مهارات ما بعد المعرفية في الأداء التعبيري

م.م. هدى محمد سلمان القيسي جامعة بغداد مركز البحوث التربوية والنفسية

الملخص

إن التعبير ينوء بأثقال كبيرة ، وهذه المشكلة قد تتضاعف ،لأنَّ التعبير يحتاج إلى مهارات " لم تنجح المدرسة في تنميتها تنمية صحيحة " ولأنّهُ يصطدم بعوامل معوقة متعددة منها ثنائية اللغة ، وكثافة الصفوف ، وغياب المنهج ، وإهمال التصحيح، ووضع المدرس لكلمة "لوحظ" من غير ملاحظة شيء وقلة الحصص ، وضعف الربط بين فروع اللغة ، والتساهل في إعداد المدرس.

وقد كان من نتائج دراسة أجرتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،أنَّ مستوى مدرس اللغة العربية غير مناسب ، وأنَّهُ يصل إلى درجة الضعف ؛ ذلك لقصور قدراته التعبيرية ، والتذوقية ، والنحوية ، والهجائية ، والخطية ، قصور في ثقافته العصرية ، وعدم تمكنه من طرائق التدريس الحديثة ، وتطوراتها "وقد يجهد المدرس نفسه في تلقين طلابه القواعد النحوية التي لم تنفعهم ؛ لأنَّهم لايملكون القدرة على الكلام أو الكتابة ، وقد شبه العزاويّ ذلك كمن يعين حارساً ثم لايهيئ له مايحرسه، فنحن نعنى بتلقين الطلبة القواعد ولانربي فيهم ملكة التعبير التي تكون القواعد بمنزلة الحارس لها "

ويُعدُّ التعبير من أكثر فروع اللغة العربية أهميةً ،وهو القالب الذي يصب فيه المرء افكاره ،ويعبر فيه عن مشاعره وأحاسيسه ، ويقضي حوائجه في الحياة ،وبه يتمكن الفرد من الوصول بسهولة ويسر إلى فهم المقروء والمسموع (الدليميّ،٢٠٠٥: ٢٦٥) . وبما أنّ التعبير هو وسيلة الشعوب للمطالبة بحقوقها وحرياتها ومتطلباتها ، فقد أخذ اهتماماً مركزاً في المجتمعات قديماً وحديثاً ، ولقد وَضَّح الكُتّاب منذ القدم دور التعبير المنطوق أو المكتوب من قوة ، وكيف يُصادر التعبير عندما يقف ضد دكتاتورية الحاكم ، وكيف يُحرّك الجماهير نحوٍ الأفضل والأحسن ، بل إنّ رسالات الأنبياء اعتمدت على التعبير، لما له من أثر منطقي في العقل والقلب ، ودور التعبير واضح في نمو حياة الإنسان وتقدمه ، لذلك اهتمت دول كثيرة بلغة التعبير، حتى يتقن الفرد الحديث في المجالات الحيوية والمجالات الخاصة، واهتمت كذلك بكيفية إلقاء التعبير وطرائق الإقناع ووسائل إثارة المستمعين

مشكلة البحث:

إن التعبير ينوء بأثقال كبيرة ، وهذه المشكلة قد تتضاعف ،لأنَّ التعبير يحتاج إلى مهارات " لم تنجح المدرسة في تنميتها تنمية صحيحة " ولأنّهُ يصطدم بعوامل معوقة متعددة منها ثنائية اللغة ، وكثافة الصفوف ، وغياب المنهج ، وإهمال التصحيح، ووضع المدرس لكلمة "لوحظ" من غير ملاحظة شيء وقلة الحصص ، وضعف الربط بين فروع اللغة ، والتساهل في إعداد المدرس.

وقد كان من نتائج دراسة أجرتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،أنَّ مستوى مدرس اللغة العربية غير مناسب ، وأنَّهُ يصل إلى درجة الضعف ؛ ذلك لقصور قدراته التعبيرية ، والتذوقية ، والنحوية ، والهجائية ، والخطية ، قصور في ثقافته العصرية ، وعدم تمكنه من طرائق التدريس الحديثة ، وتطوراتها "وقد يجهد المدرس نفسه في تلقين طلابه القواعد النحوية التي لم تنفعهم ؛ لأنَّهم لايملكون القدرة على الكلام أو الكتابة ، وقد شبه العزاويّ ذلك كمن يعين حارساً ثم لايهيئ له مايحرسه، فنحن نعنى بتلقين الطلبة القواعد ولانربي فيهم ملكة التعبير التي تكون القواعد بمنزلة الحارس لها " (العزاويّ ،١٩٨٨: ٢٥) . إذ نجد أنّهُ من السهل تلمس الضعف الشديد في التعبير عند الاطلاع على نماذج من كتابات الطلبة ومن مختلف المراحل ، فنجد ضيقاً في الأفكار، وضعفاً في الأسلوب، ورداءةً في الخط ،وكثرةً في الأخطاء، والتواءً في التعبير، وقصوراً في آداب الكتابة وفي استعمال علامات الترقيم، وكثيراً ما يدفع ضعف الطلبة في التعبير الى نقل الموضوع من الكتب أو من أي طالب أخر، أو حفظ نماذج من المقطوعات يحشرها في كلِّ وقت ، ونادراً ما يكون الاهتمام في مدارسنا بتعليم الأبناء كيفية تعرف مواطن الجمال في الطبيعة ، وتذوقها ، والتوجه إلى السلوك الرشيد نحوها ، أتسمت عملية تصحيح الأداء بمقدار الفائدة التي يحصل عليها الواجب من دون الأهتمام بمقدار الفائدة التي يحصل عليها الطالب من هذه العملية (الهاشميّ ،٢٠٠٥: ٢٨) .

أهمية البحث

إنَّ التعبير من الأسس المهمة التي يستند إليها التفوق الدراسيّ، وإجادته تعني إجادةً في الدراسة اللغوية بخاصة ، وتفوقاً في المواد الدراسية الأخرى بعامة. فالشخص الذي يمتلك السيطرة على القدرات التعبيرية، ومهاراتها ، بإمكانه صياغة العبارة الدقيقة ، فالتعبير يشمل مهارتين من مهارات اللغة هما: الحديث والكتابة ويعتمد امتلاكهما على مهارتين أخريين هما: الاستماع والقراءة ، فدراسة اللغة تتركز فيه، ولا مغالاة في أن يقال: ((إنَّ اللغة نوعً من أنواع التعبير)) (الحليّ، ١٩٨٢: ٢٠٤-٢٠٥).

والتعبير يمثل نشاطاً أدبياً واجتماعياً ، يستطيع الإنسان من خلاله أنْ ينقل أفكاره وأحاسيسه وحاجاته إلى الآخرين ، بلغة سليمة ، وأسلوب جميل ، وهو الغاية من تعليم اللغة. (الحلاق،٢٠٠٧ : ٥٨).

ويُعدُّ التعبير من أكثر فروع اللغة العربية أهميةً ،وهو القالب الذي يصب فيه المرء افكاره ،ويعبر فيه عن مشاعره وأحاسيسه ، ويقضي حوائجه في الحياة ،وبه يتمكن الفرد من الوصول بسهولة ويسر إلى فهم المقروء والمسموع (الدليميّ،٢٠٠٥: ٢٦٥) . وبما أنّ التعبير هو وسيلة الشعوب للمطالبة بحقوقها وحرياتها ومتطلباتها ، فقد أخذ اهتماماً مركزاً في المجتمعات قديماً وحديثاً ، ولقد وَضَّح الكُتّاب منذ القدم دور التعبير المنطوق أو المكتوب من قوة ، وكيف يُصادر التعبير عندما يقف ضد دكتاتورية الحاكم ، وكيف يُحرّك الجماهير نحوٍ الأفضل والأحسن ، بل إنّ رسالات الأنبياء اعتمدت على التعبير، لما له من أثر منطقي في العقل والقلب ، ودور التعبير واضح في نمو حياة الإنسان وتقدمه ، لذلك اهتمت دول كثيرة بلغة التعبير، حتى يتقن الفرد الحديث في المجالات الحيوية والمجالات الخاصة، واهتمت كذلك بكيفية إلقاء التعبير وطرائق الإقناع ووسائل إثارة المستمعين (عفيفيّ ، ٢٠٠٨ : ٨٧) .

