بروفيلات ما وراء المعرفة لدى معلمي التعليم العام وعلاقتها بالإبداع التدريسي

إعداد

د/ عادل عبد المعطي الأبيض

أستاذ مساعد بقسم علم النفس التعليمي، كلية التربية ،

جامعة الأزهر

بروفيلات ما وراء المعرفة لدى معلمي التعليم العام وعلاقتها بالإبداع التدريسي

عادل عبد المعطي الأبيض

قسم علم النفس التعليمي، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

البريد الالكتروني: AdeAbdelmoaty.208@azhar.edu.eg

الملخص:

هدفت الدراسة الكشف عن بروفيلات ما وراء المعرفة لدى معلمي التعليم العام، والكشف عن العلاقة الإرتباطية بين ما وراء المعرفة وأبعادها والابداع التدريسي، والكشف عن القدرة التنبؤية لأبعاد ما وراء المعرفة بالإبداع التدريسي، وتكونت العينة من (200) من معلمي التعليم العام بمدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية. واستخدم الباحث مقياس الوعي بما وراء المعرفة للمعلمين، ومقياس الإبداع التدريسي، وتوصلت الدراسة إلى أن بروفيلات ماوراء المعرفة تمثلت في تصدر بعد (المعرفة التصريحية) في المرتبة الأولى، ثم بعد (المراقبة الذاتية) في المرتبة الثانية، ثم بعد (المعرفة الإجرائية) في المرتبة الثالثة، بينما جاء بعدي(التخطيط، والمعرفة الشرطية) في المرتبة الرابعة، وجاء بعد (التقييم الذاتي) في المرتبة الخامسة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين ما وراء المعرفة بأبعادها والإبداع التدريسي، وأن أكثر أبعاد ما وراء المعرفة تنبؤاً بالإبداع التدريسي بعدي (المعرفة التصريحية، والمراقبة الذاتية).

الكلمات مفتاحية: ما وراء المعرفة؛ الابداع التدريسي؛ المعرفة التصريحية؛ المعرفة الإجرائية؛ التقويم الذاتي.

Metacognition Profiles among General Education Teachers and its Relation to Teaching Creativity

Adel Abdulmo'ty Al Abiad

Educational Psychology Department, Faculty of Education, Al-Azhar Univeristy, Cairo, Egypt.

E-mail: AdeAbdelmoaty.208@azhar.edu.eg

Abstract:

The study aimed to reveal the profiles of metacognition among general education teachers, the correlation between metacognition, its dimensions and creativity in teaching and the predictive ability of metacognitive components of teaching creativity. The study sample consisted of 200 general education teachers of Arar city, Kingdom of Saudi Arabia. The researcher used Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MAIT) and Creative Teaching Scale. The study concluded that the metacognitive profiles were represented in the arrangements of dimensions: declarative knowledge was first; self-monitoring was second; procedural knowledge were third; planning and conditional knowledge dimension were fourth and self-evaluation was the fifth. The study also found a correlation between metacognition dimensions and creative teaching, and that the most predictive metacognition dimensions of creative teaching were declarative knowledge and self-monitoring.

Keywords: metacognition, teaching creativity, procedural knowledge, conditional knowledge, self-evaluation.

مقدمة:

لا شك في أن التعليم هو محور النمو والتقدم لأي مجتمع من المجتمعات، والمعلم له الدور الرئيس في ذلك وأصبح مطالباً في العصر الحديث بتطوير طرق وأساليب تدريسه مع الطلاب وطرق تعاملهم مع المشكلات التي تواجههم؛ وذلك لتنمية مجتمع المعرفة وتعزيز المهارات الإبداعية لديهم، ولا يمكن أن يحدث ذلك إلا من خلال ما يملكه المعلم من معارف ومهارات لما وراء المعرفة.

ويشهد العالم ثورة معلوماتية وتقنية كبيرة، تمثل مجموعة من التحديات المصاحبة للتغيرات العالمية، مما يحتم على صانعي القرار ضرورة السعي لتوفير العقول المبدعة والمنتجة لمواكبة ركب الدول المتقدمة من خلال تطوير شامل لجميع عناصر المؤسسات التعليمية، ومن أهم هذه العناصر المعلم؛ حيث يمثل المصدر الأول للبناء الحضاري والاقتصادي والاجتماعي للأمم. (الشريدة، عبد اللطيف 2018: 298)

ويشير (فلافيل، Flavell) إلى أن مصطلح ما وراء المعرفة يمكن تعريفه على أنه القدرة على التفكير في العمليات المعرفية للفرد. (Flavell,1976:231)

وتشير نتائج دراسة (جي، لى، كو Jia , Li, and Cao) إلى أن ما وراء المعرفة يعتبر مكوناً مهماً للإبداع، وتؤدي مكونات ما وراء المعرفة دوراً هاماً في العديد من العمليات المعرفية مثل التعلم والذاكرة واتخاذ القرار وغيرها من المعارف عالية المستوى، وأن هناك ثلاثة جوانب في ما وراء المعرفة تعتبر مهمة للإبداع وهى (المعرفة وراء المعرفية، الخبرة وراء المعرفية، المراقبة والتحكم. (Jia , Li, and Cao 2019: 1)

ولقد حظى مجال ما وراء المعرفة باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، وترسخ كعلم قائم بذاته مع بدايات هذا القرن، لما له من أهمية بالغة في تحسين تفكير المتعلمين والوعي بما وراء المعرفة والجوانب العقلية المختلفة، حيث إن الفرد الذي يفكر تفكيراً ما وراء معرفي يكون لديه القدرة على حل المشكلات وفي الموقف التعليمي يقوم بدور المخطط والمنظم لخطوات الحل، ويضع بدائل للحل ويختار ما يراه الأفضل ويراقب مدى التقدم، ويقيم تعلمه، وبذلك يصبح مفكراً منتجاً. (الشخص، نور الدين، زكي، فياض 2019: 184)

ومن جهة أخرى فإن الإبداع التدريسي يصب في مصلحة الطلبة حيث يهدف إلى تحسين تفكيرهم الإبداعي والتعلم بالاكتشاف والتعلم الذاتي والمخاطرة لديهم، وتفاعل المعلم واندماجه مع كل من المادة العلمية والطلبة، كما أنه يساعد على اندماج الطلبة مع المادة المتعلمة مع المعلم ومع البيئة الدراسية؛ مما يجعل التعلم أكثر فعالية .(خريبة 2019 : 47)

وعلى الرغم من أن العديد من الباحثين في مجال الإبداع أكدوا على الدور الخاص لما وراء المعرفة، إلا أن هناك دراسات تجريبية قليلة ركزت على الدور الذي تقوم به ما وراء المعرفة في الممارسات الإبداعية.

وكذلك فإن الممارسات الإبداعية هي عملية ما وراء معرفية منظمة ذاتية، ولذلك فقد طور بعض الباحثين مفهوم ما وراء المعرفة الإبداعية، والتي تجمع ما بين المعرفة الذاتية (هي معرفة الفرد عن مميزاته وعيوبه الإبداعية في مجال معين) والمعرفة السياقية (معرفة متى وأين وكيف ولماذا تسلك بشكل إبداعي في مجال ما (Kaufman and Beghetto, 2013:155).

وقد تناولت بعض الدراسات العلاقة بين ما وراء المعرفة والممارسات الإبداعية من خلال ثلاثة جوانب الأول: الكشف عن العلاقة الارتباطية السلبية أو الإيجابية بين ما وراء المعرفة والإبداع من خلال المنحى السلوكي (Hong et al., 2016:33) والجانب الثاني: فهم وظيفة المناطق الدماغية النشطة خلال مهام معرفية تنطوي على إبداع عبر منظار ما وراء المعرفة (Kounios et al., 2008:281) والجانب الثالث: يتم التعرف على أثر التدريب لما وراء المعرفة في تنمية الإبداع. Hargrove and Nietfeld, 2015:291))

ومن خلال العرض السابق واطلاع الباحث على العديد من الأطر النظرية أمكنه استخلاص أن هناك اختلاف بين مصطلح ما وراء المعرفة ومصطلح ما وراء المعرفة الإبداعية، حيث إن ما وراء المعرفة يشير إلى القدرة على التفكير في العمليات المعرفية للفرد، وأمّا ما وراء المعرفة الإبداعية فهو شكل من أشكال المعرفة، يساعد الفرد على مراقبة وتنمية كفاءته الإبداعية، وله بعدان هما المعرفة الذاتية الإبداعية، والمعرفة الموقفية الإبداعية.

وعلى الرغم من أن الدراسات التجريبية والنظرية أشارت إلى أن ما وراء المعرفة قد يتم تضمينها أثناء العملية الإبداعية، فإن تحديد ما إذا كان ما وراء المعرفة لها تأثير إيجابي أو سلبي في عملية الإبداع مازال أمر غير محسوم، لذلك تتناول الدراسة الحالية الكشف عن بروفيلات ما وراء المعرفة لدى معلمي التعليم العام، والعلاقة الارتباطية بين ما وراء المعرفة وأبعادها والابداع التدريسي، وكذلك الكشف عن القدرة التنبؤية لمكونات ما وراء المعرفة بالإبداع التدريسي.

