تقييم الطلاب لدراسة مقرر الأصول الفلسفية للتربية في ضوء نواتج التعلم المستهدفة "دراسة ميدانية "

د/ محمود مصطفى محمد إبراهيم د/ محمد إبراهيم عبده السيد

• **ملخص** :

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى تقييم طلاب كلية التربية وطالبات شعبة التربية بكلية الدراسات الإنسانية بالدقهلية ـ جامعة الأزهر لدراسة مقرر الأصول الفلسفية للتربية في ضوء نواتج التعلم المستهدفة ، وهل يختلف مستوى تقييمهم للمقرر وفقا لمتغيرات (الشعبة ـ التقدير ـ النوع ـ والرسوب أو النجاح في المقرر)، كما استهدفت التعرف على أهم العوامل المؤثرة في تحقيق نواتج التعلم لهذا المقرر من وجهة نظر الطلاب والطالبات ، وهل يختلف تقييمهم لتلك العوامل باختلاف المتغيرات السابقة ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحقق نواتج التعلم المعرفية والذهنية والمنقولة بدرجة كبيرة ، بينما تحققت نواتج التعلم المهنية بدرجة متوسطة ، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا حسب متغير (الشعبة) في إجمالي المحاور ، لصالح شعبة التربية ، ولم تظهر الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفق متغير (التقدير) مجملا ، كما أفادت نتائج الدراسة أن تقييم الطلاب للعوامل المؤثرة في تحقيق نواتج التعلم جاء (متوسطا) في جميع المحاور عدا محور أساليب التعلم فتحقق بدرجة (كبيرة) ، ووجدت فروق دالة إحصائيا حسب متغير (النوع) في معظم العوامل لصالح الإناث ، كما لم توجد فروق في معظم محاور العوامل ترجع لمتغير (راسب ـ ناجح) ، وقد وجدت علاقة موجبة بين تحقق نواتج تعلم المقرر والعوامل المؤثرة في تحقيقها .

الكلمات المفتاحية: تقييم ، الطلاب المعلمون ، كليات التربية ، كلية الدراسات الإنسانية المقررات الجامعية ، الأصول الفلسفية للتربية ، معايير الجودة ، برامج إعداد المعلم ، مهنة التعليم ، نواتج التعلم ، جامعة الأزهر .

Evaluation of students to study the philosophical assets of education in the light of the targeted learning outcomes "Field study"

Abstract

The study aimed to identify the level of evaluation of students of the Faculty of Education and female students of the Department of Education, Faculty of Humanities in Dakahlia - Al-Azhar University to study the philosophical assets of education in light of the target learning outcomes, And whether the level of their assessment of the course according to the variables (Division - estimation - gender - and failure or success in the course), and the identification of the most important factors affecting the achievement of learning outcomes of this decision from the perspective of students and students, And whether their assessment of these factors differs according to the previous variables. The results of the study resulted in the achievement of cognitive, mental and transferable learning products to a large degree, , While vocational learning outcomes were achieved to a moderate degree, The results of the study revealed that there were statistically significant differences by variable (division) in the total axes, in favor of the Education Division, The study did not show statistically

significant differences among the sample according to the estimation variable, The results of the study also showed that the students' assessment of the factors affecting the achievement of learning outcomes was (average) in all axes except for the axis of learning methods Check with (large), There were statistically significant differences by variable (gender) in most factors for females, There were also no differences in most of the axes of the factors due to the variable (failure – successful) , A positive correlation was found between the achievement of learning outcomes and the factors influencing their achievement.

Keywords: Evaluation , Students Teachers , Faculties of Education , College of Humanities , Academic Courses , Philosophical Foundations of Education , Quality Standards , Teacher Preparation Programs , Education Profession , Learning Outcomes Al-Azhar University.

- **مقدمة**:

واجهت مهنة التعليم ـ ومازالت ـ تواجه الكثير من الانتقادات الحادة بشأن ضعف قدرتها على تلبية احتياجات المجتمع بتقديم تعليم متميز ومعلم متمكن ، وحملها المجتمع كافة أوجه ومظاهر الخلل الموجودة فيه سواء في النواحي الاجتماعية أوالثقافية أوالأخلاقية ، وبنفس القدر من النقد والهجوم واجهت برامج إعداد المعلم على مدى سنوات طويلة انتقادات متعددة ـ حتى من جانب المتخصصين في الميدان التربوي ـ نتيجة ضعف مستوى تأهيل مخرجاتها في الجوانب المهنية والأكاديمية والثقافية ، ونُظر إليها نظرة الشك والريبة فيما تقدمه من مخرجات فشلت في اكتساب الحد الأدنى من الممارسات المهنية والأخلاقية الجيدة ، الأمر الذي حدا بالبعض للمطالبة بإلغاء هذه البرامج وإغلاق كليات التربية باعتبارها مقصرة في أداء وظائفها المنوطة بها ، وثار جدل علمي وتخصصي ومجتمعي واسع حول جدوي وجود هذه الكليات بهذا العدد بالرغم مما تعانيه من أوجه العجز المختلفة ، وطالب بعض المتخصصين (دياب مهرى وعبدالشافي ، دينا ٢٠٠٨ ص ٤٥ـ ١٨٤) بضرورة الاستغناء تماما عن نظام الاعداد التكاملي بكليات التربية بدعوى عدم قدرته على تخريج متخصصين يمتلكون القدرات والمهارات اللازمة لممارسة مهنة التعليم ، معتبرين أن برامج الاعداد التتابعي هي الحل الناجع لمشكلات الاعداد التربوي ، حسبما هو مطبق بنجاح في بعض دول العام المتقدم ، فيما عرف ببرامج الاعداد البديلة وغيرها وعلى المستوى العالمي توجد مطالب قوية لإصلاح برامج إعداد المعلم في اتجاه احترافية التدريس، والتحول نحو نموذج التركيز على الأداء، ونمو حركة التقييم المستند على المعايير ،وتطبيق المعايير المهنية التي وضعتها هيئات الاعتماد المختلفة ، بهدف الخروج من المأزق الحالي المتمثل في ضعف مخرجات برامج إعداد المعلم في العديد من دول العالم. (Chung Hoewook:٢٠١٥,٢٠-٤٥)

ليس هذا فحسب كذلك تعرضت المقررات الدراسية للكثير من أوجه النقد وذلك من خلال العديد من الدراسات العلمية من جانب المتخصصين والتي كشفت في مجملها عن ضعف وقصور بتلك المقررات ، وعدم قدرتها على مواكبة التغيرات الحديثة في المجال التربوي ، ونمطية موضوعاتها وتكرارها في أكثر من مقرر ، وضعف ارتباطها بالجوانب العملية والممارسة المهنية الحقيقية في الميدان التربوي ، وغلب على معظمها الجانب النظري في مهنة هي في الأساس تطبيقية وعملية ، فقد أشارت نتائج دراسة(بوبشيت : ٢٠٠١ ص ص ١٠٤ ـ ١٣١) إلى أن مقررات أصول التربية قد احتلت المستوى الثالث من حيث إسهامها في تنمية الطالبة المعلمة مهنياً بعد التربية العملية ومقررات علم النفس ، وقد أشارت دراسة (حسن ، هدى حسن: ١٩٩٩ ص ص ٨٤ ــ ٩٦) إلى ما تعانيه مقررات أصول التربية من انفصال عن الواقع المهني والاجتماعي للمعلمين في الميدان ، وإلى ما تتسم به موضوعاتها من تجريد شديد يحول دون استيعابها ، ومن ثم يحول دون استفادة الطلاب المعلمين منها لدى ممارستهم للمهنة بعد التخرج .

واستهدفت دراسة (الدمياطي ، سلطانة : ٢٠١٤) الوقوف على واقع المشكلات الأكاديمية التي تواجهها طالبات جامعة طيبة وأسبابها والتعرف على ترتيب المشكلات الأكاديمية للطالبات وعلاقتها ببعض المتغيرات: (المستوى الدراسي ـ الكلية) والوقوف على طبيعة العلاقة بين المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة ومستوى الأداء ووضع تصور مقترح لدور جامعة طيبه لمواجهه هذه المشكلات و الارتقاء بالأداء الأكاديمي للطالبات. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لتحديد أهم المشكلات الأكاديمية التي تعانى منها الطالبات وترتيبها من حيث الأهمية من وجهه نظرهن ، وكذلك علاقة هذه المشكلات بالأداء الأكاديمي لهن . وطبقت الدراسة استبانة تم تصميمها من قبل الباحثة على عينة عشوائية من طالبات جامعة طيبة بلغ عددهن ٣٨٤ طالبة وأظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات الأكاديمية المتعلقة بالمقررات الدراسية احتلت المرتبة الأولى بالنسبة للطالبات ، تلتها المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، ثم المشكلات المتعلقة بالمكتبة الجامعية ،واحتلت المشكلات المتعلقة بالجداول الدراسية المرتبة الأخيرة.

واستهدفت دراسة (عونية وأسماء :٢٠١٣ ص ص ٤٠١ ــ ٤٤٧) التعرف على الحاجات الأكاديمية من وجهة نظر طلبة جامعة عمان الأهلية ومدى رضاهم عن تحققها من وجهة نظرهم وفقاً لأربعة مجالات تتعلق بالهيئة التدريسية والإدارية ومصادر التعلم والحاجات

الخاصة بالطلبة ، وعلاقة الرضا عن تحقق تلك الحاجات ببعض المتغيرات مثل : الجنس والكلية والسنة الدراسية ، وتكونت عينة الدراسة من ٣٦٥ طالباً

وطالبة ، واستخدمت المنهج الوصفي ، وأعدت استبانة بهدف الكشف عن هذه الحاجات ، وتوصلت أهم نتائجها إلى أن رضا الطلاب عن المجالات جاء متوسطاً عدا أعضاء الهيئة التدريسية فقد جاء الرضا عنهم عالياً ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المتغيرات .

وتناولت دراسة (عبدالحميد ، حسن وآخران : ٢٠١١ ص ص ٥١٣ ـ ٥٥٥) رضا خريجي قسمي الأصول والإدارة بجامعة السلطان قابوس عن الخبرات الأكاديمية ،واستخدمت المنهج الوصفي ، وكشفت نتائجها عن توفر الرضا لدي الطلاب بدرجة متوسطة ، ولم تظهر النتائج فروقاً ترجع لمتغيري النوع والمؤهل الأكاديمي في الرضا عن تلك الخبرات ، واستهدفت دراسة (الزعبي أحمد :٢٠١٣ ص ص ١٨١-٢٠٣) الكشف عن مستوى رضا الطلاب عن التخصص الدراسي وعلاقته بالتوافق النفسي والتحصيل الدراسي ، وتوصلت لوجود مستوى رضا إيجابي عن التخصص لطلاب جامعة أم القرى ، ووجود علاقة موجبة بين كل من التوافق النفسي والتحصيل الدراسي والرضا عن التخصص وكشفت دراسة (الأبيض ، عادل :٢٠٠٥ ص ص ١٢٥ــ ١٩٤) عن تفوق طلاب التخصص العلمي وطلاب الفرقة الرابعة بكلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية في الرضا عن الحياة الجامعية ،في حين كشفت دراسة (قاسم ، نادر فتحي : ٢٠٠٨ ص ص ٥٥ ــ٩٠) عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الرضا عن الدراسة والعنف لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس ، واستهدفت دراسة (عطيات ، مظهر وخالد :٢٠١٠ ص ص ٢١٩ ـ ٢٣٥) التعرف على تقييم طلاب برنامج الدبلوم التربوي العام بجامعة الحسين بن طلال لأهداف ومحتوى البرنامج ، وتوصلت إلى أن تقييم الطلاب للبرنامج كان متوسطاً ، ولم توجد فروق ترجع لمتغيرات النوع والخبرة والتخصص في تقييم البرنامج ، واستهدفت دراسة (مصطفى، يوسف: ١٩٩٣ ص ص ١٩٥ ـ ٢٠٨) التعرف على مدى رضا طلاب شعبة التعليم الإبتدائي بكليات التربية عن الدراسة بها ، وأشارت نتائج الدراسة أن حوالي ٧٣ ٪ من الطلاب عينة الدراسة غير راضين عن الدراسة بالشعبة ، وأن حوالي ٨٩٪ منهم لا يرغبون في العمل بمهنة التدريس من الأساس ،وقد أسفرت دراسة ميدانية لمدة عشر سنوات أجراها (النمر: ١٩٩٩ص ص ٧٤ ـ١١٣) في كليات التربية في الأزهر والإسكندرية وطنطا عن اعتقاد طلاب كليات التربية بصورة واضحة في أهمية وقيمة المقررات التربوية المرتبطة بتخصصهم وعملهم المستقبلي وهي كالتالي: التربية العملية ، ثم طرق التدريس، ثم الوسائل التعليمية ، ثم علم نفس النمو، ثم علم النفس التعليمي ، وذلك بصورة أكبر من المقررات ذات الطبيعة النظرية وهي: المناهج ، وأصول التربية ، وتاريخ التربية ، والتربية ومشكلات المجتمع ، وتاريخ التعليم ، والتربية المقارنة ،وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في محتوى تلك المقررات التربوية وتطويرها باستمرار

وتوصلت دراسة (الخميسي :٢٠٠٢ ص ص٦٦ ـ ٨٣) إلى جملة من الملامح السلبية للمُناخ العلمي بكليات التربية في مصر من بينها : القصور الكيفي في المقررات التربوية ، وشيوع التكرار في موضوعاتها ، والتوزيع غير المتوازن لهذه المقررات على سنوات الدراسة ، وقصورها في توعية الطلاب بالنظام التربوي ومشكلاته وقضاياه ، وأوصت الدراسة بوضع معايير وضوابط دقيقة لتحديد محتويات المقررات التربوية بما يتلاءم مع متطلبات الإعداد المهني وبما يساعد على تجنب التكرار والتداخل بين هذه المقررات . كما كشفت دراسة(المصيلحي ، محمد وآخران : ١٩٩٦ ص ص) عن ضعف تناول المقررات التربوية بكلية التربية جامعة الأزهر لمبادئ التربية المستمرة .

وقد تواكبت هذه الانتقادات مع نمو وظهور عدة توجهات إصلاحية وتطويرية على المستويين المحلي والعالمي ــ تسعى لتفادي أوجه الضعف والقصور التي تعتري برامج إعداد المعلم والمقررات التربوية المختلفة وكرد فعل في ذات الوقت على هذه الانتقادات ، ويمكن رصد أبرز هذه التوجهات فيما يلي :

- التركيز على ضرورة التعرف على رؤية الطلاب ورضاهم عن محتوى المقررات التي يدرسونها باعتبارهم المستفيد الأول من دراسة هذه المقررات ، وحيث تركز معايير الجودة في مجملها على خدمة المستفيد ، فقد بات من الضروري الوضع في الحسبان مدى تقييم الطلاب لكل ما يقدم لهم من معلومات ومعارف ومهارات وقيم ، كمرتكز أساسي تُبنى علية عمليات وإجراءات وخطط التحسين المستقبلية لتطوير تلك المقررات ، "ويؤخذ على واضعي محتوى المقررات الدراسية في العديد من الدول إهمال آراء الطلاب وقلة استطلاع توجهاتهم نحو محتوى هذه المقررات ، مما يترتب عنه ضعف الاستفادة منها في تطوير أدائهم وإكسابهم القدر المناسب من المهارات والمعارف والقيم التي تساعدهم على النجاح في ممارساتهم المهنية المستقبلية" (Beare, Pau:l٢٠١٥PP٧٧-٩٢) .
- تجاوز التقييم بمفهومه الحديث الفهم التقليدي لعملية تقييم تعلم الطلاب والقائم على إظهار ما لدى الطلاب من فروق أو مهارات فردية تقاس بدرجات اعتباطية لا تعكس في الأغلب حقيقة ما يمتلكونه من قدرات ترتبط بعمليات التفكير العليا ، وبقدرتهم على بلورة الأحكام واتخاذ القرار وحل المشكلات لذا فالتقويم التربوي بنهجه الجديد يتضمن استراتيجيات تقويم حديثة قائمة على أسس علمية ومنهجية ترتكز على حقيقة وواقع ما تعلمه الطلاب بشكل يضمن جودة العملية التربوية ومخرجاتها من حيث مدى بلوغ المتعلم لأغراض ونواتج التعلم وتمكنه منها وإتقانه لها. (Napoli, A. R. & Raymond, L. A :٢٠٠٤ p ٤٥).

ويُطلق على هذا النوع التقويم الواقعي أو الأصيل أو الحقيقي Authentic Assessment وهو الذي يعكس إنجازات المتعلم ويقيسها في مواقف حقيقية تجعلهم أكثر قدرة على إظهار ما لديهم من مهارات التفكير الناقد والتأملي وحل المشكلات ومراجعة الذات وتؤكد استراتيجيات التقويم البديل حسبما أشار كل من آلان وفليبو على استخدام الطلاب لمستويات عليا من التفكير ومهارات حل المشكلات وتسعى لإيجاد طلاب قادرين على الابداع والتميز.
(Allen, D. D. & Flippo, R. :٢٠٠٢pp١٥-١٦)

وقد أصبح تقييم نواتج التعلم Learning Outcomes من أهم القضايا التي تركز عليها مداخل الجودة، حيث إنه يعتمد على أطر نظرية جديدة للتعلم والتقييم تساعد على تطوير أساليب مناسبة تغطي المعارف والمهارات والقدرات المطلوبة للمتعلم ، وتجعل التقييم عنصراً فاعلاً في التعلم وليس تابعاً له ، وحتي عهد قريب كانت معظم المناهج وطرق التعليم والتعلم وأساليب التقويم في العالم العربي تتبع النظريات التقليدية ، فلم تكن تساعد المتعلمين على أن يتعلموا كيف يتعلموا ؟ ولا تقدم تعليماً أو تقييماً يساعد في تحقيق نواتج التعلم المتقدمة من مهارات التفكير العليا والاستقصاء والتفكير خلال عملية التعلم ، وكانت طرق التعليم والتقييم تدور حول المحتوى أكثر منها حول المتعلم ، مما يتناقض مع ما سيواجهه الخريجون في المجتمع من مواقف ومشكلات لا يمتلكون القدرة الكافية للتعامل معها . (درندري ، إقبال زين العابدين : ٢٠١٠ ، ص ص ١ـ٨٧)

كما ارتبط مفهوم نواتج التعلم بتطبيق نظم الجودة العالمية المتقدمة ، حيث صارت تؤكد على إسهام التقييم في التعلم ، وعلى التقييم الذاتي والتغذية الراجعة ومراجعات الزملاء على مستوى المقرر أو البرنامج ، وظهرت الحاجة لاستخدام أنواع مختلفة من المراجعات والمقارنات الخارجية للتأكد من مستوى تحصيل الطلاب ، مثل مراجعة عينة من أعمال الطلاب وأساليب التقييم والتصحيح من قبل مراجع خارجي ، أو مقارنة أداء الطلاب ومستويات تعلمهم بغيرهم من الطلاب في البرامج الأخرى المناظرة .
(Marginson, S : ٢٠٠٩,PP.٣١-٤٦)

وقد ظهر هذا التحول بصورة أكثر وضوحاً في أوروبا حيث تم إعلان بولونيا في حزيران / يونيه ١٩٩٩م بحضور وزراء التعليم والذي وافقت عليه ٢٩ دولة أوربية واعترفت به بعد ذلك ٤٧ دولة على مستوى العالم وذلك بهدف توحيد مواصفات المؤهلات العلمية والجامعية وفق أطر وطنيةFrameworks Qualifications National تضعها كل دولة تسهيلاً لتبادل الطلاب والاعتراف بالمؤهلات على مستوى العالم .(Christensen, B: ٢٠١٠ PP.٦-١٥)

وعلى الجانب الآخر فقد حدث تحول مماثل عبر المحيط الأطلسي فحسبما ترى (Loris,M:٢٠١٠,PP.٤٤-٤٩) أنه في سياق المنافسة العالمية على جودة مخرجات التعليم العالي سعت الولايات المتحدة إلى وضع مخرجات التعلم الأساسية التي يحتاجها الطلاب في مختلف التخصصات من خلال المبادرة التي أطلقتها رابطة الكليات والجامعات الأمريكية (AAC&U) والتي استهدفت : تحديد مخرجات التعلم المرغوبة عبر الحدود المؤسسية والوطنية في مختلف التخصصات ، ودمج مخرجات التعلم في عملية ضمان الجودة والمساءلة ، وقياس مدى تحقق نواتج التعلم على المستوى الوطني ، والتركيز على التعلم المتمركز حول المتعلم .

وفي عام ٢٠٠٨م أطلقت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) دراسة الجدوى التي تحمل عنوان ASSESSMENT OF HIGHER EDUCATION LEARNING OUTCOMES (AHELO)وهي مبادرة دولية تهدف إلى تقييم ما إذا كان من الممكن وضع تدابير دولية لتعميم نواتج التعلم في التعليم العالي بجميع دول العالم باعتبارها مفتاح الحصول على تعلم ذي معني في الواقع حيث أصبحت نواتج التعلم تمثل أهمية كبيرة في التعليم العالي في السنوات الأخيرة ، كاستجابة لمجموعة من الاتجاهات والتحديات والتحولات النوعية في التعليم ، كما يهدف التقرير إلى توفير قائمة بنواتج التعلم على المستوى العالمي وتمكين المؤسسات التعليمية من قياس أداء طلابها في ضوء نواتج التعلم المستهدفة وإجراء مقارنات بين أداء الطلاب بمختلف دول العالم نظرا للاعتقاد بصلاحية نواتج التعلم للتطبيق مع اختلاف اللغات والثقافات . (Karine Tremblay&etal:٢٠١٢P.٩)

وفي سياق الاستجابة لتلك التحولات ففي جمهورية مصر العربية قامت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (NAQAAE) بتحديد معايير اعتماد مؤسسات وبرامج التعليم العالي بصفة عامة ، وفيما يتعلق بكليات التربية فقد وضعت الهيئة مواصفات للخريجين حسب تخصصاتهم المختلفة كما وضحت الهيئة أهم نواتج التعلم المستهدفة من خريجي كليات التربية ومجالاتها المختلفة كي تسترشد به كليات التربية في وضع أهداف ورسالة البرنامج ونواتج التعلم المرتبطة به ، ومن ثم وضع وتحديد نواتج التعلم المرتبطة بالمقررات الدراسية بما يتوافق مع نواتج تعلم البرنامج ، وتحديد استراتيجيات التدريس والأنشطة المصاحبة وأساليب التقييم التي يمكن من خلالها قياس مدى تحقق ناتج التعلم من عدمه ، على أن يتم تحديد الموضوعات التي تسهم في تحقيق نواتج تعلم البرنامج وفق خريطة لموضوعات المقررات الدراسية المختلفة . (وزارة التعليم العالي ٢٠٠٥ ص ٥٦).

ومن هنا فقد أصبح تقييم وقياس مدى تحقق نواتج التعلم لدى الطلاب في المقررات الدراسية المختلفة في بؤرة اهتمام العديد من الباحثين ، حيث تناولت

دراسة (اللبودي ، منى : ٢٠١١ ص ص ٢٠٣ ـ ٢٤٦) تقويم نواتج التعلم في مجال القراءة بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى طلاب المرحلة الثانوية في نواتج تعلم القراءة عن الحد الأدنى المقبول وفقاً للمستويات المعيارية التي تتبناها الهيئة القومية للاعتماد وضمان جودة التعليم في مصر ، بينما حاولت دراسة (الحسيني ، هشام : ٢٠١٣ ص ص ٢٠٥ ــ ٢٦٨) التعرف على أثر برنامج قائم على التقييم الدينامي واستراتيجيات القياس الحديثة على تنمية مهارات المعلم في تقويم نواتج التعلم الوجدانية للمتعلمين نظرا لوجود ضعف ملحوظ لدى المعلمين في تقييم تلك النواتج ، وتوصلت نتائج الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج ، مما يشير لفاعلية البرنامج في تنمية مهارات قياس نواتج التعلم الوجدانية للمعلمين ، واستهدفت دراسة (التميمي ، نوف ومصطفى ، نجلاء : ٢٠١٦ ص ص ٤٥٣ ــ ٥٠١) التعرف على تقييم أصحاب المصلحة لنواتج التعلم في ضوء الإطار الوطني للمؤهلات ويقصد بأصحاب المصلحة في الدراسة طالبات كلية التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز المتوقع تخرجهن ، ومديرات المدارس التي يتم فيها التدريب الميداني للطالبات ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المديرات يرون أن تمكن الطالبات من المهارات المعرفية والإدراكية كان متوسطاً ، بينما قيم الطالبات أنفسهن في تلك المهارات بدرجة عالية ،واتفق كلٌ من المديرات والطالبات حول تمكن الطالبات من مهارات الاتصال والتعاون مع الآخرين وتحمل المسئولية واستهدفت دراسة (مدبولي ،محمد عبدالخالق :٢٠١٤ ص ص ١ ــ٣٣) التعرف على مستوى تحقيق نواتج التعلم ببرامج كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء مواصفات الخريجين وعناصر الإطار المفاهيمي ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود قصور في تحقيق نواتج التعلم لتلك البرامج مما يتطلب ضرورة مراجعة عمليات التخطيط للتدريس والاستراتيجيات المستخدمة وطرق وأساليب تقييم وقياس نواتج التعلم ، كما أوضحت النتائج ارتفاع تحقق النواتج المعرفية مقارنة بالنواتج الإدراكية والتعاون وتحمل المسئولية .

