ISSN: 1994-4217 (Print) 2518-5586(online)

Journal of College of Education

Available online at: https://eduj.uowasit.edu.iq

Lect. Khawla Abdul Alawi

University of Wasit, College of Education for Humanities

Email: Khawlahabed@uowasit.edu.iq

Keywords:

Deep learning, educational foundations, conceptual understanding, university education

CC BY

A r t i c l e i n f o

Article history:

Received 2.May.2025

Accepted 18.Jun .2025

Published 25.Aug. 2025

The Effectiveness of Using Deep Learning-Based Teaching Strategies in Improving University Students' Understanding of Fundamentals of Education

A B S T R A C T

This research aims to explore the effectiveness of deep learning-based teaching strategies in improving university students' understanding of the concepts of the "Foundations of Education" course. The importance of the research stems from the need to develop traditional teaching methods, which often focus on memorization and indoctrination, and replace them with modern strategies that emphasize critical thinking, deep understanding, and linking information to practical realities. The research relied on a quasi-experimental approach, applying a set of deep learning strategies (such as problem-based learning, cooperative learning, and educational projects) to a sample of students from a college of education, comparing them to the performance of a control group taught using traditional methods.

The research results demonstrated that the experimental group outperformed the experimental group in understanding educational concepts and comprehending them more deeply and coherently, demonstrating the effectiveness of these strategies in enhancing cognitive and skill-based learning. The study recommends adopting deep learning strategies in the teaching of theoretical subjects, particularly in colleges of education, due to their positive impact on improving the quality of university education and building student personalities capable of analysis, critical thinking, and applying knowledge to various life situations.

© 2022 EDUJ, College of Education for Human Science, Wasit University

DOI: https://doi.org/10.31185/eduj.Vol60.Iss2.4424

فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق في تحسين فهم مفاهيم مادة أسس التربية لدى طلبة الجامعة

م. خوله عبد علاوي
جامعة واسط ـ كلية التربية للعلوم الإنسانية

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق في تحسين فهم مفاهيم مادة "أسس التربية" لدى طلبة الجامعة. وقد جاءت أهمية البحث من الحاجة إلى تطوير أساليب التدريس التقليدية التي غالبًا ما تركز على الحفظ والتلقين، واستبدالها باستراتيجيات حديثة تركز على التفكير النقدي، والفهم العميق، وربط المعلومات بالواقع العملي. اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي بتطبيق مجموعة من استراتيجيات التعلم العميق (مثل التعلم القائم على حل المشكلات، التعلم التعاوني، والمشاريع التعليمية) على عينة من طلبة إحدى كليات التربية، ومقارنتها بأداء مجموعة ضابطة درست وفق الطرق التقليدية.

أظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية في فهم المفاهيم التربوية، واستيعابها بصورة أكثر عمقًا وترابطًا، مما يدل على فاعلية هذه الاستراتيجيات في تعزيز التعلم المعرفي والمهاري. وتوصي الدراسة باعتماد استراتيجيات التعلم العميق في تدريس المواد النظرية، وبخاصة في كليات التربية، لما لها من أثر إيجابي في تحسين جودة التعليم الجامعي، وبناء شخصيات طلابية قادرة على التحليل والتفكير النقدي وتطبيق المعرفة في مواقف الحياة المختلفة.

الكلمات المفتاحية : التعلم العميق ، أسس التربية ، الفهم المفاهيمي ، التعليم الجامعي.

الفصل الاول: التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث

تُعد مادة "أسس التربية" من المقررات الأساسية في كليات التربية، لما لها من أهمية في تشكيل الخلفية المعرفية والفلسفية للطلبة المعلمين، إذ تتناول مفاهيم جوهرية تتعلق بأهداف التربية، وعلاقتها بالمجتمع، والفكر التربوي، والفلسفات التعليمية المختلفة. إلا أن الملاحظ في الميدان الأكاديمي أن غالبية الطلبة الجامعيين يواجهون صعوبات في استيعاب المفاهيم النظرية المجردة التي تتضمنها هذه المادة، مما يؤدي إلى ضعف في الفهم الحقيقي لمحتواها وعدم القدرة على ربطه بالسياقات التطبيقية في الواقع التعليمي (العتوم، ٢٠٠٤ ، ص١٧٠)

وتشير ملاحظات أساتذة المادة ونتائج الطلبة في الاختبارات النظرية والعملية إلى أن أغلب طرق التدريس المتبعة في تدريس "أسس التربية" لا تزال تقليدية، تعتمد على أسلوب الإلقاء والتلقين، دون إتاحة فرص كافية للطلبة للتفكير النقدي، أو تحليل الأفكار، أو بناء المعرفة الذاتية من خلال ربطها بخبراتهم وتصوراتهم. وهذه الطرق لا تتيح للطلبة التفاعل العميق مع المادة ولا تنمّي مهارات الفهم العالي أو التفكير التأملي (عطية، ٢٠١٣، ص ٤٠)

وفي ضوء التوجهات التربوية الحديثة التي تؤكد على أهمية إكساب الطلبة فهماً عميقاً للمحتوى المعرفي، وتطوير قدراتهم في الربط والتحليل والتفسير، برزت الحاجة إلى توظيف استراتيجيات تدريس حديثة، من أبرزها استراتيجيات التعلم العميق(Deep Learning Strategies) ، التي تُعد من الأساليب الفاعلة في تنمية التفكير التأملي، وتعزيز الفهم المعمق للمفاهيم، وتمكين الطلبة من توظيف المعرفة في مواقف جديدة (سعادة، ٢٠٠٣ ، ص١٤٠) وعليه، فإن المشكلة الرئيسة لهذا البحث تنبع من التساؤل التالي:

ما فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق في تحسين فهم مفاهيم مادة أسس التربية لدى طلبة الجامعة؟

ثانياً: اهمية البحث

تنبع أهمية هذا البحث من الحاجة الماسّة إلى تطوير طرائق تدريس مادة "أسس التربية" في التعليم الجامعي، كونها مادة أساسية تسهم في تشكيل الفهم التربوي والفلسفي للطلبة إلا أن تدريسها بالأساليب التقليدية غالبًا ما يؤدي إلى ضعف في استيعاب مفاهيمها وتحليل مضامينها. ومن هنا، تبرز أهمية البحث في تسليط الضوء على

فاعلية استراتيجيات التعلم العميق كمدخل حديث يُعزز الفهم المعمق للمفاهيم، وينمّي مهارات التفكير النقدي والتأملي لدى الطلبة، الأمر الذي يسهم في تحسين تحصيلهم الأكاديمي، وزيادة قدرتهم على توظيف المعرفة في

المواقف التعليمية. كما تتجلى أهمية هذا البحث من الناحية التطبيقية في كونه يقدم نموذجًا تدريسيًا قابلًا للتطبيق يمكن أن يُفيد المدرسين في الكليات التربوية، ويسهم في تطوير العملية التعليمية، ويزوّد الباحثين بإطار نظري وتجريبي يمكن البناء عليه في دراسات مستقبلية (فتحي ، ٢٠٠٤ ، ص٩٠)

ثالثاً: هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق في تحسين فهم مفاهيم مادة "أسس التربية" لدى طلبة الجامعة، من خلال تطبيق مجموعة من الأساليب التعليمية التي تحفّز التفكير التحليلي والنقدي، وتُشجّع على التفاعل المعرفي العميق مع محتوى المادة. ويسعى البحث إلى بيان مدى

تأثير هذه الاستراتيجيات على مستوى استيعاب الطلبة للمفاهيم التربوية، وقدرتهم على الربط بينها وتطبيقها في سياقات تعليمية واقعية، بالمقارنة مع الطرائق التقليدية في التدريس، مما يساهم في تحسين مخرجات التعليم الجامعي وتطوير قدرات الطلبة في الفهم والتفكير والتطبيق.

