كفايــات الوعي بالعمليــات المعرفيــة لدى طلبة قسم الفنــون الموسيقيــة

أ.م.د. صالح أحمد الفهداوي
جامعة بغداد-كلية الفنون الجميلة

مسوغات البحث والحاجة إليه:

لم تعد جدلية المعرفة بكينونتها التقليدية محورا افتراقيا في عملية التصنيف على أساس دلالة الفروق بين من يمتلك الحد الأدنى ومن هو أعلى تحصيليا في ظل أنظمة الذكاء المتعدد ومفاهيم الوعي بالأساليب وما وراء المعرفة والتي تجاوزت دلالة تجريبها كمتغيرات مستقلة الأطر التي تستند على ثقافة الذاكرة والبنى المعرفية متدنية المرتبة. وكان من دعواتها حتمية تجذير الوعي والرؤية في نظام التفكير وآليات اشتغاله وانعكاسات ذلك على الانظمه التمثيلية والإدراكية للمتعلمين والدعوة لأن تكون هذه المتغيرات محاور أساسية في عملية التصنيف سابقة الذكر، وكجزء من اشتراطات الثقافة في نظام التفكير يعد الوعي بالمعرفة والمعرفة باستراتيجيات وفعاليات الوعي بالعمليات والذي يشير إلى تفكير راق يستلزم التحكم بالعمليات العقلية المعرفية والتي ستؤدي بالنهاية إلى خلق متعلم ذي قدرة في المستويات العليا من التفكير وخصوصا في ميدان حل المشكلات والإبداع وعلى نحو يكفل استثمار الموارد المعرفية بطرائق ترتكز إلى التفكير الستراتيجي بدلا من التسليم إلى تقنيات المحاولة والخطأ أو التفكير العشوائي. غيران الأمر يبدو محكوما بنوع من التعقيد عندما يتعلق بمتعلم الموسيقى، الذي تفترض عملية إعداده التعامل مع لغة غير متشكلة أو مؤطرة بمعنى محدد، فضلا عن وجدانية بحتة في التأثر والتأثير تتطلب نظاما استشعاريا يتجاوز المقاربة البسيطة مع بنائية المعرفة ومكوناتها من المفاهيم والحقائق ويمتد إلى حدسية في عملية ربط وتنظيم ومراقبة الحقائق المنفصلة لاستشراف الدليل على الفرضيات المعرفية تجريبيا.

أن الباحث إذ يتلمس مختبريا صدارة العقل الموسيقي بين أقرانه عبر قدرته الفائقة على إضافة المعنى والتشكيل للغة الموسيقى وتزويدها بآليات التأثير الوجداني عبر ما يمتلكه من قدرات وتحكم، فأنه (الباحث) يدرك أهمية خلق وتطوير هذا العقل بإطار يجعله يبحث عن المعرفة برقيٍّ يتساوق مع امتيازات أفضليته وقدراته الابداعيه وذلك من خلال طرائق وستراتيجيات تستفز قدرات الإبداع الكامنة لديه والتي يعد الوعي بالعمليات المعرفية من

أكثر مهاراتها تطلبا على وفق نظريات التعلم ودلالات نتائج البحث العلمي في الالفيه الثالثة.

ترى إلى أي مدى ساهم التدريس في تشكيل البنى الارتكازيه للوعي بالمعرفة في السلوك المعرفي لدى الطلبة عموما وطلبة الدراسات الموسيقية خاصة؟ أن الأجابه عن هذا التساؤل ليست تتم بالطريقة المباشرة بل من خلال استشراف قدرات ومهارات (كفايات) الفئة المستفيدة في هذا المجال والتي تعد مرآة عاكسة لما يملى عليها. أن الباحث إذ يتقصى البحث فانه شخص وعبر الاطلاع على العديد من الدراسات والأدبيات:

١. إن معظم الدراسات التي بحثت في الكفايات توجهت نحو سلوك المعلم.

٢. إن هذه الدراسات اتجهت نحو التركيز على الإطار المعرفي

وذلك التشخيص يؤشر غياب تصنيف الكفايات على أساس التعلم الموجه للطالب والذي يفترض الكشف عن كفاياته باعتباره عاكسا للخبرة ومستفيدا منها في آن واحد فضلا عن غياب الاهتمام بالكفايات التي تتمحور حول آليات تشغيل واشتغال المعرفة لدى الطالب (الوعي بالعمليات المعرفية) وسبل تجسيرها في المواقف المختلفة وستراتيجياتها ومتطلبات تحقيق ذلك.

تأسيسا على ما سبق فان الباحث يرى ضرورة أن يتجه البحث في الكفايات التعليمية نحو ما يفرضه الواقع التعليمي الموسيقي الذي يتطلب الاتجاه نحو الإبداع والقدرات النقدية ويتطلب وضع الثقل باتجاه البنية التحتية لمقومات إعداد الطلبة إعدادا يرتكز إلى الوعي بالمعرفة والستراتيجيات كشروط ظاغطه لحصول المعرفة، وان حصيلة المسح المعلوماتي للدراسات والبحوث التي وقع عليها الباحث أشرت عدم وجود دراسات في ميدان الكفايات بمجال الوعي بالعمليات المعرفية لدى طلبة الدراسات الموسيقية،فكان ذلك حافزا دفع به (الباحث) إلى القيام بهذا البحث والذي سيوفر مجسات حقيقية لمستوى إعداد الطلبة، ويؤشر مقدار ما يمتلكون من قدرات ومهارات في مجال الوعي المعرفي ويضيف احتمالات للإجابة عن كثير من التساؤلات التي تبحث في أسباب الضعف في التحصيل وعدم القدرة على التحليل والنقد والتحقيق والتقويم والتي أصبحت مؤشرات دالة على السلوك المعرفي لمعظم الطلبة.

