أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية المفاهيم اللغوية لدى طلبة الصفوف الثلاث الاولى في العاصمة عمان

حنان عزيز سعيد كتانه

balqeesalmuhaisen@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام إستراتيجية الكرسي الساخن في تنمية المفاهيم اللغوية عند طلبة الصفوف الثلاث الاولى، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٨) طالب من طلبة الصفوف الثلاث الاولى في عصمة عمان ، تم توزيعهن عشوائياً على مجموعتين: مجموعة تجريبية بلغ حجمها (١٩) طالبة وضابطة بلغ حجمها أيضا (١٩) طالبة. وقد تكونت الدراسة من متغيرين أساسيين البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الكرسي الساخن وهو المتغير المستقل، أما المتغير التابع فهو تنمية المفاهيم اللغوية. وقد قامت الباحثة على بناء اختبار تحصيلي حول المفاهيم اللغوية. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج وهي: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي للمفاهيم اللغوية يعزى لاستراتيجية التدريس وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية (التي درست بإستراتيجية الكرسي الساخن)، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على الاختبارين القبلي والبعدي لتنمية المفاهيم اللغوية، وكانت الفروق لصالح الاختبار البعدي، وقد كان حجم الأثر كبيراً. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أهمها: ضرورة تشجيع معلمات اللغة العربية لطلبة الصفوف الثلاث الاولى على استخدام استراتيجة الكرسي الساخن في تدريس قواعد اللغة العربية لأثرها في تنمية المفاهيم اللغوية لديهن. وضرورة تدريب معلمات الصفوف الأساسية على استراتيجة الكرسي الساخن من اجل التوسع باستخدامها في التدريس لأثرها في اكتساب المفاهيم.

الكلمات المفتاحية: (إستراتيجية الكرسي الساخن، المفاهيم اللغوية، طلبة الصفوف الثلاث الاولى).

The effect of using the hot chair strategy in developing linguistic concepts among students in the first three grades in the capital, Amman

Hanan Aziz Saeed Kataneh

balqeesalmuhaisen@gmail.com

Abstract:

The study aimed to identify the effect of using the hot chair strategy in developing linguistic concepts among students in the first three grades. The study sample consisted of (38) students from the first three grades in Amman, who were randomly distributed into two groups: an experimental group of (19) A female student and an officer, the size of which was also 19 female students. The study consisted of two basic variables, the educational program based on the hot seat strategy, which is the independent variable, while the dependent variable is the development of linguistic concepts. The researcher built an achievement test on linguistic concepts. The study reached a number of results, namely: the presence of statistically significant differences between the averages of the performance of the experimental and control groups on the post-test of linguistic concepts due to the teaching strategy, and the differences were in favor of the experimental group (which studied with the hot chair strategy). The results also showed that there were differences between the averages of the experimental group's performance. On the pre- and post-tests for developing linguistic concepts, the differences were in favor of the post-test, and the size of the effect was large. The study reached a number of recommendations, the most important of which are: the necessity of encouraging Arabic language teachers for students in the first three grades to use the hot chair strategy in teaching Arabic grammar because of its impact on developing their linguistic concepts. There is a need to train primary school teachers on

the hot seat strategy in order to expand its use in teaching due to its impact on the acquisition of concepts.

Keywords: (hot seat strategy, linguistic concepts, students in the first three grades).

المقدمة:

إن من أهم ما يميز الإنسان بطبيعته الإجتماعية هو اللغة، إذ تعتبر الوسيلة الأفضل للتعبير عن المشاعر والإحتياجات الخاصة بالفرد والجماعة، وتأتي أهمية اللغة العربية أنها من إحدى مكونات المجتمع الرئيسة، ومن أهم عوامل البناء في مختلف الحضارات والثقافات، وهي السبب الرئيسي في قيام الدول وإنشاء المجتمعات المختلفة، لأن التواصل الذي يتم عن طريق اللغة هو اللبنة الأساسية في عملية البناء هذه، وقوة وبلاغة اللغة يعبر بشكل كبير عن تماسك المجتمع الناطق بها، وإهتمامه بها وبقواعدها، وعلومها، وآدابها، وضوابطها، وهذا يعد من أجمل أشكال الرّقي في التفكير والسلوك لدى المجتمعات المحافظة على لغتها، وقد حظيت اللغة العربية بما لم تحظ به أية لغة من الإهتمام والعناية، وهذا أمر الله نافذ فيها، لأنها لغة القرآن الكريم وهذا بدوره أعظم شرف وأكبر أهمية للغة العربية؛ لأن الله ﷻ إختارها من بين لغات الأرض ليكون بها كلامه الخالد الذي أعجز به من كان ومن سيأتي إلى قيام الساعة، ولا يكون هذا الإعجاز إلا لكون هذه اللغة تحتمل ثقل الكلام الإلهي وقوة الخطاب الرباني(رياض، ٢٠١٤).

كما وقد شهدت السنوات الماضية، تسارعاً كبيراً في وتيرة التطور العلمي والتكنولوجي، مما أدى إلى وجود تحديات كثيرة ومتسارعة تواجه التربية على مستوى العالم ناتجة عن تلك التغيرات الهائلة في المعارف والمعلومات، تواجه التربية على مستوى العالم، ولذلك أصبح لزاماً على المنظومة التربوية بكل عناصرها مواكبة هذا التغير السريع، كما وجاءت توصيات المؤتمر القومي لتطوير التعليم وسياسات القبول والتعليم الجامعي بضرورة تغيير أساليب التعليم التقليدية القائمة على العلم وكفاءته فقط، ومن المتعلم السلبي يستقبل فقط ما يقدمه المعلم إلى التعلم النشط المتمركز حول المتعلم (سعادة، ٢٠٠٦).

إن الوضع الأمثل في تقديم المهارات اللغوية بأن لانقدم للطالب مهارتين مختلفتين في وقت واحد، كأن ندربه مثلاً على تركيب جمل جديدة من كلمات ليس للطالب سابق عهد بها، فتتشكل أمامه صعوبتان: فهم الكلمات المحدثة وبناء جمل جديدة، مما يربك الطالب ويعجزه ومن ثم لا تتحقق الأهداف التعليمية المنوط بها تدريس المهارات اللغوية الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ومن هنا نلمس الأساس الذي تنطلق منه مشكلة الطلبة وضعفهم في المهارات اللغوية، حيث أنها عملية مترابطة ولا يمكن أن نعمل على تطوير وتحسين واحدة من المهارات وترك الأخرى، فعندما نشحذ قوانا والتركيز على مهارات الإستماع والتحدث فلابد لنا من العمل على مهارة القراءة والكتابة، للتشكل لنا المنظومة الكاملة التي من خلالها يمكن للطالب أن يصبح قادراً على امتلاك المهارات اللغوية الضرورية في حياته التعليمية والخاصة(عمر،٢٠١٤).

إنَّ الغاية من التعلم النشط هي مساعدة المتعلم في إكتساب مجموعة من المعارف والمهارات والإتجاهات، وتطوير مجموعة من إستراتيجيات التعلم تمكنه من حل مشكلاته الحياتية وتحمل مسؤولية تعلمه، والتعلم بإستقلالية، وكذلك مساعدته على في الإنطلاق في التعليم إلى خارج حدود المدرسة التقليدية للإستفادة من الحياة كمسرح للتعلم(زامل وعواد،٢٠٠٨).

فاستراتيجية الكرسي الساخن التي تم اختيارها تعتمد على الدوافع المعرفية والداخلية في توليد السلوكات الهادفة والحفاظ على إستمراريتها، ومن هنا تبلورت أهمية هذا البحث لدى الباحثة التي سعت من خلال إستخدام إستراتيجية حديثة تجعل من التعلم نشطاً وفاعلاً في عملية التدريس وفي إكتساب المهارات اللغوية المطلوبة للحصول على تدريس مناسب، ومنها إستراتيجية الكرسي الساخن، وتأمل أن تحقق فيها تعلماً فاعلاً تجعل من الطالبات أكثر مشاركة في العملية التعليمية، وتكسبهن المهارات اللغوية المناسبة، وبناء على ما تقدم فقد تم تعريف مهارة الكرسي الساخن بأنها: عملية

تبادل الأدوار بين الطلبة أنفسهم بحيث يجلس أكثر من طالب في المجموعة على الكرسي بهدف المشاركة الفاعلة في الإجابة والنقاش(قطيط،٢٠١٣).

كما وعرفها زاير (٢٠١٤) بانها واحدة من طرائق التدريس التي تعتمد على طرح الأسئلة من الطلاب على أحد زملائهم الذي يجلس على الكرسي الساخن أو على المعلم نفسه حينما يؤدي هذا الدور، ويكون محور الأسئلة موضوعاً محدداً للطلاب وتستعمل هذه الطريقة لمناقشة قضايا عامة أو لإثارة تفكير الطلاب.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تركز طريقة التدريس على الحفظ المجرد من قبل الطلبة وإستظهارهم للمعلومات التي يقدمها لهم المعلم جاهزة، ولا تحقق كل الاهداف المنشودة، ولا سيما الأهداف التي تتطلب جهداً عقلياً وفكرياً ومهارياً، والتي تجعل الطالب نشطاً في الموقف التعليمي، ومن هنا تأتي ضرورة الإهتمام بإستخدام الطرق الحديثة في التدريس التي تُضمن الطلبة في الموقف التعليمي بنشاط وإيجابية، وبحيث يعمل على إستنفار قدراته الفكرية والمهارية والوجدانية إلى أقصى درجاته(Alhajri, 2016).

