



وحدة النشر العلمي



كلية البنات للأدب والعلوم والتربية



مجلة البحث العلمي في التربية

مجلة محكمة ربع سنوية

العدد 1 المجلد 23 2022



رئيس التحرير

أ.د/ أميرة أحمد يوسف سليمان
عميدة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
جامعة عين شمس

نائب رئيس التحرير

أ.د/ حنان محمد الشاعر
وكيلة كلية البنات للدراسات العليا والبحوث
جامعة عين شمس

مدير التحرير

أ.م.د/ أسماء فتحي توفيق
أستاذة علم النفس المساعد بقسم تربية الطفل
كلية البنات - جامعة عين شمس

المحرر الفني

أ.نور الهدي علي أحمد

سكرتير التحرير

نجوى إبراهيم عبد ربه عبد النبي

مجلة البحث العلمي في التربية (JSRE)

دورية علمية محكمة تصدر عن كلية البنات للآداب
والعلوم والتربية - جامعة عين شمس.

الإصدار: ربع سنوية.

اللغة: تنشر المجلة الأبحاث التربوية في المجالات
المختلفة باللغة العربية والإنجليزية

مجالات النشر: أصول التربية - المناهج وطرق
التدريس - علم النفس وصحة نفسية - تكنولوجيا التعليم
- تربية الطفل.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ٢٣٥٦-٨٣٤٨
الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني ٢٣٥٦-٨٣٥٦

التواصل عبر الإيميل

jsre.journal@gmail.com

استقبال الأبحاث عبر الموقع الإلكتروني للمجلة
<https://jsre.journals.ekb.eg>

فهرسة المجلة وتصنيفها

١- الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية

The Arabic Citation Index - ARCI

٢- Publons

٣- Index Copernicus International

Indexed in the ICI Journals Master List

٤- دار المنظومة - شعبة

تقييم المجلس الأعلى للجامعات

حصلت المجلة على (٧ درجات) أعلى درجة في تقييم
المجلس الأعلى للجامعات قطاع الدراسات التربوية.



التباينات في تصورات التعلم في ضوء الخبرات التعليمية والمستوى الدراسي والنوع الاجتماعي لدى طلاب الجامعة

د. إنعام أحمد عبد الحليم كاشف*

المستخلص

ينعكس تبني الطلاب لتصورات تعلم متعمقة في نضج أفكارهم، وتطور شخصيتهم، وتزايد رغبتهم في تنمية أنفسهم ذاتياً، وإدراكهم للواقع بعقل متفتح؛ لذلك زاد الاهتمام بدراسة تصورات التعلم وأسباب تباينها لدى الطلاب لفهمها وتمييزها والارتقاء بها. وهو ما أوجب إجراء البحث الحالي كخطوة أولى لفهم تصورات التعلم من خلال استقصاء مدى تباينها باختلاف الخبرات التعليمية للطلاب، ومستواهم الدراسي، والنوع الاجتماعي لهم. وتكونت عينة البحث من ٣٢٨ طالباً وطالبة من كلية التربية - جامعة دمنهور طبق عليهم مقياس تصورات التعلم. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في تصورات التعلم كعملية إعادة إنتاج لدى الطلاب نتيجة اختلاف الخبرات التعليمية، والمستوى الدراسي، والنوع الاجتماعي. بينما وجدت فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) في تصورات التعلم كعملية بنائية تبعاً لاختلاف الخبرات التعليمية للطلاب الملتحقين بالجامعة من (مدارس الثانوية الفنية، ومدارس الثانوية العامة) لصالح الطلاب الملتحقين بالجامعة من مدارس الثانوية العامة، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في تصورات التعلم كعملية بنائية تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي (طلاب الفرقة الدراسية الأولى والرابعة) لصالح طلاب الفرقة الدراسية الرابعة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في تصورات التعلم كعملية بنائية تبعاً لاختلاف النوع الاجتماعي (ذكور وإناث) لصالح الإناث. وأخيراً وجدت فروق عند مستوى (٠,٠٥) في تصورات التعلم كعملية بنائية لدى الطلاب راجعة للتفاعل بين الخبرات التعليمية المختلفة، والمستوى الدراسي، والنوع الاجتماعي. وفي ضوء ذلك اقترحت مجموعة من التوصيات والبحوث المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: تصورات التعلم-الخبرات التعليمية- المستوى الدراسي-النوع الاجتماعي.

مقدمة

يُعد الإعداد للتعلم أحد أهم سياقات الحياة؛ فالتعلم بناء معقد يصعب فهمه وتحديده. وبالرغم من اتفاق غالبية تعريفات التعلم على أنه تغير شبه دائم نسبياً في السلوك أو أنه القدرة على الاستجابة في المواقف المختلفة نتيجة الممارسة والخبرة (Pinto, Bigozzi, Vettori & Vezzani, 2018; Shuell, 1986) ولكن هذه التعريفات لا تأخذ في الاعتبار العمليات المعرفية المختلفة المتضمنة في

* مدرس علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة دمنهور - جمهورية مصر العربية.

* البريد الإلكتروني: a.enaam@edu.dmu.edu.eg

التعلم، والجوانب الشخصية، والاجتماعية، والانفعالية للمتعلمين (Entwistle & Peterson, 2004)؛ حيث أنه يتضمن اعتقادات المتعلمين حول التعلم، ودافعيتهم ووعيهم بأهدافه ومتطلباته ومخرجاته، ومعتقداتهم حول أنفسهم كمتعلمين. وهذا التنوع في جوانب التعلم المترابطة أدى إلى قيام (Klatte, 2001, 486) بوصف التعلم بأنه بناء متعدد الأبعاد يندمج فيه الطلاب من خلال بناء تمثيلات شخصية حول عملية تعلمهم والمواقف التعليمية التي يواجهونها، ولذلك فقد بذل العلماء جهد كبير في استكشاف عملية التعلم ليس فقط ما هو التعلم ولكن أيضاً كيف ومتى يحدث التعلم.

ونظراً للطرق المتعددة التي يمكن بها ادراك التعلم ومكوناته المتعددة فليس من الغريب أن يختلف الطلاب في تصوراتهم حول التعلم؛ فهي نتيجة للمفاهيم والخبرات والرؤى التي اكتسبها أثناء عملية تعلمهم في المراحل التعليمية السابقة. كما أنها مستمدة من اعتقاداتهم الفردية حول طبيعة المعرفة والعلم (Zhu, Valcke & Schellens, 2008)، وهو ما يتسبب في اختلاف تصورات التعلم لديهم فيكونوا إما مدفوعين برغبتهم الذاتية إرضاءاً لأنفسهم وسعيًا وراء الشعور بمتعة التعلم وكسب المعارف والمهارات، أو اتمام عملية التعلم إرضاءً للآخرين ورغبةً في الحصول على حوافز مادية ومعنوية. وهذه الدوافع قد تكون الأساس في بناء تصورات التعلم وتباينها خاصة إذا دعمتها بيانات التعلم (Rovai, 2003).

وبالرغم من أن تصورات التعلم يشار إليها غالباً بأنها خصائص ثابتة تشبه السمات إلا أنها في الواقع تتأثر بالبيئة (Dart, Burnett, Purdie, Boulton-Lewis, Campbell & Smith, 2000; Richardson, 2007) لذلك لا بد من الانتباه إلى التصورات والمفاهيم التي تؤدي إلى نواتج تعلم إيجابية وتعزيزها باستخدام دعائم تعلم (سقالات) مناسبة (Klatte et al., 2001; Roman & Bran, 2015) وهو ما يتطلب من المتعلم أن يكون على وعي بمفاهيمه ما وراء المعرفة وأن يعكس تصورات وقيمه بشكل فعال بالإضافة إلى تقديم الدعم الملائم له لتحفيز أي تغيير محتمل (Vosniadou, 2007, 49).

وقد أوضحت الدراسات (Loyens, Rikers & Schmidt, 2009; Tasi, 2004) أنه يوجد عوامل تربوية معقدة ومتداخلة تؤثر على تصورات الطلاب عن عملية تعلمهم منها الخبرات التعليمية السابقة؛ فإذا كانت الخبرات السابقة للتعلم التي مروا بها تركز على الحفظ واكتساب المحتوى وتراكم المعرفة فإن تصوراتهم تتمثل في تصور التعلم كإعادة إنتاج لما تعلموه (النظرة الكمية للتعلم). أما إذا كانت خبراتهم السابقة تركز على الفهم وإدراك المعنى وإعادة تفسير المعرفة والنضج الشخصي، فإن تصوراتهم تتمثل في تصور التعلم كعملية بنائية (النظرة الكيفية للتعلم). بمعنى أن الطلاب الذين يدركون التعلم كعملية مستمرة وعملية فهم واكتساب المهارات يتبنون تصورات تعلم متعمقه وهو ما يعكس وجهة نظر بنائية للتعلم بدلاً من الذين يتصورون التعلم كعملية إعادة إنتاج. وهذا ما أكدته (Blake & Smith, 2007) حيث أشارا إلى وجود اختلافات في تصورات التعلم بين الطلاب ذوي الخبرات التعليمية المختلفة. أما (Smith, 2001, 101) فتوصل إلى أن الطلاب الملتحقين بالجامعة المختلفين في الخبرات التعليمية السابقة لا يوجد بينهم اختلافات في تصورات التعلم؛ فبالرغم من أن خبراتهم التعليمية مختلفة تماماً إلا أن الصعوبات التي واجهتهم كانت بسيطة وتأثيرها في تصوراتهم عن عملية تعلمهم استطاعوا التغلب عليها وأدركوا أنهم قادرين على معالجة تأثيرات الخبرات التعليمية السابقة وبيئات التعلم المختلفة ولكنه أوصى بضرورة التحقق من هذه النتيجة لأنها تحتاج للتجريب والتقصي حيث أن عينة الدراسة تمثلت في مجموعة صغيرة من الطلاب تطوعوا للمشاركة في البحث. ولذلك ثمة ضرورة لاجراء مزيد

من البحث والاستقصاء مع مجموعة أكبر من المشاركين لفهم حقيقة مدى تأثير الخبرات التعليمية السابقة على تصورات التعلم لدى الطلاب.

ومن جانب آخر قدمت الدراسات السابقة أدلة حول تنوع تصورات التعلم لدى الطلاب ذوي المستويات الدراسية المختلفة؛ فقد ظهر تمايز في تصورات التعلم كعملية بنائية لصالح الطلاب الأكبر سناً؛ واتضح ذلك في تصورهم للتعلم باعتباره بناء للمعرفة مدفوعاً بالجهد والمسئولية الشخصية والتنظيم الذاتي وتوجه الهدف للتمكن (Smith, Saini, Krass, Chen, Bosnic-Anticevich & Sainsbury, 2007). واتفق معهم (Virban, 2014) الذي استهدف دراسة الفروق في تصورات التعلم عند طلاب المرحلة الثانوية والجامعية على عينة من الطلاب عددهم ٢٠٠ طالباً؛ منهم ١٠٠ طالب في المرحلة الثانوية، و ١٠٠ طالب في المرحلة الجامعية، وتوصلت دراسته إلى أن طلاب المرحلة الجامعية يتبنون تصورات التعلم مرتفعة مقارنة بطلاب المرحلة الثانوية. وأكد ذلك (Vezzani, Vettori & Pinto, 2018) حيث توصل إلى أن طلاب الجامعة في برنامج الماجستير لديهم تصورات تعلم كعملية بنائية بصورة متعمقة أكثر من طلاب الجامعة في مرحلة البكالوريوس. وبالنظر لهذه النتائج فإن تزايد المستوى الدراسي يعكس تصورات التعلم أكثر إيجابية مدلاً على الشعور بالمتعة في المستويات الأعلى من التعلم وبدافع الوصول لأهدافهم الشخصية.

وفي البيئة العربية استقصت دراسة (غيث، والشوارب، ٢٠٠٩) مدى تغير تصورات التعلم للطلاب المعلمين مع تقدمهم في الدراسة الجامعية في برامج إعداد المعلمين بالجامعة. واقتصرت الدراسة على طلاب السنة الأولى والرابعة، وأظهرت النتائج أن تصورات التعلم لدى الطلاب أصبحت أكثر بنائية مع تقدمهم في الدراسة الجامعية ومرجع ذلك إلى أن الجامعة تتيح للطلاب الخاصة بهم. ودراسة (أيوب، والجيمان، ٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على المستويات المختلفة لتصورات التعلم كما يدركها طلاب الجامعة في ضوء المستوى الدراسي (الفرقة الدراسية الأولى والرابعة) وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً في تصورات التعلم كعملية إعادة إنتاج لصالح طلاب الفرقة الأولى، بينما الفروق في تصورات التعلم كعملية بنائية لصالح طلاب الفرقة الرابعة.

