسة.

ج- إظهار الصفات الأساسية الحرجة:

وتهدف هذه الخطوة إلى التمييز بين الصفات الحرجة والصفات غير الأساسية باستخدام بعض الوسائل التعليمية.

د - العرض الاستقصائي:

وفي هذه الخطوة يعرض المعلم أمثلة منتمية وأمثلة غير منتمية مرتبة عشوائياً، ثم يطلب من التلميذ تمييزها من خلال الصفات الأساسية التي حددت مسبقاً، وتقديم تغذية راجعة.

هـ- اختبار القدرة على التصنيف:

ويقاس هذا السلوك التصنيفي بتقديم أمثلة جديدة، وتحديد أيهما أمثلة منتمية وغير منتمية مثل الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية (الصح والخطأ، والاختيار من متعدد، وإكمال الفراغات).

ومن الأمور الواجب مراعاتها عند استخدام الطريقة الاستنباطية: الصياغة الدقيقة للمفهوم، والتفسير الدقيق لمعناه، والتخطيط الواعي للمواقف التي ينطبق عليها المفهوم، ووفرة الأمثلة المنتمية للمفهوم والأمثلة غير المنتمية والتي تزيد من قدرة المتعلمين على استيعاب المفهوم والتعبير عنه بصورة أفضل.

وتتميز الطريقة الاستنباطية بما يلي:

- تساعد التلاميذ على تطبيق القوانين والتعليمات للوصول إلى المواقف الجديدة.

- تساعد التلاميذ على استخدام المعلومات استخدامًا وظيفيًا في حياتهم العملية.

وقد أثبتت الطريقة الاستنباطية فاعليتها مع المعلمين المبتدئين من خلال تشويقهم لمقدمة الدرس، وربط المعلومات القديمة بالمعلومات المعروضة أمامهم، ومن ثمّ مساعدتهم على فهم طريقة سير الدرس بطريقة صحيحة ومنظمة؛ فلا ينتقل المعلم نهائيًا من طريقة إلى أخرى إلا إذا تأكد من فهم المتعلمين لتلك الطريقة جيدًا، وتتيح للمتعلمين معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين نقاط الدرس المختلفة، وبالتالي سهولة تذكرها، وبواسطة الاستنباط ينجح المتعلمون في الوصول إلى القاعدة أو النتيجة العامة، وتعد تلك الطريقة أفضل الطرائق والإستراتيجيات في تعليم المتعلمين الموازنة، واتخاذ القرارات، والوصول إلى الأحكام والقواعد العامة.

ولكن يؤخذ على الطريقة الاستنباطية أنها تتيح القاعدة للمتعلمين دون أدنى تفاعل مع المتعلم لاكتشاف هذه القاعدة؛ مما يجعل احتمال عدم ثبات القاعدة في الأذهان كبيرًا.

وقد حاولت بعض البحوث المفاضلة بين هاتين الطريقتين، بيد أنهما متكاملتان، ويمكن استخدامهما معًا في تعليم المفاهيم؛ فتستخدم الطريقة الاستقرائية في بداية تعلم المفهوم، وذلك بأن يبدأ المعلم مع المتعلمين بالمواقف الجزئية المحسوسة، ثم يوجههم إلى إدراك العلاقات، والخصائص المشتركة بينهما حتى يصلوا عن طريق التعميم والتجريد إلى المفهوم المراد تعلمه، ثم تستخدم الطريقة الاستنباطية في تأكيد المفهوم، وتنميته والتدريب على استخدامه في عمليات التصنيف والتمييز والتفسير. ويرى كل من "جيلفورد، وجانيه، وباجيه، وكلوزين فرايز" وغيرهم أن تعلم المفهوم يجب أن يحتوي على سبع عمليات، هي:

1. معرفة المعلومات أو القيم التي يحتويها المفهوم.
2. وضع هذه المعلومات تحت عناوين (عناوينها الخاصة).
3. معرفة مثال متوافق أو غير متوافق مع المفهوم.
4. وضع المفهوم تحت الضوابط الخاصة به.
5. معرفة الخواص المشتركة لأمثلة المفهوم.
6. معرفة خاصة أو قاعدة للمفهوم بالنسبة للقواعد العامة والمشاركة.
7. معرفة العلاقة بين المفهوم وجزئياته وما يحتويه من أجزاء رئيسة وفرعية.

شروط تعلم المفاهيم:

يتطلب تعلم المفاهيم مجموعة من الشروط الواجب توافرها، من أهمها:

- 1- تحديد قدرات واستعدادات المتعلم لتعلم المفهوم الجديد.
- 2- تحديد مرحلة النمو العقلي والمعرفي التي يمر بها المتعلم.
- 3- تحديد سلوك المتعلم الناتج عن تعلم المفاهيم.
- 4- تحديد المفهوم، وتحديد الصفات المميزة والمحددة للمفهوم، والصفات غير المميزة والمحددة للمفهوم.
- 5- تقديم أمثلة إيجابية وأخرى سلبية للمفهوم، وترتيب عرضها بصورة مناسبة؛ لتحقيق تعلم المفهوم.
- 6- ترتبط مستويات تعلم المفاهيم بمستويات تحديد المفهوم.
- 7- الأمن الكافي لتعلم المفهوم.
- 8 - الانتباه.
- 9- تقويم تعلم المتعلمين للمفهوم.

10- التعزيز.

ومن الاعتبارات الواجب مراعاتها عند تعليم المفاهيم اللغوية والدينية ما يلي:

1- ارتباط المعلومات المقدمة للمتعلمين بحياتهم ومشكلاتهم:

وذلك بتوضيح تطبيقاتها واستخداماتها ذات الفائدة المباشرة في حياتهم اليومية، وفي حياة المجتمع الذي يعيشون فيه. وقد أثبتت بعض الأبحاث أن تدريس التطبيقات اللغوية والدينية للمعلومات الواردة بمحتوى المنهج يحقق الكثير من الفوائد أهمها:

أ) زيادة فهم الطلاب للحقائق والمفاهيم وغيرها من المعلومات المتضمنة بدروس اللغة العربية والتربية الإسلامية؛ حيث إن التطبيقات اللغوية والدينية تعتمد على الأساس النظري للمفاهيم، وبذلك يلزم فهم الطلاب للمفهوم فهمًا جيدًا حتى يتسنى لهم تطبيقه.

ب) زيادة قدرة الطلاب على تطبيق الحقائق والمفاهيم اللغوية والدينية في المواقف الجديدة.

ج) شعور الطلاب بأن ما يدرسونه من معلومات له أهمية في حياتهم، مما يزيد من تحصيلهم لتلك المفاهيم وتطبيقاتها.

د) جعل عملية التعلم ذات حيوية وفاعلية خاصة أن تطبيقات هذه المفاهيم شديدة الارتباط بحياة الطلاب ومشكلاتهم، مما يزيد من دافعية الطلاب للتعلم، ويقلل من معدل النسيان، ويساعد على التركيز.

2- استخدام أساليب التدريس المناسبة لمساعدة الطلاب على تعلم المعلومات والمعارف اللغوية والدينية، وأهمها:

أ) استخدام طريقة العروض العملية في تدريس المفاهيم.

ب) استخدام أسلوبي الاستقراء والاستنباط في تدريس المفاهيم اللغوية والدينية؛ حيث إن الاستقراء أسلوب طبيعي لتكوين وبناء المفاهيم، بينما الاستنباط أسلوب لتأكيد تعلم المفاهيم والتدريب على استخدامها في مواقف جديدة.

ج) استخدام الخبرات والمواقف التعليمية المحسوسة في تدريس المفاهيم اللغوية والدينية، بحيث يكون الطالب نشطاً وإيجابياً في عملية التعلم.

د) مراعاة التسلسل المنطقي والسيكولوجي في تعلم الحقائق والمفاهيم اللغوية والدينية، وذلك بالتأكد من فهم الطلاب للمفاهيم السابقة اللازمة لتعلم المفهوم الجديد.

هـ) استخدام تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية لتسهيل عملية تعلم الطلاب للحقائق والمفاهيم اللغوية والدينية.

3- العمل على إثراء المفهوم Concept Enrichment لدى الطلاب، وذلك عن طريق:

أ) ربط المفهوم بتطبيقاته في حياة الطلاب والمجتمع، كما سبق ذكره.

ب) تعميق المستوى العقلي للمفهوم؛ بالانتقال من المستوى المحسوس إلى المستوى المجرد.

ج) تصحيح أنماط الفهم الخاطئ للمفاهيم اللغوية والدينية لدى الطلاب.

نماذج تعليم المفاهيم اللغوية والدينية وتعلمها:

من منطلق أهمية المفاهيم في التعلم، فقد ظهرت العديد من النماذج لتحديد أفضل أسلوب لتعليم تلك المفاهيم، ونظرًا لاختلاف الطريقة المناسبة لتعليمها باختلاف طبيعة المفاهيم، فقد ظهرت عدة محاولات لوضع نظرية في التدريس تقوم على أسس واقتراحات معينة قابلة للاختيار والتطبيق داخل غرفة الصف، ومن هذه المحاولات نماذج تدريس المفاهيم، وفيما يلي أهم خطوات هذه النماذج مدعومة ببعض الأمثلة:

(1) نموذج ميرل وتنسون:

وفي هذا النموذج يتم تدريس المفهوم على وفق الخطوات التالية:

أ- شرح المفهوم من حيث اسمه وتعريفه.

ب- تحديد الأمثلة الموجبة والسالبة للمفهوم.

ج- عرض الأمثلة وتكليف التلاميذ بتنفيذها.

د- تقويم التلاميذ في اكتسابهم للمفهوم.

مثال يوضح كيفية استخدام نموذج ميرل وتنسون لتدريس مفاهيم التربية الدينية الإسلامية:

- يذكر المعلم للتلاميذ اسم المفهوم الذي سيتعلمونه "مبطلات الصلاة".

- يطلب المعلم من تلاميذه قراءة تعريف المفهوم "مبطلات الصلاة".

- يحدد المعلم بعض المفاهيم الفرعية المندرجة تحت مفهوم "مبطلات الصلاة"، مثل:

- الأكل والشراب.

- الحدث عمدًا أو سهوًا.

- القهقهة.

- يحدد المعلم بعض المفاهيم الفرعية التي لا تندرج تحت مفهوم مبطلات الصلاة، مثل:

- قول سبحان الله. - قراءة الفاتحة.

- قول الله أكبر. - زيادة ركن قولي سهوًا.

- يكلف المعلم تلاميذه بأن يحددوا المفاهيم الفرعية لمفهوم مبطلات الصلاة إلى أن

يتوصلوا إليها.

- يستعرض المعلم أمام تلاميذه بعض المفاهيم الفرعية، ويطلب منهم تمييزها، وتحديد

ما إذا كانت هذه المفاهيم تندرج تحت مفهوم مبطلات الصلاة أم لا؟

مثال: - الحدث عمدًا () - القهقهة ()

- البسمة () - قراءة الفاتحة ()

- الأكل والشراب عمدًا () - كشف العورة عمدًا ()

- يكلف المعلم تلاميذه بأن يحددوا المفاهيم الفرعية المندرجة تحت مفهوم مبطلات

الصلاة وتعريفه، ثم يقوم إجاباتهم في ضوء الإجابة الصحيحة.

(2) نموذج برونر:

وخطوات تدريس المفهوم في هذا النموذج هي:

أ- عرض الأمثلة الموجبة للمفهوم على التلاميذ مقترنة بكلمة (نعم)، والأمثلة السالبة

مقترنة بكلمة (لا).

ب- تكليف التلاميذ بمعرفة ما تهدف إليه كلمة (نعم) وكلمة (لا)، على أن يحتفظ كل

تلميذ بما توصل إليه في نفسه ولا يفرض به.

ج- عرض أمثلة أخرى على التلاميذ، وتكليفهم بأن يحددوا أمام كل مثال كلمة (نعم) أو كلمة (لا).

د- تكليف بعض التلاميذ بذكر أمثلة أخرى للمفهوم، وتكليف آخرين من التلاميذ بتصنيف هذه الأمثلة لنعم أو لا.

هـ- تكليف التلاميذ بالكشف عن المفهوم الذي توصلوا إليه وكتابته على السبورة.

و- تكليف التلاميذ بتحديد السمات الجوهرية وغير الجوهرية للمفهوم.

ز- تكليف التلاميذ بتعريف المفهوم.

✓ مثال يوضح كيفية استخدام نموذج برونر في تدريس المفاهيم الدينية الإسلامية:

1- يعرض المعلم على التلاميذ الأمثلة الآتية، النية (نعم)، الركوع (نعم)، والسجود (نعم)، قراءة الفاتحة (نعم)، لفظ التشهد (لا)، قراءة سورة أو شيء من القرآن (لا)، السر في الصلاة السرية (لا)، الجهر في الصلاة الجهرية (لا).

2- يطلب المعلم من كل تلميذ أن يحاول أن يتعرف ما تهدف إليه كلمة (نعم)، وما الذي تهدف إليه كلمة (لا) في المثال السابق، على أن يحتفظ كل تلميذ بما توصل إليه لنفسه.

3- ينبه المعلم على التلاميذ بأنه سيذكر أمثلة أخرى من المثال السابق، وذلك لكي يحاول من لم يتوصل إلى ما يهدف إليه المثال السابق يحاول معرفة ذلك، أما من توصل إلى معرفة ذلك فيتأكد منه والمثال التالي هو: تكبير الإحرام (نعم)، الترتيب (نعم)، تكبيره الانتقال (لا)، الصلاة على النبي في التشهد الأخير (لا).

4- يكرر المعلم التنبيه على التلاميذ بأن كل تلميذ يحتفظ بما توصل إليه في نفسه ولا يصرح به.

5- يذكر المعلم أمثلة أخرى دون أن يضع أمامها كلمة (نعم) أو (لا).

- 6- يطلب المعلم من بعض التلاميذ تحديد كلمة (نعم) أو (لا) أمام كل مثال فيما سبق.
- 7- يطلب المعلم من بعض التلاميذ التعقيب على ما ذكره زملائهم.
- 8- يطلب المعلم من بعض التلاميذ ذكر أمثلة لكلمة (نعم) وأمثلة لكلمة (لا).
- 9- يطلب المعلم من بعض التلاميذ تحديد مدى صحة هذه الأمثلة.
- 10- يطلب المعلم أن يكشف كل تلميذ عما توصل إليه، وأن يذكر اسم الموصول متى يصل إلى أنه "أركان الصلاة".
- 11- يسأل المعلم تلاميذه بتحديد المقصود "بأركان الصلاة".
- 12- يسأل المعلم تلاميذه عن السمات الجوهرية لمفهوم "أركان الصلاة"، ويسألهم عن السمات غير الجوهرية، وذلك كما يلي:
- هل ترك ركن من أركان الصلاة عمداً يفسد الصلاة؟
- هل الترتيب في أركان الصلاة من أركان الصلاة؟
- 13- تكليف المعلم التلاميذ بأن يعرفوا مفهوم "أركان الصلاة".
- (3) نموذج جانبيه:

حدد جانبيه الخطوات التالية لتدريس المفهوم:

أ- أن يتعرف التلاميذ اسم المفهوم.

ب- أن يحدد التلاميذ الاختلافات بين الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة للمفهوم.

ج- أن يميز التلاميذ بين الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة للمفهوم.

د- أن يحدد التلاميذ اسم المفهوم عند عرض حالات ومواقف جديدة عليهم.

(4) نموذج هيلدا تابا:

حددت هيلدا تابا الخطوات التالية لتدريس المفهوم:

- أ- عرض الأمثلة الموجبة والسالبة للمفهوم وتكليف التلاميذ بتصنيفها.
ب- مناقشة المعلم للتلاميذ في خصائص المفهوم.
ج- عرض أمثلة أخرى للمفهوم وتكليف التلاميذ بتصنيفها إلى سالبة وموجبة.
د- تكليف التلاميذ بتعريف المفهوم.

(5) نموذج كلوزماير:

حدد كلوزماير الخطوات التالية لتدريس المفهوم:

- أ- تعريف المفهوم.
ب- تحديد الخواص المتعلقة وغير المتعلقة بالمفهوم.
ج- تحديد الأمثلة الموجبة والسالبة للمفهوم.
د- تحديد التصنيف الذي يشكل المفهوم جزءاً منه.
هـ- تحديد القواعد التي يتم استخدام المفهوم من خلالها.
و- تحديد الكلمات المناسبة لخصائص المفهوم.

(6) نموذج دسكينسون:

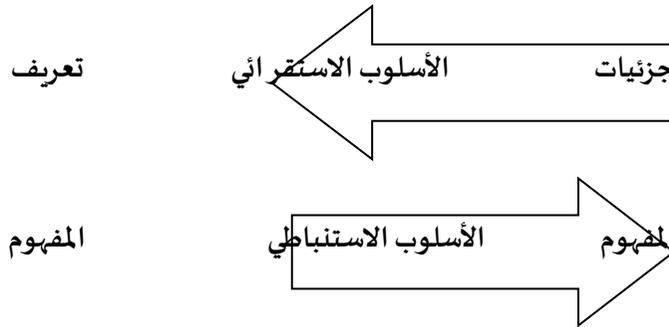
في نموذج دسكينسون يتم اتباع الخطوات التالية لتدريس المفهوم:

- أ- عرض أمثلة للمفهوم ومناقشة الطلاب فيها.
ب- توسيع أمثلة المفهوم.
ج- إظهار خصائص المفهوم وصفاته.
د- تعريف المفهوم وتحليله.

وهذه النماذج السابقة تقع ضمن الطريقة الاستقرائية أو الطريقة الاستنتاجية للتفكير والتدريس، تلك الطريقتان اللتان تتطلبان مهارة التفكير، ولكنهما تختلفان من

حيث معالجتهما للمواد والنشاطات التعليمية؛ فبينما يتطلب التفكير في الطريقة الاستنتاجية الانتقال من الكل إلى الجزء عن طريق استخدام القاعدة العامة في توضيح وإثبات صحة الجزئيات أو الحالات الخاصة ووقوعها ضمنها، يتطلب التفكير في الطريقة الاستدلالية الانتقال من الجزئيات إلى الكليات عن طريق تجميع وقائع أو أدلة أو نتائج واحدة من حالات أو جزئيات خاصة للتوصل إلى نتائج عامة، أو تعميم عام يصدق على تلك الحالات الخاصة.

ويوضح الشكل التالي الأسلوبين السابقين الاستقرائي والاستنباطي اللذين تدور حولهما هذه النماذج.



شكل (2)

الأسلوب الاستقرائي والاستنباطي ونماذج المفاهيم

صعوبات تعلم المفاهيم اللغوية والدينية:

صعوبات التعلم عبارة عن مشكلات التحصيل التي تعترض سبيل الدارسين وتقلل من نسب نجاح تعلمهم بشكل ظاهر وملموس، خاصةً عند اكتساب المهارات الحركية، والمعلومات والمعارف الجديدة، ومحاولة حل المشكلات المعقدة.

والصعوبة كمفهوم يستخدم لوصف أداء مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي الفعلي عن التحصيل المتوقع لهم، ويتميزون بذلك عادي أو فوق المتوسط، ويُستبعد من هؤلاء المعاقون والمتخلفون عقلياً.

ويقصد بصعوبات التعلم أنها كل مشكلة تواجه المتعلم في عملية التعلم، وهي عبارة عن العقبات التي تواجه المتعلم ومن شأنها أن تحد من جهده المبذول، وتعمل على تثبيط نشاطه وتكون واحدة من أهم العوائق المهمة التي تقف في طريق تحقيق التعلم. ولقد اهتم كثير من علماء النفس والتربية بدراسة الطلاب الذين يعانون من صعوبات للتعلم، وذلك باتساع دائرة البحث في مجال صعوبات التعلم، وشمل هذا الاهتمام تصنيف وتحديد جوانب الصعوبة لديهم، ووضع قواعد وأسس لعلاج تلك الصعوبات.

لذا يعد تشخيص صعوبات التعلم أساساً مهماً لتحديد الطرائق التعليمية والتدريسية لموضوع ما ولتعليم ما، أي أن التشخيص يسهم في تحديد الطرائق والإستراتيجيات التدريسية العلاجية التي تتفق مع موضوع معين ولطالب معين، وتشخيص صعوبات التعلم يركز على ثلاثة جوانب:

1- تعرف المتعلمين الذين يواجهون صعوبات.

2- تحديد نواحي القوة والضعف في تحصيلهم.

3- العوامل التي سببت التحصيل غير المرضي.

يتضح من ذلك أن دور التشخيص لا يقتصر على المتعلم، وإنما يمتد أثره على المنهج المراد تدريسه، وإلى طرائق التعلم وإلى الإستراتيجيات التدريسية التي تتفق مع طبيعة المنهج والمتعلم.

ومن هنا تبرز أهمية تشخيص صعوبات التعلم؛ إذ إنها الخطوة المهمة التي تسبق التدريس العلاجي، فهناك الكثير الذي ينبغي أن نعرفه عن قدرات واستعدادات التلاميذ، ونواحي القوة والضعف، فالمعلم مطالب بأن يبتكر طرقاً لمساعدة التلاميذ على تعلم الأشياء التي يتوقعون تعلمها، كما أن عليه أن يستخدم أدوات التشخيص لمعرفة ما إذا كان التلاميذ قد تعلموا بالفعل ما يرغب منهم أن يتعلموه، وما إذا كانوا جاهزين للتحرك إلى موضوع جديد، وما إذا كانوا يرغبون في أن يعيد لهم المعلم تدريس الأشياء التي نسوها، إلى جانب توجيه التلاميذ لما يفعل اهتماماتهم الشخصية.

ومن العوامل التي تسهم في صعوبات تعلم المفاهيم اللغوية والدينية:

هناك العديد من العوامل التي تسهم في صعوبات التعلم بصفة عامة وتعلم المفاهيم اللغوية والدينية بصفة خاصة، وهذه الصعوبات لا تقتصر على الطالب في العملية التعليمية فقط، وإنما تمتد لتشتمل على جميع جوانب العملية التعليمية، بما فيهم المدرسة، والمباني، والطرق المتبعة خلال التعامل اليومي في المدرسة.

ويرى بعض المربين أنه ليس من الشك أن الطالب كائن اجتماعي له خصائصه الفردية وظروفه البيئية التي قد تساعد أو تعوق نمو مستواه التحصيلي في المواد الدراسية المختلفة، وفي الحالة الأخيرة تحدث صعوبات التعلم التي تتطلب تدخلاً علاجياً.

وأضاف كلٌّ من "ميرسر وميلر" إلى أن فقر المنهج وطرق تدريسه من أهم العوامل التربوية التي ينشأ عنها صعوبات تعلم لدى الطلاب في مدارس الوقت الحاضر، فهي تفتقر إلى الكتب الدراسية والمواد التعليمية والأنشطة المناسبة وخاصةً في المدارس المتوسطة.

وأشارت "فولر" إلى أن المعلمين الجدد، وكذلك بعض المعلمين القدامى لديهم فهم خطأ عن دورهم في الفصل الدراسي، ويعتقدون أن المعلم الجيد هو الذي يوضح ويخبر التلاميذ بكل خطوات القيام بالعمل، ولا يتركهم يفكرون فيه، ذلك مما يضعف من فرصتهم لفهم ما يفعلون، وبالتالي يظهر لديهم ضعف في تحصيله. أما "كاستن" فقد لخص المشكلات التي قد تسهم في وجود صعوبات لدى الطلاب فيما يلي:

- 1- الفصل الروتيني ليس فعالاً في تنمية المفاهيم الجديدة.
 - 2- النقل الخاطئ للطلاب من موضوع لآخر أو من صف دراسي لآخر.
 - 3- التدريب والممارسة الروتينية غير الفعالة.
 - 4- عدم تزويد التدريس بخبرات يدوية من قبل الطلاب.
- كما يعد من أهم العوامل والأسباب التي تسهم في وجود صعوبات تعلم لدى الدارسين ما يلي:

- 1- المنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد.
- 2- خبرة المعلم وكفاءته التعليمية واتجاهاته ودرجة اهتمامه بعلاج صعوبات التعلم لدى تلاميذه.
- 3- البيئة الصفية من حيث كثافة الفصل، الإمكانيات المتاحة، وعلاقة المعلم بتلاميذه.
- 4- بعض الظروف الأسرية والثقافية للتلاميذ.

- 5- مستوى التلاميذ اللغوي ودافعيتهم للتعلم.
6- الخبرات السابقة لدى التلاميذ وتاريخ الصعوبات السابقة لديهم.

ويمكن تلخيص أهم هذه العوامل في النقاط التالية:

- 1- المدرسة.
- 2- المنهج والمقررات الدراسية.
- 3- الكتاب المدرسي.
- 4- الوسائل التعليمية.
- 5- النشاط المدرسي.
- 6- المعلم.
- 7- نظام التقويم والامتحانات.
- 8- المباني المدرسية وإمكاناتها.
- 9- الإدارة المدرسية والمناخ المدرسي.

وفيما يلي شيء من التفصيل حول أهم الأسباب الكامنة وراء الصعوبات التي قد تواجه المتعلمين عند دراستهم لبعض المفاهيم اللغوية والدينية اللازمة لهم:

أ- أسباب تتعلق بالمتعلم:

- 1- أن التلميذ يفتقد جانب القدوة الصالحة في المجتمع، سواءً في البيت أو في المدرسة من معلمين وغيرهم أو في المجتمع المحيط به، من حيث تطبيق ما يكتسبون من مفاهيم لغوية ودينية في الحياة.
- 2- أن الكثير من المفاهيم المجردة التي يتضمنها الدين يصعب على الصغير فهمها واستيعابها، هذا فضلاً عن الأمور الغيبية التي تتطلب وعياً خاصاً وقدرات تسمح بفهمها.

3- المستوى اللغوي للتلاميذ يساعد في سهولة تعلم المفاهيم؛ حيث يسهل على التلاميذ فهم نصوص المحتوى بالكتب المدرسية، والواقع يؤكد ضعف المستوى اللغوي للتلاميذ.

4- أن المتعلم في كثير من الأحيان لا يهتم بمادة التربية الدينية كبقية المواد المقررة عليه، وذلك ناتج عن عدم تشجيعه على مذاكرتها وفهم ما بها من معلومات تفيده في دينه ودينه.

5- عدم توافر الخبرات السابقة لدى المتعلمين التي قد تساعد في تعلم المفاهيم اللغوية والدينية الجديدة.

ب- أسباب تتعلق بالمعلم:

1- أن معلم اللغة العربية والتربية الدينية قد لا تتوافر فيه الجوانب الفنية الخاصة بتدريس المادة، هذا فضلاً عن جانب التمكن في المادة للقيام بعمله على أكمل وجه.

2- قد تكون هناك فجوة كبيرة بين أقوال المعلم وأفعاله، بين سلوكه الظاهر وبين ما يقوله لتلاميذه، مما يوحى إلى النشء بأن المعلم لا يطبق ما يقوله من مفاهيم لغوية ودينية في حياته.

3- عدم الإعداد الجيد لدروس اللغة العربية والتربية الدينية، مما يجعل المعلم يخفق في تحقيق بعض الأهداف المرجوة من تدريسه.

4- أن معلم اللغة العربية والتربية الدينية لا يستخدم الوسائل والأنشطة المدرسية التي قد تساعد في إكساب المفاهيم اللغوية والدينية.

5- عدم اقتراب المعلم من تلاميذه وفهم مشاكلهم.

6- عدم استخدام المعلم للطرق الحديثة في تدريس كل من اللغة والدين، والتي تجعل التلميذ محور العملية التعليمية.

7- وجود فجوة بين ما درسه المعلم في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين وبين ما يدرسه للتلاميذ من مقررات في اللغة والتربية الدينية.

8- عدم قيام المعلم بتدريب التلاميذ على التطبيقات العملية لما يدرسونه في حياتهم.

ج- أسباب تتعلق بالأسرة والمجتمع:

1- تقلص دور بعض الجهات التي كانت تسهم في تربية الأبناء تربية دينية صحيحة وأهمها الأسرة والمسجد والكتاب، وغياب دور بعض الجهات والهيئات العلمية في القيام بالثقافة اللغوية لأفراد المجتمع، مثل وسائل الإعلام، ونوادي الشباب.

2- اتساع الفجوة بين أقوال الناس وأفعالهم.

3- قلة المكانة والتقدير الذي يحظى به المعلم في المجتمع.

4- بعض الأسر في المجتمع ليس لديهم معلومات كافية عن الكثير من المفاهيم اللغوية والدينية، مما يكون سبباً في تكوين أنماط الفهم الخطأ لدى أبنائهم عن هذه المفاهيم، عندما يقومون بشرح هذه المفاهيم لهم.

د- أسباب تتعلق بالمنهج:

1- وجود كثير من المفاهيم اللغوية والدينية المجردة، مما قد يشكل صعوبة في فهم التلاميذ لها.

2- عدم وجود الكثير من الوسائل التعليمية التي يمكن الاستفادة منها في تدريس المنهج في اللغة العربية والتربية الدينية كالأفلام التعليمية، والتسجيلات الصوتية، والنماذج، والخرائط، وأجهزة ومواد تكنولوجيا التعليم.

ومقترحات العلاج:

- ضرورة تحديد الأهداف التي تحققها الوسيلة، فتحديد الأهداف يساعد في إعداد الوسيلة المناسبة ويساعد المعلم في انتقاء الوسيلة المناسبة لتلاميذه.

- ربط الوسيلة التعليمية بالمنهج وتحديد أجزاء المنهج التي تحتاج إلى وسائل تعليمية لتدعيم أسلوبها اللفظي، وعلاج عيوبها، على أن تحدد الوسائل التي توضع في صلب كتاب اللغة العربية والتربية الدينية كالصور، والرسوم التوضيحية، والوسائل التي يحسن الحصول عليها، كالأفلام المتحركة والثابتة والتسجيلات الصوتية.

- مراعاة خصائص الدارسين عند اختيار الوسيلة واستخدامها؛ فمعرفة طبيعة المتعلم، وقدراته، وعمره، ومستوى معرفته، وحاجاته، وميوله، وخبراته السابقة، أمور ضرورية لاستخدام الوسائل التعليمية بطريقة فعالة.

- ضرورة أن تبيح الوسيلة للدارسين فرص القيام باستجابات نشطة في أثناء تدريس اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية.

ويمكن تناول بعض عناصر المنهج المدرسي من حيث دورها في صعوبات تعلم المفاهيم وكيفية علاجها فيما يلي:

صعوبات تتعلق بالأهداف:

تعد الأهداف من أبرز العوامل التي قد تساعد على نجاح تدريس أية مادة من المواد، فتحديد الأهداف أساس كل نشاط تعليمي هادف، وبدون تحديدها تكون غير واضحة وغير موجهة، وتحديد الهدف يساعد على اختيار المحتوى والطريقة والأنشطة والوسيلة وأساليب التقويم، وهذا بدوره يقلل من الصعوبات التي تواجه تعلم مادة ما، وكذا تعلم المفاهيم المتضمنة في هذه المادة.

العلاج:

1- ضرورة طبع هذه الأهداف الخاصة بمنهجي اللغة العربية والتربية الإسلامية، وتوزيعها على المعلمين في بداية كل عام دراسي؛ لأن كثيرًا من المعلمين لا يطلعون على هذه الأهداف، وليست متاحة بين أيديهم.

2- ضرورة صياغة الأهداف بصورة سلوكية يستطيع التلميذ أداءها في وقت محدد، ويستطيع المعلم قياس هذا الأداء مع مراعاة شروط الهدف الجيد.

3- ينبغي أن تتنوع أهداف اللغة العربية والتربية الإسلامية إلى أهداف: معرفية، ومهارية، وانفعالية.

4- قد لا ترتبط أهداف اللغة العربية والتربية الإسلامية بخصائص نمو التلميذ الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، كما أنها قد تكون غير مرتبطة بحاجات وميول واتجاهات التلاميذ؛ ولذلك يجب مراعاة هذه الأمور عند إعادة صياغة الأهداف.

صعوبات تتعلق بالمحتوى:

يعد المحتوى أداة المنهج في تحقيق أهدافه، وهو أداة أساسية في عمليتي التعليم والتعلم بما يوفره من مادة علمية، وخبرات متنوعة، وأساليب التقويم، وهو يعين المعلم على أداء مهمة لا يخفى دور الكتاب كوسيلة مهمة من وسائل التعلم الذاتي.

- 1- انعدام الارتباط في بعض الأحيان بين الأهداف وبعض جوانب محتوى الكتب المقررة، فقد نجد بعض الموضوعات التي يضمها المحتوى وليس لها أهداف ترتبط بها.
- 2- أمثلة بعض الكتب لا صلة لها بالحياة المعاصرة، وكثير منها لا يحاول ربط الحقائق العلمية بواقع التلاميذ وحياتهم العصرية.

العلاج:

- 1- مراعاة التوازن في التنظيم في تناول موضوعات المحتوى من حيث الترابط والتكامل والتتابع والتسلسل والترتيب بين موضوعات المحتوى ليعين المتعلم على سهولة الفهم.

2- تنوع الأسلوب في الدروس بما يتناسب وموضوعاته من جهة، وعقلية التلاميذ ونفسياتهم من جهة أخرى كما في دروس السيرة.

3- ربط التلاميذ بشيء حيوي يتفق مع طبيعتهم ونشاطهم.

وتشخيص وعلاج صعوبات التعلم يتضمن عدة خطوات رئيسية، هي:

1- معرفة التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم:

يشير جرونلاند إلي أن هناك طرقًا متعددة لتعرف التلاميذ الذين يظهرون صعوبات تعلم، من أهمها: طريقة تحليل درجات التلاميذ في الاختبارات الفرعية لبطاريات التحصيل، وأيضًا عن طريق الملاحظات اليومية وأحكام المعلم ذي الخبرة، فهي تعتبر من الأشياء المهمة التي يستطيع المعلم عن طريقها تحديد صعوبة التعلم قبل استعمالها.

