جمعية أمسيا مصر (التربية عن طريق الفن)
المشهرة برقم (٥٣٢٠) سنة ٢٠١٤
مديرية الشئون الإجتماعية بالجيزة

نموذج مقترح لتدريب الطلبة بجامعة السلطان قابوس على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفنون

د. ياسر محمود فوزي[١،٢]، د. محمد بن حمود العامري[١]، د. فخرية بنت خلفان اليحيائية[١]

[١] كلية التربية– جامعة السلطان قابوس– سلطنة عُمان

[٢] كلية التربية الفنية – جامعة حلوان – جمهورية مصر العربية

الملخص

يهدف البحث إلى بناء نموذج لتدريب الطلبة بقسم التربية الفنية على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في عمليات تطوير التخطيط للتدريس باستخدام استراتيجيات تعتمد على مهارات التفكير الإبداعي. وتمحورت مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلين الآتين: ما مهارات التفكير فوق المعرفي التي يمكن اتخاذها مدخلاً لتنظيم عمليات التدريس في التربية الفنية؟، وما التصور المقترح لنموذج تدريب الطلبة المعلمين ما قبل الخدمة بجامعة السلطان قابوس على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفنون؟ ما تقديرات خبراء التربية الفنية على مدى صلاحية النموذج المقترح لتوظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفنون؟

استخدم الباحثين المنهج الوصفي في تصميم النموذج المقترح من خلال تحديد المجالات الثلاث المرتبطة بمهارات التفكير فوق المعرفي، والمتمثلة في الآتي: (١) معرفة المعرفة، (٢) تنظيم المعرفة و (٣) معالجة المعرفة، مع صياغة التساؤلات المرتبطة بعمليات الطالب المعلم، ومهارات التفكير المعرفي المتضمنة، والأنشطة المقترحة بالنموذج، نواتج التعلم المستهدفة. ثم عرض الباحثون النموذج في هيئة استبانة على لجنة من الخبراء فى التربية الفنية بهدف التحقق من صلاحيته والحكم على مدى إمكانيات تطبيقه. وقد دللت نتائج الدراسة على صلاحية النموذج وأهمية ارتباطه بمهارات التفكير ما وراء المعرفة في كافة مراحل عملية التدريس والأنشطة المصاحبة لها. وخرج البحث بعدد من التوصيات أهمها ضرورة تفعيل النموذج والعمل على تدريب معلمي الفنون أثناء وما قبل الخدمة بهدف زيادة ممارسة مهارات التفكير فوق المعرفي خلال مراحل التخطيط لتعليم الفنون.

الكلمات المفتاحية: التفكير الإبداعي، استراتيجيات ما وراء المعرفة، تعليم الفنون

A Proposed Model for Training Students at Sultan Qaboos University to Implement Metacognitive Strategies in Teaching Arts

Dr. Yasser Mahmoud Fawzi[1,2] **Prof. Mohammed Hamood Al-Amri**[1] **Prof. Fakhriya Khalfan Al-Yahyai**[1]
[1] College of Education - Sultan Qaboos University - Sultanate of Oman
[2] College of Art Education- Helwan University, Egypt
yasser.fawzy@squ.edu.om

Abstract

This research aims to construct a model for training students in the Department of Art Education to use meta-cognitive strategies in the processes of developing teaching planning by using strategies based on creative thinking skills. The problem of the study centered round answering the following questions: What are the metacognitive thinking skills that can be taken as an approach to organize the teaching processes in art education? What is the proposed model for training pre-service student-teachers at Sultan Qaboos University to implement metacognitive strategies in teaching Arts? Finally, what are the judgment rates of art education experts on the validity of the proposed model for implementing metacognitive strategies in Art Education؟

The researchers used a descriptive research method to design a proposed model in order to identify the three domains associated with metacognitive thinking skills. Those are (1) knowing about knowing, (2) organizing knowledge and (3) treating knowledge with formulating questions related to student teacher's processes of the cognitive thinking skills involved, the proposed activities in the model, and the targeted learning outcomes. Then, the researchers presented the model in a form of a questionnaire to a committee of experts in art education to verify its validity and judge the extent of its potential implementations. The results of the study show the validity of the model and its importance and association with the metacognitive thinking skills in all stages of the teaching process and its related activities. The study wraps up with a number of recommendations, the most important of which is the necessity of activating the suggested model and training Art teachers at the pre- and in-service levels in order to increase the practice of metacognitive thinking skills during the teaching planning stages of Art Education.

Keywords: Creative Thinking, Metacognition Strategies, Arts Education.

مقدمة:

تمثل المتغيرات المتلاحقة في شى جوانب الحياة العصرية تحدياً كبيراً أمام عمليات تطوير مناهج التربية الفنية لا سيما تطوير وتحسين عمليات التدريس والتخطيط لها؛ فالتقدم في عصر ثورة المعلومات صاحبة ولحق به عصراً جديداً يضع التساؤلات حول كيفية تناول ومعالجة هذا الكم الهائل من المعلومات، فنتيجة للانفجار المعرفي الذي صاحب التطور التكنولوجي في وسائل الاتصال أصبح المتعلمون يواجهون تزايداً مطرداً في المعرفة ، وظروفاً اجتماعية واقتصادية متغيرة، وفرض الواقع تأثره للدعوة إلى تطوير التفكير في أنمط وأساليب جديدة وحديثة في تدريس الفنون بوجه عام.

إن ممارسة مهارات التفكير الإبداعي لم تعد قسراً على فئات محددة، ففي سنوات سابقة اعتبرت النظم التربوية ممارسة هذا النوع من التفكير نشاطاً إثرائياً يميز البعض، وأن عدم ممارسته لن يخل بمنظومة التعلم لدي الأفراد ... إلا أنه وفي خضم عصر جديد بدأ المتعلم حائراً أمام كم المعرفة التي يستحيل حصرها، وأصبح إعمال العقل والإبداع في التفكير للوصول للمعلومات ومعالجتها وإعادة تشكيلها أمراً لازماً لا غني عنه لكافة المتعلمين في جميع المراحل الدراسية.

ويشير كل من (محمود والصمادي ٢٠٠٩) الى إن المنظومة التعليمية وكنتيجة لتحديات العصر أصبحت ترتكز على تنمية مهارات التفكير الإبداعي في شتى ميادين المعرفة، وقد تعددت النماذج والمداخل التي تقدم حقولاً من الممارسات خلال ميادين المعرفة يخوضها المتعلمون بهدف تنمية مظاهر التفكير في حل المشكلات التعليمية كالأستدلال والتعبير الرمزي والتفكير الناقد.

ويمثل الإبداع بالنسبة للفرد نزوعاً إلى تجاوز المألوف، وتنسيق المعرفة وفق نمط جديد غير مسبوق، أو الاتيان بحلول مبتكرة للمشكلات المطروحة؛ فالقدرة الفائقة للمتعلم على الربط والتحليل والتركيب والهدم وإعادة البناء لهرم المعرفة والمعلومات التي هو بصددها هي التي تضفي على نتائج عمله صفة الإبداع.

فالمبدع ذو خيال خصب وتفكير خلاق يولّد الحقائق من ركام معرفي يبدو عليه التناسق ظاهرياً.. إلا أن باطن هذه المعرفة بحاجة إلى التوليف المنهجي الداخلي (Gardner, 1982)

ويرى (النجيحي، ١٩٧٤) إن العمل الإبداعي جهد علمي يتجاوز الإطار المعهود ويخلق توليفه جديدة تعين النظر في الاجتهادات السابقة وفق أسس قابلة للتحقيق، لذلك فإن "نتاج الإبداع دائماً يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة والتداعيات البعيدة وذلك كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير".

ويري (روشكا، ١٩٨٩) إن الإبداع مرادفاً لحل المشكلة، حيث يظهر الإبداع في سياق حل المشكلة، فمواجهة المعطيات المرتبطة بالمشكلة تتطلب التفكير الإبداعي لحلها. فأسلوب حل المشكلات يمثل حالة من التفكير يمكن تنفيذه فى هيئة إستراتيجية مقننة تعمل على التدريب على القيام بعمليات تفكير إبداعي. فحل المشكلة والوصول إلى حلول جديدة لم تكن معروفة لدى المتعلم تمثل نواتج إبداعية

ويعتبر توظيف الإبداع في حل المشكلات كما يراه (Lovaine, 2003) من المهارات التي تساعد الفرد علي التكيف مع المتغيرات المتسارعة في مجتمعه ، والوصول إلى حلول للمشكلات التي تعترضه ، وهو الأمر الذي اتجهت إليه نظم التعليم في القرن الحادي والعشرين ، فالتدريب علي التفكير الإبداعي خلال النظام التعليمي هو المجال للتنافس والنجاح في المجتمع، حيث اعتمدت مدخلات التعليم في القرن الجديد على مدى تمكن المتعلم من تطبيق المعرفة في جوانب الحياة وليس على تمكنه من جوانب هذه المعرفة على نحو مجرد.

