Doi: 10.34120/0085-036-141-015

مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات التربية الفنية في ضوء تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي

أروى إبراهيم الريس د. محمد مفلح الدوسري
كلية التربية - جامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف مستوى الممارسات التدريسية (تخطيط، وتنفيذ، وتقويم) لدى معلمات التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض في ضوء تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطالبات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من 20 معلمة، تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية الطبقية، واستخدِمت كل من بطاقة الملاحظة وبطاقة تحليل المحتوى لجمع بيانات الدراسة. بينت النتائج أن ممارسات معلمات التربية الفنية التدريسية بمحور تخطيط الدروس في المستوى الجيد بنسبة 55% في ضوء تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وفي تنفيذ الدروس بمستوى جيد بنسبة 61%، وكذلك في تقييم الدروس بنسبة 52%. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيري التخصص وسنوات الخبرة. وفي ضوء النتائج انتهت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات شملت تضمين موضوع التفكير ما وراء المعرفي في برامج إعداد المعلمات والتدريب أثناء الخدمة وتضمين تلك المهارات في تعليم وتعلم التربية الفنية.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التدريسية، معلمات التربية الفنية، التفكير ما وراء المعرفي.

مقدمة

التطور المعرفي المتسارع الذي يشهده العالم في الوقت الحاضر يتطلب امتلاك الفرد مهارات متقدمة تمكنه من مواكبة التغيرات والتعامل مع المعرفة وتوظيفها والاستفادة منها في حياته. ويُعوّل المجتمع على التعليم الرسمي في جانب إعداد وتهيئة النشء وتزويدهم بالخبرات والمهارات اللازمة لاحتياجات العصر. لذا، تسعى المؤسسات التربوية عالميًا لتعزيز مهارات التفكير في المناهج الدراسية، فهي مكون من عادات التفكير الأساسية التي تساعد المتعلمين على المعرفة واكتساب مهارات التفكير التي لدى العلماء، كما أن أنشطة التفكير ما وراء المعرفي تساعد المتعلم على الاندماج والتركيز على التعلم، وتتيح الفرص لنقاشات هادفة بين المتعلمين ومناقشة الأفكار الجديدة وتقويمها (Nair, 2014). ويبرز التفكير ما وراء المعرفي باعتباره الموجه الأساس لعمليات التفكير جميعها، فهو التفكير في التفكير والوعي الكامل به، حيث جاء في قاموس ويبستر (Webster Dictionary, 2020) بأن التفكير ما وراء المعرفي (metacognition) هو وعي وتحليل تعلم الفرد وعمليات تفكيره، ويصفه (العتوم والجراح وبشارة، 2011) بأنه التفكير في التفكير، ومعرفة المعرفة، وفهم الفرد ومراقبته لأفكاره والفرضيات في نشاطاته. ويُعد التفكير ما وراء المعرفي أحد المهارات الذهنية التي تؤدي دورا هاما في عملية التعليم؛ فمن خلاله يوجه المعلم العملية التعليمية توجيهاً واعياً، باعتباره المخطط والمسير والمقوم لكل خطوة من خطوات عملية التعلم. وبالتالي فهو يعمل على تحسين اكتساب الطلبة لخبرات التعلم المختلفة ويساعدهم على تنمية مهارات تفكيرهم الخاصة. وأوضح (Riddly, 1992) أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي تساعد على ضبط إدراك التعلم والتخطيط واختيار الاستراتيجيات، كما تساعد كل من المعلم والطالب على رصد التقدم المتحقق في عملية التعليم، وتصحيح الأخطاء، وتحليل فاعلية استراتيجيات التعلم وتغييرها عند الضرورة.

وجاء في وثيقة منهج التربية الفنية أنه وبجانب سعي منهج التربية الفنية لتحقيق التكامل في بناء شخصية الطلبة، تُعد التربية الفنية وسيلة حيوية للارتقاء

بالجانب النفسي وأداة للتعبير، كما أن لها علاقة وثيقة بتنمية الجانب الاجتماعي والوطني، ووسيلة لتعويد الطلبة على التحليل وحل المشكلات وتنمية مهارات التفكير المستقل (اللجنة العلمية لمادة التربية الفنية، 2007). وأورد (فضل، 2007) أن التربية الفنية لا تعني دراسة المهارات الحرفية، أو حفظ المعارف واسترجاعها، بل هي نشاط ذهني وبدني يشحذ القدرات والمهارات، التي تنمي المواهب وذلك لمنح الطالب فرصا للتفاعل، لكي ينشط نشاطا تلقائيا، فهو الذي يشاهد ويفكر ويدرك العلاقات ويحس ويتأمل وينمي مهاراته وعاداته وخبراته. وتؤكد (Stankiewicz, 1994) أن جعل الفن في حد ذاته أداة للتفكير هو من أهم أدوار المعلم في الميدان، إذ يساعد الطلاب لكي يطيلوا النظر بحثا وراء القيمة بعيدا عن النظرة العابرة السطحية.

كما تعد مهارات التفكير من مستهدفات المعايير الوطنية لمجال تعلم التربية الفنية، فيمارس المتعلم مهارات التفكير في محوري المجال المتمثلين في إنتاج الفن والاستجابة له، مع التركز على المهارات المشتركة؛ مثل التفكير الناقد والإبداعي والتواصل والتعلم الذاتي والتعاوني ومهارات العمل التعاوني (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019: 24). لذا، فالتربية الفنية تسعى لتنمية وتعزيز منهج التفكير المنظم الذي يعتمد على التفكير الإبداعي والناقد والتخيلي لاكتساب الأفكار والمفاهيم المتضمنة في المنهج. ولتحقيق الممارسات الأصيلة في صفوف التربية الفنية، ينبغي للمعلمين والطلاب أن يشاركوا بشكل كامل في أنشطة يطبقون فيها ممارسات إبداعية تتضمن مهارات التخيل، والتحقق، وبناء الأفكار، والتأمل مما يعطي لتجربتهم وتعلمهم معنى؛ وتعد الأنشطة ما وراء المعرفية ضرورية لتعلم الطلاب وتحصيلهم في عصر الوسائط المتعددة حيث تنتقل المعلومات بشكل أقل عبر الكلمات المكتوبة والأرقام (National Coalition for Core Arts Standards, 2014).

إلا أن المناهج المطورة والأجهزة الحديثة والتجهيزات لا يمكن لها أن تحقق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية، مالم يكن المعلم ماهراً وقادراً على تجاوز

الممارسات الروتينية إلى ممارسات تسهم في تفعيل مواقف التعليم، وامتلاك أدوات مناسبة لتطوير معارفه ومهاراته وتحسين مستوى أدائه (الحيلة، 2002). أي أن للمعلم الدور الأكبر في تحقيق أهداف المنهج، حيث أكد (العتوم، 2013) بأنه يقع على عاتق معلم التربية الفنية دور كبير في قيادة وتصدر العملية التعليمية، وتوصيل الخبرات المناسبة للطلبة وتوجيه سلوكهم، فالمعلم الناجح يعتمد في التدريس على خليط من المهارات المختلفة، كالقدرات الشخصية والعوامل النفسية واستخدام طرائق التدريس والوسائل التعليمية الملائمة للمواقف التعليمية وغيرها. وإلى جانب ممارسة معلم التربية الفنية لهذه الأدوار التربوية والتعليمية، فإنه يتحتم عليه ممارسة أنماط مختلفة من التفكير، وتدريب الطلبة على ممارستها، خصوصا مهارات التفكير العليا، وذلك لما تتمتع به المادة من مرونة وتوسع لتوظيف هذه المهارات. كمهارة التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارة حل المشكلات، واتخاذ القرارات والتفكير ما وراء المعرفي.

وبالرغم من إجماع الدراسات على أهمية التفكير ما وراء المعرفي في التعليم إلا أن مستويات ممارسات المعلمين التدريسية لتعزيزه لدى الطلاب غير واضحة، وذلك لندرة الدراسات المهتمة بهذا الموضوع؛ لذلك جاءت هذه الدراسة كدراسة وصفية تحليلية لمستوى ممارسات معلمات التربية الفنية في ضوء تعزيزها لمهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطالبات.

مشكلة الدراسة

يتطلب النجاح والتحصيل في مساق التربية الفنية تطبيق أربع ممارسات إبداعية تتمثل في التخيل، والتحقق، وبناء الأفكار، والتأمل في سياقات مختلفة، وأنشطة التفكير ما وراء المعرفي هذه تنمي عادات العمل الفعالة كالشغف، والإبداع، والابتكار، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، ومهارات الاتصال، والتعاون؛ وكل واحدة من تلك المهارات تحقق أحد أوجه التعلم اللازمة للحياة في القرن الواحد والعشرين (National Coalition for Core Arts Standards, 2014). وقد أكدت المعايير الوطنية المشتركة للفنون بأن قدرة المعلمين على تنمية مهارات التفكير

المنظم لدى طلابهم ليوظفوا الأفكار السابقة والجديدة بفاعلية، مرهون بتدرب المعلمين وتطبيقهم لاستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي (National Coalition for Core Arts Standards, 2014). وبالرغم من إيمان المهتمين بعملية التعليم بأهمية التفكير ما وراء المعرفي سواء في تعميق مستوى الفهم للمنهج وتنمية الاتجاهات الإيجابية للمتعلمين أو غيرها من نتائجه الإيجابية، إلا أن الدراسات المهتمة بتحديد مستوى ممارسات المعلمين التدريسية لتعزيز التفكير ما وراء المعرفي في التعليم نادرة مقارنة بالدراسات التي تبين فوائد استخدامه، ودرجة تضمينه في محتوى الكتب المدرسية، وأثر بعض استراتيجيات التدريس في تنميته لدى الطلبة كدراسة (أبو لطيفة، 2015؛ الحويطي، 2017؛ زارع، 2017؛ آل كاسي والقحطاني، 2018)؛ و(Jamba, 2019)؛ كما أن ندرة البحوث في التفكير ما وراء المعرفي في مجال التربية الفنية بشكل عام، وفي مجال الدراسة الحالية المتعلقة بممارسات معلمات التربية الفنية التدريسية لتعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلاب بشكل خاص يؤكد حاجة الميدان التربوي لدراسات في هذا الاتجاه. ففي مجال مشكلة الدراسة الحالية، تمت مراجعة قواعد البيانات العربية والأجنبية–عبر البحث في قاعدة البيانات (SDL) والمنظومة والمكتبة المركزية للطالبات ومكتبة الملك سلمان– وجد الباحثان دراستين فقط كان هدفهما تحديد مستوى تضمين المعلمين لمهارات التفكير ما وراء المعرفي في التدريس، الدراسة الأولى دراسة (الرشيدي، 2017) التي هدفت لتحديد مستوى ممارسة معلمي التربية الفنية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي في الكويت، والدراسة الثانية هي دراسة (الحرفي وغسان، 2018) التي هدفت لتحديد درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في تعليم مادة العلوم في مدينة دمشق.