2- تحديد طبيعة صعوبات التعلم:

يري جرونلاند أن صعوبات التعلم تختلف من حيث طبيعتها ودرجاتها؛ حيث إن بعض الطرق المستخدمة في الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم أحيانًا تعطي معلومات كافية ووافية، وأحيانًا تكون غير كافية وتحتاج إلى تشخيص أعمق قبل العلاج.

3- تحديد العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم:

بعض صعوبات التعلم يمكن إرجاعها لطرق التدريس الرديئة، أو المناهج غير المناسبة أو علي وجه الخصوص تعقيد المادة المقررة، مثل هذه الحالات من السهل تعرفها لأن كثيرًا من المتعلمين يظهرون الصعوبة نفسها، أما بالنسبة لصعوبات التعلم التي لا يمكن إرجاعها لبعض أوجه القصور في عملية التعلم تجعلنا نتجه إلى القيام بدراسة دقيقة عن التلميذ والظروف المحيطة به.

فهناك العديد من العوامل التي تسهم في صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم المفاهيم اللغوية والدينية بصفة خاصة، وهذه العوامل كما يظن بعض المربين لا تقتصر على المتعلم فقط، وإنما تتعداه إلى العديد من العوامل الأخرى مثل المنهج، والوسائل، بل وأحياناً المعلم، مما يدعو إلى وضع كل هذه العوامل في الحسبان عند علاج صعوبات التعلم لدى المتعلمين.

الفصل الخامس

أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم
اللغوية والدينية لدى المتعلمين
وإستراتيجيات علاجها

الفصل الخامس

أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية لدى

المتعلمين

يحاول المتعلمون على اختلاف أنشطتهم العقلية بناء معانٍ ومفاهيم عن العالم الطبيعي مبكراً، وذلك من خلال تفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم، ويكتسب المتعلمون هذه المفاهيم بطريقة بنائية؛ حيث يعيدون بناء المعرفة، وتوليد معانٍ جديدة كلما تعرضوا لظاهرة معينة، وهذه المفاهيم والأفكار التي يتعلمونها في حياتهم اليومية قد تخالف المفاهيم العلمية الصحيحة، ولكنها ذات معنى بالنسبة لهم ومفيدة في تفسير الظواهر المختلفة، ولذلك يتشبث المتعلم بهذه المفاهيم الخطأ ويدافع عنها؛ فناعة منها أنها سليمة.

ويعوق الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية لدى المتعلمين تعلمهم للمفاهيم الصحيحة التي تقدم لهم بالمدرسة؛ نظراً للتعارض بين المعنى العلمي الصحيح للمفهوم والمعنى الشائع لدسهم، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيل المتعلمين لهذه المفاهيم العلمية.

تعريف أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية:

تتعدد تعريفات أنماط الفهم الخطأ، ولكنها تدور حول الأفكار غير السليمة للمفاهيم، والتي تحمل معنى عند المتعلمين يخالف وجهة النظر العلمية السليمة. وقد استخدمت مصطلحات عدة للتعبير عن بناء المتعلمين لمفاهيمهم وتصوراتهم الخطأ منها: الفهم الخطأ- الفهم البديل- التصورات الخطأ والتصورات القبلية-

المعتقدات الحدسية- العلم الطفولي- الاستدلال العفوي- الأفكار الساذجة-
التصورات البديلة- الأطر البديلة- الأفكار الخطأ.

وتعرف أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم بأنها الأطر البديلة للمفاهيم التي تتكون لدى
المتعلم، وتكون غير متفقة مع المعاني السليمة التي يقرها العلماء، ويتشبهت بها المتعلم؛
حيث تعطيه بعض التفسيرات التي تبدو منطقية بالنسبة له.

أو هي تلك الأفكار والمفاهيم الموجودة لدى المتعلم وتخالف التفسيرات العلمية
للظواهر العلمية، واللغوية، والدينية، والمفاهيم المقبولة من العلماء.

كما تعرف أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية بأنها ما يمتلكه المتعلم من
أفكار ومعلومات في بنيته المعرفية عن بعض الظواهر الطبيعية والمفاهيم اللغوية
والدينية، والتي لا تتفق مع التفسيرات العلمية أو صحيح الدين الإسلامي، وتغوق فهم
تلك الظواهر والمفاهيم بطريقة صحيحة.

وأنماط الفهم الخطأ هي التصورات التي تكونت لدى المتعلمين للمفاهيم اللغوية
والدينية؛ نتيجة مرورهم بخبرات وأساليب تدريسية غير ملائمة، أو لأنه تم معالجتها
بطريقة ذهنية غير ملائمة، ويقوم المتعلمون باستخدام تلك المعتقدات والأفكار في
المواقف اعتقاداً منهم بأنها سليمة.

وهي مجموعة من التصورات المفهومية التي لا تتسق أبداً مع المعرفة المعتمدة والمقننة
علمياً في المجال اللغوي والتربية الدينية. وتعتبر عن أفكار المتعلمين المسبقة وغير
المكتملة أو غير الصحيحة، والتي تحمل معنى عند المتعلمين يخالف وجهة النظر
العلمية السليمة.

وتشير أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية إلى مجموعة من الأفكار
والمفاهيم والمعاني التي توجد لدى المتعلمين؛ تجاه بعض المفاهيم اللغوية والدينية التي

تعبّر عن رؤيتهم بطريقة تخالف ما أقره اللغويون والدين الصحيح، وتعارض القواعد اللغوية السليمة.

والفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية يعبر عن فهم شخصي لتلك المفاهيم، وُضع من خلال التجارب الخاصة، والتصورات الذاتية للمتعلم، والتي تتعارض مع المعرفة اللغوية والدينية المقبولة، وتتميز بالثبات ومقاومة التغيير.

خصائص أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية:

قد يأتي بعض المتعلمين إلى حجرة الدراسة وهم يحملون بعض أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية، وهي واسعة الانتشار بين المتعلمين، وتعوق تعلمهم اللاحق، وتقاوم التعديل والتغيير بصورة كبيرة.

وتمثل أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم شيئاً أساسياً في بنية التلاميذ المعرفية، وهي بالنسبة لهم معرفة لا تختلف عن أية معرفة أخرى قد اكتسبها، فتؤثر على كيفية تعلمهم للمفاهيم اللغوية والدينية والمعارف الجديدة ذات الصلة.

وتتسم أنماط الفهم الخطأ بمجموعة من الخصائص، من أهمها ما يلي:

- يبدأ التلميذ في التعليم ولديه مجموعة من الأفكار والمعتقدات، وأحياناً تتعارض هذه الأفكار مع المفاهيم والنظريات العلمية.
- أنماط الفهم الخطأ التي يكتسبها التلاميذ من خلال تفاعلهم مع البيئة المحيطة تكون شخصية وفردية، ولذلك تختلف من تلميذ لآخر.
- تنتشر المفاهيم الخطأ في الأعمار المختلفة، وبين التلاميذ العاديين والموهوبين، وبين ذوي الثقافات المختلفة، وبين الذكور والإناث.

- يشترك المعلمون مع تلاميذهم في بعض أنماط الفهم الخاطئ؛ مما يجعل المعلمين مصدرًا من مصادر تكوين المفاهيم الخاطئ لدى التلاميذ.
 - يوجد خلط واضح عند التلاميذ حول مكونات المفهوم التالية: اسم المفهوم – الدلالة اللفظية – الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة – خصائص المفهوم.
 - أنماط الفهم الخاطئ للمفاهيم ثابتة في البنية المفاهيمية للفرد ومقاومة للتغيير؛ لأن الفرد الذي يمتلكها لا يشعر بأنها خطأ، ولذلك يتشبث بها ويدافع عنها قناعةً منه بأنها سليمة، كما أنها تتعقد مع ما لديه من مفاهيم مع مرور الزمن، وطرق التدريس التقليدية غير فعالة في معالجتها.
 - يتخلى التلاميذ عن أنماط المفاهيم الخاطئ لديهم عندما يحدث لهم نفور قوي منها، خاصة عندما يصاحب تقديم المفهوم الجديد بصورة يكون فيها المفهوم مقبولاً ومقنعاً، وتفيد بعض الطرق الحديثة في التعليم في ذلك.
- كما تتميز أنماط الفهم الخاطئ للمفاهيم بما يلي:
- صعوبة حدوث تغيير مفاهيمي فعال لدى المتعلم؛ وذلك لصعوبة تخلصه من المفاهيم الخاطئ التي لديه.
 - التأثير السلبي على تعلم الفرد للمعرفة الصحيحة، ويترتب على ذلك انخفاض التحصيل الدراسي.
 - مقاومة التغيير للصواب يترتب عليه إعاقة عملية التعلم.
 - التأثير في بناء أفكار المتعلم، حيث يقوم بإعادة بناء معرفته الجديدة بما يتفق مع مفاهيمه الخاطئ.

أنواع أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية:

تتعدد أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية لدى المتعلمين، ويمكن إيجاز هذه الأنواع طبقاً لأسبابها فيما يلي:

1- التعميم الناقص للمفهوم:

فقد يحدث خطأ عند تعريف المتعلم للمفهوم أو تحديد دلالاته اللفظية، وذلك بأن يقتصر على خاصية أو أكثر دون بقية الخصائص الحرجة، فيرى المتعلمون مثلاً أن الكلمة الطيبة ليست من الصدقات، قاصراً فهمه لمفهوم الصدقة على أنها البذل في المال فقط، فهو نظر إلى خاصية في المفهوم وأهمل بعض الخصائص الأخرى.

2- الإفراط في تعميم المفهوم:

قد يفرط المتعلمون في تعميم المفهوم، وذلك عند اعتبار الخاصية الجزئية التي تنطبق على بعض المواقف خاصية عامة موجودة في كل المواقف، كأن يعد المتعلمون كل من أدى العمرة قد قام بالحج، وبالتالي يطلق على كل من أدى العمرة لفظ "حاج".

3- الخلط بين المفاهيم العلمية المتقاربة في الألفاظ:

فقد يخلط بعض الطلاب بين المفاهيم العلمية التي تتقارب مصطلحاتها من الناحية اللفظية مثل: مفاهيم الغزوة- السرية- الصدقة- البر- التطوع - النوافل.

4- الخلط بين المفاهيم المتقابلة في الألفاظ:

قد يخلط بعض المتعلمين بين المفاهيم المتقابلة مثل مفاهيم: الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ومفهوم الحسنة والسيئة، ومثل الخلط بين المفعول به، المفعول فيه، المفعول لأجله.

5- القصور في تطبيق المفهوم في مواقف جديدة:

وخاصة عندما يتعلم المتعلم المفاهيم اللغوية والدينية عن طريق الحفظ والتلقين، بدلاً من الفهم العميق لها والتعليم ذي المعنى لهذه المفاهيم.

أمثلة على بعض أنماط الفهم الخاطئ للمفاهيم اللغوية والدينية لدى المتعلمين:

فيما يلي أمثلة لبعض أنماط الفهم الخاطئ للمفاهيم اللغوية والدينية:

❖ من أمثلة أنماط الفهم الخاطئ للمفاهيم اللغوية للتلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي ما يلي:

■ الخبر:

يتصور بعض التلاميذ أنه يأتي بعد المبتدأ مباشرة، وبعضهم يعتقد أنه يقع في بداية الكلام، وأن الخبر المفرد لا يمكن أن يأتي بصيغة الجمع، كما يعد بعض التلاميذ الفعل الذي يلي المبتدأ خبرًا.

والصواب أن الخبر هو ما يتمم معنى الجملة الاسمية، ويكون مرفوعًا.

■ نائب الفاعل:

يتصور بعض التلاميذ أنه يأتي بعد فعل ماضٍ مبني للمعلوم شريطة أن يضم أوله ويفتح ما قبل آخره، أو أن نائب الفاعل يأتي بعد فعل مضارع مبني للمعلوم بشرط أن يفتح أوله ويفتح ما قبل آخره، ويتصور بعضهم أن نائب الفاعل يأتي بعد فعل مضارع مبني للمجهول شريطة أن يضم أوله ويكسر ما قبل آخره.

والصواب أن نائب الفاعل اسم مرفوع حل محل الفاعل بعد حذفه وتغيرت معه صورة الفعل، وقد يكون اسمًا ظاهرًا، أو ضميرًا بارزًا متصلًا أو مستترًا.

■ كان وأخواتها:

يتصور بعض التلاميذ أنها إذا دخلت على الجملة الاسمية ترفع المبتدأ وترفع الخبر، ويتصور البعض أنها تنصب المبتدأ وتنصب الخبر، كما يتصورون أن كان لا تعمل إلا وهي فعل ماضٍ، ويعتقد بعض التلاميذ أن كان وأخواتها حروف ناسخة لأفعال، كما يخلط الكثير من التلاميذ بين أخوات كان وأخوات إن.

والصحيح أن كان وأخواتها أفعال ناسخة تدخل على الجملة الاسمية فترفع المبتدأ ويسمى اسمها وتنصب الخبر ويسمى خبرها، وهي (كان- ظل- أصبح- أضحى- صار- أمسى- ليس).

■ إنَّ وأخواتها:

يتصور بعض التلاميذ أنها أفعال ناسخة إذا دخلت على الجملة الاسمية ترفع المبتدأ وتنصب الخبر، ويتصور بعضهم أنها ترفع المبتدأ وتنصب الخبر، وهناك أخطاء في استخدام أخوات إنَّ كأن يستخدم ليت للترجي وهذا غير صحيح، كما أن هناك خلطاً بين أخوات إن وأخوات كان.

والصحيح أن "إنَّ وأخواتها" حروف ناسخة تدخل على الجملة الاسمية فت نصب المبتدأ ويسمى اسمها وتنصب الخبر ويسمى خبرها، وعددها ستة حروف (أن، إنَّ، كأن، لكن، لعل، ليت).

■ الفعل الصحيح وأنواعه:

يعتقد بعض التلاميذ أنه الفعل الذي بأحد أصوله حرف علة، والبعض الآخر يتصور أنه فعل يدل على حدث في الماضي أو حدث في المضارع، وهناك أخطاء في الخلط بين الفعل السالم والفعل المهموز والفعل المضعف.

والصواب أن الفعل الصحيح هو فعل سلمت حروفه الأصلية من حروف العلة (الألف- الواو- الياء).

■ الفعل المعتل وأنواعه:

يتصور بعض التلاميذ أنه الفعل الذي ليس من أصوله حرف علة, كما يعد البعض الفعل المهموز فعلا معتلا, وهناك أخطاء في الخلط بين الفعل المعتل المثال، والمعتل الأجوف، والمعتل الناقص.

والصواب أن الفعل المعتل هو فعل أحد حروفه حرف علة (الألف- الواو- الياء).

■ الأسماء الخمسة:

يتصور بعض التلاميذ أن الأسماء الخمسة أسماء مبنية ولا يشترط أن تكون مفردة, ويعتقدون أنها لا يشترط فيها الإضافة، وبعضهم الآخر يتصور أنها تضاف إلى ياء المتكلم. كما يخلط الكثير من التلاميذ في إعرابها بالعلامات الفرعية (الواو- الألف- الياء).

والصواب أن الأسماء الخمسة هي (أب، أخ، حم، فو، ذو بمعنى صاحب) وترفع وعلامة رفعها الواو، وتنصب وعلامة نصبها الألف، وتجر وعلامة جرها الياء بشرط أن تكون مفردة وأن تكون مضافة إلى غير ياء المتكلم.

■ الفعل المضارع:

يتصور بعض التلاميذ أن الفعل المضارع دائما معرب، وأن كل ما يبدأ بحروف (أنيت) فعل مضارع, ويتصور بعضهم أن المضارع يبني في حالة اتصاله بنون التوكيد فقط، ويتصور البعض بأنه مرفوع بثبوت النون، وبعضهم يعتقد أنه إذا سبق بلا النافية يكون مجزوماً ومبنيًا.

والصواب أن الفعل المضارع هو الفعل الذي لم يسبقه ناصب ولا جازم، وعلامة رفعه الضمة الظاهرة إذا كان صحيح الآخر، ويبني إذا اتصلت به نون النسوة أو نون التوكيد.

■ الفعل الماضي:

يتصور بعض التلاميذ أن الفعل الماضي معرب فيرفع وينصب، وبعضهم الآخر يتصور أنه دائماً مبني على الفتح وإذا اتصلت به واو الجماعة يبني على السكون. والصواب أن الفعل الماضي هو الفعل الذي يدل على حدث وقع وانقطع قبل زمن التكلم، ودائماً مبني، يبني على الفتح إذا لم يتصل بضمير، أو اتصل بألف الاثنين، أو تاء التأنيث، ويبني على الضم إذا اتصل بواو الجماعة، ويبني على السكون إذا اتصل بتاء الفاعل أو (نا) الفاعلين أو نون النسوة.

■ الفعل الأمر:

يتصور بعض التلاميذ أنه دائماً معرب، ويتصور البعض الآخر أن فعل الأمر يدل على النهي، ويتصور بعضهم الآخر أن فعل الأمر يبني على الفتح دائماً، ويخلط الكثير منهم في إعراب الفعل الأمر إعراباً سليماً. والصواب أن فعل الأمر هو كل فعل يراد به طلب القيام بالشيء أو العمل في زمن المستقبل، ودائماً يبني على ما يجزم به مضارعه.

■ الصفة:

يتصور بعض التلاميذ أن الصفة لا تتبع الموصوف، وبعضهم لا يعرف الحالة الاعرابية للموصوف، وبعضهم الآخر يتصور أن الموصوف يتبع الصفة، كما يعتقد بعض التلاميذ أن الصفة تتبع الموصوف في علامة الإعراب لا الحالة الإعرابية. والصواب أن الصفة تابع يذكر ليوضح صفة من صفات المنعوت (الموصوف) قبله، ويطابق المنعوت في إعرابه: رفعًا، ونصبًا، وجرًا.

■ العطف:

يعتقد بعض التلاميذ أن المعطوف لا يتبع المعطوف عليه في إعرابه، وأنه كل ما يلي أدوات العطف من اسم وفعل وحرف، ويخطأ كثير منهم في تحديد المعطوف عليه بالجملة، كما أنهم يخلطون في حروف العطف كأنهم يعتقدون أن الواو تدل على الترتيب والتراخي، والفاء تدل على المشاركة.

والصواب أن العطف تابع يتوسط بينه وبين متبوعه أحد حروف العطف، وهي (الواو- الفاء- ثم- أو- بل – لكن - لا).

ومن أمثلة أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم الدينية ما يلي:

■ العقيدة:

يخطئ الأطفال في المفاهيم الفرعية التالية:

الرب، الدين، الشهادتان، أسماء الله الحسنى، النصرى، اليهود، أسماء الأنبياء، الملائكة، الجنة، النار، تعريف القرآن الكريم، آداب التلاوة والاستماع للقرآن الكريم، تعريف الإسلام.

■ العبادات:

يخطئ الأطفال في المفاهيم الفرعية التالية:

تعريف الصلاة، الأذان، المساجد، القبلة، تعريف الصوم، شهر رمضان، عيد الفطر، تعريف الحج، عيد الأضحى، الأضحية، الكعبة، تعريف الوضوء، أفعال الوضوء، تعريف الدعاء، آداب الدعاء، أدعية النوم، أدعية الخلاء.

■ السيرة النبوية:

يخطئ الأطفال في المفاهيم الفرعية التالية:

أسماء النبي، أسرة النبي، أخلاق النبي، مرضعة النبي، الصلاة على النبي.

■ الآداب والأخلاق الإسلامية:

يخطئ الأطفال في المفاهيم الفرعية التالية:

الصدق، حقوق الجار، النظافة، آداب الاستئذان، آداب الطعام والشراب، آداب النوم، آداب العطاس والتثاؤب، التعاون، الأمانة.

وفي مستوى أكبر يخطئ الطلاب في المفاهيم التالية كما أثبتت دراسة طبقت على

تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بجمهورية مصر العربية:

- توضيح حال الناس في الحشر.
- معرفة من أول الناس يُكسى بعد البعث.
- معرفة بعض أسماء يوم القيامة.
- معرفة العلامات الكبرى والصغرى لقيام الساعة.
- تعريف البعث.
- الاستدلال من القرآن الكريم على أن الله وحده عنده علم الساعة.
- الاستدلال ببعض آيات القرآنية جاء فيها لفظ القيامة.
- وصف نعيم الجنة كما جاء في القرآن والحديث.
- وصف أنهار الجنة.
- الاستدلال من القرآن على أن الناس والحجارة هم وقود النار.
- معرفة ثلاثة أصناف من الذين يظلمهم الله يوم الحشر كما جاء في الحديث.
- الاستدلال على بعض أسماء النار من القرآن الكريم.
- معرفة آداب التلاوة.

- ذكر تعريف للقرآن الكريم.
- معرفة بعض من أسماء القرآن الكريم.
- الاستدلال عليها من القرآن الكريم.
- معرفة بعض من حكم نزول القرآن منجمًا والاستدلال على ذلك من القرآن الكريم.
- تحديد تعريف للصلاة من اللغة والاصطلاح.
- معرفة أركان الصلاة.
- معرفة سنن الصلاة.
- الاستدلال من القرآن على بعض أركان الصلاة.
- الاستدلال من الحديث على بعض سنن الصلاة.
- معرفة بعض من مبطلات الصلاة.
- وصف صلاة التسابيح كما جاء في الحديث.
- معرفة أي الصلوات يتم القصر فيها.
- تحديد معنى القصر في الصلاة.
- معرفة الحكمة في قصر الصلاة.
- الاستدلال من القرآن الكريم على أن الله رخص للمؤمنين القصر في الصلاة.
- معرفة اتجاه القبلة حين الصلاة في القطار أو الطائرة.
- معرفة المسافة التي تقصر فيها الصلاة.
- توضيح حكمة وكيفية صلاة المريض كما جاءت في الحديث.
- تحديد تعريف الزكاة من اللغة والاصطلاح.

- معرفة بعض من حكم فرض الزكاة.
 - الاستدلال من القرآن والحديث على فرضية الزكاة.
 - معرفة شروط الزكاة.
 - تحديد مصارف الزكاة.
 - الاستدلال من القرآن على مصارف الزكاة.
 - تحديد المقدار الواجب إخراجه من زكاة النقدين.
 - تحديد نصاب الذهب الواجب إخراج الزكاة منه.
 - تحديد نصاب الفضة الواجب إخراج الزكاة منه.
 - معرفة الأموال التي تجب فيها الزكاة.
 - تحديد تعريف للصوم من اللغة والاصطلاح.
 - معرفة بعض من حكم فرض الصوم.
 - الاستدلال من الحديث على أن الصوم والقرآن يشفعان للعبد يوم القيامة.
 - الاستدلال من القرآن والحديث على فريضة الصوم.
- ❖ ومن الأمثلة التوضيحية لأخطاء الطلاب في بعض المفاهيم الدينية:

1- مفهوم "الله عزوجل":

هذا المفهوم هو رأس المفاهيم الدينية الإسلامية قاطبةً، ومن الملاحظ أن هذا المفهوم يتسع فيخطئ فيه التلاميذ على مستويات عمرية متعددة بدءًا من مرحلة رياض الأطفال التي تحاول أن تعرف الطفل بعض الأمور المتعلقة بالعقيدة، التي بالرغم من أنها أمور مجردة قد لا ينبغي تدريسها لأطفال مثل هذه المرحلة، إلا أن الطفل في هذه المرحلة يسأل عن مثل هذه الأمور المتعلقة بهذا المفهوم ويستفهم

عنها، وفي هذه اللحظة تحين الفرصة لإكسابه بعض المفاهيم العقائدية بصورة سهلة ومبسطة، عن ربه، وعن دينه، وعن الشهادة التي مضمونها أن تشهد أنه لا إله إلا الله واحد لا شريك له، وأن النبي الذي أرسل إلينا هو محمد ﷺ رسوله الذي أرسله إلينا لتتم على يديه الهداية.

والطفل أيضًا ينظر إلى الكون فيرى الأشجار والجبال والأزهار، ويرى الشمس والقمر، ويرى البشر، فيريد أن يعرف من خلق مثل هذه الأشياء، وفي مثل هذه الحالة تحين الفرصة ليتعلم الطفل أن الله خالق كل هذه الأشياء وغيرها.

ومع مرور الوقت وبمزيد من النمو لدى الطفل يزداد العمق في المفاهيم الفرعية ليعرف أن هناك فئة هم (الكفار)، يناطحون الحقيقة الماثلة في الكون بأن الله واحد لا شريك له، وبمزيد من النمو أيضًا يعرف أن هناك فئة هم (الموحدون) الذي يؤمنون بتوحيد الله عز وجل وهؤلاء (يعبدون) الله عز وجل، ويدينون له من منطلق (العبودية) لهذا الإله، وبمزيد من النمو تزداد أسماء الله الحسنى عمقًا واتساعًا، فالله الخالق المنعم وفي الوقت نفسه هو الكريم العاطي الذي يشكر لمن يشكر وينتقم من العاصي، وهو الذي يغفر لمن يتوب ويعاقب من يذنب، إلى غير ذلك من أسمائه الحسنى.

كما أنه جل ذكره له في الأرض عبادًا مخلصين أطاعوه فكرمهم بأنه لا خوف عليهم ولا هم يحزنون؛ لأنهم بالطاعة تقربوا إليه فقبلهم الله عز وجل إلى أن يصل المتعلم إلى أن الله عز وجل هو ملك الملوك الذي فكل الكون ملكه، وهو الذي يتربع بكل العز على عرشه، فهو عرش الملك، ولكنه ليس ككل العروش، وهو المتميز بصفات العلم والإرادة والوجود وغيرها من الصفات التي وصف الله عز وجل بها نفسه، وفي خضم هذا الإلحاح من الطفل في الحصول على زاده من المعرفة الصحيحة تكمن الخطورة في الحصول على مفاهيم ساذجة ومغلوطة.

2- مفهوم الأنبياء:

الله عز وجل أرسل رسلاً مبشرين ومنذرين يهدون الناس ويخرجونهم من الظلمات إلى النور؛ حتى لا يكون للناس على الخالق عز وجل حجة بعد أن أرسل إليهم هؤلاء الرسل، كما بقوله تعالى: "لَيْتَلَا يَكُونُ لِلنَّاسِ عَلَى اللَّهِ حُجَّةٌ بَعْدَ الرُّسُلِ..." وقوله تعالى: "وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّىٰ نَبْعَثَ رَسُولًا".

والأنبياء كمفهوم ديني إسلامي ينبغي تدريسه للمتعلمين؛ حتى يعلموا أن هناك أنبياء أرسلهم الله عز وجل ليكونوا لنا الأسوة والقودة، ونسير على دربهم في تبصير الناس بأمور دينهم، والنظر إلى ما فعل هؤلاء الأنبياء في سبيل نشر الدعوة ولتتعرف على صفاتهم التي اتصفوا بها حتى نسعى لتتقلد مثل هذه الصفات.

فالطفل المسلم يشاهد في التلفاز اليهود وما يفعلونه في المقدسات الإسلامية. وطفل رياض الأطفال مثلاً يعيش في الروضة مع أطفال من ديانات أخرى يتحاورون ويسألون، وربما يتطرف أحدهم إلى ديانة الآخر، وكثيراً ما ينفعلون ويتحيز كل منهم إلى دينه، بل يصل إلى المرحلة التي يرفض فيها أي دين آخر.

وأمام هذه المواقف وغيرها تبرز أهمية مثل هذه المفاهيم الفرعية التي تقدم فيها التربية الإسلامية المعنى الصحيح لتلك المفاهيم الفرعية، التي ترى من النصارى أناساً يعيشون معنا لهم دينهم الذي أمرنا الإسلام أن نحترمه كما أمرنا الرسول ﷺ أن نسلمهم ونعيش معهم.

أما اليهود الذين يسمع الأطفال عنهم ويشاهدونهم وهم يقتلون الأطفال ويحرقون المساجد ويهلكون الحرث والضرع، فوجب على التربية الإسلامية أن تحذر الأطفال وبقدر عقولهم من أمثال هؤلاء الذين هم في كل زمان ومكان أعداء الدين الإسلامي.

ويرتبط بهذين المفهومين الفرعيين أسماء بعض الأنبياء التي تقدم للأطفال، مثل نبي الله موسى، وعيسى، وغيرهم من الأنبياء الذين أتوا لهداية الناس وليرشدوهم إلى عبادة الله الواحد الأحد، ومع مرور الوقت وبالانتقال إلى مراحل أخرى يدرك الأطفال أن لهؤلاء الأنبياء صفات تميزهم وتؤهلهم للقيام بمثل هذا الدور، كما أنهم جاءوا ليحملوا رسالة من السماء إلى الأرض لكل البشر، ولذلك فقدومهم لم يأت عفويًا وإنما جاء لحكمة، وهذا القدوم وتلك الرسالة أيدها الله عز وجل بالعديد من (المعجزات) الحسية والمعنوية حتى يصدق الناس أنهم رسل.

ومع مزيد من النمو يدرك المتعلم أن هؤلاء الأنبياء لهم (صفات واجبة لهم) تميزهم عن كل البشر، كما أن هؤلاء الأنبياء معصومون من الخطأ مثل سائر البشر، وفي خضم هذا الإلحاح من الطفل في الحصول على زاده من المعرفة الصحيحة تكمن الخطورة في الحصول على مفاهيم ساذجة ومغلوطة.

3- مفهوم "الغيبيات":

من المحركات الفاعلة التي تقاس بها قوة إيمان العبد إيمانه بما هو مغيب عنه، ولا يقع في مجال إدراكه، ولا يقع ضمن محسوسات خبرته، والعبد المسلم حينما يؤمن بتلك الغيبيات يكون قد قطع شوطًا كبيرًا في سبيل بناء العقيدة السليمة. والتربية الإسلامية شديدة الحرص على غرس الإيمان بالغيبيات في نفوس المسلمين بكل ما تحمله هذه الغيبيات من أشياء.

والغيبيات كمفهوم رئيس من مفاهيم العقيدة التي يخطئ فيها الكثير من التلاميذ، ولهذا ينبغي تدريسها وتعليمها تعليمًا صحيحًا من باكر حياة التلاميذ، وذلك على قدر حاجاتهم، ومن منطلق مظاهر نموهم يأتي مقدار ما يأخذون من هذه الغيبيات، فمفاهيم الغيبيات لا يتوقف تدريسها على سن معين.

فالطفل في بداية حياته يحاول جاهدًا أن يميّط اللثام عن الكثير من الأشياء التي يسمعها من المحيطين به، ويحاول أن يكسبها رداء الواقع، فهو يسمع عن الملائكة وهم عنده أشخاص طيبون يحبون الأطفال ويلعبون معهم في منامهم، وهو يسمع عن الجنة ويسأل عنها وهي عنده "جنينة فيها كل حاجة حلوة" وفيها فواكه وحلويات "ومراجيح" وغيرها من الأشياء المحبة لهذا الطفل.

والنار هي المكان الذي يبقى فيه "الأولاد الوحشين" الذين لا يسمعون كلام آبائهم، وأولئك الذين يكذبون علي الكبار.

ومن هذا المنطلق وجب على التربية الإسلامية أن تقدم للطفل في مرحلة رياض الأطفال المفاهيم الصحيحة للملائكة والجنة والنار، ولكن في ذات الوقت تراعي في مثل هذا المفاهيم خصائص المتعلمين ومظاهر نموهم، فلا مانع أن تكون الجنة هي المكان الجميل الذي يناله من يسمع كلام والديه وبجبه الله، ولا مانع أن تكون النار لمن يكذب على والديه ولا يسمع الكلام.

حتى إذا ما كبر الطفل علم أن الجنة هي المكان الجميل التي اختصه الله عز وجل لمن يؤمن به ويوحده، والنار لمن عصاه وأنكر عبادته، وهي نفسها تلك الجنة التي فيها يفوز الموحدون في الآخرة بالراحة والهناء، والنار هي مكان الذين عصوا الله عز وجل ولم يؤمنوا به.

والملائكة هم من يحبون الأطفال ويأتون إليهم في منامهم، وفيما بعد هؤلاء الذين خلقهم الله عز وجل من نور ليعبدوا الله عز وجل في كل وقت وحين، ويضاف إلى ذلك أن منهم رسل الله عز وجل ومنهم جبريل وإسرافيل وميكائيل.

والشيطان هو عدو لله، ويحاول أن يوقع بالإنسان في المهالك في كل الأوقات، وهو نفسه فيما بعد الذي خلقه الله عز وجل من نار وأمره بالسجود لأدم فلم يسجد تكبرًا،

وهو نفسه الذي غوى آدم ليخرج وزوجه من الجنة ليشقى، ولا مانع بعد ذلك ومع مزيد من نمو المتعلمين أن نتحدث عن مفهوم الموت كمفهوم واضح صريح أمام أعين المتعلمين، وأن هؤلاء الموتى يذهبون فيما بعد إلى الله عز وجل، حيث يعرضون عليه "يوم القيامة" وهم في ذلك يمرون على "الصراط" ويسيرون عليه، وهذه القيامة لها "علامات"، والميت يعيش بعد موته في "قبر"، إما روضه من روضات الجنة أو حفرة من حفر النار، والمؤمن حين يدخل الجنة يفوز بأشياء كثيرة منها "الحدور العين" التي جعلها الله عز وجل فوزاً للطائعين.

وهكذا تستمر المفاهيم وتتابع وفق مظاهر نمو المتعلمين مراعيةً طبيعة التربية الإسلامية، فإذا وصل المتعلم إلى المرحلة التي تناسب مفهوم معين نال هذا المفهوم أو نال القدر من المفهوم الذي يناسب نموه وقدرته على الاستيعاب، ولكن بصور صحيحة تجنبه الخطأ والخلط في هذه المفاهيم مثل الخلط بين الإنسان الشرير والشيطان، أو الرجل الطيب والملائكة أو الجنة أو الحديقة.