وقد رأت كل من (صدقي، ومطاوع ٢٠٠٩) أن القرن الحادي والعشرين شهد تحولاً واسع المدى في النظرة إلى التعليم بصفة عامة وكذلك النظرة إلى كلاً من علاقة التعليم بالتركيز على تنمية العقل وليس المعرفة من ناحية، وعلى كلية الخبرة ليس في إطار المعرفة وتكاملها بل في إطار كوني من ناحية أخرى.

ومن ثم فقد توالت جهود العديد من العلماء لوضع عملية التفكير الإبداعي أثناء التعلم موضع التنظيم، وتقديم الكيفية التي يتم بها دعم عمليات هذا النوع من التفكير إلى المتعلمين في هيئة استراتيجيات تدعم العمليات المرتبطة به، وقد كان لجهود العالم " أوزبورن Osborne " الرؤية الأكبر في تطوير ووضع نموذج مقنن يدعم عمليات التفكير والحل الإبداعي للمشكلة، حيث كان نتيجة لجهوده أن تم تأسيس (المؤسسة التربوية للإبداع) والتي تُعنى بالتدريب على عمليات الإبداع، وتشجيع الدراسات المتعلقة بها والخاصة بالبرامج التربوية والتدريب على تعليم الإبداع. وقد أنضم " سيدني بارنس Sidney Parnce " إلى أوزبورن وكان نتيجة هذا الانضمام أن اتحدت جهود كليهما وعمدا إلى وضع " نموذج الحل الإبداعي للمشكلات" Creative Problem Solving واختصاره الحرفي ب CPS (Davis, 1998).

ويرى لورين (Loraine, 2003) الحل الإبداعي للمشكلات بأنه عملية منظمة تستخدم فيها أدوات وتقنيات متنوعة لفهم الفرص المتاحة وتطوير الخطط وحل المشكلات التي تواجه الفرد بطريقة إبداعية. كما وصفت (الأعسر ٢٠٠٠) الحل الإبداعي للمشكلات على أنه عملية يمكن استخدامها في مجالات عديدة، وتقدم لنا إطاراً ينظم استخدام أدوات واستراتيجيات معينة تساعد الفرد على توليد وتطوير منتجات تتصف بالجودة، وتستخدم أدوات التفكير المنتج من أجل حل المشكلات وتوليد العديد من الأفكار غير المألوفة، فضلا عن تقييم وتطوير وتطبيق الحلول المقترحة لحل المشكلة.

مهارات التفكير فوق المعرفية:

يعد مفهوم " فوق المعرفة " Metacognition من بين أكثر موضوعات علم النفس التربوي والمعرفي حداثه، ويعتبر " جون فلافيل John Flavell " أول من استخدم هذا المصطلح حيث لاحظ أن الأطفال على وجه العموم غالباً لا يكونوا على وعي تام لما ينبغي عليهم تعلمه ، ويتصرفون بدون وعي للاستراتيجيات والأساليب المعرفية التي يفترض منهم اتباعها في عمليات التعلم ، وهو الأمر الذي دفعه للبحث وصياغة هذا المفهوم .ويقصد بما وراء المعرفة " معرفة الشخص بنفسه ، ومعرفته بالأمر الذي يقوم به أثناء مواجهة المشكلة أو المهمة التي يقوم بحلها ومعرفته بالاستراتيجيات الأنسب لحلها (Georghiades, 2004).

وفي حين يرى رزنك (Resnick, 1987) أن تفكير التفكير يستهدف متابعة ورصد نشاطات حل المشكلة، فيؤكد (جروان ١٩٩٩) على أن مهارات التفكير فوق المعرفي تُبقي على وعي الفرد لذاته ولغيره أثناء القيام بالمهمات التي تتطلب معالجة للمعلومات وهو نوع من الحديث مع الذات والتفكير حول التفكير من خلال التخطيط والمراقبة والتنظيم للخطط وتقييمها.

ويرى كل من (سليمان والشراري، ٢٠٠٩) إن ما وراء المعرفة هي عملية " التفكير بمعلمي التفكير، والوعي بالعمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات، وبهذا المنظور اعتبرت هذه العمليات على أنها الاستراتيجيات التي تحكم عمليات التفكير والتعلم.

كما يري كل من أنتونيتي ولغنازي وبيريجو (Antonietti, Lagnazi and Perego, 2000) أن المهارات فوق المعرفية تشتمل على الكثير من المدخلات المرتبطة بالاستراتيجيات والمعلومات والمعتقدات التي يمكن استخدامها في حل مشكلة ما ، ومتي تكون هذه الاستراتيجيات لها فائدة ، وما المهارات اللازمة لهذه الاستراتيجيات ، وما الوقت المستغرق في تطبيقها ، وما هي الصعوبات التي يمكن مواجهاتها وما الفائدة التي يمكن اكتشافها .

ومن منظور هويت (Huitt , 1997) فإن المهارات فوق المعرفية هي عبارة عن نشاط يشتمل على تفكير الطالب بعملياته التفكيرية ، فهي تركز علي مدي وعي الطالب لأنماطه التفكيرية التي يستخدمها في مواجهة موقف مشكل ، بالإضافة إلي صفات وتقنيات التعلم التي تساعد الطالب علي التذكر والاستيعاب ، وتنظيم كيفية القيام بعملية التعلم. وقد تناول كل من (محمود و الصمادي) المهارات فوق المعرفية من حيث تصنيفها إلى ثلاثة مجالات رئيسية وهي:

المجال الأول: معرفة المعرفة

أي معرفة المتعلم للمهمة التي هو بصددها – وينقسم ذلك إلى:

١- **المعرفة التقريرية:** وهو مجال يؤكد على معرفة المتعلم بشكل صريح ومباشر عن المشكلة التى هو بصدد حلها وهنا يتم الإجابة على أسئلة مثل: لماذا؟ - ما؟ ماذا أعرف عن المشكلة؟ ما هي العلاقات التي تربط مكونات المشكلة؟ ما هي الاستراتيجيات التي يجب أن استخدامها لحل المشكلة؟

٢- **المعرفة الإجرائية:** وهي عبارة عن عي الفرد بإدراك عمليات التفكير أثناء مواجهة الموقف المشكل وتتضمن الإجابة على السؤال: كيف؟

٣- **المعرفة الشرطية:** تشير إلى وعي الفرد بالشروط التي تؤثر في حل المشكلة - وتتضمن معرفة الفرد لماذا يستخدم استراتيجية ما دون غيرها في حل المشكلة، ومعرفة الزمن المناسب لاستخدام هذه الاستراتيجية، وهنا يتم الإجابة على السؤال متي؟ ولماذا؟

المجال الثاني: تنظيم المعرفة

هي معرفة الأساليب والوسائل اللازمة لتنظيم الإدراك بالمهمة أو المشكلة التي هو بصدد حلها وتتضمن:

١-**التخطيط للفهم:** هي مهارة الفرد في توفير آليات ذاتية للإبقاء علي هدف المهمة في بؤرة الاهتمام حتى لا يحدث شرود ذهني وتشتت في عمليات التفكير، والحفاظ على تسلسل الخطوات وضبط الانتقال للخطوات التالية.

٢-**الرصد الذاتي المعرفي:** هو قدرة الفرد على التصور الذهني المسبق لتحديد أفضل الطرق لإنجاز عمل ما بحيث يتضمن ذلك وضع الأهداف - وتحديد إجراءات تحقيق الأهداف - وترتيب تسلسل العمليات والحساسية للمشكلات واختيار استراتيجية التنفيذ وتحديد الأخطاء المحتملة، التنبؤ بالنتائج المرغوبة.

٣-**التنظيم الذاتي المعرفي وإدارة المعلومات:** تتضمن مهارة الفرد على ممارسة أشكال المراجعة والضبط الذاتي لسلوكة، معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء، تعديل خطة الحل في حال عدم تحقق الهدف.