ومن خلال خبرة الباحثين في الميدان التربوي في مجال التدريس وإعداد معلمي ومعلمات التربية الفنية، لاحظ الباحثان ضعف تطبيق المعلمات لممارسات التدريس الفعالة التي تنمي مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير المعرفي بشكل خاص، وأشارت العديد من الدراسات إلى مشكلات تدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الفنية مرتبطة بالتخطيط، والتنفيذ، والتقويم (زقزوق، 1427هـ؛

والدوسري، 2011؛ الجمعان 2019)؛ ونظرا لعدم توافر دراسات محلية في مجال تضمين وتعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي في التربية الفنية، فقد رأى الباحثان إجراء هذه الدراسة سعيا لتحديد مستوى ممارسات معلمات التربية الفنية التدريسية في ضوء تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطالبات في مجالات أكثر تحديدا تمثلت في تخطيط الدروس، وتنفيذها، وتقييمها. وقام الباحثان بإعداد وتطبيق أدوات قياس لمستوى الممارسة في الظروف الطبيعية، حيث تم تصميم بطاقة الملاحظة وبطاقة تحليل المحتوى لجمع بيانات الدراسة وتحليلها للوصول إلى توصيات عملية تدعم تعزيز معلمات التربية الفنية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقويم) لدى الطالبات عند تصميم وتنفيذ وتقويم دروس التربية الفنية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى إعطاء صورة متكاملة عن واقع تضمين مهارات التفكير ما وراء المعرفي في دروس التربية الفنية؛ من خلال :

- تعرف مستوى الممارسات التدريسية لدى المعلمات في ضوء تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطالبات عند تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس التربية الفنية.
- تحديد أثرمتغير المؤهل في مستوى الممارسات التدريسية لدى المعلمات في ضوء تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي عند تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس التربية الفنية.
- تحديد أثر متغير الخبرة في مستوى الممارسات التدريسية لدى المعلمات في ضوء تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي عند تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس التربية الفنية.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى الممارسات التدريسية لدى المعلمات في ضوء تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطالبات عند تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس التربية الفنية؟

- هل توجد فروق دالة احصائياً في مستوى الممارسات التدريسية لدى المعلمات في ضوء تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي عند تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس التربية الفنية تبعاً لمتغير المؤهل؟
- هل توجد فروق دالة احصائياً في مستوى الممارسات التدريسية لدى المعلمات في ضوء تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي عند تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس التربية الفنية تبعاً لمتغير الخبرة؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية إجراء الدراسة الحالية في أنها:

- تتماشى مع الجهود المبذولة لإعداد معلمات مؤهلات، فهو بمثابة التشخيص لمستوى وعي المعلمات بعمليات التفكير ما وراء المعرفي والتخطيط لها وتنفيذها وتقويمها في العملية التعليمية.
- قد تسهم في زيادة وعي المعلمات بأهمية التفكير ما وراء المعرفي، وخصوصا معلمات التربية الفنية كون التفكير ما وراء المعرفي يرتبط ارتباطا كبيرا بطبيعة المجال؛ ومساعدة المعلمات على إدراك أن تشجيع الطالبة لاستخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي يتوقف على الإعداد لها من قبل المعلمات.
- تسهم في تزويد المجال والميدان التربوي بنتائج وتوصيات علمية تصف الواقع وتفتح الأفق لدراسات ممتدة، لا سيما وأن هناك ندرة في البحوث التي تدرس واقع مستوى الممارسات التدريسية لتعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي بشكل عام وفي التربية الفنية بشكل خاص.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على مستوى الممارسات التدريسية المرتبطة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم في دروس التربية الفنية لدى معلمات التربية الفنية في ضوء تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على معلمات التربية الفنية، المكلفات بتدريس المرحلة المتوسطة الأهلية والحكومية دون العالمية بمدينة الرياض، خلال العام الجامعي 1441–1440 هـ.

مصطلحات الدراسة

ممارسة: الممارسة هي نوع من الخبرة المنظمة نسبيا، وتشير إلى تكرار حدوث نفس الاستجابات الظاهرة أو ما يشابهها في مواقف بيئية منظمة نسبيا (علي، 2010). ويعرف مستوى الممارسة إجرائيا بمدى مراعاة معلمات التربية الفنية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي المحددة في بطاقة الملاحظة وبطاقة تحليل المحتوى لهذه الدراسة في تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس التربية الفنية، ويقاس مستوى الممارسة بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على مقاييس الدراسة، وهذه الدرجة تتكون من ثلاثة مستويات (جيد–متوسط–ضعيف).

معلمات التربية الفنية: معلمات التربية الفنية إجرائيا هن المعلمات المكلفات من وزارة التعليم أو من المدرسة بتدريس التربية الفنية، للمرحلة المتوسطة، في المدارس الأهلية والحكومية بمدينة الرياض في العام الجامعي1441–1440 هـ.

التفكير ما وراء المعرفي: "عمليات التفكير العليا التي تتحكم في توجيه وإدارة نشاطات حل المشكلة أو اتخاذ القرار، ويتركز فيها وعي الفرد لذاته ولغيره أثناء القيام بالمهمات التي تتطلب معالجة للمعلومات، فهو التفكير في عملية التفكير ذاتها" (شحاته، 2003: 127). ويُعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه عمليات تفكير تتضمن وعي طالبات التربية الفنية بقدراتهن ومعرفتهن بأنفسهن في ضوء المهمات التي تطلبها منهن المعلمة، وبالعمليات العقلية التي تلزم إنجاز تلك المهمات، عبر تعزيز تلك المهارات أثناء التخطيط للدرس ثم متابعة سير الدرس ثم تقويم الدرس من قبل المعلمة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

التفكير ما وراء المعرفي: لم تعد عملية التحكم في التفكير من الأمور

المستحيلة، فقد أثبتت التجارب الحديثة أنه يمكن التحكم في التفكير تماما كما نتحكم في الأفعال، وذلك كون التفكير ما وراء المعرفي يحتوي في جنباته ممارسات تدريسية كثيرة وغاية في الأهمية يمكن دمجها مع كافة أساليب واستراتيجيات التدريس والتقويم، وصممت هذه الممارسات لمساعدة المشتركين في العملية التعليمية في السيطرة والتحكم الواعي والمقصود في تفكيرهم، وبالتالي تصويب أفعالهم الصادرة دون أي تهور أو اندفاع، بمعنى أن التحكم في التفكير أو ما يسمى التفكير ما وراء المعرفي هو بمثابة إدارة داخلية ونقطة تحكم ذاتي توجه أفكار الشخص وتمنعه من تكرار أخطائه في كل تصرف (الرويثي والروساء، 2013). وقد أدت الزيادة السريعة في الاهتمام بنظريات التعلم المعرفية إلى زيادة الاهتمام بالتفكير ما وراء المعرفي، فظهر مصطلح فوق المعرفة (Metacognition) في السبعينات على يد الباحث (Flavell, 1979) الذي سعى إلى مساعدة المشتركين في العملية التعليمية على الإمساك بزمام تفكيرهم ورفع مستوى الوعي لديهم. ومن هنا قدم (Flavell, 1979) تعريفا لمهارات التفكير ما وراء المعرفي بأنه معرفة الفرد بنفسه، وبالمهمة التي يقوم بها، وبالاستراتيجية التي تلزم لمعالجة هذه المهمة، وهو يعني معرفة الفرد الخاصة بعملياته المعرفية ونتائجها، وهو أمر مرتبط بنظرية التطور العقلي لبياجيه وخلصت إلى أن الطفل بعد السنة السابعة من العمر يتمكن من ممارسة النشاطات الخاصة بمجال التفكير بالتفكير، ولأن الإدراك ما وراء المعرفي يتعلق بمراقبة الفرد لكيفية استخدامه لعقله، فهو يعد من أعلى مستويات التفكير.

مكونات الوعي ما وراء المعرفي: هناك عدد من النماذج التي تناولت مكونات الوعي ما وراء المعرفي، أشهرها نموذج (Flavell, 1979) الذي يشير من خلاله إلى أن للوعي ما وراء المعرفي مكونان، هما:

1 – معرفة ما وراء المعرفة؛ أي وعي الفرد بما يعرفه، ويقصد فلافيل بذلك ما يخزنه الفرد من معلومات ومدركات عن ذاته، وعن العالم المحيط به؛ أي المعارف التي يستخدمها كأدوات معرفية عند تعامله مع المهمات والأهداف

والخبرات. كما صنف فلافيل معرفة التفكير ما وراء المعرفي في ثلاث فئات من المتغيرات هي: متغيرات متعلقة بالفرد، ومتغيرات متصلة بالمهمة المطلوب إنجازها ومتطلباتها، ومتغيرات متعلقة بالاستراتيجية التي تساعد على التقدم نحو تحقيق الأهداف.

2 – خبرات ما وراء المعرفة: هي عبارة عن خبرات معرفية تساعد الفرد في اختيار الاستراتيجيات المناسبة عند مواجهة مهمة ما، بحيث تجعله يفاضل بين مجموعة من الاستراتيجيات للوصول للحلول الصحيحة، كالنظر في المشكلة من عدة زوايا ليرى إذا كان هناك ما يسهم في إزالة الغموض أو أن يطلب المساعدة من الآخرين. وتحتاج عملية اختيار الفرد لاستراتيجية التعلم إلى معرفة فوق معرفية، تفيد الذاكرة طويلة المدى، وتسهل عملية اكتساب واسترجاع المعرفة، وتطبيقها في مواقف جديدة. وهذا يحتاج إلى تعلم وتدريب للتقليل من التردد والحيرة التي قد يقع بها الطلبة إذا لم يكن لديهم الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات التعلم (طلافحة والتل، 2019).

مهارات التفكير ما وراء المعرفي: إن مهارات التفكير ما وراء المعرفي هي قدرة الفرد على التفكير في عمليات التفكير الخاصة به، فهي المعرفة بالعمليات المعرفية، ويشير المفهوم بذلك إلى معرفة الفرد المتمركزة حول عملياته المعرفية وإنتاجاته المعرفية أو أي شيء يرتبط بهما ولذلك فهو يكشف عن نفسه من خلال المراقبة النشطة لهذه العمليات والتنظيم المتتابع لها، وإحداث التناغم فيما بينها، بحيث تؤثر هذه العمليات في الخصائص المتصلة بالمعلومات او البيانات المخزنة بما يفيد في تحقيق الأهداف (Flavell, 1979). وقام عدد من الباحثين بتصنيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي والإجراءات التي تتضمنها كل مهارة بالشكل الآتي:

– التخطيط: ويعني التنظيم والسير بخطوات متبصرة نحو إنجاز المهمة تبعا لخطة معدة سابقا، وتتضمن إجراءات التخطيط الشعور بالمشكلة وتحديد الأهداف، والتسلسل في تنفيذ الخطوات، والتنبؤ بالصعوبات المحتمل مواجهتها أثناء التنفيذ، وتوقع المخرجات والنتائج المحتملة (Sahin, 2011).