ويأتي إستخدام استراتيجية الكرسي الساخن الحديثة في تعليم وتعلم وتنمية قدرات الطلبة في المهارات اللغوية ومفاهيمها التي تأتي في طليعة تركيز القائمين على تدريسها، حيث أن هذه الإستراتيجية لا تتطلب وقتاً وجهداً ومالاً، وهذا ما اشارت له دراسة (الحربي، ٢٠١٨) عندما عملت على تقصي أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الإبتدائي. وبمعنى أن كيفية إستخدامها في تعليم الطلبة ممكنة إلى حد بعيد وليست معقدة، كما أنها تعالج الكثير من سلبيات الطرق المعتادة في عملية التدريس(Baum & Owen, 2014).

وقد وجدت الباحثة أنه ومن خلال إطلاعها على العملية التدريسية في مدارس المرحلة الأساسية، أن هنالك قصوراً في تحقيق الطالبات لأهداف التدريس، مما يشير إلى فقدان تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التدريسية، فعملية التلقين النظري من جانب المعلمات والمعلمين والحفظ والتخزين في دماغ الطلبة وعملية الإسترجاع من جانبهم، يُهمل تحقيق الكثير من أهداف عملية التدريس وتنمية المفاهيم اللغوية وتعلم مهاراتها، كما أنها لا تنمي فكراً أو حواراً أو مهارة أو أي إهتمام لدى الطلبة(Siry, 2010).

وتتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الآتي: ما أثر إستخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية المفاهيم اللغوية لدى طلبة الصفوف الثلاث الاولى في العاصمة عمان؟

والذي انبثقت منه الأسئلة الفرعية الآتية:

أسئلة الدراسة:

سؤال الدراسة الرئيس: ما أثر استخدام إستراتيجية الكرسي الساخن في تنمية المفاهيم اللغوية لدى طلبة الصفوف الثلاث الاولى في العاصمة عمان؟ **ويتفرع عنه السؤالين الآتين:**

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلبة في تنمية المفاهيم اللغوية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي تعزى لطريقة التدريس؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية في تنمية المفاهيم اللغوية على الاختبارين القبلي والبعدي ؟.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق عدد من الأهداف، يمكن إدراجها بالات:

- التعرف إلى أثر إستخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية المفاهيم اللغوية لدى طلبة الصفوف الثلاث الاولى في العاصمة عمان.
- تقصي أثر إستخدام إستراتيجية الكرسي الساخن على تنمية المهارات اللغوية وتمكين الطلاب منها.
- التعرف إلى مستوى إستخدام مهارات التعلم النشط في عملية التدريس وتنمية وتطوير المفاهيم والمهارات اللغوية لدى طلبة الصفوف الثلاث الاولى في العاصمة عمان.
- الكشف عن تنمية وتطوير المفاهيم والمهارات اللغوية من خلال تطبيق إستراتيجية الكرسي الساخن، لدى طلبة الصفوف الثلاث الاولى في العاصمة عمان.

أهمية الدراسة:

يمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى القسمين الآتيين:

الأهمية النظرية:

تنبع أهمية الدراسة كونها تهتم في تخصيص استراتيجية غير تقليدية في عملية التدريس بعيداً عن الأسلوب التقليدي المعتمد، وتهدف في التعرف على أثر إستخدام إستراتيجية الكرسي الساخن للعمل على تطوير وإكساب المفاهيم اللغوية لدى طالبات المرحلة العمرية الابتدائية الاساسية، كما ونجد أن الدراسات العربية المباشرة التي قد تناولت هذا الموضوع قليلة، وأنها أتجهت نحو إستخدام العديد من الإستراتيجيات والأساليب بهدف التطوير من العملية التدريسية وإكتساب المهارات اللآزمة، كما وأن الإهتمام كان قليلاً في التعرف على مدى تأثير هذه الاستراتيجية على تحديد المفاهيم اللغوية. كما وتقدم نموذجاً لأهمية إستخدام إستراتيجية الكرسي الساخن في تنمية المفاهيم اللغوية لدى الطلبة،

وإستخدام أساليب التدريس الحديثة، وتفيد المهتمين في عملية تنمية وتطوير المفاهيم والمهارات اللغوية وفقاً لإستخدام إستراتيجيات الكرسي الساخن.

الأهمية التطبيقية:

كما وتأتي هذه الدراسة ضمن الجهود العلمية الهادفة لتطوير العمليات الخاصة بتطبيق المنهاج، وتعرف إلى عناصر خصوصيته في البيئة العربية، لذا من المتوقع أن تزود نتائج الدراسة الحالية المشرفين على بناء وتطوير العملية الدراسية والمنهاج في بيانات كمية حول الجوانب التي يمكن فيها تضمين أسلوب الكرسي الساخن وغيره من الأساليب وإنعكاسه على عدد من مظاهر النمو ومن بينها المفاهيم اللغوية، إلى جانب عدد من المهارات، وتوسيع مهارات الطلبة المفاهيمية والمعرفية المرتبطة بها، يدعم إيجابية الطلبة في الموقف التعليمي، ويؤكد على ضرورة إستخدامهم لأفكارهم وحواسهم، والتعرف إلى حاجاتهم، ورغباتهم، ودوافعهم، وإهتماماتهم، وأحاسيسهم، ومدى إستخدامهم لها في تعلم وتنمية المهارات والمفاهيم اللغوية.

- **حدود ومحددات الدراسة:**
- **الحدود المكانية:** المدارس الحكومية التّابعة لمديرية التّربية والتّعليم لعاصمة عمان.
- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠٢٣).
- **الحدود البشرية:** أجريت هذه الدراسة على عينة من (٣٨) طلبة الصفوف الثلاث الاولى في مدرسة الحديث والملح، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٣).

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

الكرسي الساخن:

تعتبر إستراتيجية الكرسي الساخن إستراتيجية تفاعلية يمارس فيها الطلبة أنشطة المحادثة والإستماع، وفيها يحصل كل طالب على دوره في الجلوس على الكرسي الساخن أمام جميع الطلاب، ويكون دور الطلبة الآخرين هو طرح الأسئلة عليه والمعلم يدير الجلسة ويرشد الطلبة من خلال منهجهم التوجيهات في التركيز على الأسئلة، وهنا نجد أن الطالب من خلال هذه الإستراتيجية يتمكن من بناء وطرح أسئلة متنوعة وكثيرة، ويقوم المعلم بالعمل على تصحيحها وتصويبها بكل ما يلزم(young, 2008).

شغلت إستراتيجية الكرسي الساخن العديد من العلماء والباحثين في هذا المجال، وكان ذلك من خلال إجراء العديد من البحوث والدراسات التي أجريت للبحث فيها، كما ورد لها العديد من التعريفات، ومن هذه التعريفات ما يلي:

عرفها الشمري (٢٠١١، ص٤٦) على أنها "واحدة من إستراتيجيات التعلم النشط القائمة على بناء الأسئلة وتنمية مفاهيم ومهارات القراءة، وتبادل الأفكار بين الطلبة للعمل على ترسيخ وغرس فكرة أو موضوع معين".

أما في تعريف قطيط (٢٠١٣، ص٧)لإستراتيجية الكرسي الساخن هي: "عملية لتبادل الأدوار بين المتعلمين بحيث يجلس أكثر من طالب في المجموعة على الكرسي الساخن بهدف المشاركة الفاعلة في الإجابة والمناقشة والحوار".

ويمكن تعريفها على أنها"الأنشطة التي يمارسها الطلبة الذين لديهم القدرة على أداء الأدوار وإستخدام الأسئلة في وضع المقابلة، حيث يمكن للطالب تبني أي شخصية سواء كانت حقيقية أو وهمية، وبقية الطلبة كأنهم محققين أو صحافيين وتكون أسئلتهم ضمن موضوعات محددة، ودور المدرس فيها هو الميسر أو الوسيط في الجلسة" (N P D P, 1996, 5).

وترى الباحثة أنه يمكن تعريف استراتيجية الكرسي الساخن على أنها الخطط والأساليب التي يمكن للمعلم أن يستخدمها لتحقيق الأهداف المرجوة عن طريق أداء الأدوار وتبادلها بين المعلم والطلبة.

وتعتبر إستراتيجية الكرسي الساخن واحدة من الاستراتيجيات التي تستند إلى النظرية البنائية والتي تعتبر حديثة العهد في التدريس، وهنا نجد أنه عند إستخدام هذا النوع من الإستراتيجيات يكون دور المعلم فيها هو دور الميسر لموضوع النقاش، ودور الطالب فيها هو الدور الأساسي والنشط، وتعتبر من الطرق النشطة والفعالة في عملية ترسيخ المعلومات أو القيم والمعتقدات،غير أنها تنمي الكثير من المهارات المهمة التي يحتاجها الطالب داخل الغرفة الصفية، ويمكن إستعمالها للحصول على تعلم نشط، وعليه نجد بأن هذه الإستراتيجية مرنة لدرجة أنه يمكن استخدامها مع مختلف المواضيع الدراسية (زاير وآخرون، ٢٠١٤).

