جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

أثر وضوح مخرجات التعلم المستهدفة وطرق ومعايير التقييم على مداخل تعلم الطلاب وأدائهم الأكاديمي ودقة معايرتهم له ومدى رضاهم عن المقرر

إعداد

د / إيمان صلاح محمد ضحا

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية– جامعة دمنهور

تاريخ الاستلام:٢ نوفمبر ٢٠٢٠م – تاريخ القبول : ٢١ نوفمبر ٢٠٢٠م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2021.

الملخص:

تُعد مداخل تعلم الطلاب من أهم العوامل التي تحدد جودة تعلمهم ودرجة اتقانهم له؛ ونظرًا لارتباط مداخل تعلم الطلاب بسياق التعلم فقد هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة أثر توضيح كل من أهداف التعلم المنشودة وطرق واستراتيجيات ومعايير التقييم قبل تدريس المحتوى العلمي على مداخل تعلم الطلاب وأدائهم الأكاديمي ودقة معايرتهم لأدائهم ومدى رضاهم عن المقرر.

تم تطبيق قائمة مداخل التعلم بعد التحقق من صلاحيتها على عينة من (٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة دمنهور تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين، ثم تم تدريس وحدتين دراسيتين من مقرر علم النفس التجريبي لكل من المجموعة التجريبية والضابطة ولكن مع تطبيق المعالجة التجريبية على المجموعة التجريبية فقط، وقد تم تطبيق قائمة مداخل التعلم ثم اختبار تحصيلي –يتضمن سؤالاً لقياس دقة المعايرة– بعد كل وحدة على كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة وأخيرا تم تطبيق استمارة تقييم المقرر على المجموعتين.

وقد كشفت النتائج أن توضيح السياق ونواتج التعلم المستهدفة والمتطلبات الخاصة بالتقويم قبل عملية التعلم له أثر ايجابي على مداخل تعلم الطلاب حيث تُحسّن من مدخل التعلم العميق والاستراتيجي وتُقلل من المدخل السطحي وبخاصة اذا تضمنت نواتج التعلم مستويات عليا من التفكير وتطلبت عملية التقييم معايير عالية في التصحيح؛ كما أثر ذلك ايجابيا على كل من الأداء عندما تم قياسه باختبارًا شاملًا لكافة المستويات وعلى دقة معايرة الأداء ورضا الطلاب عن المقرر ،كما اختلف كل من أداء الطلاب ودقة معايرتهم تبعاً للإختلاف في مدخل التعلم المفضل لديهم وكان ذوي المدخل العميق هم الأفضل .

وفي ضوء تلك النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات و بعض الأفكار البحثية المقترحة.

الكلمات المفتاحية : نواتج التعلم المستهدفة/ تقييم التعلم / مداخل التعلم / دقة المعايرة

"The Effect of the clarity of the Intended learning outcomes, methods and evaluation criteria on the students 'learning approaches, their academic performance, Calibration accuracy of it and the extent of their satisfaction with the course"

Abstract

Student learning approaches are among the most important factors that determine the quality and mastery of their learning ,Due to the correlation between student learning approaches and the learning context, the present study aimed to study the effect of (clarifying each of the Intended learning outcomes, methods, strategies,and criteria for evaluation before teaching scientific content) on students learning approaches, their academic performance, the accuracy of their calibration and the extent of their satisfaction with the course.

The list of learning approaches was applied after verifying its validity on a sample of (50) students from the second year students of the Psychology Division at the Faculty of Education at Damanhur University divided into two equal groups, after that two units of the experimental psychology course was taught for each of the experimental and the control group, but with the application of the experimental treatment to the experimental group only; The list of learning approaches was applied with the achievement test -that includes a question to measure calibration accuracy of performance- after each unit on both the experimental and control groups, and Finally a course evaluation form was applied on them .

The results indicate that clarifying the context , Intended learning outcomes and and requirements for evaluation before the teaching has had a positive effect on student learning approaches as it improves the deep and strategic learning approach and reduces the surface learning approach, especially if the learning outcomes include higher levels of thinking and the evaluation process requires high standards in grading ;and this context affected positively on both of the performance- when it measure by a comprehensive test include all cognitive levels-, calibration accuracy of performance and Students' satisfaction with the studied course.in addition each of the students 'performance and their calibration accuracy differed according to the difference in their preferred learning approach those with the deep approach were the best.

A set of recommendations and some suggested research ideas were presented.

Key words: Intended Learning Outcomes / Learning Assessment / Learning approaches / Calibration Accuracy

مقدمة:

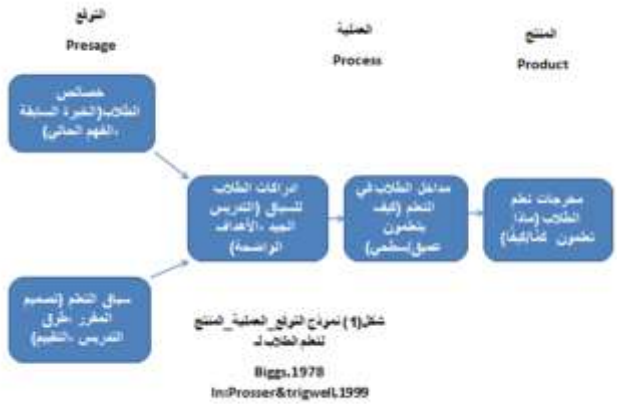
تهتم جميع المؤسسات التعليمية بقياس نواتج التعلم باعتبارها دليلًا على تحقق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية ومؤشرًا لجودة وفعالية عملياتها ؛ ولكن من الملاحظ في الآونة الأخيرة أن هناك أوجه قصور في مخرجات التعلم تتمثل في ضعف مهارات الطلاب في حل المشكلات والتفكير الناقد والابداعي بحيث انحصر الأداء الاكاديمي ومخرجات تعلم الطلاب المقاسة في قدراتهم على حفظ واستظهار المعلومات ، ولا يقتصر الأمر على ذلك فمن الملاحظ أيضًا أنه في كثير من الأحيان يتوقع الطلاب مستويات مختلفة من الأداءعن مستواياتهم الفعلية فقد يتوقعون تقديرات أعلى أو أقل من التقديرات الفعلية التي يحصلون عليها؛ وأشارت (Stone,2000) إلى ذلك وعبرت عنه بضعف المعايرة Calibaration"فغالبًا ما تكون معايرة الطلاب لأدائهم ضعيفة إما يفرطون أو يقللون في تقديراتهم على المهام المختلفة.

وهذا القصور في مخرجات التعلم وفي مهارات تقييمات الطلاب ومعايرتهم لآدائهم غالبًا ما يرتبط بشكل كبير بمداخل تعلم الطلاب Learning Approaches فقد أشار (Marton&Saljo,1976) إلى أن الاختلافات في جودة نواتج التعلم تنتج عن اختلافات كيفية في مداخل التعلم؛ كما كشفت نتائج العديد من الدراسات الأجنبية مثل (Marton&Saljo,1976;McLoone&Oluwadun,2014) والعربية مثل (أحمد رمضان،٢٠١٥؛هشام جاد الرب ،٢٠٠٩) أن مداخل تعلم الطلاب تعتبر مؤشرات لجودة مخرجاتهم فمدخل التعلم العميق يؤدي إلى تحسين نوعية التعلم ويرتبط بشكل كبير مع مخرجات التعلم ذات الجودة العليا على العكس يرتبط مدخل التعلم السطحي بالتعلم الصم غير الفعال.

كما كشفت نتائج (Prosser& Webb,1994) أن الطالب الذي يتبنى مدخل التعلم العميق لديه القدرة على رؤية الارتباطات والعلاقات بين عناصر الموضوع ويكون على وعي تام بكيفية فهمه ويكون محفَّز داخليّا ويمكنه أن يطبق تعلمه في سياقات جديدة ولذلك تكون مخرجات تعلمه ذات جودة أفضل من الطالب الذي يتبنى المدخل السطحي ويعتمد على التذكر غير الفعال للأفكار التي قد تكون غير مترابطة والذي غالبًا ما يكون محفَّز خارجيّا.

لذلك أوصت نتائج دراسة كل من Marton&Saljo,1976;McLoone&Oluwadun,2014; Prosser& Webb,1994 أنه إذا كان الهدف هو تحسين مخرجات تعلم الطلاب ورفع جودتها ينبغي تحفيز الطلاب على مداخل التعلم التي تساعد على ذلك وتدريبهم وزيادة وعيهم بمداخل التعلم التي تدعم الفهم والتعلم المترابط ذو المعنى ؛وبخاصة أن مداخل التعلم كما يذكر (Duff, 2004) ليست سمة ثابتة ولكنها مرنه تعتمد على السياق الذي تحدث فيه.

وما يؤكد ذلك نموذج (Biggs,1978) فكان من أوائل الباحثين الذين حاولوا نمذجة العلاقة بين خبرات الطلاب القبلية ومداخلهم في التعلم وجودة مخرجات تعلمهم في نموذج التوقع –العملية –المخرج Presage-Process-Product (3Ps) شكل (١) حيث يتفاعل ادراك الطلاب لسياق التعلم (الناتج عن تفاعل كل من خصائص الطلاب "معارفهم السابقة وفهمهم الحالي" وسياق التعلم "تصميم المقرر وطرق التدريس وطرق التقييم") مع مداخلهم في التعلم لانتاج نواتج التعلم الكمية والكيفية.



ويؤكد نموذج (Biggs,1978) فكرة أن التعلم معتمدًا على السياق (أسفل–أعلى) وينتقد النماذج النظرية التي تولى لمتغيرات الذكاء والقدرة الشخصية الاهتمام الأكبر وترى التعلم من (أعلى–أسفل) (Ramsden,1992) مع الأخذ في الاعتبار أن تحقيق أهداف التعلم وتبني مداخل التعلم التي تعزز الفهم لا يتوقف على المجهود الذي يبذله المعلم من جانبه فقط ولكن يعتمد بدرجة كبيرة على ما يبذله الطالب من جهد ومثابرة حيث توجد تباينات واسعة في مستويات الجهد والمثابرة التي يبذلها الطلاب في تفاعلهم مع متغيرات الحياة الأكاديمية

الجامعية ترجع إلى اختلاف اعتقاداتهم عن من قدراتهم وإمكاناتهم وإدراكهم لذواتهم ،حيث يُحدد ذلك اختيارهم لمدخل تعلمهم سواء كان مدخلًا عميقًا يتطلب من الفرد المثابرة والصمود ومواجهة التحديات أو مدخلًا سطحيًّا سهلًا لتجنب الفشل كما يُحدد المسار الذي يتبعونه كاجراءات سلوكية إما في صورة ابتكارية أو نمطية. (محمد سالم،٢٠٠٢)

وبذلك فمداخل تعلم الطلاب يمكن أن تتنوع وفقا لسياق التعلم ومهامه ووضوح أهدافه وطرق تقييمه ، فالسياق الذي يقوم فيه المعلم بتحديد نواتج التعلم التي ينشدها من تدريسه لمقرر معين وتوضيح الطرق والاستراتيجيات الفعالة لتحقيق هذه النواتج وطبيعة التقييم ومهامه ومعاييره التي سيتم تقييم تلك النواتج في ضوئها قد يؤثر على اختيار الطلاب لمدخل التعلم في ضوء ادراكهم وتقديرهم لأهمية المقرر مما يُسهم في الوصول إلى نواتج التعلم المنشودة ذات الجودة العالية.

ومن المتوقع أن يؤثر طبيعة المحتوى والمهام (مدى وضوحها وسهولتها) وأساليب التقييم (تتطلب مهارات تفكير عليا أو مجرد مهارات التذكر والاستدعاء) على المخرجات المتوقعة من التعلم ويتوسّط هذا التأثير مدخل التعلم الذي من الممكن أن يتغير طبقًا لسياق التعلم ومدى وضوحه في ذهن المتعلم.

وبناءً على ذلك فاذا كان الهدف الأسمى للعملية التربوية هو تحسين مخرجات التعلم ورفع جودتها وتحسين مهارات وأحكام الطلاب عن تعلمهم والتي ترتبط جميعها ارتباطا وثيقًا بمداخل تعلم الطلاب والتي تعتمد بدورها على كل من سياق التعلم ومدى وضوح مخرجات التعلم المستهدفة وطبيعة مهام التقييم ومتطلباتها فقد هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة أثر وضوح سياق التعلم بكافة أهدافه ومتطلباته على مداخل تعلم الطلاب ودراسة أثر ذلك على أدائهم الأكاديمي ودقة معايرتهم له ومدى رضاهم عن المقرر.

مشكلة الدراسة:

هناك اتجاه متنام يؤيد فكرة أن زيادة جودة مخرجات التعلم وزيادة مهارات الطلاب تعتمد على فهم كيفية حدوث عملية التعلم ، فلم تعد النظرة إلى التعلم قاصرة على أنه عمليات معرفية فقط بل تتعدى ذلك في كيفية تعامل الفرد مع مواقف التعلم الفعلية فالتعلم لا يحدث بطريقة واحدة بل بطرق متعددة تختلف حسب نوع العلاقة التي تنشأ بين المتعلم وموقف التعلم ككل (Marton &Booth,1997) .

ولذلك أكد (Ramsden,1987) أن العلاقة بين المتعلم وموقف التعلم تختلف باختلاف مادة التعلم ومهامه وتصميمه ،فالطريقة التي يتعامل بها المتعلم مع موقف التعلم ليست من خصائصه الذاتية الثابتة التي لا تتغير بل تعتمد على السياق.

وإذا كان الهدف هو تحسين جودة مخرجات التعلم وزيادة مهارات وقدرات المتعلم التي تمكنه من التعامل مع المواقف والمشكلات المختلفة ويكون قادرًا على تقييم أدائه تقييما صحيحا ليكون معايرًا جيدًا ؛ فينبغى تحفيز مداخل التعلم التي تهدف إلى الفهم والاتقان وتهيئة السياق الملائم الذي يحفّز استخدام المتعلم لتلك المداخل .

ويعد المدخل العميق للتعلم من أهم مداخل التعلم في أثره على نواتج التعلم فقد كشفت كثيرمن الدراسات التي تناولت العلاقة بين مداخل تعلم الطلاب وأدائهم الأكاديمي عن علاقة دالة سالبة بين الأداء الأكاديمي ومدخل التعلم السطحي وعلاقة دالة موجبة تفاوتت في قوتها بين الأداء وكل من المدخل الاستراتيجي والمدخل العميق للتعلم. (Karagiorgos&Kourdoumpalou,2006)

ومن المتغيرات السياقية الخاصة بالمعلم التي قد تساعد على تحفيز الطلاب لاستخدام تلك المداخل التي تعزز التعلم ذو المعنى وضوح (مخرجات التعلم المستهدفة وطرق تقييم المحتوى وطبيعة الأسئلة ومستويات التفكير التي تقيسها ومعايير التقييم) قبل بدء عملية التدريس ؛فوضوح تلك المتغيرات في ذهن المتعلم ووضوح مستوياتها التي تتفاوت في صعوبتها قد يساعده على ادراك مدى قدرته على انجاز وتحقيق الأهداف المنشودة وتحديد الاستراتيجيات والمداخل التي تناسبه في ضوء ادراكه لمدى قدرته ومعتقداته عن ذاته.

ولذلك هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة مدى تأثير سياق التعلم متمثلًا في وضوح أهداف التعلم المنشودة وطرق واستراتيجيات التقييم وأنواعه ومعايير الأداء التي يتم التقييم في ضوئها على مداخل تعلم الطلاب وأدائهم الأكاديمي ودقة معايرتهم له وذلك على مستويات مختلفة الصعوبة والشمول لكل من أهداف التعلم ومعايير التقييم بالاضافة إلى دراسة أثر هذا السياق على رضاهم عن المقرر وتقييمهم له.

وبذلك تحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١. هل تختلف مداخل التعلم تبعا لوضوح سياق التعلم (أهدافه،طرق ومعايير تقييمه) ؟
٢. هل يختلف الأداءالأكاديمي تبعا لوضوح سياق التعلم (أهدافه،طرق ومعايير تقييمه) ؟
٣. هل تختلف دقة معايرة الأداء بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة ؟

٤. هل يختلف كل من الأداء ودقة معايرته بين طلاب المجموعة التجريبية ذوي مداخل التعلم المختلفة ؟

٥. هل يختلف طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى رضاهم عن طريقة عرض وتقييم المحتوى العلمي المدروس؟

أهداف الدراسة:

١– دراسة الفروق بين الطلاب في مداخل تعلمهم في سياقين أحدهما معلن الأهداف وطرق التقييم والآخر لا .