- المراقبة والتحكم: وتتضمن إجراءات هي: المحافظة على إبقاء الهدف في بؤرة الاهتمام، والمحافظة على تنفيذ الإجراءات حسب تسلسلها في الخطة، وتحديد الزمن اللازم لإنجاز المهمة، وتجنب الوقوع في الأخطاء في كل خطوة من خطوات التنفيذ، والتحفيز على الاستمرار في حل المهمة وتنفيذها، وانسجام الأساليب مع نوع العملية، والقدرة على التغلب على الصعوبات أثناء التنفيذ (Wilson, 2002).
- التقويم: ويتضمن إجراء تقييم يبين درجة تحقق الأهداف، والتحقق من مدى ملاءمة الأساليب المتبعة لتحقيق المهمة، وتقييم الطرائق والأساليب المتبعة في معالجة المشكلات والصعوبات، وشمولية التقييم وفاعلية التخطيط (بهلول، 2004).

إن تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى المتعلمين يتطلب من المعلم معرفة بتخطيط الدرس، وتنفيذه، وتقويمه بما يتماشى مع طبيعة ذلك النوع من التفكير، مما يؤدي إلى تعميق فهم المادة لدى المعلم، وبالتالي لدى الطلبة. كما أن ممارسة المعلم لهذا النوع الواعي من التفكير يساعد في متابعة المعلم لما تعلمه الطلبة وتشجيعهم على التجريب والاستقصاء وتنمية وعيهم وقدرتهم على تقويم أدائهم.

استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في التعليم: وتقوم استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي على عددٍ من الخصائص كالوعي بخيارات عملية التعلم، والتنظيم الذاتي لعميلة التعلم، والسيطرة الواعية للمعلم والمتعلم على عملية التعلم، وتقييم المعلم والمتعلم لأدائهما، ووضع أهدافٍ للتعلم المستقبلي (السيد، 2002).

ويشير الأدب التربوي إلى أن التفكير ما وراء المعرفي يتضمن عدة استراتيجيات يراعى في اختيارها ما يحتاجه الموقف التعليمي، أو ما يتناسب مع المادة الدراسية، والمرحلة العمرية للطلبة؛ وقد أشار (جروان، 2008) إلى أن استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي تتضمن ما يأتي:

- النمذجة مع التوضيح: التعلم بالقدوة من أنجح أساليب التعلم وأكثرها فاعلية عندما يقترن بإيضاحات أو تعليقات يقدمها النموذج أو القدوة أثناء قيامه بالعمل. ويتلخص دور المعلم في إبراز مهارات التفكير ما وراء المعرفية عن طريق إيضاح سلوكياته أثناء قيامه بحل المشكلة، وبيان الأساليب وراء اختيار كل خطوة،

وكيفية تنفيذ كل عملية، وقيادة طلبته في التخطيط للوصول إلى الإجابة، ومن ثم تنفيذ الخطة مع إيضاح الأساليب والكيفية التي يتحقق بها الهدف.

- الأسئلة الذاتية: تُعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التي يقوم فيها الطلبة بصياغة الأسئلة الذاتية عن مدى ما تعلموه عن موضوع معين، ومدى استيعابهم له، وتحديد نقاط القوة والضعف.

- التحدث حول التفكير: خلال مواقف التخطيط وحل المشكلة على المعلمين أن يفكروا بصوت عال بحيث يستطيع الطلبة متابعة عرض عمليات التفكير، فالنقاش يطور المفردات التي يحتاجها الطلبة للتفكير والتحدث حول أفكارهم الخاصة.

- تلخيص عملية التفكير: تقوم هذه الاستراتيجية على تفعيل الحوار بين الطلبة حول مهارات التفكير اللازمة لتطوير وعيهم للاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها في مواقف تعليمية أخرى.

- التفكير بصوت مرتفع: وهذا يتطلب من المعلم أن يفكر بصوت مرتفع أثناء حل المسألة كي يستطيع الطلبة تطبيق أسلوب التفكير نفسه، حيث إن النمذجة والمناقشة وطرح الأسئلة الذاتية تعمل على تطوير الكلمات التي يحتاجها الطلبة للتعبير عن أفكارهم الخاصة.

التربية الفنية: الغاية من تدريس التربية الفنية كما نصت عليه وثيقة منهج التربية الفنية (اللجنة العلمية لمادة التربية الفنية، 2007: 13) هي "تربية الفرد ككل ليستطيع أن يعيش عيشة جمالية راقية وسط الإطار الاجتماعي المتطور الذي ينتمي إليه". كما أنها" وسيلة من وسائل التعبير عن انفعالات الإنسان وعواطفه وخبراته في الحياة في قالب من العمل الفني، تحسب فيها العلاقات بين الخطوط، والمساحات والألوان، وأنواع التوافق والتباين، والاتزان التي تعكس صلة الإنسان بالكون، وإدراكه لقيمته" (الحيلة، 2000: 28). و"تؤسس التربية الفنية منهج التفكير المنظم، المعتمد على التفكير الإبداعي والناقد والتخيلي، ومناقشة الأفكار والملاحظات، وحل المشكلات من خلال الطرائق العلمية لفهم الفن، وما يتخلله من

أساليب عملية في إتقان عمليات الإنتاج الفني والتصميم الصناعي والتقني، الذي ينعكس على الاقتصاد الوطني" (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019: 17).

التفكير ما وراء المعرفي في التربية الفنية: ذكر بكر (2004: 120) "أن التفكير هو أحد الأهداف التي تسعى كافة المؤسسات التعليمية لتحقيقها". وتسهم التربية الفنية في تنمية مهارات التفكير، فهي لا تهدف إلى حفظ المعلومات أو إتقان المهارات بقدر ما هي وسيلة لتنمية التفكير والتذوق والنقد والابداع والابتكار من خلال تركيزها الإيجابي على الطالب، الأمر الذي يتطلب مهارة من المعلم في توجيه الطالب لاستخدام مهارات التفكير تلك. وقد ميزت المعايير الوطنية المشتركة للفنون بين المتعلم "المتقدم" والمتعلم "المبتدئ" بعوامل أساسية تتمثل في قدرة المتعلم الخبير على التفكير المنظم حول الأفكار الأساسية؛ وهذه العملية تسمح بتوظيفٍ أكثر فاعلية للأفكار السابقة إلى جانب توظيفٍ أفضل للأفكار الجديدة. لذا، فالمعلمون المهتمون بمساعدة طلابهم على الفهم، لابد وأن يساعدوهم بطريقة مقصودة على بناء أنظمة تفكير واسترجاع قوية، ويكون ذلك بتدرب المعلمين وتطبيقهم استراتيجيات تشجع التفكير ما وراء المعرفي؛ التي يمكن للطلاب استخدامها لتوظيف المعاني والفهم والإنتاج (National Coalition for Core Arts Standards, 2014).

وتناولت العديد من البحوث والدراسات العلاقة بين التربية الفنية ومهارات التفكير، كدور التربية الفنية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي أو التفكير النقدي أومهارات التحليل والتركيب والتطبيق وغيرها؛ إلا أن الباحثان–من خلال البحث في قاعدة البيانات (SDL) والمنظومة ومكتبة الملك سلمان– لم يجدا غير دراستين تناولتا العلاقة بين التربية الفنية والتفكير ما وراء المعرفي، وهما دراسة (Kamp et al., 2014) التي أشارت نتائجها إلى أن لتعليم ما وراء المعرفة أثر إيجابي على تفكير الطلاب المتباعد وتحسين العمليات الإبداعية في مهارتي الطلاقة والمرونة لديهم؛ ودراسة (Marshall & D'Adamo, 2018) التي حثت على تفعيل مهارات التفكير ما وراء المعرفي في معامل التربية الفنية، حيث وصف مارشل ودي أدمو معامل التربية الفنية بالمكان المثالي لتعزيز التفكير ما وراء المعرفي لستة أسباب هي:

- صنع العمل الفني يتطلب الكثير من التفكير، وهذا يشمل التفكير قبل، وأثناء، وبعد إخراج العمل الفني، ولذلك غالبا ما يطلب معلم التربية الفنية من الطلاب أن يفكروا في تفكيرهم عند نقد أعمالهم، ويركزوا عن كثب على أفكارهم وانعكاسها على أعمالهم الفنية.
- في معامل التربية الفنية يمارس الطالب الفنون بالإضافة إلى تعلمها، بعكس دراسة الفنون في الفصول الدراسية الذي يقتصر على الجانب النظري للفنون، أما معامل التربية الفنية فإنها تشجع على التفكير في العملية وفي السياق من الخبرة العملية، فهي بذلك تتفوق على الدراسة الأكاديمية في تعزيز التفكير ما وراء المعرفي.
- تعطي الأعمال الفنية قيمة مادية للأفكار المجردة التي مر بها الطالب للوصول إلى هذا العمل. فهي بذلك تشجع على اكتشاف العلاقة بين الأفكار والأشكال في العملية الإبداعية؛ لتمثيل الفكرة والشعور في شكل مرئي.
- مهارات التفكير المستخدمة في مادة التربية الفنية كثيرة ومعقدة ومنوعة، وتنتج منها نتائج مختلفة. فالتجربة الفنية توجه الدماغ إلى معالجة تفحص الخبرات السابقة واتخاذ القرارات وإصدار الاحكام وحل المشكلات. وفي عملية الإنتاج الفني يترابط الخيال مع المنطق ومع الإدراك. كل هذه العمليات المعقدة غالبا ما تتطلب من المتعلم تفهمها والعمل عليها للوصول إلى مخرج نهائي مرضي.
- لمعمل التربية الفنية طابع تشاركي، فالطلبة يعملون بشكل فردي بانسجام وتناغم، وبذلك تعزز التربية الفنية التفكير الفردي والجماعي لتحقيق أهدافها.
- التربية الفنية هي مادة تربوية، تدعوإلى اتخاذ نهج إبداعي في تعزيز أصول التربية، ويمكن أن يشمل البحوث والمشاريع والأنشطة التي تركز على التفكير ما وراء المعرفي.

وذكر (Rolling, 2013) أن معمل التربية الفنية مكان لانسجام ذكاء المجموعة مع الذكاء الفردي. وذكاء السرب هو القدرة الجماعية على التعلم والإبداع، ويتحقق من خلال التفكير الجماعي نحو هدف واحد؛ في حين يتم تحفيز التفكير الفردي من خلال التفاعل مع المجموعة.