٤-**استراتيجيات التقويم:** قدرة الفرد علي تقييم المعرفة الراهنة ، والحكم علي دقة النتائج وكفايتها .

المجال الثالث: معالجة المعرفة

وهي تعني قدرة الفرد علي ترجمة المعلومات بلغته الخاصة ، القدرة علـــي تحديـــد النقـــاط الرئيسية في الموضوع المراد تعلمه ، رسم وصور وأشكال توضيحية تساعد علي فهم المادة العلميـــة التـــي يقـــوم بدراســـتها – توليـــد أكبـــر عـــدد مـــن الأفكـــار التـــي تســـهم فـــي حـــل المشـــكلة التي يواجهها.

استراتيجيات تدريس مهارات التفكير:

بدأ الاهتمام يتزايد بضرورة تدريس مهارات التفكير باعتبارها أدوات تمكن الفرد من مواجهة التغيرات المتسارعة في عالم اليوم. وقد تمثل ذلك في ظهور العديد من الدراســـات والأبحـــاث التـــي تتناول الحث على تدريس مهارات التفكير.

ويري (الحيلة ٢٠٠٢) أن تدريس مهارات التفكير وعملياته أتخذ مسارين، لكل منهما فلســـفته وتفسيراته وهي:

- اتجاه يرى تحسين مهارات التفكير عند الطلبة من خلال تطوير المنهج الدراسي، حيث يـــري أصحاب الاتجاه أن عمليات التفكير ومهاراته لا تحدث بشكل مستقل ومنفصل عما يحيط بها.
- اتجاه أخر يرى تدريس عمليات التفكير ومهاراته بشكل مباشر خلال مواد تعليميـــة إضـــافية مستقلة بحيث لا يتداخل تعلم المهارات مع تعلم المحتوى، ويري أصـــحاب هـــذا الاتجـــاه أن عمليات التفكير هي مادة تعلم كغيرها من الموضوعات الدراسية، فالتفكير هنا نشـــاط عقلـــي تظهر آثاره من خلال الوظائف التي يؤديها في إنجاز مهمة ما وهذا النشاط يمكـــن تعزيـــزه وتطويره من خلال التدريب والتوجيه المستمرين.

وبذلك يرى العديد من الباحثين أن تعليم مهارات التفكير وعملياته يكون بصورة مباشرة بغض النظـــر عن محتوي المواد الدراسية في حين يري آخرون أنه يمكن إدماج هذه المهارات والعمليـــات ضـــمن محتوي المواد الدراسية وكجزء من الخطط والدروس التي يخططها المعلمون. ويتفق معظم التربويين على أن أي جهد جاد لتعليم الأفراد يظل ناقصاً ما لم يتصدي لمساعدتهم على تنمية مهارات التفكير لما وراء المعرفة، نظراً لأهميتها في تحديد العمليات المعرفية المناسبة لتنفيذ المهمات التعليمية المطلوبـــة وما ينطبق على مهارات التفكير المعرفي ينطبق على مهارات التفكير لمـــا وراء المعرفـــة (ســـليمان والشراري، ٢٠٠٩). فتعلم التفكير وتعليمه أصبح مطلباً لازماً لجميع المتعلمين بحيث لا يقتصر على المتميزين أو الموهوبين، أو يقتصر على مرحلة دراسية بعينها.." فالجميع قادر علي تعلـــم مهـــارات التفكير الأساسية والعليا عندما تتوافر لهم ظروف تعليم فعالة" (Perfect & Schwartz, 2002).

الدراسات السابقة:

فيما يلي استعراض لأهم الدراسات السابقة في موضوع الدراسة الحالية؛ وقد تم ترتيبها ترتيباً زمنياً من الأقدم إلى الأحدث، وقد عمد الباحثين في اختيارهم نماذج من الدراسات الحديثة فقط منذ عام ٢٠١٤ وحتى عام ٢٠١٩، وهي كالآتي:

قام الخطيب (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجيتي ما وراء المعرفة (الخرائط المفاهيمية، خرائط العقل) في البنية المفاهيمية ومهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في المدينة المنورة. وتكونت العينة من (٩٥) طالباً، قسموا إلى ثلاث مجموعات عشوائيا: تجريبية أولى درست باستخدام الخرائط المفاهيمية، وتجريبية ثانية درست باستخدام خرائط العقل، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. واستخدم اختبار للبنية المفاهيمية واختبار مهارات التفكير البصري، وأظهرت النتائج في اختبار البنية المفاهيمية أن الطلاب الذين درسوا باستخدام الخرائط المفاهيمية كان أداؤهم أفضل من الطلاب الذين درسوا باستخدام خرائط العقل والطريقة الاعتيادية، وبالنسبة لاختبار مهارات التفكير البصري ففي مهارة الاستنتاج البصري، ومهارة التماثل: كان أداء الطلاب الذين درسوا باستخدام الخرائط المفاهيمية وخرائط العقل أفضل من أداء الطلاب الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

كما قام القطيطي (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس، اشتمل الدراسة على خمسة محاور رئيسة الأول عرض عدة تعريفات لمفهوم" ما وراء المعرفة، ثم جاء في المحور الثانى التعرف على استراتيجيةK.W.L (أعرف–أريد أن أعرف– تعلمت)، حيث تؤكد هذه الاستراتيجية على نشاط المتعلم في تكوين المعنى من المعلومات، والمحور الثالث خصص لمعرفة استراتيجية التساؤل الذاتي، أما المحور الرابع فقد تناول استراتيجية (تنبأ – حدد–دوّن). والمحور الخامس خص لاستراتيجيات التفكير بصوت مرتفع. واختتم الباحث دراسته بالإشارة إلى استراتيجية النمذجة، حيث تعتبر النمذجة أسلوباً مفيداً في مساعدة الطلبة على تعليمهم كيف يفكرون في تفكيرهم. وقد قام الباحث بوضع نموذج تعليمي وتحديد دور المعلم فيه من خلال مساعدة المتعلم على إبراز مهارات ما وراء المعرفة عن طريق إيضاح سلوكياته أثناء قيامه بحل المشكلة وبيان الأسباب وراء اختيار كل خطوة وكيفية تنفيذ كل عملية.

وقدم السوداني (٢٠١٦) دراسة هدفت الكشف عن أثر مهارات ما وراء المعرفة في تدريس مادة الاشغال اليدوية، وقد اقتصرت عينة البحث على المعلمين المتدربين في شعبة الاشغال اليدوية بقسام الإعداد والتدريب في مديرية تربية بغداد وتم اختيار عينة البحث قصدياً، إذ بلغ عدد طلبة العينة (٦٠) طالباً وطالبة، (٣٠) منهم في المجموعة التجريبية و(٣٠) في المجموعة الضابطة، وقد اختار الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعتين باختبارين قبلي وبعدي. وتحدد البحث الحالي بمهارات ما وراء

المعرفة، وذلك في تناول موضوع تقني وهو الرسم بالحرق على الجلود الطبيعية، كما تم صياغة الأهداف السلوكية وبلغ عددها (٣٢) هدفاً. وقام الباحث بإعداد مجموعة من الادوات البحثية تضمنت اختباراً معرفياً وأخر مهارياً واستمارة تقويم الأداء المهاري وتم التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوي لهذه الادوات. وقد أظهرت نتائج التجربة تفوق المجموعة التجريبية التي درست المادة العلمية المحددة وفقا لطريقة مهارات ما وراء المعرفة على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية المادة نفسها.

وقدم كل من الدوخي والذروة واليوسف (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية الإدراك لاستراتيجيات ما وراء المعرفة عن طريق أسلوب حل المشكلات لزيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. تكونت عينة الدراسة من ٣٩ تلميذا، و٣٨ تلميذة تم توزيعهم وفقا لنوع الجنس على حده إلى مجموعتين أحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. وقام الباحثون بإعداد برنامج تدريبي مبني على العمليات ماوراء المعرفية معتمداً على أسلوب حل المشكلات، ومن ثم تقديمه للتلاميذ على مدى ٢٠ جلسة بالبرنامج، وصمم الباحثون اختبار تحصيلي في الرياضيات واللغة العربية تم تقديمه للتلاميذ قبل بدء البرنامج ويعده، وقد جاءت أهم نتائج الدراسة تشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في زيادة التحصيل الدراسي في مادتي الرياضيات واللغة العربية للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.

