بسم الله الرحمن الرحيم

عنوان البحث:

(مستوى المعتقدات المعرفية لأساتذة كليات التربية وعلاقتها بأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة في فلسطين– دراسة حالة)

إعداد: الدكتور إبراهيم أبو عقيل

ibrhimq@hebron.edu

الأستاذ المشارك في المناهج وطرق تدريس الرياضيات

جامعة الخليل/ فلسطين

2019

" (مستوى المعتقدات المعرفية لأساتذة كليات التربية وعلاقتها بأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة في فلسطين– دراسة حالة)"

الملخص:

هدف هذا البحث إلى تقصي مستوى **المعتقدات المعرفية لأساتذة كليات التربية وعلاقتها بأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة في فلسطين،** سحبت عينة مقدارها (223) طالباً وطالبة من مجتمع إحصائي بلغ (10702) اختيرت بالطريقة متعددة المراحل ومن ثم بالطريقة العشوائية، وتم استخدام مقياس المعتقدات المعرفية ومقياس الأداء التدريسي، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، 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، وفي ضوء ذلك قُدمت بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات الدالة: المعتقدات المعرفية، الأداء التدريسي، كليات التربية، فلسطين.

The level of Cognitive Beliefs among Education Faculty Members that are Related to their Teaching Performance in Palestine from Students' Perspectives- case study

Abstract

This paper aimed at investigating the level of the perspectives of students towards the cognitive beliefs of education faculty members that are related to their teaching performance in Palestine. The sample consisted of (223) students from population (10702) who were chosen in a multi-stage and random manner. The descriptive analytical approach was used, The findings revealed that the degrees of cognitive beliefs and teaching performance were moderate. There were no statistically significant differences in variables of gender, level of study, and major. However, there was a positive correlation between cognitive beliefs and faculty members teaching performance. The researcher concluded with some recommendations and suggestions.

Key words: cognitive beliefs, teaching performance, Colleges of Education, Palestine.

المقدمة:

فرض التطور العلمي والتكنولوجي المعاصر وما صاحبه من انفجار معرفي سريع في مختلف المجلات يفرض تحديات كبيرة ومتنوعة في مجال التربية والتعليم العالي، وظهرت الأفكار المتصلة بالتربية الحديثة، وأصبحت معظم الدول تتأهل للانخراط ومجاراة المجتمعات المتقدمة، فمعظم الدول حاولت الابتعاد عن التلقين والحفظ، لأن هناك طرق تعليمية لا تواكب العصر الحالي، لهذا فان النظرة الحديثة جعلت الطالب الركيزة الأساسية، إذ أعطته الدور الأكبر وذلك لتحقيق أهداف إستراتيجية كبرى كإعداد الفرد للتعامل والتفاعل مع هذا العالم المتغير، بإكسابهم مناهج التفكير السليم، (عدس، 2000، أبو حطب وأمينة، 1996)، وشجّع الاهتمام المجتمعي المتزايد بالتّربية على تطوير كليات التربية, إذ اقتضت الحاجة إلى ضرورة توفير المعلمين الأكفاء والمرشدين المتخصصين المعدين إعدادا أكاديميا ومهنياُ يلبي احتياجات المجتمع الفلسطيني، أخذين بعين الاعتبار الظروف التي يمر بها في هذه المرحلة نتيجة الاحتلال ومحاولات طمس الهوية وتذويب الشخصية الفلسطينية (السر، 2016).

وتكمن معايير الجودة لأداء المعلم الجيد كممارس مهني في مسؤولياته عن طلبته وعن تعلمهم مع تكريس جهوده ليحصل جميع طلابه على المعرفة، ومن ثم توجيه وتعديل ممارساته في ضوء رغبات وحاجات الطلبة (عدس،2000)، ومعرفة ودراية المدرس للموضوعات والمواد الدراسية التي يعلمها وكيفية تعليمها، ومسؤولياته عن إدارة تعلم طلبته ومحاضراته ويتقن مدى واسع من الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المناسبة، والانخراط بشكل فعال في المجتمع المحلي ومصادره المختلفة، (Terzi, and Cetin, and Eser, 2012).

فالفرد بصفة عامة يُظهر ميولاً لتكوين وتبني معتقدات تُلائم وتُشبع حاجاته ورغباته، وهذه المعتقدات هي وجهات نظر تسهم في كيفية مباشرة الفرد العمل في مهام التعلم، ومعتقدات الطلاب تؤدي إلى دورًا وجدانيًا ودافعيًا في تعلمهم وحل مشكلاتهم، فمعتقدات الطالب تستطيع أن تحدد كيف يختار مدخل التعلم؟، وأي إستراتيجية سيستخدمها وأيها سيتجنبها؟ والى أي مدى سيستمر في التعلم؟.

وترى شومر (Schommer,1990) 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 منخفض فقد تكون المشكلة أكبر من مجرد نقص المعرفة الحقيقية لديهم، وإنما قد ترجع إلى طبيعة المعتقدات المعرفية لديهم (Schommer-Aikins,2008).

وقد اقترحت شومر (Schommer,1990) خمسة معتقدات معرفية في مجالين هي:

- المعتقدات حول طبيعة المعرفة:
  1. المعرفة البسيطة مقابل المعرفة المعقدة (المعرفة البسيطة).
  2. المعرفة مصدرها السلطة مقابل المعرفة المشتقة بالعقل (المعرفة العالمة)
  3. المعرفة المؤكدة مقابل المعرفة التجريبية (المعرفة المؤكدة).
- المعتقدات حول طبيعة التعلم:
  1. القدرة على التعلم ثابتة وفطرية مقابل القدرة المكتسبة (القدرة الثابتة).

2. التعلم السريع أو لا يحدث على الإطلاق (التعلم السريع)

فذكرت هوفر (Hofer,2008) أن المعتقدات المعرفية تتضمن طبيعة المعرفة وتشمل يقينية المعرفة وبساطة المعرفة، وطبيعة اكتساب المعرفة، وبذلك يتضح اختلاف البنية العاملية للمعتقدات المعرفية كما توقعت" شومر".

وببحث العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي وجد رودريجز وكانو (Rodriguez&Cano,2006) أن التعلم السريع يؤثر في التحصيل الدراسي، وأن التأثير يرجع إلى المعتقدات الثابتة التي تؤثر في طبيعة المعرفة وليست في التعلم، فالمعتقدات الثابتة هي التي تؤثر في التحصيل الدراسي، وأنه بفهم طبيعة المعتقدات المعرفية وتأثيرها على أداء الطلاب يمكن أن يسهم في تعديل طرق التدريس لتشجيع الطلاب على أن يكونوا متعلمين مستقلين ومثابرين بالنسبة لدافعية الطلاب وتعلمهم وأدائهم.

والمعرفة والنمو عمليتان متصلتان، فعملية المعرفة تتضمن النمو إذ ليس من الممكن أن نعرف دون نمو من نوع ما، وليس من الممكن أن ننمو دون معرفة من نوع ما وفحص النمو المعرفي للنظريات المعرفية سوف يساعدنا في فهم معتقدات الطلاب والمعلمين (Verhey,2002)، وهذا بدوره سوف يساعدنا على فهم أفضل لعمليات التعلم والتعليم، فتفكير الأفراد حول القضايا المعرفية لا يتغير فقط مع الوقت، ولكن يتطور وينمو نحو المعرفة والتعلم.

وقد وجدت شومر(Schommer,1993) أن النمو المعرفي الذي يحدث خلال المدرسة الثانوية يبين المعتقدات المعرفية التالية: المعرفة البسيطة، والمعرفة المؤكدة، والتعلم السريع وهي تتغير من طلاب الصف الأول إلى طلاب ما قبل التعليم الجامعي، إذ تتناقص هذه المعتقدات فيما بعد.

والبحث في معتقدات الطلاب المعرفية قد تبوأ مكان الصدارة في اهتمام الباحثين التربويين، وتكمن أهمية الموضوع عمومًا في أن هذه المعتقدات ارتبطت بالأداء الأكاديمي، وتذكر مويس (Muis,2008) أن المعتقدات المعرفية تُؤثر على الأداء الأكاديمي وبالرغم من إجراء العديد من البحوث لفحص العلاقة بينهما وتأثير كل منهما على الآخر، إلا أننا ما زلنا في حاجة إلى تكثيف البحوث التجريبية في هذا المجال.