بالإضافة إلى ذلك فإنه بدراسة أثر النوع الاجتماعي على تصورات التعلم لدى الطلاب وُجد أن تصورات التعلم لدى الذكور والإناث بينهما اختلافات حيث أن الإناث أكثر مثابرة في التعلم وصموداً وأكثر انضباطاً ذاتياً ويقدمن على المهام بشكل من أشكال الالتزام والواجب؛ أي أن الإناث لديهم تصورات تعلم مرتفعة مقارنة بالذكور نتيجة سمات شخصية ورغبة في تنمية أنفسهم (Smith & Miller, 2005). وأكد ذلك (Negovan, Sterian & Colesniuc, 2015) في دراستهم التي هدفت إلى فحص تصورات التعلم لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالدافعية في بيئات التعلم المختلفة على عينة من الطلاب عددهم ١٦٠ طالباً في السنة الدراسية النهائية تخصص علم النفس؛ منهم ٣٤ ذكور، و ١٢٦ إناث. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث؛ فتمثلت تصورات التعلم عند الذكور في إدراك التعلم بأنه الفهم واكتساب المعلومات ورؤية التعلم كالتزام بأداء المهام وهو ما يمثل المستوى الأدنى من تصورات التعلم (تصور التعلم كإعادة إنتاج)، بينما الإناث أفادوا بأن تصوراتهم عن التعلم تتمثل في أن التعلم هو تغيير شخصي وعملية مستمرة ونضج اجتماعي وهو ما يمثل المستوى الأعلى من تصورات التعلم (تصور التعلم كعملية بنائية). فيما توصل (Smith & Blake, 2009, 244) في دراستهما التي استهدفت استكشاف الاختلافات الكمية في تصورات التعلم بين طلاب الجامعة ذوي الخلفية التعليمية

المختلفة -مدارس التأهيل والتدريب المهني والطلاب العاديين الذين دخلوا الجامعة على أساس الدراسات المؤهلة للجامعة- إلى وجود اختلافات بين الذكور والإناث في تصورات التعلم لصالح الإناث في مجموعة مدارس التأهيل والتدريب المهني، بينما لم توجد اختلافات في تصورات التعلم بين الذكور والإناث في مجموعة الطلاب العاديين.

وبناء على ما تم تقديمه يعد التعرف على التباينات في تصورات التعلم بين طلاب الجامعة ذوي الخبرات التعليمية المختلفة ومدى تأثرها باختلاف المستوى الدراسي للطلاب والنوع الاجتماعي لهم أمراً ملحاً لما له من أهمية في فهم قدراتهم واستعداداتهم وامكاناتهم؛ فهم القوى البشرية المؤهلة في أي مجتمع وثروته الحقيقية وأداته الفاعلة لتحقيق أهدافه، والمحرك الرئيس له في عمليات التنمية الشاملة والمستدامة.

مشكلة البحث

يعد التعليم الأداة الرئيسية لإعداد المتعلم وتأهيله لمواكبة التغيرات المتواصلة في مختلف ميادين الحياة؛ لذلك يعتبر تطوير التعليم أحد أهم التحديات التي يجب مواجهتها لبناء متعلم قادر على الأداء والإبداع والمنافسة العالمية. ولأجل ذلك يُنظر للتعلم باعتباره عملية نشطة والمتعلم أساس هذه العملية ومسئول عن تطوير قدراته لتحمل مسؤولية عملية تعلمه، وبناء معارفه، وتوظيفها في مواقف الحياة اليومية؛ فيشعر أن التعلم هو بناء المعنى وليس مجرد حفظ المعلومات بطريقة آلية مما يؤدي إلى وعيه بمسئوليته عن أحداث التعلم بنفسه ويقبل من فرص النسيان ويساعده على البحث والتفكير، ولحدوث ذلك لا بد أن يكون لديه اتجاهات وتصورات إيجابية عما توصل إليه من معارف ومهارات ورؤية التعلم كعملية نضج شخصي. وهو ما يجب مراعاته وتعزيزه لما له من ارتباط بنواتج التعلم الجيدة (Pianto et al., 2018; Soltani & Askarizadeh, 2021).

ونظراً لأن التعليم الجامعي من الركائز الأساسية في تحقيق التقدم والرقي في المجتمع، وأكثرها تأثيراً فلا بد من التخطيط الجيد له، وإنشاء بيئات تعلم تيسر وتحفز التعلم الفعال للاستفادة الكاملة من خبرات التعليم والتعلم. فضلاً عن الاهتمام بكيفية إدراك الطلاب لعملية تعلمهم؛ حيث أن تصوراتهم عن عملية تعلمهم تؤثر على أساليبهم ومداخلهم التعليمية (Vettori, Vezzani, Bigozzi & Pinto, 2018).

ولكن لوحظ أنه بالرغم من أن صانعي السياسات التعليمية والمعلمين يصممون وينفذون بيئات تعليمية تشجع وتعزز تصورات للتعلم محددة ومستهدفة ولكن الطريقة التي يفسر بها الطلاب أو يدركون بها بيئات التعلم تكون مختلفة (Konings et al., 2005)؛ حيث أن الطلاب يظهرون تباينات في إدراكهم لبيئة التعلم وتصوراتهم عن عملية تعلمهم وهو ما دعى الباحثين إلى محاولة فهم أسباب تباين تصورات التعلم لكي يمكننا لاحقاً من فهم وتفسير السبب وراء السلوكيات التعليمية المختلفة للمتعلمين (Peterson, 2009; Brown & Irving, 2010).

وأحد الأسباب التي أفترض كونها مسؤولة عن تباين تصورات التعلم عند طلاب الجامعة هي الخبرات التعليمية السابقة التي اكتسبوها في المرحلة الثانوية التي تُعد بمثابة مرحلة أساسية في السلم التعليمي؛ فهي امتداد للتعليم الأساسي وممهدة للتعليم الجامعي. ومع ما يبذل من جهد في المرحلة الثانوية بشقيها العام والفني باعتبارها أساس العملية التعليمية ومسؤولة عن اكساب الطلاب المعارف والمهارات

والخبرات المتنوعة واعدادهم لمواصلة تعليمهم الجامعي إلا أنها تعاني من ازدواجية التعليم والبرامج التعليمية المقدمة في التعليم الثانوي العام والفني وهو ما يؤدي إلى اختلاف في نوعية التعليم وأهدافه ومستوى المخرجات التعليمية ويسهم في تباين الخبرات المكتسبة لدى الطلاب. وذلك ما أكدته (Smith&Blake, 2009; Vettori et al., 2020) الذين حاولوا التحقق من استعدادات واتجاهات طلاب المدارس الثانوية الفنية والثانوية العامة للتعليم الجامعي، وتوصلوا إلى أنه توجد اختلافات في تصورات التعلم بين طلاب الجامعة ذوي الخلفية التعليمية المختلفة -مدارس التأهيل والتدريب المهني والطلاب العاديين الحاصلين على الدراسات المؤهلة للجامعة - وهذه الاختلافات ترجع إلى التباينات في سياقات التعلم على مدار المسار التعليمي لهم.

وبذلك يلاحظ أن تصورات الطلاب عن عملية تعلمهم بإعتبارها تنمية شخصية وبناء نفسي للتعليم والتعلم تتأثر بالخبرات التعليمية السابقة وهو ما أوضحتها نتائج دراسات (Blake& smith, 2007; Loyens et al., 2009; Tasi, 2004) ، فيما توصلت دراسة (Smith, 2001) إلى نتيجة أخرى وهي عدم وجود اختلافات في تصورات التعلم نتيجة الخبرات التعليمية السابقة وأوصى بضرورة اجراء المزيد من البحوث للتحقق من هذه النتيجة. كما توصلت الدراسات إلى تباين تصورات التعلم لدى الطلاب ذوي المستويات التعليمية المختلفة لصالح الطلاب الأكبر سناً (Smith et al., 2007; Vermunt, 2007; Virban, 2014). وفيما يخص مدى تأثير النوع على تصورات الطلاب عن عملية تعلمهم فمنهم من أكد وجود اختلافات بين الذكور والإناث في تصورات التعلم لصالح الإناث (Smith& Miller, 2005; Vermunt, 2005)، ومنهم من توصل إلى عدم وجود اختلافات بين الذكور والإناث (Smith& Blake, 2009). ونظراً لاختلاف نتائج الدراسات السابقة فقد استهدفت الدراسة الحالية استقصاء التباينات في تصورات التعلم (كعملية بنائية، وكعملية إعادة إنتاج) بين الطلاب ذوي الخبرات التعليمية المختلفة الملتحقين بالجامعة من المدارس الفنية (شعبتي التعليم الزراعي والتجاري) والملتحقين بالجامعة من مدارس الثانوية العامة (شعب كيمياء، وفيزياء، ولغة عربية) ومدى تأثيرها بالمستوى الدراسي للطلاب والنوع الاجتماعي لهم.

ولذا تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيسي التالي:

هل تختلف تصورات التعلم لدى طلاب الجامعة تبعاً لاختلاف الخبرات التعليمية والمستوى الدراسي والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهم؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية

1. هل تختلف تصورات التعلم (كعملية بنائية، كعملية إعادة إنتاج) لدى طلاب الجامعة ذوي الخبرات التعليمية المختلفة (الملتحقين بالجامعة من المدارس الفنية، والملتحقين بالجامعة من مدارس الثانوية العامة)؟
2. هل تختلف تصورات التعلم (كعملية بنائية، وكعملية إعادة إنتاج) لدى طلاب الجامعة وفقاً لاختلاف المستوى الدراسي (الفرقة الدراسية الأولى، والرابعة)؟
3. هل تختلف تصورات التعلم (كعملية بنائية، كعملية إعادة إنتاج) لدى طلاب الجامعة وفقاً لاختلاف النوع الاجتماعي (ذكور، وإناث)؟

٤. هل تختلف تصورات التعلم (كعملية بنائية، كعملية إعادة إنتاج) لدى طلاب الجامعة وفقاً للتفاعل بين الخبرات التعليمية المختلفة، والمستوى الدراسي، والنوع الاجتماعي.

أهداف البحث

١. الكشف عن التباينات في تصورات التعلم بين الطلاب ذوي الخبرات التعليمية المختلفة الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية العامة، ومدارس الثانوية الفنية.
٢. التحقق من التباينات في تصورات التعلم لدى طلاب الجامعة وفقاً لاختلاف المستوى الدراسي (الفرقة الدراسية الأولى، والرابعة).
٣. التحقق من التباينات في تصورات التعلم لدى طلاب الجامعة وفقاً لاختلاف النوع الاجتماعي (ذكور، وإناث).
٤. الكشف عن أثر التفاعل بين الخبرات التعليمية المختلفة، والمستوى الدراسي، والنوع الاجتماعي على تصورات التعلم (كعملية بنائية، كعملية إعادة إنتاج) لدى طلاب الجامعة.

أهمية البحث

١. توفر نتائج البحث أساساً تجريبياً للبرامج وطرق التدريس التي تهدف إلى تعزيز تصورات التعلم لدى طلاب الجامعة.
٢. فهم تباين تصورات التعلم التي يتبناها الطلاب وفقاً لاختلاف الخبرات التعليمية لدى الطلاب الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية العامة، ومدارس الثانوية الفنية.
٣. فهم تباين تصورات التعلم التي يتبناها الطلاب وفقاً لاختلاف المستوى الدراسي (الفرقة الدراسية الأولى، والرابعة).
٤. فهم تباين تصورات التعلم التي يتبناها الطلاب وفقاً لاختلاف النوع الاجتماعي (ذكور، وإناث).
٥. التعرف على مدى ادراك الطلاب وتصوراتهم للتعلم في مدارس التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني استعداداً للتعليم الجامعي.

مصطلحات البحث

* تصورات التعلم

تبنت الدراسة تعريف (Purdie & Hattie, 2002) لتصورات التعلم فيعرفها بأنها " فهم ووعي الطلاب بكيفية حدوث عملية تعلمهم ورؤيتهم للسياق التعليمي من حولهم. ويتحدد في ضوء مستويين: المستوى الأول/ التعلم كإعادة الإنتاج Reproductive (ويطلق على هذا المستوى بالتصورات الكمية للتعلم وهي تمثل المستوى الأدنى لتصورات التعلم)، والمستوى الثاني/ التعلم كعملية بنائية Constructive (ويطلق على هذا المستوى بالتصورات النوعية-الكيفية-للتعلم وهي تمثل المستوى الأعلى - الأعمق- لتصورات التعلم)

* الخبرات التعليمية

يقصد بها في البحث الحالي "كل ما اكتسبه الطالب من معلومات ومعارف ومهارات نتيجة تفاعله مع المواقف التعليمية في البيئة الصفية ويسهم في بناء مفاهيمه وتصوراته عن عملية تعلمه، بما يؤهله ويوجهه لاكتساب معارف وخبرات جديدة وتوظيفها أثناء أداء المهام بشكل مخطط وواعي ومقصود لاحداث السلوك التعليمي المرغوب".

