فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية

إعـــداد

د/ ماهر شعبان عبد الباري

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كليـــة التربيـــة– جـــامعـــة بنهـــا

فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية

إعـــداد

د/ ماهر شعبان عبد الباري

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية– جامعة بنها

المستخلـــص

استهدفت الدراسة بناء برنامج قائم على نظرية المخططات لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث قائمة بالمفاهيم النحوية اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية, والمعتقدات المعرفية المرتبطة بهذه المفاهيم, كما تم بناء اختبار لقياس المفاهيم النحوية, ومقياس للمعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية, وتم تصميم وبناء برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية وتم توظيف إستراتيجتين من الإستراتيجيات المنبثقة من نظرية المخططات العقلية وهما: إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة, وإستراتيجية تحليل السمات الدلالية, وطبقت الدراسة على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي, بلغ عددهم (٩٠) تلميذًا وتلميذة قسمت إلى مجموعتين: تجريبية تدرس باستخدام برنامج الدراسة الحالية, وضابطة تدرس بالطريقة التقليدية, وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج الدراسة في تنمية المفاهيم النحوية ككل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي, وتنمية المفاهيم النحوية الفرعية, وتنمية المعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية على مستوى المقياس ككل, وعلى مستوى الأبعاد الفرعية للمعتقدات المعرفية, كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تنمية المفاهيم النحوية وتنمية المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي, وأوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على الإستراتيجيات الحديثة لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذهم, وضرورة مراعاة التسلسل والتدرج في عرض المفاهيم النحوية, وكذلك تضمين المعتقدات المعرفية في مناهج تعليم اللغة بمراحل التعليم العام.

الكلمات المفتاحية: المفاهيم النحوية, المعتقدات المعرفية, نظرية المخططات العقلية, برنـــامج قائم على نظرية المخططات العقلية, تلاميذ المرحلة الإعدادية.

المقدمـــــة:

النحو العربي علم مهم من علوم العربية يسهم في شحذ العقل وصقل الذوق وتقـويم اللسان وتيسير المعنى, فالنحو وسيلة لضبط الكلام وتصحيح الأساليب, ويبحث هذا العلم في أصول تكوين الجملة العربية وقواعد إعرابها, وتحديد مواضع الكلمات ووظيفتها (النحويـة والدلالية) داخل الجملة, كما يحدد الخصائص التي تكتسبها الكلمة من ذلك الموضـع سـواء أكانت خصائص نحوية كالابتداء والفاعلية والمفعولية أم أحكامًا نحوية كالتقـديم والتـأخير والإعراب والبناء.

وينظر إلى علم النحو على أنه عملية عقلية يمارسها مستخدم اللغـة عنـدما يريـد التواصل مع الآخرين, حيث يوظف مستخدم اللغة العديد من العمليات العقلية في أثناء دراسته ومنها: الفهم, والتحليل, والقياس, والاستقراء, والتطبيق, والتعليل, والإعراب, وتتجلـى هـذه العملية كذلك في أن بنية هذا العلم كلها عبارة عن مفاهيم وقواعد، وما المفاهيم إلا تصورات عقلية مجردة، أو هو الصورة الذهنية للوظيفة التي تؤديها الكلمة بمعناها المعجمي أو الدلالي في الجملة صرفًا أو تركيبًا، ويتحدد هذا المفهوم في مصطلح نحوي له تعريف يحدد المعنى الوظيفي للكلمة، ومن داخل التعريف توجد القرائن أو الضوابط التي يتعين توافرها للمصطلح حتى ينطبق عليه المفهوم المراد (عصر, ١٩٩٤, ٣٠٠).

ويرى (طعيمة وآخرون, ٢٠١١, ٤٣٣) بأن تدريس النحو العربي ليس هدفًا في حد ذاته، وإنما هو وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، فخلو التعبيـرين الشـفوي والتحريري من الأخطاء متوقف على معرفة القواعد النحوية، بالإضافة إلى فهم المعنى سواء عن طريق القراءة أو الاستماع والمحادثة على الوجه الأفضل، وإدراك وظيفة الكلمـة فـي الجملة ودورها فيه، كل ذلك متوقف على معرفة النحو.

وفي هذا السياق يؤكد (شحاته, ٢٠٠٨, ٢٠٢) بأن اكتساب الطلاب بمراحل التعلـيم العام للمفاهيم النحوية يسهم بدرجة كبيرة على إعمال عقولهم, وتنمية قدراتهم على التفكيـر كالقياس والاستقراء والاستدلال والتعميم والموازنة وقوة الملاحظة, بالإضافة إلى تمكينهم من التحليل الصحيح للأساليب العربية في مواقف الاستماع والتحدث والقراءة والكتابـة, وتقـد التراكيب اللغوية وفقًا لقواعد اللغة ومفاهيمها.

وتبرز أهمية تعليم المفاهيم النحوية لتلاميذ المرحلة الإعدادية في أنها تقوم على إحـداث نوع من التكامل والربط بين المفاهيم النحوية الرئيسة والفرعية في كل متكامل, فتعلم المفاهيم لـه مبررات كثيرة من أهمها تعميق فهم التلاميذ لبنية النحو العربي, وتسهم في انتقـال أثـر تعلـم

التلاميذ للمفاهيم النحوية التالية؛ لأنها تزود الفرد ببناء معرفي يستخدمه في تمييز أمثلة جديدة وتفسير مواقف عديدة مرتبطة بها, كما أن تعلم المفاهيم النحوية يعين بدرجة كبيرة في تبسيط المعرفة من خلال تجميع الأشياء والأحداث والأفكار عن طريق خصائصها المشتركة وتصنيف المعارف وتسهيل تفسيرها عند التطبيق على مواقف جديدة مشابهة للمواقف التي سبق تعلمها، وتعد خطوة ضرورية لتعلم التعميمات والنظريات والمبادئ والقوانين.

ويؤكد (عبد الله, ٢٠٠٣, ٧٢) أهمية تعلم المفاهيم النحوية بقوله: إن تعلم المفاهيم النحوية يسهم في فهم التلميذ واستيعابه لأساسيات النظام اللغوي, ويمكنه من امتلاك جوانب السلامة اللغوية, ومن ثم يستطيع ضبط حديثه وكتابته, كما تسهم دراسة المفاهيم النحوية في تذليل بعض صعوبات التعلم, حيث يتم بناؤها بطريقة تراكمية, فما يدرسه التلاميذ في الصفوف الدنيا يكون نقطة انطلاق لما يدرس فيما بعد في الصفوف العليا؛ لذا يمثل فهم التلاميذ للمفاهيم النحوية أحد الأهداف التي يسعى تدريس القواعد النحوية إلى تحقيقيها.

ونظرًا لأهمية المفاهيم النحوية لتلاميذ المرحلة الإعدادية فقد وضعت لها (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التابعة لرئاسة مجلس الوزراء, ٢٠٠٩, ٥٠ – ٥١) مجموعة من المعايير المرتبطة بالنحو العربي, ومنها: يتعرف المتعلم الجملة العربية, ويتعرف التراكيب الجزئية, يتعرف الأساليب اللغوية المختلفة, وأيضًا يتعرف التغيرات التي طرأت على بنية الكلمة.

كما حظيت المفاهيم النحوية بالاهتمام من قبل الباحثين, فأجريت فيها العديد من الدراسات, ومنها دراسة (سالمان, ٢٠٠٤) التي استهدفت التحقق من فعالية إستراتيجيتى التوصيف التمثيل وما وراء الذاكرة في تنمية بعض المفاهيم النحوية والتفكير الناقد والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ وأظهرت الدراسة فعالية استراتيجيتي التوصيف التمثيل وما وراء الذاكرة في تنمية بعض المفاهيم النحوية والتفكير الناقد والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وإن تفوقت استراتيجية ما وراء الذاكرة في بعض مستويات الاختبار التحصيلي وبعض مهارات التفكير الناقد على إستراتيجية التوصيف التمثيل وإن كان تقدمًا وتفوقًا طفيفًا.

ومنها دراسة (سامية عبد الله, ٢٠٠٧) التي هدفت إلى تعرف أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج, وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للمفاهيم النحوية.

وأعدت (الكلباني, ٢٠١٠) دراسة استهدفت قياس فاعلية حقيبة تعليمية محوسبة في تنمية بعض مفاهيم النّحو والصَّرف والأداء اللغوي والاتجاه لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في المفاهيم النّحوية والصَّرفية في مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتقويم، والإبداع، وإجمالي الدرجة) في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النّحوية والصَّرفية، ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت (الجوجو, ٢٠١١) دراسة استهدفت الكشف عن فعالية تدريس النحو في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل؛ وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم النحوية البعدي لصالح المجموعة التجريبية

وأعد (النواس, ٢٠١٤) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية التعلّم التوليدي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، واتجاهاتهم نحو تعلّم النحو, وأظهرت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي في مادة القواعد النحوية، وهذا الفرق يعود لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التوليدي.

ويتأثر التلاميذ في أثناء دراستهم للمفاهيم النحوية بما لديهم من معتقدات حول معرفة هذه المفاهيم من جهة وعملية تعلمها من جهة أخرى, وتؤثر المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs تأثيرًا في أحكام التلاميذ, وفي الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها, وكذلك تؤثر في اختيار الإستراتيجيات التي يمكن توظيفها لتنمية هذه المفاهيم, وتؤثر في أنماط التفكير النحوي المختلفة التي يمارسونها.

ويمثل مفهوم المعتقدات المعرفية مكونًا مهمًا وعنصرًا رئيسًا من عناصر عملية التعلم, حيث تتعدد جوانب هذا المفهوم ليشمل مجموعة من التصورات والأفكار حول معنى المعرفة, وطبيعتها ومصدرها وشروطها المختلفة ومدى صحتها واكتسابها وسرعة هذا الاكتساب, وذلك لتحقيق فهم أعمق لسلوك المتعلم, وقد زاد الاهتمام بالمعتقدات المعرفية؛ لأنها تقدم تفسيرات لبعض الظواهر التي يواجهها المعلم في أثناء عمله, كما أن هذه المعتقدات تؤثر كذلك في تعلم طلابه (Schommer,2004,22 – 27).

ويعد ويليام بِري William Perry من الرواد الأوائل الذين درسوا مفهوم المعتقدات المعرفية باستخدام المقابلات والاستبانات؛ للتعرف على آراء الطلاب حول صواب المعرفة أو خطئها, وتعد المعتقدات المعرفية أحد مستويات ما وراء المعرفة, وهو ما يطلق عليه معرفة ما وراء المعتقدات المعرفية Epistemological Metacognitive, إضافة إلى المستويين الآخرين: معرفة ما وراء المعرفة ومعرفة ما وراء الإستراتيجية, حيث تعمل المعتقدات المعرفية كرابط للمستويين السابقين, وتتضمن المراقبة والوعي لحدود المعرفة (Kuhn, 2000, 178& Kitchener, 2002, 95).

ويشير هوفر (Hofer, 1994, 4) إلى أن المعتقدات المعرفية هي البنية السيكولوجية التي تشير إلى مفاهيم التلاميذ حول طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها, وتختلف هذه المعتقدات وفقًا للمجال المعرفي, كما تختلف باختلاف المتعلمين, ونوع العمل الذي يقومون به؛ لإنجاز المهام التي يكلفون بها, وتتضمن هذه المعتقدات أربعة أبعاد هي: طبيعة المعرفة, والتي تعني بساطة أو تعقيد المعرفة, ومصدر المعرفة, ويقينيتها, وثبات هذه المعرفة.

وتبرز أهمية دراسة المعتقدات المعرفية في أنها تؤثر بدرجة كبيرة في عملية التعلم بصفة عامة, وفي المعتقدات حول المعرفة المتعلمة بصفة خاصة, كما تتضمن المعتقدات المعرفية التقييمات الإيجابية والسلبية التي يقوم بها التلاميذ نحو الأشياء والتي قد تكون أشياء ملموسة أو أشخاصًا أو أفكارًا مجردة, أو مواقف ووجهات نظر حول شيء معين, كما تعد هذه المعتقدات بمثابة وحدات البناء الأساسية للاتجاهات نحو المواد الدراسية المختلفة, بمعنى أن مجموع المعتقدات تشكل اتجاهات الفرد نحو التعلم (Dole &Sintra,1994, 248-249)

ويشير بنترتش (Pintritch, 2002, 220) إلى أهمية المعتقدات المعرفية للطلاب في مراحل التعليم العام, وخاصة عند أدائهم لمجموعة من المهام الأكاديمية التي يرغبون في مواصلة أداءها, فالأداء الأكاديمي يتأثر بمعتقدات الطلاب والتي تدور حول درجة ذكائهم, ومعرفتهم لما يقومون به وتعلمهم إياه, فالطلاب الذين يؤمنون بالقدرات الثابتة والمعرفة البسيطة والتعلم غير الفعال يميلون عادة إلى تجنب العقبات, ومن ثم نجدهم يستخدمون إستراتيجيات غير فعالة لأداء هذه المهام, كما أنهم يظهرون أنماطًا سلوكية غير قادرة على التكيف مع ما يواجههم من صعوبات أو تحديات, بعكس الطلاب الذين يمتلكون معتقدات معرفية عميقة ومعقدة وناضجة, ويؤمنون بحاجتهم الدائم إلى المعرفة المتجددة التي تتحدى تفكيرهم, مما يدفعهم لمواجهة ما يعترضهم من صعاب وعقبات ويسعون للتغلب عليها والتكيف معها.

وتتعدد أنواع المعتقدات المعرفية, فمنها ما يتصل بالطالب ذاته ومنها ما يتعلق بالمعرفة النحوية من حيث طبيعة المفهوم النحوي, وبينته, ومصدر تكوينه وسماته الحرجة التي يتصف بها كل مفهوم, ومنها ما يرتبط بعملية تعلم المفاهيم النحوية من حيث الطرائق المختلفة التي يتبعها المتعلم لاكتساب هذا المفهوم, ومن ثم تؤثر على درجة تعلمه له, فضلاً عن أن المعتقدات الإيجابية والسلبية لدى التلاميذ تؤثر بدرجة كبيرة في اكتسابه لهذه المفاهيم أو تلك.

ونظرًا لأهمية المعتقدات المعرفية فقد أجريت العديد من الدراسات التي تكشف عن هذه المعتقدات في علاقتها مع العديد من المتغيرات ومنها الدراسة التي أجرتها شومر (Schommer,1993) التي استهدفت التحقق من معرفة أثر نمو المعتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية, وكشفت النتائج أن الاعتقاد في المعرفة البسيطة والمؤكدة والتعلم السريع يتناقص مع العمر, وكانت الطالبات أقل اعتقادًا في التعلم والقدرة الثابتة, وهذا يؤدي إلى زيادة معدلهن في الأداء الأكاديمي.

وأجرى (زايد, ٢٠٠٦): دراسة استهدفت الكشف عن علاقة المعتقدات المعرفية بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الصفين الأول الإعدادي والثالث الإعدادي, وقد أظهرت نتائج وجود فرق حسب متغير الصف الدراسي في جانبين هما: سرعة التعلم وبنية المعرفة, كما تم التنبؤ بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي في جانب من جوانب المعتقدات المعرفية وهو جانب سرعة التعلم, ولتلاميذ الصف الثالث الإعدادي في جانبين هما: القدرة على التعلم وسرعة التعلم.

ومنها دراسة توبكايا وآخرين (Topkaya et al., 2011) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين المعتقدات المعرفية ومعتقدات فاعلية الذات ومداخل التعلم الدراسة والتحصيل الدراسي, وأظهرت النتائج أن المعتقدات المعرفية تؤثر على مداخل التعلم والدراسة بشكل غير مباشر, وذلك من خلال معتقدات فاعلية الذات, وأظهرت النتائج كذلك بأن الاعتقاد حول يقينية المعرفة هو الذي تنبأ فقط بالتحصيل الدراسي.

وتعد نظرية المخططات العقلية من نظريات علم النفس المعرفي والتي ترجع جذورها إلي أفكار فلاسفة اليونان وأفلاطون وأرسطو, بيد أن الفيلسوف الفرنسي إيمانويل كانت يعد من أول من تحدث عن المخططات المعرفية باعتبارها عملية تنظيم للمعرفة والتراكيب والتي يستطيع الفرد من خلالها تفسير العالم, كما تعود إلى أعمال بياجيه باعتباره منظرًا لعلم النفس المعرفي وخاصة حديثه عن التمثل والمواءمة, وترجع كذلك إلى جهود أوزوبل وتفسيره للتعلم ذي المعنى من جهة أخرى, وهي أعمال يقوم بها الدماغ من أجل

تفسير وتنظيم واسترجاع المعلومات, فنحن نحتفظ في الذاكرة أعمالاً, ومفاهيم, ومواقف والعلاقة المشتركة بينهما من خلال وضعهما وتنظيمها في أطر معرفية, هذه الأطر تنظم خبراتنا, وتمكننا من استرجاع المعلومات عند الحاجة , وتعد الخبرات السابقة من أهم العناصر التي تؤثر علي الأطر المعرفية , فهذه الخبرات تؤثر علي تعلم القراءة, وعلى استيعاب المفاهيم الموجودة داخل النص (McVee, M. B., Dunsmore, K. & Gavelek, 2005,535)

فالمخططات العقلية من وجهة نظر هوارد (Howard, 1986, 30) بأنها تنظيم للمعلومات, أو تركيب أو بنية عقلية Mental Structure, وهي تمثيل لبعض الأجزاء التي تعد مثيرة للفرد, أو أن المخطط العقلي شأنه شأن المفاهيم, هي عبارة عن تمثيلات مجردة للخبرة, والتي تستخدم لفهم العالم الذي نتفاعل معه.

ومن ثم تعد المخططات العقلية جانبًا مهمًا من جوانب العلوم المعرفية Cognitive Sciences، حيث إن نظرية المخططات العقلية هي نظرية تدور حول كيفية حصول الفرد علي المعرفة، ومعالجتها، واستردادها, فالمخطط العقلي هو مصطلح فني يستخدمه العلماء المعرفيون لوصف العمليات العقلية التي يمارسها الأفراد في أثناء أداءهم للمهام المختلفة, وتنظيم المعلومات، وتخزينهم لها في رؤوسهم، وينظر إليها على أنها من الثوابت المعرفية التي تنظم المعلومات داخل الذاكرة طويلة المدى, كما أنها تمثل شبكات معقدة من المعلومات التي يستخدمها الناس لفهم الأحداث والمواقف الجديدة (Vacca & Vacca, 2013,15).

ويشير روملهارت (Rumelhart,1980,45) إلى الدور الكبير الذي تؤديه المعرفة السابقة في تسهيل عملية التعلم, حيث إن البنية المعرفية للمتعلم تؤثر في عملية تعلمه للمعلومات الجديدة المكتسبة, وترتبط بنظرية المخططات ثلاثة أنماط من التعلم وهي: الإضافة Accretion ويقصد بها قدرة المتعلم على ترميز المعلومات الجديدة في حدود ما لديه من معلومات ومعارف سابقة ترتبط بالموضوع المدروس, والتوليف Tuning وهي عملية تطوير بطيء للبينة المعرفية وتعديله لها بناء على معالجته الجديدة لموضوع التعلم, وأخيرًا إعادة البناء Restructuring وهي عملية إنشاء أو تكوين المخططات العقلية الجديدة المرتبطة بالموضوع, وذلك من خلال إجراء بعض التعديل على معلوماته السابقة المرتبطة بالموضوع.