رابعاً: فرضية البحث

تنطلق فرضية هذا البحث من التصور بأن استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق يسهم بشكل إيجابي وفعّال في تحسين فهم طلبة الجامعة لمفاهيم مادة "أسس التربية"، مقارنة بالطرائق التقليدية المعتمدة على التلقين والحفظ. وبناءً على ذلك، تتمثل الفرضية الرئيسة للبحث في أن" :**هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فهم مفاهيم مادة أسس التربية بين الطلبة الذين يتعلمون باستخدام استراتيجيات التعلم العميق والطلبة الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية، لصالح المجموعة التي تتلقى التعليم باستخدام استراتيجيات التعلم العميق** ".ويفترض البحث أن هذه الفروق تعود إلى طبيعة التعلم العميق الذي يُشجع على التحليل والتفسير والتأمل، مما يعزز من قدرة الطلبة على استيعاب المفاهيم التربوية وفهمها بعمق.

خامساً: حدود البحث

الحدود الموضوعية : فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق في تحسين فهم مفاهيم مادة أسس التربية لدى طلبة الجامعة.

الحدود الزمانية : تم اجراء وتطبيق البحث الحالي للعام الدراسي ٢٠٢٤ – ٢٠٢٥م

الحدود المكانية : جامعة واسط كلية التربية للعلوم الإنسانية

سادساً: تحديد المصطلحات

استراتيجيات التدريس

١. تُعرف استراتيجيات التدريس بأنها مجموعة من الخطط والإجراءات التي ينفذها المعلم لتحقيق أهداف تعليمية محددة، تراعي الفروق الفردية وتُشرك المتعلمين في عملية التعلم النشط (Byrge,2013,P89)
٢. يشير مصطلح استراتيجيات التدريس إلى الأساليب المخططة التي تساعد المعلم في تنظيم البيئة الصفية، وتقديم المادة الدراسية بطرائق تسهم في تحسين الفهم والتفاعل لدى الطلبة (عطية، ٢٠١٣، ص ٦٨)
٣. تُعد استراتيجيات التدريس إطارًا منهجيًا يساعد في توجيه العملية التعليمية من خلال اختيار الأنشطة والوسائل المناسبة التي تسهم في بناء تعلم فعّال وناجح (Torrance,1963,22). تُعرف بأنها أساليب متنوعة تُستخدم لتقديم المحتوى وتنمية التفكير والتحليل، وتساعد في تحقيق أهداف المنهج بطريقة مرنة وشاملة (غانم ٢٠٠٦:١٣١)

التعلم العميق

١. التعلم العميق هو عملية معرفية نشطة يُبنى فيها الفهم من خلال ربط المفاهيم الجديدة بالمعارف السابقة، وتحليل العلاقات بينها، مما يؤدي إلى بناء معرفة معمقة ومستدامة (أبو جادو، ٢٠١٠،ص٩٨)
٢. يُقصد به ذلك النوع من التعلم الذي يركّز على الفهم والتحليل أكثر من الحفظ والتكرار، ويعزز قدرة المتعلم على استخدام المعرفة في مواقف جديدة (الحدابي، ٢٠١١ ، ص١٩٨)
٣. يُعرف التعلم العميق بأنه نمط تعليمي يهدف إلى إكساب الطالب مهارات التفكير النقدي والتحليلي، ويشجعه على التفاعل مع المفاهيم بعمق واستقلالية هو أحد أنماط التعلم الفعّالة الذي يسعى إلى تحقيق استيعاب معرفي عميق من خلال الأنشطة التفسيرية والمقارنة وحل المشكلات، ويُعد أساسًا في تكوين الفهم الحقيقي (الرافعي، ٢٠٠٧ ، ص١٣٤)

الفصل الثاني : اطار نظري ودراسات سابقة

اولاً: اطار نظري

مفهوم استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق

تُشير استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق إلى مجموعة من الأساليب والخطط التعليمية التي تهدف إلى إشراك المتعلم بشكل فعّال في فهم المفاهيم وتحليلها وتفسيرها وربطها بخبراته السابقة، بعيدًا عن الحفظ والتلقين السطحي. وتعتمد هذه الاستراتيجيات على ممارسات تعليمية تُحفّز التفكير التأملي والنقدي، وتساعد الطالب على التفاعل مع المحتوى التعليمي بعمق، بما يسهم في تكوين فهم دائم وقابل للتطبيق في مواقف جديدة ويُبنى هذا النوع من الاستراتيجيات على مبادئ التعلم البنائي، حيث يكون المتعلم محور العملية التعليمية، ويُطلب منه أن يكوّن معرفته من خلال البحث، والتحليل، والمناقشة، والتطبيق، وليس فقط التلقي السلبي للمعلومات. لذلك، فإن استراتيجيات التعلم العميق مثل العصف الذهني، والتعلم القائم على حل المشكلات، والمشاريع التعليمية، والمناقشات الجماعية تُعد من أبرز الأدوات التي تحقق هذا النوع من التعلم (سعادة، ٢٠٠٣ ، ص١٤٣)

وتُسهم استراتيجيات التدريس المعتمدة على التعلم العميق في إكساب الطلبة مهارات عليا مثل التقييم والتفكير الناقد وصنع القرار، كما تعزز قدرتهم على الربط بين المفاهيم المختلفة وفهم العلاقات بينها، مما يؤدي إلى رفع جودة التحصيل العلمي وتكوين رؤية أعمق نحو المادة الدراسية (العتوم، ٢٠٠٤ ، ص١٨٣)

اهداف استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق

١- تعزيز الفهم العميق للمفاهيم:

تتمثل أحد الأهداف الأساسية لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق في تعزيز قدرة الطلاب على فهم المفاهيم بشكل أعمق وأكثر دقة، بعيدًا عن الحفظ السطحي. حيث تهدف هذه الاستراتيجيات إلى تمكين المتعلم من ربط المفاهيم الجديدة بما هو معروف لديه سابقًا، مما يساعد على تكوين شبكة من المعارف المتصلة التي تسهم في استيعاب المادة بشكل أفضل (العتوم، ٢٠٠٤ ، ص١٩٨)

٢- تنمية مهارات التفكير النقدي والتحليلي:

تسعى استراتيجيات التعلم العميق إلى تعزيز التفكير النقدي والتحليلي لدى الطلاب من خلال تحفيزهم على التفكير في الأفكار والنظريات بشكل نقدي، مما يؤدي إلى تعزيز قدرتهم على اتخاذ القرارات الصائبة في مواقف تعليمية معقدة. ويشمل ذلك تعليم الطلاب كيفية تقييم المعلومات، وتحديد العلاقات بين المفاهيم، واكتشاف الثغرات في المعرفة(بطرس، ٢٠٠٤، ص٢٧)