ونظراً لطبيعة عينة الدراسة من طلاب الجامعة فيفترض أن خبراتهم التعليمية تشكلت أثناء التعليم ما قبل الجامعي (التعليم الثانوي) الذي يُعد مرحلة وسطى في سلم التعليم المصري يلي مرحلة التعليم الأساسي ويمهد لمرحلة التعليم الجامعي وينقسم إلى:

١. تعليم ثانوي أكاديمي مدته ثلاث سنوات.
٢. تعليم ثانوي فني وتتراوح الدراسة به من ٣-٥ سنوات ويضم ثلاثة أنواع هم (التعليم الصناعي، والتعليم الزراعي، والتعليم التجاري)

لذلك فقد أختيرت عينة الدراسة لتشمل الفئتين (التعليم الثانوي العام متمثلة في: شعب كيمياء وفيزياء ولغة عربية، وتعليم ثانوي فني متمثل في: التعليم الزراعي، والتعليم التجاري)

الاطار النظري والبحوث السابقة

أولاً: تصورات التعلم

تستند الدراسات إلى أدبيات بعض الباحثين حول تصورات التعلم أمثال (Marton, 1993; Purdie&Hatti, 2002; Richardson, 2011) وبيئات التعلم المختلفة وتأثيرها في التعلم (Jonassen& Land, 2012; Rikers& Schmidt, 2009) والذين حاولوا تحديد هذا المفهوم ومضامينه، فعرفه (Purdie& Hattie, 2002, 19) بأنه " فهم ووعي الطلاب بكيفية حدوث عمية تعلمهم ورؤيتهم للسياق التعليمي من حولهم. فيما عرفه (Vermunt& Vermetten, 2004, 361) بأنه نظام ثابت للمعرفة والاعتقادات حول التعلم والعمليات ذات الصلة؛ فهو إدراك الفرد وإعتقاده حول نفسه كمتعلم وأهداف تعلمه واستراتيجياته وأنشطته في التعلم ومهام التعلم، أي أنه تصور المتعلم لعملية التعليم والتعلم في المجمل. واهتم هؤلاء الباحثون بكيفية إدراك الطلاب لعملية تعلمهم، وأهم التصورات التي يتبنوها لما يُعنيه مفهوم التعلم بالنسبة لهم، وتوصلوا إلى أنها بناء متعدد الأوجه مرتبط بمكونات متنوعة؛ فهي ترتبط بالإعتقادات المتعلقة بالسماوات العامة لعملية التعلم كظروف التعلم وسياقاته والتوقعات حول التغيير والنضج الشخصي متمثلة في تصورات التعلم كعملية إعادة بناء للمعرفة مثل الوعي بفهم الواقع والحصول على رؤى جديدة. كما ترتبط بأنشطة التعلم من حفظ وتكامل وفهم متمثلة في تصورات التعلم كإكتساب المعرفة والتذكر وتوظيف وفهم المعلومات. بالإضافة إلى ذلك فهي مرتبطة بالنظرة التعاونية للتعلم متمثلة في تصور التعلم كنتاج للتعاون والمشاركة (Vermunt& Donche, 2017, 271).

ويرى بعض الباحثين (Makoe et al., 2007; Ritchardson, 2007) أنه لا يوجد تسلسل هرمي لتصورات التعلم يبدأ من التصورات البسيطة إلى التصورات المعقدة. وافترضوا أن امتلاك المتعلم

تصورات أعمق لا يعني بالضرورة أنه سيتبع أسلوب تعلم العميق بل يكون أكثر قدرة على تحديد عمليات التعلم الأكثر ملائمة لمهمة التعلم

واتفق معهم (Vettori et al., 2020) في دراستهم بعنوان "لمحات مجمعة عن تصورات التعلم لدى طلاب الجامعة وفقاً للنوع والتخصصات الأكاديمية والمستوى التعليمي" على عينة من الطلاب مكونة من (٢٤٣) طالباً في المرحلة الجامعية لوصف تصورات التعلم لدى طلاب الجامعة وما تتضمنه من مكونات معرفية واجتماعية وإنفعالية وتنظيمية. فقد فصل تصورات التعلم وفقاً لهذا المنظور متعدد الأبعاد كالتالي:

أولاً: التصورات المتعلقة بالمكون المعرفي والاجتماعي

وتتمثل في ثلاث تصورات: تصور التعلم كعملية بناءة وتعاونية مشتركة؛ فتعكس تصور التعلم كعملية مدمجة في الممارسات الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين ويمكن الإشارة إليها جزئياً باعتبارها التعلم التعاوني. وتصور التعلم على أنه تعويض لنقص المعرفة والاستيعاب السلبي؛ فتعكس الدور السلبي للتعلم وانحسار دوره في استيعاب المعرفة وحفظها وتخزينها وإعادة إنتاجها. وتصور التعلم كعمل فردي يحتاج التركيز وهو يؤكد على الإلتزام القوي من جانب المتعلم على المستوى المعرفي (Vermunt, 2005, 207).

وتركز التصورات المتعلقة بالمكون المعرفي والاجتماعي والثقافي على أنشطة وعمليات التعلم مثل (الحفظ والتأمل والتركيز)، والمعتقدات حول طبيعة التعلم مثل (الاهتمام بالمتعلم مقابل السياق الاجتماعي)، والمعتقدات حول أنفسهم مثل (التعلم النشط مقابل التعلم السلبي).

ثانياً: التصورات المتعلقة بالمكون الانفعالي

وتتمثل في ثلاث تصورات: تصور التعلم بأنه خبرات سلبية وقلق؛ فيتصور التعلم كخبرة تنطوي على مشاعر غير سارة وبعض الانفعالات مثل الإحباط والقلق. وتصور التعلم على أنه الإرادة والرغبة والنمو الشخصي؛ فيركز على أن التعلم متمحور حول النمو الذاتي والمتعة والتوقعات الإيجابية حول التغييرات والنضج الشخصي. وتصور التعلم باعتباره الفرص المتاحة وفعالية الذات؛ فالتعلم ينطوي على المتعة واعتقاد الفرد بقدراته وإمكانياته التي تمكنه من تحقيق أهدافه. أي أن التصورات المتعلقة بالجانب الانفعالي للتعلم تسلط الضوء على الانفعالات الأكاديمية للطلاب (كالاستمتاع والرضا مقابل الملل والإحباط والقلق) بالإضافة إلى التوجهات الشخصية والدوافع (مثل الأهداف والدوافع والقيم).

ثالثاً: التصورات المتعلقة بالمكون التنظيمي للتعلم

وتتمثل في تصورين: تصور التعلم باعتباره العزو الخارجي للنجاح؛ ويتضح العزو في إسناد النجاح إلى قرارات المعلمين ومدى صعوبة المهمة والحظ (Wiener, 2010). وتصور العزو الداخلي للنجاح وهو ما يظهر الفعالية الذاتية والدور الفعال للطلاب الذي يمكنهم من تقييم أنفسهم والتحكم في نواتهم والتنبؤ بأنشطتهم المستقبلية. وبذلك فإن التصورات المتعلقة بالمكون التنظيمي

للتعلم تسلط الضوء على سمات مختلفة للنجاح والفشل الأكاديمي مثل عزو النجاح الداخلي/ والخارجي.

وفي المقابل لتصور (Makoe et al., 2007; Ritchardson, 2007) بعدم وجود تسلسل هرمي لتصورات التعلم يبدأ من التصورات البسيطة إلى المعقدة؛ نجد أن النماذج النظرية الأخرى التي فسرت تصورات التعلم تبنت الاتجاه المضاد الذي يؤمن بوجود تسلسل هرمي تنموي لتلك التصورات يبدأ من التصورات البسيطة (الكمية) للتعلم بأنه اكتساب المعارف في أحد طرفي السلسلة (المستويات الدنيا)، إلى التصورات المركبة (النوعية) للتعلم بأنه تفتح العقل وبناء المعنى (المستويات العليا). ومن هذه النماذج:

- نموذج (Saljo, 1979) الذي صنف تصورات التعلم إلى خمسة تصورات للتعلم هي:
١. التعلم هو زيادة المعرفة واكتساب لمزيد من المعلومات.
 ٢. التعلم هو عملية حفظ وتذكر عند الحاجة إلى ذلك.
 ٣. التعلم هو اكتساب المعرفة واستخدامها في مواقف أخرى.
 ٤. التعلم هو عملية فهم وإدراك المعنى.
 ٥. التعلم هو عملية تفسيرية تهدف لفهم الواقع.

ونموذج (Marton et al., 1993) الذي أكد على هذه التصورات مع إضافة تصور سادس وهو التعلم هو التغيير والنضج الشخصي، وتسلط هذه التصورات الضوء على جوانب "ماذا نتعلم؟" التركيز على محتوى التعلم، وجانب "كيف نتعلم؟" الذي يركز على كيفية حدوث التعلم، "والأدلة" كيف يعرف الفرد أنه تعلم. وفي الأونة الأخيرة بدأ الباحثون في البناء على تصورات التعلم التي اقترحها Saljo، فتم إدراج جوانب التعلم الأخرى لتشمل بناء الكفاءة الاجتماعية والمهنية؛ فالتعلم يساعدنا على التواصل مع الآخرين، ومعرفة كيفية التواصل (Purdie & Hattie, 2002). وبدأ آخرون في استكشاف "لماذا؟" لتصورات التعلم لمعرفة أسباب حدوث التعلم. وقد أدى ذلك إلى ظهور تصورات للتعلم مثل التعلم كمهمة. ثم قام (Purdie et al., 1996) بتحديد تصورات التعلم في تسع تصورات مبدئية ثم طورها وقدمها (Purdie & Hattie, 2002) في نموذجها لتصورات التعلم حيث قاما بدراسة لتطوير أداة لتقييم تصورات التعلم لدى الطلاب، وتم بناء الأداة من البيانات الكيفية التي تم الحصول عليها من عينة من الطلاب عددهم (١٦٩٤) طالباً وطالبة من خلال العديد من الأسئلة مفتوحة النهايات حول التعلم مثل لماذا تتعلم؟ وكيف تبدأ التعلم؟ وحددت ستة تصورات للتعلم تتدرج من البسيط للمعقد (في: كاشف، ٢٠٢١، ١٣٩)، وهذه التصورات تم تصنيفها إلى مستويين رئيسيين هما:

١. المستوى الأول: التعلم كإعادة الإنتاج Reproductive ويتضمن ثلاث تصورات:

- التعلم كإكتساب المعرفة.
- التعلم كتذكر وتوظيف.
- فهم المعلومات/ التعلم كمهمة.

٢. المستوى الثاني: التعلم كعملية بنائية Constructive ويتضمن ثلاث تصورات:

- التعلم كنضج شخصي.
- التعلم كعملية مستمرة غير مرتبطة بزمان أو مكان.

- التعلم كنمو للكفاءة (المهارات) الاجتماعية.

وأشارا الباحثان إلى أن المستويات الثلاثة من الأولى من التصنيف تمثل المستوى الأدنى التي يحققها الطالب (المنظور الكمي) والمستويات الثلاثة الأخيرة تمثل المستوى الأعمق للتعلم. وسوف يعتمد البحث الحالي على نموذج (Purdie & Hattie, 2002)؛ حيث أنه تم تمييزه في العديد من الدراسات منها (Peterson et al., 2010; Smith & Blacke, 2009; Vettori et al., 2020; Virban, 2014) وفي البيئة العربية (أيوب، والجيمان، ٢٠١٠؛ المنشاوي، ٢٠١٦)، كما سيتم استخدام مقياسهما؛ فقد أشار الباحثان إلى تمتع المقياس بمواصفات سيكومترية جيدة على مستوى البناء العاملي وعلى مستوى الفقرات.

ثانياً: التباينات في تصورات التعلم

تتأثر تصورات التعلم تأثراً كبيراً بالعلاقة التبادلية بين المتعلم وبيئته وثقافته (Stekete, 1997)؛ فتصورات التعلم تتضمن مزيجاً من الإعتقادات والتوجهات والآراء الخاصة حول المعارف والقيم المكتسبة وبيئة التعلم والتفاعل مع الآخرين، والتي غالباً ما تتأثر بالخبرات التعليمية السابقة للطلاب وخلفيتهم الثقافية المكتسبة أثناء تفاعلهم في المواقف التعليمية المختلفة بالإضافة لتأثرها بأهدافهم الخاصة (Purdie et al., 1996).