وتشير (دروزة, ٢٠٠٤, ٣٤) إلي أهمية المخططات العقلية في أنها تساعد المتعلم علي فهم ما يقرأ أو ما يتعلم, وتساعده في التركيز علي الأشياء المهمة, وعلي استنتاج المعلومات ومعرفة المعاني الكامنة وراء السطور, فضلاً عن مساعدتها للذاكرة لمعرفة ما

يجب أن يقرأه المتعلم في المستقبل؛ كي تعوض النقص في المعرفة الحالية, والتقاط الأفكار الرئيسة المجردة, وتخزينها في الذاكرة طويلة الأمد, وملء الفجوات الفارغة في الذاكرة بمعلومات جديدة عندما تكون المعرفة ناقصة, فضلاً عن مساعدة المتعلم في بناء المعلومات وتنظيمها, وإعادة بنائها, وفهمها, وتخزينها بمستويات مختلفة في الذاكرة.

ولقد نبع من نظرية المخططات العقلية العديد من الإستراتيجيات ومنها: إستراتجيات تنشيط المعرفة السابقة والتي تقوم على استثمار المعلومات والمعارف السابقة للمتعلم في بناء المعرفة الجديدة, وذلك بتحديد ما يعرفه المتعلم عن الموضوع, وربطه بين معلوماته الجديدة ومعلوماته المخزنة في بنيته المعرفية؛ فالمتعلم الذي يمتلك معلومات ثرية عن الموضوع المتعلم يكون أكثر قدرة على ملء الفراغات وإكمال أوجه النقص الموجودة فيه مقارنة بالمتعلم الذي توجد لديه معلومات بسيطة عن هذا الموضوع.

ويشير جينسن, ونيكلسين (Jensen & Nicklsen,2008,74) إلى أهمية إستراتيجيات تنشيط المعرفة السابقة في أنها تحسن من ذاكرة المتعلم وتعينه على تعلم المفاهيم والمهارات المختلفة, كما أنها تقوم بالربط العميق بين عناصر المحتوى المقدم والبنية المفاهيمية للمتعلم, فضلاً عن أن تنشيط المعرفة السابقة تعمل كدعامات لعملية التعلم Scaffolding Learning؛ لبناء المحتوى الجديد, علاوة على تصحيح أنماط الفهم الخطأ لدى الطلاب, وتكوين خطة معرفية واضحة للمفهوم اللغوي المراد تعلمه, وأخيرًا فإنها تراعي ميول الطلاب ودافعيتهم للتعلم, وتشجعهم لتحقيق مزيد من النجاحات.

ومن الإستراتيجيات النابعة من نظرية المخططات العقلية إستراتيجية تحليل السمات الدلالية, وهي من الإستراتيجيات التي تعزز تعليم المفاهيم, وهذه الإستراتيجية تسعى لتزويد الطلاب بشبكة من السمات المميزة للمفهوم النحوي, فهي بمثابة إطار تنظيمي تساعدهم علي تنظيم معلوماتهم ومفاهيمهم بشكل أفقي ورأسي طبقًا للسمات المميزة لهذا المفهوم أو ذاك, والهدف الأساسي من استخدام هذه الإستراتيجية معاونة الطلاب في توسيع معارفهم المرتبطة بالمفاهيم, وذلك من خلال ربط المفهوم الرئيس بغيره من المفاهيم الفرعية المنبثقة منه من جهة, وربط هذه الموضوعات بسابق خبرتهم من جهة ثانية, كما أنها تعين الطلاب علي استيعاب الموضوع بناء علي ما يتم من مناقشات بين الطلاب وبعضهم البعض (Anders, P.L., & Bos, C.S, 1986, 610).

ونظرًا لأهمية هذين الإستراتيجيتين قد أجريت فيهما العديد من الدراسات منها دراسة (Smith, Lynn C.; And Others, 1983) والتي هدفت إلى فاعلية إستراتيجية

تنشيط المعرفة السابقة لتنمية مهارات الاستيعاب للنصوص النثرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي, وكشفت نتائج الدراسة أن تنشيط المعرفة السابقة للتلاميذ المجموعة التجريبية قد أتاح لهم مزيدًا من الإحاطة والفهم لمضمون النص المقروء مقارنة بأداء المجموعة الضابطة.

وأجرى (Spires & Donley 1998) دراسة استهدفت التحقق من فاعلية إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف التاسع, وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة في تحسين مهارات تحديد الفكرة الرئيسة, وعمل روابط بين معلوماتهم وبين ما تلقوه من معلومات جديدة في النص القرائي.

وأعد كلٌ من (Anders, P.L.; Bos, C.S., 1986) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية إستراتيجية تحليل السمات الدلالية لتنمية المفردات اللغوية وفهم النص القرائي؛ وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية هذه الإستراتيجية في تعلم مفردات لغوية جديدة, وتحديد أهم خصائصها الدلالية وتنمية الفهم القرائي لدى الطلاب بمراحل التعليم العام.

وفي السياق نفسه فقد أعد (Rider, Wright, Marshall, & Page, 2008) دراسة استهدفت استخدام إستراتيجية تحليل السمات الدلالية لتحسين الخطاب لدى الكبار الذين يعانون من الحبسة, وأسفرت النتائج عن تحسن أداء جميع المشاركين, حيث زادت قدرتهم على تسمية الكلمات بطريقة صحيحة, فضلاً عن زيادة أعداد المشاركين في هذه التجربة.

الإحساس بالمشكلة:

بالرغم من أهمية المفاهيم النحوية لطلاب التعليم العام, وما يقابل هذه الأهمية من اهتمام إلا ان الواقع اللغوي يشير بجلاء إلى وجود ضعف واضح لدى الطلاب بمراحل التعليم العام, وهذا الضعف قد أكدته العديد من الدراسات ومنها دراسة (الخطيب, ٢٠٠٥, ٥٨, الخطيب وعبد الحق, ٢٠١١, ٤٩٦) إذ تشير نتائج هاتين الدراستين إلى عدم تمكن الطلاب من المفاهيم النحوية والصرفية فضلا عن عدم الوعي بالأنماط اللغوية المقررة عليهم في منهج اللغة العربية.

وينسحب هذا الضعف على الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية بكلية التربية, حيث أشارت نتائج (عثمان وعبد الحي, ٢٠١٢, ٢٢ – ٢٣) إلى عدم تمكن طلاب وطالبات قسم اللغة العربية من المفاهيم النحوية والصرفية, إذ بلغت نسبة تمكنهم للمفاهيم النحوية ٣٨,٨٠% وهي نسبة متدنية للغاية, أما تمكنهم من المفاهيم الصرفية فكانب ٣٧,٤٠ وهاتان

النسبتان تشيران بجلاء إلى ما يعانيه الطلاب من قصور في المفاهيم النحوية والصرفية على حد سواء.

أما عن أبرز مظاهر الضعف التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الإعدادية فقد كشفت عنها نتائج دراسة (علي, ١٩٩٦, ٨٤) والتي تجلت في الضعف الواضح في: الضمائر المنفصلة, والنعت, والتوكيد, والمفعول لأجله, والفعل اللازم, والأفعال الخمسة, والعدد وتمييزه, ولا النافية للجنس, والمستثنى بالأدوات المختلفة, والأسماء الموصولة, وكان واسمها وخبرها.

وقد يعزى أحد أسباب هذا الضعف إلى إستراتيجيات التدريس المستخدمة مع تعليم وتعلم المفاهيم النحوية, وهذا ما أكدته نتائج دراسة (فضل الله وسعد, ١٩٩٨, ١٧٧, والخياط, ٢٠٠٠, ٢٢٣) حيث كشفت هاتين الدراستين عن اتباع معلمي اللغة العربية لطرائق وإستراتيجيات تدريس تقليدية تعتمد على التلقين والحفظ والاستظهار النحوية دون الوعي بمفاهيمها, وهذه الطريقة – رغم ما تحققه من بعض أهداف تدريس النحو – لا تفي بكل الأغراض التعليمية لهذا الدرس, والتي تجعل النحو وسيلة لصحة الكلام والكتابة, ويظل استخدامها في ظل النظام العادي للفصل سببًا من أسباب نفور الطلاب من دروس النحو.

كما أن هذه الطريقة لا تسهم في استثارة العمليات العقلية التي يتطلبها علم النحو من فهم وتحليل وقياس واستقراء وتقويم وإعراب وضبط لغوي, كما أنها لا تسهم في توضيح السمات التأسيسية Critical Trait الحرجة المميزة لكل مفهوم نحوي على حدة, حيث يركز معلمو اللغة العربية علي حفظ القاعدة والشواهد الدالة عليها دون إعمال للعقل ودون الوقوف على ما وراء القاعدة أو ما وراء التركيب, وهو جانب مهم عند تعليم وتعلم النحو العربي يرتبط بعلمي المعاني والدلالة.

أما عن علاقة المعتقدات المعرفية بالمفاهيم النحوية فتتضح في أن عملية التعلم في جوهرها عملية دافعية تنبع من ذات المتعلم, حيث يفترض (Hofer& Pintrich 1997, 121) أن التلاميذ سوف يطورون من إدراكهم للمعرفة من منطلق كونها صوابًا أو خطأ إلى كونها نسبية تسمح لهم بالقيام بالبناءات المعرفية النشطة, وبتحليل المنظرين للخصائص المميزة للمعتقدات المعرفية فإن التلاميذ يبدأون عملية تعلمهم بتكوين فكرة ثنائية عن المعرفة من منطلق أنها مؤكدة وموضوعية, ثم ينمو المعتقد ويتطور مع الدراسة إلى أن المعرفة متعددة ونسبية, وعلى المتعلم في النهاية أن يقوم بعملية تنسيق للأفكار المتعددة, وبناء أفكار نسبية عن سياق التعلم.

وقد أشارت نتائج دراسة (ناصف, ٢٠٠٩, ١٥٧) إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية والإستراتيجيات الدافعة للتعلم وكذلك وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي المرتفع. كما أن تعرف المعتقدات المعرفية يزيد ويُحسن من الإستراتيجيات الدافعة للتعلم التي يستخدمها التلاميذ.

كما كشفت نتائج دراسة (فضل الله وقناوي وطه, ٢٠١١, ٦٠) إلى أن معلمي اللغة العربية يعانون من انخفاض حاد في معتقداتهم المعرفية, إذ بلغت نسبة المعتقدات المعرفية لدى معلمي اللغة العربية ٢٦,٤٦ % وهي نسبة متدنية جدًا لهذه المعتقدات؛ مما يعني شيوع المعتقدات المعرفية النمطية, وسيادة التفكير الجامد لدى أفراد العينة في مقابل ضمور مرونة التفكير وانحسار حداثة الفكر, وهذا بلا شك يؤثر سلبيًا في تلاميذهم ولا سيما عند تدريسهم للنحو العربي وما يرتبط به من مشكلات تعليمية متعددة.

ولذا فقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة (الشمري, ٢٠٠٨, ١٦١, عبد الباري, ٢٠١٢, ٤٠٤) الاهتمام بالمفاهيم النحوية وما يرتبط بها من عمليات عقلية عليا مثل: الاستنتاج النحوي, والاستدلال, والقرائن النحوية, والتصنيف, والتفسير, والتقويم, مع ضرورة الاهتمام بإستراتيجيات التعلم التي تدعم فهم المتعلم, وتفكيره في القضايا النحوية, والتأكيد علي الحوار والمناقشة وحل المشكلات بين الطلاب مع ضرورة إعطاء المتعلم الفرصة لتقديم وجهات نظره حول القضايا اللغوية المطروحة, وضرورة الكشف عن البنية المعرفية للطلاب, وما تتضمنه من معلومات ومعارف سابقة قبل البدء في تدريس مادة التعلم الجديدة, وضرورة تدريبهم علي بناء معارفهم بأنفسهم من خلال المشاركة في مهام التعلم, والتي تجعله تعلمًا ذا معنى, فضلاً عن ضرورة الكشف عن المعتقدات المعرفية المرتبطة بعملية تعلم النحو العربي وتعليمه.

وبالنظر إلى فاعلية بعض إستراتيجية نظرية المخططات العقلية لم يجد الباحث – في حدود علمه – دراسة اهتمت بتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية, ومن هنا نبعت فكرة هذا البحث.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية في المفاهيم النحوية وضعف معتقداتهم المعرفية نحو تعلم هذه المفاهيم وتعليمها, مما يستلزم بناء برنامج لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية؛ ولحل هذه المشكلة يطرح الباحث التساؤلات التالية:

١) ما المفاهيم النحوية اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٢) ما المعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية لتلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٣) ما البرنامج القائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

٤) ما فاعلية البرنامج القائم على نظرية المخططات العقلية في تنمية المفاهيم النحوية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

٥) ما فاعلية البرنامج القائم على نظرية المخططات العقلية في تنمية المعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

٦) ما العلاقة بين تنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

حـــدود الدراســـة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ لأنهم في هذا الصف يصلون إلي مستوى من النضج العقلي واللغوي يؤهلهم لتكوين مجموعة من التصورات العقلية حول المفاهيم النحوية التي تقدم لهم, فضلاً عن كون هذا الصف هو البداية الحقيقية لتكوين معتقدات معرفية حول طبيعة النحو العربي من جهة وطبيعة تعليمه وتعلمه من جهة أخرى.
- بعض المفاهيم النحوية, لأنه يصعب علي أية دراسة تنمية جميع المفاهيم النحوية في دراسة واحدة, لذا سيكون الوزن النسبي معيارًا للاختيار المفاهيم النحوية التي ستنميها الدراسة الحالية.
- استراتيجيتي تنشيط المعرفة السابقة وتحليل السمات الدلالية لارتباطهما بطبيعة المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية.

مصطلحـــات الدراســـة:

تلتزم الدراسة الحالية بالمصطلحات الاتية:

١) المفاهيم النحوية Grammatical concepts:

تعرف المفاهيم عامة بأنها مجموعة معلومات معينة ومنظمة حول خصائص الأشياء أو الحوادث أو العمليات, تجعل شيئًا حاصًا أو صنفًا من أشياء خاصة مرتبطة بالشيء أو الصنف نفسه, بحيث يختلف عن أشياء أخرى أو أصناف أخرى باختلاف الخصائص (Merrill , David , Tennyson, Robert D. & Posey, Larry O. , ١٩٩٢, ٦).

أما المفاهيم النحوية فقد عرفها (محمود, ٢٠٠٥, ٥٧) بأنها التصور العقلي الذي يكونه المتعلم عن كلمة أو مصطلح ذي دلالة لفظية ولغوية تتعلق بنظم الكلام وتركيبه, والتي تحدد معناه, وبعض خصائصه وسماته وقاعدته التي تضبط هذه السمات, وذلك لينتقل بها إلى حيز التعبير السليم حديثًا وكتابة.

ويعرف المفهوم النحوي إجرائيًا بأنه تصور عقلي مجرد يكونه تلاميذ الصف الأول الإعدادي في شكل كلمة أو جملة أو رمز لبعض الموضوعات المرتبطة بتركيب الكلام تركيبًا صحيحًا حديثًا وكتابة, ويتسم بمجموعة من السمات الحرجة المميزة له ويكون ذا دلالة اصطلاحية متفق عليها بين النحويين, ويقاس هذا التصور إجرائيًا من خلال اختبار المفاهيم النحوية الذي يعده الباحث لهذا الغرض.

٢) المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs:

عرفت بأنها التقييمات الإيجابية أو السلبية التي يقوم بها الناس نحو الأشياء, والتي قد تكون أشياء ملموسة أو أشخاصًا أو أفكارًا مجردة, أو مواقف ووجهات نظر حول شيء معين, وتعد هذه المعتقدات وحدات البناء للاتجاهات, أي أنها تمثل اتجاهات الفرد نحو شيء معين(Dole & Sinatra,1994, 248- 249).

أو هي مجموع الأفكار أو اعتقادات المتعلمين حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها, والتحكم فيها, وتتحدد إجرائيًا بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المتعلم في كل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية والتي تتضمن سرعة اكتساب المعرفة, بنية المعرفة, وتفسير المعرفة وتعديلها, وخصائص الطلاب الناجين (Wood & Kardash, 2002 259) .

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها التصورات الذهنية التي يكونها تلاميذ الصف الأول الإعدادي حول عملية تعلمهم للمفاهيم النحوية, وتتضمن بعدي: (فطرية القدرة على التعلم, وسرعة التعلم) وتصوراتهم حول طبيعة هذه المفاهيم وتشمل ثلاثة أبعاد هي: (يقينية المعرفة, مصدرها, وبساطتها), وتقاس الأبعاد السابقة بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في مقياس المعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية والذي سيعد لهذا الهدف.

٣) نظرية المخططات العقلية Schema Theory:

عرفها كوهين وآخرون **(Cohen et al., 1993, 28)** بأنها مجموعة من الحزم المعلوماتية التي يكونها الفرد في بنيته المعرفية, والتي تمثل المعرفة العامة حول الكائنات، والحالات، والأحداث، أو الإجراءات.

أو هي بنية عقلية افتراضية موجودة لدى الفرد لتمثيل المفاهيم العامة المخزنة في الذاكرة, إنها نوع من الإطار، أو الخطة الافتراضية أو البرنامج, التي يتم تكوينها من خلال التجربة مع الناس والأشياء والأحداث في العالم **(Ajideh, 2003,4)**.

من خلال التعريفين السابقين يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها تركيب تلاميذ الصف الأول الإعدادي للبيانات والمعلومات والمعرفة والإجراءات والمعتقدات المرتبطة بالمفاهيم النحوية, وتحديد العلاقات القائمة بينها؛ وذلك بتحديد السمات المميزة لهذه المفاهيم بحيث تصبح ذات معنى, وتحديد مجموعة العلاقات المتكاملة والمنظمة لها بناء على سماتها التأسيسية المميزة لها.

٤) البرنامج القائم على نظرية المخططات العقلية The Program Based on The Schema Theory:

هو منظومة تعليمية شاملة يؤسس على منطلقات نظرية المخططات العقلية أو (الأطر المعرفية) لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي, ويتكون هذا البرنامج من أهداف ومحتوى وأساليب تقويم, ويتم تدريب الطلاب على هذا البرنامج من خلال إستراتيجيتي تنشيط المعرفة السابقة وتحليل السمات الدلالية.

أهميـــة الدراســـة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية فيما يمكن أن تسهم به في إفادة الفئات الآتية:

(١) **مخططي المناهج ومطوريها:** وذلك من خلال تزويدهم بقائمة المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية التي يمكن تضمينها في مناهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.