مشكلة الدراسة:

نتج عن التدفق المعرفي كماً هائلاً من المعارف والمعلومات والأفكار في شتى جوانب حياتنا، وأصبح العالم كقرية صغيرة بفعل الثورة التكنولوجية، ولهذا لا تستطيع أمة من الأمم أن تعيش بمعزل عن بقية أمم المعمورة مما يحتم علينا إعادة النظر في تطوير دور المؤسسات التربوية بوجه عام والمؤسسات التعليمية بوجه خاص؛ وذلك للتكيف مع مستجدات العصر ولإعداد أجيال تتسم بقدر من المرونة في التفكير والقدرة على الإبداع. (المالكي 2015: 174)

ويشير Tulbure (2012) إلى أن التدريس الفعال يتطلب المرونة والإبداع والمسؤولية، من أجل توفير بيئة قادرة على الاستجابة للاحتياجات الفردية المتنوعة للمتعلمين، وبلوغ التحصيل الأكاديمي الجيد ونواتج التعلم المرغوبة، وبالإضافة إلى ذلك يؤكد على أن معظم الطلاب يتعلمون بطريقة أفضل عندما تتناغم أساليب التدريس المقدمة مع أساليب التعلم المفضلة لديهم. (Narayanan 2017:3)

ومن جهة أخرى فإن عملية التعلم هي تفاعل بين المتعلمين وبيئة التعلم، وعندما يتم تقديم استراتيجيات تدريسية تتسم بالمرونة والتنوع وتلبي كافة أساليب التعلم لدى المتعلمين، ففي هذه الحالة يحدث التعلم الفعال عندما يستخدم المعلمون طرق تدريسية متنوعة ومتمايزة وبها إثراء وغنى للمحتوى التعليمي؛ فإن ذلك يؤدي إلى تحفيز الاهتمام الداخل لدى المتعلمين نحو عملية التعلم، مما يؤدي إلى تنمية اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو التعلم وتحسين القدرة التعليمية لديهم. Lee (2011:93)

وللمعلم دور كبير في عملية التدريس الإبداعي حيث يقوم بمساعدة الطلاب في الحصول على المعرفة وذلك من خلال إصدار الأحكام في الفصل الدراسي ومسؤوليته في نجاح أو فشل الطلاب في عملية التعلم، فالإبداع التدريسي يلقي على المعلم المسؤولية الكبرى في مختلف أنواع التعلم وترسيخ سلطاته داخل الفصل الدراسي. (Anderson,2002: 43)

ولقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن هناك علاقة بين ما وراء المعرفة والإبداع البصري والمكاني والإبداع الرياضي، وتم التوصل إلى أن الأفراد الذين يمتلكون مكونات ما وراء المعرفة كانوا أكثر من غيرهم في أداء الخطط والوصول للأهداف، وأن التدريب على مكونات ما وراء المعرفة يعزز حل المشكلات الإبداعية. Jia , Li, and Cao 2019: 3))

وكذلك توصلت بعض الدراسات السابقة إلى أهمية التدريس الإبداعي، حيث توصلت دراسة كل من (سنج وريتنج، 2016) إلى وجود تأثير إيجابي للتدريس الإبداعي في تنمية الإبداع ونواتج التعلم، ودراسة (نارايانان 2017) توصلت إلى وجود

علاقة بين التدريس الإبداعي والأداء الأكاديمي، ودراسة (ليو، وونج 2019) حيث توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين المناخ الإبداعي المدرسي وسلوكيات التدريس الإبداعي لدى المعلمين، ودراسة (خريبة 2019) حيث توصلت إلى وجود علاقة بين التدريس الإبداعي وفعالية الذات الأكاديمية.

ونظراً للدور المهم الذي تلعبه مكونات ما وراء المعرفة في تنمية مختلف أنماط التفكير، فكان من المهم معرفة العلاقة بين ما وراء المعرفة والإبداع التدريسي لدى المعلمين، لأن نمو وتقدم الدول لا يتم بدون تطوير قدرات الإبداع التدريسي لدى المعلمين.

ومما تقدم يتضح أن مكونات ما وراء المعرفة قد تؤدي دوراً كبيراً في الممارسات الإبداعية أثناء التدريس (وفي حدود علم الباحث) ومن خلال اطلاعه على العديد من الدراسات السابقة لم تتطرق (دراسة واحدة) في الكشف عن طبيعة العلاقة بين مكونات ما وراء المعرفة والتدريس الإبداعي ودراسة بروفيلات ما وراء المعرفة لدى المعلمين، ولذلك يحاول الباحث في الدراسة الحالية الكشف عن هذه العلاقة، وبالتالي تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤلات الأتية:

1- مابروفيلات ما وراء المعرفة لدى معلمي التعليم العام؟
2- هل توجد علاقة ارتباطية بين ما وراء المعرفة وأبعادها والإبداع التدريسي لدى معلمي التعليم العام؟
3- ما القدرة التنبؤية لأبعاد ما وراء المعرفة بالإبداع التدريسي لدى معلمي التعليم العام؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الى:

1- الكشف عن بروفيلات ما وراء المعرفة لدى معلمي التعليم العام.
2- الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين ما وراء المعرفة وأبعادها والإبداع التدريسي لدى معلمي التعليم العام.
3- الكشف عن القدرة التنبؤية لأبعاد ما وراء المعرفة بالإبداع التدريسي لدى معلمي التعليم العام.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1- تتضح أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو دراسة العلاقة بين بروفيلات ما وراء المعرفة والإبداع التدريسي، حيث إنه لم تتناول أي دراسة سابقة بحث العلاقة بينهما(في حدود علم الباحث).

2- تتجلى أهمية الدراسة في تقديم أدبيات نظرية توضح العلاقة بين مكونات ما وراء المعرفة والابداع التدريسي وذلك في البيئة العربية.

3- تساعد نتائج الدراسة في التعرف على بر وفيلات ما وراء المعرفة لدى المعلمين.

الأهمية التطبيقية:

1- تقدم الدراسة أدتيين لقياس ما وراء المعرفة لدى المعلمين والابداع التدريسي يتسمان بمعاملات سيكومترية مقبولة للمكتبة العربية.

2- ما تسفر عنه نتائج الدراسة قد يوجه أصحاب السياسات التعليمية والبرامج التدريبية إلى إقامة ورش عمل تركز على تنمية ما وراء المعرفة لدى المعلمين، لما لها من دور كبير في تفريد عملية التعلم وتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.

3- تساعد نتائج الدراسة في تحسين الإبداع لدى المعلمين وإثراء الممارسات التدريسية.

مصطلحات الدراسة:

بروفيلات profiles

مجموعة من السمات أو الخصائص التي تميز مجموعة من المعلمين على الاختبارات أو المقاييس التي تقيس جانب أو أكثر من جوانب السلوك، سواءً كانت اختبارات أقصى الأداء أو الأداء المميز، وتتمثل في الدراسة الحالية بمقياس ما وراء المعرفة. (الباحث)

ما وراء المعرفة :Meta Cognitive

معرفة المعلم بنفسه وبالأخرين، وقيامه بالمهام الموكلة إليه، وتحكمه في تفكيره ووعيه بالخطط المستقبلية، واستخدامه للاستراتيجيات المناسبة، وقيامه بتقييم مدى تحقق أهدافه الموضوعة. (ويعبر عنه باستجابات المعلمين على فقرات مقياس ما وراء المعرفة) (الباحث)

أبعاد مقياس ما وراء المعرفة:

ويعرفها الباحث (إجرائيا)

1- المعرفة التصريحية: ويقصد بها تلك المعرفة التي يمكن أن يذكرها المعلم عن نفسه وعن الأخرين ووعيه بنقاط القوة والضعف في تدريسه.
2- المعرفة الإجرائية: ويقصد بها معرفة المعلم عن كيفية القيام بأداء المهمات من خلال المهارات المتوافرة لديه ومحاولته استخدام استراتيجيات مفيدة للطلاب.
3- المعرفة الشرطية: ويقصد بها مراقبة المعلم وتحكمه في تفكيره واستخدام نقاط القوة لتعويض نقاط الضعف في أدائه التدريسي.
4- التخطيط: وهي وعي المعلم بكيفية إعداد خطة مستقبلية لطلابه لتحقيق أهدافه.
5- المراقبة الذاتية: هي حكم المعلم على جودة العمليات المعرفية التي يقوم بها وتعديلها واستخدامه لاستراتيجيات لتحقيق ذلك للتأكد من مدى جودة أدائه التدريسي.
6- التقييم الذاتي: وهى تقدير المعلم لمدى تحقيق أهدافه المرجوة وتقييمه لمهامه التي يقوم بها، ومدى استخدامه لاستراتيجيات تدريسية أكثر فعالية.

الإبداع التدريسي: Teaching creativity

هو مجموعة من المهارات التي يقوم به المعلم كاستقلاليته في التعلم وقدرته على حل المشكلات التي تواجهه، والتدريس من خلال استخدام أساليب ثير الخيال والإبداع، لتدعيم حب التعلم المستقل لدى طلابه. (الباحث)

حدود الدراسة:

حدود تعميم نتائج الدراسة الحالية هي:

الحدود المكانية: تتحدد بمدارس التعليم العام بمدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: العام الجامعي 1441/1440ه

الحدود الموضوعية: تتحدد بمتغير ي الدراسة بروفيلات ما وراء المعرفة والإبداع التدريسي والأدوات المستخدمة في الدراسة، وكذلك عينة الدراسة وهم معلمي التعليم العام بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

المفاهيم الأساسية للدراسة:

أولاً: ما وراء المعرفة

- **مفهوم ما وراء المعرفة:**

يعد مفهوم ما وراء المعرفة أحد المصطلحات المستحدثة في علم النفس المعاصر، وقد تعددت تعريفاته باختلاف الباحثين وتخصصاتهم المتنوعة كما ظهرت مسميات عديدة أخرى للمصطلح نفسه، مثل الميتامعرفة، والتفكير في التفكير، وما فوق المعرفة، والوعى بالتفكير، وما بعد المعرفة، والمعرفة حول المعرفة، ويعد ما وراء المعرفة أكثر هذه المصطلحات استخداماً وانتشاراً.(عبد البر 2019: 117)

ويعتبر ما وراء المعرفة ضرورياً للتعلم الناجح، لأنه يمكّن الأفراد من توجيه مهاراتهم المعرفية الخاصة نحو مستوى أعلى، وإن الوعي بما وراء المعرفة يزيد النجاح الأكاديمي للمعلمين، وعلى المعلمين القيام بتطبيقات لتطوير ما وراء المعرفة في الفصول الدراسية، حيث يتطلب الوعي بما وراء المعرفة طرح عدة أسئلة:

- هل أعرف ما أحتاجه لأعرف؟
- هل أعرف من أين يمكنني الحصول على بعض المعلومات؟
- كم من الوقت سأحتاج لاكتساب هذه المعرفة؟
- ماهي الاستراتيجيات التي يمكن أن استخدمها في التعلم؟
- هل فهمت ما رأيته وسمعته وقرأته؟ (Duman & Semerci 2019:721