الدراسات السابقة:

يمكن تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين حسب أدوات البحث هما:

– دراسات متعلقة بواقع التدريس الجامعي، حيث تناولت بعض الدراسات الأداء التدريسي:

فقد قدمت جاد (2003) دراسة هدفت إلى تقويم معلم الرياضيات لأدائه التدريسي بالمرحلة الإعدادية، استبيان مفتوح وبطاقة تقويم ذاتي وبطاقة تقويم خارجية وتكونت العينة من (100) معلم ومعلمة، وبينت النتائج وجود فروق بين متوسط درجات أفراد العينة من المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة التقويم الخارجية، وبُعد التطبيقات الثلاثة لبطاقة التقويم الذاتي، والفرق لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، وتوجد فروق بين متوسط درجات أفراد العينة من المعلمين في التطبيقات الثلاثة لبطاقة التقويم الذاتي بالنسبة لمهارات إعداد الوسائل التعليمية ، والفرق لصالح متوسط درجات التطبيق الثالث.

ورصد كل من عبد الرحمن وحسن (2004) واقع الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بصورة موضوعية كمتطلب أساسي لتطوير وتحسين هذا الأداء وتزويد مجال إعداد المعلم بمجموعة من المعايير يمكن أن تسهم في تطوير برامج إعداده، والتأكيد على ثقافة الاعتماد والجودة الشاملة، طبقت بطاقة ملاحظة الأداء المهني للطالب المعلم، واستبانة معتقدات الطالب المعلم على عينة تكونت من (84) طالب وطالبة و(30) عضو من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بطنطا، وبينت النتائج انخفاض مستوى الأداء المهني للطلاب المعلمين طبقاً لمعايير الأداء في المجالات المختلفة، امتلاك الطلاب المعلمين لمعرفة جيدة حول أهم جوانب الإعداد المهني للمعلم (التخطيط للتدريس المناخ الصفي إدارة التعليم) وموافقة معظم الطلاب المعلمين على ما ورد من مؤشرات يمكن استخدامها كأساس لتحديد مستويات الأداء المهني للمعلم، وضرورة تحقيق الترابط الوظيفي بين المعرفة والجوانب التطبيقية المهنية للمدرس.

وفي دراسة رواقه ومحمود والشبلي (2005) والتي هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية في الباطنة بسلطنة عمان حيث بلغت عينة الدراسة (48) معلم ومعلمة من مجتمع (200) معلم ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج ارتفاع في مستوى أداء العينة، ولم يظهر اثر أو فروق دالة إحصائيا تعزى إلى الجنس أو التخصص، ولا توجد علاقة بين المعدل التراكمي والأداء التدريسي لهم.

ودرس دومي (2010) درجات تقدير معلمي العلوم لتحسين أدائهم المهني ولأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في ضوء بعض المتغيرات وأثر دراسة مساق في وسائل الاتصال التعليمية، وتم تطبيق استبانة على عينة من (92) معلماً ومعلمة من مجتمع (230) معلم ومعلمة في الكرك /الاردن، و توصلت الدراسة إلى أن كفايات الاستبانة جميعها مهمة بدرجة كبيرة، باستثناء كفاية واحدة كانت درجة أهميتها متوسطة، وأن المجالات جميعها مهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر العينة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية تُعزى إلى متغيرات المؤهل والتخصص ودراسة مساق في وسائل الاتصال التعليمية، ووجود فروق دالة إحصائياً في تقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، والى سنوات الخبرة لصالح أصحاب الخبرة الطويلة.

ونوه كل من الطفيلي وعبود وجابر (2013) إلى تقويم جودة أداء التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بابل، حيث بلغت عينة البحث (62) مدرسا، وقد أظهرت النتائج أن نسب التقديرات التقويمية لإجمالي جوانب قدرات التدريس الجامعي وللجانبين: قدرات التخطيط للتدريس وقدرات تنفيذ التدريس، ولم تصل إلى مستوى الجودة، حيث بلغت النسبة المئوية لأجمالي جوانب قدرات التدريس الجامعي لدى تدريسي كلية الهندسة– جامعة بابل (61.9%)، فيما كانت نسب التقديرات التقويمية لقدرات التخطيط للتدريس (69.8%) وللجانب قدرات تنفيذ التدريس (55.6%).

وأشارت دراسة السر (2016) إلى أثر تنويع التدريس على القرار التدريسي والمعتقدات نحو تعليم الرياضيات وتعلمها في ضوء نظريات التعلم المعرفية لدى طالبات الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة، تم تطبيق مقياس القرار التدريسي، ومقياس المعتقدات قبليا وبعدياً على عينة البحث المكونة من (76) طالبة من مجتمع مكون (427)

طالبة، وأظهرت النتائج أنه لا يوجد أثر ذو دلالة لتنويع التدريس على القرار التدريسي، والمعتقدات حول تعليم الرياضيات وتعلمها.

ففي دراسة نصار (2017) والتي هدفت إلى التعرف إلى واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، واستخدمت استبانة من أربعة مجالات هي: الإعداد والتخطيط للتدريس، والبحث العلمي، والقياس والتقويم، والحوار والمناقشة مع الطلبة، بلغ مجتمع الدراسة (11646) أخذت منه عينة عددها (813) طالب وطالبة من جامعة الأزهر بغزة، وبينت النتائج أن واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعات غزة مرتفع، وأن مجال الإعداد والتخطيط للتدريس جاء بالمرتبة الأولى، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين متوسط تقديرات طلبة كلية التربية في جامعتيّ الأقصى والأزهر في واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس، والجامعة، ولم تظهر فروق بين متوسط تقديرات الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

– دراسات متعلقة المعتقدات المعرفية:

ففي دراسة أندرسون (Anderson, 2005) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين طرق المعرفة الإجرائية، والمعتقدات المعرفية، والحاجة إلى المعرفة لدى عينة مكونة من (457) طالبًا من طلبة جامعة ويتشيتا الحكومية في الولايات المتحدة الأمريكية، ولقياس الحاجة إلى المعرفة والمعتقدات المعرفية، أعد الباحث مقياسين، أحدهما يقيس الحاجة إلى المعرفة، والآخر يقيس المعتقدات المعرفية .توصلت الدراسة إلى أنه كلما زاد اعتقاد الطلاب في المعرفة المنفصلة والمتصلة، زادت المعتقدات المعرفية المتعمقة في تعديل المعرفة، وكذلك زادت الحاجة إلى المعرفة.

وتقصى عابد (2009) معتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم في الاردن، وتقصي مستوى فهمهم للمفاهيم العلمية، حيث تكونت عينة الدراسة من (113) طالباً وطالبةً وهو مجتمعها، تم تطبيق اختباراً تحصيلياً ومقياساً للمعتقدات مكوناً من مجالين (المعتقدات المرتبطة بالفاعلية الذاتية في تعليم العلوم، والمعتقدات المرتبطة بتوقع مخرجات تعليم العلوم) وتبين امتلاك طلبة معلم الصف معتقدات إيجابية بفاعليتهم الذاتية في تعليم العلوم ومعتقدات إيجابية مرتبطة بتوقع مخرجات تعليم العلوم، وتدني مستوى فهمهم للمفاهيم العلمية، ووجود ارتباط إيجابي بين مستوى فهم المفاهيم العلمية والمعتقدات المرتبطة بالفاعلية الذاتية في تعليم العلوم، وعدم وجود ارتباط بين مستوى فهم المفاهيم العلمية والمعتقدات المرتبطة بتوقع مخرجات تعليم العلوم.

وهدف توبكو ويلمظ-توزون (Topcu & Yilmaz- Tuzun, 2009) إلى تقنين استبانة المعتقدات المعرفية وفحص العلاقة بين التحصيل الدراسي في مادة العلوم، وما وراء المعرفة، والمعتقدات المعرفية لدى (344) من تلاميذ الصفين الرابع والخامس، ولدى (696) من تلاميذ الصفوف السادس والسابع والثامن طبق عليهم استبانة المعتقدات المعرفية، ومقياس الوعي ما وراء المعرفي، حيث تتكون الاستبانة من معتقدات (القدرة الفطرية، التعلم السريع، المعرفة المؤكدة، المعرفة البسيطة) بالنسبة للصفين الرابع والخامس، ويتكون من معتقدات (القدرة الفطرية، التعلم السريع، المعرفة المؤكدة، السلطة العالمة) للصفوف السادس والسابع والثامن، وجد أن بالنسبة للصفين الرابع والخامس أثرت ما وراء المعرفة في التحصيل الدراسي أكثر من المعتقدات المعرفية، فالاعتقاد في التعلم السريع فقط هو الذي أثر في التحصيل الدراسي، بينما للصفوف السادس والسابع والثامن أثر الاعتقاد في التعلم السريع، والقدرة الفطرية

في التحصيل الدراسي، وكانت البنات في الصفين الرابع، والخامس أكثر حنكة في الاعتقاد في القدرة الفطرية، التعلم السريع عن البنين، وكن أقل حنكة في الاعتقاد في السلطة العالمة عن البنين في الصفوف السادس والسابع والثامن.