قواعد إستخدامها:

عند إستخدام أي إستراتيجية في التدريس توجد عدة قواعد منظمة لها، وعليه فإنه توجد مجموعة من القواعد الواجب إتباعها عند تطبيق إستراتيجية الكرسي الخالي ومنها إخبار الطالب المتطوع في الجلوس على الكرسي الساخن، أنه سيتم سؤاله ما لا يقل عن ثلاثة أسئلة من قبل زملائه ومن حقه الإجابة عليها أو التمرير ومن ثم ينتقل ويأتي طالب آخر، وتستمر العملية حتى الإنتهاء. ومن ثم يجب أن تكون هذه العملية هادفة وتعتمد لغايات ترسيخ القيم والمبادئ والمعتقدات. وفي القاعدة

الأخيرة وهي أن هذا النوع من الإستراتيجيات دائماً يعتمد على الأسئلة المفتوحة وذلك بعد إعطاء مقدمة حول الموضوع(المولى، ٢٠١٣).

أشكال التدريس وفق الاستراتيجية وخطواتها:

قبل البدء بشرح أي درس بإستخدام إستراتيجيات التعليم المتنوعة، يجب على المعلم تكليف الطلبة بالتحضير المسبق والإطلاع أولاً على مضمون الدرس قبل شرحه أو تدريسه بإستخدام إستراتيجية الكرسي الساخن، وذلك بهدف أن يكون الطالب على بينة من المهام التي سيتم القيام بها، وبمعنى آخر يجب أن يكون هنالك إطلاعاً مسبقاً قبل الشروع في تطبيق الدرس، والتدريس بحسب إستراتيجية الكرسي الساخن يأخذ أحد الأشكال الآتية:

أولاً: وضع مقاعد الجلوس في حلقة واحدة.

في هذا الشكل من أشكال تطبيق إستراتيجية الكرسي الساخن، ترتب مقاعد الطلبة في حلقة واحدة ومن ثم يتوسطها الكرسي الساخن ليجلس عليه أحد الطلبة، وفي البداية على المدرس أن يشرح للطلبة إجراءات تطبيق هذه الطريقة، وماذا يجب على الطالب الجالس على الكرسي الساخن القيام به، ويكون ذلك كما يلي (الأشرفي، ٢٠١٩).:

- تحديد موضوع الدرس والمهام المطلوبة.
- تنظم المقاعد بشكل معين بحسب يكون الكرسي الساخن في وسطها، وتحيط به الكراسي الأخرى على شكل دائري يجلس عليها الطلبة المشاركون.
- يذهب الطالب المتطوع للجلوس على الكرسي الساخن والذي يتوسط الحلقة التي تم عملها سابقاًوالتي يكونها الطلبة الآخرون، والتي تحدد من فقرات الدرس المعني أو بقضية من القضايا.

- في هذه الخطوة يطلب المعلم من الطلبة طرح الأسئلة على الطالب الذي تطوع للجلوس على الكرسي الساخن، حيث تكون هذه الأسئلة حول موضوع الدرس أو المحتوى المعني، وكان يركز المدرس على أن تكون الأسئلة التي يطرحها الطلبة من الأسئلة التي تثير التفكير وليس المحصورة بكلمة أو بكلمتين في إجابتها.

- بعد تلقي الأسئلة يقوم الطالب المتطوع بالجلوس على الكرسي الساخن بالإجابة على أسئلة زملائه، مع التأكيد على توضيح الأمور التي تحتاج إلى توضيح، وفتح المجال للطلبة الآخرين بمناقشة الإجابة بهدف الإستيضاح أو التعديل أو الإضافة.

- إجراء التقويم لما تم التوصل إليه من الدرس، من خلال مشاركة جميع الطلبة في ذلك، وثم يأخذون رأي المعلم حول ما قام به الطالب وزملائه.

ثانياً: وضع مقاعد الجلوس في أكثر من حلقة.

توزع المقاعد بحسب الحالة الثانية على شكل مجموعات، بحيث تنظم كل واحدة من المجموعات في حلقة يتوسطها كرسي ساخن، بمعنى يكون هنالك عدد من الحلقات وعدد من الكراسي الساخنة، كل حلقة ولها كرسي ساخن، يتم إستخدام هذه الحالات في حالة أن يكون عدد الطلبة أو المشاركين كبيراً، ولإعطاء الفرصة لجميع الطلاب في المشاركة في الحوار والجلوس على الكرسي الساخن نقوم بما يلي: (أبو الحاج والمصالحة، ٢٠١٦):

- تحديد موضوع الدرس.

- يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات، ويطلب من كل مجموعة أن ترتب مقاعدها بشكل دائري يتوسطها الكرسي الساخن.

- بعد إختيار الطلبة المتطوعين في الجلوس على الكرسي الساخن، نطلب منهم تلقي أسئلة الطلبة والإجابة عنها بوضوح، مع المحافظة على الإنفتاح على آراء الآخرين.

- يستعرض المعلم الملاحظات التقويمية حول ما قام به كل من تطوع بالجلوس على الكرسي الساخن، وما شارك به زملائه الطلبة الآخرين من أسئلة طبيعتها وأهميتها في إثراء الدرس.

ثالثاً: وضع مقاعد الجلوس في حلقة واحدة والكرسي الساخن للمعلم.

نلاحظ من العنوان أن هذا الأسلوب قد وضح نفسه بنفسه، حيث ترتب مقاعد الطلبة كلها في حلقة واحدة كبيرة أو بحسب عدد الطلبة، ويكون الكرسي الساخن في المنتصف يجلس عليه المدرس، حيث يكون هو مصدر النقاش والإجابة على أسئلة الطلبة حول موضوع الدرس أو القضية التي تم إختيارها، وفيها يتم ما يلي(Fowler, 2016):

- تحديد موضوع الدرس أو موضوع حلقة النقاش.
- هنا نجد أن المعلم الطلبة على طرح الأسئلة وما هم بحاجة ليتم توضيحه من قبل المعلم.
- وفي هذه المرحلة يجب المعلم على جميع تساؤلات الطلبة ويوضحها لهم، ومن ثم يستمع إلى آرائهم ووجهات نظرهم.

أهداف تطبيقها:

بعد تطبيق أي استراتيجية تدريسية يتوجب على المعلم تحقيق مجموعة من الأهداف، وإستراتيجية الكرسي الساخن كغيرها من الاستراتيجيات لها مجموعة من الأهداف كالعمل على إتاحة الفرصة للطلبة في عملية صياغة وطرح الأسئلة، كما وتهدف إستراتيجية الكرسي الساخن إلى تنمية المهارات في إعادة قراءة النصوص وإستعراضها بتأني ودقة، وتهدف إلى تنمية روح التعاون والعمل الجماعي فيما بين الطلبة عند الحوار والمناقشة وصياغة الأسئلة، وتهدف في المساعدة على تلخيص الأفكار وأخذ ما هو مهم وبارز حيث أنها تطبق إما في منتصف الدرس أو في نهايته، وتهدف إلى إكساب الطلبة مهارات لعب الدور وبطرق أكثر فعالية، كما وتهدف إلى مساعدة الطلبة الخجولين في لعب

دور جديد وتخيل نفسه بأن يكون شخصاً آخر وتطفي على الطلبة المتعة في ممارسة الأنشطة وتبادل الخبرات والتعبيرات الإبداعية فيما بينهم(زاير وآخرون، ٢٠١٤).

فالدور الهام الذي تعلبه إستراتيجية الكرسي الساخن في عملية التدريس، من خلال تطبيق أهدافها وتفعيلها في الغرفة الصفية، وما توفره من أسلوب تعليمي خارج عن المعتاد كأسلوب التلقين على الطلبة، فمن الممكن أن تساعد في عملية تعلم المفاهيم اللغوية والتي تعتبر في حقيقتها من الأسس الهامة في التعلم ويستند عليها الطالب في عملية تعليمة، ولتوضيح المفاهيم اللغوية، ستتناول الباحثة المفاهيم اللغوية بشكل من التفصيل كما يلي:

المفاهيم اللغوية:

إن اللغة ظاهرة يختص بها الجنس البشري عن غيره، وتعتبر من أكثر قدرات الإنسان تعقيداً، ومن أعظم مجالات الحياة التي تتجلى فيها قدراته الإبتكارية، وإن جاز لنا تشبيه لغة البشر والكائنات الأخرى بمتصل ذي طرفين، لوجدنا أن قدرة الإنسان على إبداع اللغة وإستخدامها بكفاءة تعتمد على أحد الطرفين، ولهذا تفرض علينا مثل هذه القدرات الوثوق في أي إنسان عادي، على تعلم اللغة وأن نتحرر من كافة المعتقدات أو الآراء التي تخص بعض الأفراد أو الشعوب بالعجز عن تعلم لغة ما(عوض، ٢٠٠٩).

تعني المفاهيم في حقيقتها معان للأفكار التي أدركها العقل والتي تصور لها واقعاً محسوساً، وقد يعبر عنها بكلمة مفردة أو بتركيب، وهي وصف لشيء مفرد أو ذات واحدة تنفرد عن غيرها، وعرف المفهوم في اللغة وفي الصحاح بأنه: العلم، وقيل تفهم الكلام إذا فهمه شيئاً بعد شيء، إلا أنها تتعلق بالمعاني وليس بالذوات، فيقال فهمت الكلام، وقد عرف المفهوم على أنه مجموعة من الإستدلالات العقلية المنظمة التي يكونها الأفراد للأشياء، والأحداث والبيئة، ويكون ذلك من خلال التنظيم العقلي أو الذهني، والتي يربط بها الفرد المثيرات السابقة بالأشياء في البيئة(عامر،٢٠٠٥).