4- مفهوم "القرآن الكريم":

جاء النبي الخاتم ﷺ بمعجزه من جنس ما برع فيه قومه، وهو الكلام والبلاغة والفصاحة، فجاء النبي بمعجزه "القرآن الكريم" وتحدى به قومه أن يأتوا بمثل هذا القرآن أو يأتوا بعشر سور أو يأتوا بسورة أو حتى بعشر آيات من مثله.

وما كان من قومه إلا العجز أن يأتوا بمثل ذلك، والقرآن الكريم لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، تنزّل من حكيم علیم وهو معجزه خالدة تعهد الله عز وجل بحفظها على مر العصور والأزمان، قال تعالى: "إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ".

والقرآن الكريم معجزة الرسول ﷺ والمصدر الأول من مصادر التشريع الإسلامي ينال قسطاً ليس بالقليل من نصيب المفاهيم التي ينبغي تقديمها للمتعلمين. فالطفل ينبغي أن يعرف وكما سبقت الإشارة أن هناك أنبياء وأن هناك كتب سماوية جاءت مع هؤلاء الأنبياء، وسيعرف بعد قليل أن سيدنا محمد ﷺ من الأنبياء الذين حملوا كتاباً سماوياً، وهذا الكتاب هو القرآن الكريم الذي تسمعه في كل مكان؛ فحين يفتح التلفاز أو حين يدير مؤشر المذياع أو ربما يسمعه في المسجد أو في سرادق مجاور، وحين يسمعه في الإذاعة المدرسية أو ربما يسمع والديه وأخواته يرددون بعض آياته.

حينئذ نعرف الطفل ما هو القرآن الكريم وببساطة دون دخول تفاصيل تبعده عن الاستيعاب، فإذا تقدم في العمر حمل من التعريف ما يواكب مطالب نموه ويمكنه من استيعاب ما في هذا التعريف من حكم.

والقرآن الكريم الذي يعرف للطفل ليس مثل كل الكتب، ولكنه كتاب مقدس يتطلب من الطفل بعض الآداب التي تتعلق بتلاوته، سواء كانت هذه الآداب متعلقة بمن يقرأ القرآن أو تتعلق بمن يسمع القرآن كالاستعاذة والبسملة والإنصات.

ويناسب الطفل في الصف الأول الابتدائي أن يعرف أن هنالك ليلة مباركة تنزل فيها القرآن الكريم وهي ليلة القدر، وهي ليلة جزاؤها كبير عند الله عز وجل وهي في شهر رمضان، ومع مرور الوقت يتسع ويستمر تعريف القرآن ليحمل من المعاني ما يلائم طبيعة الطفل المتعلم، وكذا من آداب التلاوة ما يلائم تلك الطبيعة، كأن يتدبر المتعلم معاني القرآن الكريم التي يقرأها أو التي يسمعها، وهي آداب قد يكون من المناسب تعليمها في مراحل تعليمية تالية للسنوات الأولى للطفل فلا نطلب من طفل الرياض أو الصف الأول الابتدائي أن يتدبر معاني القرآن الكريم أو يسجد سجود التلاوة أو

يعرف نزول القرآن الكريم، وأن جبريل رسول السماء إلى الأرض هو الوحي الذي أتى من الله إلى النبي ليعلم الرسول القرآن.

ومع مرور الوقت ومزيد من مظاهر النمو نستطيع أن نقدم للمتعلمين بعض المفاهيم الفرعية الأخرى المتعلقة بالقرآن الكريم، كأن يعرف المتعلم حكمة نزول القرآن الكريم على الرسول منجماً في ثلاث وعشرين سنة دون أن ينزل على الرسول مرة واحدة وجملة واحدة.

ويتعرف أيضاً بعد ذلك خطوات التي مر بها جمع القرآن الكريم، ومحاولات الجمع في مختلف العصور، وكذا "رسم المصحف" بهذه الطريقة حتى يصل المتعلم إلى مرحلة يستطيع فيها أن يتدبر الإعجاز القرآني في كل النواحي، أو بعضها سواء كان هذا الإعجاز بلاغي أو لغوي أو كان إعجاز في إخباره لأحوال الأمم السابقة أو غيرها من أنواع الإعجاز المتعلقة بالقرآن الكريم.

وهكذا يستمر مفهوم القرآن الكريم مع الطفل من بداية حياته وحتى يصل إلى مراحل عمرية متقدمة من بحر إعجاز القرآن الكريم في شتى النواحي، ولكن ينبغي أن تقدم مثل هذه المفاهيم بصورة صحيحة.

5- مفهوم "الصلاة":

الصلاة عماد الدين ففي إقامتها الإقامة الحقة إقامة للدين وفي ترك الصلاة هدم للدين. والصلاة أوصى الرسول ﷺ بها في كثير من الأحاديث الشريفة وشدد ﷺ أنه ليس بين المؤمن والكفار إلا ترك الصلاة، فهي قربي بين العبد وربّه وفي السجود يكون العبد أقرب ما يكون إلى الله.

والله عز وجل حث المؤمنين في كثير من الآيات على الصلاة كقوله تعالى: "وَأَقِمِ الصَّلَاةَ طَرَفِي النَّهَارِ وَزُلْفًا مِّنَ اللَّيْلِ إِنَّ الْحَسَنَاتِ يُذْهِبْنَ السَّيِّئَاتِ ذَلِكَ ذِكْرَى لِلذَّاكِرِينَ". وقوله تعالى: "أَقِمِ الصَّلَاةَ لِدُلُوكِ الشَّمْسِ إِلَى غَسَقِ اللَّيْلِ وَقُرْآنَ الْفَجْرِ إِنَّ قُرْآنَ الْفَجْرِ كَانَ مَشْهُودًا".

ومن هذا المنطلق تبدو أهمية هذا المفهوم في المفاهيم المقدمة للمتعلمين؛ فعلى سبيل المثال عند النظر إلى طفل مرحلة رياض الأطفال وإلى خصائص نموه نجد أن هذا الطفل يميل إلى كل ما هو واقعي يعايشه في مجال إدراكه الحسي، وأن المفاهيم المرتبطة بهذا الواقع هي تلك المفاهيم التي تستمر معه لأنها تراعي خصائصه واحتياجاته، ومن ثم جاءت المفاهيم الفرعية المتعلقة بالصلاة لتراعي مثل هذا، فالصلاة حين نعرفها لطفل هذه المرحلة قد تكون علاقة جميلة بين الطفل وبين الله الذي خلق كل الأشياء المحيطة، وهذه العلاقة هي التي تجعل الأب والأم في حالة سرور دائمة من الطفل.

وهناك بعض المفاهيم المرتبطة بهذه العلاقة الجميلة والمحبوبة مثل (الأذان) الذي يسمعه في كل وقت، و(المسجد) الذي يذهب إليه والده للصلاة، ويبكي الطفل أحياناً ليرافق الأب في الذهاب للمسجد، والأب حين يصلي يتجه إلى مكان واحد هو (القبلة)، ومع مرور الوقت ووصول الطفل المرحلة العمرية التي أمرنا الرسول ﷺ أن ندرّب فيها أطفالنا على الصلاة نبدأ في التعمق والتوسع في هذا التعريف؛ لأنه يصبح مصحوباً بالعديد من الحركات المقصودة والمعلومة، فيتدرب الطفل على أفعال الصلاة من ركوع وسجود ويتدرب على أقوال الصلاة، وهو في هذا يتدرب على أهم أركان وسنن الصلاة، ويدرك أن الأذان إشارات لوقت الصلاة، وأن الإقامة إذن بالدخول إلى الصلاة. وتستمر هذه المفاهيم لتكتمل وتزداد عمقاً عما سبقت في السنوات السابقة أو بإضافة مفاهيم أخرى جديدة. فالطفل حينما يصبح قادراً على الخروج للصلاة في

مسجد الحي، أو يذهب بمفرده للصلاة في مسجد المدرسة يصبح هذا الوقت ملائمًا لكي يتعلم الطفل أن الصلاة الجماعة فيها من الفائدة والأجر الكثير، ومن صلاة الجماعة صلاة الجمعة التي هي اجتماع للمسلمين كل أسبوع يستمعون فيه إلى الإمام والخطيب الذي يناقشهم في أمور دينهم، ومع مرور الوقت يعرف مزيدًا من فضل الجمعة ووقتها وأهميتها.

وحينما يصلي في الجماعة يدرك ماذا يفعل حين يسبقه الإمام أو يدرك كيف يصلي ما فاته من صلاة. وبين هذا وذلك ولكي تصح صلاته يتعلم مفهوم "مبطلات الصلاة" حتى يتعلم كيف تكون صلاته صحيحة، وفي ثنايا ذلك يتعرف "العورة"، ويعرف للمسجد الذي يصلي فيه الجماعة "تحية" يصلحها حينما يدرك، ويدرك أنه ربما يزاحمه الشيطان في الصلاة فيسهو فيتعلم أن هناك لسهو سجودًا.

ومع مرور الوقت وبمزيد من النمو يدرك أن الصلاة لا تقتصر على الفروض، ولكن هناك صلاة النوافل التي هي مزيد من القربى لله عز وجل ومنها "صلاة الضحى" و"القيام"، ويتعلم أن للشكر سجودًا، وبمزيد من الوقت يتعلم أنه حينما يعوزه شي يلجأ إلى الله ليصلي "صلاة الحاجة" ويصلي "صلاة المريض" وإذا أصبح قادرًا أن يشيع جنازة درب على "صلاة الجنازة" وإذا كان على دروب السفر درب على "صلاة المسافر" وعرف كيفية "صلاة القصر"، والصلاة في القطار وفي السفينة وفي القطار، وقبل ذلك يعلم صلاة العيدين، ويعرف أن للإقامة شروطًا، وأن هناك صلاة الخوف والحرب والاستسقاء.

وينبغي هنا أن نذكر أن التدريب على المفاهيم الفرعية المتعلقة بمفهوم "الصلاة" لا يقتصر على حدوث الشيء، كأن ندرجه مثلًا على صلاة الاستسقاء في حالة عدم نزول المطر أو "صلاة الحرب" حينما تقع الحرب هذا ليس مقصودًا، ولكن المقصود أن استغلال المناسبة ومراعاة مقتضى الحال يصبح أكثر نفعًا وأوقع أثرًا إذا كانت مطالب

النمو وطبيعة المادة الدراسية تقتضي أن يتعلم هذا المفهوم أو ذاك، فهي أيضًا فرصة مناسبة تمامًا لتعليم هذا المفهوم بصورة صحيحة وإكسابه للمتعلمين.

6- مفهوم "الزكاة":

الزكاة هي الركن الثالث من أركان الإسلام ودائمًا تأتي الصلاة مقرونة بالزكاة؛ فالله عز وجل يقول: "وَ أَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَ آتُوا الزَّكَاةَ وَ مَا تُقَدِّمُوا لِأَنفُسِكُمْ مِنْ خَيْرٍ تَجِدُوهُ عِنْدَ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ". ويقول تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَنْفِقُوا مِمَّا رَزَقْنَاكُمْ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَكُمْ يَوْمٌ لَا بَيْعَ فِيهِ وَلَا خُلَّةَ وَلَا شَفَاعَةَ وَالْكَافِرُونَ هُمُ الظَّالِمُونَ".

والزكاة من المفاهيم الدينية الإسلامية التي تحظى باهتمام المجتمع وباهتمام التربية الإسلامية؛ لما يحمله هذا المفهوم من صلاح للمجتمع المسلم الذي يعطي فيه الغني حق الله عز وجل ويوزع هذا الحق في مصارفه الشرعية؛ لكي يسود جو من التكافل بين أبناء المجتمع الإسلامي، وهذه الزكاة لها مصارف ولها شروط ولها ضوابط تحكمها إذا أدركها وأدرك الحكمة منها أبناء المجتمع، حينئذ يسود جو من الحب والتكافل والتراحم بين كل أفراد هذا المجتمع.

ومفهوم "الزكاة" بمفاهيمه الفرعية يفضل أن يبدأ من المرحلة الابتدائية دون مرحلة رياض الأطفال فالطفل في مرحلة رياض الأطفال قد يتعذر عليه فهم فكرة أن يعطي الغني من ماله للفقير، أو يمكن القول إن فكرة العطاء في هذه المرحلة قد لا ترتقي إلى أن تكون مفهومًا فرعيًا قائمًا بذاته في هذه المرحلة، وإن كان لا يمكن استبعاد هذه الفكرة التي قد يشاهدها الطفل ويسأل عنها حينما يعطي الأب بعض الفقراء أمام المسجد أو في الشارع، أو يرى أحدًا يعطي أحد الفقراء بعض الأشياء فيسأل عما أعطاه، وعلى كل حال رأى المحكمون أن الصف الأول الابتدائي هو أنسب

السنوات ليبدأ الطفل في تعلم بعض المفاهيم الفرعية المتعلقة "بالزكاة"، والتي اقتصرت على التعريف الميسر والبسيط لفكرة "الزكاة" وعطاء الغني للفقير، وهو في هذا التعريف يحاول أن يميز قليلاً بين هذا التعريف وبين مفهوم "الصدقة"، وبمزيد من النمو يتسع ويستمر التعريف، ويصاحبه إدراك للحكمة التي من ورائها فرض الله عز وجل الزكاة على عباده ليعطي الغني منها الفقير.

حتى إذا وصل المتعلم إلى السن التي تؤهله ليتعرف أن هذه "الزكاة" ليست عفوية ولكنها محددة المعالم ولها شروط، وفي الوقت ذاته محددة بمصارف، وذلك من منطلق حكمها وفرضيتها التي فرضها الله عز وجل على عبادة المؤمنين.

ومع مزيد من النمو والإدراك يتسع المفهوم وتزداد المفاهيم الفرعية التي تعتمد علي المفاهيم السابقة، فهناك أموال تجب فيها الزكاة، كما أن هناك زكاة للمال، والتجارة، والزروع، والعين، والماشية، والمعادن، والركائز.

حتى إذا وصل المتعلم إلى المرحلة الثانوية واکب التطور العصري وعرف زكاة بعض الأسهم والمستندات الورقية، وميز بين الزكاة بمفهومها الإسلامي وبين الضرائب بمفهومها المعاصر، ثم يدرك لمن تعطى هذه الزكاة وفيما تتفق.

7- مفهوم "الصوم":

فرض الله عز وجل الصوم على عباده المؤمنين لحكم جليلة، قال تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ(183)". فالله عز وجل فرض علي الأمة المسلمة الصوم كما فرضه على الأمم السابقة والحكمة الأولى من وراء الصوم هي تقوى الله عز وجل ومراعاة أوامره من السر والعلن.

والصوم من هذا المنطلق فريضة اختص الله عز وجل نفسه بالمحاسبة عليها، فهي بينه وبين عبده لا وسيط ولا شريك فالصوم لله وهو يجزي به.

والصوم حين فرض كان هناك هدف آخر من وراء فريضته، فالصوم هو الإمساك عن شهوة البطن والفرج وغيرها من طلوع الفجر حتى غروب الشمس، وفي هذا الحرمان من شهوة الطعام والشراب شعور من كل البشر بحال أولئك الفقراء الذين يحرمون في أيامهم العادية من الطعام والشراب، وإخبار للفقراء بأن الناس الآن في هذا الأمر سواء.

وقد أولى النبي ﷺ هذا المفهوم اهتمامًا كبيرًا، وضرب لنا العظة والعبرة والقدوة والمثل في الأداء الأمثل لهذا الفرض الذي فرضه الله عز وجل.

والطفل في قابل حياته- كما سبقت الإشارة- يشاهد وينظر ويفتش في كل ما يحيط به من أشياء وما تقع في مجال خبرته، فهو يرى والديه في شهر من شهور العام وهو "شهر رمضان"، يأكلون في وقت متأخر من الليل ولكنهم يمسكون عن الطعام والشراب في طوال النهار، حتى إذا ما سأل الطفل عن سبب هذا الإمساك أجاب الأب أو الأم بأنهم في حالة صيام، والطبيعي أن يسأل الطفل ما هو الصيام؟ وتلك هي الفرصة الذهبية التي يقدم فيها هذا المفهوم الذي يشبع حاجة من حاجات الطفل وفي الوقت ذاته يراعى خصائص النمو.

وإذا ما انتهى شهر الصيام إذا بالناس يأكلون ويشربون وفي الوقت نفسه هم يمزحون، وتلك فرصة عظيمة ليتعرف الطفل أن للمسلمين عيدًا يفرحون فيه بعد انتهاء هذا الشهر العظيم الذي كان قربي لله عز وجل.

ومع مزيد من النمو قد يكون الطفل مستيقظاً فيسأل عن سبب الطعام في آخر الليل، فيجيب الآباء بأن هذا هو السحور الذي هو مقدمة للصيام حتى يتحمل الفرد جوع وعطش اليوم كله.

ومع مرور الوقت، وحين يصبح الطفل مؤهلاً لذلك يتعرف حكم الصوم، وأنه مفروض من قبل الله عز وجل وما علينا إلا أن نتمثل لأوامر الله عز وجل ونبتعد عما نهانا عنه، ويدرك أيضاً الطفل بعضاً من حكمة فرض الصوم على المسلمين، ويدرك أيضاً أن الإنسان قد يحظى بعد الأخطاء البسيطة في صومه فتأتي زكاة الفطر لكي تساعده في أن يغفر الله عز وجل له، وبعد ذلك يتعرف آداب الصوم، وحين يصبح المتعلم قادراً على الصوم يزداد عمق هذا المفهوم، ويزداد إبراز الحكم والحكمة من الصوم وآدابه، كما يصبح من المناسب أن نعلمه "الأعدار التي تتيح الفطر"، وبعض المفاهيم المرتبطة بتلك "كالإطعام" و"الكفارات"، وبعد ذلك ومع ذلك يتعرف المتعلم أن هناك مفهوم "الاعتكاف"، وأن هناك "صوم نافلة"، وأن هناك "للصوم مبطلات" ينبغي أن يتجنبها المؤمن ويتبع ذلك مفهوم "القضاء" والأيام البيض"، إلى غير ذلك من المفاهيم التي ينبغي أن تُقدم بصورة صحيحة.

8- مفهوم "الحج":

حرص الله عز وجل على أن يذهب إليه عباده من بين الحين والآخر، فها هم يذهبون إليه في اليوم خمس مرات في جماعات، ويلتقي بهم في كل أسبوع يوماً من خلال صلاة الجمعة، ويدعوهم في العيدين لاجتماع أكبر.

وهناك مؤتمر عام يشمل كل الأمصار يأتي المسلمون إليه من كل فج عميق ليعبروا عن طاعة ربهم ويشهدوا منافع لهم، هذا المؤتمر هو "الحج" الذي فرضه الله عز وجل على المسلمين من عباده في العمر مرة واحدة، يقول الله عز وجل: " وَأَتِمُّوا الْحَجَّ

وَالْعُمْرَةَ لِلَّهِ" سورة البقرة من الآية (196). ويقول عز وجل: "الْحَجُّ أَشْهُرٌ مَّعْلُومَاتٌ فَمَنْ فَرَضَ فِيهِنَّ الْحَجَّ فَلَا رَفَثَ وَلَا فُسُوقَ وَلَا جِدَالَ فِي الْحَجِّ" سورة البقرة من الآية (197).

ومن هذا المنطلق تأتي أهمية هذا المفهوم الذي يراه المتعلمون أمام أعينهم كل عام، ويشاهدون تلك الأفواج الكثيرة تغادر الأوطان ذاهبة إلى مكة المكرمة والمدينة المنورة؛ لتلبي نداء الله عز وجل ولتغسل أنفسها من أدران الذنوب وتستغفر ربها معلنة عن الندم والتوبة.

ففي مرحلة رياض الأطفال، وكما سبقت الإشارة، فالأطفال يسألون عن كل الأشياء المحيطة بهم ويميلون إلى حب الاستطلاع في كثير من الأحيان، وهم يشاهدون كل عام الأقارب والجيران يغادرون البلاد متجهين إلى الأراضي المقدسة، وهم يشاهدون في التلفزيون وفي كل أذان الناس يطوفون حول الكعبة يلبسون الملابس البيضاء، وهذا يستثير انتباههم ويصبح حافزاً لسؤالهم: ماذا يفعل هؤلاء؟ وأين يذهبون؟ وما هذا الشيء الأسود الذي يطوفون حوله؟ ولم يلبسون تلك الملابس البيضاء؟ ولماذا يحجون؟

إلى غير ذلك من سيل الأسئلة التي يرددها الأطفال في تلك المشاهد، وتلك فرصة جيدة لإكساب الأطفال بعض المفاهيم الدينية الفرعية المرتبطة بمفهوم "الحج"، مثل "تعريف الحج، عيد الأضحى، الأضحية، الكعبة، الفداء، الأماكن المقدسة، زمزم"، وتلك مفاهيم قريبة إلى حواسهم فيمكن للأطفال أن يشاهدوا تلك المفاهيم أمام أعينهم، أو من خلال بعض الوسائل التعليمية أو حين يشاهدونها في البيت، فالكعبة في التلفزيون أو صورة معلقة في البيت أو لوحة معلقة في الروضة أو داخل حجرة الدرس، والعيد على الأبواب والأطفال يفرحون، وخروف العيد أضحية يعطى من خلال قصة فداء نبي الله إسماعيل الذي أطاع الله عز وجل وامتلأ لأمر أبيه الذي

يحبه، والأماكن المقدسة للمسلمين كثيرة وعديدة منها: الكعبة، ومنها مسجد النبي ﷺ،
ومنها المسجد الأقصى، وكل مساجد المسلمين مقدسة.

ونتوقف قليلاً حتى يزداد نمو الطفل، ليتعرف بعد ذلك مزيداً من التعريف
والحكمة للحج الذي هو مؤتمر إسلامي يناقش فيه المسلمون أمور دينهم، وفي الوقت
ذاته لا ينسى الدنيا ومنافعها التي يشهدها في هذا المؤتمر، ويتعرف وقت وحكم الحج،
وأنة فرض فرضه الله عز وجل على عباده المؤمنين مرة في العمر، وذلك لمن استطاع
إلى الحج سبيلاً.

وبمزيد من النمو يزداد تعرف وفهم التلاميذ للعديد من المفاهيم الفرعية المرتبطة
بالحج، ليقفوا على مزيد من الحكمة وعلى الأركان والوقت والواجبات والشروط،
وبمزيد من النمو يزداد عمق كل هذه المفاهيم، وتضاف مفاهيم أخرى بما تحمله من
مفاهيم أكثر فرعية مرتبطة بها كأعمال الحج والطواف والسعي والإفاضة، حتى مرحلة
عمرية يستطيع المتعلم من خلالها استيعاب تلك المفاهيم، يعضده في ذلك الاستيعاب
المزيد من المفاهيم الفرعية ومزيد من الواقع المعاش، ومزيد من تبسيط المعلم،
ويعضد هذا كله مزيد من الوسائل المعينة والمساعدة علي تكوين صور صحيحة لهذه
المفاهيم.

9- المفاهيم المتعلقة "بالسيرة النبوية":

جاء الرسول ﷺ إلى العالمين رحمة "وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ" وقدم
الرسول ﷺ للعالمين كان لإنقاذهم من ظلام الشرك إلى نور التوحيد، وهذا النور الذي
أتى بالنور ليخرج البشرية من الظلام إلى النور، أمرنا الله عز وجل أن تقتدي به ويكون
لنا الأسوة والعظة، فما أمرنا به ﷺ مطالبون بالأخذ به، وما نهانا عنه وأمرنا بالابتعاد
عنه مطالبون بالابتعاد عنه، كما أننا مطالبون أن نقلده ﷺ في كل الأمور من منطلق

أنه ﷺ الأسوة والقدوة لنا، وذلك لقوله جل ذكره: "وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمُ عَنْهُ فَانْتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ". وقوله تعالى: "لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا".

ومن هذا المنطلق تأتي أهمية سيرة النبي ﷺ، سيرة النبي الأسوة والقدوة، سيرة النبي الأمر بما أمر الله والناهي عما نهى الله، سيرة النبي الذي رسم لنا طريق الفوز في هذه الدنيا، هذه السيرة التي حملت في ثناياها العديد من المواقف العظام التي تحمل فيها النبي ﷺ العديد والعديد من الأحداث الجلل الذي تنوء بحملها أعناق أقوى الرجال، كل ذلك تحمله صلى ﷺ حتى يصل إلينا هذا الدين تقيًا ظاهرًا مفرغًا من كل المضامين السيئة ومزودًا بكل المضامين الخيرة.

ومما سبق تبدو أهمية معرفة التلاميذ لسيرة نبهم الخاتم الذي ضحى في سبيل نشر هذا الدين.

والمفاهيم الفرعية المتعلقة بسيرة النبي ﷺ ينبغي أن توزع على المراحل التعليمية بدءًا من مرحلة رياض الأطفال؛ ليتعرف الأطفال في هذه المرحلة على النبي ﷺ وعلى بعض أسمائه وعلى أسرته الصغيرة وبعض زوجاته وبناته وأولاده وأمه وأبيه وبعض الأقارب المقربين، ويتعرفون أيضًا على مرضعته "حليمة السعدية" رضي الله عنها، وكذلك يتعرفون على بعض من "أخلاقه" ﷺ حتى يشب هؤلاء الأطفال وأمام أعينهم بعض هذه الأخلاق من صدق وأمانة وغيرها من الخصال الحميدة التي تخلق بها ﷺ، وحتى يشب هؤلاء الأطفال وهم يصلون على النبي ﷺ حينما يذكر اسمه الكريم أمامهم فيردون "عليه أفضل الصلاة والسلام"، ويردون "اللهم صل وبارك على سيدنا محمد".

وبمزيد من نمو الأطفال يزداد عمق هذه المفاهيم ويزداد اتساعها، وهي في الوقت ذاته مستمرة، فيتعرف بعد ذلك على مولده والعام الذي ولد فيه، ويتعرف على حادث شق صدره ﷺ حينما بلغ من العمر "عامين"، ويتعرف عليه في طفولته وكيف كان يرعى الغنم، ويتعرف على وفاة أمه وكفاله جده ومن بعده عمه، ويتعرف على رحلة الشتاء والصيف، وعلى اشتغاله بالتجارة، وعلى زواجه من أم المؤمنين "خديجة"، ويفصلون الحديث عن "أحواله قبل البعثة" ويتعرفون على "غار حراء" مكان عبادته ومكان نزول الوحي، ويتعرفون على بداية الدعوة وموقف المشركين منه ﷺ.

ومع مزيد من النمو يتعرف التلاميذ على الصحابة الذين بدأوا الدعوة معه ﷺ ومن أول من آمن من صحابته، ويتعرفون على مزيد من عناد المشركين وإيذائهم له ﷺ حتى سمي هذا العام "عام الحزن"، وكيف خرج ﷺ إلى الطائف، وكيف أهدى هؤلاء القوم النبي بحياتهم وغلماهم؟ وكيف أن الله عز وجل سرى عن النبي ﷺ في رحلة "الإسراء والمعراج"؟ وكيف بدأ ﷺ يوجه نظره إلى الهجرة؟ وكيف سبقه أصحابه إلى "هجرة الحبشة"؟ وكيف أعد ﷺ للهجرة إلى المدينة؟ وكيف سار في طريقة إلى المدينة حتى وصل إليها واستقبله أهلها أجل استقبال؟ وكيف عاش ﷺ في مجتمع المدينة ليأخي بين المهاجرين والأنصار، ويعاهد اليهود حتى إذا خانوه قام بإجلالهم ﷺ من جواره. وكيف سارت الأمور مع أهل مكة في المدينة، وكيف دارت الغزوة تلو العزة بدءاً من "بدر" وانتهاءً "بالخندق" حتى أوشك الرسول ﷺ على فتح "مكة"، ويعاهدهم في "صلح الحديبية" قبل ذلك فينقضوا العهد فيفتح مكة ويطهر الحرم ويعفو عن المشركين. ويواصل ﷺ مسيرة الجهاد ومزيد من الغزوات، ويرافقه في ذلك صحبة طيبة نذرت نفسها للجهاد معه ﷺ والتي يظهر دورها بين الحين والآخر في تلك السيرة العطرة.

حتى حج ﷺ حجة الوداع ولاقى ربه بحياة حافلة عامرة بالجهاد في سبيله؛ من أجل نشر الدعوة الإسلامية وحتى تصل إلينا خالصة من زيف وتضليل، ولكن ينبغي في خضم هذا أن تقدم هذه المفاهيم بصور صحيحة ومناسبة للتلاميذ تجنبهم الخلط والخطأ.

مصادر تكوين أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية:

تتعدد مصادر أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية، وأهم هذه المصادر ما يلي:

أ) البيئة المحيطة:

تسهم البيئة المحيطة بالطلاب في تكوين أنماط من الفهم الخطأ عن بعض المفاهيم اللغوية والدينية، ويرجع ذلك إلى طبيعة هذه الأنماط وإمكانية اكتساب الطلاب لها من البيئة المحيطة، وذلك من خلال المشاهدات الحياتية، ولغة الحياة اليومية المستخدمة في البيئة المحيطة، والتي يسمعها الطلاب ويستخدمونها؛ مما ينتج عنه تكوين تفسيرات خطأ عن هذه الأنماط تؤدي إلى تكوين أنماط الفهم الخطأ لديهم عن بعض المفاهيم اللغوية والدينية، ثم تظل هذه الأنماط من الفهم الخطأ راسخة في بنياتهم العقلية، ويصبح لها دور في تفسيرهم لتلك الظواهر.

والناظر إلى المجتمع المصري يجد أنه مجتمع إسلامي متدين، ويهدف إلى تكوين المسلم المتفهم لدينه، والمطبق لقوانينه، والمتبع لسننه، والمطبق لشريعته الإسلامية التي تحرص على تكوين المفاهيم اللازمة للحياة بجميع صورها الدنيوية والآخروية والمادية والمعنوية؛ لكي يبني عليها سلوكه اليومي، ويمكنه من تكوين العقيدة الدينية الخالصة عن كل زيف وتزوير.

والمدقق النظر فيما يهدف إليه المجتمع المصري يجد أنه طراً علي المفاهيم والتصورات ما طراً، فشاعت المفاهيم وتغيرت التصورات، وحدثت تصورات لا وجود لها عند المسلمين الأولين في عهد الوحي.

وقد قام العديد من الدارسين بمحاولة رصد هذه المفاهيم والتصورات الخاطئة لدى المعلمين والمتعلمين، وفي المجتمع المصري والعربي المسلم، وقد حاول هؤلاء الدارسون رصد الأسباب التي تؤدي إلى مثل هذه المفاهيم الخاطئة، وكذلك حاولت وضع بعض المقترحات لعلاج مثل هذه المفاهيم الخاطئة وكذلك المعتقدات والتصورات. ويرى بعضهم أنه قد يرجع الفهم الخطأ في المفاهيم الدينية إلى ثلاثة أسباب، هي:

- 1- جهل الناس الكبير بأحكام الشرع وأدلتها، فضلاً عن ابتعادهم عن الكتاب والسنة.
- 2- ابتعاد الناس عن التمسك بأدلة الشرع في حياتهم العملية في فترات ضعف المسلمين أوجد مناخاً مناسباً لظهور مثل هذه المفاهيم الخاطئة وانتشارها بين الناس.
- 3- مخالطة المسلمين لفترات طويلة من التاريخ أهل الكتاب من يهود ونصارى جعلهم يقتبسوا بعض عاداتهم وتقاليدهم ويتناقلونهم بينهم في المجتمع الإسلامي.

ولذا أصبح من الضروري أن نقدم المفاهيم الدينية إلى التلاميذ خلال مراحل حياتهم كما صورها ديننا الحنيف؛ حتى لا يخدعهم أي فكر دخيل أو تحريف أو تضليل لمفاهيمهم الإسلامية، ولكي يواجهوا تحديات الدين بعقيدة راسخة، وبمفاهيم صحيحة، بعيدين كل البعد عن الانحراف أو التخبط أو التقليد الأعمى، كما يمكنهم تعرف فروع العلوم الإسلامية تعرفاً علمياً سليماً وواضحاً، وهم يسرون في هذا الطريق تعضدهم مقررات دينية إسلامية صحيحة تراعي تعاليم الدين الإسلامي الحنيف، وتأخذ في حسابها طبيعة هؤلاء المتعلمين الذين نقدم لهم هذا الزاد القويم، وهي في

الوقت ذاته لا تنسى أن هذا المتعلم ينشأ في مجتمع له خصائصه وسماته التي تميزه عن غيره من المجتمعات، وهذا المجتمع يسعى من خلال مؤسساته المختلفة للوصول بأفراده إلى شاطئ الأمان في حياتهم.

ب- الكتب المدرسية:

تسهم الكتب المدرسية في تكوين أنماط الفهم الخطأ لدى الطلاب عن بعض المفاهيم اللغوية والدينية ولكن بنصيب أقل، ويرجع ذلك إلى فهم بعض الطلاب وتفسيرهم لمعلومات الكتاب المدرسي بصورة خطأ، واقتناعهم بهذا التفسير الخاص بهم، معتقدين أن هذا ما يقصده الكتاب المدرسي، وخاصة عندما يطلب المعلم من الطلاب الإعداد المسبق لموضوعات اللغة العربية والتربية الإسلامية؛ حيث يفهم الطلاب بعض المفاهيم بصورة خطأ قد يصعب تصحيحها من قبل المعلم، هذا بالإضافة إلى وجود بعض الأخطاء العلمية في بعض كتب اللغة والتربية الدينية، كما قد تسهم الرسوم التوضيحية الموجودة في الكتب المدرسية في تكوين أنماط الفهم الخطأ لدى الطلاب؛ في كتب التربية الإسلامية قد يؤدي رسم توضيحي لمواقيت الإحرام في الحج والعمرة، كما قد يؤدي الفصل الخطأ بين المفاهيم اللغوية في الكتاب المدرسي وفي أثناء التدريس إلى تكوين بعض أنماط الفهم الخطأ لدى الطلاب.