وقامت الدباس (٢٠١٨) بدراسة هدفت الى معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد واستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي والعلاقة بينهما لدى طلبة الصف العاشر في محافظة البلقاء، وقد تم تحديد عينة عشوائية قوامها (٢٦٠) طالبا وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق الصورة المعربة لمقياس جسلر ووطسون (Glaser and Watson) لقياس مستوى التفكير الناقد، والصورة المعربة من مقياس شراو ودينسن (Schrawt Dennison, 1994) لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفة بعد أن تم التأكد من صدقهما وثباتهما، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب يملكون مستوى متوسطاً من التفكير الناقد على المقياس ككل، ومستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الناقد والتفكير ما وراء المعرفي.

وقدمت المعيدي (٢٠١٩) دراسة استهدفت التحقق من فاعلية أثر استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي (المباشر، والاستنتاجي، والناقد) لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين: التجريبية والضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) تلميذة بالصف السادس يدرسن في إحدى المدارس الابتدائية بمحافظة

القنفذة، وتم بناء أدوات الدراسة وموادها، والمتمثلة في قائمة مهارات الفهم القرائي، ودليل المعلمة، وكتيب أنشطة التلميذة، واختبار مهارات الفهم القرائي، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة تم التوصل إلى أن استراتيجية (PQ4R) لها تأثير إيجابي على تنمية مهارات الفهم القرائي (المباشر، والاستنتاجي، والناقد) كل على حدة، وأيضا لها تأثير إيجابي على تنمية مهارات الفهم القرائي (المباشر، والاستنتاجي، والناقد) ككل لدى التلميذات. ثم اختتمت الباحثة دراستها بصياغة مجموعة من التوصيات والمقترحات.

كما قام كل من جمال الدين و العنزي (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر اختلاف أنماط التعلم المقلوب (حل المشكلات–التقصي) على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، حيث اعتمدت الدراسة على اجراءات المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، وتحددت أدوات البحث في استخدام قائمة مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط – المراقبة–التقييم)، وقائمة معايير التعلم المقلوب عبر حل المشكلات والتقصي، وتم تطبيقهما على عينة من طلاب الصف التاسع المتوسط باحدى المدارس المتوسطة للذكور بمحافظة الفروانية بدولة الكويت والبالغ عددهم(٤٤) طالب. وقد جاءت أهم نتائج الدراسة تشير إلى عدم وجود فروق دال إحصائيا عند مستوي (٠،٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين درسوا بأسلوب التعلم المقلوب (حل المشكلات – التقصي) في مهارات ما وراء المعرفة. وكانت أهم توصيات البحث تشير إلى ضرورة الاهتمام باستخدام استراتيجيات التعلم المقلوب في تدريس المقررات التعليمية لما لها من مميزات.

كما أجرى كل من خليفة و كيشار (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في فعالية الذات الابتكارية لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل، حيث تم تحديد عينة قومها (١٤) تلميذا من الموهوبين منخفضي التحصيل، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى (٨) تلاميذ بالمجموعة التجريبية، والثانية (٦) تلاميذ بالمجموعة الضابطة، وقد تم إعداد أدوات (مقياس فعالية الذات الابتكارية، البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة)، تكون البرنامج التدريبي من ٢١ جلسة بوقع ٣ جلسات أسبوعيا، ولمعالجة النتائج والتحقق من صحة الفروض تم استخدام اختبار مان ويتنى، ويلكوكسون، وقد جاءت أهم النتائج تشير إلى تحسن فعالية الذات الابتكارية لدى المجموعة التجريبية خلال القياس البعدي عند مقارنتهم بالمجموعة الضابطة، واستمرارية الأثر الإيجابي للبرنامج خلال القياس التتبعي للمجموعة التجريبية بعد فترة مقننة من القياس البعدي.

مشكلة البحث:

تعتبر استراتيجيات ما وراء المعرفة من أكثر الاتجاهات التي تدعو للتفكير وأعمال العقل فيما وراء العقل، فيما وراء المعرفة الآنية، وبالتالي فإن تدريب طلبة جامعة السلطان قابوس من تخصص التربية الفنية على التفكير فيما وراء التدريس وعملياته وخاصة الاهداف السلوكية واشكالياتها هو أحد أكثر الاهتمامات التي ينبغي التركيز عليها خلال مرحلة إعداد المعلم للتخطيط التربوي لتدريس الفنون البصرية.

وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الأتية:

١- ما مهارات التفكير فوق المعرفي التي يمكن اتخاذها مدخلاً لتنظيم عمليات التدريس في التربية الفنية؟

٢- ما التصور المقترح لنموذج تدريب الطلبة المعلمين ما قبل الخدمة بجامعة السلطان قابوس على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفنون البصرية؟

٣- ما تقديرات خبراء التربية الفنية على مدى صلاحية النموذج المقترح لتوظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفنون البصرية؟

أهداف البحث:

١- الكشف عن مدى إمكانية اتخاذ مهارات التفكير فوق المعرفى مدخل للتخطيط الجيد في ميدان الفنون البصرية.

٢- وضع الإطار العام لنموذج تدريبي للطلاب المرشحون في التدريب الميداني للتخطيط للتدريس في التربية الفنية في ضوء مقومات مهارات التفكير فوق المعرفي.

أهمية البحث:

١- مساعدة القائمين بالإشراف على المرشحين للتدريب الميداني بتقديم أنشطة مقترحة تعمل على تفعيل مهارات التفكير فوق المعرفي خلال عمليات التخطيط للتدريس وصياغة الأهداف في التربية الفنية.

٢- السعي لتطوير عمليات التخطيط للتدريس في التربية الفنية باستخدام استراتيجيات تعتمد على مهارات التفكير الإبداعي.

٣- المساهمة في وضع مداخل تنمي عمليات التفكير في مجالات متعددة لدي الطلبة المرشحون.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على الحدود الموضوعية الآتية:

- وضع مكونات نموذج يتضمن العديد من الأنشطة المقترحة التي تفعل من مقومات مهارات التفكير فوق المعرفي لصياغة أهداف تدريسية في التربية الفنية.
- استطلاع صلاحية المحاور المتضمنة في النموذج والعلاقات القائمة بينها فى ضوء مقومات ميدان التربية الفنية.

أداه الدراسة:

الاستبيان: حيث يتم عرض النموذج المقترح في هيئة استبيان وفق البنود الآتية:

- مهارات التفكير فوق المعرفي (المجال – المرحلة).
- التساؤلات.
- مهارات التفكير المعرفي المتضمنة.
- عمليات المعلم (أهداف الطالب / المعلم).
- الأنشطة المقترحة بالنموذج (الاستراتيجيات. مهام النشاط).
- نواتج التعلم المستهدفة.

منهج البحث:

يتبع البحث المنهج الوصفي لدراسة وتحليل مقومات مهارات التفكير فوق المعرفي.

المصطلحات:

مهارات التفكير فوق المعرفي:

وهي مهارات تتعلق بالتفكير في التفكير، ومعرفة المعرفة، والوعي بالمعرفه التقريرية، والتفكير فيما وراء الاستراتيجيات، واداره استراتيجيات التفكير التى تعنى بانتقاء ومراقبه وتتبع ورصد استراتيجيات توظيف واستعمال المعرفة الإجرائية لتحقيق الأهداف.

وتتمثل المهارات فوق المعرفية بالدراسه الحاليه فى التفكير "بالتخطيط للتدريس" بكافة الوسائل المتاحة كمعرفه تقريريه ليتناولها الطالب المرشح بمعلوماته وادراكه لسياقات مواقف التعلم على نحو يؤهله للتفكير– اثناء التخطيط– بكيفيه حدوث التعلم خلال تدريس الفن، وماهي متطلبات كافة عناصر الموقف التعليمي الصفي خلال عمليات تنفيذ التدريس، ومن ثم تتداعى عمليات الرصد والتنظيم الذاتى واداره الذات للنشاط المعرفى المرتبط بتخطيط كافة عناصر التدريس وتجهيزها من اهداف ومعارف ومفاهيم وحقائق ومواد بصرية واستراتيجيات تدريس وانشطة تعليم وتعلم واساليب تقويم وتقييم.