إنَّ تعليم التفكير ومهاراته هدف مهم للتربية ،ومهمة ينبغي أن تضطلع بها المدرسة الحديثة ، وترتقي الى النجاح ،إذ إنَّ كثيراً من التربويين يُجمِعون على أنَّ مهمة تطوير قدرة المتعلمين على التفكير يُعدُّ هدفاً تربوياً ، يضعونه في مقدمة أولوياتهم(جروان ،١٩٩٩: ٥) .

لم يعد هدف العملية التعليمية قاصراً على تزويد المتعلمين بالمعارف ، بل تعدّاها إلى الاهتمام بعمليات التفكير ومهاراته المختلفة ، التي يمكن أن يكتسبها الفرد من طريق المناهج المختلفة ، ممّا يساعده على التعامل مع هذا الكم الهائل من المعرفة بفاعلية ، لذلك تزايد الاهتمام بتوجيه الجهود نحو تعليم عمليات التفكير، لتمكين الفرد من مواجهة التحديات الجديدة ، وإكسابه القدرة على حلِّ المشكلات، بوصفه احد الوسائل المهمة للوصول الى هذه الغاية ، لكي يصبح الفرد أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله في شتى مناحي الحياة (الجراح ، ٢٠٠٤: ٢١).

أنَّ مصطلح (ما وراء المعرفية) والذي ظهر على يد العالم Flavell يعني التفكير في التفكير ، أو وعي الأفراد بآلية معرفتهم وتفكيرهم ، وكيف تعمل هذه الآلية وكيف يتطور ذلك الوعي بتفكير الآخرين (Living sion ,1997:62) ٠

وقد توسع الاهتمام بنظرية ما وراء المعرفية في المجال التربويّ مؤخراً، فقد وجد عددً من الباحثين أنَّ مهارات ما بعد المعرفية Metacognitive skills لها فائدة كبيرة للمتعلمين والمعلمين، إذ يرى(كلوي) أنَّ الإنسان ليس مجرد كائن يفكر، بلّ أنَّهُ قادرٌ على التحكم في تفكيره، وتوجيه سلوكه في اتجاه الاهداف النوعية، وقادر على تنظيم ذاته وتقويمها، وأنَّ الإنسان يستعمل فهمه لذاته، كأداة للتفكير (Hacker,1999:35).

ومهارات التفكير ما بعد المعرفية (Metacognitive thinking skills) عبارة عن مهارات ذهنية معقدة تُعدُّ من مكونات السلوك الذكي المهمة في معالجة المعلومات ، وتنمو مع التقدم في السن، نتيجة للخبرات الطويلة والمتنوعة ، التي يمرُّ بها الفرد، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع الأنشطة الموجهة لحل المشكلات (سعادة ، ٢٠٠٣ :٧٩).

إنّ ما ينطبق على مهارات التفكير المعرفية ينطبق على مهارات التفكير ما بعد المعرفية، ويصف معظم الخبراء المهتمين بموضوع التفكير أنَّ أي جهد لتعليم مهارات التفكير يبقى ناقصاً ما لم يساعد الطلبة على تنمية مهارات التفكير أو مهارات التفكير ما بعد المعرفية ؛ نظراً لأهميتها في الوصول الى مستوى التفكير الحاذق (جروان ،٢٠٠٢ : ٥٣).

فالمتعلم القادر على وصف ما يدور في ذهنه في أثناء التفكير، يستطيع وصف الخطوات التي يتبعها ويقرر ماذا ومتى يستعمل الاستراتيجيات في أثناء العمل ويعرف العقبات التي تواجهه في حلِّ المشكلات ، ويتمكن من تحديد نواحي النقص في البيانات التي لديه ، ويضع خطة منظمة لتحليل المواقف ، ومعرفة مسارات البدء ، ويدرك المؤشرات التي تدفعه نحو انجاز الهدف، وهذا كله يجعل المتعلم أكثر مثابرة وأكثر فخراً بما ينجزه ، وأكثر قدرة على تعديل مساره الذاتيّ ، والوصول في النهاية إلى المتعلم المتميز، فامتلاك المتعلمين مهارات ما بعد المعرفية يساعد على تحسين أدائهم في محتوى مقرراتهم، وتحسين تعلمهم في المقررات الاخرى (الاعسر ، ١٩٩٨ : ٧٣-٧٤).

إنَّ مهارات ما بعد المعرفية لها أهمية كبيرة ، لارتباطها بعددٍ من المتغيرات المهمة، فمثلاً ترتبط عملية تغير المفاهيم بعملية ما بعد المعرفية من حيث أنَّ الطالب الذي يقوم بعملية تغيير احد مفاهيمه لابُدَّ أنْ يعي أنَّ لديه مفهوماً معيناً عن موضوع ما ، ويشعر بعجز هذا المفهوم على الاجابة عن بعض التساؤلات أو تفسير بعض الأحداث ذات العلاقة، ومن ثم يراجع نفسه بشأن صحة هذا المفهوم أو خطئه ، فانْ كان خطأً فانَّه يسعى إلى تغييره ، وتبني المفهوم الجديد الذي يقدم له ، وهذه العمليات الذهنية التي تتضمن الوعي بالمفهوم ، ومراجعته ، والحكم على عدم كفايته ، والتخلي عنه، وتبني غيره ، تُعدُّ مهارات ما بعد المعرفية .

لذلك تكتسب مهارات ما بعد المعرفية أهمية خاصة في التفكير، إذ من الممكن أنْ يكون تفكير الفرد مائلاً إلى الخطأ ويحتاج إلى التنظيم والضبط ، وانه يرغب في الاتصال مع الآخرين ، وتفسير أفكاره وتسويغها للآخرين ولنفسه، معتمدا في ذلك على مهارات من نوع مهارات ما بعد المعرفية ، إذ يحتاج الفرد للبقاء والاستمرار إلى التخطيط ، وتقويم الخطط البديلة ، ويحتاج إلى مهارات ما بعد المعرفة اذا تطلب الامر وضع القرارات الدقيقة (نمروطي،٢٠٠١ :١٨) .

أنَّ مصطلح (ما وراء المعرفية) والذي ظهر على يد العالم Flavell يعني التفكير في التفكير ، أو وعي الأفراد بآلية معرفتهم وتفكيرهم ، وكيف تعمل هذه الآلية وكيف يتطور ذلك الوعي بتفكير الآخرين (Living sion ,1997:62) ٠

وقد توسع الاهتمام بنظرية ما وراء المعرفية في المجال التربويّ مؤخراً، فقد وجد عددً من الباحثين أنَّ مهارات ما بعد المعرفية Metacognitive skills لها فائدة كبيرة للمتعلمين والمعلمين، إذ يرى(كلوي) أنَّ الإنسان ليس مجرد كائن يفكر، بلّ أنَّهُ قادرٌ على التحكم في تفكيره، وتوجيه سلوكه في اتجاه الاهداف النوعية، وقادر على تنظيم ذاته وتقويمها، وأنَّ الإنسان يستعمل فهمه لذاته، كأداة للتفكير (Hacker,1999:35).

ومهارات التفكير ما بعد المعرفية (Metacognitive thinking skills) عبارة عن مهارات ذهنية معقدة تُعدُّ من مكونات السلوك الذكي المهمة في معالجة المعلومات ، وتنمو مع التقدم في السن، نتيجة للخبرات الطويلة والمتنوعة ، التي يمرُّ بها الفرد، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع الأنشطة الموجهة لحل المشكلات (سعادة ، ٢٠٠٣ :٧٩).

إنّ ما ينطبق على مهارات التفكير المعرفية ينطبق على مهارات التفكير ما بعد المعرفية، ويصف معظم الخبراء المهتمين بموضوع التفكير أنَّ أي جهد لتعليم مهارات التفكير يبقى ناقصاً ما لم يساعد الطلبة على تنمية مهارات التفكير أو مهارات التفكير ما بعد المعرفية ؛ نظراً لأهميتها في الوصول الى مستوى التفكير الحاذق (جروان ،٢٠٠٢ : ٥٣).

فالمتعلم القادر على وصف ما يدور في ذهنه في أثناء التفكير، يستطيع وصف الخطوات التي يتبعها ويقرر ماذا ومتى يستعمل الاستراتيجيات في أثناء العمل ويعرف العقبات التي تواجهه في حلِّ المشكلات ، ويتمكن من تحديد نواحي النقص في البيانات التي لديه ، ويضع خطة منظمة لتحليل المواقف ، ومعرفة مسارات البدء ، ويدرك المؤشرات التي تدفعه نحو انجاز الهدف، وهذا كله يجعل المتعلم أكثر مثابرة وأكثر فخراً بما ينجزه ، وأكثر قدرة على تعديل مساره الذاتيّ ، والوصول في النهاية إلى المتعلم المتميز، فامتلاك المتعلمين مهارات ما بعد المعرفية يساعد على تحسين أدائهم في محتوى مقرراتهم، وتحسين تعلمهم في المقررات الاخرى (الاعسر ، ١٩٩٨ : ٧٣-٧٤).