٢– استقصاء الفروق بين الطلاب في أدائهم الأكاديمي باختلاف وضوح سياق التعلم .

٣– دراسة الفروق بين الطلاب في دقة معايرتهم لآدائهم باختلاف وضوح سياق التعلم .

٤– دراسة الفروق بين الطلاب ذوي مداخل التعلم المختلفة في الأداء والمعايرة في سياق معلن الأهداف وطرق التقييم بمستويات مختلفة من الشمول والصعوبة.

٥– دراسة أثر وضوح سياق التعلم على رضا الطلاب وتقييمهم للمقرر المدروس.

أهمية الدراسة:

١. توجيه الاهتمام نحو أهمية وضوح سياق التعلم على مداخل تعلم الطلاب وأدائهم ودقة معايرتهم له.

٢. توجيه الاهتمام نحو دور المعلم في تحفيز مداخل التعلم التي تعزز الفهم.

٣. استكمال القصور في الدراسات العربية حيث تندر الدراسات التي اهتمت بدراسة أثر اعلان مخرجات التعلم المستهدفة وطرق التقييم على مداخل تعلم الطلاب.

٤. تفتح الدراسة آفاقًا رحبة لبحوث ودراسات أخرى في هذا المجال تمكننا من زيادة جودة مخرجات التعلم.

٥. إثراء النظرية الخاصة بمداخل تعلم الطلاب وإسهامها في الأداء ودقة معايرته.

مصطلحات الدراسة:

١ـ **نواتج التعلم المستهدفة The Intended Learning Outcomes(ILOs):** هي مجموعة من المعارف والمهارات التي تضعها مؤسسة تعليمية لبرنامج/مقرر والتي تصف الأداء المتوقع من المتعلم كنتيجة لانتهائه من دراسة الأنشطة التعليمية .

وحددتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد لأي برنامج /مقرر دراسي في أربعة مكونات رئيسية هي

أ- **المعرفة والفهم**: وهي المعلومات الأساسية والمفاهيم التي يتوقع أن يكتسبها الطالب عند دراسته لمقرر معين والتي تتضمن المفاهيم الأساسية والمصطلحات والنظريات والحقائق.

ب- **المهارات الذهنية**: وهي القدرات التعليمية والادراكية التي تتضمن تطبيق وتحليل واعادة بناء وتقييم المعلومات كما تتضمن التفكير النقدي والابداعي .

ت- **المهارات المهنية** :وتتضمن تطبيق المعلومات والتدريبات العملية المتخصصة في مجال ما بهدف التطوير الناجح في المهنة أو التطوير الذاتي.

ث- **المهارات العامة أو الانتقالية** :تلك المهارات التي لا ترتبط بموضوع معين وغالبًا ما يحتاجها الطالب في التعلم المستمر وتنمية القدرات الذاتية وتتضمن القدرة على الاتصال والعمل في فريق والتعامل مع الأرقام والتعلم الذاتي والتواصل مع الآخرين والقدرة على حل المشكلات. (دليل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصرالعربية ،٢٠١٣)

٢. **مداخل التعلم** :هي الطرق التي تصف كيفية استجابة المتعلم لمهمة تعليمية ما في سياق محدد (Biggs,1993) ويفترض وجود ثلاثة مداخل للتعلم تتضمن دوافع مختلفة في تعلم الطلاب هي

أ- المدخل العميق Deep Approach ويتصف بالتفاعل النشط مع المحتوى والاندماج في المهمة المصحوب بالبحث عن المعنى مع القدرة على ربط المعارف الجديدة بالسابقة.

ب- المدخل الاستراتيجي :Strategic Approach ويتصف بالتوجه نحو الحصول على الدرجات المرتفعة والقدرة على وضع الخطط البديلة وتنظيم الوقت وتوزيع المجهود.

ت- المدخل السطحي:Surface Approach ويتصف بالرغبة في تجنب الفشل والتعلم بأقل مجهود ممكن ،حيث يسعى للحفظ الصم دون الاهتمام بالمعني وربط الأفكار ببعضها

٣. المعايرة Calibration: وهى درجة تطابق تصور الفرد عن أدائه بالمستوى الفعلي وتعبر عن درجة المحاذاة بين الحكم والأداء الفعلي عندما يتم مقارنة أحكام المتعلمين عن أدائهم بأدائهم الفعلي في مهمة محددة بحيث يتم قياس دقة المعايرة من خلال دقة الأحكام (Huff&Nietfeld,2009;Pieschl, 2009; Schraw et al., Judgment Accuracy. 1995). وتقاس في الدراسة الحالية بمؤشر التحيز المطلق الذي يتمثل في الفرق بين تقدير الفرد لأدائه وأدائه الفعلي وذلك على المستوى المستوى الشامل للاختبار كله. (Hartwing & Dunlosky, 2017; Huff&Nietfeld,2009)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

نواتج التعلم المستهدفة: The Intended Learning Outcomes(ILOs)

تشير نواتج التعلم إلى المعارف والمهارات والقدرات التي حققها الطالب نتيجة مشاركته و مروره بالتجارب والخبرات المتضمنة في المقررات والبرامج الدراسية ، وتُعرف أيضًا بأنها مجموعة العبارات والإجراءات التي تحدد بدقة ما سوف يعرفه المتعلم ويكون قادرًا على القيام به نتيجة لأنشطة التعلم (Stephen ,2015)

ويرى كثيرمن الباحثين أنها لا تشير إلى نوايا المعلم وإنما ما يتوقع من المتعلم معرفته وفهمه والقيام به بعد مروره بخبرات تربوية معينة (Anderson ,et .al,2005 ;Biggs,1979; Biggs 2003 ;David et al.,2005;Kennedy, et al.,2007)

وتقدم نواتج التعلم للمعلم دليل ارشادي لتخطيط وتوجيه عملية التدريس بما يتضمن ذلك تصميم وتنظيم المواد،اختيار طرق التدريس وتصميم التقييمات المناسبة (Biggs,2003).

وتجدر الاشارة إلى أنه يتم وضع نواتج التعلم بشكل هرمي تتمثل قاعدته في مخرجات التعلم المستهدفة للكلية بشكل عام التي تنعكس في مخرجات التعلم المستهدفة لبرامج الكلية ثم مقررات البرنامج التي بدورها توضع في ضوء المعايير الأكاديمية المرجعية القومية National academic Referenced Standers (NARS) وتتوزع مخرجات التعلم للمقرر على الوحدات والدروس (Ahmedani,2017).

يتم صياغة نواتج التعلم في صورة تقريرية واضحة المعنى بحيث تكون مرتكزة حول المتعلم ،وقابلة للملاحظة والقياس باستخدام أفعال اجرائية Action Verbs محددة وواضحة تعبر عن مستوى الأداء أو السلوك المتوقع من الطالب ويراعى فيها تجنب الأطناب والتكرار.(Kennedy,et al,2007) . وبذلك فهي تختلف عن مكونات المنهج الموجه

بالمدخل Input-Oriented Curriculum الذي يركز على التدريس المستهدف أو أنشطة المنهج وعندما تم دراسة اندماج الطلاب في عملية تعلمهم كانت هناك علاقة قوية وأكثر دقة مع ILOs ليس مع مكونات المنهج الموجه بالمدخل (Barr&Tagg,1995) وظلت هذه العلاقة مع ذلك معتمدة على التخطيط المنهجي للاندماج النشط في مهام التعلم والتقييمات التي تعزز تحقيق ILOs .(Ewell,2006).

ويذكر (Berlach,2004) أنه تم انتقاد ILOs في أنها تقلل خبرات التعلم وتحكمه بمجموعة محددة معدة قبليًا من الأهداف ولكن يؤكد (David et al.,2005) أن نواتج التعلم ILOs الموضوعة بوضوح وشفافية يمكن أن تساعد الطلاب على الاندماج في تعلمهم بشكل أكثر فعالية وتحمل مسؤليته بشكل كامل ،لذلك فهي تعد وسيلة للتركيز على إنجاز الطلاب الفعلي.

ولنواتج التعلم تأثير قوي على تصميم المناهج الدراسية واستراتيجيات التدريس والتعليم والتعلم وأساليب التقييم وكذلك توكيد الجودة كما تؤدي للتركيز على إجابة عدة تساؤلات محورية حول ماذا؟ وكيف؟ وأين؟ ومتى يتم التعلم والتقييم؟ وبذلك تساعد على الربط بين التصميم والتنفيذ وقياس التعلم.

ومن ذلك يمكن القول أن نواتج التعلم تعتمد نهجا يؤكد على التعلم المتمحور حول الطالب على النقيض من التعلم المتمحور على المعلم ومثلت تحولًا جذريًا من الطرق التقليدية لقياس التعلم التي تؤكد على المدخلات والعمليات إلى تقنيات تركز على المخرجات بحيث ينتقل التركيز من المحتوى إلى الأداء والمنتج وتنطوي على فكرة أن المتعلم يجب أن يكون نشيطًا مشاركًا فاعلًا في تخطيط وإدارة تعلمه ويتحمل المزيد من المسئولية عن تطور مستواه ويحقق قدرًا كبيرًا من الاستقلالية والاعتماد على الذات في عملية التعلم ويكون قادرًا على ادراك فكرة التعلم مدى الحياة . (محمود إبراهيم ،محمد السيد ،٢٠١٥).

أيضًا تُعد ILOs عنصرًا أساسيًا في مدخل التعلم القائم على المخرج Outcome-Based Learning Approach (OBL) الذي يعتمد على فكرة أن محتوى المنهج وطرق التدريس والاستراتيجيات وعمليات التقييم المصاحبة ينبغي أن تتوازى مع مخرجات التعلم المستهدفة من المقرر (Biggs,1996) ولهذا المدخل أربع مقدمات منطقية هي(١)تحديد المخرجات المنشودة من الطلاب نتيجة لمرورهم بالخبرة الأكاديمية ؛(٢) تقييم

كيف يحقق الطلاب فعليًا هذه المخرجات على نحو جيد (٣) استخدام نتائج التقييم لتحسين الخبرة الأكاديمية وما تتضمنه من استراتيجيات تدريس ومحتوى المنهج والمصادر المتاحة(٤) دعم الطلاب لتحقيق مستويات عليا من الأداء (Spady,1994;Spady&Marshall,1991) وهذا يتطلب مخرجات ملحوظة وقابلة للقياس (David et al.,2005)؛ كما يتطلب أيضا تغذية مرتدة مستمرة لكي تؤكد أنّ بيئة التعليم والتعلم تسهّل تحقيق مخرجات التعلم.

ويوضح شكل (٢) نموذج المحاذاة لـ (Biggs,2003) الذي يفترض أنه حينما تتوازى مكونات نظام التعليم ،خاصة مهام التقييم مع أنشطة التعلم والتعليم فمن السهل الوصول لمخرجات التعلم المستهدفة ولذلك تشير المحاذاة التفاعلية الموضحة بالأسهم ثنائية الاتجاه Alignment إلى بناء بيئة تعلم بحيث تكون أنشطة التعليم والتعلم ومهام التقييم تعكس وتدعم تحقيق الطلاب لمخرجات التعلم المستهدفة (Cohen,1987) وبذلك فهي تهدف إلى تأكيد التناظر الدقيق بين ما يتم تعليمه،ما يتم قياسه،وما يتم تعلّمه ويُزيد الانسجام بين هذه المكونات من احتمالية التعلم (Biggs,1996)

شكل (2) نموذج المحاذاة لـ
Biggs,2003
In:Sharoff,et al,2017

وتقاس مخرجات التعلم المستهدفة بطرق مباشرة تستهدف تقديم الأدلة على تعلم الطلاب بتقويم آدائهم متمثلًا في المشاريع ودرجات المقرر ،وبطرق غير مباشرة تتضمن التعلم المدرك من قبل الطلاب متضمنًا الاستبيانات ،التحليلات الكيفية ، معدلات التقدير التراكمية GPAs (Ahmedani,2017).

ومن خلال نموذج (Biggs,2003) يتضح أنّ أنشطة التعلم ينبغي أن تصمم بحيث تزود المتعلم بخبرات تدعم تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة وتقابل احتياجات الطلاب المتغيرة والمتنوعة ؛كما أنه للتقييم علاقة قوية بخبرات التعليم ومخرجات التعلم خصوصًا عندما يتضمن التقييم تقييمات دورية مستمرة أثناء المقرر وتغذية مرتدة بنائية التي قد تؤثر على الأداء النهائي (Steven &Levi,2005) بالاضافة إلى أن وضوح كافة معايير ومتطلبات التقييم تؤثر بشكل مباشر على فعالية تحصيل الطلاب وبشكل غير مباشر على تعلمهم .(David et al.,2005;Gijbels et al.,2005)

أما بالنسبة للجدوى Feasibility فتتضمن كل من الوقت والمجهود المطلوب لاكمال الواجبات وأنشطة التعلم والاستمتاع بالمقرر وبذلك يعتبر ادراك الطلاب لجدوى دراسة المقرر عاملا هامًا في اندماجهم فيه وبذلهم الجهد لتحقيق ILOs المنشودة

ومن ذلك قد يؤثر مدى وضوح كافة عناصر المنظومة التعليمية قبل بداية تدريس المقرر على طرق الطلاب ومدى جديتهم في التعامل مع المقرر ،كما قد تؤثر عملية تقييم نواتج التعلم ووضوح معاييرها في تحسين وتطوير المناهج الدراسية وطرائق التدريس وأساليب التقييم من ناحية المعلم وتطوير استراتيجيات الدراسة وأساليب التعلم من قبل الطلاب من ناحية أخرى كما قد تؤثر على دقة معايير التقييم الذاتي للطلاب أنفسهم فيمكنهم التقييم الدقيق لمدى تحقيقهم لمخرجات التعلم المنشودة والتنبؤ بدرجاتهم على الاختبارات المختلفة مما قد ينعكس إيجابًا على أدائهم الأكاديمي .

مداخل التعلم Approaches to Learning.

يرجع مفهوم مداخل التعلم إلى (Marton &Saljo,1976) حيث قاما بتكليف مجموعة من الطلاب بقراءة نص تعليمي واخبارهم بأنهم سوف يُكَلَّفون بالاجابة على بعض الأسئلة المتعلقة بهذا النص بعد الانتهاء من دراسته ، وبعد أن انتهى الطلاب من الاجابة على جميع الأسئلة تم سؤالهم عن الكيفية التي استخدموها في دراسة النص وقد توصلا إلى أن الطلاب انقسموا إلى مجموعتين اتصفت المجموعة الأولى بأنها تحاول فهم النص بشكل كلي وتبحث عن المعنى وراء هذا النص ويربطون بين الأفكار التي يقرؤونها وخبراتهم السابقة وقد وصفوهم بأنهم يتبنون المدخل العميق للتعلم Deep approach to learning في حين اتصفت المجموعة الثانية بالتركيز على الحقائق المتضمنة في النص وتوقع الأسئلة

التي قد يُكلّفون بها ولا يهتمون بالوصول للمعنى الكلي للنص أو ربطه بأفكارهم وخبراتهم السابقة وقد تم وصفهم بتبني مدخل التعلم الصم أو السطحي Route learning؛

واقترح (Biggs,1993;Entwistle& Entwistle ,1991) بجانب هذين المدخلين الأساسيين في التعلم مدخل مختلط في التعلم يسمى المدخل الاستراتيجي للتعلم Strategic learning Approach to والذي يقوم على الاهتمام بتنظيم المعلومات والتركيز على عادات ومهارات الاستذكار وذلك لتحقيق أعلى الدرجات في المقرر الدراسي ويأخذ هذا المدخل مكانه بين هذين المدخلين بما يتفق مع مطالب السياق .

وتبلورت فكرة مداخل التعلم من أفكار كل من (Marton &Saljo,1976) عن مداخل الدراسة وأفكار (Ramsden , 1979) حول اعتماد مداخل الدراسة على سياق التعلم وعلى ادراك الطالب له ونموذج المحاذاة البنائية لـ (Biggs, 1979) الذي يتضمن علاقات منظومية بين مقدمات التعلم وعملياته ونواتجه حيث تحدد نزعات الطلاب مداخل تعلمهم.