واستهدفت دراسة (عثمان ، يسري محمد : ٢٠١٥) التعرف على واقع تقويم أعضاء هيئة التدريس لنواتج التعلم لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الدمام ، واستخدمت المنهج الوصفي ، وتوصلت إلى أن واقع تقييم نواتج التعلم في المواد العلمية (أحياء وفيزياء ورياضيات) كان متوسطا .

وقام (James Baglin: ٢٠١٣) بدراسة استهدفت التعرف على تأثير طريقة تقييم التعلم المستند إلى الأداء Performance Based Assessment على تحقيق نواتج التعلم لمقرر الإحصاء التمهيدي ، واستخدمت المنهج التجريبي ، وتوصلت نتائجها إلى وجود تأثير إيجابي للطرق الثلاثة من التقييم المستند إلى الأداء

وهي : المهارات التكنولوجية ، وتصحيح المفاهيم الخاطئة ، وتنمية قدرة الطلاب على التفكير الإحصائي على تحقيق نواتج التعلم المعرفية والمهارية لمقرر الإحصاء التمهيدي .

كما استهدفت دراسة (Kurt Ruhnau:٢٠٠٦) تحليل مخرجات التعلم للطلاب الكبار في ضوء أساليب تعلم الطلاب وأساليب التدريس الخاصة بالمعلم ،وذلك في التعليم التقني والمهني ، واستخدمت المنهج الوصفي ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب يمكنهم التعلم واكتساب نواتج التعلم على نحو فعال بغض النظر عن أساليب التعلم الخاصة بهم ، وأن هناك علاقة ارتباط موجبة بين طرق التدريس المستخدمة وتحقق نواتج التعلم لدى هؤلاء الطلاب أما دراسة (Jeffrey D. Burrow,٢٠١٠) فقد تناولت تأثير التحفيز على مدى تحقق نواتج التعلم لطلاب التبادل التجاري بجامعة كوينز بكندا ، واستخدمت المنهج التجريبي ، وتوصلت نتائجها إلى أن الدوافع الثقافية والأكاديمية والشخصية والاجتماعية كان لها أثر في تحقيق نواتج التعلم المعرفية ونواتج العلاقات الشخصية ، بينما لا توجد فروق ترجع لمتغيرات النوع ومدة الدراسة واللغة في تحقيق نواتج التعلم، في حين استهدفت دراسة (SUHEYLA GOKMEN:٢٠٠٩) التعرف على تأثير استخدام طريقة التعلم التعاوني والفردي على تحقق نواتج التعلم لدى المعلمين في دورة تدريبية أثناء الخدمة ، واستخدمت المنهج التجريبي ، وتكونت عينة الدراسة من ٩٢ معلما وُزعوا على مجموعتين ، وتوصلت نتائج الدراسة لفاعلية طريقة التعلم التعاوني في تحقيق نواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية المستهدفة من التدريب مما يؤكد مناسبة هذه الطريقة في تعليم الكبار عن طريقة التعلم الفردي واستهدفت دراسة (LEE,SHIUAN:٢٠٠٩)التعرف على تأثير إدارة المعرفة وكيفية تطوير مجتمعات الممارسة على نواتج تعلم الطلاب ، واستخدمت المنهج الوصفي، وكشف تحليل البيانات أدلة على أن العلاقة بين جودة المعلومات ونتائج تعلم الطلاب قابلة للقياس بشكل منهجي، و يمكن استخدام قياسات جودة المعلومات للتنبؤ بنتائج تعلم الطلاب ، و أن هذه العلاقة في معظمها إيجابية .

وركزت دراسة (Zane Taurina:٢٠١٥) على بعض جوانب تحفيز الطلاب كأحد العوامل الداخلية الكثيرة التي لها تأثير على إدارة نواتج التعلم في مؤسسات التعليم العالي ، ويرتكز موضوع هذه الدراسة على حقيقة أن إدارة نواتج التعلم في مؤسسات التعليم العالي باعتبارها عنصراً من عناصر نظام ضمان الجودة الداخلي لم يتم التحقيق فيها بعد ، واستخدمت المنهج الوصفي وتوصلت نتائجها إلى أن عوامل التحفيز والتي من أهمها : تنظيم الدراسة والرغبة في التعاون ، وتوفر بيئة تعليمية ملائمة ، لها دورٌ مهم في تحقيق نواتج التعلم لدى الطلاب .

ومن خلال ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: "ما تقييم الطلاب لدراسة مقرر الأصول الفلسفية للتربية في ضوء نواتج التعلم المستهدفة ؟"

ويتفرع عنه التساؤلات الآتية :

- ما أهمية تقييم الطلاب للمقررات الدراسية ؟
- ما ملامح فلسفة نواتج التعليم ؟ وما أهم أدوات قياسها ؟
- ما أهم نواتج التعلم المستهدفة لمقرر الأصول الفلسفية للتربية وفق تصنيف الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مجالات :
- المعرفة والمعلومات ، المهارات الذهنية ، المهارات المهنية ، المهارات العامة والمنقولة؟
- ما تقييم الطلاب لمستوى تحقق النواتج المستهدفة لمقرر الأصول الفلسفية للتربية ؟
- هل يختلف تحقق تلك النواتج باختلاف المتغيرات الآتية :
  - ✓ الشعبة (شعبة التربية كلية الدراسات الإنسانية ـ دراسات إسلامية ـ جغرافيا ـ اللغة الإنجليزية ـ اللغة الفرنسية).
  - ✓ معدل الطالب في الفرقة الثالثة (مقبول ـ جيد ـ جيد جداً ـ ممتاز).
  - ✓ نجاح ورسوب الطالب في أحد مقررات أصول التربية (ناجح ـ راسب) .
  - ✓ النوع (ذكور ـ إناث) .
- ما العوامل المؤثرة في تحقيق نواتج تعلم مقرر الأصول الفلسفية للتربية من وجهة نظر الطلاب ؟
- ما العلاقة بين العوامل وتحقق نواتج التعلم بمجالاتها المختلفة ؟
- ما الآليات التي يمكن أن تُسهم في إكساب الطلاب لنواتج التعلم المستهدفة من دراسة مقرر الأصول الفلسفية للتربية ؟

- **أهداف الدراسة**:

استهدفت الدراسة التعرف على أهم نواتج التعلم المستهدفة من تدريس مقرر الأصول الفلسفية للتربية والكشف عن مستوى تقييم الطلاب المعلمين بكليات التربية بالدقهلية ـ جامعة الأزهر لذلك المقرر في ضوء نواتج التعلم المستهدفة وأهم العوامل المؤثرة في تحقيق تلك النواتج .

- **أهمية الدراسة**:

- تنبع أهمية الدراسة من كونها تسعى للكشف عن تقييم الطلاب لدراسة مقرر الأصول الفلسفية للتربية باعتبارها تحظى بأهمية كبيرة في الاعداد المهني للطلاب المعلمين ، كمنطلق لوضع رؤية تطويرية لتحسين تلك المقررات بما يتوافق مع قدرات وميول الطلاب .
- يُمكن أن يستفيد من هذه الدراسة المسئولون عن برامج إعداد المعلم بكليات التربية في وضع الخطط والسياسات التي تدفع نحو مزيد من التطوير

للمقررات التربوية ، والتعرف على مدى تحقيق تلك البرامج لرسالتها وغاياتها وأهدافها .

- يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في السعي للتعرف على وجهة نظر الطلاب وتقييمهم لهذه المقررات بغية تحسينها وتطويرها ، كما يمكن أن تفيدهم في وضع جملة من نواتج التعلم للمقررات الدراسية بما يتوافق مع المعايير العالمية لإعدادها وتدريسها.
- تفيد هذه الدراسة المجتمع الخارجي وأرباب العمل وكافة المستفيدين من مخرجات كليات التربية في التعرف على مدى امتلاك الطلاب المعلمين للمعارف والمهارات المختلفة اللازمة للممارسة مهنة التعليم .

- **منهج الدراسة**:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها وباعتبار أن هذا المنهج يهتم بتحديد الظروف والعلاقات المرتبطة بالظاهرة ولا يكتفي بجمع البيانات وتنظيمها ، بل يتعدى ذلك إلى تحليلها وتفسيرها للتوصل إلى مجموعة من النتائج التي تُعين على فهم الواقع ومن ثمَ العمل على تحسينه .

- **أداة الدراسة**:

قام الباحثان بإعداد استبانة بهدف الكشف عن مستوى تقييم الطلاب المعلمين بكليات التربية بالدقهلية ــ جامعة الأزهر لمقرر الأصول الفلسفية للتربية في ضوء مخرجات التعلم المستهدفة ، والعوامل المؤثرة في تحقيقها والتعرف على مدى اختلاف ذلك المستوى وفقاً لمتغيرات الدراسة ، وتكونت من (٥٢) عبارة موزعة على محورين.

- **حدود الدراسة**:

- مكانية: اقتصر تطبيق أداة الدراسة على طلاب وطالبات كليتي التربية وشعبة التربية بكلية الدراسات الإنسانية بالدقهلية ـ جامعة الأزهر.
- زمانية: تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠١٤/ ٢٠١٥م).
- موضوعية: مستوى تقييم الطلاب المعلمين بكليات التربية بالدقهلية ــ جامعة الأزهر لمقرر الأصول الفلسفية للتربية في ضوء مخرجات التعلم المستهدفة ، والعوامل المؤثرة في تحقيقها.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **التقييم Assessment**:

ويقصد به في هذه الدراسة الأساليب المستخدمة للحصول على آراء الطلاب وتقديراتهم حول مستوى تحقق نواتج التعلم والعوامل المؤثرة فيها ، بهدف تحسين وتطوير المقرر ليتماشى مع التقدم الذي يطرأ على محتوى المادة واحتياجات المجتمع والبيئة .

- **مقرر الأصول الفلسفية للتربية** :

يقصد بالمناهج مجموعة المعارف والمهارات والوجدانيات التي تقدمها الكلية داخل جدرانها أو خارجها للطلاب لتحقيق مخرجات التعلم المنشود من برنامج تعليمي أو مادة دراسية في مدة زمنية محددة ، كما يُعرف المنهج بأنه مجموعة الخبرات التربوية ، المعرفية والمهارية والوجدانية ، وما يصاحبها من أنشطة وممارسات وخبرات ميدانية في شتى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية ، أما المقرر فهو جزء من مكونات المنهج ويقتصر غالبا على الجزء الذي يتمحور حول المعلومات فقط والتي تتصل بتخصص معين . (عزيز ، مجدي إبراهيم :٢٠٠٥ ، ص ص ٥٢ ـ٥٣)

ومقرر الأصول الفلسفية التربية هو أحد المقررات التي تقدم ضمن متطلبات الاعداد المهني للطلاب المعلمين بكليتي التربية والدراسات الإنسانية بالدقهلية والذي يشتمل على العديد من الموضوعات من أهمها : العلاقة بين الفلسفة والتربية ، الفلسفات التربوية المختلفة ، القيم والمعرفة والطبيعة الإنسانية .

- **نواتج التعلم Learning Outcomes** :

هي عبارة عن المعرفة والفهم والمهارات والقيم التي ينبغي أن يكتسبها الطلاب بنهاية دراستهم لمقرر معين وعند إكمالهم للبرنامج التعليمي، والتي ترتبط برسالة البرنامج وأهدافه ، وتعكس استخدام معايير مرجعية خارجية قومية أوعالمية على مستوى ملائم .(وزارة التعليم العالي ، ٢٠٠٥، ص ٥٨)

- **الإطار النظري للدراسة** :

- **تقييم الطلاب للمقررات الدراسية**:

أصبح تقييم البرامج الأكاديمية عملية تكتسب أهمية كبيرة تُسهم في تحسين تعلم الطلاب من خلال إتاحة فرص مستمرة لتعديل وتطوير المناهج الدراسية، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقييم ،اعتمادا على التغذية الراجعة من تقييم الطلاب لكافة عناصر العملية التعليمية ، ويمثل التقييم أداة للمساءلة في التعليم من خلال توفير الأدلة على فعالية التدريس ، ومدى نجاح البرامج في إكساب الطلاب لنواتج التعلم المستهدفة ،وهو عملية مستمرة تهدف لفهم وتحسين تعلم الطلاب وتنطوي على توقعات ومعايير ومقاييس عالية ومناسبة لجودة التعلم ، وتستخدم منهجية جمع وتحليل وتفسير الأدلة لتحديد مدى تطابق الأداء مع التوقعات والمعايير ،وعندما يتم تضمين هذه العملية في مؤسسات التعليم فسوف تساعدنا على التركيز على الاهتمام الجماعي وفحص صحة افتراضاتنا عن تعلم الطلاب ، وإيجاد ثقافة أكاديمية مشتركة تُسهم في ضمان وتحسين جودة التعليم العالي .(Biney et al:٢٠٠٨pp ٥١-١٣.)

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي على أهمية تحقيق معايير الجودة في مخرجاتها التعليمية من حيث نوعية المعرفة النظرية ، ومستوى فهم

الحقائق والمفاهيم المرتبطة بالتخصص ، وامتلاك مهارات التطبيق العملي للمعرفة ، وأن نقطة البداية ترتبط بتطوير وتحسين المقرر الدراسي ، وإعداده في ضوء حاجات الطلاب واهتماماتهم وقدراتهم وميولهم ، والعمل على تقييمه بشكل مستمر وفقاً للمعايير العالمية لجودة المقرر الجامعي ، من حيث أهدافه ومحتواه ، وتكامل موضوعاته ، وارتباطه (Philip B. Stark:٢٠١٤PP.١-٢٦) بالممارسات العملية ، وإثارته للتفكير العلمي والناقد .

ويشير كلٌ من (Seldin, P.٢٠١٢ P١١, Smith, G.,٢٠١٠,P١١٥-١٣٦) إلى أن تحقيق نواتج التعلم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بإجراء تقييم وتحسين مستمر للمقررات الدراسية ، استنادا إلى وجهة نظر الطلاب ، وأن هذا التقييم هو جزء أساسي من عملية الجودة والاعتماد والتي تركز على أن يتم في ضوء نواتج التعلم المستهدفة ، وينبغي الحرص على استمرارية هذه العملية وفق أحدث التطورات في مجال التخصص وفي المجال المهني ، حيث تشكل مشاركة الطلاب في عمليات تقييم المقررات الدراسية فهماً جديداً لقضية تعلم الطلاب وتنميةٍ مختلف جوانب شخصياتهم لكونهم المستفيد المباشر منها ولحاجتهم دوما إلى تلقي تغذية راجعةٍ حول مستوى إتقان تعلمهم وتطور أدائهم وفعاليته وهو ما يُعد مطلباً ملحاً إذا أرادت الجامعات تحقيق الجودة الأكاديمية فيها .

وترجع أهمية مشاركة الطلاب في تقييم المقررات الدراسية بكافة جوانبها في أنها عملية تحدث فرقاً إيجابياً في تقديم تغذية راجعة لأعضاء هيئة التدريس عن مدي جودة المقرر الدراسي ، ومدي حاجته للتعديل والتطوير ، أو الإضافة والحذف ، بما يتوافق مع المتغيرات المعرفية والتكنولوجية الحديثة ، ومدى ارتباطها بالممارسات الواقعية والتطبيقية في العمل ، وتوافقها مع متطلبات سوق العمل ، ومدى إسهام المقرر في إكساب الطلاب لمخرجات التعلم المستهدفة وتُسهم في تحقيق المعايير الأكاديمية وتحسين جودة التعليم .
(Harry G. Murray :٢٠٠٥PP.١-١٥)

- **مفهوم نواتج التعلم** :

لا يوجد اتفاق أو تعريف دقيق لنواتج التعلم في مختلف أنحاء أوربا وبقية العالم ، وهذا لا يعني بالضرورة دلالة على وجود مشكلة لأن معظم الذين يستخدمونها في معظم الدول لا يوجد لديهم تغير جوهري في النظر للمفهوم ويستخدمون ألفاظ مترادفةٍ للدلالة عليه مثل : بيان ما هو متوقع أن يعرفه ويفهمه الطالب أو يكون قادراً على إثباته في نهاية فترة التعلم ،أوما يمكن توقعه للمعارف والفهم الذي يمتلكه الطالب نتيجة لخبرات التعلم ،أو أنها تشير إلى المعارف والمهارات والقدرات التي حققها الطالب نتيجة مشاركته أو مروره بتجارب وخبرات من خلال المقررات والبرامج ،أوهي التي تحدد بدقه ما سوف يعرفه المتعلم ويكون قادراً على القيام به نتيجة لأنشطة التعلم ويتم التعبير عنها عادة في صورة معارف ومهارات ومواقف (Stephen Adam٢٠١٥: PP.١-٢٤)

ومن الواضح أن هذه التعريفات لا تختلف في مدلولها ومغزاها ، والخلاصة منها أن نواتج التعلم هي ما يتوقع أن يعرفه الطالب ويكون قادراً على القيام به في نهاية فترة التعلم أو نهاية البرنامج ، وهي بذلك تختلف عن الأهداف التي تشير إلى نوايا المعلم بينما تؤكد النواتج على ما يتوقع من المتعلم معرفته وفهمه والقيام به بعد مروره بخبرات تربوية معينة ترتبط مباشرة باستراتيجيات التدريس و التقييم عند تنفيذها في الواقع .

ولنواتج التعلم أهمية على ثلاثة مستويات مختلفة فعلى المستوى المحلي والمؤسسي تمثل اعتراف بجودة مؤسسات التعليم العالي وضماناً لصلاحية المؤهلات ومواءمتها لمتطلبات سوق العمل ، وعلى المستوى الوطني تلعب نواتج التعلم دوراً في وصف وتحديد الإطار الوطني للمؤهلات المعترف بها وتحسين نظم ضمان الجودة وتوضح المعايير التي تبنى عليها الأطر الوطنية للمؤهلات وعلى المستوى الدولي تساعد على الاعتراف الدولي بجودة الخريج ، وتفتح إمكانية تحقيق الشفافية الحقيقية وتتيح فرصة التنقل عبر الدول وتسمح بالمقارنة بين الدول المختلفة.(Gosling D and Moon J,: ٢٠٠١.p٥)

كما أن لنواتج التعلم تأثير قوي على تصميم المناهج الدراسية واستراتيجيات التدريس والتعليم والتعلم وأساليب التقييم ،وكذلك توكيد الجودة وهي تشكل جزءا هاما لجودة التعليم العالي ، وتؤدي لإعادة النظر في طرح تساؤلاتٍ حيوية حول ما ؟ ومن؟ وكيف؟ وأين؟ ومتى نعلم ونقيم ؟ وهي تمثل تعديلا في التركيز من التعليم إلى التعلم ، فهي تعتمد نهجا يؤكد على الطالب على النقيض من التعلم المتمحور على المعلم وتؤدي للتركيز على التدريس والتعلم والربط بين التصميم والتنفيذ وقياس التعلم .

وهناك عدة اشتراطات فنية يجب مراعاتها عند صياغة نواتج التعلم من أهمها: (Declan,K. & etal:٢٠١١,P ٩)

- أن تكون مرتكزة حول المتعلمStudent-Centered
- القابلية للملاحظة والقياس.
- وضوح المعنى واللغة باستخدام أفعال Action Verbs محددة وواضحة تعبر عن مستوى الأداء أو السلوك المتوقع من الطالب.
- تجنب الاطناب والتكرار.

- **إسهام نواتج التعلم في تحقيق التعلم المتمركز حول المتعلم** :

تركز نواتج التعلم على بيانات واضحة ومفصلة عن تعلم الطلاب من حيث المعرفة والفهم والمهارات والقدرات ومدى تطور أداء المتعلم وصولاً إلى نتائج تقييم أداء الطلاب ، وهي تشكل جزءً لا يتجزأ من برنامج الإصلاح التعليمي التي يمكن تلخيصها في عبارة " التعلم المتمحور حول المتعلم " ومثلت تحولاً جذرياً من الطرق التقليدية لقياس التعلم التي تؤكد على المدخلات والعمليات

إلى تقنيات تركز على المخرجات بحيث ينتقل التركيز من المحتوى إلى الأداء والمنتج وما يجب على المعلم القيام به إلى ما الذي يجب على الطالب القيام به ؟ وتتبع نهجا يركز على نشاط المتعلم بعيداً عن المعلم وتشجع فكرة أن المعلم يعتبر مرشد وميسر لعملية التعلم وتقر بأن الكثير من التعلم يمكن أن يحدث خارج غرفة الصف ، وتنطوي على فكرة أن المتعلم يجب أن يكون نشيطا ومشاركا فاعلاً في تخطيط وإدارة عملية التعلم الخاصة به ، ويتحمل المزيد من المسئولية عن تطور مستوى تعلمه ويحقق قدراً كبيراً من الاستقلالية والاعتماد على الذات في عملية التعلم ،ويكون قادرا على إدراك فكرة التعلم مدى الحياة ويتطلب ذلك التركيز التلقائي على كيفية تعلم الطلاب وتصميم بيئات التعلم الفعالة ، والربط المنطقي بين استراتيجيات التدريس المناسبة لكل ناتج وكذلك أساليب التقييم ، وتوفير الخدمات الأكاديمية التي تدعم تعلم الطلاب ، وتعزيز بيئة تعلم إيجابية في الحرم الجامعي تشجع الطلاب على المشاركة الفعالة في الأنشطة الجامعية . (Adam, S. ٢٠١٤ PP.٨-١٥)

- **تصنيف نواتج التعلم** :

في عام ١٩٥٦م وضع بنيامين بلوم تصنيفاً لغايات وأهداف التعلم التربوية في بنية هرمية تمثل أشكالاً ومستويات مختلفة للتعلم كالتالي :المجال المعرفي المجال الوجداني ، المجال النفس حركي أو المهاري ويتكون كلٌ منها من عدة مستويات متدرجة ومعقدة يعد كلُ مستوى شرطاً لتحقق المستوى الأعلى وقد كان تحديد مستويات التعلم أساساً بنيت عليه فكرة تصنيف نواتج تعلم الطلاب فيما بعد ، وقد طورت أندرسون (Lorin Anderson:٢٠١٤,pv) مستويات التعلم المعرفية لتتلاءم مع متطلبات القرن الحادي والعشرون وفقاً للجدول (١) :

جدول(١) يوضح الفرق بين تصنيف بلوم وأندرسون لنواتج التعلم

تصنيف بلوم ١٩٥٦	تصنيف أندرسون ٢٠٠١
التقييم	الابداع
التركيب	التقييم
التحليل	التحليل
التطبيق	التطبيق
الفهم	الفهم
المعرفة	التذكر

وقد ركزت أندرسون على الأفعال بدلاً من الأسماء بمعني ما يمكن أن يقوم الطالب بامتلاكه من معارف أو أدائه للمهارات في نهاية المقرر أو البرنامج بحيث يكون النموذج أكثر ديناميكية لتصنيف العمليات الفكرية التي يستخدمها الطلاب في اكتساب واستخدام المعرفة .