ولقد ارتبط مصطلح ما وراء المعرفة بالعالم النفسي (جون فلافيل John Flavell) وقد جاء كنتيجة للبحوث الذي قام بها على مفهوم الميتاذاكرة، وقد قدم (فلافيل، 1971) تعريفاً لما وراء المعرفة على أنها تفكير الفرد عما يعرف (المحتوى المعلوماتي ما وراء المعرفي)، وتفكيره عما يعرف حالياً (مهارات ما وراء المعرفة)، وتفكيره عن حالته المعرفية والوجدانية والدافعية الراهنة (الخبرة ما وراء المعرفية) . (في عيد 2016: 628)

وتشير (عبد الرحمن) إلى أن مفهوم ما وراء المعرفة "هو قدرة الفرد على إدارة واستخدام واستثمار العمليات المعرفية أثناء معالجة المعلومات وتتمثل في القدرة على التخطيط والمراقبة والتقييم. (عبد الرحمن 2017: 113)

ويرى كل من (الشعراوي، البغدادي) أن مفهوم ما وراء المعرفة يشمل كل من المعرفة والوعي والضبط، حيث تعتبر (المعرفة)من مكونات ما وراء المعرفة عند توظيفها بفاعلية في الإطار الاستراتيجي للتأكيد على الهدف المرجو تحقيقه وهى تتضمن المعرفة الشخصية وتعني "المعرفة بالمهارات المعرفية التي تتطلبها المهمة والمعرفة بالمهمة "، وأما الوعي" فيعني انتباه الفرد ومعرفته بالإجراءات التي ينبغي القيام بها لتحقيق

نتيجة معينة "، وأما الضبط "فيعني قدرة الفرد على اتخاذ القرارات الواعية والأفعال التي يقوم بها أثناء القراءة- مثلاً – بناءً على معرفته ووعيه السابقين" .(الشعراوي، البغدادي 2013:107)

ويشير كل من أوزكان، وبولانت (Özkan and Bülent2018) إلى أن مفهوم ما وراء المعرفة يعني" معرفة الفرد بمهمة التعلم أو عملية التعلم وتصنف إلى ثلاث مجموعات 1- معلومات شخصية :يمكن أن تسهل أو تعيق عملية التعلم مثل العمر والقدرات اللغوية والتحفيز 2- معلومات المهمة: وتشمل معلومات حول الغرض من المهمة والمهارات المطلوبة لإكمال المهمة 3- معلومات استراتيجية: تستخدم في التنقل وتنظيم العمل. (Özkan and Bülent2018: 15)

ويشير (عبد النبي) إلى مهارات ما وراء المعرفة على أنها تعني "وعي الطالب بما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط لتحقيق أهدافه واختيار الخطة المناسبة، وتعديلها وابتكار خطط أو استراتيجيات جديدة وقدرته على مراجعة ذاته والتقييم المستمر لها "وتتكون هذه المهارات من عده مهارات فرعية هي:

- الوعي: Awareness وهو عملية شعورية لدى الفرد تدل على وعيه وإدراكه لما يستخدمه من العمليات معرفية في مواقف التعلم المختلفة.

- التخطيط: Planning ويشير إلى وضع الخطط المستقبلية قبل التعلم وأن يكون لدى الفرد هدف واضح ومحدد وخطة لتحقيق هذا الهدف.

- الاستراتيجية المعرفية: Cognitive Strategy وتعنى أن يكون لدى الفرد المتعلم طريقة أو استراتيجية معرفية لمراقبة نشاطه العقلي الذي يقوم بأدائه حتى يحقق أهدافه بنجاح.

- التقويم الذاتي: Self-Evaluation ويشير إلى امتلاك الفرد ميكانزم مراجعة الذات لمراقبة أي نشاط عقلي يقوم به ومدى تحقيق تقدمه في المهمة التي يؤديها وتحقيق الهدف الذي يسعى إلى إنجازه. (عبد النبي 2014 :213)

ويشير كل من (النجار، صقر، أحمد) إلى أن مهارات ما وراء المعرفة هي "تلك المهارات اللازمة لتحقيق الطالب أعلى درجات التفكير المعرفي لما يتعلمه، وتقييم ما تعلمه والاستفادة منه وتشمل هذه المهارات:

1- التخطيط: ويقصد به قدرة الطالب على التخطيط لمراحل حل المشكلة ووضع الخطوات اللازمة لذلك.

2- التنظيم: ويقصد به قدرة الطالب على متابعة تنظيم خطوات حل المشكلة ومتابعة الصعاب في تنفيذ خطوات حل المشكلة.

3- التقويم: ويقصد بها قدرة الطالب على تقويم ما توصل إليه من حلول ومعرفة نقاط القوة والضعف.

(النجار، صقر، أحمد 2019: 107)

ويشير (الشخص، نور الدين، زكي، فياض) إلى اختلاف وجهات نظر الباحثين في تعريفهم لمفهوم ما وراء المعرفة، وتم التوصل للنقاط التالية:

1- ما وراء المعرفة مفهوم ذاتي خاضع لتفكير الفرد واعتقاداته ورؤيته الخاصة بكيفية إدارة عملياته المعرفية.

2- وعي الفرد بالعمليات المعرفية الخاصة به ومدى دقته في وصف تفكيره، ووضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، ومراقبة وتقييم العمليات المعرفية للسيطرة على التفكير.

3- تفكير تأملي للذات يستخدم لتنظيم معالجة المعلومات.

4- وعي الفرد بالخطوات والاستراتيجيات المتاحة والتي يستخدمها أثناء تعلمه وكيفية تنفيذه للاستراتيجيات، ووضع الاستراتيجية في المكان المناسب.

5- معتقدات الفرد ومدى تأثيرها في ضبط البنيات النفسية والانفعالات وطريقة التفكير. (الشخص، نور الدين، زكي، فياض 2019: 192)

ومن جهة أخرى فإن مهارات ما وراء المعرفة تظهر وتكون ضرورية ويحتاج إليها الفرد في أحد المواقف التالية:

- عندما يتطلب الموقف أو المهمة إلى توضيحاً أو تفسيراً.
- عندما تكون المواقف التي يتعرض لها المتعلم جديدة أو غير مألوفة.
- عندما يقابل الفرد صعوبات وخاصة أثناء قيامه بحل المشكلات.
- عندما يحتاج المعلم إلى الاستنتاج والاستدلال لموقف أو شيء معين.(الكلية، عفيفي، عفيفي 2018: 179)

ومن خلال استعراض الباحث للتعريفات التي تناولها الباحثون لمفهوم ما وراء المعرفة أمكنه ذلك من التوصل للمفهوم الإجرائي المستخدم في الدراسة الحالية لمفهوم ماوراء المعرفة وهو"معرفة المعلم بنفسه وبالأخرين، وقيامه بالمهام الموكلة إليه، وتحكمه في تفكيره ووعيه بالخطط المستقبلية، واستخدامه للاستراتيجيات المناسبة، وقيامه بتقييم مدى تحقق أهدافه الموضوعة"، وكذلك تمكن الباحث من التوصل إلى مكونات ماوراء المعرفة المستخدمة في الدراسة الحالية(المعرفة التصريحية- المعرفة الإجرائية - المعرفة الشرطية – التخطيط - المراقبة الذاتية - التقييم الذاتية - التقييم الذاتي).

نماذج ما وراء المعرفة:

يشير كل من (خليفة، عيسي) إلى وجود نماذج متعددة لما وراء المعرفة تتمثل في الاتي:

1- يشير أنموذج سيشرو ودينسون (Schraw& Dennison's1994) أن ماوراء المعرفة لها مكونان هما :المعرفة حول المعرفة - تنظيم المعرفة.
2- يشير أنموذج برزيسن (1997) إلى أن ما وراء المعرفة لها بعدان أساسيان الأول موجه: نحو الأداء ويتصل بمتابعة الأداء الفعلي لمهارة معينة أما الثاني: فهو استراتيجي ويتضمن استخدام مهارة معينة في ظروف معينة والوعي بالحصول على عائد مفصل وكاف من تنفيذ أي استراتيجية.
3- يشير أنموذج هارتمان (Hartman, 2001) إلى أن هناك نوعان مكونان لما ما وراء المعرفة هما استراتيجيات الإدارة التنفيذية والمعرفة الاستراتيجية.
4- ويقدم أنموذج دينيس وهيربرت (Dennis & Herbert 1997) خطوات تنفيذية لمهارات ما وراء المعرفة التي تتمثل في التقويم الذاتي للمعرفة والإدارة الذاتية للمعرفة. (خليفة، عيسي 2017: 85)

ومن خلال العرض السابق يتضح أن ما وراء المعرفة من المصطلحات الحديثة في مجال علم النفس، وأن هناك تباين في وجهات نظر الباحثين والعلماء حول تحديد مفهوم ما وراء المعرفة، وأنها عامل مهم يزيد من النجاح الأكاديمي للمعلمين وفي تعاملهم وتدريسهم للطلاب، وسوف تتبنى الدراسة الحالية نموذج (دينس وهربرت Dennis and Herbert 1997) حيث ينظر هذا النموذج لما وراء المعرفة من خلال أمرين 1- التقويم الذاتي للمعرفة (المعرفة التصريحية – المعرفة الإجرائية – المعرفة الشرطية) 2- الإدارة الذاتية للمعرفة (التخطيط – المراقبة الذاتية – التقييم الذاتي)، حيث استخدم الباحث مكونات ما وراء المعرفة في الدراسة الحالية الواردة في ذلك النموذج، ولذلك قام الباحث بتبني هذا النموذج في دراسته.

ثانياً: الإبداع التدريسي

- مفهوم الإبداع التدريسي وأهميته:

يعد الإبداع جزءاً من العملية التعليمية في القرن الحادي والعشرين، ويحظى باهتمام كبير واسع في الدول الغربية والعربية على حد سواء، لذا تسعى مختلف دول العالم في عصر المعلومات إلى تحسين الممارسات التربوية الإبداعية بهدف تحسين التنافس المستقبلي بين الأمم، وتعتبر المجتمعات التربوية – سواء كانت مدرسية أو جامعية – من أهم المجتمعات التي تواجه اليوم مستجدات وتحديات كثيرة مما يحتم

البحث عن أساليب ونظم تتكيف مع تلك التحديات وتساعد في مواجهتها والتغلب عليها. (خريبة 2019: 32)

ومن جهة أخرى فإن العديد من مؤسسات التعليم العالي في مختلف البلدان تمضي إلى الامام من خلال تطبيق الإبداع والابتكار في أنشطة التدريس والتعلم، لأن الإبداع التدريسي هو القدرة على صنع شيء جديد أو تحقيقه، حيث يمكن للإبداع أن يؤدي إلى التركيز على تطوير قدرات الطلاب الإبداعية والعمل من خلال المشاريع العلمية التي تشجع على الارشاد وتعزيز مهارات حل المشكلات والكفاءات النشطة، ويمكن من خلال تنفيذ الإبداع التدريسي قيام المعلمين بمساعدة الطلاب على تطوير مهارات تتضمن أفكاراً يمكن أن تحسن من أدائهم الأكاديمي Narayanan2017: 2 ().