الدراسات السابقة

حظي موضوع التفكير ما وراء المعرفي مؤخرا باهتمام من الباحثين سواء في المجال التربوي أو غيره من المجالات، فقد سعت العديد من الدراسات العلمية إلى التعرف على أثر استخدام التفكير ما وراء المعرفي في التعليم (زارع، 2017، الكاسي والقحطاني، 2018). وبالنسبة لدراسة (زارع، 2017) فقد سعت لقياس أثر استخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في تدريس الجغرافيا في تنمية التحصيل والمهارات الجغرافية. وطبقت الدراسة على 40 طالبا في المرحلة الإعدادية بمدينة أسيوط. وجاءت النتائج مؤكدة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب لصالح التطبيق البعدي. وهدفت دراسة آل كاسي والقحطاني (2018) إلى تعرف فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية (PDEODE) في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمنطقة عسير؛ وقد عرّف الباحثان تلك الاستراتيجية بأنها إجراءات تدريسية تفاعلية تتمثل في: "التنبؤ ثم المناقشة ثم التفسير ثم الملاحظة ثم المناقشة ثم التفسير" (ص:166). ولتحقيق ذلك استُخدِم المنهج شبه التجريبي على عينة من طلاب الصف الأول المتوسط بلغت 40 طالبًا، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي، واختبار مهارات ما وراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة (Jiang et al., 2016) إلى إعداد أداة معتمدة لتقويم مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى المعلمين في التدريس، وكان لهذه الدراسة هدفين، الأول هو إعداد مقياس استخدام المعلم لمهارات التفكير ما وراء المعرفي والهدف الثاني هو اختبار صحته وثباته. وبعد إعداد الباحثين للمقياس (Teacher Metacognition Inventory) –ويرمز له بـ (TMI)–تم تطبيق هذا المقياس على عينة مكونة من 412 معلما ومعلمة. وأثبتت النتائج أن (TMI) أداة فعالة يمكن استخدامها لتقييم التفكير ما وراء المعرفي لدى المعلم، كما أن المقياس ساعد المعلمين بشكل كبير على

تنمية مهاراتهم في التفكير ما وراء المعرفي. ومن الدراسات المهتمة بإيجاد أداة معتمدة لقياس مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى المعلمين دراسة كاليو وزملائه (Kallio et al., 2017) التي سعت إلى معرفة مدى ملاءمة مقياس (Metacognitive Awareness Inventory for Teachers) –ويرمز له بـ (MAIT)– للمعلمين أثناء الخدمة في فنلندا، الذي أعده بلاسيكانلي (Balcikanli, 2011) على شكل استبانة، وذلك عبر تطبيقه على عينة من (208) معلماً ومعلمة ثم قياس مدى صحة المقياس ونسبة اعتماده، وذلك عبر تحليل البيانات في خطوتين، الأولى تعتمد على التناسق الداخلي، والثانية على تحليل عامل التأكيد والتناسب في البناء والتركيب. وتوصلت الدراسة إلى وجود بعض نقاط الضعف في مقياس بلاسيكانلي الأصلي، وتمت معالجته عبر ضغط عدد من فقراته؛ فبدلا من احتوائه على 24 فقرة، أصبح يحتوي 18 فقرة جيدًا ومقبولًا.

أما ما يتعلق بمهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلاب؛ أجرى الحويطي (2017) دراسة هدفت تعرف درجة امتلاك طلبة كلية التربية والآداب في جامعة تبوك لمهارات التفكير ما وراء المعرفي في ضوء متغيرات العمر وسنة الدراسة والتخصص الجامعي. وكانت العينة مكونة من 200 طالبًا، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي متوسطة، وأن مهارة التخطيط هي الأكثر لديهم. وأظهرت النتائج أن هناك أثرًا لمتغير التخصص على مستوى امتلاك الطالب لمهارات التفكير ما وراء المعرفي لصالح طلاب اللغة العربية. كما اهتمت بعض الدراسات بتحديد مستوى المهارات ما وراء المعرفية لدى الطلاب، ومن تلك الدراسات، دراسة (Jamba, 2019) التي هدفت إلى تحديد مستوى المهارات ما وراء المعرفية لدى طلاب المدارس الثانوية في بوتان، وتحديد الاختلافات بين المتوسطات التي تُعزى لمتغيري الجنس والمكان. وقد تكونت العينة من 300 طالب. وأظهرت النتائج أن 1% من طلاب المدارس الثانوية لديهم مستوى عالٍ جدًا من مهارات التفكير ما وراء المعرفي، و17.66% لديهم مهارات عالية المستوى، و39.66% لديهم مستوى متوسط، و28.66% لديهم مهارات بمستوى منخفض، و13% من طلاب المدارس الثانوية لديهم مستوى منخفض جدًا من مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

ومن الدراسات المهتمة بمستوى ممارسة المعلمين أو المعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفي دراسة (الحرفي وغسان، 2018) التي هدفت لتحديد درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في تعليم مادة العلوم في مدينة دمشق، ومعرفة دلالة الفروق في درجة ممارسة المعلمين تبعا لمتغيرات الدورات التدريبية، والتخصص. تكونت عينة الدراسة من 62 معلما ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة المقصودة، حيث طُبِق عليهم استبانة من إعداد الباحثة بعد التحقق من صدقها وثباتها. وأشارت النتائج إلى وجود درجة متوسطة من الممارسة لدى معلمي العلوم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي العلوم في درجة الممارسة لاستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي تُعزى لمتغير الدورات التدريبية والتخصص لصالح من لديهم دورات تدريبية ومن لديهم درجة الإجازة. أما دراسة (الرشيدي، 2017) فقد هدفت لتحديد مستوى ممارسة معلمي التربية الفنية في دولة الكويت لمهارات التفكير ما وراء المعرفي. وذلك باتباع المنهج الوصفي التحليلي، وبأداة بطاقة ملاحظة من إعداد الباحث تضمنت 22 مهارة من مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وتكونت العينة من15 معلمًا و15 معلمة، وأظهرت نتائجها أن درجة الممارسة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي متوسطة؛ مع تفوق المعلمات على المعلمين، وتفوق من كانت سنوات خبرتهم عشرة أو أكثر. ولا توجد فروق بالنسبة للمؤهل العلمي.

وقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في تكوين صورة أولية لمستوى ممارسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي في التعليم؛ كدراسة (الحويطي، 2017) ودراسة (أبو لطيفة، 2015) اللتين هدفتا لتحديد مستوى استخدام طلبة كلية التربية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي، ودراسة (الحرفي وغسان، 2018) التي هدفت لتحديد درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى للتفكير ما وراء المعرفي في تعليم مادة العلوم، وكذلك دراسة (الرشيدي، 2017) التي هدفت لتحديد مستوى ممارسة معلمي التربية الفنية في دولة الكويت لمهارات التفكير ما وراء المعرفي. وتوصلت نتائج تلك الدراسات إلى أن درجة امتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير ما وراء

المعرفي متوسطة. وهدف الدراسة الحالية مقارب لهدف دراسة (الرشيدي، 2017)؛ فهو يقتصر على تحديد مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات التربية الفنية في ضوء تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي دون المعلمين. وتختلف بأنها طبقت في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. وقد تمت الاستفادة من مراجعة أدبيات المجال والدراسات السابقة في إعداد أداتي الدراسة، ومقارنة النتائج.

منهج الدراسة: تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي فهو الأنسب للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ وهو المنهج الذي يعتمد على وصف الظاهرة المدروسة، وجمع أوصاف ومعلومات دقيقة عنها، ويعتمد على دراسة الواقع، ويهتم بوصفه وصفا دقيقا ويعبر عنه تعبيرًا كميًا أو كيفيًا (عبيدات وعدس وكايد، 2020).

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم الاعتماد على نوعين أساسيين من البيانات:

- البيانات الأولية: باستخدام أداتي الدراسة (بطاقة الملاحظة، وبطاقة تحليل المحتوى)، لغرض جمع المعلومات اللازمة حول موضوع الدراسة ومن ثم تفريغها باستخدام برنامج (SPSS) الإحصائي، واستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة، بهدف الوصول لدلالات ذات قيمة، ومؤشرات تدعم موضوع الدراسة.
- البيانات الثانوية: من خلال مراجعة الكتب والدوريات والأبحاث والدراسات السابقة، التي تسهم في إثراء هذا الدراسة.

مجتمع الدراسة: يتألف مجتمع الدراسة من المعلمات المكلفات بتدريس مادة التربية الفنية للمرحلة المتوسطة في المدارس الأهلية والحكومية بمدينة الرياض، وعددهم 377 معلمة وفقا لإحصائيات إدارة الشؤون المدرسية بوزارة التعليم.

عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة من 20 معلمة، تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية الطبقية حسب مكتب التعليم (شرق–غرب–جنوب–شمال)، والاختيار العشوائي البسيط للمدارس التابعة للمكتب. ويتناسب هذا العدد مع طبيعة الدراسة التي طبقت أدوات تتمثل في بطاقة الملاحظة عبر مشاهدة أداء المعلمات التدريسي وتحليل محتوى دفاتر التحضير مع مراعاة تمثيل العينة للمعلمات حسب مكتب التعليم.

الإجراءات وأدوات الدراسة

نظرا لطبيعة الدراسة الحالية، صمم الباحثان أداتين هما بطاقة الملاحظة وبطاقة تحليل المحتوى عبر الاستفادة من الأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بمجال الدراسة، وفيما يأتي عرض لكلتا الأداتين:

1 – بطاقة ملاحظة؛ وتم اختيارها لملاحظة سلوك المعلمة أثناء تنفيذ الدرس، لأن الدراسة تسعى لرصد السلوك في المواقف الطبيعية، وتم تصميمها لقياس مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات التربية الفنية في ضوء تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطالبات عند تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس التربية الفنية. وتتكون البطاقة من 8 فقرات. وتم الاطلاع على أداة (TMI) من دراسة (Jiang et al., 2016)، وأداة (MAIT) من دراسة (Kallio et al., 2017) وأداة مهارات التفكير ما وراء المعرفي من دراسة (الرشيدي، 2017). ولم تعتمد الدراسة الحالية اعتماداً كاملاً على إحدى تلك الأدوات؛ وذلك كون الأداة في دراستي (Jiang et al., 2016) و(Kallio et al., 2017) استبانة وليست بطاقة ملاحظة؛ فلا يمكن تحويل جميع الفقرات إلى سلوكيات يمكن ملاحظتها وقياسها؛ وبالرغم من أن أداة الرشيدي بطاقة ملاحظة إلا أنها غير شاملة ولا تخدم أهداف الدراسة الحالية.