وقام تانج (Tang, 2010) ببناء مقياس لمعتقدات التلاميذ المعرفية في الرياضيات، وطبق على (591) من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وباستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي توصل إلى خمسة عوامل (بنية المعرفة في الرياضيات، ثبات المعرفة، سرعة التعلم، القدرة على التعلم، طرق تعلم الرياضيات)، وقام بتطبيق المقياس على عينة أخرى (613)من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وباستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي تأكدت العوامل الخمسة.

وهدفت دراسة بقيعي (2013) إلى بحث العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (142) طالب وطالبة، واستخدم مقياسين، الأول يقيس المعتقدات المعرفية، والثاني يقيس الحاجة إلى المعرفة .وقد أشارت النتائج إلى امتلاك الطلبة لمستوى مرتفع في الحاجة إلى المعرفة، ومستوى متوسط في المعتقدات المعرفية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في المعتقدات المعرفية التعلم السريع، السلطة المطلقة، القدرة الفطرية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً في الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى متغير الجنس والمعدل التراكمي ولصالح الإناث والمعدل الأعلى، وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية المعقدة والحاجة إلى المعرفة.

وفي نفس السياق قدم أبو الشيخ (2013) دراسة هدفت إلى التعرف إلى معتقدات معلم اللغة العربية في المدارس الحكومية في الشونة الجنوبية في الأردن حول مهنة التدريسٌ، ومدى العلاقة بينها وبين مهاراتهم التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من (28) فردا من مجتمع قوامه (85) معلم، واستخدم الباحث بطالة ملاحظة مهارات التدريسٌ ومقيأس معتقدات معلم اللغة العربية نحو مهنة التدريسٌ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى البكالوريوٌس ومستوى الدراسات العلياٌ في المعتقدات نحو مهنة التدريسٌ لصالح مستوى الدراسات العلياٌ، وأنه يوجد علاقة طردية قوية بين معتقدات المعلمين ومهارات التدريس لديهٌم.

وكشفت دراسة سحلول (2014) التي كان الهدف منها دراسة بنية المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة أثرها على التحصيل الدراسي، وكذلك الكشف عن الفروق في المعتقدات المعرفية حسب النوع والصف الدراسي لدى (430) من تلاميذ الصفين الأول والثالث الإعدادي بالزقازيق بجمهورية مصر، طبقت عليهم استبانة المعتقدات المعرفية، قد أشارت النتائج إلى أن معتقدات البنين أكثر حنكة في المعرفة البسيطة، والمعرفة المؤكدة، بينما معتقدات البنات أكثر حنكة في التعلم السريع، والقدرة الثابتة، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا بينهما في الاعتقاد في السلطة العالمة، وأن معتقدات تلاميذ الصف الثالث أكثر حنكة في السلطة العالمة، والمعرفة البسيطة، بينما معتقدات تلاميذ الصف الأول أكثر حنكة في التعلم السريع، وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي النوع يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من الاعتقاد في المعرفة المؤكدة بالنسبة للصف الأول الإعدادي، ومن الاعتقاد في التعلم السريع بالنسبة للصف الثالث الإعدادي، وعدم اختلاف البنية العاملية للمعتقدات المعرفية باختلاف النوع والصف الدراسي.

وأشارت دراسة قاسم (2017) إلى معرفة المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والفرقة الدراسية لدى عينة من طلبة كلية التربية ببورسعيد، تكونت العينة من (392) طالب وطالبة، واستخدم مقياس المعتقدات المعرفية، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المعتقدات المعرفية على المتغيرات (الجنس والفرقة) والتفاعلات بينهما.

وفي دراسة عبد الوهاب (2017) والتي هدفت إلى بحث أثر المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، تكونت العينة من (500) طالب وطلبة من جامعة تيزي وزو بالجزائر، تم استخدام مقياسين؛ الأول يقيس استراتيجيات التعلم المنظم والثاني يقيس المعتقدات المعرفية وتوصلت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ باستراتيجيات المعرفية انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفية، البنية المعرفية والتعديل,خصائص الطلبة الناجحين والحقيقة الموضوعية، يمكن التنبؤ باستراتيجيات ما وراء المعرفية انطلاقا من بعض أبعاد المعتقدات المعرفية، سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفية والحقيقة الموضوعية، يمكن التنبؤ باستراتيجيات إدارة الموارد انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية باستثناء بعد البنية المعرفية والتعديل.

وفي ضوء الدراسات السابقة ذات الصلة يمكن استخلاص الآتي:

يلاحظ أن معظم الدراسات ركزت على الأداء التدريسي في المدارس والكليات والجامعات مثل دراسة نصار (2017) ودراسة السر (2016) ودراسة الطفيلي وآخرون (2013) ودراسة دومي (2010)، وهناك دراسات ركزت على المعتقدات المعرفية مثل دراسة قاسم (2017) ودراسة عبد الوهاب (2017) ودراسة سحلول (2014) ودراسة بقيعي (2013)، في حين أن هذا البحث ربط بين المعتقدات المعرفية وبين الأداء التدريسي.

تحوي كليات التربية في فلسطين بعض التخصصات التالية:

- معلِّم الصّف أو معلِّم التربية الابتدائية أو مرحلة أساسي دنيا: (تختلف التسمية بحسب الجامعة)، وهو تخصّص يمُنح درجة البكالوريوّس، ويعُدّ الطالب فيه للتدريس في المرحلة الابتدائية الدنيا (الصفوف الأربعة الأولى) المواد الدراسية كلها.
- معلم مرحلة أساسي عليا: وهو تخصص يضم العديد من التخصصات في أساليب التخصص وهو أيضا يمنح درجة البكالوريوس، ويعُدّ الطالب فيه للتدريس في المرحلة الإعدادية والثانوية.
- التوجيه والإرشاد أو علم النفس: وهو تخصص يضم العديد من التخصصات في الإرشاد وهو أيضا يمنح درجة البكالوريوس، ويعُدّ الطالب فيه للإرشاد في المصحات والمؤسسات الرسمية والخاصة.

وتحرص كليات التربية على المحافظة على التواصل مع المجتمع المحلي والدولي لأغراض الإفادة والاستفادة، فهي تستضيف المفكرين والأكاديميين والمختصين، وتسهل على أساتذتها المشاركة في المؤتمرات والندوات وورش العمل بشكل مستمر، كما أنها تعمل على عكس تطلعاتها محلياً ودولياً من خلال ورش العمل المنظمة، والمؤتمرات والندوات وورش العمل والمشاريع التي تنفذها بشكل مستمر، وتتطلع بكل جد وجهد إلى الاستمرار في التقدم والتطور لمواكبة متطلبات الحياة المتزايدة، ولمواكبة التطورات السريعة في كل الأصعدة وخاصة صعيد التكنولوجيا، والاستمرار في

تطوير الإمكانات الأكاديمية والإدارية وتوظيفها لخدمة المجتمع، وتطوير النواحي الإبداعية لدى الطلبة وتحفيزهم على الإبداع والتميز، عدا عن توفير برامج مشتركة بين التخصصات لدعم الرؤية الشمولية من أجل خدمة المجتمع وتطويره وعليه اهتمت الكليات بمستوى العمل والخدمة من أجل الوصول بمدرسيها وطلبتها لأعلى مستويات الكفاءة والمهنية والإتقان (السر، 2016).

ويحظى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية باهتمام كبير من قبل واضعي السياسات التربوية والأنظمة السياسية في معظم بلدان العالم في العصر الحديث، وتحرص على أن تتوافر في أساتذتها الكفايات المأمولة للقيام بدورهم على أكمل وجه، فيكون عضو هيئة التدريس ذا قدرات، وخصائص متميزة أكاديمياً ومهنياً، ماهراً في التدريس، باحثاً متابعاً لما يستجد في عالم المعرفة، مثابراً متحمساً غيوراً على مهنته، عاملاً ومشاركاً في حل مشكلات مجتمعه، إلى جانب ما يتمتع به من صفات إنسانية راقية (عدس، 2000)، ولديه رؤى تطويرية يؤكد فيها ذاته، ويشجع طلبته على تأكيد ذواتهم عبر ممارسة التأمل في التعليم، وتعزيز التفاعل بهدف إيجاد تحول نوعي في تعلمهم، (Tang, 2010).

