مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء تصورات التعلم وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية بدولة الكويت

إعداد

د/ مناحي فلاح العازمي

كلية التربية الاساسية

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي دولة الكويت

د / نوف سالم العازمي

كلية التربية الاساسية

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي دولة الكويت

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

مقدمة :

تعد فعالية الذات الاكاديمية، واحدة من المفاهيم التي اقترحها (Bandura, 1977) في نظريته المعرفية الاجتماعية، وتشير فعالية الذات الاكاديمية إلى تقدير الأفراد لقدراتهم الخاصة الأكاديمية للتعامل مع مهام أو إجراءات تعلم معينة مطلوبة لتحقيق مستوى معين من الأداء. في العقود العديدة الماضية، كشفت الأبحاث أن فعالية الذات تلعب دوراً حاسماً في تحفيز المتعلمين والإدراك والإنجاز الاكاديمى مثل: (Chang & Cheng 2008; Pintrich & De Groot 1990; Sungur 2007). بشكل عام، يميل الطلاب الذين لديهم مستوى أعلى من فعالية الذات إلى وضع أهداف أعلى، ويبذلون جهودًا أكبر لإكمال المهام الأكاديمية واعتماد استراتيجيات تعلم مرنة ومتنوعة (Pajares 1996; Pintrich & De Groot 1990). وبالتالى، فإن فعالية الذات الأكاديمية للطلاب تمارس تأثيراً إيجابياً على الأداء التعليمي المستمر والإنجازات الأكاديمية للطلاب (Schunk 1996; Usher & Pajares 2006).

ومن ناحية أخرى، تؤثر تصورات التعلم على مدى الجهد المبذول فى العملية التعليمية ومقدار التحمل للصعوبات والضغوطات المرتبطة بالمواقف التعليمية. واستكشفت العديد من الدراسات تصورات التعلم التي حددها الطلاب مثل: (Marton Lee et al., 2008; et al. 1993; Saljo, 1979; Tsai, 2004). وقد حددت دراسة (Saljo, 1979) ستة تصورات للتعلم وتم تحديدها فى شكل هرمى الى مستويين، مستوى التصورات السطحية، ومستوى التصورات العميقة. وتوالت الدراسات لإستكشاف تصورات التعلم. وعلى هذا النحو، أشارت دراستى (Lee et al., 2008; Tsai, 2004) لإستكشاف تصورات التعلم لدى الطلاب فى تعلم العلوم انه يمكن أن يكون لدى الطالب اكثر من تصور للتعلم تنتمى تلك التصورات لمستويات مختلفة وفقا لهرم تصورات التعلم لـ Saljo (1979)، حيث اظهر المستجيبين اتفاقا عاليا مع أكثر من عامل لتصورات عملية التعلم.

وفى إطار الدراسات التى هدفت الى دراسة العلاقة بين تصورات التعلم وفعالية الذات الاكاديمية والاداء الاكاديمى، هدفت دراسة (Tsai et al., 2011) الى التحقق من

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

العلاقات بين معتقدات الطلاب المعرفية المرتبطة بالعلوم، وتصورات تعلم العلوم، وفعالية الذات المرتبطة بتعلم العلوم من خلال استخدام نموذج المعادلة الهيكلية. أظهرت نتائج تحليل نموذج المعادلة الهيكلية أن معتقدات الطلاب للمعرفة المرتبطة بالعلوم ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتصوراتهم المتعلقة بالتعلم.

والطلاب الذين ينظرون إلى المعرفة العلمية على أنها ديناميكية ومتطورة ومبررة لديهم تصورات تعلم تنتمى الى المستوى الاعلى لهرم التصورات، بينما الطلاب الذين لديهم معتقدات معرفية بأن المعرفة العلمية مستقرة وغير متغيرة لديهم تصورات تعلم تنتمى الى المستوى الادنى لهرم التصورات.

ووجدت الدراسة أيضًا أن تصورات التعلم المرتبطة بالعلوم مرتبطة بشكل كبير بفعالية الذات الاكاديمية لتعلم العلوم. تتنبأ التصورات الدنيا لتعلم العلوم (الحفظ والاختبار والحساب والممارسة) بشكل سلبي بالفعالية الذاتية للطلاب في تعلم العلوم، في حين أن التصورات العليا للتعلم (زيادة المعرفة والتطبيق والفهم) ترتبط إيجابيا مع فعالية الذات الاكاديمية فى تعلم العلوم.

وفى إطار علاقة تصورات التعلم بدوافع التعلم، ومناهج الطلاب فى التعلم. تشير دراستى (Boulton-Lewis et al., 2001; Yu-Fang & Chin-Chung, 2010) ان الطلاب الذين لديهم تصورات عميقة للتعلم تتبع نمطاً تعلّماً مستقر يتميز بمستوى عالٍ من الدوافع الذاتية (الاساسية)، واستخدام عالٍ لاستراتيجيات ما وراء المعرفة لبناء المعرفة، ومستوى أعلى من الالتزام بالمهام الأكاديمية والأداء الأكاديمي اقوي. ومن ناحية أخرى، يتميز الطلاب ذوى التصور السطحي للتعلم بمستويات عالية من الدوافع العرضية للأنشطة الأكاديمية، وعدم استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفة، والالتزام المنخفض بالمهام الأكاديمية، وضعف الأداء الأكاديمي (Yu-Fang & Chin-Chung, 2010).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

مشكلة الدراسة:

يشير (Säljö, 1987: 106) إلى أن التعلم لا يعد ظاهرة عامة، فالتعلم هو العمل داخل المؤسسات التي من صنع الإنسان والتكيف مع تصورات التعلم التى تكون صالحة في البيئة التعليمية التي يجد المرء نفسه فيها. وتحدد البيئات التعليمية المختلفة تصورات التعلم وفقاً لاختلاف العوامل والمتغيرات الاجتماعية والثقافية القائمة فيما يتعلق بماهية التعلم؟ وماهية غايته؟ فتحديد معنى لتصورات التعلم هو أمر غامض للغاية ولا يوجد تعريف تحليلي مرضي، ومن ناحية اخرى، يجادل الباحثون أن تصورات التعلم لدى الطلاب يمكن أن تكون واحدة من المصادر الأساسية التي لها تأثير على فعالية الذات الاكاديمية وقد توجه معتقدات فعالية الذات الاكاديمية (Chiou & Liang 2012; Tsai et al. 2011).

ويشير (Dart et al., 2000) أن تصورات التعلم تساهم إلى حد ما في تصورات الطلاب لبيئة التعلم الدراسى ونهج التعلم. وتتبع تصورات الطلاب عن التعلم من خبرتهم اليومية في التعلم (Entwistle & Peterson, 2004; Klatter et al., 2001; Yang & Tsai, 2010) استنادًا إلى هذه الخاصية المعتمدة على الخبرة، قد يؤدي التعلم في مجالات الموضوعات المختلفة أو مهام التعلم إلى تصورات مختلفة للتعلم.

واقترح (Bandura, 1997) أن خبرات التعلم السابقة للطلاب ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمعتقدات فعالية الذات الخاصة بهم. وقد وجدت الأبحاث أن تصورات التعلم لدى الطلاب ترتبط باستخدامهم للاستراتيجيات المعرفية أو مناهج التعلم (Prosser & Trigwell, 1999). كما أن تصورات التعلم لديها قوة تفسيرية من حيث جودة مخرجات التعلم (Van Rossum & Schenk, 1984) .

وقد يؤدى اختلافات سياقات التعليم أو الاختلافات الثقافية (Marton et al., 1997; Tsai, 2004) الى اختلافات فى اولويات هرم تصورات التعلم. وعلى نفس المنوال، كشفت دراسة (Li, 2001) أن تصورات التعلم لدى طلاب الجامعات الصينية يمكن

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

تقسيمها إلى مستويات هرمية ذات صلة بالمنظورات الثقافية والتربوية الصينية. مما جعل (Tsai, 2004) يؤكد أن تصورات التعلم يجب أن تكون خاصة بمجال معين.

وتقترح الدراسات أن فهم تصورات الطلاب للتعلم قد يوفر رؤى للمعلمين حول الأفكار الضمنية للطلاب حول التعلم والتى تنعكس فى شكل سلوكيات تعلم صريحة (Tsai et al. 2011; Vermunt and Vermetten 2004). ويدّعي العديد من الباحثين، أن تصورات الطلاب للتعلم تؤثر على الطرق التي اكتسبوا بها المعرفة في التعلم وقد يكون لها تأثير محتمل على استراتيجيات التعلم (Lee et al. 2008; Marton et al., 1997)، ودافعية التعلم (Tsai,2004) أو فعالية الذات الاكاديمية (Ashwin & Trigwell 2012; Tsai et al. 2011).

وعلى النقيض، وجد (Fuller, 1999) أدلة محدودة على وجود علاقة بين تصورات التعلم لدى طلاب الجامعات وإنجازهم الأكاديمي، بحجة أن سياق التعلم يمارس تأثيراً أقوى على التعلم من تصورات التعلم لدى الطلاب.

علاوة على ذلك فقد شكك Fuller في ممارسة تصنيف تصورات التعلم لدى الطلاب لأن تصورات التعلم هي بنى معقدة تشتمل على عدد من العناصر، ليس أقلها قيوداً سياق العملية التعليمية مثل حجم الموضوع المطلوب تعلمه، ومتطلبات التقييم، واسلوب التدريس. كما أظهرت دراسة (Li, 2003) أن الاختلافات بين تصورات الطلاب الصينيين والطلاب الأمريكيين جاءت نتيجة لخلفيات ثقافية مختلفة. وقد اقترحت الدراسات حول تصورات الطلاب الصينيين في التعلم وجود تصورات مختلطة (Dahlin & Watkins, 2000; Tavakol & Dennick, 2010).

وتعد فعالية الذات هي بناء اجتماعي إدراكي. في الواقع، تم تحليل دورهم في أنشطة التعلم من منظور التعلم المنظم ذاتيا. وبالتالي، فمن المعقول أن العديد من الدراسات لم تفحص العلاقة بين تصورات التعلم ومعتقدات فعالية الذات. من بين الدراسات القليلة التي حللت العلاقات بين هذه التركيبات هي دراستى Ferla et al., 2008; Tsai et al., (2011). وقد قامت دراسة (Ferla et al., 2008) بتطبيق تحليل مسار لدراسة الآثار المباشرة وغير المباشرة بين تصورات التعلم وفعالية الذات.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

وقد أظهرت النتائج أن التصور العميق للتعلم ساهم بشكل كبير وإيجابي بطريقة مباشرة على معتقدات فعالية الذات والجهد الذاتى. ومع ذلك، تم العثور على علاقة غير مباشرة وسلبية بين التصورات السطحية للتعلم ومعتقدات فعالية الذات. علاوة على ذلك، قام (Tsai et al., 2011) باختبار العلاقة بين هذه التركيبات باستخدام نموذج المعادلات الهيكلية. أشارت النتائج إلى أن التصورات العميقة للتعلم ساهمت بشكل كبير وإيجابي ومباشر في زيادة مستوى فعالية الذات الاكاديمية المدركة لدى الطلاب. من ناحية أخرى، ساهمت التصورات السطحية بشكل كبير وسلبياً ومباشراً في معتقدات فعالية الذات.