هدف البحث :

تقويم كفايات الوعي بالعمليات المعرفية اللازمة لأداء طلبة قسم الفنون الموسيقية للمهام التعليمية في المواد المعرفية من وجهة نظرهم .

سؤال البحث:

ما ترتيب الكفايات اللازمة لأداء طلبة قسم الفنون الموسيقية في الوعي بالعمليات المعرفية والتي يكشف من خلالها عن جوانب القوة والضعف في هذه الكفايات ؟

حدود البحث:

١. طلبة الصف الثالث والرابع الدارسين في قسم الفنون الموسيقية للعامين الدراسيين (٢٠٠٥-٢٠٠٦) (٢٠٠٦-٢٠٠٧).

٢. استخدام أسلوب فاعلية الذات في عملية الحصول على البيانات الخاصة بالتقويم الذي يرتكز إلى حكم المستجيب على كفايته الشخصية للقيام بالمهام التعلميه ذات الطابع المعرفي (1).

مصطلحات البحث:

١. **الكفايات التعلمية:** يقصد بها في هذا البحث:-

مجموعة القدرات والمهارات المعرفية التي تنعكس في السلوك ألتعلمي لطلبة قسم الفنون الموسيقية عند أداء المهام التعلميه المعرفية في المواقف المنهجية واللامنهجية لتحقيق أهداف القسم خصوصا وأهداف الكلية عموما.

٢. **الوعي بالعمليات المعرفية:** يقصد به في هذا البحث:-

الإدراك المتقدم للمفاهيم والحقائق والعلاقات المعرفية أثناء عمليات التشكل في إطار التفكير والمماحكات العقلية وتوجيه وتنظيم ومراقبة تلك العمليات تمهيدا لإسقاطها في بنية معرفيه معلنه تميز أسلوب طلبة قسم الفنون الموسيقية وطرائق تعلمهم.

٣. **العمليات المعرفية:** يقصد بها في هذا البحث:-

كل أشكال الاستجابات العقلية المرتبطة بذات المتعلم أثناء عملية البحث والإنتاج المعرفي كالتفكير الناقد والتحليلي والإبداعي والمهارات المعرفية وعمليات وستراتيجيات الاكتساب والقدرات المعرفية التي تتطلبها المواد الدراسية المعرفية في قسم الفنون الموسيقية.

---

(1) Bandura, A, 1993 Perceived self efficacy in cognitive development, educational psychology 28, 114, 148.

٤. كفايات الوعي بالعمليات المعرفية:

هي مجموعة القدرات التي يعكسها طلبة قسم الفنون الموسيقية في الإجابة على متطلبات أسئلة المقياس الخاص بالكشف عن الكفايات التي تتضمن العمليات والستراتيجيات الخاصة بمراقبة العمليات العقلية عند ممارستها بهيئة الحديث الذاتي أثناء القيام بالمهام التعلمية (كحل المشكلات والنقد والتحليل والتقويم والتفكير الإبداعي) وما يرافقها من فعاليات ورسم للنماذج والخرائط العقلية.

المعرفة **Knowledge**:

يشير مصطلح المعرفة إلى الخبرة المكتسبة ومعدل المعلومات والفهم الذي يمتلكه الفرد (المتعلم) نظريا وعمليا (1) وهي الإطار المعلن الذي يشتغل من خلال العمليات الحسيه العقلية وتتجسد بشكل ميادين واقعيه كالرياضيات واللغة ونظريات الموسيقى والتاريخ ويمكن قياسها وتستخدم لمساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف بشكل ملموس،وقد عولج مصطلح المعرفة منذ القدم بطرائق متعددة عبر النشاط البشري الفلسفي والنفسي والاجتماعي متخذا معايير مختلفة تتعلق بالكينونة والبناء والأنواع والعمليات والقدرات والستراتيجيات والأساليب تجسدت عبر نظريات ونماذج وبرامج في محاولة لتفسير المعرفة وعمليات إكسابها واكتسابها وعبر اعتبارها متغيرا مستقلا تارة ومتغيرا تابعا تارة أخرى الأمر الذي عدّها الكثير من الفلاسفة السلوك الأبرز الذي يميز النشاط الإنساني من بين مجالات السلوك (المعرفي والوجداني والمهاري) وإليها يرجع التميز والتمايز بين الأفراد وعلى أساس كونها مكونا أساسيا واشتراطا متقدما للشخصية والرقي في سلم التطور البشري . وقد تمت دراسة المعرفة على أساس كلّي متكامل وعلى أساس تحليلي مجزأ من خلال الأوجه المختلفة للنشاط البشري فكانت النظريات المفسرة للمعرفة والمتغيرات المرتبطة بها تتخذ منحى دراسة السلوك كنظريات المحاولة والخطأ والسلوكية الاجرائيه ، وتتخذ من منحى دراسة العمليات العقلية كالإدراك كنظرية (الكشتالت) والتفكير كنظرية (كَانيه) والتنظيم كنظرية (اوزبل) والمعالجة العقلية كنظرية (معالجة المعلومات) والتفاعل بين البيئة والفرد كالنظرية (المعرفية) وغيرها من المذاهب والنظريات مما لايدخل في حيز هذا البحث. وما يهمنا

(1) H.W. Fowler، the oxford dictionary، Clarendon Press، England،1952.

هو أن المعرفة تعد نشاطا ديناميكيا موضوعيا قابلا للبحث والاستدلال والتقويم ويمكن أن يكون محكا وعتبه فارقه لتمييز السلوك من حيث كونها حقائق ومفاهيم وعلاقات مخزونه تستدعى عند الحاجة وتتجسد بإطار أدائي مُعلن وقابل للقياس والتقويم.