وحيث أن الطلاب يكتسبوا المعارف والخبرات التعليمية المتنوعة التي يصلوا إليها بالممارسة الفعلية والتفاعل مع المحيطين سواء حدث ذلك في المدرسة أو الفصل الدراسي أو بيئة تعلم خارج المدرسة، وهو ما يزيد من فعالية عملية تعلمهم ويحفزهم على التفكير الناقد واكتساب المهارات والمشاركة في صنع القرار والتخطيط الجيد ويدفعهم لتطوير مهاراتهم واستمرارية عملية تعلمهم مدى الحياة وبناءً عليه يساهم في بناء تصورات متعمقة حول عملية تعلمهم. لذلك تُعدّ الخبرات التعليمية السابقة أحد العوامل المتسببة في تباين تصورات التعلم لدى الطلاب.

ونظراً لأهمية التعليم الجامعي ودوره في التربية والتعليم والبحث العلمي لإثراء المعرفة وخدمة المجتمع بإمداده بالعناصر البشرية التي يحتاج إليها في شتى وسائل تطوره؛ لذلك لا بد من التدقيق والتأمل في طرق إعداد وتأهيل الطلاب في التعليم الجامعي والوقوف على أسباب اختلافهم من حيث المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبوها في المرحلة الجامعية والتي تعكس مدى التباين في مفاهيمهم وتصوراتهم التي تبنيها عن عملية تعلمهم في المراحل التعليمية السابقة.

وهذا ما أكدته (Smith & Blake, 2009) الذين استقصوا مدى تأثير السياقات التعليمية على تصورات التعلم التي يتبناها الطلاب وتم تمثيل عينة الدراسة من خلال قطاعين مختلفين من طلاب الجامعة هما الطلاب العاديين الذين دخلوا الجامعة على أساس الدراسات المؤهلة للجامعة وعددهم ١١٧ طالباً وطلاب مدارس التأهيل والتدريب المهني وعددهم ٢٠ طالباً، والتركيز على هذين القطاعين لاستيضاح الفروق في تصورات التعلم بين طلاب الجامعة ذوي الخبرات التعليمية المختلفة، والتحقق من مدى استعداد طلاب المدارس التأهيل والتدريب المهني للتعليم الجامعي. وأشارت النتائج أن هناك فروق بين المجموعتين؛ فطلاب مدارس التأهيل والتدريب المهني الملتحقين بالجامعة أكثر توجهاً ذاتياً للتعلم من الطلاب العاديين، وتمايزوا أيضاً عن الطلاب العاديين في تصورات التعلم المتضمنة في تصور التعلم

كعملية غير مرتبطة بزمان أو مكان، وكتنمية للكفاءة الاجتماعية والمهنية لتطبيقها في أماكن العمل؛ وفسروا ذلك بأن تصورات التعلم لطلاب مدارس التأهيل والتدريب المهني تشكلت نتيجة هجرتهم لقطاع تعليمي إلى آخر لمواصلة تعلمهم وتدريبهم في بيئة جديدة، فيما تميز الطلاب العاديين في تصور التعلم كإكتساب للمعلومات، والتعلم كتذكر وتوظيف وفهم للمعلومات، ورؤية التعلم كمهمة والتعلم كنضج شخص.

وبالرجوع إلى واقعنا التعليمي الذي يتسم بالازواجية في المرحلة الثانوية (العام، والفني) نجد التعليم الثانوي العام يتركز بشكل أساسي على الجوانب النظرية والأكاديمية ويغفل الأنشطة التطبيقية التي تهدف لاكتساب الطلاب المهارات المتنوعة اللازمة لمواجهة متطلبات الحياة. والتعليم الفني بأنواعه (الصناعي، والزراعي، والتجاري) يهدف لاكتساب الطلاب قدرًا من الثقافة والمعلومات الفنية والمهارات العملية التي تمكنهم من اتقان أدائهم لمهنة ما. وعليه يتضح اختلاف المرادود المعرفي والمهاري لنوعي التعليم الثانوي على الطلاب وهو ما يؤدي إلى تباين الخبرات التعليمية بين طلاب التعليم الثانوي العام وطلاب الثانوي الفني بأنواعه.

فضلاً عن ذلك فإنه بدراسة المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي ومدى تأثيرهم على تصورات التعلم وجد أنهم أيضاً من العوامل المؤثرة في تصورات التعلم (Smith & Miller, 2005 ; Smith & Blake, 2009; Smith et al., 2007; Vermunt, 2005; Vermunt, 2007; Virban, 2014) ولكن اختلفت النتائج التي توصلوا إليها كما هو موضح سابقاً. ولذلك يسعى البحث الحالي إلى استقصاء التباينات في تصورات التعلم بين طلاب الجامعة ذوي الخبرات التعليمية المختلفة الملتحقين بالجامعة من (المدارس الثانوية الفنية – شعبتي زراعي وتجاري- والمدارس الثانوية العامة - شعب كيمياء وفيزياء ولغة عربية-) ومدى تأثيرها بالمستوى الدراسي للطلاب والنوع الاجتماعي لهم.

واستناداً إلى نتائج البحوث السابقة، وبالرجوع إلى مشكلة البحث الحالي وأهدافه تم صياغة فرض البحث على النحو التالي:

"توجد فروق في تصورات التعلم لدى طلاب الجامعة ترجع للخبرات التعليمية، والمستوى الدراسي، والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهم".

وسوف يتم التحقق من صحة الفرض من خلال:

1. التحقق من وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الخبرات التعليمية المختلفة الملتحقين بالجامعة من (مدارس الثانوية الفنية، ومدارس الثانوية العامة) في تصورات التعلم (كعملية بنائية، كعملية إعادة إنتاج).
2. التحقق من وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب (الفرقة الدراسية الأولى، والفرقة الدراسية الرابعة) في تصورات التعلم (كعملية بنائية، كعملية إعادة إنتاج).
3. التحقق من وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب (الذكور، والإناث) في تصورات التعلم (كعملية بنائية، كعملية إعادة إنتاج).

٤. التحقق من وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب في تصورات التعلم (كعملية بنائية، كعملية إعادة إنتاج) تبعاً للتفاعل بين الخبرات التعليمية المختلفة للمتحمقين بالجامعة من (مدارس الثانوية الفنية، ومدارس الثانوية العامة)، والمستوى الدراسي (الفرقة الدراسية الأولى، والرابعة) والنوع الاجتماعي (الذكور، والإناث).

إجراءات البحث

- منهج البحث

ينتمي البحث الحالي إلى فئة البحوث الوصفية التي تستهدف دراسة العلاقات بين المتغيرات المتمثلة في البحث الحالي في تصورات التعلم، والخبرة التعليمية، والمستوى الدراسي والنوع الاجتماعي حتى يتيسر إدراكها، وفهمها فهماً دقيقاً.

- عينة اعداد مقاييس البحث

تكونت عينة اعداد الأدوات من (١٠٤) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية بدمنهور للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠١٩، تتراوح أعمارهم بين (١٩) سنة و (٢٤) سنة بمتوسط (٢٢,٣٣) سنة وانحراف معياري (١,٤٤٥).

- عينة البحث الأساسية

تكونت عينة البحث من (٣٢٨) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية - جامعة دمنهور لعامين جامعيين متتاليين (٢٠٢٠/٢٠١٩، ٢٠٢١/٢٠٢٠)؛ حيث أن هدف البحث الحالي هو التعرف على التباينات في تصورات التعلم بين طلاب الجامعة ذوي الخبرات التعليمية المختلفة فقد تم التطبيق على طلاب ملتحمقين بالجامعة من طلاب المدارس الثانوية الفنية - شعبي زراعي وتجاري- وطلاب ملتحمقين بالتعليم الجامعي من مدارس الثانوية العامة -شعب كيمياء وفيزياء ولغة عربية-، ونظراً لقلّة أعداد الطلاب في شعبي التعليم الزراعي والتجاري فقد تم تطبيق أداة البحث لعامين دراسيين متتاليين في الفصل الدراسي الأول من كل عام جامعي.

و تتراوح أعمارهم بين (١٨) سنة إلى (٢٤) سنة بمتوسط (٢١,٤٢) سنة وإنحراف معياري (٢,٠١٢). ويوضح جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الخبرة التعليمية، والمستوى الدراسي (الفرقة الدراسية)، والنوع الاجتماعي.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الخبرة التعليمية، والمستوى الدراسي، والنوع الاجتماعي

المجموع	طلاب الجامعة من الثانوية الفنية (شعبي التعليم الزراعي، والتجاري)		طلاب الجامعة من الثانوية العامة (شعب كيمياء، وفيزياء، ولغة عربية)		الخبرة التعليمية المستوى الدراسي النوع
	الفرقة الرابعة	الفرقة الأولى	الفرقة الرابعة	الفرقة الأولى	
٤٤	٧	١٠	٢٢	٥	ذكور
٢٨٤	٣٣	٤٠	١٧٢	٣٩	إناث

المجموع	٤٤	١٩٤	٥٠	٤٠	٣٢٨
المجموع الكلي	٢٣٨		٩٠		

- أداة البحث

مقياس تصورات التعلم لـ (Purdie & Hattie, 2002) ترجمة علاء الدين عبد الحميد، عبدالله محمد الجعيان (٢٠١٠)

١- وصف المقياس: تم تطوير المقياس من مقياس سابق لنفس المؤلفين (Purdie, Hattie & Douglas, 1996). وهو استبانة تقرير ذاتي تتكون من ٣٢ مفردة تعكس مدى إدراك الطلاب للمعنى الحقيقي لمفهوم التعلم من وجهة نظرهم الخاصة. وهو مقياس مكون من ستة أبعاد هي التعلم كإكتساب للمعلومات (INFO) Learning as Gaining Information، والتعلم كتذكر وتوظيف وفهم للمعلومات Remembering, Using, and Understanding، والتعلم كمنهج (RUU) information، والتعلم كمهمة (DUTY) Learning as a Duty، والتعلم كنضج شخصي (PERS) Learning as Personal Change، والتعلم كعملية مستمرة غير مرتبطة بزمان أو مكان (PROC) Learning as a Process not bound by time or place، والتعلم كنمو للمهارات الاجتماعية Learning as the development of Social Competence (SOC)، وتشير دراسة (Purdie & Hattie, 2002) أن المقياس يتمتع بمواصفات سيكومترية جيدة على مستوى البناء العاملي وعلى مستوى الفقرات. ويحدد الطالب استجابته على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكرت حيث يعقب كل مفردة خمسة بدائل تمثل درجات مختلفة لكل بعد من الأبعاد هي (موافق جداً، وموافق، وإلى حد ما، وغير موافق، وغير موافق مطلقاً). بحيث يحصل الطالب على درجة موزعة من (٥ : ١) على البدائل الخمسة بالترتيب. ويوضح جدول (٢) توزيع المفردات على أبعاد مقياس تصورات التعلم، ودرجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢) توزيع المفردات على أبعاد مقياس تصورات التعلم

مستويات المقياس	أبعاد المقياس	أرقام المفردات في كل بعد	عدد المفردات	مدى الدرجات
التعلم كإعادة الانتاج	التعلم كإكتساب للمعلومات	٥-١	٥	٢٥-٥
	التعلم كتذكر وتوظيف وفهم للمعلومات	١٤-٦	٩	٤٥-٩
	التعلم كمهمة	١٧-١٥	٣	١٥-٣
التعلم كعملية بنائية	التعلم كنضج شخصي	٢٥-١٨	٨	٤٠-٨
	التعلم كعملية مستمرة غير مرتبطة بزمان أو مكان	٢٨-٢٦	٣	١٥-٣
	التعلم كنمو للمهارات الاجتماعية	٣٢-٢٩	٤	٢٠-٤
	المجموع الكلي لمفردات المقياس		٣٢	١٦٠-٣٢

٢- الخصائص السيكومترية للمقياس:

ثبات وصدق المقياس:

قام مترجموا المقياس (علاء الدين عبد الحميد، وعبدالله محمد الجغيمان، ٢٠١٠) بحساب ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات لبعدها التعلم كإكتساب للمعلومات (٠,٧٨)، ولبعد التعلم كتذكر وتوظيف وفهم للمعلومات (٠,٧١)، ولبعد التعلم كمهمة (٠,٧٠)، ولبعد التعلم كمنهج شخصي (٠,٦٥)، ولبعد التعلم كعملية مستمرة غير مرتبطة بزمان أو مكان (٠,٦١)، ولبعد التعلم كمنهج للمهارات الاجتماعية (٠,٦٩)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٦٧). وهي قيم دالة ومقبولة احصائياً.

