جامعة سوهاج

كلية التربية
المجلة التربوية

ممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان للتقويم التربوي في ضوء معتقداتهم المعرفية

إعداد

د/ هبه السيد توفيق

مدرس علم النفس التربوي- كلية التربية
جامعة أسوان

تاريخ استلام البحث : ٢٣ أبريل ٢٠٢٢م - تاريخ قبول النشر: ٢٨ أبريل ٢٠٢٢م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2022.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الكشف عن ممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان للتقويم التربوي وفقاً لمعتقداتهم حول المعرفة وتصوراتهم عن التعلم، وذلك من خلال التعرف على العلاقات الارتباطية بين أبعاد كل من: ممارسات التقويم والمعتقدات المعرفية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان، وكذلك التعرف على الفروق في أبعاد ممارسات التقويم تبعًا لمستويات أبعاد المعتقدات المعرفية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت العينة في مجملها (٤٥٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان (٢٠٠ عينة استطلاعية، ٢٥٠ عينة أساسية). ولجمع البيانات تم تصميم أداتين: الأولى: مقياس ممارسات التقويم والذي تضمن ثلاثة أبعاد، وهي: استراتيجيات التقويم (٢٨) فقرة، ثقافة التقويم (١٠) فقرات، والتوجهات الحديثة في أساليب التقويم (١١) فقرة. والثاني: مقياس المعتقدات المعرفية والذي شمل ثلاثة أبعاد، وهي: بنية المعرفة (١٤) فقرة، القدرة على التعلم (١٥) فقرة ، وثبات المعرفة (٨) فقرات، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: وجدت علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين أبعاد كل من: ممارسات التقويم (والدرجة الكلية لها)، والمعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة، كما أنه وجدت فروق دالة إحصائيًا في أبعاد ممارسات التقويم تبعاً لمستويات أبعاد المعتقدات المعرفية (مرتفع – منخفض) لصالح المستوى الأعلى منها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان.

الكلمات المفتاحية: ممارسات–أعضاء هيئة التدريس–جامعة أسوان– التقويم التربوي، المعتقدات المعرفية.

Practices of faculty members at Aswan University for Educational Evaluation in light of their Epistemological beliefs

Abstract

The study aimed to reveal the practices of faculty members at Aswan University for educational evaluation according to their beliefs about knowledge and their perceptions of learning, by identifying the correlational relationships between the dimensions of each of: Evaluation practices and Epistemological beliefs among faculty members at Aswan University, as well as identifying the differences in the dimensions of evaluation practices according to the levels of dimensions of Epistemological beliefs among faculty members at Aswan University.The study relied on the correlative descriptive approach, and the sample in its entirety amounted to (450) members of the teaching staff at Aswan University (200 survey samples, 250 basic samples). To collect data, two tools were designed: The first: Evaluation Practices Scale, which included three dimensions: evaluation strategies (28) items, evaluation culture (10) items, and recent trends in the field of measurement and evaluation (11) items. The second: the Epistemological Beliefs scale, which included three dimensions, namely: knowledge structure (14) items, ability to learn (15) items, and stability of knowledge (8) items. The study resulted in the following results: There are statistically significant correlations between the degrees of the study sample in the dimensions of: evaluation practices (and their total degree), and Epistemological beliefs, and there are statistically significant differences in the dimensions of evaluation practices according to the levels of Epistemological beliefs dimensions (high - low). for the benefit of the higher level of the faculty members at Aswan University.

key words :Practices-, faculty members-, Aswan University, Educational Evaluation-Epistemological Beliefs.

مقدمة الدراسة

يشهد العصر الحالي نقلة نوعية في مختلف مجالات الحياة، وتأتي المنظومة التعليمية في مقدمة هذا الاهتمام المتنامي والمتزايد قرين الزخم والتقدم التقني ولذلك تتواصل محاولات إصلاح هذه المنظومة، وتتضمن المنظومة التعليمية عدداً من العناصر المترابطة والتي لا يمكن الفصل بينها، حيث يعد تطويرها وتكاملها وتوظيفها من أولويات تحسين مخرجات ونواتج التعلم وتجويدها، الأمر الذي جعل للتقويم التربوي دوراً محورياً في تجويد تلك المنظومة إصلاحا وتفعيلاً ويأتي تطوير مفردات التقويم من حيث فلسفته، وأساليبه، وأدواته، تحقيقاً للتضمينات التربوية الفاعلة التي اعتمدت التقويم من أجل التعلم.

ويعد تنفيذ عمليات التقويم من مهام القائم بعملية التدريس والتي تندرج تحت مسمى ممارسات التقويم **Evaluation Practices**، بغرض تقويم طلابه ومتابعتهم باستمرار، والتي تحفزهم وتثير لديهم الدافع والرغبة في الدراسة.

وقد أشارت دراسة **Treagust, et al., (2001)** وجود علاقة ارتباطية بين التدريس والتقويم التي أشارت إلى أن التكامل بين التدريس والتقويم يؤدي إلى تحسين التعلم لدى الطلاب. أي أن عملية التقويم الصفي في المقام الأول تهدف إلى تحسين عملية التعلم، لأن التقويم داخل الغرفة الصفية يدعم العملية التعليمية، ويوجه الطلاب ويرشدهم نحو الأهداف المنشودة ويكشف عن حاجاتهم وميولهم وقدراتهم التي يمتلكونها.

كما أشارت دراسة حياة خطاب (٢٠٠٦) إلى أن أبرز المشكلات التي تواجه تقويم تعلم الطلبة في مناهج التعليم العالي تتمثل بعدم وجود نظام يتم من خلاله تقويم أداء الطالب والحصول على حقائق وبيانات محددة من شأنها أن تساعد في تحليل وفهم أدائه وتقدير مدى كفاءته العلمية.

وكشفت نتائج دراسة نادية شريف وآخرون (٢٠١٣) عن إتفاق آراء كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب فيما يتعلق بعملية التقويم، حيث يري الطرفان أن هناك سلبيات كثيرة في عملية التقويم، وأن أسس التقويم ومبادئه الأساسية، وأساليب تقدير الأداء، وقدرة التقويم على قياس مهارات مختلفة غير متوفرة بالصورة المنشودة بالجامعةً.

ويتضح مما سبق أن التقويم يعد من أهم مداخل إصلاح التعليم، فكان الاهتمام بالتقويم من حيث أنواعه وطرقه وأساليبه، إلا أن ممارسات أعضاء هيئة التدريس الفعلية في مجالات

التقويم قد تحتاج إلى استقصاء وتقصي للكشف عن الأداءات والممارسات الإيجابية منها والسلبية في ضوء تصوراتهم الشخصية حول المعرفة والتعلم، حيث تعد تلك الممارسات في مضمونها مؤشرات ومجسات لكل عناصر العملية التعليمية.

وتُشكل تلك الممارسات التقويمية في مجملها أداءات ترتبط بجوانب الشخصية لديهم، وقد يأتى في مقدمتها ما تنطوي عليه أنفسهم من المعتقدات المعرفية **Epistemological Beliefs** واتجاهاتهم حول المعرفة وتصوراتهم عن التعلم، الأمر الذي يجعل من هذه المفردات في الشخصية السيادة والسيطرة على ما يقومون به من ممارسات تقويمية.

مشكلة الدراسة

في ضوء أهمية أدوار التقويم التربوي باعتبارها بارامترات مستعرضة في العملية التعليمية والتي يتحدد بناءً عليها قياس نواتج التعلم بالمستوى الحقيقي المناسب إلا أن هذه المساعي تعتريها بعض السلبيات التي قد تؤثر في نتائج الطلاب ومستقبلهم، وتورد الباحثة بعض هذه السلبيات التي تجمعت لديها من خلال عملها في مركز القياس والتقويم وإجراء عمليات التصحيح الالكتروني لمختلف المقررات والتعامل عن قرب مع مكنونات تلك الاختبارات ورصد الملاحظات والتي تمثل في مضمونها مشكلة حقيقية تحتاج إلى مزيد من التقصي والاستقصاء، وتبدو هذه الحيثيات إجمالاً في:

١. ضعف ثقافة التقويم لدى البعض من أعضاء هيئة التدريس والقصور في فهم دورهم الحقيقي في تحديد وتجويد نواتج التعلم.
٢. عدم أو قلة الإلمام بالمفاهيم التربوية ذات العلاقة الوثيقة بمفردات التدريس والتقويم.
٣. التركيز في المفردات الاختبارية على قياس المستويات الدنيا من الأهداف السلوكية، وعدم الاهتمام بالمستويات العليا للتعلم كالتفكير، والتحليل والتقويم وحل المشكلات.
٤. الشكوى المتكررة من الطلاب حول نتائج الاختبار التي تظهر في تظلماتهم من تلك النتائج، وهذا ما أشارت إليه نادية عويضة (٢٠١١) إلى وجود تضارب في آراء طلاب الجامعة حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بعدالة التقويم وموضوعيته، وأن هناك حاجة إلى تقويم ممارسات التقويم لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي، وأنه من الضروري أخذ آراء طلاب الجامعة في هذه الممارسات؛ لأنهم الأقرب لأعضاء هيئة التدريس ويتفاعلون معهم بشكل مباشر.

٥. يركز البعض من أعضاء هيئة التدريس في إعداد المفردات الاختبارية على قياس ما تم تدريسه للطلاب وليس نواتج التعلم المطلوبة.

٦. ما تُظهره تقارير نتائج التصحيح الالكتروني لمختلف المقررات من عدم توافر شروط الاختبار التي يجب أن تكون من حيث مستويات السهولة والصعوبة ومعامل الثبات، الأمر الذي ينم عن عدم أو قلة الاتساق في نتائج الطلاب.

٧. عدم الاهتمام بوضوح تعليمات الاختبار والتي تساعد الطالب على إدارة ذاته في الاختبار، وعدم التدقيق على مواصفات الورقة الاختبارية.

٨. عدم تقدير الوقت المناسب للإجابة على الاختبار.

٩. افتقار إجراءات عملية التقويم لتحقيق معايير الجودة المطلوبة.

١٠. ضعف ملحوظ في ممارسات التقويم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال القياس والتقويم لدى البعض من أعضاء هيئة التدريس.

١١. إعادة النظر لدى بعض أعضاء هيئة التدريس في تعديل أو حذف لبعض المفردات الاختبارية أثناء تأدية الطلاب للاختبار، الأمر الذي يشير إلى افتقار الاختبار إلى المواصفات المطلوبة.

١٢. التصرفات غير المناسبة مع الطلاب أثناء تأديتهم للاختبار الأمر الذي ينتج عنه سلبيات نفسية تؤثر عليهم.

١٣. الصياغة الغامضة المتعمدة في بعض المفردات الاختبارية مما يعيق فهم الطلاب ويشعرهم بالتوتر ويؤثر بشكل سلبي على أدائهم في الاستجابة على مفردات الاختبار.

وتَجمُع تلك السلبيات ينم عن وجود بعض الخلل في الممارسات التدريسية وضعف وضوح الأهداف وتقادم المحتويات، وهذا ما تؤكده الحتمية الثلاثية بين التقويم والتدريس والتعلم. لذلك فقد أثارت مشكلة الدراسة الأسئلة التالية:

١. هل توجد علاقات جوهرية بين ممارسات التقويم والمعتقدات المعرفية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان؟

٢. هل توجد اختلافات جوهرية في ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمعتقداتهم المعرفية وتصوراتهم عن التعلم؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

١. طبيعة العلاقات الارتباطية بين ممارسات التقويم والمعتقدات المعرفية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان.

٢. طبيعة الاختلافات في ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمعتقداتهم المعرفية.

أهمية الدراسة

أولًا: الأهمية النظرية للدراسة

١.رصد واقع ممارسات أعضاء هيئة التدريس التي يتبعونها في عمليات تقويم نواتج التعلم.

٢.تقصي أهم العوامل الكامنة وراء ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس المرتبطة بنواتج التعلم، حيث يشير Bell (2007) إلى أن المعلم صاحب القرار في اختيار أسلوب التقويم، وكيفية تطبيقه بشكل يتناسب مع قياس نواتج التعلم.

٣. زيادة وعى أعضاء هيئة التدريس بأهمية المعتقدات المعرفية وإنعكاس أثرها على ممارساتهم التقويمية.

٤. مدى استفادة أعضاء هيئة التدريس من التغذية الراجعة في تحسين الأداء التدريسي وتحديث توصيف المقرر ، بالإضافة إلى التحديث والإضافة في بنوك الأسئلة تبعًا لذلك.

٥. مواكبة التوجهات الحديثة في ضوء ما تؤكده مضامين الجودة في سياق التعليم والتحولات الجوهرية المتمثلة في الانتقال من "التعلم من أجل التقويم" إلى "التقويم من أجل التعلم"، وهذا ما أشارت إليه بعض الكتابات في أدبيات التقويم التربوي فقد أظهرت دراسة Panizzon & Pigg (2007) مدى الحاجة للتحول من مجرد استخدام التقويم كوسيلة لتحديد درجات الطلاب، إلى كونه وسيلة لدعم وتطوير تعلم الطلاب.

ثانياً: الأهمية التطبيقية للدراسة

١. تصميم مقياس ممارسات التقويم ومعرفة البناء العاملي لها، بحيث يمكن الإفادة منه في البحوث المستقبلية في مجال التربية وعلم النفس.

٢. تقدم هذه الدراسة توصيات ومقترحات مناسبة لتطوير ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، مما يسهم في تجويد عملية التقويم بوجه خاص، والعملية التدريسية بوجه عام.

٣. معرفة وتحديد جوانب القوة والضعف في ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء معتقداتهم حول المعرفة والتعلم؛ مما قد يساعد في بناء برامج التطور المهني المناسبة لهم مستقبلاً.

٤. تزود هذه الدراسة من خلال نتائجها مركز القياس والتقويم بالجامعة بصورة واضحة وحقيقية عن ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وتحديد الإيجابية منها ليتم التركيز عليها.

٥. قد تفتح نتائج هذه الدراسة المجال للباحثين لإجراء دراسات مكملة لهذا الموضوع من جوانب أخرى.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالعينة التي اشتملت عليها من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان، كما تتحدد بالمتغيرات الامبريقية التي تضمنتها وهي ممارسات التقويم، والمعتقدات المعرفية، وبالأدوات التي صممت لقياس هذه المتغيرات، وبالأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات الكمية الناتجة عن استخدام هذه الأدوات وهي معاملات الارتباط، اختبار "ت".

التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة

أ. ممارسات التقويم Evaluation Practices

عرفها معرف مراد (٢٠١٦) بأنها "مجموع الإجراءات التي يقوم بها الأستاذ قبل بداية العملية التعليمية التعلمية ، وأثناءها ،وفي أخرها، لتقويم أعمال التلاميذ من خلال استخدام مجموعة من الأدوات (ملاحظة الأداء والإنجاز ،أسئلة شفوية وكتابية ، واجبات منزلية إلخ) بحيث توفر له بيانات كيفية وكمية تساعده في الحكم على درجة تحقيق الكفاءة المستهدفة وإتحاد القرارات المناسبة".

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها مجموعة الإجراءات الفعلية التي يمارسها عضو هيئة التدريس في العملية الاختبارية لقياس وتقويم نواتج التعلم من خلال المساقات الدراسية في ضوء تصوراته ومعتقداته حول المعرفة والتعلم، وتحدد بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على مقياس ممارسات التقويم المعد لذلك.

ب. المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs

يعرفها نافز بقيعي (٢٠١٣) بأنها "تصورات الفرد الذهنية حول طبيعة المعرفة من حيث مصدرها وبنيتها وثباتها وعملية التعلم من حيث ضبط وسرعة واكتساب المعرفة".

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها مجموعة التصورات التي شكلت قناعات شخصية لدي عضو هيئة التدريس وتظهر في اتجاهاته حول المعرفة وعملية التعلم، والتي توجه أداءه الفعلي في قياس نواتج التعلم. وتحدد بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على مقياس المعتقدات المعرفية المعد لذلك.

خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولاً: ممارسات التقويم

شهد التقويم التربوي اهتماماً ملحوظاً ومتزايداً، نظراً لأهمية أدواره المتعددة في مختلف جوانب العملية التعليمية ومراحلها من منطلق ملازمة التقويم لها والاندماج فيها، وقد أصبح الاهتمام المتزايد بالتقويم التربوي ضرورة ملحة بما يشهده من نقلة نوعية في أساليبه وأدواته ووسائله المختلفة (نظام التصحيح الالكتروني وإعداد بنوك الأسئلة وإجراء الاختبارات الالكترونية)، نظراً لظهور مستجدات في مختلف عناصر المنظومة التعليمية وتعدد أساليب التعلم والتعليم التي دلت عليها الجودة في العملية التعليمية.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات والبحوث McMillan (2001) ؛ أحمد عودة (٢٠٠٢، ٢) إلى أهمية التقويم والتي تظهر جلية في الأدب التربوي؛ فتعد عملية التقويم حجر الزاوية لإجراء أي تطوير يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم، وهي الدافع الرئيس الذي يثير المشتغلين في الميدان التربوي نحو تحسين أدائهم وبالتالي تحسين المخرجات التعليمية، وتستمد أهميتها من خطورة اتخاذ القرارات الخاطئة على مستوى الفرد والمجتمع. كما تستمد أهميتها من خصائصها، والتي تتلخص في الاستمرارية، والشمولية، ومراعاتها أيضاً لجميع المجالات والعوامل المؤثرة في تحقيق الأهداف التعليمية".

ويشهد التعليم بصورة عامة والتعليم العالي بصورة خاصة في كثير من بلدان العالم حركة إصلاح لتحقيق التميز لدى الخريج الجامعي لمواجهة التحديات التي يفرضها القرن الحالي. وقد جاءت هذه الإصلاحات نتيجة لعدة تغيرات في جميع عناصر المنظومة التعليمية.

ففي مجال المناهج الدراسية؛ فقد تحولت النظرة من التركيز على حفظ واستظهار المعارف، والمستويات الدنيا من التفكير إلى التركيز على تحقيق العديد من المستويات العليا من التفكير لدى المتعلمين، وذلك بما يتماشى مع الاتجاهات التربوية المعاصرة في التعلم والتعليم وهذا ما أشارت إليه: دراسة Danielson (2000) ؛ ودراسة أحمد البدور (٢٠١٠).

أما في مجال نظريات التعلم والتعليم؛ فقد حدثت أيضاً نقلة نوعية في مفهوم التعلم من المفهوم التقليدي السلوكي الذي يتخذ فيه المتعلم موقفا سلبياً في تعلمه إلى المفهوم البنائي والمعرفي الحديث الذي يتخذ فيه المتعلم موقفاً ايجابياً وديناميكياً في العملية التعليمية، وقد أكد على ذلك حسن زيتون وكمال زيتون (٢٠٠٣).

ومن هذا المنطلق لم يعد التقويم منفصلاً، بل متكاملاً مع التدريس، بحيث يصبح جزءاً لا يتجزأ من أنشطة التعلم والتي تعمل على دعم وتوجيه تعلم الطلاب، ويساعدهم على تحمل مسؤولية تعلمهم، وتقييم أنفسهم والتأمل في عملهم. وأن يُسهم التقويم في توفير معلومات ضرورية لعضو هيئة التدريس لتوجيه عملية التعلم والتعليم، ويدعم تقدم الطلاب نحو تحقيق الأهداف المنشودة. ويتطلب ذلك من عضو هيئة التدريس الدراسة الواعية عن أساليب وأدوات كثيرة ومتنوعة لجمع المعلومات عن طلابه منتقلاً بذلك من التقويم السطحي لأدائهم ومهامهم إلى التركيز على طرق تفكيرهم. وقد أوضحت دراسة Treagust, et al., (2001) وجود العلاقة الارتباطية بين التدريس والتقويم والتعلم بأشكاله المختلفة.

كما أشارت دراسة Popham (2002) إلى أن عملية التقويم تساعد المعلم في مراجعة أساليب التدريس المستخدمة من أجل تحسين أدائه، وتحسين التواصل مع الطلاب، وتصنيفهم تبعاً للمهارات والقدرات التي يظهرونها.

هذا وترى دراسة Sato Chung & Darling–Hammond (2008) أن التقويم يتداخل بشكل كبير مع التدريس. وهذا ما خلصت به دراسة Murtagh & Webster (2010) وذلك باعتبارهما بعدين متصلين من أبعاد عملية التعلم لا يوجد إحداهما دون

الآخر. كما توصلت دراسة Zacharis (2010) إلى وجود تأثير متبادل بين التقويم والتعلم المراد قياسه. أي أن هناك صعوبة في فهم التقويم بمعزل عن فهم التعلم ذاته.

كما تضيف دراسة Ogunkola & Clifford (2013) أن التقويم يمكن أن يفيد في تحسين التدريس والتعلم، وتحفيز الطلاب إلى مزيد من التعلم، وتعديل وتطوير عادات التعلم لديهم، وتعزيز اتجاهاتهم، واستثارتهم لتطوير اهتمامات جديدة للتعلم.

ويتضح مما سبق أن تقويم الطالب هو تقويم لكل عناصر المنظومة التعليمية بصورة غير مباشرة؛ لأنه نتاجها، لذا على عضو هيئة التدريس أن يعد تقويم المتعلم تقويما لأدائه، وأن يستفيد من نتائج ذلك التقويم في إعادة النظر في مقرره الدراسي وطريقته في التدريس وفي أسلوب تعامله مع طلابه من أجل أن يسهم ذلك في تجويد أداء طلابه.

ومن هنا برز التحول في رؤية التقويم من مجرد كونه غاية للتعلم أي "التعلم من أجل التقويم" إلى كونه وسيلة للتعلم ذاته "التقويم من أجل التعلم". ولذلك يؤكد إسماعيل البرصان وعبدالعزيز الرويس وفيصل عبد الفتاح (٢٠١٥) أن التحول إلى التقويم من أجل التعلم هو انعكاس مباشر للتحول من النتائج التربوية للنظرية السلوكية التي تركز على نواتج التعلم إلى النتائج التربوية للنظرية البنائية التي تركز بشكل أكبر على دور الطلاب في بناء تعلمهم.

ونظرًا لما يحظى به التقويم من مكانة وأهمية كبيرة في العملية التربوية، فقد أجريت بعض الدراسات في مجال الكشف عن الممارسات التقويمية المستخدمة لدى أعضاء هيئة التدريس.

حيث أجمع عدد غير قليل من الدراسات التي أجريت في مجال تقويم تعلم الطلاب على عدم رضا المستهدفين (الدارسين) بمختلف التخصصات عن أساليب وطرق التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس (Hooper & Williams, 1993 ؛ محمد الغزيوات ، ٢٠٠٥ ؛ خديجة جان، ٢٠١٠).

كما أظهرت نتائج عدد من الدراسات أن الاهتمام بمجال توظيف أساليب القياس والتقويم قد جاء في المرتبة الأخيرة من بين الاهتمام بمجالات أخرى للأداء التدريسي (الشعيل بن هويشل وعبدالله خطابية، ٢٠٠٢ ؛ نصر مقابلة ومعاوية أبو غزال، ٢٠١٣ ؛ عطاف عياصرة ، ٢٠١٧ ؛ جاسم التمار وسلوى الجسار، ٢٠١٩ ؛ عوده مراد وعمر محاسنة، ٢٠٢٠).

وأسفرت نتائج دراسة كل من: Kim (2000)؛ عائشة فخرو وحصة البنعلي (٢٠٠٢) إلى توافر الكفايات التعليمية لدى المعلمين والمعلمات بدرجة نادرة في مجال التقويم وإلى احتياجهم إلى التدريب على تلك الكفايات بما يتناسب وأهميته في العملية التعليمية.

كما كشفت نتائج بعض الدراسات عن السلوكات السلبية غير المرغوبة والتي تزعج الطلاب من عضو هيئة التدريس أثناء تعليمه لهم، والتي وجهت للتقويم التقليدي لتعلم الطلاب في مناهج التعليم العالي الحالية، ومن أبرزها:

– قسوة التعامل مع الطلاب أثناء الامتحان، التعامل غير المناسب، يوجد إساءة في التصرف مع الطلاب، والتعصب في الرأي من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة (محمد الغزيوات، ٢٠٠٥ ؛ خديجة جان، ٢٠١٠ ؛ نصر مقابلة ومعاوية أبو غزال، ٢٠١٣)

– تصعيب أسئلة الامتحان بقصد التعجيز، مزاجية المدرس في التعامل مع الطلاب، عدم إعطاء الوقت الكافي للامتحان، وعدم السماح للطلبة بمراجعة الامتحانات مستفيدين من الملاحظات عليها. (خالد السر، ٢٠٠٤ ؛ نصر مقابلة ومعاوية أبو غزال، ٢٠١٣)

– إدخال الجانب الشخصي في التقدير الأكاديمي، وافتقار هذا التقويم إلى الدقة والموضوعية (سناء أبو دقة، ٢٠٠٤ ؛ جمال الدهشان، ٢٠٠٩ ؛ نصر مقابلة ومعاوية أبو غزال، ٢٠١٣)

– تقديم صورة ضيقة وسريعة عن تعلم الطلاب، فهو لا يبين ما يستطيع أن يقوم به الطلاب في الحياة العملية، ويقدم المعلومات عن مدى تقدم الطلاب في شكل درجات، ويقتصر على مقارنة الطالب بغيره من الطلاب (سناء أبو دقة، ٢٠٠٤ ؛ جمال الدهشان، ٢٠٠٩).

كما توصلت نتائج العديد من الدراسات (ماجد الجلاد، ٢٠٠١؛ سناء أبو دقة، ٢٠٠٤ ؛ Ohlsen, 2007 ؛ رائدة محمد، ٢٠٠٨ ؛ جمال الدهشان، ٢٠٠٩ ؛ خديجة جان، ٢٠١٠ ؛ منى السبيعي، ٢٠١٠ ؛ أحمد البدور، ٢٠١٦) إلى عدم الاهتمام بالمستويات العليا للتعلم كالتحليل والتركيب والتقويم وحل المشكلات والوصول إلى مستوى الإبداع المنشود الأمر الذي يعرقل تطوير العملية التعليمية وتحسين جودتها.

كما وأشارت نتائج عدد من الدراسات (أحمد عودة، ٢٠١٠ ؛ منى السبيعي، ٢٠١٠) إلى جملة من التحديات التي تواجه عملية تقويم تعلم الطلاب، من أبرزها: تزايد حاجتهم للمعرفة بأدبيات وثقافة التقويم بشكل عام، ومتطلبات تقويم أداء الطلاب القائم على نواتج

التعلم بمجالاتها ومستوياتها المختلفة، ونظرتهم الضيقة لثقافة التقويم في إطار ثقافة الجودة التي توجهها تعليمات الجامعة فيما يتعلق بالتقويم والاختبارات الجامعية التي تساوي بين الاختبارات والتقويم، وتوقفهم النسبي عند رصد الدرجات في سجل قوائم الطلاب، واعتبارها الخطوة التي تنتهي عندها عملية التقويم، ضعف ملحوظ في ممارسات التقويم المتبعة في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم في تعاملهم مع الطلاب، ومع الاختبار، وعدم المتابعة لما يستجد في مجال التقويم واستراتيجياته الحديثة المتنوعة.

وكشفت نتائج دراسات: (خالد السر، ٢٠٠٤ ؛ منى السبيعي، ٢٠١٠؛ أحمد قرشم، أحمد الثقفي، والسعيد العراقي ، ٢٠١٢ ؛ حسن العزاوي وميسون التميمي، ٢٠١٣ ؛ على شملان، ٢٠١٥) عن وجود ضعف عام لدى عضو هيئة التدريس في مهارات تقويم تعلم الطلاب وتعلمهم ومهارات تحليل معلومات التقييم والإفادة منها بشكل دال إحصائيًا، وأن متوسطات التقديرات التقويمية لبعض جوانب مهارات تقويم تعلم الطلاب ومجالات التدريس المختلفة لم تبلغ مستوى الجودة كمهارات: تحليل وتفسير نتائج الطلاب، وتخصيص جزء من العلامات للمشاركات الصفية، وتكليف الطلاب بتعيينات، وتوضيح معايير تقويم التعيينات، وإعطاء الطلاب فرصة الاختيار من بدائل التعيينات بما يحقق الإبداع لديهم، وضعفه في تشجيع الطالب على التقويم الذاتي.

كما استقصت دراسة نايل الشرعة وحيدر ظاظا (٢٠١٣) الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية، وأشارت النتائج بأنَّ درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية بشكلٍ عام متدنية.

كما هدفت دراسة صباح ساعد، ووسيلة بن عامر (٢٠١٧) إلى التعرف على مدى توافر معايير الاختبار التحصيلي الجيد في الاختبارات التي يعدها أساتذة التعليم الجامعي، من حيث كتابة تعليمات الاختبار وإعداد فقراته وكذا المعايير اللازمة في مجال طباعة الاختبار وإخراجه، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن معايير كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد وإعداد فقراته جاءت بنسب ضعيفة، وأن المعايير المتعلقة بطباعة الاختبار وإخراجه كانت بنسبة متوسطة، كما توصلت نتائج الدراسة أيضًا إلى أن أساتذة التعليم الجامعي أكثر استخداما للأسئلة المقالية مقارنة مع الأسئلة الموضوعية.