المهارات المعرفية:

صنفت القدرات والمهارات المعرفية بحسب الاتجاهات والنظريات المفسرة لها إلى تصنيفات مختلفة غير إن الباحث يرى إن هناك اتفاقا على مجموعة من القدرات يعد اشملها ما حددته الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم وهي : **التركيز:** يتضمن تعريف المهمات ووضع الأهداف. **جمع المعلومات:** يتضمن الملاحظه والتساؤل.**تنظيم المعلومات:** يتضمن المقارنة والتصنيف والترتيب. **التحليل:** يتضمن تحديد خصائص المكونات وتحديدا العلاقات والأنماط. **الإنتاج:** يتضمن الاستنتاج والتنبؤ والتمثيل.**التكامل والدمج:** يتضمن التلخيص وإعادة البناء. **التقويم:** يتضمن وضع المحكات والإثبات وتعريف الأخطاء.(1)

أنواع المعرفة:

المعرفة التصريحيه/التقريرية: تتضمن المعرفة بالمفاهيم والحقائق والمسلمات المعرفة الاجرائيه: تتضمن المعرفة بستراتيجيات الأداء والتحركات أثناء اداء المهمات (عمليات تنفيذيه، تخطيطية، مراقبة ، توجيه وتحكم ، تقويم).

المعرفة الشرطية: تتضمن أسباب وشروط الوصول إلى الأهداف وتقدير الستراتيجيه المتبعة من بين عدة ستراتيجيات.

عمليات اكتساب المعرفة:

وهي مجموعة العمليات التي تعالج من خلالها المعلومات المعرفية وتترجم بشكل استجابات وسلوك تحدد في ضوئه شخصية الفرد (المتعلم) وهي :

العمليات الحسيه: تتضمن الانتباه (الذي يتحدد بفعل الحواس وآليات استقبال الخبرة).

العمليات العقلية: تتضمن التفكير والإدراك والتذكر والفهم.

---

(١) فتحي جروان (١٩٩٩)تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط١، عمان: دار الكتاب الجامعي.

إستراتيجيات اكتساب المعرفة:

بالرغم من تعدد وتنوع الستراتيجيات المعرفية تبعا للمبادئ والقوانين التي تستند إليها النظريات المعرفية التي تبنت هذه الستراتيجيات إلا إن الباحث يرى أن الستراتيجيات التالية تعد من أكثرها انتشارا واتفاقا والتي تتفق والمضمون المعرفي للفنون الجميلة لكونها تتعامل مع الإبداع كنشاط مميز لهذا التخصص.

ستراتيجية التشابه (انتقال اثر المعرفة) **ستراتيجية التصوير** (بناء النظام التمثيلي)

ستراتيجية الإنتاج الحر (العصف الذهني) **ستراتيجية التحليل** (التجزئة)

ستراتيجية التركيب (الربط)

القدرات المعرفية:

تعد العمليات المعرفية نشاطا عقليا مميزا تضطلع به عملية التفكير الذي يعتبر بمثابة آليات اشتغال العقل عند القيام بالعمليات الاساسيه (الإدراك والتذكر) وهو (التفكير) دالة أساسية على مدى تطور وارتقاء العمليات المعرفية ، وتستند العمليات المعرفية إلى القدرات والتي تتجسد بشكل قوة أو طاقه، وبالتالي فأن القدرات العقلية هي القوه والطاقة التي يمتلكها الفرد والتي تؤهله لأجراء العمليات المعرفية، وهي تكوينات فرضيه تستنتج من أساليب الأداء القابلة للقياس (1) وقد اتفق على إن القدرات المعرفية تشترك في كل أنواع التفكير وتتباين في نوع وكم استخدامها حسب أنواع التفكير وأهدافه (كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، وهي:وضع المسلمات والفرضيات، التفسير، الاستنتاج، تقديم الحجج والبراهين، التحليل، التركيب، التقويم).

أساليب التعلم: **Learning Styles**

هي سلسلة من العمليات التي يفضلها المتعلم والتي تتصف بالثبات النسبي وتميز ممارسته للانشطه عند معالجة الخبرات المختلفة وتحدد طريقة تعامله مع المتغيرات. ترتبط الأساليب إلى حد كبير بالتكوين البيولوجي في الجوانب العاطفية والاجتماعية والنفسية والفسيولوجية(٢).

---

(1) أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف (١٩٨٣) القدرات العقلية، القاهرة: الأنجلو المصرية.

(2) Dunn R & Dunnk. 1993 Teaching Secondary Students through their individual Learning styles; Boston: Allyn and Bacon.

بناء على ذلك فان أساليب التعلم تمت نمذجتها على أساس الجوانب المختلفة للتكوين البيولوجي لتشمل توجهات أساسيه منها:

١. التوجه الوصفي المعرفي

قسمت إلى أساليب تحليليه تضم الاستقراء والصرامة والتقييد والتقاربيه..... وأساليب تركيبيه تضم الاستنباط والرحابة وعدم التقييد والتباعديه..... (١)

٢. التوجه العصبي المعرفي

قسمت إلى أساليب ترتبط بالشق الأيسر للدماغ وهي أساليب تحليليه وأساليب ترتبط بالشق الأيمن للدماغ هي أساليب تركيبيه (٢).

٣. معالجة المعلومات

قسمت إلى أساليب ادراكيه تتضمن تعرف النمط والانتباه و يقسم كل منها إلى أساليب فرعيه وأساليب تتعامل مع الانتباه وأساليب تعالج موضوع التذكر وآلياته في (تنظيم وتمثّل وخزن واسترجاع) المعلومات وأساليب تتعامل مع التفكير في عمليات الاستدلال والاستقراء.