وقد صنفت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر نواتج التعلم المستهدفة من تدريس المقررات المختلفة في أربعة مجالات ، هي : (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ٢٠١٠ ، ص ص ١٢ـ ١٨)

- **المعرفة والفهم**:Knowledge and Understanding هي المعلومات الأساسية والمفاهيم التي يتوقع أن يكتسبها الطالب عند إكمال دراسته للمقرر أوالبرنامج بنجاح.
- **المهارات الذهنية**:Intellectual Skills هي المهارات الذهنية التي يتوقع أن يكتسبها الخريج عند إكماله البرنامج مثل :القدرة على الاختيار من بين بدائل أو خيارات مختلفة، والاستنتاج والمناقشة، والابتكار، وتحديد المشكلات والتوصل إلى حلول، إلخ.
- **المهارات المهنية والعملية**:Professional & Practical Skills هي القدرة على استخدام المادة المعرفية في تطبيقات مهنية أو عملية، والتي يتوقع أن يكتسبها الطالب عند إكمال دراسته البرنامج بنجاح، مثل : استخدام خرائط الاستشعار عن بعد، وتدريس درس في صف دراسي، وكتابة بطاقة علاج، وإدارة الموارد المائية، وعمل تصميم هندسي، وتصميم برنامج حاسب آلي، إلخ.
- **المهارات العامة**:General Transferable Skills هي مختلف المهارات العامة أوالمهارات القابلة للاستخدام في مجالات عدة التي يتوقع أن يكتسبها الطالب عند إكمال دراسته البرنامج بنجاح. وهي مهارات غير مختصة بمادة أومقرر دراسي محدد، ومن أمثلتها :مهارات التعامل مع الحاسب الآلي، ومهارات الاتصال، ومهارات القيادة، ومهارات العمل في فريق، ومهارات حل المشكلات وقد اعتمدت الدراسة على هذا التصنيف عند وضع نواتج التعلم المقترحة لمقرر الأصول الفلسفية للتربية .

- **مرتكزات بناء نواتج تعلم البرامج والمقررات الدراسية** :

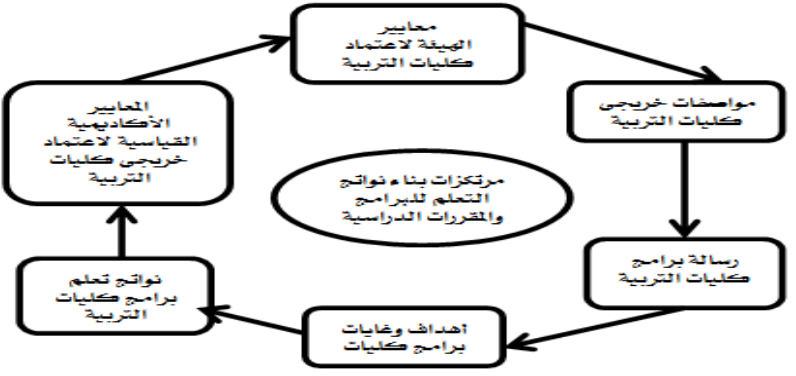
هناك العديد من المرتكزات التي يجب الاستناد إليها عند بناء ووضع نواتج التعلم للبرامج والمقررات الدراسية المختلفة ، والتي استندت إليها هذه الدراسة والتي من أهمها :

- معايير الهيئة القومية لاعتماد كليات التربية باعتبارها مؤسسات للتعليم العالي ، والتي تشتمل على محورين : القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية يندرج تحت كل منهما عدة مجالات فرعية.(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ،٢٠١٠: ص ٣) .
- المعايير الأكاديمية القياسية لاعتماد خريجي كليات التربية (NARS) (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ،٢٠١٠: ص ٥٠) وتأتي المعايير الأكاديمية القياسية المعتمدة عالمياً محكاً أساسياً للمعايير التي يجب أن يتصف بها خريجو كليات التربية والتي تكفل تخريج معلمين أكفاء قادرين على أداء مهام مهنة التدريس، ورسالتها. والمعايير الأكاديمية القياسية المعتمدة لدي الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد الخاصة بخريجي كليات التربية بالجامعات المصرية، التي تتصل (بمجالات)

أربعة تحوي معارف ومهارات ذهنية وأدائية واتجاهات ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم أثناء دراسته، وتتوفر للخريج ليصبح قادرا علي التعليم والتواصل، والتخطيط والتقويم، والتفكر والنمو، والتدريس والإدارة في مجال مهنة التدريس ، وتصنف هذه المعايير إلى المجالات التالية: مجال التخصص مجال التربية ، مجال المسئولية المهنية ، مجال القدرات الشخصية.

- مواصفات خريجي كليات التربية (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد :٢٠١٣ ص١٣) ، والتي اشتملت على مجالات نواتج التعلم الأربعة السابق ذكرها .
- نواتج تعلم برامج كليات التربية .
- رسالة برامج كليات التربية .
- غايات وأهداف برامج كليات التربية ، وهذه الثلاثة الأخيرة تقوم بتحديدها الكليات المختصة في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد .

والشكل (١) يوضح أهم هذه المرتكزات :



شكل (١) يوضح مرتكزات بناء نواتج تعلم البرامج والمقررات الدراسية

ولا بد من وضع مؤشرات أداء Performance indicators لنواتج تعلم البرامج والمقررات الدراسية مع الوضع في الحسبان أهمية تحديد استراتيجيات التدريس وأساليب تقييم نواتج تعلم الطلاب ، وكل ما سبق من إجراءات يمثل في حد ذاته مرحلة مهمة من مراحل تحقيق نواتج التعلم في المؤسسات التعليمية وهي مرحلة التخطيط والتي تليها مرحلة التنفيذ والتي يتم فيها تحديد من الذي سيقوم بعملية تقييم نواتج التعلم ؟ ومتي ؟ وكيف ؟ ما الأدوات المستخدمة لجمع البيانات ؟ وما البيانات المراد جمعها ؟ وكيف يمكن تحليلها ؟ للوصول إلى المرحلة النهائية وهي مرحلة التحسين والتطوير المستمر من خلال تقديم تغذية راجعة مستمرة لجميع عناصر العملية التعليمية في ضوء نتائج التقييم

التي تم التوصل إليها ومن ثم وضع خطط التحسين والتطوير لجوانب الضعف وتعزيز مواطن القوة .

- **قياس وتقييم نواتج التعلم** :

هناك توجه عالمي قوي لأن تكون أنظمة التقييم تكاملية ، أي أن تكون لكل من المعلم والمتعلم، وأن تخدم عدة أغراض من أهمها :
(Stiggins, ٢٠٠٧ ,P ٢٣-٢٧) (درندري ، إقبال ٢٠١٤ صص٥ ـ ١٩)

- **تقييم التعلم : Assessment of Learning** وهو قياس التعلم بعد حدوثه باستخدام المعلومات عن أداء الطلبة ووضع تقارير للآخرين عنها. وهو ذو بعد واحد، وتجميعي، ويشكل جزءا من المنهج .
- **التقييم من أجل التعلم : Assessment for Learning** وهو تقييم متعدد الأبعاد، وبنائيا، ومدمجا في المنهج وحقيقيا وموجودا في سياق ومتصفا بالمرونة. ويصمم لإعطاء المعلم معلومات لتعديل أنشطة التعلم والتعليم.

التقييم بوصفه تعلماً Assessment as Learning هو عملية تطوير ودعم العمليات ما بعد المعرفية Meta-Cognition للطلبة، ويركز هذا التقييم على دور الطلبة في ربط التعلم بالتقييم. ويكون فيه الطلبة نشطين، ومشاركين وناقدين يستطيعون تكوين معاني من المعلومات وربطها بما لديهم والتعلم الجديد ، وتعنى هذه الأنظمة بالعمليات والنواتج والإجراءات والأدوات وفيها يشارك المتعلم في عملية التقييم ويكون التقييم استجابيا وفي سياق معين.

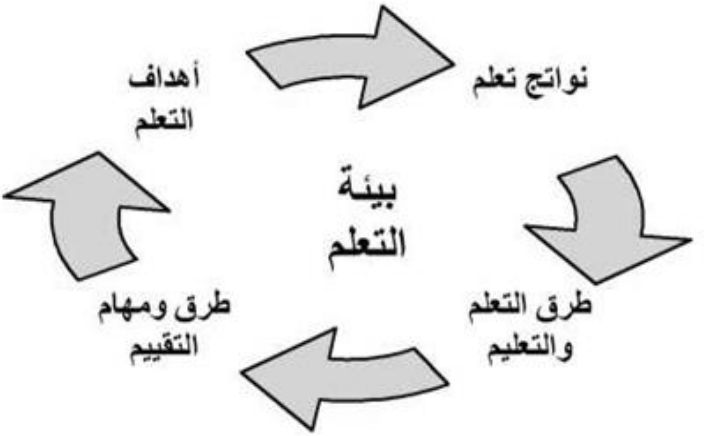
وتستهدف عملية قياس وتقييم نواتج التعلم الكشف عن مدى قدرة البرامج الأكاديمية على تحقيق نواتج التعلم المستهدفة ،وتسهم بفعالية في تحسين جودة البرنامج ، وتطوير المناهج الدراسية ، وطرائق التدريس وأساليب التقييم وتجيب عن تساؤل غاية في الأهمية مؤداه أين نحن الآن ؟ وماذا يجب أن نفعل حتي نحقق رسالة المؤسسة وأهداف البرنامج ؟

وتنطوي هذه العملية على مجموعة من المبادئ التوجيهية من أهمها :
(UMUC,٢٠١٥,P.٢)

- أن تكون نابعة من رسالة البرنامج .
- أن تستند إلى وسائل وأدوات قياس متنوعة وموثوقة ومحددة .
- أن يشارك فيها جميع أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية والإدارية فالتقييم جهد جماعي .
- ضرورة الاستفادة من نتائج التقييم في تقديم تغذية راجعة تسهم في تطوير البرنامج ، والمناهج الدراسية ، وطرائق التدريس وأساليب التقييم .
- توفير تغذية راجعة للأطراف المعنية من طلاب وأولياء أمور وأعضاء هيئة التدريس عن نتائج تقييم البرنامج .
- تتسم عملية التقييم بالمرونة والمصداقية والاستمرارية ، وتعني الاتساقConstructive Alignment وأخيرا أن يستهدف تقييم البرنامج

تحقيق المطابقة البنائية بين نواتج التعلم وأهداف البرنامج والمناهج وطرائق التدريس ،وطرق التقييم .

وقد وضعت كلٌ من (Biggs, J. & Tang, C, ٢٠٠٧,P١٨) فكرة أساسية للمواءمة البناءة التي هي عملية مزامنة طرق التدريس والأنشطة التعليمية وأساليب التقييم وضرورة أن تكون متناسبة ومحاذية مع مخرجات التعلم وهو أمر حاسم لتحقيق التدريس الفعال ، وهذا التوافق يجعل عملية تعلم الطلاب واضحة وشفافة لكل من الطلاب وأصحاب المصلحة.



شكل (٢) يوضح طريقة المطابقة البنائية

وقد ازاد الاهتمام بقياس وتقييم نواتج التعلم ومستويات تحققها في السنوات الأخيرة من خلال تطبيق أنواع مختلفة ومناسبة من التقييم ، وحدث تحول من استخدام المدخلات كمقاييس لجودة التعليم إلى قياس مدى التعلم المستمر مثل: المعرفة والمهارات والسلوك والاتجاهات وتحول التركيز من قياس حفظ وتذكر المعلومات إلى مدى القدرة على تطبيق المهارات والكفايات المطلوبة من خلال التفكير الناقد والتواصل وحل المشكلات في ظروف حياتية حقيقية.

ولتحقيق أغراض التقييم المختلفة تستخدم عدة أساليب لقياس وتقييم نواتج التعلم منها المباشرة والتي تركز على مدى تحقق التعلم نفسه مثل : الاختبارات التحريرية والشفهية والمناقشات الصفية وعروض الطلاب وملاحظة الأداء والتدريب الميداني ومقاييس غير مباشرة والتي تستهدف اختبار ما يترتب عن التعلم من سلوكيات وليس اختبار التعلم نفسه مثل : استطلاعات الطلاب المتوقع تخرجهم واستطلاعات الخريجين وجهات التوظيف وأرباب العمل وقياس رضا الطلاب عن دراستهم للمقرر أو البرنامج ، وتتيح المقاييس غير المباشرة للتعلم التعرف على مدى استفادة المتعلم من دراسة المقرر أو البرنامج خلال سنوات الدراسة . (Mohsen Keshavarz,٢٠١١,PP ١٣-٤)

وتجدر الإشارة إلى أن العديد من الجامعات العالمية تقوم بتقييم وقياس دوري ومستمر لنواتج تعلم برامجها المختلفة من خلال خطط محددة وواضحة يتم فيها تحديد النواتج المستهدف قياسها والأدوات المستخدمة وطرق جمع البيانات والتحقق من موثوقيتها ، وجمع الأدلة حول مدى تحقق تلك النواتج والتوقيتات الزمنية لعملية التقييم ، وصولاً إلى تحليل البيانات وتفسيرها والاستفادة منها في تقديم التغذية الراجعة لكافة أطراف العملية التعليمية بهدف تحقيق التطوير والتحسين المستمر .
(Marymount University,٢٠١٥,p٣)

- **إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها**

- **تقنين الأداة (صدق وثبات الأداة)** :

للحكم على مدى صلاحية الأداة للتطبيق يتم التحقق من صدق الأداة في استقصاء موضوعها وثبات نتائج الاستجابة عن بنودها. وفيما يلي التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها:

- **بناء الأداة**:

تم إعداد استبانة للتعرف على مستوى تقييم الطلاب والطالبات لمدى تحقق نواتج التعلم لمقرر الأصول الفلسفية للتربية ، وأهم العوامل المؤثرة فيها. وذلك من خلال الإطلاع علي الدراسات السابقة ، ومنها دراسة (بوبشيت : ٢٠٠١ ص ص ١٠٤ ــ ١٣١) ودراسة (LEE,SHIUAN:٢٠٠٩) وإنتاج (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (NAQAAE)) واستفاد الباحثان من هذه الدراسات وإطارها النظري وغيرها من الدراسات العربية والأجنبية.

تم بناء الإستابة علي جزأين : الجزء الأول ويستهدف الكشف عن مستوى تقييم الطلاب لنواتج تعلم مقرر الأصول الفلسفية للتربية ويشتمل على أربع محاور ، والجزء الثانى ويستهدف الكشف عن العوامل المؤثرة في تحقيق نواتج التعلم لهذا المقرر ويشتمل على ستة محاور، وعلي مجموعة من العبارات وصلت في إجمالها إلى ثنتان وخمسون عبارة وتم تطبيق الإستبانة علي المستجيبين وفقاً لمقياس ثلاثي متدرج (موافق ـ محايد ـ غيرموافق).

- **أولاً: صدق الأداة** :

المقصود بصدق الأداة هو أن تقيس ما وضعت لقياسه (P. ٣٧٧. Best, & Kahen,(١٩٩٨)). ويعد مؤشراً على البدء في تطبيقها والتأكد من ثبات نتائجها، لذا يأتي حسابه في المرتبة الأولى ثم يليه الثبات.

وللتحقق من صدق الاستبانة موضع الدراسة اتبع الباحثان الطرق التالية:

- **الصدق الظاهري:** تم حساب صدق الاستبانة باستخدام الصدق الظاهري Face Validity من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين ذوى

الاختصاص والخبرة في مجال التربية للقيام بتحكيمها. وبعد أن اطلع هؤلاء المحكمون على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها، أبدوا آراءهم وملاحظاتهم حول فقرات الاستبانة من حيث مدى ملاءمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المطلوبة للدراسة؛ وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور الذي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرة وسلامة صياغتها؛ ثم تعديل الفقرات أو حذف غير المناسب منها أو إضافة ما رأوه مناسباً منها، بالإضافة إلى النظر في تدرج الاستبانة، وغير ذلك مما رآه الخبراء مناسباً (Oluwatayo,(May,٢٠١٢).P.٣٩٢).

وجاءت آراء المحكمين تؤكد صلاحية معظم الأسئلة لقياس ما وضعت لقياسه ، وأن تعليمات الاستبانة واضحة ، وسلامة الصياغة اللفظية لأسئلة الاستبانة ومناسبتها لمستوى طلاب المرحلة الجامعية . ويوضح الجدول (٢) النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مفردات الاختبار.

جدول (٢)النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مفردات الاستبانة

م	عناصر التحكيم	النسبة المئوية
١	صلاحية كل مفردة لقياس ما وضع لقياسه.	٧٩٪
٢	سلامة الصياغة ومناسبتها لمستوى طلاب الجامعة	٩٤,٧٪
٣	مدى وضوح تعليمات الاختبار.	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٢) أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مفردات الاستبانة تتراوح بين (٧٩٪، ١٠٠٪)، وقد أشار المحكمون إلي بعض المقترحات وأجريت التعديلات التي أشاروا بها ، و من ثمَ أصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق .

- **صدق الاتساق الداخلي :** قام الباحثان بحساب معامل ارتباط درجة كل عبارة بالمجموع الكلي لعبارات كل بعد . ويبين الجدول (٣) معاملات الصدق الداخلي لعبارات الاستبانة.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمي إليه للجزء الأول (نواتج التعلم لمقرر الأصول الفلسفية للتربية) وارتباط العبارات بالمحور الذى تنتمى إليه (ن = ٨٠)

المحور الأول		المحور الثانى		المحور الثالث		المحور الرابع	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٢٩	.٦١٣❖❖	٢٦	.٦٣٠❖❖	**٣**	.٣٥٢❖❖	٦	.٥٨٠❖❖
٣٠	.٤٣٨❖❖	٢٧	.٤٧٣❖❖	**٢٤**	.٣٦٨❖❖	٣٧	.٦٧٨❖❖
٣١	.٤٥٠❖❖	٢٨	.٦٦٦❖❖	**٣٥**	.٤١٢❖❖	٣٩	.٦٢٦❖❖
٣٢	.٥٤٣❖❖	٣٣	.٤٦٠❖❖	**٤٠**	.٦٧٩❖❖		
٥١	.٦٨٧❖❖	٣٤	.٤٥٥❖❖	**٤٣**	.٦٦١❖❖		
		٣٦	.٤٢٠❖❖				
		٣٨	.٤٧١❖❖				
		٤١	.٦٢٠❖❖				

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٣٦١، (٠,٠٥) = ٠,٢٧٨

❖ دال عند مستوى (٠,٠٥) ، ❖❖ دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، (٠,٠٥) وبالتالي فهي مقبولة.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه (الجزء الثانى)لاستبانة الكشف عن (العوامل المؤثرة على نواتج التعلم لمقرر الأصول الفلسفية للتربية)وارتباط العبارات بالمحور الذى تنتمى إليه(ن = ٨٠)

المحور الأول		المحور الثانى		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس		المحور السادس	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	.٤٨٧٠٠	٤	.٥٧٣٠٠	٢	.٤٦٢٠٠	١٤	٤٩٧.٠٠	٨	٤٣٤.٠٠	١١	.٣٣٢٠٠
١٣	.٤٣٣٠٠	٥	.٦٣٤٠٠	١٧	.٧١٩٠٠	١٦	٢٧٥.٠	٤٤	٣١٧.٠٠	١٢	.٦٦٠٠٠
١٥	.٧٢٧٠٠	٧	.٥٧٢٠٠	١٨	.٥٥٥٠٠	٢٠	٤٠٦.٠٠	٤٥	٣٥٩.٠٠	٤٨	.٦٥٤٠٠
١٩	.٥٥١٠٠	٩	.٦١٥٠٠	٢٢	.٨٠٣٠٠	٢٣	٦٣٢.٠٠	٤٦	٤٦٩.٠٠	٤٩	.٦٨١٠٠
٢١	.٦٣٦٠٠	١٠	.٤٢١٠٠			٢٥	٣٠٤.٠٠	٤٧	٥٣٨.٠٠	٥٠	.٦٨٦٠٠
						٤٢	.٣٢٢٠٠				
						٥٢	.٤٨٠٠٠				

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٣٦١، (٠,٠٥) = ٠,٢٧٨

❖ دال عند مستوى (٠,٠٥) ، ❖❖ دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول(٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، (٠,٠٥) وبالتالي فهي مقبولة.

ثم قام الباحثان بحساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالمجموع الكلي للاستبانة . ويبين الجدول (٥) معاملات الصدق الداخلي لعبارات الاستبانة .

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة المحور بالدرجة الكلية للمحور الذى تنتمى إليه وارتباط المحاور ببعضها البعض (الجزء الأول الخاص بنواتج التعلم لمقرر الأصول الفلسفية للتربية)(ن = ٨٠)

المحور	المعارف والمعلومات	المهارات الذهنية	المهارات المهنية	المهارات العامة والمنقولة	النواتج
المعارف والمعلومات		٤٧٣.❖❖	٣١٠.❖❖	٢٨٣.❖	٧٢١.❖❖
المهارات الذهنية			٣٦٣.❖❖	٢٦٤.❖	٨٢٤.❖❖
المهارات المهنية				٤٥٣.❖❖	٧٠٠.❖❖
المهارات العامة والمنقولة					٥٩٧.❖❖

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٣٦١، (٠,٠٥) = ٠,٢٧٨

❖ دال عند مستوى (٠,٠٥) ، ❖❖ دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، (٠,٠٥) وبالتالي فهي مقبولة.

يتضح من الجدول (٦) أن معظم قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، (٠,٠٥) وبالتالي فهي مقبولة.

يتضح من الجدول (٧) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبالتالي فهي مقبولة .

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة المحور بالدرجة الكلية للمحور الذى تنتمى إليه وارتباط المحاور ببعضها البعض (الجزءالثانى الخاص بالعوامل المؤثرة على نواتج التعلم لمقرر الأصول الفلسفية للتربية) (ن = ٨٠)

المحور	التوعية بطبيعة المقرر	أساليب التعليم والتعلم	محتوى المقرر	الخدمات المساعدة	الأنشطة التعليمية	أساليب التقييم	العوامل
التوعية بطبيعة المقرر		.٤٦٥❖❖	.٢٥٨❖	.٤٥٩❖❖	.٤٠٤❖❖	.٢٩٤❖❖	.٧٢٦❖❖
أساليب التعليم والتعلم			.٣٩٤❖❖	.٣٩٥❖❖	.٣٩٤❖❖	.٣١٨❖❖	.٧٣٨❖❖
محتوى المقرر				.٤١٠❖❖	.٢١٦❖	.١٣٦	.٦٤٠❖❖
الخدمات المساعدة					.٣٧٢❖❖	.١٥٧	.٧١١❖❖
الأنشطة التعليمية						.١٥٤	.٦٧٤❖❖
أساليب التقييم							.٤٧٢❖❖

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٣٦١، (٠,٠٥) = ٠,٢٧٨

❖ دال عند مستوى (٠,٠٥) ، ❖❖ دال عند مستوى (٠,٠١)

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للإستبانة مجملة (ن = ٨٠)

المحور	المحور الأول	المحور الثانى	الدرجة الكلية
الجزء الأول	نواتج التعلم لمقرر الأصول الفلسفية للتربية	❖❖٠,٤٤٣	❖❖٠,٧٨٩
الجزء الثانى	العوامل المؤثرة على نواتج التعلم		❖❖٠,٧٨٠

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٣٦١ ، (٠,٠٥) = ٠,٢٧٨

❖ دال عند مستوى (٠,٠٥) ، ❖❖ دال عند مستوى (٠,٠١)

- **ثانياً : الثبات**:

ويقصد به أن يعطي المقياس نفس النتائج أو نتائج متقاربة إذا أُعيد تطبيقه على نفس أفراد العينة في فترتين مختلفتين وفي نفس الظروف .
(W.Best & Kahen (١٩٩٨) P. ٣٧٨)

وقد تم حساب ثبات الاستبانة Reliability بطريقة إحصائية من خلال معاملات ارتباط الاتساق الداخلي Internal Consistency، كما استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) من خلال المعادلة الآتية:

$$\alpha = \frac{N \cdot \bar{r}}{1 + (N - 1) \cdot \bar{r}}$$

حيث تشيرα إلي معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وتشير N إلي عدد مفردات الاستبانة او المحور، وتشير `r إلي متوسط قيم معاملات الارتباط بين مفردات الاستبانة او المحور Average Inter-Item Correlation ويحسب

من خارج قسمة (مجموع معاملات الارتباط بين مفردات الاستبانة أو المحور/عدد مفردات الاستبانة او المحور) (أبوطالب محمد سعيد (١٩٨٧)، ص ٤٤.)
(E. Saris, et al (٢٠٠٤) pp.٢٧٥-٢٠٨)

والجدول (٨) يوضح معامل الثبات للاستبانة:

جدول (٨) ثبات أداة الدراسة عن طريق معامل ألفا كرونباخ

م	المحور		عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
١	الجزء الأول	نواتج التعلم للأصول الفلسفية للتربية	٢١	.٧٢٤
٢	الجزء الثانى	العوامل المؤثرة على نواتج التعلم للأصول الفلسفية للتربية	٣١	.٧٥٨
جميع عبارات الاستبانة			٥٢	.٨٣٤

يتضح من الجدول (٨) أن معامل ثبات مجموع الاستبانة ككل مرتفعة (٠,٨٣)، وهي درجة ثبات عالية ومقبولة إحصائياً، وبالتالي يمكن الوثوق في صحة النتائج التي تسفر عنها.