ويتضح من الطرح السابق في مجال الكشف عن الممارسات التقويمية المستخدمة لدى أعضاء هيئة التدريس وجود العديد من السلوكات السلبية والتي تزعج الطلاب من عضو هيئة التدريس أثناء تعليمه لهم، وعدم الاهتمام بمهارات التفكير العليا مما يتسبب في عرقلة تطوير العملية التعليمية، والنظرة الضيقة لثقافة التقويم في إطار ثقافة الجودة، ووجود ضعف عام لدى عضو هيئة التدريس في مهارات تقويم تعلم الطلاب.

ثانياً: المعتقدات المعرفية

مفهوم المعتقدات المعرفية

تعد المعتقدات المعرفية من الموضوعات المهمة في ميادين العلوم الإنسانية والتربوية لما لها من دورٍ بارز في عمليتي التعلم والتعليم، وحياتنا اليومية، حيث إن أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل عام يعتمد على ما لديهم من معتقدات، فمعتقداتهم عن الأشياء والأحداث، توجه سلوكياتهم، وتجعلهم يتصرفون بطرق معينة تتفق مع معتقداتهم بصفة عامة وفي المواقف التدريسية والتقويمية بصفة خاصة.

ويتشكل لدى عضو هيئة التدريس تصورات ومفاهيم عن التعلم والمعرفة تناسب وتشبع حاجاته ورغباته، وهذه المعتقدات هي وجهات نظر تسهم في كيفية قيامه بانجاز المهام المطلوبة منه إنجازها، ومن ثم تؤدي المعتقدات دوراً وجدانياً ودافعياً في التعلم، فمعتقدات عضو هيئة التدريس تستطيع أن تحدد كيف يختار مدخل التعلم، وأي استراتيجية سيستخدمها وأيها سيتجنبها.

وعليه، فإن المعتقدات المعرفية تؤدي دورًا فاعلًا في العملية التدريسية والتقويمية؛ فالقناعات التي تشكلت لدى عضو هيئة التدريس ومعتقداته الفكرية والمعرفية حول مدخلات التعليم تسهم بدورها في توجيه سلوكه وفق طرائق معينة تتفق معها، وتعد في الوقت ذاته من المحددات الأساسية في تشكيل علاقته بطلابه من خلال أدائه المهني والتربوي. ودراسة معتقدات أعضاء هيئة التدريس المعرفية ليست بالأمر الهين ولكنها بالفعل مسألة ضرورية وحيوية، وخصوصا للعملية التعليمية وللممارسات التربوية؛ مما يجعل الدراسات المعنية بالتصورات ذات أهمية كبيرة، فيتوقع أن تسهم في تحسين عمليات الإعداد المهني لهم ومن ثم الارتقاء بممارساتهم الفعلية في جميع مجالات الأداء التدريسي.

وتعرف Paulsen & Feldman (2005) المعتقدات المعرفية بأنها: "مجموعة من الافتراضات الموجودة لدى الأفراد والمتعلقة بطبيعة المعرفة وطرق الحصول عليها".

وعرفها وليد السيد (٢٠٠٩ ، ١١) بأنها: " التصورات الذهنية حول طبيعة المعرفة (مصدر وبنية وثبات المعرفة)، وعمليات التعلم (ضبط وسرعة اكتساب المعرفة)".

كما عرفها Wang, et al., (2013, 98) بأنها: "مجموعة من الأبعاد المتعلقة بطبيعة المعرفة والتعلم، والتي تتمثل في مصدر المعرفة ، وثباتها ، وبنيتها، وسرعة اكتسابها، والقدرة على التعلم".

أبعاد المعتقدات المعرفية:

يرى Kienhues, et al., (2008) أن المعتقدات المعرفية تأخذ جانبين: جانب ينظر إليها على أنها نمائية والتي تذهب إلى معتقدات الأفراد المعرفية هي معتقدات أحادية البعد، فهي بذلك تتغير من معتقدات معقدة إلى بسيطة بتقدم الفرد بالعمر، أما فيما يتعلق بالجانب الآخر فينظر إليها على أنها سيكولوجية والتي تذهب إلى أن المعتقدات المعرفية متعددة الأبعاد؛ فقد يملك الفرد معتقد معقد وبسيط في الوقت نفسه.

وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أبعاد مختلفة لهذه المعتقدات، ومن أبرزها ما يلي:

صنفتها Schommer (2008, 316-318) إلى خمسة أبعاد، هي : مصدر المعرفة، المعرفة اليقينية، بنية المعرفة وتنظيمها، التحكم في اكتساب المعرفة ، وسرعة اكتساب المعرفة .

كما صنفتها تهاني محمد (٢٠١٤، ٩٣) إلى خمسة أبعاد، هي: بُنية المعرفة وتنظيمها، مصدر المعرفة، ويقينية المعرفة، وسرعة اكتساب المعرفة، والتحكم في اكتساب المعرفة.

وصنفتها مرفت هاني (٢٠١٥، ١٧٣) إلى ستة أبعاد، هي : بُنية المعرفة ، يقينية المعرفة، مصدر المعرفة، سرعة التعلُّم، التحكم في اكتساب المعرفة ، وتبرير المعرفة.

وفي ضوء ما سبق من تصنيفات للمعتقدات المعرفية فقد استفادت الباحثة من تلك التصنيفات في إعداد مقياس المعتقدات المعرفية بما يناسب أفراد عينة الدراسة الحالية.

أهمية المعتقدات المعرفية

أشار محمد عدس (٢٠٠٠) بأن معايير الجودة لأداء المعلم الجيد كممارس مهني تكمن في مسؤولياته عن طلابه وعن تعلمهم مع تكريس جهوده ليحصل جميع طلابه على المعرفة، ومن ثم توجيه وتعديل ممارساته في ضوء رغبات وحاجات الطلاب.

لذا يرى Hammer & Elby (2002) أن المعتقدات المعرفية أداة هامة لفهم أفكار وسلوك الطلاب، وتساعد المعلمين لتقييم قدرات الطلاب، ووضع استراتيجيات تعلم مناسبة تتناسب مع احتياجات وقدرات الطلاب، وتسهم في تعلم الطلاب ووعيهم المعرفي.

ونظرًا لأهمية المعتقدات المعرفية فقد حصلت على اهتمام الكثير من الباحثين، حيث يتضمن مفهوم المعتقدات المعرفية على مجموعة تصورات عن المعرفة من حيث مفهومها، ومصدرها، وطبيعة اكتسابها، وسرعة هذا الاكتساب، مما حول اهتمام الدراسات النفسية بالمعرفة الشخصية إلى الاهتمام بالمعتقدات المعرفية. (Hoffer, 2004, 43-55) .

ويعد المفهوم الذي يتبناه المعلمون عن التعلم ذا قيمة بارزة، لأن تحديد هذا المفهوم يترتب عليه دور المعلم والطالب، وطبيعة الهدف الذي يسعى اليه المعلمون والطلاب والاستراتيجية التي يستخدمها المعلم في تعليمه وفي ايصال المعرفة للطلبة، ومن هنا تبرز أهمية المفاهيم التي يتبناها المعلمون في التعليم، فمنهم من يرى بأنها عملية تلقين، أو عملية تواصل اجتماعي، أو عملية إنسانية (يوسف قطامي، ٢٠٠٦).

ويرى Chai, et al., (2007) أن المعتقدات المعرفية الشخصية تؤثر على العمليات المعرفية وما وراء المعرفية. كما أنها تؤثر على كيفية تصور المعلمين للتدريس.

وترى Schommer (2008) أن المعتقدات المعرفية قد تنمي فهمنا للتعلم الإنساني، وهي مهمة بالنسبة للتربويين فكلما زاد فهمنا لها، زاد احتمال إعداد المعلمين ليفهموا طلابهم فعندما يكون أداء الطلاب منخفضًا فقد تكون المشكلة أكبر من مجرد نقص المعرفة الحقيقية لديهم، وإنما قد ترجع إلى طبيعة المعتقدات المعرفية لديهم.

وقد أوضحت عبير خليل (٢٠١٩) أن المعتقدات المعرفية تمكننا من فهم جوانب النشاط الإنساني، حيث أن أداء وممارسات الأفراد بشكل عام يعتمد على ما لديهم من معتقدات.

كما أوضحت دراسة Daif-Allah & Aljumah (2020) أن المعتقدات المعرفية هي الكلمة الأساسية لنجاح أي تطوير في العملية التعليمية، ويجب أن تكون دائمًا في مركز أي عملية تعلم كونها القوة البشرية الداخلية الذاتية.

ومن هنا فإن المعتقدات المعرفية بالنسبة للأفراد تؤثر في أحكامهم ومفهومهم عن التعلم، وتؤثر في وجهات نظرهم حول ممارساتهم وأداءاتهم، وطبيعة الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها.

ونظراً لأهمية المعتقدات المعرفية فقد أجريت العديد من الدراسات التي تكشف عن هذه المعتقدات في علاقتها مع العديد من المتغيرات ومنها دراسة Chai, et al., (2007) التي استقصت المعتقدات المعرفية حول التدريس والتعلم لدى معلمي ما قبل الخدمة في سنغافورة، وتشير النتائج إلى أن معلمي ما قبل الخدمة في سنغافورة كانوا متجانسين إلى حد ما في معتقداتهم. حيث يركزون بشكل كبير على جهود التعلم. على الرغم من أنهم يميلون إلى الاعتقاد بأن المعرفة غير مؤكدة ، إلا أنهم يميلون أيضًا إلى الإيمان بالخبراء.

كما استقصت دراسة Silverman (2007) المعتقدات المعرفية والاتجاهات نحو الدمج لدى معلمي ما قبل الخدمة، وقد توصلت النتائج إلى أن أفراد العينة أظهرت مواقف إيجابية نسبيًا نحو الدمج والمعتقدات المعرفية عالية المستوى. كما أن الطلاب ذوي المعتقدات المعرفية عالية المستوى أكثر ميلًا بشكل ملحوظ إلى تبني مواقف أكثر إيجابية نحو الدمج.

وقد أشارت نتائج دراسة محمد ناصف (٢٠٠٩) إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية والاستراتيجيات الدافعة للتعلم وكذلك وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي المرتفع.

وهدفت دراسة Cheng, et al., (2009) إلى فحص العلاقة بين المعتقدات المعرفية لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة ومفاهيمهم عن التدريس، وتظهر النتائج أن معظم الطلاب المعلمين يعتقدون بقوة أن جهود التعلم كانت أكثر أهمية من القدرة الفطرية ، واعتقدوا بقوة أن المعرفة تتغير ، وكانوا يميلون إلى التشكيك في سلطة المعرفة. على الرغم من أن الطلاب المعلمين الذين لديهم معتقدات معرفية معقدة أو مختلطة يميلون إلى الإيمان بالمفاهيم البنائية أو المختلطة للتدريس.

كما هدفت دراسة Brownlee , Purdie & Boulton-Lewis (2010) إلى تغيير المعتقدات المعرفية لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة في جامعة كوينزلاند للتكنولوجيا بأستراليا، وقد أشارت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية شهدت نموًا أكبر في المعتقدات المعرفية المعقدة.

وهدفت دراسة عطية أبو الشيخ (٢٠١٣) إلى التعرف على معتقدات معلم اللغة العربية في المدارس الحكومية في الشونة الجنوبية في الأردن حول مهنة التدريس، ومدى العلاقة بينها وبين مهاراتهم التدريسية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى البكالوريوس ومستوى الدراسات العليا في المعتقدات نحو مهنة التدريس لصالح مستوى الدراسات العليا، وأنه يوجد علاقة طردية قوية بين معتقدات المعلمين ومهارات التدريس لديهم.

وتذكر Muis (2008) أن المعتقدات المعرفية تؤثر على الأداء الأكاديمي. وهذا ما أكده نافز بقيعي (٢٠١٣) من أن للمعتقدات المعرفية دورًا مهمًا في العملية التعليمية، وذلك لما لها من تأثير على سير عملية التعلم والتي تعتبر مؤثرةً على طريقة تفكير الطلاب، ونوعية الأهداف الأكاديمية التي يضعها المعلمون، وكذلك الأهداف التي يضعها الطلاب لأنفسهم والتي تؤثر في التحصيل الدراسي للطلبة، كما أثبتت الدراسات أن المعتقدات المعرفية تتطور مع الطلاب مع مرور المراحل الدراسية؛ لذا فإنه على المعلم القيام بتطوير المعتقدات المعرفية لطلابه من خلال أسلوب تدريسه، ومفهومه حول التعلم.

وقد أشارت دراسة هيا المزروع (٢٠١٤) إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا بين اعتقادات معلمات العلوم للتقويم وبين مستوى ممارستهن له. كما أشار Ogunkola & Clifford (2013) إلى أن أهم العوامل المؤثرة في ممارسات المعلمين التقويمية هي المعتقدات، والتصورات التي يمتلكونها، والتي تنعكس على الفلسفة التدريسية للمعلم، ومن ثم على ممارساته التدريسية والتقويمية.

وفي دراسة بن شعلال عبد الوهاب (٢٠١٧) والتي هدفت إلى بحث أثر المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتوصلت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالاستراتيجيات المعرفية انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية، كما يمكن التنبؤ بالاستراتيجيات ما وراء المعرفية انطلاقا من بعض أبعاد المعتقدات المعرفية.

ودراسة طلل علوان (٢٠١٨) الذي استهدف التعرف على المعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة لدى الطلاب وفقا لمتغير الجنس واستقصاء العلاقة الارتباطية بين المتعقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في المعتقدات المعرفية لصالح الذكور وعدم وجود فروق في الانفتاح على الخبرة وفقا لمتغير الجنس.

وتوصلت دراسة Aydin, et al., (2018) إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم مدى الحياة؛ حيث تبين أن المعلمين الذين لديهم معتقدات معرفية متقدمة يتميزون بالمبادرة الذاتية، والمثابرة وبذل الجهد وتحمل المسئولية والإبداع في التدريس.

ودراسة إبراهيم أبو عقيل (٢٠١٩) التي هدفت إلى تقصي مستوى المعتقدات المعرفية لأساتذة كليات التربية وعلاقتها بأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلاب في فلسطين، وبينت النتائج أن درجات المعتقدات المعرفية والأداء التدريسي جاءت متوسطة، كما تبين من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات (النوع الاجتماعي، المستوى الدراسي، التخصص)، في حين تبين وجود ارتباط ايجابي بين المعتقدات المعرفية والأداء التدريسي عند الأساتذة.