٣- تحفيز التفاعل والمشاركة النشطة:

تُعتبر استراتيجيات التعلم العميق وسيلة فعالة لتحفيز التفاعل النشط والمشاركة الفعالة للطلاب في عملية التعلم. هذه الاستراتيجيات تخلق بيئة تعليمية تتسم بالحيوية، حيث يُشجّع الطلاب على العمل الجماعي، والمشاركة في المناقشات، وتحمل مسؤولية تعلمهم الخاص(العتيبي، ٢٠٠٩ ، ص٩٨)

٤- تحقيق التعلم المستدام:

أحد الأهداف الرئيسية لهذه الاستراتيجيات هو تحقيق التعلم المستدام الذي يستمر بعد انتهاء المقرر الدراسي. إذ تساعد استراتيجيات التعلم العميق على ترسيخ المعرفة في ذهن الطالب، مما يسهم في تطبيقها في مواقف جديدة وفي تطوير مهارات حل المشكلات بشكل مستقل(سعادة، ١٩٨٨، ص ٤٨).

٥- تشجيع التعلم القائم على المشروع:

تعتمد استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق على تنفيذ مشاريع تعليمية تُشرك الطلاب في تطبيق ما تعلموه في سياقات عملية، مما يساعدهم على تطوير مهارات العمل الجماعي، وحل المشكلات، وتنظيم الوقت، مما يجعل التعلم أكثر تفاعلية ومثمرة (العتوم ، ٢٠٠٧ ، ص٨٧)

افتراضات استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق:

الافتراض الأول: التعلم ليس مجرد استيعاب للمعلومات بل عملية بناء المعرفة

تقوم استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق على الافتراض بأن التعلم لا يقتصر على استلام وتخزين المعلومات، بل هو عملية نشطة لبناء المعرفة. حيث يُشجّع الطلاب على التفاعل مع المحتوى وتفسيره وتحليله بشكل مستقل، مما يؤدي إلى فَهم عميق ودائم(غانم، ٢٠٠٦ ، ص١٨٩)

الافتراض الثاني: كل طالب يمتلك القدرة على التفكير النقدي والتحليلي

تُفترض هذه الاستراتيجيات أن جميع الطلاب يمتلكون القدرة على التفكير النقدي والتحليلي إذا ما تم تحفيزهم وتوجيههم بشكل صحيح. وبالتالي، توفر استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق بيئة تعليمية تشجع الطلاب على التفكير بعمق واتخاذ قرارات مستنيرة استنادًا إلى التحليل والتقييم (سليمان،٢٠٠٦:٥٤)

الافتراض الثالث: التعلم العميق يتطلب بيئة تعليمية تفاعلية

يُفترض أن التعلم العميق لا يحدث إلا في بيئة تعليمية تفاعلية تشجع على المشاركة النشطة من الطلاب. حيث تتطلب هذه الاستراتيجيات من المعلمين والطلاب التفاعل المستمر، سواء عبر المناقشات، أو الأنشطة الجماعية، أو المشاريع التي تتطلب التعاون والتفكير الجماعي (فتحي ، ٢٠٠٢ ، ص٣٤)

الافتراض الرابع: التعلم مرتبط بتطبيق المعرفة في سياقات مختلفة

تفترض استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق أن الطالب لا يتعلم فقط ليحفظ المعلومات، بل ليطبقها في مواقف متنوعة. وهذه الاستراتيجيات تشجع الطلاب على استخدام المعرفة في حلول المشكلات الحقيقية، مما يسهم في تعزيز قدرتهم على نقل وتعميم المعرفة المكتسبة في سياقات مختلفة(الزوبعي واخرون، ١٩٨٦: ٤٣)

الافتراض الخامس: الاستراتيجيات القائمة على التعلم العميق تزيد من تحفيز الطلاب

أحد الافتراضات الأساسية هو أن استراتيجيات التدريس التي تعتمد على التعلم العميق تؤدي إلى زيادة تحفيز الطلاب. حيث يجد الطلاب في هذه الأساليب فرصة للتعبير عن آرائهم، والمشاركة في صنع القرار داخل الصف، مما يعزز من رغبتهم في التعلم ويحفزهم على الانخراط بشكل أكبر في العملية التعليمية) (فتحي ، ٢٠٠٤ ، ص٩٣)

خصائص استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق

١- التعلم التفاعلي والمشاركة النشطة

من أبرز خصائص استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق هي تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي بطرق نشطة وفعّالة. حيث يتم تشجيع الطلاب على المشاركة في النقاشات، والمشروعات الجماعية، والأنشطة التي تتيح لهم التعبير عن أفكارهم والتفاعل مع الآخرين. هذه الأنشطة تساهم في تعزيز الفهم العميق للمفاهيم.(ماجدة ، ٢٠٠٠ ، ص١٢)

٢- التركيز على التفكير النقدي والتحليلي

تركز استراتيجيات التعلم العميق على تطوير مهارات التفكير النقدي والتحليلي لدى الطلاب. فبدلاً من مجرد استيعاب المعلومات، يتم تشجيع الطلاب على فحص الأفكار والمفاهيم بعمق، وتقييمها، ومقارنة الحلول البديلة للمشكلات المطروحة. هذه الطريقة تعزز من قدرة الطلاب على اتخاذ قرارات مدروسة وتنمية مهارات التفكير المنهجي. (Klausmeiae,1980,p.4)

٣- التعلم القائم على المشكلات والمشروعات

تتميز استراتيجيات التعلم العميق بكونها تستند إلى الأنشطة التي تركز على حل المشكلات أو تنفيذ مشاريع تعليمية. هذه الأنشطة لا تقتصر على نقل المعرفة فقط، بل تدفع الطلاب إلى التفكير بشكل عملي وتطبيق ما تعلموه في مواقف واقعية، مما يساهم في بناء مهارات التفكير المستقل والابتكار) (سعادة، ١٩٨٨، ص ١٥٠)

٤- التقييم المستمر والتغذية الراجعة

من الخصائص المميزة لهذه الاستراتيجيات هو التقييم المستمر والمتنوع لأداء الطلاب. حيث لا يُقتصر التقييم على الامتحانات التقليدية فقط، بل يشمل أيضًا التقييم المستمر للأنشطة الصفية والمشاريع، ويُمنح الطلاب تغذية راجعة تساعدهم في تحسين مهاراتهم وفهمهم العميق للمحتوى

٥- التفكير الذاتي والاستقلالية في التعلم

تُحفّز استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق الطلاب على التفكير الذاتي والاعتماد على أنفسهم في اكتساب المعرفة. فالطلاب لا يتلقون المعلومات فقط، بل يُشجعون على أن يكونوا نشطين في عمليات التفكير والتحليل، مما يعزز استقلاليتهم ويمنحهم القدرة على التعامل (بطرس، ٢٠٠٤، ص٢٧-٣١)

ثانيا : دراسات سابقة

١. القيسي، ٢٠٢٠ ، فاعلية استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق في تحسين مهارات التفكير النقدي لدى طلاب الجامعات".