ويستخلص من ذلك:

- صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه.
- إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، قد يكون ذلك مؤشراً جيداً لتعميم نتائجها على أفراد المجتمع الأصلي ككل.

- **طريقة إعادة الاختبار** :

جدول (٩) معاملات الثبات والمتوسطات والإنحراف المعيارى بين التطبيقين الأول و الثانى (ن= ٨٠) للجزء الأول من الاستبانة (نواتج التعلم لمقرر الأصول الفلسفية للتربية)

المحاور	التطبيق الأول		التطبيق الثانى		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
المعارف والمعلومات	١٢,٦٠	١,٧٣	١٢,٤٢	١,٧٦	.٩٣٥❖❖
المهارات الذهنية	١٩,١٥	٢,٦٥	١٩,٢٨	٢,٥٤	.٩٤٣❖❖
المهارات المهنية	١١,٣٢	١,٦٨	١١,٦١	١,٦٣	.٨٦٦❖❖
المهارات العامة والمنقولة	٧,٣٥	١,٢٤	٧,٤١	١,٢٦	.٨٨٥❖❖
النواتج ككل	٥٠,٤٢	٥,٣٥	٥٠,٧٣	٥,٠٠	.٩٥٣❖❖

يتضح من الجدول (٩) أن معامل ثبات إعادة الاختبارفى محاور النواتج دالة ومقبولة إحصائياً، وبالتالي يمكن الوثوق في صحة النتائج التي تسفر عنها الدراسة.

ويستخلص من ذلك :

- صلاحية الاستبانة لقياس ما وضعت لقياسه.
- إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة ، قد يكون مؤشراً جيداً لتعميم نتائجها على أفراد المجتمع الأصلي ككل.

جدول (١٠) معاملات الثبات والمتوسطات والانحراف المعيارى بين التطبيقين الأول و الثانى للجزء الثانى من الاستبانة (العوامل المؤثرة على نواتج التعلم لمقرر الأصول الفلسفية للتربية)(ن= ٨٠)

المحاور	التطبيق الأول		التطبيق الثانى		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
التوعية بطبيعة المقرر	١١,٤٥	١,٩٦	١١,٨٢	١,٨٢	.٩٤٨❖❖
أساليب التعليم والتعلم	١٢,٠٨	١,٨٠	١٢,٠٢	١,٧٧	.٩١٥❖❖
محتوى المقرر	١٥,١٢	٢,١٢	١٥,٤٧	٢,٠١	.٨٧٧❖❖
الخدمات المساعدة	٨,٧٧	١,٩١	٨,٩٢	١,٨٤	.٩٥٤❖❖
الأنشطة التعليمية	١١,٨٦	٢,١٣	١١,٨٢	٢,٠٦	.٩٦٥❖❖
أساليب التقييم	١١,٣٦	١,٥٣	١١,٢٠	١,٦١	.٩١٧❖❖
العوامل	٧١,١٢	٧,٦٣	٧٠,٧٣	٦,٩٨	.٩٧٣❖❖
الاستبانة ككل	١٢١,٥٥	١١,٥٩	١٢١,٤٧	١٠,٥٦	.٩٨١❖❖

يتضح من الجدول (١٠) أن معامل ثبات إعادة الاختبارفى محاور العوامل (والاستبانة ككل) دالة ومقبولة إحصائياً، وبالتالي يمكن الوثوق في صحة النتائج التي تسفر عنها.

صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه.

- **مجتمع الدراسة والعينة**:

نظراً لصعوبة دراسة مجتمع بأكمله من كافة الجوانب، يلجأ الباحثون إلي دراسة المجتمع من خلال عينة تعد ممثلة لهذا المجتمع، والعينة هي "عدة أفراد مكونة للمجتمع أخذت منه لتمثله، ويتوقف صدق تمثيل العينة للمجتمع علي طريقة اختيارها وحجمها". والهدف من اختيار العينة هو الحصول علي معلومات عن المجتمع الأصلي لها، وفي حالة اختيار العينة اختياراً سليماً يمكن تعميم النتائج التي تم الحصول عليها من الدراسة علي المجتمع الذي اشتقت منه، وبمقدار تمثيل العينة للمجتمع تكون نتائجها صادقة بالنسبة له. وقد تم تطبيق أداة الدراسة على عينة ممثلة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية ـ جامعة الأزهر بالدقهلية ، ومن طالبات شعبة التربية بكلية الدراسات الإنسانية بالدقهلية – جامعة الأزهر في نهاية الفصل الدراسي من العام الجامعي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ ، أي بعد إنتهاء الطلاب من دراسة مقرر الأصول الفلسفية للتربية .

- **توزيع أفراد العينة بحسب النوع** :

جدول (١١)توزيع أفراد العينة بحسب النوع

مسلسل	(النوع)	العدد	النسبة المئوية
١	ذكور	٣١٤	.٦٩
٢	إناث	١٤٣	.٣١
٣	الإجمالى	٤٥٧	١٠٠

وتأسيسا علي جدول (١١) فان العينة كانت عشوائية ممثلة للمجتمع؛ هذا يعكس البيئة الأصلية للمجتمع، حيث تتوزع فيها الفئات بنفس الدرجة تقريباً.

- **أساليب المعالجة الإحصائية**:

بعد تطبيق الاستبانة وتجميعها تم تفريغها في جداول لحصر التكرارات ولمعالجة بياناتها إحصائيا من خلال برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences. واستخدم الباحثان مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة وهي:

- **النسب المئوية في حساب التكرارات:** حيث تعد النسبة المئوية أكثر تعبيراً عن الأرقام الخام.
- **الوزن النسبي:** ويساوي التقدير الرقمي على عدد أفراد العينة. ويساعد الوزن النسبي في تحديد مستوى الموافقة على كل عبارة من عبارات الاستبانة وترتيبها حسب وزنها النسبي لكل عبارة، حيث يتم حساب الوزن النسبي لكل عبارة عن طريق إعطاء درجة لكل استجابة من الاستجابات الثلاثة وفقا لطريقة (ليكرت Likert Method) فالاستجابة (موافق) تعطي الدرجة (٣) والاستجابة (إلى حد ما) تعطي الدرجة (٢)، والاستجابة (غير موافق) تعطي الدرجة (١)، وبضرب هذه الدرجات في التكرار المقابل لكل استجابة وجمعها وقسمتها على إجمالي أفراد العينة يعطي ما يسمى بالوسط المرجح الذي يعبر عن الوزن النسبي لكل عبارة على حدة كما يلي:

$$\text{التقدير الرقمى لكل عبارة} = \frac{(\text{٣× تكرار موفق}) + (\text{٢× تكرار إلى حد ما}) + (\text{١× تكرار غير موافق})}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

وقد تحدد مستوى الموافقة (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على توفر العبارة من حيث كونها (دائما أم إلى حد ما أم لا) من خلال العلاقة التالية: (جابر عبد الحميد، أحمد خيري كاظم ص٩٦.)

$$\text{مستوى الموافقة} = \frac{\text{ن - ١}}{\text{ن}}$$

حيث تشير(ن) إلى عدد الاستجابات وتساوى (٣). والجدول (١٢) يوضح مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة من استجابات الاستبانة:

جدول رقم (١٢): يوضح مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة

مستوى الاستجابة	المدى
غير موافق	من ١ وحتى (١ + ٠.٦٦) أى ١.٦٦
إلى حد ما	من ١.٦٧ وحتى (١.٦٧ + ٠.٦٦) أى ٢.٣٣
موافق	من ٢.٣٤ وحتى (٢.٣٤ + ٠.٦٦) أى ٣ تقريبا

- وصف وتفسير النتائج إجماليا لمحاور الدراسة باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Anova لقياس الفروق بين متوسطي درجات استجابات عينة الدراسة وفي الاستجابة علي مجموع المحاور.

- اختبار التاء لقياس الفروق بين متوسطي درجات استجابات عينة الدراسة وذلك حسب النوع (ذكور ـ إناث) (ناجح ـ راسب) في مادة الأصول الفلسفية للتربية ، في الاستجابة علي مجموع المحاور نظراً لكونهم متغيرات ثنائية.

- **نتائج الإطار الميداني وتفسيرها** :

في هذا الجزء من الدراسة يتم معالجة نتائج الدراسة بطريقة تفصيلية على النحو التالي:

- أولاً : عرض وتفسير نتائج الدراسة إجمالاً من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والإنحراف المعياري ووالأوزان النسبية ، والترتيب ومستوى الموافقة لعبارات الاستبانة حسب محاورها، بحيث يتم عرض الجزء الأول الخاص بمحاور نواتج تعلم مقرر الأصول الفلسفية للتربية ، يليه الجزء الثاني الخاص بالعوامل المؤثرة في تحقق نواتج تعلم ذلك المقرر .
- ثانياً : عرض وتفسير النتائج مفصلة حسب متغيرات الدراسة وفق الترتيب التالي :
- متغير الشعبة الدراسية ، متغير تقدير الطالب أو الطالبة في السنة السابقة متغير النوع (ذكر ـ أنثى) ، متغير الرسوب أو النجاح في مقرر الأصول الفلسفية للتربية (راسب ـ ناجح) ، بحيث يتم عرض الجزء الأول الخاص بمحاور نواتج تعلم مقرر الأصول الفلسفية للتربية ، يليه الجزء الثاني الخاص بالعوامل المؤثرة في تحقق نواتج تعلم ذلك المقرر .
- ثالثاً : عرض وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بمدى الارتباط بين تحقق نواتج التعلم والعوامل المؤثرة فيها .

- **نتائج الدراسة مجملة** :

- **النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة المتعلقة بمحاور الجزء الأول(نواتج التعلم لمقرر الأصول الفلسفية للتربية)**:

ويجيب هذا عن التساؤل الأول للدراسة الميدانية والذي مؤداه : ما مستوى تقييم الطلاب لمدى تحقق نواتج التعلم لمقرر الأصول الفلسفية للتربية ؟

للتعرف على مستوى تقييم الطلاب لمدى تحقق نواتج تعلم المقرر تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والإنحراف المعياري والأوزان النسبية والترتيب ومستوى الموافقة لعبارات الاستبانة حسب محاورها كالتالي :

ومن الجدول (١٣) يتضح أن جميع العبارات كانت بدرجة موافق حيث تراوحت أوزانها النسبية بين (٢,١٨) و (٢,٧٨). حيث أكدت عينة الدراسة على أن درجة الإهتمام بفهم ومعرفة نواتج التعلم كبيرة فى عملية إعدادهم حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة على المحور ككل (٢,٥٥).

جدول (١٣) استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الأول (المعارف والمعلومات)

م	العبارة		درجة الموافقة: موافق	درجة الموافقة: إلى حد ما	درجة الموافقة: غير موافق	مجموع الأوزان	الانحراف المعيارى	المتوسط والوزن النسبى	مستوى الموافقة	الترتيب
٢٩	اتعرف لبعض الفلاسفة التربويين وتوجهاتهم الفكرية.	ك	٢٥٤	١٦٩	٣٤	١١٣٤	.٦٣١٩٢	٢.٤٨١	موافق	٣
		٪	٥٥.٦	٣٧	٧.٤					
٣٠	مكنتنى دراسة مقرر الأصول الفلسفية من التعرف على بعض المفاهيم الفلسفية الأساسية (المعرفة، الطبيعة الإنسانية ، القيم).	ك	٣١٩	١٢٤	١٤	١٢١٩	.٥٣٢٧٩	٢.٦٦٧	موافق	٢
		٪	٦٩.٨	٢٧.١	٣.١					
٣١	- تفيدنى دراسة المقرر في التعرف على طبيعة العلاقة بين الفلسفة والتربية .	ك	٣٦٥	٨٥	٧	١٢٧٢	.44808	٢.٧٨٣	موافق	١
		٪	٧٩.٩	١٨.٦	١.٥					
٣٢	بعد دراستى لهذا المقرر أستطيع التعرف إلى بعض الفلسفات التربوية القديمة والحديثة (المثالية - الواقعية - البراجماتية - ما بعد الحداثة) .	ك	٣٢١	١١٨	١٨	١٢١٧	.٧٨٧٨٧	٢.١٨١	إلى حد ما	٤
		٪	٧٠.٢	٢٥.٨	٤					
٥١	اتمكن من تحديد بعض التطبيقات التربوية للفلسفات المختلفة	ك	١٩٣	١٥٤	١١٠	٩٩٧	.٧٩٤٦٢	٢.١٨١	إلى حد ما	٤
		٪	٤٢.٢	٣٣.٧	٢٤.١					
إجمالى المحور لأول الجزء الأول ( )		ك	١٤٥٢	٦٥٠	١٨٣	٢٢٨٥		٢.٥٥٥	موافق	
		٪	٦٣.٥٤	٢٨.٤٥	٨.١					

ومن الجدول (١٣)يتضح أن جميع العبارات كانت بدرجة موافق حيث تراوحت أوزانها النسبية بين (٢,١٨) و (٢,٧٨). حيث أكدت عينة الدراسة على أن درجة الإهتمام بفهم ومعرفة نواتج التعلم كبيرة فى عملية إعدادهم حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة على المحور ككل (٢,٥٥). كما كانت نسبة درجة موافق على مستوى دائما (٦٣,٥٤) وهي نسبة مرتفعة ، (٨,١) كانت بمستوى(غير موافق) وهذا مؤشر على أن الطلاب لديهم وعي بأهمية المعارف والمعلومات الفلسفية.كما جاءت عبارة (تفيدني دراسة المقرر في التعرف على طبيعة العلاقة بين الفلسفة والتربية) هى الأعلى بين عبارات المحور بنسبة (٢,٧٨٣) و هذا يوضح مدى وعي الطلاب لأهمية التعرف على العلاقة بين الفلسفة والتربية. كما جاءت عبارتى (أتمكن من تحديد بعض التطبيقات التربوية للفلسفات المختلفة و بعد دراستي لهذا المقرر أستطيع التعرف إلى بعض الفلسفات التربوية القديمة والحديثة (المثالية - الواقعية - البراجماتية - ما بعد الحداثة) الأدنى فى الترتيب بين عبارات المحور ، و قد يرجع ذلك إلى أن محتوى المادة يحتاج إلى المزيد من التحسين والتطوير ، خاصة فيما يتعلق بالجوانب التطبيقية ، والفلسفات المعاصرة .

ويمكن تفسير هذه النتائج بصورة مجملة في ضوء التركيز الشديد على إكساب الطلاب المعارف والمعلومات المتضمنة في المقررات الدراسية ، ويظهر جليا في طرائق التدريس المستخدمة ، وأساليب التقييم ، والتي تنحو غالبا نحو التركيز على العمليات المعرفية الدنيا كالتذكر والحفظ . وهذا يتفق مع دراسة عبدالحميد ، حسن وآخران : ٢٠١١ ص ص ٥١٣ ـ٥٥٥)

ويمكن تفسير العبارات حسب ترتيب الوزن النسبي لها على النحو التالي:

جدول رقم (١٤): استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة (رأى الطلاب فى نواتج التعلم للأصول الفلسفية للتربية المهارات الذهنية)المحور الأول ، استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة (رأى الطلاب فى نواتج التعلم للأصول الفلسفية للتربية ٩المهارات الذهنية)المحور الثاني

م	العبارة		درجة الموافقة			مجموع الأوزان	الانحراف المعيارى	المتوسط والوزن النسبى	مستوى الموافقة	ترتيب حسب الوزن النسبى
			موافق	إلى حد ما	غير موافق					
٢٦	تنمى دراستى لهذا المقرر قدرتى على استخدام التفكير العلمى .	ك	٢١٧	١٧٩	٦١	١٠٧٠	.٧٠٢٠٥	٢.٣٤١	موافق	٤
		٪	٤٧.٥	٣٩.٢	١٣.٣					
٢٧	تنمى دراستى لهذا المقرر قدرتى على التفكير الناقد	ك	٢٢٤	١٦٣	٧٠	١٠٦٨	.٧٢٨٦٥	٢.٣٣٧	موافق	٥
		٪	٤٩	٣٥.٧	١٥.٣					
٢٨	تنمى دراستى لهذا المقرر قدرتى على استخدام أسلوب حل المشكلات	ك	٢٦٧	١٤٣	٤٧	١١٣٤	.٦٧٥٥٣	٢.٤٨١	موافق	٣
		٪	٥٨.٤	٣١.٣	١٠.٣					
٣٣	- تمكننى دراسة هذا المقرر من تفسير بعض الظواهر الثقافية والاجتماعية السائدة بالمجتمع		٢٦٥	١٦٧	٢٥	١١٥٤	.٥٩٩٦٤	٢.٥٢٥	موافق	٢
		٪	٥٨	٣٦.٥	٥.٥					
٣٤	تمكننى دراسة المقررات من رصد بعض المشكلات المؤثرة على التعليم .	ك	٣٠٧	١٢٦	٢٤	١١٩٧	.٥٨٤٤٣	٢.٦١٩	موافق	١
		٪	٦٧.٢	٢٧.٥	٥.٣					
٣٦	أتمكن من المقارنة بين الفلسفات التربوية المختلفة.	ك	١٦٥	١٨٧	١٠٥	٩٧٤	.٧٥٨١٨	٢.١٣١	إلى حد ما	٨
		٪	٣٦.١	٤٠.٩	٢٣					
٣٨	دراسة الأصول الفلسفية تعيننى على تفسير الرؤى النظرية التى تقف خلف الممارسات التربوية.	ك	١٨٨	٢٢٢	٤٧	١٠٥٥	.٦٤٨٠٣	٢.٣٠٨	إلى حد ما	٦
		٪	٤١.١	٤٨.٦	١٠.٣					
٤١	مكنتنى دراسة الأصول الفلسفية للتربية من الربط بين النظريات والفلسفات وواقع الممارسات في الميدان.	ك	١٩٤	١٩٩	٦٤	١٠٤٤	.٠٦٩٦٢٠	٢.٢٨٤	إلى حد ما	٧
		٪	٤٢.٥	٤٣.٥	١٤					
	إجمالى المحورالثانى الجزء الأول	ك	١٨٢٧	١٣٨٦	٤٤٣	٧٦٠٨		٢.٨٥٥	موافق	
	( )	٪	٥٠	٣٧.٩	١٢.١					

ومن الجدول (١٤) يتضح أن معظم العبارات كانت بدرجة موافق حيث تراوحت أوزانها النسبية بين (٢,١٣١) و (٢,٦١٩). حيث أكدت عينة الدراسة على أن درجة الإهتمام بفهم ومعرفة نواتج التعلم كبيرة فى عملية إعدادهم حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة على المحور ككل (٢,٨٥). كما كانت نسبة درجة موافق على مستوى دائما (٥٠) وهي نسبة مرتفعة ، (١٢,١) كانت بمستوى(غير موافق) وهذا مؤشر على أن الطلاب لديهم وعي بأهمية المهارات

الذهنية الفلسفية.كما جاءت عبارة (تمكنني دراسة المقررات من رصد بعض المشكلات المؤثرة على التعليم) الأعلى فى الترتيب بين عبارات المحور ، وقد يرجع ذلك إلى احساس الطلاب بمشكلات التعليم وامكانية الإفادة من الفلسفة فى تقديم الحلول المناسبة لها، كما جاءت عبارة (أتمكن من المقارنة بين الفلسفات التربوية المختلفة) الأدنى فى الترتيب بين عبارات المحور، وقد يرجع ذلك إلى أن عمليةٍ المقارنة من المهارات الذهنية العليا وفق تصنيف بلوم المعرفي والتي تتطلب مزيداً من تدريب الطلاب على استخدامها .

ويمكن تفسير نتائج هذا المحور في مجملها بأن فلسفة التربية في أبسط تعريفاتها تشير إلى أنها " جهد عقلي يستهدف مناقشة وتحليل ونقد جملة المفاهيم الأساسية التي يرتكز عليها العمل التربوي " (على ، سعيد إسماعيل ١٩٩٥ ص ٢١) وبالتالي فإن طبيعة مقرر الأصول الفلسفية للتربية تركز بشكل كبيرٍ على تنمية مهارات التفكير الناقد للطلاب ، وتحليل الآراء الفلسفيةً ونقدها ، وتمكينهم من القدرة على ربطها بالواقع الميداني من خلال تطبيقاتها التربوية، وبالتالي يتوقف نجاح الطالب في هذا المقرر على إجادته لهذه الجوانب .

جدول (١٥) استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثالث (المهارات المهنية)

م	العبارة		درجة الموافقة			مجموع الأوزان	الانحراف المعيارى	المتوسط والوزن النسبى	مستوى الموافقة	الترتيب
			موافق	إلى حد ما	غير موافق					
٣	أطبق ما درسته من فلسفات في عملية التعليم والتعلم	ك	٢١١	١٩٣	٥٣	١١٠٢	٠,٦٧٧٦١	٢,٣٤٥	موافق	٤
		%	٤٦,٢	٤٢,٢	١١,٦					
٢٤	يمكنني استخدام أدوات الفلسفة في علاج بعض المشكلات التربوية.	ك	٨٦	١٨٠	١٩١	٨٠٩	٠,٧٤٤٦٨	١,٧٧٠	إلى حد ما	٥
		%	١٨,٨	٣٩,٤	٤١,٨					
٣٥	استخدم أسلوب التفكير الناقد في عملية التدريس.	ك	٢١١	٢٢٥	٢١	١١٠٤	٠,٥٧٩٣٦	٢,٤١٥	موافق	٣
		%	٤٦,٢	٤٩,٢	٤,٦					
٤٠	أستفيد من الفلسفات التربوية في تحسين واقع العملية التعليمية	ك	٢٩٥	١٢٩	٣٣	١١٧٦	٠,٦٢٤٤٢	٢,٥٧٣	موافق	١
		%	٦٤,٦	٢٨,٢	٧,٢					
٤٣	أقيم ممارساتي المهنية وممارسات زملائي في ضوء ما درسته من فلسفات تربوية ..	ك	٢٣٨	١٨٦	٣٣	١١١٩	٠,٦٣٦٦١	٢,٤٤٨	موافق	٢
		%	٥٢,١	٤٠,٧	٧,٢					
	إجمالي المحور الثالث الجزء الأول	ك	١٠٤١	٩١٣	٣٣١	٥٣١٠		٢,٣٢٣		
	( )	%	٤٥,٥٧	٣٩,٩٥	١٤,٤٨					

ومن الجدول (١٥) يتضح أن معظم العبارات كانت بدرجة موافق حيث تراوحت أوزانها النسبية بين (٢,٥٧٣) و (١,٧٧٠). حيث أكدت عينة الدراسة على أن درجة الإهتمام بفهم ومعرفة نواتج التعلم كبيرة فى عملية إعدادهم حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة على المحور ككل (٢,٣٢٣). كما كانت نسبة درجة موافق على مستوى دائما (٤٥,٥٧) وهي نسبة مرتفعة ، (١٤,٤٨) كانت بمستوى(غير موافق) وهذا مؤشر على أن الطلاب لديهم وعي بأهمية المهارات

المهنية الفلسفية.كما جاءت عبارة (أستفيد من الفلسفات التربوية في تحسين واقع العملية التعليمية) الأعلى فى الترتيب بين عبارات المحور وقد يرجع ذلك إلى رغبة الطلاب فى تحسين التعليم وامكانية الإفادة من الفلسفة فى ذلك كما جاءت عبارة (يمكنني استخدام أدوات الفلسفة في علاج بعض المشكلات التربوية.) الأدنى فى الترتيب بين عبارات المحور و قد يرجع ذلك إلى أن محتوى المادة يحتاج إلى المزيد،و زيادة الجانب التطبيقي للمادة الدراسية. ويمكن تفسير نتائج هذا المحور في مجملها إلى أن الدراسة طبقت على طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بما يعني حصولهم على قسط جيد من التدريب الميداني ، وفي هذه الفترة يكون لدى الطالب الرغبة الجادة في الاستفادة مما اكتسبه من معارف ومهارات وقيم مهنية على واقع العملية التعليمية ، على اعتبار أن الممارسات التربوية المختلفة تقف ورائها أطر نظرية وفلسفية موجهه لتلك العملية .