وهدفت دراسة إمتثال بحر (٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الاعدادية، والتعرف على مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الاعدادية، توصلت إلى نتائج منها أن طلبة المرحلة الاعدادية يمتلكون معتقدات معرفية بمستوى معتدل.

كما هدفت دراسة ولاء أحمد (٢٠٢٠) إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابي والمعتقدات المعرفية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين التفكير الإيجابي والمعتقدات المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية ،ووجود فروق بين الذكور والاناث في مقياس التفكير الإيجابي والمعتقدات المعرفية لصالح الإناث ،ووجود فروق بين طلاب الفرقة الأولى والرابعة في مقياسي التفكير الايجابي والمعتقدات المعرفية لصالح طلاب الفرقة الرابعة.

وهدفت دراسة ايناس الدسوقي وسهير إسماعيل (٢٠٢١) إلى الكشف عن العلاقة بين المرونة المعرفية والمعتقدات المعرفية والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، كما

هدفت إلى تحديد الوزن النسبي لإسهام المرونة المعرفية والمعتقدات المعرفية في الأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتوصلت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال بعدي المرونة المعرفية، كما يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال أبعاد المعتقدات المعرفية.

كما هدفت دراسة محمود عكاشة وإنعام كاشف (٢٠٢١) استكشاف العلاقة بين التعلم مدى الحياة والمعتقدات المعرفية والإنفتاح على الخبرة، وأظهرت النتائج وجود تأثير دال احصائيًاعند مستوى (٠,٠١) للإنفتاح على الخبرة في التنبؤ بمهارات التعلم مدى الحياة، وتم التوصل إلى نموذج سببي يربط بين كل من مهارات التعلم مدى الحياة، والمعتقدات المعرفية، والانفتاح على الخبرة، والفرقة الدراسية .وأبرز ما لوحظ في النموذج وجود تأثير دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية على الانفتاح على الخبرة، وعدم وجود تأثير مباشر للمعتقدات المعرفية على مهارات التعلم مدى الحياة وبذلك اتضح أن تأثير المعتقدات المعرفية على مهارات التعلم مدى الحياة يكون غير مباشر من خلال التأثير على الانفتاح على الخبرة الذي وجد أن تأثيره على مهارات التعلم مدى الحياة دال احصائيا .

وهدفت دراسة ميسون الشريعة، محمد الحوامدة، وأحمد أبودلو (٢٠٢٢) إلى الكشف عن معتقدات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن نحو تعليم القراءة، وممارساتهن التعليمية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين معتقدات المعلمات حول القراءة وممارساتهن التعليمية.

ويتضح من الطرح السابق أن للمعتقدات المعرفية تأثيرات قوية وفعالة فى كل القرارات التى يتخذها عضو هيئة التدريس، وفى كل اختياراته، وسلوكياته ، ومن ثم فدراستها تعد من الأمور المؤثرة في العملية التعليمية، سواء كانت لطلابه أو له ؛ ولذا فقد أجرى الباحثون العديد من الأبحاث لدراسة المعتقدات المعرفية لما لها من دور في معرفة طرق فهم العقل وتفكيره بشكل أفضل، وهو ما يوفر لدينا القدرة لمعرفة الجوانب المتعددة التي يمكن استغلالها لصالح الطالب والعملية التعليمية بشكل عام، وهو ما يحدث توافقا بين رغبة الطلاب وأساليب عضو هيئة التدريس وطرقه في التدريس ، فكلما قويت المعتقدات المعرفية قويت العلاقة بينهما والعملية التعليمية، ومن ثم يسهم عضو هيئة التدريس بنفسه في تطوير ذاته مهنياً وأكاديميًا.

فروض الدراسة

في ضوء الإطار النظري وما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة، يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كما يلي:

١. توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين أبعاد كل من: ممارسات التقويم والمعتقدات المعرفية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان.

٢. توجد فروق دالة إحصائيًا في أبعاد ممارسات التقويم تبعاً لمستويات أبعاد المعتقدات المعرفية (مرتفع – منخفض) لصالح المستوى الأعلى منها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان.

إجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة

استخدم في الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ نظرًا لما يؤديه من معرفة العلاقات بين متغيرين أو أكثر، من خلال معرفة مقدار الارتباط بين المتغيرات، والتعبير الكمي عن هذه المعاملات، حيث تتبلور أغراض هذا المنهج في وصف العلاقات بين المتغيرات وصفًا كميًا، أو استخدام هذه المتغيرات في الوصول لتنبؤات تتعلق بهذه المتغيرات.(رجاء أبو علام، ١٩٩٨، ٢٣٥)

ثانياً: عينة الدراسة

١.العينة الاستطلاعية: تكونت من (٢٠٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة أسوان، وقد استخدمت بيانات هذه العينة للتأكد من كفاءة أداة الدراسة الحالية، حتى يمكن الاطمئنان إلى نتائجها عند استخدامها مع العينة الأساسية.

٢.العينة الأساسية: تكونت من (٢٥٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة أسوان، وقد استخدمت بيانات هذه العينة للتحقق من صحة الفروض.

ثانياً: أدوات الدراسة

(أ) مقياس ممارسات التقويم

تطلب إنجاز أهداف الدراسة الحالية تصميم أداة قياسية مناسبة لأعضاء هيئة التدريس بالبيئة المصرية، ليناسب نظام التعليم، وطبيعة المناهج، وطبيعة الأنشطة الأكاديمية، وطرق التدريس المتبعة السائدة في تلك البيئة، وتتحقق فيها دلالات سيكومترية ذات موثوقية، لذلك تم إتخاذ مجموعة من الإجراءات الدراسية لإعداد المقياس لتقصي ممارسات التقويم، وهي:

١. الاطلاع على الأدب السيكولوجي والأطر النظرية والمفاهيم المختلفة التي عرضها العلماء والباحثون في مجال ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس في مختلف الأنشطة والمساقات الأكاديمية.

٢. الاستفادة من مجموعة الدراسات والبحوث السابقة التي اطلعت عليها في هذا المجال وما اشتملت عليه من مقاييس وأدوات، وقد تم الاسترشاد بها، وهي: نادية عويضة(٢٠١١)؛ عناب خولة (٢٠١٥)؛ عمر الثبيتي (٢٠١٨).

٣. القيام بدراسة استطلاعية من خلال تطبيق استبيان مفتوح لاستطلاع آراء عينة أولية من أعضاء هيئة التدريس، وقد تألفت هذه العينة من (١٢) عضواً لسؤالهم ومناقشة بعض الأسئلة في ضوء الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة، والمتمثلة في: ما المفاهيم التربوية لديهم في مجال القياس والتقويم؟، وما الآليات والاستراتيجيات المستخدمة لتقويم تعلم طلابهم؟، وما التوجهات الحديثة في أساليب التقويم لديهم؟

٤. تكوين وعاء البنود Item Pool :تم صياغة عدد من البنود من جملة الاستجابات التي أوردها أعضاء هيئة التدريس وتتعلق بممارسات التقويم لديهم، والتي تكررت عند الكثير منهم، بالإضافة إلى ما ورد في الأدوات القياسية السابقة، وقد تألف المقياس في صورته الأولية من (٥٠) عبارة. والتي تعبر عن مواقفهم في العملية التقويمية.

٥. عرض المقياس على العينة الأولية، وذلك بهدف التأكد من مناسبة صياغة العبارات وتحديد مدى وضوح الفكرة والمغزى من وراء كل عبارة، وبذلك تمت صياغة العبارات بطريقة إجرائية تتطلب الإجابة عليها اختيار بديل من ثلاث بدائل متصلة وفقاً لطريقة ليكرت، وهي: دائماً – أحياناً – نادراً لتعطى الدرجات (٣،٢،١) في حالة العبارات الموجبة، والدرجات (١،٢،٣) في حالة العبارات السالبة، ليكون المدى للمقياس (١٥٠) درجة في

حده الأعلى، و(٥٠) درجة في حده الأدنى، وبذلك أصبح المقياس في صورته الأولية (٥٠) عبارة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

(١) صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية علي (٣) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي[١]، لتحديدهم مدى صلاحية العبارات وفقاً للتعريف الإجرائي لممارسات التقويم، ولإبداء رأيهم حول سلامة العبارات وصحة صياغتها ومناسبتها. وفي ضوء آرائهم تم الإبقاء على العبارات التي إتفق عليها وذلك بنسبة إتفاق ١٠٠%، حيث نالت العبارات إتفاقهم، مع حذف عبارة واحدة، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (٤٩) عبارة، هذا وقد تم تعديل بعض العبارات في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات.

(٢) الصدق العاملى:

تم إجراء التحليل العاملي **Factorial Analysis** لمقياس ممارسات التقويم بعد تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٢٠٠) عضوًا، وقد أجرى التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية المستخلصة من البيانات الأولية باستخدام طريقة المكونات الأساسية **Principle Component**، وقد اسفر التحليل عن وجود (٣) عوامل، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية **SPSS 0.22**، وتم الاختيار بناء على المعايير الثلاثة وفقاً لكل من محكي **Guttmann, Guilford**: العامل الجوهري هو ما كان له جذر كامن أكبر من الواحد الصحيح، ومحك التشبع الجوهري للعبارة ≤ ± ٠.٣، ومحك اعتماد العامل (٣) تشبعات جوهرية على الأقل (فؤاد أبو حطب، أمال صادق ، ١٩٩١).

ووفقاً لهذه المعايير الثلاثة السابقة فقد تم انتقاء العبارات ذات التشبعات التي تزيد على (٠.٣) وتصنيفها على العامل الذي كان تشبعها عليه أكبر، وجاءت التشبعات ونتائج التحليل كالآتي:

---

[١] تشكر الباحثة السادة المحكمين وهم: أ.د. إمام مصطفى سيد (جامعة أسيوط)، أ.د. حسن علام (جامعة أسوان)، أ.د. نجوى أحمد عبدالله (جامعة الوادي الجديد).

جدول (١)

تشبعات عبارات مقياس ممارسات التقويم على العوامل الثلاثة وجذورها الكامنة ونسب التباين والشيوع

رقم العبارة	العوامل			الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث	
١			٠.٤٥٠	٠.٣٦٥
٢	٠.٧٨٥			٠.٨١٩
٣	٠.٧٧٩			٠.٧٨٧
٤	٠.٧٦٦			٠.٧٨٣
٥	٠.٧٥٠			٠.٧٩٧
٦	٠.٨٨٥			٠.٩٢٦
٧		٠.٥٥٧		٠.٦٠٤
٨	٠.٨٦١			٠.٨٦١
٩			٠.٦٢٢	٠.٦٥٠
١٠			٠.٥٧٤	٠.٥٧٧
١١	٠.٨٤١			٠.٨٨٤
١٢		٠.٥٨٧		٠.٦٥٥
١٣	٠.٩٠٢			٠.٩٣٩
١٤	٠.٨٤٤			٠.٨٢٣
١٥			٠.٨١١	٠.٦٩٤
١٦			٠.٨١٩	٠.٦٨٥
١٧			٠.٨١٧	٠.٦٧٥
١٨			٠.٦٨٠	٠.٤٧٠
١٩	٠.٨٤٠			٠.٧٩٠
٢٠			٠.٦٧٤	٠.٤٩١
٢١	٠.٩٠٠			٠.٩٢٢
٢٢	٠.٩١٨			٠.٩٤٨
٢٣	٠.٩٠٣			٠.٩٣٧
٢٤	٠.٨٨٧			٠.٨٥٤
٢٥	٠.٧١٨			٠.٧٧٢
٢٦			٠.٦٦٣	٠.٦٩٤
٢٧			٠.٣٧٩	٠.٢٧١
٢٨	٠.٨٩٢			٠.٨٥٩
٢٩	٠.٧١١			٠.٦٧٩
٣٠	٠.٨٩٨			٠.٩٢٤
٣١	٠.٨٥٨			٠.٨٧٣
٣٢	٠.٨٩٨			٠.٩١٣
٣٣	٠.٧٧٣			٠.٧٤٠
٣٤	٠.٩١٠			٠.٩٥٥
٣٥	٠.٧٧٢			٠.٧٨٢
٣٦		٠.٤٩٠		٠.٣٧٠
٣٧		٠.٥٥٤		٠.٥٨١
٣٨		٠.٦١١		٠.٦١٦
٣٩		٠.٦٧٣		٠.٦١٨

٤٠			٠.٦٢٧	٠.٧٠٩
٤١		٠.٧٣٢		٠.٦٠٩
٤٢		٠.٦٤١		٠.٧٥٠
٤٣	٠.٦٩٢			٠.٦٩٦
٤٤		٠.٦٤٤		٠.٦٤٥
٤٥	٠.٨٠١			٠.٨٤٥
٤٦	٠.٧٠٨			٠.٧٢٩
٤٧		٠.٥٤٢		٠.٣٨٩
٤٨	٠.٨١٥			٠.٨٣٥
٤٩	٠.٨٦٠			٠.٨٤٥
الجذر الكامن	١٧.٩٠	١٤.٨٥	٣.٧١	نسبة التباين الكلي
نسبة التباين العاملي	٣٨.٥	١٥.١٢	١٣.٠٨	٦٧.٤٢

يتضح من الجدول (١) أن عدد العبارات المستخلصة (٤٩) عبارة موزعة على العوامل الثلاثة، وأن العوامل الثلاثة المستخلصة من التحليل العاملي استوعبت تباين بمقدار (٦٧.٤٢ %) من التباين الكلي.

وفيما يلي توضيح لقيم التشبع علي العوامل الثلاثة المستخلصة فيما سبق، وكذلك كل بند من البنود، ورقم هذا البند كما ورد في المقياس.