إنَّ مهارات ما بعد المعرفية لها أهمية كبيرة ، لارتباطها بعددٍ من المتغيرات المهمة، فمثلاً ترتبط عملية تغير المفاهيم بعملية ما بعد المعرفية من حيث أنَّ الطالب الذي يقوم بعملية تغيير احد مفاهيمه لابُدَّ أنْ يعي أنَّ لديه مفهوماً معيناً عن موضوع ما ، ويشعر بعجز هذا المفهوم على

الاجابة عن بعض التساؤلات أو تفسير بعض الأحداث ذات العلاقة، ومن ثم يراجع نفسه بشأن صحة هذا المفهوم أو خطئه ، فانْ كان خطأً فانَّه يسعى إلى تغييره ، وتبني المفهوم الجديد الذي يقدم له ، وهذه العمليات الذهنية التي تتضمن الوعي بالمفهوم ، ومراجعته ، والحكم على عدم كفايته ، والتخلي عنه، وتبني غيره ، تُعدُّ مهارات ما بعد المعرفية .

لذلك تكتسب مهارات ما بعد المعرفية أهمية خاصة في التفكير، إذ من الممكن أنْ يكون تفكير الفرد مائلاً إلى الخطأ ويحتاج إلى التنظيم والضبط ، وانه يرغب في الاتصال مع الآخرين ، وتفسير أفكاره وتسويغها للآخرين ولنفسه، معتمدا في ذلك على مهارات من نوع مهارات ما بعد المعرفية ، إذ يحتاج الفرد للبقاء والاستمرار إلى التخطيط ، وتقويم الخطط البديلة ، ويحتاج إلى مهارات ما بعد المعرفة اذا تطلب الامر وضع القرارات الدقيقة (نمروطي،٢٠٠١ :١٨) .

أنَّ مصطلح (ما وراء المعرفية) والذي ظهر على يد العالم Flavell يعني التفكير في التفكير ، أو وعي الأفراد بآلية معرفتهم وتفكيرهم ، وكيف تعمل هذه الآلية وكيف يتطور ذلك الوعي بتفكير الآخرين (Living sion ,1997:62) ٠

وقد توسع الاهتمام بنظرية ما وراء المعرفية في المجال التربويّ مؤخراً، فقد وجد عددً من الباحثين أنَّ مهارات ما بعد المعرفية Metacognitive skills لها فائدة كبيرة للمتعلمين والمعلمين، إذ يرى(كلوي) أنَّ الإنسان ليس مجرد كائن يفكر، بلّ أنَّهُ قادرٌ على التحكم في تفكيره، وتوجيه سلوكه في اتجاه الاهداف النوعية، وقادر على تنظيم ذاته وتقويمها، وأنَّ الإنسان يستعمل فهمه لذاته، كأداة للتفكير (Hacker,1999:35).

ومهارات التفكير ما بعد المعرفية (Metacognitive thinking skills) عبارة عن مهارات ذهنية معقدة تُعدُّ من مكونات السلوك الذكي المهمة في معالجة المعلومات ، وتنمو مع التقدم في السن، نتيجة للخبرات الطويلة والمتنوعة ، التي يمرُّ بها الفرد، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع الأنشطة الموجهة لحل المشكلات (سعادة ، ٢٠٠٣ :٧٩).

إنّ ما ينطبق على مهارات التفكير المعرفية ينطبق على مهارات التفكير ما بعد المعرفية، ويصف معظم الخبراء المهتمين بموضوع التفكير أنَّ أي جهد لتعليم مهارات التفكير يبقى ناقصاً ما لم يساعد الطلبة على تنمية مهارات التفكير أو مهارات التفكير ما بعد المعرفية ؛ نظراً لأهميتها في الوصول الى مستوى التفكير الحاذق (جروان ،٢٠٠٢ : ٥٣).

فالمتعلم القادر على وصف ما يدور في ذهنه في أثناء التفكير، يستطيع وصف الخطوات التي يتبعها ويقرر ماذا ومتى يستعمل الاستراتيجيات في أثناء العمل ويعرف العقبات التي تواجهه في حلِّ المشكلات ، ويتمكن من تحديد نواحي النقص في البيانات التي لديه ، ويضع خطة منظمة لتحليل المواقف ، ومعرفة مسارات البدء ، ويدرك المؤشرات التي تدفعه نحو انجاز الهدف، وهذا كله يجعل المتعلم أكثر مثابرة وأكثر فخراً بما ينجزه ، وأكثر قدرة على تعديل مساره الذاتيّ ، والوصول في النهاية إلى المتعلم المتميز، فامتلاك المتعلمين مهارات ما بعد المعرفية يساعد على تحسين أدائهم في

محتوى مقرراتهم، وتحسين تعلمهم في المقررات الاخرى (الاعسر ، ١٩٩٨ : ٧٣-٧٤).

إنَّ مهارات ما بعد المعرفية لها أهمية كبيرة ، لارتباطها بعددٍ من المتغيرات المهمة، فمثلاً ترتبط عملية تغير المفاهيم بعملية ما بعد المعرفية من حيث أنَّ الطالب الذي يقوم بعملية تغيير احد مفاهيمه لابُدَّ أنْ يعي أنَّ لديه مفهوماً معيناً عن موضوع ما ، ويشعر بعجز هذا المفهوم على الاجابة عن بعض التساؤلات أو تفسير بعض الأحداث ذات العلاقة، ومن ثم يراجع نفسه بشأن صحة هذا المفهوم أو خطئه ، فانْ كان خطأً فانَّه يسعى إلى تغييره ، وتبني المفهوم الجديد الذي يقدم له ، وهذه العمليات الذهنية التي تتضمن الوعي بالمفهوم ، ومراجعته ، والحكم على عدم كفايته ، والتخلي عنه، وتبني غيره ، تُعدُّ مهارات ما بعد المعرفية .

لذلك تكتسب مهارات ما بعد المعرفية أهمية خاصة في التفكير، إذ من الممكن أنْ يكون تفكير الفرد مائلاً إلى الخطأ ويحتاج إلى التنظيم والضبط ، وانه يرغب في الاتصال مع الآخرين ، وتفسير أفكاره وتسويغها للآخرين ولنفسه، معتمدا في ذلك على مهارات من نوع مهارات ما بعد المعرفية ، إذ يحتاج الفرد للبقاء والاستمرار إلى التخطيط ، وتقويم الخطط البديلة ، ويحتاج إلى مهارات ما بعد المعرفة اذا تطلب الامر وضع القرارات الدقيقة (نمروطي،٢٠٠١ :١٨) .

مرمى البحث:

يرمي البحث الحالي إلى (مهارات ما بعد المعرفية في الأداء التعبيري)٠

تحديد المصطلحات: -

الأداءالتعبيريّ عَّرفهُ كلٌّ من :-

١- (زاير ١٩٩٧) : -

"الإنجاز اللغويّ الكتابيّ لطالبات عينة البحث في التعبير بأسلوب سليم عن أفكارهن وأحاسيسهن في موضوع التعبير المختار ، ويقاس هذا الإنجاز على وفق محكات التصحيح المتعمدة ، ويُعبر عنه بالدرجات التي يحصلنَ عليها في الاختبارات المتسلسلة المستعملة في البحث" (زاير : ١٩٩٧ : ٤٢) .

٢- (العزاويّ ، ٢٠٠١) : -

"الانجاز اللغويّ للتلامذة عند التعبير الكتابيّ عن الموضوعات المختارة ، للإفصاح عن أفكارهم ومشاعرهم وأحاسيسهم بلغة سليمة ، ويقاس هذا الانجاز بحسب محكات التصحيح التي أعدت لهذا الغرض ، ويعبر عنه بالدرجات التي يحصل عليها التلامذة في الاختبارات المتسلسلة " (العزاويّ ، ٢٠٠١ : ٢٠) .

٣- (الهاشميّ ٢٠٠٥) :-

" الإنجاز اللغويّ الكتابيّ للطلبة عند التعبير عن الموضوع المختار في درس التعبير للإفصاح عن أفكارهم ومشاعرهم بأسلوب سليم ، ويقاس هذا الانجاز على وفق المعيار المُعد لأغراض البحث" (الهاشميّ، ٢٠٠٥)

التعريف الإجرائيّ :-

"هو الانجاز اللغوي الكتابي لطالبات معهد إعداد المعلمات المرحلة الثانية للتعبير عن الموضوعات بافكار سليمة ويقاس على وفق محكات أعدتها الباحثة لأغراض هذا البحث .