وهكذا، فإن الدراسات تشير إلى أن المفهوم العميق للتعلم، على عكس المفهوم الكمي، يعزز استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وبالتالي زيادة مستوى فعالية الذات المدركة والتي تهي الظروف لتسهل النجاح الأكاديمي. وفى ضوء ذلك، تعد الدراسة الحالية من اوائل الدراسات التى تستهدف استكشاف العلاقات بين تصورات التعلم، وفعالية الذات الاكاديمية، والتحصيل الدراسى فى بيئة التعليم الكويتية. وتتمثل مشكلة الدراسة فى الاجابة على التساؤلات الرئيسية التالية:

(١) هل توجد علاقة بين تصورات التعلم لدى طلاب كلية التربية وفعالية الذات الاكاديمية لديهم؟
(٢) هل توجد علاقة بين تصورات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية؟
(٣) هل توجد علاقة بين فعالية الذات الاكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية؟
(٤) هل يؤثر كلا من تصورات التعلم، وفعالية الذات الاكاديمية على التحصيل الدراسي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى فحص العلاقات بين تصورات التعلم لدى طلاب كلية التربية وفعالية الذات الاكاديمية، كما أوصى (Lin et al., 2013)، فى بيئة التعلم العربية والكويتية تحديدا، ومن المتوقع أن تساهم نتائج الدراسة الحالية فى تعزيز الفهم الحالي في هذا المجال من البحوث. حيث تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

١. التعرف على مقدار واتجاه العلاقة بين تصورات التعلم وفعالية الذات الاكاديمية.
٢. التعرف على مقدار واتجاه العلاقة بين تصورات التعلم والتحصيل الدراسي.
٣. التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في كل من فعالية الذات الأكاديمية وتصورات التعلم.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من منطلق الكشف عن تصورات التعلم لدى الطلاب فى كلية التربية وعلاقة تلك التصورات بمستوى فعالية الذات الاكاديمية والتحصيل الدراسي بما يسهم في:

١. تعميق الفهم لطبيعة العلاقات داخل سياق المنظومة التعليمية فى دولة الكويت.
٢. إدراك أهمية بعض العوامل ذات العلاقة (معتقدات الطلاب حول التعلم، وفعالية الذات الاكاديمية) المؤثرة في جودة العملية التعليمية، حيث يهمل كثير من القائمين على العملية التعليمية الجوانب المتعلقة بالمتعلم ذات الصلة الوثيقة بدافعية الإنجاز وتأثير ذلك على عملية التعلم.
٣. فهم الأسباب الكامنة وراء التحصيل الدراسي والعمل على تحفيز الطلاب واستثارة الدوافع الاساسية للتعلم، واستهداف التأثير على تصورات التعلم.
٤. تدعيم التصورات النظرية المرتبطة بالعلاقة بين تصورات التعلم وفعالية الذات والانجاز الاكاديمى فى بيئة ثقافية مختلفة (الكويت)، والتي لم تنل الحظ الوافر من البحث والدراسة في البيئة العربية.

مصطلحات الدراسة:

أولاً : فعالية الذات الاكاديمية:

تعرف فعالية الذات الأكاديمية بأنها "معتقدات الطالب حول قدرته على القيام بالمهام الأكاديمية وتنظيم الوقت والأعمال والإجراءات لتحقيق نتائج إيجابية في دراسته الجامعية

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

وكذلك إدراك الطالب لقدرته على التغلب على المشكلات الطارئة والصعوبات التي تواجهه في مسيرته الأكاديمية"(بشرى أرنوط، ٢٠١٥: ٣١).

ثانياً : تصورات التعلم:

تُعرَّف تصورات التعلم بأنها "نظم المعرفة والمعتقدات المتعلقة بظواهر التعلُّم والتى تعكس رؤية وتفسيرات المتعلمين لعملية التعلم فى ضوء تجاربهم" (Lin et al., 2012; Vermunt, 2011).

الاطار النظرى للدراسة والدراسات السابقة:

أولاً : فعالية الذات الاكاديمية:

يعد مفهوم فعالية الذات Self-Efficacy من أهم المفاهيم في علم النفس الحديث الذي وضعه باندورا (Bandura, 1982) الذي يرى أن معتقدات الفرد عن فاعليتة الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، سواء المباشرة أو غير المباشرة، ولذلك فإن الفعالية الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه كإجراءات سلوكية إما في صورة إبتكارية أو نمطية، كما أن هذا المسار يمكن أن يشير إلى مدى إقتناع الفرد بفاعليته الشخصية Personal Efficacy وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف.

تُعرف فعالية الذات بأنها "معتقدات الأفراد المتعلقة بإمكانياتهم للقيام بمستويات معينة من الأداء توثر في حوادث مهمة في حياتهم"(Bandura, 1994: 71). وتُعد فعالية الذات محوراً أساسياً من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية لـ (Bandura, 1986) والتى تشير الى ان السلوك الانسانى دالة فى نظام المعتقدات الذاتية الذى يتحكم فى مشاعر وافكار الافراد، وبالتالى تتحدد اوجه استجابة السلوك للمواقف المختلفة فى ضوء ذلك النظام.

وفعالية الذات هي توقعات الفرد ومعتقداته التي تمكنه من تنفيذ أي فعل خاص بنجاح، فالأفراد الذين يمتلكون قدرا أكبر من الفعالية الذاتية المدركة يقومون بأداء أفضل على أنواع كثيرة من المهام مقارنة بالذين لديهم قدرا أقل من الفعالية الذاتية (Beck, 2004).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

ولا يعد نظام المعتقدات نظام موروثاً بل يتكون لدى الفرد فى ضوء تجاربه الذاتية وتجارب الغير، وفى ضوء ما تنميه الاسرة بداخلة.

وفى هذا الاطار أشارت دراستى (Bandura,1977; 1993) إلى أربعة مصادر لفعالية الذات هي: (١) الإنجازات الأدائية (الخبرات النشطة): تشير إلى تجارب الفرد وخبراته السابقة ومدى نجاحه والتى تمثل دلالة فى حياته الحاضرة تعبر عن قدراته على الانجاز فى المهام والانشطة ذاتها او المتشابهة، (٢) الخبرات البديلة: وتشير الى تجارب النجاح لدى اشخاص يرى فيهم الشخص ذاته كالوالدين، الاقارب، الاصدقاء، او من يرى فيهم الشخص القدوة، (٣) الإقناع اللفظي: ويتمثل ذلك الجانب فيما يستهدف الاخرين تنميته لدى الشخص من قدرات أدائية، واستثارة القدرات والطاقات الكامنة لديه، (٤) الاستثارة الانفعالية: تتمثل فى ترجمة ما لدى الفرد من اعتقاد وثقة ذاتية فى تشكيل استجابة الشخص لموقف يتطلب جهدا كبير (وفاء الدسوقى، ٢٠١٥: ١٤٤).

وتعد فعالية الذات المدركة (اعتقاد الفرد لفعالية الذات) اهم مؤشرات التنبؤ بالسلوك، حيث يؤدى ارتفاع مستوى فعالية الذاتية الى التأثير الايجابى على الاداء للانشطة المرتبطة بفعالية الذات. وتشير دراسة (Kevin, 2003) أن فعالية الذات ارتبطت ايجابياً مع المهارات الاجتماعية، الأداء الرياضي، التطلعات المهنية، مواجهة الضغوطات والأحداث اليومية، والخيارات المهنية.

وتعد فعالية الذات الاكاديمية جزءاً من فعالية الذات العامة والتى ترتبط بنشاطات التعلم والتحصيل الدراسى والقدرة على الفهم وتوظيف المعرفة فى الجوانب الحياتية. وهناك ثلاثة مستويات تسهم من خلالها فعالية الذات في تطوير الأداء الأكاديمي للطلاب Bandura, (1993:117-148) وهي: (١) اعتقادات الطلاب عن فاعليتهم الأكاديمية، مستوى طموحهم، ومستوى دافعيتهم، وإنجازهم الأكاديمي، (٢) اعتقادات المعلمين عن فاعليتهم الذاتية على المستوى المهني، والأكاديمي في تشجيع تعلم طلابهم وتحسينه، كما تؤثر في أنواع البيئات التعليمية التي يخلقونها، وفي مستوى الإنجاز الأكاديمي الذي يصل إليه الطلاب، (٣) اعتقادات الإدارة في فاعليتهم التعليمية الجماعية في مستوى الإنجاز

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

الأكاديمي لمؤسستهم التعليمية. ويقتصر البحث الحالي على فعالية الذات الاكاديمية لدى الطلاب.

ويشير (Kim & Park, 2000) أن فعالية الذات الأكاديمية إحدى جوانب فعالية الذات العامة والتي تشير إلى القدرة التنبؤية بمستوى الأداء الدراسي العام للطلاب. ولقد تناولت العديد من الدراسات مفهوم فعالية الذات الاكاديمية، وتعد اسهامات بندورا هى الموجه الاساسى للدراسات اللاحقة، حيث عرف فعالية الذات الاكاديمية بأنها إعتقادات الفرد المدركة لقدرته عن أداء المهام الاكاديمية للوصول الى المستوى المطلوب فى مواضيع اكاديمية محددة، ومدى اعتقادهم حول قدرتهم على تنظيم وتنفيذ مهام محددة بكفاءة (Bandura, 1997 : 28). بينما يعرفها (Duncan & McCoy, 2010: 43) بأنها "معتقدات الطلاب حول قدراتهم فى التحصيل العلمى، وبذل الجهد والمثابرة لتحقيق أهدافه التعليمية بنجاح". ويشير (Lauren, 2012) إلى أن فعالية الذات الأكاديمية هي إدراك الطالب لقدراته على الاندماج بنجاح في أداء المهام الأكاديمية.

وعلى مستوى الدراسات العربية عرف (فتحى الزيات، ٢٠٠١: ٣٨٤) فعالية الذات الاكاديمية بانها "اعتقاد الفرد في إمكاناته الذاتية وثقته في قدراته ومعلوماته، وأنه يملك من المقومات العقلية المعرفية، والانفعالية الدافعية، والحسية العصبية، ما يمكنه من تحقيق المستوى الأكاديمي الذي يرتضيه، أو يحقق له التوازن، محدداً جهوده وطاقاته في إطار هذا المستوى". وتشير (منى السيد، ٢٠٠١: ١٥٨) إلى أن فعالية الذات الأكاديمية تعني مدى اعتقاد الطالب في قدرته على القيام بالمهام والأنشطة الأكاديمية المتاحة له بنجاح مع الرغبة في السعي المستمر لتحقيق النجاح المرغوب فيه والمثابرة في مواجهة ما يتعرض له من مواقف دراسية صعبة.