2 – بطاقة تحليل المحتوى: ويتمثل الهدف من تصميم بطاقة تحليل المحتوى في جمع البيانات في محوري التخطيط للتدريس والتقويم؛ واحتوت البطاقة بصورتها النهائية على 11 فقرة، 6 فقرات منها متعلقة بالتخطيط للدرس، و5 فقرات متعلقة بتقويم المعلمة للدرس، عبر تحليل إجاباتها من دفتر التحضير. وكما في بطاقة الملاحظة، فقد تمت الاستفادة من أداة (TMI) من دراسة (Jiang et al., 2016)، وأداة (MAIT) من دراسة (Kallio et al., 2017) وأداة مهارات التفكير ما وراء المعرفي من دراسة (الرشيدي، 2017) في إعداد فقرات بطاقة تحليل المحتوى. كما قسمت بطاقتا الملاحظة وتحليل المحتوى إلى القسمين الآتيين:

القسم الأول: وهو عبارة عن البيانات الشخصية، والمتغيرات الديمغرافية لعينة الدراسة (سنوات الخبرة –التخصص)

القسم الثاني: وهو عبارة عن محاور الدراسة، ومجموع فقرات بطاقتي الملاحظة وتحليل المحتوى 19 فقرة موزعة على ثلاثة محاور رئيسية هي التخطيط، والتنفيذ، والتقويم في دروس التربية الفنية. وقد استُخدِم مقياس من ثلاث درجات لقياس فقرات أداتي الدراسة (بطاقة الملاحظة وبطاقة تحليل المحتوى) حسب الموضح في جدول رقم 1.

جدول رقم 1

مقياس أداتي الدراسة

المستوى	جيد	متوسط	ضعيف
الدرجة	5	3	1

صدق أدوات الدراسة: تم التحقق من صدق الأدوات وفق ما يأتي:

- الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري لهما؛ بعرضهما على مجموعة من المحكمين الخبراء والمختصين في القياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس والتربية الفنية؛ للتحقيق من مدى فاعلية الأداة، وتحقيقها هدف الدراسة، ولدقة قياسها لما وضعت من أجله. وقد اتفق المحكمون على صلاحية الأدوات، مع إضافة تعديلات في الصياغة لبعض الفقرات وتم الأخذ بها. ومن الفقرات التي تم حذفها لعدم تحقيها لأهداف البحث ما يلي:
  - تقدم وتبتكر مواضيع دروس جديدة ولا تقتصر على مواضيع الكتاب.
  - تتأمل الموضوع قبل الشروع بتناوله.
- صدق الاتساق الداخلي: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداتا الدراسة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي لأداتي الدراسة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول رقم 2

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات بطاقة الملاحظة بالدرجة الكلية للأداة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.678**	5	0.545**
2	0.691**	6	0.621**
3	0.742**	7	0.550**
4	0.613**	8	0.619**

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم 2 أن جميع فقرات بطاقة الملاحظة دالة عند مستوى 0.01، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0.743–0.545 وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق بطاقة الملاحظة.

جدول رقم 3

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات بطاقة تحليل المحتوى بالدرجة الكلية لكل محور

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.792**	7	0.775**
2	0.795**	8	0.658**
3	0.811**	9	0.729**
4	0.828**	10	0.736**
5	0.868**	11	0.795**
6	0.619**	–	–

** دال عند مستوى 0.01

جدول رقم 4

معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد بطاقة تحليل المحتوى بالدرجة الكلية للأداة

البعد	معامل الارتباط
التخطيط	0.932**
التقويم	0.918**

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدولين المرقومين 3و4 أن جميع عبارات وأبعاد بطاقة تحليل المحتوى دالة عند مستوى 0.01، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد بين 0.918–0.932 وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق بطاقة تحليل المحتوى.

ثبات أدوات الدراسة: يُعد ثبات التحليل من أهم ما يحرص عليه الباحثون في دراساتهم حتى لا تتهم تحليلاتهم بالتحيز أو القصور أو تغليب الذاتية أو غير ذلك من السلبيات التي تنقص من قيمة البحث، وقد أكد الباحثون على أهمية الثبات باعتباره وثيقة القبول العلمية والاجتماعية لتحليل المضمون كأسلوب من أساليب البحث العلمي (طعيمة، 2004). قامت الباحثة بملاحظة أداء عدد من معلمات التربية الفنية بنفسها، كما تم ملاحظة أداء نفس المعلمات من قبل ملاحظة أخرى بعد تعريفها بإجراءات الملاحظة وقواعدها وتعريفها بأهداف الدراسة وأسئلتها بغرض التأكد من ثبات الأداة باختلاف الملاحظين، ثم تم حساب معامل ارتباط سبيرمان لإيجاد العلاقة بين ملاحظات الباحثة وملاحظات الطرف المشارك، وجاءت على النحو الآتي.

جدول رقم 5

معاملات ارتباط سبيرمان لبطاقة الملاحظة

الفقرة	معامل الارتباط
توسع دائرة المعرفة حول موضوع الدرس لتتناول موضوعات جديدة حول فكرة الدرس	0.718**
تفعل المعرفة السابقة لدى الطالبات وتربطها بالدرس	0.812**
تربط بين أهداف الدرس بشكل متسلسل	0.697**
تقدم تفصيلا في شرح محتوى الدرس	0.729**
تنوع في استخدام استراتيجيات التدريس حسب الهدف	0.835**
تنظم الوقت وتقسيمه أثناء التخطيط للدرس	0.734**

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم 5 أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.01، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0.835–0.697 وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع ثبات الأداة، كما يدل على مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في التطبيق.

وتكون أداة البحث ثابتة عندما تعطي نفس النتائج عن تكرار تطبيقها على نفس المجموعة بنفس الظروف (الأغا، 2004). وفي كثير من الأبحاث التي يتم فيها استخدام أداة قياس لأول مرة، يتم تجربتها على أشخاص بعينهم ثم يعاد تجربتها على نفس الأشخاص مرة أخرى، ومن ثم تحسب نسبة الاتفاق بين نتائج تطبيق الأداة في المرة الأولى مع مثيلتها في المرة التالية. وإن كانت الأداة ذات ثبات عالٍ فإن نتائج المرات التالية ستكون متماثلة أو منطبقة مع نتائج التطبيق الأول. وللتأكد من ثبات بطاقة تحليل المحتوى، تم تحليل عينة من تحضير المعلمات لدروس لتربية الفنية في ضوء مهارات التفكير ما وراء المعرفي مرتين بفاصل زمني قدره عشرة أيام لحساب الثبات عبر الزمن، وتم التحقق من ثبات أداة تحليل المحتوى من خلال استخدام معادلة هولستي (Holsti, 1969):

معامل الثبات لمعادلة هولستي = 2م / ن1+ن2

حيث:

م = عدد النقاط التي تم الاتفاق عليها.

ن1، ن2 = عدد النقاط التي تم تحليلها في المرتين.

وجاءت نسبة الاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني لمهارات التفكير ما وراء المعرفي على النحو الآتي:

$$= 2 (10) / 11 + 10$$

$$= 20 / 21$$

$$= 95.2\%$$

ويُعد معامل الثبات عاليًا إذا كان 0.75 فأكثر (عبدالهادي، 2001). ومن خلال ما سبق يتضح أن نسبة الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني قد بلغت 95.2%، وهي نسبة اتفاق عالية نتيجة لوضوح المضمون، وتحديد فئات التحليل بشكل دقيق، وتعريفها، مما يعني صلاحية أداة الدراسة للتطبيق على جميع عينة الدراسة.

أسلوب جمع البيانات

جمعت بيانات الدراسة الحالية باستخدام أداتي بحث هما بطاقة الملاحظة وبطاقة تحليل المحتوى، وبالتالي فإن أي نتيجة أو أي سؤال في الدراسة الحالية تم التحقق منه بأكثر من طريقة، سواء عن طريق ملاحظة المعلمة أثناء تنفيذ الدرس، أو عن طريق الاطلاع على دفتر تحضير المعلمة، والتحقق من النتيجة عن طريق سؤال المعلمة والحوار معها كما يحدث في المقابلة.

الأساليب الإحصائية

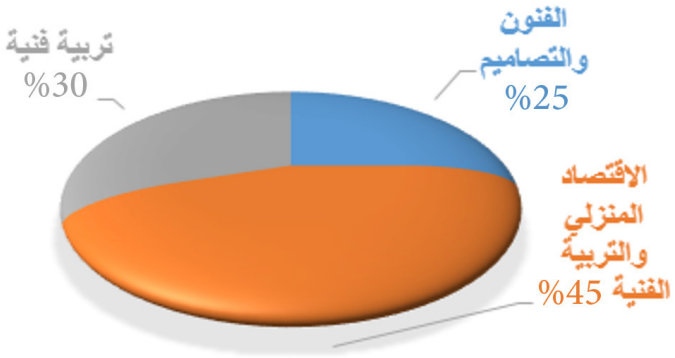
تم تفريغ وتحليل البيانات من خلال برنامج التحليل الإحصائي (Statistical Package for the Social Sciences (SPSS))، وبرنامج الجداول الالكترونية (Microsoft Excel , 2010).

وتم استخدام الأدوات الإحصائية الآتية:

- النسب المئوية والتكرارات والانحرافات المعيارية والمتوسط، ويستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرارات الفئات للمتغيرات، ويفيد في تحليل محاور الدراسة، كما يستخدم لترتيب المحاور حسب أهميتها.
- اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) للفروق في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير التخصص.
- اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)، للفروق في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير سنوات الخبرة.

تحليل المتغيرات الديموغرافية:

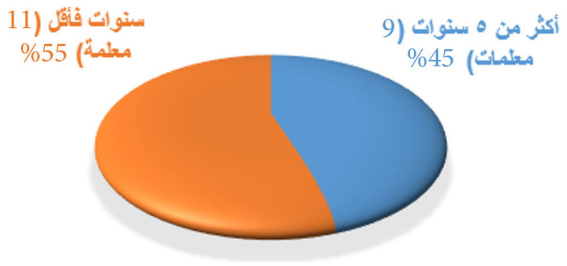
1 – التخصص: يبين شكل رقم 1 أن نسبة 30% من عينة الدراسة لديهن درجة البكالوريوس في التربية الفنية، في حين أن نسبة 45% لديهن درجة جامعية في الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية، بينما كانت نسبة الحاصلين على البكالوريوس في الفنون والتصميم 25%.



شكل رقم 1

أفراد العينة وفقاً للمؤهل

2 – سنوات الخبرة: يبين شكل رقم 2 أن النسبة الأكبر من أفراد العينة وهي 55% لديهن خبرة عملية (5 سنوات فأقل)، ونسبة 45% لديهن خبرة (أكثر من 5 سنوات).



شكل رقم 2

أفراد العينة وفقاً لسنوات الخبرة

عرض النتائج ومناقشتها

الإجابة عن السؤال الأول: يحتوي السؤال الأول على ثلاثة محاور هي: تخطيط، وتنفيذ، وتقويم الدروس؛ وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة في كل محور.