ب . مابعد المعرفية عَرفها كلٌ من :-

١- (Flavle 1999) : -

"معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها ، أو أي شيء يتصل بها، مثل خصائص المعلومات أو البيانات التي تتعلق بالتعلم وتلائمه، وتشير إلى المراقبة النشطة والتنظيم اللاحق، وتناغم هذه العملية وعلاقتها بالهدف المعرفيّ" (Flavl,1992: 207) .

٢- (جابر ١٩٩٩) :-

"معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية والأنشطة الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي المستعمل في عمليات التذكر ، والفهم ، والتخطيط ، والإدراك ، وحلِّ المشكلات " (جابر ،١٩٩٩ : ٣٢٩).

٣- (قطامي وأميمة ،٢٠٠٥):-

"مهارات ذهنية معقدة تعدُّ من مكونات السلوك الذكي المهمة في معالجة المعلومات أو تزداد مع المراحل الإنمائية للفرد من جهة ،وتنمية للخبرات المتنوعة التي يمرُّ بها الطالب من جهة أخرى ، ويقوم بمهمة السيطرة على جميع الأنشطة الموجهة لحلِّ المشكلات المختلفة ، مع استعمال القدرات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات التفكير " (قطامي واميمة ، ٢٠٠٥: ٨٩).

الفصل ثاني

إطار نظري

منزلة التعبير عند العرب:

يروى أنَّ قريشيا وثب على النبي (صلى الله عليه واله وسلم)يضع يده على فمه الكريم كيلا يسترسل في قراءة " والضحى والي لاذا سجى ماودعك ربك وماقلى وللآخرة خير من الأولى "(سورة الضحى/١-٤)٠ وذلك كان خشية هذا الوصف الجديد ، والتعبير الذي يبهر العقول والأسماع، فيترك أثره في نفس هذا العربيّ القريشيّ، فيتخلى عن عصيبته، ويؤمن بالرسالة المحمدية ،لأنَّ العرب أمة تتأثر بالبيان الرفيع والجملة الوجيزة، أمة معروفة بشغفها بجمال التعبير، وأختيار الكلم ، وأكساء المعاني أحسن الحلل ، من الديباجة الفصيحة والتراكيب البليغة ،لذلك اقتضت عناية العرب بلغتهم ، وتمكن التعبير في نفوسهم، وأهتما مهم بأدبهم أن تكون معجزة محمد نبيهم (صلى الله عليه واله وسلم)معجزة كلامية بلاغية ، هي القرآن الكريم ، كتاب الإسلام والعرب (ثابت،٢٠٠٣:٢٩) ٠ويأتي أيضا الاهتمام بحسن التعبير، وسداد القول تلبية لإرادة الله سبحانه ، إذ يقول تعالى: (يأيها الذين أمنوا أتقوا الله وقولوا قولا سديدا)(الأحزاب/٧٠) ٠نلحظ دلالة العناية بالقول عطفه على التقوى وتأكيده بالمصدر إظهارا للمنزلة ، والرفعة ٠ولعل الدليل على عناية العرب بالتعبير، وحرصهم على جودته ، ماوصل إلينا من أدبهم الذي كانوا يناشدونه في أسواقهم الثمانية قبل الإسلام ، ثم اتسعت له مجالس الخلفاء والأمراء في الدولة العربية الإسلامية ،وظهرت عند العرب مدرسة شعرية رسالتها تجويد التعبير،وتنقيح الكلام سميت "مدرسة عبيد الشعر" وكانت بمدرسة عريقة التقاليد، معروفة بتهذيب القول، وصقل التعبير،وتأتي عناية العرب بالتعبير من اهتمامهم بلغتهم القومية، اللغة التي انفق علماء العرب أعمارهم في دراستها، وخدمتها ،وتفسيرها، وبذلوا حياتهم لحمايتها من مهب الأعاصير، ومنحوها نور عيونهم، لكي يضيئوا لها سراها في ليلها الطويل ، في رهبنة علمية متجردة صنعت لنا تأريخنا الفكري ، حمت تراثنا الذي يعطي لنا وجودنا المعنويّ (الهاشميّ،٢٠٠٥:١٦)٠

فلسفة التعبير:

إنَّ الوظيفة الأساسية للغة هي التعبير عن الأفكار العواطف والتبليغ من المتكلم إلى المخاطب ،فاللغة بهذا الوصف وسيلة التفاهم بين البشر بالتعبير،وأداة لا غنى عنها للتعامل بها في حياتهم ، وهذا المعنى يتماشى مع المفهوم الجديد في تدريس التعبير ، الذي يقوم على النظرية الوظيفية في التربية ،بِعَدِّه أسمى الغايات اللغوية التي يجب على المعلمات أن يحرصن على تمكين الطالبات منها،لأنَّه الثمرة والمحصلة النهائية لتعليم اللغات ، وأما باقي الفروع فهي روافد له ، وسواقي ترفده ،وتقيم أركانه ، وتدعم بنائه، فالقراءة تعدُّ مادة التعبير وأفكاره ، والنحو ضابطه ، والأدب المصدر الذي يثريه ويعذبه، والإملاء تحصينه من أخطاء الرسم والكتابة ، أما الخط فهو جمال الرسم ورونقه٠

ولما كان التعبير هو السياق الحقيقيّ للغة ، لذلك يجب تعليمها باستعمال معرفة وخبرة المتعلم من خلال الأنشطة القرائية والكتابية، ممّا يجعله يستطيع التحكم بنحوٍ أفضل في آليات اللغة من خلال قراءة وكتابة النصوص المرتبطة بالحقيقة ، والواقعٍ مجالات استعمال التعبير :

لقد تعددت مجالات الحياة التي يستعمل فيها الإنسان التعبير بشقيه (الشفويّ والتحريريّ)، (العزاويّ ،٢٠٠١: ٩٤) .وترى الباحثة أنَّهُ السائد في الحديث الدائر بين الأصدقاء ، وتمضي به معاملات البيع والشراء ، وتدار فيه الاجتماعات ،يجري فيه السؤال والحوار، وتقضي به الموضوعات والبحث عن الأفكار.

وقد أجرى المربي (جونسون) مسحاً للمناشط اللغوية التي يستعملها الإنسان في حياته ، فتوصل إلى أنَّ هناك (٧٣) منشطاً لغوياً ، جمعها في تسعة أنواع اسماها (المراكز الوظيفية في الحياة) وهي : المحادثة ، والمناقشات الرسمية ، والمناقشات الجماعية ، وكتابة الرسائل ، وكتابة المذكرات ، وكتابة التقارير ، وإلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة ، وقص القصص ، وتوجيه التعليمات والتفسيرات . (عطية ، أ ، ٢٠٠٨ :١٢) .

وسوف تعرض الباحثة المجالات المهمة التي يستعمل فيها التعبير بقسميه (الشفويّ والتحريريّ) : .

١ . المحادثة والمناقشة: .

المحادثة من ألوان النشاط المهمة للصغار والكبار ، فإذا أضيف إلى ذلك ما تقتضيه الحياة الحديثة من اهتمام بالمناقشة والإقناع وجدنا أنَّ المحادثة والمناقشة ينبغي أن يحظيا بمكانة كبيرة في المدرسة ، فالحياة الحديثة بما تقتضيه من تخطيط ، وانتخابات ، ومجالس إقليمية ، ونقابات ، وسواها تقتضي أن يكون كلُّ فرد قادر على المناقشة ، كي يستطيع أن يؤدي واجبه كعضو في مجتمع ديمقراطيّ كبير أو صغير ، وتحتاج المناقشة والمحادثة إلى إتقان أساليب وسياقات تعبيرية بليغة (شحاتة ، ٢٠٠٠ :٢٦٤) .

٢ . القصة :

تُعدُّ القصة من أقوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعية ، وأكثرها جذباً للإنتباه إلى حوادثها ومعانيها ، فتثير القصة بأفكارها وصراع الأشخاص فيها ، وتعقد أحداثها ، وبتصويرها لعواطف الناس وأحاسيسهم، وبيئتها الزمانية والمكانية ، وبلغتها وبطرائق تقديمها المختلفة ، كثيراً من الانفعالات عند القرّاء ، وتجذبهم إليها ، وتغريهم بمتابعتها والاهتمام بمصائر أبطالها (عاشور والحوامدة ، ٢٠٠٧ : ٢٠٣) ، و يتم هذا من عرض القصة بأسلوب تعبيريّ مثير وجذاب .