٤. التوجه الوجداني

قسمت إلى أساليب الضوابط الدافعية والضوابط الانفعالية ويشمل كل منها أساليب فرعيه.

٥. التوجه الإبداعي

قسمت إلى أساليب التجديد التي تتضمن (الاستقلال، التشريع الذاتي للقواعد، التفكير المتحرر من الأعراق، التفكير الخيالي، الغموض والمعالجة الكلية، الافتراق والتشعب، وأساليب التكييف التي تتضمن (المجاراة، التشريع الموضوع سلفا، التفكير المحافظ، التفكير الواقعي المنطقي، الوضوح، المعالجة الكلية، الاقتراب والتوحد)(٣).

---

(1) Hayes, 1994 cognitive style, British Journal of management

(2) شاكر عبدالحميد (١٩٩٥) الأسلوب والإبداع، مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة، المجلة عدد ٢.

(3)Kirton. M.J. 1989. A theory of Cognitive style London, new fetter laen.

٦. التوجه بحسب أنواع التفكير

قسمت إلى أساليب تعالج موضوع أنواع التفكير برموز دلالية بصريه (القبعات الست) وهي: الزرقاء (أسلوب مراقبة التفكير) الخضراء (التفكير الإبداعي) السوداء (الأسلوب الناقد) الصفراء (المستقبلي) البيضاء (الواقعي) الحمراء (الوجداني) (1).

٧. التوجه بحسب علو الرتبة

قسمت إلى أساليب مرتفعه ومنخفضة الرتبة كالعقلاني والواقعي والمجازي (لكل منها مواصفات تتدرج حسب تواجدها في المتعلم فيحدد الأسلوب على أساس مدى ارتفاع الصفات أو انخفاضها لديه.

٨. التوجه بحسب الحواس المتعاملة مع الخبرة

تصنف إلى أساليب سمعيه وبصريه وحركيه (2). وهنالك تصنيفات أخرى للأساليب لا يرى الباحث ضرورة للإسهاب فيها لأنها خارج نطاق البحث وما يريد الوصول إليه هو إن أساليب التعلم تعد من الشروط الاساسيه لحصول المعرفة وتتدخل على نحو كبير بعملية الوعي بالمعرفة الأمر الذي يستدعى الاهتمام بها والتعامل مع المتعلمين على أساس أساليبهم الخاصة ومراعاة الفروق الفردية في ذلك لأنه يعد من معايير جودة التعليم التي نادت بها هيئات عالميه كالمجلس القومي للاعتماد الأكاديمي لإعداد المعلم NCATE (3).

الوعي بالعمليات المعرفية **Meta Cognition** (*):

يشير مفهوم الوعي بالعمليات المعرفية تحديدا إلى قدرة الفرد على التفكير في عملياته

---

(1) De bono, E, 1992 serious creativity, London: Mc Quaig.

(2) وينبرنر، سوزان،(٢٠٠٢) تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، ترجمة الصبطاوي ، دبي: دار القلم.

(3) NCATE 2000 standards. Washington. Website address, www.ncate.org.

(*) يشير مصطلح Meta في قواميس اللغة إلى مفهوم الماورائيه والتي ترتبط دلاليا بالغيبية التي تحتمل التأويل نتيجة لغموضها مما يتقاطع والمضمون الدلالي لمفهوم المعرفة. لذا فأن الباحث سيستعيض عن الترجمة المذكورة بمفهوم الوعي الذي يعد نشاطا معرفيا محددا ومتفقا عليه وقد ورد تفسيره بمعنى الإدراك والفهم والمعرفة والتفكير كما أورده فلافيل Flavell في كتاباته لأول مرة.

المعرفية الخاصة والمعرفة بها.(1)

ويتضمن مجموعة من المنظومات المتداخلة التي تحكم عملية التعامل مع المعرفة بصورة عامه ومع حل المشكلات المختلفة باعتبارها مكونا إجرائيا تتمثل فيه المعرفة والخبرات المتصلة بها، فضلا عن الأفعال والستراتيجيات المساعدة في الحل، وبعبارة أخرى فالوعي المعرفي (اختصارا) يمثل انعكاسا لاعتقادات الفرد ومعرفته عن ذاته بوصفه كائنا معالجا ودرايته بعمليات إدارة المعرفة والستراتيجيات المطلوبة في الاداره. وبالتالي فهو وعي يمكّن الفرد من الدراية بنفسه كمفكر ومؤد ويمكنه من الدراية بعمليات تفكيره وإجراءاتها النوعية، ويمكن الإشارة إلى إن الوعي المعرفي يعني فيما يعنيه (اللغة الداخلية) للفرد أو تفكيره الباطن وقدرته على التأثير في معرفته وتشمل تلك اللغة الأنواع المختلفة للمعرفة (ألتصريحيه والاجرائيه والشرطية)، وينعكس أثره بجلاء في تكوين التصور النفسي والإدراكي (عبر التفكير الداخلي) قبل التعامل مع المعرفة بإطارها المعلن والتنظيم الذاتي ليميكانزمات التفكير (2) ويعد الوعي بالعمليات المعرفية (تاريخيا) تطورا للعمليات التي تميز مفهوم الذكاء (التوجيه والتكييفيه والنقد الذاتي) كما وردت في الأدبيات.

منطلقات الوعي بالعمليات المعرفية:

١.يرجع الأساس الفلسفي للوعي بالعمليات المعرفية إلى مفاهيم (المعرفة والوعي والسيطرة) والتي تعتبر من نواتج التعلم ونواتج استخدام طرائق التدريس الفعالة فالمعرفة هي ما يرتبط بطبيعة المتعلم وعملياته المتنوعة فضلا عن خصائص التعلم الذاتي وستراتيجياته وكيفية وزمن الاستخدام، والوعي (الإدراك) يرتبط بالهدف من النشاط التعليمي ومدى تقدم المتعلم خلال فعالياته، أما السيطرة فترتبط بطبيعة قرارات المتعلم وسلوكياته أثناء أداء الفعاليات.