بينما يشير (احمد الزق، ٢٠١١: ٢٤٢٥) الى فعالية الذات الاكاديمية المدركة بأنها "معتقدات الطالب حول قدراته على تنظيم وتنفيذ الأعمال والإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج ايجابية في دراسته الجامعية. وأخيرا، تعرف (بشرى أرنوط، ٢٠١٥: ٣١) فعالية الذات الأكاديمية بأنها "معتقدات الطالب حول قدرته على القيام بالمهام الأكاديمية وتنظيم الوقت والأعمال والإجراءات لتحقيق نتائج إيجابية في دراسته الجامعية وكذلك إدراك الطالب

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

لقدرته على التغلب على المشكلات الطارئة والصعوبات التي تواجهه في مسيرته الأكاديمية".

وتشير دراسة (ريم المغربى، ٢٠٠٨) ان اعتقاد الفرد حول فعالية ذاته الاكاديمية تنمو عبر التفاعلات المستمرة للمتغيرات الشخصية ومتغيرات البيئة التعليمية، والتى ترتبط ارتباطا وثيقا بالقدرة التحصيلية والانجاز الاكاديمى. وتعد فعالية الذات الاكاديمية احد المتغيرات الهامة فى العملية التعليمية، وتعد متنبأ هام فى حياة الطالب التعليمية المتعلقة بالاداء والتحصيل الاكاديمى حيث ترتبط بدرجة المثابرة لدى الطلبة وخياراتهم للاستراتيجيات المعرفية، ويعبر عن الفعالية من خلال أراء ومعتقدات الفرد حول مهاراته وما لديه من معرفة والتى تؤثر بشكل مباشر فى قدرته على تحمل الضغوطات ومتطلبات العمل الاكاديمى ومن ثم دافعيته للانجاز.

وتشير دراسة (عبد العزيز محمد حسب الله ، ٢٠١٢: ٧٢-٧٤) الى ثلاثة أبعاد لفعالية الذات الأكاديمية، وهى: (١) فعالية الذات الخاصة بالتحصيل الدراسي: وتتعلق بمعتقدات الطلاب حول قدرتهم على فهم واستيعاب الأفكار والمفاهيم والموضوعات، واسترجاع المعلومات، والأداء في الامتحانات والتكليفات الدراسية، والحصول على تقديرات عالية في المقررات الدراسية، (٢) فعالية الذات الخاصة بالمهارات الاجتماعية الأكاديمية: وتتعلق بمعتقدات الطلاب حول قدرتهم على المشاركة في المناقشات، والندوات العلمية، وتوجيه الأسئلة والإجابة عنها، وشرح بعض الموضوعات الدراسية، (٣) فعالية الذات الخاصة بالتنظيم الذاتي للتعلم: تتعلق بمعتقدات الطلاب حول قدرتهم على تنظيم أنشطة التعلم المختلفة وحسن استغلال الوقت لتحقيق الهدف من العملية التعليمية فى ضوء تصوراته الذاتية.

وفيما يتعلق بأثر فعالية الذات الاكاديمية على متغيرات التحصيل الدراسي والتحصيل العلمى، يشير (Bandura, 1994,73) إلى أن الطلاب ذوو فعالية الذات الأكاديمية العالية يشعرون بالثقة في قدرتهم على حل المشكلات ومواجهة المواقف الأكاديمية، مما يدفع الطلاب على المشاركة في الانشطة الاكاديمية، ويركزون جهودهم على ما يجب القيام به لإنجاز المهام بنجاح، ويعد النجاح وفقا لمعتقداتهم نتيجة لجهدهم وعمليات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

التخطيط الذاتى. وعلى النقيض، فإن الطلاب ذوي فعالية الذات المنخفضة يركزون على العيوب الشخصية، وعادة ما يتجنبون المهام الصعبة خوفاً من الفشل وينعكس ذلك مباشرة فى انخفاض مستوى الجهد المبذول لنجاح المهام ، ودائما ما يميلون إلى العمل الجماعي في حالة المهام الصعبة حتى لا يكشف النقص الذي يعانون منه، فهم يعتمدون على الآخرين في تحقيق نجاحاتهم.

كما أشار (Bandura, 1977; 1997) فإن فعالية الذات ليست سمة ثابتة يمكن أن تميز ثقة الفرد الذاتية في جميع الجوانب، ولكنها تشبه إلى حدٍ ما البنية الخاصة بالمجال والمُعتمدة على المهام. وبعبارة أخرى، قد يختلف مستوى فعالية الذات الأكاديمية التي يمتلكها المتعلم على أساس مجال الأداء (Klassen & Usher 2010; Zimmerman 2000). وفى هذا الاطار، أشار الباحثون إلى أن فعالية الذات الاكاديمية لدى الطلاب لها تأثير قوي على حافزهم وإدراكهم وأدائهم التعليمي (Britner & Pajares 2006; Sungur 2007; Usher & Pajares 2006). فالطلاب الذين يتمتعون بمستوى أعلى من فعالية الذات الاكاديمية يحددون أهداف أعلى، ويبذلون المزيد من الجهد لإكمال المهام الأكاديمية واعتماد استراتيجيات تعلم مرنة ومتنوعة (Usher and Pajares 2006).

ثانياً: تصورات التعلم:

منذ أن قدم (Marton and Saljo¨, 1976) تصورات التعلم إلى مجال التعليم، حظيت التحقيقات ذات الصلة باهتمام كبير من المعلمين. وقد وجد أن تصورات التعلم مرتبطة بشكل فعال باستخدام الطلاب للاستراتيجيات المعرفية في التعلم (Prosser & Trigwell, 1999) ومع التوجه التحفيزي نحو أنشطة التعلم (Klatter et al., 2001). ويهدف البحث عن تصورات التعلم إلى فهم كيف يتصور الطلاب ويختبرون ويواجهون ظاهرة التعليم (Säljö, 1979). وتشير ايضا تصورات التعلم إلى التجارب والتفسيرات الشخصية لسياق عملية التعلم (Richardson, 1999). ويشير (Boulton-Lewis et al., 2001: 128) إلى تصور التعلم على أنه "الطرق المختلفة التي يتعلم بها المتدربون

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

وتكتسب تصورات التعلم كخبرة". كما تُعرَّف تصورات التعلم بأنها نظم المعرفة والمعتقدات المتعلقة بظواهر التعلُّم (Vermunt, 2011).

وبالتالى هى تعكس رؤية وتفسيرات المتعلمين لعملية التعلم فى ضوء تجاربهم (Lin et al., 2012). وتعد دراسة (Saljo, 1979) من اوائل الدراسات التى هدفت الى تحديد تصورات التعلم، حيث حدد تصورات التعلم لدى الطلاب الجامعيين فى خمسة تصورات هى: (١) زيادة المعرفة، (٢) الحفظ، (٣) اكتساب الحقائق أو الإجراءات التي يمكن الإبقاء عليها و/أو تستخدم عمليًا، (٤) التجريد من المعنى، (٥) عملية تفسيرية تهدف إلى فهم الواقع. وقد استخدمت التصورات الخمس المذكورة أعلاه كأساس لهذا النوع من الابحاث الذى يستهدف مراجعة أو توسيع مجموعة تصورات التعلم مثل: (Duarte 2007; Eklund-Myrskog 1998; Marshall et al., 1999; Marton et al. 1993). ففي فحص لاحق ، اقترحت دراسة (Marton et al., 1993) بعداً سادساً باسم "التغيير الشخصى".

وكذلك، تناولت دراسة(Purdie et al., 1996) تصورات تعلم الطلاب اليابانيين والأستراليين ، وحددت الدراسة تسع فئات لتصورات التعلم هى: (أ) زيادة البنية المعرفية للشخص؛ (ب) حفظ وتنمية المعلومات؛ (جـ) توظيف المعلومات لتحقيق غاية؛ (د) الفهم والادراك؛ (هـ) رؤية شيء بطريقة مختلفة؛ (و) تحقيق الشخصية؛ (ز) واجب؛ (ح) عملية غير ملزمة بالوقت أو السياق؛ (ط) تطوير الكفاءة الاجتماعية. أول ستة من هذه المفاهيم مشابهة لتلك التي تم تحديدها في دراسة (Marton et al., 1993).

كما حدد (Tsai, 2004) إطارًا محدداً لتصورات الطلاب لتعلم العلوم (COLS) في سبع فئات تراتبية اعتبرت تعلم العلوم على أنها (١) حفظ؛ (٢) الاختبارات والتحضير للاختبارات؛ (٣) حساب وممارسة المشاكل التعليمية؛ (٤) الزيادة في المعرفة؛ (٥) التقديم؛ (٦) الفهم؛ (٧) الرؤية بطريقة جديدة. من بين هذه الفئات، كان مفهوم "الاختبار" موجودًا بشكل خاص في سياق الثقافة الصينية (التايوانية) التقليدي بينما يعتقد أن مفهوم "الممارسة والحساب" مخصص لتعلم العلوم. كما أشارت النتائج إلى أن تصورات الطلاب لتعلم العلوم قد يكون لها ترتيب هرمي. وفى دراسة لاحقة، قام (Lee et al., 2008)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

بتطوير مقياسا لتصورات تعلم العلوم، وتم التحقق من صحة وموثوقيته بإستخدام التحليل العاملى الاستكشافي والتحليل العاملى التوكيدي على عينة من طلاب المدارس الثانوية التايوانية، وبعد عملية التحقق من صحة استبيان تصورات تعلم العلوم، تم تعديل التصورات الهرمية السبعة الأصلية لتعلم العلوم التي حددها (Tsai, 2004) إلى ستة عوامل ذات مغزى من خلال الجمع بين تصور "الفهم" و"الرؤية بطريقة جديدة". وأظهرت النتائج كذلك أن من بين التصورات التي شملها الاستقصاء، تصور "زيادة المعرفة".

واستهدفت الدراسات تصنيف تصورات التعلم لدى الطلاب، ففى دراسة (Marton, 1981) تصنف تصورات التعلم بشكل أساسي إلى نوعين: التصورات الكيفية او النوعية أو العميقة والتصورات الكمية أو السطحية. فالطلاب الذين لديهم نظرة عميقة على التعلم يتصورون التعلم كنشاط تفسيري ولبنّاء المعنى، بينما ينظر الطلاب ذوى التصورات السطحية إلى التعلم كعملية لبناء المعرفة عن ظهر قلب(الحفظ).

كما قامت دراسة (Saljo, 1979) باعتبار الفئات الثلاث الأولى من تصورات التعلم بـ "تصورات مجزئة" ينظر الى التعلم باعتباره اكتساب سلبي للمعرفة المتجزئة، وتم تجميع الفئات المتبقية كتصورات "مترابطة" والتي تسلط الضوء على استيعاب المعرفة والتعلم الهادف. ووفقاً لدراسة (Marton et al., 1993) بتصنيف تصورات التعلم على أنها "مجزئة" و"مترابطة". تعكس التصورات المجزئة محدودية الفهم لعلاقة بيئة التعلم وتصورات التعلم لدى الطلاب. تعكس التصورات المترابطة فهمًا أفضل للترابط والتبعية بين بيئة التعلم وتصورات التعلم لدى الطلاب. أما بالنسبة لدراسة Tsai, (2004) لـ لتصورات التعلم فى مجال العلوم COLS ، فقد استخدم مباشرة "المستوى الأدنى" لتجمع مفاهيم "الحفظ" و"الاختبار" و"الحساب والممارسة"، وتم استخدام "المستوى الأعلى" ليشمل مفاهيم مثل "زيادة المعرفة" و"تطبيق" و"الفهم" و"المشاهدة بطريقة جديدة".