٣ . الخطب والكلمات والأحاديث والتقارير:

من المواقف التي يمكن أن يواجهها الإنسان في الحياة هي المواقف الخطابية ، إذ قد يكون في موقف يتطلب منه أن يكون خطيباً في مناسبة وطنية ، أو قومية ، أو في كلمات يوم الخميس في المدارس ، أو لغرض بيان رأي أمام تجمع ، أو لمعالجة ظاهرة ، أو لأغراض التوعية الصحية ، أو

التعبئة السياسية ، أو مواقف تقديم الهدايا أو تقديم الخطباء والمحاضرين وحفلات التكريم ، أو تقديم تقارير أو ملخصات عن المؤتمرات والرحلات التي قام بها أو حضرها (عطية ، أ ، ٢٠٠٨ : ١٢٨) . وهذه المواقف لا يمكن التصدي لها إلاّ من الأشخاص الذين يتقنون مهارات التعبير .

٤ . التعبير الحر:

هو حديث الطلبة أو كتابتهم بمحض حريتهم واختيارهم ، عن شيء يدركونه بحواسهم في المنزل أو المدرسة أو الشارع ، أو تعليقهم عن الأخبار التي يلقيها الطلبة في الفصل ، كحادثة أو حكاية ، وتعقبه مناقشات يشترك فيها الجميع (عاشور والحوامدة ، ٢٠٠٧ : ٢٠٧) ، وهذا المجال يحتاج إلى استعمال التعبير والتمكن منه .

- مفهوم ما بعد المعرفة: Metacognition Definition

بالرجوع إلى قاموس المورد(البعلبكي ّ١٩٩٨) للبحث عن المعنى اللغويّ لكلمة(META COGNITION) تبينّ عدم وجود معنى للكلمة كاملة ،ولكن يبدو أنها مكونة من كلمتين ، الأولى (META) وتعني بعد؛ما بعد؛وراء؛ما وراء، والكلمة الثانية (COGNITION) وتعني معرفة ؛ إدراك ، أي أنَّ كلمة (META COGNITION) تعني ما بعد المعرفة أو ما وراء المعرفة (البعلبكيّ،١٩٩٨)٠

ويعدُّ مصطلح ما بعد المعرفة (ما وراء المعرفة) مصطلحاً حديثاً نسبياً، فقد ظهر في بداية السبعينيات على يد العالم النفسي جون فلافل J,Flavell كنتيجة تالية للبحوث التي قامت على مفهوم الميتا ذاكرة، وقد وصفها فلافل: بأنها معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها، أو أي شيء يرتبط بتلك المعرفة، وتعني ما بعد المعرفة: المعرفة في المعرفة ، والتفكير في التفكير، والتحكم في عمليات التفكير الخاصة بنا،كما يشير الى التقويم المعرفيّ، ومراقبة الفرد لنشاطه، والتفكير في كفايته المعرفية (AL Hilawani,2000:41-47) .

إما سشرو Schraw فيرى أنَّ ما بعد المعرفة هي عنصر مهم للتعلم الفعال؛ لأنها تمكن الأفراد من مراقبة أدائهم المعرفيّ وضبطه (Schraw,1997:4) .

ويحاول (Marzano &et al,1998) تيسير هذا المصطلح، فيرى أنَّ ما بعد المعرفية تعني إنَّ نكون واعين لتفكيرنا عند تأدية مهام خاصة، وبعد ذلك نستعمل هذا الوعيّ لضبط ما عملنا، وبمعنى آخر تشير العمليات ما بعد المعرفية إلى الضبط الإجرائيّ للعمليات المعرفية، والتحكم الذاتيّ للسلوك ، وانه يتضمن مكونين هما:

١. المعرفة بالذات والتحكم فيها وتشمل :

- مراقبة الفرد لمدى الالتزام بالعمل الذي يؤديه.
- وعي الفرد باتجاهاته نحو العمل الذي يؤديه.
- مراقبة الفرد لمستوى انتباهه ومتابعته.

٢. المعرفة بالعملية المعرفية والتحكم فيها ، وتشمل نوعين:

- أنواع المعرفة ، ويقسمها على ثلاثة أنواع: الصريحة والإجرائية والشرطية.
- الضبط الإجرائيّ للسلوك ويتضمن: التخطيط ، والتنظيم ، والتقويم.

(Marzano &et al,1998:9-13)

وقد توسع مفهوم ما بعد المعرفية إلى ما بعد الوعي بعمليات المعرفة للفرد، وسُمّي بالضبط الواعي والمتأني لهذه الأفعال أو النشاطات المعرفية (رواشده،١٩٩٣: ١٠٠) ،وترى الباحثة أ نَّ ما بعد المعرفية تعني: محاولات الفرد الواعية لتنظيم المعرفة وآليات التنظيم الذاتيّ مثل : التحديد والتخطيط والمراقبة والاختبار والتعديل والتقويم المستعملة من الفرد الفعال في محاولات الوصول للفهم.

ويعرف (عبيد،٢٠٠٠) مصطلح (ما بعد المعرفية) بأنَّه تأملات عن المعرفة أو التفكير في ما نفكر، وكيف نفكر؟ لذلك يُرتّب هذا المفهوم بثلاثة أصناف من السلوك العقليّ:

* معرفة الشخص بعمليات فكره الشخصي، ودقته في وصف هذا التفكير.
* التحكم والضبط الذاتي والقدرة على متابعة العمل في أثناء الانشغال به.
* معتقدات الشخص وحدسياته الوجدانية المتعلقة بفكره عن المجال الذي يفكر فيه ومدى تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره (عبيد،٢٠٠٠: ٧).

وذكر أبو علام ٢٠٠٤ أنهَّ يمكن النظر إلى مابعد المعرفية على أنهَّا المنظم لتعلم الفرد، ترشد إلى تجهيز المعلومات، وتراقب فاعلية الاستراتيجيات المختلفة التي يستعملها المتعلم في موقف تعليميّ معين ،ويزداد تعلم الطلبة وتحصيلهم الدراسيّ كلما زاد توجههم نحو مابعد المعرفية، فانَّ الفرد وفهمه لما بعد المعرفة يوجهانه في عمليات التعلم التي يقوم بها (ابوعلام ،٢٠٠٤:٦٣).

قام كلوي (Kluwe) بتقديم تحديد أكثر دقة لمفهوم ما بعد المعرفة او الميتامعرفة في ضوء تحديد خاصيتين أساسيتين للنشاطات التي توصف بأنها ما وراء معرفية:

أ- تفكير الشخص في ما يعرفه عن تفكيره الخاص أو عن الأشخاص الآخرين .

ب- تفكير الشخص الذي يمكن مراقبته ، وتنظيمه في إطار تفكيره الخاص .

ولتوضيح أكثر لتعريف (Kluwe) ربط الخاصية الأولية بالمعرفة التقريرية أو الصريحة Declarative Knowledge (المعلومات الموجودة في الذاكرة طويلة المدى)، أما الخاصية الثانية فقد ربطها بالمعرفة الإجرائية Procdural Knowledge (كيفية الحصول على المعرفة وتخزينها في المنظومة المعرفية للفرد)، وبذلك يميز كلوي بين النشاط المعرفيّ ونشاط الميتامعرفيّ، فما يعرفه الفرد عن موضوع ما (ضمن نطاق معرفته) هو من النشاط المعرفي، إما عمليات الحل وتنظيم مجرى التفكير (العمليات الموجهة لحلَّ مشكلة محددة) فهي نشاط ما وراء معرفي ، ويستعمل كلوي مفهوم العمليات التنفيذية Executive Processes التي تتضمن المراقبة ، وتنظيم عمليات تفكير الفرد ، وبذلك يتفق مع فلافل ، ويؤكد أهمية ما بعد المعرفية لفهم الكائن البشريّ ، فهو ليس مجرد كائن يفكر ، وإنما هو قادر على التحكم والتنظيم الذاتيّ لتفكيره ، وتوجيه سلوكه نحو أهداف نوعية.

(Kluwe,1982:220-222)

وترى براون Brown أنَّ مفهوم ما بعد المعرفة يشير إلى معرفة المتعلم ، وتحكمه ، وضبطه لعملياته المعرفية ، ويضم استراتيجيات: التخطيط للتعلم ،والتفكير في عمليات التعلم، ومراقبة المتعلم لسير تعلمه وفهمه، وتقويمه للتعلم بعد أنْ يتم النشاط .