الطريقة والإجراءات

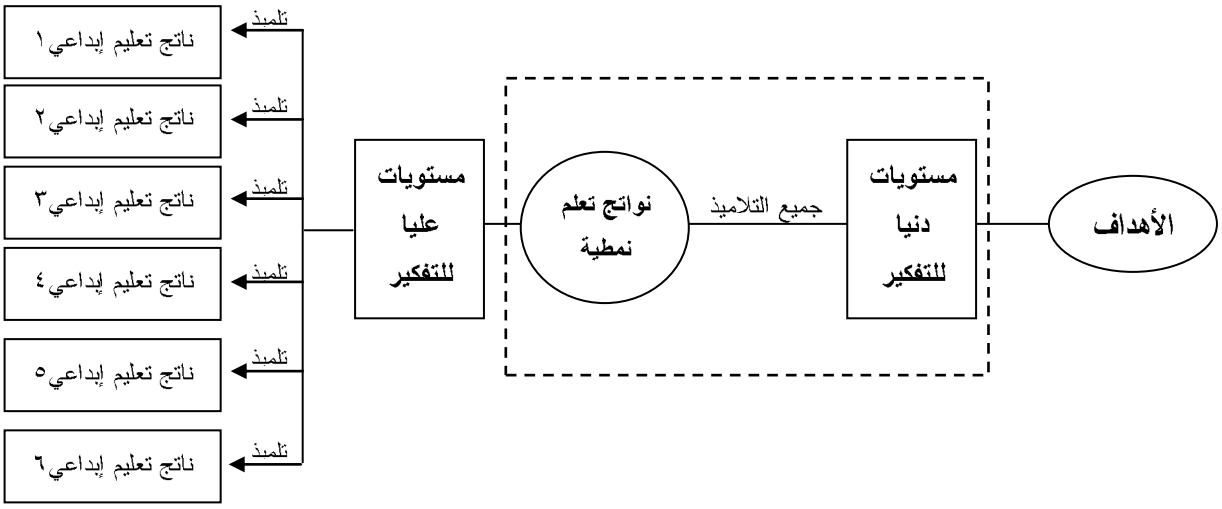
مكونات النموذج المقترح

تمهيد للنموذج:

تضافرت سمة " الإبداع والخيال" كمعطيات للجانب الأيمن من المخ مع معطيات الجانب الأيسر وذلك على طريق إعداد المتعلمين في عصر المفاهيمية في القرن الجديد، وبالتالي فإن "المرونة" التي يجب أن يمتاز بها المتعلم في تفكيره وتعامله مع المجهول وقبوله للمخاطرة ... أموراً يصعب التنبؤ بها في ظل صياغة أهداف سلوكية تحدد مسار تفكير ورؤية المتعلم قبل الشروع في تنفيذ مواقف التعلم.

وعليه فإن نواتج التعلم المستهدفه تتجه بالأهداف التدريسية للإشارة إلى دلالات مدي تحقق معايير التفكير المتشعب الإبداعي التي مارسها المتعلم والتي ظهرت " الآن" في نواتج تعلمه على نحو لا يمكن التنبؤ به قبل الموقف التدريسي.

ومع التسلم بأن هناك نواتج تعلم سائدة يصل إليها معظم المتعلمين ويمرون خلالها إلا أن ذلك يحدث في إطار المستويات الدنيا للتفكير والعمليات العقلية المعرفية، أما المستويات العليا للتفكير فإنها تتشعب لتأخذ بمسارات الموقف التدريسي اتجاهات متعددة يسلكها المتعلمون علي نحو من المرونة المؤسسة للإبداع وهو ما يتضح في الشكل التالي: (فوزي، ياسر، ٢٠١٣، ص ١٤)



شكل رقم (١) يوضح مدى تشعب نواتج التعلم المرتبطة بصياغة الأهداف التدريسية في مستوياتها العليا

في ضوء ما سبق فإن عملية صياغة الأهداف التدريسية تتخذ معطيات رؤية العصر الجديد للمتعلم والتي عملت علي حث عمليات التفكير الإبداعي لديه من خلال رؤية المعرفة بمنظور مفاهيمي منفتح بشكل كوني وذلك من خلال ممارسة التفكير في تلك المعرفة بديناميكية قائمة على عوامل الشك والمخاطرة والتجريب وصولاً إلى حلول إبداعية للمشكلات.

الإجراءات التطبيقية لتصميم النموذج المقترح:

في ضوء ما سبق قام الباحثون بوضع عناصر لنموذج مقترح للطالب المرشح في ميدان التربية الفنية للتخطيط للتدريس وفق المعايير المرتبطة بمهارات التفكير فوق المعرفي. وقد تم تصميم النموذج على نحو يحقق علاقة أفقية بين مجموعة من المحاور، حيث جاءت هذه المحاور على النحو الآتي:

١- مهارات التفكير فوق المعرفي: والتي تحددت في ثلاثة مجالات وهي:

المجال الأول: معرفة المعرفة، وتتضمن:

١- المعرفة التقريرية.

٢- المعرفة الإجرائية.

٣- المعرفة الشرطية.

المجال الثاني: تنظيم المعرفة، وتتضمن:

١- التخطيط.

٢- الرصد الذاتي المعرفي.

٣- التنظيم الذاتي المعرفي.

المجال الثالث: معالجة المعرفة.

اعتبرت هذه المجالات الثلاث منطلقاً لصياغة مضمون المحاور المتضمنة بالنموذج.

٢- التساؤلات:

تم تحليل المراحل المرتبطة بمجالات مهارات التفكير فوق المعرفي إلى عدد من التساؤلات حيث تم صياغة تساؤل رئيس لكل مرحلة ويتفرع منه مجموعة من التساؤلات.

٣- مهارات التفكير المعرفي المتضمنة:

لما كانت الدراسات التي تناولت معالجات التفكير فوق المعرفي في عمليات التعليم والتعلم قد أكدت جميعاً علي أن استراتيجيات هذا النوع من التفكير ترتبط دائما بمهارات التفكير المعرفي علي نحو يجعلها متضمنة بمهارات التفكير فوق المعرفي ، وعليه فقد تناول الباحثون المهارات الثمانية للتفكير المعرفي والتي حددتها "الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم" وذلك من خلال تحديد ما يتفق منها ويعتبر متضمنا بالاستراتيجيات المرتبطة بمهارات التفكير فوق المعرفي ، وعليه فقد زاوج الباحثون في النموذج بين كل مرحلة من مراحل المجالات المرتبطة بمهارات التفكير فوق المعرفي بمهارة أو أكثر من مهارات التفكير المعرفي.

٤- عمليات المعلم (أهداف للطالب / المعلم)

هنا تم تحديد العمليات الذهنية المرتبطة بمهارات التفكير لدي الطالب/ المعلم، وهي العمليات التي تمثل مسارات للإجابة على التساؤلات المرتبطة بمهارات التفكير فوق المعرفي، وقد اعتبر الباحثون أن هذه

العمليات تعد بمثابة أهداف تتعلق بالممارسات الذهنية للطالب/ المعلم تتدرج في تتابع مراحل النموذج المقترح.

٥- الأنشطة المقترحة بالنموذج:

وقد تم هنا تحديد أنشطة التعليم والتعلم المقترحة بالنموذج والتي تعمل على ترجمة وتحليل المجالات المرتبطة بمهارات التفكير فوق المعرفي إلى أنشطة تتضمن العديد من العمليات والمهام والإجراءات وأوراق العمل والنماذج والاستبيانات والتي يقوم المحاضر بالتخطيط لها لتدريب الطلاب/ المعلمون على استخدام استراتيجيات التفكير فوق المعرفي في صياغة أهداف التدريس في التربية الفنية.

ويمكن تقسيم" الأنشطة المقترحة بالنموذج " إلى:

أ/ الاستراتيجيات والأساليب التدريسية المتبعة.

ب/ مهام النشاط.

٦- نواتج التعلم المستهدفة:

وفيها تم تحديد ما هو مستهدف من نواتج تعلم أثناء المرور بالأنشطة المقترحة حيث تم وضع تصور لها ما بين قوائم وملخصات وتقارير ونسب اتفاق وخرائط وبورتفليو.