كما قام الباحثان بحساب صدق المقياس بالتحقق من البنية العاملية للمقياس بأبعاده الستة عن طريق التحليل العامل التوكيدي باستخدام برنامج LISREL (Version, 8.8)، وقد أسفر هذا الإجراء عن تأكيد التكوين العامل السداسي للمقياس، وتشعب على كل عامل الفقرات المحددة لكل بعد بتشعبات مرتفعة ودالة احصائياً دون حذف أيها منها مما يعني صدق البناء العامل للمقياس وصدق مفرداته.

٣- صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي:

- تم التحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في ضوء ثباته وصدقته كما يلي:
- **التحقق من ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق؛ حيث تم تطبيقه مرتين بفواصل زمنية (٢٠) يوماً على عينة من طلاب الجامعة، وتم حساب معاملات الارتباط لكل بعد من الأبعاد عن طريق معامل الارتباط الخطي لكارل بيرسون، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل بعد في التطبيق الأول والتطبيق الثاني بين (٠,٧٠١-٠,٨٨٧) وهي بمثابة معاملات ثبات لأبعاد المقياس، وتبين أن معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٨٨٩) وهي قيم ثبات مرتفعة وهذا يعطي ثقة في ثبات المقياس.
- **التحقق من صدق المقياس:** تم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحك؛ حيث تم التحقق من مدى اتفاق نتائج تطبيق المقياس الحالي مع نتائج تطبيق محك آخر وهو استبيان تصورات التعلم (Peterson et al., 2010) على عينة إعداد أدوات البحث الحالي المستخدمة في الثبات وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على المقياسين، وتم التوصل إلى وجود ارتباط بين درجات الطلاب على مقياس (Purdie & Hattie, 2002) المستخدم في البحث الحالي واستبيان تصورات التعلم (Peterson et al., 2010) كمحك وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٦) وهي دالة عند مستوى ٠,٠١.

- خطوات إجراء البحث

أجري البحث على النحو التالي:

١. مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة وكتابة الإطار النظري متضمناً بالدراسات السابقة.
٢. تحديد أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس تصورات التعلم لـ (Purdie & Hattie, 2002) ترجمة علاء الدين عبد الحميد، وعبدالله محمد الجغيمان (٢٠١٠).
٣. الاختيار العشوائي لأفراد العينة المستخدمة للتحقق من صلاحية مقياس الدراسة.

٤. تطبيق مقياس تصورات التعلم على العينة التأكد من صلاحيته للتطبيق.
٥. تحديد عينة الدراسة الأساسية لتطبيق مقياس الدراسة وكان لهم حرية المشاركة في التطبيق.
٦. تطبيق مقياس تصورات التعلم على عينة الدراسة الأساسية.
٧. رصد درجات الطلاب وتحليل البيانات إحصائياً للإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

■ الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة (المتوسطات الحسابية – الانحرافات المعيارية)

■ تحليل التباين ثلاثي الاتجاه Three-way ANOVA

٨. تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

نتائج البحث ومناقشتها

يجب تحليل النتائج عن السؤال التالي:

هل تختلف تصورات التعلم لدى طلاب الجامعة تبعاً لاختلاف الخبرات التعليمية والمستوى الدراسي والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهم؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

١. هل تختلف تصورات التعلم (كعملية بنائية، كعملية إعادة إنتاج) لدى طلاب الجامعة ذوي الخبرات التعليمية المختلفة (المتحقيين بالجامعة من المدارس الفنية، والمتحقيين بالجامعة من مدارس الثانوية العامة)؟
٢. هل تختلف تصورات التعلم (كعملية بنائية، وكعملية إعادة إنتاج) لدى طلاب الجامعة وفقاً لاختلاف المستوى الدراسي (الفرقة الدراسية الأولى، والرابعة)؟
٣. هل تختلف تصورات التعلم (كعملية بنائية، كعملية إعادة إنتاج) لدى طلاب الجامعة وفقاً لاختلاف النوع الاجتماعي (ذكور، وإناث)؟
٤. هل تختلف تصورات التعلم (كعملية بنائية، كعملية إعادة إنتاج) لدى طلاب الجامعة وفقاً للتفاعل بين الخبرات التعليمية المختلفة، والمستوى الدراسي، والنوع الاجتماعي.

وللإجابة على هذه الأسئلة تم استخدام تحليل التباين ثلاثي الاتجاه Three way ANOVA في مقارنة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب تصورات التعلم نتيجة لاختلاف الخبرات التعليمية السابقة، والمستوى الدراسي، والنوع الاجتماعي. وذلك طبقاً للإجراءات التالية:

١. حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغير تصورات التعلم (كعملية إعادة إنتاج) وذلك في توزيع متغيرات البحث المستقلة:

- الخبرات التعليمية السابقة لدى طلاب الجامعة من (المدارس الثانوية الفنية والثانوية العامة)،
- المستوى الدراسي (الفرقة الدراسية الأولى- الفرقة الدراسية الرابعة)،
- النوع الاجتماعي (ذكور – إناث) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (٣): المؤشرات الإحصائية الوصفية لتصورات التعلم (كإعادة إنتاج) في ضوء متغيرات الخبرة التعليمية، والمستوى الدراسي، والنوع الاجتماعي

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الفئات	المتغير
٧,٨٦٥	٧١,٧٩	٢٣٨	طلاب الجامعة من مدارس الثانوية العامة	الخبرة التعليمية
٩,٣٥٦	٧٣,٣١	٩٠	طلاب الجامعة من مدارس الثانوية الفنية	
٩,١٩٨	٧٤,٣٨	٩٤	الفرقة الدراسية الأولى	المستوى الدراسي
٧,٧٨٢	٧١,٣٣	٢٣٤	الفرقة الدراسية الرابعة	
٦,٧٩١	٧٢,٧٠	٤٤	ذكور	النوع الاجتماعي
٨,٥٣٣	٧٢,١٣	٢٨٤	إناث	

ويتضح من جدول (٣) وجود اختلاف في متوسط درجات الخبرة التعليمية السابقة على تصورات التعلم كإعادة إنتاج؛ ففي حالة الطلاب المنتهين بالجامعة من مدارس الثانوية العامة كان متوسط تصورات التعلم كإعادة إنتاج (٧١,٧٩)، بينما في حالة الطلاب المنتهين بالجامعة من مدارس الثانوية الفنية وُجد أن المتوسط (٧٣,٣١). كما وجد اختلاف في تأثير المستوى الدراسي على تصورات التعلم كإعادة إنتاج؛ حيث كان متوسط تصورات التعلم كإعادة إنتاج لطلاب الفرقة الدراسية الأولى (٧٤,٣٨) بينما طلاب الفرقة الدراسية الرابعة (٧١,٣٣). ووجد أيضاً اختلاف في النوع الاجتماعي على تصورات التعلم كإعادة إنتاج؛ حيث كان متوسط تصورات التعلم كإعادة إنتاج للذكور (٤٢,٧٠)، وللإناث (٧٢,١٣).

وباستقراء النتائج فقد تبين وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات الطلاب في تصورات التعلم (كعملية إعادة إنتاج) وفقاً لمتغيرات الخبرة التعليمية، والمستوى الدراسي، والنوع الاجتماعي، ولمعرفة إذا ما كانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي الاتجاه.

٢. استخدام تحليل التباين الثلاثي الاتجاه لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في تصورات التعلم (كعملية إعادة إنتاج) وفقاً لمتغيرات الخبرة التعليمية، والمستوى الدراسي، والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهم،

جدول (٤) تحليل التباين الثلاثي لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في تصورات التعلم (كعملية إعادة إنتاج) وفقاً للمتغيرات المستقلة

الدالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
غير دالة	٢,٢٣٤	١٥٠,٧٠٣	١	١٥٠,٧٠٣	الخبرة التعليمية
غير دالة	٣,٨٤٦	٢٥٩,٤٨١	١	٢٥٩,٤٨١	المستوى الدراسي
غير دالة	٠,٠٠٥	٠,٣٤٠	١	٠,٣٤٠	النوع الاجتماعي
غير دالة	٢,٦٠١	١٧٥,٥١١	١	١٧٥,٥١١	النوع × الخبرة التعليمية
غير دالة	٠,٠٣٠	٢,٠٤٠	١	٢,٠٤٠	النوع × المستوى الدراسي

الخبرة التعليمية × المستوى الدراسي	١٩٢,٨٧٣	١	١٩٢,٨٧٣	غير دالة
النوع × الخبرة التعليمية × المستوى الدراسي	١٩٢,١٧٣	١	١٩٢,١٧٣	غير دالة
الخطأ	٢١٥٨٩,٤٩٨	٣٢٠	٦٧,٤٦٧	
الإجمالي	١٧٣٢٦١٧,٠٠٠	٣٢٨		

يتضح من جدول (٤) ما يلي:

- لا توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الخبرات التعليمية المختلفة الملتحقين بالجامعة من (مدارس الثانوية الفنية، ومدارس الثانوية العامة) في تصورات التعلم كعملية إعادة إنتاج.
- لا توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب (الفرقة الدراسية الأولى، والفرقة الدراسية الرابعة) في تصورات التعلم كعملية إعادة إنتاج.
- لا توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب (الذكور، والإناث) في تصورات التعلم كعملية إعادة إنتاج.
- لا توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب في تصورات التعلم كعملية إعادة إنتاج تبعاً للتفاعل بين الخبرات التعليمية المختلفة للملتحقين بالجامعة من (مدارس الثانوية الفنية، ومدارس الثانوية العامة)، والفرقة الدراسية (الأولى، والرابعة)، والنوع الاجتماعي (الذكور، والإناث).

٣. حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغير تصورات التعلم (كعملية بنائية) وذلك في توزيع متغيرات البحث المستقلة:

- الخبرات التعليمية السابقة لدى طلاب الجامعة من (المدارس الثانوية الفنية والثانوية العامة)
- المستوى الدراسي (الفرقة الدراسية الأولى- الفرقة الدراسية الرابعة)
- النوع الاجتماعي (ذكور – إناث) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (٥): المؤشرات الإحصائية الوصفية لتصورات التعلم (كعملية بنائية) في ضوء متغيرات الخبرة التعليمية، والمستوى الدراسي، والنوع الاجتماعي

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الفئات	المتغير
٨,٦٨٧	٦٠,٨٧	٢٣٨	طلاب الجامعة من مدارس الثانوية العامة	الخبرة التعليمية
١٣,١٢٠	٥٧,٣١	٩٠	طلاب الجامعة من مدارس الثانوية الفنية	
١٣,١٠٣	٥٧,٨٦	٩٤	الفرقة الدراسية الأولى	المستوى الدراسي
٨,٦٧١	٦٠,٧١	٢٣٤	الفرقة الدراسية الرابعة	
١٣,٠٤١	٥١,١١	٤٤	ذكور	النوع الاجتماعي
٨,٩٧٦	٦١,٢٥	٢٨٤	إناث	

ويتضح من جدول (٥) وجود اختلاف في متوسط درجات الخبرة التعليمية السابقة على تصورات التعلم كعملية بنائية؛ ففي حالة الطلاب الملتحقين بالجامعة من مدارس الثانوية العامة كان متوسط تصورات التعلم كعملية بنائية (٦٠,٨٧)، بينما في حالة الطلاب الملتحقين بالجامعة من مدارس الثانوية الفنية وُجد أن المتوسط (٥٧,٣١). كما وجد اختلاف في تأثير المستوى الدراسي على تصورات التعلم كعملية بنائية؛ حيث كان متوسط تصورات التعلم كعملية بنائية لطلاب الفرقة الدراسية الأولى (٥٧٣٨٦) بينما طلاب الفرقة الدراسية الرابعة (٦٠,٧١). ووجد أيضاً اختلاف في تأثير النوع الاجتماعي على تصورات التعلم كعملية بنائية؛ حيث كان متوسط تصورات التعلم كعملية بنائية للذكور (٥١,١١)، وللإناث (٦١,٢٥).

وباستقراء النتائج فقد تبين وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات الطلاب في تصورات التعلم (كعملية بنائية) وفقاً لمتغيرات الخبرة التعليمية، والمستوى الدراسي، والنوع الاجتماعي، ولمعرفة إذا ما كانت تلك الفروق ذات دلالة احصائية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي الاتجاه.