وأشار(لوكا2003)إلى أنَّ ما بعد المعرفية (METACOGNITION)مفهوم يستعمل للإشارة إلى عمليات متنوعة في تكوين المعرفة والنظر فيها ،وبنحوٍ رئيس فانَّهُ يعني المعرفة بالمعرفة ، والتفكير بالتفكير ، والدراية بالدراية ، والتأمل ملياً بالأفعال ، فإذا كانت المعرفة تتضمن الإدراك من طريق الحواس(PERCEIVING) والتذكر ،والاستيعاب ، فانَّ ما بعد المعرفية تتضمن التفكير بكيفية الإدراك من طريق الحواس،وبكيفية الاستيعاب ،وبكيفية التذكر ولكن يبقى مصطلح ما بعد المعرفية هو الأكثر استعمالا(LOUCA,2003 :62) .

ومّما سبق يتضح أنَّ مصطلح ما بعد المعرفية هو قدرة الفرد على فهم عمليات التفكير الخاصة به في إثناء القيام بحلِّ مشكلة أو قضية تعترضه ، أو في أثناء تعرضه للمعلومات الجديدة ، ويتضمن ذلك إدراك المعرفة الموجودة السابقة، وتخطيط الأهداف المطلوبة للمهمة وصنعها، واختيار الاستراتيجيات الملائمة ، ومراقبة عملية التفكير ، وتقويمها في إطار التوجه نحو تحقيق الأهداف المطلوبة (عليمات ،٧ ٢٠٠ :٩٩) .

إنَّ مساعدة الطالبات على امتلاك مهارات ما بعد المعرفية تؤدي إلى اكتسابهن المعرفة الذاتية بأنفسهن ، ويجعل تفكيرهن أكثر وأسرع حركة في أثناء عملية حلِّ المشكلات، وتؤكد الدراسات إنَّ تنمية مهارات ما بعد المعرفة تؤدي إلى تحسين التحصيل الدراسي ، إذ وجدت دراسة(شانج Chiang)، أنَّ هناك علاقة ارتباط ايجابية بين تنمية مهارات ما بعد المعرفية (التخطيط والمراقبة والتقويم)، والتحصيل الدراسيّ في عملية التعلم داخل الصف الدراسيّ . وانَّ تنمية عمليات ما بعد المعرفية تنمو مع نمو الفرد وتقدمه في العمر، إذ تبدأ في النمو من عمر (٥-٧) سنوات ، وتتطور في سنوات الدراسة ، وتؤكد نظرية التطور العقليّ لبياجيه أنَّ الأطفال بعد سن السابعة من العمر يمكنهم ممارسة النشاطات بمجال التفكير في طرائق التفكير ، وأنَّ التفكير الموجه نحو الهدف يظهر لدى الأطفال قبل سن السابعة ، وتؤكد دراسة مونتجمري (Montgomery,1992) بعد سن الخامسة يبدأ الأطفال في تنمية الوعي بالمعرفة وتطويره مع إدراكهم للتنظيم، والسيطرة عليها، وأنَّ إدراك الأطفال للطبيعة البنائية للمعرفة يساعدهم على تطوير تفكيرهم الخاص ،واستمرار هذا التطور مع العمر (Montgomery,1992:14-17).

وإذا كانت المعرفة هي العمليات النفسية التي بوساطتها يتحول المدخل الحسيّ، فيطور ويختزن عند الفرد ، ليتم استعماله في المواقف المتنوعة، فان ما بعد المعرفية هي وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المتنوعة نتيجة حصوله على المعرفة المتصلة بهذا الموقف، ويختلف الإفراد في كيفية استعمالها للمعرفة المختزنة لديهم (الشرقاويّ،١٩٩١ :٢٤١) .

٢- نظرة تاريخية لما بعد المعرفية:

بالرغم من أنَّ مفهوم ما بعد المعرفة كمصطلح لم يظهر إلاّ في السبعينيات من القرن العشرين، إلاّ أنَّ جذوره بدأت مع سقراط وأفلاطون، فحكمة سقراط المشهورة "اعرف نفسك" تعني وعي الفرد بأفكاره، ومشاعره ، وأحاسيسه ، وملاحظة الخبرات التي يمر بها ومراقبها، ويقول أفلاطون:" حينما يفكر العقل فإنما هو يتحدث عن نفسه "،ولاحظ جون لوك أنَّ معظم الأطفال تنمو لديهم القدرة على التأمل في عمليات تفكيرهم على الرغم من عدم حدوث ذلك عند بعضهم الأخر (الأعسر وعلاء الدين،٢٠٠٠ : ١٠٩).

وقد حددت (Brown,1987) الجذور التاريخية لمصطلح ما بعد المعرفية بثلاث مراحل منفصلة هي:

١. الكلام اللفظيّ كعمليات معرفية.

٢. الضبط الإجرائيّ في حدود إطار المعالجة المعلوماتية.

٣. تنظيم الذات، والتنظيم الميتا إجرائيّ، والتجريد التأمليّ من مدرسة علم النفس التطوري لبياجيه.

وقد كان لأفكار ديوي وثورندايك أثر في مفهوم ما بعد المعرفة، فنظام ديوي في التعلم يتضمن القراءة التأملية، ويرمي إلى المراقبة والتقويم الناقد والبحث عن العلاقات والروابط (Brown,1987:66-67).

أما ثورندايك فقد كان من المدافعين عن عمليات القراءة الما وراء معرفية ، إذ يرى أنَّ قراءة الإنسان لفقرة ما تتطلب منه الاختيار والربط والتنظيم نحو تحقيق هدف معين.

أنَّ القراءة والتعلم من النصوص تتطلب مهارات ما بعد المعرفية، كما تؤكد الدراسات الحديثة ذلك، ففي دراسة (الفرماويَّ،٢٠٠٤:٥٥) تبيّن أنَّ تدريب الطلاب على المهارات ما بعد المعرفية يساعد على زيادة التحصيل الدراسيّ واستعمل الباحث لهذه الدراسة مبدأ الاستفسار الذاتيّ، وهو احد أساليب التدريب على مهارات ما بعد المعرفة، وأسفرت نتائج الدراسة ضرورة تطوير المناهج لتتضمن المهارات الميتاقرائية.

وتحدث بياجيه أولاً عن فكرة التجريد التأملي كأحد الميكانزمات لتنمية البنية المعرفية، ويصفه بياجيه بالأفكار الداخلية او القدرة على التأمل المبني على المعرفة المتاحة، بحيث يؤدي هذا التأمل الداخليَّ إلى معرفة جديدة، والتأمل الداخلي يتطلب التقويم والاختيار الفرضي، والقدرة على تخيل العوامل الممكنة ونتائجها(Wadsworth,1989: 123).

أما النقطة الثانية فأبحاثه ودراساته احتوت على فكرة التنظيم الذاتيّ، فهو يميز بين ثلاثة أنواع من تنظيم الذات: المستقل، والفعال، والواعيّ، ففي التنظيم المستقل تنظم المُدرسة أداءها باستمرار في أثناء عملية اكتساب المعرفة، وتعدل من أفعالها ،وتصرفاتها، وفي التنظيم الفعال يشترك المتعلم باختيار الفرضيات التي يضعها ،وفي التنظيم الواعي فعلى المتعلم وضع الصوغ العقليّ للنظريات القابلة للاختبار في ضوء الدليل التصوريّ أو الأمثلة المعاكسة .

وتتبوأ ميكانزمات تنظيم الذات مكانا رئيسا في مجال ما بعد المعرفة ،وأدت أفكار بياجيه عن التجريد التأملي والتنظيم الذاتي دورا بارزا في توضيح مفهوم ما بعد المعرفة ومكوناته .(Brown,1987:89)

فالكلام المتمركز في الذات عند بياجيه، هو الذي يستعمله الطفل لنفسه حين يفكر بصوت عالٍ بحيث يفسح المجال للكلام الاجتماعي، وبذلك ينظم قوانين الخبرة لعالمه الخاص (روبرت ،٢٠٠٠ :٦٢٠).