مهارات التفكير فوق المعرفي		التساؤلات	مهارات التفكير المعرفي	عمليات المعلم (أهداف الطالب/ المعلم)	الأنشطة المقترحة بالنموذج		نواتج التعلم المستهدفة
المجال	مراحل المجال				الاستراتيجيات	مهام النشاط	
المعرفة معرفة	التقريرية الاجرائية الشرطية						
المعرفة تنظيم	التخطيط الرصد الذاتي التنظيم الذاتي						
المعرفة معالجة	اتخاذ القرار						

شكل رقم (٢) يوضح أبعاد النموذج المقترح لتدريب الطلبة على التخطيط للتدريس وفق مقومات التفكير ما وراء المعرفي

(AmeSea Database – ae – January- 2021- 0479)

- **أدوات الدراسة:**

تمثلت أدوات جمع البيانات في:

- **أداة تحكيم النموذج المقترح لتدريب الطلبة على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفنون:**

وتم تصميم الأداة وفقاً للخطوات التالية:

١. قام الباحثون بتصميم أداة تحكيم النموذج المقترح لتدريب الطلبة على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفنون اعتماداً على الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة لتحديد مؤشرات النموذج المقترح.

٢. تم تحديد المحاور التي تشتمل عليها أداة تحكيم النموذج المقترح، والتي تمثلت في أربعة محاور وهي: محور الإطار العام للنموذج التدريبي، ومحور تدرج مهارات التفكير فوق المعرفي عبر صياغة الأسئلة وعمليات المعلم، ومحور الأنشطة المقترحة بالنموذج من حيث استراتيجياتها وطبيعة مهامها، ومحور نواتج التعلم المستهدفة بالنموذج التدريبي.

٣. ثم تم تحديد العبارات الخاصة بكل بعد، والذي بلغ عددها (١٢) عبارة، **وتوزيعها كالتالي:**

جدول رقم (١) يوضح توزيع عبارات أداة تحكيم النموذج المقترح

م	المحاور	عدد العبارات	أرقام العبارات
١	الإطار العام للنموذج التدريبي	٤	١ – ٤
٢	تدرج مهارات التفكير فوق المعرفي عبر صياغة الأسئلة وعمليات المعلم	٣	٥ – ٧
٣	الأنشطة المقترحة بالنموذج من حيث استراتيجياتها وطبيعة مهامها	٣	٨ – ١٠
٤	نواتج التعلم المستهدفة بالنموذج التدريبي	٢	١١ – ١٢

٤. اعتمدت أداة تحكيم النموذج المقترح على التدريج الخماسي، بحيث تكون الاستجابة لكل عبارة (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة) وأعطيت لكل استجابة من هذه الاستجابات وزناً (درجة)، فالاستجابات تأخذ الأوزان التالية: **موافق بشدة** (خمسة درجات)، **موافق** (أربعة درجات)، **موافق إلى حد ما** (ثلاثة درجات)، **غير موافق** (درجتين)، **غير موافق بشدة** (درجة واحدة).

٥. طريقة تصحيح أداة تحكيم النموذج المقترح لتدريب الطلبة على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفنون:

تم بناء أداة تحكيم النموذج المقترح وتقسيمها إلى فئات حتى يمكن التوصل إلى نتائج الدراسة باستخدام المتوسط الحسابي حيث تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)، تم حساب المدى = أكبر قيمة – أقل قيمة (٥– ١ =٤)، تم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية المصحح (٤ / ٥ = ٠,٨) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس أو بداية المقياس وهى الواحد الصحيح وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، **وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:**

جدول رقم (٢) يوضح مستويات أداة تحكيم النموذج المقترح

إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين ١ إلى أقل من ١,٨	مستوى منخفض جداً
إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين ١,٨ إلى أقل من ٢,٦	مستوى منخفض
إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين ٢,٦ إلى أقل من ٣,٤	مستوى متوسط
إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين ٣,٤ إلى أقل من ٤,٢	مستوى مرتفع
إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين ٤,٢ إلى ٥	مستوى مرتفع جداً

٦. صدق الأداة:

(أ) الصدق الظاهري للأداة:

تم عرض الأداة على عدد (٧) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وكلية التربية الفنية جامعة حلوان، وذلك لإبداء الرأي في صلاحية الأداة من حيث السلامة اللغوية للعبارات من ناحية وارتباطها بأبعاد الدراسة من ناحية أخرى، وقد تم الاعتماد على نسبة اتفاق لا تقل عن (٧١,٤%)، وقد تم حذف بعض العبارات وإعادة صياغة البعض، وبناء على ذلك تم صياغة المقياس في صورته النهائية.

(ب) صدق المحتوي " الصدق المنطقي ":

وللتحقق من هذا النوع من الصدق قام الباحثون بالاطلاع على الأدبيات والكتب، والأطر النظرية، والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت أبعاد الدراسة. ثم تحليل هذه الأدبيات والبحوث والدراسات وذلك للوصول إلي الأبعاد المختلفة والعبارات المرتبطة بهذه الأبعاد ذات الارتباط بمشكلة الدراسة.

٧. **ثبات الأداة:**

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ) لقيم الثبات التقديرية لأداة تحكيم النموذج المقترح، وبلغ معامل الثبات (٠,٨٤) وهو مستوى مناسب للثبات الإحصائي.

- **أساليب التحليل الإحصائي:**

تم معالجة البيانات من خلال الحاسب الآلي باستخدام برنامج (SPSS.V. 24.0) الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وقد طبقت الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمدى، ومعامل ثبات (ألفا. كرونباخ)، ومعامل ارتباط بيرسون.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها:**

أولاً: مستوى محاور النموذج المقترح لتدريب الطلبة على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفنون:

(١) محور الإطار العام للنموذج التدريبي:

جدول رقم (٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الإطار العام للنموذج التدريبي

(ن=٧)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	النموذج يعتمد على مقومات التربية الفنية خلال بناء محاوره وفق إستراتيجية ما وراء المعرفة	٤,٧١	٠,٤٩	١
٢	التسلسل والتتابع في مهارات التفكير فوق المعرفية متحقق خلال المجالات والمراحل المعروضة بالنموذج	٤,٤٣	٠,٧٩	٣
٣	النموذج يؤكد على تدريب الطلبة المرشحين على جوانب ميتافيزيقية في تدريس التربية الفنية (ما وراء تدريس التربية الفنية)	٤,٥٧	٠,٧٩	٢
٤	النموذج يشكل إطارا مرجعيا للتدريب على مهارات التفكير فوق المعرفي عبر مراحل تدريس التربية الفنية من تخطيط وتنفيذ وتقويم	٤,٤٣	٠,٧٩	٣
	المحور ككل	٤,٥٤	٠,٦٨	مستوى مرتفع

يوضح الجدول السابق أن:

مستوى **محور الإطار العام للنموذج التدريبي كما يحددها المحكمين** مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٤)، ومؤشرات ذلك وفقاً لترتيب المتوسط الحسابي: جاء في الترتيب الأول النموذج يعتمد على مقومات التربية الفنية خلال بناء محاوره وفق إستراتيجية ما وراء المعرفة بمتوسط حسابي (٤,٧١)، وجاء بالترتيب الثاني النموذج يؤكد على تدريب الطلبة المرشحين على جوانب ميتافيزيقية في تدريس التربية الفنية (ما وراء تدريس التربية الفنية) بمتوسط حسابي (٤,٥٧)، وأخيراً التسلسل والتتابع في مهارات التفكير فوق المعرفية متحقق خلال المجالات والمراحل المعروضة بالنموذج، والنموذج يشكل إطارا مرجعيا للتدريب على مهارات التفكير فوق المعرفي عبر مراحل تدريس التربية الفنية من تخطيط وتنفيذ وتقويم بمتوسط حسابي (٤,٤٣).

(٢) محور تدرج مهارات التفكير فوق المعرفي عبر صياغة الأسئلة وعمليات المعلم:

جدول رقم (٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور تدرج مهارات التفكير فوق المعرفي عبر صياغة الأسئلة وعمليات المعلم

(ن=٧)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تم صياغة التساؤلات المرتبطة بمهارات التفكير فوق المعرفي بشكل يتلائم مع مواقف التعلم في التربية الفنية	٣,٤٣	١,١٣	٣
٢	تحقق التساؤلات مهارات عليا من التفكير في الفنون البصرية	٣,٥٧	١,٢٧	٢
٣	ترتبط عمليات المعلم (أهداف الطالب المرشح) بمهارات التفكير فوق المعرفي في التربية الفنية ومقوماتها	٤	١	١
	المحور ككل	٣,٦٧	١,١١	مستوى مرتفع

يوضح الجدول السابق أن:

مستوى **محور تدرج مهارات التفكير فوق المعرفي عبر صياغة الأسئلة وعمليات المعلم كما يحددها المحكمين** مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٧)، ومؤشرات ذلك وفقاً لترتيب المتوسط الحسابي: جاء في الترتيب الأول ترتبط عمليات المعلم (أهداف الطالب المرشح) بمهارات التفكير فوق المعرفي في التربية الفنية ومقوماتها بمتوسط حسابي (٤)، وجاء بالترتيب الثاني تحقق التساؤلات مهارات عليا من التفكير في الفنون البصرية بمتوسط حسابي (٣,٥٧)، وأخيراً تم صياغة التساؤلات المرتبطة بمهارات التفكير فوق المعرفي بشكل يتلائم مع مواقف التعلم في التربية الفنية بمتوسط حسابي (٣,٤٣).