(٢) **المعلمين والموجهين:** وذلك من خلال تزويدهم بقائمة المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية والتي يمكن الاستعانة بها لتنمية كل منهما لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية, وكذلك تزويدهم باختبار لقياس المفاهيم النحوية, ومقياس المعتقدات المعرفية, ويمكن الاسترشاد بهما عند قياس هذين المتغيرين لدى هؤلاء التلاميذ.

(٣) **تلاميذ الصف الأول الإعدادي:** وذلك من خلال تدريبهم على توظيف العديد من إستراتيجيات التعلم (إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة, وإستراتيجية تحليل السمات الدلالية) وذلك من خلال ربطه لمعارفه السابقة بمعارفه الجديدة, مع تحديدهم للسمات الحرجة المميزة لكل مفهوم نحوي, وكذلك تنمية معتقداتهم المعرفية حول طبيعة هذه المفاهيم وكيفية تعلمها.

(ب) **الباحثين:** وتتمثل في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية باستخدام العديد من المداخل والاستراتيجيات الحديثة.

الإطار النظري للدراسة الحالية:

يتناول البحث الحالي عدة متغيرات هي: المفاهيم النحوية, والمعتقدات المعرفية, ونظرية المخططات العقلية والإستراتيجيات المنبثقة منها, ولمزيد من إلقاء الضوء على هذه المتغيرات سيتناول الباحث ما يلي:

أولاً: المفاهيم النحوية لتلاميذ المرحلة الإعدادية: مفهومها, أهميتها, مكوناتها:

اختلفت الدلالة الاصطلاحية لكلمة المفهوم باختلاف الحقل العلمي أو مجال التخصص في كل علم, ومن ثم وجدنا تصورات متعددة حول دلالة كلمة مفهوم من قبل أهل المنطق, وعلماء الأصول, والتربويين, وعلماء النفس وغيرهم, ولمزيد من إلقاء الضوء على هذه الجوانب يتناول الباحث تعريف المفهوم النحوي كما يلي:

١) تعريف المفهوم النحوي لتلاميذ المرحلة الإعدادية:

يعرِّف إيليس المفهوم بصفة عامة (Ellis, 1983,131) بأنه قدرة المتعلم على إصدار استجابة واحدة لمجموعة من المثيرات التي تشترك مع بعضها البعض بخصائص متشابهة, وهو نشاط عقلي تصنيفي يتضمن عمليتين أساسيتين هما: **عملية التمييز** والتي تقوم على التفريق بين الأشياء والمواقف والأحداث ويتم التفريق بينها من خلال تحديد أوجه الشبه والاختلاف, ثم **عملية التعميم** والتي تشير إلى إطلاق المفهوم على أشياء متعددة وليس شيئًا مفردًا, ويرى إيليس أن قدرة المتعلم على تجميع الأمثلة الدالة على المفهوم, ووضعها في فئات أو حقول دلالية فئوية, واستثناء اللاأمثلة (أي الأمثلة غير المنتمية) دليل على تعلمه للمفهوم.

أما عن تعريف المفهوم النحوي فقد تعددت تعريفاتها ومنها تعريف (أحمد, ٢٠٠٥. ٧٥) الذي عرَّفه بأنه المصطلح النحوي ذو الدلالة اللفظية المتفق على معناه، وأحكامه، وشروط عمله, ومنها تعريف (الفرخ, ٢٠٠٥, ٣٣٠) الذي أشار بأنه تمثيل داخلي لمجموعة من القواعد النحوية التي لها مدلول خارجي مرتبط بالمادة النحوية ".

بينما ترى (الخالدي, ٢٠٠٩, ٣٦٤) بأن المفهوم النحوي عبارة عن مصطلحات محددة الدلالة تدل على معان معينة بموضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر للصف الثالث المتوسط التي يبحث فيها عن أحوال أواخر الكلام إعرابًا وبناءً والتي تتوصل طالبات عينة البحث الى معرفتها بعد أن يربطن بين مجموعة الحقائق والمعلومات المقدمة عنها, مما يساعد اكتسابهن لها على تجنبهن اللحن في الكلام وإدراك مقاصده من خلال فهمهن لما يسمعن أو يقرأن او يكتبن فهمًا صحيحًا.

من خلال التعريفات السابقة يمكننا تصنيف هذه التعريفات في مدرستين هما: المدرسة النفسية التي ترى أن المفاهيم النحوية ما هي إلا تصور ذهني أو فكرة عقلية يكونها المتعلمون عن مادة النحو بحيث يتم ربط المفاهيم الفرعية بالمفهوم الرئيس الذي يندرج تحته, والمدرسة الثانية هي المدرسة المنطقية التي ترى أن المفهوم النحوي هو مجموعة من الخصائص الحرجة Critical Trait التي تميز هذا المفهوم عن غيره من المفاهيم الأخرى ويكون التمييز بتفرد المفهوم النحوي بخاصية أو أكثر لا تتوافر في غيره من المفاهيم الأخرى.

في ضوء ما سبق يعرف الباحث المفهوم النحوي بأنه: تصور عقلي مجرد يكونه تلاميذ الصف الأول الإعدادي في شكل كلمة أو جملة أو رمز لبعض الموضوعات المرتبطة بتركيب الكلام تركيبًا صحيحًا حديثًا وكتابة, ويتسم بمجموعة من السمات الحرجة المميزة له ويكون ذا دلالة اصطلاحية متفق عليها بين النحويين, ويقاس هذا التصور إجرائيًا من خلال اختبار المفاهيم النحوية الذي يعده الباحث لهذا الغرض.

٢) أهمية المفاهيم النحوية لتلاميذ المرحلة الإعدادية:

يعد تعلم المفاهيم النحوية من الجوانب التعليمية التي يجب الاهتمام بها؛ لأنها تقوم على إحداث نوع من التكامل والربط بين المفاهيم النحوية الرئيسة والفرعية في كلٍّ 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، كذلك تسهم في انتقال أثر التعلم ولاسيما مع النحو العربي باعتباره الضابط الأساسي لتقويم اليد واللسان, ووسم الأداء اللغوي بسمة الجمال والدقة وحسن التعبير عن المعنى؛ فالمفاهيم النحوية تزود المتعلم ببناء معرفي يستخدمه في تمييز أمثلة جديدة وتفسير مواقف عديدة مرتبطة بها, كما أنها تسهم في تبسيط المعرفة النحوية من خلال تجميع الأشياء والأحداث والأفكار عن طريق خصائصها المشتركة من جهة وتحديد السمات الخلافية من جهة أخرى, فضلاً عن أن هذه المفاهيم 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 والقوانين.

٣) مكونات المفهوم النحوي:

المفهوم النحوي هو بناء عقلي يكونه المتعلم نتيجة إدراك (العلاقات أو الخواص أو السمات) المشتركة بين مجموعة من المثيرات، ويُمكّن المتعلم من تصنيف مجموعة المثيرات في فئة معينة يعبر عنها بمصطلح معين له دلالته اللفظية, ولذا فقد رأى بعض الباحثين أن

المفهوم باعتباره بناءً عقليًا يتكون من عدة مكونات هي (إبراهيم والشيخ, وموسى, جبريـــل, ١٩٩٨, ٧٩, دروزة, ٢٠٠٧, ١٣١, طعيمة وآخرون, ٢٠١١, ٦٩):

أولاً: اسم المفهوم Name: ويشير الاسم إلى النوع أو الصنف الذي ينتمي إليه المفهوم, أو هو كلمة او مصطلح تم تقديمه لفئة معينة مثل: المرفوعات, المنصوبات, المصدر, الصفة, الفعل, الاسم, الحرف.

ثانيًا: الأمثلة Example: الممثلة وغير الممثلة للمفهوم: أي تقديم أمثلة للمفهوم فمثلاً إذا كان المفهوم هو المرفوعات تكون الأمثلة الإيجابية عليه هي: الفاعل, المبتدأ والخبر, اسم كان, خبر إن, أو إذا كان المفهوم هو المفعول به فإن المبتدأ والخبر واسم كان وخبر إن ليست أمثلة عليه, أو أنها أمثلة سلبية أو غير منتمية.

ثالثًا: السمات Attributes: المميزة وغير المميزة له, أو هي المظاهر العامة أو الصفات التي تجعلنا نضع الأمثلة ضمن فئة معينة, أو مجموعة محددة, ففي مفهوم الفاعل مثلاً: يكون الفاعل اسمًا لا فعلاً, أو يكون ضميرًا مستترًا أو ظاهرًا ويكون مرفوعًا.

رابعًا: القيمة المميزة Attribute Value: 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, وهناك بعض المفاهيم التي لا يوجد لخصائصها أو صفاتها معدل للقيم, والقيمة المميزة للفاعل هنا عن غيره أنه قد يأتي مستترًا في جملة محمد جاء مسرعًا, فإن الفاعل هنا جاء ضميرًا مستترًا .

خامسًا: قاعدة المفهوم أو القانون: وهي العبارة التي تحدد المفهوم مثل: الفاعل هو اسم مرفوع يدل على من قام بالفعل أو وصف به او أسند إليه, أو ما يسمى بالتصورات الخطأ للمفاهيم النحوية.

وسوف يراعي الباحث هذه المكونات عند إعداده لبرنامج الدراسة, وذلك بإبراز هذه المكونات, والربط بين ما يعرفه التلاميذ وبين ما تعلمونه من مفاهيم نحوية جديدة, وتحديد السمات المميزة لكل مفهوم حتى لا يحدث خلط أو لبس بين المفاهيم النحوية المختلفة.

٤) الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالمفاهيم النحوية:

أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية المفاهيم النحوية ومنها دراسة (زينب بيومي, ٢٠٠٣) التي استهدفت التحقق من فاعلية نموذج كارين لتدريس القواعد النحوية في تنمية اكتساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمفاهيم النحوية؛ ولتحقيق الهدف السابق أعدت الباحثة قائمة بالمفاهيم النحوية واختبارًا لقياسها, كما قامت بتصميم وحدة مقترحة في ضوء

نموذج كارين, وتوصلت الدراسة إلى فعالية نموذج كارين في تنمية المفاهيم النحوية على مستوى الفهم والتطبيق والتركيب لتلك المفاهيم لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ومنها دراسة (عبد القادر, ٢٠٠٤) التي هدفت إلى تعرف أثر استخدام نموذج ميرل-تنيسون في تدريس المفاهيم النحوية على التحصيل والاحتفاظ بالمادة المتعلمة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث اختبارًا لقياس المفاهيم النحوية, وكتابًا للتلميذ ودليلاً للمعلم لتدريس المفاهيم النحوية باستخدام نموذج ميرل وتينسون, وتم تطبيق الدراسة على مجموعة من التلاميذ بلغ عددها (٨٢) تلميذًا وتلميذة, قسمت إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة, وكشف نتائج الدراسة عن وجود فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف إستراتيجيات حديثة لتنمية المفاهيم النحوية.

وأعد (Moor & Charles, 2005) دراسة استهدفت تعرف فاعلية الأمثلة السالبة والموجبة في تعليم المفاهيم النحوية؛ ولتحقيق الهدف السابق قام الباحثان بتطبيق البحث على ثلاث مجموعات: الأولى تدرس المفاهيم النحوية باستخدام الأمثلة السالبة, والثانية تدرس بالأمثلة الموجبة, والثالثة تجمع بين الأمثلة السالبة والموجبة, وكشفت نتائج الدراسة على أن الجمع بين الأمثلة السالبة والموجبة أثناء تدريس المفاهيم النحوية يعمل على تعلمها بشكل جيد, وأن التلاميذ يتجنبون المفاهيم السالبة أو الخاطئة أثناء عملية تعلمهم للمفاهيم النحوية.

وفي السياق نفسه فقد أعد (هطيف, ٢٠٠٨) دراسة استهدفت تعرف أثر استخدام إستراتيجية المنظمات المتقدمة لتدريس النحو في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث اختبارًا لقياس المفاهيم النحوية لطلاب الصف الثاني الثانوي, وتم إعداد دليل للمعلم في ضوء الخطوات الإجرائية لإستراتيجية المنظمات المقدمة, وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية الإستراتيجية في تنميتها للمفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي, وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنظيم المفاهيم النحوية في المقررات الدراسية, بحسب التسلسل المنطقي للمادة وفق بنية هرمية متدرجة من الأكثر عمومية وشمولاً فالأقل والأقل عمومية وشمولاً وانتهاء بالمفاهيم الخاصة والشواهد النحوية.

وأجرى (طلبة, ٢٠١٣) دراسة استهدفت الكشف عن فاعلية برنامج حاسوبي قائم على إستراتيجية خرائط المفاهيم لتنمية بعض المفاهيم النحوية، ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ ولتحقيق الهدف السابق تم إعداد قائمة بالمفاهيم النحوية, وقائمة بمهارات التفكير الناقد, وتم بناء اختبارين لقياسهما, وقام الباحث بتصميم البرنامج الحاسوبي

المقترح, وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي, وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام طرائق وإستراتيجيات التدريس الحديثة لتنمية المفاهيم النحوية.

وقامت (نورة فرج, ٢٠١٤) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية إستراتيجية مقترحة في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم النحوية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ ولتحقيق الهدف السابق أعدت الباحثة اختبارًا تشخيصيًا في القواعد النحوية المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي, واختبارًا لتحديد التصورات البديلة للمفاهيم النحوية؛ وتم تصميم وبناء الإستراتيجية المقترحة لتصويب التصورات البديلة للمفاهيم النحوية, وتم تطبيق الدراسة على سبعين تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي, تم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة, وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم النحوية.

وأعد (العنزي, ٢٠١٥) دراسة استهدفت التحقق من فاعلية نموذج التعلم التوليدي لتنمية المفاهيم النحوية والاتجاه نحو استخدام هذا النموذج لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؛ ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث اختبارًا لقياس المفاهيم النحوية ومقياسًا لاتجاه التلاميذ نحو استخدام النموذج, كما أعد دليلا للمعلم لتنمية المفاهيم النحوية باستخدام النموذج, وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية نموذج التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم النحوية, واتجاه التلاميذ نحو استخدامه.

في ضوء العرض السابق للدراسات والبحوث التي تناولت المفاهيم النحوية يتضح أنها حددت بعض المفاهيم التي يمكن الاستفادة منها في بناء قائمة المفاهيم اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية, كما أعدت اختبارات متعددة لقياس المفاهيم النحوية, وكان أكثرها ذيوعًا الاختيار من متعدد وسوف يسترشد الباحث بهذه الاختبارات عند بنائه لاختبار المفاهيم النحوية لتلاميذ المرحلة الإعدادية, وقد استعانت دراسات هذا المحور بالعديد من الإستراتيجيات والبرامج والمداخل ومنها: نموذج كارين ونموذج ميرل وتينسون, والمنظمات المتقدمة, والبرامج الحاسوبية, وإستراتيجية خرائط المفاهيم ولم يكن من بينها برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية, وهذا مدعاة لإجراء الدراسة الحالية, كما أوصت العديد من الدراسات بضرورة توظيف مداخل وإستراتيجيات وبرامج حديثة لتنمية المفاهيم النحوية والبحث الحالي يعد استجابة لهذه التوصيات.

ثانيًا: المعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية: مفهومها, أهميتها, أبعادها:

المعتقدات المعرفية هي البنية السيكولوجية التي تشير إلى مفاهيم المتعلمين حول طبيعة المعرفة من جهة وكيفية اكتسابها من جهة أخرى, وتختلف هذه المعتقدات وفقًا للمجال، وتجارب المتعلمين، ونوع العمل اللازم لإنجاز المهام المكلف بها.

١) مفهوم المعتقدات المعرفية:

اختلف الباحثون في تعريفهم للمعتقدات المعرفية ومدى تناولهم ودراستهم لهذا المتغير فمنهم من نظر إليها على أنها بنية معرفية نمائية تنمو وتتدرج بمرور العمر والزمن, ومنهم من نظر إليها على أنها مجموعة من العمليات المعرفية في حد ذاتها, وأخيرًا منهم من أشار إلى أن المعتقدات المعرفية مجموعة من التصورات أو الأفكار أو الاتجاهات أو الافتراضات التي تؤثر في العمليات المعرفية (Hofer& Pintrich 1997, 111)

وعلي أية حال فقد وضع كثير من الباحثين العديد من التعريفات التي تناولت المعتقدات المعرفية ومنهم شومر (Schommer, 1998, 552) التي عرفتها بأنها مجموعة من تصورات الأفراد حول التعلم والمعرفة وتشمل أربعة أبعاد كل منها ثنائي القطب وهي القدرة على التعلم, وسرعة التعلم, وثبات المعرفة, وبنية المعرفة.

فالمعتقدات الإبستمولوجية أو المعرفية هي تلك التصورات التي تتصل بكيفية إدراك المتعلم ومعرفته الواعية لطبيعة المعرفة وعملية تحصيلها, وهي عبارة عن نظام معقد يتألف من عدد من المكونات المستقلة وهي: مصدر المعرفة, ويقينية المعرفة, ونمو المعرفة, وتبرير المعرفة (Kitchener, & King, 1990, 63).

وتعرف المعتقدات المعرفية بأنها نظام لمعتقدات أو افتراضات ضمنية يعتنقها الطلاب حول طبيعة المعرفة العلمية وكيفية اكتسابها, ويتكون هذا النظام من عدة جوانب هي: القدرة على التعلم, والقدرة الفطرية, والتعلم السريع, والتعلم البسيط, ويقينية المعرفة (Marzooghi & et al., 2008, 4699)

في ضوء التعريفات السابقة لمفهوم المعتقدات المعرفية يعرف الباحث المعتقدات المعرفية بأنها التصورات الذهنية التي يكونها تلاميذ الصف الأول الإعدادي حول عملية تعلمهم للمفاهيم النحوية, وتتضمن بعدي: (فطرية القدرة على التعلم, وسرعة التعلم) وتصوراتهم حول طبيعة هذه المفاهيم وتشمل ثلاثة أبعاد هي: (يقينية المعرفة, مصدرها, وبساطتها), وتقاس الأبعاد السابقة بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في مقياس المعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية والذي سيعد لهذا الهدف.

٢) أهمية المعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية:

تتجلى أهمية المعتقدات المعرفية في ارتباطها الواضح بالأداء الأكاديمي ودرجة الإنجاز التي يمكن للطلاب والتلاميذ أن يحققوها لو تم الاهتمام بها والكشف عنها, وفي هذا السياق تؤكد شومر(Schommer, 1990, 503) بأن معرفتنا وتُبصِّرنا بالمعتقدات المعرفية يسهم بدرجة كبيرة في فهم التعلم الإنساني, وذلك من خلال الكشف عن أهمية المخططات التي يبنيها المتعلم عن المعرفة, ومار وراء المعرفة, فكل من المخططات العقلية يعوزها القصور في تفسير عملية التعلم, حيث إن المخططات لا تستطيع أن تقدم لنا تفسيرات مقنعة حول فشل بعض الطلاب وقدرتهم على إحداث تكامل بين عناصر المعرفة الواحدة وما وراء المعرفة, ولا تفسر لنا فشل الطلاب في مراقبة ذواتهم ومراقبة فهمهم لمادة معينة, بينما يمكننا من خلال دراسة المعتقدات المعرفية أن نجد بعض التفسيرات عن هذه الجوانب.