وعلى مدى العقد الماضي اكتسبت المهن التي تعتمد على مهارات الناس الاهتمام بشكل كبير من إبداع الموظفين، فالإبداع أمر حيوي في الوقت الحاضر وخاصة عندما تتحول الوظائف بسرعة مع تقدم تكنولوجيا المعلومات، ومهنة التدريس لن تعفى من تلك التغيرات التي تحدث في العالم، لأن التفكير الإبداعي يزيد من قدرة المعلمين على التعلم والتعليم بطريقة تثير الاهتمام بالفصل الدراسي. (Vasudevan 2013:12)

ولقد احتل موضوع الإبداع اهتمام علماء علم النفس، حيث اقترح البعض أن الإبداع يمكن تحديده بمميزات معينة ومحددة للأشخاص أو عمليات التفكير، واقترح البعض الأخر أن يتم تعريف الإبداع من خلال جودة الاستجابة التي يستخلصها المنتج، وذهب بعض العلماء إلى أن الإبداع لا يمكن تعريفه لأنه أمر غير معروف.(Amabile 1983: 17)

ويشير (أبو طالب، القحطاني) إلى أن هناك تباين واختلاف حول تعريفات الإبداع بين التربويين، وذلك لاختلاف المعايير المستخدمة في تحديده وطرق تدريسه ورغم تباين الأراء حول مفهوم الإبداع إلا أنه هناك شبه اتفاق بين عدد كبير من الباحثين على أن الإبداع :

1- عملية القدرة على توليد أفكار جديدة.
2- يحل مشكلة من المشكلات ويحقق هدفاً.
3- ليس مقصوراً على فرد دون أخر، بل هو موجود عند الجميع بدرجات متفاوتة في المستوى والنوعية.
4- استثارة ودعم وتشجيع وتعزيز القدرات الإبداعية وتوفير البيئة المناسبة لتنميتها.
5- العملية الإبداعية هي التي يتم فيها توليد الأفكار الإبداعية.

6- للبيئة والمجتمع تأثير كبير في حفز الإبداع. (أبو طالب، القحطاني2016 : 138- 139).

وتعرف (خريبة) التدريس الإبداعي بأنه" شكل أصيل من التدريس يتجلى في تمتع المعلم بالاستقلالية والمسؤولية والمرونة والثقة بالنفس، واستخدامه لطرق تدريس فعالة في ظل روح من المودة والثقة السائدة داخل الفصل"، ويتكون من ثلاثة أبعاد هي: الخصائص الشخصية للمعلم، وطرق التدريس والأساليب التربوية التي يستخدمها المعلم، والروح السائدة داخل الفصل. (خريبة 2019: 39)

وأشار كل من (الشريدة، وعبد الطيف) إلى أن التدريس الإبداعي "هو مجموعة من الإجراءات التدريسية والسلوكيات التربوية التي يتبعها أثناء تخطيطه وتنفيذه وتقويمه للدرس، وتتسم بالطلاقة والأصالة والتفاصيل والحساسية للمشكلات ". (الشريدة، عبد اللطيف 2018 : 302)

ويشير (المطيري) إلى أن التدريس الإبداعي" هو عملية ترابطية معرفية سلوكية هادفة تقوم على ترجمة المهارات التدريسية في صورة مجموعة من الأداءات والأساليب والتقنيات التعليمية التي تستهدف إثارة الشغف لدى الطلاب وتحريك دافعيتهم، من خلال إحداث تأثير مستهدف وطويل الأجل على فعالية الذات التعليمية المرتبطة بالجانب الإبداعي لدى الطلاب.(المطيري 2019: 436)

ولكي ينجح المعلم في الإبداع التدريسي يجب أن يسخر نفسه بكل المهارات التدريسية داخل غرفة الصف لخدمة الابداع، فلذلك على المعلم ان يهتم بطلابه ويعتبرهم كأفراد لكل منهم قدراته وميوله وأن يهتم بإكساب طلابه المعلومات والمهارات التي تمكنهم من حل ما يعترضهم من مشكلات اكاديمية أو حياتية أكثر من اهتمامه بتقديم الحلول الجاهزة وأن يسمح لطلابه بقدر من الحرية في العمل والتعبير عن آرائهم واختيار الأنشطة التي تناسبهم كلما سنحت الفرصة لذلك، ويجب أن يكون واسع الأفق ومتعدد الاهتمامات ولا يميل إلى التعصب أو النقد المستمر أو إصدار الأحكام السريعة على أعمال الطلبة .(الأغا 2014: 678)

ومن خلال العرض السابق يتضح أن الإبداع التدريسي يتطلب من المعلم تمتعه بعدة خصائص، حتى يستطيع إثارة الشغف لدى طلابه نحو عملية التعلم، وأن الإبداع التدريسي هو عملية ما وراء معرفية، لأن الإبداع يتضمن سلسلة من العمليات المعرفية التي يقوم بها المعلم داخل فصله.

وكذلك من خلال اطلاع الباحث على العديد من الأطر النظرية أمكنه استخلاص الفرق بين بعض المصطلحات الواردة في عرضه للمفاهيم الأساسية للدراسة وهي كالآتي:

1- التدريس الفعال: نمط من أنماط التدريس يعتمد على مشاركة المتعلم وبحثه عن المعرفة.
2- التعلم الفعال: نوع من أنواع التعلم يقوم المتعلم من خلاله باستخدام مهام تفكير عليا كالتحليل والتركيب والتقويم.
3- الإبداع: الإتيان بشيء جديد أو القدرة على التفكير بشكل مختلف وايجاد الحل المناسب.
4- الإبداع التدريسي: عملية معرفية تعتمد على قيام المعلم بإثارة دافعية الطلاب نحو التعلم وحل المشكلات.

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت ما وراء المعرفة:

- قام كل من (الشعراوي والبغدادي 2013) بدراسة كان من ضمن أهدافها تحديد العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي ومهارات ما وراء المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من (326) (157 طالباً) (169 طالبة) من طلاب كلية التربية، وتم استخدام مقياس التلكؤ الأكاديمي من إعداد علاء الشعراوي ومقياس مهارات ما وراء المعرفة من إعداد علاء الشعراوي، مي البغدادي، ومن أهم نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي ودرجات أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

- وأجرت (صحراوي 2013) دراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من (160) طالباً من طلبة قسم علم النفس بجامعة الجزائر، واستخدمت الباحثة مقياس ما وراء المعرفة، ومقياس استراتيجيات التعلم المعرفية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم المعرفية

–وقامت (عبد الرحمن 2013) بدراسة استهدفت الكشف عن الفروق بين مهارات ما وراء المعرفة وسمات الشخصية الابتكارية، ومعرفة الفروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعاً لمتغير النوع ونظام الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة بالتعليم الثانوي الفني الصناعي بمحافظة القاهرة، وتم استخدام مقياس مهارات ما وراء المعرفة، ومقياس سمات الشخصية الابتكارية(اعداد الباحثة)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين ابعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة

وأبعاد مقياس سمات الشخصية الابتكارية عدا بعد المرونة في مقياس سمات الشخصية الابتكارية فهو غير دال، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقييم، الدرجة الكلية) في متغير النوع لصالح الذكور، وأما متغير نظام الدراسة فلا توجد فروق دالة به .

- وقام (جروفر Grover2015) بدراسة استهدفت الكشف عن الوعي بما وراء المعرفة لدى المعلمين ومقارنة هذا الوعي طبقاً لأساليب التدريس المختلفة، وتكونت عينة الدراسة من (240) معلماً من الهند بإقليم البنجاب، وتم استخدام مقياس الوعي بما وراء المعرفة للمعلمين واستبانة الأسلوب التدريسي، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع متوسط الوعي ما وراء المعرفي لدى المعلمين، وعدم وجود فروق دالة في الوعي بما وراء المعرفي طبقاً للأسلوب التدريسي المستخدم .

- وأجرى كل من (ديمرل، واسكن، وياسل Demirela, Aşkınb , & Yağcı2015) دراسة استهدفت الكشف عن مستويات مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بقسم اللغة الإنجليزية، والكشف عن أثر النوع والمستوى الدراسي على هذه المهارات، وكذلك الكشف عن العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والنجاح الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (210 من الطلاب المعلمين)، وتم استخدام مقياس مهارات ما وراء المعرفة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى مهارات ما راء المعرفة لدى عينة الدراسة يقع في المستوى المتوسط، ووجود فروق دالة بين الذكور والاناث في مهارات ما وراء المعرفة لصالح الإناث، وعدم جود فروق طبقاً للمستوى الدراسي، ووجود علاقة طردية موجبة منخفضة المستوى بين مستويات مهارات ماوراء المعرفة ومتوسطات النجاح الأكاديمي .

- وقام كل من (أولولو، درودلو، أوكالا Oluwole, Durodolu& Ocholla, 2017) بدراسة استهدفت الكشف عن مفهوم الذات ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجية البحث لدى معلمي المدارس الثانوية في نيجيريا وجنوب افريقيا، وتكونت عينة الدراسة من (193) معلما بمدينة لاجوس بنيجيريا، (175) معلماً بمدينة دوربان بجنوب أفريقيا، وتم استخدام مقياس مفهوم الذات، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين امتلاك المعلمين لمهارات ما وراء المعرفة ومفهوم الذات والقدرة على البحث عبر استخدام قواعد البيانات المختلفة.