وعلى الرغم من أن سياقات البحث ومجالات التعلم يمكن أن تتباين في هذه الدراسات، إلا أنه من الجدير بالذكر أن الباحثين يعتبرون عادة "الفهم" تصوراً أكثر تطوراً، في حين أن "الحفظ" يعتبر تصوراً سطحياً. وعلى هذا النحو، تشير دراسة (Lee et al., 2008) الى اعتبار "التطبيق" و"الفهم والرؤية بطريقة جديدة" بمثابة المستوى الاعلى لتصورات تعلم

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

العلوم (على غرار التصورات "المترابطة")، في حين أن عوامل "الحفظ" و"الاختبار" و"الحساب" كان يُنظر إليها بإعتبارها المستوى الادنى لتصورات تعلم العلوم (على غرار التصورات "المجزئة").

وظلت لعدة عقود، عملية التقسيم الثابت والمستقر لتصورات التعلم الى مستويين (١) أن بعض الطلاب لديهم فهم سطحي للتعلم ينطوي على اكتساب المعرفة وتخزينها واستنساخها واستخدامها، (٢) بعض الطلاب لديهم فهم عميق للتعلم الذي ينطوي على بناء المعنى (الفهم) والتغيير الشخصي. تم استخدام العديد من المصطلحات المختلفة لوصف الثنائية المماثلة لتصورات التعلم، مثل الخلاقةreproductive /البناءة constructive (Van Rossum & Schenk, 1984)، الكمية/الكيفية (Biggs, 1994)، وإعادة إنتاج reproducing/تحويل transforming (Brownlee et al., 2003). بينما تم الاشارة الى مستويا هرم التصورات تحت مسمى آخر التصورات النوعية والتصورات الكمية، حيث يشير (Gutiérrez-Braojos, 2015) في الواقع، عادةً ما يظهر الطلاب الذين لديهم تصور نوعي للتعلم أنماطًا عميقة للتعلم، في حين أن الطلاب الذين لديهم تصور كمي للتعلم لديهم أنماط تعلم أكثر سطحية.

وعلى الجانب الآخر فقد تناولت الدراسات عدد التصورات التى يمكن ان يدركها الطلاب للتعلم، وقدمت دراستى (Watkins & Regmi, 1992; Watkins et al., 1991) نتائج مثيرة للاهتمام فيما يتعلق بمفهوم التذكر او الحفظ، لم يقدم الطلاب، سواء في مستويات الدراسة الثانوية أو الجامعية، أي دليل على التفكير في التعلم على أنه يتضمن حفظ محتوى الموضوع. وعلى هذا النحو، يشير (Tsai, 2004) بناءً على ردود الطلاب في المقابلات، بأن معظم المشاركين عبروا عن تصوراتهم حول تعلم العلوم بأكثر من واحدة من تصورات التعلم. كما تشير دراستى (Dahlin & Watkins, 2000; Tavakol & Dennick, 2010) أن التصورات الأكثر تطوراً والتصورات السطحية قد تتسق مع بعضها البعض ومن ثم يمكن ان يكون لدى الطالب فى نفس الوقت اكثر من تصور للتعلم تنتمى الى مستويات مختلفة وفقا لهرم تصورات التعلم.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

وتناولت بعض الدراسات اختلاف تصورات التعلم بإختلاف البيئة التعليمية والثقافية: وفى هذا الاطار، اشار (Marton et al., 1993) لأوجه التشابه والاختلاف مع التفسيرات الغربية التي تم تحديدها سابقاً لظاهرة التعلم. كان أحد الاختلافات الرئيسية يتعلق بالعلاقة التي يدركها الناس بين التعلم كحفظ والتعلم كفهم. المشاركون في الدراسات التي أجريت في السياقات التربوية الغربية لا يميزون بين الحفظ والفهم فى عملية التعلم، بينما تم التمييز بوضوح بين عملية الحفظ وعملية الفهم فى البيئة الصينية. حيث يُنظر إلى الحفظ والفهم على أنهما كيانان منفصلان يحدثان في نقاط زمنية مختلفة. ومع ذلك، تم تحديد العديد من طرق التفكير المختلفة حول العلاقة بين الحفظ والفهم في الدراسة مع معلمي العلوم الصينيين. بالنسبة لبعض المشاركين، تم تحديد الفهم ليكون مجموع "كل أجزاء المعرفة التي يتم تذكرها أو حفظها" (Marton et al., 1993: 4). بعبارة أخرى، تم تفسير الفهم على أنه مجموع الثلاثة الأولى من المفاهيم الستة التي وصفها (Marton et al., 1993). وعلى النقيض، كما تم العثور على نتائج متعارضة في فحص Chiou et al., 2012) حيث يشير أن الطلاب الصينيون يميلون إلى رؤية "الحفظ" و"الفهم" كعنصرين متكاملين، وأن "الحفظ" ليس مجرد التعلم عن ظهر قلب.

ويعمل الحفظ كأساس يؤدي إلى "فهم" أفضل. والعكس صحيح، يساعد أيضًا فهم الطلاب للمعرفة في حفظها، واعتبر المشاركون أن العلاقة بين الحفظ والفهم هي علاقة توحدية بدلاً من الفصل بين العمليتين. وكان ينظر إلى كل عملية للمساهمة في الآخر. وعلى هذا النحو فى البيئة الصينية ذاتها اختلفت تصورات التعلم بإختلاف الزمن من دراسة (Marton et al., 1993) الى دراسة (Chiou et al., 2012) فيما يتعلق بالعلاقة بين تصور الحفظ والفهم، وكان ايضا هناك رأيان مختلفان حول العلاقة: (أ) من الأسهل حفظ أو تذكر ما هو مفهوم بالفعل، و(ب) يمكن تطوير الفهم من خلال الحفظ.

وفيما يتعلق بعلاقة تصورات التعلم بالاداء، أشارت دراسة (Marton et al., 1997) من خلال المقابلات الشخصية مع ٤٣ من طلاب المدارس الثانوية في هونغ كونغ ووجدوا أن الطلاب ذوى مستوى مرتفع من تصورات التعلم (مثل التصورات المترابطة) تبنوا استراتيجيات عميقة (مثل إجراء اتصالات ذات معنى) في تعلم العلوم، بينما الطلاب ذوى

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

المستوى المنخفض لتصورات التعلم (التصورات المجزئة) تستخدم الاستراتيجيات السطحية (مثل الحفظ) في تعلم العلوم.

وهكذا، توفر تصورات الطلاب للتعلم معلومات مهمة حول تعلمهم. وبشكل عام، يتم تعريف بنية تصورات التعلم على أنها المعتقدات حول طبيعة عملية التعلم أو فهمها. كما ادعى (Tsai,2004) أن المستوى المرتفع لتصورات التعلم لدى الطلاب قد يرتبط بدوافعهم الاساسية (الجوهرية) للتعلم. باختصار، يبدو أن الدراسات التجريبية الحالية تدعو إلى أن تصورات الطلاب للتعلم قد تكون بمثابة بداية حاسمة في عملية التعلم ونتائج التعلم.

كذلك تشير نتائج دراسة (Lee et al., 2008) أن تصور المشاركين للحفظ مرتبط بشكل كبير وإيجابي بدوافعهم السطحية (مثل الخوف من الفشل) والاستراتيجيات السطحية (على سبيل المثال التعلم بالالزام) لتعلم العلوم. علاوة على ذلك، قد يعزز تصور الطلاب للفهم دوافعهم العميقة (على سبيل المثال: الدوافع الذاتية) والاستراتيجيات العميقة (على سبيل المثال: بناء المعنى). كما أشارت الأدلة النظرية والتجريبية حول أنماط التعلم إلى أن الطلاب الذين لديهم تصورات عميقة للتعلم أظهروا استخدامًا أكبر لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وحققوا أداءاً أكاديمياً أفضل من أولئك الذين أظهروا تصورات الكمية/السطحية للتعلم (Purdie et al., 1996; Vermunt, 2011).

ثالثا : الدراسات السابقة:

(١) هدفت دراسة (Hattie & Purdie, 2002) تطوير أداة مصممة لتقييم تصورات التعلم لدى الطلاب. تم تطوير قائمة تصورات التعلم (COLI) من البيانات النوعية التي تم الحصول عليها من طلاب المدارس الثانوية في أستراليا واليابان. تم استخدام قائمة تصورات التعلم COLI لمقارنة تصورات التعلم لدى مجموعات طلابية من أستراليا (السكان الأصليين وغير الأصليين) وماليزيا وأمريكا

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

(القوقازية والأفريقية). وتشير الدراسة الى ارتفاع مستوى الاداء الاكاديمى لدى الطلاب ذوى المستوى المرتفع لتصورات التعلم الستة مقارنة بالطلاب الذين لديهم عدد أقل لتصورات التعلم. وتشير نتائج الدراسة الى تأييد محدود لما أشارت اليه الدراسات السابقة من وجود مستويين لتصورات التعلم هما: (١) التصور الكيفى او العميق: الذى يتضمن تصورات بناء المعنى والتغيير الشخصي، (٢) التصور السطحي: الذي يشتمل على اكتساب وتخزين وتنمية واستخدام المعرفة.

(٢) هدفت دراسة (Xuechen & Yan, 2008) قياس تصورات التعلم وعلاقته بدوافع التعلم على عينة مكونة من ٢٥٤ شخص من طلاب الكليات، وأُستخدم استبيان تصورات التعلم، وقائمة جرد التحفيز العملى (WMI)، ومقياس فعالية الذات العامة (GSES)، ومقياس فعالية الذات الاكاديمية. وأظهرت النتائج أن تصور التعلم لدى طلاب الكليات كان أساساً موجهاً نحو البنائية. لم تحدث اختلافات في أبعاد تصور التعلم بين تخصصات الفنون الحرة والعلوم أو بين طلاب الجامعات وفقا لمدة الدراسة (عامين – أربعة أعوام). وتشير نتائج الدراسة الى ارتباط إيجابي بين تصور التعلم لدى طلاب الكلية ودوافعهم الحقيقية (الاساسية)، وفعالية الذات العامة، فعالية الذات التعليمية. كما توجد علاقة ارتباط سلبي كبير بين تصورات التعلم لدى الطلاب والدوافع العرضية (السطحية). التجارب الذاتية الاكاديمية لدى طلاب الجامعة واعتقادهم فى عملية التعلم كانت جميعها متغيرات تنبؤية صالحة للدوافع الاساسية، وكانت التجربة الذاتية الاكاديمية متغير تنبؤى لفعالية الذات العامة وفعالية الذات الأكاديمية.