وللمعتقدات المعرفية أهمية كبيرة لأولئك الطلاب الذين يرغبون في مواصلة المهام المرتبطة بالأداء الأكاديمي, حيث إن هذا الأداء يتأثر بدرجة كبيرة بمعتقدات المتعلم حول درجة ذكائه من جهة, ومعرفته بطبيعة المعرفة المقدمة له ومعلوماته السابقة عنها, وكذلك معرفته بطريقة تعلمه, فالطلاب الذين يؤمنون بالمعرفة البسيطة والقدرات الثابتة والتعلم غير الفعال يميلون إلى تجنب العقبات التي قد تواجههم في أثناء عملية التعلم, كما أنهم يتجنبون توظيف إستراتيجيات أكثر فاعلية لأداء المهام العلمية التي يكلفون بها, فضلاً عن عدم قدرتهم على التكيف مع ما يواجههم من تحديات أو مشكلات, وذلك من خلال إظهار بعض الأنماط السلوكية التي تكشف عن ذلك, بخلاف الطلاب الذين لديهم معتقدات معرفية عميقة وناضجة, فإنهم يؤمنون بحاجتهم للمعرفة؛ مما يدفعهم لبذل أقصى الجهود لمواجهة العقبات والتغلب عليها, وذلك من خلال أفضل الإستراتيجيات التي يمكن من خلالها تجاوز هذه العقبات.

٣) أبعاد المعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية:

توجد العديد من التصنيفات التي تناولت المعتقدات المعرفية ومنها تصنيف شومر (Schommer,1990, 498-504) الذي تضمن خمسة أبعاد رئيسة ينضوي تحتها اثنا عشر بعدًا وهي: مصدر المعرفة, يقينية المعرفة, بنية المعرفة وتنظيمها, التحكم في اكتساب المعرفة, سرعة اكتساب المعرفة.

وأشار هوفر وبنترتش (Hofer & Pintrich, 1997, 119 – 120) إلى أن المتعقدات المعرفية تتضمن بعدين رئيسين هما:

البعد الأول: طبيعة المعرفة: وهي التصور الذي يدور حول ماهية المعرفة وطبيعتها, وهو تصور ينتقل بالمعرفة من درجة اليقينية المطلقة لها, إلى أن المعرفة نسبية غير مؤكدة, إلى النظرة السياقية للمعرفة بمعنى اختلافها باختلاف السياق الذي ترد فيه, ثم الموقف البنائي, ويتضمن هذا البعد جانبين للمعرفة هما: يقينية المعرفة, وهي الدرجة التي يرى فيها المتعلم ان المعرفة ثابتة, وبساطة المعرفة, والتي ينظر إلى المعرفة على أنها تجميع للحقائق أو المفاهيم بدرجة كبيرة.

البعد الثاني: طبيعة اكتساب المعرفة: ويبحث هذا البعد في آلية اكتساب المعرفة, ويتضمن هذا البعد مصدر المعرفة, وتبرير اكتساب المعرفة.

كما أشارت (أورمرود Ormrod , ٢٠١٦, ٥٣٣ – ٥٣٤) إلى مجموعة من أبعاد المعتقدات المعرفية وهي: معتقدات تتعلق بيقينية المعرفة, وبساطتها, وبناءها, ومصدر هذه المعرفة, ومعتقدات تتعلق بمعيار تحديد الحقيقة, ومعتقدات تتصل بسرعة التعلم, ومعتقدات ترتبط بطبيعة قدرة التعلم.

بينما يصنف (Jihn- Chang & et al. . 1993, 26) الأبعاد الخمسة للمعتقدات المعرفية في بعدين فقط هما: المعتقدات حول المعرفة وتشمل (يقينية المعرفة, ومصدر المعرفة, وتنظيم المعرفة), والمعتقدات حول عملية التعلم و ويتضمن بعدين فرعيين هما(التحكم في التعلم, وسرعة التعلم).

وسوف يستعين الباحث بالتصنيف الأخير لبناء قائمة أبعاد المعتقدات المعرفية للمفاهيم النحوية, ولبناء المقياس الذي يكشف عن هذه الأبعاد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٤) الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالمعتقدات المعرفية:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت المعتقدات المعرفية ومن هذه الدراسات دراسة (ولاء الحبشي, ٢٠٠٧) التي هدفت إلى التحقق من أثر نموذج التعلم البنائي في مادة العلوم على المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ ولتحقيق أعدت الباحثة اختبارًا تحصيليًا في منهج العلوم, وقامت بتعريب مقياس المعتقدات المعرفية لشومر, وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المعتقدات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية.

وأعد (أبو هاشم, ٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تعرف الفروق في كل من المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية وفقاً لمتغيرات النوع (ذكور – إناث)، والمستوى الدراسي

(الأول – الرابع)، ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع – منخفض), بالإضافة إلى تعرف العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، وإسهام كل منها في التحصيل الدراسي؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث استبيان المعتقدات المعرفية، ومقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود, وتكونت العينة من (٣٨٠) طالب وطالبة بكلية التربية جامعة الملك سعود، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة، ما عدا بعد بنية المعرفة فكانت الفروق لصالح الإناث, ووجود علاقات ارتباطيه موجبة دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية, كما أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من التوجهات الدافعية الداخلية فقط، بينما لم تتبأ كل من المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الخارجية بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية.

وأعد (حسن, ٢٠١٠) دراسة استهدفت التوصل لنموذج بنائي يحكم مسار العلاقات بين معتقدات الطلاب المعرفية وتوجهات أهدافهم وأساليب تعلمهم واستراتيجياتهم المستخدمة في مواجهة الضغوط الأكاديمية، وذلك لدى عينة من طلاب الجامعة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي؛ ولتحقيق الهدف السابق استخدم الباحث عدة أدوات منها: مقياس مواقف الحياة الضاغطة لزينب محمود شقير، ومقياس المعتقدات المعرفية لمحمود عوض الله، وأمل عبد المحسن, وقائمة مهارات ومداخل الدراسة لانتويستل ترجمة: وليد القفاص، كما أعد الباحث مقياسين لتعرف توجهات أهداف الإنجاز، واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية, وقد طبقت الدراسة على عينة بلغ (٢٩٣) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية العلوم جامعة بنها، وتوصلت الدراسة إلى التحقق من مؤشرات جودة المطابقة لبيانات النموذج المفترض لدى مجموعتي الدراسة.

وأجرى (بقيعي, ٢٠١٣) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة؛ ولتحقيق الهدف السابق استعان الباحث بمقياس المعتقدات المعرفية لشومر وتكون من خمس وخمسين مفردة, ومقياس الحاجة للمعرفة لكاسيوبو وآخرين .Cacioppo, et al, وتكونت الدراسة من (١٤٢) طالب وطالبة من طلاب كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية الأونروا, وأظهرت النتائج امتلاك الطلاب لمستوى مرتفع في الحاجة إلى المعرفة، ومستوى متوسط في المعتقدات المعرفية, كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في المعتقدات المعرفية التعلم السريع، السلطة المطلقة، القدرة

الفطرية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور, وأوصت الدراسة ببناء برامج تدريبية لتطوير المعتقدات المعرفية لدى الطلاب بمراحل التعليم العام.

في ضوء العرض السابق للدراسات والبحوث التي تناولت المعتقدات المعرفية يلحظ الباحث أنها قد حددت مجموعة من الأبعاد العامة للمعتقدات المعرفية, وسوف يستعين الباحث بهذه الأبعاد لإعداد قائمة بأبعاد المعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية, واستعانت الدراسات بمجموعة من المقاييس للكشف عن هذه الأبعاد, التي سيستعين الباحث بها لإعداد مقياس المعتقدات المعرفية للمفاهيم النحوية, كما أوصت الدراسات بضرورة تنمية أبعاد المعتقدات المعرفية وضرورة بناء برامج تنموية لتطويرها لدى الطلاب بمراحل التعليم العام, والبحث الحالي يعد استجابة لهذه التوصيات.

ثالثًا: نظرية المخططات العقلية, مفهومها, خصائصها, أنواعها, علاقتها بالمفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية, إستراتيجياتها:

المخطط Schemata في الأصل مصطلح في علم النفس المعرفي، ويعتقد أن هذا المصطلح وضع من قبل بارتلت Bartlett سنة ١٩٣٢, وقد أسس هذا المصطلح بناء على أفكار نظرية الجشطلت في تفسيرها لعملية التعليم والتعلم, أما عن نظرية المخططات العقلية الحديثة فترجع إلى منتصف سنة ١٩٧٠ مع منسكي Minsky, وروملهارت Rumelhart سنة ١٩٨٠, وتم تطبيق النظرية في مجالين لغويين هما: التحدث والقراءة, أما الآن فيشير الباحثون إلى أن نظرية المخططات العقلية تعد واحدة من أهم المفاهيم في مجال العلوم المعرفية على الإطلاق (Xie, 2015,67).

١) مفهوم نظرية المخططات العقلية:

يرى علماء النفس أن البنية المعرفية هي خلاصة خبرات الفرد الناتجة عن تفاعله مع العوامل البيئية والوراثية والبيولوجية, من خلال نموه وتكيفه في مراحل العمر المختلفة, ويرتبط بنمو البينة المعرفية لدى الفرد نمو التكوينات الجديدة للوحدات المعرفية والعمليات والوظائف المعرفية المختلفة وتطورها, فكلما تعقدت هذه الوظائف دلت على تطور البنى المعرفية للفرد؛ لأن البنية المعرفية تشكل أحد الأسس المهمة التي تقوم عليها نواتج تمثيل المعرفة (محمد وعيسى, ٢٠١١, ٢٣٧).

ويشير روملهارت (Rumelhart, 1980, 35) بأن مصطلح المخططات العقلية من المصطلحات التي تستخدم حاليًا في خارج نطاق علم النفس المعرفي, ويشير إلى استخدام البشر لإطار عقلي, بهدف تمثيل المعلومات وتنظيمها وتذكرها, فالمخططات العقلية ما هي

إلا لبنات للبناء الإدراكي لدى الفرد, وذلك من خلال عملية الربط بين المعلومات الجديدة بالمعلومات المخزنة في ذاكرته, بحيث يمكننا التنبؤ بالنتائج التي يمكن أن تحدث من خلال هذا الربط.

وترى كلٌّ من بيكا ومارلين أن عقل الإنسان مكون من أبنية افتراضية يختزن فيها المعلومات والمعارف والأفكار, وما بتم تعلمه من معلومات جديدة, وهذه الأبنية تشكل شبكات من المعرفة, كلِّ شبكة تمثلُ مجالاً معيناً من مجالات المعرفة يطلق عليها المخططات (Bar& Sadow, 1985, 125)

أو هي عبارة عن عمليات عقلية يستخدمها الفرد وتساعده علي إعطاء العالم والأشياء قسمة ومعنى, وينظر أوزوبل إليها علي أنها المحتوى الشامل للمعرفة البنائية وخواصها التنظيمية التي تميز المجال المعرفي للفرد, وتسمح السكيما الأفراد بربط المعلومات مع بعضها البعض, وتحويلها إلي حزم ذات معنى, بحيث تشغل حيزًا أقل ذاكرة؛ مما يسمح لها لمعالجة عناصر معرفية أكثر, وبالتالي تعلم أوسع (أبو رياش, ٢٠٠٧, ١٩١).

وتعرف بأنها العملية التي يقوم المتعلم من خلالها الحصول على المعرفة ومعالجتها, كما أنها تتعامل مع المعرفة الموجودة مسبقًا في الذاكرة الإنسانية, ومصطلح المخطط هو مصطلح تقني استخدم من قبل أنصار علم النفسي المعرفي؛ ليصف هذا المصطلح العملية التي يعالج من خلال الفرد المعلومات, وكيفية ترتيبه لها, وتخزينه إياها في الذاكرة طويلة الأمد وقدرته على استدعاء معلومات متى اقتضت الضرورة ذلك (Al-Issa, 2006, 42).

بينما يشير (العتوم, ٢٠١٤, ٢٠٤) بأن المخطط العقلي ما هو إلا تمثيل عقلي يسمح للفرد التعرف والاستجابة للمثيرات الحسية من خلال إضفاء قالب معين عليها, كما أنه تمثيل للمعرفة التصنيفية حول الأحداث والأشياء تساعدنا في تعرف المثيرات وتحديد عناصرها وطبيعتها.

في ضوء العرض السابق لمفهوم نظرية المخططات العقلية يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها تركيب تلاميذ الصف الأول الإعدادي للبيانات والمعلومات والمعرفة والإجراءات والمعتقدات المرتبطة بالمفاهيم النحوية, وتحديد العلاقات القائمة بينها؛ وذلك بتحديد السمات المميزة لهذه المفاهيم بحيث تصبح ذات معنى, وتحديد مجموعة العلاقات المتكاملة والمنظمة لها بناء على سماتها التأسيسية المميزة لها.

٢) خصائص المخططات العقلية:

تتسم المخططات العقلية بمجموعة من الخصائص والسمات المميزة لها وهي (Rumelhart, 1994, 169): أن المخططات العقلية لها متغيرات, وأنه يمكن تضمين المخطط في مخطط آخر, وأن المخطط العقلي هو تمثيل للمعرفة على جميع مستويات التجريد, وأن المخطط تمثيل للمعرفة بدلاً من تعريفها, وأن المخططات هي مجموعة من العمليات العقلية النشطة, كما أنه عبارة عن أجهزة التعرف التي تقيم جوانب القوة أو القصور في العمليات العقلية.

بينما يشير (محمد وعيسى, ٢٠١١, ٢٥٤-٢٥٥, طلبة, ٢٠١٣, ٢١٦) إلى مجموعة من الخصائص وهي أن المخططات العقلية: توليد وتجريد للمعرفة بصورة منظمة ومختصرة تساعدنا على تحديد الخصائص الجانبية التي يمكن الاستدلال من خلالها على النوع أو الصنف, وفي حالة عدم توفر هذه الخصائص فإن المخطط يساعد على تكملة الفراغات للخصائص الناقصة كعملية إدراكية, وتوفر علينا التعامل مع كم هائل من المعلومات وقت التعرض لمثير أو موقف يدور حول المخطط, وتوفر لنا القدرة كذلك على إعطاء أحكام سريعة نحو موضوع المخطط العقلي, كما أن المخططات العقلية تزودنا بمعلومات ومحتوى يساعدنا على تفسير الأحداث والمثيرات من حولنا إلا أن هذه المعلومات قد تتغير من حالة إلى أخرى, وتتباين المخططات العقلية في درجة تجريدها, بالإضافة إلى انها تعكس توقعات الناس أو احتمالات حدوث سلوك أو موقف معين, كما أن المخططات العقلية مكتسبة من الخبرة, ولكن قد يشترك بها أكثر من فرد نتيجة تشابه الخبرات, وتتسم المخططات العقلية بدرجة من الثبات النسبي إلا أنها ديناميكية وقابلة للتطور والتغير بمرور الزمن وبتطور الخبرة.

٣) أنواع المخططات العقلية:

توجد العديد من المخططات العقلية داخل العقل البشري, حيث تصنف هذه المخططات تبعًا للمجالات الدلالية التي تنتمي إليها, وتقوم هذه المخططات على الربط بين الأشياء أو المعارف الجديدة بما هو مخزن في ذاكرة المتعلم من أجل تحقيق مزيد من الفهم (An, Shuying, 2013,130)

ولذا فقد صنفت (دروزة, ٢٠٠٤, ٣٢) المخططات العقلية في فئتين هما:

القسم الأول: يسمى سكيما المعلومات أو المعرفة Data Schemata, وهذا النوع هو عبارة عن بناء معرفي يتكون من المعلومات المخزونة في الذاكرة من حقائق, ومفاهيم, ومبادئ, وإجراءات, وبقية المعرفة المتعلقة بالأشياء والموضوعات والأشخاص, والأحداث, والمواقف.

القسم الثاني: ويسمى سكيما العمليات أو الإجراءات Processes Schemata وهو عبارة عن طرائق أو استراتيجيات لتخزين المعلومات في البناء المعرفي, وكيفية تنظيمها في الذاكرة وفق مبدأ معين, بمعنى آخر فسكيما العمليات تحاول تعرف كيفية معالجة المعلومات وتنسيقها, وبرمجتها, وترميزها, وتخزينها في البناء المعرفي.

أما عن المخططات العقلية في مجال اللغة فتصنف في مجالات ثلاثة هي: (Mohammadi & Abidin, 2013, 238-239):

أولاً: المخططات اللغوية Linguistic Schema: وهي تشير إلى معرفة المتعلم للحروف اللغوية والأصوات الدالة عليها, سواء أكانت حروفًا مفردة أو مرتبطة بغيرها, وقدرته كذلك على التنبؤ ببناء الجملة وتركيبها اللغوي, وتحديد نمط الكلمات التي يمكن أن ترد في هذا التركيب.

ثانيًا: المخططات الشكلية Formal Schema: ويشير هذا النمط من المخططات إلى معرفة المتعلم أنماط الخطاب المتعددة, وكذلك معرفته الأشكال التنظيمية التي يتضمنها النص اللغوي, ومعرفته تأثير التركيب اللغوي على المتلقي.

ثالثًا: مخططات المحتوى Content Schema: ويعني هذا بالمعلومات والمعارف السابقة المخزنة في البنية المعرفية للمتعلم حول النص المدروس من جهة, وتحديد المعلومات الجديدة المتضمنة في الموضوع ومدى وعي المتعلم بها ومعرفته إياها.

والمتأمل في هذه أنواع المخططات العقلية, فإن الباحث سيعمل على تضمينها في برنامج الدراسة الحالية, متمثلة في مخططات المعرفة أو المحتوى والتي تتصل بالمفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية من حيث ماهية كل منهما وخصائصهما, وكذلك المخططات اللغوية والمتمثلة في كيفية تركيب الجملة العربية والتنبؤ بالتركيب من خلال دراسته للمفاهيم النحوية, وكيفية توظيفها من خلال سياقات لغوية مفيدة (المخططات الرسمية), وأخيرًا من خلال توظيف إستراتيجيتي تنشيط المعرفة السابقة وتحليل السمات الدلالية؛ لمعاونة تلاميذ المرحلة الإعدادية على تمييز السمات المميزة للمفاهيم النحوية, وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى.

٤) الأساس العلمي لنظرية المخططات العقلية:

ترجع نظرية المخططات العقلية إلى النظرية المعرفية في علم النفس, وخاصة جهود بياجيه في التعلم المعرفي وحديثه عن علميتي التمثيل والاستيعاب والتكيف والمواءمة, وكذلك جهود أوزوبل وحديثه عن البنية المعرفية التي تتكون من جانبين هما: المحتوى, والتنظيم,

ويشمل المحتوى الحقائق والمفاهيم والمبادئ والأفكار والمعرفة الإجرائية والمعرفة التقريرية, أما التنظيم فيشمل العلاقات والترابطات الأساسية والثانوية (Haberlandt, 1997,229).