ويرى فيجوتسكي أنَّ تطور الضبط المعرفيّ يتأثر بالعملية الاجتماعية، ويكتسب الأطفال القدرة على الفعالية في حلِّ المشكلات من الآخرين، وبنحوٍ تدريجيّ يؤدون تلك المهام بأنفسهم ،وتطور التنظيم الذاتيّ يبدأ اولاً من الكبار، الذين ينظمون نشاط الطفل ويقودونه، ثم تحدث عملية المشاركة بين الطفل والراشد في مهمات حلِّ المشكلات ،إذ يقوم الراشد بدور المرشد والمصحح حتى يأتي وقت يتخلى فيه الطفل عن الراشد في ضبط المهام (تعلم عملية الكتابة عند الطفل)، ويطبق هذا في عملية التدريس، إذا ما أرادوا تطوير المهارات الفعالة لتنظيم الذات، ويتعلمون كيف يتم التعلم بنحوٍ مستقل ، فعليهم تطوير خبراتهم، ونقدها وتقويمها ، وتوسيعها . (Brown,1987:100-102)

ويعدُّ flavel أول من قدم مصطلح ما بعد المعرفة (ما وراء المعرفة)، إذ أشار الى أنَّ ما بعد المعرفة يعني معرفة الفرد وتحكمه في نظام المعرفة الخاصة به، ويقول flavel:" إنَّ سؤال نفسك عن فصل في كتاب يمكن أنْ يحسن معرفتك وهذه وظيفة معرفية، أما مراقبتها فهذه وظيفة ما بعد معرفية".(flavel,1992:p791)

الفصل ثالث:

الدراسات التي تناولت الاداء التعبيري:

١- دراسة الهرش (٢٠٠٧)

أجريت هذه الدراسة في الأردن، ورمت إلى تعرف أثر استعمال الحاسوب في تحسين الأداء التعبيريّ، موازنة بالطريقة الاعتيادية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائيّ في مديرية تربية البادية الشمالية الغربية ، إذ بلغت عينة الدراسة (٥٩) تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية٠ وتم تقسيم عينة الدراسة على مجموعتين ٠تجريبية استعملت محرر النصوص في كتابة موضوع التعبير ، وضابطة استعملت القلم والورقة ٠ ولتحقيق أهداف الدراسة تم تكليف التلاميذ بكتابة موضوعيّ تعبير ، تم اختيارهم عشوائياً ٠واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة ، وأظهرت نتائج الدراسة : وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات التلاميذ لمصلحة المجموعة التجريبية (الهرش ،٢٠٠٧: ب) ٠

٢- دراسة عيسى (٢٠٠٩)

أجريت هذه الدراسة في العراق ، وسعت إلى تعرف أثر استراتيجية القبعات الست في الأداء التعبيري ومهارات ما بعد المعرفية عند طالبات الصف الثالث معاهد إعداد المعلمات.

وبلغت عينة البحث (٦١) طالبة ، بواقع (٣١) طالبة في المجموعة التجريبية و (٣٠) طالبة في المجموعة الضابطة ، وكافأ الباحث في المتغيرات (الذكاء ، والعمر الزمنيّ محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسيّ للأبوين ، ودرجات مادة قواعد اللغة العربية للعام السابق) ، واستعمل الباحث أداة موحدة لقياس الأداء التعبيريّ والمهارات ما بعد المعرفية لدى طالبات مجموعتي البحث ، إذ اعدَّ سلسلة اختبارات تحصليه صححها على وفق محكات تصحيح الهاشميّ وأعتمد مقياس جاهز وهو مقياس (سناء الجبوريّ) لقياس مهارات ما بعد المعرفية بعد موافقة عدد من الخبراء على استعماله في البحث وطبقه على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في نهاية التجربة استعمل الباحث عدة وسائل إحصائية منها الاختبار التائي ، والوسط الحسابي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومربع كاي ، ومعادلة الفاكرونباخ ، وسائل إحصائية لمعالجة بيانات البحث .

وقد توصلت الدراسة إلى :

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، إذ تفوقت طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن التعبير باستراتيجية القبعات الست على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن التعبير بالطريقة التقليدية .

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، إذ تفوق متوسط درجات مهارات ما بعد المعرفة لطالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن التعبير باستراتيجية القبعات الست على متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن التعبير بالطريقة التقليدية . (عيسىّ ، ٢٠٠٩: ٢ -٣)

الدراسات التي تناولت مهارات مابعد المعرفية:

١- دراسة الغراويّ (٢٠١٠):

أجريت الدراسة في العراق جامعة بغداد ،ابن الهيثم ، ورمت هذه الدراسة إلى بناء تصميم تعليميّ – تعلميّ على وفق الأنموذج المعرفيّ ، وقياس أثره في تعديل التصورات الخاطئة ،وتنمية مهارات ما بعد المعرفية ،والتحصيل النوعي في مادة الفيزياء عند طلبة الجامعة، ولتحقيق أهداف الدراسة صاغ الباحث أربع فرضيات صفرية أساسية ،الأولى : تتعلق بتعديل التصورات الخاطئة ، والثانية : تتعلق بمهارات ما بعد المعرفية ، والثالثة والرابعة : تتعلق بالتحصيل النوعيّ .

واستكمالاً لتحقيق أهداف الدراسة أختار الباحث عينة من طلبة المرحلة الأولى قسم العلوم في كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية ، بلغ عدد أفرادها (٥٧) طالباً وطالبةً وزعوا على مجموعتين إحداهما: مجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (٢٩) طالباً وطالبةً درسوا بالتصميم التعليميّ المقترح، والأخرى: مجموعة ضابطة بلغ عدد أفراها (٢٨) طالباً وطالبةً درسوا بالطريقة الاعتيادية .

ولضمان السلامة الداخلية للتجربة كوفئ المجموعتين بالمتغيرات وهي:العمر، الذكاء، المعلومات السابقة، درجة الفيزياء في السنة السابقة، التحصيل الدراسيّ للوالدين.

ولتحقيق الهدف الثاني للدراسة أعدَّ الباحث ثلاث أدوات، الأولى :اختبار تشخيص الفهم الخاطئ موضوعي من نوع الاختيار من متعدد ذي البدائل الأربع تضمن (٢٢) مفهوماً، كلٌّ ثلاث فقرات تقيس مفهوماً فيزيائياً، فالفقرة الأولى تقيس التعريف، والثانية تقيس المثال، والثالثة : تقيس تطبيق المفهوم، وبذلك بلغ عدد فقراته (٦٦) فقرة وتم التحقق من صدقه وثباته.

طبق الاختبار في بداية العام الدراسيّ (٢٠٠٨-٢٠٠٩م) وأفرغت بياناته وعولجت إحصائياً وأظهرت نتائج التطبيق ما يأتي :

١. أنَّ هناك (١١) مفهوماً فيزيائياً ذات تصور خاطئ من مجموع (٢٢) مفهوماً على وفق معيار حدوث الخطأ المحدد مسبقا البالغ (٥٠%) فأكثر.

٢. أنَّ نسبة الخطأ في عناصر المفهوم الواحد تدرجت بالزيادة من التعريف، فالمثال، ثم التطبيق.

والثانية :اختبار لقياس مهارات ما بعد المعرفية شمل خمس مهارات هي(التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم، إدارة المعلومات، وتعديل الغموض) ، مكون من (٩٠) فقرةً، كلٌّ ثلاث فقرات تقيس مستوى من مستويات المهارة المتمثلة بالمعرفة (التقريرية، والإجرائية، والشرطية) وتم التحقق من صدقه وثباته.

والثالثة :اختبار تحصيليّ في مادة الفيزياء يغطي المستويات الستة لتصنيف بلوم :(التذكر، الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، مكون من فقرات موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذي البدائل الأربع بلغ عددها (١٠) فقرات و(٢٠) فقرة مقاليه ذات الإجابة المحددة ،وبذلك بلغ عدد فقرات الاختبار (٣٠) فقرة، وتم التحقق من صدق الاختبار ومعامل الصعوبة وقوة التمييز وفاعلية البدائل والثبات بتطبيقه على عينة استطلاعية ، بلغ عدد أفرادها (٤٢) طالباً وطالبةً من غير عينة البحث. تم تطبيق التجربة خلال المدة من (٢٠٠٩\٣\١١) (٢٠٠٩\٥\٢١)، وبعد انتهاء

التجربة تم تطبيق أدوات البحث، وحللت النتائج باستعمال معادلة الاختبار التائي(T-test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين بالعدد.