---

(1) Flavell, J.H. 1979 Meta Cognition and Cognitive Monitoring. American.

(2) Patric K.F 1993 the Role of the Meta Cognitive Skills of Awareness، Dissertation Abstract international VOL54-12A.

٢. التعلم على وفق منطلقات الوعي بالعمليات المعرفية هو تأمل واع مشعور به للنشاطات المعرفية لكن المتعلم يجد صعوبة في تحديد رؤيته عن الوعي بوضوح (بسبب

نقص التدريب والخبرة) ، وبناء على ذلك فان من العوامل المساعدة على تعلم مهارات الوعي بالعمليات المعرفية هو تدريب المتعلم على إدراك العلاقات الخفية في المعرفة (المفاهيم والحقائق) وكذلك الروابط التي تربط أجزاء المعرفة وإظهار هذا الإدراك في المواقف التعليمية وتدريبه على كيفية الافاده من هذه المواقف في مواقف مشابهه (التجسير) (1).

٣. لكي يتم ترسيخ المعرفة فانه يتطلب تحقيق الثبات في التعلم (الجانب الإجرائي كالستراتيجيات والاتجاهات والدافعية) ولا يتحقق الثبات إلا عن طريق فهم المفاهيم والحقائق والتي بدورها تحتاج معالجه عبر نموذج وتنظيم مناسب يتم رسم آلياته وخطواته من قبل المتعلم (ذاتيا) دون أن يفرض عليه من الخارج الأمر الذي يتطلب أن تكون لدى المتعلم خبره كافيه عن كيفية بناء هذا النموذج واستراتيجيات تحقيقه عبر المعرفة بالنماذج والستراتيجيات المختلفة والتي ستتيح له الاختيار وبما يتناسب مع المواقف التعليمية التي يمر بها (2).

٤. يتأسس الوعي بالعمليات المعرفية على مكونين رئيسيين يتجه الأول نحو الوعي بالمعرفة الذي يشمل معرفة المتعلم بمعارفه وادراكاته الذاتية وهذا هو الجزء المشعور به ويمكن أن يتضح من خلال التقرير الذاتي أما الآخر فيتجه نحو التحكم بالموقف– الذي يقابل العمليات التنفيذية (الستراتيجيات) التي تشمل العمليات من الرتبة العليا والتي يكون تأثيرها عاما وتتم بنحو آلي غير مشعور به أو التلفظ به في التقرير الذاتي (3).

---

(1) Bou jaude, S.B ,2000, Secondary School Students Difficulties, School Science Review, VOL. 81.
(2) Arends, R, 1998 , learning to teach, 4th edition, Boston, MC Graw Hill.
(3) Lawson M.J.1984, Being Executive about Meta Cognition (in) J.R. Kirby, cognitive strategies, Orlando: Academic Press, Inc.

الدور الوظيفي للوعي بالعمليات المعرفية:

يرتكز الدور الوظيفي للوعي بالعمليات المعرفية على:

١. جعل الاستكشاف والمشاركة وتحمل المسؤولية والضبط والتنظيم الذاتيين، عرفا سلوكيا لدى المتعلم.
٢. التأسيس للخبرة والاستعداد الموضوعي للتفكير الإبداعي الذاتي.
٣. تجذير مفهوم الإدارة الذاتية للتعلم والإدارة الذاتية للوقت.
٤. بناء منظومات التفكير الستراتيجي.
٥. رفع مستوى الاستشعار بالمشكلات والمهمات وتشخيص الصعوبات.
٦. ترسيخ أعراف تنظيميه تتعلق بفعاليات التمثيل البصري للمعرفة وسجلات التعلم.
٧. الاستخدام المنهجي لتكتيكات التعامل مع المعرفة (الربط، الانتقال، التقويم.....الخ).

وغيرها من المرتكزات التي تعكس أهمية تنمية وتطوير الوعي بالعمليات المعرفية، وهنا يبرز تساؤل على قدر كبير من الاهميه مفاده "هل يستطيع التدريسي إكساب الوعي بالعمليات المعرفية للمتعلمين؟ الإجابة الموضوعية لكثير من الدراسات النفسية والتربوية كانت، نعم (1)".

الإطار الإجرائي للوعي بالعمليات المعرفية:

١. **الاشتراطات الدافعة**(المسلمات الواجب توافرها)

أولا: القدرة على التعبير، **ثانيا:** الجرأة والمبادأة، **ثالثا:** البداهة وسرعة الاستجابة، **رابعا:** الملاحظة، **خامسا:** التقبل، **سادسا:** الاستمرارية (2).

٢. **الفعاليات:** يقصد بها ما يقوم به المتعلم من سلوكات ملموسة أثناء التفكير المعرفي المعلن والتفير والتفكير الباطني (الحديث مع الذات)

أ. السلوكات الداخلية: تشمل الحديث الذاتي.

ب. السلوكات الخارجية: تشمل:-

أولا: أساليب التمثيل البصري (المخططات، الخرائط المفاهيمية، الجداول)

ثانيا: الكلمات الدالة، **ثالثا:** رؤوس الأقلام، **رابعا:** الرموز الدالة (الخطوط تحت الكلمات، الدوائر حول الكلمات)، **خامسا:** تحديد وترقيم الأفكار الاساسيه.(3)

---

(1)Hacher, D.J, 1996, Meta Cognition. Definition and empirical foundation, The University of Memphis magazine V.119.