ومن أبرز الخصائص المميزة للنظرية المعرفية في التعلم ما يلي (قطامي, ٢٠١٣, ١٩-٢١): التركيز على التمثيلات الذهنية التي تتحدد فيها الصورة التي تتخذها الأشياء في الذهن, والاعتماد على خواص الكمبيوتر بعد تحليله لمكونات الدماغ البشري, مع الأخذ في الاعتبار الأهمية التي تعطى للجوانب الوجدانية والفروق الفردية, والمتعلم المعرفي نشط وفعال في مواقف التعلم, حيث يولد الطفل منظمًا ذاتيًا ومعرفيًا ويتطور بفعل متغيرات ومنبهات بيئية, ويستجيب لمواقف ومدخلات إثرائية, كما أن التعلم المعرفي مرادف لاستيعاب خبرات وإسقاط الخبرات المشوهة بفعل الخبرات المندمجة سابقًا وتكيفها؛ لتصبح أكثر ملاءمة لواقع الخبرة.

٥) علاقة نظرية المخططات العقلية بالمفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية:

ترتبط المفاهيم النحوية بنظرية المخططات العقلية حيث إن المفهوم النحوي ما هو إلا تصور عقلي مجرد في شكل رمز أو كلمة أو جملة, وهو يجمع الصفات أو الأشكال المتشابهة بين الأشياء عن طريق تعميمها, ولذلك يستخدم للدلالة على شيء أو موضوع أو ظاهرة نحوية بعينها, وهو يعني كذلك تجريد عقلي للصفات المشتركة لمجموعة من الأشياء أو الخبرات أو الظواهر أو الترتيبات.

كما أن العلاقة بين نظرية المخططات العقلية والمفاهيم النحوية تتجلى في أن هذه النظرية تقوم على تصنيف المعلومات والبيانات التي يتم استدخالها في البينة المعرفية للمتعلم بناءً على ما بينها من سمات أو خصائص مشتركة, وهو ما يرتبط بالمفاهيم النحوية إذ إن المفهوم النحوي يرتبط بغيره من المفاهيم من خلال مجموعة من السمات أهمها التجريد, والتعميم والتصنيف التي تجمع المفاهيم النحوية المتشابهة في كل متكامل, أي أنها تصنف المفهوم النحوي الفرعي بناء على درجة علاقته بالمفهوم العام

وفي هذا السياق يؤكد (أبو علام, ٢٠١٠, ١٥١) وضوح هذه العلاقة بين المفاهيم النحوية والمخططات العقلية؛ لكون هذه المخططات عبارة عن رزم من المعلومات, التي تتعلق بكيفية تمثيل هذه الرزم, وكيف يؤدي هذا التمثيل إلى تسهيل استخدام المعلومات بطرائق معينة, ولذا نجد أن المخططات العقلية تمثل كل معلوماتنا عن المفاهيم, منها المفاهيم عن الأشياء والمواقف والأحداث, وتتابع الأحداث والأفعال وآثار الأفعال.

كما أن البنية المعرفية للمفاهيم النحوية ترتبط بعضها ببعض بعلاقات(وفاقية أو خلافية) أي تحديد درجة التشابه أو الاختلاف بين المفاهيم, ويتم ذلك من خلال تحديد عدد السمات التي يتسم بها كل مفهوم نحوي عن الآخر, ولذا فإذا أراد الطالب تعلم مفهوم المرفوعات مثلاً أو المنصوبات, لابد عليه أن يتعلم العناصر المختلفة التي تكون كلاً من المفهومين السابقين ويحدد درجة العلاقة التي تربط بين مجموع الأجزاء, وذلك حتى يمكنه أن يتعلم الكل, وخصوصًا إذا علمنا أن الكل هو حاصل مجموع الأجزاء المكونة له إضافة إلى العلاقات القائمة بينها, وإذا درس الطالب العناصر المختلفة المكونة للمفهوم أمكنه إدراكه وفهمه.

وتبرز العلاقة كذلك بين المفاهيم النحوية ونظرية المخططات العقلية في أن الثانية تقوم على فكرة مؤداها استثمار المعارف السابقة لدى المتعلم وربطها بالتعلم الجديد للمفاهيم؛ ونظرًا لكون النحو العربي علم بنائي تراكمي تبنى مباحثه بعضها على بعض, وذلك من خلال تسلسل موضوعاته تسلسلا هرميًا, فحين نقول مثلاً إن الفاعل ونائب الفاعل والمبتدأ والخبر واسم كان وخبر إن والفعل المضارع المرفوع كلها عناصر لمفهوم المرفوعات, فمعنى ذلك أن هذه العناصر تندرج أسفل المفهوم العام, ويتطلب تعلم المفهوم العام تعلم بعض العناصر الصغرى المكونة للمفهوم الرئيس.

أما عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية بنظرية المخططات العقلية فتبرز في أن المعتقدات المعرفية ما هي إلا مجموعة من التصورات أو الأفكار حول معنى المعرفة وطبيعتها ومصدرها وشروطها ومدى صحتها واكتسابها وسرعة هذا الاكتساب, وذلك ليعطي فهمًا أعمق لسلوك المتعلم (Schommer, 2004, 22- 27), وتتطلب هذه التصورات والأفكار من المتعلم قدرته على تسجيل المعلومات وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى, حيث تسجل بعض المعلومات على شكل صور أو رسومات أو مخططات, أو أشكال لأشياء حسية, أو على صورة كلمات أو جمل, وخطوط عريضة أو رؤوس أقلام, وهو ما أسماه نظرية التشفير الثنائي للمعلومات, وهي نظرية تشير إلى امتلاك الفرد بصفة عامة لمجموعة من الخبرات الخارجية المكتسبة، هذه الخبرات ربما تكون خبرات لغوية أو غير لغوية (قطامي, ٢٠١٤, ٢٢٤).

٦) الاستراتيجيات المنبثقة من نظرية المخططات العقلية:

نبعت من نظرية المخططات العقلية العديد من إستراتيجيات التعلم منها إستراتيجيات ما وراء المعرفة Metacognitive Strategies أو المعرفة حول المعرفة, والتي تقوم على فهم المتعلم لدرجة فهمه لمعرفته الذاتية ووعيه بها ومراقبته لها, وتقويمه لذاته عقب الانتهاء من المهمة, وإستراتيجيات تنشيط المعرفة السابقة Activating prior Knowledge

strategies, وهي تقوم على استثمار المعلومات السابقة للتنبؤ بالنص الجديد, وما يتضمنه من أفكار, ومنها إستراتيجية تحليل السمات الدلالية Analysis Semantic Feature, وهي إستراتيجية تقوم على تمييز أوجه الشبه والاختلاف بين مجموعة من الأحداث، والناس، والأشياء أو الأفكار أو المفاهيم, وسيلقي الباحث مزيدًا من الضوء على إستراتيجيتي تنشيط المعرفة السابقة وتحليل السمات الدلالية كما يلي:

أولاً: إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة:

تتنوع إستراتيجيات تنشيط المعرفة السابقة حتى أن الباحثين قد أحصوا لها اثنتين وعشرين إستراتيجية منها: إستراتيجية العصف الذهني الدائري Carousel Brainstorming, إستراتيجية فكِّر – زاوج – شارك Think-Pair-Share, وإستراتيجية الكلمة الأولى The First Word, في المقعد الساخن In the Hot Seat, إستراتيجية مراجعة الكتب المدرسية A Strategy for Previewing Textbooks (T.H.I.E.V.E.S) وغيرها الكثير.

أ- مفهوم إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة:

يعرفها (بهلول, ٢٠٠٤, ١٨٨) بأنها إستراتيجية من إستراتيجيات ما وراء المعرفة, تقوم على جعل الطلاب مستقلين في تنشيط معارفهم السابقة, وذلك من خلال عملية الربط بين المعرفة الجديدة وما لديهم من معلومات ومعارف سابقة, وتعرف بأنها استحضار المتعلمين لخبراتهم الحياتية السابقة, واستدعاؤهم لها عند تعلمهم لمحتوى جديد في بيئة الصف, وتسهم هذه الإستراتيجية في إحداث تكامل وترابط بين المعلومات الجديدة المتعلمة والخبرات السابقة (Jensen & Nickelsen,2008, 74).

ويعرفها (أبو علام, ٢٠١٠, ١٥٧) بأنها قيام المتعلم بعمل روابط ذات معنى بين ما يعرفونه وبين ما هم على وشك تعلمه إلا أن امتلاك المتعلم لمعلومات سابقة مرتبطة بالموضوع لا يتضمن أنهم سينشطونها ويستخدمونها بشكل مناسب.

من خلال التعريفات السابقة يعرفها الباحث بأنها مجموعة من الإجراءات التي يتبعها تلاميذ الصف الأول المتوسط عند دراستهم للمفاهيم النحوية المقررة عليهم, وتحديدهم للسمات المميزة لكل مفهوم, وربطه لما يعرفه عن المفهوم النحوي بالمعلومات الجديدة, فضلاً عن معتقداتهم عن ذواتهم, ومعتقداتهم بطبيعة المفاهيم النحوية وبطبيعة تعلمها.

ب- **إجـــراءات إســـتراتيجية مراجعـــة الكتـــب المدرســـية** Strategy for Previewing Textbooks (T.H.I.E.V.E.S):

سيعتمد الباحث على إســـتراتيجية مراجعـــة الكتـــب المدرســـية A Strategy for Previewing Textbooks (T.H.I.E.V.E.S), وهي إستراتيجية ابتكارتها سوزان ليـــف مانز Suzanne Liff Manz, إخصائية العلاج التعليمي بكلية المجتمع بولاية نيويورك ســـنة ٢٠٠٢, وتم نشر إجراءات هذه الإستراتيجية فـــي مجلـــة معلـــم القـــراءة The Reading Teacher, في المجلد الثاني والعشرين, وهي من الإستراتيجيات التي تعين الطلاب على فهم النص من خلال معاينة بنيته بطريقة منظمة, واستحضار ما لديهم من معلومـــات ومعـــارف حول الموضوع الذي يدرسونه (Al faki & Siddiek, 2013,42)

وتسير إجراءات هذه الإستراتيجية في ضوء الخطوات الآتية (Manz, 2002, 434-435):

أولاً: حرف T اختصار كلمة Title: وتتمثل هذه المرحلة في تأمل الطلاب لعنوان الدرس وطرح مجموعة من الأسئلة حوله من قبيل: ما الذي أعرفه بالفعل عن موضوع الدرس؟ كيف يمكن ربط معلوماتي عن الموضوع السابق بهذا الموضوع؟ كيف يمكنني تحويل هذا العنوان إلى سؤال للتركيز عليه في أثناء قراءة الموضوع؟

ثانيًا: حرف H اختصار لكلمة Heading: والعناوين تشير إلى الأقسام الرئيسة في الموضوع المدروس, وهذه العناوين تساعد الطلاب في تغطية العناصر والأفكار الرئيسة في الموضوع المدروس, ويمكن أن تتحول هذه العناوين إلى أسئلة من قبيل: كيف يعاونني هذا العنوان في قراءة أجزاء معينة في الموضوع؟ ما الموضوع الفرعي الذي سيناقش في النقطة التالية؟ كيف يمكنني استخدام هذا العنوان كسؤال يمكن الاسترشاد به في النقطة التالية؟

ثالثًا: حرف I, اختصار لكلمة Introduction: حيث توفر المقدمة لمحة عامة عن طبيعة الموضوع, وعادة ما يتم تضمين أهداف الموضوع في مقدمته, وفي المقدمة يمكن للمتعلم استخدام بعض الفنيات أو الإجراءات ومنها: وضع علامة أو تحديد موضع معلومة في الموضوع, هل تتضمن الفقرة الأولى للموضوع تقديمًا له؟ ما أهم المعلومات المضمنة في مقدمة الموضوع؟ هل أعرف كل شيء ورد في المقدمة؟

رابعًا: حرف E اختصار لجملة Every first sentence in a paragraph: عادة ما تتضمن الجملة الأولى في الفقرة موضوع الدرس, أي أن هذه الجملة بمثابة الكلمة المفتاحية للموضوع.

خامسًا: حرف V اختصار لكلمتي Visuals and Vocabulary: فيجب على الطلاب النظر في جميع الصور والرسوم البيانية, والجداول, والخرائط, والأشكال الواردة في الموضوع, ومعرفة أسمائها وسماتها التي تميزها عن غيرها, ويوظف المتعلمون مجموعة من الأسئلة في هذه المرحلة من قبيل: كيف ترتبط هذه الصور والأشكال بمضمون الدرس؟ ما الذي يمكن تعلمه من هذه الأشكال؟ كيف تساعدني هذه الصور على فهم الموضوع؟ أما عن المفردات فهي التي تضفي المعنى العام للموضوع وذلك بتحديد دلالته, ولهذه المفردات أهمية كبرى؛ لأنها تعين التلاميذ على فهم الموضوع فهمًا دقيقًا, ويمكن لهم طرح مجموعة من الأسئلة حول المفردات مثل: ما المفردات أو المفاهيم الرئيسة الواردة في الموضوع؟ وهل بإمكاني إعداد مسرد صغير للكلمات المفتاحية أو للمفاهيم الواردة في الموضوع؟ هل توجد كلمات مهمة مكتوبة بحروف بارزة أو مائلة في الموضوع؟ هل أعلم المفردات المهمة؟ هل توجد كلمات لا أعرف معناها في الموضوع؟

سادسًا: ويشير حرف E إلى End-of-Chapter Questions: أي نهاية أسئلة الفصل أو الموضوع, وهذه الأسئلة تشير إلى النقاط المهمة في الموضوع, ويمكن الاسترشاد بمجموعة من الأسئلة مثل: علام تسأل؟ ما المعلومات المهمة أو الرئيسة في الموضوع؟ كيف يتسنى لي تحديد المعلومات المهمة في الموضوع؟

سابعًا: حرف S اختصار لكلمة Summary: وهي تقدم ملخصًا للمفاهيم الرئيسة الواردة في الموضوع, وتنشيط ما لديهم من معارف مرتبطة بها.

ثانيًا: إستراتيجية تحليل السمات الدلالية Semantic Feature Analysis:

أ- مفهوم إستراتيجية تحليل السمات الدلالية:

عرفت هذه الإستراتيجية بأنها مجموعة من الخطوات أو التحركات التي تقدم الموضوع المدروس وتحديد أهم سماته وخصائصه, وذلك بتمييز أمرين: الجانب الإيجابي للموضوع, والجانب السلبي (Brinton, 2000, 139), بينما يعرفها (Paratore & McCormack, 2005, 23) بأنها من إستراتيجيات تعليم المفردات اللغوية والمفاهيم, وتتم عن طريق تقديم مجموعة من المهام التي يكلف الطلاب بالتفكير فيها, وتحديد أهم سماتها المميزة لها, على أن تتضمن هذه السمات كلا الجانبين للمفهوم (الإيجابي والسلبي).

وعرفها كلٌ من (Richardson, Morgan & Fleener, 2012, 191) بأنها إستراتيجية من الإستراتيجية المعينة على الفهم العميق , ويتم ذلك بتزويد الطلاب بمصفوفة Matrix من السمات المميزة للمفاهيم, كما تستهدف تزويد الطلاب بتوسيع نطاق معارفهم وخبراتهم عن الموضوع المدروس.

من خلال التعريفات السابقة يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها إطار تنظيمي يقدم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي وذلك بتقديم المفاهيم النحوية بشكل أفقي ورأسي (مصفوفة) طبقًا للسمات لمميزة لكل مفهوم, بحيث تساعدهم علي تنظيم معلوماتهم ومعارفهم حول طبيعة المفاهيم النحوية, وطبيعة تعلمها.

ب- إجراءات إستراتيجية تحليل السمات الدلالية:

لكي تحقق هذه الإستراتيجية فاعليتها لابد من اشتراك الطلاب في تنفيذها, ولذا فإن الخطوات الإجرائية لهذه الإستراتيجية تتمثل فيما يلي (فيشر وبروزو وفراي وإيفي, ٢٠٠٩, ٢٢٥ – ٢٢٦):

- يبدأ الطلاب بناء شبكة من المفاهيم المتقاطعة, غير المعقدة لتكون نموذجًا يحتذي في كيفية بناء الشبكات المتقاطعة واستخدامها.
- أفضل طريقة لإعداد هذا النموذج يكون أولاً بتبني شبكة كلمات متقاطعة جاهزة, وفارغة من أي محتوى , وتوضع هذه الشبكة علي جهاز العرض فوق الرأي أو علي شريحة يتم عرضها من خلال برنامج العروض التقديمية Power Point أو يتم رسمها علي السبورة.
- يقوم المعلم بطرح مفهوم من المفاهيم, أو موضوع من الموضوعات علي الطلاب, ثم يطلب منهم اقتراح مصطلحات ذات ارتباط بهذا المفهوم أو الموضوع.
- حين ينتهي المعلم من كتبة الكلمات المرتبطة بالموضوع أو المفهوم في العمود الأول من الشبكة, يقوم بإضافة مجموعة من السمات أو الخصائص الأخرى أو أية معلومات تعريفية ومحددة لها بالفراغات في الشبكة المعدة.
- معاونة الطلاب المعلم في تعبئة الشبكة, حيث يقوم بوضع العلامة المميزة للكلمة (نعم, أو لا) .
- يقوم الطلاب بتحديد السمات أو الخصائص المشتركة بين كل كلمتين فمثلاً ما السمة المشتركة بين المبتدأ والخبر؟
- يقوم الطلاب ببناء شبكة دلالية أخرى علي غرار الشبكة المقدمة لهم سابقًا.
- تقويم المعلم عمل الطلاب بعد الانتهاء من تكوين الشبكة الدلالية, وتحديد أوجه الشبة أو الاختلاف بين الكلمات المتضمنة فيها.

٧) إجراءات الإستراتيجية التوليفية القائمة على نظرية المخططات العقلية:

من خلال عرض إجراءات إستراتيجيتي تنشيط المعرفة السابقة وتحليل السمات الدلالية يمكن تحديد خطوات الإستراتيجية المقترحة القائمة لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي على النحو الآتي:

- استكشاف تلاميذ الصف الأول الإعدادي للمفهوم النحوي المقدم لهم وتحديد معارفهم السابقة عنه.
- تحديد اعتقاداتهم عن المفهوم النحوي وعن طبيعة تعليمه وتعلمه من خلال طرح مجموعة من الأسئلة على ذاته.
- تحديد المفاهيم الفرعية المتصلة بالمفهوم الرئيس.
- تحديد المعارف السابقة عن المفهوم النحوي وما يرتبط به من مفاهيم فرعية.
- قراءة الأشكال والمخططات وتحديد العلاقات القائمة بين المفهوم النحوي الرئيس والمفاهيم الفرعية المندرجة تحته.
- تحديد السمات الأساسية المميزة لكل مفهوم رئيس ومفهوم فرعي من خلال دراسة المقدمة والأمثلة الواردة عن المفهوم النحوي.
- إجراء مناقشات بين المعلم وطلابه حول السمات المميزة .
- بناء مصفوفة من الخصائص والسمات التي يتضمنها المفهوم النحوي.
- ترميز المصفوفة Code Matrix: ويتم في هذه المرحلة تحديد مجموعة من العلامات المميزة للشبكة الدلالية من قبيل + , أو – أو أي علامة أخرى يراها صالحة لذلك.
- تأمل اعتقاداته عن طبيعة المفاهيم النحوي وعن طبيعة تعلمها وتعليمها.
- تقديم ملخص عام للمفاهيم الرئيسة والفرعية الواردة في الدرس, بتوضيح علاقاته مع المفاهيم الفرعية الأخرى والسمات الحرجة لكل مفهوم.
- تقويم المعلم لاكتساب التلاميذ للمفاهيم النحوية الواردة في الدرس والمعتقدات المعرفية حول كل مفهوم.