تعتبر المفاهيم اللغوية وسيلة مهمة لتحقيق الصحة اللغوية، والإلتزام بسلامة العبارة وصحة الأداء والتعبير الدقيق والفهم السليم للمعنى، كما وتهدف إلى تمكين الطلبة من فهم ما يقرؤون، أو ما يسمعون. وصياغة ما يكتبون صياغة تسهل عليهم من عملية التواصل اللغوي السليم، وتعمل على إكساب الطلبة الدقة في التعبير وتنمي القدرة على التحليل والموازنة والمقارنة والتصنيف والتمييز وإدارك العلاقات(مصطفى، ٢٠١٠).

وتعد المفاهيم اللغوية من اللبنات الأساسية في تعليم اللغة وتعلمها، ومن هنا يكون التركيز عليها يساعد في فهم وإستيعاب المادة التعليمية بشكل سليم وواضح ويساعد على فهم الرموز والمصطلحات والتمييز وبينها، وأكد التربويون على ضرورة تعليم المفاهيم اللغوية، مع التعميمات والنظريات أو المبادئ بدلاً من الإعتماد على الحقائق والمعلومات وحفظها وإسترجاعها من جانب المتعلمين، وذلك لأنه تعلم المفاهيم اللغوية يساعد التقليل من ضرورة إعادة التعلم، والمفهوم اللغوي يعبر عن مجموعة من الخصائص والصفات التي يمكن أن تنطبق على عدد لا متناه من عناصر جنس معين، بمعني أن العناصر أو الأفراد الذين تنطبق عليهم صفات مشتركة(مدكور،٢٠٠٧).

أما المفهوم اللغوي بوصفه عملية عقلية، فهو الذي يتم عن طريقه تحديد مجموعة من الصفات، أو السمات، أو الحقائق المشتركة، وتعميم عدد من الملاحظات، ذات العلاقة بمجموعة الأشياء، وتنظيم معلومات حول صفات الأشياء، أو معرفة العلاقة بين قسمين أو أكثر من هذه الأشياء.

(عبد الله، ٢٠١٥)

كما وقد تطرق عدد من الباحثين والعلماء إلى إطلاق تعريفات عدة على مصطلح المفاهيم اللغوية، ومنها ما يلي:

وعرف كل من أبو شقير وحلس (٢٠١٠، ص٧٦) المفاهيم اللغوية بأنها: ما يتكون لدى كل فرد من معنى لكلمة أو عبارة معينة.

وعرفت المفاهيم اللغوية بأنها فكرة مجردة تشير إلى العلاقة المشتركة بين الموقف والأحداث والأشياء، وأن هذه العلاقة ما هي إلا صفة مشتركة تجمع بين هذه الأشياء، أو المواقف، أو الأحداث، ويعبر عنها غالباً برمز أو برموز لغوية(الدليمي والوالي، ٢٠٠٥، ص٥٤).

وفي هذا الصدد تعرف المفاهيم اللغوية بأنها مجموعة الخصائص الموضحة لمعنى كلي، أما التعريف الذي أقترح فهو أن المفهوم هو تحول المفردة اللغوية إلى مفردة تاريخية، وإن هذا التعريف يؤكد أن المفاهيم مقولات فلسفية، أو هي فرضيات نعبر بها عن أنفسنا وعن الآخرين والحياة، كما يؤكد إرتباط هذه المفاهيم وبتلورها المستمر بالتاريخ، أي بالفعل المادي والروحي للإنسان.

(العلي، ٢٠١٣، ص٩)

سمات المفاهيم اللغوية:

تختص المفاهيم اللغوية بعدد من السمات كما ذكرها (عبيد، ٢٠٠٩)ومنها ما يلي:

- تعتمد المفاهيم اللغوية على الخبرات السابقة للأفراد أو عن الطلاب.
- غالباً وفي البداية تكون المفاهيم اللغوية بالنسبة للأفراد غير واضحة تماماً، ثم بعد ذلك تأخذ في الوضوح.
- تعتبر المفاهيم اللغوية من الأداوت الرئيسية في الفكر والتفكير.
- كما وتساعد المفاهيم اللغوية على التحكم في الأشياء.
- تعتبر المراحل الدراسية الأولى في حياة الطلبة مهمة، لأنها تلعب دوراً مهماً في تشكيل المفاهيم اللغوية لدى الطلبة.

- البعض من المفاهيم اللغوية جيد التحديد، والبعض الآخر منها سيء التحديد.
- غالباً ما تتولد المفاهيم اللغوية بالخبرة، ومن غير الخبرة تكون ناقصة تماماً.
- ينمو العلم بنمو المفاهيم اللغوية.

أهمية تعلم المفاهيم اللغوية وتدريسها:

تبرز أهمية تعلم المفاهيم اللغوية لدى الطلاب من خلال العديد من الأسباب ومنها أنها تسهم في عملة تعليم اللغة والتي تعتبر الأساس في كسب المعارف والخبرات، كما وأن المفاهيم اللغوية تساعد في تنظيم الملاحظات والمدركات الحسية، والبحث عن المعلومات والخبرات الإضافية، وتساعد في تنظيم الخبرات التعليمية ضمن إنماط معينة، وتكمن لنا أهمية تعلم المفاهيم اللغوية في أنه لا يمكن لعملية التعلم أن تحقق نجاحاً إلا إذا كان الطالب لدية ثروة من المفاهيم اللغوية، التي تساعد في سهولة إنتقال أثر التعلم للمواقف التعليمية الجديدة، وتعمل على تبسيط وتنظيم الوسط المحيط بالطالب، وتسهم في حل بعض صعوبات التعلم، من خلال إنتقال الطالب من مرحلة تعلمية إلى أخرى، أو من مستوى تعليمي إلى آخر، وتعتبر عملية تعلم المفاهيم اللغوية من الوسائل الفعالة في ربط المواد الدراسية المختلفة ببعضها البعض بهدف تحقيق المفهوم المعرفي المتكامل، كما وتساعد المعلم والطالب في التنبؤ والتخطيط لأنواع النشاطات المختلفة، وتعلب عملية تعلم المفاهيم اللغوية دوراً في إختيار محتوى المنهج، ليكون المعيار الأساسي في هذا الإختيار هو مدى علاقة الحقائق والمواقف التعليمية في تشكيل المفاهيم اللغوية وتعلمها وإكتسابها(الحيلة، ٢٠٠٦).

الأساليب العامة لتدريس المفاهيم اللغوية:

يتوافر لتدريس المفاهيم اللغوية العديد من الأساليب، والتي تتعدد بحسب نوع المفهوم، مجرد أم محسوس، عام أم خاص، كما ويجب الأخذ بعين الإعتبار أنها تتعدد بحسب المرحلة العمرية التي يقدم لها المفهوم، ومن هذه الأساليب ما يلي(طعيمة، ٢٠٠٤):

١- الجدول وتصنيف الأشياء:

هنا يمكن للمعلم أو المعلمة تكليف المتعلمين بتصنيف المفردات في جدول يضم كل جزء من الجدول صنفاً معيناً، فعلى سبيل المثال أن يطلب المعلم من المتعلم أن يرتب عدد من الكلمات في جدول تحت المصطلح المناسب.

٢- التوصيل بين المفهوم والصورة:

تعتبر هذه الوسيلة أحد الوسائل الهامة التي تساعد على إكتساب المتعلمين للمفاهيم، حيث أنهم يميلون إلى الحلول السهلة كالرسم، ونجد في هذه الوسيلة إستغلال لهذه الحلول والشغف لإكساب المتعلمين المفاهيم بطريقة سهلة ومرحة، وعند التطبيق يعطى الطلاب أو المتعلمين صوراً ليقوموا بالتوصيل فيما بينها، الأمر الذي يساعد على تخزين المفاهيم في الذاكرة والتقليل من نسيانها(كريمان وإيميلي، ٢٠٠٣).

٣- إستخدام أسلوب المثال والتشبيه:

يمكن للمعلم تطبيق هذا الأسلوب من خلال استخدام الأمثلة، فالأمثلة تعتبر تشبيهاً لشيء، فالتشبيه في البلاغة هو العمل على إستخدام أشياء حسية مألوفة المعنى وقريبة الفهم للطلاب، ونجد أن القرآن الكريم قد إستخدم الأمثال بهدف التذكرة والعبرة مثلاً: قال تعالى"وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ" صدق الله العظيم(الضبع، ٢٠٠٨).فمن خلال عرض المفاهيم اللغوية للطلاب وشرحها يمكن للمعلم أن يستخدم الأمثال، كأن يقوم بتقديم مفهوم ركني الجملة الأسمية، المبتدأ والخبر حيث يمكن تمثيلهما كما يلي:

المعلم: هل توجد أسرة من غير رجل وامرأة؟ أو والد ووالدة؟

الطلاب: لا.

المعلم: هل يوجد أسرة بدون أطفال؟ أو هل توجد أسر ليس لديها أطفال؟

الطلاب: نعم.

المعلم: يشرح للطلاب أن الوالد والوالدة أو الرجل والمرأة، هما الركنان الأساسيان في الأسرة، وركنا الجملة الأسمية تماماً مثلهما، حيث لا بد من أن يكن هناك ركنين أساسين في الجملة الأسمية وهما المبتدأ والخبر (الدليمي والوالي، ٢٠٠٥).