١. العامل الأول:

جدول (٢)
التشبعات الجوهرية على العامل الأول لمقياس ممارسات التقويم

م	البنـــــــــــــود	قيم التشبعات
٢	أحرص على تحديد الزمن المناسب للإجابة على الاختبار.	٠.٧٨٥
٣	أحرص على تحديد الإجابة النموذجية لأسئلة الاختبار قبل عملية التصحيح.	٠.٧٧٩
٤	أحرص على وضع جدول مواصفات لإعداد الاختبار.	٠.٧٦٦
٥	أحرص على أن تكون تعليمات الاختبار واضحة لطلابي.	٠.٧٥٠
٦	أحرص على تحديد الهدف من عملية التقويم قبل بناء الاختبار.	٠.٨٨٥
٨	أحرص على تحليل محتوى المقرر الدراسي أثناء إعداد الاختبار.	٠.٨٦١
١١	أحرص على وضع أسئلة الاختبار وفقاً للأوزان النسبية للموضوعات.	٠.٨٤١
١٣	أحرص على أن تشمل أسئلة الاختبار مستويات التعلم المختلفة.	٠.٩٠٢
١٤	أفضل استخدام الاختبارات المقالية في تقويم طلابي.	٠.٨٤٤
١٩	أحرص على تقويم طلابي باستخدام الاختبارات العملية.	٠.٨٤٠
٢١	أفضل استخدم أسلوب قوائم الرصد في تقويم طلابي.	٠.٩٠٠
٢٢	أفضل استخدام الاختبارات الموضوعية في تقويم طلابي.	٠.٩١٨
٢٣	أحرص على إجراء اختبارات قبلية للتعرف على استعدادات طلابي ومستوياتهم.	٠.٩٠٣
٢٤	افضل استخدام الملاحظة المقصودة في تقويم طلابي.	٠.٨٨٧
٢٥	أحرص على تكليف طلابي بأبحاث كجزء من عملية التقويم.	٠.٧١٨
٢٨	أحرص على إعداد اختبارات تشخيصية قبل التعلم وأثناءه وبعده.	٠.٨٩٢
٢٩	استخدم أساليب التقويم الشفوية وفق طبيعة المقرر.	٠.٧١١

٣٠	أحرص على استخدام التقويم التكويني أثناء عرضي للمادة العلمية.	٠.٨٩٨
٣١	أحرص على تصحيح الاختبارات بعد فترة قصيرة من أدائها.	٠.٨٥٨
٣٢	أحرص على تحليل استجابات طلابي وأنماط الأخطاء التي وقعوا فيها.	٠.٨٩٨
٣٣	أحرص على مناقشة طلابي عن أسباب تدني درجاتهم في الاختبار.	٠.٧٧٣
٣٤	أحرص على مناقشة أسئلة الاختبار مع طلابي بعد الانتهاء من الاختبار.	٠.٩١٠
٣٥	أجعل من مراجعة نتائج تقويم طلابي فرصة لتحفيزهم.	٠.٧٧٢
٤٣	أحرص على الاستفادة من نتائج تقويم طلابي في تحسين أدائي التدريسي.	٠.٦٩٢
٤٥	أحرص على مساعدة طلابي في الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين أدائهم.	٠.٨٠١
٤٦	اتقبل استجابات طلابي حتى الخاطئة منها لإفادتهم في تصويبها.	٠.٧٠٨
٤٨	أحرص على قياس ما تم تحقيقه من أهداف تعليمية.	٠.٨١٥
٤٩	أحرص على مراجعة استجابات طلابي معهم لاستفادتهم.	٠.٨٦٠

يتضح من جدول (٢) تشبع هذا العامل بعدد (٢٨) بندًا، تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠.٦٩٢ و٠.٩١٨ بنسبة تباين مقدارها ٣٨.٥ % من نسبة التباين الكلى، والجذر الكامن لهذا العامل ١٧.٩٠ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول أساليب وآليات التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـــ"استراتيجيات التقويم".

٢. العامل الثاني:

جدول (٣)
التشبعات الجوهرية على العامل الثاني لمقياس ممارسات التقويم

م	البنـــــــــود	قيم التشبعات
٧	اعتقد أن مستوى صعوبة أسئلة الاختبار دليل على تمكني من المادة العلمية.	٠.٥٥٧
١٢	أحرص على أن تكون أسئلة الاختبار من النوع الذي يقيس مدى حفظ طلابي للمعلومات.	٠.٥٨٧
٣٦	اعتمد على الفولكلور التربوي في إعداد الاختبارات.	٠.٤٩٠
٣٧	أحرص على تحري الدقة الشخصية عند تقدير درجات طلابي.	٠.٥٥٤
٣٨	لدى قناعة بأن التقويم عملية لتجويد التعلم .	٠.٦١١
٣٩	اشعر أن إلمامي بالمفاهيم التربوية في مجال القياس والتقويم كافٍ.	٠.٦٧٣
٤١	أحرص على وضع عدد مناسب من أسئلة الاختبار حتى أحقق الشمول في قياس نواتج التعلم.	٠.٧٣٢
٤٢	أحرص على صياغة أسئلة الاختبار بنفس المعنى الموجود بالمقرر الدراسي لقياس الفهم عند طلابي.	٠.٦٤١
٤٤	أحرص على التنوع في مستويات سهولة وصعوبة أسئلة الاختبار لتحديد المستويات الفعلية لطلابي.	٠.٦٤٤
٤٧	أحرص على تهيئة طلابي نفسياً قبل البدء في الاختبار.	٠.٥٤٢

يتضح من جدول (٣) تشبع هذا العامل بعدد (١٠) بنود، تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠.٤٩٠ و٠.٧٣٢ بنسبة تباين مقدارها ١٥.١٢ % من نسبة التباين الكلى، والجذر الكامن لهذا العامل ١٤.٨٥ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول آراء واتجاهات

أعضاء هيئة التدريس في تنفيذ عمليات القياس والتقويم، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـــ"ثقافة التقويم".

٣. العامل الثالث:

جدول (٤)
التشبعات الجوهرية على العامل الثالث لمقياس ممارسات التقويم

م	البنـــــــــــــود	قيم التشبعات
١	استخدم بنك الأسئلة في عمل مختلف أنواع اختبارات التقويم.	٠.٤٥٠
٩	تفيدني الاختبارات الالكترونية في التغذية الراجعة في تحسين عملية التقويم.	٠.٦٢٢
١٠	استخدم التكليفات المنزلية الكترونياً من أجل قياس مستوى تحقيق طلابي لنواتج التعلم.	٠.٥٧٤
١٥	أقدم التغذية الراجعة المستمرة لطلابي عبر البريد الالكتروني لتحسين نوعية التعلم.	٠.٨١١
١٦	أفضل الجمع بين الأسئلة المقالية والموضوعية الالكترونية في قياس نواتج التعلم.	٠.٨١٩
١٧	لتحقيق الموضوعية أفضل تصحيح اختباراتي الكترونياً.	٠.٨١٧
١٨	أوظف نتائج الاختبارات الالكترونية في تحفيز طلابي.	٠.٦٨٠
٢٠	استخدم الاختبارات الالكترونية في قياس نواتج التعلم.	٠.٦٧٤
٢٦	أتابع كل ما هو جديد في مجال القياس والتقويم.	٠.٦٦٣
٢٧	أحاول الربط بين تنفيذ عمليات التقويم وجودة التعليم.	٠.٣٧٩
٤٠	أحرص على تحقيق جودة قياس نواتج التعلم في العملية التقويمية	٠.٦٢٧

يتضح من جدول (٤) تشبع هذا العامل بعدد (١١) بندًا، تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠.٣٧٩ و٠.٨١٩ بنسبة تباين مقدارها ١٣.٠٨ % من نسبة التباين الكلي، والجذر الكامن لهذا العامل ٣.٧١ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول التوجهات الحديثة لدى عضو هئية التدريس التي يتبعها في مجال القياس والتقويم، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـ"التوجهات الحديثة في أساليب التقويم".

(٣) صدق التمييز (صدق المقارنة الطرفية)

تم استخراج القوة التميزية للمقياس لتقرير أن المقياس يميز بين مستويات ممارسات التقويم، وجاءت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (٥)
قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس ضمن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس ممارسات التقويم

أبعاد ممارسات التقويم	المجموعة العليا ن = ٥٤		المجموعة الدنيا ن = ٥٤		قيمة (ت) المحسوبة	حجم التأثير η2	
	م١	ع١	م٢	ع٢			
استراتيجيات التقويم	٨٠.٢	٢.٢	٣٦.٧	١٠.٣	**٣٠.٢	٠.٩٤	كبير
ثقافة التقويم	٢٥.٨	٢.١	١٦.٢	١.٩	**٢٤.٣	٠.٩٢	كبير
التوجهات الحديثة في أساليب التقويم	٢٥.٨	٢.٤	١٦.٩	٢.٨	**١٧.٥	٠.٨٥	كبير
الدرجة الكلية للمقياس	١٣٠.٨	٥.٢	٦٧.٣	١٣.٣	**٣٢.٧	٠.٩٥	كبير

**دالة عند مستوى (٠.٠١)

تشير النتائج الواردة في جدول (٥) إلى أن قيم ت جاءت (٣٠.٢ ، ٢٤.٣ ، ١٧.٥ ، ٣٢.٧) على التوالي، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مع وجود حجم تأثير كبير جداً (٠.٩٤، ٠.٩٢، ٠.٨٥، ٠.٩٥) على التوالي، وهي قيم أكبر من (٠.١٤)، مما يشير إلى أن لمقياس ممارسات التقويم في الدراسة الحالي القدرة على التمييز بين مستويات الممارسات.

(٤) الاتساق الداخلي

للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات مقياس ممارسات التقويم تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد، ويوضح جدول (٦) هذه المعاملات.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بالمقياس (ن = ٢٠٠)

استراتيجيات التقويم			ثقافة التقويم		التوجهات الحديثة في أساليب التقويم	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
٢	*٠.٨٨	٢٥	**٠.٨٢	٧	**٠.٧٨	١	**٠.٦٣
٣	**٠.٨٦	٢٨	**٠.٩١	١٢	**٠.٧٩	٩	**٠.٦٧
٤	**٠.٨٧	٢٩	**٠.٨٣	٣٦	**٠.٦٠	١٠	**٠.٦٧
٥	**٠.٨٧	٣٠	**٠.٩٥	٣٧	**٠.٧٧	١٥	**٠.٦٢
٦	**٠.٩٢	٣١	**٠.٩٣	٣٨	**٠.٧٩	١٦	**٠.٥٥
٨	**٠.٩٢	٣٢	**٠.٩٥	٣٩	**٠.٧٨	١٧	**٠.٥١
١١	**٠.٩٣	٣٣	**٠.٨٦	٤١	**٠.٧٥	١٨	**٠.٤٤
١٣	**٠.٩٦	٣٤	**٠.٩٧	٤٢	**٠.٨٦	٢٠	**٠.٥٦
١٤	**٠.٩٠	٣٥	**٠.٨٨	٤٤	**٠.٨١	٢٦	**٠.٧٠
١٩	**٠.٨٧	٤٣	**٠.٨٣	٤٧	**٠.٦١	٢٧	**٠.٥٥
٢١	**٠.٩٥	٤٥	**٠.٨٩			٤٠	**٠.٦٨
٢٢	**٠.٩٧	٤٦	**٠.٨١				
٢٣	**٠.٩٦	٤٨	**٠.٩٠				
٢٤	**٠.٩١	٤٩	**٠.٩١				

**دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٥١، ٠.٩٧)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى٠.٠١، وجميعها قيم مقبولة، وهذا يشير إلى أن المقياس يتسم بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية، ويوضح جدول (٧) هذه المعاملات.

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٢٠٠)

أبعاد ممارسات التقويم	معامل الارتباط
استراتيجيات التقويم	**٠.٨٥٧
ثقافة التقويم	**٠.٩٨٦
التوجهات الحديثة في أساليب التقويم	**٠.٩١١

**دالة عند مستوى (٠.٠١)

(٥) ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام الطرق التالية:

(أ) ألفا كرونباخ

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس ممارسات التقويم، ويوضح جدول (٨) نتائج ذلك.

جدول (٨)
معامل ثبات مقياس ممارسات التقويم بطريقة ألفا كرونباخ

المتغير	معامـل ألفا كرونباخ
ممارسات التقويم	٠.٩١**

** دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس ممارسات التقويم جاءت مقبولة؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

(ب) الثبات المركب

تم حساب معامل الثبات المركب لأبعاد ممارسات التقويم، ويوضح جدول (٩) نتائج ذلك.

جدول (٩)
معامل الثبات المركب لأبعاد ممارسات التقويم

أبعاد ممارسات التقويم	معامـل الثبات المركب
استراتيجيات التقويم	٠.٨٩**
ثقافة التقويم	٠.٩٠**
التوجهات الحديثة في أساليب التقويم	٠.٩٢**

** دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح أن قيم معامل الثبات المركب لأبعاد ممارسات التقويم جاءت مقبولة؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

(ب) مقياس المعتقدات المعرفية:

هدف إعداد مقياس المعتقدات المعرفية إلى قياس ما يمتلكه أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان من أفكار وتصورات حول المعرفة (بنيتها، وثباتها، ومصدرها)، وحول التعلم (القدرة على التعلم، سرعة التعلم)، وقد استفادت الباحثة من نظرية Schommer في بناء المقياس إلا أنها عمدت إلى بناء مقياس للمعتقدات المعرفية من واقع بيئة الدراسة ونظام التعليم السائد فيها.

وقد تم إتخاذ مجموعة من الإجراءات الدراسية لإعداد مقياس المعتقدات المعرفية، وهي:

١. الاطلاع على الأدب السيكولوجي والأطر النظرية والمفاهيم المختلفة التي عرضها العلماء والباحثون في مجال المعتقدات المعرفية في مختلف الأنشطة والمساقات الأكاديمية.

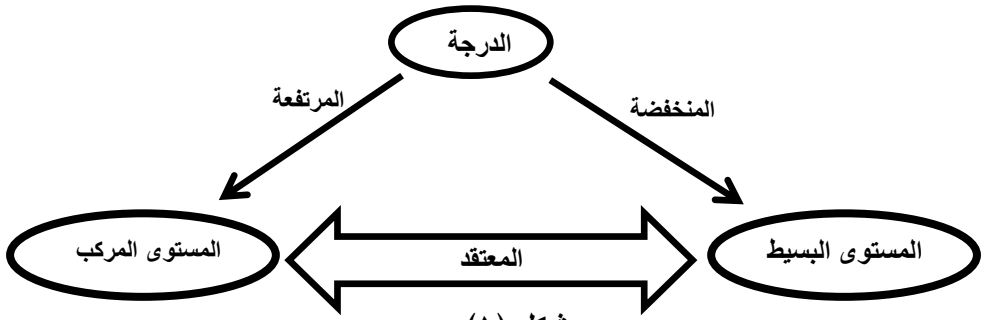
٢. الاستفادة من مجموعة الدراسات والبحوث السابقة التي اطلعت عليها في هذا المجال وما اشتملت عليه من مقاييس وأدوات، وقد تم الاسترشاد بها، وهي: استخبار المعتقد المعرفي تعريب وتقنين نبيل زايد (٢٠٠٦)، واستبيان المعتقدات المعرفية فاتن موسى (٢٠١٣)، ومقياس تهاني محمد (٢٠١٤)، ومقياس ناصر الدين أبوحماد (٢٠١٥)، ومقياس إبراهيم أبوعقيل (٢٠١٩).