٨) الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بنظرية المخططات العقلية:

أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت بنظرية المخططات العقلية (السكيما) ومنها دراسة (عبابنة, ٢٠٠١) التي هدفت إلى التحقق من أثر استخدام نظرية السكيما على الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في لواء بني كنانة, ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث اختبارًا في الاستيعاب القرائي, وبرنامجًا قائمًا على

نظرية المخططات وتم تطبيق الدراسة على (٦٥) طالبًا قسمت إلى ثلاث مجموعات فرعية, وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج القائم على نظرية المخططات في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف التاسع بالأردن.

وأعد (Pan, 2005) دراسة استهدفت تطبيق نظرية المخططات العقلية وما وراء المعرفة والمنظمات الرسومية لتنمية الاستيعاب القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الكلية التقنية بتايوان؛ ولتحقيق الهدف السابق استخدم الباحث اختبارًا للاستيعاب القرائي لجان جودال Jane Goodall, واستبانة لتحديد إستراتيجيات القراءة, وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية نظرية المخططات العقلية في تنمية مهارات الفهم القرائي.

وقام (الزيني, ٢٠٠٦) بإجراء دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم ومهارات تدريسه لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث قائمة بمهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم, واختبارًا لقياسه, كما أعد قائمة بمهارات تدريس الفهم القرائي للقرآن الكريم, وأعد برنامجًا قائمًا على نظرية المخططات العقلية, وطبقت الدراسة على عينة بلغت (٣٥) طالبًا من طلاب وطالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية بكلية التربية جامعة المنصورة. وتوصل البحث إلى نتائج من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلاب المعلمين قبليا وبعديا عند مستوى (٠,٠١) على اختبار الفهم القرائي للقرآن الكريم لصالح التطبيق البعدي.

وأجرى العدل (Al Adl, 2008) دراسة استهدفت تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي للنصوص الأدبية لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء نظرية المخططات العقلية؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث قائمة بمهارات الفهم الاستنتاجي في القصة لطلاب الصف الثالث الثانوي, واختبارًا لقياس هذه المهارات, كما أعد الإستراتيجية القائمة على تنشيط المعرفة السابقة, وكشفت النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية قد تحسنت مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي, وعاونتهم الإستراتيجية في فهم المعاني الضمنية للنصوص الأدبية, وتحفيزهم لدراسة نصوص أخرى, وقد أوصت الدراسة بضرورة توظيف نظرية المخططات العقلية في تنمية بعض الفروع اللغوية.

من خلال العرض السابق يتضح أن جل الدراسات والبحوث التي وظفت نظرية المخططات العقلية قد تم استخدامها مع فن القراءة, ولم توظف في مجال النحو وهذا مبرر لإجراء الدراسة, كما وظفت الدراسات بعض الإستراتيجيات النابعة من نظرية المخططات

العقلية ولم يتم المزج بين إستراتيجتي تنشيط المعرفة السابقة وتحليل السمات الدلالية معًا, وهذا أيضًا مبرر لإجراء الدراسة الحالية, كما أوصت بعض الدراسات بضرورة استخدام بعض إستراتيجيات نظرية المخططات في تنمية بعض المجالات اللغوية, والدراسة الحالية تعد استجابة لذلك.

٩) فروض الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للتحقق من صحة الفروض الآتية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية ككل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية في كل مفهوم على حدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس المعتقدات المعرفية ككل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في الأبعاد الفرعية لمقياس المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين تنمية المفاهيم النحوية وبين أبعاد المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

رابعًا: إجراءات الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لبناء برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية؛ ولتحقيق الهدف السابق يتناول الباحث الإجراءات الآتية:

١) قائمة المفاهيم النحوية اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية:

تهدف هذه القائمة تحديد المفاهيم النحوية اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية؛ ولتحقيق الهدف السابق استعان الباحث بالعديد من المصادر وهي: الدراسات والبحوث السابقة العربية

والأجنبية المرتبطة بالمفاهيم النحوية, والأدبيات المتصلة بالمفاهيم النحوية, وأهداف تعليم النحو بالمرحلة الإعدادية, علاوة على طبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية, وتم حصر المفاهيم النحوية اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية, وتم وضعها في قائمة تضم ثمانية مفاهيم رئيسة, وتتضمن هذه المفاهيم أحد عشر مفهومًا فرعيًا.

ولمزيد من ضبط القائمة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين في ميدان تعليم اللغة العربية, ومعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية, وبلغ عددهم خمسة عشر محكمًا؛ لإبداء الرأي حول القائمة من حيث مدى اتساق التعريف الإجرائي للمفهوم النحو, والتحقق من مناسبة المفهوم النحوي لتلاميذ المرحلة الإعدادية, وأهمية المفاهيم المتضمنة في القائمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي, وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا لمزيد من ضبط هذه القائمة .

وقام الباحث بحساب الوزن النسبي لقائمة المفاهيم النحوية اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية, وذلك لاختيار المهارات التي حظيت بنسب اتفاق تصل نسبتها بين المحكمين من (٨٠ – ١٠٠ %), وقد توصل الباحث إلى صلاحية جميع المفاهيم النحوية الرئيسة والفرعية الواردة في القائمة, حيث تراوحت نسبها المئوية بين ٨٦,٦٦ إلى ١٠٠%.

٢) قائمة المعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية لتلاميذ المرحلة الإعدادية:

تهدف هذه القائمة إلى تحديد أبعاد المعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية لتلاميذ المرحلة الإعدادية؛ ولتحقيق الهدف السابق تم الاستعانة بعدة مصادر وهي: الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بالمعتقدات المعرفية, والأدبيات المتصلة بالمعتقدات المعرفية, وطبيعة النحو العربي في المرحلة الإعدادية, وأخيرًا طبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية, وقد تضمنت القائمة على بعدين رئيسين وينضوي تحت كل بعد مجموعة من الأبعاد الفرعية وهما: **معتقدات حول المعرفة النحوية**, وتشمل يقينية المعرفة النحوية, وبساطة المعرفة النحوية, ومصدر المعرفة النحوية, والبعد الثاني هو: **معتقدات حول التعلم**, ويحوي بعدين فرعيين هما: فطرية المعرفة النحوية, وسرعة التعلم.

وتم عرض القائمة على مجموعة من الخبراء والمحكمين, وذلك لإبداء الرأي حول مدى اتساق التعريف الإجرائي لأبعاد المعتقدات المعرفية, ومناسبة المعتقد لتلاميذ المرحلة الإعدادية, والتحقق من أهمية الأبعاد المختلفة للمعتقدات المعرفية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي, وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا لمزيد من ضبط هذه القائمة, وبعد حصر آراء الخبراء والمتخصصين توصل الباحث إلى صلاحية البعدين الرئيسين للمعتقدات

المعرفية (المعتقدات حول المعرفة النحوية, والمعتقدات حول تعلمها) وما يشتملان عليه من أبعاد فرعية.

٣) اختبار المفاهيم النحوية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

استهدف هذا الاختبار قياس المفاهيم النحوية اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ ولتحقيق الهدف السابق تم الاستعانة بقائمة المفاهيم النحوية التي تم التوصل إليها, والدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بالمفاهيم النحوية, والأدبيات المتصلة بقياس المفاهيم النحوية لتلاميذ المرحلة الإعدادية, وأهداف تعليم النحو بالمرحلة الإعدادية, وطبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية, وقد تكون الاختبار من أربعة وخمسين سؤالاً وضعت لقياس ثمانية مفاهيم نحوية هي: الخبر, وأنواع الخبر, والفعل من حيث اللزوم والتعدي, والضمائر, والأفعال الصحيحة والمعتلة, والتمييز وأنواعه والتوكيد.

أ- تحكيم اختبار المفاهيم النحوية:

تم عرض الاختبار علي خمسة عشر محكمًا من المتخصصين في طرائق تعليم اللغة العربية؛ لإبداء رأيهم حول الاختبار من حيث مناسبة الأسئلة لقياس المفاهيم النحوية اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي, ومناسبة عدد الأسئلة الموضوعة لكل مفهوم فرعي, والتحقق من صحة البدائل الاختبارية الموضوعة لكل سؤال, وسلامة الصياغة اللغوية للأسئلة وللبدائل, ومناسبة تعليمات الاختبار ومناسبتها لتلاميذ الصف الأول الإعدادي, وإضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسبًا لمزيد من ضبط هذا الاختبار, وقد أشار بعض المحكمين إلى أن الاختبار يتسم بالطول الشديد, والسبب في ذلك أن الاختبار يقيس ثمانية مفاهيم رئيسة وهذه المفاهيم تتضمن أحد عشر مفهومًا فرعيًا أي يقيس تسعة عشر مفهومًا نحويًا, علاوة على أن هذه المفاهيم يرتبط بعضها ببعض.

ب- ضبط اختبار المفاهيم النحوية لتلاميذ المرحلة الإعدادية:

لمزيد من ضبط اختبار المفاهيم النحوية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي, قام الباحث بتطبيقه تطبيقًا استطلاعيًا على خمسة وأربعين تلميذًا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة العمار الكبرى للتعليم الأساسي, وذلك يوم الأحد الموافق السابع والعشرون من سبتمبر سنة ٢٠١٥ م, الموافق الرابع عشر من ذي الحجة سنة ١٤٣٦ هـ، وذلك لحساب ما يلي:

أولاً: حساب زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه الخمسة طلاب الأسرع أداءً في الإجابة عن الاختبار, والخمسة طلاب الأبطأ، وقد بلغ متوسط الزمن المستغرق حوالي خمسة وثلاثين دقيقة أي ما يعادل حصة دراسية.

ثانيًا: حساب معامل السهولة والصعوبة لاختبار المفاهيم النحوية:

للتحقق من سهولة وصعوبة مفردات اختبار المفاهيم النحوية تم حصر التلاميذ الذين أجابوا عن كل مفردة إجابة صحيحة أو أجابوا عنها إجابة خطأ, وقد تروح معامل السهولة والصعوبة في الاختبار بين ٠,٦٢ سهولة إلى ٠,٣٣ صعوبة ما عدا السؤال الثالث عشر, الخامس والعشرين، وتم تعديل هذه الأسئلة لتتسق مع المعيار المتعارف عليه للسهولة والصعوبة وهو ٠,٣٠ إلى ٠,٨٠ .

ثالثًا: حساب معامل التمييز لاختبار المفاهيم النحوية:

تم حساب معامل القوة التمييزية من خلال المعادلة الآتية (مراد وسليمان, ٢٠٠٦, ٢١٨):

معامل التمييز = **عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا (ص .ع) – عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا (ص . د)**

نصف عدد الطلبة الذين أجابوا عن السؤال في المجموعتين (ن)

وقد بلغ معامل القوة التميزية لاختبار المفاهيم النحوية ٠,٨٢ وهو معامل تمييز قوي يطمئن علي القوة التمييزية للاختبار.

رابعًا: حساب معامل ثبات اختبار المفاهيم النحوية:

تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار بعد مضي خمسة عشر يومًا من التطبيق الأول, وتم ذلك يوم الاثنين الموافق الثاني عشر من أكتوبر سنة ٢٠١٥ م, الموافق التاسع والعشرون من ذي الحجة سنة ١٤٣٦ هـ, وتم حساب الثبات من خلال معامل ارتباط لبيرسون، وذلك من خلال الاستعانة ببرنامج حزمة البرامج الإحصائية SPSS, V. 22، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني ٠,٨٤ وهو معامل ارتباط مرتفع يشير إلي إعطاء اختبار المفاهيم النحوية النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه مرات متتالية.

٤) مقياس المعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

استهدف هذا المقياس قياس المعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية وتعلمها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ ولتحقيق الهدف السابق تم الاستعانة بمجموعة من المصادر لبنائه وهي: قائمة المعتقدات المعرفية المرتبطة بالنحو العربي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي, والدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بالمعتقدات المعرفية

عامة, والأدبيات المتصلة بقياس المعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية, وأخيرًا طبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية, وقد تكون المقياس من خمسة وعشرين عبارة تقيس بعد المعتقدات حول المعرفة بجوانبه الثلاثة (بساطه المعرفة, ويقينيتها, ومصدرها), وبعد المعتقدات حول التعلم ببعديه (فطرية القدرة, وسرعة التعلم) وقد خصص لكل بعد فرعي خمسة أسئلة, ويتم تصحيح جميع مفردات المقياس بطريقة ليكرت، حيث يعطى المفحوص درجة عند اختيار البديل (أ)، ويُعطَى درجتان عند اختيار البديل (ب)، ويعطى ثلاث درجات عند اختيار البديل (ج), أي أن درجات المقياس تقع بين متصل من درجة (٢٥ درجة إلى ٧٥ درجة).

أ- تحكيم مقياس المعتقدات المعرفية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس وأساتذة علم النفس التربوي؛ وذلك لإبداء رأيهم حول مناسبة الأسئلة لقياس المعتقدات المعرفية الرئيسة اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعداد, ومناسبة عدد الأسئلة الموضوعة لكل بعد فرعي من أبعاد المعتقدات المعرفية, وسلامة الصياغة اللغوية للأسئلة وللبدائل, ومناسبة تعليمات المقياس ومناسبتها لتلاميذ الصف الأول الإعدادي, وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا لمزيد من ضبط هذا المقياس, وقد أقر المحكمون بصلاحية المقياس لقياس الأبعاد الرئيسة والفرعية للمعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ب- ضبط مقياس المعتقدات المعرفية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

لضبط هذا المقياس تم تطبيقه على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بلغ عددهم أربعين تلميذًا وتلميذة بمدرسة العمار الكبرى للتعليم الأساسي, وذلك يوم الأحد الموافق السابع والعشرون من سبتمبر سنة ٢٠١٥ م, الموافق الرابع عشر من ذي الحجة سنة ١٤٣٦ هـ، ذلك لحساب ما يلي:

أولاً: حساب زمن المقياس:

تم حساب زمن الاختبار من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه التلاميذ في الإجابة عن مفردات المقياس، وقد بلغ متوسط الزمن المستغرق حوالي أربعين دقيقة أي ما يعادل حصة دراسية.

ثانيًا: حساب معامل ثبات مقياس المعتقدات المعرفية:

تم حساب معامل ثبات المقياس عن طريقة إعادة تطبيقه بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول, وتم ذلك يوم الاثنين الموافق الثاني عشر من أكتوبر سنة ٢٠١٥ م, الموافق التاسع والعشرون من ذي الحجة سنة ١٤٣٦ هـ, وتم حساب الثبات من خلال معامل ارتباط لبيرسون، وذلك من خلال الاستعانة ببرنامج حزمة البرامج الإحصائية SPSS, V. 22، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية في التطبيقين الأول والثاني ما بين (٠,٧٢) وهو معامل ارتباط يقوي لمقياس المعتقدات المعرفية.

٥) بناء برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية:

استهدف هذا البرنامج تنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ الصف الأول الإعداديو ولقد استند هذا البرنامج على مجموعة من المصادر وهي: الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالمفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية, والأدبيات التربوية حول المتغيرين السابقين, ونظرية المخططات العقلية والإستراتيجيات المنبثقة منها, وطبيعة تلاميذ الصف الأول الإعدادي, ولقد تكون هذا البرنامج من ثمانية دروس هي: الخبر, وأنواع الخبر, الفعل اللازم والفعل المتعدي, والضمائر, والفعل الصحيح والفعل المعتل, وإسناد الفعل إلى الضمائر, والتمييز وأنواعه, والتوكيد, علاوة على تضمين بعدي المعتقدات المعرفية وهما: المعتقدات حول المعرفة النحوية, والمعتقدات حول تعلمها.

أ- التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم النحوية ومقياس المعتقدات المعرفية:

قام الباحث بالتطبيق القبلي لاختبار المفاهيم النحوية ومقياس المعتقدات المعرفية على تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة إمياي الإعدادية للتعليم الأساسي التابعة لإدارة طوخ التعليمية, وقد بلغ عددها خمسة وأربعين تلميذاً, وتم ذلك يومي الثلاثاء والأربعاء الموافقين ١٣ – ١٤ من أكتوبر سنة ٢٠١٥م, الموافقين ٣٠ من ذي الحجة وغرة محرم سنة ١٤٣٧ هـ, وقد حث الباحث التلاميذ بضرورة تسجيل الطلاب لبياناتهم الشخصية في الأماكن المخصصة لذلك, والإجابة عن جميع الأسئلة التي يتضمنها كل من اختبار المفاهيم النحوية ومقياس المعتقدات المعرفية, مع ضرورة الالتزام بالوقت المخصص لكل منهما.

ب- تطبيق برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية:

تم تطبيق برنامج الدراسة الحالية علي مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة سعد زغلول الإعدادية بمدينة بنها التابعة لإدارة بنها التعليمية وبلغ عددها خمسة وأربعين تلميذاً, وذلك ابتداءً من يوم الأحد الموافق الثامن عشر من أكتوبر سنة ٢٠١٥ م, الموافق الخامس من شهر المحرم سنة ١٤٣٧ هـ, واستمر التطبيق لمدة شهرين متتابعين بواقع حصتين أسبوعيًا, وقد اعتمد الباحث على التصميم التجريبي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية, والقياس القبلي البعدي لكل منهما.

ج- التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية ومقياس المعتقدات المعرفية:

تم التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية , ومقياس المعتقدات المعرفية على مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية), وذلك يومي الأحد والاثنين الموافقان ٢٠- ٢١ من شهر ديسمبر سنة ٢٠١٥ م, التاسع والعاشر من ربيع الأول سنة ١٤٣٧ هـ.

د- التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة:

قام الباحث باختيار مجموعة من تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإعدادي, وبلغ عددها تسعين تلميذاً وتلميذة, تم اختيار تلاميذ المجموعة الضابطة من مدرسة إمياي للتعليم الأساسي التابعة لإدارة طوخ التعليمية, أما عن المجموعة التجريبية فتم اختيارها من مدرسة سعد زغلول الإعدادية التابعة لإدارة بنها التعليمية, وتم تطبيق اختبار المفاهيم النحوية على مجموعتي الدراسة, وذلك يوم الثلاثاء الموافق الثالث عشر من شهر أكتوبر سنة ٢٠١٥ م, الموافق الثلاثون من شهر ذي الحجة سنة ١٤٣٦ هـ, والجدول التالي يوضح مدى تكافؤهما:

الجدول (١)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الضابطة	٩٠	١٢,٠٢	١,٩١	٨٨	١,٤٨	غير دالة
التجريبية		١١,٤٠	٢,٠٤			

بقراءة الجدول السابق يتضح عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي لاختبار المفاهيم النحوية, حيث بلغت قيمة (ت) ١,٤٨, وهي قيمة غير دالة عند مستوى ٠,٠٥, وهذا يدل على تكافؤ

مجموعتي الدراسة, مما يطمئن الباحث لصحة اختيار عينة الدراسة التي سيطبق عليها البحث الحالي.

خامساً: نتائـــج الدراســـة:

بعد تطبيق برنامج الدارسة الحالية وتطبيق اختبار المفاهيم النحوية ومقياس المعتقدات المعرفية على تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية, تم التوصل إلى النتائج الآتية:

١) بيان فاعلية البرنامج القائم على نظرية المخططات العقلية في تنمية المفاهيم النحويـــة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ككل:

ينص الفرض الأول على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية ككـــل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية؛ وللتحقق من صحة الفرض السابق قام الباحث بمعالجة البيانات إحصائيًا من خلال تطبيـــق اختبـــار (ت) بواسطة برنامج SPSS, V. 22, والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (٢)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية ككل

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الضابطة	٩٠	١٢,٠٢	١,٩١	٨٨	٦١,٩٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٩٧
التجريبية		٥٤,٨٨	٤,٢٣				

بقراءة الجدول السابق يتضح فاعلية البرنامج القائم على نظرية المخططات العقلية في تنميته للمفاهيم النحوية ككل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي, حيث أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ , وبلغ حجم تأثير البرنامج ككل ٠,٩٧ وهو معدل تأثير قوي يدل على فاعلية هذا البرنامج, وتتسق النتيجة السابقة مع ما ورد من إطار نظري حول متغيري الدراسة حيث إن نظرية المخططات العقلية ما هي إلا تمثيلات تمثيل للمفاهيم النحوية في البنية العقلية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي على مستوى عالٍ من التجريد, وتتسق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات منها دراسة بيومي سنة ٢٠٠٣ م,

ودراسة (Pan, 2005), ودراسة هطيف سنة ٢٠٠٨م, ودراسة طلبه سنة ٢٠١٣, ويفسر الباحث النتيجة السابقة كما يلي:

- تأسيس برنامج الدراسة الحالية على نظرية المخططات العقلية وهي نظرية من نظريات التعلم, تشير إلى تكوين التلاميذ لمجموعة من التمثيلات الذهنية عن المفاهيم النحوية أي إنها لبنات للبناء الإدراكي عن هذه المفاهيم لدى التلاميذ.
- توظيف إستراتيجيتين من إستراتيجيات المخططات العقلية وهما: إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة التي أسهمت في استحضار المعارف والتصورات السابقة عن المفهوم النحوي وربط هذه التصورات بالمعلومات الجديدة المتضمنة في الدرس الجديد, والإستراتيجية الثانية هي إستراتيجية تحليل السمات الدلالية وهي إستراتيجية ساعدت التلاميذ في تحديد السمات الأساسية المميزة للمفاهيم النحوية, بحيث تميزه عن المفاهيم المشابهة له.
- انطلاق البرنامج من المتعلم ذاته, فالمتعلم في ضوء نظرية المخططات العقلية متعلم معرفي نشط وفعال في مواقف التعلم, حيث إن الطفل يولد منظمًا ذاتيًا ومعرفيًا, ويتطور بفعل متغيرات ومنبهات بيئية, ويستجيب لمواقف ومدخلات إثرائية تعينه على تكوين صور عقلية وتمثيلات ذهنية عن المفاهيم النحوية المتعلمة.
- سعي برنامج الدراسة الحالية بالربط بين المفاهيم النحوية المختلفة, وتحديد العلاقات القائمة بينها, علاوة على تحديد ما بينها من خصائص أو سمات أساسية مميزة لكل مفهوم كل على حدة.

٢) بيان فاعلية البرنامج القائم على نظرية المخططات العقلية في تنمية المفاهيم النحوية الفرعية كل على حدة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

ينص الفرض الثاني على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية في كل مفهوم فرعي على حدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض تم معالجة البيانات إحصائيًا, والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (٣)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة في المفاهيم النحوية الفرعية المضنة في اختبار المفاهيم النحوية

المجموعة	المفهوم النحوي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الضابطة	الخبر	٩٠	٠,٣٥	٠,٤٨	٨٨	٣٠,٤٤	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٩١
التجريبية			٢,٩١	٠,٢٨				
الضابطة	أنواع الخبر	٩٠	٢,٨٨	١,١٧	٨٨	١٥,٠٦	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٧٢
التجريبية			٧,٢٦	١,٥٥				
الضابطة	الضمائر	٩٠	٢,٩٥	١,١٤	٨٨	٣٤,٨٩	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٩٣
التجريبية			١٤,٠٦	١,٨٠				
الضابطة	الفعل اللازم والمتعدي	٩٠	١,٢٤	٠,٧٤	٨٨	٢٧,٣٨	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٨٩
التجريبية			٥,٤٨	٠,٧٢				
الضابطة	الفعل الصحيح والمعتل	٩٠	١,٥٥	٠,٧٠	٨٨	٢٠,٨٩	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٨٣
التجريبية			١,١٩	١,١٩				
الضابطة	التمييز	٩٠	١,٦٤	٠,٨٨	٨٨	١٨,١٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٧٨
التجريبية			٤,٩٥	٠,٨٥				
الضابطة	التوكيد	٩٠	١,٤٠	٠,٨٨	٨٨	٣٧,١٤	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٩٤
التجريبية			٨,٨٦	١,٠١				

من خلال الجدول السابق يتضح فاعلية البرنامج القائم على نظرية المخططات العقلية في تنمية المفاهيم النحوية الفرعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي, حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في جميع المفاهيم النحوية الفرعية, وتباين حجم الأثر بين ٠,٩٤ لمفهوم التوكيد, ٠,٧٢ لمفهوم أنواع الخبر, وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد من إطار نظري حيث إن نظرية المخططات العقلية قد أسهمت في إعادة تمثيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي للمعلومات النحوية المرتبطة بما يدرسونه من مفاهيم, وإعادة تنظيمهم لهذه المفاهيم في شكل أطر عقلية تقوم على تحديد القواسم الخلافية والوفاقية بين كل مفهوم نحوي وآخر, مع تجريدهم للسمات الأساسية المميزة لكل مفهوم, وتكوين شبكة من العلاقات بين كل مفهوم وغيره, وتتسق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات منها: دراسة عبابنة سنة ٢٠٠١, ودراسة الزيني سنة ٢٠٠٦, ودراسة فرج سنة ٢٠١٤ م, ودراسة العنزي سنة ٢٠١٥, ويفسر الباحث النتيجة السابقة كما يلي:

- الاعتماد في تدريس البرنامج على إستراتيجيتين من الإستراتيجيات النابعة من نظرية المخططات العقلية وهي إستراتيجية مراجعة الكتب المدرسية, وهي من إستراتيجيات

تنشيط المعرفة السابقة التي تقوم على استثارة ما لدى التلاميذ من معلومات نحوية, واستحضارها مع ربطها بالمعلومات الجديدة في إطار جديد وبتصور جديد.

- الاعتماد كذلك على إستراتيجية تحليل السمات الدلالية التي عاونت التلاميذ في بناء شبكة من المفاهيم النحوية المتقاطعة غير المعقدة؛ لتكون نموذجًا يحتذي في كيفية بناء الشبكات المتقاطعة واستخدامها, مع تحديد السمات الحرجة التي تميز المفهوم النحوي عن غيره.
- تحديد المفاهيم النحوية الفرعية المتصلة بالمفهوم الرئيس.
- إجراء مناقشات بين المعلم وطلابه حول السمات المميزة لكل مفهوم نحوي.
- تقديم مجموعة من المنظمات الرسومية للمفاهيم النحوية والعلاقات القائمة بينها, وتكليف التلاميذ بقراءة هذه المنظمات والأشكال, وتحديد المفهوم النحوي, وما يندرج تحته من مفاهيم فرعية.
- تكليف التلاميذ بممارسة العديد من الأنشطة النحوية التي تعينهم على التمييز بينها, وتحديد السمة الأساسية التي تميز كل مفهوم نحوي عن غيره.

٣) بيان فاعلية البرنامج القائم على نظرية المخططات العقلية في تنمية المعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية ككل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي:

ينص الفرض الثالث على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس المعتقدات المعرفية ككل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية؛ وللتحقق من صحة الفرض السابق قام الباحث بمعالجة البيانات إحصائيًا من خلال برنامج SPSS, V.22, والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٤)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة في مقياس المعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية ككل

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الضابطة	٩٠	٥,٤٦	١,٥٣	٨٨	٣١,٣٨	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٩١
التجريبية		١٤,٣٢	١,٠٦				

يتضح من خلال الجدول السابق فاعلية البرنامج القائم على نظرية المخططات العقلية في تنميته للمعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية ككل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي, حيث أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ في مقياس

المعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي, وقد بلغ حجم التأثير ٠,٩١ وهو حجم تأثير مرتفع, مما يدل على فاعلية برنامج الدراسة الحالية, وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد من إطار نظري, حيث إن هذه المعتقدات تمثل تصورات تلاميذ الصف الأول الإعدادي وإدراكهم الواعي لطبيعة علم النحو ككل, وبعملية تكوين تصورات عقلية صحيحة عن هذه المفاهيم, فضلاً عن وعيهم بعملية تعلمهم لهذه المفاهيم وفق قدراتهم الخاصة وما بينهم من فروق فردية, وتتسق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات ومنها: دراسة حبشي سنة ٢٠٠٧ م, ودراسة أبي هاشم سنة ٢٠١٠ م, ويفسر الباحث النتيجة السابقة كما يلي:

- تضمين أبعاد المعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية في برنامج الدراسة الحالية.
- طرح مجموعة من الأسئلة القبلية عن المعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفهوم النحوي من جهة, وبطيعة تعلمه, وتحديد التلاميذ لمصدر معرفتهم لهذا المفهوم أو ذاك من جهة أخرى, وبطبيعة المتعلم من جهة ثالثة.
- معاونة التلاميذ على مراقبة عملياتهم العقلية في أثناء دراستهم للمفهوم النحوي وما يرتبط به من مفاهيم فرعية, وذلك من خلال استجابتهم على بطاقة التأمل الذاتي المضمنة في دروس البرنامج والمرتبطة بكل مفهوم نحوي.
- استثارة التلاميذ لتحديد أفضل الطرائق أو الإستراتيجيات التي يرونها أكثر مناسبة لتعلم المفهوم النحوي.

٤) بيان فاعلية البرنامج القائم على نظرية المخططات العقلية في تنمية الأبعاد الفرعية للمعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي:

ينص الفرض الرابع على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في الأبعاد الفرعية لمقياس المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمعالجة البيانات إحصائيًا, والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (٥)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة للأبعاد الفرعية لمقياس المعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

المجموعة	الأبعاد الفرعية للمعتقدات المعرفية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الضابطة	المعتقدات حول التعلم	٩٠	٢,٠٦	٠,٢٥	٨٨	٥٤,٠٦	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٩٧
التجريبية			٥,٨٨	٠,٤٠				
الضابطة	المعتقدات حول المعرفة	٩٠	٣,٣١	٠,٩٧	٨٨	25.22	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٨٧
التجريبية			٨,٤٤	٠,٩٣				

من خلال الجدول السابق يتضح فاعلية البرنامج القائم على نظرية المخططات العقلية في تنمية الأبعاد الفرعية للمعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي, حيث كشفت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في البعدين الرئيسين للمعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية, وبلغ حجم تأثيرها بين ٠,٨٧ إلى ٠,٩٧ وهو حجم تأثير قوي يدل على فاعلية البرنامج, وتتفق هذه النتيجة مع الإطار النظري للدراسة الحالية, حيث إن المعتقدات المعرفية لها تأثير كبير لدى التلاميذ الذين يرغبون في مواصلة المهام المرتبطة بالمفاهيم النحوية, حيث إن الأداء النحوي يتأثر بدرجة كبيرة بمعتقدات التلاميذ حول درجة ذكائهم من جهة, ومعرفتهم بطبيعة المعرفة المقدمة لهم ومعلوماتهم السابقة عنها, وكذلك معرفته بطريقة تعلمها, وتتسق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات ومنها حسن سنة ٢٠١٠م, ودراسة بقيعي سنة ٢٠١٣ م, ويفسر الباحث النتيجة السابقة كما يلي:

- تضمين الأبعاد الرئيسة للمعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية في برنامج الدراسة الحالية.
- استثارة المعتقدات المعرفية السابقة المرتبطة بالمفاهيم النحوية, في بعديها المعتقدات حول التعلم والمعتقدات حول المعرفة, وتحديد أنسب الطرائق والإستراتيجيات لتنمية المفاهيم النحوية واكتسابها.
- الكشف عن هذه المعتقدات قبل البدء في تقديم المفهوم النحوي؛ لأنها موجه رئيس لطريقة عرض هذا المفهوم وما يرتبط به من تقديم للأمثلة والشواهد التي تدعم عملية التعليم والتعلم.
- إتاحة الفرصة للطلاب لتأمل معتقداتهم في أثناء تعلم المفاهيم النحوية, وذلك بإمدادهم بأداة علمية تقيس هذه المعتقدات.

٥) تحديد نوع العلاقة بين تنمية المفاهيم النحوية وتنمية المعتقدات المعرفية المرتبطة بها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي:

ينص الفرض الخامس بعدم وجود علاقة ارتباطية بين تنمية المفاهيم النحوية وبين أبعاد المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ وللتحقق من الفرض السابق تم الكشف عن هذه العلاقة من خلال تطبيق معامل الارتباط لبيرسون, وذلك باستخدام برنامج SPSS, V.22, وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة مستوى عند مستوى ٠,٠٥ بين تنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية المرتبطة بها, ويفسر الباحث النتيجة السابقة كما يلي:

- أن المعتقدات المعرفية باعتبارها مكونًا نفسيًا تُعَد محركًا رئيسًا لتعلم المفاهيم النحوية مواصلة التلاميذ لتحقيق النجاح في تعلم هذا الجانب من اللغة.
- أعانت المعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية التلاميذ على اكتشاف العقبات وتفكيرهم في مواجهتها بالأساليب التي تتفق وما بينهم من فروق فردية.
- أن بناء التلاميذ لمخططاتهم العقلية المرتبطة بالمفاهيم النحوية يعوزها قدر كبير من التفسير العلمي والمنطقي الذي يقنع التلاميذ بها, ومن ثم يأتي دور المعتقدات المعرفية التي تفسر للعقل كيفية بناء هذه المفاهيم, وتحديد العلاقات بينها.

في ضوء عرض النتائج السابقة يكون الدراسة الحالية قد حققت الغاية منها وهي تنمية المفاهيم النحوية المعتقدات المعرفية المرتبطة بها لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

سادسًا توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحث بالآتي:

- ضرورة بناء المفاهيم النحوية بناء هرميًا, بحيث تتضح صلة المفاهيم الفرعية بالمفهوم الرئيس.
- ضرورة الاهتمام بالمعتقدات المعرفية المرتبطة بتعلم المفاهيم؛ لأنها الموجه النفسي التي تدفع التلاميذ لتفسير المعرفة وبناءها في أطر عقلية.
- ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على توظيف الإستراتيجيات الحديثة المنبثقة من نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم اللغوية المختلفة, مع الأخذ في الحسبان الاهتمام بمعتقدات التلاميذ حول عملية تعلمها, وحول المعرفة ذاتها.
- ضرورة تحديد السمات الحرجة المميزة للمفاهيم النحوية, حتى لا يحدث لبس أو خلط بينها لدى التلاميذ.

- ضرورة الأخذ بعين الاعتبار تضمين أبعاد المعتقدات المعرفية في مناهج تعليم اللغة العربية عامة.
- ضرورة تشجيع التلاميذ على استحضار معارفهم السابقة المرتبطة بالمفاهيم النحوية, ومحاولة تصويب ما بها من أخطاء.
- حث الطلاب على تحديد الطريقة أو الإستراتيجية التي يرغبون التعلم بها.
- تشجيع الطلاب على تقديم تفسيرات منطقية لما يمتلكونه من معارف أو مهارات, وتبيان الصالح منها, أو تطويره بالطريقة الصحيحة.

سابعًا مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها يطرح الباحث المقترحات الآتية:

- فاعلية إستراتيجيتي تنشيط المعرفة السابقة وتحليل السمات الدلالية لتنمية المفاهيم النحوية والصرفية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية.
- فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم البلاغية والمعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية إستراتيجية التصور الذهني لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية بعض إستراتيجيات مراقبة الفهم لتنمية المفاهيم النحوية والصرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية.
- العلاقة بين المعتقدات المعرفية وتنمية المفاهيم اللغوية لدى الطلاب بمراحل التعليم العام.
- دراسة تشخيصية للمعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم اللغوية بمراحل التعليم العام.
- فاعلية استراتيجية تحليل السمات الدلالية في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- بناء أطلس مدرسي للمفاهيم النحوية بمراحل التعليم العام.
- دراسة تقويمية للمعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم اللغوية لدى الطلاب بمراحل التعليم العام.

قائمـــــة المراجـــــع

إبراهيم, أحمد سيد, الشيخ, محمد عبد الرؤوف, موسى, مصطفى إسماعيل, جبريل, عثمـــان عبدالرحمن (١٩٩٨). ***المفاهيم اللغوية والدينية: تطورها وتنميتهـا***. دبـــي – الإمارات العربية المتحدة, دار القلم.

أبو رياش, حسين محمد (٢٠٠٧). ***التعلم المعرفي***. عمان – الأردن : دار المسيرة للطباعـــة والنشر والتوزيع.

أبو علام, رجاء محمود(٢٠١٠). ***التعلم: أسسه وتطبيقاته***. الطبعة الثانية, عمان – الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو هاشم, السيد محمد (٢٠١٠). المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية – الخارجية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة. ***المؤتمر العلمـــي الثامن لكلية التربية جامعة الزقـــازيق, وعنوانـــه: اســـتثمار الموهبـــة ودور مؤسسات التعليم: الواقع والطموحات,*** في الفترة من ٢١ – ٢٢ من إبريل, ص ص ٩٩- ١٥٠.

أحمد, حسين سلطان إبراهيم (٢٠٠٥). فعالية استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية المفـــاهيم النحوية لطلاب المرحلة الثانوية في التحصيل الدراسي والاتجاه نحـــو دراســـة القواعد النحوية . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، معهد الدراسات والبحـــوث التربوية.

أورمرود, جين إليس (٢٠١٦).***التعلم الإنساني***. ترجمة فاضل محمود خشاوي, مفيد نجيـــب حواشين, ونبيلة نمر دودين, عمـــان – الأردن: دار الفكـــر للطباعـــة والنشـــر والتوزيع.