جدول (١٦) استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الرابع (المهارات العامة والمنقولة)

م	العبارة		درجة الموافقة: موافق	إلى حد ما	غير موافق	مجموع الأوزان	الانحراف المعيارى	المتوسط والوزن النسبى	مستوى الموافقة	الترتيب
٦	- أحسن استخدام مهارات التواصل الشخصي والفريقي في تعاملاتي اليومية .	ك	٣٣٨	١٠٣	١٦	١٢٣٦	٠٥٢٧٩٩	٢.٧٠٤	موافق	١
		%	٧٤	٢٢.٥	٣.٥					
٣٧	افادتني دراسة الأصول الفلسفية في القدرة على تبرير وجهة نظري .	ك	١٩٥	٢١٢	٥٠	١٠٥٩	٠٦٦٠٦٠	٢.٣١٧	إلى حد ما	٣
		%	٤٢.٧	٤٦.٤	١٠.٩					
٣٩	افادتني دراسة الأصول الفلسفية في تكوين وجهة نظر خاصة بي إزاء بعض القضايا التربوية.	ك	٢٤٦	١٧٦	٣٥	١١٢٥	٠٦٣٤٥٠	٢.٤٦١	موافق	٢
		%	٥٣.٨	١٨.٥	٧.٧					
إجمالي المحور الرابع الجزء الأول		ك	٧٧٩	٤٩١	١٠١	٣٤٢٠	٠٦٠٧٦٩	٢.٤٩٤	موافق	
	( )	%	٥٦.٨٢	٣٥.٨١	٧.٣٧					
الاجمالي الكلي		ك	٥٠٦١	٣٤٤٨	١٠٥٨	١٨٦٢٣		٢.٥٥٦	موافق	
	( )	%	٥٣	٣٦	١١					

ومن الجدول (١٦) يتضح أن معظم العبارات كانت بدرجة موافق حيث تراوحت أوزانها النسبية بين (٢,٧٠٤) و (٢,٣١٧). حيث أكدت عينة الدراسة على أن درجة الإهتمام بفهم ومعرفة نواتج التعلم كبيرة فى عملية إعدادهم حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة على المحور ككل (٢,٤٩٤). كما كانت نسبة درجة موافق على مستوى دائماً (٥٣) وهي نسبة مرتفعة ، (١١) كانت بمستوى(غير موافق) وهذا مؤشر على أن الطلاب لديهم وعي بأهمية المهارات العامة والمنقولة الفلسفية.كما جاءت عبارة (أحسن استخدام مهارات التواصل الشخصي والفريقي في تعاملاتي اليومية .) الأعلى فى الترتيب بين عبارات المحور وقد يرجع ذلك إلى رغبة الطلاب فى تطبيق مهارات العصر فى التواصل

والتعامل مع الأخرين ، كما جاءت عبارة (افادتني دراسة الأصول الفلسفية في القدرة على تبرير وجهة نظري.) الأدنى فى الترتيب بين عبارات المحور و قد يرجع ذلك إلى أن محتوى المادة يحتاج إلى المزيد،و زيادة الجانب التطبيقى للمادة الدراسية وفي المجمل فإن تدريس هذا المقرر يستهدف بالدرجة الأولى بناء شخصية الطالب وإكسابه القدرة على تكوين وجهة نظر خاصة به إزاء العديد من القضايا التعليمية والتربوية ، وتكوين رؤية شمولية لواقع العملية التعليمية ومشكلاتها ، وإكسابه القدرة على نقد الآراء التي يطرحها بعض الفلاسفة نقداً ذاتياً .

ويتضح مما سبق أن جميع نواتج التعلم المعرفية والذهنية والمهنية والمنقولة لمقرر الأصول الفلسفية قد تحققت من وجهة نظر الطلاب والطالبات وإن تفاوتت درجة تحققها من محور لآخر ، ويمكن أن يُعزى ذلك لعدة أسباب من أهمها :

- أن هؤلاء الطلاب في السنوات النهائية للمرحلة الجامعية وبالتالي تزداد رغبتهم في الحصول على أعلى التقديرات وتحسين معدلاتهم الدراسية .
- أن هذا المقرر تتسم موضوعاته بإثارة وجذب انتباه الطلاب للاهتمام به نظراً لما يتضمنه من فلسفات تربوية متنوعة ، وآراء فكرية متعددة ، من شأنها أن تنمي مهارات الطلاب المعرفية والذهنية ، من خلال المناقشة والحوار والعصف الذهني ، والمقارنة بين الفلسفات والفلاسفة من حيث الأهداف والمحتوى ودور كل من المعلم والمتعلم ، فضلاً عن تنمية مهارة النقد الذاتي في تقديم انتقادات لبعض الفلاسفة أو الفلسفات .
- تتسم موضوعات هذا المقرر بالصعوبة بعض الشئ بالنسبة للطلاب نظراً لارتباطه بالفلسفة التي تتسم في عمومها بالغموض ، وقد يكون هذا حافزاً للطلاب على بذل الكثير من الجهد والمثابرة من أجل تحقيق النجاح والتفوق في هذا المقرر .

- **النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة المتعلقة بمحاور الجزء الثاني(العوامل المؤثرة على تحقيق نواتج التعلم لمقرر الأصول الفلسفية للتربية):**

ويجيب عن التساؤل الثاني من الدراسة الميدانية والذي مؤداه : **ما تقييم الطلاب للعوامل المؤثرة على تحقيق نواتج التعلم لمقرر الأصول الفلسفية للتربية ؟**

للتعرف على العوامل المؤثرة على تحقيق نواتج التعلم لمقرر الأصول الفلسفية للتربية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والإنحراف المعياري والأوزان النسبية ، والترتيب ومستوى الموافقة لعبارات الاستبانة حسب محاورها كالتالي :

جدول (١٧) استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الأول (التوعية بطبيعة المقرر)

م	العبارة		درجة الموافقة			مجموع الأوزان	المتوسط و الوزن النسبى	الانحراف المعيارى	مستوى الموافقة	الترتيب حسب الوزن النسبى
			موافق	إلى حد ما	غير موافق					
١	يحدد لنا أستاذ المقرر بعض المراجع المرتبطة بموضوعاته	ك	٢٤٥	١٣٠	٨٢	١٠٧٧	٢,٣٥٦	٠,٧٦٧٨٦	موافق	٣
		%	٥٣,٦	٢٨,٤	١٧,٩					
١٣	توجد خطة دراسية واضحة لتدريس المقرر تتضمن الأهداف،والموضوعات،ومواعيد الاختبارات،والواجبات .	ك	٢٧٤	١٣٤	٤٩	١١٣٩	٢,٤٩٢	٠,٦٨٢٢٠	موافق	١
		%	٦٠	٢٩,٣	١٠,٧					
١٥	يعرفنا بمخرجات التعلم المطلوب اكتسابها بنهاية دراسة المقرر .	ك	٢٤٨	١٤٥	٦٤	١٠٩٨	٢,٤٠٢	٠,٧٢٣٣٢	موافق	٢
		%	٥٤,٣	٣١,٧	١٤					
١٩	يزودنا بتوصيف مفصل للمقرر في بداية الفصل الدراسى .	ك	١٩٤	١٦٧	٩٦	٩١٢	٢,٢١٤	٠,٧٦٨٠٤	إلى حد ما	٤
		%	٤٢,٥	٣٦,٥	٢١					
٢١	يخصص وقتا محددا خارج قاعات الدراسة لارشاد الطلاب حول المقرر.	ك	١٠٩	١٢٢	٢٢٦	٧٩٧	١,٧٤٤	٠,٨١٧٩٠	إلى حد ما	٥
		%	٢٣,٩	٢٦,٧	٤٩,٥					
	إجمالى المحور الثالث الجزء الأول ( )	ك	١٠٧٠	٦٩٨	٥١٧	٥٠٣٣	٢,٢٤١	٠,٧٥١٦٦	إلى حد ما	
		%	٤٦,٨٤	٣٠,٥٤	٢٢,٦٢					

ومن الجدول (١٧) يتضح أن معظم العبارات كانت بدرجة موافق ،و إلى حد ما حيث تراوحت أوزانها النسبية بين (٢,٤٩٢) و (١,٧٤٤). حيث أكدت عينة الدراسة على أن درجة الإهتمام بفهم ومعرفة العوامل المؤثرة على نواتج التعلم كبيرة ، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة على المحور ككل (٢,٢٤١). كما كانت نسبة درجة موافق على مستوى دائما (٤٦,٨) وهي نسبة مرتفعة (٢٢,٦٢) كانت بمستوى(غير موافق) وهذا مؤشر على أن الطلاب لديهم وعي بأهمية التوعية بطبيعة المقررات الفلسفية.كما جاءت عبارة (توجد خطة دراسية واضحة لتدريس المقرر تتضمن الأهداف، والموضوعات، ومواعيد الاختبارات، والواجبات) الأعلى فى الترتيب بين عبارات المحور وقد يرجع ذلك إلى قدرة أعضاء هيئة التدريس فى تحسين التعليم و الإفادة من الفلسفة فى ذلك ، كما جاءت عبارة (يخصص وقتا محددا خارج قاعات الدراسة لإرشاد الطلاب حول المقرر) الأدنى فى الترتيب بين عبارات المحور و قد يرجع ذلك إلى أن الوقت المتاح قليل وزيادة الأعباء على أعضاء هيئة التدريس . وفي المجمل فإنه من الصعب قيام عضو هيئة التدريس بتدريس هذا المقرر دون أن يقوم بتوعية الطلاب حول طبيعة هذا المقرر، نظرا لأنه من المقررات التي يجد فيها الطلاب صعوبة بعض الشئ . وهذا يتفق مع دراسة عبدالحميد ، حسن وآخران : ٢٠١١ ص ص ٥١٣ ـ ٥٥٥).

ومن الجدول (١٨) يتضح أن معظم العبارات كانت بدرجة موافق حيث تراوحت أوزانها النسبية بين (٢,٧٥٤) و (٢,٠٩٤). حيث أكدت عينة الدراسة على أن درجة الإهتمام بفهم ومعرفة العوامل المؤثرة على نواتج التعلم كبيرة ، حيث

بلغ متوسط استجابة أفراد العينة على المحور ككل (٢,٤٢٥٨). كما كانت نسبة درجة موافق على مستوى دائماً (٥٦) وهي نسبة مرتفعة ، (١٣) كانت بمستوى(غير موافق) وهذا مؤشر على أن الطلاب لديهم وعي بأهمية أساليب التعليم والتعلم للمقررات الفلسفية.كما جاءت عبارة (يستخدم استراتيجية العصف الذهني.) الأعلى فى الترتيب بين عبارات وقد يرجع ذلك إلى طبيعة تدريس هذا المقرر تعتمد بدرجة كبيرة على إثارة تفكير الطلاب ، وتشجيعهم على المناقشة والحوار ، كما جاءت عبارة (هناك صعوبة في فهم الطريقة المستخدمة في شرح موضوعات المقرر) الأدنى فى الترتيب بين عبارات المحور وقد يرجع ذلك إلى وجود رضا من الطلاب عن أساليب التدريس المستخدمة لتدريس المقرر.

جدول (١٨) استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثانى (أساليب التعليم)الخاص بالعوامل المؤثرة على تحقيق نواتج التعلم لمقرر الأصول الفلسفية للتربية

م	العبارة		درجة الموافقة: موافق	إلى حد ما	غير موافق	مجموع الأوزان	المتوسط	الانحراف المعيارى	مستوى الموافقة	الترتيب
٤	يتوء أستاذ المقرر من طرق واستراتيجيات التدريس.	ك	٢٩٠	١٠٥	٦٢	١١٤٢	٢.٤٩٨	.٧٢٢٨٣	موافق	٣
		%	٦٣.٥	٢٣	١٣.٥					
٥	يتيح الفرصة للمناقشة والحوار.	ك	٣٢٢	١١٧	١٨	١٢١٨	٢.٦٦٥	.٥٤٩٦٧	موافق	٢
		%	٧٠.٥	٢٥.٦	٣.٩					
٧	يستعين في شرح وتوضيح المادة العلمية بالعروض التوضيحية (الوسائل التعليمية).	ك	١٧٩	١٥٣	١٢٥	٩٦٨	٢.١١٨	.٨٠٧٨٨	إلى حد ما	٤
		%	٣٩.٢	٣٣.٥	٢٧.٤					
٩	يستخدم استراتيجية العصف الذهني.	ك	٣٦٦	٧٠	٢١	١٢٥٩	٢.٧٥٤	.٥٢٦٨١	موافق	١
		%	٨٠.١	١٥.٣	٤.٦					
١٠	هناك صعوبة في فهم الطريقة المستخدمة في شرح موضوعات المقرر.	ك	١٢٢	٢٥٦	٧٩	٨٧٨	٢.٠٩٤	.٦٥٧٢٠	إلى حد ما	٥
		%	٢٦.٧	٥٦	١٧.٣					
	الإجمالى الكلى	ك	١٢٧٩	٧٠١	٣٠٢	٥٤٦٥	٢.٤٢٥٨	.٦٥٢٨٧	موافق	
	( )	%	٥٦	٣١	١٣					

ومن الجدول (١٩) يتضح أن معظم العبارات كانت بدرجة موافق، و إلى حد ما حيث تراوحت أوزانها النسبية بين (٢,٦٣٢)و(١,٧٩٢). حيث أكدت عينة الدراسة على أن درجة الإهتمام بفهم ومعرفة العوامل المؤثرة على نواتج التعلم كبيرة، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة على المحور ككل (٢,٢٨٥). كما كانت نسبة درجة موافق على مستوى دائماً (٤٧,٣٣) وهي نسبة مرتفعة، (١٨,٧٢) كانت بمستوى (غير موافق) وهذا مؤشر على أن الطلاب لديهم وعي بأهمية محتوى المقررات الفلسفية. كما جاءت عبارة (تطلبت مذاكرتي لهذا المقرر بذل جهد كبير في معرفة الرؤى الفلسفية المختلفة) الأعلى فى الترتيب بين عبارات

المحور وقد يرجع ذلك لطبيعة المادة العلمية، وانطباع الطلاب عنها مسبقا كما جاءت عبارة (تشجع المقررات الأصولية الطلاب على ضرورة الحفظ والاستظهار) الأدنى فى الترتيب بين عبارات ، وقد يرجع ذلك لوجود صعوبة نسبياً لدى الطلاب في دراسة هذا المقرر ، ولعمق المادة العلمية ، وانطباع الطلاب عنها مسبقا، كما جاءت عبارة (تشجع المقررات الأصولية الطلاب على ضرورة الحفظ والاستظهار) الأدنى فى الترتيب بين عبارات المحور، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المادة التعليمية القائمة فى كثير من الاحيان على ضرورة استخدام المهارات الذهنية العليا كالنقد والتفكر والتأمل والمقارنة .

وهذا يتفق مع دراسة(بوبشيت : ٢٠٠١ ص ص ١٠٤ـ١٣١) و دراسة (حسن ، هدى حسن: ١٩٩٩ ص ص ٨٤ ـ ٩٦) ودراسة (الدمياطي ، سلطانة : ٢٠١٤).

جدول رقم (١٩) استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثالث (محتوى المقرر)

م	العبارة		درجة الموافقة			مجموع الأوزان	المتوسط والوزن النسبى	الانحراف المعيارى	مستوى الموافقة	الترتيب
			موافق	إلى حد ما	غير موافق					
١٤	يلتزم عضو هيئة التدريس في تدريس المحتوى بالخطة الدراسية المعلنة .	ك	٢٥٥	١٤٥	٥٧	١١١٢	٢.٤٣٣	.٧٠٤٣٣	موافق	٢
		%	٥٥.٨	٣١.٧	١٢.٥					
١٦	يوجد تكرار لبعض موضوعات المقرر .	ك	١٦٩	١٨٠	١٠٨	٩٧٥	٢.١٣٣	.٧٦٧٨٥	إلى حد ما	٦
		%	٣٧	٣٩.٤	٢٣.٦					
٢٠	يسهم محتوى المقرر في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة .	ك	٢٣١	١٨٤	٤٢	١١٠٣	٢.٤١٣	.٦٥٣٦٦	موافق	٣
		%	٥٠.٥	٤٠.٣	٩.٢					
٢٣	تركز موضوعات المقرر على الجوانب العملية المرتبطة بالممارسات المهنية .	ك	٢٢٤	١٦٩	٦٤	٩٧٤	٢.٣٥٠	.٧١٣٣٦	موافق	٤
		%	٤٩	٣٧	١٤					
٢٥	تشجع المقررات الأصولية الطلاب على ضرورة الحفظ والاستظهار .	ك	١٠٨	١٤٦	٢٠٣	٨١٩	١.٧٩٢	.٧٩٩١٩	إلى حد ما	٧
		%	٢٣.٧	٣١.٩	٤٤.٤					
٤٢	تطلب مذاكرة لهذا المقرر بذل جهد كبير في معرفة الرؤى الفلسفية المختلفة.	ك	٣١٥	١١٦	٣٦	١٢٠٣	٢.٦٣٢	.٥٨٩٠٨	موافق	١
		%	٦٨.٩	٢٥.٤	٥.٧					
٥٢	المقررات الأصولية منفصلة عن واقع الحياة العملية .	ك	٢١٢	١٤٦	٩٩	١٠٢٧	٢.٢٤٧	.٧٨٧٨٧	إلى حد ما	٥
		%	٤٦.٤	٣١.٩	٢١.٧					
	المجموع		٥١١٤	١٠٨٦	٥٩٩	٧٢١٣	٢.٢٨٥	.٧١٦٤٦	موافق	
			٤٧.٣٣	٣٣.٩٥	١٨.٧٢					

ومن الجدول (٢٠)يتضح أن معظم العبارات تراوحت ما بين إلى حد ما وغير موافق حيث بلغت أوزانها النسبية بين (٢,٢٥٨) و (١,٥٩٠). حيث أكدت عينة الدراسة على ضعف توفر الخدمات المساعدة لتدريس المقرر ، وهذا يرتبط بضعف الإمكانات المادية المتوفرة ، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة على المحور ككل (٢,٠١٦). كما كانت نسبة درجة موافق على مستوى دائماً (٣٦,٧١) وهي نسبة متوسطة ، (٣٥,٠٦) كانت بمستوى(غير موافق) وهذا مؤشر على أن الطلاب لديهم قلة توافر المواد المساعدة ، وندرة استخدام المتاح منها .كما جاءت عبارة (يرشدنا أستاذ المقرر لبعض المواقع التربوية ذات الصلة بمحتوى المقرر) الأعلى فى الترتيب بين عبارات المحور ، وقد يرجع ذلك لأهمية تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب في ظل توفر خدمات الإنترنت في كل مكان

ورغبة أعضاء هيئة التدريس فى الإرتقاء بمستوى الطلاب ، كما جاءت عبارة (يتوفر بالكلية إمكانية الدخول للإنترنت) الترتيب الأدنى بين عبارات المحور و قد يرجع ذلك إلى ضعف الامكانات ، وعدم إهتمام إدارة الكلية بتوفير الإنترنت .

جدول (٢٠) استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الرابع(الخدمات المساعدة)

م	العبارة		درجة الموافقة			مجموع الأوزان	المتوسط والوزن النسبى	الانحراف المعيارى	مستوى الموافقة	الترتيب حسب الوزن النسبى
			موافق	إلى حد ما	غير موافق					
٢	توجد مادة علمية إلكترونية للمقرر متاحة على موقع الكلية	ك	١٦٩	١٢٢	١٦٦	٩١٧	٢.٠٠٦	.٨٥٧٠٩	إلى حد ما	٣
		%	٣٧	٣٦.٧	٣٦.٣					
١٧	تتوافر المراجع المحددة بمكتبة الكلية .	ك	١٨٣	١٨٧	٨٧	١٠١٠	٢.٢١٠	.٧٤٠١٩	إلى حد ما	٢
		%	٤٠	٤١	١٩					
١٨	يرشدنا أستاذ المقرر لبعض المواقع التربوية ذات الصلة بمحتوى المقرر .	ك	٢١٩	١٣٧	١٠١	١٠٣٢	٢.٢٥٨	.٧٩٦٨٣	إلى حد ما	١
		%	٤٧.٩	٣٠	٢٢.١					
٢٢	يتوفر بالكلية إمكانية الدخول للإنترنت .	ك	١٠٠	٧٠	٢٨٧	٧٣٧	١.٥٩٠	.٨٢٥١٥	إلى حد ما	٤
		%	٢١.٩	١٥.٣	٦٢.٨					
	المجموع	ك	٦٧١	٥١٦	٦٤١	٣١٨٦	٢.٠١٦	.٨٠٤٨١	إلى حد ما	
		%	٣٦.٧١	٢٨٠٢٣	٣٥.٠٦					

جدول (٢١) استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الخامس (الأنشطة التعليمية)

م	العبارة		درجة الموافقة			مجموع الأوزان	الانحراف المعيارى	المتوسط و الوزن النسبى	مستوى الموافقة	الترتيب
			موافق	إلى حد ما	غير موافق					
١١	يكلفنا ببعض الواجبات المنزلية والأوراق والبحوث.	ك	٢١٩	١٨٣	٥٥	١٠٧٨	.٦٨٦٨٩	٢.٣٥٨	موافق	٢
		%	٤٨	٤٠	١٢					
١٢	يشجعنا على الاستفادة من مواقع الإنترنت ذات الصلة بالتخصص .	ك	٣٦٢	١٢٣	٧١	١١٠٦	.٧٤٥٣٦	٢.٤٢٠	موافق	١
		%	٥٧.٥	٢٧	١٥.٥					
٤٨	يفعل أستاذ المقرر من الأنشطة التربوية المصاحبة لعملية التدريس .	ك	١٩٢	١٩٤	٧١	١٠٣٥	.٧١١٦٩	٢.٣٦٤	إلى حد ما	٣
		%	٤٢	٤٢.٥	١٥.٥					
٤٩	يشرك الطلاب بفعالية في الأنشطة التربوية.	ك	١٨٥	١٩٨	٧٤	١٠٢٥	.٧١٢٣٤	٢.٢٤٢	إلى حد ما	٤
		%	٤٠.٥	٤٣.٣	١٦.٢					
٥٠	تتنوع الأنشطة المصاحبة لتدريس المقرر .	ك	١٨٦	١٧٤	٩٧	١٠٠٣	.٧٦٣٢٨	٢.١٩٤	إلى حد ما	٥
		%	٤٠.٧	٣٨.١	٢١.٢					
	المجموع	ك	١٠٤٥	٨٧٢	٣١٨	٥٢٤٧	.٧٢٤٥٣٤	٢.٢٩٥	إلى حد ما	
		%	٤٥.٧٣	٣٨.١٦	١٦.١١					

ومن الجدول(٢١) يتضح أن العبارات كانت بدرجة موافق و إلى حد ما حيث تراوحت أوزانها النسبية بين (٢,٤٢٠) و (٢,١٩٤). حيث أكدت عينة الدراسة على أن درجة الإهتمام بفهم ومعرفة العوامل المؤثرة على نواتج التعلم كبيرة حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة على المحور ككل (٢,٢٩). كما كانت نسبة درجة موافق على مستوى دائماً (٤٥,٧٣) وهي نسبة عالية ، و(١٦,١١) كانت بمستوى(غير موافق) وهذا مؤشر على أن الطلاب لديهم رغبة ممارسة الأنشطة المصاحبة للمادة الدراسية . و عبارة (يشجعنا على الاستفادة من مواقع الإنترنت ذات الصلة بالتخصص.) الأعلى فى الترتيب بين عبارات المحور وقد يرجع ذلك إلى حاجة الطلاب إلى البحث لتحقيق الفائدة من دراسة المادة ، ورغبة أعضاء هيئة التدريس فى الإرتقاء بمستوى الطلاب ، كما جاءت عبارة (تتنوع الأنشطة المصاحبة لتدريس المقرر.) فى الترتيب الأدنى بين عبارات المحور و قد يرجع ذلك

إلى ضعف الامكانات ، وعدم إهتمام إدارة الكلية بممارسة تلك الأنشطة المحور وقد يرجع ذلك إلى قلة الوقت المخصص لتدريس المقرر وزيادة الأعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس.