يطبق المعلم هذا الأسلوب من خلال طرح الأمثلة للطلاب والمتعلمين، وطرح المثل هو بمثابة الإتيان بالشبه أو النظير، والمثال القالب الذي يقدر على مثله، والتشبيه هو التمثيل والتشبيه في البلاغة عو العمل على إستخدام أشياء حسية مألوفة المعنى وقريبة الفهم للطلاب، فعلى سبيل المثال نشبه السفينة كالسمكة في السباحة، والطائرة بالصقر في تحليقها بين السحاب، وفي عرض المفاهيم اللغوية للطلاب وشرحها يمكن للمعلم أن يقوم بتقديم مفهوم ركني الجملة الأسمية، المبتدأ والخبر (الدليمي والوالي، ٢٠٠٥).

٤- لعب الأدوار:

يطلق البعض على هذا المسمى اللعب التخيلي أو اللعب الدرامي، ويصفة بعض التربويين بأن من الأساليب الجيدة والمناسبة في تعليم المفاهيم اللغوية للطلاب وخصوصاً في المراحل التعليمية الاولي، ويعتبر الطلاب في المراحل التعليمية الأولى ممثلين جيدين، حيث أنهم لا يخفون من مشاعر ويقولونها، ويشعرون بما يقولون، ويستخدمون الكلمات بدون خجل، كما وتوجد العديد من المطالبات من قبل التربويين بمسرحة المناهج وتحويلها الدروس إلى مسرحيات يقوم من خلالها الطلبة بتمثيل الأدوار وتقمص الشخصيات، كما وتوجد محاولات لم تكتمل لتمثيل أدوار كان وأخواتها

وبعض دروس النحو بهدف تبسيط المفاهيم النحوية المجردة وتحبيب الطلاب بالمواد المجردة(مدكور،٢٠٠٧).

تكوين المفاهيم اللغوية:

لا يمكن أن تنمو المفاهيم اللغوية من دون أن تكون قد تكونت لدى الفرد، وتبدأ عملية التكوين هذه لدى الأفراد قبل إلتحاقهم المدارس من خلال الأسرة والرفاق ووسائل الإعلام المختلفة، ومن ثم تعمل المدرسة على تشكيل البيئة المنظمة لتعلم هذه المفاهيم وإكتسابها، وتعتبر عملية تكوين المفاهيم اللغوية من إختصاص الأنشطة اللغوية، ولهذا ينبغي أن تكون هدفاً تربوياً مهماً في المدارس، وتحديداً في الصفوف الأساسية الأولى، وهنا نجد أنه يقع على عاتق خبراء المناهج ومخططي المواد التعليميةوبالتنسيق مع خبراء المواد الدراسية، مسؤولية مراعاة مستوى المفاهيم اللغوية والسير في تدرجها لتتناسب مع مراحل التفكير لدى الطلاب، لتحقيق النجاح في تكوين المفاهيم اللغوية على إختلافها(عبيد، ٢٠٠٩).

كما وأن الإنسان منذ طفولته يلاحظ التشابه في الخصائص لبعض الأشياء التي يشاهدها، والتي تختلف عن غيرها في بعض الخصائص، ويصعب عليه أن إدراك كل هذه الأشياء من حوله، ومن الصعب الإستجابة لها على إعتبار أن كلا منها مستقل عن الآخر، ولكنه يميل إلى تبسيط عملية إدراكه للأشياء التي حوله، وذلك من خلال تجميع الأشياء المتشابة لتقليل الكثرة والتعقيد في الأشياء التي حوله، وتبسيطها من خلال تكوين مفهوم يمثل عدة أشياء كثيرة(قطامي، ٢٠٠٧).

وتوجد العديد من العمليات العقلية التي تساعد على تكوين المفهوم، ومن أهم هذه العمليات هي التسمية، والملاحظة، والتمييز، والمقارنة، والإستنتاج، والإحتفاظ، والتنبؤ، وإدراك العلاقات المكانية، وإدراك العلاقات الزمانية، والإتصال السمعي والبصري، وإستخدام الأرقام، والتصنيف، والترتيب، والتنظيم، والتخيل، والتفكير في حل المشكلة والقياس(Stabler, 2010).

إن عملية تكون المفاهيم اللغوية تعتبر من الأنشطة المعقدة التي تعمل فيه جميع الوظائف العقلية الأساسية، ولاتعتبر ممارسة هذه الوظائف أن الطالب قد تعلم المفهوم اللغوي، حيث أن عملية تكوين المفاهيم اللغوية تعتبر من العمليات المركبة والمرحلية، والتي تحتاج إلى عمليات متتابعة يمارسها الطالب من خلال وجوده في مواقف معينة، ولهذا فإن عملية تكون المفاهيم اللغوية أو تكوين المفهوم اللغوي، تعتبر هي المرحلة الأولى في تنمية المفهوم اللغوي، وهي المرحلة التي تبنى عليها مراحل أخرى، وهنا يتضح لنا أن هنالك فروقاً بين تعلم المفهوم اللغوي ونموه(الهاشمي وآخرون، ٢٠١١).

خصائص المفاهيم اللغوية:

أولاً: القابلية للنمو.

تعتبر المفاهيم اللغوية غير ثابتة، لذا فهي تصبح أكثر عمومية وعمقاً في التقدم في السن، حيث أن نمو وتطور المفاهيم اللغوية لدى الطلبة يتأثر بعاملي النضج العقل والخبرة(Yule, 2007).

ثانياً: التجريد.

المفاهيم اللغوية المجردة هي تلك التي صفاتها المميزة بعيدة عن الواقع، وغالباً ما تستخدم الخبرات البديلة، والأمثلة الرمزية في تكوينها. وهي على العكس تماماً من المفاهيم اللغوية الحسية، والتي تكون في صفاتها المميزة لها قريبة من الواقع، وتستخدم الخبرات المباشرة، والأمثلة الواقعية في تكوينها، كما وأن كل المفاهيم اللغوي تنطوي على شيء من التجريد وبنسب متباينة، فالمفاهيم اللغوية التي تدل على أشياء محسوسة تكون أقل تجريداً، ولهذا فإن نمو المفهوم اللغوي يكون متغير بحسب طبيعته(Khan, 2018).

ثالثاً: القابلية للتصنيف.

نجد أن المفاهيم اللغوية تأخذ شكلين من التنظيم، التنظيم الأفقي، أو التنظيم العمودي. والتنظيمات الأفقية تكون كتعداد الألوان مثلا: أحمر، أصفر، أخضر .... إلخ، حيث أنها كلها تنمتي إلى الألوان. أما في التصنيف العمودي ينتج عن طريق وجود تسلسلات هرمية للمفهوم اللغوي الواحد، حيث أن الألوان السابقة تدخل في مفهوم الأسماء والصفات وليس الأفعال، ومن هنا نجد التنوع في الخبرات يساعد من تطور ونمو المفهوم اللغوي.

العوامل المؤثر في تعليم المفاهم اللغوية:

توجد العديد من العوامل التي تتأثر فيها عملية تعليم المفاهيم اللغوية، ويساعدنا التعرف على هذه العوامل من تسيهل عملية التعليم على الطلبة، وتسهيلها على المعلمين، ومن هذه العوامل ما يلي(طعيمة، ٢٠٠٩).

اللغة:من المعروف أن اللغة تعتبر عاملاً مهماً في تعليم المفاهيم اللغوية، ومن دونها نواجه صعوبة كبيرة في تعلم المفاهيم اللغوي، حيث أن اللغة تسهل من تعلم المفهوم، مع أهمية شرط مهم وهو إقتران الألفاظ بخبرات من الواقع، وفي حال أعطي الطالب عدة مصطلحات تدل على مفهوم معين، فإن ذلك يسهل عليه عملية تعلم المفهوم.

طبيعة المفهوم: هنا نجد أن المفاهيم اللغوية تنقسم إلى نوعين، الأولى هي مفاهيم محسوسة ترتبط بالخبرات المباشرة، والمفاهيم المجردة التي ترتبط بالخبرات غير المباشرة، ويعتبر تعلم المفاهيم المجردة الأكثر صعوبة من تعلم المفاهيم اللغوية التي تدل على الأشياء المادية.

صفات المفاهيم وخصائصها: توجد عدة خصائص وصفات يتضمنها كل مفهوم لغوي، وهي التي تميزه عن غيره من المفاهيم، كما وأنه كلما تعددت وتنوعت تلك الخصائص والصفات كان تعلم

المفهوم اللغوي أكثر سهولة، وذلك لسبب إزدياد القرائن الدالة عليه، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة قدرة الطالب على واحدة منها أو أكثر بسهولة ويسر (الهاشمي وآخران، ٢٠١١).

التنظيم الهرمي للمفاهيم: يساعد إدراك الطفل للعلاقات المتشابكة على تعلم المفاهيم اللغوية بشكل أكثر فعالية.

التصنيف: تحتوي عملية التصنيف على عمليتين عقليتين وهما: التمييز والتعميم، والتعميم يكون في حالة أن نقل الطالب خبرته التي تعلمها في موقف إلى موقف آخر مشابه لهُ، أما التمييز يكون في حالة عندما يصدر الطالب إستجابة مختلفة لمثيرات أخرى تبدو متشابهة في ظاهرها.

الأمثلة المنتمية والأمثلة غير المنتمية: تساعد الأمثلة المنتمية والأمثلة غير المنتمية على تعلم المفهوم اللغوي وإكتسابه بشكل جيد، كما وتعتبر قدرة الطالب على التمييز بينها من الأدلة القاطعة على تعلم المفاهيم اللغوية، وهذه العملية تتطلب تدريباً على إستخدام الشواهد الإيجابية والشواهد السلبية للتميز بينها، وفي حال كانت كل الشواهد إيجابية تكون فرصة إجراء المقارنة بين المثرات المتنوعة ضعيفة، مما يساعد على غموض المفهوم اللغوي، ويعتبر غياب الشواهد السلبية من الأمور التي تساعد على تقليل قدرة الطالب على التعميم الصحيح(Hana, 2011).