- وأجرى (أولمش Halamish 2018) دراسة استهدفت الكشف عن المعارف ما وراء المعرفية لاستراتيجيات التعلم لدى معلمي ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة، والكشف عن ما إذا كانت ترتبط بالخبرة التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من

(83) معلماً ماقبل الخدمة، (82) معلماً أثناء الخدمة، وتم استخدام ثلاثة سيناريوهات تناولت تساؤل مفاده أي استراتيجيات التعلم ينتج عنها نواتج أفضل، وتوصلت الدراسة إلى فشل كل من المعلمين ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة في التنبؤ بأي استراتيجيات التعلم ينتج نواتج أفضل، وعدم وجود ارتباط بين معارفهم حول استراتيجيات التعلم وخبراتهم التدريسية.

- وأجرى كل من (أو زكان وبولانت Özkan and Bülent 2018) دراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين ما وراء المعرفة والمشاركة في مناقشة الفصل لطلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (229) من طلاب كلية التربية بجامعة تقع بالمنطقة الجنوبية الشرقية بتركيا (75 طالب من السنة الأولى، 40طالب من السنة الثانية، 71 طالب من السنة الثالثة، 43 طالب من السنة الرابعة) وتم استخدام اختبار ماوراء المعرفة، ومقياس المشاركة في المناقشة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى السنوات الدراسية والاختلافات في التخصص العلمي والمعدل الأكاديمي والمشاركة في المناقشات ونتائج الوعي بما وراء المعرفة، وكذلك وجود ارتباط إيجابي بين المشاركة في مناقشات الفصل والوعي بماوراء المعرفة - وقام كل من (دومان، وسيمرسي Duman & Semerci 2019) بدراسة استهدفت الكشف عن أثر الممارسات التدريسية المستندة إلى ما وراء المعرفة في الوعي ما وراء المعرفي للطلاب المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (44) معلماً من الطلاب المعلمين بقسم تعليم اللغة التركية في ولاية الأناضول بتركيا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، وتم استخدام مقياس الوعي بما وراء المعرفة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية وأبعاده الفرعية للوعي بما وراء المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: دراسات تناولت الابداع التدريسي

- أجرى كل من (سكاستر، وتوم، وزفيكن Schacter , Thum, & Zifkin 2006) دراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين التدريس الإبداعي والتحصيل الأكاديمي للطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (48) معلماً بالمدارس الابتدائية تم ملاحظتهم على مدى ثمانية أسابيع في العام، وتم استخدام بطاقات ملاحظة للأداء التدريسي للمعلمين، ودرجات الطلاب في الاختبارات التحصيلية لمقررات القراءة واللغات والرياضيات، وتوصلت الدراسة إلى أن معظم المعلمين لم يظهروا أي استراتيجيات تدريس تنمي الابداع لدى الطلاب، وعدم وجود علاقة ارتباطيه بين التدريس الإبداعي والتحصيل الأكاديمي للطلاب، وأن الطلاب ذوى التحصيل المنخفض تلقوا تدريساً إبداعياً أقل من ذوى التحصيل المرتفع .

- وقام (فاسوديفان (Vasudevan2013) بدراسة استهدفت الكشف عن أثر التدريس الإبداعي والتفكير الإبداعي والتعلم الإبداعي واتجاهات المعلمين ودافعيتهم في كفاءة الطلاب في اللغة الإنجليزية، وتكونت عينة الدراسة من (310) معلماً، وتم استخدام أداة تقيس المتغيرات المستقلة جميعها في ضوء نموذج Cho/gonL ، وكذلك استبانة لقياس كفاءة الطلاب في مهارات اللغة الإنجليزية الأربعة (الكتابة- القراءة –الاستماع – التحدث)، وتوصلت الدراسة إلى التأثير الإيجابي لكل من التفكير الإبداعي والتعلم الإبداعي والتدريس الإبداعي واتجاهات المعلمين ودافعيتهم في كفاءة الطلاب في اللغة الإنجليزية.

- وقام (الأغا 2014) بدراسة استهدفت الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لمعلمي الرياضات بالمرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلماً من معلمي الرياضيات بقطاع غزة، وتم تطبيق قبلي لبطاقة الملاحظة، ثم البرنامج التدريبي، ثم تطبيق بعدي للاختبار المعرفي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي في الجانب الادائي للمعلمين .

- وقام (المالكي 2015) بدراسة استهدفت الكشف عن مهارات التدريس الإبداعي اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، وتقديم نتائج علمية وعملية عن مدى ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الإبداعي، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلما من معلمي الرياضيات بمدينة جدة، وتم استخدام بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس الإبداعي، وقائمة تحتوى على مهارات التدريس الإبداعي، وتوصلت الدراسة إلى عدم ممارسة معلمي الرياضيات (عينة الدراسة) لمهارات التدريس الإبداعي ومعظم المهارات الفرعية، وضعف امتلاكهم لهذه المهارات لتعود المعلمين على استخدام الطرق التقليدية دون النظر إلى طرق التدريس الحديثة.

- وأجرى كل من (سنج، رينج RyanYing 2016 & Cheng) دراسة استهدفت الكشف عن أثر التدريس المستند على التفكير الإبداعي عبر الويب في إبداع الطلاب ونواتج التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (186) طالبا جامعياً، وتم استخدام استبانة التدريس المستند إلى التفكير الإبداعي عبر الويب، واستبانة لقياس الابداع، وقياس نواتج التعلم من خلال مقياس التقويم الذاتي للطلاب، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي للتدريس الإبداعي عبر الويب في تنمية الابداع وأيضاً في نواتج التعلم .

- وأجرى نارايانان (Narayana 2017) دراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين الابداع التدريسي والأداء الأكاديمي في مؤسسات التعليم في ماليزيا، ومدى مساهمات الابداع في المناهج وطرق التدريس للطلاب والأمة، وتكونت عينة الدراسة من (300) من معلمين على مستوى التعليم العالي في الكليات والجامعات الخاصة بماليزيا، وتم استخدام الاستبيانات والمقابلات والملاحظات وتطبيقها على المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن الابداع في التدريس يجعل المفاهيم واضحة لدى الطلاب، ويؤدي لارتباطات طويلة الأمد، وتوصلت كذلك إلى وجود علاقة إيجابية بين الابداع التدريسي والأداء الأكاديمي لدى الطلاب.

- وقام كل من (ليو، وونج Liu& Wang, 2019) بدراسة استهدفت الكشف عن التأثيرات الوسيطة والمعتدلة للكفاءة الذاتية للتدريس الإبداعي والمناخ الإبداعي، والكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية للتدريس الإبداعي وسلوكيات التدريس الإبداعي، وتكونت عينة الدراسة من (53) معلما من معلمي الرعاية الصحية بمدارس شمال تايوان، وتم استخدام مقاييس المناخ الإبداعي المدرسي، وسلوكيات التدريس الإبداعي، والكفاءة الذاتية للتدريس الإبداعي، والقدرة على التدريس الإبداعي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مكونات العمل الجماعي والمناخ الإبداعي المدرسي وسلوكيات التدريس الإبداعي المرتبطة بخصائص المعلمين ودوافعهم، وتم التوصل إلى أن العمل الجماعي يعدل العلاقة السلبية لتأثير قدرات التدريس الإبداعي في خصائص ودوافع السلوكيات الإبداعية التدريسية.

- وقامت (خريبة 2019) بدراسة استهدفت التعرف على مستوى كل من فعالية الذات الإبداعية والتدريس الإبداعي، والعلاقة بين هذين المتغيرين، وإمكانية التنبؤ بالتدريس الإبداعي من فعالية الذات الإبداعية، وتكونت عينة الدراسة من (176) من المعلمين بالمرحلة الابتدائية والطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة الزقازيق، وتم استخدام مقياس فعالية الذات الإبداعية والتدريس الإبداعي (من إعداد الباحثة)، وتوصلت الدراسة الى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الطلبة المعلمين والمعلمين في أبعاد الخصائص الشخصية والطرق التربوية والتدريسية والروح السائدة داخل الفصل والدرجة الكلية للتدريس الإبداعي، ووجود مستوى مرتفع من التدريس الإبداعي وأبعاده لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة بين فعالية الذات الإبداعية والتدريس الإبداعي، وإمكانية التنبؤ بالتدريس الإبداعي من بعد فعالية الذات في الأداء الإبداعي.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة أمكنه التوصل للآتي:

تنوعت أهداف تلك الدراسات فبالنسبة للدراسات التي تناولت ما وراء المعرفة فقد تنوعت أهدافها حيث تناولت العلاقة بين ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم المعرفية (صحراوي 2013)، والفروق بين مهارات ما وراء المعرفة وسمات الشخصية الابتكارية (عبد الرحمن 2013)، والوعي بما وراء المعرفة لدى المعلمين ومقارنته طبقاً لأساليب التدريس (جروفر 2015)، والكشف عن مستويات مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين والعلاقة بين تلك المهارات والنجاح الأكاديمي (ديمرل، اسكن، ياس 2015)، ومفهوم الذات وعلاقته بمهارات ما وراء المعرفة (أولولو، دردولو، أوكالا 2017)، والكشف عن المعارف ما وراء المعرفية لاستراتيجيات التعلم وعلاقتها بالخبرة التدريسية (أولمش 2018)، والعلاقة بين ما وراء المعرفة والمناقشة في الفصل (أوزكان، بولانت 2018)، وأثر الممارسات التدريسية المستندة إلى ما وراء المعرفة في الوعي ما وراء المعرفي (دومان، سيمرس 2019)، وكذلك تنوعت عينة الدراسة في تلك الدراسات ما بين معلمين بالخدمة، ومعلمين قبل الخدمة، وطلاب، وتم استخدام مقياس الوعي بماوراء المعرفة، ومقياس مهارات ماوراء المعرفة، ومقياس ماوراء المعرفة الإبداعية في العديد من تلك الدراسات، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليه تلك الدراسات وجود علاقة بين ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم المعرفية (صحراوى 2013)، ووجود علاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وسمات الشخصية الابتكارية (عبد الرحمن 2013)، ووجود علاقة بين مستويات مهارات ما وراء المعرفة والنجاح الأكاديمي (جروفر 2015)، وأما الدراسات التي تناولت الإبداع التدريسي فقد تنوعت أهدافها حيث تناولت العلاقة بين التدريس الإبداعي والتحصيل (سكاستر، توم، زفيكن 2006)، وأثر التدريس الإبداعي في كفاءة الطلاب في اللغة الإنجليزية (فاسوديفان 2013)، وفعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس الإبداعي للمعلمين (الأغا 2014)، وأثر التدريس الإبداعي على الابداع (سنج، ريتنج 2016)، ومهارات التدريس الإبداعي للمعلمين (المالكي 2015)، ومستوى فعالية الذات الإبداعية والتدريس الإبداعي والتنبؤ بالتدريس الإبداعي من فعالية الذات الإبداعية (خريبة 2019)، وكذلك تنوعت عينة الدراسة في تلك الدراسات ما بين معلمين بالخدمة، ومعلمين قبل الخدمة، وطلاب، وتم استخدام برامج تدريبية واستبانات ومقاييس التدريس الإبداعي في تلك الدراسات، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليه تلك الدراسات فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي للمعلمين (الأغا 2014)، ووجود أثر للتدريس

الإبداعي في تنمية الإبداع (سنج، ريتنج 2016)، ووجود علاقة بين المناخ الإبداعي والكفاءة الذاتية للتدريس وسلوكيات التدريس الإبداعي لدى المعلمين (ليو، ونج 2019)، ووجود علاقة بين فعلية الذات الإبداعية والتدريس الإبداعي وإمكانية التنبؤ بالتدريس الإبداعي من خلال فعالية الذات الإبداعية لدى المعلمين (خريبة، 2019).

ولقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة، ولكن ما يميز الدراسة الحالية أنها تحاول الكشف عن بروفيلات ما وراء المعرفة بمكوناتها لدى المعلمين وذلك من خلال المقياس المستخدم في هذه الدراسة والذي يحاول مقارنة أداء المعلمين في تلك المهارات وترتيبها لديهم من حيث الارتفاع والانخفاض بحيث يتم الاستفادة مستقبلاً من ذلك في تدعيم تلك المهارات لدى المعلمين، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين ما وراء المعرفة بأبعادها والابداع التدريسي لدى المعلمين، والكشف عن القدرة التنبؤية لأبعاد ما وراء المعرفة بالإبداع التدريسي (وفي حدود علم الباحث لا يوجد دراسة عربية تناولت ذلك).

فروض الدراسة:

1- لا تتباين بروفيلات ما وراء المعرفة لدى معلمي التعليم العام.
2- لا توجد علاقة ارتباطية بين ما وراء المعرفة وأبعادها والإبداع التدريسي لدى معلمي التعليم العام.
3- لا يمكن التنبؤ بالإبداع التدريسي لدى معلمي التعليم العام من خلال الأبعاد الفرعية لما وراء المعرفة.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي لمناسبته للدراسة الحالية وأهدافها.

ثانياً: عينة الدراسة (المشاركون):

تكونت عينة الدراسة من (200) من معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية، تم اختيارهم من خلال مجتمع الدراسة وهو كل معلمي ومعلمات منطقة الحدود الشمالية بعرعر بالمملكة العربية السعودية، من خلال إرسال مقاييس الدراسة على رابط الكتروني تتم الاستجابة من خلاله، بالإضافة إلى قيام الباحث بالتطبيق في بعض المدارس .

ثالثاً: أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الوعي بما وراء المعرفة للمعلمين (Balcikanli,2011)

وصف المقياس:

أعد المقياس (بلاك نيل 2011) وترجمه إلى اللغة العربية (متعب بن زعزوع 2019) ويتكون المقياس من (24) فقرة تقيس مكونين أساسيين لما وراء المعرفة وهما (التقويم الذاتي للمعرفة، الإدارة الذاتية للمعرفة) ويتكون المقياس من ستة عوامل فرعية تشمل (المعرفة التصريحية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية، التخطيط، المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي).

جدول (1) يوضح توزيع فقرات مقياس الوعي بما وراء المعرفة على الأبعاد الفرعية

البعد	الفقرات
المعرفة التصريحية	1 – 3- 4
المعرفة الإجرائية	1 - 7 - 8
المعرفة الشرطية	9- 10- 11- 12
التخطيط	13- 14- 15- 16
المراقبة الذاتية	17- 18- 19- 20
التقييم الذاتي	21- 22- 23- 24

وتتم الاستجابة عن فقرات المقياس من خلال اختيار استجابة واحدة من خمس استجابات تشمل (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشده)، وتعطى الأوزان التالية (5- 4 – 3 - 2 - 1) لكل استجابة، مع العلم بأن جميع فقرات المقياس موجبة، وبذلك يتراوح درجات المقياس ما بين 24 – 120 درجة.

حساب الصدق:

قام معد المقياس بحساب الصدق من خلال استخدام طريقة الصدق العاملي الاستكشافي للكشف عن صدق المقياس، وهو ما أسفر عن وجود ستة عوامل شملت (المعرفة التصريحية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية، التخطيط، المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي) وكل منهم تشبع عليه أربع فقرات، وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث لحساب الصدق طريقة الصدق العاملي على عينة قوامها (193) معلماً

ومعلمة من معلمي التعليم العام، وأشارت نتائج اختبارات KMO (كايزر/ ماير / أولكن) للكشف عن كفاية حجم العينة الى قيمة تساوي 0,93، كما تم حساب معامل اختبار الكروية فكانت قيمته دالة عند مستوى أقل من 0, 001 مما يشير إلى ملائمة البيانات للتحليل العاملي، واستخدم الباحث طريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور تدويراً متعامدا باستخدام طريقة (فاريماكس) وقد أسفر التحليل عن وجود ثلاثة عوامل فسرت مجتمعة مانسبته 56, 783 من التباين الكلي لفقرات المقياس وكلها تزيد جذورها الكامنة عن الواحد الصحيح، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (2) يوضح قيم الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر للعوامل المستخلصة بعد تدوير العوامل لمقياس الوعي بما وراء المعرفة

م	العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمية
1	الأول	4,221	20,445	٪20.445
2	الثاني	3,641	19,210	٪39,655
3	الثالث	3,181	17,128	٪56,783

وللكشف عن هوية العوامل المستخلصة والفقرات التي تتشبع بكل منها، فقد أشارت النتائج إلى تشبع عشر فقرات بالعامل الأول (المعرفة بالاستراتيجيات) وست فقرات بالعامل الثاني (المراقبة والتقييم الفعال للاستراتيجيات) وثمان فقرات بالعامل الثالث (المعرفة بالأداء).

حساب الثبات:

قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل ألفا كرو نباخ حيث بلغت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية الستة كما يلي (85، 0، 82، 0، 84، 0، 81 ، 0، 80، 0، 79، 0) وبلغت الدرجة الكلية للمقياس 81، 0 .

وفي الدراسة الحالية قام الباحث بحساب الثبات باستخدام طريقة (ألفا كرو نباخ) حيث بلغ معامل الثبات للأبعاد الستة والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول الاتي:

جدول (3) يوضح قيم معامل الثبات لمقياس الوعي بما وراء المعرفة

البعد	معامل الثبات
المعرفة التصريحية	0،82
المعرفة الاجرائية	0،81
المعرفة الشرطية	0،83
التخطيط	0،81
المراقبة الذاتية	0،80
التقييم الذاتي	0،86
الدرجة الكلية	0،821

ويتضح من الجدول السابق بأن قيم معامل الثبات دالة عند مستوى 0, 001 .

الاتساق الداخلي للمقياس:

للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس قام الباحث بإيجاد معاملات الارتباط الداخلية للأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية على درجات العينة الاستطلاعية، ولقد تراوحت قيم معاملات الارتباط مابين 0,44 - 0 , 94 وهى قيم دالة عند مستوى 0 1 , 0.

ثانياً: مقياس الابداع التدريسي (Wen yu 2011)

وصف المقياس:

أعد المقياس (ون يو 2011) وترجمه إلى اللغة العربية الباحث الحالي ويتكون المقياس من (18) فقرة مقسمة إلى ثلاثة أبعاد شملت(الاستقلالية في التعلم، حل المشكلات، التعلم المستقل) وفي الدراسة الحالية كان الاهتمام منصب على الدرجة الكلية للإبداع التدريسي، باعتبار أن الابداع التدريسي هو المتغير التابع، والباحث اقتصر على الكشف عن الدرجة الكلية فقط .

جدول (4) يوضح توزيع فقرات مقياس الابداع التدريسي على الأبعاد الفرعية

البعد	الفقرات
الاستقلالية في التعلم	1- 2- 3- 4- 5
حل المشكلات	6- 7- 8- 9- 10- 11- 12
التعلم المستقل	13- 14- 15- 16- 17- 18

وتتم الاستجابة على فقرات المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وذلك بأوزان (5، 4، 3، 2، 1) علماً بأن جميع عبارات القياس موجبة.

حساب الصدق:

استخدم معد المقياس التحليل العاملي الاستكشافي لحساب الصدق وذلك على عينة مكونة من (485) معلماً بتايوان وذلك بعد التأكد من تحقق شروط التحليل العاملي، وأسفرت النتائج عن وجود ثلاثة عوامل شملت البعد الأول والثاني والثالث، وفسرت ما نسبته 19,88 ٪ من التباين الكلي، وكانت الجذور الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وقام الباحث في الدراسة الحالية بحساب الصدق من خلال صدق المقارنة الطرفية والجدول الاتي يوضح ذلك.

جدول (5) يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الإبداع التدريسي

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الفئة العليا	34	56,843	3,514	17,546	0, 001
الفئة الدنيا	34	31,741	5,849		

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) جاءت دالة إحصائياً عند مستوى 001 ،0، مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الابداع التدريسي.

حساب الثبات:

قام معد المقياس بحساب الثبات من خلال استخدام معامل ألف كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات الكلي (95، 0) وكانت الأبعاد الثلاثة على الترتيب (الاستقلالية في التعلم 86، 0 ، حل المشكلات 85 ، 0، التعلم المستقل 90 ، 0).

وقام الباحث في الدراسة الحالية بحساب الثبات من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ وبلغ معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول الاتي.

جدول (6) يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس الإبداع التدريسي

البعد	معامل الثبات
الاستقلالية في التعلم	0 , 81
حل المشكلات	0 ,79
التعلم المستقل	0 ,84
الدرجة الكلية	0 ,85

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات الثبات جاءت دالة إحصائياً عند مستوى 1, 0.