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تأثير استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق في تحسين مهارات التفكير النقدي لدى طلاب الجامعات. أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام استراتيجيات التعلم العميق مثل المناقشات الجماعية، وحل المشكلات، والمشاريع الجماعية أسهم في تعزيز التفكير النقدي لدى الطلاب. كما بينت الدراسة أن التعلم العميق يساعد الطلاب على بناء مفاهيم أكثر وضوحًا واستدامة، مما يعزز فاعلية التعلم الجامعي(القيسي،٢٠٢٠: ٣٠)

٢. عبدالله ، ٢٠١٩ ، التعلم العميق وتطبيقه في استراتيجيات التدريس الجامعي: دراسة حالة".

تناولت هذه الدراسة استراتيجيات التدريس المعتمدة على التعلم العميق في بعض الجامعات العربية. تم تطبيق الدراسة على طلاب في كليات التربية في الجامعات الحكومية. أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق استراتيجيات التعلم العميق مثل استخدام التعلم القائم على المشروعات والتعلم التعاوني قد ساهم في تحسين استيعاب الطلاب للمفاهيم الأساسية في موادهم الدراسية، وكذلك في تعزيز مهارات التفكير التحليلي والنقدي لديهم. وقد أشارت الدراسة إلى أن هذه الاستراتيجيات تساهم في تحقيق تعلم مستدام ومتعدد الأبعاد (عبدالله ،٢٠١٩: ٢٠).

٣. الشمري، ٢٠٢١ ، التعلم العميق كاستراتيجية لتطوير مهارات التفكير النقدي في المواد النظرية"

ركزت هذه الدراسة على دور التعلم العميق في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب في المواد النظرية. من خلال تطبيق استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق، مثل العصف الذهني وحل المشكلات، تبين أن هذه الأساليب تسهم في جعل الطلاب أكثر وعيًا بمفاهيم المادة الدراسية، مما ينعكس على قدرتهم في التحليل والتفسير والنقد. وأوصت الدراسة بتطبيق هذه الاستراتيجيات في مختلف المواد الدراسية لزيادة فعالية التعلم الجامعي (الشمري،٢٠٢١:١٥).

٤. الدليمي، ٢٠١٨ ، دور استراتيجيات التعلم العميق في تحسين فعالية التدريس الجامعي".

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف دور استراتيجيات التعلم العميق في تحسين فعالية التدريس الجامعي. اعتمدت الدراسة على تحليل نتائج الطلاب الذين استخدموا أساليب التعلم العميق مقارنةً مع الطلاب الذين لم يتعرضوا لها. أظهرت النتائج أن استراتيجيات التعلم العميق تعمل على تحسين أداء الطلاب الأكاديمي، وتعزز من قدرتهم على التفكير النقدي وتطبيق المفاهيم في مواقف عملية. كما أظهرت الدراسة أهمية تبني هذه الاستراتيجيات في العملية التعليمية لتحقيق تعلم أكثر استدامة وعمقًا (الدليمي،٢٠١٨:٨)

الفصل الثالث: منهج البحث واجراءاته

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي في إجراءات بحثها ذلك لقدرته على تحقيق هدف البحث الحالي، إذ يبنى هذه المنهج على الأسلوب العلمي.

التصميم التجريبي:

التصميم التجريبي هو أحد أنواع تصاميم البحوث المستخدمة في الدراسات العلمية، ويُعد من أقوى الأساليب في اختبار العلاقات السببية بين المتغيرات. يعتمد على التحكم الصارم في الظروف، والتلاعب المتعمد في المتغير المستقل لملاحظة تأثيره على المتغير التابع، مع ضبط جميع المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر على النتيجة.(عودة، ١٩٩٣: ٢٥٠)، وهذا ما دفع الباحث الى اعتماد واحد من التصاميم التجريبية هو التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي بسبب كونه ملائم لظروف بحثها فجاء التصميم التجريبي على الجدول الآتي:

جدول (١) التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	نوع الاختبار
التجريبية	استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق	مادة اسس التربية	تحسين فهم مفاهيم مادة اسس التربية
الضابطة	----		

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

١ . مجتمع البحث:

يعرف المجتمع بأنه الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة الدراسة (رؤوف، ٢٠٠١: ١٦٨)، ويتحدد مجتمع البحث في طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة واسط الدراسة الصباحية للعام الدراسي ٢٠٢٤– ٢٠٢٥.

– عينة البحث:

هي مجموعة من الأفراد أو الوحدات التي يتم اختيارها من مجتمع الدراسة الأصلي بهدف تمثيله في البحث، وتُستخدم لجمع البيانات وتحليلها من أجل تعميم النتائج على المجتمع بأكمله (القيم، ٢٠٠٧: ١٣٨) هي جزء يمثل المجتمع الكلي للدراسة، يتم اختياره باستخدام طرق علمية محددة، ويُستخدم لتقليل الوقت والجهد والتكلفة دون التأثير على دقة النتائج تم اختيار عينة البحث من طلبة المرحلة الأولى في قسم العلوم التربوية والنفسية كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة واسط البالغ عددها ٨٠ طالب وطالبة بواقع ٤٠ طالب وطالبة للمجموعة التجريبية و٤٠ طالب وطالبة للمجموعة الضابطة تم اختيارها قصدياً للأسباب الآتية:

١. لكون الباحثة تدريسية في قسم العلوم التربوية والنفسية كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة واسط
٢. عدد الطلبة مناسب لإجراء البحث الحالي

رابعا: تكافؤ مجموعتي البحث:

إنّ تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة يُعدّ من الخطوات الأساسية التي تُسهم في تعزيز الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، وتضمن أن النتائج المتحصّل عليها تُعزى بدقة إلى المتغير المستقل محل الدراسة، وليس إلى فروقات أولية قائمة بين أفراد المجموعتين. ومن هذا المنطلق، حرص الباحث على التأكد من أن أفراد المجموعتين متكافئون في عددٍ من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في نتائج التجربة، مثل (العمر، الجنس، المستوى الدراسي، المهارات السابقة، التحصيل الأكاديمي، وغيرها من الخصائص ذات الصلة بموضوع البحث) ولأجل ذلك، تم إخضاع أفراد المجموعتين لاختبار قبلي موحد يقيس المتغير التابع الذي تستهدفه المعالجة التجريبية، وذلك قبل تطبيق أي إجراءات أو تدخلات. وتم تحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وبالأخص اختبار (T–test) لعينتين مستقلتين، من أجل التحقق من وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين.

وقد أظهرت النتائج أن قيمة (ت) المحسوبة كانت أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهو ما يشير إلى **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في نتائج الاختبار القبلي**، مما يدل على **تحقيق التكافؤ القبلي** بدرجة مقبولة.

وبذلك، يُمكن القول إنّ المجموعتين بدأتا من مستوى متماثل نسبيًا، مما يسمح بعزو الفروق اللاحقة – إن وُجدت – إلى المعالجة التجريبية وحدها.