ويؤكد كل من (Biggs1993; Entwistle&Ramsden,1983;Ramsden,1987) على أن مداخل التعلم حساسة لسياق التعلم ولمهمة التعلم فهي ليست من الخصائص الثابتة للفرد ولذلك فهي تُعرف بأنها " الطرق التي تصف كيفية استجابة المتعلم لمهمة تعليمية في سياق محدد "؛وبذلك فمداخل التعلم نسبية تتأثر ببيئة ومناخ التعلم وطبيعة المادة المتَعلَّمة والطرق المستخدمة في التعلم وأساليب التقويم ،بالاضافة إلى خصائص شخصية المتعلم.

وتختلف خصائص كل مدخل من المداخل الثلاثة للتعلم فأهم ما يميز المدخل العميق للتعلم هو اختبار الحقائق والأفكار الجديدة على المتعلم بشكل نقدي وربطها بالبناء المعرفي للمتعلم ،في حين أن أهم ما يميز المدخل السطحي للتعلم هو قبول الحقائق والأفكار الجديدة على المتعلم بدون محاولة تقييمها وربطها بمكونات البناء المعرفي له،أما أهم ما يميز المدخل الاستراتيجي هو الانتقائية في نقد أوتقبل الحقائق والأفكار الجديدة على المتعلم وفقًا لأهميتها وكم المجهود اللازم للقيام بذلك والوقت الذي خصصه المتعلم مسبقًا لتعلم تلك المادة التعليمية. (Biggs,1999;Entwistle,et al,2000;Ramsden,1992)

وتختلف مداخل التعلم الثلاثة فيما بينها في بعدين أساسيين هما بعد الكيفية أي الاستراتيجية التي يستخدمها المتعلم،وبعد السببية وتعني الدوافع الكامنة وراء تعلم الفرد

والأهداف التي يريد تحقيقها؛ فذوي المدخل العميق للتعلم محفزون داخليًا Intrinsically motivated ،يجدون متعتهم في دراستهم نفسها ،أما ذوي المدخل السطحي محفزون خارجيًا Extrinsically motivated حيث يتجنبون الفشل بأقل جهد ممكن،أما ذوي المدخل الاستراتيجي فدافعهم تقدير الذات من خلال المنافسة والحصول على أعلى الدرجات بصرف النظر عما إذا كانت المادة مشوقة لديهم أم لا(Biggs,1987).

وتجدر الاشارة إلى أنه يرتبط مفهوم مداخل التعلم بنموذج مستويات تجهيز ومعالجة المعلومات لـ(Craik&lockhart,1972) الذي يتبنى فكرة أن المعارف الواردة إلى الذاكرة البشرية تتعرض لعمليات معالجة وكلما زاد مستوى عمق معالجة المعلومات كلما زاد الربط بين المعارف الجديدة والسابقة، وهذا النموذج يتضمن ثلاثة مستويات لتجهيز المعلومات أولها التجهيز السطحي Shallow processing حيث يتم معالجة المعلومات وفقًا لخصائصها الخارجية ويعتمد على التكرار والتسميع ،والمستوى الثاني هو الذي يعتمد على الخصائص الصوتية للمعلومات Phonemic Processing ويعتمد أيضا على التكرار والتسميع أما المستوى الثالث هو التجهيز العميق الذي يركز على ربط المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة المرتبطة بها واضفاء المعنى ويتم فيه تحسين التسميع بالطرق ذات المعنى

ولعل الفرق بين مستويات تجهيز المعلومات ومداخل التعلم يرجع إلى أن مستويات تجهيز المعلومات تهتم بدراسة الفروق الفردية في نوع العمليات المعرفية ومدى استخدامها في كل مستوى من مستويات التجهيز بينما تركز مداخل التعلم على الهدف والدافع والاستراتيجية التي يستخدمها الفرد في تعلم مادة معينة.(Biggs,1993)

في الوقت نفسه تختلف مداخل التعلم عن أساليب التعلم حيث تشير المداخل إلى العمليات والمعالجات التي تحدث داخل سياق التعليم والتعلم بينما تشير الأساليب إلى طريقة ادخال المعلومات داخل عقل المتعلم (Biggs,1993) حيث يمكن لمداخل التعلم الثلاثة التي ترتبط بدوافع مختلفة أن ينتج عنها أساليب تعلم متنوعة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه ويؤدي ذلك إلى مستويات مختلفة من الفهم (Entwistle,et al,2000).

مداخل التعلم ومخرجات التعلم المستهدفة

ربط (Biggs,1978) بين مخرجات تعلم الطلاب وسياق تعلمهم في نموذج التوقع – العملية –المخرج Presage-Process-Product (3Ps) شكل (١) حيث تعتمد مخرجات تعلم الطلاب على مدخلات العملية التعليمية المتمثلة في خصائص الطلاب وسياق المقرر التي تتفاعل مع مداخل تعلم الطلاب المتنوعة وادراكاتهم لانتاج مخرجات التعلم وهذه المكونات تتفاعل بشكل متبادل في نظام دينامي ولكل منها أثر مباشر على أداء الطلاب ومخرجات التعلم المرغوبة .

ولهذا النموذج أهمية كبيرة في المجال التربوي وقد قام (Choy,et al ,2017) بالتحقق من مدى صلاحيتة في تفسير ادراكات طلاب الجامعة لمخرجات التعلم وكشفت النتائج أن لمداخل التعلم اسهام كبير في مخرجات تعلم الطلاب وأمكن من خلالها التنبؤ بالأداء.

ويتفق كل من (السيد أبو هاشم،٢٠٠٠؛منى أبو ناشي،١٩٩٦) في أن مداخل التعلم تتوسط بين المدخلات والمخرجات ؛وتتحدد وفقًا لعدة عوامل منها "مقدار الوقت المحدد لإنجاز مهمة التعلم ،وصعوبة المهمة المدركة ،ومكونات المقرر سواء كانت اجبارية أم اختيارية "

تناولت الكثير من الدراسات أثر مداخل التعلم على تحصيل الطلاب وجودة تعلمهم منها على سبيل المثال دراسة (إبراهيم سالم ،رمضان محمد،٢٠٠٢) حيث كشفت عن وجود فروق في أسلوب التعلم العميق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي التحصيل ونفس النتيجة بالنسبة للأسلوب الاستراتيجي بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في الأسلوب السطحي بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (أحمد إبراهيم ،السيد عبد المطلب ،٢٠٠٧) التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل في مداخل التعلم (السطحي والعميق والاستراتيجي)

وقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن مداخل تعلم الطلاب لها صلة وثيقة بنواتج التعلم, وكان معظمها يؤكد على العلاقة الموجبة بين المدخل العميق والتحصيل الأكاديمي. (رمضان محمد ،١٩٩٠محمود عوض الله ،١٩٨٨ ؛ Duff,2002 ; Phan,2006; Snelgrove&Slater,2003)

كما توصلت أخرى إلى علاقات موجبة دالة بين المدخل الاستراتيجي ومخرجات التعلم في حين لم توجد علاقة بين المدخل العميق ومخرجات التعلم (Byrne &et al

Karagiorgos&Kourdoumpalou,2006) ,2004; ؛ولكن أغلب الدراسات كشف عن علاقات سالبة بين المدخل السطحي ومخرجات التعلم (هشام جاد الرب،٢٠١٠؛ Byrne &et al ,2004;Entwistle et al,2000;Entwistle&Ramsden,1983; Snelgrove&Slater,2003

وقد فسّر (Byrne &et al ,2004) عدم الارتباط بين مدخل التعلم العميق ومخرجات تعلم الطلاب بعدم كفاءة الامتحانات في تمييز ومكافأه من يجيدون الفهم ويتقنون المعنى وربما عدم قدرة هؤلاء الطلاب في تحديد المتطلبات المحددة للامتحانات ، وقد يبدو التفسير الأول منطقيّا فعندما يتم قياس مخرجات تعلم الطلاب بشكل كافي ومتوازن باختبارات صادقة مُميّزة من المتوقع أن يحصل الطلاب الذين يتبنون المدخل العميق على درجات أعلى من أقرانهم الذين يتبنون المدخل الاستراتيجي وسيحصل ذوي المدخل السطحي على أقل الدرجات؛ ولذلك فقد أشار (هشام جاد الرب،٢٠٠٩) إلى أن استخدام نتائج الاختبارات كمقياس لنواتج التعلم يمكن أن يمثل مشكلة لو لم تصمم تلك الاختبارات بشكل يتيح للطلاب أن يظهروا الفهم وربط المعلومات ولم تقيس مستويات التفكير العليا، وقد تأكد ذلك قبلًا في دراسة (Gijbels,et al,2005) بعنوان"العلاقة بيم مداخل تعلم الطلاب وتقييم مخرجات تعلمهم "حيث تم قياس مخرجات التعلم في سياق حل المشكلة بما تتضمنه من أطوار من خلال أسئلة من نوع الاختيار من متعدد ،وقد كشفت الدراسة عن عدم وجود علاقة دالة بين مداخل تعلم الطلاب ومكونات حل المشكلة المقاسة بهذا النوع من الأسئلة وقد كان تفسيرهم لهذه النتيجة عدم ملائمة أسئلة الاختيار من متعدد في قياس مكونات حل المشكلة موضع القياس.

مداخل التعلم ومتطلبات مهام التقييم

يتضمن مدخل التعلم كما يذكر (Scouller, 1998) كلًا من الإستراتيجية والدافع، فالطالب الذي يستخدم المدخل العميق قد يدمج كل من المكونات النظرية والعملية للمقرر (الإستراتيجية العميقة) بهدف فهم وإتقان المادة (الدافع العميق) على النقيض من ذلك فالطالب الذي يوظف المدخل السطحي قد يصُم ويحفظ بعض الأجزاء المنفصلة من المعلومات (الإستراتيجية السطحية) وذلك لإعادة إنتاجها في الامتحانات والاجتياز في المقرر (الدافع السطحي)، كما يشير أيضًا إلى أن الطلاب قد ينوعون في استخدامهم لهذه المداخل وفقًا لعوامل موقفية منها طريقة التقييم حيث يستعد الطلاب بالطريقة المناسبة لما يتوقعونه من متطلبات الأداء.

لذلك تُعد أساليب التقييم أحد الموجهات الرئيسة لتعلم الطلاب ومن المنطقي أن يكون لها تأثير واضح على اختيار الطالب للمدخل الذي يتبناه ،والتي بدورها تؤثر على جودة نواتج التعلم (Ramsden,1987) .

ويذكر (Tang,1994) أن ادراك الطالب لمتطلبات التقييم يؤثر على اختياره لمدخل التعلم فاذا كان التقييم يركز على المهارات وفهم وتطبيق المعلومات وقدرًا من المرونة والإبداع يزيد من احتمالية اتخاذ الطالب المدخل العميق في التعلم وإذا كان التقييم يتطلب مجرد الاستقبال السلبي للمعلومات والاسترجاع القائم على الحفظ الصم فقد يميل الطالب إلى تبني المدخل السطحي للتعلم.

وفي هذا الصدد توصلت دراسة (Diseth et al.,2006) إلى وجود علاقة بين الخبرات المتعلقة بالمقرر الدراسي (التي تشتمل على مناسبة طرق التقييم ووضوح أهدافه ومعاييره) ومداخل تعلم الطلاب .

ويشير (Scouller, 1998) أيضًا إلى أن الطلاب قد يستخدمون مداخل تعلم مختلفة عند تعرضهم لطرق التقييم المختلفة، حيث يستعد الطلاب بالطريقة المناسبة لما يتوقعونه من متطلبات الأداء، كما أشار إلى أن بعض الدراسات المقارنة التي تناولت هذه القضية أسفرت عن نتائج مختلطة ولكن أيّد الكثير منها أن الطلاب إستراتيجيون ويوظفون بشكل متمايز مداخل التعلم وفقًا لمهام التقييم، حيث اختلفت مداخل الطلاب في ضوء كل من الزمن المحدد لانجاز المهام ومراجعتها، وتنظيم المادة العلمية وطبيعة الإستراتيجيات والتقييمات التي يتم استخدامها.

كما كشفت دراسة (Tang, 1992) عن وجود ارتباط بين الإدراكات المختلفة للاختبار واستخدامهم لمداخل تعلم مختلفة، حيث إن الطلاب الذين يدركون أن التقييم كمي ويستهدف فقط المستويات الدنيا من المعالجة اعتمدوا بشكل أكبر على استراتيجيات التعلم السطحي مثل الاسترجاع، والصم ؛ أما الطلاب الذين يدركون أن المعيار هو جودة التعلم وأن التقييم يستهدف المستويات العليا من المعالجة اعتمدوا بشكل أكبر على إستراتيجيات التعلم العميقة مثل الإتقان ؛ مع ذلك تقترح بعض الأبحاث مثل (Prosser & Webb, 1994) أن الطلاب قد يستخدمون كلاً من مداخل التعلم السطحية والعميقة على نفس طريقة التقييم

وفيما يتعلق بنوعية الأسئلة كشفت دراسة (Scouller & Prosser's, 1994) ارتباط إدراكات الطلاب لأن امتحانات الاختيار من متعدد تقيس مستويات عليا من المعالجة المعرفية بنيّتهم في توظيف إستراتيجيات التعلم العميقة عند الاستعداد لها؛ ولكن لم تتيح هذه الدراسة بيانات مقارنة بين نوعيات مختلفة من الأسئلة ؛ لذلك قام (Scouller, 1998) بدراسة مقارنة بين طرق التقييم التي تستخدم الأسئلة المقالية والتي تستخدم الأسئلة الموضوعية المتمثلة في أسئلة الاختيار من متعدد MCQ وكشفت النتائج أن الطلاب يوظفون إستراتيجيات سطحية تنبع عن دوافع سطحية عند استعدادهم لاختبارات MCQ ويدركونها على أنها تقيس المستويات الدنيا من القدرات العقلية وكان العكس صحيحًا بالنسبة للأسئلة المقالية ؛وكان للإدراك دورًا هامًا في عملية التعلم ، حيث ارتبطت الدرجات العليا على الأسئلة المقالية إيجابيًا مع توظيف المداخل العميقة ومع إدراك أنها (الأسئلة المقالية) تقيس مستويات عليا من المعالجة المعرفية وارتبطت سلبيًا مع الإستراتيجيات والدوافع السطحية؛ وبذلك كان الطلاب إستراتيجيون ويوظفون بشكل مختلف إستراتيجياتهم ومداخل تعلمهم طبقًا لمتطلبات التقييم.

وبذلك فمتطلبات التقييم بما تتضمنه من نوعية الأسئلة ومعايير التصحيح تُحدد الطريقة الأنسب في مذاكرتها والوقت الكافي لانجازها فالطالب الواحد بغض النظر عن مستواه الدراسي قد ينوّع مدخل دراسته وطريقة مذاكرته بين المواد وفي المادة الواحدة وفقًا لطريقة التقييم التي يحددها أستاذ المادة،لذلك فوضوح هذه المتغيرات قبل بداية المقرر الدراسي قد يكون له دور مؤثر على مداخل تعلم الطلاب،وقد أشار إلى ذلك (Baeten et al.,2010) في دراستهم حيث أكدوا أن المدرسون يلعبون دورًا مهماً في تمكين طلابهم من استخدام مداخل التعلم العميقة وذلك من خلال توضيحهم لأهداف المقرر ومستوى الجهد المطلوب من الطلاب لتحقيقها واعلامهم بنوعية الأسئلة وطرق التقييم.

مداخل التعلم ودقة معايرة الأداء

تعتمد المعايرة Calibration على أحكام الفرد الذاتيه قبل أدائه و في أثنائه وبعده حيث تكون أكثر دقة كلما كانت الأحكام الذاتيه تعكس الأداء الفعلى بشكل أفضل ؛ وبذلك تعتمد دقه المعايرة على العلاقه بين أحكام الأفراد عن أدائهم من ناحيه وأدائهم الفعلي من ناحيه أخرى (Huff&Nietfeld,2009).

وكلما زادت دقة معايرة الطلاب كلما زادت قدرتهم على القيام بعمليات التنبؤ بأدائهم وما يستتبع ذلك من عمليات ضبط وتحكم مما يؤدي إلى تحسن الأداء وزيادة جودة مخرجات التعلم (Dutke,et al,2010) ؛كما يشير (Hattie, 2013) إلى أنه ينبغي تحسين دقة معايرة الطلاب عند تحسين تعلمهم.