الخبرة: أن نقص الخبرة لدى الطلاب يعتبر من الأمور التي تصعب من علمية تعلم المواد الدراسية، حيث أنها تعطي المعنى للعديد من الرموز والمفاهيم التي تنطوي عليها هذه المواد، وهذا يعني أن تعلم المفهوم يكون أسهل إذا ما وجد له مكاناً مناسباً في خبرات الطالب.

العمر الزمني للطالب: يختلف الطلبة الصف الأول عن الطلبة في الصف الثاني في الخصائص والحاجات وفي العديد من الأمور التي تتبع أساساً من الفروق الفردية بين الطلبة، وتبعاً لهذا

الإختلاف من المؤكد أنه سوف تختلف المفاهيم اللغوية التي تقدم في كل مرحلة تدريسية، حيث أن كل مرحلة فيها ما يتناسب مع خصائص المرحلة العمرية.

البيئة: إن للبيئة تأثيراً كبيراً على إكتساب وتعلم المفاهيم اللغوية، وهذا يؤكد لنا في مواضع كثيرة أن البيئة والتفاعل مع الفرد أو الطالب هما أساس تفكيره وتعلمه للمفاهيم اللغوية، وأن إختلاف تكوين المفاهيم يكون بإختلاف الثقافات والأجيال(Fiona & Marr, 2015).

الدراسات السابقة

أجرى الحربي(٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الإبتدائي بمادة اللغة العربية في دولة الكويت. تكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالباً في شعبتين، إختيرتا بطريقة قصدية، وزعتا عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عدد أفرادها (٢٧) طالباً درسوا بإستخدام استراتيجية الكرسي الساخن، والأخرى ضابطة عدد أفرادها(٢٧) طالبا درسوا بإستخدام الطريقة الإعتيادية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha\leq0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة على جميع مهارات القراءة مُنفردةً ومُجتمعةً تعزى إلى متغير استراتيجية التدريس، لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha\leq0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة على جميع مهارات الكتابة منفردة ومجتمعة تعزى إلى متغير استراتيجية التدريس، لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى كل من محمد وناجي(٢٠١٨) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية إستراتيجية الكرسي الساخن في تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية حب الإستطلاع، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالب بواقع (٢٢) طالب للمجموعة التجريبية التي درسي وفق إستراتيجية الكرسي الساخن، و(٢٢) طالب

للمجموعة الضابطة والتي درست وفق الطريقة الإعتيادية، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق إستراتيجية الكرسي الساخن على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بإستخدام الطريقة الإعتيادية.

أجرت قادري(٢٠١٧) دراسة بهدف التعرف على أن كانت عملية إكتساب و تنمية مفاهيم اللغة تتم من خلال النشاطات المقدمة داخل الأقسام الدراسية، وقد تم إجراء الدراسة في إبتدائية صخري أحمد في الجزائر، فوجدنا أنه من خلالها يتمكن التلاميذ من زيادة حصيلتهم اللغوية أثناء ممارستهم للإنشاد و الرسم و إجاز المشاريع و الألعاب و القراءة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن النشاطات التربوية تزود التلاميذ بخبرات مربية و مهارات تساعدهم على تكوين عادات و إتجاهات إيجابية و غرس فيهم قيم خلقية و تربوية.إن دور المعلمة خاصة في هذه المرحلة يكون تركيزها حول النشاطات اللغوية و إستخدام المفاهيم المجردة البسيطة أي شرحها عن طريق الصور والنماذج الثقافية الحقيقية.

وفي دراسة أجرتها المومني(٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر إستخدام اللعب على تطوير المفاهيم اللغوية والتفاعل الإجتماعي لدى الأطفال، وقد أستخدمت هذه الدراسة المنهج التجريبي. كما وتكونت عينة الدراسة من(٤٥) طفلاً وطفلة من أحد رياض الأطفال بمدينة عمان، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها لا يوجد فروق في المفاهيم اللغوية لدى اطفال مرحلة الروضة يعزى إلى التفاعل ما بين البرنامج والنوع.

وفي دراسة أجرها كل من ديكنسون و تابورز(Dickenson& Tabors, 2002) والتي هدفت إلى التعرف على عوامل القوة في المنزل وبرامج التعلم في رياض المدرسة في بناء لغة وأساس تعليمي قويان، من أجل تحديد الخبرات التي أحدثت فرقاً في المفاهيم اللغوية لدى الطلبة، و إفترتضت هذه الدراسة أن المفاهيم اللغوية الثرية خلال فترة ما قبل المدرسة تلعب دوراً مهماً في تمكين الطلبة من

القراءة والإستيعاب، وتكونت عينة الدراسة من (٧٤) طالباً من طلبة المرحلة الأساسية من الصف الأول وحتى الصف السابع، وأظهرت نتائج الدراسة أن تعرض الطلبة إلى مفردات لغوية مختلفة كجزء من المناقشات التي يجريها مع الأم في المنزل ومع المدرسين في البيئة التعليمية، تسهم في الإستثارة اللغوية والمعرفية لدية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطفولة المبكرة هي أساس إكتساب الطفل للغة ومفاهيمها وممارستها، وتسهم في النمو اللغوي المستقبلي.

وفي دراسة بيتي(Beatty, 2001) والتي أجريت بهدف تقصي أثر لغة الخطاب الصفي في تحصيل المفاهيم العلمية عند طلبة جامعة أكلوهوما، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين ضابطة وتجريبية، ثم كلف الطلبة بتصميم خريطة تتناول المفاهيم التي درسوها في ظل الخطاب الصفي السائد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تحصيل طلبة المجموعة التجريبية للمفاهيم كان أفضل من طلبة المجموعة الضابطة.

الطريقة والإجراءات

سيتم عرض المنهجية المستخدمة في الدراسة، ومجتمعها وعينتها، والأدوات التي استخدمت في جمع البيانات لتحقيق أهدافها، وخطوات التحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة، وتصميمها والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل النتائج واستخراجها.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وهو المنهج المناسب لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفوف الثلاث الاولى في العاصمة عمان خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٣) والبالغ عددهن (١٧٢٧) طالب، حسب إحصائية قسم التخطيط في مديرية تربية وتعليم العاصمة عمان.

عينة الدراسة:

تم اختيار مدرسة الحديث والملح الاساسية في البيادر–وادي السير للدراسة من مدارس مديرية تربية وتعليم العاصمة عمان، بالطريقة القصدية، لتعاون إدارة المدرسة ومعلمات صفوف عينة الدراسة مع الباحثة، إضافة إلى وجود العدد المناسب من طالبات الصفوف الثلاث الاولى، لتوزيعهن على مجموعات الدراسة، ولقرب المدرسة من مكان إقامة الباحثة،حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٨) طالبة من طالبات الصفوف الثلاث الاولى ، تم توزيعهن عشوائياً على مجموعتين : مجموعة تجريبية بلغ حجمها (١٩) طالبة وضابطة بلغ حجمها أيضا (١٩) طالبة، درست المجموعة التجريبية بإستراتيجية الكرسي الساخن، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، والجدول (١) يبين توزيع عينة الدراسة على مجموعاتها:

الجدول (١)

توزيع عينة الدراسة على مجموعاتها

المجموعة	العدد
المجموعة التجريبية	19
المجموعة الضابطة	19
المجموع الكلي	**38**

أداة الدراسة:

اختبار تحصيلي للمفاهيم اللغوية:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي للمفاهيم اللغوية من نوع الاختيار من متعدد تم تصميمه لقياس مدى تنمية المفاهيم اللغوية الصفوف الثلاث الاولى والملحق (ج) يبين الاختبار بصورته النهائية.

ثبات اختبار المفاهيم اللغوية:

تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون (**KR٢٠**) والتجزئة النصفية، للتحقق من دلالات صدق الاتساق الداخلي حيث تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها بلغ عددها (٢٤) طالبة، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بطريقة كيودر ريتشاردسون (٠.٩١٩) في حين بلغ معامل ثبات سبيرمان –بروان بطريقة التجزئة النصفية (٠.٨٥٨)، وتعد هذه القيم مناسبة لمثل هذا النوع من الاختبارات، وتشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مناسبة لإجراء التجربة .

تعليمات الاختبار:

زودت الباحثة الاختبار ببعض التعليمات الضرورية وكانت واضحة ومختصرة من شأنها مساعدة الطالب على دقة الإجابة وتضمنت ما يأتي :

١- وضعت الباحثة تعليمات الإجابة عن فقرات الاختبار حتى تكون واضحة وتضمنت عدد فقرات الاختبار وطلب من الطالبات قراءة الفقرات بدقة.

٢- وضعت الباحثة (١) علامة لكل فقرة إجابتها صحيحة ، وصفر لكل فقرة إجابتها خاطئة.