واجرت الباحثة تكافؤ بين طلاب مجموعتي الدراسة في بعض المتغيرات هي:

١. العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور.
٢. التحصيل الدراسي للوالدين.
٣. درجات مادة اسس التربية في النصف الاول للعام(٢٠٢٤– ٢٠٢٥ م).
٤. اختبار المعلومات السابقة.
٥. اختبار الذكاء.

خامسا- ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية):

يُعد ضبط المتغيرات الدخيلة من أهم متطلبات التصميم التجريبي الناجح، وذلك لما لهذه المتغيرات من تأثير محتمل على النتائج النهائية للبحث. فالمتغيرات الدخيلة – والتي تُعرف أحيانًا بالمتغيرات غير التجريبية – هي جميع العوامل التي قد تتداخل مع المتغير المستقل وتؤثر في المتغير التابع، دون أن تكون موضوعًا مباشرًا للدراسة أو ضمن الخطة التجريبية للباحث. وإذا لم تُضبط هذه المتغيرات بشكل دقيق، فإنها قد تؤدي إلى تشويه العلاقة بين المتغيرات الأساسية، مما يضعف من صدق النتائج ويجعل من الصعب تفسيرها بشكل علمي دقيق، وفيما ياتي هذه المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها:

١- الاندثار التجريبي:

يُعد "الاندثار التجريبي" أحد أهم التهديدات التي تواجه الصدق الداخلي للبحث التجريبي، ويقصد به انسحاب بعض أفراد العينة أو غيابهم أو توقفهم عن إكمال مراحل التجربة، سواء بشكل اختياري أو بسبب ظروف خارجة عن الإرادة، كالسفر أو المرض أو تغيير مكان الدراسة أو عدم الرغبة في الاستمرار. وهذا الانسحاب يؤدي إلى تغير عدد أفراد المجموعة، وقد يترتب عليه خلل في توازن المجموعات أو تشويه في نتائج القياس اللاحق، خصوصًا إذا كان المنسحبون يتميزون بخصائص معينة تختلف عن خصائص من بقوا في التجربة. (الزوبعي واخرون، ١٩٨٦: ٤٣)

٢- الحوادث المصاحبة للتجربة:

تشير "الحوادث المصاحبة للتجربة" إلى الأحداث أو الظروف الخارجية التي قد تقع أثناء تنفيذ التجربة والتي تكون خارجة عن سيطرة الباحث، وقد تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على سلوك أفراد العينة أو على نتائج البحث. وتُعد هذه الحوادث من أبرز التهديدات التي تواجه الصدق الداخلي للبحث التجريبي، لأنها تدخل كعامل مؤثر إضافي غير محسوب في العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع (الأمين وآخرون، ١٩٩٢: ١٣)

٣- أداة القياس:

استعملت الباحثة أداتي قياس للمجموعتين (التجريبية والضابطة) وهي تحسين فهم مفاهيم مادة اسس التربية

سادسا: مستلزمات البحث:

١- تحديد المادة العلمية:

حددت الباحثة المادة العلمية المشمولة بالبحث التي ستدرس لطلاب مجموعتي البحث إثناء التجربة وفقاً لمفردات كتاب اسس التربية المقرر تدريسه للطلبة للعام الدراسي (٢٠٢٤- ٢٠٢٥ م)، وقد اشتملت على الفصلين : الفصل الاول والفصل الثاني .

٢- صياغة الأهداف السلوكية:

تعد الأهداف السلوكية من الركائز الأساسية في تصميم أي تجربة تربوية أو بحث تطبيقي، إذ تمثل الأهداف السلوكية الترجمة العملية للهدف العام، وتعمل كإطار مرجعي يوجه الباحث في بناء المحتوى التعليمي، واختيار الوسائل، وتحديد أدوات القياس المناسبة. وتُعرّف الأهداف السلوكية بأنها العبارات التي تصف بشكل دقيق ما يُتوقع من المتعلم أن يكون قادرًا على أدائه بعد تعرضه للموقف التعليمي، وهي تصاغ بصورة واضحة قابلة للقياس والملاحظة.وقد التزم الباحث

في هذا البحث بصياغة الأهداف السلوكية بدقة، وفقًا لمستويات المجال المعرفي من تصنيف بلوم (Bloom's Taxonomy)، والتي تشمل: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم. وقد جرى توزيع الأهداف على هذه المستويات بطريقة متوازنة، لضمان تحقيق تنمية معرفية ومهارية متكاملة لدى أفراد العينة. (يونس وآخرون، ٢٠٠٤: ٨٥).

٤ . إعداد الخطط التدريسية:

تعتبر إعداد الخطط التدريسية جزءًا أساسيًا من تصميم التجربة التعليمية أو البحث التجريبي، حيث تهدف هذه الخطط إلى تنظيم محتوى المادة العلمية وتحديد أساليب ووسائل التدريس التي يتم استخدامها لتحقيق الأهداف السلوكية المحددة في الدراسة.

إنَّ إعداد الخطط التدريسية يُعدّ عملية استراتيجية تهدف إلى ضمان تنفيذ التجربة بكفاءة، وتحقيق التعلم الفعّال للطلاب، وضبط سير العمل خلال فترة التجربة بما يتماشى مع الخطة العامة للبحث .في هذا البحث، تم إعداد خطط تدريسية تتوافق مع المحتوى التعليمي والهدف التجريبي الذي يسعى الباحث إلى تحقيقه. حيث تم اتباع خطوات منهجية للتخطيط الدقيق، بحيث تضمن كل خطة تعليمية تحقيق الأهداف السلوكية المقررة مسبقًا (الأمين وآخرون، ١٩٩٢: ١٣٣)

٥ . تطبيق التجربة:

باشر الباحث بتطبيق التجربة على طلاب مجموعتي البحث يوم الاحد الموافق (١٧/ ١٢/ ٢٠٢٤ وانتهت التجربة يوم الثلاثاء (١٦/ ١ / ٢٠٢٥).

أداة البحث:

١- تحسين فهم مفاهيم مادة اسس التربية:

يعد الاختبار من أكثر أساليب التقويم شيوعاً واستعمالاً في قياس نواتج التعلم ويمكن الافادة منه في تحسين أساليب التعلم كما يسهم في تقويم النتائج وإجادة التخطيط والسيطرة على التنفيذ وهو لا يزال من أهم أدوات التقويم نفعاً للعملية التعليمية (البجة، ٢٠٠٠: ١٦٠).