(٣) هدفت دراسة (Tsai et al., 2011) الى بحث العلاقات بين المعتقدات المعرفية العلمية للطلاب في المدارس الثانوية، وتصورات تعلم العلوم، وفعالية الذات فى تعلم العلوم. أُستخدمت ردود الاستبيان التي تم جمعها من ٣٧٧ طالباً من طلاب المدارس الثانوية في تايوان لاستكشاف هذه العلاقات. وكشف تحليل نموذج المعادلة الهيكلية أن المعتقدات السطحية حول المعرفة العلمية لدى الطلاب أدت إلى مستوى منخفض لتصورات تعلم العلوم (أي تعلم العلوم كحفظ،

والتحضير للاختبارات، والحساب، والممارسة) في حين أن المعتقدات المعرفية العلمية المعقدة أدت الى مستوى أعلى لتصورات تعلم العلوم (زيادة المعرفة والتطبيق وتحقيق الفهم). كما وجد أن تصورات الطلاب عند المستوى الأدنى لتعلم العلوم مرتبطة ارتباطاً سلبياً بفعالية الذات الاكاديمية فى تعلم العلوم، في حين أن التصورات العليا لتعلم العلوم تعزز فعالية الذات الاكاديمية. ومع ذلك، وجدت هذه الدراسة أن الطلاب الذين ينظرون إلى المعرفة العلمية باعتبارها عملية غير مؤكدة (اعتقاد المعرفي المتقدم) يميلون إلى امتلاك مستوى منخفض من فعالية الذات نحو تعلم العلوم.

(٤) هدفت دراسة (Liang & Chiou, 2012) إلى التحقق من بنية فعالية الذات الاكاديمية، واقترحت نموذجًا هيكلياً لتحديد علاقتها بتصورات الطلاب للتعلم وطرق التعلم في العلوم. تم إدارة ثلاثة استبيانات، تصورات تعلم العلوم (CLS)، مناهج تعلم العلوم (ALS) وفعالية الذات الاكاديمية المرتبطة بتعلم العلوم (SSE)، وبتطبيق الاستبيان على ٣٢١ شخص من طلاب المدارس الثانوية في تايوان. أكدت النتائج أن تصورات الطلاب لتعلم العلوم كان لها تأثير مباشر على مناهجهم في تعلم العلوم، والتي ساهمت بدورها في فعالية الذات الاكاديمية المرتبطة بتعلم العلوم. وبشكل أكثر تحديدًا، فإن مستوى منخفض من تصورات الطلاب للتعلم (الحفظ، والاختبار والحساب وممارستها)، كانت لها تأثيرات إيجابية على انماط التعلم السطحية للتعلم، ولكنها كانت لها تأثيرات سلبية على انماط التعلم العميقة. وعلى النقيض من ذلك، يمكن لتصورات التعلم ذات المستوى الأعلى لتعلم العلوم (وزيادة معرفة الفرد وتطبيقه وفهمه ورؤيته بطريقة جديدة) أن تحفز بشكل إيجابي الدوافع الاساسية والسطحية واستراتيجيات التعلم. من المرجح أن الدوافع العميقة لدى الطلاب واستراتيجيتهم العميقة ودوافعهم السطحية، في تتابع، من شأنها أن تسهم بشكل مباشر في فعالة الذات الاكاديمية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

(٥) هدفت دراسة (Lin & Tsai, 2013) الى إستخدام أداة متعددة الأبعاد لتقييم مدى اكتساب طلاب مدرسة ثانوية تايوانية لفعالية الذات الاكاديمية والتحقيق فى علاقتها بتصورات التعلم لدى الطلاب. وطبقت الدراسة على ٤٨٨ من طلاب المدارس الثانوية التايوانية (٢٦٥ من الذكور و٢٢٣ من الإناث) للمشاركة في استقصاء تصورات تعلم العلوم (COLS) و"فعالية الذات الاكاديمية المرتبطة بتعلم العلوم (SLSE). أشارت نتائج تحليل المسار إلى الطلاب في اتفاق قوي مع تصور التعلم كفهم ورؤية بطريقة جديدة أو تطبيق المعرفة العلمية المكتسبة عرضة لامتلاك ثقة أعلى في تعلم العلوم وبالتالى زيادة مستوى فعالية الذات لديهم. وأن الطلاب الذين يعتبرون تعلم العلوم من حيث التحضير للاختبارات والامتحانات يميلون إلى الإبقاء على فعالية الذات الاكاديمية عند مستوى منخفض.

(٦) هدفت دراسة (Gutiérrez-Braojos, 2015) الى استكشاف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لاثر التوجهات المستقبلية وتصورات التعلم على فعالية الذات واستراتيجيات ما وراء المعرفة والجهد الدراسى والأداء الأكاديمي، واجريت الدراسة على عينة مكونة من ١٠٠طالب من طلاب الفرقة الرابعة فى احدى كليات العلوم الاجتماعية فى اسبانيا (٨٤٪ إناث و ١٦٪ ذكور). تم استخدام الاسبيانات وفق مقياس ليكرت للحصول على بيانات من الطلاب: التوجهات المستقبلية، تصورات التعلم، استراتيجيات ما وراء المعرفه ومعتقدات فعالية الذات، ومناهج الطلاب فى التعلم. من ناحية ، أظهر تحليل المسار علاقات غير مباشرة ومباشرة بين المتغيرات فيما يتعلق بالبنيات الأساسية. ومع ذلك، لا تتوافق النتائج مع مجموعة المعارف حول التوجهات المستقبلية.

(٧) هدفت دراسة (Lin et al., 2015) إلى استكشاف تصورات الطلاب الجامعيين التايوانيين في تعلم الأحياء كحفظ أو فهم، وفعاليتهم الذاتية، وتحقيقاً لهذه الغاية تم استخدام اثنين من الاستبيانات لمسح ٢٩٣ من طلاب الجامعات التايوانية فى التخصصات المتعلقة بعلم الاحياء. تم التحقق من صحة استبيان لقياس تصورات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

الطلاب عن الحفظ والتفاهم من خلال تحليل عاملى استكشافي لاستجابات المشاركين. أما بالنسبة إلى الاستبيان المتعلق بفعالية الذات لتعلم علم الاحياء لدى الطلاب (BLSE)، فقد كشف التحليل العاملى الاستكشافي عن أربعة عوامل تشمل المهارات الإدراكية العليا (BLSE-HC)، والتطبيق اليومي (BLSEEA)، والاتصال العلمي (BLSE- SC)، والتطبيق العملى (BLSE-PW). وأشارت نتائج التحليل العنقودي وفقا لتصورات المشاركين في علم الأحياء للتعلم إلى أن الطلاب في المجموعتين الرئيسيتين ينظرون إلى علم الأحياء على أنه فهم أو خليط من تصورات الحفظ والفهم. ركز الطلاب في المجموعة الثالثة بشكل أساسي على الحفظ في تعلمهم بينما أظهر الطلاب في المجموعة الرابعة اتفاقاً أقل مع كل من مفهوم الحفظ والفهم. كشفت هذه الدراسة كذلك أن تصور التعلم للفهم كان مرتبطا بشكل إيجابي مع فعالية الذات لتعلم الاحياء من طلاب الجامعات مع التخصصات المتعلقة بعلم الاحياء. ومع ذلك، فإن تصور التعلم على أنه حفظ قد يُعزِز فعالية الذات لتعلم الاحياء فقط عندما يتعايش هذا التصور مع تصور التعلم للفهم.

فروض الدراسة:

يُحاول الباحث في الدراسة الحالية إختبار الفروض التالية:

١. توجد علاقة دالة إحصائياً بين فعالية الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية.
٢. توجد علاقة دالة إحصائياً بين تصورات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية.
٣. يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء فعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية.
٤. يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء تصورات التعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

٥. يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء كل من فعالية الذات الأكاديمية وتصورات التعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية .

إجراءات الدراسة

أولاً: عينة الدراسة

تم تطبيق الدراسة على عينتين ، الأولى لتقنين الأدوات وهي العينة الاستطلاعية، والثانية هي العينة الأساسية من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة ..... ويوضح جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والمتوسط والانحراف المعياري:

جدول رقم (١)

المتوسط والانحراف المعياري للمجموعتين

المجموعة	العينة الكلية	عدد الأفراد		م	ع
		ذكور	إناث		
عينة التقنين	٥٠	١٠	٤٠	٢٣.٠٢	٠.٧٦
عينة التطبيق	١٠٠	٣٠	٧٠	٢٢.٩٥	٠.٧٧

ثانياً: أدوات الدراسة

تضمنت الدراسة الحالية الأدوات التالية:

١- مقياس فعالية الذات الأكاديمية إعداد (Owen & Froman, 1988)

هو مقياس فعالية الذات الأكاديمية بمرحلة الكلية **College Academic Self-Efficacy Scale** والمعروف اختصاراً **(CASES)**. وهو مقياس قائم على أسلوب التقرير الذاتي مؤلف من ٣٣ عبارة مصمم لقياس فعالية الذات الأكاديمية من خلال التقرير الذاتي حيث يُطلب من الطلاب تقدير مدى ثقتهم التي يشعرون بها بشأن قدراتهم على إنجاز بعض من السلوكيات المرتبطة بالمجال الأكاديمي في الكلية والشائعة الحدوث. وقد أعد "أوين وفرومان" **(Owen & Froman, 1988)** هذا المقياس. وأمام

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

كل عبارة من عبارات الاستبيان مقياس ليكرتي خماسي البدائل يتراوح ما بين كثيراً للغاية الاختيار (أ) وقليلاً للغاية الاختيار (هـ).

الخصائص السيكومترية للمقياس :

تحقق "أوين وفرومان" من ثبات هذه الأداة بطريقتي معامل ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق الاختبار، حيث كان معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ (٠.٩٠)، وبلغت قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار (٠.٩٢)

أما في الدراسة الحالية فقد قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس وصلاحيته للتطبيق على عينة الدراسة في ضوء الصدق والثبات كما يلي:

التحقق من الصدق :

(أ) صدق المحكمين:

بعد ترجمة مفردات المقياس، قام الباحث بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في علم النفس التربوي واللغة الإنجليزية لإبداء ملاحظاتهم حول عبارات المقياس في ضوء تعريف فعالية الذات الأكاديمية؛ وذلك للحكم على مدى صلاحية كل مفردة لقياس ما وضعت لقياسه، بالإضافة إلى التعرف على ملائمة مفردات المقياس لعينة الدراسة من طلاب الجامعة، وكذلك الحكم على صحة الترجمة والصياغة اللغوية لمفردات المقياس. وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين السادة المحكمين على جميع مفردات المقياس ما بين (٨٠- ١٠٠%).