ويبدو أن معايرة الفرد لأدائه تتأثر بطرقه ومهاراته واستراتيجياته في التعلم فإذا كان الفرد لديه توجه هدف للتعلم ويحرص على اتقان التعلم فيزيد ذلك من دقة معايرته لأدائه .

وقد كشفت دراسة (Hartwing & Dunlosky, 2017) عن وجود ارتباطات سالبة من متوسطة إلى قوية تبين أن الإتقان المنخفض يتنبأ بفرط تقدير عالي وبانحراف أعلى عن دقة الحكم (تحيز مطلق) وذلك على مستوى الموضوع الفرعي وعلى مستوى الامتحان كله؛كما توصلا إلى أن إتقان الطلاب للموضوع منبئ قوي لدقة أحكام الطلاب فكان الإتقان العالي للموضوع مرتبطًا مع فرط التقدير الطفيف والتحيز المطلق الأصغر.

ومن الجدير بالذكر أنه توجد علاقة قوية بين مداخل تعلم الطلاب وتوجهات أهدافهم ومداخلهم في التعلم حيث يميل الطلاب ذوي أهداف التعلم في الحصول على فهم أفضل للمادة (يتبنون المدخل العميق) ويستخدمون كثير من استراتيجيات التنظيم الذاتي التي تتضمن اختبار الفرد لذاته والتجهيز العميق للمعلومات مما يُزيد من دقة معايرتهم لأدائهم على عكس الطلاب ذوى هدف الأداء الذين غالبًا ما يتبنون المدخل السطحي في معالجة المعلومات ونادرًا ما يختبرون أنفسهم مما يؤدى إلى عدم دقتهم في معايرة آدائهم (Stone,2000) .

وقد أشار (Butler,1993) إلى أن الطلاب ذوي المدخل العميق في التعلم يبحثون أثناء انجازهم للمهمة عن المعلومات الموضوعية التي تتعلق بكيفية آدائهم وفقًا للمقياس الموضوعي للأداء وهذه المعلومات ذات أهمية كبيرة حيث تساعد على التطوير الذاتي للفرد،في حين أن الطلاب ذوي المدخل السطحي في التعلم يبحثون أثناء آدائهم للمهمة عن المعلومات العادية التي تتعلق بكيفية آدائهم مقارنةً بالطلاب الآخرين .وإذا كان لدى الفرد معلومات موضوعية عن أدائه الحالي فيمكنه أن يقارن أدائه بالأداء المنشود ويحكم عليه بشكل موضوعي فيصبح معايرًا جيدً ،كما يكون واثقًا من أحكامه.

ومن ناحية أخرى فإذا كانت متطلبات المهام تشجع على توجه الأداء ولا تقيس الفهم العميق للمادة فإن هذا يعزز فرط الثقة (Lichtenstein et al., 1982)، حيث إن اجتياز الفرد للإمتحانات يعزز من ثقته ولكن قد لا يتضمن هذا الاجتياز الفهم الأعمق للمادة .

وبذلك فإذا كان الهدف هو انتاج أفراد قادرون يمكنهم نقل ما تعلموه من مهارات في سياقات مختلفه لديهم مهارات تعلم مدى الحياة (long life learning) قادرون على الحكم الدقيق على أدائهم واثقون في أحكامهم فينبغي تحفيزهم أولًا لاستخدام الاستراتيجيات والمداخل التي تساعد على ذلك وتوفير السياق المناسب له؛ فالمتطلبات التي يتم وضعها من قبل المؤسسات التعليمية ومن قبل المعلمين قد تؤثر على أهداف الطلاب واختيارهم لمداخل تعلمهم وبالتالي نواتج تعلمهم ودقة أحكامهم (معايرتهم).

ولذلك فقد هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة أثر المتغيرات السياقية المتمثلة في (وضوح مخرجات التعلم المستهدفة وطرق تقييم المحتوى وطبيعة الأسئلة ومستويات التفكير التي تقيسها ومعايير التقييم) قبل بدء عملية التدريس على مداخل التعلم التي يستخدمها الطلاب وأثر ذلك على جودة نواتج التعلم المتمثلة في أدائهم ودقة معايرتهم له ومدى رضاهم عن هذا السياق.

وبذلك تحددت فروض الدراسة كما يلي:

١. يوجد فرق دال احصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مداخل التعلم المختلفة.
٢. يوجد فرق دال احصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداءعلى مقرر علم النفس التجريبي.
٣. يوجد فرق دال احصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في دقة معايرة الأداء .
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في كل من الأداء ودقة معايرته تبعاً لإختلاف مدخل التعلم المفضل لديهم.
٥. يوجد فرق دال احصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى رضاهم عن طريقة عرض وتقييم المحتوى العلمي المدروس.

إجراءات الدراسة :

أولًا : منهج الدراسة :

تنتمي الدراسة الحالية إلى فئة البحوث التجريبية حيث تستهدف دراسة أثر وضوح (مخرجات التعلم المستهدفة وطرق تقييم المحتوى وطبيعة الأسئلة ومستويات التفكير التي تقيسها) قبل بدء عملية التدريس على المتغيرات التابعة المتمثلة في (مداخل الطلاب في التعلم وأدائهم على المحتوى المقرر ودقة معايرتهم له ومدى رضاهم عنه)، لذلك فإن التصميم التجريبي المناسب هو التصميم المتضمن لمجموعة التجريبية ومجموعة ضابطة.

ثانيًا :عينة الدراسة :

تكونت العينة الاستطلاعية التي تم استخدامها للتحقق من صلاحية أدوات الدراسة من ٣٥ طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية شعبة علم النفس بكلية التربية الفصل الدراسي الثاني٢٠١٧/ ٢٠١٨ ، بينما تمثلت عينة الدراسة الأساسية(المفحوصون) من (٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة دمنهور الفصل الدراسي الثاني٢٠١٨/٢٠١٩ امتدت أعمارهم من عشرين سنة وأربعة شهور إلى احدى وعشرين سنة وثلاثة شهور بمتوسط (٢٠.٨) وإنحراف معيارى (٠.٦٦). وقد تم اختيار نفس تخصص العينة الاستطلاعية حيث أن المحتوى الذي تم تدريسه واعداد الأدوات في ضوئه ضمن (مقرر علم النفس التجريبي) الذي يُدرَّس فقط في الفصل الدراسي الثاني للفرقة الثانية شعبة علم النفس.

ثالثًا : أدوات الدراسة :

الأداة الأولى: قائمة مداخل التعلم the Revised Approaches to Studying Inventory .RASI

تعود أصولها إلى قائمة مداخل التعلم[١] (Approaches to Studying Inventory ASI) التي تم تطويرها في جامعة لانكستر في أواخر السبعينيات ,Entwistle & Ramsden)

[١] تم تطوير النسخة الأصلية ASI في عدة دراسات كما تم اصدار نسخة مختصرة من ١٨مفردة ولكن ما تم استخدامه في الدراسة الحالية هي قائمة RASI المتضمنة في قائمة Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)
التي تم تطويرها من قبل مركز الأبحاث حول التعلم والتعليم في جامعة Edinburgh في عام ١٩٩٧. Biggs ,1993; Entwistle ,2009; Entwistle & McCune ,2004; Richardson, 2005

(1983 وتم تصميمها للإشارة إلى المداخل الأكثر استخدامًا لدى الطلاب التي تتكون من ثلاثة مداخل رئيسة هي (المدخل العميق Deep approach ،والمدخل الاستراتيجي Strategic approach، والمدخل السطحي Surface Approach)

١. **وصف القائمة في صورتها الأصلية : -**

تضمّنت القائمة (RASI) على ٥٢ مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة هي(المدخل العميق – المدخل السطحي – المدخل الاستراتيجي) يتكون كل بعد من عدة مقاييس فرعية كالتالي:

- خمسة للمدخل العميق وهم (البحث عن المعنى Seeking meaning ، وربط الأفكار Relating ideas، واستخدام الأدلة Use of evidence ، والاهتمام بالأفكار "الجانب التحفيزي" "Motivational aspect" Interest in ideas،وفعالية المراقبة (Monitoring effectiveness)[٢]
- أربعة للمدخل الاستراتجي وهم (الدراسة المنظمة Organised studying، وإدارة الوقت Time management، والإنجاز "الجانب التحفيزي" "Motivational Achieving aspect" ، واليقظة لمتطلبات التقييم Alertness to assessment demands)
- أربعة للمدخل السطحي وهم (عدم وجود هدف Lack of purpose، والحفظ غير المرتبط Unrelated memorizing، والخوف من الفشل "الجانب التحفيزي" Fear of failure "Motivational aspect"، والالتزام بالمنهج الدراسي Syllabus-boundness)

يحتوي كل مقياس فرعي على أربعة مفردات لكل بعد يتم الاستجابة عليها وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي بحيث تتراوح درجة الفرد على المفردة من (١) غيرموافق بشدة ،إلى (٥) موافق بشدة وتوفر القائمة ثلاث درجات رئيسة لكل فرد على الثلاثة مداخل ؛وبذلك تتراوح درجة الفرد على المدخل العميق من (٥ : ٢٠) وعلى كل من المدخل الاستراتيجي والسطحي من (٤: ١٦)

[٢] (تم تضمينها في الأصل في المدخل الاستراتيجي ، ولكن يُنظر إليها الآن على أنها أكثر ارتباطًا بالمدخل العميق)

٢. الخصائص السيكومترية للقائمة في صورتها الأصلية :

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمفردات القائمة وحساب معاملات ألفا بعد تطبيقها على عينة مكونة من٢٠٠٠ طالب من أصل ٤١٣٨ طالبًا جامعيًا وقد تراوحت معاملات ألفا على الأبعاد الفرعية للمدخل العميق ما بين (٠.٧٦: ٠.٨١) و للأبعاد الفرعية للمدخل السطحي ما بين (٠.٤٦ :٠.٦٢) و للأبعاد الفرعية للمدخل الاستراتيجي ما بين (٠.٧٦ : ٠.٨٥) وكانت معاملات ألفا للثلاث محاور الرئيسة (العميق ،والسطحي ،والاستراتيجي) تساوي (٠.٨٢ ، ٠.٦٥ ،٠.٨٣)على التوالي.

أما الثبات بطريقة إعادة الاختبار كان أقل سهولة في الحصول عليه حيث تتأثر الدرجات في القائمة بتجارب الطلاب في المقررات التي يتعرضون إليها فأحيانًا تكون غير مستقرة، ومع ذلك كانت معاملات الثبات في بعض الأبحاث بطريقة إعادة الاختبار قبل وبعد تدريس المحتوى بفاصل زمني ١٠–١٥ أسبوعًا للعميق (٠.٥٩) ،وللإستراتيجي (٠.٦٢) ، وللسطحي (٠. ٥١) (Entwistle, et al ,2013)

٣. اعداد القائمة في صورتها النهائية المستخدمة في الدراسة الحالية وفقًا للخطوات التالية :

أ. ترجمة القائمة ونقلها إلى اللغة العربية ثم التحقق من صدق الترجمة وصدق المضمون بعرضها على مجموعة من المتخصصين ، وقد تم اجراء التعديلات في ضوء آراء السادة المحكِّمين إلى أن تجاوزت نسبة الاتفاق ٩٨%.

ب. تطبيق القائمة على العينة الاستطلاعية المستخدمة للتحقق من صلاحيتها للتطبيق بتدريج ليكرت الخماسي الذي يتراوح من (٥) موافق بشدة إلى (١)غير موافق بشدة

ت. حساب ثبات القائمة بطريقة ألفا كرونباخ حيث كانت معاملات الثبات لأبعاد القائمة (٠.٧٥٦–٠.٨٠٥ – ٠.٨٦٥) على الترتيب، وهذا يعني أنها تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ث. التحقق من الاتساق الداخلي للقائمة : بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفرده ودرجة المحور الذى تنتمي إليه وكانت جميعها مرتفعة و ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ حيث امتدت بين (٠.٧٥١إلى٠.٩٤٨) وهذا يدل على وجود ارتباط قوى بين درجة المفردة ودرجة المحور الذى تنتمي إليه ، مما يدل على وجود اتساق داخلي للقائمة وهذا مؤشر معقول على صدقها .

ج. تم وضع تعليمات مفصَّلة للقائمة لتوضيح الهدف منها وطريقة الاستجابة على المفردات وطمأنة الطلاب بخصوص بياناتهم فلن تستخدم لأية أغراض أخرى سوى البحث العلمي.

وبذلك كانت الصورة النهائية للقائمة مكونة من (٥٢) مفردة موزعة على الأبعاد الثلاثة الرئيسة (المدخل العميق ،والسطحي ،والاستراتيجي) يتضمن البعد الأول على خمسة أبعاد فرعية وكل من البعد الثاني والثالث على أربعة أبعاد فقط ؛ بحيث يحتوي كل بعد فرعي على أربعة مفردات يتم الاستجابة عليها وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي بحيث تتراوح الدرجة على المفردة من (١) غيرموافق بشدة إلى (٥) موافق بشدة وتوفر القائمة ثلاث درجات رئيسة لكل فرد على الثلاثة مداخل وبذلك تتراوح درجة الفرد على المدخل العميق من (٢٠ : ١٠٠) وعلى المدخل الاستراتيجي من (١٦ : ٨٠) وعلى المدخل السطحي من(١٦ : ٨٠).

الأداة الثانية : اختبارات الأداء في مقرر علم النفس التجريبي وتهدف إلى تحديد أداء الطلاب على الاختبار من ناحية وقياس دقة معايرتهم للأداء من ناحية أخرى:

تم إعداد اختبارين على كل جزء تم تدريسه (بمستويات مختلفة) وتم تطبيق كل منهما بعد تدريس المحتوى المخصص له كالتالي:

<u>الاختبار الأول على الوحدة الثانية(التجارب النفسية والتصميمات التجريبية)</u> :وكانت اجراءات اعداده كالتالي:

١- تحليل محتوى الوحدة الثانية من مقرر علم النفس التجريبي(التجارب النفسية والتصميمات التجريبية) وصياغة الأهداف السلوكية في ضوء مستويات بلوم للأهداف المعرفية (التذكر–الفهم–التطبيق–التحليل–التقويم–الابداع).

٢- تقدير الأوزان النسبية لموضوعات الوحدة في ضوء توصيف المقرر وعدد الساعات المخصصة لها ، وتقدير الأوزان النسبية لمستويات الأهداف في ضوء عدد الأهداف التي تقيس كل مستوى.

٣- تحديد طول الاختبار والدرجة الكلية عليه حيث كان العدد الكلي لمفردات الاختبار عبارة عن (٢٠) مفردة وكان اجمالي الدرجات على الاختبار كله (٢٥) درجة .

٤- وضع جدول المواصفات الخاص بالاختبار التحصيلي : في ضوء الوزن النسبي لكل من موضوعات المقرر ومستويات الأهداف كما يوضحها جدول (١):

جدول(١)
جدول مواصفات الاختبار التحصيلي الأول

الموضوعات	الأسئلة والدرجات	مستويات الأهداف						مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	الاوزان النسبية للموضوعات
		التذكر (٤أهداف)	الفهم (٤أهداف	التطبيق (٣أهداف)	التحليل (هدفان)	التقويم (هدف)	الابداع (هدف)			
انواع العلاقات بين المتغيرات في الدراسات النفسية (ساعة)	الأسئلة	٠.٨٩	٠.٨٩	٠.٦٧	٠.٤٤	٠.٢٢	٠.٢٢	٣.٣٣	٤.١٧	%١٧
	الدرجة	١.١١	١.١١	٠.٨٣	٠.٥٦	٠.٢٨	٠.٢٨			
انواع التجارب النفسية (ساعة)	الأسئلة	٠.٨٩	٠.٨٩	٠.٦٧	٠.٤٤	٠.٢٢	٠.٢٢	٣.٣٣	٤.١٧	%١٧
	الدرجة	١.١١	١.١١	٠.٨٣	٠.٥٦	٠.٢٨	٠.٢٨			
انواع التصميمات التجريبية (ساعتان)	الأسئلة	١.٧٨	١.٧٨	١.٣٣	٠.٨٩	٠.٤٤	٠.٤٤	٦.٦٧	٨.٣٣	%٣٣
	الدرجة	٢.٢٢	٢.٢٢	١.٦٧	١.١١	٠.٥٦	٠.٥٦			
التصميمات شبة التجريبية والعاملية (ساعتان)	الأسئلة	١.٧٨	١.٧٨	١.٣٣	٠.٨٩	٠.٤٤	٠.٤٤	٦.٦٧	٨.٣٣	%٣٣
	الدرجة	٢.٢٢	٢.٢٢	١.٦٧	١.١١	٠.٥٦	٠.٥٦			
مجموع الأسئلة		٥.٣٣	٥.٣٣	٤	٢.٦٧	١.٣٣	١.٣٣	٢٠		
مجموع الدرجات		٦.٦٧	٦.٦٧	٥	٣.٣٣	١.٦٧	١.٦٧		٢٥	
الاوزان النسبية للاهداف		%٢٧	%٢٧	%٢٠	%١٣	%٠.٠٧	%٠.٠٧			%١٠٠

٥- صياغة مفردات الاختبار:تكوّن الاختبار من (٢٠) مفردة منهم خمسة من النوع المقالي تُخصَّص لقياس مخرجات التعلم ذات المستويات العليا (التحليل والتطبيق والابداع) والباقي من النوع الموضوعي (الاختيار من متعدد) لقياس المستويات الأقل.