ج- المعلم:

قد يكون المعلم داخل الفصل من مصادر تكوين أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية عند الطلاب؛ حيث تشير بعض الدراسات إلى انتشار الفهم الخطأ عن مفاهيم اللغة والتربية الدينية لدى بعض المعلمين، وذلك نتيجة عدم إلمامهم الدقيق بالمادة العلمية.

كما يفهم بعض الطلاب ويفسرون كلمات المعلم بصورة خاطئة متأثرين بتصوراتهم البدائية الخطأ والتي اكتسبوها خارج الفصل، مما ينتج عنه إعطاء كلمات المعلم معنى مختلف ومتعارض مع المعنى الذي يقصده المعلم، ويظل الطالب مقتنعًا بهذا التفسير الخطأ معتقدًا أن هذا ما يقصده المعلم، كما أن عدم التدقيق من جانب المعلم في اللغة المستخدمة في عرض المفهوم يمكن أن يؤدي إلى تكوين أنماط فهم خطأ لدى الطلاب. كما أن تدريس المعلم للمفاهيم بأسلوب مجرد دون ربطها بالخبرة المباشرة، ودون السماح للطلاب بالتعبير عن أفكارهم وتصوراتهم وخصوصًا في السنوات الأولى، يمكن أن يؤدي إلى تكوين أنماط الفهم الخطأ لدى الطلاب حول تلك المفاهيم.

د- وسائل الإعلام:

قد تؤدي وسائل الإعلام دورًا في تكوين أنماط الفهم الخطأ لدى الطلاب عن بعض المفاهيم اللغوية والدينية، وخاصة عندما يستمع الطلاب أو يشاهدون برامج علمية أو دينية بها بعض الأخطاء، أو تتناول هذه البرامج تلك المفاهيم بشيء من السطحية أو بشيء من التعمق الزائد الذي لا يتناسب مع عقلية المشاهدين.

هـ- تفاعل المعرفة القبليّة للمتعلم مع ما يتعلمه داخل المدرسة ومستوى نموه المعرفي:

قد تتفاعل المعلومات القبليّة للطلاب عن بعض المفاهيم اللغوية والدينية مع ما يتعلمه من معارف جديدة داخل المدرسة من معلومات حول هذه المفاهيم إلى ظهور بعض أنماط الفهم الخطأ المرتبطة بتلك المفاهيم.

ويمكن أن يؤدي تعلم وتعليم المفاهيم العلمية والدينية عن طريق الحفظ والتلقين إلى عدم فهم الطلاب لتلك المفاهيم، وبالتالي يصعب على الطلاب تطبيقها في مواقف جديدة؛ مما يتسبب في حدوث الفهم الخطأ لبعض المفاهيم، خاصة عندما يقوم

الطلاب بمحاولة تطبيقها في مواقف جديدة. كما قد يؤدي المستوى العام للنمو المعرفي لدى الطلاب، والذي قد لا يتناسب مع مستويات المفاهيم اللغوية والدينية المقدمة لهم- حيث يتطلب إدراك الطلاب لبعض المفاهيم المجردة إلى تمكنهم من بعض العمليات المجردة- إلى عدم إدراك الطلاب لهذه المفاهيم بعمق، مما يؤدي إلى تكوين بعض أنماط الفهم الخطأ لدى الطلاب حول تلك المفاهيم، كما قد تكون أسئلة الامتحانات في بعض الأحيان من مصادر أنماط الفهم الخطأ.

ذلك، بالإضافة إلى ما يلي:

و- عدم تجريب نماذج تدريسية يمكن أن تحسن فهم المفاهيم للمتعلمين: حيث يؤدي تعلم المفاهيم عن طريق الحفظ والتلقين إلى عدم فهم المتعلمين لها، وبالتالي يصعب عليهم تطبيقها في مواقف جديدة؛ مما يتسبب في حدوث المفاهيم الخطأ لديهم.

ز- التطور الذهني للمتعلم:

وهي درجة التطور التي وصل إليها المتعلم، ومدى تطور قدراته الذهنية على الملاحظة والتحليل والتركيب، وإدراك السياقات الطبيعية للظاهرة، وكلما كانت القدرات الذهنية قليلة كانت النماذج التفسيرية المقدمة للظواهر على درجة كبيرة من السذاجة وبعيدة عن الصبغة العلمية.

ح- الجانب العاطفي لشخصية المتعلم:

فتعمل عواطف الفرد بشكل قوي جدًا على صناعة تصوراتهِ وصياغة نماذجهِ التفسيرية، وهي على درجة كبيرة من التأثير، ويحاول الفرد الدفاع عنها بشكل مستميت؛ إذ إنها تلامس وجدانه، وتحرك مشاعره متجاوزة الموضوعية والعلمية

لتكون ذاتية وشخصية، وتصمد كثيراً أمام محاولة تصحيحها وتغييرها نحو البناء العلمي لها.

ط- الثقافة والمعتقدات:

تمثل ثقافة المجتمع ومعتقداته رافداً أساسياً وجوهرياً لتشكل المفاهيم لدى المتعلمين، وتعمل على تقديم نماذجها التفسيرية للظواهر بإعطائها طابع القداسة، وتكرس في ذهنية المتعلم عدم قابليتها للمناقشة على اعتبارها لا يرقى إليها الخطأ؛ لأنها تستمد مشروعيتها من النصوص الثقافية المعتمدة في المجتمع.

الكشف عن أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية:

توجد عدة أساليب للكشف عن أنماط الفهم الخطأ عن المفاهيم اللغوية والدينية الموجودة لدى المتعلمين، أهمها ما يلي:

1- الأسئلة الشفوية: يمكن أن يكتشف المعلم أنماط الفهم الخطأ لدى طلابه عن بعض المفاهيم اللغوية والدينية، وذلك من خلال تكرار صدور الإجابات الخطأ عن بعض الأسئلة التي يثيرها المعلم والمرتبطة بهذه المفاهيم.

2- استخدام المقابلة الإكلينيكية مع المتعلمين لتشخيص أنماط الفهم الخطأ لديهم خاصة بالمرحلة الابتدائية، وما قبلها؛ وذلك بإجراء حوار بين المعلم والمتعلم حيث تبدأ بسؤال مفتوح ويتكلم المتعلم بحرية واستنتاج ما لديه من فهم خطأ.

3- عقد مقابلات مع موجبي ومعلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية بالمراحل التعليمية المختلفة، وسؤالهم عن أنماط الفهم الخطأ الموجودة لدى طلابهم عن بعض المفاهيم الخطأ.

4- الاطلاع على بعض الكتب والمراجع العلمية في اللغة العربية والتربية الإسلامية؛ حيث تشير بعض المراجع إلى بعض الأنماط من الفهم الخطأ عند تناولها للمفاهيم اللغوية والدينية بالشرح والتحليل.

5- استخدام المعلم لخرائط المفاهيم في تدريسه للمفاهيم العلمية والدينية؛ حيث يمكنه الكشف عن بعض الأنماط من الفهم الخطأ عند بنائه لخريطة المفاهيم مع طلابه، أو عند تحليل المعلم لخرائط المفاهيم التي قام الطلاب ببنائها.

6- المحاكاة باستخدام الكمبيوتر؛ حيث يفيد استخدام المحاكاة بالكمبيوتر في تدريس الظواهر اللغوية وتوضيح بعض المناسك في التربية الإسلامية للكشف عن أنماط الفهم الخطأ لدى الطلاب.

7- الاختبارات التشخيصية: تفيد الاختبارات التشخيصية في الكشف عن أنماط الفهم الخطأ لدى الطلاب عن المفاهيم اللغوية والدينية وتحديدها بدقة. ويفضل في هذه الاختبارات أن يتكون كل سؤال من جزأين: يختص الجزء الأول بالكشف عن نمط الخطأ في المفهوم، بينما يختص الجزء الثاني من السؤال بالكشف عن فهم الخطأ؛ حيث يطلب فيه من المتعلم تحديد سبب اختيار الإجابة في الجزء الأول، وبالتالي يرتبط الجزء الثاني من كل سؤال بالجزء الأول منه، وبالتالي يعطى السؤال درجة واحدة في التصحيح إذا أجاب الطالب عن جزأي السؤال إجابة صحيحة، مثال:

- ليس من أركان الصلاة:

أ- السجود. ب- السلام.

ج- قول (آمين) بعد قراءة الفاتحة. د- الترتيب في الأركان.

لأن:

أ- الرسول صلى الله عليه وسلم لم ينص على ذلك.

ب- لأن الصلاة تصح بتركه.

ج- ورد ذكره في القرآن الكريم.

كما يمكن أن يتكون السؤال من جزأين: الجزء الأول مغلق، والجزء الثاني مفتوح:

مثال:- ليس من مبطلات الصلاة:

أ- تخلف المأموم عن إمامه بركعتين عمداً لغير العذر.

ب- الشك في النية.

ج- زيادة ركن قولي سهواً كالسلام.

د- الكلام العمد غير قرآن وذكر ودعاء.

السبب في اختيار الإجابة:

ويمكن استخدام الأسئلة المفتوحة في الكشف عن أنماط الفهم الخطأ لدى الطلاب عن بعض المفاهيم اللغوية والدينية، بما يفيد في معرفة تفصيلات البنية المعرفية للطلاب.

8- التصنيف الحر: وفيه يعطي المعلم التلميذ عدداً من المفاهيم اللغوية أو الدينية، ويطلب منه تصنيفها بأكثر من طريقة دون تحديد الوقت اللازم للإجابة.

9- التداعي الحر: بأن يعطي المعلم التلميذ مفهومًا محددًا، ويطلب منه كتابة أكبر عدد من التدايعات الحرة التي تخطر بعقله حول هذا المفهوم في وقت محدد.

10- المناقشة الصفية: وفيها يُتاح للتلميذ أن يعبر عن أفكاره حول مفهوم لغوي أو ديني معين، وأن يناقش المعلم التلاميذ في الأفكار التي يطرحها حوله.

11- أشكال فن: تعد أشكال فن من أساليب الكشف عن المفاهيم النحوية الخطأ، وهي طريقة متميزة لفهم العلاقات بين عدد صغير من المفاهيم، وذلك باستخدام الرسم، حيث تعد الرسوم التخطيطية الدائرية للمفهوم نوع من أشكال (فن)، وهي أداة تشخيصية للمعرفة القبلية.

إستراتيجيات علاج أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية:

يتم علاج أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية لدى المتعلم من خلال الانتقال بالمتعلم من إطار فكري معين إلى إطار فكري آخر، ويتطلب ذلك أن يتحرك التلميذ عبر مرحلة من التطور يظهر خلالها عدم توافق واضح بين المفهوم الخطأ والمفهوم اللغوي أو الديني الصحيح، ويحدث فيها صراع معرفي أو حالة من عدم الاتزان الفكري.

فمن خلال الصراع المعرفي بين المفاهيم الخطأ والمفاهيم اللغوية والدينية الصحيحة تحدث عملية خلخلة في البنية المعرفية لدى المتعلم؛ تستدعي استخدام إستراتيجيات تعمل على تغيير المفاهيم الخطأ بالمفاهيم الصحيحة، وإن عجزت هذه الإستراتيجيات على عملية التغيير ستكون المفاهيم الخطأ مقاومة أكثر للتغيير، وملاصقة في التصور الذهني للمتعلمين وداخل بنياتهم المعرفية.

وهناك شروط لا بد أن تتحقق كي يتم علاج أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم لدى المتعلم، وهي:

1. ألا يرضى المتعلم عن مفاهيمه الآنية.
 2. أن يحقق المتعلم أقل درجة ممكنة من فهم المفهوم الجديد؛ بمعنى وضوح المفهوم الجديد بالنسبة له.
 3. يجب أن تظهر معقولية وقناعة المتعلم بالمفهوم الجديد.
 4. يجب أن تظهر قوة المفهوم الجديد التفسيرية والتنبؤية من خلال تقديم استكشافات جديدة لم يقدمها المفهوم الخطأ.
 5. يجب أن يكون المفهوم الجديد ذا فائدة بالنسبة للمتعلم؛ يستطيع من خلاله حل مشاكل لم يستطع حلها بأنماط الفهم الموجودة لديه.
- وتواجه عملية علاج أنماط الفهم الخطأ العديد من العقبات؛ خاصة أن تلك المفاهيم الخطأ أصبحت جزءاً من البنية المعرفية للمتعلم، وتكون مقاومة للتغيير والتعديل ولا سيما باستعمال طرائق التدريس التقليدية، ولذلك جرت الكثير من المحاولات للبحث عن إستراتيجيات يستطيع المعلم من خلالها تدريس المفاهيم بطريقة تؤدي إلى اكتسابها بصورة صحيحة من قبل المتعلمين وعلاجها.
- وتقوم إستراتيجيات علاج أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم على أساس نظرية "جان بياجيه" في النمو المعرفي عند الإنسان، وتستند هذه النظرية إلى أن اكتساب المعرفة عملية بنائية نشطة ومستمرة، تتم من خلال تعديل البنية المعرفية، من خلال أليات التنظيم الذاتي للمعرفة الجديدة.

ومن المبادئ التي تقوم عليها إستراتيجيات علاج المفاهيم الخطأ ما يلي:

1. أن المتعلم لا يستقبل المعرفة ويتلقاها بشكل سلبي، لكنه يبنمها من خلال نشاطه ومشاركته الفعالة في عمليتي التعليم والتعلم.
 2. أن التعلم عملية حسية ونشطة ومستمرة وغرضية التوجه، يبذل المتعلم فيها جهداً عقلياً، وذلك للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه، ويتم ذلك عندما يواجه مشكلة ما، وتنطلق تلك العملية النشطة للتعلم من كونها مسئولية المتعلم عن تعلمه، وليست مسئولية المعلم.
 3. أن تتهياً للمتعلم أفضل الظروف عندما يواجه بمشكلة أو مهمة حقيقية.
 4. أن المعرفة القبليّة للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى؛ حيث إن التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة القبليّة لدى المتعلم يعد من أهم أحد مكونات التعلم ذي المعنى.
 5. أن الهدف الجوهرى من التعلم هو إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة المتعلم.
 6. تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته، من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين، وهذا يعني أن الفرد لا يبني معرفته على معطيات العالم الخارجى من خلال أنشطته الذاتية فقط، وإنما أيضاً من خلال التفاوض الاجتماعى مع الآخرين في بيئة تعاونية.
- ويوجد العديد من الإستراتيجيات والطرائق التي يمكن استخدامها لتصويب أنماط الفهم الختأ لدى الطلاب، ويعد نموذج بوسنر من أكثر النماذج شيوعاً في الأدب التربوي؛ لإحداث التغيير المفاهيمي؛ فقد استطاع بوسنر في جامعة كورنيل بالولايات المتحدة الأمريكية تطوير وتنفيذ إستراتيجية تعتمد الفلسفة البنائية أساساً لها، وتقوم هذه الإستراتيجية بتغيير المفاهيم الختأ لدى الطلاب حول ظاهرة ما،

وإكسابهم الفهم السليم لتلك الظاهرة، وانطلق بوسنر في إستراتيجيته من ضرورة تكامل المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة الموجودة في البيئة المعرفية للمتعلم؛ وذلك بهدف إحداث التعلم الفعال ذي المعنى، وذلك من خلال تشجيعه على انتزاع المفاهيم الخطأ السائدة لدى مجموعة من المتعلمين عن طريق نقد المفاهيم، ومن ثم إكساب المتعلمين الفهم السليم.

والإستراتيجية التي استخدمها بوسنر، تتضمن ما يلي:

أ- إحداث عدم قناعة لدى الطالب بأفكاره الحالية، عن طريق إثارة انتباهه إلى عدم قدرته ضمن إطاره الفكري الحالي، الذي يستخدمه على تعليل بعض المواقف المتحدية (إحداث قرح فكري).

ب- ربط المفهوم الجديد بالعلاقات المفاهيمية المتسقة معه من ناحية علمية، والتي تكون قد ضعفت سابقًا لدى الطالب ضمن مفاهيم غير متعلقة به في الإطار الفكري القديم، وهذا يعنى بناء خارطة مفاهيمية جديدة لدى الطالب بعد هدم السابقة.

ج- جعل المفهوم معقولاً من قبل الطالب، بحيث يتبين له أن المفهوم الجديد يتضمن إطارًا فكريًا جديدًا لا يتفق مع إطاره الفكري السابق، وأن هذا المفهوم له قدرة أكبر على حل المواقف المتحدية .

د- العمل على حل التناقضات التي تظهر عندما يحاول الطالب استخدام الإطار الفكري الجديد، لتفسير المواقف القديمة، والتي كان يستخدم الإطار الفكري القديم عادة لحلها، حيث يستطيع الطالب هنا تفسير المواقف السابقة، بالإضافة للمواقف المتحدية الجديدة ضمن الإطار الفكري الجديد.

وبناءً عليه، فقد أولى العديد من المربين والمتخصصين في مجال التربية هذا النموذج اهتمامًا خاصًا، وذلك من خلال التوسع في دراسته، ومحاولة توسيعه وتطويره، فقد لخص "ويست وبنس" خطوات عملية التغير المفهومي في ثلاث مراحل، هي:

ا- مرحلة الإدراك: وهي مرحلة إحساس المتعلم بأن لديه فهمًا علميًا غير سليم لظاهرة ما.

ب- مرحلة عدم الاتزان: وهي مرحلة تتمثل في مقارنة المتعلم للمفهوم الجديد بالمفهوم السابق غير السليم المتوافر في بنيته العلمية، بحيث تولد لديه التناقض المعرفي.

ج- مرحلة إعادة الصياغة: وفي هذه المرحلة يتم تشكيل المعنى الجديد السليم للمفهوم وطرح المفهوم البديل.

واقترح Roth, Anderson & Smith نموذجًا من خمس خطوات للتدريس؛ لإحداث التغير المفهومي، هي:

أ- استنباط التصورات الخطأ للطلاب والاستجابة نحوها.

ب- التركيز على التفسيرات والشرح.

ج- الفحص أو التحقق بعد استجابات الطلاب.

د- التوازن بين المناقشات المفتوحة والمقيدة النهاية.

هـ- تزويد الطلاب بالتدريب (الممارسة) والتطبيق.

كما اقترح كل من روميلهاث ونورمانس Rumemarr & Nornans نموذجًا للتغير المفهومي يمر بالخطوات التالية:

أ- التراكم: وفيها يتم تزويد المتعلم بالمعلومات الصحيحة عن المفهوم المراد دراسته.

ب- إعادة التركيب: وفي هذه الخطوة يتم إعادة ترتيب أفكار الطلاب في طريقة جديدة لاكتشاف العلاقة بينها.

ج- التوليف/ الضبط: وهنا يتم استخلاص الاستنتاج الناجم عن تفاعل أفكار المتعلم السابقة ومعلوماته الجديدة.

وقسم حشوان Hashwen عملية التغير المفهومي إلى أربع مراحل متتالية، هي:

أ- تعرف بنية المفاهيم الموجودة لدى المتعلم، ومن ثم حصر أنماط الفهم الخطأ المتكونة لديه.

ب- تقديم المفهوم الجديد بشكل مقبول وجلي ومقنع ومفيد، وبشكل يتعارض مع البنية المعرفية السابقة.

ج- حل التعارض الناشئ عن تناقض الفهم السابق مع المعرفة الحالية الجديدة لدى مجموعة المتعلمين.

د- تعزيز الفهم السليم للمفهوم الجديد، عن طريق ربطه ببيئة المتعلم وواقعه؛ ليتمكن المتعلم مستقبلاً من تطبيقه في مواقف ذات علاقة لحل المشكلات التي يمكن أن يتعرض لها المتعلم.

أما Stofflett & Stoddart فقد طورا نموذجًا خاصًا للتدريس؛ لإحداث التغير المفاهيمي واستخدما نموذجًا يتكون من خمس خطوات، تم تصميمه لاستبدال النظريات الساذجة للطلاب المعلمين بالتصورات العلمية المقبولة، وخطوات النموذج هي:

أ- تشخيص التصورات الخطأ بواسطة التقويم القبلي.

ب- استقصاء الظاهرة في سؤال باستخدام طرق الاكتشاف الموجه.

ج- مناقشة نتائج التجارب لتقود الطلاب المتعلمين بواسطة أسئلة سقراط إلى التفسيرات العلمية المقبولة.

د- تسهيل تطوير (تنمية) عدم الرضا للتصورات الموجودة من قبل.

هـ- إعطاء الطلاب الفرصة لتنمية وثراء المفاهيم الجديدة، وأن تكون مفيدة ومثمرة بتطبيق المفاهيم الجديدة بالأمثلة من العالم الواقعي.

ومن أبرز الإستراتيجيات التعليمية التي يمكن الإفادة منها في تصويب أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية ما يلي:

- إستراتيجية اقتحم (تصميم أ. د/ عبد الرازق مختار، 2021).
- إستراتيجية التناقض المعرفي .
- إستراتيجية خرائط المفاهيم.
- التعلم التعاوني.
- إستراتيجية العصف/القدح الذهني.
- إستراتيجية دورة التعلم.
- إستراتيجية التعلم البنائي.
- إستراتيجية المتشابهات العلمية.
- إستراتيجية التعلم التوليدي.
- إستراتيجية بوسنر.
- المناقشة والحوار.
- الأنموذج الواقعي.

■ العروض العملية.

وفيما يلي عرض لبعض هذه الإستراتيجيات بشيء من التفصيل:

إستراتيجية اقتحم

ماهية إستراتيجية اقتحم:

صمم هذه الإستراتيجية عبد الرازق مختار (عبد الرازق مختار، 2021) في ضوء النظرية البنائية التي تعد من أهم النظريات التي تهتم ببناء المعرفة وتكوينها لدى المتعلم، والنقطة الرئيسة فيها الأفكار المسبقة التي يمكن أن يستخدمها الفرد في فهم الخبرات والمعلومات الجديدة، وبالتالي وفقاً لها يحدث التعلم عندما يكون هناك تغيير في الأفكار المسبقة للمتعلم، وذلك عن طريق تزويده بمعلومات جديدة أو إعادة تنظيم ما يعرفه فعلياً.

ومن منظور البنائية تحدث المعرفة نتيجة البناء العقلي الإيجابي لدى المتعلم، وينتج الإدراك من خلال التفاعل بين المعرفة السابقة المتراكمة والمعرفة الجديدة، ويحدث لهما ثبات عن طريق الممارسة، كما تفترض النظرية البنائية حدوث توازن وعلاقات بين الأفكار بدلاً من تكوين أفكار جديدة؛ أي أن نمو المفاهيم أفضل من تكوين المفهوم.

وتهتم الفلسفة البنائية بتصورات المتعلمين حول المفاهيم المستهدفة تعلمها، وتؤكد ضرورة تعديل التصورات الخطأ فيها، والعمل على تصويب الفهم الخطأ في المفاهيم لدى المتعلمين. وتتم عملية تصويب المفاهيم الخطأ وفقاً للنظرية البنائية استناداً إلى المبادئ التالية:

- أن المتعلم لا يستقبل المعرفة ويتلقاها بشكل سلبي، لكنه يبنيها من خلال مشاركته الفعالة في عملية التعليم.

- أن التعلم عملية حسية ونشطة ومستمرة وغرضية التوجه، يبذل المتعلم فيها جهداً عقلياً، وذلك للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه، ويتم ذلك عندما يواجه مشكلة ما، فعملية التعلم مسئولية المتعلم، وليست مسئولية المعلم.
 - تهيئاً للمتعلم أفضل الظروف عندما يواجه بمشكلة أو مهمة حقيقية.
 - أن المعرفة القبليّة للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى؛ حيث إن التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة القبليّة لدى المتعلم يعد من أهم مكونات التعلم ذي المعنى.
 - أن الهدف الجوهرى من التعلم هو إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة المتعلم.
 - تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته، من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين، وهذا يعني أن الفرد لا يبني معرفته من خلال أنشطته الذاتية فقط، وإنما من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين بشكل تعاوني.
- لذا يتطلب التعليم البنائي من المعلمين أن:
- يأخذوا المعرفة السابقة للمتعلمين بعين الاعتبار، ويقدرُوا أهميتها في تعليمهم.
 - يؤمنوا أن التعلم لا يتضمن امتلاك المفاهيم الجديدة وتوسيعها فقط، وإنما إعادة تنظيم المفاهيم السابقة أيضاً.
 - يمكنوا المتعلمين من بناء معرفتهم الخاصة بهم.
 - يصمموا إستراتيجيات تساعد المتعلمين على تبني الأفكار الجديدة ومكاملتها مع معرفتهم السابقة.

- يصمموا نشاطات صفية تساعد على بناء روابط مع مفاهيمهم السابقة ضمن عملية توليد الأفكار وإعادة بنائها.
 - يسمحوا لاستجابات الطلبة وميولهم بتوجيه الدروس، وتغيير الإستراتيجيات التدريسية وتغيير المحتوى.
 - يشجعوا الطلبة على المشاركة في الحوار، سواء مع المعلم أو مع الطلبة.
 - يدعموا شعار "القليل كثير"؛ لأن الإصرار على تغطية المادة لا يتفق مع هدف التعليم البنائي، وهو الفهم العميق والمفصل للأفكار المحورية.
- فجوهر البنائية أن ينشط المتعلمون في بناء فهمهم الخاص، بالإضافة إلى استيعاب وفهم الأفكار الخاصة بالآخرين، بحيث يتم تحفيزهم على إنشاء أفكار جديدة، وإحداث حالة من عدم الاتزان؛ نتيجة عدم توافر المعرفة الكافية لدى المتعلم للخوض في المشكلة التي يواجهها وحلها، ويؤدي عدم الاتزان إلى تنشيط العقل وتعديل الأفكار وعلاج الأخطاء بالصورة التي تؤدي إلى بناء تراكيب جديدة، أو إعادة تشكيل البنية المعرفية لدى المتعلم.
- وتقوم إستراتيجية اقتحم على أن التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته السابقة يعد أحد المكونات المهمة في عملية التعلم ذي المعنى، وهذه المعرفة تعتبر الجسر الذي تعبر من خلاله المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم، ولكنها قد تكون على العكس من ذلك، فقد تكون الحاجز الذي يمنع مرور المعرفة الجديدة ويحول دون وصولها إلى عقل المتعلم، وتكون كذلك في حالة عدم امتلاك المتعلم للمعرفة السابقة اللازمة أو في حالة وجود معرفة قبلية غير صحيحة، بالإضافة إلى أن البنية المعرفية للفرد تقاوم بشدة أي تغيير يتم عليها، مما يتطلب قيام الفرد بجهد كبير لتصحيح بنيته المعرفية، فالمتعلم يتمسك بمعرفته السابقة مع أنها أحياناً قد تكون غير صحيحة؛

وذلك لأنها تقدم تفسيرات تبدو مقنعة له فيما يتصل بمعطيات الخبرة، وهذه المقاومة تتطلب من المعلم الاهتمام باختيار العديد من الأنشطة التي تؤكد صحة معطيات الخبرة، وتبين الخطأ في الفهم لدى المتعلم.

فقد أكدت الفلسفة البنائية أن عملية الانتقال من المفهوم الخطأ إلى المفهوم الصحيح لا تتم بسهولة، وذلك لأن المتعلم لديه معلومات ومعرفة سابقة مقتنعةً بها، وبالتالي فهو بحاجة إلى أدلة وبراهين لتغيير نظرتة للمفهوم، وذلك يتم من خلال خطوات تدريجية لإقناعه.

وهذه المبادئ والأسس التي قامت عليها إستراتيجية "اقتحم" المقترحة في ضوء النظرية البنائية، والتي يمكن وصفها بأنها إستراتيجية تعليم تنبثق من النظرية البنائية، تؤكد ضرورة تفاعل المتعلم نفسه في عملية التعلم، ومناقشته وإثارة ما لديه من معرفة سابقة حول المفهوم، وإحداث حالة من الاضطراب حتى يتوق المتعلم إلى البحث بنفسه والانغمار في عملية التعلم، وصولاً للفهم الصحيح للمفاهيم بنفسه.

مميزات إستراتيجية اقتحم:

تتميز إستراتيجية اقتحم المقترحة على ضوء النظرية البنائية عن غيرها من الإستراتيجيات التي استخدمت في تصويب الفهم الخطأ بما يلي:

■ أن إستراتيجيات تصويب الفهم الخطأ لم تُوضع خصيصاً لذلك، إنما جريت ثم أصبحت كذلك، بينما إستراتيجية اقتحم صُممت بشكل خاص لتصويب الفهم الخطأ لدى المتعلمين.

■ أنها إستراتيجية خرجت من رحم نظرية راسخة في التعلم والنمو المعرفي للمتعلمين، وهي النظرية البنائية التي لها دور وأثر إيجابي في تغيير وتعديل المفاهيم لدى

- المتعلمين، وتهتم بتوفير بيئة تعلم ممتعة ومبهجة خالية من التوتر، تشعر المتعلم بوجوده وتفرد، وبأنه قادر على حل ما يواجهه من عقبات ومشكلات.
- أن إستراتيجية اقتحم قد وضعت مؤشرات الأداء الخاصة بالمتعلم بصورة تفصيلية محددة، في كل خطوة من خطواتها، وصولاً إلى المفهوم بتصوره الصحيح، كما أكدت أهمية تطبيق المتعلم بنفسه للمفهوم الصحيح بعد اكتسابه في عدة مواقف.
 - كما حددت إستراتيجية اقتحم المقترحة مؤشرات الأداء للمعلم والتي تمثل دوره بصورة تفصيلية كميّسر ودليل على مصادر المعلومات، وليس مصدرًا لها، وذلك في جميع خطوات وإجراءات الإستراتيجية.
 - أنها تتيح الفرصة للمتعلم للتداول والنقاش مع معلمه وبقيه زملائه، مما يجعله نشطاً إيجابياً في عملية التعلم، بما يدفعه إلى تصويب المفاهيم الخطأ لديه.
 - تهتم باعتماد أساليب تقييمية تقوم على الممارسة والأداء للحكم على نواتج التعلم المستهدفة.
 - فضلاً عن أنه تم استشارة خمسين معلماً ومعلمة من العاملين في الميدان التربوي، في مراحل التعليم المختلفة في إستراتيجية اقتحم المقترحة قبل تطبيقها؛ للوقوف على مدى مناسبة مؤشرات الأداء المحددة بالإستراتيجية، وإضافة مؤشرات أداء مناسبة من واقع ممارستهم العملية في أثناء تصويب الفهم الخطأ في المفاهيم لدى المتعلمين.

خطوات وإجراءات إستراتيجية اقتحم:

تتضمن إستراتيجية "اقتحم" مجموعة من الممارسات والإجراءات التربوية التي يمارسها المعلم بمشاركة المتعلمين وتفاعلهم، ويتم من خلالها إثارة المفهوم الخطأ لدى المتعلمين وإحداث حالة من الشك والصراع الفكري حوله، تدفعهم للتفكير في الدلالة

الصحيحة له, وعن طريق المناقشات والتحاور المنطقي بين المعلم والمتعلمين لتعديله وتصويبه, يتم اكتساب ذلك المفهوم بشكل علمي دقيق, ومن ثم تطبيقه بصورة سليمة. وتسمى إستراتيجية اقتحم بهذا الاسم؛ وفقاً للحرف الأول من كل خطوة من خطواتها على الترتيب, كالتالي:

(ا) اعرض (Presented):

حيث يتم في هذه الخطوة عرض المفهوم الخطأ على المتعلمين, وإثار تفكيرهم حوله, وبيان دلالاته (موضع الخطأ بالتحديد) في أذهانهم.

(ق) قاوم (Resisted):

وتتضمن هذه الخطوة إحداث نوعاً من الصراع الفكري لدى المتعلمين حول المفهوم المستهدف, يظهر من خلال مراجعتهم للمفهوم الخطأ ومحاولة تقبل المفهوم الصحيح.

(ت) تحاور (Discussed):

وفي هذه الخطوة, يناقش المعلم المتعلمين, ويتحاور معهم في موضع الخطأ بالمفهوم بشكل منطقي- يهدف تصويبه- يوجه تفكيرهم نحو الدلالة الصحيحة للمفهوم, ويعيد تشكيله في بنيتهم المعرفية بصورة ذهنية سليمة.

(ح) حدد (Determined):

ويقوم المعلم في هذه الخطوة بعرض المفهوم الذي تم مناقشته بشكل علمي تفصيلي؛ من خلال تحديد دلالاته الصحيحة, وبيان خصائصه, ومميزاته, وما يتصل به من مفاهيم فرعية.

(م) مارس (طبق) Practiced:

حيث يمارس المتعلمون هنا المفهوم المكتسب بشكله الصحيح في عدة أنشطة, بما يسهم في ترسيخه في أذهانهم, وليتأكد المعلم من تطبيق المتعلمين للمفهوم بصورة علمية صحيحة في مختلف الأنشطة والمواقف.

أدوار المعلم والمتعلم في إستراتيجية اقتحم المقترحة:

يمكن بيان أدوار كل من المعلم والمتعلم في إستراتيجية "اقتحم" المقترحة على ضوء النظرية البنائية وفق كل خطوة من خطواتها فيما يلي:

الخطوة الأولى (اعرض):

أدوار المعلم:

- يبرئ المتعلمين لدراسة المفهوم.
- يثير تفكير المتعلمين وخبراتهم السابقة حول المفهوم.
- يطرح الأسئلة التي تشجع على التفكير والتأمل.
- يصل للتصور الذهني للمفهوم لدى المتعلمين.
- يحدد موضع الخطأ بالمفهوم في أذهان المتعلمين.

أدوار المتعلم:

- يستجيب للمثيرات والأنشطة التي يعدها المعلم لتهيئته للدرس.
- يجيب عن أسئلة المعلم حول المفهوم من خلال خبراته.
- يذكر خبراته السابقة حول المفهوم موضوع الدرس.

- يعبر عن تفسيراته وتصورات الذهنية للمفهوم وعلاقاته بغيره من مفاهيم تتصل به.