(ب) صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بالتحقق من ثبات البناء الداخلي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٥٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية. وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهذا ما تظهره النتائج في الجدول التالي:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

جدول(٣) معاملات الارتباط لكل عبارة بالدرجة الكلية
على مقياس فعالية الذات الأكاديمية (ن=٥٠)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠.٧٦	١٠	**٠.٦٧	١٩	**٠.٨٤	٢٨	**٠.٧٩
٢	**٠.٨١	١١	**٠.٨٦	٢٠	**٠.٨٧	٢٩	**٠.٧٨
٣	**٠.٨٠	١٢	**٠.٨٢	٢١	**٠.٨٤	٣٠	**٠.٨٧
٤	**٠.٧٥	١٣	**٠.٧٨	٢٢	**٠.٧٨	٣١	**٠.٧٩
٥	**٠.٧٩	١٤	**٠.٨٤	٢٣	**٠.٨٤	٣٢	**٠.٧٨
٦	**٠.٧٤	١٥	**٠.٨٥	٢٤	**٠.٧٦	٣٣	**٠.٨٢
٧	**٠.٨٣	١٦	**٠.٨٧	٢٥	**٠.٧٥		
٨	**٠.٧٦	١٧	**٠.٧٤	٢٦	**٠.٨٣		
٩	**٠.٧٨	١٨	**٠.٧١	٢٧	**٠.٨٤		

** دال عند مستوى ٠.٠١

التحقق من ثبات المقياس:

تم تقدير ثبات المقياس بطريقتين هما:

(١) الثبات بطريقة ألفا كرونباخ **Alpha Cronpach** :

تم تقدير الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ **Cronpach's Alpha** وذلك على عينة التقنين التي قوامها (٥٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية بالكويت وقد بلغت قيمة معامل ألف كرونباخ للمقياس ككل (٠.٨٣) وهو ما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

(٢) الثبات بطريقة إعادة الاختبار

كما تم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (١٥) يوماً على عينة قوامها(٥٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية وقد بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس بهذه الطريقة (٠.٩١) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

٢- قائمة تصورات التعلم (Purdie & Hattie, 2002)

قام كل من "بوردي وهاتي" **(Purdie & Hattie, 2002)** بإعداد هذه الأداة والمصممة لتقييم تصورات الطلاب عن التعلم. وقد أطلقوا عليها مسمى قائمة التصورات عن التعلم **Conceptions of Learning Inventory** والمعروف اختصاراً **(COLIE)** وهي أداه تم إعدادها استناداً إلى البيانات الكيفية التي تم الحصول عليها من عينة من طلاب المدارس العليا في أستراليا واليابان.

واستناداً إلى ذلك، تم تحديد ست تصورات عن التعلم. وقد تم توظيف هذه القائمة لمقارنة تصورات الطلاب عن التعلم لدى مجموعات من الطلاب في أستراليا، وماليزيا، وأمريكا. وقد أبرزت نتائج تلك الدراسة أن التحصيل الدراسي للطلاب الذين تبنوا جميع التصورات الست للتعلم كان أعلى من الطلاب الذين تبنوا تصورات أقل عن التعلم. وقد وظف الباحثان التحليلات العاملية الاستكشافية وأثمر التحليل عن العوامل الست الرئيسية لتصورات الطلاب عن التعلم، وهي: التعلم باعتباره اكتساباً للمعلومات، والتعلم باعتباره تذكر واستخدام وفهم المعلومات، والتعلم كمهمة، والتعلم كتغير شخصي، والتعلم كعملية (غير محدودة بالوقت أو المكان)، والتعلم كتنمية للكفاءة الاجتماعية.

والإجابة على هذه القائمة على أساس مقياس ليكرتي سباعي النقاط يتراوح ما بين موافق تماماً إلى غير موافق تماماً

الخصائص السيكومترية للمقياس :

التحقق من الصدق :

تم حساب صدق المقياس بثلاث طرق

(أ) صدق المحكمين:

بعد ترجمة مفردات المقياس، قام الباحث بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في علم النفس التربوي واللغة الإنجليزية لإبداء ملاحظاتهم حول عبارات المقياس في ضوء تعريف تصورات التعلم ؛ وذلك للحكم على مدى صلاحية كل مفردة لقياس ما وضعت لقياسه، بالإضافة إلى التعرف على ملائمة مفردات المقياس لعينة الدراسة من طلاب الجامعة، وكذلك الحكم على صحة الترجمة والصياغة اللغوية لمفردات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

المقياس. وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين السادة المحكمين على جميع مفردات المقياس ما بين (٩٠- ١٠٠%).

(ب) التحليل العاملي التوكيدي :

تم إجراء تحليل عاملي توكيدي لاستجابات طلاب عينة التقنين على مفردات المقياس بطريقة المكونات الأساسية واتبع الباحث معيار جتمان لتحديد عدد العوامل، حيث يعد العامل جوهريا إذا كان جذره الكامن واحد أو أكثر، ونتج عن التحليل العاملي استخراج ست عوامل، وكانت قيم تشبعات المفردات على العوامل أكبر من ٠.٤ مما يدلل على سلامة البناء العاملي لقائمة تصورات التعلم.

(ب) طريقة الاتساق الداخلي

حيث قام الباحث بالتحقق من ثبات البناء الداخلي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين كل درجة كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك على عينة قوامها (٥٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهذا ما تظهره النتائج في الجدول التالي:

جدول(٤) معاملات الارتباط لكل عبارة بالدرجة الكلية على قائمة تصورات التعلم (ن=٥٠)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
التعلم باعتباره اكتساب للمعلومات		التعلم باعتباره تطويرا للكفاية الاجتماعية	
١	٠.٤٠	١	٠.٥٨
٢	٠.٦٠	٢	٠.٥٩
٣	٠.٧٠	٣	٠.٦٠
٤	٠.٨٠	٤	٠.٧٠
٥	٠.٨٢		
التعلم كتذكر واستخدام وفهم للمعلومات		التعلم كتغير شخصي	
١	٠.٥٧	١	٠.٩٠
٢	٠.٥٩	٢	٠.٩٢

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

٣	٠.٥٣	٣	٠.٨٩
٤	٠.٤٥	٤	٠.٩١
٥	٠.٤٣	٥	٠.٤٠
٦	٠.٩٠	٦	٠.٨١
٧	٠.٧٦	٧	٠.٧٣
٨	٠.٨٣	٨	٠.٨٣
٩	٠.٨٧		
التعلم كمهمة		التعلم كعملية غير محدوده بزمان أو مكان	
١	٠.٦٧	١	٠.٦٨
٢	٠.٧٥	٢	٠.٧٢
٣	٠.٦٣	٣	٠.٦٦

(٢) ثبات المقياس

قام الباحث بالتحقق من ثبات قائمة تصورات التعلم باستخدام طريقتين مختلفتين على نفس عينة تقنين الأدوات المشار إليها سابقاً. وقد جاءت معاملات الثبات بطريقتي إعادة التطبيق وألفا كرونباخ كما توضحها بيانات الجدول التالي:

جدول(٨) معاملات الارتباط لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (ن=٥٠)

	تصورات التعلم	معاملات الثبات		الدلالة
		إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ	
١	التعلم باعتباره اكتساب للمعلومات	٠.٩٢	٠.٧٧	٠.٠١
٢	التعلم كتذكر ، واستخدام وفهم للمعلومات	٠.٨٨	٠.٧٢	٠.٠١
٣	التعلم كمهمة	٠.٨٣	٠.٦٧	٠.٠١
٤	التعلم كتغير شخصي	٠.٩٧	٠.٨٢	٠.٠١
٥	التعلم كعملية غير محدودة بزمان أو مكان	٠.٩٨	٠.٨٠	٠.٠١
٦	التعلم باعتباره تطويراً للكفاية الإجتماعية	٠.٩٧	٠.٧٩	٠.٠١

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

خامساً: عرض تفسير نتائج الدراسة:

يمكن تناول النتائج التي أسفرت عنها الدراسة على النحو التالي:

والذي ينص على أنه : " توجد علاقة دالة إحصائياً بين فعالية الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في مقياس فعالية الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لديهم مقاساً بمجموع درجاتهم على اختبارات الفصل الدراسي الاول من العام الجامعي (٢٠١٧/٢٠١٨) ، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٨٦) وهي دالة عند مستوى ٠.٠١

وبالتالى يتم قبول الفرض الاول، حيث يرتبط التحصيل الدراسى بفاعلية الذات الاكاديمية بعلاقة ارتباط موجبة ذات دلالة احصائية، وتعد هذه النتيجة متسقة مع ما أشارت اليه دراسة **Bandura (1994,73)** من أن الطلاب ذوى فاعلية الذات الأكاديمية العالية يزداد لديهم درجة المشاركة في نشاطات الاكاديمية، ويركزون جهودهم على ما يجب القيام به لإنجاز المهام بنجاح مما ينعكس على ادائهم الاكاديمى، والعكس صحيح. كذلك متوافقة مع نتائج (Usher and Pajares 2006) بأن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى أعلى من فاعلية الذات الاكاديمية يحددون أهداف أعلى، ويبذلون المزيد من الجهد لإكمال المهام الأكاديمية واعتماد استراتيجيات تعلم مرنة ومتنوعة. كما جاءت متوافقة مع ما أشار إليه عدد من الباحثون "أن فاعلية الذات الاكاديمية لدى الطلاب لها تأثير قوي على حافزهم وإدراكهم وأداءهم التعليمي" (Britner & Pajares 2006; Schunk 1996; Sungur 2007).

- **النتائج المتعلقة بالفرض الثاني**

والذي ينص على أنه: "توجد علاقة دالة إحصائياً بين تصورات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في كل تصور من تصورات التعلم والتحصيل الدراسي لديهم مقاساً بمجموع درجاتهم

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

على اختبارات الفصل الدراسي الاول من العام الجامعي (٢٠١٧/٢٠١٨)، ونتج عن ذلك مصفوفة معاملات الارتباط الموضحة بجدول (٩) التالي:

جدول (٩) مصفوفة معاملات الارتباط بين تصورات التعلم والتحصيل الدراسي (ن=١٠٠)

	تصورات التعلم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التعلم باعتباره اكتساب للمعلومات	٠.٨٣٧	٠.٠١
٢	التعلم كتذكر ، واستخدام وفهم للمعلومات	٠.٨٧٦	٠.٠١
٣	التعلم كمهمة	٠.٨٦٧	٠.٠١
٤	التعلم كتغير شخصي	٠.٨٦٤	٠.٠١
٥	التعلم كعملية غير محدودة بزمان أو مكان	٠.٧٧٠	٠.٠١
٦	التعلم باعتباره تطويراً للكفاية الإجتماعية	٠.٨٥١	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق مايلي

- وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي وتصورات التعلم (التعلم باعتباره اكتساب لمعلومات – التعلم كتذكر واستخدام وفهم للمعلومات – التعلم كمهمة – التعلم كتغير شخصي – التعلم كعملية غير محدودة بزمان أو مكان – التعلم باعتباره تطويراً للكفاية الاجتماعية)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط = (٠.٨٣٧ – ٠.٨٧٦ – ٠.٨٦٧ – ٠.٨٦٤ – ٠.٧٧٠ – ٠.٨٥١) على الترتيب وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبالتالي يكون الفرض الثاني قد تحقق

ويمكن تفسير النتائج السابقة على النحو التالي:

تشير نتيجة الاختبار الى ارتباط التحصيل الدراسى بتصورات التعلم بعلاقة ارتباط موجبة ذات دلالة احصائية. وتأتى نتيجة الدراسة الحالية متوافقة مع دراسة (Hattie & Purdie,2002) حيث توصلت الى ارتفاع مستوى الاداء الاكاديمى الطلاب الذين لديهم مستوى مرتفع من تصورات التعلم الستة مقارنة بالطلاب الذين لديهم

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

عدد أقل لتصورات التعلم. وما أشارت اليه نتائج دراسة (Van Rossum & Schenk, 1984) من أن تصورات التعلم لدى الطلاب تؤثر بشكل كبير على جودة مخرجات التعلم، حيث يعد التحصيل الدراسى المكون الرئيسى فى البيئات التعليمية العربية. كما تشير النتيجة الى وجود تصورات التعلم المختلفة لدى الطلاب ولكن وفق درجات مختلفة تعكس البيئة والسياق المتكامل للعملية التعليمية فى البيئة العربية عموما ودولة الكويت تحديدا.