٦- وضع تعليمات للاختبار موضح عليها عدد الأسئلة وتوزيع الدرجات على كل سؤال،والطريقة الصحيحة في الاجابة على الاختبار ؛وتم تنبيه الطلاب في تعليمات الاختبار بتحديد الدرجة التى يتوقعون الحصول عليها على الاختبار بعد انتهاؤهم من الحل (والتي بمقارنتها بالدرجة الفعلية التي تم الحصول عليها بعد تصحيح الاختبار يتم حساب دقة المعايرة البعدية لدرجة الفرد على الاختبار Post diction) .

٧- الخصائص السيكومترية للاختبار:تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية المستخدمة للتحقق من صلاحية الأدوات للتطبيق وتم تصحيحه آليًا وتم استخراج كافة الخصائص السيكومترية له من خلال التقارير الفنية التي يُوفرها برنامج Remark classic OMR المستخدم في التصحيح الآلي وكان معامل ثبات الاختبار بطريقة ألفا (٠.٩١١) مما يدل على ثبات الاختبار،كما تراوحت معاملات الصعوبة من (٥١.٣٢ %إلى ٧٩.٥٦%) علمًا بأنه لم يتم ترتيب مفردات الاختبار طبقًا لمؤشرات صعوبتها ،كما امتدت قيم معاملات التمييز لكافة المفردات بين (٠.٨٧٨ ،٠.٩٧٠) وجميعها قيم موجبة ومرتفعة مما يعطي ثقة في صدق المفردات وقدرتها على التمييز.

الاختبار الثاني على الوحدة الثالثة (أدوات جمع البيانات في البحوث التجريبية):وكانت اجراءات اعداده كالتالي:

١- تحليل محتوى الوحدة الثالثة من مقرر علم النفس التجريبي(أدوات جمع البيانات في البحوث التجريبية) وصياغة الأهداف السلوكية في ضوء مستويات بلوم للأهداف المعرفية وقد تم الاقتصار على الثلاث مستويات الدنيا (التذكر،الفهم،التطبيق) فقط بما يتوافق مع التعليمات التي تم اعطائها للطلاب فيما يتعلق بتدريس المحتوى المخصص لهذا الاختبار وما يتوافق مع الهدف من الدراسة.

٢- تقدير الأوزان النسبية لموضوعات الوحدة ولمستويات الأهداف وحصرها في الثلاث مستويات الأولى ثم تحديد طول الاختبار والدرجة الكلية عليه حيث كان العدد الكلي لمفردات الاختبار (٢٥) مفردة وكان اجمالي الدرجات على الاختبار كله (٢٥) درجة ثم وضع جدول المواصفات في ضوء ذلك كما في جدول(٢).

جدول(٢)
جدول مواصفات الاختبار التحصيلي الثاني

الموضوعات	الأسئلة والدرجات	مستويات الأهداف			مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	الاوزان النسبية للموضوعات
		التذكر (١٠أهداف)	الفهم (١٠أهداف)	التطبيق (٥أهداف)			
العوامل المؤثرة فى اختيار أدوات مع البيانات (ساعة)	الأسئلة	٢	٢	١	٥	٥	%٢٠
	الدرجة	٢	٢	١			
المبادئ العامة لاختيار أدوات جمع البيانات (ساعة)	الأسئلة	٢	٢	١	٥	٥	%٢٠
	الدرجة	٢	٢	١			
أهم أدوات جمع البيانات الملاحظة الاختبارات (ساعة)	الأسئلة	٢	٢	١	٥	٥	%٢٠
	الدرجة	٢	٢	١			
تابع أهم أدوات جمع البيانات المقاييس المتزامنة (ساعة)	الأسئلة	٢	٢	١	٥	٥	%٢٠
	الدرجة	٢	٢	١			
تابع أهم أدوات جمع البيانات المقابلة الاستبيان (ساعة)	الأسئلة	٢	٢	١	٥	٥	%٢٠
	الدرجة	٢	٢	١			
مجموع الأسئلة		١٠	١٠	٥	٢٥		
مجموع الدرجات		١٠	١٠	٥		٢٥	
الاوزان النسبية للاهداف		%٤٠	%٤٠	%٢٠			%١٠٠

٣- صياغة مفردات الاختبار:تكوّن الاختبار من (٢٥) مفردة تقيس جميعها المستويات الثلاث الدنيا من تصنيف بلوم منهم خمسة من النوع المقالي والباقي من النوع الموضوعي (الاختيار من متعدد) بحيث يخصص لكل مفردة من المفردات الموضوعية والمقالية درجة واحدة .

٤- وضع تعليمات للاختبار موضح عليها عدد الأسئلة وتوزيع الدرجات على كل سؤال والطريقة الصحيحة في الاجابة على الاختبار وتم تنبيه الطلاب في تعليمات الاختبار بتحديد الدرجة التى يتوقعون الحصول عليها على الاختبار بعد انتهاؤهم من الحل (والتي بمقارنتها بالدرجة الفعلية التي تم الحصول عليها بعد تصحيح الاختبار يتم حساب دقة المعايرة لدرجة الفرد على الاختبار .

٥- الخصائص السيكومترية للاختبار:تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية المستخدمة للتحقق من صلاحية الأدوات للتطبيق وتم تصحيحه آليًا وتم استخراج كافة الخصائص السيكومترية له وكان معامل ثبات الاختبار بطريقة ألفا (٠.٨٠١) مما يدل على ثبات الاختبار،كما تراوحت معاملات الصعوبة من (٧٩.٩٩ %إلى ٩٠.٩٨%) ،كما امتدت قيم معاملات التمييز لكافة المفردات بين (٠.٦٠١ ،٠.٧١٣) وجميعها قيم موجبة تدل على صدق المفردات وقدرتها على التمييز.

<u>الأداة الثالثة:استمارة تقييم المقرر لقياس رضا الطلاب عن (المحتوى العلمي المستهدف) تمثلت</u>

خطوات اعدادها والتحقق من صلاحيتها فيما يلي:

١. تم الاستعانة باستمارة تقييم المقرر التي تقدم للطلاب في نهاية المقرر الدراسي لاعداد صورة مختصرة منها مكونة من ٧ مفردات لقياس مدى رضا الطلاب عن العناصر المختلفة المتمثلة في (الأهداف/المحتوى/الاستراتيجيات/التقييم/الاختبارات) في الجزء المستهدف بالدراسة ؛وتم الاشارة إلى ذلك في تعليمات الاستمارة بحيث تتم الاستجابة عن مفرداتها في ضوء محتوى الوحدتين فقط.

٢. تطبيق الاستمارة على العينة السيكومترية للتحقق من صلاحيتها للتطبيق ثم حساب ثباتها بطريقة ألفا كرونباخ حيث كان معامل الثبات (٠.٩٠٩) وهذا يعني أنها تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٣. التحقق من الاتساق الداخلي للاستمارة : بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفرده والدرجة الكلية لها وكانت جميعها أكبر من ٠.٨٣٦ وهي قيمة مرتفعة مما يدل على الاتساق الداخلي لها.

٤. تكونت الصورة النهائية للاستمارة من سبع مفردات يتبع كل مفردة تدريج خماسي يتراوح من (١ضعيف)إلى (٥ممتاز)، وبذلك تتراوح الدرجة عليها من (٧ :٣٥). وتم اضافة سؤالًا مفتوحًا ينص على " اذا كانت لديك أي ملاحظة أو تعليق بخصوص بنود الاستمارة فلتكتبها.."بحيث تكون الاجابة عليه اختيارية من قبل الطلاب لمن يريد توضيح سبب اختياره أورضاه من عدمه حول أي بند من البنود المطروحة في استمارة تقييم المحتوى.

رابعًا: اجراءات الدراسة والخطوات المتبعة في المراحل التجريبية: تمثلت خطوات اجراء الدراسة على النحو التالي:

١. مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة وكتابة الإطار النظري مدعمًا بالدراسات السابقة ،ثم صياغة فروض الدراسة التي تسعى للتحقق من صحتها.

٢. اعداد أدوات الدراسة المتمثلة في (قائمة مداخل التعلم المترجمة ، واختبارات الأداء التحصيلية على الوحدة الثانية والثالثة من مقرر علم النفس التجريبي،استمارة تقييم المقرر (على الوحدتين موضع الدراسة) .

٣. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية من طلاب شعبة علم النفس المقيدين بالفصل الدراسي الثاني ٢٠١٧/٢٠١٨ للتحقق من صلاحيتها للتطبيق والحصول على الأدلة السيكومترية التي تفيد ذلك.

٤. تحديد التصميم التجريبي للدراسة وهوتصميم المجموعة التجريبية والضابطة .

٥. تحديد المفحوصون(عينة البحث الأساسية) والذين بلغ حجمهم (٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة دمنهور والمقرر عليهم مقرر "علم النفس التجريبي" وقد تم مقابلتهم واعلامهم بأنه سيتم اجراء دراسة أثناء تدريس المقرر وتم توضيح الهدف من الدراسة وطريقة سيرها وتوضيح الأدوات التي سيتم استخدامها والتي تُعد خارج نطاق الأنشطة الفصلية وطمأنتهم بأنه لن تسخدم البيانات الخاصة بها في أي شيء سوى البحث العلمي، كما كان للطلاب حرية المشاركة في الدراسة والاستجابة على تلك الأدوات وقد أبدوا جميعًا رغبتهم في المشاركة على الرغم من

طمأنتهم بأنه سيتم تدريس كافة الأجزاء مرة أخرى بطريقة واحدة على كافة الطلاب وذلك استعدادًا للامتحان النهائي في المقرر.

٦. التطبيق القبلي لقائمة مداخل التعلم على المفحوصين ثم استخراج درجاتهم وبناء عليها تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة (٢٥) طالبًا وطالبة في كل مجموعة بحيث تشتمل كل مجموعة منهما على طلاب متكافئيين في درجاتهم على مداخل التعلم المختلفة (العميقة والسطحية والاستراتيجية) ،كما يمكن تصنيفهم في تفضيلهم لأحد المداخل وفقًا للدرجة الأعلى على المداخل الثلاث .

٧. التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث الأداء الأكاديمي ومداخل التعلم باستخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين في متوسطات درجات الأداء الأكاديمي للعام الجامعي السابق (٢٠١٨/٢٠١٧) وفي مداخل التعلم (العميقة والسطحية والاستراتيجية) وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٣)
دلالة الفروق بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء الأكاديمي للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧

المؤشرات الإحصائية	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		(ت)
	م	ع	م	ع	
المدخل العميق	٧٤.٢٨	١٣.٢٨٤	٧٤.٤٠	١٣.٢٩٨	٠.٠٣٢
المدخل الاستراتيجي	٦٢.٨٨	٣.٨٩٨	٦٢.٩٦	٣.٩٥٣	٠.٠٧٢
المدخل السطحي	٥٥.٦٨	٩.٤٠٦	٥٥.٦٤	٩.٤٣٣	٠.٠١٥
الأداء الأكاديمي للعام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٧	١٥٧٧.٨٤	٢٣٧.٠٦٥	١٥٦٤.٦٨	٢٣٧.٢٠٢	٠.١٩٦

ويتضح من جدول(٣) أن قيم (ت) بالنسبة لكل من الأداء الأكاديمي ولمداخل التعلم (العميقة والسطحية والاستراتيجية) غير دالة إحصائياً وهذا يعنى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة، وبالتالي يمكن اعتبارهما متكافئتان .

٨. تدريس المحتوى المقرر (الوحدة الثانية والثالثة)من مقرر علم النفس التجريبي لكل من المجموعة التجريبية والضابطة مع تطبيق المعالجة التجريبية على المجموعة التجريبية دون الضابطة بحيث يتم اعلام المجموعة التجريبية بمخرجات التعلم المستهدفة من المحتوى المقرر والأساليب المستخدمة في التقييم ومعايير التصحيح من خلال مرحلتين:

أ- المرحلة الأولى من المعالجة وتتضمن (مستويات معرفية عليا ومعايير عالية في التصحيح) يتم فيها تدريس الوحدة الثانية من مقرر علم النفس التجريبي في ثلاثة محاضرات بحيث يتم اعلام الطلاب قبل كل محاضرة بكل من :مخرجات التعلم المستهدفة من الوحدة والتي اشتملت على كافة مستويات بلوم المعرفية الدنيا والعليا وكذلك طرق التقييم التي سيتم استخدامها لقياس تلك المستويات والتي اشتملت على أسئلة متنوعة مقالية وموضوعية ، كما تم اعلامهم بمعايير التصحيح وكل ما هو مطلوب منهم بعد الانتهاء من محتوى الوحدة.

ب- بعد الانتهاء من تدريس الوحدة الثانية تم تطبيق أدوات الدراسة على كل من المجموعة التجريبية والضابطة والتي تضمنت (قائمة مداخل التعلم مع إعلام الطلاب والتنبيه عليهم في تعليمات القائمة بأن يستجيبوا على مفردات القائمة في ضوء المحتوى الذي تم تدريسه وهو الوحدة الثانية " أي تم تحديد السياق عند الاستجابة على المفردات "، ثم تطبيق الاختبار التحصيلي على الوحدة الثانية الذي تضمن سؤالاً لقياس دقة المعايرة)

ت- المرحلة الثانية من المعالجة وتتضمن (مستويات معرفية دنيا فقط ومعايير سهلة في التصحيح):يتم فيها تدريس الوحدة الثالثة من مقرر علم النفس التجريبي في ثلاثة محاضرات بحيث يتم اعلام الطلاب قبل كل محاضرة بمخرجات التعلم المستهدفة من الوحدة والتي اشتملت فقط على الثلاث مستويات الدنيا من مستويات بلوم المعرفية وكذلك طرق التقييم التي سيتم استخدامها لقياس تلك المستويات والتي اشتملت على أسئلة متنوعة مقالية وموضوعية تستهدف جميعها الثلاث مستويات الدنيا ،كما تم اعلامهم بمعايير التصحيح وكل ما هو مطلوب منهم بعد الانتهاء من محتوى الوحدة وكلها كانت في متناول الجميع.

ث- بعد الانتهاء من تدريس الوحدة الثالثة تم تطبيق أدوات الدراسة على كل من المجموعة التجريبية والضابطة والتي تضمنت (قائمة مداخل التعلم مع إعلام الطلاب والتنبيه عليهم في تعليمات القائمة بأن يستجيبوا على مفردات القائمة في ضوء المحتوى الذي تم تدريسه وهو الوحدة الثالثة ، والاختبار التحصيلي على الوحدة الثالثة الذي تضمن سؤالاً لقياس دقة المعايرة)

٩. بعد الانتهاء من تدريس الوحدتين تم تطبيق استمارة تقييم المقرر حولهما (الوحدة الثانية والثالثة موضع الدراسة)على المجموعتين التجريبية والضابطة لقياس رضا الطلاب عن طريقة عرض المقرر وتدريسه وتقييمه.