جدول (٢٢) استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور السادس (أساليب التقييم)

م	العبارات		درجة الموافقة: موافق	إلى حد ما	غير موافق	مجموع الأوزان	الانحراف المعيارى	المتوسط والوزن النسبى	مستوى الموافقة	الترتيب
٨	يخبرنا موعد الاختبارات قبلها بوقت كاف.	ك	٣١٣	١٠٢	٤٢	١١٨٥	٠٦٥٢٧٦	٢.٥٩٣	موافق	١
		%	٦٨.٥	٢٢.٣	٩.٢					
٤٤	ينوع استاذ المقرر من أساليب تقييم الطلاب .	ك	١٩٦	١٧٠	٩١	١٠١٩	٠٧٥٩١٦	٢.٢٢٩	إلى حد ما	٤
		%	٤٢.٩	٣٧.٢	١٩.٩					
٤٥	يقتصر التقييم على الاختبارات النهائية .	ك	١٩٧	١٣٢	١٢٨	٩٨٣	٠٨٣٠٥٩	٢.١٥١	إلى حد ما	٥
		%	٤٣.١	٢٨.٩	٢٨					
٤٦	تدخل التكليفات البحثية ضمن درجات تقييم الطلاب.	ك	٢٠١	١٧٨	٧٨	١٠٣٧	٠٧٣٤٢٣	٢.٢٦٩	إلى حد ما	٢
		%	٤٤	٣٨.٩	١٧.١					
٤٧	تشجع أساليب التقييم المستخدمة على الحفظ والاستظهار .	ك	١٩٥	١٧٤	٨٨	١٠٢١	٠٧٥٢١١	٢.٢٣٤	إلى حد ما	٣
		%	٤٢.٧	٣٨.١	١٩.٣					
	المجموع	ك	١١٠٢	٧٥٦	٤٢٧	٥٢٤٥	٠٧٤٥٨١	٢.٢٩٥	إلى حد ما	
		%	٤٨.٢٢	٣٣.١٠	١٨.٦٨					

ومن الجدول (٢٢) يتضح أن معظم العبارات كانت بدرجة إلى حد ما حيث تراوحت أوزانها النسبية بين (٢,٥٩٣) و (٢,١٥١). حيث أكدت عينة الدراسة على أن درجة الإهتمام بفهم ومعرفة العوامل المؤثرة على نواتج التعلم كبيرة ، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة على المحور ككل (٢,٢٩٥). كما كانت نسبة درجة موافق على مستوى دائماً (٤٨,٢٢) وهي نسبة عالية ، و(١٨,٦٨) كانت بمستوى(غير موافق) وهذا مؤشر على أن الطلاب لديهم رغبة فى ممارسة أساليب تقييم مناسبة لهم و للمادة الدراسية . و عبارة (يخبرنا بموعد الاختبارات قبلها بوقت كاف.) الأعلى فى الترتيب بين عبارات المحور وقد يرجع ذلك إلى حاجة الطلاب إلى معرفة التقييم و ذلك للإستعداد له،والحصول على الفائدة من المادة ، ورغبة أعضاء هيئة التدريس فى الإرتقاء بمستوى الطلاب ، كما جاءت عبارة (ينوع أستاذ المقرر من أساليب تقييم الطلاب.) فى الترتيب الأدنى بين عبارات المحور وقد يرجع ذلك إلى قلة الاهتمام من جانب أعضاء هيئة التدريس بممارسة أساليب تقييم متنوعة ، والاعتماد على الأساليب النمطية لتقييم الطلاب .

ويتضح مما سبق أن هذه العوامل مؤثرة في تحقيق نواتج تعلم مقرر الأصول الفلسفية من وجهة نظر الطلاب ، وهذا يؤكد على ما ورد في الإطار النظري للدراسة من أن نواتج التعلم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعديد من العوامل التي تُسهم في تحققها لدى الطلاب .

- **ثانياً : عرض وتفسير النتائج مفصلة حسب متغيرات الدراسة :**

⏪ المتغيرات الخاصة بالجزء الأول (نواتج تعلم مقرر الأصول الفلسفية للتربية)

ويجيب عن التساؤي الثالث للدراسة الميدانية والذي مؤداه : هل يختلف تقييم الطلاب لنواتج التعلم والعوامل المؤثرة فيها وفقاً لبعض المتغيرات ؟

✓ **متغير الشعبة الدراسية : للتعرف على مدى اختلاف مستوى تقييم للنواتج حسب متغير الشعبة الدراسية تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه كما يلي :**

جدول (٢٣) يبين تحليل التباين أحادى الاتجاه لدلالة الفروق بين المجموعات الشعب: شعبة التربية (دراسات انسانية بنات) / دراسات إسلامية / اللغة الأنجليزية/جغرافيا/ اللغة الفرنسية) وفقا لمحاور الاستبانة

م	محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	المعارف والمعلومات	بين المجموعات	٥٧,٥٢١	٤	١٤,٣٨٠	٤,٥٦٥	٠,٠٠١
		داخل المجموعات	١٤٢٣,٧١٣	٤٥٢	٣,١٥٠		دالة
		المجموع	١٤٨١,٢٣٤	٤٥٦			
٢	المهارات الذهنية	بين المجموعات	٤٧,٤٣٣	٤	١١,٨٥٨	١,٢٦٥	.٢٨٣
		داخل المجموعات	٤٢٣٧,١٩٧	٤٥٢	٩,٣٧٤		غير دالة
		المجموع	٤٢٨٤,٦٣٠	٤٥٦			
٣	المهارات المهنية .	بين المجموعات	٨,٠٣٦	٤	٢,٠٠٩	.٨٠٩	.٥٢٠
		داخل المجموعات	١١٢٢,٩٠٠	٤٥٢	٢,٤٨٤		غير دالة
		المجموع	١١٣٠,٩٣٧	٤٥٦			
٤	المهارات العامة والمنقولة .	بين المجموعات	١٩,١١٤	٤	٤,٧٧٩	٢,٩٦٣	.٠٢٠
		داخل المجموعات	٧٢٩,٠١٣	٤٥٢	١,٦١٣		دالة
		المجموع	٧٤٨,١٢٧	٤٥٦			
٥	النواتج	بين المجموعات	٣٤٧,٨٠١	٤	٨٦,٩٥٠	٢,٥٠٤	.٠٤٢
		داخل المجموعات	١٥٦٩٤,٨٥٥	٤٥٢	٣٤,٧٢٣		دالة
		المجموع	١٦٠٤٢,٦٥٦	٤٥٦			

القيمة الجدولية للنسبة التائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبدرجات حرية ٤٥٥ =(٢,٥٠) ، وعند (٠,٠٥) =(١,٩٧)

باستقراء نتائج الجدول (٢٣) يتضح ما يلي:

⏪ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على محاور النواتج ، حيث جاءت القيمة الفائية (٢,٥٠٤)، عند مستوي دلالة (٠٤٢.).

⏪ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي المحور الثاني، حيث جاءت القيمة الفائية (١,٢٦٥)، عند مستوي دلالة (٢٨٣.) .وقد يرجع ذلك لما للطلاب من مهارات ذهنية متقاربة ، وكذا القدرات العلقية لديهم تكاد تكون واحدة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي المحور الثاني، حيث جاءت القيمة الفائية (١,٢٦٥)، عندٍ مستوي دلالة (٠,٢٨٣) .وقد يرجع وذلك لأن المطلوب من الطلاب عموماًمن أهداف ذهنية متقاربة وكذا القدرات العلقية لديهم تكاد تكون واحدة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي المحور الثالث، حيث جاءت القيمة الفائية (٠,٨٠٩)، عند مستوي دلالة (٠,٥٢٠). وقد يرجع ذلك لطبيعة المنهج الذى يهدف إلى تزويد الطلاب بالمهارات المهنية كما أن اللائحة الطلابية واحدة .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي المحور الرابع حيث جاءت القيمة الفائية (٢,٩٦٣)، عند مستوي دلالة (٠,٠٢٠) .

يمكن توضيح اتجاه دلالة الفروق فيما يلي :

جدول (٢٤) نتائج يوضح نتائج اختبار " شفيه " لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات ودلالتها

المحور	المجموعات	المتوسطات	شعبة التربية كلية الدراسات الانسانية	شعبة الدراسات	جغرافيا	شعبة اللغة الإنجليزية	اللغة الفرنسية
المعارف والمعلومات	شعبة التربية كلية الدراسات الانسانية	١٣,٢٤	–	٠,٥٢٦٠	.٨٦٩٨ ❖٠	❖٠,٩١٣١	٠,٤٧٠١
	شعبة الدراسات	١٢,٧٢	–	–	٠,٣٤٣٨	٠,٣٨٧١	٠,٠٥٥٨
	جغرافيا	١٢,٣٧	–	–	–	٠,٠٤٣٢	٠,٣٩٩٦
	شعبة اللغة الإنجليزية	١٢,٣٣	–	–	–	–	٠,٤٤٢٩
	اللغة الفرنسية	١٢,٧٧	–	–	–	–	–
المهارات العامة والمنقولة	شعبة التربية كلية الدراسات الانسانية	٧,٧٨١	–	٠,٣٨٣٨	٠,٣٩٢٠	٠,٥٠٦٣	٠,٤٦٥٩
	شعبة الدراسات	٧,٣٩٧	–	–	٠,٠٠٨٢	❖٠,١٢٢٤	٠,٠٨٢٠
	جغرافيا	٧,٣٨٩	–	–	–	٠,١١٤٢	٠,٠٧٣٨
	شعبة اللغة الإنجليزية	٧,٢٧٥	–	–	–	–	٠,٠٤٠٤
	اللغة الفرنسية	٧,٣١٥	–	–	–	–	–
الدرجة الكلية للنواتج	شعبة التربية كلية الدراسات الانسانية	٥٢,٠٩	–	١,٣٨	٢,١٠	❖١,٨٧	❖١,٩٨
	شعبة الدراسات	٥٠,٧٠	–	–	٠,٠٧٢٢	٠,٠٤٩٢	٠,٦٠٤
	جغرافيا	٤٩,٩٨	–	–	–	٠,٢٣٠	٠,١١٨
	شعبة اللغة الإنجليزية	٥٠,٢١	–	–	–	–	٠,١١٢
	اللغة الفرنسية	٥٠,١١	–	–	–	–	–

❖ دالة عند ٠,٠٥ و ❖❖ دالة عند ٠,٠١

- يتضح من الجدول (٢٤) وجود فروق بين استجابات طالبات كلية الدراسات الإنسانية، شعبة التربية وطلاب شعبتى (اللغة الإنجليزية ــ و اللغة الفرنسية) فى محاور النواتج ككل ،لصالح طالبات كلية الدراسات الإنسانية، شعبة التربية عند مستوى ٠,٠٥ .وقد يرجع ذلك إلى وجود رغبة من الطالبات في اكتساب نواتج التعلم المعرفية والذهنية والمهنية لهذا المقرر تحقيقاً للنجاح والتفوق ، فقد لوحظ في السنوات الأخيرة تفوق الإناث على الذكور في شتى المراحل التعليمية وحصولهن على المراكز المتقدمة فيها ، وربما يكون طلاب اللغات معنيون أكثر بالقراة والإطلاع فى ميدان الدراسات اللغوية، كما لا توجد فروق بين باقى الشعب ، وقد يرجع ذلك لتشابه نمط الدراسة ، وطبيعة المنهج ، وطرق التدريس .
- كما يتضح من الجدول (٢٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طالبات كلية الدراسات الإنسانية شعبة التربية وطلاب شعبتى (اللغة الانجليزية ـ و الجغرافيا) فى المحور الأول ، لصالح طالبات كلية الدراسات الإنسانية، شعبة التربية عندى مستوى ٠,٠٠١ .وقد يرجع ذلك إلى زيادة رغبة طالبات شعبة التربية بكلية الدراسات الانسانية إلى اكتساب المعارف والمعلومات المرتبطة بمقرر فلسفة التربية، وسعيهم إلى القراءة و الإطلاع فى مجالات الفلسفة عن طلاب شعبة اللغة الانجليزية المعنيون بالقراة والإطلاع فى ميدان الدراسات اللغوية، وكذا طلاب الجغرافيا المعنيون بالاطلاع في مجال الجغرافيا والتاريخ .
- كما يتضح من الجدول (٢٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طالبات كلية الدراسات الإنسانية، شعبة التربية وطلاب شعبتى (اللغة الانجليزية ــ و اللغة الفرنسية) فى المحور الأول، لصالح كلية الدراسات الإنسانية، شعبة التربية عندى مستوى ٠,٠٠١ .وقد يرجع ذلك إلى رغبة طالبات شعبة التربية بكلية الدراسات الإنسانية إلى القراءة والإطلاع فى مجالات الفلسفة عن طلاب اللغة الإنجليزية والفرنسية ، المعنيين بالقراة والإطلاع فى ميدان الدراسات اللغوية .
- كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طالبات كلية الدراسات الإنسانية، شعبة التربية وطلاب شعبة (اللغة الانجليزية) فى المحور االرابع ،لصالح كلية الدراسات الإنسانية شعبة التربية عندى مستوى ٠,٠٥ .وقد يرجع ذلك إلى أن طالبات شعبة التربية بكلية الدراسات الإنسانية أكثر قدرة على الإفادة من دراستهم الفلسفية فى التواصل مع الآخر و تكوين رأى حول القضايا العامة وقد يرجع ذلك إلى طبيعة شخصيتهم ومستوى نضجهم، عن طلاب اللغة الإنجليزية المعنيون بالقراة والإطلاع فى ميدان الدراسات اللغوية .

- **متغير التقدير** :

جدول رقم(٢٥) يبين تحليل التباين أحادى الاتجاه لدلالة الفروق بين المجموعات والتقدير فى الثلاث سنوات: مقبول/جيد /جيد جدا / ممتاز) ومحاور الاستبانة

م	محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	المعارف والمعلومات	بين المجموعات	١٧,٧٨٢	٣	٥,٩٤٤	١,٨٤٠	٠,١٣٩
		داخل المجموعات	١٤٦٣,٤٠٢	٤٥٣	٣,٢٣٠		غير دالة
		المجموع	١٤٨١	٤٥٦			
٢	المهارات الذهنية	بين المجموعات	٤٦,٦٣٣	٣	١٥,٥٤٤	١,٦٦٢	٠,١٧٥
		داخل المجموعات	٤٢٣٧,٩٩٨	٤٥٣	٩,٣٥٥		غير دالة
		المجموع	٤٢٨٤,٦٣٠	٤٥٦			
٣	المهارات المهنية .	بين المجموعات	١٠,٨١٥	٣	٣,٦٠٥	١,٤٥٨	٠,٢٢٥
		داخل المجموعات	١١٢٠,١٢١	٤٥٣	٢,٤٧٣		غير دالة
		المجموع	١١٣٠,٩٣٧	٤٥٦			
٤	المهارات العامة والمنقولة .	بين المجموعات	١٦,١١٠	٣	٥,٣٧٠	٣,٣٢٣	٠,٠٢٠
		داخل المجموعات	٧٣٢,٠١٧	٤٥٣	١,٦١٦		دالة
		المجموع	٧٤٨,١٢٧	٤٥٦			
٥	النواتج	بين المجموعات	٢٢٠,٧١٦	٣	٧٣,٤٧٢	٢,١٠٦	٠,٠٩٩
		داخل المجموعات	١٥٨٢١,٩٤١	٤٥٣	٣٤,٩٢٧		غير دالة
		المجموع	١٦٠٤٢,٦٥٦	٤٥٦			

القيمة الجدولية للنسبة التائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبدرجات حرية ٤٥٥ =(٢,٥٠) ، وعند (٠,٠٥) =(١,٩٧) .

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي المحاور حيث جاءت القيمة الفائية (٢,١٠٦)، عند مستوي دلالة (٠,٠٩٩) .قد يرجع ذلك إلى أن النواتج واحدة لدى الطلاب و الطالبات ، ودرجة البحث عنها واحدة مع إختلاف التقدير .**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي المحور الأول، حيث جاءت القيمة الفائية (١,٨٤٠)، عند مستوي دلالة (٠,١٣٩). قد يرجع ذلك إلى أن المعارف واحدة لدى الطلاب و الطالبات ، ودرجة البحث عنها واحدة مع إختلاف التقدير .**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي المحور الثاني، حيث جاءت القيمة الفائية (١,٦٦٢)، عند مستوي دلالة (٠,١٧٥). قد يرجع ذلك إلى أن المهارات الذهنية واحدة لدى الطلاب و الطالبات ، ودرجة ممارستها واحدة مع إختلاف التقدير .**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي المحور الثالث، حيث جاءت القيمة الفائية (١,٤٥٨) عند مستوي دلالة (٠,٢٢٥) . قد**

يرجع ذلك إلى أن المهارات المهنية واحدة لدى الطلاب و الطالبات ، ودرجة التعرف عليها وممارستها واحدة مع إختلاف التقدير .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي المحور الرابع حيث جاءت القيمة الفائية (٣,٣٢٣)، عند مستوي دلالة (٠,٠٢٠).

يمكن توضيح اتجاه دلالة الفروق فيما يلي :

جدول رقم (٢٦) يوضح نتائج اختبار " شفيه " لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات ودلالتها

المحور	المجموعات	المتوسطات	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز
المهارات العامة والمنقولة	مقبول	٧,٣٣٩	-	٠,١٠٣٣٢	٠,٠٨٢٠٧	٠,٦٦١٠٢
	جيد	٧,٤٤٢	-	-	٠,٠٢١٢٦	٠,٥٥٧٦٩
	جيد جداً	٧,٤٢١	-	-	-	٠,٥٧٨٩٥ ❖
	ممتاز	٨,٠٠٠	-	-	-	-

❖ دالة عند ٠,٠٥ و ❖❖ دالة عند ٠,٠١

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي المحور الرابع
- حيث جاءت القيمة الفائية (٣,٣٢٣)، عند مستوي دلالة (٠,٠٢٠)
- يتضح من الجدول (٢٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب تقدير الامتياز واستجابات طلاب تقدير الجيد جدا ، لصالح طلاب تقدير الامتياز، عندى مستوى ٠,٠١ .وقد يرجع ذلك إلى رغبة طلاب الإمتياز فى الاستفادة من المقرر للحصول على أعلى تقدير لمواصلة تفوقهم الدراسي من خلال الحرص على اكتساب نواتج تعلم المقرر بمجالاتها المختلفة.

- **متغير النوع (ذكر ـ انثى):**

جدول رقم (٢٧) يوضح الفروق بين استجابات أفراد العينة علي محاور النواتج تبعاً لمتغير النوع (ذكور ـ اناث) باستخدام اختبار النسبة التائية

المحاور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	النسبة التائية	مستوى الدلالة
المعارف والمعلومات	ذكور	٣١٤	١٢,٥٧٦٤	١,٨٣٥٦٣	٣,٥٦٧	٠,٠٠١
	إناث	١٤٣	١٣,٢١٦٨	١,٦٤٩٣٣		
المهارات الذهنية	ذكور	٣١٤	١٨,٨٨٢٢1	٣,٢١٩٦٧	١,٥١٤	غير دالة ١٣١,
	إناث	١٤٣	١٩,٣٤٩٧	٢,٦٧٨١٨		
المهارات المهنية	ذكور	٣١٤	١١,٤٨٠٩	١,٦٦١٨١	١,٤٦٥	غير دالة ١٤٤,
	إناث	١٤٣	١١,٧١٣٣	١,٣٥٦٣٧		
المهارات العامة والمنقولة .	ذكور	٣١٤	٧,٣٤٧١	١,٣٣٦٥٩	٣,٤١٤	٠,٠٠١
	إناث	١٤٣	٧,٧٨٣٢	١,٠٩٥٠٦		
اجمالى المحاور(النواتج)	ذكور	٣١٤	٥٠,٢٨٦٦	٦,٣٢٧٦٤	٢,٩٩٤	٠,٠١
	إناث	١٤٣	٥٢,٠٦٢٩	٢,٧٤٧٤٥		

❖ دالة عند ٠,٠٥ ، ❖❖ دالة عند ٠,٠١

- يتضح من الجدول (٢٧)وجود فروق ذات دلالة احصائية على مستوى إجمالى محاور النواتج ، وكذا فى المحور الأول(المعارف والمعلومات) والمحور الرابع (المهارات العامة والمنقولة) ، لصالح الطالبات و قد يرجع ذلك إلى أن الطالبات أكثر رغبة فى البحث عن المعارف فى محاولة منهن لإثبات الذات وحقهن فى التفوق على الذكور .
- يتضح من الجدول (٢٧): أنه لا توجود فروق ذات دلالة احصائية على مستوى المحور الثانى (المهارات الذهنية) والمحور الثالث (المهارات المهنية) ، و قد يرجع ذلك إلى أن البرنامج و المقرارات الدراسية متقاربة ، وأن اللائحة الدراسية واحدة .

- **متغير الرسوب النجاح في المقرر (راسب - ناجح) :**

جدول (٢٨) الفروق بين استجابات أفراد العينة علي محاور النواتج تبعاً لمتغير (ناجح – راسب) باستخدام اختبار النسبة التائية.