الخطوة الثانية (قاوم):

أدوار المعلم:

- يثير الشك لدى المتعلمين حول تصورهم للمفهوم, ما يضعف من ثقتهم به.
- يبين للمتعلمين موضع الخطأ بالمفهوم بأذهانهم.
- يشير بصورة مبسطة ومناسبة إلى الدلالة الصحيحة للمفهوم.
- يعطي بعض الأمثلة التي تدعم الدلالة الصحيحة للمفهوم.
- يستجيب لردود فعل المتعلمين وتساؤلاتهم واستفساراتهم حول الدلالة الصحيحة للمفهوم.

أدوار المتعلم:

- يصغي للمعلم في أثناء تقديمه الدلالة الصحيحة للمفهوم.
- يبدي وجهة نظره فيما يعرض المعلم من دلالة للمفهوم.
- يقدم الأمثلة التي تدعم وجهة نظره وما يتبناه من تصور للمفهوم.
- يعيد التفكير فيما يتبناه من تصور ذهني للمفهوم.
- يطرح على المعلم بعض الأسئلة والاستفسارات حول المفهوم.

الخطوة الثالثة (تجاوز):

أدوار المعلم:

- يعرض بعض الأمثلة العلمية التي تدعم الدلالة الصحيحة للمفهوم.
- يناقش المتعلمين في الدلالة الصحيحة للمفهوم.
- يثير تفكير المتعلمين حول المفهوم؛ تمهيداً لإعادة تشكيله في أذهانهم.
- يشجع المتعلمين على المشاركة وإبداء الرأي، ويتيح لهم فرص طرح الأسئلة حول المفهوم.
- يحرص على توفير جو من التفاهم الإيجابي والتقبل بين المتعلمين ومعلمهم.

أدوار المتعلم:

- يتحاور مع المعلم في الدلالة الصحيحة للمفهوم.
- يشارك بإيجابية في عرض وجهة نظره وتقديم الأسئلة المختلفة حول المفهوم.
- يعمل تفكيره فيما يقدم المعلم من أمثلة للمفهوم.
- يشارك بشكل فعال في أنشطة التعلم.

الخطوة الرابعة (حدد):

أدوار المعلم:

- يقدم الدلالة الصحيحة للمفهوم موضوع الدرس بشكل تفصيلي تمييزي.
- يؤسس بشكل علمي دقيق للمفهوم بدلالته الصحيحة.

- يمارس والمتعلمون بعض الأنشطة التعليمية المعدة مسبقًا لإكسابهم المفهوم الصحيح.

- يبين الخصائص الحرجة للمفهوم التي تميزه عن غيره من مفاهيم.

- يشير إلى المفاهيم الفرعية ذات الصلة بالمفهوم موضوع الدرس.

- يعيد تشكيل التصور الذهني للمفهوم بصورة علمية صحيحة في البنية المعرفية لدى المتعلمين.

أدوار المتعلم:

- يشارك في تنفيذ الأنشطة التعليمية التي يكلفه بها المعلم.

- يصغي لشرح المعلم للمفهوم باهتمام وتركيز.

- يعيد صياغة المفهوم بدلالته الصحيحة، ويعرضه على المعلم وبقيّة زملائه.

- يذكر خصائص المفهوم الدقيقة، والتي تميزه عن غيره من مفاهيم.

- يبين العلاقات الصحيحة بين المفهوم وغيره من المفاهيم ذات الصلة به.

الخطوة الخامسة (مارس):

أدوار المعلم:

- يقدم بعض المواقف أو المثبرات التي تدعم تطبيق وممارسة المفهوم بدلالته الصحيحة من قبل المتعلمين.

- يكلف المتعلمين بتطبيق ما تم تعلمه من دلالة صحيحة للمفهوم، بالمشاركة في تنفيذ بعض الأنشطة المعدة.

- يقوم تطبيق المتعلمين للمفهوم بدلالته الصحيحة من خلال بعض الأنشطة التقييمية المناسبة.

- يقدم التغذية الراجعة المناسبة لأداء المتعلمين في الأنشطة المعدة لتطبيق المفهوم.
أدوار المتعلم:

- يستجيب للمثيرات والمواقف التي يعرضها المعلم حول المفهوم بطريقة صحيحة.
- يشارك في تنفيذ الأنشطة التعليمية والتقييمية التي يكلفه بها المعلم بالتعاون مع زملائه.

- يعطي بعض الأمثلة السليمة للمفهوم بصورته الصحيحة.

- يطبق المفهوم الصحيح في مواقف جديدة ومتنوعة.

إستراتيجية التعارض المعرفي

مفهوم إستراتيجية التناقض المعرفي:

إستراتيجية التناقض المعرفي واحدة من الإستراتيجيات التي جاءت في إطار النظرية البنائية، وهي إحدى إستراتيجيات التعليم التي تعطي الفرصة للمتعلم لبناء معرفته بنفسه. والتناقض في اللغة يعني وجود تعارض أو عدم اتساق بين شيئين أو فكرتين يمكن أن تكونا صحيحتين في الوقت نفسه، وقد يكون التناقض مكشوفاً وواضحاً، وقد يكون غامضاً ومخفياً بين السطور.

وتعرف إستراتيجية التناقض المعرفي بأنها إستراتيجية تعليمية قائمة على الفلسفة البنائية، تعتمد على إعداد مواقف تكون نتائجها مناقضة لتوقعات التلاميذ، بثلاث مراحل متتابعة، هي مرحلة إحداث التناقض، وبحث التلاميذ عن حل للتناقض، والوصول إلى حل التناقض.

وهي مجموعة من التحركات والمواقف التعليمية التي يتم من خلالها وضع المتعلم في حالة عدم اتزان معرفي عن مفاهيمه الخاطئة، والعمل على تعديل هذه المفاهيم الخاطئة إلى المفاهيم العلمية الصحيحة، من خلال ثلاث مراحل: ابتداءً من مرحلة إحداث التناقض، ومرحلة البحث عن حل للتناقض، وانتهاءً بمرحلة الوصول إلى حل التناقض.

كما تعرف إستراتيجية التناقض المعرفي بأنها العملية التي من يتم من خلالها وضع المتعلم في موقف تعليمي مثير يشككه في ظاهرة ما من الظواهر، فيدفعه إلى استخدام خطوات حل المشكلة القائمة على الأسلوب العلمي في التفكير؛ أي خطوات

البحث العلمية للوصول إلى تعميم أو مبدأ يمكن على أساسه اتخاذ قرار ما، ومن ثم تطبيق هذا القرار على موقف جديد.

وهي إستراتيجية تدريسية تستخدم مجموعة من الأحداث، والمواقف، والأنشطة، والمهام التعليمية التي تهدف إلى إثارة دافعية المتعلم وجعله في حالة من الانتباه واليقظة، لمواجهة الأحداث المتناقضة والمواقف والخبرات المحيرة مما يكسبه مهارات التفكير والقدرة على تحليل المواقف والمشكلات التي تواجهه، وبالتالي حدوث عملية التعلم.

وتتضمن إستراتيجية التناقض المعرفي مواقف تعليمية غير مألوفة تأسر عقل المتعلم وتجذب انتباهه؛ لأنها تركز على نتيجة غير متوقعة أو مناقضة لمعلوماته، وذلك يؤدي إلى إثارة دافعيته وحب الاستطلاع لديه للتوصل إلى حل لذلك التناقض.

كما تشتمل على مجموعة من الأنشطة والمهام التعليمية التي تأتي نتائجها بشكل غير متوقع ويثير الدهشة لدى المتعلمين، ومن ثمّ فهي تعمل على مساعدة المتعلم للوصول إلى حالة من الانتباه واليقظة؛ لمعرفة المعنى العلمي السليم.

وتشير إستراتيجية التناقض المعرفي إلى إحداث تناقض واضطراب في ذهن المتعلم بين تصورين، أحدهما قديم وخاطئ في حوزته والآخر يمثل التصور السليم الذي نسعى للوصول إليه، بدايةً من مرحلة إحداث التناقض، ومرحلة البحث عن حل للتناقض، وانتهاءً بمرحلة الوصول إلى حل للتناقض.

وتعتمد إستراتيجية التناقض المعرفي على تجهيز مواقف تعليمية وأنشطة تأتي بشكل مخالف لتوقعات المتعلم؛ فتثير لديه الدافعية لتحقيق الهدف المنشود، فتقوم على طرح مشكلة محيرة تحدث اضطرابًا في ذهن المتعلم يدفعه لتركيز الانتباه والبحث؛ للتخلص من هذا الاضطراب والوصول لحل سليم للمشكلة.

الأسس الفلسفية لإستراتيجية التناقض المعرفي:

تستمد إستراتيجية التناقض المعرفي أسسها ومبادئها من الفلسفة البنائية التي تركز على دور المتعلم في بناء معرفته الشخصية من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة، فالمتعلم نشط وفعال خلال عملية التعلم، ويشارك بإيجابية في استدعاء المعرفة السابقة من أجل بناء المعنى، والمتعلمون في البنائية يفهمون ويتعلمون نتيجة التفاعل بين المعرفة السابقة لديهم والمعرفة الجديدة، فالمعرفة السابقة أحد العوامل المهمة التي تشكل الفهم للمفهوم الجديد.

وتركز الإستراتيجية وفقاً للبنائية على التعلم والعمل التعاوني والعمليات العقلية مثل التنبؤ، والإبداع، والابتكار، والتركيب، والتحليل، وغير ذلك، وأنها تشجع المتعلمين على الاستقصاء والبحث؛ حيث يستخدم المتعلم معرفته السابقة لبناء فهم خاص ذي معنى للمحتوى الجديد والذي يشكل بؤرة التعلم، فبالتالي تجعل المتعلمين مبدعين، وتزودهم بالفرص المناسبة لبناء المعرفة الجديدة والاستفادة من الخبرات. فتسعى البنائية إلى تقديم تعلمًا أفضل؛ حيث تركز على فاعلية المتعلم، وتسهم في تنمية ميوله وقدراته، كما أنها تراعي مستويات المتعلمين، وتعزز من روح العمل الجماعي، وتوفر بيئة ثرية بالمعلومات، وتعمل على زيادة الدافعية للمتعلم، وتساعد في التعلم للإتقان، كما أنها تؤكد دور المتعلم النشط في ربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة التي يمتلكها، ودعم التعاون في بناء المعرفة، وتزويده بفرص مناسبة جديدة لبناء معرفته الجديدة بنفسه والاستفادة منها.

وإستراتيجية التناقض المعرفي إحدى إستراتيجيات النظرية البنائية، والتي يتم توظيفها في التدريس لمساعدة الطلاب في إدراك المادة المتعلمة بأقل جهد، وبقاء أطول للمعلومة، وبناءً عليه، تستند إستراتيجية التناقض المعرفي إلى الأسس التالية:

- يحضر المتعلمون خبراتهم الشخصية معهم إلى داخل الصف الدراسي، ويكون لهذه الخبرات تأثير كبير في تكون رؤيتهم الخاصة عن العالم.
- يأتي المتعلمون إلى المواقف التعليمية وهم يحملون معارف ومشاعر ومهارات متنوعة، ومن هذه المعارف والمشاعر والمهارات ينبغي أن تبدأ عملية التعلم.
- تتكون المعرفة السابقة لدى المتعلمين وتنمو كنتيجة حتمية لاحتكاكهم بالأصدقاء والمعلمين والبيئة المحيطة.
- يبني المتعلمون الفهم الخاص بهم والمعاني من خلال خبراتهم السابقة، ويستخدمون أفكارهم الخاصة كمعايير للحكم على مدى صحة ما توصلوا إليه من فهم الظواهر المختلفة.
- يبني الأطفال أفكارهم وتوقعاتهم وتفسيراتهم عن الظواهر الطبيعية، وذلك حتى يدركوا أهمية خبراتهم اليومية.
- يبني المعنى ذاتيًا من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم نفسه، ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم.
- إن تشكيل المعاني عند المتعلم عملية نشطة تتطلب جهدًا عقليًا من قبل المتعلم.
- إن البنية المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم أي تغيير بشدة؛ إذ يتمسك المتعلم بما لديه من المعرفة مع أنها قد تكون خاطئة، ولكنها تبدو مقنعة له فيما يتصل بمعطيات الخبرة.
- إن وضع المتعلم في موقف تعليمي يقدم فيه ما يناقض ما لديه من معرفة مسبقة، يحدث له عدم اتزان في بنائه المعرفي، وفي هذه اللحظة ينشط عقل المتعلم سعيًا وراء الاتزان.

■ يستخدم المتعلم الخبرات السابقة في فهم الأفكار والمعلومات الجديدة، وبالتالي يمكن أن يحدث التعلم عندما يتم تغيير أفكار المتعلم المسبقة، وذلك بتزويد المتعلم بمعلومات جديدة أو بإعادة تنظيم البناء المعرفي لديه.

أهداف إستراتيجية التناقض المعرفي:

هناك مجموعة من الأهداف التي تتحقق من خلال استخدام إستراتيجية التناقض المعرفي، ومنها ما يلي:

1. تعديل مفاهيم المتعلمين من خلال اختبار معارفهم السابقة، وذلك بوضعهم في مواقف تناقض مع ما هو موجود في بنيتهم المعرفية، ومن ثم إعادة دمج البناء المعرفي من جديد.
2. تنمية مهارات تفكيرية متنوعة، واستخدام عمليات العلم، وذلك من خلال التفسيرات والاستنتاجات المستخدمة لحل التناقض.
3. نمو البناء المعرفي والتحصيل العلمي أثناء جمع المعلومات التي من شأنها المساعدة في حل التناقضات.
4. إكساب المتعلمين مهارات عملية مختلفة، من خلال تصميم وإجراء الأنشطة والتجارب المتنوعة.
5. إكساب المتعلمين مهارات استخدام المكتبات أثناء البحث عن المعلومات.
6. تنمية اهتمامات واتجاهات المتعلمين نحو العلم، وإكسابهم النظرة الموضوعية والدقة في الحكم على الأشياء.

وكذلك من الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال إستراتيجية التناقض المعرفي بمراحلها المختلفة تنمية قدرات المتعلمين على حل المشكلات، وتدريبهم على خطوات التفكير العلمي السليم القائم على طرح فرضيات للموقف أو الحدث واختبار صحتها،

وكذا على التساؤل حول الحدث المتناقض وصولاً لتفسيره وحله، كما تسهم إستراتيجية التناقض المعرفي في إضفاء جواً من المتعة والتشويق على الموقف التعليمي.

ويهدف استخدام إستراتيجية التناقض المعرفي إلى:

- زيادة تحصيل المعرفة العلمية لدى المتعلمين.
 - تنظيم عمليات التعلم التي يمارسها المتعلم والتحكم فيها.
 - تنمية مهارات البحث العلمي لدى المتعلم.
 - تنمية مهارات التفكير في عملية التعلم.
- وإستراتيجية التناقض المعرفي تنمي قوى المتعلم وتشد انتباهه وتثير دوافعه، وتجعله متفاعلاً نشطاً مع الموقف التعليمي، وتتيح له فرصة الاستمتاع بالتعلم ذاته، وتمكنه من استرجاع المعلومات بطريقة أسهل، والاحتفاظ بها لمدة أطول؛ لأنه عاش تجربة الحصول عليها، وأنها تحفز المتعلمين على التعلم، وتثير دوافعهم، وذلك من خلال مشاركتهم بفاعلية في عملية التعلم.

أهمية إستراتيجية التناقض المعرفي:

تتضح أهمية إستراتيجية التناقض المعرفي من النقاط التالية:

- أنها من إستراتيجيات التدريس التي تتطلب من المعلم أن يعرض النشاطات العلمية كمواقف تثير تفكير المتعلمين أو تتحدى عقولهم، وذلك من خلال تقديم نشاطات علمية تتضمن أحداثاً غريبة متناقضة مع ما هو معروف.
- أنها تساعد على حدوث المواءمة التي أشار إليها بياجيه، وهي عملية إعادة تركيب المعلومات السابقة وتنظيمها؛ أي استبدال المفهوم القديم الخاطئ بمفهوم

جديد صحيح، وذلك بمساعدة المتعلمين على تخليهم عن أفكارهم السابقة المتعلقة بالمفاهيم الخاطئة عن العالم واكتساب المفاهيم العلمية الصحيحة.

- تسهم بشكل كبير في إثارة دافعية المتعلمين للتعلم، وفي تعليمهم الأسلوب العلمي في البحث والذي هو هدف مهم من أهداف التدريس.
- تجعل المتعلم مشاركا ونشطا وفعالاً في عملية التعلم، وتشجعه على بناء معرفته بنفسه.
- لها دور كبير في جذب انتباه المتعلمين.
- تتيح الفرصة للمتعلم في تحسين مهارات حل المشكلات ومهارات التفكير العلمي لدى المتعلمين.

كما أن إستراتيجية التناقض المعرفي تسهم في: إعادة هيكلة البناء المفاهيمي للمتعلمين، وإكسابهم العديد من المهارات والخبرات والقيم، ورفع المستوى التحصيلي، وتنمية الفضول العلمي والقدرة على حل المشكلات، وبقاء أثر التعلم والاحتفاظ به لمدة أطول، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم وجعل عملية التعلم أكثر فاعلية (إحسان محمود وآخرون، 2017، 237).

وتظهر القيمة التربوية لإستراتيجية التناقض المعرفي من تطوير قدرة المتعلم على استخدام المبادئ العلمية، وتصحيح أنماط الفهم الخاطئ لدى المتعلمين، وتطوير اتجاهاتهم وتنمية التفكير ومهارات التفكير العلمي، وتنظيم عملية التعلم والتحكم فيها، وتنمية مهارات البحث العلمي.

وقد أثبتت نتائج بعض الدراسات فاعلية إستراتيجية التناقض المعرفي في تنمية المفاهيم، وكذا تعديل التصورات الخاطئة فيها لدى المتعلمين، من خلال ما يلي:

- إستراتيجية التناقض المعرفي مهمة لتفعيل دور المتعلم, ليس فقط في بناء معرفته بنفسه بل مشاركتها أيضا مع الآخرين.
- تساعد المتعلم على بناء نظامه المعرفي وتطويره.
- تعود المتعلم البحث بشكل عميق للوصول على حل للتناقض, ومعرفة المفهوم العلمي السليم.
- تنهي اتجاهات وميول التلاميذ نحو التعلم.
- تكسب المتعلم العديد من المهارات الأدائية ومهارات البحث العلمي.
- تتيح للمتعلمين إمكانية الربط الصحيح بين المفاهيم العلمية واكتشاف العلاقات فيما بينها.
- توفر قدرًا من المعلومات يتيح للمتعلمين وضع الفروض لتفسير التناقض والوصول إلى التوازن المعرفي السليم.
- تزيد من قدرة المتعلمين على التعلم.
- تجعل عملية التعلم أكثر متعة وإثارة وتشويق.

مراحل وإجراءات إستراتيجية التناقض المعرفي:

يمر استخدام إستراتيجية التناقض المعرفي بالمراحل التالية:

1. مرحلة إحداه التناقض:

يتم في هذه المرحلة جذب انتباه المتعلمين وزيادة دافعيتهم وتشجيعهم على إلقاء الأسئلة حول التناقض، وهنا لا يحكم المعلمون على اقتراحات المتعلمين وتفسيراتهم بالصواب أو الخطأ.

2. مرحلة البحث عن حل للتناقض:

وفيها يكون المتعلمون شغوفين لإيجاد حل للتناقض، ويتم إعداد الأنشطة اللازمة لحل هذا التناقض، ويكون المتعلم نشطاً؛ يقوم بالملاحظة وتسجيل البيانات والتنبؤ والتجريب.

3. مرحلة التوصل إلى حل للتناقض:

في هذه المرحلة ينجح المتعلمون في التوصل إلى حل التناقض بأنفسهم، ويتوصلون إلى إجابات للعديد من الأسئلة التي أثارها التناقض.

كما حددت بعض الدراسات مراحل إستراتيجية التناقض المعرفي فيما يلي:

1- مرحلة تقديم الحدث:

ويتم فيها عرض الحدث التي تأتي نتائجه بشكل غير متوقع، مما يؤدي إلى جذب انتباه المتعلم، وزيادة دافعيته للتعلم، وفي هذه المرحلة تبرز في ذهن المتعلم العديد من الأسئلة، فتزداد دافعيته لمزيد من البحث لحل التناقض.

2- مرحلة الاستقصاء لحل التناقض:

حيث يسعى المتعلم في هذه المرحلة إلى إزالة القلق وعدم الاتزان بنشاطات مفيدة مثل الفحص والتجريب، وتسجيل الملاحظات والتصنيف والتنبؤ وجمع البيانات وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها.

3- مرحلة حل التناقض:

وفيها يسعى المتعلم إلى حل التناقض بنفسه، مستخدماً النتائج التي توصل إليها في المرحلة السابقة.

وعند استخدام إستراتيجية التناقض المعرفي ينبغي اختيار الوقت المناسب لتقديم الحدث المتناقض، وإدارة عمليات الفحص اللازمة لتحديد جوانب المشكلة

المختلفة والنتيجة النهائية غير المألوفة للحدث، كما أنه يجب الأخذ في الاعتبار إدارة عملية مناقشة النتائج داخل سياق تعلم نظري يستهدف الكشف عن الحقائق والمفاهيم التي تفسر هذه النتائج غير المتوقعة.

دور المعلم في إستراتيجية التناقض المعرفي:

وفقاً لإستراتيجية التناقض المعرفي يتمثل دور المعلم فيما يلي:

- يغير من طريقة تخطيطه للدرس، بحيث يركز على استخدام الأنشطة المتنوعة والتي تشجع المتعلمين على المشاركة في العمل واتخاذ القرارات والتعاون فيما بينهم، وتدريبهم على الأساليب العلمية لتنمية المفاهيم العلمية والاتجاهات العلمية.
- يلاحظ أفعال المتعلمين ويستمع إلى وجهات نظرهم دون توجيه أي نقد إليهم، أو محاولة تصحيح إجاباتهم.
- يستخدم مصادر وأدوات خارجية مثل الكتب والحاسوب والمختبر.
- يعدل من نظام الفصل الدراسي بحيث يلائم الإستراتيجية والعمل في مجموعات صغيرة.
- يؤمن بفاعلية الإستراتيجية والأفكار القيمة التي تحتويها، ويجعل هذه الأفكار جزءاً من الإطار المفاهيمي الخاص به.

وعلى المعلم وفقاً لإستراتيجية التناقض المعرفي مراعاة النقاط الآتية:

1- عند تقديم الحدث المتناقض:

- لا بد أن يكون التناقض معتمداً على مشكلة محيرة للمتعلم، وأن تعد الأحداث المتناقضة بطريقة تماثل تلك التي يستعملها الساحر.

- تنفيذ الحدث المتناقض باستعمال أدوات مألوفة بالنسبة للمتعلم، كأن يستعمل أدوات الحياة اليومية البسيطة.
- إتاحة الفرصة أمام المتعلم لملاحظة التناقض وممارسته.
- التركيز على الأمثلة المرتبطة بالمفهوم في الحياة اليومية حتى نصل إلى التعلم ذي المعنى.
- يجب أن يظهر المعلم حماساً عند تقديم الحدث المربك، وأن ينشر المتعة على الموضوع بوجه عام.

2- البحث عن حل للتناقض:

- في هذه المرحلة يتم تزويد المتعلمين بالخبرات اللازمة للتوصل إلى حل للتناقض، الأمر الذي أحدثه التناقض الحاصل عند تقديمه في المرحلة الأولى؛ لأن المتعلم في هذه الحالة قلق وغير متزن، الأمر الذي يجعله يسعى إلى إزالة هذا التوتر.

3- التوصل إلى حل للتناقض:

- على المعلم أن يقوم بتشجيع المتعلم على حل التناقض بنفسه، من خلال العديد من عمليات الربط بين الأنشطة المباشرة التي شارك في تنفيذها أثناء إجراء الحدث المتناقض وبين عمليات الفحص المختلفة، وذلك داخل إطار شامل عملي يربط بين النتائج غير المتوقعة بالإطار العملي النظري الذي يتمثل في الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات المفسرة لتلك النتائج.
- ويمكن إجمال أدوار المعلم في إستراتيجية التناقض المعرفي في الآتي:
- الاستعانة بمصادر وأدوات خارجية في عملية التعلم لإثرائها.
- تغيير طريقة تخطيطه للدرس؛ بحيث يركز على استخدام الأنشطة المتنوعة والتي تشجع المتعلمين على المشاركة والبحث؛ وتدريبهم على أسلوب حل المشكلات.

■ ملاحظة أفعال المتعلمين وأن يستمع إلى وجهات نظرهم دون توجيه أدنى نقد إليهم.

■ يجب أن يكون صبورًا في تعامله مع المتعلمين، ويحثهم على توليد الأفكار الموضوعية، بل ويوفر البيئة التي تنفق مع نشاطهم.

دور المتعلم في إستراتيجية التناقض المعرفي:

للمتعلم وفقًا لإستراتيجية التناقض المعرفي عدة أدوار، منها ما يلي:

■ التفكير في الأسئلة المطروحة لإثارة خبراته السابقة عن المفهوم.

■ التوصل للتناقض المقدم ومحاولة التوصل لحل هذا التناقض من خلال الأنشطة التي يقوم بها بتوجيه من المعلم.

■ المقارنة بين المعلومات النظرية عن المفهوم والمثال التطبيقي المحلول للتوصل إلى التناقض.

■ حل أسئلة تقويمية عن المفهوم للتأكد من الفهم والاستيعاب للمفهوم المستهدف.

فالمتعلم له دور فعال في العملية التعليمية وفقًا لإستراتيجية التناقض المعرفي، فمن أدواره أنه:

1- متعلم نشط: فهو يقوم بدور نشط في عملية التعلم، حيث يقوم بالمناقشة والجدل وفرض الفروض (التقصي)، وبناء الرؤى بدلا من الاستقبال السلبي للمعلومات عن طريق الاستماع، والقراءة، أو أداء التدريبات الروتينية، أي أن الدور النشط للمتعلم يتمثل في الاكتساب النشط للمعرفة.

2- متعلم اجتماعي: فالمتعلم لا يبدأ ببناء المعرفة بشكل فردي، وإنما بشكل اجتماعي عن طريق الحوار مع الآخرين.

3- متعلم مبتكر: لا بد أن يكتشف المتعلمين أو يعيدوا اكتشاف المعرفة بأنفسهم.

4- متعلم مبدع: فالمعرفة والفهم يبتدعان ابتداءً، فالمتعلمون يحتاجون لأن يبتدعوا المعرفة، ولا يكفي بافتراض دورهم النشط فقط، فكما قال بياجيه "إن الفهم يعني الإبداع والاختراع".

وعلى المتعلم أن يكون فعالاً وإيجابياً في عملية التعلم وفقاً للتناقض المعرفي؛ حيث إنه:

1. يتحمل مسؤولية تعلمه؛ فيسهم ويشارك بشكل فعال في عمليات التعلم.
2. يشارك المعلم في التخطيط للتعلم وتصميم الخبرات التعليمية.
3. يتفاعل بنشاط في عملية التعلم.
4. يستخدم مصادر المعرفة المختلفة للبحث عن حل التناقض.
5. يدعم التعلم التعاوني، فيتعلم في مجموعات وفرق متعاونة.
6. يناقش ويفرض الفروض ويفكر بأسلوب علمي ويتبادل الآراء مع زملائه ويتجادل معهم حتى يصل إلى حل للتناقض.

إستراتيجية خرائط المفاهيم

ماهية إستراتيجية خرائط المفاهيم:

تعد خريطة المفاهيم تمثيلاً لبنية المفاهيم في بعدين أحدهما وهو بعد المفاهيم، وهذا البعد يوضح ترتيب المفاهيم في إطار هرمي من العام إلى الخاص بحيث تظهر المفاهيم الأكثر عمومية في أعلى الخريطة، والمفاهيم الوسطية في وسط الخريطة حتى تصل إلى المفاهيم الأكثر نوعية في أسفل الخريطة، أما البعد الآخر فيوضح العلاقات والروابط بين المفاهيم، وعادة يعبر عن هذه العلاقات بخطوط أو أسهم يكتب عليها نوع هذه العلاقات.

وخرائط المفاهيم عبارة عن رسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد توضح العلاقة بين المفاهيم في صورة هرمية تنازلياً من أعلى إلى أسفل، بحيث تكون المفاهيم الأكثر شمولاً في الأعلى والمفاهيم الفرعية في الأسفل.

وتمثل خرائط المفاهيم علاقة ذات معنى بين المفاهيم في شكل محتويات، وهذه المحتويات عبارة عن مفاهيم أو أكثر تتصل ببعضها بواسطة الكلمات في إطار المعنى، وتعد خرائط المفاهيم في أبسط أشكالها عبارة عن مفاهيم مرتبطين بكلمة وصل لتكوين محتوى.

وخريطة المفاهيم عبارة عن رسم تخطيطي ينظم المفاهيم التي يتضمنها المفهوم العام في شكل هرمي يتدرج من العمومية في القمة إلى الخصوصية في القاعدة، مع وجود روابط لتوضيح العلاقات المتسلسلة القائمة بين هذه المفاهيم، وهي بذلك تساعد على

التعلم ذي المعنى، والذي يضمن ارتباط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة في البنية المعرفية للمتعلم، وتوجد أنواع أخرى لخرائط المفاهيم بخلاف خرائط المفاهيم الهرمية سالفة الذكر، مثل الخرائط العنكبوتية، والتي يمكن إعدادها بوضع المفهوم الرئيس في مركز الشكل داخل دائرة ورسم خطوط متشعبة من هذه الدائرة يكتب على كل منها مفهوم فرعي، وتقسيم الخطوط المتشعبة وذلك بوضع خطوط متعامدة عليها يكتب عليها أمثلة، وهناك أيضا الخرائط الدائرية، وخرائط الشكل (V).

وتعرف إستراتيجية خرائط المفاهيم بأنها طريقة لتمثيل بنية المعرفة التي يمكن إدراكها بوصفها تركيباً من المفاهيم والعلاقات بينها والتي تدعى قضايا أو مبادئ تنتظم في بناء هرمياً.

وهي عبارة عن بنية هرمية متسلسلة، توضح فيها المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية عند قمة الخريطة، والمفاهيم الأكثر تحديداً عند قاعدة الخريطة.

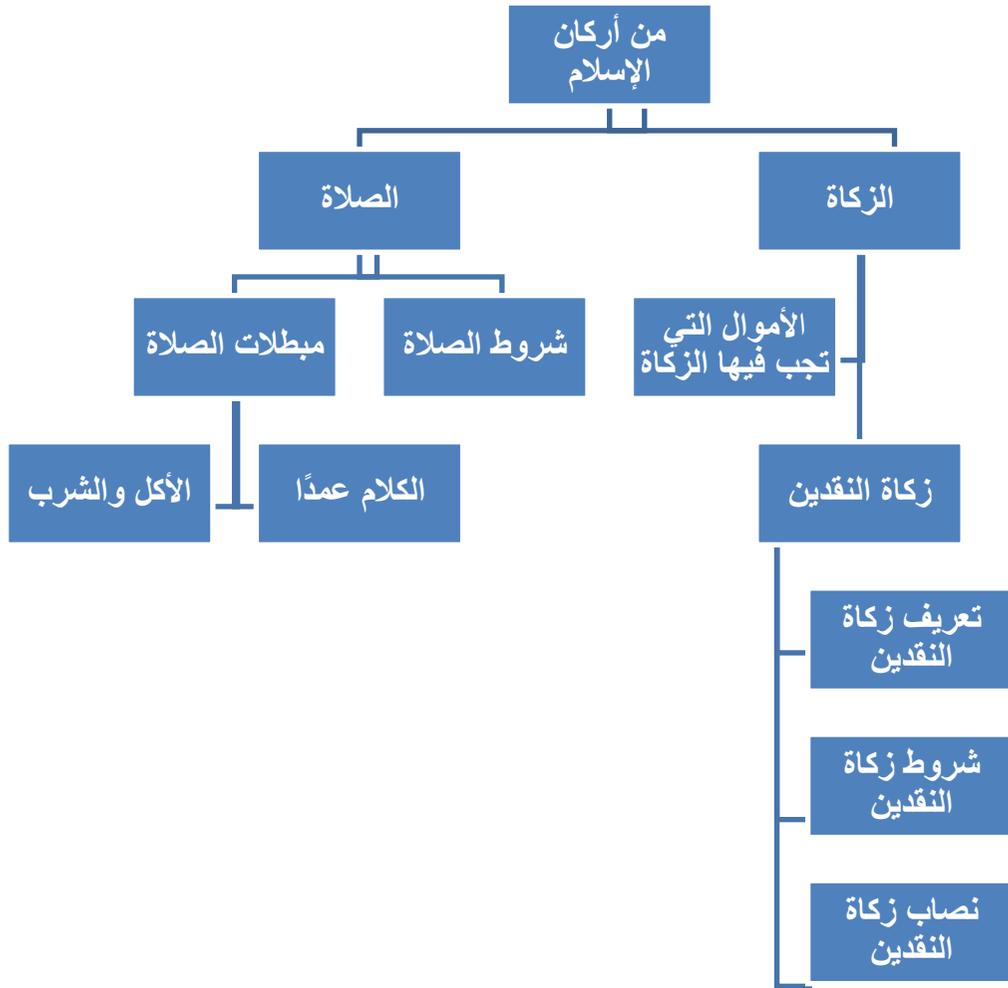
وخرائط المفاهيم في معناها الواسع، عبارة عن رسومات تخطيطية تشير إلى العلاقات بين المفاهيم، والتي يمكن استخدامها كأدوات منهجية وتعليمية، بالإضافة إلى استخدامها كأساليب للتقويم. أما إذا نظرنا إلى خرائط المفهوم على نحو أكثر تحديداً، فإنها تعد رسوم تخطيطية هرمية تحاول أن تعكس التنظيم المفاهيمي المتضمنة في مجال معرفي ما أو في جزء من ذلك المجال المعرفي، وبمعنى آخر، فإن خرائط المفاهيم تستمد وجودها من البنية المفاهيمية لمجال ما والشكل التالي يوضح مثال لخريطة مفاهيم دينية إسلامية بسيطة عن الصلاة وأركانها.