المحور الأول– التخطيط: يتضح من شكل رقم 3 أن النسبة الأكبر لإجابات أفراد العينة كانت حوالي 55% في المستوى الجيد، أي أن مستوى تضمين معلمات التربية ما يعزز لدى الطالبات مهارات التفكير ما وراء المعرفي عند تحضيرهن لدروس التربية الفنية جيد، و32% في المستوى المتوسط، فيما أظهرت النسب أن المستوى الضعيف كان بنسبة 13% فقط. وفيما يأتي تفصيل لكل فقرة من فقرات البطاقة:

شكل رقم 3

مستوى مهارات التفكير فوق المعرفي في التخطيط

1 – توسع دائرة المعرفة حول موضوع الدرس لتتناول موضوعات جديدة حول فكرة الدرس: بلغ مستوى تعزيز هذه المهارة بمستوى جيد 40%، في حين كانت نسبة المستوى الضعيف في تعزيز هذه المهارة 5% فقط، بينما كانت النسبة الأكبر 55% للمستوى المتوسط، مما يدل على أن المعلمات يضمّنّ هذه المهارة بدرجة في الأغلب متوسطة إلى جيدة لتوسيع دائرة معارف الطالبات من خلال طرح موضوعات متنوعة وذات صلة بمجال الدرس تسهم في إثراء معرفة الطالبات، وهذه النتيجة تشير إلى أنه يتطلب المزيد من التدريب من أجل رفع نسبة تضمين هذه المهارة؛ لتصل للمستوى الجيد.

2 – تُفعّل المعرفة السابقة لدى الطالبات وتربطها بالدرس: ضمنت المعلمات ما يعزز هذه المهارة بمستوى جيد بنسبة 70%، فيما بلغت نسبة المستوى الضعيف 5%، وقد كانت نسبة مستوى الممارسة المتوسطة 25%، مما يشير إلى أن المعلمات يضمن بدرجة كافية تفعيل المعارف السابقة لدى الطالبات وربطها بموضوع الدرس بهدف جعل عملية التعلم عملية متسلسلة.

3 – تربط بين أهداف الدرس بشكل متسلسل: بلغت نسبة تضمين ما يعزز هذه المهارة في المستوى الجيد من قبل المعلمات 75%، وكانت النسبة للمستوى المتوسط 15%، فيما كانت 10% هي النسبة للمستوى الضعيف، الأمر الذي يوضح تمكن المعلمات من مراعاة تحديد العلاقات المنطقية بين أهداف الدرس.

4 – تقدم تفصيلا في شرح محتوى الدرس: تضمن المعلمات ما يعزز هذه المهارة بمستوى جيد بنسبة 40%، فيما بلغت النسبة للمستوى المتوسط 35%، في حين بلغت النسبة للمستوى الضعيف 25%، أي أن المعلمات لا يقدمن تفصيلاً كافياً للطالبات عن محتوى الدرس.

5 – تنوع في استخدام استراتيجيات التدريس حسب الهدف: بلغت نسبة تعزيزهذه المهارة في التخطيط للتدريس 65ي% في المستوى الجيد، فيما توزعت النسبة المتبقية بين المستوى المتوسط بنسبة 15% و20% للضعيف، أي أن للمعلمات قدرة جيدة نوعا ما على تحديد استراتيجية التدريس المناسبة حسب الهدف.

6 – تنظم الوقت وتقسمه أثناء التخطيط للدرس: بلغت نسبة مستوى تعزيز المعلمات لهذه المهارة بشكل جيد 40%، فيما بلغت نسبة المستوى المتوسط لديهن 50%، و10% للضعيف، وهذا يدل على قدرة المعلمات على إدارة الوقت بشكل جيد نوعا ما أثناء التخطيط للدروس، ولكن أيضا هذه المهارة تحتاج للمزيد من التدريب من أجل رفع نسبة مستوى التعزيزمن متوسط إلى جيد.

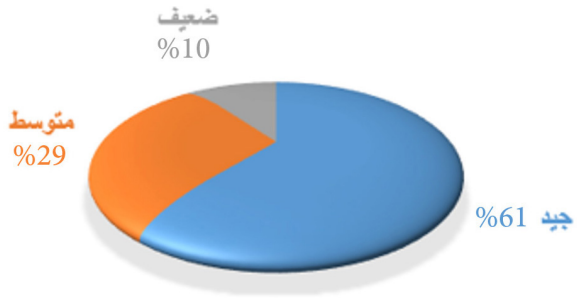
جدول رقم 6

مستوى الممارسات التدريسية في التخطيط لدى المعلمات في ضوء تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطالبات

الفقرة	مستوى الممارسة %			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
	جيد	متوسط	ضعيف		
توسع دائرة المعرفة حول موضوع الدرس لتتناول موضوعات جديدة حول فكرة الدرس	40	55	5	1.17	3.70
تفعل المعرفة السابقة لدى الطالبات وتربطها بالدرس	70	25	5	1.17	4.30
تربط بين أهداف الدرس بشكل متسلسل	75	15	10	1.34	4.30
تقدم تفصيلا في شرح محتوى الدرس	40	35	25	1.63	3.30
تنوع في استخدام استراتيجيات التدريس حسب الهدف	65	15	20	1.65	3.90
تنظم الوقت وتقسمه أثناء التخطيط للدرس	40	50	10	1.31	3.60
النسب والمتوسط الحسابي العام	%55	%32	%13	1.12	3.85

من خلال مراجعة جدول رقم 6 أعلاه يمكننا ملاحظة أن أكبر نسبة بلغت 75%، وهي تتعلق بتعزيزالمعلمات لمهارة ربط أهداف الدرس بشكل متسلسل. وتدل النسب أعلاه على مقدرة المعلمات لمراعاة مهارات التفكير ما وراء المعرفي في التخطيط لدروس التربية الفنية بشكل مناسب، من حيث التنوع في استخدام استراتيجيات التدريس حسب الهدف، وتنظيم الوقت وتقسيمه أثناء التخطيط للدرس. إلا أنه يجب على المعلمات تقديم تفصيل في شرح محتوى الدرس عند التخطيط للدروس حيث كانت النسبة لهذه الفقرة ضعيفة 25%.

المحور الثاني– التنفيذ: يتضح من شكل رقم 4 أن نسبة 61% من معلمات التربية الفنيةعند تنفيذهن لدروس التربية الفنية يعززن مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطالبات بمستوى جيد، في مقابل حوالي 10% فقط في المستوى الضعيف، فيما بلغ المستوى المتوسط 29%. وفيما يأتي مناقشة لفقرات البطاقة:



شكل رقم 4

مستوى مهارات التفكير فوق المعرفي في التنفيذ

1 – تناقش الطالبات لتحافظ على تفاعلهن وتركيزهن: بلغ مستوى تنفيذ هذه المهارة بشكل جيد 70%، و20% للمستوى المتوسط، في حين كانت نسبة المستوى الضعيف 10% فقط، مما يدل على استعداد المعلمات لمناقشة الطالبات من أجل زيادة درجة تركيزهن في الدرس وتفاعلهن مع المحتوى.

2 – تستخدم الأمثلة لشرح المعاني المجردة: تنفذ المعلمات هذه المهارة بمستوى جيد بنسبة 60%، فيما بلغت نسبة المستوى الضعيف 5%، ونسبة المستوى المتوسط 35%، وهذه النتيجة تشير إلى أن لدى المعلمات وعي بأهمية استخدام الأمثلة المحسوسة لشرح المعاني المجردة للطالبات، لكن نسبة الممارسة المتوسطة كبيرة نسبيا مما يتطلب توعية المعلمات بأهمية تقريب المجرد للمستوى المحسوس.

3 – تتغلب على العقبات التي تحدث أثناء تقديم الدرس: 65% هي نسبة ممارسة هذه المهارة بمستوى جيد من قبل المعلمات، و25% هي نسبة المستوى المتوسط، فيما كانت 10% هي نسبة المستوى الضعيف في الممارسة، أي أن

لدى المعلمات قدرة جيدة على مواجهة العقبات التي تعترضهن أثناء تقديم الدروس مما يسمح باستمراره، ويُسهم في تركيز الطالبات على التعلم.

4 – تربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي: تمارس المعلمات هذه المهارة بمستوى جيد بنسبة 65% فيما بلغت نسبة الممارسة بمستوى متوسط 35% في حين بلغت نسبة المستوى الضعيف للممارسة 5% فقط، وهذا يؤكد على حرص المعلمات على ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي في الدروس من أجل تمكين الطالبات من تحقيق أهداف التعلم.

5 – تستثمر أفكار الطالبات لتوليد أفكار جديدة: بلغ مستوى ممارسة هذه المهارة 65% بمستوى جيد، و25% بمستوى متوسط، فيما بلغت نسبة المستوى الضعيف 10%، وهذه النتيجة تدل على وعي المعلمات بأفكار الطالبات واستثمارها في خلق أفكار جديدة في الدروس من خلال المناقشة والتفاعل معهن.

6 – تفسر الأفكار التي تناقشها مع الطالبات بشكل جيد: بلغت نسبة الممارسة الجيدة لهذه المهارة لدى المعلمات 50%، فيما توزعت الـ 50% المتبقية بين المستوى المتوسط بنسبة 45% و5% فقط للضعيف، أي أن لدى المعلمات قدرة جيدة نوعا ما على تفسير الأفكار التي يناقشنها مع الطالبات، إلا أن هذه النسبة تحتاج لزيادة من خلال المزيد من التدريب.

7 – العودة إلى النقطة المطلوبة بعد الانحراف عن مسار الحديث: تمارس المعلمات هذه المهارة بشكل جيد بنسبة 60%، وبمستوى متوسط بنسبة 25% فيما بلغت نسبة المستوى الضعيف 15%، وهذه النتيجة تشير إلى قدرة المعلمات على إدارة الدروس بشكل جيد وذلك بتمكنهن من العودة إلى مسار الدروس في حال انحرف المسار أثناء النقاش مع الطالبات، مما يساعد الطالبات في التركيز على التعلم.

8 – تنوع في أساليب تقويم الطالبات حسب مستويات تفكيرهن: بلغت قدرة المعلمات على ممارسة هذه المهارة بشكل جيد بنسبة 60%، فيما تساوت نسبة مستوى الممارسة المتوسطة والضعيفة لديهن بنسبة 20% لكل مستوى، وهذا يدل على

وعي المعلمات بمستويات التفكير المختلفة لطالباتهن، وبالتالي استخدام أساليب تقويم تتناسب مع كل طالبة ومستوى تفكيرها.