٤. استخدام تحليل التباين الثلاثي الاتجاه لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في تصورات التعلم (كعملية بنائية) وفقاً لمتغيرات الخبرة التعليمية، والمستوى الدراسي، والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهم،

جدول (٦) تحليل التباين الثلاثي لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في تصورات التعلم (كعملية بنائية) وفقاً للمتغيرات المستقلة

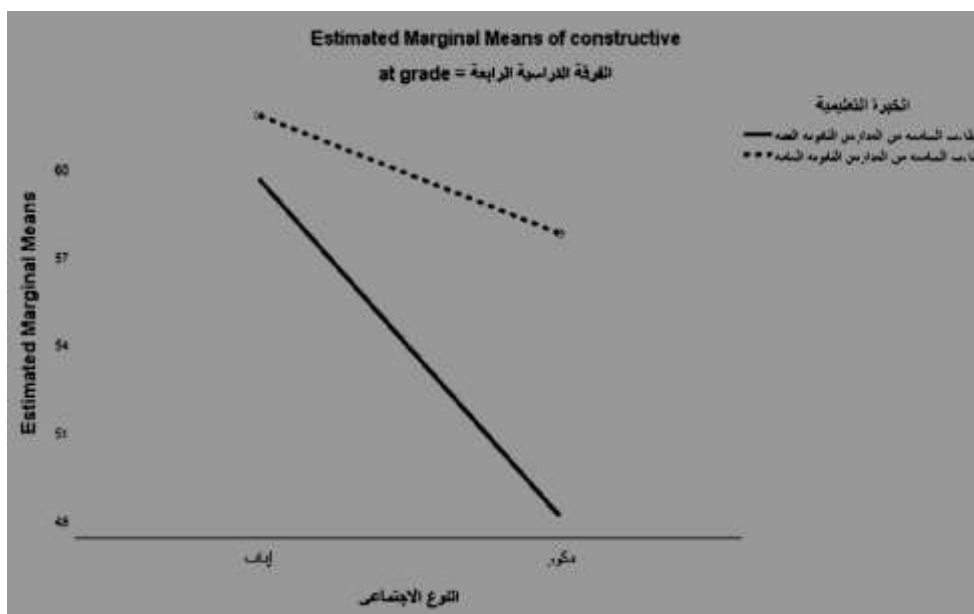
الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
٠,٠١	١٧,١٧٨	١٤١٤,٢٤٤	١	١٤١٤,٢٤٤	الخبرة التعليمية
٠,٠٥	٤,٠٣٤	٣٣٢,١٣٣	١	٣٣٢,١٣٣	المستوى الدراسي
٠,٠١	٤٢,٤٧٧	٣٤٩٧,١٧٤	١	٣٤٩٧,١٧٤	النوع الاجتماعي
٠,٠١	١٩,٧٠١	١٦٢٢,٠٣٧	١	١٦٢٢,٠٣٧	النوع × الخبرة التعليمية
٠,٠٥	٤,٠٢٩	٣٣١,٦٨٤	١	٣٣١,٦٨٤	النوع × المستوى الدراسي
غير دالة	٠,٥٠٥	٤٢,٤٠٥	١	٤٢,٤٠٥	الخبرة التعليمية × المستوى الدراسي
٠,٠٥	٥,١٤١	٤٢٣,٢٩٦	١	٤٢٣,٢٩٦	النوع × الخبرة التعليمية × المستوى الدراسي
		٨٢,٣٣١	٣٢٠	٢٦٣٤٥,٨٩٤	الخطأ
			٣٢٨	١٢١٠٥١٢,٠٠٠	الاجمالي

يتضح من جدول (٥) و(٦) ما يلي:

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الخبرات التعليمية المختلفة الملتحقين بالجامعة من (مدارس الثانوية الفنية، ومدارس الثانوية العامة) في تصورات التعلم كعملية بنائية لصالح طلاب الجامعة من مدارس الثانوية العامة.

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب (الفرقة الدراسية الأولى، والفرقة الدراسية الرابعة) في تصورات التعلم كعملية بنائية لصالح طلاب الفرقة الدراسية الرابعة.

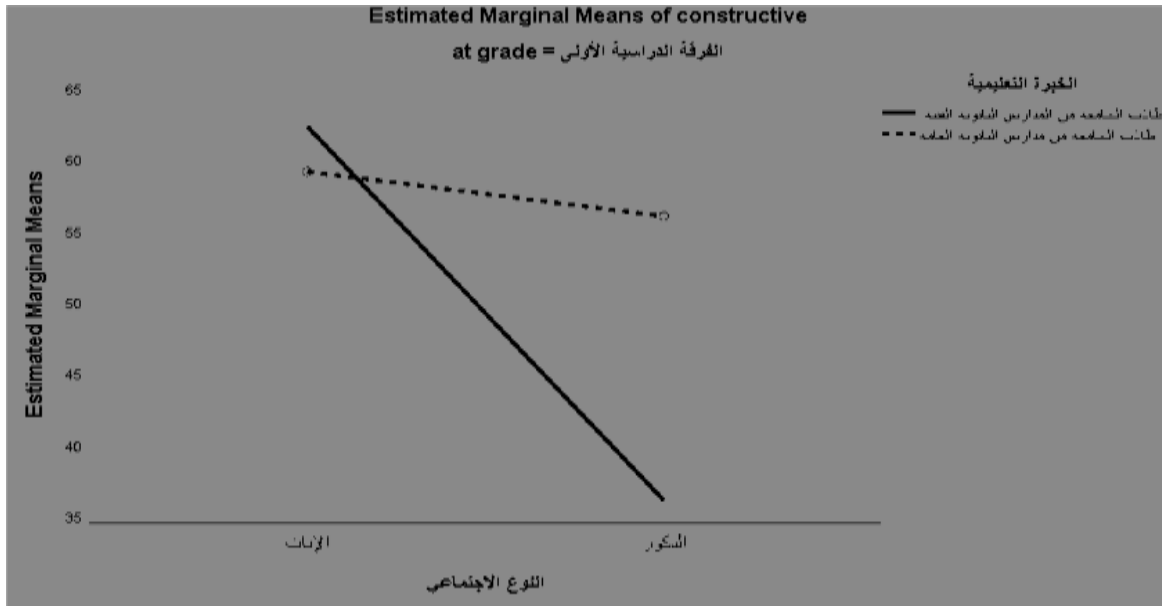
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب (الذكور، والإناث) في تصورات التعلم كعملية بنائية للطلاب الإناث.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في تصورات التعلم كعملية بنائية ترجع للتفاعل بين النوع والخبرة التعليمية.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات التعلم كعملية بنائية ترجع للتفاعل بين الخبرة التعليمية والمستوى الدراسي.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في تصورات التعلم كعملية بنائية ترجع للتفاعل بين النوع والمستوى الدراسي.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في تصورات التعلم كعملية بنائية ترجع للتفاعل بين الخبرات التعليمية المختلفة للملتحقين بالجامعة من (مدارس الثانوية الفنية، ومدارس الثانوية العامة)، والفرقة الدراسية (الأولى، والرابعة) والنوع الاجتماعي (الذكور، والإناث).
٥. وتوضح الأشكال التالية طبيعة التفاعل بين الخبرات التعليمية المختلفة للملتحقين بالجامعة من (مدارس الثانوية الفنية، ومدارس الثانوية العامة)، والفرقة الدراسية (الأولى، والرابعة) والنوع الاجتماعي (الذكور، والإناث) وأثر ذلك على تصورات التعلم كعملية بنائية لدى طلاب الجامعة،
- أولاً: التفاعل بين الخبرة التعليمية، والفرقة الدراسية (الرابعة)، والنوع الاجتماعي وأثر ذلك على تصورات الطلاب للتعلم كعملية بنائية



شكل (١) يوضح التفاعل بين الخبرة التعليمية، والفرقة الدراسية (الرابعة)، والنوع الاجتماعي وأثر ذلك على تصورات الطلاب للتعلم كعملية بنائية

ويتضح من الشكل (١) وجود تأثير للتفاعل بين الخبرات التعليمية السابقة والنوع الاجتماعي على تصورات التعلم كعملية بنائية لدى طلاب الفرقة الدراسية الرابعة بالجامعة؛ فقد وُجد أعلى متوسط في تصورات التعلم هو متوسط الإناث الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية العامة (٦١,٨٠)، يليهم الإناث الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية الفنية بمتوسط (٥٩,٦٤)، ثم الذكور الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية العامة بمتوسط (٥٧,٧٧)، وأخيراً الذكور الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية الفنية بمتوسط (٤٨,١٤).

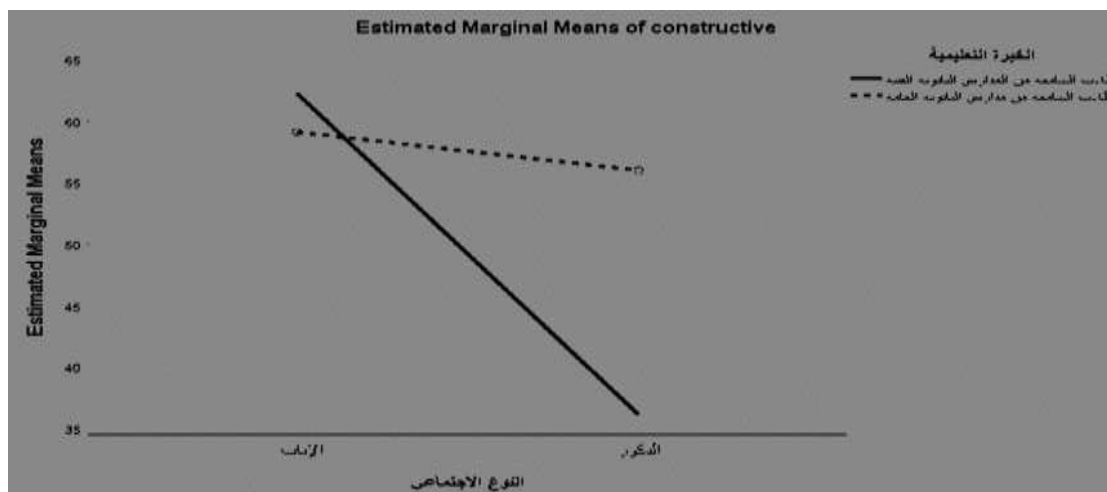
ثانياً: التفاعل بين الخبرة التعليمية، والفرقة الدراسية (الأولى)، والنوع الاجتماعي وأثر ذلك على تصورات الطلاب للتعلم كعملية بنائية.



شكل (٢) يوضح التفاعل بين الخبرة التعليمية، والفرقة الدراسية (الأولى)، والنوع الاجتماعي وأثر ذلك على تصورات الطلاب للتعلم كعملية بنائية

ويتضح من الشكل (٢) وجود تأثير للتفاعل بين الخبرات التعليمية السابقة والنوع الاجتماعي على تصورات التعلم كعملية بنائية لدى طلاب الفرقة الدراسية الأولى بالجامعة؛ فقد وُجد أعلى متوسط في تصورات التعلم هو متوسط الإناث الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية الفنية (٦٢,٣٠)، يليهم الإناث الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية العامة بمتوسط (٥٩,١٣)، ثم الذكور الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية العامة بمتوسط (٥٦,٠٠)، وأخيراً الذكور الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية الفنية بمتوسط (٣٦,١٠).

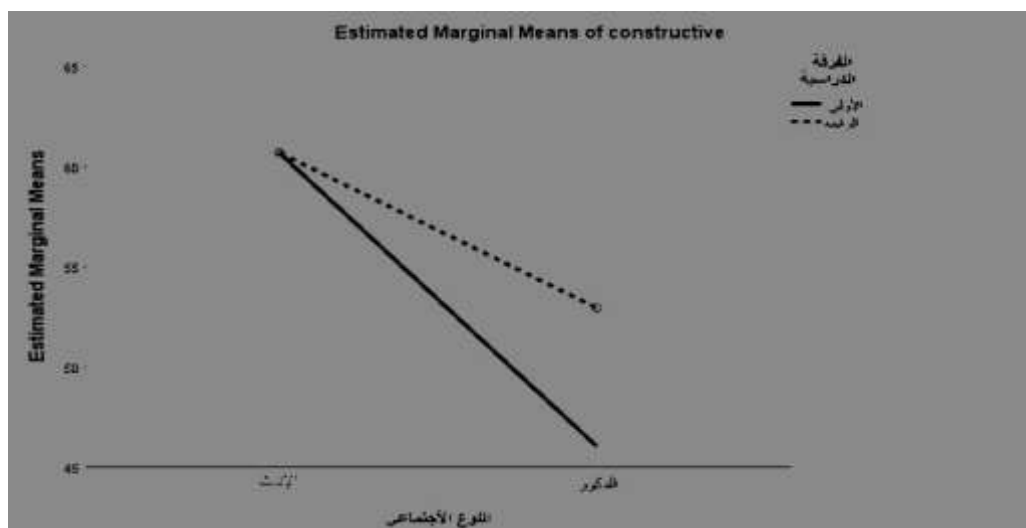
ثالثاً: التفاعل بين الخبرة التعليمية، والنوع الاجتماعي وأثر ذلك على تصورات الطلاب للتعلم كعملية بنائية.