٣- تحديد زمن الاختبار من خلال المعادلة الآتية:

متوسط الوقت =مجموع الزمن الذي استغرقته أول طالبة+ الزمن الذي استغرقه الثانية.....حتى أخر طالبة/ مقسوما على عدد الطالبات

٤- تحليل فقرات الاختبار:

تم التحقق من معاملات سهولة وصعوبة وتمييز الفقرات الاختبار بتحليل إجابات طالبات العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٢٤) طالبة بعد ترتيبها تنازليا وتقسيمها الى مجموعتين حسب درجاتهن، مجموعة أداء مرتفع بلغ عددها (١٢) وأداء منخفض بلغ عددها (١٢) ، ثم تم

استخرج معامل السهولة والصعوبة والتمييز، ولم يتم استبعاد أي فقرة لان معاملات التميز كانت اكبر من (٠.٢٩)، والجدول (٢) يبن ذلك:

الجدول (٢)

معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لفقرات اختبار المفاهيم اللغوية

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز
1	0.36	0.64	0.47*	**14**	0.60	0.40	0.47**
2	0.44	0.56	0.55**	**15**	0.64	0.36	0.40*
3	0.44	0.56	0.40*	**16**	0.64	0.36	0.39*
4	0.48	0.52	0.69**	**17**	0.44	0.56	0.55**
5	0.40	0.60	0.69**	**18**	0.52	0.48	0.39*
6	0.52	0.48	0.45*	**19**	0.36	0.64	0.59**
7	0.40	0.60	0.74**	**20**	0.36	0.64	0.60**
8	0.40	0.60	0.53**	**21**	0.56	0.44	0.56**
9	0.52	0.48	0.61**	**22**	0.64	0.36	0.40*
10	0.64	0.36	0.41*	**23**	0.64	0.56	0.61**
11	0.40	0.60	0.60**	**24**	0.40	0.60	0.47*
12	0.36	0.64	0.48*	**25**	0.36	0.64	0.77**
13	0.44	0.56	0.55**				

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (٢) بان معاملات الصعوبة تراوحت بين (٠.٣٦-٠.٦٤) وتراوحت معاملات السهولة بين (٠.٣٦-٠.٦٤) وقد تراوحت معاملات التميز (٠.٣٩-٠.٧٧) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على مناسبة الفقرات لإجراء الاختبار وقد تم اعتمادها جميعا.

الصورة النهائية للاختبار :

بعد انتهاء الإجراءات الإحصائية المتعلقة بالاختبار وفقراته أصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من (٢٥) فقرة والملحق (و)يبين الاختبار بصورته النهائية.

إجراءات تطبيق الدراسة:

لغايات تطبيق الدراسة تم إتباع الإجراءات الآتية:

١. الاطلاع على استرايتجية الكرسي الساخن من خلال ما كتب عنها من إطار نظري ودراسات سابقة.
٢. تحديد المفاهيم اللغوية الواردة في كتاب اللغة العربية / الجزء الأول والتي تلائم المستوى العقلي لأفراد العينة المستهدفة في التجربة (الماده التعليمية).
٣. بناء اختبار المفاهيم اللغوية.
٤. التحقق من صدق وثبات اختبار تنمية المفاهيم اللغوية بتطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها بلغ حجمها (٢٤) طالبة.
٥. تم اختيار المدرسة بطريقة قصدية؛ وتوزيع أفراد العينة عشوائيا على المجموعتين التجريبية والضابطة وتطبيق الاختبار القبلي عليها.
٦. قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية، وبوجود معلمة اللغة العربية لإضفاء درجة من الدقة والموضوعية على نتائج الدراسة.
٧. اتبعت الباحثة الإجراءات التالية في تطبيق الحصص الدراسية:
   - التمهيد للحصة بتهيئة البيئة الصفية .
   - استخدام الوسائل التعليمة المساعدة في تنفيذ الحصة البطاقات الملونه وعرض البور بوينت (power point) واللوح.
   - استخدام التعزيز المعنوي والمادي.

- التنوع في الأساليب والفنيات المتبعة في تنفيذ الحصة في تدريس كالعصف الذهني ولعب الدور والحوار والمناقشة.

٨. التحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي من خلال حساب المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة، وبتطبيق اختبار (ت) (t-test for independent samples).

٩. رصد نتائج الاختبار، في كشوف التحليل، وإدخال البيانات في ذاكرة الحاسوب، و أُجريت التحليلات الإحصائية المناسبة.

تكافؤ المجموعات:

تم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار (ت) (t-test for independent samples). والجدول (٣) يبين النتائج:

الجدول(٣)

نتائج اختبار (ت) (t-test for independent samples) لبيان دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي للمفاهيم اللغوية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	19	15.11	4.875	0.777	36	0.442
الضابطة	19	13.95	4.288			

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$).

تظهر نتائج الجدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي للمفاهيم اللغوية لدى طلبة الصفوف الثلاث الاولى الأساسي اعتمادا على قيمة (ت) المحسوبة البالغة (٠.٧٧٧) عند مستوى دلالة (α=0.442) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.

تصميم الدراسة:

تُعتبر الدراسة الحالية دراسة شبه تجريبية، وقد استخدمت البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الكرسي الساخن كمتغير مستقل، لفحص أثره على المتغير التابع (تنمية المفاهيم اللغوية) من خلال استخدام مجموعة تجريبية، وضابطة بطريقة التوزيع العشوائي في هذا التصميم، وذلك باستخدام قياسات قبلية وبعدية، والجدول (٤) يبين تصميم الدراسة:

الجدول (٤)

تصميم الدراسة

التوزيع	المجموعة	الاختبار القبلي	المعالجة	الاختبار البعدي
R	التجريبية (Ex)	O_1	X	O_2
R	الضابطة (C)	O_1	–	O_2

يبين الجدول (٤) وجود مجموعتان: مجموعة تجريبية، ويرمز لهما بالرمز (EX)، ومجموعة ضابطة ورمز لها بالرمز (C)، تم تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة، والذي يمثله الرمز (O1)، وتلقت المجموعة التجريبية برنامج تدريبي يقوم على إستراتيجية الكرسي الساخن، والذي يمثله الرمز (X)، ثم أجري اختبار بعدي والذي يمثله الرمز (O2) للمجموعتين (التجريبية والضابطة).

متغيرات الدراسة :

اشتملت الدراسة على المتغيرين الآتيين :

١. المتغير المستقل : طريقة التدريس وفق إستراتيجية الكرسي الساخن.

2.المتغير التابع :تنمية المفاهيم اللغوية.

المعالجات الإحصائية

لاستخراج النتائج تم استخدام المعالجات الآتية:

١. معامل الصعوبة والسهولة والتمييز.

٢. معادلة كيودر-ريتشاردسون (**KR٢٠**) لتحقق من ثبات اختبار المفاهيم اللغوية.

٣. اختبار (ت) ((t-test for independent sampled لإيجاد التكافؤ بين المجموعات التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي.

٤. اختبار (ت) للمجموعات المستقلة(t-test for independent Sample) للإجابة عن سؤال الدراسة الأول.

٥. اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة (t-test for paired sample)للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني.

نتائج وتوصيات الدراسة

عرض النتائج:

عرض النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس والذي ينص على: ما أثر استخدام إستراتيجية الكرسي الساخن في تنمية المفاهيم اللغوية لدى طلبة الصفوف الثلاث الاولى الأساسي ؟ تم الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس من خلال الإجابة عن السؤالين الفرعين الآتين:

عرض النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات في تنمية المفاهيم اللغوية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي تعزى لطريقة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (ت) (t-test for independent Sample) ذلك لوجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي، وعدم وجود ارتباط بين بين درجات المجموعتين على الاختبارين القبلي والبعدي، والجدولين (٥) و(٦) توضح النتائج:

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي

المجموعة	العدد	الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	19	19.74	2.922
المجموعة الضابطة	19	16.21	2.275

تظهر نتائج الجدول (٥) وجود فروق ظاهرة بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي وللتأكد فيما إذا كانت الفروق معنوية تم تطبيق اختبار (ت)(t-test for independent sample) والجدول الآتي يبين النتائج:

الجدول (٦)

نتائج اختبار (ت) (t-test for independent sample) لبيان دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لتنمية المفاهيم اللغوية

المجموعة	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
التجريبية	36	4.151*	0.000	0.324
الضابطة				

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تظهر نتائج الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لتنمية المفاهيم اللغوية اعتمادا على قيمة (ت) البالغة (٤.١٥١) عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية البالغ متوسطها (١٩.٧٤) وهو اكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والبالغ (١٦.٢١). وقد بلغت قيمة مربع إيتا (٠.٣٢٤)، وبلغ حجم الأثر(d) (١.٣٨٤) وهذا اثر كبير، ويشير إلى وجود اثر كبير لاستخدام إستراتيجية الكرسي الساخن في تنمية المفاهيم اللغوية لدى طلبة الصفوف الثلاث الاولى الأساسي.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية في تنمية المفاهيم اللغوية على الاختبارين القبلي والبعدي ؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المرتيطه (t-test for independent sample) والجدول (٧) يبين النتائج:

الجدول (٧)

نتائج اختبار (ت) (t-test for paired sample) لبيان دلالة الفرق بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبارين القبلي .- البعدي تنمية المفاهيم اللغوية

المجموعة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	القبلي	15.11	4.875	19	18	*3.501	0.003
	البعدي	19.74	2.922	19			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تظهر نتائج الجدول (٧) وجود فروق بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على الاختبارين القبلي والبعدي لتنمية المفاهيم اللغوية اعتمادا على قيمة (ت) البالغة (t=3.501) عند مستوى دلالة (α=0.003) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وكانت الفروق لصالح الاختبار البعدي حيث بلغ المتوسط الحسابي (١٩.٧٤) وهو اكبر من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي والبالغ (١٥.١١).