المحاور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	النسبة التائية	مستوى الدلالة
المعارف والمعلومات	راسب	٨٠	١٢,٢٣٧٥	١,٨٩٧٦٦	٢,٩٨٠	٠,٠١
	ناجح	٣٧٦	١٢,٨٩٣٦	١,٧٦٤٦٥		
المهارات الذهنية	راسب	٨٠	١٩,١٢٥٠	٢,٨٤٣٤٩	٠,٢٧٥	غير دالة.٠,٣٨٧
	ناجح	٣٧٦	١٩,٠٢١٣	٣,١٠٦٩١		
المهارات المهنية	راسب	٨٠	١١,٤٥٠٠	١,٧٥٦٧٢	٠,٦٥٥	غير دالة٠,٥١٣
	ناجح	٣٧٦	١١,٥٧٧١	١,٥٣٦٨٩		
المهارات العامة والمنقولة .	راسب	٨٠	٧,١٦٢٥	١,٣٣٥٤٣	٢,٤٨٩	٠,٠٥
	ناجح	٣٧٦	٧,٥٥٣٢	١,٢٦١٦٨		
اجمالى المحاور النواتج	راسب	٨٠	٤٩,٩٧٥٠	٥,٧١٤٦٨	١,٤٦٨	غير دالة.٠,١٤٣
	ناجح	٣٧٦	٥١,٠٤٥٢	٥,٩٦٤٣٩		

❖ دالة عند ٠,٥ ، ❖❖ دالة عند ٠,١

- يتضح من الجدول (٢٨) أنه لا توجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى إجمالى محاور النواتج ، وكذا فى المحور الثانى (المهارات الذهنية) والمحور الثالث (المهارات المهنية) ، و قد يرجع ذلك إلى أن البرنامج و المقرارات الدراسية متقاربة ، وأن اللائحة الدراسية واحدة ، كما أن هذه المهارات الذهنية و المهنية تتضح معالمها لدى الطلاب منذ البداية وتنمى أثناء الدراسة.
- يتضح من الجدول (٢٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى إجمالى المحور الأول(المعارف والمعلومات) ، والمحور الثالث (المهارات المهنية) لصالح متغير (ناجح) ، و قد يرجع ذلك إلى أن الطلاب الناجحين أكثر رغبة فى البحث عن المعارف فى محاولة منهم لمواصلة النجاح. وهذا يتفق مع دراسة (بوبشيت : ٢٠٠١ ص ص ١٠٤ـ ١٣١) و دراسة (حسن ، هدى حسن: ١٩٩٩ ص ص ٨٤ ـ ٩٦) ودراسة (الدمياطي ، سلطانة : ٢٠١٤)

- **المتغيرات الخاصة بالجزء الثاني (العوامل المؤثرة في تحقيق نواتج التعلم لمقرر الأصول الفلسفية للتربية)**
- **متغير الشعبة الدراسية** :

جدول (٢٩) تحليل التباين أحادى الاتجاه لدلالة الفروق بين المجموعات والتقدير فى الثلاث سنوات: مقبول/جيد /جيد جدا / ممتاز) ومحاور الاستبانة

م	محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	التوعية بطبيعة المقرر	بين المجموعات	٧٦,٦٥٠	٤	١٩,١٦٢	٣,٣٨٧	٠,٠١٠
		داخل المجموعات	٢٥٥٧,١٨٤	٤٥٢	٥,٦٥٧		دالة
		المجموع	٢٦٣٣,٨٣٤	٤٥٦			
٢	أساليب التعليم والتعلم	بين المجموعات	٨٢,٤٨٨	٤	٢٠,٦٢٢	٥,٩٥٤	٠,٠٠
		داخل المجموعات	١٥٦٥,٦٥٣	٤٥٢	٣,٤٦٤		دالة
		المجموع	١٦٤٨,١٢٣	٤٥٦			
٣	محتوى المقرر	بين المجموعات	٥٨,٥٧٤	٤	١٤,٦٤٤	٣,٢٥٠	٠,٠١٢
		داخل المجموعات	٢٠٣٦,٤٢٣	٤٥٢	٤,٥٠٥		دالة
		المجموع	٢٠٩٤,٩٩٨	٤٥٦			
٤	الخدمات المساعدة	بين المجموعات	١٨٥,٥٧٠	٤	٤٦,٣٩٣	١٠,١٤٨	٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٢٠٦٦,٤٦٠	٤٥٢	٤,٥٧٢		
		المجموع	٢٢٥٢,٠٣١	٤٥٦			
٥	الأنشطة التعليمية	بين المجموعات	٦٤,٠٤٦	٤	١٦,٠١٢	٣,٢٥١	٠,٠١٢
		داخل المجموعات	٢٢٢٦,٠٤٦	٤٥٢	٤,٩٢٥		
		المجموع	٢٢٩٠,٠٩٢	٤٥٦			
٦	أساليب التقييم	بين المجموعات	٨,٧٦٣	٤	٢,١٩١	٠,٧٥٣	٠,٥٥٦
		داخل المجموعات	١٣١٥,٢٤٥	٤٥٢	٢,٩١٠		غير دالة
		المجموع	١٢٣٢٤,٠٠٩	٤٥٦			
٧	العوامل	بين المجموعات	١٠٨٨,٦٨٢	٤	٢٧٢,١٧٠	٣,٧٥٢	٠,٠٠٧
		داخل المجموعات	٣٤٣٤١,٥٥٩	٤٥٢	٧٥,٩٧٧		دالة
		المجموع	٣٥٤٣٠,٢٤١	٤٥٦			
٨	الاستبانة ككل	بين المجموعات	١٤١٢,٩٣٣	٤	٣٥٣,٢٣٣	٢,٠٢٣	٠,٠٩٠
		داخل المجموعات	٧٨٩٠٤,٩٠١	٤٥٢	١٧٤,٥٦٨		غير دالة
		المجموع	٨٠٣١٧,٨٣٤	٤٥٦			

القيمة الجدولية للنسبة التائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبدرجات حرية ٤٥٥ =(٢,٥٠) ، وعند (٠,٠٥) =(١,٩٧)

باستقراء نتائج الجدول (٢٩) يتضح ما يلي:

- يتضح من الجدول (٢٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي جميع المحاور ، حيث جاءت القيمة الفائية (٢,١٠٦)، عند مستوي دلالة (٠,٠٩٩) .قد يرجع ذلك إلى أن النواتج واحدة لدى الطلاب والطالبات ، ودرجة الرغبة في اكتسابها واحدة مع إختلاف التقدير توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي العوامل ككل حيث جاءت القيمة الفائية (٣,٧٥٢)، عند مستوي دلالة (٠,٠٠٧) .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي المحور الأول حيث جاءت القيمة الفائية (٣,٣٨٧)، عند مستوي دلالة (٠,٠١٠).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي المحور الثاني حيث جاءت القيمة الفائية (٥,٩٥٤)، عند مستوي دلالة (٠٠٠) .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي المحور الثالث، حيث جاءت القيمة الفائية (٣,٢٥٠) عند مستوي دلالة (٠,٠١٢).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي المحور الرابع حيث جاءت القيمة الفائية (١٠,١٤٨)، عند مستوي دلالة (٠٠٠) .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي المحور الخامس، حيث جاءت القيمة الفائية (٣,٢٥١)، عند مستوي دلالة (٠,٠١٢).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي المحور السادس، حيث جاءت القيمة الفائية (٠,٧٥٣)، عند مستوي دلالة (٠,٥٥٦) . قد يرجع ذلك إلى أن وسائل و أساليب التقييم نمطية ، وغير متنوعة.

يمكن توضيح اتجاه دلالة الفروق فيما يلي :

يبين اتجاه دلالة الفروق بين المجموعات باستخدام معادلة شفيه

- يتضح من الجدول (٣٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب شعبة الجغرافيا و شعبة اللغة الفرنسية فى محاور العوامل مجملة ،لصالح شعبة الجغرافيا عند مستوى ٠,٠٥ . وقد يرجع ذلك إلى وجود ارتباطٍ بين تخصص الجغرافيا وبين مقرر الأصول الفلسفية ، إذ يتضمن جانبا تاريخيا يتصل بنشأة الفلسفة والفلاسفة ، والظروف والعوامل التي تكونت في ضوئها آراؤهم وأفكارهم ، وبالتالي يكونون أقدر على تقدير العوامل المرتبطة بتحقق نواتج التعلم لهذا المقرر.
- يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات درجات مجموعات العينة وفقا للمحور الأول : وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب شعبة الجغرافيا، شعبةاللغة الفرنسية فى المحور الأول،لصالح طلاب شعبة الجغرافيا عندى مستوى ٠,٠١ .وقد يرجع ذلك إلى رغبة طلاب شعبة الجغرافيا فى الاطلاع على المقررات والمناهج أكثر من طلاب اللغة الفرنسية.

جدول رقم (٣٠)يوضح نتائج اختبار " شفيه " لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات ودلالتها

المحور	المجموعات	المتوسطات	شعبة التربية كلية الدراسات الانسانية	شعبة الدراسات	جغرافيا	شعبة اللغة الإنجليزية	اللغة الفرنسية
التوعية بطبيعة المقرر	شعبة التربية كلية الدراسات الانسانية	١٠,٩٨٥٩		.٦١٦٢٤	.٧٩٣٣١	.٢١٦٩٨	.٤٠٦٩٧
	شعبة الدراسات	١١,٦٠٢٢			.١٧٧٠٧	.٣٩٩٢٥	١,٠٢٣٢٠
	جغرافيا	١١,٧٧٩٢				.٥٧٦٣٢	١,٢٠٠٢٧
	شعبة اللغة الإنجليزية	١١,٢٠٢٩					.٦٢٣٩٥
	اللغة الفرنسية	١٠,٥٧٨٩					
أساليب التعليم والتعلم	شعبة التربية كلية الدراسات الانسانية	١٢,٣٤٥١		.٢٥٩٠٥	.٤٠٦٩٧	❖١,٢٠٠٢٧	.٦٢٣٩٥
	شعبة الدراسات	١٢,٠٨٦٠			.٦٨٠٢١	.٢٥٩٩٣	.٦٦٤٩٧
	جغرافيا	١٢,٧٦٦٢		.		.٩٤٠١٥	١,٣٤٥١٨*
	شعبة اللغة الإنجليزية	١١,٨٢٦١		.			.٤٠٥٠٣
	اللغة الفرنسية	١١,٤٢١١					
محتوى المقرر	شعبة التربية كلية الدراسات الانسانية	١٦,٥٣٥٢		.٧٨٢٥٢ ❖	.٧٨١٩٦	.٧٥٢٦٠	.٧٧٢٠٥
	شعبة الدراسات	١٥,٧٥٢٧			.٠٠٠٥٦	.٠٢٩٩٢	.٠١٠٤٧
	جغرافيا	١٥,٧٥٣٢				-.٠٢٩٣٦	.٠٠٩٩١
	شعبة اللغة الإنجليزية	١٥,٧٨٢٦					.٠١٩٤٥
	اللغة الفرنسية	١٥,٧٦٣٢					
الخدمات المساعدة	شعبة التربية كلية الدراسات الانسانية	٧,٤٣٦٦		١,٤٣٤٣٥*	١,٣٨١٥٦*	.٦٣٥٨٤	.٠٥٠٢٢
	شعبة الدراسات	٨,٨٧١٠			.٠٥٢٧٩	.٧٩٨٥٠	١,٣٨٤١٣*
	جغرافيا	٨,٨١٨٢				.٧٤٥٧٢	١,٣٣١٣٤*
	شعبة اللغة الإنجليزية	٨,٠٧٢٥					.٥٨٥٦٢
	اللغة الفرنسية	٧,٤٨٦٨					
الأنشطة التعليمية	شعبة التربية كلية الدراسات الانسانية	١١,٣٤٥١		.٦٥٤٩٣	.٤٦٠١٢	.٠١٧٢٥	.٤٦٣٤٩
	شعبة الدراسات	١٢,٠٠٠٠			.١٩٤٨١	.٦٣٧٦٨	١,١١٨٤٢*
	جغرافيا	١١,٨٠٥٢				.٤٤٢٨٨	.٩٢٣٦٢
	شعبة اللغة الإنجليزية	١١,٣٦٢٣					.٤٨٠٧٤
	اللغة الفرنسية	١٠,٨٨١٦					
العوامل	شعبة التربية كلية الدراسات الانسانية	٧٠,١٣٣٨		١,٦٦١٩٠	٢,٣٠٧٧٦	.٦٩٩٠٢	٢,٣٣١١٧
	شعبة الدراسات	٧١,٧٩٥٧			.٦٤٥٨٦	٢,٣٦٠٩٢	٣,٩٩٣٠٧*
	جغرافيا	٧٢,٤٤١٦				٣,٠٠٦٧٨	٤,٦٣٨٩٣*
	شعبة اللغة الإنجليزية	٦٩,٤٣٤٨					١,٦٣٢١٥
	اللغة الفرنسية	٦٧,٨٠٢٦					

❖ دالة عند ٠,٠٥ و ❖❖ دالة عند ٠,٠١.

- يتضح من الجدول (٣٠) أن الفروق بين متوسطات درجات مجموعات العينة وفقا للمحور الثانى : استجابات طالبات كلية الدراسات الإنسانية، شعبة التربية وطلاب شعبة (اللغة الانجليزية) ،لصالح كلية الدراسات الإنسانية شعبة التربية عندى مستوى ٠,٠٥ . وقد يرجع ذلك إلى أن عضوات هيئة التدريس يقمن بتنويع طرائق التدريس ، ويستخدمن أسلوب المناقشة والحوار والعصف الذهني مع الطالبات ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب شعبة الجغرافيا و شعبة اللغة الفرنسية فى نفس المحور ،لصالح شعبة الجغرافيا عند مستوى ٠,٠٥ ، وقد سبق تفسير ذلك .
- يتضح من الجدول (٣٠) أن الفروق بين متوسطات درجات مجموعات العينة وفقا للمحور الثالث : استجابات طالبات كلية الدراسات الإنسانية، شعبة التربية وطلاب شعبة (الدراسات) ،لصالح كلية الدراسات الإنسانية، شعبة التربية عند مستوى ٠,٠١ . وقد يرجع ذلك شعور الطالبات بأهمية جودة محتوى المقررات الدراسية كأحد العوامل المهمة في تحقيق نواتج التعلم . وهذا يتفق مع دراسة (بوبشيت : ٢٠٠١ ص ص ١٠٤ ــ١٣١) و دراسة (حسن هدى حسن: ١٩٩٩ ص ص ٨٤ ـ ٩٦) ودراسة (الدمياطي ، سلطانة : ٢٠١٤).
- يتضح من الجدول (٣٠) أن الفروق بين متوسطات درجات مجموعات العينة وفقا للمحور الرابع : استجابات طالبات كلية الدراسات الإنسانية، شعبة التربية وطلاب شعبتى(الدراسات والجغرافيا) ، لصالح كلية شعبتى (الدراسات والجغرافيا) عندى مستوى ٠,٠٠١ . .وقد يرجع ذلك إلى توفر خدمة الإنترنت بالكلية وإتاحة الفرصة للطلاب للاستفادة منها، على عكس الطالبات. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات شعبة اللغة الفرنسية وطلاب شعبتى(الدراسات والجغرافيا) ، لصالح شعبتى (الدراسات والجغرافيا) عند مستوى ٠,٠٠١ .وقد يرجع ذلك إلى التعامل مع الإنترنت والإستفادة منها فى تناول الفلسفة ومجالاتها، على عكس اللغة الفرنسية . كما لا توجد فروق بين باقى الشعب فى هذا المحور، وقد يرجع ذلك التوافق فى استخدام الانترنت بشكل متقارب .
- يتضح من الجدول (٣٠) أن الفروق بين متوسطات درجات مجموعات العينة وفقا للمحور الخامس : وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب شعبة الدراسات، وشعبة اللغة الفرنسية فى المحور الخامس ،لصالح طلاب شعبة الدراسات، عندى مستوى ٠,٠١ .وقد يرجع ذلك إلى رغبة طلاب شعبة الدراسات ممارسة الأنشطة المصاحبة للمادة الدراسية ، أكثر من طلاب اللغة الفرنسية ، كما لا توجد فروق بين باقى الشعب ، وقد يرجع ذلك لنمط الأنشطة المصاحب للمنهج الدراسى . وهذا يتفق مع دراسة (عونية وأسماء ٢٠١٣: ص ص ٤٠١ ــ ٤٤٧).

- **متغير التقدير**:

جدول رقم (٣١) يبين تحليل التباين أحادى الاتجاه لدلالة الفروق بين المجموعات والتقدير فى الثلاث سنوات: مقبول/جيد /جيد جدا / ممتاز) ومحاور الاستبانة

م	محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	التوعية بطبيعة المقرر	بين المجموعات	٢٧,١٦٧	٣	٩,٠٥٦	١,٥٧٤	٠,١٩٥
		داخل المجموعات	٢٦٠٦,٦٦٦	٤٥٣	٥,٧٥٤		غير دالة
		المجموع	٢٦٣٣,٨٣٤	٤٥٦			
٢	أساليب التعليم والتعلم	بين المجموعات	٣,٦٩٤	٣	١,٢٣١	٠,٣٣٩	٠,٧٨٧
		داخل المجموعات	١٦٤٤,٤٢٨	٤٥٣	٣,٦٣٠		غير دالة
		المجموع	١٦٤٨,١٢٣	٤٥٦			
٣	محتوى المقرر	بين المجموعات	٣٥,٠٥٥	٣	١١,٦٨٥	٢,٥٧٠	٠,٠٥٤
		داخل المجموعات	٢٠٥٩,٩٤٣	٤٥٣	٤,٥٤٧		دالة
		المجموع	٢٠٩٤,٩٩٨	٤٥٦			
٤	الخدمات المساعدة	بين المجموعات	٧٢,٦٠١	٣	٢٤,٢٠٠	٥,٠٣٠	٠,٠٠٢
		داخل المجموعات	٢١٧٩,٤٣٠	٤٥٣	٤,٨١١		دالة
		المجموع	٢٢٥٢,٠٣١	٤٥٦			
٥	الأنشطة التعليمية	بين المجموعات	٤٧,٥٩١	٣	١٥,٨٦٤	٣,٢٠٥	٠,٠٢٣
		داخل المجموعات	٢٢٤٢,٥٠١	٤٥٣	٤,٩٥٠		دالة
		المجموع	٢٢٩٠,٠٩٢	٤٥٦			
٦	أساليب التقييم	بين المجموعات	١١,٦١٤	٣	٣,٨٧١	١,٣٣٦	١,٣٣٦
		داخل المجموعات	١٣١٢,٣٩٥	٤٥٣	٢,٨٩٧		غير دالة
		المجموع	١٣٢٤,٠٠٩	٤٥٦			
٧	العوامل	بين المجموعات	٥٧٥,٣١٩	٣	١٩١,٧٧٣	٢,٤٩٢	٠,٠٦٠
		داخل المجموعات	٣٤٨٥٤,٩٢١	٤٥٣	٧٦,٩٤٢		غير دالة
		المجموع	٣٥٤٣٠,٢٤١	٤٥٦			
٨	الاستبانة ككل	بين المجموعات	٦٢٠,٩٤١	٣	٢٠٦,٩٨٠	١,١٧٦	٠,٣١٨
		داخل المجموعات	٧٩٦٩٦,٨٩٣	٤٥٣	١٧٥,٩٣١		غير دالة
		المجموع	٨٠٣١٧,٨٣٤	٤٥٦			

القيمة الجدولية للنسبة التائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبدرجات حرية ٤٥٥ =(٢,٥٠) ، وعند (٠,٠٥) =(١,٩٧)

باستقراء نتائج الجدول (٣١) يتضح ما يلي:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي الاستبانة ككل، حيث جاءت القيمة الفائية (١,١٧٦)، عند مستوي دلالة (٠,٣١٨). قد يرجع ذلك إلى أن جميع الطلاب رغم إختلاف تقديراتهم إلا أنهم يسعون إلى معرفة المحتوى الدراسى ، وطبيعته ، ووسائط التدريس ، والأنشطة المصاحبة لذلك ، كما أن نواتج فلسفة التربية مرتبطة بالعوامل الداعمة لها.**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي العوامل ككل، حيث جاءت القيمة الفائية (٢,٤٩٢)، عند مستوي دلالة (٠,٠٦٠) قد يرجع ذلك إلى أن جميع الطلاب رغم إختلاف تقديراتهم إلا أنهم يسعون**

إلى معرفة المحتوى الدراسى ، وطبيعته ، ووسائط التدريس ، والأنشطة. المصاحبة لذلك .

- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي المحورالأول حيث جاءت القيمة الفائية (١,٥٧٤)، عند مستوي دلالة (٠,١٩٥). قد يرجع ذلك إلى أن جميع الطلاب رغم إختلاف تقديراتهم إلا أنهم يسعون إلى التوعية بفلسفة التربية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي المحور الثاني، حيث جاءت القيمة الفائية (٠,٣٣٩)، عند مستوي دلالة (٠,٧٨٧) . قد يرجع ذلك إلى أن جميع الطلاب رغم إختلاف تقديراتهم إلا أنهم يسعون إلى معرفة أساليب التعليم والتعلم لفلسفة التربية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي المحور الثالث، حيث جاءت القيمة الفائية (٢,٥٧٠) عند مستوي دلالة (٠,٠٥٤). قد يرجع ذلك إلى أن جميع الطلاب رغم إختلاف تقديراتهم إلا أنهم يسعون إلى معرفة المحتوى الدراسى لفلسفة التربية
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي المحور الرابع حيث جاءت القيمة الفائية (٥,٠٣٠)، عند مستوي دلالة (٠,٠٠٢) .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي المحور الخامس، حيث جاءت القيمة الفائية (٣,٢٠٥)، عند مستوي دلالة (٠,٠٢٣).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة علي المحور السادس، حيث جاءت القيمة الفائية (١,٣٣٦)، عند مستوي دلالة (١,٣٣٦) . قد يرجع ذلك إلى أن جميع الطلاب رغم إختلاف تقديراتهم إلا أنهم يسعون إلى معرفة أساليب التقييم لفلسفة التربية. وهذا يتفق مع دراسة (عونية وأسماء :٢٠١٣ ص ص ٤٠١ ـ ٤٤٧).

يمكن توضيح اتجاه دلالة الفروق فيما يلي:

جدول رقم (٣٢) يوضح نتائج اختبار " شفيه " لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات ودلالتها

المحور	المجموعات	المتوسطات	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز
محتوى المقرر	مقبول	١٥,٣٣٩٠		.٨٩٨٢٠	.٦٥٠٤٩	.٧٥٧١٧*
	جيد	١٦,٢٣٧٢			.٢٤٧٧١	.١٤١٠٣
	جيد جدا	١٥,٩٨٩٥				.١٠٦٦٨
	ممتاز	١٦,٠٩٦٢				
الخدمات المساعدة	مقبول	٨,١٨٦٤		.٣٥٢٠٢	.٣٤٩٦٠	.٨٤٠٢٩
	جيد	٨,٥٣٨٥			.٧٠١٦٢	١,١٩٢٣١
	جيد جدا	٧,٨٣٦٨				.٤٩٠٦٩
	ممتاز	٧,٣٤٦٢				
الأنشطة التعليمية	مقبول	١١,٦٦١٠		.١٠١٨٠	.٢٥٠٤٩	.٩٦٨٧١
	جيد	١١,٧٦٢٨			.٣٥٢٢٩	١,٠٧٠٥١
	جيد جدا	١١,٤١٠٥				.٧١٨٢٢
	ممتاز	١٠,٦٩٢٣				

❖ دالة عند ٠,٠٥ و ❖❖ دالة عند ٠,٠١

- يتضح من الجدول (٣٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب تقدير الامتياز واستجابات طلاب تقدير مقبول في المحور الثالث ،لصالح طلاب تقدير الامتياز، عندى مستوى ٠,٠٥ .وقد يرجع ذلك إلى رغبة طلاب الإمتياز فى الاستفادة من كل ما هو متاح من معلومات حول المقرر وطبيعته للحصول على التقدير الأعلى ، وبالتالي تزداد قدرتهم على تقدير العوامل المساعدة في تحقيق نواتج التعلم .
- كما يتضح من الجدول(٣٢) وجودٍ فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب تقدير الامتياز والجيد جدا وبين طلاب تقدير(جيد) في المحور الرابع لصالح طلاب تقدير الجيد، عند مستوى ٠,٠٠٢ .وقد يرجع ذلك لرغبة الطلاب فى التعامل مع الخدمات المساعدة لتحسين مستواهم العلمي .
- كما يتضح من الجدول (٣٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب تقدير الامتياز، و استجابات طلاب تقدير(جيد) في المحور الخامس لصالح طلاب تقدير الجيد، عند مستوى ٠,٠٢ ، وقد يرجع ذلك لرغبة الطلاب لممارسة الأنشطة التعليمية المصاحبة للمادة الدراسية .
- وهذا يتفق مع دراسة (بوبشيت : ٢٠٠١ ص ص ١٠٤ ـ ١٣١) و دراسة (حسن هدى حسن: ١٩٩٩ ص ص ٨٤ ـ ٩٦) ودراسة (الدمياطي ، سلطانة : ٢٠١٤).

- **متغير النوع (ذكر ـ انثى)**

جدول رقم (٣٢) يوضح الفروق بين استجابات أفراد العينة علي محاور العوامل تبعاً لمتغير النوع (ذكور ـ اناث) والاستبانة ككل باستخدام اختبار النسبة التائية

المحاور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	النسبة التائية	مستوى الدلالة
التوعية بطبيعة المقرر	ذكور	٣١٤	١١,٣٢١٧	٢,٤٨٤٧٩	١,٤٧٣	١٤٢.غيردالة
	إناث	١٤٣	١٠,٩٦٥٠	٢,٢٠٢٤٧		
أساليب التعليم والتعلم	ذكور	٣١٤	١٢,٠٣٥٠	١,٩٣٥٥٥	١,٦٠٧	١٠٩.غيردالة
	إناث	١٤٣	١٢,٣٤٢٧	١,٨١١٩٥		
محتوى المقرر	ذكور	٣١٤	١٥,٧٦٤٣	٢,٢١٩٩٨	٣,٥٦٠	٠,٠٠١ .
	إناث	١٤٣	١٦,٥٢٤٥	١,٨٦٨٣١		
الخدمات المساعدة	ذكور	٣١٤	٨,٣٤٧١	٢,٢٢٣٢٩	٤,٠٨١	٠,٠٠١
	إناث	١٤٣	٧,٤٤٧٦	٢,٠٩٨٥٥		
الأنشطة التعليمية	ذكور	٣١٤	١١,٥٣٨٢	٢,٢٦٠٩٦	٨٠٣.	غير دالة٤٢٣.
	إناث	١٤٣	١١,٣٥٦٦	٢,١٩٩٢٥		
أساليب التقييم	ذكور	٣١٤	١١,٤٧٤٥	١,٧٦٠٦٨	٠٤٦.	غير دالة٩٦٣.
	إناث	١٤٣	١١,٤٨٢٥	١,٥٧٨٢٦		
اجمالى العوامل	ذكور	٣١٤	٧٠,٤٨٠٩	٩,١٩٩٣٢	٤٠٧.	غير دالة٦٨٤.
	إناث	١٤٣	٧٠,١١٨٩	٧,٩٢٩٧٠		
الاستبانة ككل	ذكور	٣١٤	١٢٠,٧٦٧٥	١٤,١٦١١٠	١,٠٥٦	غير دالة٢٩١.
	إناث	١٤٣	١٢٢,١٨١٨	١١,٠٥٤٦٩		

❖ دالة عند ٠,٠٥ ، ❖❖ دالة عند ٠,٠١

باستقراء نتائج الجدول (٣٢) يتضح ما يلي:

- يتضح من الجدول(٣٢): أنه لا توجود فروق ذات دلالة احصائية على مستوى إجمالى الاستبانة ، وكذا إجمالى محاور العوامل، والمحورالأول (التوعية بطبيعة المقرر) و المحور الثانى (أساليب التعليم والتعلم) ، والمحور الخامس (الأنشطة التعليمية) ، والمحور السادس (أساليب التقييم) و قد يرجع ذلك إلى أن البرنامج و المقررات الدراسية متقاربة ،وأساليب التعليم والتعلم وكذا الأنشطة المصاحبة للمادة الدراسية، وأن اللائحة الدراسية واحدة ، كما يمكن تفسير ما سبق بأن الطلاب والطالبات يقدرون دور هذه العوامل في تحقيق نواتج التعلم بدرجات متقاربة ، ربما لتشابه الظروف المرتبطة بتدريس المقرر لدى كل من الطلاب والطالبات . وهذا يتفق مع دراسة عبدالحميد ، حسن وآخران : ٢٠١١ ص ص ٥١٣ ـ ٥٥٥)
- كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الثالث (محتوى المقرر) لصالح الطالبات ، وقد يرجع ذلك إلى أن الطالبات أكثر رغبة فى البحث عن المعارف فى محاولة منهن لإثبات الذات وحقهن فى التفوق على الذكور .
- وكذا المحور الرابع (الخدمات المساعدة) ، وجود فروق ذات دلالة احصائية على مستوى اجمالى المحور لصالح الطلاب و قد يرجع ذلك إلى أن الطلاب أكثر رغبة فى التعامل مع الخدمات المساعدة مثل الانترنت .