٣. القيام بدراسة استطلاعية من خلال تطبيق استبيان مفتوح لاستطلاع آراء عينة أولية من أعضاء هيئة التدريس، وقد تألفت هذه العينة من (١٢) عضواً لسؤالهم ومناقشة بعض الأسئلة في ضوء الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة، والمتمثلة في: ما مفهومك عن المعرفة؟، من أين نحصل على المعرفة؟، ما معنى التعلم؟، كيف يحدث التعلم؟، هل المعلومات التى نتوصل إليها ثابتة لا تتغير؟، هل المعرفة بسيطة أم مركبة؟، هل يمكننا اكتساب القدرة على التعلم؟.

٤. تكوين وعاء البنود Item Pool : تم صياغة عدد من البنود من جملة الاستجابات التي أوردها أعضاء هيئة التدريس وتتعلق بالمعتقدات المعرفية لديهم، والتي تكررت عند الكثير منهم، بالإضافة إلى ما ورد في الأدوات القياسية السابقة، وقد تألف المقياس في صورته الأولية من (٣٧) عبارة.

٥. عرض المقياس على العينة الأولية، وذلك بهدف التأكد من مناسبة صياغة العبارات وتحديد مدى وضوح الفكرة والمغزى من وراء كل عبارة، وبذلك تمت صياغة العبارات بطريقة إجرائية تتطلب الإجابة عليها اختيار بديل من ثلاث بدائل متصلة وفقاً لطريقة ليكرت، وهي: دائماً – أحياناً – نادراً لتعطى الدرجات (٣،٢،١) في حالة العبارات الموجبة، والدرجات (١،٢،٣) في حالة العبارات السالبة، ليكون المدى للمقياس (١١١) درجة في حده الأعلى، و(٣٧) درجة في حده الأدنى، وبذلك أصبح المقياس في صورته الأولية (٣٧) عبارة.

وتم حساب درجة عضو هيئة التدريس على كل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية بحيث تعنى الدرجة المرتفعة المستوى المركب من البعد بينما تمثل الدرجة المنخفضة المستوى البسيط من البعد، فمثلاً في بعد معتقد ثبات المعرفة لدى عضو هيئة التدريس فإن الدرجة المرتفعة تكون للاعتقاد بأن الحقيقة ثابتة لا تقبل التغيير، بينما تكون الدرجة المنخفضة في هذا البعد للاعتقاد بأنها تحمل الطابع النسبي وفي قابليتها للتغيير. وبالمثل في بقية الأبعاد، والشكل التالى يوضح معنى الدرجة على المقياس:



شكل (١)

الخصائص السيكومترية للمقياس

(١) صدق المحكمين

تم عرض المقياس في صورته الأولية علي ذات الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي، لتحديدهم مدى صلاحية العبارات وفقاً للتعريف الإجرائي للمعتقدات المعرفية، ولإبداء رأيهم حول سلامة العبارات وصحة صياغتها ومناسبتها. وفي ضوء آرائهم تم الإبقاء على العبارات التي إتفق عليها وذلك بنسبة إتفاق ١٠٠%، حيث نالت العبارات إتفاقهم، وبذلك ظل عدد عبارات المقياس (٣٧) عبارة، هذا وقد تم تعديل بعض العبارات في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات.

(٢) الصدق العاملى

تم إجراء التحليل العاملي **Factorial Analysis** لمقياس المعتقدات المعرفية بعد تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٢٠٠) عضوًا، وقد أجرى التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية المستخلصة من البيانات الأولية باستخدام طريقة المكونات الأساسية **Principle Component**، وقد اسفر التحليل عن وجود (٣) عوامل، وذلك باستخدام

حزمة البرامج الإحصائية SPSS 0.22، وتم الاختيار بناء على المعايير الثلاثة وفقاً لكل من محكي Guttmann, Guilford: العامل الجوهري هو ما كان له جذر كامن أكبر من الواحد الصحيح، ومحك التشبع الجوهري للعبارة ≤ ± ٠.٣، ومحك اعتماد العامل (٣) تشبعات جوهرية على الأقل (فؤاد أبو حطب، أمال صادق ، ١٩٩١).

ووفقاً لهذه المعايير الثلاثة السابقة فقد تم انتقاء العبارات ذات التشبعات التي تزيد على (٠.٣) وتصنيفها على العامل الذي كان تشبعها عليه أكبر، وجاءت التشبعات ونتائج التحليل كالآتي:

جدول (١١)

تشبعات عبارات مقياس المعتقدات المعرفية على العوامل الثلاث وجذورها الكامنة ونسب التباين والشيوع

رقم العبارة	العوامل			الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث	
١		٠.٧٣٨		٠.٧٤٣
٢		٠.٧٩٩		٠.٨٠٣
٣		٠.٨٢٢		٠.٨٤٠
٤		٠.٨٠٣		٠.٨٤٩
٥		٠.٨٤٠		٠.٨٤٨
٦		٠.٨٢٤		٠.٨٨٦
٧		٠.٨٥٤		٠.٨٦٤
٨		٠.٨١٧		٠.٨٣٠
٩		٠.٧٥٣		٠.٨١٠
١٠		٠.٨٠٤		٠.٨٨٨
١١		٠.٨٣٢		٠.٨٩٠
١٢		٠.٨٤٤		٠.٨٩٤
١٣		٠.٨٠٦		٠.٨٢٦
١٤		٠.٨٧٤		٠.٨٥٦
١٥	٠.٦٩٥			٠.٨١٦
١٦	٠.٧٢٥			٠.٨٠٠
١٧	٠.٧٦٤			٠.٦٦٢
١٨	٠.٦٦٦			٠.٨١٦
١٩	٠.٨٠٦			٠.٧٦٩
٢٠	٠.٦٩٣			٠.٨٢١
٢١	٠.٦٦٢			٠.٨١٦
٢٢	٠.٧٣٩			٠.٧٩٥
٢٣	٠.٨٠٦			٠.٨١٤
٢٤	٠.٧٧٩			٠.٨٨٢
٢٥	٠.٨٠٣			٠.٨٢٢
٢٦	٠.٧٨٦			٠.٨٥٣
٢٧	٠.٧٧١			٠.٨٦٢

٢٨	٠.٧٩٨			٠.٧٥٨
٢٩	٠.٧٩٤			٠.٨١٦
٣٠			٠.٨١١	٠.٧٣٢
٣١			٠.٨١١	٠.٨٣٢
٣٢			٠.٨١٦	٠.٧٩٦
٣٣			٠.٧٧٦	٠.٨٢٦
٣٤			٠.٨٤٧	٠.٨٧٠
٣٥			٠.٥٦٥	٠.٩٠٢
٣٦			٠.٨٧٨	٠.٨٦٦
٣٧			٠.٧٩٤	٠.٧٥٨
الجذر الكامن	٢١.٣	٤.٢	٣.١	نسبة التباين الكلي
نسبة التباين العاملي	١٨.٧	١٧.٦	٩.٩	٤٦.٢

يتضح من الجدول (١١) أن عدد العبارات المستخلصة (٣٧) عبارة موزعة على العوامل الثلاثة ، وأن العوامل الثلاثة المستخلصة من التحليل العاملي استوعبت تباين بمقدار (٤٦.٢ %) من التباين الكلي.

وفيما يلي توضيح لقيم التشبع علي العوامل الثلاثة المستخلصة فيما سبق، وكذلك كل بند من البنود، ورقم هذا البند كما ورد في المقياس.

١. العامل الأول

جدول (١٢)
التشبعات الجوهرية على العامل الأول لمقياس المعتقدات المعرفية

م	البنـــــــــــــود	قيم التشبعات
١٥	أعتقد أن التعلم هو أن ينجز الطلاب ما أكلفهم به من مهام تعليمية.	٠.٦٩٥
١٦	اعتقد أن نجاح الطلاب يعتمد على كفاءتي كمحاضر.	٠.٧٢٥
١٧	أعتقد أن دوري كمحاضر هو أن أساعد الطلاب على السير في الطريق الصحيح.	٠.٧٦٤
١٨	اعتقد بأن كل طالب يحتاج لمعرفة كيف يتعلم.	٠.٦٦٦
١٩	اعتقد أن نجاح الطلاب يتوقف على مقدرتهم على الاستماع للشرح دون مناقشة.	٠.٨٠٦
٢٠	أعتقد أن التعلم هو الدور النشط للطالب في بناء المعرفة وتوظيفها.	٠.٦٩٣
٢١	اعتقد أن الطالب الناجح هو القادر على اختبار صحة المعلومات.	٠.٦٦٢
٢٢	أعتقد أنني المصدر الأساسي لمراجعة إجابات الطلاب.	٠.٧٣٩
٢٣	أعتقد أنه يجب على الطلاب اتباع تعليماتي في المحاضرات.	٠.٨٠٦
٢٤	اقتصر بالاعتماد على المعلومات التي بالكتاب الدراسي.	٠.٧٧٩
٢٥	أعتقد أن المعرفة في العلوم المختلفة منفصلة عن بعضها البعض.	٠.٨٠٣
٢٦	اعتقد أن الطالب الناجح هو من يستطيع أن يربط بين واقع حياته وبين ما تعلمه.	٠.٧٨٦
٢٧	أعتقد أن التعلم هو قدرة الطالب على ربط المعلومات ببعضها البعض.	٠.٧٧١
٢٨	أعتقد أن تعلم أي موضوع يتم من خلال قراءته من بدايته لنهايته.	٠.٧٩٨
٢٩	اعتقد أن المعرفة من حولنا واضحة وبسيطة.	٠.٧٩٤

يتضح من جدول (١٢) تشبع هذا العامل بعدد (١٥) بندًا، تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠.٦٦٢ و٠.٨٠٦ بنسبة تباين مقدارها ١٨.٧ % من نسبة التباين الكلى، والجذر الكامن

لهذا العامل ٢١.٣ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول الاعتقاد بأن السلطة هي مصدر اعتماد الطالب في الحصول على المعرفة أو قدرته بالحصول عليها من خلال نشاطاته وآرائه الشخصية، وأن طبيعة تركيب المعرفة قد تكون منفصلة أو مترابطة ومتكاملة، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـــ "بنية المعرفة".

٢. العامل الثاني

جدول (١٣)
التشبعات الجوهرية على العامل الثاني لمقياس المعتقدات المعرفية

م	البنـــــــــود	قيم التشبعات
١	اعتقد أن قدرة الطالب على التعلم تنمو بالممارسة والجهد.	٠.٧٣٨
٢	اعتقد أن الطلاب يولدون ولديهم القدرة على التعلم الجيد.	٠.٧٩٩
٣	أعتقد أن زيادة المعرفة لدى الطلاب سببها كثرة الاطلاع.	٠.٨٢٢
٤	اعتقد أن المعرفة التي يكتسبها الطالب تراكمية.	٠.٨٠٣
٥	اعتقد أن الطريقة الكلية في عرض الدرس أفضل من غيرها.	٠.٨٤٠
٦	اعتقد أن التعلم يحتاج إلى المثابرة.	٠.٨٢٤
٧	أعتقد أن الطلاب المتفوقين يفهمون من أول مرة يسمعون فيها لشرح أي درس.	٠.٨٥٤
٨	أعتقد أن الطلاب المتفوقين أسرع فهما للمعلومات عن غيرهم.	٠.٨١٧
٩	اعتقد أن الطلاب متوسطي التحصيل الدراسي يظلون طوال حياتهم كذلك.	٠.٧٥٣
١٠	اعتقد أنه إذا لم يتعلم الطلاب شيئاً بسرعة فإنهم لن يتعلموه مطلقاً.	٠.٨٠٤
١١	أعتقد أن الأكثر ذكاءً لا يحتاجون أن يذاكروا كثيراً كي يتفوقوا في دراستهم.	٠.٨٣٢
١٢	أعتقد أن تحفيزي للطلاب يسرع من عملية التعلم.	٠.٨٤٤
١٣	اعتقد أن التعلم يحدث بسرعة.	٠.٨٠٦
١٤	اعتقد أن ما اتعلمه من مادة دراسية لا استطيع الاستفادة منه في تعلم مادة أخرى.	٠.٨٧٤

يتضح من جدول (١٣) تشبع هذا العامل بعدد (١٤) بندًا، تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠.٧٣٨ و٠.٨٧٤ بنسبة تباين مقدارها ١٧.٦ % من نسبة التباين الكلى، والجذر الكامن لهذا العامل ٤.٢ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول الاعتقاد بأن التعلم قد يكون فطري أو مكتسب، كما أنه قد يحدث بشكل سريع (من أول مرة أو لا يحدث) أو بشكل تدريجي، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـ "القدرة على التعلم".

٣. العامل الثالث

جدول (١٤)
التشبعات الجوهرية على العامل الثالث لمقياس المعتقدات المعرفية

م	البنـــــــــــــود	قيم التشبعات
٣٠	اعتقد أن المعرفة تتسم بعدم اليقين.	٠.٨١١
٣١	اعتقد أنه لا توجد حقيقة علمية مطلقة.	٠.٨١١
٣٢	اعتقد أن المعرفة التي أعلمها للطلاب تكون ثابتة وغير قابلة للتغيير.	٠.٨١٦
٣٣	اعتقد أن المشكلات التي يتعرض لها الطلاب لها إجابة صحيحة واحدة.	٠.٧٧٦
٣٤	اعتقد أن المعرفة متجددة في كل مرحلة زمنية.	٠.٨٤٧
٣٥	اعتقد أن طلابي يمكنهم تحسين تعلمهم.	٠.٥٦٥
٣٦	اعتقد أن الحقائق التي توصل إليها العلم غير قابلة للنقاش.	٠.٨٧٨
٣٧	لا توجد معرفة مؤكده في هذه الحياة.	٠.٧٩٤

يتضح من جدول (١٤) تشبع هذا العامل بعدد (٨) بنود ، تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠.٥٦٥ و٠.٨٧٨ بنسبة تباين مقدارها ٩.٩ % من نسبة التباين الكلى، والجذر الكامن لهذا العامل ٣.١ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول الاعتقاد بأن الحقيقة ثابتة لا تقبل التغيير أو أنها تحمل الطابع النسبي وفي قابليتها للتغيير، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـ "ثبات المعرفة".