(2) Flavell, J.H. 1979, Meta Cognition and Cognitive Monitoring. American.

(3) Patric K.F ,1993 ,the Role of the Meta Cognitive Skills of Awareness، Dissertation Abstract international VOL54-12A.

٣. **التكتيكات:** وتشمل.

الانتقال، التجسير (عملية نقل المعرفة التي يمتلكها الفرد نتيجة خبرة سابقة لمواقف جديدة وإقامة علاقة ذهنيه معرفيه بين الموقفين). المقارنات، الإيجاز، الاسئله

والاجوبه (المناقشة)، التوقف والانقطاع، الإيماءات وحركات العيون والتعبيرات وحركات الجسم والرأس ، الحذف والاستبعاد، التأكيد والتشديد.(1)

٤. **ستراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية**

أ. **التخطيط:** يعد التخطيط شرطا حاكما للوعي يبدأ من إدراك الفرد واستشعاره بأن هناك مشكلة تتطلب الحل وأن هناك هدفا يجب تحقيقه ويتأسس هذا الاستشعار على تقييم لأهمية المعرفة، وبالتالي فالتخطيط يعني رسم صورة مسبقة للمهمة التي سيؤديها الفرد المتعلم حول المعرفة تشمل ستراتيجية التخطيط المهارات الفرعية الآتية:

تحديد الهدف أو الإحساس بوجود مشكلة، ترتيب تسلسل العمليات، تحديد الأخطاء التي يمكن حصولها، تحديد طرائق مواجهة الأخطاء، التنبؤ بالنتائج المتوقعة.

ب. **التنظيم:** يتضمن المهارات الفرعية الاتيه:

الالتزام بأداء المهمة، توزيع لإمكانات على المهمة، تحديد نظام تتابع خطوات تبادل المهمة، تحديد كثافة الجهد وسرعة انجاز المهمة ومراجعة مدى التقدم نحو إحراز الهدف (2).

ج. **المراقبة والتحكم:** تتضمن هذه الستراتيجيه المهارات الآتية:

الحفاظ على تسلسل الخطوات والعمليات، الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، تحديد وقت الانتقال إلى العملية التالية واشتراطاته، اكتشاف العقبات. اختيار العمليات والستراتيجيات الملائمة، حيثّ الانتباه والمتابعة وإثارة الدافعية والتحكم بالذات (3).

د. **التقدير والحكم:** تتضمن هذه الستراتيجية المهارات الفرعية الآتية:

الحكم على دقة النتائج، تقدير ملائمة الأساليب والستراتيجيات والعمليات والبدائل، تقدير كيفية تناول العقبات، تقدير فاعلية خطة التعلم، تقدير مدى تحقيق الهدف، تقدير مدى التقدم في العمليات، ومدى توافر الإمكانيات (4).

٥ **النموذج العقلي.** رسم مخطط نهائي لأداء المهمة ولغرض الخزن في الذاكرة.(4)

---

(1) Van Gundy،1988, Techniques of Structured Problem solving: New York.

(2) سولسو، روبرت(١٩٩٦) علم النفس المعرفي. ترجمة محمد نجيب الصبوة وآخرون، الكويت: شركة دار الفكر.

(3) مارزانو، ر.ج وآخرون (١٩٩٧) أبعاد التفكير، في: قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد (مترجم)، القاهرة: دار النهضة العربي.

(4) Blackey, E, 1990, Developing Metacognition, Eric Digest ED 327218

مخطط يوضح العلاقة بين المعرفة والوعي والأساليب.

مجتمع البحث والعينة:

شملت مجتمع البحث جميع طلبة قسم الفنون الموسيقية للأعوام (٢٠٠٥-٢٠٠٧) والبالغ عددهم(١٦٢) طالبا وطالبة وشملت عينة البحث طلبة الصف الرابع والثالث للأعوام السابقة والبالغ عددهم (٧٣) طالبا وطالبة يشكلون نسبة ٢٥% من مجموع الطلبة ولاعتبارات النضج العقلي والمعرفي والقدرة على تحسس معطيات فقرات أداة البحث والتعامل معها بدرجه عاليه من الفهم والإدراك والشفافية.

أداة البحث:

بالنظر لعدم وجود دراسة سابقه تعاملت مع المنطلقات والافتراضات التي يدعو إليها البحث الأمر الذي يفرض بناء أداة مستقلة لتحقيق هدفه وذلك من خلال إجراء مسح للأدبيات والدراسات التي سبرت غور ميدان الوعي المعرفي وما وراء المعرفة والتي ضمنت ابرز منطلقاتها في المنظور النظري فضلا عن خبرة الباحث الشخصية، وتم بناء الأداة على أساس تقسيمها إلى مجالات تغّطي أبرز الكفايات والقدرات التي يتوجب امتلاكها من قبل الطلبة للتعامل مع المهام التعليمية في التفكير العام وفي الإبداع وحل المشكلات والتحليل والنقد كنشاطات للتفكير الخاص.

شملت الأداة خمسة مجالات وضمّت (٥٤) فقره.

صدق الأداة:

اعتمد الصدق الظاهري للأداة بصيغتها الاوليه من خلال عرضها على عدد من الخبراء (*) وفي ضوء آرائهم تم حذف وتعديل بعض الفقرات ليصبح عددها (٤٦) فقره اعتمدت كأداة للبحث وكما موضح في الجدول الآتي:

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	الكفايات المتضمنة
الاشتراطات الدافعة		٥ كفايات
الفعاليات		٦ كفايات
الستراتيجيات	التخطيط	٥ كفايات
	التنظيم	٦ كفايات
	المراقبة والتحكم	٧ كفايات
	التقدير والحكم	٧ كفايات
التكتيكات		٩ كفايات
النموذج العقلي		كفاية واحده

ثبات الأداة:

للتعرف على معامل ثبات الأداة (كرونباخ ألفا) للاتفاق الداخلي لعينه استطلاعيه قوامها (٩٠) طالبا وطالبة من الكلية المرحلة الجامعية ولاختصاصات مختلفة، بلغت قيمة معامل الثبات (٠،٨٦) وتم احتساب الثبات بالتجزئة الضعيفة وكانت قيمته (٠،٨٤) .