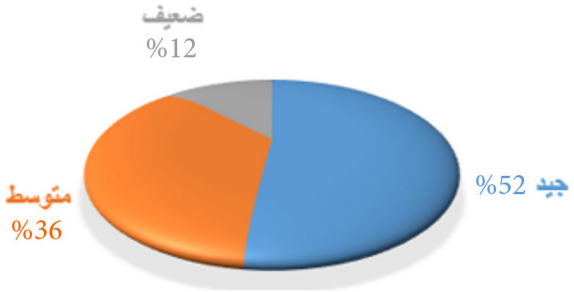
جدول رقم 7

مستوى الممارسات التدريسية في التنفيذ لدى المعلمات في ضوء تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطالبات

الأسئلة	مستوى الممارسة %			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
	جيد	متوسط	ضعيف		
تناقش الطالبات لتحافظ على تفاعلهن وتركيزهن	70	20	10	1.36	4.20
تستخدم الأمثلة لشرح المعاني المجردة	60	35	5	1.21	4.10
تتغلب على العقبات التي تحدث اثناء تقديم الدرس	65	25	10	1.37	4.10
تربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي	60	35	5	1،21	4.10
تستثمر أفكار الطالبات لتوليد أفكار جديدة	65	25	10	1.37	4.10
تفسر الأفكار التي تناقشها مع الطالبات بشكل جيد	50	45	5	1.21	3.90
تعود إلى النقطة المطلوبة بعد الانحراف عن مسار الحديث	60	25	15	1.52	3.90
تنوع في أساليب تقويم الطالبات حسب مستويات تفكيرهن	60	20	20	1.64	3.80
النسب والمتوسط الحسابي العام	%61	%29	%10	1.26	4.01

من خلال مراجعة جدول رقم 7 أعلاه يمكن ملاحظة أن أكبر نسبة بلغت 70%، وهي ما يتعلق باستخدام المعلمة للنقاش بهدف العمل على تركيز الطالبات في الدرس وزيادة درجة تفاعلهن مع المحتوى، إلا أن قدرة المعلمات على تفسير الأفكار التي يناقشنها مع الطالبات جاءت بمستوى جيد هي 50%. كما كانت نسبة المستوى الضعيف بسيطة 5% في استخدام المعلمات الأمثلة لشرح المعاني المجردة وربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي وتفسيرهن للأفكار ومناقشتها مع الطالبات. كما جاء استخدام المعلمات أساليب متنوعة لتقويم للطالبات في المستوى الضعيف بنسبة 20%، وهي أكبر نسبة في المستوى الضعيف في كل المهارات.

المحور الثالث– التقويم: يتضح من شكل رقم5 أن مستوى تعزيز المعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفي أثناء تقويم الدروس جيد بنسبة 52%، في مقابل 12% في المستوى الضعيف، فيما بلغت نسبة المستوى المتوسط 36%. وفيما يأتي شرح لكل فقرة من فقرات البطاقة:



شكل 5

مستوى مهارات التفكير فوق المعرفي في التقويم

1 – تراجع أدائها التعليمي بعد كل درس: تساوى مستوى الممارسة الجيدة والمتوسطة لهذه الممارسة بنسبة 45% لكل مستوى، فيما بلغت نسبة المستوى الضعيف 10% فقط، وهذه النتيجة تشير إلى وعي المعلمات بأهمية تقويم أدائهن التعليمي بعد كل درس لتحسينه في الدروس القادمة وتعزيز تمكن الطالبات من المهارات المطلوبة.

2 – تتقبل النقد وتعمل على النظر فيه والاستفادة منه: تمارس المعلمات هذه المهارة بمستوى جيد بنسبة 60%، وبمستوى متوسط بنسبة 40% فيما بلغت نسبة المستوى الضعيف 0%، وهذه يشير إلى وعي المعلمات بأهمية النقد البناء في التحسين المستمر وتحقيق أهداف التعلم لدى الطالبات.

3 – تحدد نقاط ضعفها وقوتها كمعلمة: بلغ المستوى الجيد في ممارسة هذه المهارة 65%، و20%، بمستوى متوسط، في حين بلغ المستوى الضعيف 15%، مما يدل على معرفة المعلمات بنقاط قوتهن وضعفهن في الممارسات التدريسية، الأمر الذي يساعد في الرفع من مستوى التعلم المقدم للطالبات.

4 – تستفيد من التقويم البنائي للطالبات في تقويم أدائها: تمارس المعلمات هذه المهارة بمستوى جيد بنسبة 45%، فيما بلغت نسبة المستوى المتوسط 35%، في حين بلغت نسبة المستوى الضعيف 20%، وهذا يؤكد على وعي المعلمات بعدم اقتصار تقويم الطالبات البنائي على الطالبات فقط بل يتعداه لتقويم المعلمة على أدائها في العملية التدريسية ودرجة التأثير الذي ينعكس على تعلم الطالبات.

5 – تحدد مدى تحقق أهداف الدرس: بلغت نسبة هذه الممارسة 45% في المستوى الجيد لدى المعلمات، فيما بلغت نسبة الممارسة في المستوى المتوسط 40% و15% للمستوى الضعيف، وهذا يدل على وعي المعلمة بأهمية تحقق أهداف الدرس كمؤشر على نجاح العملية التدريسية وتعزيز تعلم الطالبات.

جدول رقم 8

مستوى الممارسات التدريسية في التقويم لدى المعلمات في ضوء تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطالبات

الأسئلة	مستوى الممارسة %			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
	جيد	متوسط	ضعيف		
تراجع أداءها التعليمي ذاتيا بعد كل درس	45	45	10	1.35	3.70
تتقبل النقد وتعمل على النظر فيه والاستفادة منه	60	40	00	1.01	4.20
تحدد نقاط ضعفها وقوتها كمعلمة	65	20	15	1.52	4.00
تستفيد من التقويم البنائي للطالبات في تقويم أدائها	45	35	20	1.57	3.50
تحدد مدى تحقق أهداف الدرس	45	40	15	1.46	3.60
النسب والمتوسط الحسابي العام	%52	%36	%12	1.08	3.80

يتضح من جدول رقم 8 أعلاه أن مستوى الممارسة التدريسية لمعلمات التربية الفنية جيد نوعا ما في تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي عند تقويم دروس التربية الفنية، خاصة في تقبل النقد والنظر فيه والاستفادة منه، وكذلك مراجعة الأداء التعليمي بعد كل درس والوعي بما يمتلكن من نقاط قوةٍ وضعفٍ. ومن خلال تحليل نتائج الجداول أرقام 9، 10، 11 أعلاه تتضح إجابة سؤال

الدراسة الأول ويتضح من خلال النظر للمتوسطات الحسابية السابقة أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات التربية الفنية في مدينة الرياض لتعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي عند تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس التربية الفنية جيد، حيث بلغت نسبة المستوى الجيد في الممارسات التدريسية في التخطيط لدروس التربية الفنية 55%، فيما بلغت 61% في التنفيذ، و52% في تقويم دروس التربية الفنية.

الإجابة عن السؤال الثاني: للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) الذي أشار إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات مستويات معلمات التربية الفنية في ضوء تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي نحو الدرجة الكلية ومحاورها التي تشمل (التنفيذ، التخطيط، التقويم) باختلاف متغير التخصص، وتُشير هذه النتيجة إلى تقارب مستويات أفراد المعلمات بالرغم من اختلاف التخصص.

الإجابة عن السؤال الثالث: للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)، حيث اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات مستويات معلمات التربية الفنية في ضوء تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي نحو الدرجة الكلية ومحاورها المتمثلة في (التنفيذ، التخطيط، التقويم) باختلاف متغير سنوات الخبرة، وتُشير هذه النتيجة إلى تقارب مستويات تعزيز المعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفي مع اختلاف سنوات خبرتهن.

ملخص النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات التربية الفنية في ضوء تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطالبات عند تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس التربية الفنية، كما هدفت إلى معرفة إذا ما كان هناك فروق دالة احصائياً في مستوى الممارسات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل ومتغير سنوات الخبرة. وقد أظهرت النتائج التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق أداتي الدراسة على أفراد العينة أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات التربية الفنية لتعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي في التخطيط للدروس جيد

بنسبة 55%، والمستوى المتوسط بنسبة 32%، والضعيف بنسبة 13%. أما في محور تنفيذ الدروس فقد كان مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات التربية الفنية بنسبة 61% في المستوى الجيد، والمستوى المتوسط بنسبة 29%، والضعيف بنسبة 10%. فيما كان مستوى الممارسات التدريسية في محور تقويم الدروس في المستوى الجيد بنسبة 52%، والمتوسط بنسبة 36%، والضعيف بنسبة 12%.

وبصورة عامة أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات التربية الفنية في مدينة الرياض في ضوء تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس التربية الفنية في المستوى الجيد. وهذه النتائج لا تتوافق مع نتائج دراسة (الرشيدي، 2017) ودراسة (الحرفي وغسان، 2018) اللتين توصلتا إلى أن مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التفكير ما وراء المعرفي متوسطة، ودراسة (الحويطي، 2017) ودراسة (أبو لطيفة، 2015) اللتين توصلتا إلى أن درجة امتلاك طلبة كلية التربية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي متوسطة. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة احصائياً في مستوى ممارسات معلمات التربية الفنية التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل، وهذه النتائج تتوافق مع النتائج التي توصل اليها كل من الرشيدي (2017) والحرفي وغسان (2018). كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة احصائياً في مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات التربية الفنية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وهي نتائج لاتتوافق مع ما توصل إليه الرشيدي (2017).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة تبرز التوصيات الآتية:

- تضمين موضوع التفكير ما وراء المعرفي في برامج إعداد معلمي ومعلمات التربية الفنية في الكليات والجامعات.
- تدريب معلمي ومعلمات التربية الفنية قبل وأثناء الخدمة على استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي، في التخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه.

- عقد دورات وورش عمل تدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الفنية تهدف إلى تنمية مهاراتهم في متابعة عمليات تفكيرهم وزيادة وعيهم بها.
- مساعدة مشرفي مادة التربية الفنية للمعلمين والمعلمات على معرفة نقاط الضعف والقوة في أدائهم في ضوء تضمينهم ما يعزز مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تدريسهم للمادة، وتحديد جوانب القصور التي ينبغي على كل معلم أو معلمة زيادة الوعي بها.
- التطوير المهني الذاتي بإرشاد معلمي ومعلمات التربية الفنية للمصادرالخاصة بتعلم مهارات التفكير بشكل عام والتفكير ما وراء المعرفي بشكل خاص وطرق تعزيزها لدى الطلبة.
- تضمين أساليب تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي في التخطيط والتنفيذ والتقويم في تعليم وتعلم التربية الفنية.

المقترحات

يقترح الباحثان إجراء دراسات وبحوث مستقبلية تتناول الآتي:

- بناء مقياس لمهارات التفكير ما وراء المعرفي في التعليم.
- بحث مماثل لهذه الدراسة في مناطق مختلفة من الدول العربية.
- تحليل كتب التربية الفنية في ضوء تضمينها للأنشطة المرتبطة بمهارات التفكير ما وراء المعرفي.
- قياس مستوى ممارسة الطلاب والطالبات لمهارات التفكير ما وراء المعرفي في مادة التربية الفنية.
- الكشف عن مدى إسهام برامج إعداد المعلم في إكساب الوعي بمهارات التفكير ما وراء المعرفي.
- الكشف عن مستوى تعزيز الممارسات التدريسية لدى معلمي التربية الفنية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي.