التوصيات:

١. ضرورة تشجيع معلمات الصفوف الثلاث الاولى الأساسي على استخدام استراتيجة الكرسي الساخن في تدريس قواعد اللغة العربية لأثرها في تنمية المفاهيم اللغوية لديهن.

٢. ضرورة تدريب معلمات الصفوف الأساسية على استراتيجة الكرسي الساخن من اجل التوسع باستخدامها في التدريس لأثرها في اكتساب المفاهيم وتحسين التحصيل.

٣. إجراء مزيدا من الدراسات عن اثر إستراتيجية الكرسي الساخن في تنمية المفاهيم اللغوية على مراحل دراسية ومديريات تربية أخرى للاستفادة من نتائج الدراسة الحالية وتعميماتها.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية.

أبو الحاج، سها أحمد والمصالحة، حسن خليل.(٢٠١٦). إستراتيجيات التعلم النشط أنشطة وتطبيقات عملية. ط١. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أبو شقير، محمد وحلس، داوود.(٢٠١٠). مهارات التدريس الفعال. غزة: مكتبة آفاق.

الأشرفي، شريف.(٢٠١٩). التعلم بالتخيل إستراتيجيات التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم. القاهرة: دار العربي.

بدوي، رمضان.(٢٠١٠). التعلم النشط. عمان: دار الفكر.

الحربي، عمر دبي .(٢٠١٨).أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي بمادة اللغة العربية في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

الحيلة، محمد محمود.(٢٠٠٦). طرائق التدريس وإستراتيجياته.العين: دار الكتاب الجامعي.

الدليمي، طه علي حسين والوالي، سعاد عبد الكريم.(٢٠٠٥). إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. ط١. إربد: عالم الكتب الحديث.

رياض، سعد. (٢٠١٤). تنمية المهارات اللغوية واللفظية. الجزائر: دار الفنار للعلوم والآداب.

زامل، مجدي وعياد، يوسف. (٢٠٠٨). التعلم النشط. رام الله: مركز الإعلام والتنسيق التربوي.

زاير، سعد علي وعبد السلام، داود وهادي محمد.(٢٠١٤). طرائق التدريس العامة. ط١.عمان: دار صفاء.

زاير، سعد علي. (٢٠١٤). الموسوعة المعاصرة. ط١. بغداد: دار الكتب والوثائق.

سعاده، جودت. (٢٠٠٦). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع.

الشمري، ماشي محمد.(٢٠١١). ١٠١إستراتيجية في التعلم النشط. ط١. المملكة العربية السعودية: مكتبة نور.

الضبع، ثناء يوسف.(٢٠٠٨). تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد.(٢٠٠٤). المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد، وآخرون.(٢٠٠٩). المفاهيم اللغوية عند الأطفال.عمان: دار المسيرة.

عامر، طارق.(٢٠٠٥). التعليم الذاتي: مفاهيمه، أسسه، أساليبه. ط١. مصر: الدار العربية.

عبد الكريم، سعد.(٢٠١٦). أثر إستخدام إستراتيجية الكرسي الساخن عبر تعليم العلوم في تنمية مهارات الحوار والإهتمام العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بمصر. المجلة العلمية، ٣٢(٢)،٢ –٥٧.

عبد الله، سامية محمد.(٢٠١٥). التعلم البنائي والمفاهيمي والنحوي. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

عبيد، وليم.(٢٠٠٩). إستراتيجيات التعيلم والتعلم. ط١. عمان: دار المسيرة.

عطية، محسن علي.(٢٠٠٨). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. عمان: دار المناهج.

عطية، محسن علي.(٢٠١٦). التعلم إنماط ونماج حديثة. ط١. عمان: دار صفاء.

العلي، محمد.(٢٠١٣). نمو المفاهيم: تساؤلات وآراء في الوجود والقيم. الدار البيضاء: المركز الثقتفي العربي.

عمر، وليد ممدوح. (٢٠١٤).تدريس المهارات اللغوية. مجلة أعاريب، العدد(٤)، ٤٠-٥٢.

عوض، فايزه.(٢٠٠٩). مداخل وإتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية. ط١. القاهرة: دار إيتراك.

فريد، حياة. (٢٠١٦).مقدمة في التعلم النشط وإستراتيجياته. عُمان: منشورات وزارة التربية والتعليم، مديرية محافظة الباطنة شمال.

قادري، زهراء.(٢٠١٧). دور النشاطات التربوية في ترسيخ المفاهيم اللغوية عند تلاميذ السنة الأولى إبتدائي -إابتدائية صخري أحمد – أنموذجاً، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

قطامي، يوسف.(٢٠٠٧). تعليم التفكير لجميع الأطفال.عمان: دار المسيرة.

قطيط، غسان. (٢٠١٣). إستراتيجيات حديثة. ط١. جدة: دار جدة للنشر والتوزيع.

قطيط، غسان.(٢٠١٣). إستراتيجيات حديثة، ط١، جدة: المملكة العربية السعودية، دار جدة.

كريمان، بدير وإيميلي، صادق.(٢٠٠٣). تنمية المهارات اللغوية للطفل. ط٢. القاهرة: عالم الكتب.

محمد، غالب خزعل وناجي، نور عبد الملك.(٢٠١٨). فاعلية إستخدام إستراتيجية الكرسي الساخن في تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية حب الإستطلاع. جامعة المستنصرية. مجلة كلية الكوت الجامعة، ٢ (٢)، ١٩٤ – ١٧١.

مدكور، علي.(٢٠٠٧). طرق تدريس اللغة العربية. ط١. عمان: دار المسيرة.

مصطفى، عبد الله.(٢٠١٠). مهارات اللغة العربية. عمان: دار المسيرة.

منصور، ميرنا نصر.(٢٠١٢). فاعلية منهج الخبرة المتكاملة في تنمية بعض المفاهيم (العلمية – اللغوية– الإجتماعية) والمهارات (الحركية – الفنية) لدى أطفال الرياض. رسالة ماجستير، جامعة دمشق، كلية التربية، قسم تربية الطفل.

المولى، حميد مجيد.(٢٠١٣). الطريقة والإستراتيجية في التعليم. دمشق: دار الينابيع.

المومني، مرام فايز.(٢٠١٧). أثر إستخدام اللعب على تطوير المفاهيم اللغوية والتفاعل الإجتماعي لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال، مجلة العلوم التربوية، ٢ (٢).

هادي، عارف حاتم ومجول، مشرق محمد وموسى، أبتسام صاحب.(٢٠١٧). فاعلية أستراتيجية الكرسي الساخن في تحصيل قواعد اللغة العربية والإحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع العلمي في محافظة بابل. مجلة جامعة بابل،٢٥(٥)، ٢٤٠٤-٢٤٣٦.

الهاشمي، عبد الرحمن، وآخران.(٢٠١١). مفاهيم لغوية نحوية وصرفية. عمان: دار الوراق.

ثانياً: المراجع الأجنبية.

Alhajri, S. W. (2016). The Effectiveness of Teaching Methods Used In Graphic Design Pedagogy in Both Analogue and Digital Education Systems. Universal Journal of Educational Research, 13(5), 64 – 77.

Baum, S., Z. & Owen, S. V. (2014). To be gifted and learning Disabled: Hot Seat Strategy for helping bright Students with LD,ADHD, and more. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Beatty, R. V. (2001). The relationship Among Language, Classroom Discourse, Cognitive, Achievement, an Vocabulary of Developmental Mathematics Student. Unpublished PhD Dissertation.

Dickinson, D.K., & Tabors, P.O. (2002). Linguistic conceptsandliteracy in classrooms and homes.Young children, 57(2), 10 – 18.

Elnada, Z. M. (2015): "The Effectiveness of Using Hot SeatingStrategy on Enhancing Student-Teacher's Speaking Skills at Al- Azhar University-Gaza", A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master, Faculty of Education, Al-Azhar University, and Gaza.

Fiona & Marr, Tim. (2015). Why do Linguistics? Reflective Linguistics and the Study of Language. London: Bloomsbury.

Fowler, S. (2016). Putting Student on the hot seat to stimulate interest in Biology in Non-Science Majors, The American Biology Techer, 74, (6), 410-412.

Hana, Jirka. (2011). Intro to Linguistics – Basic Concepts of Linguistics.New York: Addison-Wesley Company.

Idris, M. (2014). "The Effect of Hot Seat Strategy on Students'Speaking Ability at Al-Kautsar Islamic Modern Boarding SchoolPekanbaru", A Thesis Submitted as Partial Fulfillment of theRequirements for Getting Bachelor Degree of Education,Faculty of Education and Teacher Training, University of Sultan,Pekanbaru.

Khan, Tariq. (2018). Basic Concepts in Linguistics. Central Institute of Indian Languages | LDC · Department of Higher Education.

N P D P, National Professional Development Program. (1996). Literacy Strategies Handbook, Cambridge University Press.

Rachmawati, Asrl (2013). The implementation of hot seat technique as a teaching technique to teach spoken descriptive text to the seventh graders, E-Journal Unesa, 1(3),pp: 1-8.

Siry, N. C. (2010). Emphasizing Collaborative practices in learning To teach: coteaching and cogenerative dialogues in a Field-based methods course. Teaching Education, 22(1), 91-101.

Stabler, Edward. (2010). Introduction to Linguistics. Lecture Notes in Linguistics. Campbell.

Young, Sarah. (2008). Hot Seat.Student-Generated Interactive Questions and Conversation Activities Conference Report. May 8.

Yule, George. (2007). the Study of Language. New Delhi: Cambridge University Press.