- نتائج الفرض الثالث:

والذي ينص على أنه "يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء فعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية"

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي **Linear Regression** لدرجات المشاركين، والجدول (١٠) يوضح نتائج هذا التحليل على النحو التالي:

جدول (١٠) تحليل التباين لانحدار فعالية الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٢٧٣٨٠٢٣.٤٧٣	١	٢٧٣٨٠٢٣.٤٧٣	٣٥٨.٤٦٦	٠.٠١
البواقي	٧٤٨٥٣٩.٩٦٧	٩٨	٧٦٣٨٣.١٦٣		
الكلي	٣٤٨٦٥٦٣.٤٤	٩٩			

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لفعالية الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي، مما يعنى قوة متغير فعالية الذات الأكاديمية "المتغير المستقل" في تفسير التباين الكلى للتحصيل الدراسي "المتغير التابع"، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (**R=0.886**)، كما بلغت قيمة معامل التحديد المُعدل (**Adjusted R^2=0.783**)، مما يعد مؤشراً على قدرة فعالية الذات الأكاديمية على تفسير (٧٨.٣%) من التباين الكلى في التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية ، والجدول (١١) يوضح تلك النتائج:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

جدول(١١) تحليل الانحدار الخطي للعوامل المنبئة

" فعالية الذات الأكاديمية بالتحصيل الدراسي "

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٦٧٩.٤٣١	٣٣.١١٤	–	٢٠.٥١٨	٠.٠١
فعالية الذات الأكايديمة	٥.٣١٤	٠.٢٨١	٠.٨٨٦	١٨.٩٣٣	٠.٠١

ومن الجدول (١١) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالية:

التحصيل الدراسي = ٦٧٩.٤٣١ + (٥.٣١٤) × فعالية الذات الأكاديمية

ويشير الجدول السابق إلى نسبة تأثير فعالية الذات الأكاديمية كمتغير مستقل في التحصيل الدراسي، وهو ما يشير إلى إسهام دال لفعالية الذات الأكاديمية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي. ويشير الجدول السابق إلى نسبة تأثير فعالية الذات الأكاديمية كمتغير مستقل في التحصيل الدراسي، وهو ما يشير إلى إسهام دال لفعالية الذات الأكاديمية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت اليه دراسة (عبد العزيز محمد حسب الله ، ٢٠١٢) ان فاعلية الذات الأكاديمية تشمل ثلاثة ابعاد منها فعالية الذات الخاصة بالتحصيل الدراسي، والتى تتعلق بمعتقدات الطلاب حول قدرتهم على فهم واستيعاب الأفكار والمفاهيم والموضوعات، واسترجاع المعلومات، والأداء في الامتحانات والتكليفات الدراسية، والحصول على تقديرات عالية في المقررات الدراسية. وقد اقتصرت الدراسة الحالية على التحصيل الدراسى بإعتباره اهم جوانب مخرجات العملية التعليمية فى البيئة العربية، وهو ما يتسق مع دراسة (نبيل فضل، ٢٠١٠).

نتائج الفرض الرابع:

وينص على أنه "يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء تصورات التعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد **Multiple Regression** لدرجات المشاركين، والجدول (١٢) يوضح نتائج هذا التحليل على النحو التالي:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

جدول (١٢) تحليل التباين لانحدار تصورات التعلم على التحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٣١٧١٦١٧.٠٩١	٦	٥٢٨٦٠٢.٨٤٨	١٥٦.٠٩٠	٠.٠١
البواقي	٣١٤٩٤٦.٣٤٩	٩٣	٣٣٨٦.٥٢٠		
الكلي	٣٤٨٦٥٦٣.٤٤٠	٩٩			

يتضح من الجدول (١٢) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لتصورات الطلاب عن عملية التعلم على التحصيل الدراسي، مما يعنى قوة تصورات التعلم "المتغير المستقل" في تفسير التباين الكلى للتحصيل الدراسي "المتغير التابع"، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (**R=0.954**)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (**Adjusted R^2= 0.904**)، مما يعد مؤشراً على قدرة تصورات التعلم على تفسير (٩٠.٤%) من التباين الكلى في التحصيل الدراسي، والجدول (١٣) يوضح تلك النتائج:

جدول (١٣) تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة " تصورات التعلم بالتحصيل الدراسي "

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٤٢١.٠٣٢	٣٩.٨٩٨	–	١٠.٥٥٣	٠.٠١
التعلم باعتباره اكتساب للمعلومات	١٢.٧٣٢	٢.٢٩٠	٠.٢٧٩	٥.٥٦٠	٠.٠١
التعلم كتذكر ، واستخدام وفهم للمعلومات	١٥.٦٨٤	٨.٠١٠	٠.٧٨٦	١.٩٥٨	٠.٠٥
التعلم كمهمة	١٣.٤١٥	٣.٥٦٤	٠.٢٥٥	٣.٧٦٤	٠.٠١
التعلم كتغير شخصي	٩.١٨٥	٧.٧٥٤	٠.٤٦٠	١.١٨٥	غير دالة
التعلم كعملية غير محدودة بزمان أو مكان	١.٨٥٦	٢.٨٦٩	٠.٠٤١	٠.٦٤٧	غير دالة
التعلم باعتباره تطويراً للكفاية الإجتماعية	٧.٣٦٨	٢.١١٩	٠.٢٣٠	٣.٤٧٦	٠.٠١

ومن الجدول (١٣) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالية:

التحصيل الدراسي = ٤٢١.٠٣٢ + (١٢.٧٣٢ ×التعلم باعتباره اكتساب للمعلومات) + (١٥.٦٨٤ ×التعلم كتذكر وفهم للمعلومات) + (١٣.٤١٥ × التعلم كمهمة) + (٧.٣٦٨ × التعلم باعتباره تطوير للكفاية الاجتماعية)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

وتظهر معادلة التنبؤ قدرة تصورات التعلم التالية (التعلم باعتباره اكتساب للمعلومات – التعلم كتذكر وفهم للمعلومات – التعلم كمهمة – التعلم باعتباره تطوير للكفايه الاجتماعية) على التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية، ويتضح مما سبق تحقق صحة الفرض الرابع .

نتائج الفرض الخامس:

وينص على أنه "يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء كل من فعالية الذات الأكاديمية وتصورات التعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد **Multiple Regression** لدرجات المشاركين، والجدول (١٤) يوضح نتائج هذا التحليل على النحو التالي:

جدول (١٤) تحليل التباين لانحدار كل من فعالية الذات الأكاديمية وتصورات التعلم على التحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٣٢٣٩٤١١.٦٦٧	٧	٤٦٢٧٧٣.٠٩٥	١٧٢.٢٦٣	٠.٠١
البواقي	٢٤٧١٥١.٧٧٣	٩٢	٢٦٨٦.٤٣٢		
الكلي	٣٤٨٦٥٦٣.٤٤٠	٩٩			

يتضح من الجدول (١٤) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لكل من فعالية الذات الأكاديمية وتصورات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، مما يعنى قوة كل من فعالية الذات الأكاديمية وتصورات التعلم "المتغيرات المستقلة" في تفسير التباين الكلى للتحصيل الدراسي "المتغير التابع".

حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (**R=0.964**)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (**Adjusted R2= 0.924**)، مما يعد مؤشراً على قدرة فعالية الذات الأكاديمية

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

وتصورات التعلم على تفسير (٩٢.٤%) من التباين الكلى في التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة، والجدول (١٥) يوضح تلك النتائج :

جدول (١٥) تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة

" فعالية الذات الأكاديمية وتصورات التعلم في التحصيل الدراسي "

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٤٣٤.٥٨٠	٣٥.٦٣٨	–	١٢.١٩٤	٠.٠١
فعالية الذات الأكاديمية	١.٦٤٨	٠.٣٢٨	٠.٢٧٥	٥.٠٢٤	٠.٠١
التعلم باعتباره اكتساب للمعلومات	١٠.٣٧٩	٢.٠٩٢	٠.٢٢٧	٤.٩٦٠	٠.٠١
التعلم كتذكر ، واستخدام وفهم للمعلومات	١٤.٣٨٧	٧.١٣٩	٠.٧٢١	٢.٠١٥	٠.٠٥
التعلم كمهمة	٩.٦٠٠	٣.٢٦٤	٠.١٨٢	٢.٩٤١	٠.٠١
التعلم كتغير شخصي	٩.٠٧٠	٦.٩٠٦	٠.٤٥٤	١.٣١٣	غير دالة
التعلم كعملية غير محدودة بزمان أو مكان	٣.٠١٥	٢.٥٦٦	٠.٠٦٦	١.١٧٥	غير دالة
التعلم باعتباره تطويراً للكفاية الإجتماعية	٥.٦٢٠	١.٩٢٠	٠.١٧٦	٢.٩٢٨	٠.٠٥

ومن الجدول (١٥) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالية:

التحصيل الدراسي = ٤٣٤.٥٨٠ + (١.٦٤٨ × فعالية الذات الأكاديمية) + (١٠.٣٧٩ ×التعلم باعتباره اكتساب للمعلومات) + (١٤.٣٨٧ ×التعلم كتذكر وفهم للمعلومات) + (٩.٦ × التعلم كمهمة) + (٥.٦٢ × التعلم باعتباره تطوير للكفاية الاجتماعية)

وتم استبعاد تصورات التعلم التالية (التعلم كتغير شخصي، التعلم كعملية غير محدودة بزمان او مكان)، لعدم تأثيرهما حيث كانت قيمة "ت" غير دالة إحصائياً، يتضح مما سبق تحقق صحة الفرض الخامس.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

توصيات الدراسة:

تشير الدراسة الحالية فى ضوء ما توصلت اليه من نتائج الى مجموعة من التوصيات الهامة التى يعتقد الباحث انها تساهم فى تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية وهى:-