١٠–رصد درجات الطلاب في كل من المجموعة التجريبية والضابطة على قائمة مداخل التعلم في كل مرحلة من مراحل الدراسة وعلى الاختبارات التحصيلية واستخراج درجات دقة معايرة الطلاب من خلال مؤشر التحيز المطلق وهو القيمة المطلقة للفرق بين تقدير الفرد وأدائه الفعلي وهو يشير إلى المقدار القياسي من انحراف الحكم عن الدقة ولحسابه قامت الباحثة بـ:

استخراج درجات المعايرة لكل اختبار فدرجة الاختبار تتراوح بين (صفر : ٢٥) وقد يتوقع الفرد درجته بينها فإذا توقع درجته ٢٥ وكانت بالفعل كذلك فيكون التحيز صفرًا وهذا أعلى دقة فيأخذ أعلى درجة في دقة المعايرة ،والعكس يحصل الأفراد الذين تطرفت درجة معايرهم إلى الدرجة القصوى على أقل درجة حيث هذا يدل على عدم دقة أحكامهم فمن توقع أنه سيحصل على الدرجة ٢٥ ولم يحصل فعليا على أية درجة فيكون التحيز ٢٥ ويحصل على أقل درجة في دقة المعايرة.

١١–رصد درجات الطلاب على استمارة تقييم المقرر ثم تحليل البيانات إحصائياً للإجابة عن أسئلة الدراسة وأخيرًا تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وصياغة التوصيات التربوية والبحوث المقترحة.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:ينص الفرض الأول على: يوجد فرق دال احصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مداخل التعلم المختلفة؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مداخل التعلم باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent T test وذلك في كل من المرحلة الأولى والثانية من المعالجة. ويوضح جدول (٤) النتائج التي توصلت إليها الباحثة.

جدول(٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مداخل التعلم

	المؤشرات الإحصائية	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		(ت)
		م	ع	م	ع	
المرحلة الأولى	المدخل العميق	٨٤.٦٠	١٠.٠٠٤	٧٤.٦٤	١٢.٨٥٥	٣.٠٥٧**
	المدخل الاستراتيجي	٦٨.٢٠	٦.١٤٤	٦٢.٨٤	٣.٨٩١	٣.٦٨٥**
	المدخل السطحي	٤٨.٨٨	١١.٦٠٢	٥٦.٦٠	٨.٨٧٩	٢.٦٤٢**
المرحلة الثانية	المدخل العميق	٨١.٩٢	١١.٤٦٠	٧٤.٩٦	١٢.٣١٠	٢.٠٦٩*
	المدخل الاستراتيجي	٦٦.٢٠	٦.٣٩٠	٦٢.٨٨	٣.٩٣٠	٢.٢١٣ *
	المدخل السطحي	٥٦.٨٤	١٠.٧٠٣	٥٥.٦٤	٩.٥٢٦	٠.٤١٩

يوضح جدول(٤) أنه:

- **<u>بالنسبة للمرحلة الاولى من المعالجة</u>:توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ في المدخل العميق والاستراتيجي لصالح المجموعة التجريبية وفي المدخل السطحي لصالح المجموعة الضابطة وهذا يدل على أن المرحلة الأولى من المعالجة كان لها أثر ايجابي على مداخل تعلم الطلاب حيث زاد استخدام الطلاب لمداخل التعلم التي تحفز الفهم حيث كانت متوسطات درجات المدخل العميق للمجموعة التجريبية والضابطة(٨٤.٦٠ ،٧٤.٦٤)على الترتيب وكانت متوسطات درجات المدخل الاستراتيجي للمجموعة التجريبية والضابطة (٦٨.٢٠ ، ٦٢.٨٤) على الترتيب في حين قل استخدام الطلاب لمدخل التعلم الذي يساعد على الحفظ والتظاهر حيث كانت حيث كانت متوسطات درجات المدخل السطحي للمجموعة التجريبية والضابطة(٤٨.٨٨ ،٥٦.٦٠)على الترتيب.**
- **ويمكن تفسير ذلك بأن طبيعة المعالجة التي تتضمن وضوح نواتج التعلم في بداية العملية التعليمية في ذهن المتعلم وتوضيح كافة المهارات التي ينبغي عليه تعلمها ومستوى صعوبتها وطرق التقييم التي سيتم تقييمه في ضوئها ومعايير هذا التقييم حفّزت لديهم مداخل التعلم التي تتناسب مع تلك المخرجات المتوقعة من التعلم وبخاصة أنها تتضمن مهارات ومستويات عليا في التفكير من تقويم وإبداع ،كما عززت لديهم مهارات الاتقان وربط الأفكار والتعلم ذوالمعني (أبعاد المدخل العميق) بالاضافة إلى أنها حفّزتهم لتنظيم الذات والانتباه التام لمتطلبات ومعايير التقييم(أبعاد المدخل الاستراتيجي) وبالتالي**

ساعدت على وضوح الهدف والتحفيز الذاتي والمرونة في التعامل مع المحتوى وعدم التقيد في التفكيروبالتالي قلت درجاتهم في (المدخل السطحي).

وهذا يؤكد ما أشار إليه(محمود إبراهيم ،محمد السيد ،٢٠١٥) فيما يتعلق بأهمية توضيح مخرجات التعلم المتوقعة في بداية عملية التعلم حيث تساعد المتعلم على أن يكون نشيطًا مشاركًا فاعلًا في تخطيط وإدارة تعلمه ويتحمل المزيد من المسئولية عن تعلمه ،كما يؤكد ما أشار إليه (Tang,1994) بأن وضوح متطلبات التقييم يؤثر على اختيار الطالب لمدخل التعلم فاذا كان التقييم يركز على المهارات وفهم وتطبيق المعلومات وقدرًا من المرونة والإبداع فإن ذلك يزيد من استخدام مداخل التعلم التي تعزز الفهم.

- **<u>بالنسبة للمرحلة الثانية من المعالجة</u>: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥ في المدخل العميق والاستراتيجي لصالح المجموعة التجريبية بينما كانت الفروق غير دالة احصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المدخل السطحي.**

وربما تؤكد تلك النتائج ما تم الحصول عليه في المرحلة الأولى بأن وضوح الأهداف وطرق التقييم له أثر إيجابي بالنسبة للمدخل العميق والاستراتيجي حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في كل منهما حيث كانت متوسطات المدخل العميق للمجموعة التجريبية والضابطة (٨١.٩٢ : ٧٤.٩٦) على الترتيب وكانت للمدخل الاستراتيجي (٦٦.٢٠ ،٦٢.٨٨) على الترتيب ،ولكن قلت الدلالة في المرحلة الثانية من المعالجة من ٠.٠١ إلى ٠.٠٥ أي قل أثر المعالجة عند تبسيط مستوى المهارات المطلوبة وحصرها في المستويات الدنيا من التفكير وعند تسهيل عملية التقييم ومعاييره ؛ فالمعالجة في المرحلة الثانية رسّخت في أذهان الطلاب أن الأهداف والمهارات المرجوة متاحة وسهلة ومحصورة في المستويات الدنيا كما أن معايير التقييم ليست صعبة ؛ وربما كان من المتوقع أن يؤدي ذلك إلى زيادة في التعلم السطحي وهذا ماحدث بالفعل حتى تلاشت الدلالة الاحصائية تماما في المدخل السطحي فكانت الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة غير دالة احصائيا حيث كانت المتوسطات على الترتيب (٥٦.٨٤ ، ٥٥.٦٤).

ومع أن الدلالة قلت الى ٠.٠٥ في الاسلوب العميق والسطحي فمازالت الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة موجودة نتيجة لأثر الاعلام والتوضيح لأهداف التعلم وطرق

ومعايير التقويم مع عدم اغفال أن هذه المداخل ترتبط بتوجهات وحوافز داخلية عند الطلاب لا تتغير جذريا بمجرد تسهيل المهام والتقييمات.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Tang, 1992) التي كشفت عن وجود ارتباط بين الإدراكات المختلفة للاختبار واستخدامهم لمداخل تعلم مختلفة فعندما يدرك الطلاب أن التقييم يستهدف المهارات الدنيا يزيد لديهم استراتيجيات التعلم السطحي وعندما يدركون أن التقييم يستهدف المهارات العليا يزيد لديهم استراتيجيات التعلم العميقة.

<u>واختلاف النتائج الخاصة بمداخل التعلم في المرحلتين الأولى والثانية</u> يمكن تفسيره بأن الطلاب قادرون على تغيير وتطويع مداخل تعلمهم بشكل مرن وفقًا لمتطلبات التعلم وعمليات التقييم ويتفق هذا مع ما أشار إليه كل من (Biggs1993; Entwistle&Ramsden,1983 ;Ramsden,1987) من أن مداخل التعلم حساسة لسياق التعلم ولمهمة التعلم كما يتفق مع ما أشار إليه (Scouller, 1998) بأن الطلاب إستراتيجيون ويوظفون مداخل التعلم وفقًا لمهام التقييم،فالطلاب قد ينوعون في استخدامهم لمداخل التعلم وفقًا لعوامل موقفية أهمها طريقة التقييم حيث يستعد الطلاب بالطريقة المناسبة وفقًا لما يتوقعونه من متطلبات الأداء.

ومما سبق يمكن القول أن

توضيح أهداف ونواتج التعلم المستهدفة وتوضيح السياق والمتطلبات الخاصة بالتقويم قبل عملية التعلم كان له أثر ايجابي على مداخل تعلم الطلاب حيث تُحسّن من مدخل التعلم العميق والاستراتيجي وتُقلل من المدخل السطحي وبخاصة اذا تضمنت نواتج التعلم مستويات عليا من التفكير وتطلبت عملية التقييم معايير عالية في التصحيح،ويقل هذا الأثر الإيجابي إذا تضمنت عملية التوضيح على مستويات ومعايير سهلة مما يعني أن الطلاب لديهم قدرة على تطويع مداخل تعلمهم مع متطلبات عملية التعلم.

كما يمكن تأكيد ما أشار إليه (Baeten et al.,2010) من أن المدرسون يلعبون دورًا مهماً في تمكين طلابهم من استخدام مداخل التعلم العميقة وذلك من خلال توضيحهم لكل من أهداف المقرر ومستوى الجهد المطلوب لتحقيقها ونوعية الأسئلة وطرق التقييم .

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:ينص الفرض الثاني على: يوجد فرق دال احصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداءعلى مقرر علم النفس التجريبي؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات

درجات المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي الأول والثاني (بعد المرحلة الأولى والثانية من المعالجة) باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ويوضح جدول (٥) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول(٥)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على الأداء في مقرر علم النفس التجريبي

	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		(ت)
	م	ع	م	ع	
الأداء على الاختبار الاول بعد المرحلة الأولى	٢١.٥٦	٣.٦٦٤	١٧.٣٦	٤.٥٧٢	٣.٥٨٤**
الأداء على الاختبار الثاني بعد المرحلة الثانية	٢٢.٠٠	٣.٠٨٢	٢٠.٩٢	٢.٣٦١	١.٣٩١

يوضح جدول(٥) أنه: يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى ٠.٠١ في الأداء لصالح المجموعة التجريبية في المرحلة الأولى من المعالجة حيث كانت متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار الأول (٢١.٥٦، ١٧.٣٦) على الترتيب ؛بينما كانت الفروق في الأداء غير دالة احصائيًا بين المجموعتين في المرحلة الثانية حيث كانت متوسطات درجاتيهما على الاختبار الثاني (٢٢.٠٠، ٢٠.٩٢) على الترتيب.

وربما يمكن تفسير وجود الفرق الدال في الأداء في المرحلة الأولى من المعالجة إلى تحقيق نموذج المحاذاة Alignment لـ (Biggs,2003) حيث افترض أنه عند تناظر الأهداف التعليمية مع كل من أنشطة التعليم والتعلم ومهام التقييم يسهل الوصول لمخرجات التعلم المستهدفة؛ فالتناظر الدقيق بين ما يتم تعليمه وما يتم قياسه وما يتم تعلُّمه يزيد من احتمالية التعلم ويدعم فكرة التعلم القائم على المخرج(Biggs,1996)

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (David et al.,2005;Gijbels et al.,2005). من أن وضوح كافة معايير ومتطلبات التقييم تؤثر بشكل مباشر على فعالية تحصيل الطلاب وبشكل غير مباشر على تعلمهم.

وربما يرجع التحسن في أداء المجموعة التجريبية في المرحلة الأولى أيضا إلى طبيعة مداخل التعلم التي حفّزتها طبيعة المعالجة (بصفتها عنصرًا سابقًا للأداء ولمخرجات التعلم) حيث زادت مداخل التعلم التي تعزز الفهم(العميق والاستراتيجي) وقلت مداخل التعلم الصم(السطحي) مما أدى إلى التحسن في مخرجات التعلم؛ فمخرجات التعلم تنتج عن تفاعل مدخلات العملية التعليمية مع مداخل تعلم الطلاب بشكل متبادل دينامي يؤثر بشكل مباشر

على أداء الطلاب ومخرجات التعلم المرغوبة (Biggs,1978) .ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Choy,et al ,2017)حيث كشفت أن لمداخل التعلم اسهام كبير في مخرجات تعلم الطلاب وأمكن من خلالها التنبؤ بالأداء.

أما الفروق غير الدالة احصائيًا في الأداء بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المرحلة الثانية فيمكن إعزاؤها لسهولة المحتوى وتضمنة على المستويات المعرفية الدنيا فقط دون المستويات العليا والتي غالبًا ما تُميز بين الطلاب ، بالاضافة إلى بساطة معايير التقييم وسهولة الأسئلة مما لم يتيح فرصة للتمييز بين الطلاب ؛ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Byrne &et al ,2004) فيما يتعلق بضرورة قياس مخرجات تعلم الطلاب باختبارات صادقة مُمَيّزة وبالتالي شاملة لكافة المستويات المعرفية حتى يمكن الحكم على أداء الطلاب والمقارنة بينهم خصوصًا في المعالجات المختلفة.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها: ينص الفرض الثالث على: يوجد فرق دال احصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في دقة معايرة الأداء؛وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على دقة المعايرة في الاختبارين الأول والثاني (بعد المرحلة الأولى والثانية من المعالجة) باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ويوضح جدول (٦) النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول(٦)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على دقة المعايرة

المؤشرات الإحصائية	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		(ت)
	م	ع	م	ع	
دقة المعايرة بعد المرحلة الأولى	١٥.٣٦	٣.٤١٤	١٢.٤٨	١.٨٥١	**٣.٧٠٨
دقة المعايرة بعد المرحلة الثانية	١٧.٦٠	٣.١٢٢	١٢.٩٢	٢.٠٨٠	**٦.٢٣٧

يوضح جدول(٦) أنه: يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى ٠.٠١ في دقة المعايرة لصالح المجموعة التجريبية في المرحلتين الأولى والثانية من المعالجة حيث كانت متوسطات درجات دقة المعايرة للمجموعة التجريبية والضابطة(١٥.٣٦ ، ١٢.٤٨)على الترتيب في المرحلة الأولى ،و(١٧.٦٠ ،١٢.٩٢)على الترتيب في المرحلة الثانية.

- وربما يرجع ارتفاع دقة معايرة الأداء لطلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة بشكل مباشر لوضوح كافة معايير ومتطلبات التقييم (فهو جانب محوري في

المعالجة) حيث ساعد الطلاب على معرفة المستوى المنشود فسهُل عليهم مقارنته بالمستوى الفعلي الذي توصلوا إليه مما زاد من دقة أحكامهم.