شكل (٣) يوضح التفاعل بين الخبرة التعليمية، والنوع الاجتماعي وأثر ذلك على تصورات الطلاب للتعلم كعملية بنائية

ويتضح من الشكل (٣) وجود تأثير للتفاعل بين الخبرات التعليمية السابقة والنوع الاجتماعي على تصورات التعلم كعملية بنائية لدى طلاب الجامعة؛ فقد وُجد أعلى متوسط في تصورات التعلم هو متوسط الإناث المتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية الفنية (٦١,١٠)، يليهم الإناث المتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية العامة بمتوسط (٦٠,٠٠)، ثم الذكور المتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية العامة بمتوسط (٥٧,٤٤)، وأخيراً الذكور المتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية الفنية بمتوسط (٣٩,٠٦).

رابعاً: التفاعل بين الفرقة الدراسية (الأولى والرابعة)، والنوع الاجتماعي وأثر ذلك على تصورات الطلاب للتعلم كعملية بنائية



شكل (٤) يوضح التفاعل بين المستوى الدراسي (الفرقة الدراسية الأولى والرابعة) والنوع الاجتماعي وأثر ذلك على تصورات الطلاب للتعلم كعملية بنائية

ويتضح من الشكل (٤) وجود تأثير للتفاعل بين المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي على تصورات التعلم كعملية بنائية لدى طلاب الجامعة؛ فقد وُجد أعلى متوسط في تصورات التعلم هو متوسط

الإناث بالفرقة الدراسية الرابعة (٤٥, ٦١)، يليهم الإناث بالفرقة الدراسية الأولى بمتوسط (٦٠, ٧٣)، ثم الذكور بالفرقة الدراسية الرابعة بمتوسط (١٤, ٥٤)، وأخيراً الذكور بالفرقة الدراسية الأولى بمتوسط (٤٢, ٧٣).

مناقشة النتائج:

أولاً: تصورات التعلم كإعادة إنتاج:

كشفت النتائج التي تم التوصل إليها في جدول (٣)، (٤) إلى عدم وجود فروق في تصورات التعلم كإعادة إنتاج لدى طلاب الجامعة تبعاً لاختلاف الخبرات التعليمية السابقة للمتحمقين بالجامعة من (مدارس الثانوية الفنية، ومدارس الثانوية العامة)، والمستوى الدراسي (الفرقة الدراسية الأولى، والرابعة)، والنوع الاجتماعي (الذكور، والإناث) والتفاعل بينهم. ويمكن تفسير ذلك بأن تصور التعلم كإعادة إنتاج يمثل المستوى الأدنى من تصورات التعلم؛ فهو تصور للتعلم كإكتساب للمعلومات وتراكم للمعرفة وكلما زادت المعارف كلما كان المتعلم أكثر كفاءة؛ أي أنه زيادة كمية في المعرفة. ونظراً لأن التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني بالرغم من اختلاف خطة الدراسة والمناهج ونظام التقويم في كلا النظامين إلا أنهما يتفقان في اهتمامهما الأكبر بالجانب النظري وامتلاك المتعلم مزيد من المعلومات أكثر مما كان يعرف من قبل وهو ما عكس التصور التراكمي لدى الطلاب والاتجاه للحفظ والتذكر وإدراك التعلم كمهمة يجب أداؤها والالتزام بها. لذلك لم تظهر فروق في تصورات التعلم كإعادة إنتاج وفقاً للخبرات التعليمية السابقة للمتحمقين بالجامعة من (مدارس الثانوية الفنية، ومدارس الثانوية العامة). وبناءً عليه لم تظهر فروقاً وفقاً للمستوى التعليمي (الفرقة الدراسية الأولى، والفرقة الدراسية الرابعة)، والنوع الاجتماعي (الذكور، والإناث).

ثانياً: تصورات التعلم كعملية بنائية:

كشفت النتائج التي تم التوصل إليها في جدول (٥)، (٦) إلى وجود فروق في تصورات التعلم كعملية بنائية لدى طلاب الجامعة تبعاً لاختلاف الخبرات التعليمية السابقة للمتحمقين بالجامعة من (مدارس الثانوية الفنية، ومدارس الثانوية العامة)، والمستوى الدراسي (الفرقة الدراسية الأولى، والرابعة)، والنوع الاجتماعي (الذكور، والإناث) والتفاعل بينهم.

١. بالنسبة للخبرات التعليمية السابقة: أظهرت النتائج إرتفاع متوسط درجات تصورات التعلم كعملية بنائية للطلاب المتحمقين بالجامعة من مدارس الثانوية العامة مقارنة بمتوسط درجات الطلاب المتحمقين بالجامعة من مدارس الثانوية الفنية بفرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح طلاب مدارس الثانوية العامة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في تصورات التعلم كعملية بنائية راجعة للتفاعل الثلاثي بين متغيرات الخبرة التعليمية، والمستوى الدراسي، والنوع الاجتماعي. وفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) راجعة للتفاعل التثلاثي بين الخبرة التعليمية والنوع.

ويمكن تفسير ذلك بأن تصور التعلم كعملية بنائية يتضمن رؤية التعلم كعملية فهم وإدراك للمعنى من التعلم، واكتساب المهارات بهدف فهم وتفسير الواقع؛ فهو توجه للتغير والتطور والنضج الشخصي المستمر مدى الحياة. وهو بذلك يمثل المستويات العليا لتصورات التعلم التي تعكس رؤية تفسيرية/بنائية

للتعلم، ويؤثر على نظرة الطلاب لمهام التعلم وكيفية أدائها كما أنه يشكل أهدافهم التعليمية واتجاهاتهم للبحث عن المعرفة. ونظراً لأن تصورات التعلم كعملية بنائية تحوي مزيجاً من المفاهيم والمعتقدات الخاصة التي تتأثر بالخبرات التعليمية السابقة فقد تسبب ذلك في اختلاف تصورات التعلم كعملية بنائية بين الطلاب الملتحقين بالجامعة من مدارس الثانوية الفنية، ومدارس الثانوية العامة.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (Eklund-Myrskog, 1998; Smith & Blake, 2009) حيث توصلنا إلى أن تصورات التعلم تختلف تبعاً للسياق التعليمي والخبرات التي يكتسبها الطلاب في البيئات التعليمية المختلفة؛ فقد وجدنا أن الطلاب الملتحقين بالجامعة من التعليم العام تختلف تصورات التعلم لديهم عن طلاب التدريب والتأهيل المهني وفسروا ذلك بأن طلاب التدريب والتأهيل المهني يهاجرون من قطاع تعليمي إلى آخر لمواصلة تعلمهم وتدريبهم في بيئة جديدة؛ لذلك يكون لديهم تصورات أكثر للعمل واكتساب المهارات وتطوير الكفاءات المهنية لتطبيقها في أماكن العمل، وإدراك التعلم كمهمة يجب أدائها والالتزام بها. بينما طلاب التعليم العام يدركون التعلم كعملية مستمرة غير مرتبطة بزمان أو مكان؛ أي أنها عملية مستمرة مدى الحياة تسهم في تغيير وتطوير ونضج شخصيتهم.

٢. بالنسبة للمستوى الدراسي:

أظهرت النتائج إرتفاع متوسط درجات تصورات التعلم كعملية بنائية لطلاب الفرقة الدراسية الرابعة مقارنة بمتوسط درجات طلاب الفرقة الدراسية الأولى بفرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) لصالح طلاب الفرقة الدراسية الرابعة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في تصورات التعلم كعملية بنائية راجعة للتفاعل الثنائي بين متغيري المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي.

ويمكن تفسير ذلك بأن طلاب الفرقة الدراسية الرابعة يتصورون التعلم كزيادة في المعرفة وصفها بما يميزهم عن غيرهم وتطبيقها وقت الحاجة إليها، ونمو للشخصية لتتنوع لرؤية العالم من حولهم فيدركوا معاني الأشياء بصورة مختلفة ويتفاعلوا مع الآخرين بشكل أفضل مما يسهم في إحداث تغييرات معرفية لهم على مدار سنوات الدراسة بالجامعة. وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (Vermunt & Vermunt, 2004; Virban, 2014) والذان توصلنا إلى أن طلاب المستوى الدراسي الأعلى يدركون تصورات التعلم كعملية بنائية. ودراسة (Vermunt, 2007) الذي حاول استكشاف درجة التشابه أو التمايز في تصورات التعلم بين مجموعات من الطلاب مختلفين في المستوى الدراسي وخلصت دراسته إلى أن الطلاب الأكبر عمراً يمتلكون تصورات تعلم بنائية.

٣. بالنسبة للنوع الاجتماعي:

أظهرت النتائج إرتفاع متوسط درجات تصورات التعلم كعملية بنائية للطلاب الإناث مقارنة بمتوسط درجات الطلاب الذكور بفرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح الإناث. ويمكن تفسير ذلك بأن الإناث أكثر نضجاً واستقلالية وصبراً ومثابرةً في مواقف التعلم، ودافعيتهم للإنجاز أعلى، ويتمتعن بالمبادأة واليقظة وأكثر توافقاً وثباتاً انفعالياً وثقة بالنفس، ويشعرن بالمسئولية ويولون اهتمامهم الأكبر بمشكلات التعلم لذلك تمثلت تصورات التعلم لديهن في الإلتزام الشخصي بالتعلم، والإلتزام الاجتماعي بالتعلم، والاندماج مع الآخرين وإدراك التعلم كمهمة يجب أدائها من أجل التغيير والنضج

الشخصي ونمو المهارات المهنية والاجتماعية وتطور شخصيتهن. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Negovan et al., 2015; Smith & Blake, 2009; Vettori et al., 2020; Virban, 2014)

وللتعمق في فهم أثر التباين في تصورات التعلم كعملية بنائية نتيجة اختلاف الخبرة التعليمية، والمستوى الدراسي، والنوع الاجتماعي؛ تم استقصاء أثر التفاعل بين الخبرات التعليمية للطلاب الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية الفنية، والطلاب الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية العامة والنوع الاجتماعي لدى طلاب الفرقة الدراسية الرابعة كما هو موضح بالشكل (١) وتبين أن أعلى طلاب الفرقة الدراسية الرابعة في تصورات التعلم كعملية بنائية من الإناث الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية العامة يليهن الإناث الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية الفني ثم الذكور الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية العامة وأخيراً الذكور الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية الفنية. ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات الإناث الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية العامة هن أكثر استفادة من البرنامج التعليمي المقدم بالكلية -على اختلاف تخصصاتهن- الذي يهدف إلى التربية والتعليم والبحث العلمي لإثراء المعرفة وإكتساب المعلومات والمهارات والقيم وإدراك أنها عملية مطلوبة في جميع مناحي حياتهن مما يسهم في تعزيز الإستقلالية والاستمرارية للتعلم أثناء مراحل الحياه المتتابعة والنزعة العلمية لديهن وحب الاستطلاع والرغبة في الوصول للحقيقة والتفكير بعمق وطرح الأسئلة، وتحمل المسؤولية عن عملية تعلمهن؛ وقد ظهرت الفروق في المتوسطات بين الإناث الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية العامة والإناث الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية الفني نظراً لاختلاف الخبرات التعليمية السابقة بينهن؛ حيث أن الخبرات السابقة يكمن دورها في تنشيط عمليات العقل والتأثير في أداء الذاكرة العاملة، وإعادة تنظيم البنية المعرفية للربط بين المعلومات الجديدة والقديمة وتنظيم التفكير وعملياته فضلاً عن دورها في تحديد نقطة البداية في العملية التعليمية مما يؤثر في احداث التعلم بشكل متقن ويسهم في تعزيز تصورات التعلم كعملية بنائية لديهن. أما الطلاب الذكور فنتيجة أن التصور الأغلب لديهم هو التحصيل من أجل النجاح لضعف ثقتهم في وجود مستقبل أفضل مقارنة بالإناث وتدني نظرتهن للعملية التعليمية في اشباع رغباتهم؛ فهم أكثر عرضة لقبول ما يقال له وأقل ميل للإندماج في المناقشات والتوقعات وهو ما اتضح في انخفاض متوسطات درجاتهم في تصورات التعلم كعملية بنائية بشكل عام عن الإناث.