الاتساق الداخلي للمقياس:

أشارت قيم معاملات الارتباط الداخلية للأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية إلى معاملات ارتباط دالة عند مستوى 1, 0، ولقد تراوحت القيم ما بين 54, 0 – 91, 0 ، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1- استخدم الباحث للإجابة على التساؤل الأول المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري.
2- استخدم الباحث للإجابة على التساؤل الثاني معامل ارتباط بيرسون.
3- استخدم الباحث للإجابة على التساؤل الثالث تحليل الانحدار المتعدد التدريجي بعد التأكد من توافر شروطه من خلال برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية(Spss) (V.23).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

الفرض الأول:

لا تتباين بر وفيلات ما وراء المعرفة لدى معلمي التعليم العام.

وللتحقق من نتيجة الفرض الأول استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة العظمى والدرجة الصغرى، والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول (7) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة العظمى والصغرى لبروفيلات ما وراء المعرفة لدى معلمي التعليم العام

المتغيرات	م	ع	الدرجة العظمى	الدرجة الصغرى	الترتيب	المستوى
المعرفة التصريحية	17,14	2,98	20	4	الأول	مرتفع
المعرفة الاجرائية	16,82	3.01	20	4	الثالث	مرتفع
المعرفة الشرطية	16,77	3,13	20	4	الرابع	مرتفع
التخطيط	16,77	3,21	20	4	الرابع	مرتفع
المراقبة الذاتية	16,85	3,37	20	4	الثاني	مرتفع
التقييم الذاتي	16,44	3,59	20	4	الخامس	مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن بروفيلات ما ورا ءالمعرفة تتباين لدى المعلمين ويتمثل ذلك في (المعرفة التصريحية) حيث جاءت في الترتيب الأول بمتوسط بلغ 17,14 وبمستوى مرتفع، بينما جاءت (المراقبة الذاتية) في الترتيب الثاني بمتوسط بلغ 16,85 وبمستوى مرتفع، وجاءت (المعرفة الإجرائية) في الترتيب الثالث بلغ 16,82 وبمستوى مرتفع، في حين جاءت كل من (التخطيط والمعرفة الشرطية) في الترتيب الرابع وذلك بلغ 16,77 وبمستوى مرتفع ، وجاء (التقييم الذاتي) في الترتيب الخامس وذلك بمتوسط بلغ 16,44 وبمستوى مرتفع .

وتفسير هذه النتائج:

يرى الباحث أن بعد (المعرفة التصريحية) جاء في المرتبة الأولى بالنسبة لبروفيلات ما وراء المعرفة للمعلمين، وذلك لأن المعرفة التصريحية تتطلب وعي المعلم بنقاط قوته وضعفه في التدريس داخل الصف الدراسي، ومعرفته بالمهارات الأكثر أهمية والتي يمكن أن تساعده على أن يكون معلما جيداً، وكذلك تتطلب وعيه وتحكمه في أدائه التدريسي ومعرفته بما يتوقعه من طلابه فلذلك جاء هذا البعد في المرتبة الأولى لأنه يتطلب من المعلم وعيه بنفسه وبالأخرين، بينما جاء بعد (المراقبة الذاتية) في المرتبة الثانية لأنه يتطلب من المعلم التحقق من مدى تحقيق الأهداف الموضوعة ومدى الفائدة المحققة من استخدامه لاستراتيجيات التدريس، والتحقق من استيعاب طلابه لموضوع الدرس، بينما جاء بعد (المعرفة الإجرائية) في المرتبة الثالثة، لأنه يتطلب من المعلم معرفة باستراتيجيات التدريس التي يستخدمها داخل الصف، واستخدامه لتكل الاستراتيجيات بصورة تلقائية وآلية، بينما جاء بعدي (التخطيط، والمعرفة الشرطية)في المرتبة الرابعة، لأنه يتطلب من المعلم وضع أهداف محددة قبل

البدء بالتدريس وتنظيم وقته بطريقة تساعده في تحقيق تلك الأهداف وكذلك استخدام نقاط قوته لتعويض نقاط الضعف لديه واستخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق تلك الأهداف فهناك تشابه بين البعدين فلذلك أتيا في المرتبة الرابعة، بينما جاء بعد (التقييم الذاتي) في المرتبة الخامسة والأخيرة وهذا أمر طبيعي لأن التقييم يأتي في نهاية عمل المعلمين، لأنه يتطلب منه في نهاية الدروس أن يتساءل عن مدى نجاحه واستخدامه لاستراتيجيات التدريس المختلفة، ويقيِّم نفسه حتى يعدل من استخدامه لتلك الاستراتيجيات في الحصص والموضوعات القادمة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات والتي تناولت متغيرات قريبة منها، حيث أشارت نتائج دراسة (جروفر 2015)على ارتفاع متوسط الوعي بما وراء المعرفة لدى المعلمين، ودراسة (دومان، سيمرس 2019) والتي تشير إلى تفوق المجموعة التجريبية في الممارسات التدريسية المستندة إلى ما وراء المعرفة في الوعي ما وراء المعرفي، وهذا يعني رفض الفرض.

الفرض الثاني:

لا توجد علاقة ارتباطية بين ما وراء المعرفة وأبعادها والابداع التدريسي لدى معلمي التعليم العام.

وللتحقق من الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (8) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين ما وراء المعرفة وأبعادها والابداع التدريسي لدى معلمي التعليم العام. ن = 200

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المعرفة التصريحية	الابداع التدريسي	0,68	0,0001
المعرفة الاجرائية		0,65	0,0001
المعرفة الشرطية		0,65	0,0001
التخطيط		0,68	0,0001
المراقبة الذاتية		0,72	0,0001
التقييم الذاتي		0,66	0,0001
الدرجة الكلية		0،74	0 ,00 1

يتضح من خلال الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,0001) بين الأبعاد الفرعية لما وراء المعرفة (المعرفة التصريحية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية، التخطيط، المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي) والابداع التدريسي، حيث بلغت معاملات الارتباط على الترتيب (68, 0، 0,65 ، 0,65، 0,68، 0,72، 0,66) وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0,0001)، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لما وراء المعرفة والإبداع التدريسي حيث بلغ معامل الارتباط 735, 0 وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (1 00, 0)

وتفسير هذه النتائج:

يرى الباحث أنه يمكن اعتبار الإبداع التدريسي عملية من عمليات ما وراء المعرفة يتضمن إيجاد شيء جديد، فلذلك هناك علاقة موجبة دالة بينهما، وكذلك توجد علاقة قوية بين ما وراء المعرفة بأبعادها المختلفة والإبداع التدريسي فكلما زاد المعلم من استخدام ما وراء المعرفة كلما زاد الإبداع التدريسي مع طلابه وكلما زاد نجاحه الأكاديمي، حيث إن هناك تشابه في العمليات العقلية الموجودة في ما وراء المعرفة والإبداع التدريسي لأنه من خلال أبعاد ما وراء المعرفة يقوم المعلم بعمليات معرفية متعددة ، لأن في بعد المعرفة التصريحية يتطلب معرفة المعلم عن نفسه وعن الأخرين، وفي بعد المعرفة الإجرائية يتطلب معرفة المعلم عن كيفية قيامه بأداء المهمات، وفي بعد المعرفة الشرطية يتطلب قيام المعلم بتحكمه في تفكيره، وفي بعد التخطيط يتطلب قيام المعلم بإعداد خطة مستقبلية لطلابه، وفي بعد المراقبة الذاتية يتطلب قيام المعلم بتصحيح تعلمه، وفي بعد التقييم الذاتي يتطلب قيام المعلم بتقييم مدى تحقيقه لأهدافه، وكل هذه العمليات لها علاقة وارتباط بالإبداع التدريسي ومن هنا كانت العلاقة الارتباطية الموجبة بينهما، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدارسات التي تناولت متغيرات قريبة منها مثل دراسة (ليو، وونج 2019) والتي تشير إلى وجود علاقة بين المناخ الإبداعي وسلوكيات التدريس الإبداعي لدى المعلمين، ودراسة (نارايانان 2017) والتي تشير إلى وجود علاقة بين الإبداع التدريسي والأداء الأكاديمي ودراسة (سنج، ريتنج 2016) والتي تشير على وجود أثر للتدريس الإبداعي في تنمية الإبداع، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (أولمش 2018) والتي تشير عدم وجود علاقة ارتباطية بين المعارف ما وراء المعرفية لاستراتيجيات التعلم والخبرة التدريسية لدى المعلمين، وهذا يعني رفض الفرض.

الفرض الثالث:

لا يمكن التنبؤ بالإبداع التدريسي لدى معلمي التعليم العام من خلال الأبعاد الفرعية لما وراء المعرفة.

وللتحقق من الفرض استخدم الباحث تحليل معامل الانحدار المتعدد التدريجي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (9) يوضح تحليل معامل الانحدار المتعدد التدريجي للتنبؤ بالإبداع التدريسي لدى معلمي التعليم العام من خلال الأبعاد الفرعية لما وراء المعرفة.

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	الثابت	ف	R	R4	B	ت ودلالتها
المعرفة التصريحية	الابداع التدريسي	14, 326	123,70	,72	51,3	,307	3,285❖❖
المعرفة الاجرائية						,149	1,277
المعرفة الشرطية						,113	,895
التخطيط						,230	1,719
المراقبة الذاتية		22,895	76,91	,72	55,2	,716	11,520❖❖❖
التقييم الذاتي						,172	1,384

❖❖❖ (دالة عند مستوى 1 000، 0) ❖❖ (دالة عند مستوى1 0، 0)

يتضح من الجدول السابق أن منبئات الإبداع التدريسي تمثلا في كل من بعدى (المعرفة التصريحية، والمراقبة الذاتية)، حيث استطاعا تفسير ما نسبته 55,2 % من التباين في الإبداع التدريسي لدى معلمي التعليم العام، حيث بلغت قيمة(ت) في بعد (المعرفة التصريحية) 3,285 وهى قيمة (دالة عند مستوى 1 0، 0)، بينما بلغت قيمة (ت) في بعد (المراقبة الذاتية) 11,520 وهى قيمة ((دالة عند مستوى 1 000، 0) .