شكل (3)

خريطة مفاهيم بسيطة

وقد تتكون خريطة المفاهيم من مفاهيم كثيرة، وبذلك تصبح أكثر تعقيداً، وفيما يلي مثال لخريطة مفاهيم أكثر تعقيداً:



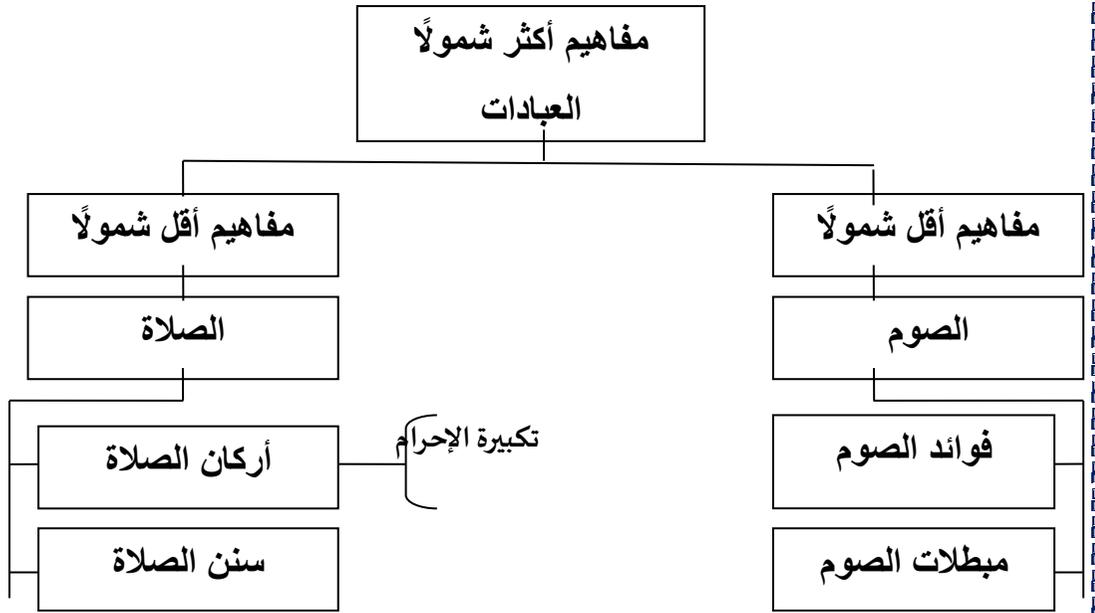
شكل (4)

خريطة مفاهيم لأركان الإسلام

وقد تأخذ خريطة المفاهيم صوراً ومسميات مختلفة؛ فقد تكون خريطة مفاهيم جزئية أي أنها تعالج جزءاً معيناً من الموضوع الدراسي المراد تعلمه وتسمى (بخريطة

مفاهيم جزئية) التي ابتكرها" روجر أندرسون واليفر ديمرس"، وهي خريطة مفاهيم مسارية أو انسيابية A flow Concept Map وهدفها وصف وتحليل أساس البنية المعرفية للمتعلم.

وفي ضوء نظرية أوزوبل، يكون من المتوقع أن تشتمل خريطة المفاهيم على أفضل تنظيم سيكولوجي؛ حيث إنها تبنى بطريقة متدرجة هرميًا؛ فالمفهوم الأكثر شمولاً وعمومية يأتي عند قمة الخريطة، بينما تقع المفاهيم الأقل في شموليتها عند المستويات التالية:



شكل (5)

خريطة لمفاهيم العبادات

وفي هذا النموذج تظهر المفاهيم الأكثر شمولاً عند قمة الخريطة، ثم تدرج المفاهيم تنازلياً حتى قاعدة الخريطة حيث تظهر المفاهيم الأكثر خصوصية، وقد تظهر الأمثلة عند قاعدة الخريطة، وتدل الخطوط التي تصل بين المفاهيم على العلاقات بينها.

أهمية إستراتيجية خرائط المفاهيم:

تعد خرائط المفاهيم أداة تعليمية تساعد على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة؛ فهي تستخدم لتوضيح العلاقات المفاهيمية المتسلسلة التي تدرس في موضوع ما أو مادة دراسية ما.

فإستراتيجية خرائط المفاهيم من الأدوات الفاعلة في تمثيل المعرفة والبناء عليها، والمهمة لجعل التعلم المخفي عادة مرئيًا ومشاهدًا، سواء للشخص نفسه أو للآخرين، وهي من وسائل التفكير الناقد والإبداعي، وتساعد في تحقيق التعلم ذي المعنى، وهو التعلم الحقيقي الذي نبتغيه نمطًا من أنماط التعلم المدرسي. وأشارت بعض البحوث إلى أن مثل هذه المخططات ترسخ لدى المتعلم منهجًا للتفكير المنظم الذي يتواءم مع طبيعة الدماغ؛ فهي تحاكي الطريقة التي يعمل بها الدماغ البشري. ومن ناحية أخرى، تنسجم خرائط المفاهيم مع النظرية البنائية في التعلم حيث يبني المتعلم نسخته الخاصة به من المعرفة؛ فخرائط المفاهيم من الناحية النظرية تعبير عن الإطار المعرفي للفرد محتوى وتنظيمًا؛ أي تمثل أو تعبر عن البنية المعرفية للفرد من حيث مكوناتها وما بين هذه المكونات من علاقات، وبعض الدراسات على الذاكرة أشارت إلى أن تطوير صور ذهنية للمعلومات اللفظية يؤدي إلى مستويات أفضل للتذكر، لا سيما وأن 40 % من الناس يصنفون كمتعلمين بصريين. لذا يتعلم الناس بشكل أفضل عندما تقدم لهم المعلومات والمفاهيم بشكل مرئي أو بصري كما في خرائط المفاهيم.

وتستخدم إستراتيجية خرائط المفاهيم في الكشف عن أنماط الفهم الخطأ عن بعض المفاهيم العلمية والدينية لدى الطلاب وتصويبها أولًا بأول؛ وذلك في أثناء قيام معلم اللغة العربية والمعلم التربوية الإسلامية ببناء الخريطة خطوة خطوة متلازمة مع شرحه وذلك مع طلابه، أو في أثناء قيام الطلاب بإعداد خرائط مفاهيم بأنفسهم، أو في أثناء

ربط هذا المفهوم الجديد بما لديهم من معارف سابقة (التعلم ذو المعنى). ويمكن أن يساعد العمل الجماعي الطلاب في كشف هذه الأنماط من الفهم الخطأ وعلاجها، فيمكن استخدام خرائط الشكل في تصويب أنماط الفهم الخطأ لدى الطلاب، وذلك في أثناء بناء الخريطة بجانبها الأيسر الذي يشمل المفاهيم، والأيمن (الإجرائي) والذي يشمل التسجيلات وهي الملاحظات المحسوسة والتي يتم صياغتها بشكل له معنى (التحويلات).

وتتم عملية الربط بين الجانبين من خلال الأحداث والأشياء التي تستخدم في الأنشطة التعليمية، وكذلك عملية التفاعل بين الجانبين من خلال السؤال الرئيس الذي يقع أعلى الشكل.

وتتضح أهمية خرائط المفاهيم من أنها تعمل على تحقيق ما يلي:

- تقلل القلق عند المتعلمين، وتغير اتجاهاتهم نحو المفاهيم التي أدركوا أنها صعبة.
- تساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المعرفية للمتعلم.
- تساعد المتعلمين على البحث عن العلاقات الابتكارية التي تساعدهم على التفكير الابتكاري، وتصحيح الفهم الخطأ لديهم.
- تساعد على التنظيم الهرمي، ومن ثمَّ تحسين قدرة المتعلمين على استخدام المعلومات المتوفرة لديهم.
- تزود المتعلمين بملخص تخطيطي مركز لما تعلموه.
- تساعد المعلم على تعرف التصورات البديلة لدى المتعلمين.
- تساعد المعلم على قياس مستويات التفكير العليا لدى المتعلمين.
- تستخدم لأغراض المراجعة، وذلك بقيام المتعلمين بإنشاء الخرائط بأنفسهم

فرادى أو في جماعات.

أساليب استخدام خرائط المفاهيم في تصويب أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية:

توجد مجموعة من الأساليب لاستخدام خرائط المفاهيم في تصويب أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية، ومن أهمها ما يلي:

◆ تقديم خرائط المفاهيم كمنظم تمهيدي قبل التدريس:

يمكن أن يستخدم المعلم خرائط المفاهيم كمنظم متقدم يمهد بواسطتها للموضوع الجديد المراد تدريسه؛ حيث تعمل هذه الخرائط كجسر لربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم، ولكن يجب أن تتصف هذه الخرائط بالعمومية والبساطة.

◆ تقديم خرائط المفاهيم كمراجعة بعد الدرس:

يمكن أن يستخدم معلم اللغة العربية خرائط المفاهيم كمراجعة للموضوعات التي سبق دراستها، وذلك للتركيز على الأفكار الرئيسة للمفاهيم والربط بين الموضوعات المختلفة.

◆ تقديم خرائط المفاهيم خطوة خطوة متلازمة مع شرح المعلم:

يمكن تقديم خرائط المفاهيم متلازمة مع شرح المعلم بحيث تنمو الخريطة مع نمو الشرح، وقد يستخدم المعلم في ذلك شفافيات جهاز العرض فوق الرأس أو اللوحات أو السبورة أو جهاز الكمبيوتر... وغيرها، وتشير الأبحاث إلى فاعلية هذا الأسلوب في تحقيق الكثير من أهداف تدريس اللغة، ولكن تكون هذه الخرائط أكثر تفصيلاً عن الخرائط المستخدمة في المنظم التمهيدي، وتساعد هذه الخرائط المتلازمة مع عرض المعلم على توضيح مسارات الربط بين المفاهيم، وبالتالي يحدث التعلم ذي المعنى.

خطوات التدريس باستخدام خرائط المفاهيم:

يسير التدريس باستخدام خرائط المفاهيم على وفق الخطوات التالية:

1- تقديم المفهوم:

ويقوم المعلم في هذه الخطوة بتقديم المفهوم للطلاب، وذلك باستخدام أي طريقة من طرق العرض أو التدريس ومقارنة هذا المفهوم بما لدى الطلاب من مفاهيم أولية، وذلك منعاً لأي فهم خطأ قد يكون لدى الطلاب، ويستغرق تقديم المفهوم حوالي 10 دقائق من الوقت المخصص للحصة، وتجدر الإشارة إلى أن تقديم المفهوم لا يعني التمهيد للدرس، وإنما تقديم المعلم للمفهوم بواسطة إحدى طرائق عرض الدرس.

2- تحديد موقع المفهوم بالنسبة للمفاهيم الأولى:

وذلك بتحديد المفاهيم الموجودة في الموضوع وترتيبها تنازلياً من العام إلى الخاص أي ترتيبها هرمياً، وتكوين الارتباطات بين المفهوم والمفاهيم الأدنى واستخدام كلمات الربط المناسبة ورسم الخريطة، وقد تستغرق هذه الخطوة 30 دقيقة.

3- تحديد العلاقات العرضية بين المفاهيم:

وذلك بتحديد العلاقات العرضية بين المفاهيم في المستوى نفسه عن طريق وضع الأسهم وكتابة كلمات الربط اللازمة عليها، وإتاحة الفرصة للطلاب لرسم خريطة المفاهيم في كراساتهم.

ويتم بناء خرائط المفاهيم وفقاً للخطوات التالية:

الخطوة الأولى: عند بناء خرائط المفاهيم، هي اختيار الموضوع المراد عمل خريطة مفاهيم له، وهذا الموضوع يمكن أن يكون صفحة، أو درساً أو فصلاً.

الخطوة الثانية: عند تحليل مضمون الموضوعي الدراسي أو الوحدة المختارة، وذلك بهدف التعرف على المفاهيم الكبرى والمبادئ والقواعد التي يجب التعامل معها.

الخطوة الثالثة: هي ترتيب المفاهيم لإرساء خريطة المفاهيم كالآتي:

أ- ترتيب المفاهيم من الأكثر عمومية في قمة الخريطة ثم الأقل عمومية فالمفاهيم الخاصة، أي توضع المفاهيم المجردة أو الأكثر تجريدا في قمة الخريطة، ويوضع تحتها الأقل تجريدا، فالمفاهيم المحسوسة، بمعنى أن المحور الرأسي للخريطة يوضع تدرج المفاهيم حسب نوعيتها.

ب- توضع المفاهيم التي على الدرجة نفسها من العمومية أو الخصوصية أو على الدرجة نفسها من التجريد على الخط نفسه أفقيا، والمفاهيم التي لها علاقة ببعضها بعضاً.

ج- توضع الأمثلة أسفل الخريطة في نهاية كل فرع من الخريطة وهذه الأمثلة توضح المفهوم الرأسي فالأمثلة تدعم الخريطة.

الخطوة الرابعة: إقامة الروابط بين المفاهيم وتسمية هذه الخرائط بطريقة توضح الأفكار، فالخريطة الكاملة توضح العلاقات بين الأجزاء المهمة لمفاهيم وتوصيل هذا الفهم بفعالية الآخرين، وبذلك يمكن قراءة كل فرع من الخريطة من القمة إلى أسفل ويجب وضع سهم في خط الربط حتى يوضح أن الأفكار ليست ذات اتجاهين. ويجب التأكيد على أن هذه الخطوات تتأثر إلى درجة كبيرة بأحكام صانع الخريطة، وذلك بناء على نظرتة وفهمه لبنية هذا النوع من فروع المعرفة، واستخدامه للمعاني المخزنة لديه لتحديد المفاهيم الأكثر شمولية وعمومية.

التعلم التعاوني

يعد التعلم التعاوني نوعاً من التعليم الصفّي، يشترك فيه الطلاب معاً في التعلم في صورة مجموعات صغيرة غير متجانسة؛ حيث تضم المجموعة الواحدة طلاباً من مختلف المستويات في الأداء (العالي، والمتوسط، والضعيف)، ولكنها متجانسة من حيث مستوى قدراتها على مستوى جميع المجموعات في الصف بقدر الإمكان، وتؤدي هذه المجموعات مهمات معينة نحو تحقيق أهداف جماعية موحدة.

وينطلق التعلم التعاوني على أساس نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence Theory)، والتي وضعها جاردنر، ومن مبادئ هذه النظرية أن تفاوت مستوى الذكاءات وتعددتها في مجموعة التعلم التعاوني، يساعد على تحقيق تعلم أفضل، حيث يساعد هذا التنوع في الذكاء والقدرات على تشكيل قدرات ذكاء الفرد.

مفهوم التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني إستراتيجية تعليم وتعلم تعتمد على تحويل الفصل ذي المجموعة الواحدة إلى فصل ذي مجموعات متعددة؛ بحيث يتعلم الطلاب فيها من خلال العمل في مجموعات متجانسة أو غير متجانسة، والتعاون على أداء مهمة أو مهمات تعليمية؛ بهدف تحقيق أهداف تعليمية أو اجتماعية مشتركة.

ويعرف التعلم التعاوني بأنه مجموعة من الإجراءات يتم من خلالها تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، بحيث يتعاون الطلاب في المجموعة الواحدة، ويتفاعلون مع بعضهم بعضاً في تنفيذ الأنشطة وأداء المهمات المكلفين بها تحت إشراف المعلم؛ بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. ويقوم التعلم التعاوني بشكل

أساسي على الاعتماد الإيجابي المتبادل بين التلاميذ، والمسئولية الفردية، والتفاعل المعزز وجهًا لوجه، وصقل المهارات الشخصية والقيادية، ومعالجة عمل المجموعة التعاونية.

والتعلم التعاوني هو منهج لتنظيم الأنشطة الصفية إلى تجارب أكاديمية واجتماعية، ويختلف عن العمل الجماعي؛ حيث وصف أنه "تنظيم توافقي إيجابي"، فينبغي على الطلاب العمل في مجموعات لإنجاز المهام بشكل جماعي لتحقيق الأهداف الأكاديمية، بخلاف التعلم الفردي، الذي قد يكون تنافسيًا بطبيعته، فقد يؤدي التعلم التعاوني إلى استفادة الطلاب من مصادر ومهارات بعضهم بعضًا (سؤال بعضهم بعضًا للحصول على معلومات، وتقييم أفكارهم، ورصد عملهم، وما إلى ذلك)، فضلًا عن أنه يتغير دور المعلم من إعطاء المعلومات للطلاب إلى محاولة تيسير عملية تعلمه، ويزيد دوره عن كونه مرشدًا ليصبح دور مدرب فريق، والذي يعمل على تنمية روح الفريق لدى الأفراد، ويرشدهم لآليات التعاون والتنسيق فيما بينهم، وفي التعلم التعاوني، ينجح كل فرد في المجموعة عندما تنجح المجموعة.

وفي هذه الإستراتيجية، يكون تعلم الطالب من خلال كونه فردًا فاعلًا في مجموعة— أو مجموعات- عمل تنظم العمل فيما بينها؛ لأداء مهمة ما أو مشروع أو تحقيق هدف تعليمي معين، وتتميز الإستراتيجية بكل ما يميز إستراتيجية التعلم التفاعلي، إلا أنها تزيد عليها بما ترسخ في نفس الطالب من إحساس بالمسئولية تجاه المجتمع، وتنمية روح التعاون مع الآخر، وإدراك فكرة أن نجاح الفرد يرتبط بنجاح المجموعة، وأن قيمة الفرد تعلقو بعلو قيمة المجموعة والعكس صحيح.

ويقصد بالتعلم التعاوني أنه الطريقة التي يتم فيها تقسيم الطلاب في الصف إلى مجموعات متباينة في التحصيل، ولا يزيد عدد أفراد المجموعة على ستة أعضاء، تضم طالبة من ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض، ويجلسون وجهًا لوجه، ويتم

التآزر بينهم تحت شعار "نسيح معاً أو نغرق معاً"؛ فنجاح الفرد في المجموعة من نجاح المجموعة، ونجاح المجموعة هو من نجاح الفرد، كما تحمل كل مجموعة المسؤولية في التغذية الراجعة والتقويم ومساعدة الأعضاء بعضهم بعضاً، ودور المعلم هو الإشراف العام، وتشكيل المجموعات، وإعطاء التغذية الراجعة عند الحاجة، وتقويم العمل.

كما يوصف بأنه أنموذج تدريسي، فيه يقوم الطلبة بأداء المهارات المتعلمة مع بعضهم بعضاً، والمشاركة في الفهم والحوار حول المعلومات المتعلقة بالمهارات المتعلمة، ويساعد بعضهم بعضاً على عملية التعلم، وفي أثناء هذا الأداء والتفاعل الفعال تنمو لديهم الكفايات الشخصية والاجتماعية الإيجابية، وفي هذا الأنموذج يُقسم المتعلمون إلى مجموعات غير متجانسة، وتُشجع هذه المجموعات على أن تستخدم أساليب التواصل بينها؛ حيث تُكلف المجموعة بالتواصل داخل قاعة الدرس وخارجها في عمل مهام معينة، مثل وضع أسئلة لمناقشة وإدارتها، وتقديم مفاهيم مهمة، وكتابة تقرير حول بحث قامت به المجموعة.

والتعلم التعاوني عبارة عن قيام جماعة صغرى غير متجانسة من الطلاب بالتعاون الفعلي؛ لتحقيق هدف منشود أكاديمي أو اجتماعي، يعود عليهم كجماعة وكأفراد بفوائد تعليمية وغير تعليمية جمة ومتنوعة ومحقة، أكثر وأحسن من مجموع أعمالهم الفردية.

ويُشار إليه بأنه التعلم ضمن مجموعات صغيرة من الطلاب من 3 إلى 6 طلاب، بحيث يسمح للطلاب بالعمل سويًا وبفاعلية، ومساعدة بعضهم بعضاً لرفع مستوى كل فرد منهم، وتحقيق الهدف التعليمي المشترك، ويقوم الطلاب بمقارنته بمحكات معدة مسبقًا لقياس مدى تقدم أفراد المجموعة في أداء المهمات الموكلة إليهم.

والتعلم التعاوني إستراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من المتعلمين يعملون سويًا؛ بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن، فتتضمن عمل الطلاب مع بعضهم بعضًا في فرق من الأفراد، لهم مستويات متنوعة "غير متجانسة"؛ من أجل إنجاز مهام وأنشطة تعليمية مخططة ومنفذة، تحت إشراف المعلم وتوجيهه؛ لتحقيق أهداف أكاديمية، واجتماعية، وشخصية.

وهو عبارة عن تفاعل مشترك بين عدد من المتعلمين، تختلف بينهم الفروق الفردية، يعملون في ورشة عمل ضمن أهداف ومهارات تعاونية للوصول لهدف محدد، ويتطلب ذلك التفاعل من المتعلمين العمل مع بعضهم بعضًا والحوار فيما بينهم بتعمق حول المادة الدراسية والتعلم معًا، وأثناء ذلك التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية عدة.

أسس التعلم التعاوني:

لإستراتيجية التعلم التعاوني مجموعة من الأسس، تمثل عناصر رئيسة له، وهي:

1- الاعتماد الإيجابي المتبادل:

أن يشعر كل طالب في المجموعة أنه بحاجة إلى بقية زملائه، وليدرك أن نجاحه أو فشله يعتمد على الجهد المبذول من كل فرد في المجموعة، فإما أن ينجحوا سويًا أو يفشلوا سويًا. ويبنى هذا الشعور من خلال وضع هدف مشترك للمجموعة، بحيث يتأكد الطلاب من تعلم جميع أعضاء المجموعة، كذلك من خلال المكافآت المشتركة لأعضاء المجموعة يتم بناء الشعور بالاعتماد المتبادل، وذلك كأن يحصل كل عضو في المجموعة على نقاط إضافية عندما يحصل جميع الأعضاء على نسب أعلى من النسبة المحددة بالاختبار. والمعلومات والمواد المشتركة وتوزيع الأدوار جميعها يساعد على الاعتماد المتبادل الإيجابي بين أفراد المجموعة.

2- المسؤولية الفردية والمسئولية الرمزية:

كل عضو من أعضاء المجموعة مسئول بالإسهام بنصيبه في العمل، والتفاعل مع بقية أفراد المجموعة بإيجابية، وليس له الحق بالتطفل على عمل الآخرين. كما أن المجموعة مسئولة عن استيعاب وتحقيق أهدافها وقياس مدى نجاحها في تحقيق تلك الأهداف وتقييم جهود كل فرد من أعضائها. وعندما يقيم أداء كل طالب في المجموعة ثم تعاد النتائج للمجموعة تظهر المسؤولية الفردية. ولكي يتحقق الهدف من التعلم التعاوني على أعضاء المجموعة مساعدة من يحتاج من أفراد المجموعة إلى مساعدة إضافية لإنهاء المهمة، وبذلك يتعلم الطلاب معاً لكي يتمكنوا من تقديم أداء أفضل في المستقبل كأفراد.

3- التفاعل المعزز وجهًا لوجه:

يلتزم كل فرد في المجموعة بتقديم المساعدة والتفاعل الإيجابي وجهًا لوجه مع زميل آخر في المجموعة نفسها، والاشتراك في استخدام مصادر التعلم، وتشجيع كل فرد للآخر، وتقديم المساعدة والدعم لبعضهم بعضًا يعد تفاعلاً معززاً وجهًا لوجه من خلال التزامهم الشخصي نحو بعضهم لتحقيق الهدف المشترك. ويتم التأكد من هذا التفاعل من خلال مشاهدة التفاعل اللفظي الذي يحدث بين أفراد المجموعة، وتبادلهم الشرح والتوضيح، والتلخيص الشفوي.

4- المهارات الشخصية والقيادية:

يتعلم الطلاب في التعلم التعاوني إلى جانب المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون عدة مهارات، مثل مهارات القيادة، واتخاذ القرار، وبناء الثقة، وإدارة الصراع، وتعد هذه المهارات ذات أهمية بالغة لنجاح مجموعات التعلم التعاوني.

5- معالجة عمل المجموعة:

يناقش ويحلل أفراد المجموعة التعاونية مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم، ومدى محافظتهم على العلاقات الفاعلة بينهم لأداء مهماتهم، ومن خلال تحليل تصرفات الأفراد أثناء أداء مهمات العمل، يتخذ أفراد المجموعة قراراتهم حول بقاء واستمرار التصرفات المفيدة، وتعديل التصرفات التي تحتاج إلى تعديل لتحسين عملية التعلم.

أهمية التعلم التعاوني:

يعد التعلم التعاوني إحدى إستراتيجيات التَّعلم النَّشط الذي يعتمد على إخراج العملية التعليمية من قالبها التَّقليدي القائم على التَّلقي والحفظ بعيداً عن الإبداع والابتكار، فبرز إلى السطح التَّعليم التَّعاوني كأحد الحلول لتحفيز المتعلِّمين على الخلق والإبداع والابتكار، حتى اعتبره بعض المربين والمشرفين التَّربويين أنه من أهم أشكال التعلم النَّشط؛ إذ إنه إلى جانب التَّعليم يُمكنه تحفيز العديد من المفاهيم والقيم المجتمعية والعمل المُشترك، وتعزيز الجانب النفسي المتميز للطلبة، وبث روح العمل التعاوني والجماعي، وبناء الثقة بالنفس، وجعل العملية التعليمية ممتعة ومفيدة، وتبادل الخبرات المختلفة بين الطلاب، واتباع القواعد الإيجابية بين المعلم والمتعلم، وتنمية قدرة الطلاب على التعبير عن الرأي والأفكار بطريقة مهذبة وسليمة.

وتتضح أهمية التعلم التعاوني من كونه يسهم في تحقيق ما يلي:

- تنمية القدرة على الاتصال والتواصل مع أنماط عديدة من الناس.
- تنمية علاقات قائمة على المحبة والاحترام، وعدم التمرکز حول الذات في العمل.
- اكتساب المتعلمين دقة الملاحظة.
- تبادل الخبرات مع الآخرين.
- تعويد الطالب التعبير عن رأيه وأحاسيسه وأفكاره.

- تنمية مهارة الإصغاء لآراء الآخرين.
- رصد التطورات وتشجيع البحث عن التغذية الراجعة.
- إكساب الطلاب مهارة الأسلوب العلمي لحل المشكلات.
- تقبل الطالب للتعلم الذاتي وممارسته له.
- تشكيل أنماط سلوكية جديدة لدى الطلبة.
- توفير آليات التواصل الاجتماعي، والسماح بتبادل الأفكار وتوجيه الأسئلة، والتعبير عن المشاعر بشكل حر.
- يشعر جميع الطلاب بأنهم شركاء في النجاح.
- تنمية القدرة على المناقشة وإدارة الحوار.
- تدريب الطلاب الإنصات لآراء الآخرين وأفكارهم.
- الاستخدام المتبادل للوسائل التعليمية والمواد الدراسية مع الزملاء بفاعلية.
- احترام ومراعاة مشاعر الآخرين في المواقف المختلفة.
- تقبل النقد البناء والمناقشة بموضوعية.
- طرح الأسئلة الجيدة في إطار الموضوع وصياغة الأسئلة السابرة.
- ينمي في الطلاب مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلاب.
- إكساب التلاميذ مهارات القيادة والاتصال والمبادرة.
- كسر الروتين وخلق الحيوية داخل الصف.

- ربط بطيئي التعلم والذين يعانون من صعوبات التعلم بأعضاء المجموعة وتطوير انتباههم.
- تعزيز صفة التسامح لدى الطلاب.
- خلق جو وجداني إيجابي خاصة لدى الطلبة الخجولين.
- تطوير مهارات التعاون والمهارات الاجتماعية.
- التخفيف من الجو السلطوي أو المتوتر في الصف.
- تذكية روح الانتماء للمجموعة لدى الطلاب.
- زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم.
- النظر للموضوعات من وجهة نظر الآخرين.
- إتاحة الفرصة لعرض وجهات نظر مختلفة من الطلاب تجاه موضوع معين.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- تنمية الرغبة لدى الطالب في قبول الرأي الآخر.
- زيادة السلوك الإيجابي لدى الطلاب وخفض السلوك السلبي.
- تطوير العلاقة الإيجابية بين الطلاب وبعضهم بعضاً.
- التعبير عن الآراء والمشاركة في اتخاذ القرار .
- ترجمة الآراء وتطبيق الأفكار واقعياً.
- توفير التغذية الراجعة للإفادة منها.
- إمكانية إحداث تعديلات في اتجاهات الطلبة للأفضل.
- إحداث تغييرات إيجابية في اتجاهات الطلاب نحو التعلم.

- رصد المعلم لمدى تقدم طلابه والإفادة من نتائجهم بشكل مستمر.
 - توفير الفرصة لتعلم الطالب من أقرانه بشكل أكثر فعالية من تعلمه من معلميه.
 - تنمية المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية لدى الطلاب.
 - إشباع حاجات الطلاب للتقدير.
 - جعل الطالب محور العملية التعليمية التعليمية.
 - إعطاء المعلم الفرصة لمتابعة الطلاب وتعرف احتياجاتهم.
- أنواع ومراحل التعلم التعاوني:**

يختلف التعلم التعاوني تبعاً لاختلاف الموقف التعليمي؛ فبعض المواقف التعليمية تقتضي استخدام المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية، وبعضها تقتضي استخدام المجموعات التعليمية التعاونية غير الرسمية، وبعضها الآخر يقتضي استخدام المجموعات التعاونية الأساسية، ولاستخدام التعلم التعاوني بشكل فاعل، فإنه يجب أن نعرف متى وكيف نستخدم كل نوع من أنواع تلك الأنواع.

1- المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية:

المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية هي "مجموعات قد تدوم من حصة صفية واحدة إلى عدة أسابيع. ويعمل الطلاب فيها معاً للتأكد من أنهم وزملاءهم في المجموعة قد أتموا بنجاح المهمة التعليمية التي أسندت إليهم. وأي مهمة تعليمية في أي مادة دراسية لأي منهج يمكن أن تبنى بشكل تعاوني. كما أن أي متطلبات لأي مقرر أو مهمة يمكن أن تعاد صياغتها لتتلاءم مع المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية.

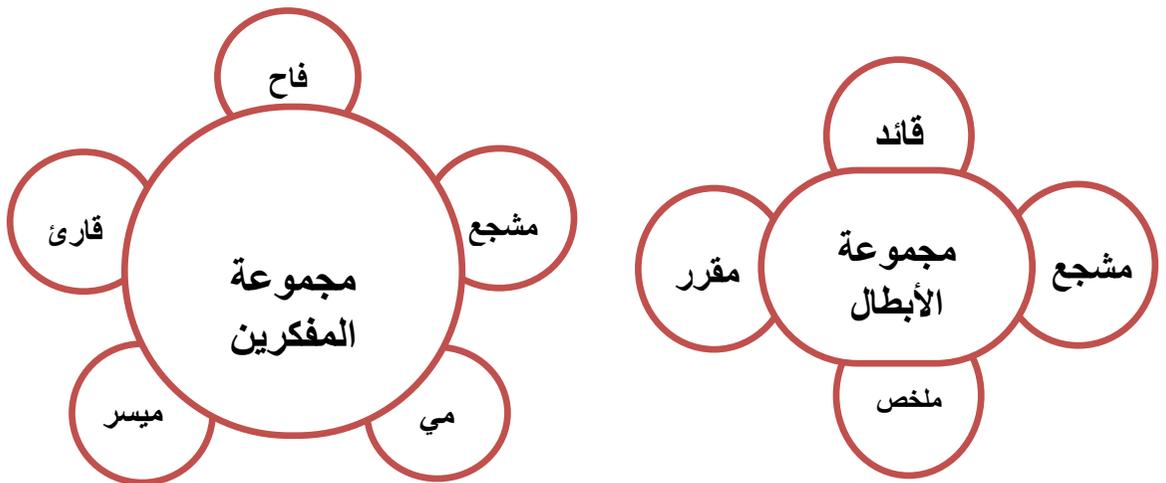
2- المجموعات التعليمية التعاونية غير الرسمية:

المجموعات التعليمية التعاونية غير الرسمية تعرف بأنها مجموعات ذات غرض خاص قد تدوم من بضع دقائق إلى حصة صفية واحدة، ويستخدم هذا النوع من المجموعات أثناء التعليم المباشر الذي يشمل أنشطة مثل محاضرة، وتقديم عرض، أو عرض شريط فيديو بهدف توجيه انتباه الطلاب إلى المادة التي سيتم تعلمها، وتهيئة الطلاب نفسياً على نحو يساعد على التعلم، والمساعدة في وضع توقعات بشأن ما سيتم دراسته في الحصة، والتأكد من معالجة الطلاب للمادة فكرياً وتقديم غلق للحصة.

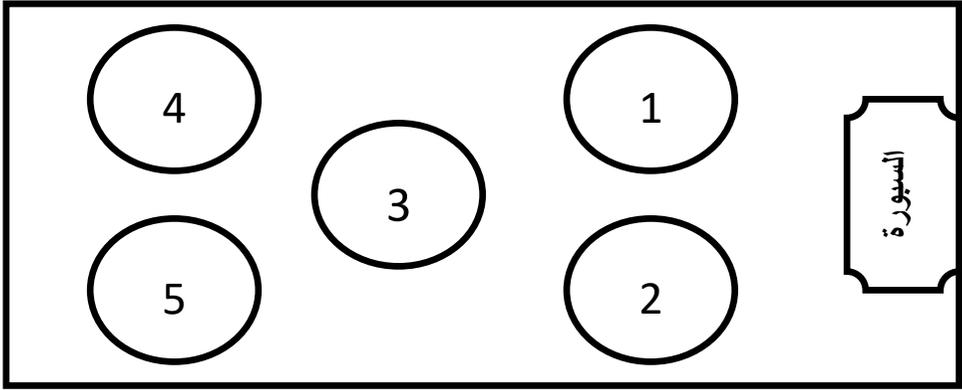
3- المجموعات التعليمية التعاونية الأساسية:

المجموعات التعليمية التعاونية الأساسية هي مجموعات طويلة الأجل وغير متجانسة وذات عضوية ثابتة، وغرضها الرئيس هو أن يقوم أعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع الذي يحتاجون إليه لإحراز النجاح الأكاديمي، والمجموعات الأساسية تزود الطالب بالعلاقات الملتزمة والدائمة، وطويلة الأجل والتي تدوم سنة على الأقل، وربما تدوم حتى يتخرج جميع أعضاء المجموعة.