وتسعى دوما الجامعات الفلسطينية إلى تحسين الأداء الأكاديمي والمهني للأساتذة، ومن القضايا الرئيسة في تطوير التعليم لديهم تقويم الأداء التدريسي سواء من قبل العمداء أو رؤساء الأقسام أو الطلبة لإصدار حكم يستند إلى معلومات صائبة يبنى عليها اتخاذ قرارات صائبة، وان نجاح أي عملية تعليمية أو عدمه مرهون بما يتمتع به المعلم من سمات شخصية، وخصائص نفسية وعقلية، وما لديه من غزارة أكاديمية تخصصية وخبرات تربوية ومهنية، ومن ممارسات سلوكية وثقافية، وعلاقات إنسانية واجتماعية، ولعل الطلبة يمكنهم إدراك هذه الصفات أكثر من غيرهم، وذلك لاتصالهم وتواصلهم المباشر بأساتذتهم، فهم قادرون على إبداء آرائهم في الأداء التدريسي من خلال ما يمدونهم به من خبرات تربوية، وما يقومون به من أفعال، ويمارسونه من سلوكيات (السر، 2016) (تيم، 2008).

<u>مشكلة البحث وأسئلته:</u>

لقد دأبت الجامعات الفلسطينية على تطوير كادرها الأكاديمي والاهتمام بإعداد وتأهيل أعضاء هيئة التدريس لعمق إحساسها بأهمية وظيفة هذه الصفوة المهنية ودورها القيادي التربوي الفاعل، وتقديم البرامج المتنوعة والتركيز فيها على المستوى والمعايير العالية لتحقيق مستوى مرموق من الجودة والتمييز، وأن تصبح الكليات منارة لابتكار المعرفة ونشرها محليًا وإقليميًا ودوليًا، والاستمرار في تطوير الإمكانات الأكاديمية والإدارية وتوظيفها لخدمة المجتمع، وتطوير النواحي الإبداعية لدى الطلبة وتحفيزهم على الإبداع والتميز، عدا عن توفير برامج مشتركة بين التخصصات لدعم الرؤية الشمولية من أجل خدمة المجتمع وتطويره، ولأهمية تصورات ومعتقدات الأساتذة وعلاقتها بالأداء التدريسي فقد جاء هذا البحث والذي تمثلت مشكلته بالسؤال الرئيس الآتي: "ما مستوى المعتقدات المعرفية لأساتذة كليات التربية وعلاقتها بأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة في فلسطين؟

يتفرع عن السؤال الرئيسي السابق الأسئلة الفرعية التالية:

1) ما مستوى الأداء التدريسي للأساتذة في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة؟
2) ما مستوى المعتقدات المعرفية لأساتذة كليات التربية من وجهة نظر الطلبة ؟

3) هل هناك فروق في متوسطات استجابات عينة البحث تعزى إلى النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والتخصص؟

4) هل هناك علاقة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية للأساتذة وأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة؟

أهداف البحث:

بناءً على ما تقدم فان هذا البحث يهدف إلى تبيان معتقدات أساتذة كليات التربية وعلاقتها بأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة، وبالتحديد يهدف البحث إلى:

1. معرفة واقع الأداء التدريسي للأساتذة في كليات التربية.
2. تقديم معتقدات أساتذة كليات التربية المعرفية وعلاقتها بأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة في فلسطين.
3. معرفة الفروق في متوسطات استجابات عينة البحث تعزى إلى النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والتخصص.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث التطبيقية والنظرية في منهجيته حيث أنه يتقصى مستوى معتقدات أساتذة كليات التربية وعلاقتها بأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة في فلسطين وما ستضيفه نتائج هذا البحث من معلومات ميدانية جديدة إلى المعرفة الإنسانية حول هذا الموضوع، ولعل الكشف عن تلك المعتقدات المعرفية والأداء التدريسي يعطي ضبطاً وتحسنا في أساليب التدريس، ولعل أكبر مستفيد من نتائج البحث ستكون كليات التربية بشكل خاص والجامعات والدولة على المستوى العام، وبالتحديد يسهم هذا البحث في:

1.الاهتمام بالأداء التدريسي للأساتذة بشكل عام.

2.الإسهام بطرح معتقدات معرفية متعلقة بالأداء التدريسي للأساتذة في كليات التربية.

3.الإسهام في تطوير كليات التربية وتحقيق الجودة الشاملة من خلال الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس.

4. محاولة الحد من استخدام الطرق التقليدية التي تؤدي إلى الحفظ والتلقين.

5.ما يتوصل إليه البحث من نتائج حول مستوى معتقدات أساتذة كليات التربية وعلاقتها بأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة في فلسطين.

حدود البحث:

يتحدد تعميم نتائج هذا البحث جزئياً على ما يلي:

- الحدود الزمانية: حيث طبق البحث في الفصل الأول من العام الأكاديمي 2018/2017.
- الحدود المكانية: طبق على طلبة جامعة الخليل وجامعة النجاح في فلسطين.
- الحدود الأكاديمية: يقتصر على أداء أساتذة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية والذين يدرسون في كليات التربية فقط.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

- المعتقدات المعرفية:

وجهات نظر أو تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة المعرفة من حيث مصدرها وبنيتها وثباتها، وعملية التعلم من حيث ضبط وسرعة واكتساب المعرفة (قاسم، 2017)، ويعرفها عبد الوهاب (2017) بأنها مجموعة من التصورات والأفكار حول مصدر المعرفة وبنائها وتنظيمها ومدى يقينها وصحتها والتحكم في اكتسابها وسرعة هذا الاكتساب، وإجرائيا وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد من خلال إجابته عن فقرات مقياس المعتقدات المعرفية المستخدم في هذا البحث.

- الأداء التدريسي:

بأنه ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما (السر، 2016)، يقصد به كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أنشطة وعمليات، وإجراءات، وسلوكيات تعليمية تتعلق بعملية التدريس داخل قاعة التدريس أو خارجها (نصار، 2017)، وإجرائيا يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الأداء التدريسي المستخدم في البحث.

<u>الطريقة والإجراءات:</u>

أ) المنهج المتبع:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج مناسب في مثل هذه البحوث وهذا المنهج يساعد على الوصول إلى الحقائق عن الظروف الراهنة، ويصف الظاهرة ويحلل الآراء حول تلك الظاهرة، ويساعدنا على فهم الحاضر وواقعه ورسم خطط المستقبل واتجاهاته، ويتناسب المنهج الوصفي مع طريقة جمع البيانات المعتمدة في هذا البحث وهي الاستبانة التي تعتمد في صدق بياناتها على عوامل كثيرة ترتبط بأفراد العينة وأهوائهم وجديتهم في تقديم البيانات، وهي من أكثر الطرائق استعمالاً في مثل هذه الدراسات والبحوث النفسية والتربوية.

ب) المتغيرات:

تضمن البحث المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: المعتقدات المعرفية.

المتغيرات المعدلة: النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة)، التخصص (أساسي عليا، إرشاد تربوي، أساسي دنيا)

المتغير التابع: الأداء التدريسي.

ج) مجتمع البحث وعينته:

تألف مجتمع البحث من جميع الطلبة المسجلين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية والبالغ عددهم (10702)، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة متعددة المراحل العشوائية، ففي المرحلة الأولى تم تقسيم المجتمع

حسب الجامعات واختيار جامعتين عشوائيا، حيث تم الحصول على جامعتين هما (جامعة النجاح، وجامعة الخليل)، وفي المرحلة الثانية تم اختيار عينة طبقية عشوائية حسب الجنس كما في الجدول:

جدول(1): توزيع المجتمع الأولي على المتغيرات المستقلة (النوع والجامعة)

المتغيرات	النوع الاجتماعي		المجموع
جامعة النجاح	ذكور	إناث	106
	48	58	
جامعة الخليل	ذكور	إناث	117
	36	81	
المجموع	84	139	223

د) أدوات الدراسة:

اولاً: مقياس المعتقدات المعرفية:

تم مراجعة الأدب التربوي وتم الاعتماد على مقياس المعتقدات المعرفية الذي وضعه سحلول (2014) في دراسته وهو لا تنطبق على المجتمع الحالي كون الدراسة الحالية تعنى بالمرحلة الجامعية وقد تم مواءمة فقراته لتتماشى مع الدراسات الجامعية، وهو يتكون من خمس مجالات هي: السلطة العالمة، والمعرفة البسيطة، والمعرفة المؤكدة، والتعلم السريع والقدرة الثابتة، وأصبح عدد فقرات (مؤشرات) المقياس (40) فقرة – انظر ملحق (1)، وبهذا تعطى درجة عالية (3 درجات) وبدرجة متوسطة (درجتان) وبدرجة منخفضة (درجة واحدة)، وتكون النهاية العظمى (120) والنهاية الصغرى (40) على المقياس.