- **وهناك سبب غير مباشر قد يُفسِّر التحسن في دقة المعايرة لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة وهو طبيعة مداخل التعلم التي حفّزتها طبيعة المعالجة التي تمت على المجموعة التجريبية حيث زادت مداخل التعلم التي تعزز الفهم(العميق والاستراتيجي) بما يتضمناه من أبعاد تُسهم في تحسين معايرة الطلاب ومن أهمها:**
  - **(فعالية المراقبة أحدأبعاد المدخل العميق)حيث تكثر مهارات الطالب وسعيه المتكرر في مراقبة آدائه ومراجعة خطواته واجاباته للتحقق من أنها تفي بالمطلوب، كما يكثر استخدامه لاستراتيجيات التنظيم الذاتي التي تتضمن اختبار الفرد لذاته والتجهيز العميق للمعلومات مما يُزيد من دقة معايرته لأدائه**
  - **بالإضافة إلى (اليقظة للتقييم أحد أبعاد المدخل الاستراتيجي)والتي تتعلق بانتباه الطالب لمتطلبات التقييم ومعايير التصحيح والتساؤل حول ما يعتقد المحاضرون أنه مهم للتركيز عليه لإثارة إعجابهم والحصول على درجات عالية ؛تلك المهارات ساعدت على دقة أحكام الطلاب على آدائهم وبالتالي دقة معايرتهم للأداء.**
- **وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Hartwing & Dunlosky, 2017) والتي أكدت العلاقة بين اتقان التعلم والمداخل العميقة للتعلم ودقة المعايرة للأداء ؛وقد فسّر (Butler,1993) هذه النتيجة مسبقًا بأن الطلاب ذوي المدخل العميق في التعلم يبحثون أثناء انجازهم للمهمة عن المعلومات الموضوعية التي تتعلق بكيفية آدائهم وفقًا للمقياس الموضوعي للأداء ،في حين أن الطلاب ذوي المدخل السطحي في التعلم يبحثون أثناء آدائهم للمهمة عن المعلومات العادية التي تتعلق بكيفية آدائهم مقارنةً بالطلاب الآخرين .وإذا كان لدى الفرد معلومات موضوعية عن أدائه الحالي فيمكنه أن يقارن أدائه بالأداء المنشود ويحكم عليه بشكل موضوعي فيصبح معايرًا جيدً ،كما يكون واثقًا من أحكامه.**
- **وربما كانت دقة المعايرة للمجموعة التجريبية في المرحلة الثانية(بمتوسط١٧.٦٠) أعلى من المرحلة الأولى (بمتوسط ١٥.٣٦) نظرًا لسهولة المتطلبات في المرحلة الثانية**

واقتصارها على المستويات الثلاث الدنيا من التفكير وبالتالي سَهُل الحكم من قبل الطلاب على آدائهم أما المرحلة الأولى فقد تضمنت كافة المستويات المعرفية التي منها الابداع والذي يُقيَّم بمعايير محددة ومرنة وربما يُبالغ الطلاب في أحكامهم عن آدائهم أو يقللون فيها طبقًا لتصوراتهم طالما أن المهارة تستوعب حلولًا مختلفة.

- وتتسق نتيجة هذا الفرض مع الفرض الثاني الخاص بالأداء حيث أكّد (Dutke,et al,2010; Hattie, 2013) أنه كلما زادت دقة معايرة الطلاب كلما تحسن أدائهم وزادت جودة مخرجات تعلمهم .

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها: ينص الفرض الرابع على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في كل من الأداء ودقة معايرته تبعاً لإختلاف مدخل التعلم المفضل لديهم"؛ ويندرج تحت هذا الفرض الفروض الفرعية التالية :

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في الأداء على الاختبار الأول تبعاً للإختلاف في مدخل التعلم المفضل لديهم.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في دقة المعايرة للاختبار الأول تبعاً للإختلاف في مدخل التعلم المفضل لديهم
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في الأداء على الاختبار الثاني تبعاً للإختلاف في مدخل التعلم المفضل لديهم.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في دقة المعايرة للاختبار الثاني تبعاً للإختلاف في مدخل التعلم المفضل لديهم.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بالتالي:

أ– تحديد مجموعة الطلاب ذوي المدخل (العميق/الاستراتيجي/السطحي) في المجموعة التجريبية من خلال الدرجة الأعلى في التطبيق القبلي لقائمة مداخل التعلم ASSIST وعددهم على الترتيب (٩/٨/٨)طلاب .

ب– اجراء اختبار " كروسكال واليس" Kruskal Wallis Test ، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب الطلاب في كل من الأداء ودقة المعايرة في المرحلتين

الأولى والثانية ثم إجراء المقارنات الثنائية البعديه Pairwise Comparisons لمعرفة اتجاه الفروق ويوضح جدول(٧) النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٧) :

نتائج اختبار " كروسكال واليس" Kruskal Wallis Test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في كل من الأداء ودقة المعايرة تبعاً للإختلاف في مدخل التعلم المفضل لديهم

البعد		القياس	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	"كا٢"	الدلالة
المرحلة التجريبية الأولى	الاختبار	عميق	٨	٢١.٥٠	٢	٢٢.١٧٧	٠.٠١
		إستراتيجي	٨	١٣.٥٠			
		سطحي	٩	٥.٠٠			
	المعايرة	عميق	٨	٢١.٥٠	٢	٢١.٥٨٢	٠.٠١
		إستراتيجي	٨	١٣.٥٠			
		سطحي	٩	٥.٠			
المرحلة التجريبية الثانية	الاختبار	عميق	٨	٢١.٥٠	٢	٢٢.١٧٧	٠.٠١
		إستراتيجي	٨	١٣.٥٠			
		سطحي	٩	٥.٠			
	المعايرة	عميق	٨	٢١.٥٠	٢	٢١.٥٩١	٠.٠١
		إستراتيجي	٨	١٣.٥٠			
		سطحي	٩	٥.٠			

ويتضح من جدول (٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطات رتب طلاب المجموعة التجريبية في كل من الأداء والمعايرة تبعاً للإختلاف في مدخل التعلم المفضل لديهم عقب كل من المرحلة التجريبية الأولى والثانية ، ولتحديد إتجاه تلك الفروق قامت الباحثة بإجراءات المقارنات الثنائية البعديه Pairwise Comparisons باستخدام اختبار "مان – ويتني" بين كل مجموعتين على حدة كما يتضح من جدول (٨) :

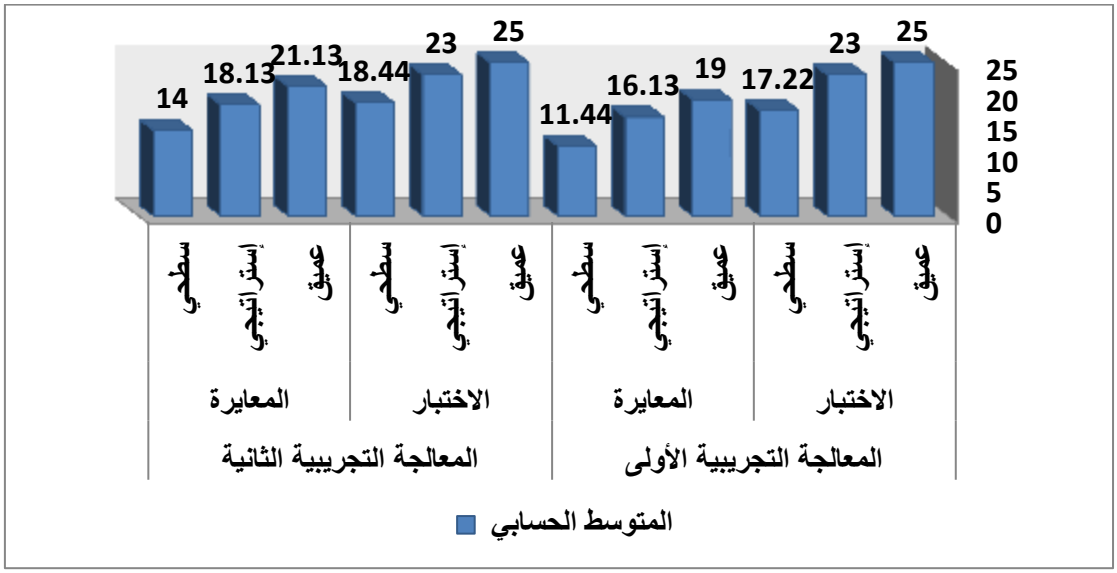
جدول (٨)

المقارنات الثنائية البعديه Pairwise Comparisons باستخدام اختبار "مان – ويتني" لتحديد اتجاه الفروق بين طلاب المجموعة التجريبية ذوي مداخل التعلم المختلفة

المتغير			المقارنات الثنائية				Z	الدلالة
المرحلة التجريبية الأولى	الاختبار	عميق - سطحي	عميق	متوسط الرتب	١٣.٥٠	٣.٦٧٠		٠.٠١
				مجموع الرتب	١٠٨.٠٠			
			سطحي	متوسط الرتب	٥.٠٠			
				مجموع الرتب	٤٥.٠٠			
		إستراتيجي -سطحي	إستراتيجي	متوسط الرتب	١٣.٥٠	٣.٤٩٤		٠.٠١
				مجموع الرتب	١٠٨.٠٠			
			سطحي	متوسط الرتب	٥.٠٠			
				مجموع الرتب	٤٥.٠٠			
		عميق - إستراتيجي	عميق	متوسط الرتب	١٢.٥٠	٣.٦١٧		٠.٠١
				مجموع الرتب	١٠٠.٠٠			
			إستراتيجي	متوسط الرتب	٤.٥٠			
				مجموع الرتب	٣٦.٠٠			
	المعايرة	عميق - سطحي	عميق	متوسط الرتب	١٣.٥٠	٣.٥٠٧		٠.٠١
				مجموع الرتب	١٠٨.٠٠			
			سطحي	متوسط الرتب	٥.٠٠			
				مجموع الرتب	٤٥.٠٠			
		إستراتيجي -سطحي	إستراتيجي	متوسط الرتب	١٣.٥٠	٣.٥٠٧		٠.٠١
				مجموع الرتب	١٠٨.٠٠			
			سطحي	متوسط الرتب	٥.٠٠			
				مجموع الرتب	٤٥.٠٠			
		عميق - إستراتيجي	عميق	متوسط الرتب	١٢.٥٠	٣.٤٠٦		٠.٠١
				مجموع الرتب	١٠٠.٠٠			
			إستراتيجي	متوسط الرتب	٤.٥٠			
				مجموع الرتب	٣٦.٠٠			

المرحلة التجريبية الثانية	الاختبار	عميق - سطحي	عميق	متوسط الرتب	١٣.٥	٣.٦٧٠	٠.٠١
				مجموع الرتب	١٠٨.٠٠		
			سطحي	متوسط الرتب	٥.٠٠		
				مجموع الرتب	٤٥.٠٠		
		إستراتيجي -سطحي	إستراتيجي	متوسط الرتب	١٣.٥٠	٣.٤٩٤	٠.٠١
				مجموع الرتب	١٠٨.٠٠		
			سطحي	متوسط الرتب	٥.٠٠		
				مجموع الرتب	٤٥.٠٠		
		عميق - إستراتيجي	عميق	متوسط الرتب	١٢.٥٠	٣.٦١٧	٠.٠١
				مجموع الرتب	١٠٠.٠٠		
			إستراتيجي	متوسط الرتب	٤.٥٠		
				مجموع الرتب	٣٦.٠٠		
	المعايرة	عميق - سطحي	عميق	متوسط الرتب	١٣.٥٠	٣.٥١٠	٠.٠١
				مجموع الرتب	١٠٨.٠٠		
			سطحي	متوسط الرتب	٥.٠٠		
				مجموع الرتب	٤٥.٠٠		
		إستراتيجي -سطحي	إستراتيجي	متوسط الرتب	١٣.٥٠	٣.٥١٠	٠.٠١
				مجموع الرتب	١٠٨.٠٠		
			سطحي	متوسط الرتب	٥.٠٠		
				مجموع الرتب	٤٥.٠٠		
		عميق - إستراتيجي	عميق	متوسط الرتب	١٢.٥٠	٣.٤٠٦	٠.٠١
				مجموع الرتب	١٠٠.٠٠		
			إستراتيجي	متوسط الرتب	٤.٥٠		
				مجموع الرتب	٣٦.٠٠		

ويوضح شكل (٣) متوسطات درجات الطلاب ذوي مداخل التعلم المختلفة على كل من الاختبار والمعايرة في المرحلتين :



شكل (٣) متوسطات درجات الطلاب ذوي مداخل التعلم المختلفة على كل من الاختبار والمعايرة في المرحلتين

ويتضح من جدول(٨) ومن شكل(٣) الآتي:

وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ في كل من الأداء ودقة المعايرة في المرحلتين الأولى والثانية بين كل من:

١. متوسطات رتب درجات الطلاب ذوي المدخل العميق والسطحي لصالح ذوي المدخل العميق.
٢. متوسطات رتب درجات الطلاب ذوي المدخل الاستراتيجي والسطحي لصالح ذوي المدخل الاستراتيجي.
٣. متوسطات رتب درجات الطلاب ذوي المدخل العميق والاستراتيجي لصالح ذوي المدخل العميق.

أي أنه اختلف كل من أداء الطلاب ودقة معايرتهم تبعاً للإختلاف في مدخل التعلم المفضل لديهم عقب كل من المرحلة التجريبية الأولى والثانية وكان ذوي المدخل العميق هم الأفضل وذوي المدخل السطحي هم الأقل وبينهما ذوي المدخل الاستراتيجي ويمكن تفسير ذلك في ضوء الخصائص التي تميز المداخل الثلاثة :

- **فذوي المدخل العميق يختبرون الأفكار الجديدة بشكل نقدي ويربطونها بالبناء المعرفي (الإستراتيجية العميقة) مما يُساعد في تماسك بنيتهم المعرفيه ويسهم بشكل فعّال في الأداء فكانوا الفئة الأعلى ؛بالاضافة إلى ذلك فهم محفزون داخليًا يجدون متعة في التعلم (الدافع العميق) ويكثرون من استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي والمراقبة المستمرة لتعلمهم مما كان له أثر على أحكامهم عن تعلمهم (دقة معايرتهم) .**
- **أما ذوي المدخل السطحي للتعلم فهم يتقبلون الحقائق والأفكار الجديدة حتى لوكانت منفصلة عن بنيتهم المعرفية بدون محاولة تقييمها (الإستراتيجية السطحية) كما أنهم محفزون خارجيًا يتجنبون الفشل بأقل جهد ممكن (الدافع السطحي) مما أثّر بالسلب على آدائهم وعلى دقة معايرتهم وكانوا الفئة الأقل .**
- **أما ذوي المدخل الاستراتيجي فهم انتقائيون قد ينتقدون أويتقبلون الحقائق والأفكار الجديدة وفقًا لأهميتها ،كما أنهم مرنون في تحديد مقدار المجهود والوقت اللازم للقيام بذلك،كما أن دافعهم الأهم هو تقدير الذات من خلال المنافسة والحصول على أعلى الدرجات لذلك كانوا الفئة الوسطى (Biggs,1999;Entwistle,et al,2000;Ramsden,1992)**

وتتفق نتيجة هذا الفرض في الجزء الأول منه الخاص بأن الأداء الأفضل كان لصالح ذوي المدخل العميق مع نتائج دراسة (إبراهيم سالم ،رمضان محمد،٢٠٠٢؛ رمضان محمد،١٩٩٠؛محمود عوض الله ،١٩٨٨ ؛ Duff,2002 ; Phan,2006; Snelgrove&Slater,2003)

كما تتفق مع نتائج الدراسات التي كشفت عن علاقات سالبة بين المدخل السطحي ومخرجات التعلم (هشام جاد الرب،٢٠١٠؛ Byrne &et al ,2004 ; Entwistle et al,2000; Entwistle&Ramsden,1983; Snelgrove&Slater,2003)

كما تتفق نتيجة هذا الفرض في الجزء الثاني منه الخاص بأن المعايرة الأفضل كانت لصالح ذوي المدخل العميق مع نتائج دراسة(Hartwing & Dunlosky, 2017) حيث زاد اتقان التعلم من دقة معايرة الطلاب وارتبط التعلم السطحي بفرط الثقة والانحراف عن الدقة في معايرة الأداء؛كما تتفق مع نتائج (Butler,1993;Stone,2000) التي أشارت إلى أن ذوي المدخل السطحي في معالجة المعلومات نادرًا ما يختبرون أنفسهم مما يؤدى إلى عدم دقتهم في معايرة آدائهم على عكس ذوي المدخل العميق الذين يستخدمون كثير من استراتيجيات

التنظيم الذاتي التي تتضمن اختبار الفرد لذاته والتجهيز العميق للمعلومات ويبحثون أثناء انجازهم للمهمة عن المعلومات الموضوعية التي تتعلق بكيفية آدائهم فيمكنهم مقارنة أدائهم بالأداء المنشود ويحكمون عليه بشكل موضوعي مما يُزيد من دقة معايرتهم لأدائهم.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها: ينص الفرض الخامس على: "يوجد فرق دال احصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى رضاهم عن طريقة عرض وتقييم المحتوى العلمي المدروس" ؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على استمارة تقييم المقرر(المحتوى المدروس) باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent T test. ويوضح جدول (٩) النتائج التي توصلت إليها الباحثة.