(٣) محور الأنشطة المقترحة بالنموذج من حيث استراتيجياتها وطبيعة مهامها:

جدول رقم (٥) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الأنشطة المقترحة بالنموذج من حيث استراتيجياتها وطبيعة مهامها

(ن=٧)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	الأنشطة المقترحة بالنموذج ترتبط باستراتيجيات التدريس المقترحة به	٤,٤٣	٠,٧٩	١
٢	الأنشطة المقترحة بالنموذج تحقق مقومات التفكير فوق المعرفي في التربية الفنية	٣,٥٧	٠,٩٨	٣
٣	الأنشطة المقترحة بالنموذج تتضمن مهام متدرجة ومتسلسلة وفق عمليات التدرج في التعلم عبر ميدان التربية الفنية	٤,١٤	٠,٦٩	٢
	المحور ككل	٤,٠٥	٠,٧٨	مستوى مرتفع

يوضح الجدول السابق أن:

مستوى **محور الأنشطة المقترحة بالنموذج من حيث استراتيجياتها وطبيعة مهامها كما يحددها المحكمين** مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٥)، ومؤشرات ذلك وفقاً لترتيب المتوسط الحسابي: جاء في الترتيب الأول الأنشطة المقترحة بالنموذج ترتبط باستراتيجيات التدريس المقترحة به بمتوسط حسابي (٤,٤٣)، وجاء بالترتيب الثاني الأنشطة المقترحة بالنموذج تتضمن مهام متدرجة ومتسلسلة وفق عمليات التدرج في التعلم عبر ميدان التربية الفنية بمتوسط حسابي (٤,١٤)، وأخيراً الأنشطة المقترحة بالنموذج تحقق مقومات التفكير فوق المعرفي في التربية الفنية بمتوسط حسابي (٣,٥٧).

(٤) محور نواتج التعلم المستهدفة بالنموذج التدريبي:

جدول رقم (٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور نواتج التعلم المستهدفة بالنموذج التدريبي

(ن=٧)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	نواتج التعلم المستهدفة توضح شكلا مقننا لما يمكن الاستدلال عليه من مدى استفادة الطلبة خلال التدريب على النموذج	٤,٥٧	٠,٧٩	١
٢	نواتج التعلم المستهدفة تقدم بدائل متعددة ومقننة وترتبط بتسلسل المهام المدونة بالأنشطة التعليمية بالنموذج	٤,٤٣	١,٥١	٢
	المحور ككل	٤,٥	١,١٢	مستوى مرتفع

يوضح الجدول السابق أن:

مستوى **محور نواتج التعلم المستهدفة بالنموذج التدريبي كما يحددها المحكمين** مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥)، ومؤشرات ذلك وفقاً لترتيب المتوسط الحسابي: جاء في الترتيب الأول نواتج التعلم المستهدفة توضح شكلا مقننا لما يمكن الاستدلال عليه من مدى استفادة الطلبة خلال التدريب على النموذج

بمتوسط حسابي (٤,٥٧)، وجاء بالترتيب الثاني نواتج التعلم المستهدفة تقدم بـدائل متعـددة ومقننـة وتـرتبط بتسلسل المهام المدونة بالأنشطة التعليمية بالنموذج بمتوسط حسابي (٤,٤٣).

- **مستوى محاور النموذج المقترح لتدريب الطلبة على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفـة في تدريس الفنون ككل:**

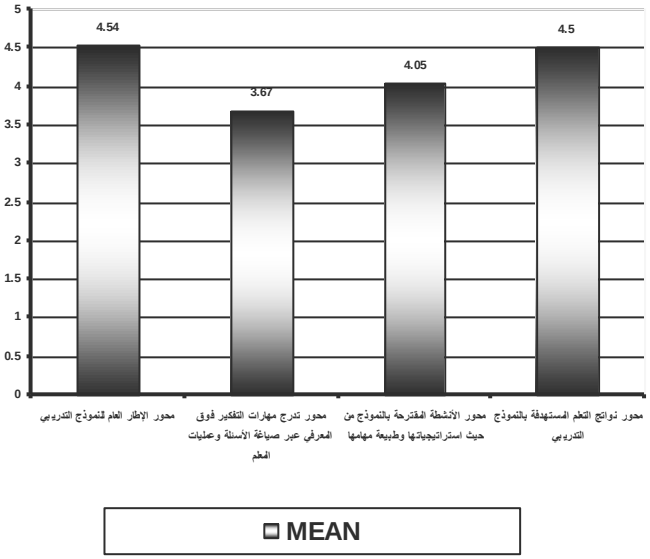
جدول رقم (٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى محاور النموذج المقترح لتدريب الطلبة على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفنون ككل

(ن=٧)

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	محور الإطار العام للنموذج التدريبي	٤,٥٤	٠,٦٨	مرتفع	١
٢	محور تدرج مهارات التفكير فوق المعرفي عبر صياغة الأسئلة وعمليات المعلم	٣,٦٧	١,١١	مرتفع	٤
٣	محور الأنشطة المقترحة بالنموذج من حيث استراتيجياتها وطبيعة مهامها	٤,٠٥	٠,٧٨	مرتفع	٣
٤	محور نواتج التعلم المستهدفة بالنموذج التدريبي	٤,٥	١,١٢	مرتفع	٢
	المحاور ككل	٤,١٩	٠,٨٦	مستوى مرتفع	

يوضح الجدول السابق أن:

مستوى **محاور النموذج المقترح لتدريب الطلبة على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفـة في تدريس الفنون كما يحددها المحكمين** مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٩)، ومؤشرات ذلك وفقاً لترتيب المتوسط الحسابي: جاء في الترتيب الأول محور الإطار العام للنموذج التدريبي بمتوسـط حسابي (٤,٥٤)، وجاء بالترتيب الثاني محور نواتج التعلم المستهدفة بـالنموذج التـدريبي بمتوسـط حسابي (٤,٥)، وأخيراً محور تدرج مهارات التفكير فوق المعرفي عبر صياغة الأسـئلة وعمليـات المعلم بمتوسط حسابي (٣,٦٧).



شكل رقم (٣) يوضح مستوى محاور النموذج المقترح لتدريب الطلبة على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفنون ككل

ثانياً: المصفوفة الارتباطية للعلاقة بين محاور النموذج المقترح لتدريب الطلبة على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفنون:

تتضح العلاقة الارتباطية بين محاور النموذج المقترح لتدريب الطلبة على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفنون من خلا الجدول التالي:

جدول رقم (٨) المصفوفة الارتباطية للعلاقة بين محاور النموذج المقترح لتدريب الطلبة على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفنون (ن=٧)

م	المحاور / المحاور	محور الإطار العام للنموذج التدريبي	محور تدرج مهارات التفكير فوق المعرفي	محور الأنشطة المقترحة بالنموذج	محور نواتج التعلم المستهدفة بالنموذج	المحاور ككل
١	محور الإطار العام للنموذج التدريبي	١				
٢	محور تدرج مهارات التفكير فوق المعرفي عبر صياغة الأسئلة وعمليات المعلم	**٠,٨٨٢	١			
٣	محور الأنشطة المقترحة بالنموذج من حيث استراتيجياتها وطبيعة مهامها	**٠,٩٣٤	**٠,٩٢٣	١		
٤	محور نواتج التعلم المستهدفة بالنموذج التدريبي	**٠,٩٠٠	**٠,٦٢٩	**٠,٨٢٨	١	
	المحاور ككل	**٠,٩٨٦	**٠,٩١٠	**٠,٩٧٨	**٠,٨٩٣	١

** معنوي عند (٠,٠١) * معنوي عند (٠,٠٥)

يوضح الجدول السابق أن:

توجد علاقة طردية دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين محاور النموذج المقترح لتدريب الطلبة على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفنون (محور الإطار العام للنموذج التدريبي، ومحور تدرج مهارات التفكير فوق المعرفي عبر صياغة الأسئلة وعمليات المعلم، ومحور الأنشطة المقترحة بالنموذج من حيث استراتيجياتها وطبيعة مهامها، ومحور نواتج التعلم المستهدفة بالنموذج التدريبي، ومحاور النموذج المقترح ككل). وقد يرجع ذلك إلى وجود ارتباط طردي بين هذه الإسهامات وأنها جاءت معبرة عما تهدف الدراسة إلى تحقيقه.