(٣) صدق التمييز (صدق المقارنة الطرفية)

تم استخراج القوة التميزية للمقياس لتقرير أن المقياس يميز بين مستويات المعتقدات، وجاءت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (١٥)
قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس ضمن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس المعتقدات المعرفية

أبعاد المعتقدات المعرفية	المجموعة العليا ن = ٥٤		المجموعة الدنيا ن = ٥٤		قيمة (ت) المحسوبة	حجم التأثير η2	
	م١	ع١	م٢	ع٢			
بنية المعرفة	٤٢.٩	١.٤	١٨.٤	٢.٨	٥٦.٨**	٠.٩٨	كبير
القدرة على التعلم	٣٩.٤	١.٦	١٧.٨	٢.٤	٥٣.٧**	٠.٩٨	كبير
ثبات المعرفة	٢٣.٤	٠.٤٨	١٥.٦	٠.٧١	٦٦.٢**	٠.٩٩	كبير

**دالة عند مستوى (٠.٠١)

تشير النتائج الواردة في جدول (١٥) إلى أن قيم ت جاءت (٥٦.٨ ، ٥٣.٧، ٦٦.٢) وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مع وجود حجم تأثير كبير جداً (٠.٩٨،

٠.٩٨، ٠.٩٩) على التوالي، وهي قيم أكبر من (٠.١٤)، مما يشير إلى أن لمقياس المعتقدات المعرفية في الدراسة الحالية القدرة على التمييز بين مستويات المعتقدات.

(٤) الاتساق الداخلي:

للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات مقياس المعتقدات المعرفية تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية، ويوضح جدول (١٦) هذه المعاملات.

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بالمقياس (ن = ٢٠٠)

بنية المعرفة		القدرة على التعلم		ثبات المعرفة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٨٦**	١٥	٠.٧٦**	٣٠	٠.٧٤**
٢	٠.٨٨**	١٦	٠.٧٤**	٣١	٠.٨٧**
٣	٠.٩١**	١٧	٠.٨٢**	٣٢	٠.٨٢**
٤	٠.٩٢**	١٨	٠.٩٠**	٣٣	٠.٨٣**
٥	٠.٩٣**	١٩	٠.٨٦**	٣٤	٠.٨١**
٦	٠.٩٢**	٢٠	٠.٨٩**	٣٥	٠.٥٧**
٧	٠.٩٠**	٢١	٠.٨٩**	٣٦	٠.٧٥**
٨	٠.٨٩**	٢٢	٠.٨٨**	٣٧	٠.٧٤**
٩	٠.٩٣**	٢٣	٠.٨٧**		
١٠	٠.٩٤**	٢٤	٠.٧٦**		
١١	٠.٩٥**	٢٥	٠.٨٨**		
١٢	٠.٩٠**	٢٦	٠.٩١**		
١٣	٠.٩٢**	٢٧	٠.٩١**		
١٤	٠.٩١**	٢٨	٠.٨٤**		
		٢٩	٠.٨٩**		

****دالة عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٧٤، ٠.٩٥)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، وجميعها قيم مقبولة، وهذا يشير إلى أن المقياس يتسم بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها، ويوضح جدول (١٧) هذه المعاملات.

جدول (١٧)
معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها (ن = ٢٠٠)

أبعاد المعتقدات المعرفية	بنية المعرفة	القدرة على التعلم	ثبات المعرفة
بنية المعرفة	١	**٠.٨٨	**٠.٨١
القدرة على التعلم	**٠.٨٨	١	**٠.٨٦
ثبات المعرفة	**٠.٨١	**٠.٨٦	١

**دالة عند مستوى (٠.٠١)

(٥) **ثبات المقياس**: للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام الطرق التالية:

(أ) **ألفا كرونباخ**

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للمعتقدات المعرفية، ويوضح جدول (١٨) نتائج ذلك.

جدول (١٨)
معامل ثبات مقياس المعتقدات المعرفية بطريقة ألفا كرونباخ

المتغير	معامـل ألفا كرونباخ
المعتقدات المعرفية	**٠.٨٩

** دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس المعتقدات المعرفية جاءت مقبولة؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

(ب) **الثبات المركب**

تم حساب معامل الثبات المركب للمعتقدات المعرفية، ويوضح جدول (١٩) نتائج ذلك.

جدول (١٩)
معامل الثبات المركب لأبعاد المعتقدات المعرفية

أبعاد المعتقدات المعرفية	معامـل الثبات المركب
بنية المعرفة	**٠.٩١
القدرة على التعلم	**٠.٨٦
ثبات المعرفة	**٠.٨٥

** دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح أن قيم معامل الثبات المركب لأبعاد المعتقدات المعرفية جاءت مقبولة؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول ومناقشته

نص على "توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد كل من: ممارسات التقويم (والدرجة الكلية لها)، والمعتقدات المعرفية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في ممارسات التقويم (والدرجة الكلية لها)، والمعتقدات المعرفية"، ويتضح ذلك من جدول (٢٠).

جدول (٢٠)

معاملات الارتباط بين أبعاد كل من: ممارسات التقويم (والدرجة الكلية لها)، والمعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة

أبعاد المعتقدات المعرفية / أبعاد ممارسات التقويم	بنية المعرفة	القدرة على التعلم	ثبات المعرفة
استراتيجيات التقويم	٠.٧٢**	٠.٦٣**	٠.٦١**
ثقافة التقويم	٠.٦٩**	٠.٧١**	٠.٦٤**
التوجهات الحديثة في أساليب التقويم	٠.٦١**	٠.٥٩**	٠.٦٧**
المقياس ككل	٠.٧٤**	٠.٦١**	٠.٦٥**

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٢٠) وجود علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين أبعاد كل من: ممارسات التقويم (والدرجة الكلية لها)، والمعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتائج التي أظهرت وجود علاقات بين أبعاد كل من: ممارسات التقويم (والدرجة الكلية لها) والمعتقدات المعرفية، على أن معتقدات وتصورات أعضاء هيئة التدريس حول التعلم والمعرفة له أثر كبير على ممارساتهم التقويمية، حيث يتأثر أعضاء هيئة التدريس في مواقف التعليم والتعلم التي يمارسونها بما لديهم من معتقدات حول التعلم والمعرفة، والتي تؤثر في أهدافهم التي يسعون إلى تحقيقها وفي اختيارهم لأساليب تدريسهم واستراتيجياتهم المعرفية التي يستخدمونها مع طلابهم، وفي القرارات التي يتخذونها، وأن ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس تتم بناءً على ما يمتلكونه من معتقدات وتصورات حول التعلم والمعرفة. ومن هنا تُشكل تلك الممارسات التقويمية في مجملها أداءات ترتبط بجوانب الشخصية لديهم، وفي مقدمتها ما تنطوي عليه أنفسهم من معتقداتهم

واتجاهاتهم حول المعرفة وتصوراتهم عن التعلم، الأمر الذي يجعل من هذه المعتقدات في الشخصية السيطرة على ما يقومون به من ممارسات تقويمية.

وتتفق الدراسة الحالية فيما أسفرت عنه من نتائج مع ما أشارت إليه دراسة عبير خليل (٢٠١٩) من أن أداء وممارسات الأفراد بشكل عام يعتمد على ما لديهم من معتقدات. وكذلك أشارت دراسة هيا المزروع (٢٠١٤) إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين اعتقادات معلمات العلوم للتقويم وبين مستوى ممارستهن له. وأوضحت دراسة Ogunkola & Clifford (2013) أن أهم العوامل المؤثرة في ممارسات المعلمين التقويمية هي المعتقدات، والتصورات التي يمتلكونها، والتي تنعكس على الفلسفة التدريسية للمعلم، ومن ثم على ممارساته التدريسية والتقويمية.

٢. نتائج الفرض الثاني ومناقشته

نص على " توجد فروق دالة إحصائياً في أبعاد ممارسات التقويم تبعاً لمستويات أبعاد المعتقدات المعرفية (مرتفع – منخفض) لصالح المستوى الأعلى منها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ن١=ن٢، وجدول (٢١) يوضح ذلك.

جدول (٢١)
قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أبعاد ممارسات التقويم تبعاً لأبعاد المعتقدات المعرفية

أبعاد المعتقدات المعرفية	أبعاد ممارسات التقويم	المجموعة العليا ن١ = ٦٨		المجموعة الدنيا ن٢ = ٦٨		قيمة (ت) المحسوبة	حجم التأثير η2	
		م١	ع١	م٢	ع٢			
معتقد بنية المعرفة	استراتيجيات التقويم	٧٩.٧	٣.٨	٣٨.٣	٣.٧	٦٣.٦٩*	٠.٩٨	كبير
	ثقافة التقويم	٢٨.٦	٢.٣	١٤.٥	١.٨	٣٩.١٧*	٠.٩٦	كبير
	التوجهات الحديثة في أساليب التقويم	٣١.٣	٢.٧	١٥.٧	١.٨	٣٩.٠٠*	٠.٩٥	كبير
	الدرجة الكلية	١٣٩.٧	٥.٢	٦٩.٢	٤.٩	٨١.٠٣*	٠.٩٩	كبير
معتقد القدرة على التعلم	استراتيجيات التقويم	٧٧.٢	٣.٦	٣٥.٥	٢.٥	٧٧.٢٢*	٠.٩٨	كبير
	ثقافة التقويم	٢٩.٤	٢.٤٩	١٣.٤	٢.٣	٣٩.٠٢*	٠.٩٥	كبير
	التوجهات الحديثة في أساليب التقويم	٣١.٢	١.٨	٢١.٦	١.٢	٣٦.٩٢*	٠.٩٥	كبير
	الدرجة الكلية	١٣٧.٧	٣.٥	٧٨.٨	٣.٢	١٠١.٥٥**	٠.٩٩	كبير
معتقد ثبات المعرفة	استراتيجيات التقويم	٧٩.٢	٣.٩	٣٦.٥	٣.٤	٦٧.٧٨*	٠.٩٨	كبير
	ثقافة التقويم	٢٨.٩	٣.٢	١٥.٢	٢.٦	٢٧.٤٠*	٠.٩٢	كبير
	التوجهات الحديثة في أساليب التقويم	٣٠.٢	٤.٢	١٣.٣	٢.٧	٢٧.٧٠*	٠.٩٩	كبير
	الدرجة الكلية	١٣٨.٢	٦.٤	٦٤.٩	٥.٣	٧٢.٥٧*	٠.٩٩	كبير

** دال عند مستوى ٠.٠١.

يتضح من جدول (٢١) وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أبعاد الممارسات التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في تنفيذ العملية الاختبارية وتقويم الطلاب في اتجاه ذوي المعتقدات المعرفية في المستوى الأعلى المركب للمعتقدات الثلاث، حيث بلغت قيم "ت" (٦٣.٦٩ ، ٣٩.١٧، ٣٩.٠٠، ٨١.٠٣)؛ (٧٧.٢٢ ، ٣٩.٠٢، ٣٦.٩٢، ١٠١.٥٥)؛ (٦٧.٧٨ ، ٢٧.٤٠، ٢٧.٧٠، ٧٢.٥٧) على التوالي، مع وجود حجم تأثير η2 كبير جداً (٠٠.٩٨ ، ٠٠.٩٦، ٠٠.٩٥، ٠٠.٩٩)؛ (٠٠.٩٨ ، ٠٠.٩٥، ٠٠.٩٥، ٠٠.٩٩)؛ (٠٠.٩٨ ، ٠٠.٩٢، ٠٠.٩٩، ٠٠.٩٩) على التوالي، وهي قيم أكبر من (٠.١٤)، وهذا يعني أن المعتقدات المعرفية بمختلف مستوياتها تعد موجهات رئيسة لما

يقوم به أعضاء هيئة التدريس من ممارسات سلوكية في العملية الاختبارية. وبالتالي تحققت صحة الفرض الثاني.

ولا توجد دراسات سابقة – في حدود إطلاع الباحثة – تناولت هذا البعد في دلالة الفروق في أبعاد ممارسات التقويم تبعاً لمرتفعي ومنخفضي المعتقدات المعرفية.

توصيات الدراسة

في ضوء الكتابات النظرية والنتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة يمكن اقتراح بعض التوصيات، وهي:

١. إعادة النظر في معتقدات أعضاء هيئة التدريس حول المعرفة والتعلم، وذلك من خلال تنظيم دورات تدريبية في مجال المعتقدات المعرفية.
٢. تركيز مراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على تنظيم دورات تدريبية في مجال القياس والتقويم.
٣. يجب على عضو هيئة التدريس أن يعرف ويفهم كل الأبعاد والمكونات الي تنطوي عليها المعتقدات المعرفية، حيث لا يستقيم عمل بدونها فهو المسئول عن ترجمة هذه الأبعاد إلى إجراءات عملية في الموقف التعليمي.
٤. يجب على أعضاء هيئة التدريس داخل حجرات الدراسة أن يساعدوا الطلاب على تنمية المعتقدات المعرفية حيث إنها ترتبط بالتعلم الأكاديمي، وأن يُشجعوهم على أن يُشكلوا المعتقدات المعرفية، مما يؤدي إلى النجاح الأكاديمي.
٥. نشر ثقافة المعتقدات المعرفية لدى كل من: أعضاء هيئة التدريس والطلاب، لما لها من أثر كبير في تشكيل سلوكهم وممارساتهم بوجه عام.
٦. من الضروري إعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول كيفية التعرف على المعتقدات المعرفية واستقصائها وتحسينها في الاتجاه الإيجابي بدلا من المعتقدات الخاطئة لدى بعضهم حول المعرفة والتعلم والتعليم.
٧. دعوة القائمين على برامج إعداد طلاب الجامعة إلى تضمين مساقات برامج إعدادهم موضوعات وأنشطة دراسية تعزز من المعتقدات المعرفية البنائية لدى هؤلاء الطلاب.
٨. توجيه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لاعتماد برامج تدريبية واعتماد طرائق تدريس تراعي المعتقدات المعرفية لدى طلابهم.

٩. التوسع في تنظيم الدورات التدريبية في مجال القياس والتقويم ضمن برامج إعداد المعلم الجامعي.

مقترحات الدراسة

١. دراسة فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية المعتقدات المعرفية في تحسين ممارسات التقويم التربوي لدى أعضاء هيئة التدريس.

٢. دراسة تأثير المعتقدات المعرفية لأعضاء هيئة التدريس على معتقدات الطلاب نحو التعلم.

٣. دراسة المتغيرات الأخرى ذات التأثير على ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم أبو عقيل (٢٠١٩). مستوى المعتقدات المعرفية لأساتذة كليات التربية وعلاقتها بأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلاب في فلسطين– دراسة حالة. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، ٤٣، ٨٢٨–٨٤٧.