١) يجب على القائمين على تنظيم وإدارة العملية التعليمية مراعاة الابعاد الشخصية لدى الطلاب، والسعى نحو التأثير على ادراك الطلاب للعملية التعليمية.
٢) يجب بناء بيئة تعليمية تقوم على التفاعل والمشاركة وتنمية المهارات والممارسة بدلا من التركيز على الاستذكار كمحدد وحيد لجودة مخرجات العملية التعليمية، حيث يعد التعلم المنظم نقطة الانطلاق نحو تقدم وتنمية المجتمعات.
٣) يقتضى الواقع العملى، والسعى نحو زيادة نسبة إشغال الكويتين فى الوظائف المختلفة تنويع المهارات المستهدفة من العملية التعليمية، وتنمية تصورات التعلم التى تنتمى الى المستوى الكيفى

حدود البحث والبحوث المقترحة:

اقتصر البحث الحالى على دراسة تصورات التعلم لدى الطلاب دون التعرض لتصورات المعلمين والذى يعد محدد فاعل فى العملية التعليمية، كما اقتصرت الدراسة على التحصيل العلمى بالتركيز على درجة الطالب فى الاختبارات التحريرية بفاصل زمنى يعادل الفصل الدراسى، قامت الدراسة على افتراض صحة ما توصلت اليه بعض الدراسات من علاقات بين مستويات تصورات التعلم(مرتفع-منخفض) واستراتيجيات التعلم(سطحية-عميقة). وفى ضوء حدود البحث نقترح توجيه البحوث المستقبلية نحو:-

١) دراسة اثر تصورات التعلم لدى المعلمين والادارة على تصورات التعلم لدى الطلاب
٢) دراسة طولية لتطور تصورات التعلم المدركة لدى الطلاب وفقاً للمراحل الدراسية او المرحلة العمرية
٣) التحقق من العلاقات المفترضة بين تصورات التعلم وفعالية الذات الاكاديمية وإستراتيجيات التعلم لدى الطلاب

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

قائمة المراجع

المراجع العربية:

١. أحمد يحي الزق (٢٠١١) أثر التدريب في العزو السببي ومستوى التحصيل في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة للطلبة والمواظبة على الدراسة. **مجلة دراسات العلوم التربوية والنفسية، ٣٨ (٢)**، ٢٤١٧- ٢٤٣٢.

٢. بشرى أرنوط (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية العلاج الواقعي في خفض الكمالية العصابية وزيادة فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. **مجلة الإرشاد النفسي، ٤٢**، ٢٣-٩٧.

٣. ريم المغربى (٢٠٠٨). **الفاعلية الذاتية التعليمية لمعلمى العلوم فى المرحلة الاساسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية التعليمية لطلبتهم وتحصيلهم العلمى.** رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الاردنية، الاردن.

٤. عبد العزيز محمد حسب الله (٢٠١٢). **قلق المستقبل المهني وعلاقته بكل من سمات الشخصية وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا.** رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.

٥. فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠١). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. **سلسلة علم النفس المعرفي، ٦ (٢)**.

٦. منى حسن السيد (٢٠٠١). اثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فعالية الذات. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١١ (٢٩)**.

٧. وفاء الدسوقي (٢٠١٥). أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الإتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الإتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٦٢**، ١٢٩-١٦٢.

المراجع الاجنبية:

1. Ashwin, P., & Trigwell, K. (2012). Evoked prior experiences in first-year university student learning. *Higher Education Research & Development*, *31*(4), 449-463.
2. Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral change. Psychological Review,84(2), 191-215.
3. Bandura, A. (1986). Social Foundation of Thought and Action Asocial Cognitive Theory. Englewood Clifts NJ, US: Prentice Hall.
4. Bandura, A. (1993).Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning.Educational Psychologist, 28(2), 117-148.
5. Bandura, A. (1994). Self-Efficacy.In V.S. Ramashaudran (Ed.), Encyclopedia of Human Behavior. Vol. 4, (71-84). New York: Academic Press.
6. Bandura, A. (1997). Self-Efficacy.the Exercise of Control. Standford University, New York, W.H. Freeman and Company.
7. Biggs, J. (1994). Approaches to learning: Nature and measurement of. *The international encyclopedia of education*, *1*, 319-322.
8. Boulton-Lewis, G., Marton, F., & Wilss, L. (2001). The Lived Space of Learning: An Inquiry into Indigenous Australian University Students' Experiences of Studying. In *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles* (pp. 137-164). Lawrence Erlbaum Associates.

9. Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of research in science teaching*, *43*(5), 485-499.
10. Brownlee, J., Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2003). An investigation of student teachers' knowledge about their own learning. *Higher Education*, *45*(1), 109-125.
11. Chang, C. Y., & Cheng, W. Y. (2008). Science Achievement and Students' Self-confidence and Interest in Science: A Taiwanese representative sample study. *International Journal of Science Education*, *30*(9), 1183-1200.
12. Chiou, G. L., & Liang, J. C. (2012). Exploring the Structure of Science Self-efficacy: A Model Built on High School Students' Conceptions of Learning and Approaches to Learning in Science.*Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, *21*(1).
13. Chiou, G. L., Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2012). Undergraduate students' conceptions of and approaches to learning in biology: A study of their structural models and gender differences.*International Journal of Science Education*, *34*(2), 167-195.
14. Dahlin, B., & Watkins, D. (2000). The role of repetition in the process of memorization and understanding: a comparison of the views of German and Chinese secondary school students in Hong Kong. British Journal of Educational Psychology, 79, 65-84.

15. 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.
16. Duarte, A. M. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. *Higher Education*, *54*(6), 781-794.
17. Duncan, G. & McCoy, H. (2010). Black adolescent racial identity and acadmic Self-Efficacy. The Negro Education Review,58 (1).
18. Eklund-Myrskog, G. (1998). Students' conceptions of learning in different educational contexts. *Higher Education*, *35*(3), 299-316.
19. Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International journal of educational research*, *41*(6), 407-428.
20. Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2008). Relationships between student cognitions and their effects on study strategies.Learning and individual differences, 18(2), 271-278.
21. Fuller, R. (1999, July). Do university students' conceptions of learning really influence their learning. In *HERSDA Annual International Conference, Melbourne: Australia*.

22. Gutiérrez-Braojos, C. (2015). Future time orientation and learning conceptions: effects on metacognitive strategies, self-efficacy beliefs, study effort and academic achievement. *Educational Psychology*, *35*(2), 192-212
23. Hazel, E., Prosser, M., & Trigwell, K. (2002). Variation in learning orchestration in university biology courses. *International Journal of Science Education*, *24*(7), 737-751.
24. Kim, A .& Park, L.(2000).Hierarchical structure of self-efficacy in terms of generality levels and its relations to academic performance: general ,academic, domain-specific ,and subject specific self-efficacy. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, A ,April,24-28.
25. Klatter, E. B., Lodewijks, H. G., & Aarnoutse, C. A. (2001). Learning conceptions of young students in the final year of primary education. *Learning and Instruction*, *11*(6), 485-516.
26. Klatter, E. B., Lodewijks, H. G., & Aarnoutse, C. A. (2001). Learning conceptions of young students in the final year of primary education. *Learning and Instruction*, *11*(6), 485-516.
27. Lauren,M.(2012). Developing Academic Self-Efficacy: Strategies to Support Gifted Elementary School Students. Online Submission, M.S. Dissertation, Dominican University of California.

28. Lee, M.-H., Johanson, R. E., & Tsai, C. C. (2008). Exploring Taiwanese high school students' conceptions of and approaches to learning science through a structural equation modeling analysis. Science Education, 92, 191-220.
29. Li, J. (2001). Chinese conceptualization of learning. Ethos, 29, 111-137.
30. Lin, C. L., Tsai, C. C., & Liang, J. C. (2012). An investigation of two profiles within conceptions of learning science: an examination of confirmatory factor analysis. *European journal of psychology of education*, *27*(4), 499-521.
31. Lin, T. C., Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2015). Conceptions of memorizing and understanding in learning, and self-efficacy held by university biology majors. *International Journal of Science Education*, *37*(3), 446-468.
32. Lin, T. J., Tan, A. L., & Tsai, C. C. (2013). A Cross-Cultural Comparison of Singaporean and Taiwanese Eighth Graders' Science Learning Self-Efficacy from a Multi-Dimensional Perspective. *International Journal of Science Education*, *35*(7), 1083-1109.
33. Marshall, D., Summer, M., & Woolnough, B. (1999). Students' conceptions of learning in an engineering context. *Higher education*, *38*(3), 291-309.
34. Marton, F. (1981). Phenomenography—describing conceptions of the world around us. *Instructional science*, *10*(2), 177-200.

35. Marton, F., & Säaljö, R. (1976). On qualitative differences in learning—ii Outcome as a function of the learner's conception of the task. *british Journal of educational Psychology*, *46*(2), 115-127.
36. Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. International Journal of Educational Research, 19, 277-299.
37. Marton, F., Watkins, D., & Tangs, C. (1997). Discontinuities and continuities in the experience of learning: an interview study of high-school students in Hong Kong. Learning and Instruction., 7, 21-48.
38. Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, *66*(4), 543-578.
39. Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, *82*(1), 33.
40. Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). Understanding learning and teaching: The experience in higher education. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education/Open University Press.
41. Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. McGraw-Hill Education (UK).
42. 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.

43. Richardson, J. T. (1999). The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of educational research*,*69*(1), 53-82.
44. Rossum, E. V., & Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, *54*(1), 73-83.
45. Saljo, R. (1979). Learning in the learner's perspective: Some commonsense conceptions. Gothenburg, Sweden: Institute of Education, University of Gothenburg.
46. Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective sixth edition*. Pearson.
47. Sungur, S. (2007). Modeling the relationships among students' motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *51*(3), 315-326.
48. Tavakol, M., & Dennick, R. (2010). Are Asian international medical students just rote learners?. *Advances in health sciences education*, *15*(3), 369-377.
49. Tsai, C.C. (2004). Conceptions of learning science among high schoolstudents in Taiwan: a phenomenographic analysis. International Journal of Science Education, 26, 1733-1750.

50. Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, *31*(2), 125-141.
51. Vermunt, J. D., & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and individual differences*, *21*(3), 294-302.
52. 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.
53. Watkins, D., & Regmi, M. (1992). How universal are student conceptions of learning? A Nepalese investigation. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*.
54. Watkins, D., Reghi, M., & Astilla, E. (1991). The-Asian-learner-as-a-rote-learner Stereotype: myth or reality?. *Educational Psychology*, *11*(1), 21-34.
55. Xuechen, W., & Yan, Z. (2008). The Relationship of College Students' Conception of Learning with Learning Motivation and Self-Efficacy [J]. *Psychological Science*, *3*, 053.
56. Yang, Y. F., & Tsai, C. C. (2010). Conceptions of and approaches to learning through online peer assessment.*Learning and Instruction*, *20*(1), 72-83.