أظهرت النتائج فاعلية التصميم التعليميّ – التعلميّ في تعديل التصورات الخاطئة عند الطلبة وتنمية مهارات ما بعد المعرفة والتحصيل النوعي، إذ تفوقت المجموعة التجريبية التي درست على وفق التصميم التعليميّ – التعلميّ المقترح على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية بفرق دال إحصائيا، وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات. (الغراويّ،٢٠١٠ :أ. ج)

٢- دراسة الدليميّ (٢٠١٠) :

أجريت الدراسة في العراق ،جامعة بغداد ،ابن الهيثم ورمت إلى معرفة العلاقة بين القوة الرياضية ومهارات ما وراء المعرفة لطلبة المرحلة الثانوية التي تحددت بثلاثة أهداف هي :-

أولا: تعرف مستوى القوة الرياضية عند طلبة الصف الرابع العام .

ثانيا :- تعرف مستوى مهارات ما وراء المعرفة عند طلبة الصف الرابع العام .

ثالثا :- تعرف الفروق في العلاقة الارتباطية بين القوة الرياضية ومهارات ما وراء المعرفة عند طلبة الصف الرابع العام.

وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة الصف الرابع العام في المرحلة الثانوية بواقع (٢٠٠) طالبٍ و (٢٠٠) طالبةٍ من المديريات الست في بغداد الرصافة والكرخ

وتم إعداد اختبارين، احدهما : اختبار القوة الرياضية وشمل مجالات :(التواصل الرياضيّ ، والترابط الرياضيّ، التفكير الاستدلاليّ) ، والآخر: مقياس مهارت ما وراء المعرفة تضمن مجالين (معرفة المعرفة) و (تنظيم المعرفة) وروعي عند البناء الخصائص السايكومترية الضرورية لبناء أداتي البحث.

وبعد تطبيق الأداتين على العينة الرئيسة من طلبة المرحلة الثانوية والإعدادية توصل الباحث إلى النتائج الآتية :-

اتضح من الهدف الأول أنَّ القوة الرياضية للطلبة ككل وللطالبات والطلبة دالة، وأنّ فرق الدلالة يرجع إلى الطالبات ، أما الهدف الثاني فتبين وجود مهارات ما وراء المعرفة للطلبة ككل وللطالبات وللطلبة ويرجع دلالة الفرق إلى الطالبات ، وللإجابة عن الهدف الثالث ، السؤال الأول ،اتضح وجود علاقة موجبة قوية ذات دلالة إحصائية بين القوة الرياضية ومهارات ما وراء المعرفة وللإجابة عن السؤالين الثاني والثالث حول وجود علاقة عالية (قوية) بين القوة الرياضية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة الصف الرابع العام، أما العلاقة ككل فاتضح وجود علاقة عالية (قوية) بين القوة الرياضية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة الصف الرابع العام.

في ضوء النتائج توصل الباحث إلى:

١- انخفاض القوة الرياضية لدى طلبة الصف الرابع العام.

٢- استجابة الطالبات تختلف بدلالة معنوية عالية على نحو أفضل من استجابة الطلاب في القوة الرياضية.

٣- إنَّ مهارات ماوراء المعرفة لدى طلبة الصف الرابع العام هي بدرجة جيدة.(الدليميّ ،٢٠١٠: أ- ب)٠

المصادر

- الهاشمي ، عبد الرحمن (٢٠٠٥) . التعبير : فلسفة – واقعه – تدريسه– أساليب تصحيحة ، عمان الاردن

العزاوي ، نعمة ،١٩٨٨، من قضايا تعليم اللغة العربية رؤية جديدة ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد

- الحلاق ، علي سامي علي ، ٢٠٠٧م ، اللغة والتفكير الناقد :أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .
- الحلي ، احمد صفي. محاضرات في اصول تدريس قواعد اللغة العربية ، مكتبة باسم للطباعة ، بغداد ، ١٩٨٢ .
- الدليميّ ، طه علي حسين ، وسعاد عبد الكريم الوائليّ ، ٢٠٠٥م ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ط١ ، عالم الكتب الحديث
- عفيفي ، محمد : التعبير والأنشطة التربوية لجميع مدرسي وموجهي اللغة العربية ، الجيزة ، هلا للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٨ .
- جروان ، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩) . تعليم التفكير ،ط ١، دار الفكر للنشر والتوزيع .
- الجراح ، عبد الناصر (٢٠٠٤) . التفكير واتخاذ القرار ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع
- سعادة، جودة احمد: تدريس مهارات التفكير، الاردن، عمان، دار الشروق، ط١،٢٠٠٣ .
- نمروطي، احمد سالم داود: اثر استخدام استراتيجية تدريس فوق معرفية في تحصيل طلبة الصف السابع واتجاهاتهم العلمية ومدى اكتسابهم لمهارات عمليات العلم ،(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية ، ٢٠٠١
- الاعسر، صفاء: تعليم من اجل التفكير، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر، ١٩٩٨.
- جروان، فتحي عبد الرحمن: تعلم التفكير ، مفاهيم وتطبيقات، الاردن، عمان، دار الفكر، ط١، ٢٠٠٢ .
- العزاويّ ، حسن علي فرحان ، ٢٠٠١م ، اثر طريقة ابن خلدون في التحصيل القرائي والأداء التعبيري لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية / ابن رشد جامعة ـ بغداد .
- جابر عبد الحميد جابر: استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة، دار الفكر العربي، ط١، ١٩٩٩.
- عطية ، أ ، محسن علي ، ٢٠٠٨م ، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، ط١ ، ٢٠٠٨م .

- ثابت ، فدوى ناصر (٢٠٠٣) ، معوقات تعليم التفكير الناقد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الاردنية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان – الاردن .
- البعلبكي ،منير١٩٩٨، الموردقاموس أنجليزي عربي ،بيروت ،دار العلم للملايين .

رواشده ،ابراهيم فيصل ،١٩٩٣، اثر النمط المعرفي وبعض استراتيجيات التعليم فوق المعرفية في تعلم طلبة الصف الثامن الاساسي المعرفة العلمية بمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلة ، الجامعة الاردنية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة .

- عبيد، وليم: المعرفة وما وراء المعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الاول، يوليو ٢٠٠٠
- ابو علام ،رجاء محمود ،٢٠٠٤،التعلم أسسه وتطبيقاته ،عمان ،دار المسيرةللنشر والتوزيع
- عليمات ،سلمان معيش عبدالله ، ٢٠٠٧، اثر استراتيجية تدريس قائمة ماوراء المعرفة في اكتساب المفاهيم الكيميائية ومهارات التفكير العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الاردن ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ٠
- الشرقاوي، انور محمد: التعلم نظريات وتطبيقات، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ط٤، ١٩٩١
- الفرماوي، حميد علي، ووليد رضوان حسن: الميتامعرفية بين النظرية والبحث، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ٢٠٠٤ .
- الغراوي،محمد مهدي صخي : فاعلية تصميم تعليمي– تعلمي وفقاً للأنموذج المعرفي في تنمية مهارات التفكير العليا وتعديل التصورات الخاطئة والتحصيل النوعي في مادة الفيزياء لدى طلبة كلية التربية الأساسية،اطروحة دكتوراه غير منشوره جامعة بغداد ،ابن الهيثم ،٢٠١٠
- الدليمي ، باسم محمد جاسم : ٢٠١٠، القوة الرياضية وعلاقتها بمهارات ما وراء المعرفة لطلبة المرحلة الثانوية ،اطروحة دكتوراه غير منشوره ،جامعة بغداد ،ابن الهيثم،

عيسى ، عمار جبار (٢٠٠٩) . اثر استراتيجية القبعات الست في الاداء التعبيري لدى طالبات معهد اعداد المعلمات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية / ابن رشد

الهرش ، مرجي حمدان ، ٢٠٠٧، اثر استخدام الحاسوب في تحسين الاداء التعبيري مقارنا بالطريقة الاعتيادية لدى طلبة الصف الاول الثانوي في مديرية تربية البادية الشمالية ، جامعة ال البيت ، عمان الاردن ، رسالة ماجستير غير منشورة .

- **Flavell, John H,: Speculation about the Nature and Development Metacognition" in franz, E, Weinert& Rainer H. Kluwe : Metacognition ,Motivation and Understanding"-New Jersey-Lawrence Erlbaum Associates-1987**
- **Journal of Special Education--N1-March ,2000.**
- **Schraw, Gregory & Dennison ,Rayne S.: Assessing Metacognitive Awareness."Contemporary Educational Psychology—1994.**
- **Marzano, Robert J & et al: Dimensions of Thinking. Alexandria-V-A-Association for Supervision and Curriculum Development-1998.**
- **Brown, Ann:Metacognition ,Executive Control, Self-Regulation ,and other More Mysterious Mechanisms",1987.**