- **متغير الرسوب والنجاح في المقرر(راسب ـ ناجح)** :

جدول(٣٣) الفروق بين استجابات أفراد العينة علي محاور العوامل والاستبانة ككل تبعاً لمتغير (ناجح ـ راسب)

المحاور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة التائية	مستوى الدلالة
التوعية بطبيعة المقرر	راسب	٨٠	١١,٥٠٠٠	٢,٦٣٨٥٧	١,١٩٥	٢٣٣.غير دالة
	ناجح	٣٧٦	١١,١٤٦٣	٢,٣٥٢٢٨		
أساليب التعليم والتعلم	راسب	٨٠	١١,٨٨٧٥	٢,١٨١٥٩	١,٢٤٣	٢١٥.غير دالة
	ناجح	٣٧٦	١٢,١٧٨٢	١,٨٣٥٢٦		
محتوى المقرر	راسب	٨٠	١٥,٥٣٧٥	٢,٤٢٨٤٤	٢,١٣٢	٠,٠٥
	ناجح	٣٧٦	١٦,٠٩٨٤	٢,٠٧٠٣٤		
الخدمات المساعدة	راسب	٨٠	٨,٤٢٥٠	٢,٢٠٩١٦	١,٥٩٣	غير دالة١١٢.
	ناجح	٣٧٦	٧,٩٨٩٤	٢,٢٢٣٤٩		
الأنشطة التعليمية	راسب	٨٠	١١,٤٨٧٥	٢,١٤٠٥٩	٠,٣٨٦	٠,٦٩٩
	ناجح	٣٧٦	١١,٣٨٠٣	٢,٢٧٦٠٣		
أساليب التقييم	راسب	٨٠	١١,٢٢٥٠	١,٧٥٧٢٦	١,٤٣٩	غير دالة١٥١.
	ناجح	٣٧٦	١١,٥٣٦٦	١,٦٩٠٥٥		
اجمالى العوامل	راسب	٨٠	٧٠.٥٣٧٥	٩,١٥١٢٥	.٢٠١	غير دالة٨٤١.
	ناجح	٣٧٦	٧٠.٣١٩١	٨,٧٦١٩٩		
الاستبانة ككل	راسب	٨٠	١٢٠.٥١٢٥	١٣.٥٢٤٤٧	.٥٢٠	غير دالة٦٠٣.
	ناجح	٣٧٦	١٢١.٣٦٤٤	١٣.٢٤٧٩٠		

❖ دالة عند ٠,٥ ، ❖❖ دالة عند ٠,١

باستقراء نتائج الجدول (٣٣) يتضح ما يلي:

- يتضح من الجدول (٣٣): أنه لا توجود فروق ذات دلالة احصائية على مستوى اجمالى الاستبانة ، وكذا إجمالى محاور العوامل، والمحورالأول (التوعية

بطبيعة المقرر) و المحور الثانى (أساليب التعليم والتعلم) ، وكذا المحور الرابع (الخدمات المساعدة) والمحور الخامس (الأنشطة التعليمية) ، والمحور (السادس أساليب التقييم) و قد يرجع ذلك إلى أن البرنامج و المقررات الدراسية متقاربة ،وأساليب التعليم والتعلم وكذا الأنشطة المصاحبة للمادة الدراسية، وأساليب التقييم وأن اللائحة الدراسية واحدة .

- كما يتضح من الجدول(٣٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الثالث (محتوى المقرر) لصالح متغير (ناجح) ، و قد يرجع ذلك إلى أن الطلاب الناجحين أكثر رغبة فى البحث عن المعارف فى محاولة منهم لمواصلة النجاح ، وبالتالي لديهم القدرة في تقدير دور المحتوى الدراسي كأهم العوامل المساعدة على تحقيق نواتج تعلم المقرر.

- **ثالثاً : عرض وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بمدى الارتباط بين تحقق نواتج التعلم والعوامل المؤثرة فيها :**

جدول (٣٤) العلاقة بين العوامل وتحقق نواتج التعلم بمحاورها المختلفة باستخدام معامل ارتباط بيرسون

المحاور	العدد	المعارف والمعلومات		المهارات الذهنية		المهارات المهنية		المهارات العامة والمنقولة		اجمالي المحاور النواتج	
		معامل ارتباط برسون	مستوى الدلالة	معامل ارتباط برسون	مستوى الدلالة	معامل ارتباط برسون	مستوى الدلالة	معامل ارتباط برسون	مستوى الدلالة	معامل ارتباط برسون	مستوى الدلالة
النوعية بطبيعة المقرر	٤٥٧	.٤٣٢**	.٠٠٠	.٤٧٤**	.٠٠٠	.٢٤٣**	.٠٠٠	.٢٥٧**	.٠٠٠	.٤٩٦**	.٠٠٠
أساليب التعليم والتعلم	٤٥٧	.٢٧٩**	٠٠٠	.٤٠٢**	٠٠٠	.١٦٢**	٠٠٠	٣٨٥**	٠٠٠	.٤١٩**	٠٠٠
محتوى المقرر	٤٥٧	.٣٩٧**	.٠٠٠	.٤٢٤**	.٠٠٠	.٢٣٤**	.٠٠٠	.٣١٤**	.٠٠٠	.٤٧٠**	.٠٠٠
الخدمات المساعدة	٤٥٧	.٢٠٠**	.٠٠٠	.٣٥٦**	.٠٠٠	.١٣٧**	.٠٠٣	.١٤٧**	.٠٠٢	.٣١٣**	.٠٠٠
الأنشطة التعليمية	٤٥٧	.٣٧٥**	.٠٠٠	.٥٠١**	.٠٠٠	.٢٨١**	.٠٠٠	.٣١٤**	.٠٠٠	.٥١٥**	.٠٠٠
اجمالي العوامل	٤٥٧	.٤٧٠**	.٠٠٠	.٥٠١**	.٠٠٠	.٢٩٩**	.٠٠٠	.٣٨٨**	.٠٠٠	.٦٠٥**	.٠٠٠

يتضح من الجدول (٣٤) أن كل قيم معاملات برسون دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، (٠,٠٥) وبالتالي فهي مقبولة. وتؤكد على وجود ارتباط بين العوامل المذكورة وبين تحقيق نواتج تعلم المقرر ، وهذا يتناغم مع ما ورد في الإطار النظري للدراسة .

- **أهم التوصيات :**
  - الإهتمام بالدراسات المرتبطة بنواتج التعلم .
  - الإهتمام بالدراسات المرتبطة بالعوامل المؤثرة على تحقيق النواتج.
  - ضرورة العمل على تطبيق أساليب تعليم حديثة ، وكذا أساليب التقويم المناسبة لكل مادة دراسية.

- الإهتمام بالدراسات المرتبطة بتوصيف المقررات الدراسية .
- تعريف الدارسين بأهمية كل مقرر دراسى وما يحتوى عليه من معارف ومهارات متنوعة.
- تقويم أداء الطلاب داخل الجامعة ، ومتابعتهم داخل قاعات الدراسة.

• المراجع:

-دياب ،مهرى أمين وعبدالشافي ، دينا ٢٠٠٨ : الاعداد التتابعي للمعلم المصري في ضوء الخبرات العالمية والنتائج الميدانية ، مجلة مستقبل التربية العربية ، مج ١٤ ، ع ٥٣ أكتوبر ، ص ص ٤٥ ـ ١٨٤.

-بوشتيت ، الجوهرة إبراهيم (٢٠٠١):مدى إسهام مقررات برنامج الإعداد التربوي في تطوير الطالبة المعلمة مهنيا كما تراها طالبات كلية التربية جامعة الملك فيصل ، مجلة كلية التربية جامعة بنها ،مج ١٢ ،ع٤٩ ، أكتوبر ،ص ص ١٠٤ ـ ١٣١ .

-حسن ، هدى حسن(١٩٩٩) : اتجاهات طلاب كلية التربية جامعة حلوان نحو المقررات التربوية بقسم أصول التربية ، مجلة التربية والتنمية ، العدد ١٧ ، يوليو ، ص ص ٨٤ ـ ٩٦.

-الدمياطي، سلطانة (٢٠١٠) : المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء – دراسة ميدانية ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية مج ١٧ ، ع ٢ ، ص ص ٥ ـ ٥٠ .

-صوالحة ،عونية و العمري ،أسماء (٢٠١٣) :دراسة وصفية لأهمية الحاجات الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية ومستوى رضا الطلبة عن مدى تحقق هذه الحاجات ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، مجلد ٢١، ع ١ ، يناير ، صص ٤٠١ ـ ٤٤٧.

-عبد الحميد ، سعيد حسن ومحمد ،إبراهيم و الظفري ، سعيد (٢٠١١) : الرضا عن الخبرات الأكاديمية لدى خريجي قسم الأصول والإدارة التربوية في كلية التربية جامعة السلطان قابوس ، مجلة جامعة دمشق ، مج ٢٧ ، ع ٤ ، ص ص ٥١٣ ـ ٥٥٥ .

-الزعبي ،أحمد محمد (٢٠١٣) : الرضا عن الاختصاص الدراسي عند طلاب جامعة أم القرى وعلاقته بتوافقهم النفسي وتحصيلهم الدراسي ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، مج ١١ ، ع ٣ ، ص ص ١٨١ ـ ٢٠٣ .

-الأبيض ،عادل عبدالمعطي ٢٠٠٥ : الرضا عن الحياة الجامعية الدراسية في ضوء متغيري التخصص الأكاديمي والصف الدراسي لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية ، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر ، ع ١٢٨ ، ج ٣ ، ص ص ١٢٥ ـ ١٩٤.

-قاسم ،نادر فتحي ٢٠٠٨ : الرضا الدراسي وعلاقته بالاتجاه نحو العنف لدى عينة من طلاب كلية التربية ـ جامعة عين شمس ، مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد ، مج ٢ ، ع ٣ ص ص ٥٥ ـ ٩٠.

-عطيات ،مظهر و عطيات ،خالد (٢٠١٠) : تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مج ٦ ، ع ٣ ص ص ٢١٩ ـ ٢٣٥ .

-مصطفى ،يوسف عبدالمعطي (١٩٩٣) : مدى رضا طلاب شعبة التعليم الابتدائي في كليات التربية عن الدراسة بها ، مجلة دراسات تربوية ، مج ٨ ، ع ٨ ، جزء ٨٥ ، ص ص ١٩٥ ـ ٢٠٨.

-النمر، مدحت أحمد(١٩٩٩):"دراسة تحليلية للقيمة المهنية لعناصر الإعداد التربوي لمعلم العلوم بكليات التربية خلال عشر سنوات "المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج

وطرق التدريس "إعداد المعلم التراكمات والتحديات" مجلد ٣ ، في الفترةمن١٥ ـ ١٨ يوليو الإسكندرية ، ص ص ٧٤ ـ١١٣ .

-الخميسي ، السيد سلامة(٢٠٠٢) :"المُناخ العلمي بكليات التربية وانعكاساته على تطوير الفكر التربوي في مصر ، دراسات وبحوث المعلم العربي بعض قضيا التكوين ، ومشكلات الممارسة المهنية ، الإسكندرية ، دار الوفاء للطباعة والنشر ، ص ص٦٦ ـ ٨٣.

-سالم ، محمد المصيلحي ، وأحمد، فرغل عبد الحميد ، والسيد ، السعيد علي(١٩٩٦): دراسة تقويمية للمقررات التربوية بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء مبادئ التربية المستمرة مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ،العدد ٥٨ ، ص ص .

- عبد الحميد، جابر ، كاظم ،أحمد خيري: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٦م، ص٩٦.

- درندري ،إقبال زين العابدين ٢٠١٠ : تقييم نواتج التعلم : نحو إطار وطني مفاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتقييم وجودة التعليم ، مركز بحوث كلية التربية ،جامعة الملك سعود ، ص ص ١ ـ ٨٧ .

- وزارة التعليم العالي (٢٠٠٥) : دليل الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي ، جمهورية مصر العربية ، القاهرة ، ص ٥٦ .

- عزيز ، مجدي إبراهيم ٢٠٠٥: التدريس الابداعي وتعلم التفكير ، القاهرة ، عالم الكتب ص ص ٥٢ ـ ٥٣.

- وزارة التعليم العالي (٢٠٠٥) : دليل الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي ، مرجع سابق، ص ٥٨

- اللبودي ، منى إبراهيم ٢٠١١ : تقويم نواتج التعلم في مجال القراءة بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر، مجلة القراءة والمعرفة ، ع ١١٨ ، أغسطس ص ص ٢٠٣ ـ ٢٤٦ .

- الحسيني ، هشام حبيب ٢٠١٣: أثر برنامج قائم على التقييم الدينامي واستراتيجيات القياس الحديثة على تنمية مهارات المعلم في تقويم نواتج التعلم الوجدانية للمتعلمين ،مجلة كلية التربية جامعة الأزهر ، ع ١٥٦ ، ج ٤ ديسمبر ، ص ص ٢٠٥ ـ ٢٦٨ .

- التميمي ، نوف ناصر و مصطفى ، نجلاء علي ٢٠١٦ : تقييم أصحاب المصلحة لنواتج التعلم في ضوء الإطار الوطني للمؤهلات ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، ع ٧٠ فبراير ،ص ص ٤٥٣ ـ ٥٠١.

- مدبولي ،محمد عبدالخالق ٢٠١٤ : مخرجات تعلم برامج كلية التربية في ضوء مواصفات الخريجين وعناصر الإطار المفاهيمي ، مجلة كلية التربية ـ جامعة الملك سعود ع ١١٤ ص ص ١ ـ ٣٣ .

- عثمان ، يسري محمد ٢٠١٥ : واقع أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام وفق متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي ، ورقة عمل قدمت للمؤتمر الدولي الثاني لهيئة القياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية ، الرياض في الفترة من ١٩ ـ٢١/ ٢/ ١٤٣٧ ه .

- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ٢٠١٠ : نواتج التعلم وضمان جودة المؤسسات التعليمية ، ص ص ١٢ ـ ١٨ .

- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد٢٠١٠ : الوثيقة القومية لمعايير تقويم و اعتماد كليات التربية بمصر(مستويات : المؤسسة ، والخريجين ، والبرامج) ،يناير، ص ٣.

- المرجع السابق : ص ٥٠ .

- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد٢٠١٣ :المعايير الأكاديمية القومية القياسية ، قطاع كليات التربية ، الإصدار الأول ، أبريل ، ص ١٣ .
- درندري ،إقبال زين العابدين ٢٠١٤ : نحو تقييم موجه للتعلم: أفضل الممارسات وأهم التحديات ، ورقة عمل قدمت للمؤتمر السنوي السابع والعشرون لوزارة التربية والتعلم بالبحرين : التقييم من أجل منظور جديد لتعلم صفي فعال ، المنامة ، من ٩ ـ ١٠ مارس ص ص ٥ ـ ١٩ .
- سعيد أبوطالب محمد (١٩٨٧). الاستبيان في البحوث التربوية والنفسية ـ بناؤه تقنيته حدوده وكفاءته .المجلة العربية للبحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مج٧، ع١، ص ٤٤.
- Beare, Pau l ٢٠١٥: Toward a Culture of Evidence: Factors Affecting Survey Assessment of Teacher Preparation, ProQuest document link, PP٧٧-٩٢ .
- Napoli, A. R. & Raymond, L. A. (٢٠٠٤): How reliable are our assessment
- data?: A comparison of the reliability of data produced in graded
- and un-graded conditions. Research in Higher Education, ٤٥(٨).
- Allen, D. D. & Flippo, R. (٢٠٠٢): Alternative assessment in the
- preparation of literacy educators: responses from students.
- Reading Psychology, ٢٣, ١٥-٢٦.
- Marginson, S. (٢٠٠٩):"The Knowledge Economy and Higher Education: Rankings and
- Classifications, Research Metrics and Learning Outcomes Measures as a System for
- Regulating the Value of Knowledge", Higher Education Management and Policy, Vol ٢١,No١.
- OECD Publishing, Paris, pp. ٣١-٤٦.
- Christensen, B. ٢٠١٠ : Has External Quality Assurance Actually Improved Quality in Higher Education Over the Course of ٢٠ Years of the 'Quality Revolution'? , Quality in Higher Education, Vol ١٦(٢)PP.٦-١٥.
- Loris, M. ٢٠١٠ : The Human Journey: Embracing the Essential Learning Outcomes , Liberal Education, Vol. ٩٦(١), AAC&U, Washington, DC, pp. ٤٤-٤٩ .
- Karine Tremblay& Diane Lalancette &Deborah Roseveare,٢٠١٢: ASSESSMENT OF HIGHER EDUCATION LEARNING OUTCOMES (AHELO)

- Feasibility Study Report Volume ١ – Design and Implementation,P.٩.-
- James Baglin ٢٠١٣ : Evaluating Learning Theory-based Methods for Improving the Learning Outcomes of Introductory Statistics
- Courses .PhD. School of Mathematical and Geospatial Sciences College of Science, Engineering and Health RMIT University.
- Kurt Ruhnau,٢٠٠٦: AN ANALYSIS OF LEARNING OUTCOMES OF ADULT STUDENTS LEARNING STYLES VERSUS TEACHING STYLES,
- A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree In Career and Technical Education.
- Jeffrey D. Burrow,٢٠١٠ : MOTIVATION AND LEARNING OUTCOMES: A STUDY OF INCOMING EXCHANGE STUDENTS AT QUEEN'S UNIVERSITY, Master of Education. Queen's University, Kingston, Ontario, Canada September.
- SUHEYLA GOKMEN,٢٠٠٩: THE EFFECTS OF COOPERATIVE LEARNING ON
- LEARNING OUTCOMES AND REACTIONS TO TRAINING IN AN IN-SERVICE TRAINING COURSE,PHD, MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSITY.
- LEE, SHIUAN,EN,CHRIS (٢٠٠٩): THE IMPACT OF KNOWLEDGE MANAGEMENT PRACTICES IN
- IMPROVING STUDENT LEARNING OUTCOMES,PHD Durham theses, Durham University. Available at
- Durham E-Theses Online: http://etheses.dur.ac.uk/٢٤٢/
- Zane Taurina:٢٠١٥: Students' Motivation and Learning Outcomes: Significant Factors in Internal Study Quality Assurance System, International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE), Special Issue Volume ٥ Issue ٤.
- Biney, P., Kommalapati, R., Gyamerah, M., Annamalai, A., Obiomon, P., Ketkar, M., Sarker, N., Iyengar, R., & Peng. X. (٢٠٠٨): Development of performance criteria for assessing program outcomes in engineering, engineering technology and computer science programs. Proceedings of the American Society of Engineering Education Annual Conference & Exposition, Pittsburgh, PA.PP.١٣-٥١

- Philip B. Stark ٢٠١٤:An Evaluation of Course Evaluations Published in ScienceOpen :
- https://www.scienceopen.com/document/vid/٤٢e٦aae٥--- ٢٤٦b-
-- ٤٩٠٠--- ٨٠١٥---
- dc٩٩b٤٦٧b٦e٤?٠.
- Seldin, P. ٢٠١٢ :. Changing Practices in Evaluating Teaching: A Practical Guide
- to Improved Faculty Performance and Promotion/Tenure Decisions. Bolton, MA: Anker Publishing.P١١..
- -Smith, G K. J. ٢٠١٠ :. Students' ratings of professors: The teaching style
- contingency for Latino/a professors. Journal of Latinos and Education, ٤, (٢), ١١٥-١٣٦.
- Harry G. Murray ٢٠٠٥: Student Evaluation of Teaching: Has It Made a Difference? Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Teaching and Learning in Higher Education
- Charlottetown, Prince Edward Island, June,PP١-١٥.
- -Stephen Adam٢٠١٥:An introduction to learning outcomes A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the
- European Higher Education Area, American Educational Research Journal, ٣٩(١), PP.١-٢٤.
- Gosling D and Moon J, ٢٠٠١ : How to Use Learning Outcomes and Assessment Criteria, SEEC publications, p . ٥.
- Declan,K. & Aine,H. & Norma,R ٢٠١١: Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide, Implementing Bologna in your institution Using learning outcomes and competences Planning and implementing key Bologna features ,P ٩.
- Adam, S. (٢٠١٤):Using learning outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels. United Kingdom Bologna Seminar, July ١-٢, , Heriot-Watt University (Edinburgh Conference Centre), Edinburgh. Scotland.
- PP.٨-١٥ .
- Lorin Anderson ٢٠١٤ : Bloom's Taxonomy of Educational Objectives and Writing Intended Learning Outcomes Statements,

International Assembly for Collegiate Business Education ١١٣٧٤ Strang Line Road Lenexa, Kansas ٦٦٢١٥, USA,p٧.

- Stiggins, R.J. (٢٠٠٧). Evaluating classroom assessment training in teacher education. Educational Measurement: Issues and Practice. ١٨ (١), ٢٣-٢٧.
- Mohsen Keshavarz,٢٠١١: MEASURING COURSE LEARNING OUTCOMES,Journal of Learning Design,Vol. ٤ No. ٤ ,PP ٤-١٣.
- Biggs, J. & Tang, C .٢٠٠٧: Teaching for Quality Learning at University. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill, ٣rd Ed ,P١٨.
- University of Maryland University College,٢٠١٥: INSTITUTIONAL PLAN FOR THE ASSESSMENT OF STUDENT LEARNING OUTCOMES ,P٢.
- Student Learning Outcomes Assessment Handbook, ٢٠١٥: A Guide to Learning Outcomes Assessment at Marymount University Compiled by the Office of Planning and Institutional Effectiveness April ,P٣.
- Best, J. W., & Kahen, J.V. (١٩٩٨). Research in Education, U.S.A: Aviacom Company and Library of Congress, ٨th ed. P. ٣٧٧.
- Oluwatayo, J., (May, ٢٠١٢). Validity and Reliability Issues in Education Research. Journal of Educational and Social Research, ٢(٢), P. ٣٩٢.
- W. J. Best & J. V. Kahen (١٩٩٨). Op.Cit., P. ٣٧٨.
- E. Saris, et al (٢٠٠٤). Methods for testing and evaluating survey questionnaires. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sonsp., pp.٢٧٥-٢٠٨.
- Chung ,Hoewook,٢٠١٥: Implementing professional standards in teacher preparation programs in the United States, Report Information from ProQuest document link, , November ٢٠-٤٥.

******