وبتقصي أثر التفاعل بين الخبرات التعليمية للطلاب الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية الفنية، والطلاب الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية العامة والنوع الاجتماعي لدى طلاب الفرقة الدراسية لأولى كما هو موضح بالشكل (٢)، والشكل (٣) وتبين أن أعلى طلاب الفرقة الدراسية الأولى في تصورات التعلم كعملية بنائية من الإناث الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية الفنية يليهم الإناث الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية العامة ثم الذكور الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية العامة وأخيراً الذكور الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية الفنية. ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات الإناث الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية الفنية يقمن على أداء المهام في الفرقة الدراسية الأولى بشكل من أشكال الالتزام والواجب خوفاً من الفشل ورغبة في تنمية أنفسهم ذاتياً واعتقاداً بأن التعلم ينمي المهارات والكفاءات الاجتماعية والمهنية، وغير مقيد بزمان أو مكان مقارنة بالإناث الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية العامة. ولكن اتضح -في النتيجة السابقة- أن الإناث الملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية العامة كن أكثر استفادة من البرامج التعليمية المقدمة بالكلية في السنوات الدراسية التالية نتيجة الخبرات التعليمية السابقة والتي استطاعوا توظيفها بشكل أفضل وهو ما أسهم في امتلاكهن تصورات التعلم كعملية بنائية أعلى في الفرقة الدراسية الرابعة.

وأخيراً بدراسة أثر التفاعل بين المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي كما هو موضح بالشكل (٤) وتبين أن أعلى طلاب في تصورات التعلم كعملية بنائية من الإناث بالفرقة الدراسية الرابعة يليهم الإناث بالفرقة الدراسية الأولى، ثم الذكور بالفرقة الدراسية الرابعة وأخيراً الذكور بالفرقة الدراسية الأولى. وهذا يتفق مع النتائج السابقة التي توصلت إلى أن الإناث يتبنون تصورات التعلم كعملية بنائية أعلى من الذكور.

ونظراً لوجود تباين كبير في أعداد الطلاب في الفئات المختلفة: الذكور/ والإناث، والفرقة الدراسية الأولى/ والفرقة الدراسية الرابعة، والملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية الفنية/ والملتحقين بالجامعة من المدارس الثانوية العامة؛ فربما يكون ذلك ذو تأثير على نتائج الدراسة وهو ما يستدعي إجراء مزيد من الدراسات المستقبلية بتضمين عينات كبيرة أكثر توازناً من حيث الأعداد بين الفئات المختلفة.

• توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث يوصى بالآتي:

١. إجراء مزيد من الدراسات المستقبلية لاستكشاف تصورات التعلم لدى طلاب الجامعة بتضمين عينات كبيرة أكثر توازناً من حيث الأعداد بين الفئات المختلفة.
٢. الاهتمام بتصورات التعلم كنواتج تعلم مستهدفة في برامج إعداد طلاب الجامعة، وإعداد السياق وتحقيق الممارسات التي تنمي مفاهيم وتصورات متعمقة حول عملية تعلمهم.
٣. تحفيز الطلاب على الارتقاء باعتقاداتهم وتصوراتهم نحو التعلم والمعرفة الذاتية، بما يساهم في تنميتهم تنمية شاملة في جميع جوانب حياتهم ويؤهلهم للاستمرار في عملية تعلمهم مدى الحياة.
٤. بناء أدوات للقياس الكمي والكيفي لتصورات التعلم في البيئة العربية.

• البحوث المستقبلية

١. دراسة العلاقة بين تصورات التعلم ودافعية الانجاز لدى طلاب الجامعة.
٢. دراسة العلاقة بين تصورات التعلم التي يتبناها الطلاب واستراتيجيات التعلم المستخدمة في مواقف التعلم
٣. دراسة متغيرات البيئة الصفية وتأثيرها في تبني الطلاب لتصورات تعلم متعمقة.
٤. دراسة العوامل المؤثرة على انتقال تصورات التعلم كعملية بنائية من المعلمين إلى طلابهم.
٥. دراسة لتقييم فعالية إعداد برامج تعزز تنمية تصورات التعلم لدى الطلاب لما له من تأثير إيجابي على أداء المتعلمين والعملية التعليمية ككل.

المراجع

١. أيوب، علاء الدين عبد الحميد. والجيمان، عبدالله (٢٠١٠). مفاهيم التعلم كمخرجات للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٠ (٦٩)، ١٢٥-١٦١.
٢. غيث، إيمان محمد. والشوارب، أسيل أكرم (٢٠٠٩). تطور تصورات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف حول التعلم والتعليم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٠ (٤)، ٢٧٨-٢٥٩.
٣. كاشف، إنعام أحمد (٢٠٢١). تصورات التعلم والانفتاح على الخبرة كمحددات لأساليب التعلم لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١٢)، ١٢٩-١٧٥.
٤. المنشاوي، عادل محمود (٢٠١٦). التنبؤ بالإنفعالات الأكاديمية في ضوء الوعي بتصورات التعلم والمعتقدات المعرفية لدى الطالب المعلم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٦ (٩١)، ٤٨-١.
5. Blake, D., & Smith, P. (2007). *Examining the significance of different conceptions of learning*. Paper presented at the AARE International Education Research Conference, 5-7 January, Fremantle, Australia, 1-12.
6. Dart, B. C., Burnett, P. C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., & Smith, D. (2000). Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 262-270.
7. Eklund-Myrskog, G. (1998). Students' conceptions of learning in different educational contexts. *Higher Education*, 35, 299-316.
8. Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behavior and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41, 407-428.
9. Klatter, E. B., Lodewijks, H. G. L. C., & Arnoutse, C. A. J. (2001). Learning conceptions of young students in the final year of primary education. *Learning and Instruction*, 11, 485-516.
10. Konings, K. D., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. G. (2005). Towards more powerful learning environments through combining the perspectives of designers, teachers, and students. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 645-660.
11. Land, S., & Jonassen, D. (Eds.). (2012). *Theoretical foundations of learning environments*. Routledge, New Jersey: London.
12. Loyens, S. M., Rikers, R. M., & Schmidt, H. G. (2009). Students' conceptions of constructivist learning in different programme years and different learning environments. *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 501-514.

13. Loyens, S. M., Rikers, R. M., & Schmidt, H. G. (2009). Students' conceptions of constructivist learning in different programme years and different learning environments. *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 501-514.
14. Makoe, M., Richardson, J., & Price, L. (2007). Conceptions of learning in adult students embarking on distance education. *Higher Education*, 55(3), 303-320.
15. Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International journal of educational research*, 19(3), 277-300
16. Negovan, V., Sterian, M., & Colesniuc, G. M. (2015). Conceptions of learning and intrinsic motivation in different learning environments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 642-646.
17. Pérez-Tello, S., Antonietti, A., Marchetti, A., & Liverta Sempio, O. (2005). Conceptions of learning and use of cultural media. *European Journal of School Psychology*, 2(1-2), 127-148.
18. Peterson, E. R., Brown, G. T., & Irving, S. E. (2010). Secondary school students' conceptions of learning and their relationship to achievement. *Learning and individual differences*, 20(3), 167-176.
19. Pinto, G., Bigozzi, L., Vettori, G., & Vezzani, C. (2018). The relationship between conceptions of learning and academic outcomes in middle school students according to gender differences. *Learning, culture and social interaction*, 16, 45-54.
20. Purdie, N., & Hattie, J. (2002). Assessing students' conceptions of learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 2, 17-32.
21. Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of educational psychology*, 88(1), 87-100.
22. Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student's conceptions of learning and their use of self regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88, 87-100.
23. Richardson, J. T. (2011). Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education. *Learning and Individual differences*, 21(3), 288-293.
24. Richardson, J. T. E. (2007). Mental models of learning in distance education. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 253-270.
25. Richardson, J. T. E. (2007). Mental models of learning in distance education. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 253-270.

26. Roman, A. F., & Bran, C. N. (2015). The relation between prospective teachers' beliefs and conceptions of learning and their academic performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 439-446.
27. Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 1-16.
28. Säljö, R. (1979). Learning in The Learner's Perspective I. Some Common-sense Conceptions. No.76. Sweden: University of Gothenburg.
29. Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
30. Smith, L., Saini, B., Krass, I., Chen, T., Bosnic-Anticevich, S., & Sainsbury, E. (2007). Pharmacy students' approaches to learning in an Australian university. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 71(6) Article 120.
31. Smith, P. J., & Blake, D. (2009). The influence of learning environment on student conceptions of learning. *Journal of vocational education and training*, 61(3), 231-246.
32. Smith, P.J. (2001). Learning preferences of TAFE and university students. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 9(2). 87-109.
33. Smith, S.N.& Miller, R. (2005). Learning approaches: Examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology*, 25(1), 43-54.
34. Soltani, A., & Askarizadeh, G. (2021). How students' conceptions of learning science are related to their motivational beliefs and self-regulation. *Learning and Motivation*, 73, 1-13.
35. Steketee, C. (1997). Conceptions of learning held by students in the lower, middle and upper grades of primary school. In *Proceedings of Western Australian Institute for Educational Research Forum*, January.
36. Tsai, C.-C. (2004). Conceptions of learning science among high school students in Taiwan: A phenomenographic analysis. *International Journal of Science Education*, 26, 1733-1750.
37. Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234.
38. Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234.
39. Vermunt, J. D. (2007). The power of teaching-learning environments to influence student learning. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II*, 4, 73-90.

40. Vermunt, J. D., & Donche, V. (2017). A learning patterns perspective on student learning in higher education: State of the art and moving forward. *Educational Psychology Review*, 29, 269–299.
41. Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational psychology review*, 16(4), 359-384.
42. Vermunt, J.D., & Vermetten, Y.J. (2004). Patterns in student learning: relationships between learning strategies, conceptions of learning and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 359-384.
43. Vettori, G., Vezzani, C., Bigozzi, L., & Pinto, G. (2018). The mediating role of conceptions of learning in the relationship between metacognition and academic outcomes among middle school students. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–13.
44. Vettori, G., Vezzani, C., Bigozzi, L., & Pinto, G. (2020). Cluster profiles of university students' conceptions of learning according to gender, educational level, and academic disciplines. *Learning and Motivation*, 70, (101628) 1-12.
45. Vezzani, C., Vettori, G., & Pinto, G. (2018a). University students' conceptions of learning across multiple domains. *European Journal of Psychology of Education*, 33, 665–684.
46. Virban, P. S. (2014). Gender and educational level differences in the conceptions of learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 812-817.
47. Vosniadou, S. (2007). Conceptual change and education. *Human Development*, 50, 47–54.
48. Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28–36.
49. Zhu, C., Valcke, M., & Schellens, T. (2008a). The relationship between epistemological beliefs, learning conceptions, and approaches to study: a cross-cultural structural model?. *Asia Pacific Journal of Education*, 28(4), 411-423.

Differences in learning conceptions in light of educational experiences, Study level and gender among university students

Enaam Ahmad Abd El-Halim Kashif

Lecturer of Educational Psychology
The Faculty of Education
Damanhur University
a.enaam@edu.dmu.edu.eg

Abstract:

Students' adoption of deep learning concepts is reflected in the maturity of their ideas, the development of their personality, their increased desire for self-development and their awareness of reality with an open mind; So, there has been an increased interest in studying learning conceptions. Therefore, the current research aims to investigate the extent to which the conceptions of learning that university students adopt vary according to their educational experience, Study level and gender. The research sample consisted of 328 undergraduate students. The Learning conceptions Scale was applied. The results showed that there were no differences in students' learning conceptions as a reproductive. While there were statistically significant differences at the level (0.01) in the learning conceptions as a constructive process according to the different educational experiences of students enrolled in the university (technical secondary schools, and general secondary schools) in favor of students enrolled in the university from general secondary schools. Also, there were statistically significant differences at the level (0.05) in learning conceptions as a constructive process, according to the difference in the Study level in favor of the students of the fourth school year, and there were statistically significant differences at the level (0.01) in the learning conceptions as constructive process according to the difference of gender in favor of females. Finally, there were differences at the level (0.05) in students' learning conceptions as a constructive process due to the interaction between educational experiences, Study level and gender.

Keywords: Learning conceptions- educational experiences- Study level- gender.