---

* أ.د. فاضل الأزيرجاوي جامعة بغداد

أ.د. صالح هويدي وزارة التربية والتعليم – الأمارات العربية المتحدة

أ.د. طلعت شحاته جامعة جنوب الوادي – ج.م.ع

تطبيق الأداة:

١. لغرض تطبيق الأداة فقد تمت صياغة الأداة بطريقة السؤال الموجه إلى العينة حول مدى استخدام وتوظيف الكفايات المتضمنة وحددت الاستجابات على وفق طريقة ليكرت الثلاثية من خلال ثلاث اختيارات هي (دائما، أحيانا، أبدا) وأعطيت الدرجات (١،٢،٣) بالترتيب وبذا تكون الدرجة العظمى للاستجابات (١٣٨) والدرجة الصغرى (٤٦).

٢. قام الباحث بتطبيق الأداة بعد توضيح وشرح أهدافها وأبعادها والمقصود من المفاهيم المتضمنة فيها والإجابة عن استفسارات الطلبة عينة البحث خلال لقائهم وعلى أساس الصفوف الدراسية منفصلة.

نتائج البحث:

لغرض تحقيق هدف البحث وللإجابة عن السؤال المتعلق بترتيب الكفايات فقد تم إيجاد الوسط المرجح للكفايات في المجالات الرئيسية وما يتفرع عنها حسب استجابات الطلبة عينة البحث وعلى وفق الآتي:

١. **ترتيب الكفايات حسب المجالات الرئيسية مجتمعة.**

الجدول (١)

المجال	الوسط المرجح	الرتبة
الاشتراطات الدافعة	٢،٣٧	١
الفعّاليات	٢،٣٤	٢
التكتيكات	١،٨٨	٣
الستراتيجيات	١،٦٤	٤
النموذج العقلي	١،١٨	٥

يلاحظ من الجدول (١) بأن الوسط المرجح لمجالي (الاستراتيجيات الدافعة والفعاليات) هو أعلى من الوسط النظري (*) وأن الوسط المرجح للمجالات الأخرى هو أدنى من الوسط النظري.

(*) الوسط النظري: هو القيمة الافتراظيه التي تقابل البديل (أحيانا) الذي يتوسط البديلين (دائما وأبدا) (الإيجاب الكامل والرفض التام) على مقياس ليكرت الثلاثي والمحدد بدرجة (٢) في هذا البحث.

٢. ترتيب الكفايات حسب المجالات الرئيسية منفصلة:

أولا: المجالات متدنية المرتبة:

أ. مجال التكتيكات

الجدول (٢)

الكفايات *	الوسط المرجح	الرتبة
التوقف	٢،٩٥	١
الإيماءات	٢،٩٥	١
التأكيد والتشديد	٢،٠٠	٢
الإيجاز	١،٩١	٣
التمييز والانتقال	١،٧٩	٤
الحذف	١،٥١	٥
المناقشة	١،٤٣	٦
التجسير	١،٢٨	٧
المقارنات	١،١٥	٨

ب. مجال الستراتيجيات

الجدول (٣)

الستراتيجية	الوسط المرجح	الرتبة
التقدير والحكم	١،٨٣	١
التنظيم	١،٨٠	٢
المراقبة والتحكم	١،٤٨	٣
التخطيط	١،٤٦	٤

ج. مجال النموذج العقلي

الجدول (٤)

الكفاية	الوسط المرجح	الرتبة
رسم مخطط ذهني للأداء	١،١٨	١

(*) وردت الكفايات في الجداول مختصرة من حيث الصياغة.

يلاحظ من الجداول (٢-٣-٤) أن الوسط المرجح لأغلب الكفايات المتضمنة في المجالات الواردة في الجداول هو أدنى من الوسط النظري عدى كفايات (التوقف والإيماءات والتأكيد والتشديد) فقد كان الوسط المرجح لها أعلى من الوسط النظري.

ثانيا: المجالات مرتفعة الرتبة.

أ. مجال الاشتراطات الدافعة

الجدول (٥)

الكفايات	الوسط المرجح	الرتبة
التعبير عن الأداء	٢،٧١	١
الجرأة	٢،٦١	٢
البداهة	٢،٥٤	٣
الملاحظة	٢،٣٣	٤
تكرار المحاولات	١،٦٥	٥

ب.مجال الفعّاليات.

الجدول (٦)

الكفايات	الوسط المرجح	الرتبة
رؤوس الأقلام	٣	١
الرموز الدالّة	٣	١
تحديد وترقيم الأفكار	٢،٨٠	٢
الكلمات الدالة	١،١٤	٣
الحديث الذاتي	١،٩٥	٤
أساليب التمثيل البصري	١،١٦	٥

يلاحظ من الجدولين (٥-٦) إن الوسط المرجح لأغلب الكفايات المندرجة ضمن المجالين الواردين فيهما كان أعلى من الوسط النظري عدا كفايات (تكرار المحاولات والحديث الذاتي وأساليب التمثيل البصري) فقد كان الوسط المرجح لها أدنى من الوسط النظري.