التوصيات:

في ضوء ما سبق يوصي الباحثون بما يلي:

١- إعادة رؤية المقررات الأكاديمية المقدمة لطلاب التربية الفنية خاصة في مقررات طرق التدريس التربية الفنية ١، ٢ وفق مداخل توظف مهارات التفكير فوق المعرفي أثناء ممارسات الفن.

٢- تصميم برامج ومديولات تعليمية في مجالات التربية الفنية واعتبار هذه المهارات هي المدخل الرئيسي لتطوير عمليات التعليم والتعلم.

٣- تدريب الطلبة المرشحون بالتدريب الميداني على ممارسة مهارات التفكير فوق المعرفي خلال مراحل التخطيط للتدريس في التربية الفنية.

٤- تدريب الطلبة المعلمون بالتدريب الميداني على تدريب التلاميذ بالمدارس الشريكة على ممارسة مهارات التفكير فوق المعرفي خلال مراحل تنفيذ الانشطة المرتبطة بتخطيط دروس الفن.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

الأعسر، صفاء: *الإبداع في حل المشكلات*، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.

جمال الدين، هناء محمد مرسي والعنزي، طلال طراد فرحان (٢٠١٩). أثر اختلاف أنماط التعلم المقلوب "حل المشكلات – التقصي" على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، *مجلة تكنولوجيا التربية–دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، ع (٣٩)، ١. التعريف الرقمي للمرجعdoi : 10.21608/tessj.2019.63319

جروان، عبد الرحمن (١٩٩٩). *تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات*، عمان، دار الكتاب الجامعي.

الحيلة،محمد محمود (٢٠٠٢). *طرق التدريس واستراتيجياتها*، العين، دولة الإمارات، دار الكتاب الجامعي، ط٢، ٣٩٣.

الخطيب، محمد احمد حامد (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجى ما وراء المعرفة: " الخرائط المفاهيمية – خرائط العقل" فى البنية المفاهيمية ومهارات التفكير البصري فى الرياضيات لدى طلاب الصف الثانى المتوسط، *مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود*، مج (٢٦)، ع (١)، ١. التعريف الرقمي للمرجعdoi : 10.33948/1158-026-001-005

خليفة، وليد السيد احمد و كيشار، احمد عبد الهادي (٢٠١٩). أثـــر برنـــامج تـــدريبى قـــائم علـــى استراتيجيات ما وراء المعرفة فى فعالية الذات الابتكارية لـــدى التلاميـــذ الموهـــوبين منخفضي التحصيل، *مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس*، ع (٥٧)، ١. التعريف الرقمي للمرجعdoi:10.21608/CPC.2019.42910

الدباس، خولة عبد العليم (٢٠١٨). مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمهارات التفكير ما وراء المعرفـــة لدى طلبة الصف العاشر في محافظة البلقاء، *مجلة التربية، جامعة الأزهـــر*، ع (١٨٠)، ج (١، ٢)، ١. التعريف الرقمي للمرجعdoi: 10.21608/JSREP.2018.39268

الدوخي، فوزي عبد اللطيف والذروة، مبارك عبدالله واليوسف، هيفاء علي (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية إدراك استراتيجيات ما وراء المعرفة في زيادة التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، *المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت*، مج (٣٠)، ع (١١٩)، ١. التعريف الرقمي للمرجعdoi: 10.34120/0085-030-119-002

روشكا، الكسندر (١٩٨٩). *الإبداع العام والخاص*، ترجمة غسان عبد الحي، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، عالم المعرفة.

سليمان، وفاء والشراري، خالد (٢٠٠٩). فاعلية برنامج قائم علي اســـتخدام اســـتراتيجيات تـــدريس معرفية ما وراء معرفة في تنمية مهارات الأداء المعرفي لدي طالبات تربية الطفل بالأهـــداف، *دورية"علوم إنسانية"*،ع (٤٢)،السنة (٧). ٩.

السوداني، خليل جبار جاسم (٢٠١٦). أثر مهارات ما وراء المعرفة في تدريس مادة الأشغال اليدوية، *مجلـــة كليـــة التربيـــة، جامعـــة بغـــداد*، ع (٢١٨)، تـــم الاســـترجاع مـــن موقـــع http://search.mandumah.com/Record/764518

صدقي، سرية (١٩٩٦). *محاضرات غير منشورة في المناهج وطرق التدريس التربية الفنية*. القاهرة، جامعة حلوان.

صدقي، سرية و مطاوع، مشيرة (٢٠٠٩). *قوة التفكير والفن*، القاهرة، المركز القومى لثقافة الطفل.

عميره، إبراهيم بسيوني (١٩٩٥). *المنهج وعناصره*، القاهرة، دار المعارف.

فوزي، ياسر (٢٠١٣). نموذج مقترح لتدريب الطلاب/ المعلمون على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في صياغة الأهداف التدريسية في ميدان التربيـــة الفنيـــة، *مجلـــة دراســـات تربويـــة واجتماعيـــة، جامعـــة حلـــوان*، مـــج (١٩)، ع (١)، تـــم الاســـترجاع مـــن موقـــع http://search.mandumah.com/Record/469869

القطيطي، محمد حمد (٢٠١٦). إستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى التدريس، *مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس*، ع (١٧٦)، تم الاسترجاع من موقع http://search.mandumah.com/Record/760806

المعيدي، شريفة محمد عبده (٢٠١٩). أثر استراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، *مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط*، مج (٣٥)، ع (٥)، ١. التعريف الرقمي للمرجعdoi : 10.21608/mfes.2019.104051

محمود، يحيي و الصمادي، محارب(٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي قائم علي نموذج أوزبورن – بارنس: الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية المهارات فوق المعرفية في الرياضيات لطلاب المرحلة الأساسية في الأردن، *دورية علوم إنسانية*، ع (٤٢)، السنة ٧، يوليو.

النجيحي، محمد لبيب وآخرون (١٩٧٤). *بحوث نفسية وتربوية*، القاهرة، عالم الكتب.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Antonietti, A., Lagnazi, S. and Perego P.(2000). Metacognitive Knowledge about Problem–Solving Methods. British *Journal of Educational Psychology*. 70, 1-16.

Davis, G. (1998). *Creative Problem Solving Model Members*. Ozemaill html .

Evans, J. (1997). Creative in OR/MS, *the Creative Problem Solving Process*, Part 2, 27(6),166.

Gardner, H. (1982). *Art , Mind , and Brain*. New York , Basic Books Inc Polisher.353 .

Georghiades, P. (2004). Making Pupil Conception of Electricity More Durable By Means of Situated Metacognition, *International Journal of Science Education*, 26(1), 85-99.

Huitt, W. (1997). *Metacognition Educational Psychology Interactive*. Valdosta: Valdosta State University.

Justice , E & Dornan ,T. (2001). Meta Cognitive Diligences Between Traditional – Age and Nontraditional – Age. College Students, Adult Education Quarter , Vol. 5l, no.3 , May, P.236.

Lovaine T.D.B : (2003). *Creative and Problem Solving*. Starsci .com.

Perfect , T, Schwartz , B.: (2002). *Applied Metacognition*, Published ley Cambridge University, Press, ISBN, assets. Cambridge org/97852/80/898. pdf..

Resnick, L: (1987). *Education and Learning to Think*. Washington, DC. National Academy Press.

Reed, J (1998). *Certificate of Approval, University of South Florida*. Criticalth in king . Org/ html .

Shcon, D. A. (1993), *the Reflective Practitioner, How Professional Think in Action*. New York: Basic Book.

Webster, R: (2002). Metacognition and the Autonomous Learner, Student Cognitive Profiles and Learning Environmental Development Csd . uwa . edu. Au.