ومعادلة التنبؤ: الابداع التدريسي = 326، 14 + 716، × المراقبة الذاتية + 307، × المعرفة التصريحية.

وتفسير هذه النتائج:

يرى الباحث أن أكثر أبعاد ما وراء المعرفة تنبؤاً بالإبداع التدريسي هما بعدي (المعرفة التصريحية، المراقبة الذاتية) وذلك لأن بعد (المعرفة التصريحية) يتطلب من المعلم الوعي بنقاط قوته وضعفه في التدريس داخل الصف الدراسي، وكذلك وعيه بالأخرين من طلابه ومعرفته بالمهارات الأكثر أهمية والتي يمكن أن تساعده على أن يكون معلماً متميزاً، وكذلك تتطلب وعيه وتحكمه في أدائه التدريسي ومعرفته بالاستراتيجيات المختلفة، فلذلك كان هذا البعد من أكثر أبعاد ما وراء المعرفة تنبؤاً بالإبداع التدريسي، وكذلك كان بعد (المراقبة الذاتية)من أكثر أبعاد ما وراء

المعرفة تنبؤاً بالإبداع التدريسي لأنه يتطلب من المعلم التحقق من مدى تحقيق الأهداف التي رسمها لطلابه ومدى الفائدة المحققة من استخدامه لاستراتيجيات التدريس، والتحقق من استيعاب طلابه لموضوع الدرس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدارسات التي تناولت متغيرات قريبة منها مثل دراسة (خريبة، 2019) والتي تشير إلى إمكانية التنبؤ بالتدريس الإبداعي من خلال فعالية الذات الإبداعية، ودراسة (السباعي، خريبة 2020) والتي تشير إلى أمكانية التنبؤ بدرجات الحل الإبداعي للمشكلات التدريسية من خلال المعرفة الإبداعية، وهذا يعني رفض الفرض.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

1- على القائمين على تدريب المعلمين ضرورة تضمين مهارات إدارة الذات خاصة التخطيط والتقييم الذاتي ضمن البرامج التدريبية لرفع كفاءة المعلمين.

2- على القائمين على سياسات التعليم والمناهج وأكاديميات المعلمين التركيز على مدخل ما وراء المعرفة للمعلمين وذلك لتنمية الإبداع التدريسي لكافة المعلمين في جميع التخصصات.

3- ضرورة قيام المعلمين باكتشاف السلوكيات المميزة لطلابهم، حتى يكونوا قادرين على استخدام طرق التدريس المناسبة لأنواع أنماط التعلم لديهم.

4- التركيز على بعدى المعرفة التصريحية والمراقبة الذاتية في برامج المعلمين.

مقترحات بحثية:

1- دراسة العلاقة بين ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات.

2- أثر مهارات ما وراء المعرفة على حل المشكلات الإبداعية.

3- فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين

المراجع:

- أبو طالب، فؤاد بن حسين على، القحطاني، على بن سعيد(2016): تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي. *مجلة تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 19(4)، 130- 170.
- الأغا، مراد هارون سليمان(2014):فعالية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لديهم بقطاع غزة. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس*، 15(2)، 671- 700.
- خريبه، ايناس محمد صفوت (2019): العلاقة بين فعالية الذات الإبداعية والتدريس الإبداعي لدى الطلبة المعلمين ومعلمي المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، كلية التربية، 68، 29- 86.
- خليفة، وليد السيد أحمد، عيسى ماجد محمد عثمان (2017): فعالية التدريب الاثرائي في ضوء أنموذج دينيس وهيربرت لماوراء معرفي المحوسب في تنمية الابتكار وما وراء الابتكار لدى التلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات تعلم مادة العلوم، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، 7، 70- 137.
- السباعي، السيد الفضالي، خريبة، ايناس محمد صفوت (2020): الحل الإبداعي للمشكلات التدريسية وما وراء المعرفة الإبداعية لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة الزقازيق، *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، كلية التربية، 70، 99- 184.
- الشخص، عبد العزيز السيد، نور الدين، أمين صبري، زكي، دعاء محمود، فياض، فاطمة محمد سيد عثمان (2019): مقياس عمليات ماوراء المعرفة، *مجلة الارشاد النفسي*، 57، (2)، 182- 253.
- الشريدة، ماجد على، عبد اللطيف، محمد سيد محمد (2018): التمكين النفسي وعلاقته بمهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي محافظة الدواسر، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 34، (4)، 295- 333.
- الشعراوي، علاء محمود جاد، البغدادي، مي فتحي السيد (2013): مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، *مجلة بحوث التربية النوعية*، جامعة المنصورة، كلية التربية النوعية، 31، 96- 128.
- صحراوي، نزيهة(2013): علاقة مهارات ما وراء المعرفة باستراتيجيات التعلم المعرفية الفعالة لدى الطلبة الجامعيين، *مجلة الحكمة*، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، 30، 89- 109.

- عبد البر، عبد الناصر محمد (2019):نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التعلم المستند للدماغ لتنمية الفهم العميق للرياضيات ومهارات ماوراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي، *مجلة التربية*، جامعة المنوفية، 1، (34)، 100- 151.
- عبد الرحمن، حنان أحمد (2013): مهارات ماوراء المعرفة وعلاقتها ببعض سمات الشخصية الابتكارية لدى طلبة التعليم الفني الصناعي، *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، 175 ، (2)، 102- 173.
- عبد النبي، محسن محمد (2014): مهارات ماوراء المعرفة ودافعية القراءة والذاكرة العاملة كمنبئات بالفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، جامعة حلوان، كلية التربية، 20 ، (1)، 205- 306.
- عيد، نادية لطفي السيد (2016): فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية تريز TRIZ لتنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بحث من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بور سعيد، 20، 621- 649.
- الكلية، نجلاء عبد الله، عفيفي، منال شمس الدين، عفيفي، هبه السيد السيد (2018): المعتقدات المعرفية ومهارات ما وراء المعرفة المنبئة بالتحصيل في المواد الشرعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، 16، 168- 191.
- المالكي، عبد الملك بن مسفر(2015):مدى ممارسة معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمدينة جده لمهارات التدريس الإبداعي، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، جامعة حلوان، كلية التربية، 21، (1)، 173- 218.
- المطيري، شيماء نايف عيد(2019): العلاقة بين سلوكيات التدريس الإبداعي لأعضاء هيئة التدريس وفاعلية الذات الإبداعية لدى طلابهم :دراسة ميدانية في جامعة الكويت *مجلة بحوث في التربية النوعية*، جامعة القاهرة، 35، 430- 493.
- النجار، علاء الدين السعيد، صقر، السيد أحمد محمود، أحمد، طارق عبد المجيد (2019): مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، *مجلة التربية*، جامعة كفر الشيخ، كلية التربية، 19، (1)، 101- 128.

Amabile, T. M. (1983). ***The meaning and measurement of creativity*****. in** ***The social psychology of creativity*****. New York: Springer.**

Anderson, D. R. (2002). Creative teachers: Risk, responsibility, and love. ***Journal of Education*****, 183(1), 33-48.**

Demirela,M., Aşkınb ,I.& Yağcı,E.(2015). An investigation of teacher candidates' metacognitive skills. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences*****, 174, 1521 – 1528.**

Duman ,B.& Semerci,C.(2019). The Effect of a Metacognition-based Instructional Practice on the Metacognitive Awareness of the Prospective Teachers. ***Universal Journal of Educational Research*****, 7(3), 720-728.**

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. in ***The nature of intelligence.*** **ed. L. B. Resnick (Hillsdale, NJ: Erlbaum), 231–236.**

Grover, v.(2015). Awareness of metacognitive skills among teachers as correlate of their teaching style and personality orientation. ***International Journal of Multidisciplniary Educational Research*** **, 4(6), 137-152.**

Hargrova, R. & Nietfeldm, J.(2015). The Impact of Metacognitive Instruction on Creative Problem Solving, ***The Journal of Experimental Education*****, 83(3),291-318.**

Halamish ,V.(2018). Pre-service and In-service Teachers' Metacognitive Knowledge of Learning Strategies. ***Front Psychol*****, 9, 21-52.**

Hong, E., Neil, H. F. O., & Peng, Y. (2016). Effects of explicit instructions, metacognition, and motivation on creative performance. ***Creat. Res. J.*** **28, 33–45.**

Jia ,x, Li, W, and Cao,L(2019). The Role of Metacognitive Components in Creative Thinking.Frontiers in Psychology. Vol.10, pp1-11.

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2013). In praise of Clark Kent: creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative. ***Roeper Rev.*** **35, 155–165.**

. Kounios, J., Fleck, J. I., Green, D., Payne, L., Stevenson, J. L., Bowden, E. M., et al. (2008). The origins of insight in resting-state brain activity. *Neuropsychologia*, 46, 281–291.

Lin,C.S. & Wu,R.Y.(2016). Effects of Web-Based Creative Thinking Teaching on Students' Creativity and Learning Outcome. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(6), 1675-16.

Lee, Y.J. (2011). A Study on the Effect of Teaching Innovation on Learning Effectiveness . *Journal of Education*, 183(1), 33-48.

Liu,H.& Wang,T.(2019). Creative teaching behaviors of health care school teachers in Taiwan: mediating and moderating effects. *BMC Medical Education*, 19(186), 1-10.

Narayanan,S.(2017). A study on the relationship between creativity and innovation in teaching and learning methods towards students academic performance at private higher education institution, Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7, 1-10.

Oluwole, O., Durodolu,B.& Ocholla,D.(2017). Search Strategy, Self-Concept and Metacognitive -Skills of Secondary School Teachers in Selected Cities in Nigeria and South Africa. *Libri Journal*,1-14.

Özkan, A. & Bülent, A.(2018). Relation between Metacognitive Awareness and Participation to Class Discussion of University Students. Universal Journal of Educational Research, 6(1), 11-24.

Schacter ,J., Thum,Y.& Zifkin,D.(2006). How much does creative teaching enhance elementary school students' achievement ? Elementary School Students' Achievement? Journal of Creative Behavior, 40(1), 47-72

Vasudevan,H. (2013). The Influence of Teachers' Creativity, Attitude and Commitment on Students' Proficiency of the English Language. *IOSR Journal of Research & Method in Education*,1(2),12-19.