بقيعي, نافز احمد (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. ***مجلة دراسات (العلوم التربوية), مج (١٠), ملحق (٣),*** ص ص ١٠٢١- ١٠٣٥.

بيومي, زينب محمد (٢٠٠٣). فاعلية استخدام نموذج كارين في اكتساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمفاهيم النحوية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة المنوفية.

بهلول, إبراهيم أحمد (٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلـــيم القراءة. ***مجلة القراءة والمعرفة, العدد الثلاثون***, الجمعيـــة المصـــرية للقـــراءة والمعرفة, ص ص ١٤٧- ٢٨٠.

الجوجو, ألفت (٢٠١١). فعالية تدريس النحو في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل. ***مجلة جامعة الأزهر بغزة, سلسلة العلوم الإنسانية, مج.(١١), ع. (١)***, ص ص ١٣٧١ – ١٤٢٢.

الحبشي, ولاء فوزي أحمد (٢٠٠٧). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في مادة العلوم على المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الزقازيق.

حسن, سيد محمد صميدة (٢٠١٠). نمذجة العلاقات بين المعتقدات المعرفية وتوجيهات الأهداف وأساليب التعلم واستراتيجيات المواجهة لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه (غير منشورة), كلية التربية جامعة بنها.

الخالدي, سندس عبد القادر (٢٠٠٩). أثر استعمال خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. ***مجلة الفتح العراقية, ع. (٤٢)***, ص ص ٣٥٧ –٤٠٣.

الخطيب, محمد إبراهيم مصطفى (٢٠٠٥). مدى احتفاظ طلبة الصف الثامن الأساسي بالمفاهيم النحوية والصرفية المقررة للصفين الخامس والسادس الأساسيين. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية, مج. (٦), ع. (١)***, ص ص ٣٥ – ٦٦.

الخطيب, محمد, وعبد الحق, زهرية (٢٠١١). مستويات احتفاظ طلبة الصف السابع الأساسي بالأنماط اللغوية والمفاهيم النحوية والصرفية بعد التطوير المبني على اقتصاد المعرفة في الأردن. ***مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية), مج. (٢٥), ع.(٣)***, ص ص ٤٧٣ – ٥٠٨.

الخياط, حورية محمد ديب (٢٠٠٠). ***تطوير طرائق تدريس النحو. في ندوة اللغة العربية والتعليم***. دمشق: مجمع اللغة العربية بدمشق, بالاشتراك مع وزارة التعليم العالي , ووزارة التربية والتعليم, ص ص ٢١٧ – ٢٢٨.

دروزة, أفنان نظير (٢٠٠٤). ***أساسيات في علم النفس التربوي : استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم.*** عمان – الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

دروزة, أفنان نظير (٢٠٠٧). ***النظرية في التدريس وترجمتها عمليًا***. عمان – الأردن: دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع.

رئاسة مجلس الوزراء(٢٠٠٩). ***وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي.*** القاهرة: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

زايد, نبيل محمد (٢٠٠٦). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ أولى وثالثة إعدادي. ***مجلة دراسات تربوية واجتماعية, مج. (١٢), ع. (٣),*** ص ص ١٩١-٢٣٣.

الزينى، محمد السيد متولى(٢٠٠٦). فعالية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم ومهارات تدريسه لدى الطلاب المعلمين. رسالة دكتوراه (غير منشورة), كلية التربية, جامعة المنصورة.

سالمان, أسامة كمال الدين إبراهيم (٢٠٠٤). فعالية إستراتيجيتى التوصيف التمثيل وما وراء الذاكرة في تنمية بعض المفاهيم النحوية والتفكير الناقد والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه (غير منشورة), كلية البنات, جامعة عين شمس.

شحاتة, حسن(٢٠٠٨). ***تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.*** الطبعة الخامسة, القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشمري, زيد بن مهلهل بن عتيق (٢٠٠٨). فاعلية التدريس بإستراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارات النحو لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط. رسالة ماجستير (غير منشورة), كلية التربية, جامعة أم القرى.

طعيمة, رشدي أحمد وآخرون (٢٠١١). ***المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها مهاراتها تدريسها وتقويمها.*** الطبعة الثالثة، عمان : دار المسيرة.

طلبة, إيهاب جودة أحمد (٢٠١٣). ***سيكولوجية النصوص المقروءة.*** القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

طلبة, خلف عبد المعطي عبد الرحمن (٢٠١٣). فاعلية برنامج حاسوبي قائم على إستراتيجية خرائط المفاهيم لتنمية بعض المفاهيم النحوية ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير (غير منشورة), كلية التربية جامعة الفيوم.

عبابنة, محمد احمد محمود (٢٠٠١). أثر استخدام نظرية السكيما على الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف التاسع في لواء بني كنانة. رسالة ماجستير (غير منشورة), كلية التربية, جامعة اليرموك.

عبد الباري, ماهر شعبان(٢٠١٢). فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير العليا في النحو العربي لدى طلاب شعبة اللغة العربية في كلية التربية ببنها. ***المجلة التربوية, جامعة الكويت, ع (١٠٢), الجزء الثاني***, ص ص ٣٤٧ – ٤١٦.

عبد القادر, محمود هلال عبد الباسط (٢٠٠٤). أثر استخدام نموذج ميرل- تنيسون في تدريس المفاهيم النحوية على التحصيل والاحتفاظ بالمادة المتعلمة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة سوهاج.

عبد الله, سامية محمد محمود (٢٠٠٧). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج. رسالة ماجستير (غير منشورة), كلية التربية, جامعة الفيوم.

عبد الله, علي حسن أحمد (٢٠٠٣). تحصيل تلاميذ المرحلة الإعدادية للمفاهيم النحوية في ضوء بعض المتغيرات. ***مجلة القراءة والمعرفة, العدد الثامن والعشرون***, الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة, ص ص ٧٠ – ٩٨ .

العتوم, عدنان يوسف (٢٠١٤). ***علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق***. الطبعة الرابعة, عمان – الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

عثمان, أسامة عطية, وعبد الحي, محمود (٢٠١٢). مدى تمكن طلاب قسم اللغة العربية في كلية التربية من المفاهيم النحوية والصرفية. ***مجلة الثقافة والتنمية, ع(٥٤),*** ص ص ١–٦٠.

عصر, حسني عبد الباري (١٩٩٤). ***الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية***. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر.

علي, فتحي حسانين محمد(١٩٩٦). الموضوعات النحوية الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من التعليم الأساسي. ***مجلة كلية التربية جامعة أسيوط, مج (١), ع (١٢),*** ص ص ٦٧ – ٩٠.

العنزي, سلطان بن طخطيخ بن زيدان (٢٠١٥). فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط واتجاهاتهم نحوه. رسالة دكتوراه (غير منشورة), كلية التربية, جامعة أم القرى.

فرج, نورة علي عبد الحميد علي (٢٠١٤). فاعلية إستراتيجية مقترحة في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم النحوية لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير (غير منشورة), كلية التربية جامعة الزقازيق.

الفرخ, صلاح عبد السميع محمد أحمد (٢٠٠٥). فعالية استخدام التقويم التكويني القائم على الاستقراء لتدريس القواعد النحوية في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ***مجلة كلية التربية, جامعة الأزهر, ع (١٢٨), الجزء الثاني,*** ص ص ٣١٧ – ٣٦٥.

فضل الله, محمد رجب, قناوي, شاكر عبد العظيم, طه, شحاتة محروس(٢٠١١). فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي. ***المجلة الدولية للأبحاث التربوية, جامعة الإمارات العربية المتحدة, ع (٢٩),*** ص ص ٤٩ – ٧٦.

فضل الله, محمد رجب, وسعد, عبد الحميد زهري (١٩٩٨).كفاءة التعلم التعاوني في اكتساب تلاميذ التعليم الأساسي لبعض المفاهيم النحوية: دراسة تجريبية. ***مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس, العدد الثالث والخمسون,*** الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس, ص ص ١٧٧ – ٢١٢ .

فيشر, دوجلاس, وبروزو, وليم جي, وفراي, نانسي, وإيفي, وجاي (٢٠٠٩): ***خمسون إستراتيجية لتعلم وتعليم المحتوى الدراسي للطلاب.*** ترجمة عبد الله بن محمد السريع , الرياض: جماعة الملك سعود, النشر العلمي والمطابع.

قطامي, يوسف (٢٠١٣). ***النظرية المعرفية في التعلم.*** عمان – الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

قطامي, يوسف (٢٠١٤). ***المرجع في تعليم التفكير.*** عمان – الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

الكلباني, زوينة بنت سعيد بن راشد (٢٠١٠): فاعلية حقيبة تعليمية محوسبة في تنمية المفاهيم النّحوية والصَّرفية والأداء اللغوي والاتجاه لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان. رسالة دكتوراه (غير منشورة), معهد البحوث والدراسات العربية, جامعة الدول العربية.

محمد, شذى عبد الباقي, وعيسى, مصطفى محمد (٢٠١١). ***اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي***. عمان – الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

محمود, عبد الرازق مختار (٢٠٠٥). فعالية إستراتيجية مقترحة للتغير المفهومي في تصويب التصورات الخطأ عن بعض المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. ***المجلة العلمية لكلية التربية , جامعة أسيوط, المجلد الواحد والعشرون, العدد الأول***, ص ص ٤٨ – ٨٩ .

مراد, صلاح أحمد, وسليمان, أمين علي (٢٠٠٦). ***الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية: خطواتها, إعدادها, خصائصها***. الكويت: دار الكتاب الحديث.

ناصف, محمد يحيى حسين (٢٠٠٩). تأثير المعتقدات المعرفية على الإستراتيجيات الدافعة للتعلم ومداخل الدراسة والتحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول الثانوي. ***مجلة العلوم التربوية, مج (١٧), ع (٤),*** ص ص ١٠١ – ١٦٨.

النواس, خليل وائل خليل (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية التعلّم التوليدي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، واتجاهاتهم نحو تعلّم النحو. رسالة ماجستير (غير منشورة), كلية الدراسات العليا, جامعة النجاح الوطنية.

هطيف, محمد أحمد ناصر (٢٠٠٨). أثر استخدام إستراتيجية المنظمات المتقدمة لتدريس النحو في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة صنعاء.

Ajideh, P. (2003). Schema theory-based pre-reading tasks: A neglected essential in the ESL reading class. ***The Reading Matrix, 3(1),*** 1-14.

Al Adl, Abdelrahman, El Sayed (2008). The Effectiveness of Developing Inferential Comprehension Skills in The Light of Schema Theory on Learning the English Novel Among Third Secondary Students. Unpublished Master Thesis, Educational Studies Institute, Cairo University.

Al faki, I., M. & Siddiek, A., G (2013). The Role of background knowledge in enhancing reading comprehension. ***World Journal of English Language, 3,(4),*** pp. 42 – 66.

Al-Issa, A. (2006). Schema Theory and L2 reading comprehension: implication for teaching. ***Journal of College Teaching & Learning, 3(7)***, pp. 41-48.

An, Shuying (2013). Schema theory in reading. Theory and Practice in ***Language Studies, 3(1***), pp. 130-134.

Anders, P. L.; Bos, C. S.(1986). Semantic Feature Analysis; An Interactive Strategy for Vocabulary Development and Text Comprehension. ***Journal of Reading, 29, (7)***, pp.610-616.

Anders, P.L., & Bos, C.S. (1986). Semantic feature analysis: An interactive strategy for vocabulary development and text comprehension. ***Journal of Reading ,29,(7)***,pp. 610-616.

Bar, R.;& Sadow, M.(1985). ***Reading Diagnosis for teacher***. London: Longman.

Brinton , L. J. (2000): ***The structure of modern English: A Linguistic introduction***. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.

Cohen, G., Kiss, G., & Le Voi, M. (1993). ***Memory: Current issues***. 2nd Editions. Philadelphia, PA: Open University Press.

Dole, J. A. & Sintra , G. M. (1994). Social psychology research on beliefs and attitude: Implications for research on learning from text. In Gamer, R. & Alexander , P. A. (Eds), ***Beliefs about text and instruction with text***, Hillsdale- New Jersey , Lawrence Erlbaum, pp. 245- 264.

Ellis, Henry C. (1983): ***Fundamentals of human memory and cognition***. 3rd Edition, Dubuque- Iowa, Brown Company Publishers.

Haberlandt, K. (1997). ***Cognitive Psychology***. 2nd Editions, Boston: Allyn & Bacon.

Hofer, B. (1994). Epistemological beliefs and first year college students: Motivation and cognition in different instructional contexts. ***Paper presented at the Annual Meeting of the American psychological Association***, August 12-16, Los Angeles.

Hofer, B. K.& Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and Knowing and their relation to learning . ***Review of Educational Research***, 67, pp. 88-140.

Howard , Robert W. (1986). ***Concept s and Schemata: An Introduction***. London: Cassell Educational: Artillery Row.

Jensen, E. & Nicklsen, L.(2008). ***Deeper Learning: 7 Powerful Strategies for In-Depth and Longer-Lasting Learning***. London: Corwin Press, ASAGE Company.

Jihn- chang, J., Johnson, S. & Anderson, R. (1993). Schooling and Students′ Epistemological Beliefs about Learning. ***Contemporary Educational Psychology, 18 (1)***, pp.23-35.

Kitchener, K.S. & King, P. M.(1990). The Reflective judgment model: Ten years of research. In M.L. Commons, J. D. Sinnott, F. A. Richards & C. Armon (Eds), ***Adult development: Vol. 2*** , Models and methods in the study of adolescent and adult thought, New York: Greenwood publishing group, pp. 63- 78.

Kitchener, R. (2002). Folk Epistemology: An Introduction. ***New Idea in psychology , 20 (2-3)***, pp. 89 – 105.

Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. Current directions in ***psychological Science, 9 (5)***, pp. 178- 181.

Manz, S.L. (2002). A strategy for previewing textbooks: Teaching readers to become THIEVES. ***The Reading Teacher, 55 (5)***, 434–435.

Marzooghi, R. Fouladchang, M. Shemshiri, B. (2008). Gender and grade level difference in epistemological beliefs of Iranian undergraduate students. ***Journals of Applied Sciences, 8(24),*** 4698-4701.

McVee, M. B., Dunsmore, K. & Gavelek, J. (2005). Schema Theory Revisited. ***Review of Educational Research 75(4)***, 531-566.

Merrill, David , Tennyson, Robert D. & Posey, Larry O. (1992). ***Teaching concepts : An Instructional design guide***. 2nd Editions, Englewood Cliffs – New Jersey, Educational Technology Publications.

Mohammadi, M., P. & Abidin, M., J. (2013).Test-taking Strategies, Schema Theory and Reading Comprehension Test Performance. ***International Journal of Humanities and Social Science, 1 (18)***, pp. 237- 243.

Moor, J.W. & Charles, J.C. (2005): The Use of negative instances in the Learning Of Grammatical Concepts. ***psychology the schools, 8, (1)***, pp.8- 29.

Pan, L., M.(2005). The Implication of schema theory, Metacognition and graphic organizers In English reading comprehension for technical college students. Unpublished Dissertation Thesis, Spalding University.

Paratore, J., R., & McCormack, R., L., (2005). ***Teaching Literacy in Second Grade***. New York: The Guilford Press.

Pintrich, P.(2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. ***Theory into Practice, 41(4)***, pp.219-225

Richardson, J., S., Morgan, R., F., & Fleener, C., E.(2012***). Reading to Learn in the Content Areas***. 8th Editions, Belmont: Wadworth CENGAGE Learning.

Rider, J. D.; Wright, H. H.; Marshall, R.C.; Page, J. L. (2008). Using Semantic Feature Analysis to Improve Contextual Discourse in Adults with Aphasia. ***American Journal of Speech-Language Pathology, 17, (2)*** pp.161-172.

Rumelhart, D. (1980). Schemata: The Building blocks of cognition. In Spiro, R. J. , Bruce, B. C. & Brewer, W. F. (Eds.) ***Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education,*** Hillsdale – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp.33-58.

Rumelhart, D. E (1994). ***Schemata and cognitive system. In R. S. Wyer & T. K. Srull, Handbook of social cognition***, 2nd Editions, Hillsdale- New Jersey, Lawrence Erlbaum.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. ***Journal of Educational Psychology, 82(3),*** 498-504.

Schommer, M. (1993). Epistemological development and Academic performance among secondary students**.** ***Journal of Educational Psychology, 85, (3)***, pp.406-411.

Schommer, M. (1998). The Influence of age and education on epistemological beliefs**.** ***British Journal of Educational Psychology, 68***, 551-562.

Schommer, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the Embedded systemic model and coordinated research approach. ***Educational Psychology, 39(1),*** pp. 19 – 29.

Smith, Lynn C.; And Others(1983). Effects of Activating Background Knowledge on Comprehension of Expository Prose**.** ***Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference***, November 29-December 3, pp. 1 – 10.

Spires, H. & Donley, J. (1998). Prior knowledge activation inducing engagement with informal text. ***Journal of Educational Psychology, 90, (2)***, pp. 249-260.

Topkaya, N., Yaka, B. & Ogretmen, T. (2011). The Adaptation study of learning and study approaches inventory and the relations with related constructs. ***Educational and Science, 36, (159)***,pp. 192 – 204.

Vocca, R. T. & Vocca, J. L. (2013). ***Content area reading: Literacy and learning across the curriculum.*** 11th Editions, New York: Longman.

Wood, P. & Kardash, C. A. (2002). Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), ***Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*** , Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 231-260.

Xie, Xuping (2015). The influence of schema theory on foreign language reading comprehension. ***The English Teacher Vol. XXXIV***, pp. 67-75.

Abstract

The Study aimed at a program based on schema theory for developing grammatical concepts and Epistemological beliefs among prep school pupils, to achieve the former goal, a researcher List grammatical concepts necessary for students in the preparatory stage, list of Epistemological beliefs associated with these concepts, was built as a test to measure the grammatical concepts, and the measure of cognitive beliefs associated with the grammatical concepts, has been designed and built based on the theory of schema theory which included tow strategies: Activating Prior knowledge& Semantic Feature Analysis, the study applied to the group of first-grade preparatory , numbered (90) male and female students were divided into two groups: experimental and the control group revealed the results of the study on the effectiveness of the program of study in grammatical concepts as a whole the development of the first grade pupils and the development of sub- grammatical concepts , and the development of Epistemological beliefs associated with grammatical concepts at the level of the scale as a whole , and at the level of sub- Epistemological beliefs dimension, The results of the study also showed a positive correlation between the development of grammatical concepts and the development of Epistemological beliefs of the first year pupils , the study recommended training Arabic language teachers on modern strategies for the development of grammatical concepts and Epistemological beliefs among their students , and the need to take into account the sequence and the gradient in the presentation of grammatical concepts, as well as embed Epistemological beliefs dimensions in The language teaching curriculum.

Key Words: Grammatical Concepts, Epistemological beliefs, Schema Theory, Program Based on Schema Theory, Prep School Pupils.