ولعدم توافر اختبار جاهز يتصف بالصدق والثبات، ويغطي المفاهيم ضمن الفصول (الأول والثاني) من كتاب اسس التربية قامت الباحثة بتصميم تحسين فهم مفاهيم مادة اسس التربية معتمداً على المفاهيم التي تم تحديدها مسبقا، وقائمة الاهداف السلوكية المحددة، فقد اعد الباحث اختباراً موضوعياً وذلك لمعرفة اثر (استراتيجية التعلم العميق) في تحسين فهم مفاهيم مادة اسس التربية ، مقارنة بالطريقة التقليدية، ولهذا فقد اتبعت الباحثة خطوات عدة في إعداد وتطبيق الاختبار وهي على النحو الاتي:

أ- صياغة فقرات الاختبار

اعدت الباحثة اختباراً موضوعياً في تحسين فهم مفاهيم مادة اسس التربية من نوع الاختيار من متعدد وهو مكون من (٦٠ فقرة) يلي كل فقرة أربع بدائل، واحدة صحيحة والثلاثة منها خاطئة، وقد تم اختيار هذا النوع من الاختبارات الموضوعية لأنه أكثر ثبات وصدق وقدرة على قياس كثير من مخرجات التعلم، كما إنها سهلة التصحيح وعنصر التخمين فيه ضعيف وشاملة للمادة العلمية، ومن الممكن تحليل نتائجه إحصائياً بسهولة (البهي، ٢٠٠٥: ١٩٧) واتبعت الباحثة عند إعداد البدائل ما يأتي:

أ. أن تكون البدائل متجانسة في محتواها.

ب. التوزيع المتوازن لمواقع الإجابة الصحيحة.

ج. تجنب الكلمات التي تحمل معاني عدة.

د. مناسبة لغوياً لأصل الفقرة (أبو صالح وآخرون، ٢٠٠٠: ٢٢٢).

ب. تعليمات الإجابة:

تُعد "تعليمات الإجابة" جزءًا أساسيًا من إجراءات القياس في البحث التجريبي، حيث تهدف إلى توجيه المشاركين بشكل دقيق وصحيح حول كيفية الإجابة على الأدوات التي سيقومون بتعبئتها أو الإجراءات التي سيتبعونها خلال التجربة. تُعتبر هذه التعليمات ضرورية لضمان مصداقية البيانات ودقة النتائج، كما تساهم في تقليل الأخطاء الناجمة عن سوء الفهم أو التفسير غير الصحيح للمشاركين (سليمان، ٢٠٠٦: ٣٨٩).

ج. تعليمات التصحيح

تُعتبر تعليمات التصحيح جزءًا مهمًا من عملية جمع وتحليل البيانات في البحث التجريبي، حيث تهدف إلى توجيه الباحث أو القائمين على التصحيح إلى طريقة موحدة ودقيقة لتقييم الإجابات أو الأداء، مما يضمن العدالة والدقة في تصحيح الإجابات ويُسهم في الحصول على نتائج صحيحة وموثوقة. ولذلك، فإن هذه التعليمات تُعد خطوة أساسية لضمان مصداقية الأدوات المستخدمة في البحث (علام ،٢٢:٢٠٠٧)

د . صدق الاختبار:

من صفات الاختبار الجيد ان يكون صادقاً، والاختبار الصادق هو الذي يقيس فعلاً القدر او الاتجاه او الاستعداد الذي وضع لاختبار قياسه، فالاختبار الذي يقيس قياساً متفقاً لما هو ملائم ليس اختباراً صادقاً (علام، ٢٠٠٧: ٢٤٥) ولغرض التأكد من صدق الاختبار اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري.

١- صدق الظاهري:

يعد الصدق الظاهري (Face Validity) أحد أنواع الصدق المستخدم لتقييم مدى ملاءمة الأدوات أو المقاييس المستخدمة في البحث لتحقيق الأهداف المقررة. يشير هذا النوع من الصدق إلى المدى الذي يراه المتخصصون أو المشاركون في التجربة في المقياس أو الأداة أنها تقيس ما يُفترض أن تقيسه، بناءً على ظاهر الأداة دون النظر في تفاصيل بنائها العلمي أو الإحصائي. بعبارة أخرى، يعتبر الصدق الظاهري مؤشرًا أوليًا على أن الأداة قابلة للاستخدام ويعكس انطباعًا مبدئيًا حول مصداقيتها. (الامام وآخرون، ١٩٩٠: ١٣٠)

د- التطبيق الاستطلاعي للاختبار

اولا- تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية:

طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مماثلة لعينة البحث والهدف من هذا الاجراء هو تحسين الاختبار ورفع كفاءته الادائية وإيصاله الى الدقة في الوصول الى النتائج ويتم من خلال الكشف عن الفقرات الضعيفة ومن ثم إعادة صياغتها أو إستبعادها إن كانت غير صالحة (العجيلي وأخرون: ٢٠٠١: ٦٩)، وتتكون فقرات الاختبار من (٦٠) فقرة وتحتوي على تعليمات الإجابة وحساب زمن الإجابة وبلغ حجم العينة الاستطلاعية (٣٠) طالب وطالبة وقد حسب وقت

الإجابة عن طريق حساب متوسط الوقت الذي استغرقه الطلاب في الاجابة، والذي تمثل ب(٤١) دقيقة، أتضح أن التعليمات واضحة والفقرات مفهومة، وتحقق من هذا الإجراء بأن الفقرات الاختبارية جميعها لها علاقة بمادة التجربة.

وتم حساب الزمن وفقا للمعادلة الاتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن الطالب الاول + زمن الطالب الثاني + زمن الطالب الثالث. الخ}}{\text{عدد الطلاب}}$$

ثانيا- التحليل الاحصائي:

وهي عملية اختبار إستجابات الافراد على فقرات الاختبار، وتتضمن هذه العملية معرفة مدى صعوبة كل فقرة أو سهولتها ومدى قدرتها على التمييز بين الفروق الفردية للصفة المراد قياسها والكشف عن فعالية البدائل الخطأ في الفقرات وخاصة في فقرات الاختيار المتعدد (العجيلي وأخرون: ٢٠٠١: ٦٧)، ولتحقيق ذلك طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية من طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية المكونة من (١٠٠) طالب وطالبة لغرض التحليل الإحصائي لتحسين فهم مفاهيم مادة اسس التربية وبعد تصحيح الأوراق رتبت الباحثة درجات الطلاب تنازلياً، وإختير العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧ %) بوصفها أفضل مجموعتين لتمثيل العينة وعلى النحو الآتي:

١- معامل الصعوبة:

ويقصد به نسبة الطلبة الذين يجيبون على الفقرة إجابة صحيحة من عينة ما (عودة: ١٩٩٣: ٢٨٩)، وحسبت الباحثة معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدت انها تتراوح بين (٠,٣٧- ٠,٧٢) ملحق (١١)، ويرى (بلوم1971 Bloom) ان الاختبارات تعد جيدة إذا كانت فقراتها تتباين في مستوى صعوبتها لتكون بين (٢٠,٠-٨٠,٠) Bloom)، (60 :1971، وهذا يعني إن فقرات الاختبار جميعها مقبولة.

٢ – معامل التمييز:

يشير معامل تمييز الفقرة الى قدرة الفقرة على التمييز بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل من الطلبة في الاختبار. فاذا كانت الفقرة مميزة تميزا مرتفعا، فان الطالبات مرتفعات التحصيل يجيبن عليها اجابة صحيحة، بينما لا يجيبن عليها الطلاب منخفضين التحصيل اجابة صحيحة (علام، ٢٠١١: ٢٥٤).

وعند حساب معامل تمييز كل فقرة وجد أنها تتراوح بين ((٠,٣٣ – ٠,٦٧) اذ يؤكد إيبل إن الفقرة تعد جيدة إذا كانت قوتها التمييزية (٠,٣٠) فأكثر (Eble: 1972: 406).