قياس الصدق والثبات لمقياس المعتقدات المعرفية:

للتأكد والتحقق من صدق البناء والثبات للأداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من طلبة كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بلغ عددهم (18) طالبا وطالبة من خارج العينة الأصلية، حيث تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للاتساق الداخلي من خلال ارتباط جميع الفقرات مع الدرجة الكلية وكان متوسط معاملات الارتباط (0.782)، وتم حساب معامل الثبات للأداة عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ حيث كانت قيمة ألفا (0.816) كما هو واضح من الجدول التالي:

جدول(2): معامل ثبات الفا كرونباخ على مجالات المقياس مع بعضها والدرجة الكلية

المجالات	عدد الفقرات	قيمة الفا	المجالات	عدد الفقرات	قيمة الفا
السلطة العالمة	8	0.749	التعلم السريع	8	0.768

المعرفة البسيطة	8	0.710	القدرة الثابتة	8	0.788
المعرفة المؤكدة	8	0.792	0.816		
الدرجة الكلية	40				

ثانياً: مقياس الأداء التدريسي:

تمت الاستعانة بالمقياس الذي عمله تيم (2008) المكون من (48) فقرة تناولت خمسة مجالات هي: مجال الإعداد والتخطيط للتدريس ويشتمل على (10) فقرات، ومجال البحث العلمي ويشتمل على (9) فقرات، ومجال الاختبارات والدرجات (التقويم) ويشتمل على (10) فقرات، ومجال التفاعل مع الطلبة في قاعة المحاضرات ويشتمل على (10) فقرات، ومجال المقررات الدراسية ويشتمل على (9) فقرات– انظر ملحق رقم (2).

قياس الصدق والثبات لمقياس الأداء التدريسي:

وللتأكد والتحقق من صدق البناء والثبات للأداة فقد تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من المختصين وذوي الخبرة من بعض الجامعات الفلسطينية وذلك للتأكد من الصدق الظاهري وتم تطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عددها (18) طالبا وطالبة كما ذُكر من خارج العينة الأصلية، حيث تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للاتساق الداخلي من خلال ارتباط جميع الفقرات مع الدرجة الكلية وكان متوسط معاملات الارتباط (0.760)، وتم حساب معامل الثبات للأداة عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ حيث كانت قيمة ألفا (0.861) كما هو واضح من الجدول التالي:

جدول(3): معاملات ارتباط مجالات الاستبيان مع بعضها والدرجة الكلية

المعايير (المجالات)	عدد الفقرات	قيمة الفا
الإعداد والتخطيط للتدريس	10	0.844
البحث العلمي	9	0.810
الاختبارات والدرجات (التقويم)	10	0.825
التفاعل مع الطلبة في قاعة المحاضرات	10	0.804
المقررات الدراسية	9	0.819
الدرجة الكلية	48	0.861

والمحكات للمقياسين هي: (1– 1.66) بدرجة منخفضة، ومن (1.67– 2.32) بدرجة متوسطة، ومن (2.33 – 3) بدرجة عالية.

ثالثاً: المقابلات المقننة:

تم مقابلة (8) طلاب ممن طبق عليهم المقاييس لغايات استقصاء بعض العوامل المرتبطة بالمعتقدات المعرفية والأداء التدريسي مثل: العمر، المعدل التراكمي وغيرها التي ربما يكون لها تأثير على ذلك، مما يساعد على تفسير النتائج الكمية التي توصل إليها البحث، فقد استخدم الباحث عدة أسئلة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بفقرات المقاييس وذلك لتأكيد النتائج التي تم الحصول عليها، ومن الأسئلة المستخدمة: (هل تعتقد أن المعرفة البسيطة لدى المدرس تسهم في تحسين الأداء التدريسي له؟، هل تعتقد أن حصولك على المعرفة يعتمد على كفاءة المدرس؟، ومن ثم تم تدوين الاستجابات الأكثر تكراراً ومقارنتها بالنتائج الكمية.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأسلوب الكيفي من خلال تحليل الآراء كما ذُكر في المقابلات وبؤر النقاش، وتم استخدام الأسلوب الكمي من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب واختيار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية وهي على النحو التالي:

النتائج المتمثلة بسؤال الدراسة الأول الذي ينص على: (ما مستوى الأداء التدريسي للأساتذة في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة؟).

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات لكل فقرة من الفقرات والدرجات للمجالات الدراسة الخمسة لوجهات نظر الطلبة في واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، وتم ترتيب الاستجابات حسب المتوسطات الحسابية تنازليا ضمن كل مجال والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والدرجات لمجالات الأداء التدريسي

المعايير (المجالات)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
الإعداد والتخطيط للتدريس	2.423	0.861	%80.7	عالية
التفاعل مع الطلبة في قاعة المحاضرات	2.343	0.907	%78.1	عالية
الاختبارات والدرجات	2.339	0.754	%77.9	عالية
المقررات الدراسية	2.290	1.108	%76.3	متوسطة
البحث العلمي	2.108	1.068	%70.2	متوسطة
الدرجة الكلية	2.300	0.939	%76.6	متوسطة

يتضح من النتائج أن الوسط الحسابي لمستوى الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة بلغ (2.3) بنسبة مئوية مقدارها (76.6%) بدرجة متوسطة، وكانت النتائج بدرجة عالية على كل من المجالات التالية (الإعداد والتخطيط للتدريس، الاختبارات والدرجات، التفاعل مع الطلبة في قاعة

المحاضرات)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الوعي الكافي لأعضاء هيئة التدريس بعمليات التخطيط والإعداد لدروسهم وقدرتهم على التفاعل الايجابي في محاضراتهم واستخدامهم لاستراتيجيات تدريس وتقويم مناسبة، لا سيما وأنهم من كليات التربية التي هي من تعنى بهذه الجوانب وتغرسها لدى طلبتها، ففاقد الشيء لا يعطيه، وهذا كوّن رؤية جيدة لدى طلبتهم عن الأداء التدريسي لهم.

وبدرجة متوسطة على مجالات (البحث العلمي، والمقررات الدراسية)، ويعزو الباحث ذلك إلى قلة الدعم المادي للبحث العلمي وعدم توفر الجوائز والحوافز المناسبة، وطبيعة المقررات التربوية المترابطة والمتشابكة والمتداخلة.

وهذه النتائج تتوافق ونتائج كل من دراسة نصار (2017) ودراسة دومي (2010) ودراسة فيرهي (Verhey,2002) ودراسة الطفيلي وآخرون (2013) ودراسة عبد الرحمن وحسن (2004) التي بينت أن مستوى الأداء التدريسي كان بدرجة متوسطة.

النتائج المتمثلة بسؤال الدراسة الثاني الذي ينص على: (ما مستوى المعتقدات المعرفية لأساتذة كليات التربية من وجهة نظر الطلبة؟).

يبين الجدول التالي الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعتقدات المعرفية الموجودة لدى أساتذة كليات التربية من وجهة نظر الطلبة على كل بعد من أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية والدرجة الكلية:

جدول(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والدرجات للمعتقدات المعرفية

المعايير (المجالات)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
المعرفة البسيطة	2.108	0.524	%70.2	متوسطة
القدرة الثابتة	2.070	1.024	%69.0	متوسطة
التعلم السريع	2.068	0.671	%68.9	متوسطة
المعرفة المؤكدة	1.897	0.921	%63.2	متوسطة
المعرفة العالمة	1.598	0.870	%53.2	منخفضة
الدرجة الكلية	1.948	0.802	%64.9	متوسطة

يظهر من الجدول (5) أن مستوى المعتقدات المعرفية كان متوسطاً على المقياس الكلي بوسط حسابي (1.948) وعلى الأبعاد: المعرفة البسيطة والقدرة الثابتة والتعلم السريع والمعرفة المؤكدة وبوسط حسابي (2.108، 2.070، 2.068، 1.897) على التوالي، وكان منخفضاً على بعد المعرفة العالمة وبوسط حسابي (1.598) وتشير هذه النتيجة إلى أن المعتقدات المعرفية للأساتذة من وجهة نظر الطلبة ليست بالبسيطة أو المعقدة، وإنما جاءت بدرجة متوسطة على المقياس الكلي وجميع الأبعاد باستثناء بعد المعرفة العالمة، حيث كانت درجاتهم على هذا البعد منخفضة، والدرجة المنخفضة هنا تشير إلى أن الأساتذة متعلمون متعمقون وغير سطحيين، على اعتبار أنه كلما ارتفعت الدرجة التي يحصل عليها الطالب في أي بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية كانت أكثر بساطة وسطحية، وكلما انخفضت كان أكثر عمقاً وتعقيداً، وهذا يشير إلى أن الطلبة يوضحون أن لدى أساتذتهم اعتقاداً عميقاً حول المعرفة المشتقة بالعقل،

وأنهم ينظروا إلى المعرفة على أنها غير ثابتة، وتتطور من خلال البحث والتقصي، مما يجعلهم أكثر عمقاً في التفكير وأكثر ميلاً لتعديل وتغيير المعرفة غير الصحيحة، لذا فالواجب على الجامعات العمل على تعديل معتقدات الأساتذة نحو للأفضل، فعند استخدام التقييم والنقد للمعرفة أثناء المحاضرات فإن الطلبة يدركون أن المعرفة تجريبية وغير مؤكدة، وعندما يؤمن الطلبة بقدرات أساتذة الجامعات وإمكاناتهم في أداء محاضراتهم على أكمل وجه فإن هذا يؤكد على القدرة على التعلم مكتسبة وليست فطرية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بقيعي (2013)، ودراسة اندرسون (Anderson,2005) ودراسة شومر (Schommer,1990) والتي بينت أن مستوى المعتقدات المعرفية كان بدرجة متوسطة.