جدول(٩)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على استمارة تقييم المقرر

	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		(ت)
	م	ع	م	ع	
الرضا عن المحتوى المدروس	٣٠.٢٤	٥.١٧٤	٢٤.٢٨	٦.٣٨٠	٣.٦٢٨**

يوضح جدول(٩) أنه: يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى ٠.٠١ في مستوى رضا الطلاب عن طريقة عرض وتقييم المحتوى العلمي المدروس لصالح المجموعة التجريبية حيث كان متوسط الدرجات على استمارة تقييم المحتوى للمجموعتين التجريبية والضابطة يساوي (٣٠.٢٤ ، ٢٤.٢٨) على التوالي وتُفسَّر هذه النتيجة بأن الطلاب كانوا أكثر رضًا عند تقييم المقرر المستهدف في حالة وضوح أهدافه وطرق تقييمه والمعايير التي يتم التقييم في ضوئها ؛وما يؤكد ذلك تعليقات الطلاب على السؤال المفتوح الموجود في استمارة تقييم المقرر الذي ينص على: " اذا كانت لديك أية ملاحظة أو تعليق بخصوص بنود الاستمارة فلتكتبها.."وكانت الاجابة عليه اختيارية .

فمن أمثلة تعليقات الطلاب في المجموعة التجريبية :" أفضل هذه الطريقة لوضوح المطلوب من البداية"؛ "تضمنت الوحدة الثانية على أسئلة صعبة إلا انني كنت متوقع ذلك"؛"أتوقع أني حصلت على الدرجات التي قدرتها لنفسي" ؛"تم الالتزام بالأهداف المعلنة من البداية"

أما المجموعة الضابطة فلم يعلق على هذا السؤال إلّا طالبًا واحدًا حيث ذكر أن الامتحان الأول كان أصعب من الامتحان الثاني وتضمن أنواع مختلفة من الأسئلة لم يستعد لها.

وبذلك يمكن القول أن وضوح الأهداف والطرق والاستراتيجيات وأساليب التقويم من البداية له أثر إيجابي ليس فقط على استعداد الطالب وطريقة دراسته ولكن أيضًا على رضاه عن المحتوى وتقييمه للمقرر بأكمله.

توصيات الدراسة:

١. ضرورة اعلام الطلاب بكافة المخرجات المتوقعة من المقرر وطرق قياسها وعرض توصيف المقرر قبل بداية العملية التدريسية لتحفيزهم على استخدام مداخل التعلم التي تعزز الفهم.
٢. تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية احداث التطابق والمحاذاة بين المخرجات المستهدفة والمحتوى العلمي وطرق التدريس وأساليب التقويم.
٣. تقديم ورش العمل والدروات التدريبية اللازمة لتحسين مهارات أعضاء هيئة التدريس في اعداد الاختبارات في ضوء مخرجات التعلم المستهدفة .
٤. الاهتمام بالارشاد الأكاديمي للطلاب واعلامهم بأهمية معرفة نواتج التعلم المستهدفة من المقررات والسعي لمعرفتها وتحقيقها .
٥. ضرورة الاهتمام برأي الطلاب وقياس مستوى رضاهم عن المقرر والمحتوى العلمي وطرق التقييم من خلال استمارة تقييم المقرر.
٦. المراجعة المستمرة لتقييم تحقق نواتج التعلم للمقررات وبناء خطط تحسينية لنقاط الضعف في ضوء آراء الطلاب.

البحوث المقترحة:

١. بناء البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتوعيتهم بأهمية اعلام الطلاب بمخرجات التعلم المستهدفة وتدريبهم على كيفية تطابقها مع المحتوى العلمي وطرق التدريس وأساليب التقويم.
٢. دراسة انتقال أثر تدريب أعضاء هيئة التدريس على مهارات ومداخل تعلم طلابهم.

٣. تكرار الدراسة على مجموعتين من الطلاب أحدهما تدرس بالطريقة المباشرة والأخرى تدرس بطريقة التعلم عن بعد باستخدام الانترنت.

٤. بناء أدوات وتصميم برامج للقياس الكمي والكيفي لمدى تحقق نواتج التعلم المستهدفة من المقررات بكافة مستوياتها.

٥. دراسة أثر مشاركة الطلاب في تحديد محتوى المقرر وطريقة الامتحان على مداخل تعلمهم وأدائهم الأكاديمي .

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم سالم الصباطي،رمضان محمد رمضان (٢٠٠٢)."الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي ".متاح على https://cutt.us/BW36N بتاريخ١٢–١١–٢٠٢٠.

أحمد إبراهيم عبد الرحمن، السيد عبد المطلب (٢٠٠٧)." أساليب التعلم وأسلوب التفكير الاختباري في ضوء كل من الجنس والتخصص والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية". **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**،١٧(٧٠)،١٦٨–٢٠٩.

أحمد رمضان على (٢٠١٥)." النموذج البنائي للعلاقات بين مداخل تعلم اللغات الأجنبية واستراتيجيات تعلم مفرداتها وتحصيلها الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية". مجلة البحث العلمي في التربية، **كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس**،١٦(٣)،٥٤٥–٥٧٨.

دليل الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي(٢٠١٣)."**معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي**" .جمهورية مصر العربية،٣٢–٣٣.

رمضلن محمد رمضان (١٩٩٠)."أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم والأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسي ،رسالة دكتوراة غير منشورة ،**كلية التربية ببنها،جامعة الزقازيق**.

السيد أبوهاشم (٢٠٠٠)." أساليب التعلم في ضوء نموذجي "كولب وانتوستل" لدى طلاب الجامعة : دراسة عاملية". **مجلة التربية، جامعة الأزهر** ،٩٣ ،٢٣١–٢٩٠.

محمد عبد السلام سالم(٢٠٠٢)." طبيعة فعالية الذات الاكاديمية لدى طلاب الجامعة". المؤتمر العلمي السنوي العاشر – التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي.**كلية التربية،جامعة حلوان** .٣٨٥–٤٢١.

محمود إبراهيم،محمد السيد(٢٠١٥)."تقييم الطلاب لدراسة مقرر الأصول الفلسفية للتربية في ضوء نواتج التعلم المستهدفة :دراسة ميدانية".**دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ،(٦١)، ٢٣٩–٢٩٦.

محمود عوض الله(١٩٨٨)."أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي ،**مجلة كلية التربية ،جامعة الزقازيق** ،(٦)،١٣١–١٦٨.

منى سعيد أبو ناشي (١٩٩٦)."دراسة عاملية لأساليب التعلم والأساليب المعرفية ،رسالة ماجستير (غير منشورة)،**كلية التربية ببنها ،جامعة الزقازيق**.

هشام جاد الرب فتحي(٢٠٠٩)." نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومستويات التفكير التأملي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية"**مجلة كلية التربية جامعة عين شمس** ،٣٣(٢)،٤٥–٩١.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Ahmedani,S.M. (2017)." Direct Methods Used to measure Program Learning Outcomes" .available @ https://www.researchgate.net/publication/316190040 ,1-9. On 2-3-2020.

Anderson, H. M., Moore, D. L., Anaya, G., & Bird, E. (2005). "Student learning outcomes assessment: A component of program assessment". *American Journal of Pharmaceutical Education*, 69(2), 256-268.

Baeten , M., Kyndt, E., Struyven , K., & Dochy, F. (2010). "Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness". *Educational Research Review*, 5, 243-260.

Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). "From teaching to learning - A new paradigm for undergraduate education". *Change magazine*, 13- 25.

Berlach, R. G. (2004). "Outcomes-based education & the death of knowledge". Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference.1-15 available @ : https://researchonline.nd.edu.au/edu_conference On 5-4-2020.

Biggs, J.B. (1978) ."Individual and Group Differences in Study Processes". *British Journal of Educational Psychology.* 55: 185–212.

Biggs, J.B. (1979). "Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes". *Higher Education*, 8, 381-394.

Biggs, J.B. (1987). "Student approaches to learning and studying". Australia: Australian Council for Educational Research.1-153.

Biggs, J.B. (1993). "What do inventories of student learning processes really measure? A theoretical review and clarification". *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.

Biggs, J.B. (1996)." Enhancing teaching through constructive alignment". *Higher Education*, 32, 347-364.

Biggs, J.B. (1999). "What the student does: Teaching for enhanced learning". *Higher Education Reaserch and Development*, 18 (1), 57-75.

Biggs, J.B. (2003). "Teaching for quality learning at university" (2 ed.). SRHE/Open University Press.1-37 available @: https://www.researchgate.net/publication/215915395 On5-11-2019.

Butler, R. (1993). "Effects of task- and ego-achievement goals on information seeking during task engagement". *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 18–31.

Byrne, M., Flood, B., & Willis, P. (2004). "Validation of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) using Accounting students in the USA and Ireland: A research note". *Accounting Education*, 13, 449-459.

Choy,Ch..,& Yim,J..,&Tan,l.. (2017)." Students' Perception of Approaches to Learning and the Desired Learning Outcomes in a Malaysian University". Conference: *International Symposium on Education and Psychology*, Kyoto, Japan, Quality in Education Project,1-16.

Cohen, S. (1987). "Instructional alignment: searching for a magic bullet". *Educational Researcher*, 16(8), 16-20.

Craik,F.I.M.,&Lockhart,R.S.(1972)."Level of processing:Aframework for memory research" .*Jornal of Verbal Behavior*,11,671-684.

David, G., Gerard, V., Filip, D., & Piet, V. (2005). "The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes". *European Journal of Psychology of Education*, 20(4), 327-341.

Diseth,A.,Pallesen,S.,HovlND,A.,&Larsen,S.(2006)."Course Experience,Approaches to learning and Academic Achievement". *Education&Training*,48,156-169.

Duff,A.(2002)."Approaches to learning :factor invariance across gender".*personality and individual differences*,33,997-1010.

Duff,A.(2004)." The Revised Approaches to Studying Inventory (RASI) and its use in management education". *Active Learning in Higher Education*. SAGE Publications London,Thousand Oaks, CA and New Delhi), 5(1), 56–72. DOI:10.1177/1469787404040461.

Dutke, S., Barenberg, J. & Leopold, C. (2010). "Learning from text: Knowing the test format enhanced metacognitive monitoring". *Metacognition and Learning*, 5, 195-206.

Entwistle, N. J. & Entwistle,A.(1991)."Constrasting forms of understanding for degree examinations:the student experience and its implications".*Higher Education*,22,205-227.

Entwistle, N. J. & McCune, V. (2004). "The conceptual bases of study strategy inventories". *Educational Psychology Review*, 16, 325-346.

Entwistle, N. J. & Ramsden, P . (1983)." Understanding Student Learning". *British Journal of Educational Studies*, 32(3),1-45.

Entwistle, N. J. (2009). "Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking" .Macmillan *International higher education*. available @ https://cutt.us/wfikQ. On5-6-2019.

Entwistle, N. J., McCune,V.& Tait,H.(2013)." Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) incorporating the Revised Approaches to Studying Inventory - RASI). *Report of the development and use of the inventories.*1-28. available @ https://www.researchgate.net/publication/260291730 On25-1-2020.

Entwistle, N. J., Tait, H., & McCune, V. (2000). "Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts". *European Journal of the Psychology of Education*, 15, 33-48.

Ewell, P. (2006). "Applying student learning outcomes: Concepts and approaches at Hong Kong Higher Education Institutions: Current status and future directions". Second Study Report, *National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS)*,1-21.

Gijbels, D., Watering, G. V. D., Dochy, F., & Bossche, P. V. D. (2005). "The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes". *European Journal of Psychology of Education*, 20(4), 327-341.

Hartwig,K,M.& Dunlosky,J.(2017)." Category learning judgments in the classroom: Can students judge how well they know course topics?".*Contemporary Educational Psychology*, 49 , 80–90.

Hattie,J.(2013)." Calibration and confidence: Where to next?". *Learning and Instruction* ,24 ,62-66.

Huff, D.J., & Nietfeld, L.J. (2009). "Using Strategy Instruction and Confidence Judgments to Improve Metacognitive Monitoring", *Metacognition Learning*, 4, 161 – 167.

Karagiorgos,A.T.,& Kourdoumpalou,K.S.(2006)." Exploring the relationship between learning approaches of accounting students and their learning outcomes at a Greek university",1-16. available @ https://cutt.us/XgjXb On25-12-2019.

Kennedy, D., Hyland, A., Ryan, N.(2007)." Writing and Using Learning Outcomes", A PracticalGuide. University College Cork ,available@ : https://www.researchgate.net/publication/238495834 On4-6-2020.

Lichtenstein, S., Fischhoff, B., & Phillips, L. D. (1982). "Calibration of probabilities: Thestate of the art to 1980". In: Kahneman, D., Slovic, P., and Tversky, A. (eds.), "Judgments under Certainty: Heuristics and Biases", New York, Cambridge University Press, pp.306–334.

Marton, F., & Säljö, R. (1976). "On qualitative differences in learning Outcome and process". *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

Matron,F., &Booth,S.(1997)."Learning and Awareness" .Hillsdale, NJ ,Lawrence Eribaum Associates.

McLoone,P.&Oluwadun,A.(2014)."Approaches to learning in higher education .Areview".*African Educational research journal*, August, 2(3),110-115.

Phan,H.(2006)."Examination of student learning approaches, reflective thinking and epistemological beliefs:Alatent variables approach*".E.journal of research in educational psychology*,4,577-610.

Pieschl, S. (2009). "Metacognitive calibration-An extended conceptualization and potential applications". *Metacognition and Learning*, 4, 3-31.

Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). "Understanding learning and teaching. The experience of higher education". Buckingham: SRHE & Open University Press.

Prosser, M., &Webb, C. (1994). "Relating the process of undergraduate essay writing to the finished product". *Studies in Higher Education* ,19, 125–138.

Ramsden ,P.(1979)." Student learning and perceptions of the academic environment".*Higher Education*,8,411-427.

Ramsden, P . (1987)."Improving teaching and learning in higher education :the case for arelational perspective".*Studies in Higher Education,*12(3),275-286.

Ramsden, P . (1992)." Learning to Teach in Higher Education". London: Routledge.

Richardson, J. T. E. (2005)." Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education". *British Educational Research Journal*, 31, 1-21.

Schraw, G., Dunkle, M. E., Bendixen, L. D., & Roedel, T. D. (1995). "Does a general monitoring skill exist?" .*Journal of Educational Psychology*, 87, 433-444.

Scouller ,K.(1998). "The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay" .*Higher Education*,35:453–472.

Scouller, K.M., &Prosser, M. (1994). "Students' experiences in studying for multiple choice question examinations". *Studies in Higher Education*, 19, 267–279.

Shroff, H.R., & Brown, T.G., & Deneen, C.Ch. (2017)." Development and validation of an instrument to measure students' perceptions of an outcome-based learning approach". *Asian Journal of Educational Research and Synergy*, 6(7),1-13.

Snelgrove,S.,&Slater,J.(2003)."Approaches to learning:Psychometric testing of astudy process questionnaire".*Journal of Advanced Nursing*,43,496-505.

Spady, W. (1994)." Outcome-based education: Critical issues and answers ."American Association of School Administrators, Arlington, Va.

Spady, W. G., & Marshall, K. J. (1991). "Beyond traditional outcome-based education". *Educational Leadership*, 49, 67-72.

Stephen,A.(2015):"An introduction to learning outcomes Aconsideration of the nature,function and position of learning outcomes European Higher Education Area".*American Educational Research Journal*,39(1),1-24.

Stevens, D. D., & Levi, A. (2005). "Introduction to rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning Sterling, available @ http://www.introductiontorubrics.com/overview.html On2-7-2020.

Stone,J.N.(2000)."Exploring the relationship between calibaration and self-regulated learning". *Educational psychology review*,12(4),437-475.

Tang,C.(1994)."Effects of modes of assessment on students preparation strategies".In:G.Gibbs(ed)."Improving student learning :Theory and practice".pp.151-170.Oxford:Oxford Center for Staff Development.

Tang.C. (1992). "Perceptions of task demand, strategy attributions and student learning".*Research and Development in Higher Education* ,15, 474–481.