٣ – فعالية البدائل الخاطئة:

عندما يكون الاختبار من نوع الاختيار من متعدد يفترض أن تكون البدائل الخطأ جذابة للتثبت من أنها تؤدي الاثر الموكل اليها من تشتيت انتباه الطلاب الذين لايعرفون الاجابة الصحيحة، والبديل الخطأ الذي يجتذب عدداً محدداً من الطلاب يعد بديلاً فعالاً أو جذاباً، أما البديل الخطأ الذي لا يختاره أحد من الطلاب فإنه يعد بديلاً غير فعال أو جذاب ويسعى مصمم الاختبار الى الحصول على قيم سالبة للبدائل الخطأ لكي تكون الفقرة جيدة (الزيود وهشام، ٢٠٠٥: ١٣٠)،

وقد حسب الباحث فعالية البدائل الخطأ لكل فقرة من فقرات الاختبار فوجدت انها تتراوح بين (-٠,٣٧ _ -٠,٠٤) وهذا يدل على انها مقبولة.

هـ - ثبات الاختبار:

يقصد به الاتساق في النتائج ويعد الاختبار ثابتاً إذا حصلنا على النتائج نفسها لدى إعادة تطبيقه على الأفراد أنفسهم وفي ظل الظروف نفسها (النبهان، ٢٠٠٤: ٢٢٩)، وهناك طرائق متعددة لحساب معامل ثبات الاختبار منها طريقة التجزئة النصفية وطريقة الصور المتكافئة وإعادة الاختبار، وتعد طريقة التجزئة النصفية أكثر الطرائق شيوعاً في حساب الثبات، لأنها تتلافى عيوب بعض الطرائق الأخرى فيما يتعلق بعدم ضمان توفير الظروف نفسها عند إجراء التطبيق الأول للاختبار في التطبيق

الثاني. وتتلافى أيضاً مسألة التكاليف وطول الوقت المستعمل في مادة الاختبار (الإمام، ١٩٩٠: ١٥١-١٥٢) لذلك اختار الباحث طريقة التجزئة النصفية إذ تعتمد على تقسيم فقرات الاختبار على قسمين فردية وزوجية.

طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة ثم جمع إجابات كل طالب عن الفقرات الفردية على جانب والإجابات عن الفقرات الزوجية على جانب آخر ثم حسب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Person) وقد بلغ (٠,٧٧٣) ثم صحح معامل الارتباط باستعمال معادلة سبيرمان براون (Spearman – Brown) فكانت نتيجة ثباته (٠,٨٧٢) ، لذا يعد الاختبار ثابتاً في ما يقيسه، اذ يذكر (عبد الهادي، ٢٠٠٢) ان معامل الارتباط الجيد للاختبار ينبغي ان يزيد عن (٨٠%) فما فوق (عبد الهادي، ٢٠٠٢: ١٢٩).

و - تطبيق التجربة:

اعتمدت الباحثة في أثناء تطبيق التجربة على ما يأتي:

١. طبقت التجربة على طلاب مجموعات البحث التجريبية والضابطة بدءاً من ٢٠٢٤/١٢/١٧ بواقع درسين أسبوعياً لكل مجموعة واستمر تدريس مجموعتي البحث فصلاً دراسياً كاملاً، إذ انتهت التجربة في ٢٠٢٥/١/١٦

٢. وضحت الباحثة في اليوم الأول من تطبيق التجربة وقبل البدء بالتدريس الفعلي لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة كيفية التعامل مع الاستراتيجية بالنسبة إلى كل مجموعة وتدريب الطلاب.

٣. درست الباحثة بنفسها مجموعات البحث التجريبية والضابطة على وفق الخطط التدريسية الذي أعدته معتمدة على استراتيجية التعلم العميق في تدريس طلاب المجموعة التجريبية، وعلى الطريقة التقليدية في تدريس طلاب المجموعة الضابطة.

سابعا: الوسائل الإحصائية:

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية في إجراءات بحثها وتحليل نتائجه على برنامج التحليل الاحصائي SPSS .

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها

أولاً : عرض النتائج:

استعملت الباحثة الاختبار التائي (t) بهدف معرفة فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق في تحسين فهم مفاهيم مادة أسس التربية لدى طلبة الجامعة وذلك من خلال دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطات درجات مجموعتي البحث.

للتحقق من الفرضية الصفرية للبحث التي تنص على:

(ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون ماده اسس التربية باستعمال (استراتيجية التعلم العميق) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في تحسين فهم مفاهيم مادة أسس التربية).

فقد بلغ متوسط درجات تحسين فهم مفاهيم مادة أسس التربية لطلاب المجموعة التجريبية (٤٤,٤٧) في حين بلغ متوسط درجات إكتساب المفاهيم التربوية لطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية (٤٠,١٧) وعند استعمال اختبار (T. test) لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ظهر أن القيمة (t) المحسوبة بلغت (٢، ٥١٥)

عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٨) وهي أكبر من قيمة (t) الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص (هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون ماده اسس التربية باستعمال (استراتيجية التعلم العميق) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في تحسين فهم مفاهيم مادة أسس التربية.).

ويظهر من خلال ذلك تفوق المجموعة التجريبية التي درست (باستراتيجية التعلم العميق) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تحسين فهم مفاهيم مادة اسس التربية لتنمية مهارات التفكير الابداعي لديهم

معرفة حجم الأثر:

ويمكن تصنيف حجم الاثر في حالة استعمال اختبار (t) تكون صغيرة ذا تراوحت بين (٠,٤٩ـ٠,٢٠) وتكون متوسطة ذ تروحت بين (٠,٧ـ٠,٥٠) وتكون قوية اذا كانت اكبر او تساوي (٠,٨٠) (المسعودي، ٢٠١٥: ١٣٢).

ولمعرفة حجم الاثر استعملت الباحثة معادلة ايثا فتبين ان حجم الاثر يساوي (٠,٠٤١)، اذن يكون ضمن تصنيف متوسط الاثر

ثانياً: تفسير النتائج:

تشير النتائج الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال إستراتيجية التعلم العميق على المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة الاعتيادية ويمكن تفسير ذلك على النحو الاتي:

١. استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق يعزز قدرة الطلاب على استيعاب المفاهيم بشكل أكثر عمقًا وفعالية. ذلك لأن هذه الاستراتيجيات تركز على فهم العلاقات بين المفاهيم بدلًا من مجرد حفظها، مما يسهل تطبيق هذه المفاهيم في مواقف جديدة أو معقدة.