ومن نماذج تنظيم بيئة التعلم التعاوني ما يلي:



ويتم تشكيل الطاولة داخل حجرة الدراسة:



شكل (6)

نموذج لتنظيم بيئة التعلم التعاوني

مراحل التعلم التعاوني:

يتم تطبيق التعلم التعاوني وفقاً للمراحل التالية:

1- مرحلة التعرف:

وفيها يتم تحديد نوع المهمة المطلوب من المجموعة تنفيذها، وتحديد الوقت المخصص لها؛ حتى يتم ضبط الوقت.

2- مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي:

ويتم فيها توزيع الأدوار، وتحديد مسئولية كل طالب، وتحديد المهارات اللازمة لإنجاز المهمة.

3- مرحلة الإنتاجية:

وفيه يبدأ كل طالب في تنفيذ المسئوليات والمهام الموكلة إليه، وتجميع الآراء والحلول والوصول إلى استنتاجات واضحة.

4- مرحلة الإنهاء:

وفيه تقوم كل مجموعة من المجموعات بتقديم تقرير حول ما تم التوصل إليه وإنجازه، وعرضه على جميع الطلاب في الفصل، مع مناقشة ما تم عمله والإجابة عن استفسارات بقية الطلاب.

إستراتيجيات التعلم التعاوني وخطواتها:

تتعدد وتنوع الإستراتيجيات التي تُستخدم للتعلم التعاوني، نتيجة للتطور في مجال العلم التربوي، ومن هذه الإستراتيجيات:

1- إستراتيجية المهام المتقطعة:

وهي إستراتيجية تقوم على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، تتألف من (3-5) طلاب، وتقسيم الدرس إلى مهام فرعية تتناسب وحجم المجموعة، ويقوم أفراد كل مهمة فرعية بإتقانها والعودة للمجموعة الأساسية لتبادل الخبرات فيما بينهم، ويسير تنفيذ الإستراتيجية وفقاً للخطوات التالية:

أ- تكوين مجموعات الأساس، ويتم ذلك من خلال تقسيم الطلاب داخل الفصل إلى مجموعات صغيرة من 3-5 طلاب، وتقسيم الدرس إلى مجموعة من المهام الفرعية، يُعطى كل فرد في المجموعة مهمة واحدة ليدرسها.

ب- تكوين مجموعات الخبرة، ويتم ذلك من خلال تجميع أفراد المهمة الواحدة في مجموعات الأساس في مجموعات صغيرة، يتحدد عددها بعدد المجموعات الإجمالي في الفصل، ليتدارسوا فيما بينهم المهمة الموكلة لهم من خلال المصادر المتاحة، بشكل مبني على التفاعل المباشر والتعاون فيما بينهم.

ج- العودة للمجموعات الأساس والتفاعل لتحقيق المهمة، ويتم ذلك بعد إتقان مجموعة الخبرة للمهام الموكلة إليهم، ويجوز التأكد من ذلك بإعطاء اختبارات، حيث

يعود كل فرد إلى مجموعته وقد أتقن مهمة فرعية من مهام التعلم، ويتم التعاون والتنسيق فيما بينهم حتى يعلم كل منهم الآخر المهمة التي أتقنها بحيث تتكامل المهمة لدى كل الأفراد، ويقدم المعلم العون لمن يحتاجه من أفراد كل المجموعات.

د- إعطاء الاختبارات والتعزيز، حيث تقدم الاختبارات للأفراد داخل المجموعات بشكل فردي، ولا يسمح بالتعاون في هذه الحالة، على أن تكون الاختبارات شاملة لجميع عناصر المهمة، ويُعطى الأفراد داخل المجموعات الدرجة التي يحصل عليها أقلهم تحصيلاً، وحينئذ يُمنح التعزيز اللازم.

2- تقسيم الطلاب إلى فرق بحسب مستوى التحصيل:

وتقوم هذه الإستراتيجية على مبدأ تعاون الطلاب ذوي التحصيل المتدني والمتوسط مع زملائهم ذوي التحصيل المرتفع؛ لتحقيق هدف واحد أو مهمة واحدة من مهام التعلم، بحيث يصل الجميع لمستوى إتقان متقارب، وتسير هذه الإستراتيجية وفقاً للخطوات التالية:

أ- تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتألف من (4-5) أفراد متفاوتي القدرة التحصيلية.

ب- عرض الدرس من قبل المعلم أسبوعياً باستخدام المحاضرة أو المناقشة.

ج- يدرس الطلاب أعضاء الفريق المادة من مصادرها، وبالتعاون بينهم من خلال حلقات النقاش أو بأي وسيلة أخرى ممكنة؛ حتى يتمكنوا من تحصيل هذه المادة وإنجازها.

د- توزيع أوراق عمل وثيقة بالمادة، وينبه عليهم بأنهم لن ينتهوا من العمل، إلا إذا فهم الجميع المهمة الموكلة إليهم تماماً.

هـ- تقديم الاختبارات ورصد الدرجات، بأن يحصل الطالب على نقاط إضافية بحسب درجة إسهامه في المجموعة حتى الحد الأقصى للنقاط وهو عشر درجات.

و- تعلن نتيجة الاختبارات أسبوعيًا، ويحصل الفريق الحاصل على أكثر النقاط على أفضل تعزيز.

3- فريق الألعاب التعاونية:

وهي إستراتيجية تقوم على التنافس بين أعضاء الفريق التعاونية في مسابقة مع أعضاء الفرق الأخرى الذين يمثلونهم في الدرجات وفي المستوى؛ من أجل حصد أكبر عدد من النقاط لفريقهم، وهي تقوم على خطوات الإستراتيجية السابقة نفسها، ولكن بدلاً من حساب درجة إسهام كل فرد في مجموعته، تجرى المسابقات بين الأفراد في المجموعات المختلفة والمتشابهين في القدرات؛ من أجل تحصيل أكبر قدر ممكن من النقاط لفريقهم.

4- التفريد من أجل الفريق:

تعد هذه الإستراتيجية مزيجًا من التعلم الجماعي والتعلم الفردي، وهي نتاج لتلاق أفكار تفريد التعليم والتعلم التعاوني؛ حيث إنها إستراتيجية تعتمد على التعلم الذاتي الذى يحترم التعاون بين الطلاب لإنجاز المهام في الفريق، ويمكن إيضاح خطواتها فيما يلي:

أ- تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة العدد من (4-5) غير متجانسين.

ب- التشخيص الأول، وفي هذه الخطوة يتم تقديم اختبارات تشخيصية؛ ليتم وضع الطالب في المجموعة التي تناسبه، ليتعلم ما يناسبه من المادة الدراسية.

ج- تقوم المجموعات بتعلم وحدات مختلفة من المادة الدراسية بطريقة فردية، في إطار مجموعة من الأنشطة المنظمة التي تضمن لهم الإتقان.

د- التشخيص الثاني، وتقدم من خلال هذه الخطوة اختبارات تشخيصية؛ هدفها التأكد من إتقانهم للوحدات المكلفين بدراستها.

هـ- الالتقاء والتعاون بتبادل الأفراد في المجموعات الخبرات التي أمكنهم تحصيلها، وتقديم المساعدة فيما بينهم، حتى يصل كل أفراد الفريق لمستوى الإتقان المطلوب.
و- الاختبار ورصد وتقديم التعزيز اللازم.

5- إستراتيجية لتتعلم معاً:

وهي إستراتيجية تقوم على عمل الطلاب في المجموعات التعاونية؛ لإنتاج عمل واحد أو إنجاز مهمة واحدة، وتدور بينهم مناقشات وتبادل معلومات؛ حتى يتم التأكد من فهم المادة التعليمية، وتسير هذه الإستراتيجية وفق الخطوات التالية:

أ- تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتألف من (4-5) طلاب غير متجانسين.

ب- تكلف كل مجموعة بإنجاز عمل واحد يشترك فيه الجميع.

ج- تقدم المكافأة والتعزيز للمجموعة بناءً على عملها كجماعة، ويتوقف إعطاء المكافأة على كيفية العمل معاً بصورة أفضل، وكيفية إنجاز وتحقيق هدف الجماعة.

6- إستراتيجية البحث الجماعي:

وهي إستراتيجية تقوم على استخدام قدرات الطلاب على البحث والاستقصاء؛ ليتم التعليم من خلالها في شكل تعاوني يسمح بتعليم الجميع تحت توصيه المعلم وإرشاده، وتسير هذه الإستراتيجية وفقاً للخطوات التالية:

أ- تقسيم الطلاب إلى مجموعات من 2-6 طلاب.

ب- تحديد الموضوع البحثي.

ج - تخطيط مهام المعلم.

د- البحث والاستقصاء.

هـ - تحليل الطلاب للمعلومات التي تم جمعها وتلخيص بعضها وعرضها على الزملاء.

و- التقويم، ويتم من خلال تحليل الطلاب لأعمال زملائهم تحت إشراف وتوجيه المعلم.

أدوار المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني:

يتمثل دور المعلم في التعلم التعاوني فيما يلي:

- اتخاذ القرار بتحديد الأهداف التعليمية وتشكيل المجموعات التعاونية.
- شرح المفاهيم وأسس التعلم التعاوني.
- تفقد عمل المجموعات التعاونية، وتعليم الطلاب مهارات العمل في المجموعات الصغيرة.

- تقييم تعلم الطلاب باستخدام أسلوب تقييم محكي المرجع.
- العمل باستمرار على جعل العمل مهارات حياتية قيمة للطلبة.
- التأكيد على الطلاب بضرورة الالتزام بالوقت المخصص للإنجاز.
- تقديم المدح والدعم للطلبة.
- التدخل في عمل المجموعات عند الضرورة.

ويمكن تحديد أدوار المعلم كما يلي:

* قبل الدرس:

- 1- إعداد بيئة التعلم أو الغرفة الصفية.
- 2- إعداد وتجهيز الأدوات والخامات اللازمة للدرس.
- 3- تحديد الأهداف التعليمية المرجوة لكل درس بوضوح شديد؛ بهدف تعرف السلوك الذي ينبغي على كل طالب في المجموعة أن يكون قادرًا على أدائه في نهاية الدرس.

- 4- تحديد حجم مجموعات العمل التعاونية (2-6) طلاب، بما يضمن فرصًا أكبر للتفاعل والتعاون والقيام بالأنشطة المختلفة.
- 5- تحديد الأدوار لأفراد المجموعة، فالمعلم يحدد دورًا لكل فرد في المجموعة على أن يتناول الأفراد تلك الأدوار من درس لآخر من خلال الدرس الواحد.
- 6- ترتيب الفصل وتنظيم جلوس المجموعات.
- 7- تحديد وتوصيف العمل المطلوب.
- 8- تحديد السلوك الاجتماعي المطلوب التركيز عليه.
- 9- إعداد بطاقة ملاحظة أو أية أداة أخرى تمكن المعلم من مراقبة أداء الطلاب على مشاركتهم ومدى تفوقهم.
- 10- تزويد التلاميذ بمشكلات أو مواقف.
- 11- مساعدة التلاميذ على تحديد المشكلة.

* أثناء الدرس:

- 1- مراقبة الحوار ومراقبة المناقشة التي تدور بين أفراد كل المجموعة ومدى قيامهم بأدوارهم.
- 2- تجميع البيانات عن أداء الطلاب في مجموعة، إما بالملاحظة أو بتدوين بعض الملاحظات عن المجموعة.
- 3- إمداد الطلبة بتغذية راجعة عن سلوكهم أثناء العمل، وقد يكون ذلك عن طريق لفظي أو غير لفظي.
- 4- متابعة سير أفراد المجموعة.
- 5- متابعة إسهامات الأفراد ضمن الجماعة.

6- حث الطلاب على التقدم وفق خطوات محددة تتعلق بحل المشكلة.

7- مساعدة الطلاب على تغيير النشاطات وتقديمها بهدف استمرار تفاعلهم وحيويتهم ونشاطهم.

* بعد الدرس:

تتاح بعد انتهاء المجموعة من المهمة والعمل الذي كلفوا فرصة مناقشة سلوكهم وتفاعلهم مع بعضهم بعضاً، بحيث تركز على أهداف المادة التعليمية التي يدرسها الطلاب، وعلى المهارات الاجتماعية التي تعلموها في الموقف، ومن المفضل أن يقوم الطلاب أنفسهم بهذا العمل وليس المعلم.

وفي النهاية يعلق المعلم بموضوعية ووضوح بعبارات محددة عما لاحظته على المجموعات أثناء عملها وما يقترحه للمستقبل.

أما عن أدوار المتعلم في التعلم التعاوني:

فيتميز دور المتعلم في إستراتيجية التعلم التعاوني بالإيجابية؛ حيث ينجز المهام التي توكل إليه ضمن مجموعته التي يعمل معها، وعليه البحث عن المعلومات والبيانات وجمعها وتنظيمها، وانتقاء المعلومات المتصلة بالدرس، وتنشيط الخبرات السابقة، وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة، وتوجيه الآخرين نحو إنجاز المهام، مع الاحتفاظ بعلاقات طيبة وإيجابية مع الأعضاء، وحل الخلافات بين الأعضاء، ومعالجة ما قد يحدث من سوء فهم بينهم، والتفاعل في إطار العمل الجماعي التعاوني، وبذل الجهد ومساعدة الآخرين، والإسهام بوجهات نظر تنشط الموقف التعليمي.

ومن أدوار المتعلم الرئيسة في مجموعات العمل التعاوني ما يلي:

- القائد: يدير عمل أفراد المجموعة، فيتولى مسؤولية إدارة المجموعة، والتأكد من المهمة التعليمية، وطرح أي أسئلة توضيحية على المعلم، وكذلك توزيع المهام على أفراد المجموعة، بالإضافة إلى مسؤوليته المتعلقة بإجراءات الأمان والسلامة في أثناء العمل.
- مسئول الأدوات: يتولى مسؤولية إحضار جميع تجهيزات ومواد النشاط من مكانها إلى مكان عمل المجموعة، وهو المتعلم الوحيد المسموح له بالتجول داخل الصف.
- المقرر: يتولى مسؤولية تسجيل النتائج، ويقوم عمل مجموعته، وما توصلت إليه من نتائج لبقية المجموعات.
- الميسر: يقوم بتنظيم عمل المجموعة وتوصيل الأسئلة للمعلم.
- الفاحص: يتأكد من مشاركة كل فرد في النشاط والمهام.
- القارئ: يقرأ المشكلة أو التعليمات المعطاة.
- المسجل: وهو الكاتب، ويقوم بجمع البيانات والمعلومات اللازمة من المجموعة، وتسجيلها بطرق مناسبة على شكل رسوم بيانية، أو جداول، أو أشرطة تسجيل.
- الميقاتي: المسئول عن الالتزام بالوقت المحدد بالنشاط التعاوني.
- مسئول الصيانة: يتولى مسؤولية تنظيف المكان بعد انتهاء النشاط، وإعادة الأدوات إلى أماكنها المحددة.
- المشجع: يقدم الدعم، ويتأكد من مشاركة الجميع ويشجعهم على العمل بعبارات تشجيع وتعزيز، ويحثهم على إنجاز المهمة قبل انتهاء المجموعات الأخرى، ويحترم الجميع، ويتجنب إحراجهم، وينشر روح الطمأنينة بين أفراد المجموعة.

إستراتيجية العصف/ القدح الذهني

يعد "أليكس أزيون" صاحب إستراتيجية العصف الذهني؛ حيث جاءت هذه الإستراتيجية كرد فعل لعدم رضاه عن الأسلوب المعتاد في التدريس، ويرى "أزيون" أنها مؤتمر تعليمي يقوم على أساس تقديم المادة التعليمية في صورة مشكلات تسمح للمتعلمين بالتفكير الجماعي؛ لإنتاج وتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول التي تدور بأذهانهم، مع إرجاء التقييم أو النقد إلى بعد الوقت المحدد لتناول المشكلة.

مفهوم إستراتيجية العصف الذهني:

يقصد بالعصف الذهني توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية لحل مشكلة معينة، وذلك بوضع الذهن في حالة إثارة للتفكير في كل الاتجاهات؛ لتوليد أكبر قدر من الفكر، فهو يعني الحفز وإثارة وإمطار للعقل، فيطوق العقل المشكلة ويفتحها من كل جانب، وبكل الحيل الممكنة.

ويقصد به أيضاً استخدام العقل في التصدي النشط للمشكلة أو الموضوع أو الهدف المراد إنجازه، بحيث يرسل الذهن ربحاً عاصفة من الفكر صوب المشكلة أو الهدف، فتأتي عليه من كل جانب، والهدف الأساسي له هو توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة مدار البحث.

والعصف الذهني من الإستراتيجيات العقلية الإبداعية للتدريس، يقوم على تحفيز المتعلمين على توليد قائمة من الأفكار والحلول المتنوعة ذات الصلة بموضوع ما بشكل تلقائي، ويتطلب تأجيل إصدار الأحكام إلى حيث الانتهاء من توليد أكبر قدر

ممكن من الأفكار والحلول الأصيلة، ومن ثم غربلة هذه الأفكار والحلول، واختيار الأنسب منها.

وتعرف إستراتيجية العصف الذهني بأنها أحد أساليب المناقشة الجماعية التي يشجع بمقتضاه أفراد المجموعة على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمبتكرة، بشكل عفوي حر، وفي مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار واختيار المناسب منها، وتستخدم في دراسة مشكلة أو موضوع ما، وفيه يجتمع المتعلمون ليصلوا إلى حلول أصيلة من خلال المناقشة، وطرح الحلول والبدائل، وتفاعل الأداء، والهدف الرئيس من ذلك هو التوصل إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار، وليس مناقشة الآراء ونقدها.

كما تعرف بأنها التفكر أو استمطار الأفكار، وهي وسيلة للحصول على أكبر عدد من الأفكار من مجموعة الأفراد في وقت قصير، وذلك من خلال عرض المشكلة عليهم ومطالبهم بأن يدلوا بأكبر عدد ممكن من الأفكار من أجل حلها، وبأنها طريقة في التدريس تقوم باستثارة أفكار المتعلمين، ومساعدتهم على إنتاج كل ما يخطر على بالهم من إجابات وآراء، مهما كانت هذه الآراء بسيطة وساذجة وغير مألوفة، ثم تتنافس كل هذه الآراء بصورة موضوعية ناقدة واختيار أفضلها.

ولإستراتيجية العصف الذهني العديد من الترجمات الأخرى، منها القدح الذهني،، والمفكرة، وإمطار الدماغ، وتدفق الأفكار، وتوليد الأفكار، وعصف الدماغ، واستمطار الأفكار، وتهيج الأفكار، وعصف التفكير، وتنشيط وإعمال التفكير، وإثارة التفكير، كما يسمى أحياناً بمسميات أخرى، أهمها التحريك الحر للأفكار، أو إطلاق الأفكار، وحل المشكلات الإبداعي، وتجاذب الأفكار، وهو ترجمة لمصطلح " Brain storming"، وتعريب هذا المصطلح هو إثارة الأفكار.

أهمية إستراتيجية العصف الذهني:

تتميز إستراتيجية العصف الذهني بأنها تشجع الأفراد على طرح الأفكار، وتزودهم بيئة آمنة لا يوجد فيها أي عقاب أو استهزاء بأفكارهم وآرائهم، مع التسامح عند غموض الفكرة أو نقصها، والصبر والتأني في مرحلة التمكن الإبداعي للأفكار، وأنها تنمي القدرة على التخيل العلمي، والتفكير باحتمالات عديدة، وتشجع حاجة المبدعين إلى الاكتشاف والبحث والتقصي، وتعطي المعلمين فكرة عن الأساليب التي يستخدمها طلابهم في معالجة الأفكار.

ويمكن أن تساعد إستراتيجية العصف الذهني المتعلمين على تحقيق العديد من الفوائد، منها:

- تعويدهم إبداء الرأي وكذلك احترام آراء الآخرين.
 - تعويدهم العمل الجماعي الذي يحقق الألفة بينهم.
 - تساعد على الإقلال من الخمول الفكري لديهم.
 - تجعل النشاط متمركزاً حول المتعلم، وبالتالي تمنع من تعرضه للمشكلات النفسية التي تعوق تقدمه.
- وهناك فوائد أخرى لإستراتيجية القدر الذهني، منها أنها:
- تفيد في توليد الأفكار وإثارة الذهن، مما يؤدي إلى ظهور أفكار إبداعية لحل المشكلات.
 - تحث الطلاب على الاستفادة من أفكار الآخرين من خلال تطويرها والبناء عليها.
 - تزيل أسباب الخجل والانطواء، وتعود المتعلمين الجرأة والشجاعة للتعبير عن الآراء، والمشاركة مع أفكار الآخرين.

- تساعد على تنمية أنماط التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة.
- تنمي الثقة بالنفس من خلال طرح المتعلمين لأرائهم بحرية دون خوف من نقد الآخرين.

وتعمل إستراتيجية العصف الذهني على تشغيل الدماغ للقيام بوظائفه بأسرع ما يمكن، وبفاعلية وكفاءة لإنتاج وابتكار الأفكار لعلاج الموقف، والهدف من استخدامها هو تنشيط الدماغ بجانبه، من خلال طرح أسئلة سابرة مثيرة للدماغ، فيعمل الدماغ كله للاستجابة للمثيرات التعليمية، وينتج الأفكار. وتعد هذه الإستراتيجية أكثر الإستراتيجيات شيوعاً واستخداماً في الميدان التربوي لتنمية التفكير الإبداعي.

مبادئ العصف الذهني وقواعده:

يقوم العصف الذهني على مبادئ أساسيين، وأربع قواعد رئيسة:
المبدأ الأول: تأجيل إصدار أي حكم أو نقد للأفكار المطروحة في أثناء المرحلة الأولى من عملية القدح الذهني.

المبدأ الثاني: الكمية تولد النوعية؛ بمعنى أن أفكارًا كثيرة من المعتاد أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار قيمة أو غير عادية في مرحلة لاحقة من عملية القدح الذهني.

أما القواعد الرئيسية للعصف الذهني، فهي:

1. لا يجوز انتقاد الأفكار التي يشارك بها أعضاء الفريق أو تلاميذ الصف مهما بدت سخيفة أو تافهة، وذلك انسجامًا مع المبدأ الأول المشار إليه أعلاه؛ حتى يكسر حاجز الخوف والتردد لدى المشاركين.

2. تشجيع المشاركين على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار، دون التفات لنوعيتها، والترحيب بالأفكار الغريبة أو المضحكة أو غير المنطقية.

3. التركيز على الحكم المتولد من الأفكار، اعتمادًا على المبدأ الثاني الذي ينطلق من الافتراض، بأنه كلما زادت الأفكار المطروحة زادت الاحتمالية بأن تبرز من بينهم فكرة أصلية.

4. الأفكار المطروحة ملك الجميع، وبإمكان أي مشارك الجمع بين فكرتين أو أكثر، أو تحسين فكرة، أو تعديلها بالحذف والإضافة، مع مراعاة أن ذلك لا يعد هجومًا على صاحب الفكرة أو انتقادًا له.

وهذه المبادئ والقواعد لإستراتيجية العصف الذهني تقضي بقبول كل الأفكار المطروحة من قبل المتعلمين حتى وقت لاحق؛ حتى تدعمهم يشعرون بالحرية، حيث يعبرون عن أفكارهم دون تقييم، كما أن الأفكار كلما اتسعت بالاتساع والشمولية والكثرة، كان ذلك أفضل في إبراز فكرة صائبة ومبدعة، وليس من الضروري معرفة من قدم هذه الفكرة الصائبة أو المبدعة؛ لأن الأفكار المطروحة تنسب لجميع طلاب الفصل.

خطوات وإجراءات إستراتيجية العصف الذهني:

تمر جلسة العصف الذهني في أثناء التدريس بعدد من المراحل، يفضل توخي الدقة في أداء كل منها على الوجه المطلوب؛ لضمان نجاحها وتتضمن هذه المراحل ما يلي:

(1) تختار مجموعة الطلاب رئيسًا أو مقررًا لها يدير الحوار:

ويفضل أن يكون على دراية بكيفية وقواعد هذا الأسلوب، بحيث يكون مقبولاً من كل الطلاب، وحبذا لو كان على دراية بموضوع المشكلة، كما تختار المجموعة أمينًا للسرد يقوم بتسجيل ما يعرض في الجلسة، يقوم الطالب (مقدم الفكرة ومقترح الحل المبدئي) بدور الرئيس، وهو طالب يختاره المعلم مع الطلاب، ويكون من الطلاب

المتميزين، وهو يتغير كل جلسة، ويقوم المعلم بتسجيل الأفكار لضمان السرعة والدقة.

(2) يتولى المعلم تعريف أسلوب العصف الذهني عند تطبيقه لأول مرة لبقية الطلاب:

ويذكرهم بالقواعد الأساسية للعصف الذهني التي عليهم الأخذ بها، وقد يكتبها على لوحة أمام المجموعة، فيقول لهم:

أ- تجنبوا نقد أفكار غيركم ولا تسخروا من أية فكرة مهما كانت.

ب- افصحوا عن أفكاركم بحرية وعفوية ودون تردد مهما يكن نوعها أو مستواها أو واقعيتها، ما دامت متصلة بالمشكلة موضوع الحوار.

ج- اطرحوا أكبر عدد ممكن من الأفكار.

د- قدموا إضافات على أفكار الآخرين بدون نقدها.

(3) تحديد ومناقشة المشكلة (الموضوع):

قد يكون لدى بعض الطلاب فكرة عن الموضوع، وقد لا يكون عند بعضهم الآخر أدنى فكرة، وفي هذه الحال يقوم قائد الجلسة بإعطاء الحد الأدنى من المعلومات عن الموضوع؛ لأن إعطاء المزيد من التفاصيل قد يحد بصورة كبيرة من تفكير الطلاب ويحصرهم في مجالات ضيقة محددة.

(4) إعادة صياغة الموضوع:

يطلب من الطلاب في هذه المرحلة الخروج من نطاق الموضوع على النحو الذي عرف به، وأن يحددوا أبعاده وجوانبه المختلفة من جديد فقد تكون للموضوع جوانب أخرى.

وليس المطلوب اقتراح حلول في هذه الأسئلة المتعلقة بالموضوع، ويجب كتابة هذه الأسئلة في مكان واضح للجميع.

(5) تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني:

يحتاج الطلاب المشاركون في جلسة العصف الذهني إلى تهيئتهم للجو الإبداعي، وتستغرق عملية التهيئة حوالي خمس دقائق، يتدرب فيها على الإجابة عن سؤال أو أكثر يلقيه المعلم أو قائد المجموعة.

(6) يقوم المعلم بكتابة السؤال أو الأسئلة التي وقع عليها الاختيار:

وذلك عن طريق إعادة صياغة الموضوع الذي تم التوصل إليه في المرحلة الرابعة، ويطلب من الطلاب تقديم أفكارهم بحرية، على أن يقوم المعلم بكتابة الملاحظات بتدوينها بسرعة على السبورة أو على لوحة ورقية في مكان بارز للجميع، مع ترقيم الأفكار حسب تسلسل ورودها.

(7) عند توقف سيل الأفكار يوقف الرئيس الجلسة لمدة دقيقة للتفكير في طرح

أفكار جديدة وقراءة الأفكار المطروحة سلفاً، وتأملها:

ثم فتح الباب مرة أخرى للأفكار الجديدة للتدفق بحرية، وتتم كتابتها أولاً بأول، وفي حالة قلة الأفكار المطروحة فإنه يحاول استثارة الطلاب بعبارات أو كلمات تولد لديهم مزيداً من الأفكار، كما قد يقدم ما لديه من أفكار.

(8) تحديد أغرب فكرة:

عندما يوشك معين الأفكار أن ينضب لدى الطلاب، يمكن للقائد أن يدعوهم إلى اختيار أغرب الأفكار المطروحة وأكثرها بعداً عن الأفكار الواردة في الموضوع، ويطلب

منهم أن يفكروا كيف يمكن تحويل هذه الأفكار إلى فكرة عملية مفيدة، وعند انتهاء الجلسة يشكر القائد الطلاب على إسهاماتهم المفيدة.

(9) بعدما تنتهي المجموعة من طرح أكبر عدد ممكن من الأفكار، يتم تقييم الأفكار ويحدد ما يمكن أخذه منها:

وفي بعض الأحيان تكون الأفكار الجيدة بارزة وواضحة للغاية، ولكن الأفكار الجيدة دفيئة يصعب تحديدها، ونخشى عادة أن تهمل وسط العشرات من الأفكار الأقل أهمية، وعملية التقييم تحتاج نوعاً من التفكير الانكماشى الذي يبدأ بعشرات الأفكار ويلخصها، حتى يصل إلى القلة الجيدة، ويمكن تصنيف الأفكار إلى:

أ- أفكار مفيدة وقابلة للتطبيق المباشر.

ب- أفكار مفيدة إلا أنها غير قابلة للتطبيق مباشرة، وتحتاج إلى مزيد من البحث.

ج- أفكار طريفة وغير علمية.

د- أفكار مستثناة؛ لأنها غير عملية وغير قابلة للتطبيق.

ويلاحظ أن الطلاب الذين يقومون بتقييم الأفكار، ليسوا بالضرورة هم الذين شاركوا في توليد الأفكار، وربما من الأفضل اشراك آخرين في تقييم الأفكار.

وتمر جلسة العصف الذهني في أثناء التدريس بعدد من الخطوات، يفضل توخي الدقة في أداء كل منها على الوجه المطلوب؛ لضمان نجاحها، وتتضمن هذه الخطوات ما يلي:

1- التجهيز والإعداد:

تبدأ هذه الخطوة قبل تنفيذ جلسات القدرح الذهني بوقت كافٍ، وذلك بإخبار الطلاب بالموضوع الذي سيدور حوله النقاش والتفكير في الجلسة القادمة، والتي يفضل ألا يقل زمنها عن ساعة واحدة.

2- تقسيم الطلاب:

يقسم الطلاب إلى مجموعات من (7-10) طلاب، ويختار قائد ومسجل في كل مجموعة، وللمعلم أن يتابع هذه المجموعات، وأن يشارك كل منها بعضًا من الوقت، وينتقل من مجموعة لأخرى محفزًا أعضائها على التفكير والإبداع.

3- التقديم للمشكلة وتهيئة الطلاب لجلسة العصف الذهني:

يبدأ المعلم بتعريف المشكلة أو القضية موضوع النقاش، وقد يكون ذلك بطرح سؤال على الطلاب.

4- الإجابة عن أسئلة الطلاب:

يجيب المعلم عن استفسارات الطلاب، ويناقشهم حول أية معلومات متعلقة بالسؤال المطروح، والذي يكون متعلقاً بموضوع أو بنص قرأه من قبل، أو يكون متصلاً بحياتهم، أو يمثل حاجة لهم.

5- الإحماء:

يحاول المعلم توفير جو من الود والمرح، ولا بأس أن يستخدم دعاية هادفة؛ لزيادة دافعية الطلاب على التفكير في نطاق الموضوع بعيدًا أو قريبًا.

6- اكتشاف الأفكار وتقويمها في جلسة العصف الذهني:

يكون بداية القدرح والتفكير الفعلي حول القضية الجوهرية المطروحة التي يتضمنها موضوع التعلم.

ويقوم المعلم بتقديم تعليماته، وهي تعد القواعد والمعايير التي ستسير عليها جلسة القدرح الذهني، وأهم هذه المبادئ ما يلي:

- إمكانية التحدث والمشاركة لأي فرد من الأفراد، وفي أي وقت.
- لا نقد ولا تقييم حيث لا يقوم أي فرد من المجموعة بإصدار الأحكام أو بتقييم ما يطرحه.
- العفوية والتدفق الحر للأفكار، بحيث يعبر كل فرد من أفراد المجموعة عما يدور في ذهنه دون التقييد بصحة التركيب والترتيب لما يقول.
- كلما كانت الأفكار غير مألوفة كانت أفضل، فقد تثير هذه النوعية الغريبة أفكارًا إبداعية حول القضية المطروحة لدى المتحدث وبقية زملائه داخل المجموعة الواحدة.
- الحرص على الكم والكثرة، فكثرة الأفكار هنا مهمة ومفيدة، حيث يكون من السهل الاختصار أو التقليل منها، بدلاً من التحايل لزيادتها وإكثارها.
- إعادة الترتيب والربط والتغيير، والتبديل حيث يمكن في هذه الخطوة لأي فرد إعادة ترتيب فكرته، أو يربط أفكاره أو يغيرها ويبدلها كيفما يرى في ضوء ما سمع وشاهد وشارك.
- ينبغي الابتعاد عن التشنج والتعصب، حيث يجب أن يكون المناخ وديًا ومرحًا لأقصى درجة ممكنة بين أفراد المجموعة، مع مراعاة أن المناقشة الودودة تعتمد على المساعدة، وليس على تصيد الأخطاء.
- الصمت: ينبغي أن يكون هناك فترات صمت لاستقبال الأفكار وتأملها وتجهيزها.

7- اكتشاف الحل:

عندما يشعر المعلم من الاقتراب من الحلول الجدية للمشكلة, وعندما يدرك توافر الأفكار الجيدة يعلن عن اقتراب المرحلة الأخيرة.