النتائج المتمثلة بسؤال الدراسة الثالث الذي ينص على: هل هناك فروق في متوسطات استجابات عينة البحث تعزى إلى النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والتخصص؟

**فيما يتعلق بمتغير النوع الاجتماعي:

تم استخدام اختبار "ت" (T-Test) للفروق بين المعتقدات المعرفية للأساتذة في كليات التربية وأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة تعزى إلى الجنس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (6): نتائج اختبار "ت" (T-Test) لفحص الفرق في تأثير المعتقدات المعرفية على الأداء التدريسي حسب الجنس.

المتغير التابع	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
المعتقدات المعرفية	ذكر	84	1.88	0.37	221	0.8512	0.82
	أنثى	139	1.94	0.65			
الأداء التدريسي	ذكر	84	2.37	0.48	221	0.7235	0.26
	أنثى	139	2.43	0.72			

يتضح من المعطيات الواردة في الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < 0.05) في تأثير المعتقدات المعرفية لأساتذة كليات التربية على أدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة حسب الجنس، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير المعتقدات المعرفية (0.82) ومتغير الأداء التدريسي (0.22) حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من (0.05)، كما يتبين أيضا أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية للذكور (1.88) وهو أدنى من قيمة المتوسط الحسابي للإناث والبالغ قيمته (1.94)، وأن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على مقياس الأداء التدريسي للذكور (2.37) وهو أدنى من قيمة المتوسط الحسابي للإناث والبالغ قيمته (2.43).

وهذا قد يعود إلى أَنَّ الطلاب والطالبات يعيشون تحت نفس الظروف التعليمية، فمن يدرس الذكور يدرس الإناث لان المحاضرات تحتوي على الذكور والإناث، ويدرسون بنفس الجامعة ويعيشون بنفس الظروف الاقتصادية والسياسية، لذلك يكون هناك تقارب بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية لأساتذتهم، وبالتالي ليس هناك تباين في وجهة نظر الطلبة الذكور والإناث في أداء مدرسيهم، وهذا يدل على إلمام الأساتذة باستراتيجيات التدريس المناسبة وخاصة أنهم يتبعون لكليات التربية التي تعتبر المصدر الرئيس في تدريس الاستراتيجيات التربوية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة نصار (2017) ودراسة قاسم (2017) ودراسة سحلول (2014) ودراسة رواقة ومحمود والشبلي (2005) التي بينت نتائجها عدم وجود فروقاً دالة إحصائيا، واختلفت مع دراسة بقيعي (2013) التي بينت النتائج أَنَّ هناك فروقاً دالة إحصائيا لصالح الذكور، في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا في دراسة دومي (2010) لصالح الإناث.

**وفيما يتعلق بمتغير المستوى الدراسي:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين المعتقدات المعرفية للأساتذة في كليات التربية وأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة تُعزى إلى المستوى الدراسي كما يلي:

جدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق (One Way ANOVA) بين المعتقدات المعرفية للأساتذة في كليات التربية وأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة تعزى إلى المستوى الدراسي.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات حرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعتقدات المعرفية	بين المجموعات	15.731	7.865	2	2.593	0.307
	داخل المجموعات	670.408	3.033	221		
الأداء التدريسي	بين المجموعات	3.411	1.705	2	1.501	0.431
	داخل المجموعات	251.095	1.136	221		

يتبين من نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول (7) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس المعتقدات المعرفية وعلى مقياس الأداء التدريسي تعزى للمستوى الدراسي، إذ بلغت قيمة ف (2.593) على المعتقدات المعرفية وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α <0.05)، وبلغت قيمة ف (1.501) على الأداء التدريسي وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α <0.05)، والجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في المعتقدات المعرفية على الأداء التدريسي تعزى إلى المستوى الدراسي.

المتغيرات	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعتقدات المعرفية	أولى	67	2.12	0.57
	ثانية	53	1.98	0.45
	ثالثة	59	2.24	0.54
	رابعة	44	2.54	0.48
الأداء التدريسي	أولى	67	2.32	0.44
	ثانية	53	2.16	0.99
	ثالثة	59	2.27	0.89
	رابعة	44	2.09	0.47

وهذا قد يعود إلى أن الطالب يبدأ دراسته منذ السنة الأولى فينخرط في الجو الجامعي الذي ينعكس بشكل مباشر على جميع الطلاب باختلاف مستوياتهم الدراسية، وان هدفهم واحد وظروفهم واحدة سواءً كان الطالب في المستوى الأول أو غيره، وان أداء الأستاذ يبقى كما هو عند طلبة السنة الأولى أو عند أي مستوى دراسي، وان المعتقدات المعرفية لدى الأساتذة لا تتغير باختلاف المستوى الدراسي للطالب، فالمعرفة البسيطة والتعلم السريع تستمر مع الأستاذ من السنة الأولى للطالب حتى تخرجه، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة نصار (2017) ودراسة قاسم (2017) والتي بينت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى للمستوى الدراسي واختلفت مع نتائج دراسة أبو الشيخ (2013) والتي بينت أنه توجد فروق دالة إحصائيا تعزى للمستوى الدراسي.

**وفيما يتعلق بمتغير التخصص:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين المعتقدات المعرفية للأساتذة في كليات التربية وأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة تُعزى إلى التخصص كما يلي:

جدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المعتقدات المعرفية للأساتذة في كليات التربية وأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة تُعزى إلى التخصص.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات حرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعتقدات	بين المجموعات	2.425	1.212	2	1.108	0.347

المعرفية	داخل المجموعات	241.675	1.093	221		
الأداء التدريسي	بين المجموعات	2.640	1.320	2	0.799	0.891
	داخل المجموعات	365.033	1.651	221		

يتبين من نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول (9) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات الطلبة على كل من المعتقدات المعرفية والأداء التدريسي حسب التخصص، إذ بلغت قيمة ف (1.108) على المعتقدات المعرفية وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α<0.05)، وبلغت قيمة ف (0.799) على الأداء التدريسي وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α<0.05)، والجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في المعتقدات المعرفية للأساتذة في كليات التربية وأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة تُعزى إلى التخصص.

المتغيرات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعتقدات المعرفية	أساسي عليا	71	2.64	0.45
	أساسي دنيا	89	2.11	0.68
	توجيه وإرشاد	63	2.07	0.87
الأداء التدريسي	أساسي عليا	71	2.44	0.66
	أساسي دنيا	89	2.26	0.57
	توجيه وإرشاد	63	1.97	0.49

وهذا ربما يعود إلى أن هناك مساقات ومواد يدرسها الطلبة ولجميع التخصصات فهناك متطلبات للجامعة وهناك متطلبات كلية وهي مشتركة لجميع الطلاب، فالمدرس في المحاضرة لا يفرق بين طالب متخصص كذا أو طالب متخصص كذا فتقدم لهم المادة بنفس الإستراتيجية والأسلوب وتقدم المعارف للجميع دون تحير لتخصص ما أو غير ذلك.

النتائج المتمثلة بسؤال الدراسة الرابع الذي ينص على : "هل هناك علاقة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية للأساتذة وأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Coefficient) بين فقرات المعتقدات المعرفية وفقرات الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة، كما في الجدول (11).