٢. استراتيجيات التعلم العميق مثل التعلم التعاوني وحل المشكلات تتطلب من الطلاب التفاعل مع الأفكار بشكل نقدي وتحليلي. هذا التفاعل يشجعهم على التفكير في أساليب جديدة لحل المشكلات ومراجعة الأفكار الحالية، مما يعزز مهارات التفكير النقدي لديهم.
٣. مع استخدام استراتيجيات التعلم العميق، مثل التعلم الجماعي والمشاريع الجماعية، يصبح التفاعل بين الطلاب أكثر فعالية. حيث يتم تبادل الأفكار والمعرفة بشكل دوري، مما يعزز التفاعل الاجتماعي والتعليمي بين الأقران ويساهم في تحسين الأداء الأكاديمي.
٤. عند استخدام استراتيجيات تعلم عميقة، يصبح الطلاب أكثر قدرة على الربط بين الأفكار والمعرفة في سياقات مختلفة. هذه المهارات تجعلهم أكثر استعدادًا لتطبيق ما تعلموه في اختبارات ومشاريع عملية، مما يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي بشكل عام.
٥. الاستراتيجيات القائمة على التعلم العميق تساعد الطلاب على اكتساب المعرفة بشكل أفضل وتطبيقها على المدى الطويل. من خلال الانخراط في أنشطة تعليمية تشجع على التفكير النقدي والاستفادة من المعرفة في سياقات متنوعة، يتحسن تحصيل الطلاب الأكاديمي.

ثالثاً: الاستنتاجات:

١. أظهرت النتائج أن استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق تؤدي إلى تحسن ملحوظ في فهم المفاهيم التربوية لدى طلبة الجامعة.
٢. ساعدت هذه الاستراتيجيات على تنمية مهارات التفكير النقدي والتحليلي لدى الطلبة، مما جعلهم قادرين على تطبيق المفاهيم التعليمية بشكل أكثر فعالية.
٣. أدت الاستراتيجيات الحديثة إلى زيادة التفاعل بين الطلاب والمعلمين، حيث أتاح التعلم التعاوني والمشروعات التربوية فرصًا أكبر للتفاعل داخل الصف.

٤. أظهرت الدراسة أن الطلاب الذين استخدموا استراتيجيات التعلم العميق أبدوا تحسنًا في أدائهم الأكاديمي مقارنةً بالطلاب الذين استخدموا الأساليب التقليدية.
٥. تبين أن تطبيق استراتيجيات التعلم العميق يعزز من التحصيل الدراسي، ويساهم في زيادة الدافعية لدى الطلاب للتعلم بطرق أعمق وأكثر استدامة.

رابعاً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي:

١. يُوصى بتعزيز تطبيق استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العميق في المواد النظرية لتعزيز الفهم وتطوير مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب.
٢. ينبغي تدريب أعضاء الهيئة التدريسية على كيفية استخدام استراتيجيات التعلم العميق بشكل فعال لتحقيق أقصى استفادة للطلاب.
٣. من المهم توسيع استخدام استراتيجيات التعلم العميق لتشمل كافة المواد الدراسية في الجامعات لمواكبة التطور التربوي والعلمي.

٤. يُوصى بإجراء المزيد من الأبحاث حول فاعلية استراتيجيات التعلم العميق في مختلف التخصصات الجامعية.
٥. يُنصح بتقييم فاعلية استراتيجيات التدريس بشكل دوري من خلال استبانات وملاحظات الطلاب لتحسين طرق التدريس باستمرار.

خامساً: المقترحات:

في ضوء النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي:

١. يُقترح إدخال أساليب التعلم العميق بشكل أكبر في المنهج الدراسي الجامعي لتعزيز مهارات الفهم والتحليل لدى الطلاب.
٢. من المقترح إقامة ورش تدريبية للطلاب حول كيفية الاستفادة من استراتيجيات التعلم العميق لتحسين نتائجهم الأكاديمية.
٣. يُوصى باستخدام أدوات وتقنيات التعليم الإلكتروني لتعزيز استراتيجيات التعلم العميق، مثل المنصات التفاعلية وأدوات التعلم التعاوني عبر الإنترنت.
٤. من المهم تشجيع الطلاب والباحثين على إجراء دراسات ميدانية وتجريبية حول استخدام استراتيجيات التعلم العميق وتطبيقاتها في مختلف التخصصات الأكاديمية.
٥. يُقترح إنشاء شبكة من الجامعات لتبادل الخبرات حول تطبيق استراتيجيات التعلم العميق وتوفير منصة لمناقشة أفضل الممارسات في هذا المجال.

المصادر

١. أبو جادو، صالح ونوفل، محمد (٢٠١٠). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، الأردن.

٢. جروان، فتحي (٢٠١٢). **مفاهيم وتطبيقات**–، مكتبة الفلاح، العين. الإمارات.

٣. الحدابي، داوود والفلفلي، هناء والعلي، تغريد (٢٠١١). مستوى مهارات التعلم لدى الطلبة في الأقسام العلمية في كلية التربية والعلوم التطبيقية. **المجلة العربية لتطوير التفوق**. ٣ ، ٢ ، ٣٤–٥٧ .

٤. الرافعي، يحيى (٢٠٠٧). **أثر بعض مبادئ الحلول الابتكارية للمشكلات وفق نظرية تريز (TRIZ) في تنمية التفكير الابتكاري لدى عينة من الموهوبين بالصف الأول الثانوي العام بمنطقة عسير**. اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

٥. سعادة، جودة (٢٠٠٣). **التدريس مع مئات الأمثلة التطبيقية**، الأردن، دار الشروق.

٦. العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤). *علم النفس المعرفي*. عمان : دار المسيرة.

٧. العتيبي، مها(٢٠٠٩). **حل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى عينة من طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة**. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، السعودية.

٨. عدنان العتوم وآخرون (٢٠٠٧). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية ، ط (١) ، عمان ، دار المسيرة .

٩. غانم، عزة محمد عبده (٢٠٠٦). *تربية الموهوبين والمتفوقين*، صنعاء: مكتب التربية للطباعة والنشر.

١٠. فتحي جروان، التعليم ، مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، عمان، ط ١، ٢٠٠٢م .

١١. فتحي عبد الرحمن جروان(٢٠٠٢). الإبداع مفهومه وتدريبه، (ط١)، عمان دار الفكر.

١٢. فتحي علي يونس ، أفكار حول القراءة وتنمية التفكير ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، المؤتمر العلمي الرابع ، والقراءة وتنمية التفكير ، القاهرة ، ٢٠٠٤م .

١٣. ماجدة السيد عبيد(٢٠٠٠). تربية الموهوبين والمتفوقين،(ط١)،عمان ،دار صفاء.

١٤. ممدوح عبد المنعم الكناني(٢٠٠٥).سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته،(ط١)، عمان، دار المسيرة.

١٥. يوسف قطامي (٢٠٠٧).تعليم التفكير لجميع الأطفال ، ط(١) ، عمان ، دار المسيرة.

١٦. سعادة، جودت احمد وجمال يعقوب يوسف(١٩٨٨)، تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، دار الجيل، بيروت.

١٧. بطرس، بطرس حافظ (٢٠٠٤م) تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة، دار المسيرة، عمان.

١٨. الربيعي، محمود داوود سلمان(٢٠٠٦)، طرائق واساليب الدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، اربد، عمان.

١٩. السكران، محمد (١٩٨٩). أساليب تدريس الاجتماعيات، عمان، دار الشروق.

20. Byrge, C. & Hansen, S. (2013). Course in new thinking in higher education: Enhancing creativity throw the means of training, theory and workshop. *Problems of Education in the 21th Century, 51*.
21. Torrance, Guiding creative Taletn,1st ed Engle Wood Cliffs, New Jersey, prentice – Hall,1963.