الاستنتاجات والتفسير:

يستنتج من عرض النتائج الواردة في الجداول السابقة ما يأتي:

١. إن الكفايات التي لم تحقق وسطا مرجحا أعلى من الوسط النظري تؤشر ضعفا بقدرات الطلبة على المفاهيم المتضمنة فيها وآليات وكيفيات استخدامها، ويمكن إرجاع هذا الضعف إلى:

أ. عدم إدراك الطلبة لأهمية كفايات الوعي بالعمليات المعرفية في عملية بناء المعرفة وبناء الذات وعدم تعودهم على استخدامها وبما ينعكس سلبا على أداء المهام التعليمية المختلفة .

ب. طبيعة وبنية المناهج الدراسية التي لا تسمح بتنمية كفايات الوعي بالعمليات المعرفية.

ج. طرائق التدريس التقليدية التي لاتعتمد التعلم الموجه للطالب والذي توظف فيه (أساليب وستراتيجيات التفكير الناقد والتحليلي والإبداعي وحل المشكلات فضلا عن نظريات التعلم الحديثة) التي تولي الوعي بالعمليات المعرفية أهمية كبيره.

د. اعتماد أساليب تقويم الطلبة على المستويات المعرفية الدنيا التي تشجع التذكّر والتلقين والاستظهار وعدم اعتماد تلك الأساليب على المستويات العليا كالتحليل والتركيب والتقويم والتي تسمح بتنمية قدرات الوعي بالعمليات المعرفية وتوضيفها في أداء المهام التعلمية.

هـ. عدم وجود أنشطة معرفية تسمح للطلبة بإظهار قدراتهم على نحو يفعل التلاقح المعرفي والمهاري ويساهم في عمليات نقل وتجسير الكفايات فيما بينهم فضلا عن السماح للنمذجة والمحاكاة الأدائية بأن تأخذ مداها في الأداء

٢. إن المجالات التي تضمنت الكفايات المنخفضة في الوسط المرجح هي من المجالات التي تتطلب قدرات مكتسبة في أغلبها وتتعامل مع المستويات العليا للتفكير.

٣. إن جميع الكفايات التي حققت وسطا مرجحا أعلى من الوسط النظري تؤشر قدرة لدى الطلبة على إدراك المفاهيم المتضمنة فيها ويمكن إرجاع هذه القدرة إلى:

أ. اعتياد الطلبة على هذه الكفايات منذ المراحل الدراسية الأولى.

ب. كونها تندرج ضمن آليات وأنشطة التفكير الدنيا.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته يوصي الباحث بضرورة:

١. توضيف الكفايات التعلميه للوعي بالعمليات المعرفية المتضمنة في هذا البحث في برامج إعداد أعضاء الهيأة التدريسية في المراحل الاوليه الجامعية وفي برامج التدريب أثناء الخدمة.
٢. الإفادة من الكفايات المتضمنة في تقويم الأداء التعليمي للتدريسيين في التعليم الجامعي – بكلية الفنون الجميلة تحديدا.
٣. ايلاء الكفايات المتضمنة أهمية في تدريس المواد المعرفية وحث الطلبة على استخدامها في المواقف التعلمية وفي حل المشكلات والتفكير الإبداعي.
٤. تدريب الطلبة على القدرات المتضمنة في الكفايات وجعلها أمرا اعتياديا عبر إشراكهم بأنشطة معرفية كالندوات والمؤتمرات ومعالجة المشكلات التعليمية.
٥.اعتماد أساليب تقويم أداء الطلبة على مجسات ومماحكات عقلية تستجيب لمستويات التفكير العليا وبما يسمح لكفايات الوعي بالعمليات المعرفية أن تنمى.

مراجع البحث

أبو حطب، فؤاد ١٩٨٣، القدرات العقلية، القاهرة: الأنجلو المصرية.

سولسو، روبرت ١٩٩٦ علم النفس المعرفي. ترجمة محمد نجيب وآخرون، الكويت: دار الفكر.

شاكر عبد الحميد ١٩٩٥ الأسلوب والإبداع، مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة، المجلة عدد ٢.

فتحي جروان ١٩٩٩ تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط١، عمان: دار الكتاب الجامعي

مارزانو، ر.ج ١٩٩٧ أبعاد التفكير، في: قراءات في مهارات التفكير، القاهرة: دار النهضة

وينبرنر، سوزان ٢٠٠٢ تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، ترجمة الصبطاوي ، دبي: دار القلم .

Arends, R, 1998, learning to teach, 4th edition, Boston, MC Graw Hill.

Bandura, A, 1993, Perceived self efficacy in cognitive development, educational psychology VOL 28.

Blackey, E 1990, Developing Meta cognition, Eric Digest ED 327218

Bou jaude, S.B 2000, Secondary School Difficulties, School Science Review, VOL81.

De bono, E, 1992, serious creativity, London: Mc Quaig.

Dunn R & Dunnk. 1993, Teaching Secondary Students through their individual Learning styles; Boston: Allyn and Bacon.

Flavell, J.H. ,1979, Meta Cognition and Cognitive Monitoring. American.

Hacher, D.J, 1996, Meta Cognition. Definition and empirical foundation, The University of Memphis magazine V.119.

Hayes & Allinson, 1994, cognitive style, British Journal of management.

H.W. Fowler،1982 the oxford dictionary، Clarendon Press، England.

Kirton. M.J. 1989. A theory of Cognitive style London, new fetter lane.

Lawson M.J.1984 Being Executive about Meta Cognition (in) J.R. Kirby, cognitive strategies, Orlando: Academic Press, Inc

NCATE 2000 standards. Washington. Website address, www.ncate.org

Patric K.F ,1993, the Role of the Meta Cognitive Skills of Awareness، Dissertation Abstract international VOL54-12A.

Van Gundy،1988, Techniques of Structured Problem solving: New York.