جدول (11): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Person Coefficient) بين فقرات المعتقدات المعرفية وفقرات الأداء التدريسي

المتغيرات	قيمة " ر"	الدلالة الإحصائية
المعتقدات المعرفية * الأداء التدريسي	0.251	0.017

يتضح من الجدول (11) أنه توجد علاقة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية للأساتذة في كليات التربية والأداء التدريسي لهم من وجهة نظر طلبتهم، حيث كانت الدلالة الإحصائية (0.017) وهي اقل من(0.05)، كذلك وجد معامل ارتباط "ر"(0.251)، وهذه النتيجة تبين أنه كلما كانت المعتقدات المعرفية لدى الأساتذة في كليات التربية أكثر عمقاً وبعيدة عن السطحية كانت حاجتهم إلى المعرفة وبحثهم عنها أكثر ليكون أداءه التدريسي بشكل أفضل.

ويمكن تفسير ذلك بأنه كلما أزداد ميل الأستاذ للحصول على المعرفة والتفكير بعمق في القضايا المختلفة وحاول إيجاد حلول جديدة للمشكلات والأساليب والطرق التي يتبعها والمواقف التي تواجهه كانت المعتقدات المعرفية لديه أكثر عمقاً وتطوراً، لأنه يصبح أكثر وعياً بالكثير من المواقف المختلفة التي تواجهه داخل المحاضرة، فحاجته إلى المعرفة تدفعه إلى البحث الأساليب والطرق الجديدة التي تمكنه من تطوير معارفه ومهاراته وقدراته ويكون أداءه التدريسي أفضل، ومن ثم تعميق معتقداته المعرفية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليه البحث تم تقديم بعض التوصيات:

- لا بد من إعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات وتبني استراتيجيات و طرائق تدريس تراعي المعتقدات المعرفية لديهم وتفعيل دور المتعلم في الموقف التدريسي ومساعدته على امتلاك المعرفة بطريقة استكشافية لتنمو معتقداته المعرفية بأبعادها المتعددة.
- تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات من خلال تقديم أنشطة معرفية من أجل تطوير الحاجة إلى المعرفة والمعتقدات المعرفية لديهم.
- ضرورة تنظيم ندوات ومؤتمرات وأيام دراسية للاهتمام بالطلبة في الجامعات ومساعدتهم في تطوير الحاجة إلى المعرفة لديهم.

- أن يعتمد الأستاذ خطة دراسية تتضمن المعايير الأساسية للمادة وتطبيق الأساليب والاستراتيجيات المعتمدة فيها مع تواجد المادة الإثرائية التي تنمي المعرفة بشكل عام والمعتقدات المعرفية بشكل خاص.

أيضاً في ضوء النتائج التي توصل إليه البحث تم تقديم بعض الاقتراحات:

- إجراء دراسات وأبحاث التي تتناول إعداد برامج تدريبية لتنمية المعتقدات المعرفية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول الأداء التدريسي وربطه بمتغيرات أخرى.

المراجع والمصادر:

أبو الشيخ، عطية (2013): معتقدات معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية حول مهنة التدريس وعلاقتها بمهارات التدريس لديهم في الأردن، مجلة الفتح، العدد (53)، ص ص 117–137.

أبو حطب، فؤاد وأمينة، محمد كاظم(1996): تقويم برامج إعداد المعلم في مصر، دراسة قومية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة.

بقيعي، نافز (2013): المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين، مجلة دراسات الجامعة الأردنية، المجلد (40) الملحق (3)، 1021–1035.

تيم، حسن (2008): آراء طلبة كلية الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح، مؤتمر كلية الدراسات العليا والعلوم التربوية 6–2008/3/7، جامعة النجاح.

جاد، إيناس (2003): تقويم معلم الرياضيات لأدائه التدريسي بالمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، مصر.

دومي، حسن (2010): درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في تحسين أدائهم المهني، مجلة جامعة دمشق، مجلد (26)، العدد (3)، ص ص 439 – 481

رواقه، غازي ومحمود، يوسف والشبلي، عبد الله (2005): تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عمان، مجلة جامعة دمشق، العدد (2)، المجلد (21)، ص ص131– 158.

سحلول، وليد (2014): بنية المعتقدات المعرفية وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة رسالة التربية علم النفس، جامعة الملك سعود، العدد (45)، ص ص 1 –28.

السر، خالد (2016): أثر تنويع التدريس على القرار التدريسي والمعتقدات نحو تعليم الرياضيات وتعلمها في ضوء نظريات التعلم المعرفية لدى طالبات الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة، مجلة جامعة الأقصى، المجلد (20)، العدد (2)، ص ص 273 – 320.

الطفيلي، محمد و عبود، أفراح و جابر، انتظار (2013): تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية الهندسة – جامعة بابل ضمن مؤشري التخطيط والتنفيذ، مجلة جامعة بابل، المجلد (21)، العدد (2)، ص ص 766– 791.

عابد، أسامة (2009): معتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم وعلاقة ذلك بمستوى فهمهم للمفاهيم العلمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد(5)، عدد(3) ، ص ص 187– 199.

عبد الرحمن، عبد الملك وحسن، محمد(2004): معايير الأداء المهني للطالب المعلم بكليات التربية في ضوء مفهوم الجودة والاعتماد الأكاديمي :المؤتمر العملي التاسع معايير ومستويات التعليم الجامعي في مصر إعداد المعلم في عصر المعلومات كلية التربية جامعة طنطا 5–6/مايو.

عبد الوهاب، شعلان (2017): أثر المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة، دراسات نفسية و تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، العدد (18)، ص ص 93 –102 .

عدس، محمد (2000): المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

قاسم، إيمان (2017): المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والفرقة الدراسية لدى عينة من طلبة كلية التربية ببورسعيد، مجلة كلية التربة ببورسعيد، العدد (22)، ص ص 407– 436 .

نصار، أنور (2017): واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة بجامعات غزة، مجلة الجامعة الإسلامية، العدد (1)، المجلد (25)، ص ص 160 – 174.

Anderson, C. M. (2005). Ways of knowing: Their association with gender and higher order thinking. Unpublished master's thesis, college of education, Wichita State University, Wichita, Kansas, US.

Hofer, B. K. (2008). Personal epistemology and culture. In M. S. Khine (Ed.), Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures (pp. 3-22). New York: Springer.

htt://www.sfsu.edu/~acadplan/news/wtters2002.htm

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.

Rodriguez, L., & Cano, F. (2006). The epistemological beliefs, learning approaches and study orchestrations of university students. Studies in Higher Education 31, 5, 617-336.

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

Schommer, M. (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. Research in Higher Education, 34, 3, 355-370.

Schommer-Aikins, 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.

Tang, J. (2010). Exploratory confirmatory factor analysis of epistemic beliefs questionnaire about mathematics for Chinese junior middle school students. Journal of Mathematics Education, 3, 2, 89-105.

Terzi, A., Cetin, G., & Eser, H. (2012). The relationship between undergraduate students' locus of control and epistemological beliefs. Educational Research, 3, 1, 030-039.

Topcu, M., & Yilmaz-Tuzun, O. (2009). Elementary students' metacognition and epistemological beliefs considering science achievement, gender and socioeconomic status. Elementary Education Online, 8, 3, 676-693.

Verhey، M. (2002). Graduate student perceptions of their SFSU Experience. Retrieved Oct. 2002. From SFSU، Web Site.

ملحق رقم (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب/ة المحترم/ة

يقوم الباحث بإجراء بحث بعنوان "**ستوى معتقدات أساتذة كليات التربية المعرفية وعلاقتها بأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة في فلسطين**" ، حيث يوجد أمامك مقياس لمعرفة واقع الأداء التدريسي لأساتذة كليات التربية يحتوي على (48) فقرة مذيلة بثلاث نهايات محتملة، هذه المعلومات لغاية البحث العلمي فقط

القسم الأول: يرجى من حضرتكم وضع إشارة (×) في المكان المخصص فيما يلي:

1. **النـــوع: ذكر ( ) أنثى( ) .**
2. **التخصص: أساسي دنيا (معلم صف، مرحلة ابتدائية) ( ) مرحلة عليا (أساليب تدريس) ( ) توجيه وارشاد ( ) .**
3. **المستوى: أولى ( ) ثانية ( ) ثالثة ( ) رابعة ( )**

القسم الثاني: يرجى من حضرتكم وضع إشارة (×) حسب ما تنطبق عليه الحالة في المكان المخصص فيما يلي:

الرقم	الفقرات	بدرجـــة عالية	بدرجـــة متوسطة	بدرجـــة ضعيفة
	المجال الأول(الإعداد والتخطيط للتدريس)			
	الإعداد والتخطيط للتدريس المجالات			
	يحدد المراجع والكتب المقررة المناسبة للمادة التعليمية			
	يسلم الطلبة خطة المقرر في الأسبوع الأول من الفصل			
	يوفر متطلبات المقرر في الأسبوع الأول من الفصل.			
	تحتوي خطة المقرر على جدولة زمنية للاختبارات والمتطلبات			
	يستخدم اللغة الفصيحة في شرح المساق			
	يأخذ بعين الاعتبار إمكانات الطلبة المادية عند تحديد متطلبات المقرر.			
	يطور محاضراته عن طريق التغذية العكسية (المردود) من الطلبة			
	يوفر وسائل تعليمية مناسبة في قاعة المحاضرات			
	يفعل دور المكتبة في البحث			
	المجال الثاني(البحث العلمي)			
	يكلف الطلبة بعمل بحوث تطبيقية			
	يهتم بثقافة البحث العلمي			
	يحكم بحوث استبانات طلبته			
	يشجع الطلبة على القيام ببحوث مشتركة			
	يناقش الطلبة في بحوثهم			

	يرشد الطلبة نحو مراجع ودراسات متعلقة ببحوثهم				
	يتابع مستجدات البحث في تخصصه				
	يركز على تنظيم بحوثه ومتطلبات الطلبة				
	يشجع الطلبة على استيعاب المقروء من البحوث				
	المجال الثالث(الاختبارات والدرجات)				
	يلتزم بفترة الاختبارات المحددة من الجامعة				
	العدالة في تقييم الطلبة				
	اختباراته متنوعة و شاملة				
	حازم في مراقبته اختباراته				
	يعيد أوراق الاختبارات لطلبته بعد تصحيحها				
	يتسم بالوضوح في طريقة تصحيح الاختبارات والواجبات				
	تتصف أسئلته بإثارة التفكير الناقد لدى الطلبة				
	يعطي الطلبة الفرصة للمناقشة في الإجابة عن أسئلة الاختبارات				
	يقدم تغذية عكسية على أوراق الاختبارات				
	ينوع في وسائل التقويم				
	المجال الرابع(التفاعل مع الطلبة في قاعة المحاضرات)				
	يحفظ أسماء طلبته وينادبهم بها في أثناء المحاضرة				
	يشجع طلبته على طرح الأسئلة في المحاضرة				
	يسمح للطلبة بالتعبير عن آرائهم التي تختلف عن رأيه العلمي				
	يراعي الفروق الفردية بين طلبته				
	يشعر الطلبة بالارتياح في محاضراته				
	يراعي المساواة في تعامله مع طلبته دون محاباة				
	ينمي التفكير التأملي لدى الطلبة				
	يشعر الطلبة بأنه قدوة حسنة				
	ينوع في طرائق التدريس في محاضراته				
	يبني علاقته مع الطلبة على الصراحة والوضوح				
	المجال الخامس(المقررات الدراسية)				

	يستعرض المادة العلمية بشكل سليم ومنظم			
	يتمكن من تدريس مساقاته			
	يوضح العلاقة بين المساق الذي يدرسه وغيره من المساقات			
	يطلب من طلبته تقييم المساق الذي يدرسه في نهاية الفصل			
	يقدم مقررات دراسية حديثة متجددة			
	يحدد أهداف المقرر بشكل واضح			
	يبسط تدريس المقرر لطلبته بالرغم من صعوبته			
	يشعر الطلبة بالفائدة من المقرر			
	ينهي المقرر في وقته المحدد من الفصل			

ملحق رقم (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب/ة المحترم/ة

يقوم الباحث بإجراء بحث بعنوان "**مستوى معتقدات أساتذة كليات التربية المعرفية وعلاقتها بأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة في فلسطين**" ، حيث يوجد أمامك مقياس لمعرفة المعتقدات المعرفية لأساتذة كليات التربية يحتوي على (40) فقرة مذيلة بثلاث نهايات محتملة، هذه المعلومات لغاية البحث العلمي فقط

القسم الأول: يرجى من حضرتكم وضع إشارة (×) في المكان المخصص فيما يلي:

1. **النــوع: ذكر ( ) أنثى( ) .**
2. **التخصص: أساسي دنيا (معلم صف، مرحلة ابتدائية) ( ) مرحلة عليا (أساليب تدريس) ( ) توجيه وإرشاد ( ) .**
3. **المستوى: أولى ( ) ثانية ( ) ثالثة ( ) رابعة ( )**

القسم الثاني: يرجى من حضرتكم وضع إشارة (×) حسب ما تنطبق عليه الحالة في المكان المخصص فيما يلي:

الرقم	الفقرات	بدرجــــة عالية	بدرجـــــة متوسطة	بدرجـــــة ضعيفة
	المجال الأول(السلطة العالمة)			
	ألتزم بما يقول المحاضر من معلومات في موضوع المحاضرة			
	أبدأ الاستذكار قبل الامتحان بفترة كافية.			
	أعتقد أنه من المفيد لي أن أربط الأفكار الجديدة مع ما لدي من معرفة			
	أعتقد أن القدرة على التعلم لا تنمو بالممارسة والجهد .			
	أعتقد أن معظم المبادئ والنظريات الموجودة في الكتب الآن ستتغير بعد فترة من الزمن.			

	أُخطئ كثيرًا في إجابة الأسئلة وألجأ لإجابات المقرر الدراسي			
	أرى أنه يجب أن يتم تصحيح المحاضر لإجابات الطالب وفق المعرفة الصحيحة			
	كلما قرأت كثيرًا ازدادت المعرفة لدي			
	المجال الثاني(المعرفة البسيطة)			
	أُفضل ربط المعلومات بعضها ببعض أثناء القراءة			
	أعتقد أن التفوق يتطلب الكثير من العمل حتى بالنسبة للأذكياء			
	أعتقد أن ما يقول العلماء عن المعرفة هو الصحيح			
	عند الاستعداد لاختبار ما، أظل أكتب المعلومات حلم أحفظها			
	أتعلم الموضوع من خلال قراءته من بدايته لنهايته			
	أُخطط جيدًا لاستذكار محاضراتي			
	أعتقد أن الحقيقة العلمية ثابتة لا تتغير			
	أطلب مساعدة المحاضر في حل المسائل والمهام الصعبة			
	المجال الثالث(المعرفة المؤكدة)			
	أشعر أن تكرار قراءتي لفصل صعب من الكتاب المقرر لا يساعدني على فهمه			
	أرى أن معنى الجملة يرتبط بسياق الحديث الذي قيلت فيه			
	أراجع عملي لأتأكد من أني أديته على أكمل وجه			
	أعتقد أن المعلومات التي أتعلمها في المحاضرة تكون مؤكدة وغير قابلة للتغيير			
	أرى أن المصدر الرئيس لمراجعة إجاباتي هو المحاضر			
	أرى أنه يجب على الطلاب إتباع تعليمات المحاضر في المحاضرات			
	يزيد فهمي للأفكار الصعبة بزيادة الجهد			
	أعتقد أن المعرفة تتكون من معلومات منفصلة لا يوجد بينها ترابط.			
	المجال الرابع(التعلم السريع)			
	أعتقد أن الطلاب المتوسطين في التحصيل الدراسي يظلون طوال حياتهم متوسطين			
	أعتقد أنه لا توجد حقيقة علمية مطلقة			
	أرى أن التعلم هو أن أقوم بعمل ما يكلفني به المحاضر			
	أعتمد في حصولي على المعرفة على كفاءة المحاضر			

	أستمع للمحاضر دون مناقشة			
	إذا لم أتعلم شيئًا بسرعة، فإنني لن أتعلمه مطلقًا			
	أحاول جاهدًا أن أربط المعلومات من المصادر المختلفة بعضها ببعض			
	نجاحي في التعلم يرتبط بمقدار الجهد الذي أبذله			
	المجال الخامس(القدرة الثابتة)			
	أعتقد أنه يجب أن يستمد الأبناء معظم خبراتهم من الآباء			
	كلما قرأت فصلا من كتاب أكثر من مرة، أجد أني أحصل على معلومات أكثر			
	لفهم مادة معينة، فإني أُعيد ترتيب الأفكار فيها حسب الطريقة التي تناسبني			
	تُفيدي المراجع العلمية في توضيح الأفكار الغامضة			
	أعتقد أن ما هو حقيقي اليوم سوف يكون حقيقيًا أيضًا في الغد			
	أبذل جهدًا كبيرًا في استذكار محاضراتي لأضمن النجاح			
	أعتقد أن الطريقة المثلى لفهم النص هي إعادة ترتيب المعلومات تبعًا لأسلوبي الخاص			
	أحتاج إلى المزيد من العمل الجاد لكي أتقدم في الدراسة.			