The Level of Teaching Practices of Intermediate School Female Art Education Teachers in Light of Enhancing Metacognitive Thinking Skills

Arwa I. Al-Rayyes **Dr. Mohammad M. Al-Dosari**
College of Education - King Saud University
K.S.A

Abstract

The current study aims to identify the level of teaching practices (planning, implementation, and evaluation) among Riyadh city intermediate school art education teachers in the light of their enhancement of students' metacognitive thinking skills, using the descriptive-analytical method. The sample of the study consisted of 20 female art teachers, chosen by the stratified random sampling method. Both the observation card and the content analysis card were used. Results showed that the degree of art teachers' practices based on their enhancement of metacognitive thinking skills in planning lessons was at a good level 55%, in implementing lessons was at a good level 61%, and in evaluating lessons was at a good level 52%. Results also indicated that there were no statistically significant differences between the averages of the responses of the participants; that can be attributed to educational qualification or years of experience. In light of the results, the study recommended the inclusion of metacognitive thinking in teacher preparation programs and in-service training programs, and the inclusion of these skills in teaching and learning of art education.

Keywords: Teaching practices, Art teachers-, Metacognition.

المراجع

أبو لطيفة، لؤي (2015). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة بالسعودية. *مجلة جامعة القدس للبحوث والدراسات النفسية، 3*(10)، 109–82.

آل كاسي، عبدالله والقحطاني، أحمد (2018). فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية (PDEODE) في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمنطقة عسير. *مجلة العلوم التربوية، 30*(2)، 182–159.

بكر، رشيد (2004). مدى تنمية معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. *رسالة الخليج*. مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، 91(1)، 117–144.

بهلول، إبراهيم (2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. *مجلة القراءة والمعرفة، 30*(1)، 148–280.

جروان، فتحي (2008). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*. الأردن: دار الفكر.

الجمعان، حنان (2019). غياب الوعي عن قيمة ومردود مادة التربية الفنية والصعوبات والمشكلات التي تواجه تدريسها من وجهة نظر المشرفين والمعلمين. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 34*(2)، 430–464.

الحرفي، لمى وغسان منصور (2018). درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم مادة العلوم. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية: جامعة البعث، 40*(118)، 79–114.

الحويطي، عواد (2017). درجة امتلاك طلبة كلية التربية والآداب في جامعة تبوك لمهارات التفكير ما وراء المعرفي. *دراسات الجزائر، 81*(1)، 52–98.

الحيلة، محمد محمود (2000). *التربية الفنية وأساليب تدريسها*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحيلة، محمد محمود (2002). *مهارات التدريس الصفي*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الدوسري، محمد بن مفلح (2011). مشكلات تدريس التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العلمية، 58*(1)، 10–56.

الرشيدي، يوسف عبد الله (2017). *درجة ممارسة معلمي التربية الفنية في دولة الكويت لمهارات التفكير المعرفي*، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت، الأردن.

زارع، أحمد (2017). استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في تدريس الجغرافيا وأثرها في تنمية التحصيل والمهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بأسيوط، 33*(2)، 644–694.

زقزوق، فيصل (1427). *صعوبات تدريس التربية الفنية من وجهة نظر المعلمين*، [رسالة ماجستير]. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

السيد، أحمد (2002). تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج. *دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، 77*(1)، 124–155.

شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

طعيمة، رشدي (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته*. لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية.

طلافحة، فاطمة والتل، شادية (2019). مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات التعلم وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الأردن، 27*(2)، 767– 765.

عبد الهادي، نبيل (2001). *القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي*. عمان: دار وائل للنشر.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وكايد، عبد الحق (2002). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*، ط6. عمان: دار الفكر.

العتوم، عدنان والجراح، ناصر وبشارة، موفق (2011). *تنمية مهارات التفكير*. الأردن: دار المسيرة.

العتوم، منذر (2013). المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات التربية الفنية في محافظة جرش. *المجلة الأردنية للفنون، كلية الفنون الجميلة. جامعة اليرموك، 6*(4)، 489–522.

علي، محمد (2010). *موسوعة المصطلحات التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فضل، محمد (2007). *التربية الفنية مدخلها وتاريخها وفلسفتها*. الرياض: جامعة الملك سعود.

اللجنة العلمية لمادة التربية الفنية (2007). *وثيقة منهج مادة التربية الفنية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة*. الرياض: مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج، وزارة التربية والتعليم.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019). *الإطار التخصصي لمجال تعلم التربية الفنية*. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.

Abdulhadi, Nabil (2001). *Educational measurement and evaluation and its use in the field of classroom teaching*, (in Arabic). Amman: Wael Publishing House.

Abu Latifa, Lo'ai (2015). The level of metacognitive thinking among students of the College of Education at Al-Baha University in Saudi Arabia, (in Arabic). *Al-Quds University Journal for Research and Psychological Studies, 3*(10), 109-82.

Alcassi, Abdullah & Al-Qahtani, Ahmad (2018). The effectiveness of science teaching using the (PDEODE) strategy in the achievement and develop-

ment of metacognitive skills among first intermediate students in Asir region, (in Arabic). *Journal of Educational Sciences, 30*(2), 159-182.

Aldosari, Mohammad Mofleh (2011). Problems of Teaching Art Education in the Middle School in Riyadh from Teachers' Point of View, (in Arabic). *The Scientific Journal, 58*(1), 10-56.

Alherfy, Lama & Ghassan, Mansour (2018). The degree of science teachers' practice of metacognitive strategies in the first cycle of basic education, (in Arabic). *Al-Baath University Journal for Human Sciences: Al-Baath University, 40*(118), 79-114.

Alheelah, Muhammad (2000). *Art Education and its teaching methods*, (in Arabic). Jordan: House of Almaseerah for Publishing and Distribution.

Alheelah, Muhammad (2002). *Classroom teaching skills*, (in Arabic). *Jordan: House of Almaseerah for Publishing and Distribution.*

Alhuwaiti, Awad (2017). The degree to which students of the College of Education and Arts at the University of Tabuk possess metacognitive thinking skills, (in Arabic). *Algeria Studies, 81*(1), 52-98.

Aljamaan, Hanan (2019). Lack of awareness of the value and return of art education and the difficulties and problems facing its teaching from the viewpoint of supervisors and teachers, (in Arabic). *Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology, 34*(2), 430-464.

Ali, Muhammad (2010). *Encyclopedia of educational terms*. Amman: House of Almaseerah for Publishing and Distribution.

Al-Rashidi, Yousef (2017). *The degree to which art education teachers practice cognitive thinking skills in the State of Kuwait*. Unpublished Master Thesis. Al al-Bayt University, Jordan.

Al-Otoum, Adnan, Aljarah, Nasser & Bishara, Mwafaq (2011). *Improving thinking skills*. Jordan: House of Almaseerah.

Al-Otoum, Munzer (2013). The problems facing art education teachers in Jerash governorate, (in Arabic). *Jordan Journal of Arts, College of Fine Arts, Yarmouk University, 6*(4), 489-522.

Al-Sayed, Ahmed (2002). Developing some metacognitive skills for student teachers at the College of Education in Sohag, (in Arabic). *Studies in Curriculum and Instruction, Cairo, 77*(1), 155-124.

Bakr, Rashid (2004). The extent to which the Islamic science teacher develops critical thinking skills among secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia, (in Arabic). Gulf Message, *Arab Education Office for the Arab Gulf States, 91*(1), 117-144.

Bahloul, Ibrahim (2004). Recent trends in metacognitive strategies in reading instruction, (in Arabic). *Reading and Knowledge Journal, 30*(1), 148-280.

Education and Training Evaluation Commission (2019). *Specialized framework for art education learning,* (in Arabic). Riyadh: Education and Training Evaluation Commission.

Fadl, Muhammad (2007). *Art education: its introduction, history and philosophy*. Riyadh: King Saud University.

Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist, 34(10)* , 906-911.

Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for Social Science and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Jamba, S. (2019). Meta cognition among senior secondary school students of Bhutan. *Journal on School Educational Technology, 15*(1), 30-35.

Jaroan, Fathy (2008). *Teaching thinking: concepts and applications*. Jordan: Dar Al Fikr.

Jiang, Y., Ma, L. & Gao, L. (2016). Assessing teachers' metacognition in teaching: The Teacher Metacognition Inventory. *Teaching and Teacher Education*, 59, 403- 413.

Kallio, M., Virta, K., Virta, A., Hjardemaal, F.,& Sandve, J. (2017). The Utility of the Metacognitive Awareness Inventory for Teachers among In-Service Teachers. *Journal of Education and Learning, 6*(4).

Kamp, M., Admiraal, W., Drie, J.,& Rijlaarsdam, G. (2014). Enhancing divergent thinking in visual arts education: Effects of explicit instruction of meta-cognition.*British Journal of Educational Psychology, 85*(1): 47-58.

Nair, N. (2014). Impact of metacognitive practices and assorted assessment modalities towards creating self-regulated learners. *Journal on School Educational Technology, 10*(2), 46-51.

National Coalition for Core Arts Standards (2014). *National core Arts Standards: A conceptual framework for arts learning*. USA.

Obeidat, Zouqan; Adas, Abdulrahman; & Kaid, Abdulhaq (2002). *Scientific research, its concept and tools and its methods*, (in Arabic). Amman: Dar Al-Fikr.

Riddly, M. (1992). *Metacognitive Skills*. Retrieved from: www.dilr.state.md.us http://www.dilr.state.md.us.

Rolling, J. (2013). *Swarm intelligence: What nature teaches us about shaping creative leadership*. NewYork, NY: Palgrave MacMillan.

Sahin, Abdullah (2011). Evaluating pre-service Turkish teachers' reflective thinking tendencies according to various variables. *Electronic Journal of Social Sciences, 10*(37), 108-119.

Shehata, Hassan & Al-Najjar, Zainab (2003). *Dictionary of educational and psychological terms*. Egyptian Lebanese House.

Stankiewicz, M. (1994). From the Aesthetic Movement to the Arts and Crafts Movement. *Studies in Art Education, 33*(3),165-73.

Talafha, Fatima & Altall, Shadia (2019). The level of metacognitive awareness of learning strategies and its relationship to self-organized learning among students of the College of Education at Yarmouk University, (in Arabic). *The Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, Jordan, 27*(2), 767-765.

Ta'ima, Rushdi (2004). *Content analysis in the humanities: Concepts, bases, uses.* Lebanon: Center for Arab Unity Studies.

The Scientific Committee for Art Education (2004). *Art education curriculum document for elementary and intermediate stages of public education*. The Ministry of Education. Saudi Arabia.

Webster Dictionary (2020). Retrieved from: https://www.merriam-webster.com/dictionary/metacognition

Wilson, V. (2002). *Education Forum on Teaching Thinking Skills Report.*Glasgow: The Scottish Council for Research in Education.

Zagzoog, Faisal (1427). *Education difficulties from the teachers' point of view*. Master Thesis. Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.

Zaree, Ahmed (2017). Metacognitive thinking strategies in teaching geography and their impact on developing achievement, geographical skills and positive thinking among middle school students. *Journal of the College of Education in Assiut, 33*(2), 644-694.