أحمد البدور (٢٠١٠). درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتقويم الحقيقي وعلاقتها بإتقان تعلم الطلاب وقدرتهم على حل المشكلات الرياضية واتجاهاتهم نحو الرياضيات .أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

أحمد عودة (٢٠٠٢). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. دار الامل للنشر والتوزيع.

أحمد قرشم؛ أحمد الثقفي؛ والسعيد العراقي (٢٠١٢). تقويم الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء معايير جودة الأداء، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، ٢٧(٢)، ٤٧ – ٩٠.

إسماعيل البرصان؛ عبد العزيز الرويس؛ وفيصل عبد الفتاح (٢٠١٥). الممارسات التقويمية التكوينية والختامية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، ١٦(٢)، ٩٣–١٢٢.

إمتثال بحر (٢٠١٩). المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الاعدادية. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، ١٦(٦٣)، ٣٣٥–٣٧١.

إيناس الدسوقي، وسهير إسماعيل(٢٠٢١). الإسهام النسبي للمرونة المعرفية والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة .**المجلة التربوية** .جامعة سوهاج كلية التربية، ٨٣ ، ٧٠٣ – ٦٥١.

بن شعلال عبد الوهاب (٢٠١٧). أثر المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة، **دراسات نفسية وتربوية**، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، ١٨، ٩٣–١٠٢.

تهاني محمد (٢٠١٤). استخدام النموذج البنائى فى تدريس مقرر العلوم المتكاملة لتنمية التفكير المنظومى وتصويب المعتقدات المعرفية لدى طلبة شعب التعليم الأساسى بكلية التربية. **دراسات تربوية ونفسية(مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق)**. (82)، 51–126.

جاسم التمار، وسلوى الجسار (٢٠١٩). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطلبة المعلمين. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، ١٠٦(٢)، ٨٤٠–٨٧٠.

جمال الدهشان (٢٠٠٩). مشكلات ومعوقات تحقيق الجودة في كلية التربية جامعة المنوفية .ورقة علمية مقدمة للندوة العلمية :نماذج عربية وعالمية في ضمان الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي. جامعة طنطا.

حسن العزاوي، وميسون التميمي (٢٠١٣). مدى توافر مهارات التدريس لدى تدريسي اللغة العربية وطرائق تدريسها بجامعتي بغداد والمستنصرية في ضوء معايير الجودة. **مجلة كلية التربية الأساسية**، جامعة بابل، (٢٣)، ٥٠–٩٧.

حسن زيتون، كمال زيتون (٢٠٠٣). **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**. القاهرة :عالم الكتب.

حياة خطاب (٢٠٠٦). اتجاهات ونماذج لتقويم أداء الطالب وعضو هيئة التدريس والإداريين. بحث مقدم للمؤتمر القومي السنوي الثالث عشر(العربي الخامس) : الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين :الواقع والرؤي. جامعة عين شمس.

خالد السر (٢٠٠٤). تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة جامعة الأقصى في غزة، **مجلة جامعة الأقصى**، غزة، ٨(٢)، ٢٧٤–٣١٥.

خديجة جان (٢٠١٠). الكفايات التدريسية لأعضاء الييئة التعليمية في الأقسام التربوية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا. **مجلة كلية التربية**، ١٥٥، ١٥ – ٣٧.

رائدة محمد (٢٠٠٨). اتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، وأثرها في الاستراتيجيات التدريسية والتقويمية التي يستخدمونها أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

رجاء أبو علام (١٩٩٨). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. ط١، القاهرة، دار النشر للجامعات.

سناء أبو دقة (٢٠٠٤). التقويم وعلاقته بتحسين نوعية التعليم في برامج التعليم العالي .ورقة علمية مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، رام الله.

الشعيل بن هويشل، وعبدالله خطايبة (٢٠٠٢). المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وحاجتهم للتدرب عليها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، **مجلة العلوم الانسانية**، جامعة منتوري قسطنطينة، (١٨)، ٧-٣١.

طلل علوان (٢٠١٨). المعتقدات الإبستمولوجية وعلاقتها بالانفتاح على الخبرة عند طلبة الجامعة . **حوليات كلية الآداب**، جامعة عين شمس، ٤٦، ٤٢٥-٤٣٩.

عائشة فخرو، وحصة البنعلي (٢٠٠٢). الكفايات التعليمية لمعلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، (١٤).

عبير خليل (٢٠١٩). أثر المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر ألأساسي على العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار المهني. **المجلة العربية للنشر العلمي**، (١١)، ١٩٨-٢٥٧.

عطاف عياصرة (٢٠١٧). تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الجوف من وجهة نظر الطالبات، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، ٣(٢)، ٤١٣ – ٤٢٩ .

عطية أبو الشيخ (٢٠١٣). معتقدات معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية حول مهنة التدريس وعلاقتها بمهارات التدريس لديهم في الأردن. **مجلة الفتح**، ٥٣، ١١٧-١٣٧.

على شملان (٢٠١٥). تقويم جودة مهارات التدريس لدي أساتذة كلية التربية المحويت من وجهة نظر العميد ونائبيه ورؤساء الاقسام. **مجلة العلوم التربوية**، ٤(١).

عمر الثبيتي (٢٠١٨). أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء – المملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية**، ٥١، ٣٢١-٣٥٣.

عناب خولة (٢٠١٥). أساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية لمدينة عين فكرون. رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي.

عوده مراد، وعمر محاسنة (٢٠٢٠). تقييم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعيين من وجهة نظر الطلبة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٨(٢)، ٥٥١-٥٧٣.

فاتن موسى (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بكل من ما وراء المعرفة والتحكم الداخلى لدى طلاب كلية التربية . **مجلة دراسات عربية رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية**، 12(3)، 363 -411.

فؤاد أبوحطب، وآمال صادق (١٩٩١). **مناهج الدراسة وطرق التحليل الاحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية.

ماجد الجلاد (٢٠٠١). أساليب التقويم وأدواته شائعة الاستخدام لدى معلمي ومعلمات التربية الاسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن. **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية**، ١٣(٢)، ٢٨١-٣١٣.

محمد الغزيوات (٢٠٠٥). تقويم الكفايات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤته من وجهة نظر طلبة الدراسات الاجتماعية، **مجلة كلية التربية**، ٢٠(٢٢)، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٤٠-١٥٧.

محمد عدس (٢٠٠٠). **المعلم الفاعل والتدريس الفعال**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

محمد ناصف (٢٠٠٩). تأثير المعتقدات المعرفية على الاستراتيجيات الدافعة للتعلم ومداخل الدراسة والتحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة العلوم التربوية**، ١٧(٤)، ١٠١-١٦٨.

محمود عكاشة، وإنعام كاشف (٢٠٢١). مهارات التعلم مدى الحياة في ضوء المعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة لطلاب الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١١١(٣١)، ١-٥٠.

مرفت هاني (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجية (PDEODE) القائمة على مبادئ النظرية البنائية في تنمية التحصيل في مادة الأحياء ومهارات ما وراء المعرفة والمعتقدات الأبستمولوجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة التربية العلمية**، جامعة عين شمس ، ١٨(١)، ١٥١ – ٢١٨.

معرف مراد (٢٠١٦). الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٢٦، ١-١١.

منى السبيعي (٢٠١٠). واقع المهارات التدريسية لعضوات هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى، **ندوة التعليم العالي للفتاة، الأبعاد والتطلعات**، المدينة المنوَّرة، جامعة طيبة، ٥١٧-٥٤٩.

ميسون الشريعة، ومحمد الحوامدة، وأحمد أبودلو (٢٠٢٢). العلاقة بين معتقدات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن نحو تعليم القراءة وممارساتهن التعليمية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٣٠(١)، ١٣٩-١٦٨.

نادية شريف، وعزة أغا، وشادية تمام، ودينا عبدالشافي (٢٠١٣). تشخيص مشكلات تقويم الأداء بالجامعة من وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب ووضع تصور للتطوير. **مجلة العلوم التربوية**. ٢١(٢)، ٣٧-٧٥.

نادية عويضة (٢٠١١). آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيرزيت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، فلسطين (الضفة الغربية).

ناصر الدين أبوحماد (٢٠١٥). أثر استخدام التعلم النشط القائم على إستراتيجية الخرائط المعرفية البنائية فى تنمية المعتقدات المعرفية الذاتية ودافعية الإنجاز الأكاديمى لدى الطلبة ذوى الإحتياجات الخاصة فى محافظة الخرج فى المملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**. ٢٩(٩)، ١٦٣١-١٦٦٦.

نافز بقيعي (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب الجامعيين. **مجلة دراسات العلوم التربوية**،٤٠(٣)، ١٠٢١-١٠٣٥.

نايل الشرعة، وحيدر ظاظا (٢٠١٣). استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن: نحو أنموذج شامل ومتكامل .**مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ١٤(٢)، ٧٣-١٠٤.

نبيل زايد (٢٠٠٦). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لتلاميذ أولى وثالثة إعدادى. **دراسات تربوية واجتماعية**، ١٢(٣)، ١٩١-٢٣٣.

نداء فرهود (٢٠٠٢). التقويم الذاتي الشامل لأداء الجامعات مخل للتطوير وضمان نوعية وجودة التعليم .**مجلة جامعة القدس المفتوحة**، (١)، ٢٧٤-٢٨٩.

نصر مقابلة، ومعاوية أبو غزال (٢٠١٣). السلوآات غير المرغوبة لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك: دراسة مسحية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)**، ٢٧(٣)، ٥٩٩-٦٣٨.

هيا المزروع (٢٠١٤). اعتقادات وممارسات التقويم التكويني لدى معلمات العلوم. **مجلة العلوم التربوية**، مصر، ٢٢، ٢٧٩-٣١٥.

ولاء أحمد (٢٠٢٠). التفكير الايجابي وعلاقته بكل من المعتقدات المعرفية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية في العلوم النفسية**، جامعة عين شمس كلية التربية ،٤٤ (٣) ٥٤٧ – ٤٩٣.

وليد السيد (٢٠٠٩). طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، جمهورية مصر العربية.

وليد سحلول (٢٠١٤). بنية المعتقدات المعرفية وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **رسالة التربية وعلم النفس**. السعودية. ٤٥، ١–٢٨.

يوسف قطامي (٢٠٠٦). **تعليم التفكير لجميع الأطفال**. عمان، الاردن دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Aydin, S., Selçuk, G., & Çakmak, A. (2018). Examining Beliefs of Preservice Teachers about Epistemology and Life-Long Learning Competency via Canonical Correlation Analysis. Acta Didactica Napocensia, 11(1), 13-24.

Bell, B. (2007). Classroom assessment of science learning. In S. Abell. & N. Lederman (Eds.), Handbook of research on science education (pp. 965-1006), Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.

Brownlee, J. , Purdie, N. & Boulton-Lewis, G. (2010). Changing Epistemological Beliefs in Pre-service Teacher Education Students. Teaching in Higher Education. 6(2). 247-268.

Chai, C., Khine, M. & Teo, T. (2007). Epistemological beliefs on teaching and learning: a survey among pre- service teachers in Singapore. Educational Media International, 43(4), 285-298.

Cheng, M. Chan, K., Tang, S. & Cheng, A. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. Teaching and Teacher Education 25(2):319-327.

Daif-Allah,A&Aljumah,F(2020). Uncovering Saudi English Language Majors' Cognitive Beliefs about. English Language Teaching; Vol. 13, No. 4, Learning English Literature doi: 10.5539/elt. 13(4), 114.

Danielson, C. (2000). Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching for use in Your Work. Preston: Educational Testing service.

Hammer, D., & Elby, A. (2002). On the form of a personal epistemology. In B.K. Hofer P.R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and nowing (pp 169-190). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hooper, S. & Williams, P. (1993). The Effects of Cooperative Learning Nd Learner Control on Higher and Average Ability. Educational Technology Research and Development, 41.

Kienhues, D. Bromme, R & Stahl, E. (2008). Changing epistemological beliefs: The unexpected impact of a short-term intervention. British journal of educational psychology, 78(4), 545-565.

Kim, K. (2000). Teachers Perceptions of Competencies Needed for Working in Inclusive Childhood Education Programs, Dai-a 61/02, p566.

McMillan, J. (2001). Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Instruction. Boston: Allyn & Bacon.

Muis, K. R. (2008). Epistemic Profiles and self-regulated learning: Examining relations in the context of mathematics problem solving. Contemporary Educational Psychology, 33, 2, 177-208.

Murtagh, L. & Webster, M. (2010). Scaffolding Teaching, Learning and Assessment in Higher Education. Tean Journal, 1(2).1-20.

Ogunkola, B., & Clifford, C. (2013). Instructional assessment practices of science teachers in Barbados: Pattern, techniques and challenges. Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 2(1), 313-329.

Ohlsen, M. (2007). Classroom Assessment Practices Secondary School Member of NCTM. American Secondary Education, 36(1), 4-14.

Panizzon, D., & Pigg, J. (2007). Assessment practices: Empowering mathematics and science teachers in rural secondary schools to enhance student learning. International Journal of Science and Mathematics Education, 6(2), pp 417-436.

Paulsen, M., & Feldman, K. (2005). The conditional & interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Motivational strategies. Research in Higher Education, 46(7), 731-768.

Popham, W. (2002). Classroom Assessment: What Teachers Need To Know. Journal of Educational Measurement. 39(1), 85-90.

Sato, M., Chung, R., & Darling-Hammond, L. (2008). Improving teachers' assessment practices through professional development: The case of National Board Certification. American Educational Research Journal, 45(3), 669-700.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of cognition on comprehension. Journal of Educational Psychology, 82(3), 498-504.

Schommer, M. (2008). Applying the theory of an epistemological belief system to the investigation of students' and professors' mathematical beliefs. In M. S. Khine (Ed.), Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures (pp. 313-333). New York: Springer.

Silverman, J. (2007). Epistemological Beliefs and Attitudes Toward Inclusion in Pre-service Teachers. Teacher Education and Special Education, 30(1), 42-51.

Treagust, F, Jacobowitz. R, Parker. J & Gallagher. J. (2001). Using Assessment as A Guide in Teaching for Understanding: A Case Study of Middle School Science Class Learning about Sound. Science Education, 85(2), 137-157.

Wang, X., Zhang, Z., Zhang, X., & Hou, D. (2013). Validation of the Chinese version of the epistemic beliefs inventory using confirmatory factor analysis. International education studies, 6(8), 98-111.

Zacharis, N. (2010). Innovative Assessment for Learning Enhancement: Issues and Practices. Journal of Contemporary Issues in Education Research, 3(1), 61-69.