8- تفحص الأفكار والتقييم: يسجل المعلم جميع الأفكار (صوتًا وكتابة)، بعد جمعها من المعلومات المختلفة, ثم يبدأ مرحلة التقييم في ضوء المعايير التالية:

أ- ما الأفكار التي تسهم في فهم القضية فهمًا علميًا؟

ب- ما الأفكار التي لا تسهم بشكل أو بآخر في حل مشكلة الموضوع؟

ج- ما الحلول العملية القابلة للتطبيق فأنخذها؟ وما الحلول التي لا يتوافر فيها ذلك فنتركها؟

د- ما النتائج المترتبة على كل فكرة أو كل حل مطروح؟

هـ- كيف يمكن الإفادة من النص المقروء؟ وعلى أي مدى يمكن أن تتمثل أفكاره؟

9- التصفية: فمن خلال الأفكار, يتم تلخيص الأفكار الدقيقة ووضعها في قائمة منفصلة.

10- التجريب:

تجريب البدائل المطروحة ومدى فاعليتها في حل المشكلة موضوع النقاش أو القضية التي يقدمها موضوع الدراسة.

عوامل نجاح أسلوب العصف الذهني:

هناك مجموعة من العوامل والعناصر التي تساعد على نجاح أسلوب العصف الذهني يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

أ) وضوح المشكلة (الموضوع) مدار البحث لدى الطلاب وقائد النشاط قبل بدء الجلسة.

ب) وضوح مبادئ وقواعد العمل والتقيد بها من قبل الجميع، بحيث يأخذ كل مشارك دوره في طرح الأفكار دون تعليق أو أن تحرج أحدًا.

ج) خبرة المعلم أو قائد النشاط وجديته وقناعته بقيمة أسلوب العصف الذهني، تعد أحد الأساليب المعرفية في حفز الإبداع.

د) تحديد الأهداف: حيث إن تحديد الأهداف وضبط المواعيد تجعل الطلاب يعملون بصورة أفضل، كما أن تسجيل الأفكار الصائبة، يولد المزيد من الأفكار، بل يؤدي إلى خلق روح المنافسة، فينقسم الطلاب إلى مجموعات ليتغلبوا على بعضهم من حيث عدد الأفكار.

هـ) يجب بدء الجلسة بسؤال (تهيئة) غير متعلق بالدرس.

و) قد يستلزم الأمر تخصيص حلقات منفصلة لتطوير الحلول.

ز) دعوة الطلاب لمزيد من الإسهامات المكتوبة كواجبات منزلية.

ح) يجب على المعلم الإلمام بالفروق بين الفكرة، والتفكير الفردي، والتفكير الجماعي؛ حيث إن الفكرة هي منتج عقلي فردي، والتفكير الفردي هو الأمثل في توليد الأفكار، والتفكير الجماعي هو الأمثل في الاعتماد عليه.

ط) يجب على المعلم مراعاة تهيئة البيئة الصفية داخل حجرة جلسة العصف الذهني، كأن تكون كبيرة لاستيعاب الطلاب، مريحة، جيدة التهوية والإضاءة، بها سبورة جيدة.

ي) يجب على المعلم ألا يناقش أكثر من ست أفكار في الحصة الواحدة.

دور المعلم والمتعلم في إستراتيجية العصف الذهني:

يتلخص دور المعلم في إستراتيجية العصف الذهني فيما يلي:

- 1- يمثل المعلم قائدًا عامًا للفصل والمجموعات، مهمته متابعة النشاط داخل المجموعات ومساعدة قادة المجموعات على ممارسة أدوارهم، وإزالة معوقات عملية التفكير، وقيادة إحدى المجموعات غير النشطة إذا تطلب الأمر ذلك.
 - 2- إثارة المتعلمين بالأسئلة التي تشير إلى افتراضات وأحداث وحلول غير متوقعة، وتتطلب التخيل والتمايز في الإجابات.
 - 3- تشجيع العفوية وإطلاق أفكار المتعلمين.
 - 4- مراعاة التزام المجموعات بمبادئ وقواعد العصف الذهني، وقد يتطلب ذلك أن يقوم المعلم بتوضيح تلك المبادئ والقواعد مسبقاً قبل البدء في إجراءات القدح الذهني.
 - 5- الاهتمام بتقديم أفضل الوسائل التعليمية التي يمكن أن تسهم في تقديم الحلول الإبداعية للمشكلة.
 - 6- إثارة روح الحماس والمناقشة بين الأفراد والمجموعات.
- ويجب أن يكون المتعلم فاعلاً نشطاً في تنفيذ خطوات إستراتيجية القدح الذهني، ومن بعض أدواره:

- 1- يقترح حلولاً متنوعة للمشكلة المطروحة.
- 2- يشارك زملاءه في التفكير.
- 3- يطرح أفكاراً جديدة حول الموضوعات.
- 4- يقوم بدوره المكلف به في المجموعة التي ينتهي إليها بفاعلية.
- 5- يبني على أفكار زملائه.

إستراتيجية دورة التعلم

مفهوم إستراتيجية دورة التعلم:

تستمد هذه الطريقة في التدريس إطارها النظري من نظرية بياجيه في النمو المعرفي، وقد ظهرت هذه الطريقة لأول مرة في الستينيات بالولايات المتحدة الأمريكية. وتعرف دورة التعلم بأنها طريقة في التعلم والتعليم، يقوم الطلبة أنفسهم بالتحري والاستقصاء والتنقيب والبحث، وتهتم بتنمية مهارات التفكير والمهارات العملية لدى المتعلمين، وتنسجم مع الكيفية التي يتعلمون بها، وهي تقوم على مبدأ النموذج الاستقصائي.

وتعد طريقة دورة التعلم من أفضل طرق التدريس التي يمكن أن تساعد المتعلمين في مرحلة التفكير بالعمليات الحسية لكي ينتقلوا إلى المرحلة الأرقى في التفكير، ولكي يكتسبوا المفاهيم المجردة التي يتطلب استيعابها قدرة على التفكير المجرد.

ودورة التعلم إستراتيجية تدريس شاملة يمكن استخدامها في تقديم مواد المنهج، وفيه يقسم التعليم إلى ثلاث مراحل، هي مرحلة الاستشكاف ومرحلة تقديم المفهوم ومرحلة تطبيق المفهوم.

خطوات دورة التعلم:

تسير عملية التدريس باستخدام طريقة دورة التعلم وفقاً للأطوار الثلاثة الآتية:

1- طور الاستكشاف Exploration Phase

يبدأ هذا الطور بتفاعل الطلاب مباشرةً مع إحدى الخبرات الجديدة التي تثير لديهم تساؤلات قد يصعب عليهم الإجابة عنها، ومن ثم يقومون من خلال الأنشطة

الفردية أو الجماعية بالبحث عن إجابة لتساؤلاتهم هذه، وفي أثناء عملية البحث هذه قد يكتشفون أشياء أو أفكارًا أو علاقات لم تكن معروفة لهم من قبل. ويقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على التوجيه المعقول للطلاب في أثناء قيامهم بهذه الأنشطة وتشجيعهم على مواصلة القيام بتلك الأنشطة دون أن يتدخل بشكل كبير فيما يقومون به.

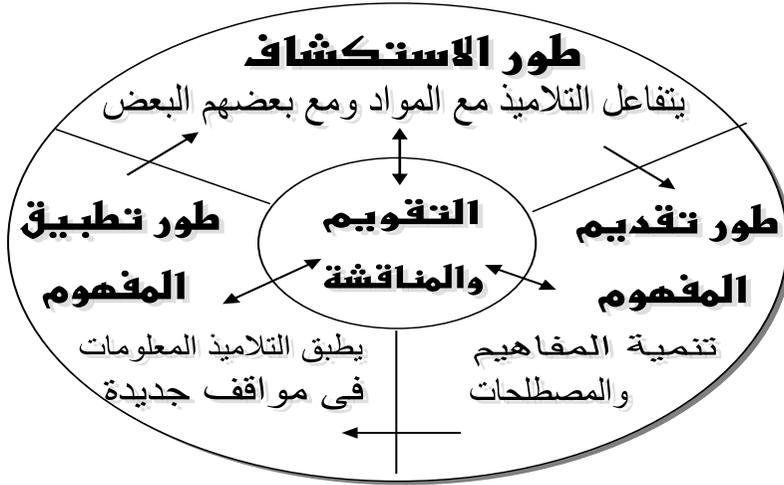
2- طور تقديم المفهوم Concept Introduction Phase

يستخدم المعلم ما توصل إليه الطلاب في طور الاستكشاف من خبرات وتساؤلات في تقديم المفهوم الجديد؛ حيث يزود الطلاب بالمفهوم أو المبدأ المرتبط بالخبرات الجديدة التي صادفتهم في طور الكشف، وتتم عملية تقديم المفهوم عن طريق عرض المعلم، أو استخدام الكتاب المدرسي، أو فيلم تعليمي، أو سماع شريط تسجيل أو استخدام الكمبيوتر، وأحياناً يطلب المعلم من طلابه محاولة التوصل إلى الدلالة اللفظية للمفهوم بأنفسهم.

3- طور تطبيق المفهوم Concept Application Phase

يؤدي هذا الطور دورًا مهمًا في اتساع مدى فهم الطلاب للمفهوم الذي صادفهم خلال طوري الكشف وتقديم المفهوم، وبعبارة أخرى يساعد هذا الطور الطلاب على انتقال أثر التعلم وعلى تعميم خبراتهم السابقة في مواقف جديدة، ويتميز هذا الطور بأن المعلم يعطي وقتًا كافيًا لكي يطبق الطلاب ما تعلموه على أمثلة أخرى. ومن المرغوب فيه أن يناقش الطلاب بعضهم بعضًا في أثناء طور تطبيق المفهوم، ويقوم المعلم بملاحظة طلابه ومساعدتهم على التغلب على ما يواجههم من صعوبات في تعلم المفهوم.

ويمكن تمثيل دورة التعلم بأطوارها الثلاثة كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (7) أطوار إستراتيجية دورة التعلم

حيث تشير الأسهم ذات الاتجاه الواحد إلى العلاقة بين أطوار دورة التعلم وكيف يقود كل طور إلى الطور الذي يليه، أما الأسهم ذات الاتجاهين فتشير إلى أن التقويم والمناقشة يمكن أن تتكامل في أي جزء من دورة التعلم.

وتتضح هذه الخطوات لدورة التعلم من خلال الدرسين الموجودين في نهاية هذا الفصل واللذين تم تخطيطهما في ضوء طريقة دورة التعلم.

دورة التعلم وتصويب أنماط الفهم الخطأ:

تشير العديد من الدراسات إلى أن الطلاب يأتون إلى حجرات الدراسة وفي حوزتهم أفكار وتصورات عن مفاهيم علمية لم يتعلموها بعد، وتتعارض هذه التصورات في كثير من الأحيان مع التصور العلمي الصحيح الذي يفترض أن الطلاب سيكتسبونه، وتزداد المشكلة تعقيداً عندما تصبح تلك التصورات القبلية بمثابة عائق أمام

اكتساب الطلاب للتصور العلمى الصحيح؛ وذلك لأنها تقاوم التغير من خلال التدريس بالطريقة التقليدية.

واستخدام طريقة دورة التعلم يساعد الطلاب فى تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم العلمية؛ حيث تزود الطلاب بفرصة لاستكشاف المفهوم فى موقف خبرة يختاره المعلم أو يسمح به الكتاب المدرسى دون التصريح المباشر بالمفهوم، مما يوفر الفرصة للطلاب للمرور بعملية عدم الاتزان المعرفى، وذلك خلال طور الاستكشاف.

وفى طور تقديم المفهوم، وعند مناقشة الطلاب فى المعلومات المرتبطة بالمفهوم تبدأ عملية الاختراع أو البناء للمفهوم Conceptual Change بالاشتراك مع زملائهم ومعلمهم وكتابتهم، ويمضون فى حل التناقض المفاهيمى وإعادة الاتزان المعرفى لديهم، وعندما يتوصل الطلاب إلى بناء المفهوم بأنفسهم يمكن تشجيعهم على تطبيقه فى مواقف أخرى جديدة، بما يوفر للطلاب الفرصة لفهم الظواهر الأخرى المرتبطة بالمفهوم، وتتوفر بذلك الخبرات الضرورية التى يمكن من خلالها حل المزيد من التناقضات مع مفاهيم أخرى. وبتزايد احتمال إدراك المفهوم موضوع الدراسة بما يتجاوز مستوى التحصيل السطحي.

كيفية تخطيط الدروس وتصويب أنماط الفهم الخطأ طبقاً لطريقة دورة التعلم:

توجد مجموعة من الخطوات التى يجب أن يتبعها المعلم عند التخطيط لتنفيذ أحد دروسه طبقاً لطريقة دورة التعلم، وهذه الخطوات يمكن إيجازها فيما يلي:

1- قيام المعلم في ضوء خبراته السابقة عن طلابه بتحديد أهداف التعلم، وذلك بصياغة بعض المشكلات التي سيضمونها أنشطة كل طور من أطوار دورة التعلم، مع مراعاة القدرات الفعلية للطلاب بحيث يمكنهم تخطي ما يواجههم من تحديات خلال ممارسة تلك الأنشطة.

2- تحديد المعلم للمفهوم المراد تقديمه للطلاب.

3- إعداد المعلم قائمة بالخبرات المحسوسة التي يمكن توفيرها والمرتبطة بالمفهوم الذي سبق تحديده.

4- تخطيط المعلم لأنشطة طور الكشف، وذلك باختيار عدد من الخبرات المحسوسة وإتاحة الوقت المناسب للطلاب؛ كي يقوموا بأنشطة طور الكشف بحرية تحقق هدف هذه المرحلة.

5- تخطيط المعلم لأنشطة طور تقديم المفهوم، مع مراعاة أن ما قام به الطلاب من أنشطة خلال طور الكشف أساسًا لبلوغ صياغة الدلالة اللفظية للمفهوم المراد تقديمه من خلال مناقشاته مع الطلاب، وفي ضوء ما يقدمه لهم من مساعدات.

6- تخطيط المعلم لأنشطة طور تطبيق المفهوم، حيث يضمها مجموعة من الخبرات الحسية المشابهة لأنشطة طور الكشف، والتي يعد تفاعل الطلاب معها تطبيقًا مباشرًا للمفهوم.

مزايا طريقة دورة التعلم:

تتمتع دورة التعلم بالكثير من المزايا التي تسهم في تصويب أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم اللغوية والدينية، أهمها:

1- تعد طريقة التعلم طريقة ديناميكية في تدريس العلوم والتربية الإسلامية، فما أن تنتهي الدورة بطور التطبيق حتى تبدأ من جديد بطور الكشف، كما أنها تتكون من أطوار يؤدي كل منها إلى الطور الذي يليه، وبذلك تمتاز دورة التعلم بأنها طريقة متكاملة ولها طابع الاستمرارية.

2- تعتمد طريقة دورة التعلم على العمل التعاوني، مما يساعد الطلاب على الإفادة من خبرات زملائهم بالإضافة إلى الاعتماد على أنفسهم.

3- توازن طريقة دورة التعلم بين قيام الطلاب بالأنشطة الكشفية وبين تزويدهم بالمعلومات، وبذلك توازن بين دور المعلم ودور الطالب في العملية التعليمية.

4- تتميز دورة التعلم بانتقال أثر التعلم وتميم الخبرات السابقة في مواقف جديدة من خلال طور التطبيق، مما يعمل على تأكيد الفهم الصحيح.

5- كل النقاط السابقة الذكر تساعد بصورة كبيرة في تصويب أنماط الفهم الخاطئ لدى الطلاب حول بعض المفاهيم المرتبطة بالعلوم أو التربية الإسلامية.

❖ دورة التعليم المعدلة: HPD-LC

وهي نموذج تدريسي طوره لافوي Lavoie عن دورة التعلم التقليدية، حيث أضاف طورًا في بداية دورة التعلم يسمى طور التنبؤ والمناقشة Prediction / Discussion، ولذلك تسمى هذه الطريقة بدورة التعلم القائمة على الاستدلال الغرضي التنبؤي

HPD.LC

وتسير دورة التعلم وفق هذا النموذج المعدل في الأطوار الأربعة التالية:

1- طور التنبؤ والمناقشة والمناظرة: Prediction / Discussion Phase

وفي هذا الطور تقدم المشكلة للطلاب في أوراق نشاط تنبؤي في بداية الدرس؛ حيث يطلب المعلم من الطلاب التنبؤ بالحل، بمعنى تقديم فروض محتملة للحل ووضع تفسير منطقي مكتوب ودعم بالأدلة، يلي ذلك تكوين مجموعات مناقشة صغيرة من الطلاب؛ حيث يناقش المعلم كل مجموعة في تفسيراتهم السابقة، ثم يدعو المعلم الطلاب للمناظرة والحوار فيما بينهم؛ مما يساعد على تبادل وجهات النظر حول المشكلة ومراجعة الأفكار والكشف عن المفاهيم الخطأ وتصحيحها.

2- طور الاستكشاف: Exploration Phase

ويعمل الطلاب في هذا الطور في صورة مجموعات على تقصي صحة التنبؤات السابقة، وذلك من خلال الأنشطة الاستقصائية المتاحة في هذا الطور.

3- طور تقديم المفهوم: Concept Introduction Phase

ويتم في هذا الطور تطوير المفاهيم وتعديلها من خلال تقديم المعلم قراءات مختارة للطلاب، ومن نتائج المناقشات والبيانات التي تم جمعها في الطورين السابقين، ويتم في هذا الطور تصويب أنماط الفهم الخطأ في المفاهيم العلمية والدينية.

4- طور تطبيق المفهوم: Concept Application Phase

ويسمح للطلاب في هذا الطور بتطبيق المفهوم الجديد في مواقف جديدة واستكشاف مشكلات جديدة وإعادة بحثها، مما يجعل دورة التعلم لها صفة الاستمرارية، ويدعم الفهم العلمي الصحيح للمفاهيم العلمية والدينية.

وتتميز دورة التعلم القائمة على المناقشة التنبؤية عن دورة التعلم التقليدية بما يلي:

1- يسمح التفكير التنبؤي الفرضي للطلاب بتفسير وفهم الظواهر الطبيعية.

2- يؤدي طور التنبؤ والمناقشة دورًا مهمًا في فهم المفاهيم الخطأ، وذلك في أثناء مناقشة الأفكار المتناقضة؛ حيث يؤدي التحاور والتناقش إلى التناقض المعرفي الذي يؤدي بدوره إلى تصحيح المفاهيم الخطأ.

3- تعد عملية التفكير التنبؤي الفرضي شيقة بالنسبة للطلاب، وذلك للتحقق من صحة تنبؤاتهم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم محمد جوال الجوراني (2009)، تدريس المفاهيم النحوية على وفق إستراتيجية خرائط المفاهيم (بحث تجريبي)، مجلة دراسات تربوية، وزارة التربية، بغداد، ع7، 40-7.

إبراهيم يوسف السيد (2006)، العربية الفصحى بين المعرفة والأداء الوظيفي، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، عمادة البحث العلمي، جامعة مؤتة، مج 2، ع2، 115-142.

أحمد الضوي سعد وآخرون (2001)، تطوير تدريس التربية الإسلامية، كلية التربية، جامعة الأزهر.

أحمد النجدي وآخرون (2005)، اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، القاهرة، دار الفكر العربي.

أحمد الهاشمي (2004)، جواهر البلاغة، تحقيق: يوسف الصميلي، بيروت، المكتبة العصرية.

أحمد شفيق الخطيب (2004)، التنمية اللغوية، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، ج 102، مايو، 251-259.

آمال محمد بدوي، وأسماء فتحي توفيق (2009)، مفاهيم الأنشطة العلمية لطفل ما قبل المدرسة، القاهرة، عالم الكتب.

ثناء يوسف الضبع (2001)، تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال، القاهرة، دار الفكر العربي.

جمال سليمان عطية، ومحمود عبد الحافظ (2012)، برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في

المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،
جامعة عين شمس، ع 183، 93-136.

جوزال عبد الرحيم أحمد وآخرون (2008)، تنمية المفاهيم والمهارات العلمية
لطفل الروضة، ط 2، القاهرة، عالم الكتب.

حامد عبد السلام زهران وآخرون (2019)، المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها-
مهاراتها- تدريسها- تقويمها)، ط 5، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حسن حسين زيتون، وكمال عبد الحميد زيتون (2003)، التعليم والتدريس من
منظور النظرية البنائية، القاهرة، عالم الكتب.

حسن شحاتة (2008)، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط 5، القاهرة،
الدار المصرية اللبنانية.

حسن شحاتة (2016)، إستراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ط 2،
القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

حسن شحاتة، وزينب النجار (2011)، معجم المصطلحات النفسية والتربوية،
ط 2، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

حمزة هاشم محييد السلطاني، وصلاح مهدي صاحب عبودة (2017)، أثر
مخططات التعارض المعرفي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد
اللغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية، جامعة بابل، مج 24، ع 1، 1-
36.

حنان عبد الحميد العناني (2005)، تنمية المفاهيم الاجتماعية والدينية
والأخلاقية في الطفولة المبكرة، عمان، دار الفكر.

خالد إبراهيم المطرودي (2017). أثر إستراتيجية التعارض المعرفي في تصويب
التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية والتمكن من معرفة الأحكام لدى طلاب الصف

الثالث المتوسط بمدينة الرياض، المجلة الدولية للبحوث التربوية، كلية التربية،
جامعة الإمارات العربية المتحدة، مج 41، ع 4، 42-82.

رجاء مصطفى السيد جبر، وماهر شعبان عبد الباري (2012). أثر استخدام
إستراتيجية بوسنر للتغير المفهومي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم البلاغية
لدى طلاب الصف الثانوي العام، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج 23، ع 92، 1-
42.

رشدي طعيمة وآخرون (2011)، المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها-
مهاراتها- تدريسها- وتقويمها، ط 3، عمان، دار المسيرة للطبع والنشر.

زكريا الشربيني، ويسرية صادق (2011)، نمو المفاهيم العلمية للأطفال- برنامج
مقترح وتجارب لطفل ما قبل المدرسة، القاهرة، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

سعد علي زاير، وسماء تركي داخلي (2015)، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة
العربية، بغداد، الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

سعيد عبد الله لافي (2012)، تنمية مهارات اللغة العربية، القاهرة، دار الكتب.

عادل أبو العز أحمد (2004)، تنمية المفاهيم والمهارات العلمية وطرق تدريسها،
عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

عبد الرازق مختار محمود (2005)، فعالية إستراتيجية مقترحة للتغير المفهومي في
تصويب التصورات الختأ عن بعض المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني
المتوسط، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج 21، ع 1، 48-89.

عبد الرازق مختار محمود (2021)، كفاءة استخدام إستراتيجية "اقتحم" المقترحة
على ضوء النظرية البنائية في تصويب المفاهيم اللغوية والدينية الختأ لدى الطلاب
بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، أبريل، ع 101، 1-57.

عبد الرازق مختار محمود، وعبد الوهاب هاشم سيد، وعزت صلاح عمران (2016)،
فاعلية إستراتيجية النمذجة المدعومة بالويب كويست في علاج الفهم الخطأ لبعض
المفاهيم الدينية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة
أسيوط، مج32، ع3، يوليو، 243-276.

عبد الرحمن الهاشمي وآخرون (2011)، مفاهيم لغوية ونحوية وصرفية قواعد
وتطبيقات، عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

عبد السلام يوسف الجعافرة (2011)، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين
النظرية والتطبيق، عمان، مكتبة المجتمع العربي.

عصام حسن الدليمي (2014)، النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، عمان، دار
صفاء للنشر والتوزيع.

عصام محمد أحمد أبو الخير (2017). فاعلية نموذج بايي البنائي في تصويب
التصورات البديلة في القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري
وتنمية اتجاهاتهم نحوها، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية،
جامعة القاهرة، مج35، ع3، 2-56.

علي أحمد مدكور (2014)، النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية، ط2، القاهرة،
الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان.

علي ربيع حسن (2014)، الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية، عمان، دار غيداء
للنشر والتوزيع.

علي كاظم ياسين (2015)، التفكير الناقد والقدرة اللغوية رؤية جديدة في طرائق
التدريس، عمان، دار الرضوان للنشر والتوزيع.

عماد محمد عطية (2008)، التربية الإسلامية مصادرها وتطبيقاتها، الرياض،
مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

فضل ناهي عبدعون (2011)، دروس في البلاغة التعليمية، دمشق، تموز للطباعة والنشر والتوزيع.

فلاح صالح حسين الجبوري (2013)، إكساب المفهوم النحوي بأسلوب التلخيص (أسسه وبرامجه)، عمان، دروب ثقافية للنشر والتوزيع.

فلاح صالح حسين الجبوري (2015)، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، عمان، الرضوان للنشر والتوزيع.

فوقية عبد الفتاح، وجابر عبد الحميد (2005)، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربي.

كريمة فتحي (2021)، واقع اكتساب المفاهيم اللغوية في ظل المقاربات النصية مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجًا، مجلة اللغة- كلام، مخبر اللغة والتواصل، المركز الجامعي أحمد زبانه بغيلزان، الجزائر، مج7، ع3، 503-512.

كمال عبد الحميد زيتون (2008)، تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية تأصيل فكري وبحث إمبريقي، القاهرة، عالم الكتب.

ماجد الجلاذ (2004)، تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العلمية، عمان، دار المسيرة.

ماهر إسماعيل صبري (2002)، الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، الرياض، دار مكتبة الرشد.

مجمع اللغة العربية (2004)، المعجم الوجيز، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

محمد إبراهيم شبير (2019)، رؤية حول تعلم اللغة العربية، مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، ع 653، سبتمبر، 67-69.

محمد جابر قاسم، وعبد الرازق مختار محمود (2008)، المفاهيم الدينية الإسلامية، القاهرة، عالم الكتب.

محمد رجب فضل الله (2014)، المرجع في تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، القاهرة، عالم الكتب.

محمد سعيد بن محجود الزهراني (2015). التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الطائف، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، جامعة بنها، ع57، 271-296.

محمد نجيب عطيو (2013)، طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربي.

محمد نجيب عطيو، وعبد الرازق مختار محمود (2009)، إستراتيجيات تصويب أنماط الفهم الخطأ في العلوم والتربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربي.

مراد فايز المومني (2018)، أثر استخدام اللعب على تطوير المفاهيم اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال، العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، مج 25، ع2، 440-464.

مصطفى رسلان (2011)، تعليم اللغة العربية، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

مصطفى يوسف بنان (2013)، اللغة والفكر، مجلة الفرقان، المغرب، ع70، 82-87.

ميرل - تينسون (2010)، تدريس المفاهيم نموذج تصميم تعليمي، ترجمة: محمد حمد الطيبي، إربد، دار الأمل للنشر والتوزيع.

نجم عبد الله غالي الموسوي (2015)، النظرية البنائية وإستراتيجيات ما وراء
المعرفة إستراتيجية الجدول الذاتي K.W.L أنموذجًا، عمان، دار الرضوان للنشر
والتوزيع.

يوسف فاضل علوان وآخرون (2014)، المفاهيم العلمية وإستراتيجيات تعليمها،
عمان، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Cenk Kesan & Deniz Kaya (2007). Determination of Misconception that are Encountered by teacher candidates and solution proposition for Relieving of thes Misconception. Journal Of Educational Technology TOJET July 2007, ISSN; 1303: 6521, Vol (6),No (3), Article (3), pp 27:38.
- Evetikas, (2004): "Teacher's conceptions and Misconceptions concerning three natural phenomend. Journal Of reasearch in Science Teaching 41(5) pp 432:448
- Isil Koc, (2006); preservice elementary Teachers Alternative Conceptions Of Science and Their self effeacey beliefs about Science teaching PhD., Lawa university
- Keely and Tugel (2009). Teaching strategies Associated with Conceptual Change Learning in Science", J. of Research in Science Teaching, Vol. 30 No .2, pp. 111-126.
- Mark and Osborne (2000). Induced in Incorrect Generalizations Leading to Misconceptions – An Exploratory Investigation About the Laws of Reflection of Light," J. of Research in Science Teaching, Vol. 25, No. 9, pp. 777-784.
- Nazario & Burrowes (2000). Science Learning as A Conceptual and Methodological Change", European Journal of Science Education, Vol. 7, No. 3, pp. 288-299..

- Tsai, C. (2000), " Enhancing science instruction: The use of Conflict maps".
International Journal of Science Education,V 22.N (3).
- Vastansever, O. (2006), Effectiveness Of conceptual change instruction on
over coming students misconceptions of Electric Field, Electric potential and
electric potential Energy attenth grade level. M. SC. Dissertation Middle
East. Teachnical Dissertations &Theses; Full Text (Publication No AAT
3764675).

المؤلف في سطور المؤلف في سطور

أ.د/ عبدالرازق مختار محمود



أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والعلوم الشرعية بكلية التربية بأسبوط -
مصر -

- له ما يزيد عن سبعين بحثا منشورا في العديد من المجلات والمؤتمرات المحلية
والاقليمية والدولية.

- ناقش وأشرف على أكثر من مائة وستين رسالة ماجستير ودكتوراه لباحثين من مصر
والمملكة العربية السعودية واليمن والكويت وسلطنة عمان والعراق ..

عضو لجان ترقيات أعضاء هيئة التدريس تخصص المناهج وطرق التدريس لأكثر من
دورة -

- عضو لجان ترقيات أعضاء هيئة التدريس (أستاذ- أستاذ مشارك) ببعض الدول
منها: جامعات الملك خالد والقصيم، والملك عبدالعزيز وجدة بالسعودية، جامعة
نزوي بسلطنة عمان، الجامعة المستنصرية، والكوفة، والقادسية ، وبغداد، وكرميان

بكرستان العراق، وجامعات: آل البيت- الجامعة الهاشمية، جامعة الحسين بن طلال، جامعة مؤتة، اليرموك، جامعة الطفيلة التقنية بالمملكة الأردنية الهاشمية....

رئيس التحرير السابق لمجلة أريد الدولية في العلوم الإنسانية والاجتماعية (ماليزيا) - رئيس تحرير مجلة أريد الدولية في العلوم التربوية والنفسية (ماليزيا) -

- حكم ما يزيد عن سبعمائة بحث لمجلات محلية وإقليمية ودولية بمصر والإمارات وسلطنة عمان والسعودية والكويت والأردن والجزائر والسودان وتركيا وإيران، وماليزيا.....

- شارك في تأليف خمسة عشر كتابا نشرته: عالم الكتب، ودار الفكر العربي، ونور للنشر بدولة ألمانيا، ومكتب التربية لدول الخليج العربي، والمجلس العربي للطفولة والتنمية....

- ترأس سبعة مؤتمرات دولية في العلوم التربوية والنفسية وشارك مقرا ورئيس جلسات وباحثا في عشرات المؤتمرات المحلية والإقليمية والدولية

ترأس وشارك في أكثر من مائة وخمسين ندوة دولية وورشة عمل ودورة تدريبية - ترأس وشارك في عشرات المشروعات على المستوى المحلي والإقليمي والدولي مع منظمة اليونيسف، وهيئة إنقاذ الطفولة الدولية، ومكتب التربية لدول الخليج العربي، والمجلس العربي للطفولة والتنمية، والجامعة الأمريكية بمصر ولبنان

- تولى العديد من المناصب منها: وكيل كلية التربية لشؤون التعليم والطلاب - مستشار محافظة أسيوط لتطوير التعليم، رئيس الهيئة الاستشارية العليا لمنصة أريد الدولية بماليزيا، مدير مركز تحسين مهارات القراءة والكتابة بجامعة أسيوط، عضو اللجنة العليا لتطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم المصرية، رئيس اللجنة العليا لاعتماد كلية التربية بأسيوط) وقد تم اعتمادها من الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد

كأول كلية تربية معتمدة بمصر، مراجع خارجي بالهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، رئيس شعبة المناهج وبحوث الأداء بمركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة أسيوط، عضو لجنة تعيين القيادات العليا بمحافظة أسيوط، محكم لمعايير مناهج التربية الإسلامية من الروضة إلى المرحلة الثانوية مكتب تعليم أبوظبي بدولة الامارات العربية المتحدة، مستشار بمشروع تمام الذي تديره الجامعة الامريكية ببيروت والجامعة الامريكية

- حصل على جائزة الملك عبدالعزيز للبحوث العلمية في دورتها الأولى أبريل 2019، كما حصل على العديد من الجوائز وشهادات التقدير والدروع والأوسمة من عشرات المؤسسات المحلية والإقليمية والدولية.

معلومات الاتصال: البريد الالكتروني:

Razic2005@gmail.com

للمزيد يمكن الرجوع إلى

<https://life.aun.edu.eg/education/ar/abdel-razek-mokhtar->

mahmoud-abdel-qadir

arid.my/0001-2264

المفاهيم اللغوية والدينية

(تعليمها - تنميتها - تصويبها)

كتاب "المفاهيم اللغوية والدينية" للدكتور مختار محمود عبد الرازق يتناول أهمية المفاهيم في فهم العلوم وتطورها، ويبرز الدور المحوري الذي تلعبه في تنظيم المعرفة وتبسيط الحقائق. يعرض الكتاب تعريف المفاهيم اللغوية والدينية، ويوضح كيفية تكوينها وتأثيرها على عمليات التعلم لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة.

يركز الكتاب على أهمية تعليم المفاهيم اللغوية والدينية بشكل صحيح، باعتبارها مفتاحاً لفهم أساليب اللغة العربية وقواعدها، بالإضافة إلى تنمية القدرة على التفكير والتحليل لدى المتعلمين. كما يعرض الكتاب صعوبات تعلم هذه المفاهيم وأنماط الفهم الخاطئة التي قد يواجهها الطلاب، بالإضافة إلى استراتيجيات لعلاج هذه الأخطاء وتبسيط المفاهيم.

