



مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرّات في العام خلال الأشهر
(مارس ، يونيو ، سبتمبر ، ديسمبر)

العدد	المجلد	الشهر	السنة
26	50	ذو الحجة / يونيو	1447 هـ / 2026 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

معلومات وسائل التواصل

الموقع الإلكتروني للمجلة

<https://journals.iu.edu.sa/ESS>



ترسل البحوث على موقع المجلة

البريد الإلكتروني للمجلة

iujournal4@iu.edu.sa

حساب المجلة على منصة X

[@iujournal4](https://twitter.com/iujournal4)



مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

البحوث المنشورة في المجلة
تعبر عن آراء الباحثين ولا تعبر
بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

أن يتسم البحث بالأصالة والجدة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.

أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.

لم يسبق للباحث نشر بحثه، بالإضافة إلى كونه ليس مستقلاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.

أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.

أن يلتزم الباحث بتدقيق بحثه لغوياً.

أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).

أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.

لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.

أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.

أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وطلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.

أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.

يرسل الباحث بحثه عبر موقع المجلة ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) مع موافقته بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.

المجلة لا تفرض رسوما للنشر.



الهيئة الاستشارية:

معالي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب

أ. د : سليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

أ. د : خالد بن حامد الحازمي

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ. د : عبدالله بن ناصر الوليعي

أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود





مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

هيئة التحرير:

رئيس التحرير:

أ.د. عبدالله بن عبدالمحسن الحربي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

مدير التحرير:

أ.د. محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د. راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. خالد بن إبراهيم الدغيم

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القصيم

أ.د. أحمد بن محمد شبيب حسن

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة الأزهر بالقاهرة

أ.د. ياسر بن عايد السمييري

أستاذ التربية الخاصة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د. نور هيدايانتو سيتيو بوترو

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة نيجيري يوجياكارتا بإندونيسيا

د. عادل بن عيد الجهني

أستاذ أصول التربية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. إبراهيم بن علي الربيعي

أستاذ التاريخ الإسلامي المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رشدي بن مامو طاهر

أستاذ التربية الإسلامية المساعد بجامعة الأمير سونكلا بتايلاند

د. حاجي بن شيخ تونكارا

دكتورة في أصول التربية الإسلامية
والمحقق القنصلي بقنصلية جامبيا في جدة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التنسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. سعيد يعقوب حسيني

أ. دابري عبد الكريم



فهرس المحتويات : *

م	عنوان البحث	الصفحة
1	صياغة الأهداف السلوكية ودورها على المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين د. إيمان بنت عبد العزيز الدوغان	12
2	مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس د. أسماء بنت محمد القطيم	58
3	القيادة الأخلاقية كمدخل لتعزيز التماثل التنظيمي لدى المعلمين بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض د. عبد الله بن أحمد الجاسر	106
4	دور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة د. مريم بنت فراج الشلوي	156
5	الإسهام النسبي لأنماط التعلق غير الآمن والتنظيم الانفعالي في التنبؤ بالعنف الزوجي لدى عينة من المتزوجين في مدينة جدة ومدينة القاهرة (دراسة عبر ثقافية) د. الجوهرة بنت عبد القادر شيبني	204
6	القيادة المحفزة مدخل لتعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى معلمات مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة (نموذج مقترح) د. خلود بنت أحمد الأنصاري	258
7	أثر استخدام نظام البلاك بورد على مهارات الأداء الكتابي لطلاب اللغة العربية غير الناطقين بها في مادة الكتابة بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية د. أنس بن حسين آل علي	306
8	انعكاسات جراحات التجميل على التوافق الاجتماعي لفتيات السعوديات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن د. بدرية بنت سعود المطيري	354
9	الطبيب نجم الدين اللبودي (ت670هـ/1272م) دراسة في جهوده الطبية، والعلمية، وإسهاماته في الحياة السياسية والإدارية د. بدر بن ذعار الحربي	400

* ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa



المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics

مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة
لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس

The extent to which faculty members at the College
of Science at Majmaah University practice the Deep
Learning Approach (DLA) in teaching.

إعداد

د. أسماء بنت محمد القطيم
أستاذ المناهج وطرق التعليم المشارك
قسم العلوم التربوية - كلية التربية - جامعة المجمعة

Dr. Asmaa Muhammad Al-Qutaim

Associate Professor of Curriculum and Instruction
Department of Educational Sciences - College of Education
Majmaah University

Email: a.alqutaim@mu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-026-002

المستخلص

تهدف الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس، وتكوّنت عينة الدراسة من (121) عضواً، من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقامت الباحثة بتصميم استبانة تكونت من (19) عبارة في ثلاث مراحل هي: المستوى الأعلى للتعلم، التعلم التكاملي، التعلم التأملّي.

وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس جاءت بدرجة عالية، حيث كانت الاستجابة الأعلى لممارسات التدريس كالآتي: (المستوى الأعلى للتعلم بالمرتبة الأولى، يليها التعلم التكاملي، ثم التعلم التأملّي، كأقل المراحل من حيث درجة الممارسة.

كما خلصت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس باختلاف متغير الجنس، بينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في مرحلتي (المستوى الأعلى للتعلم، التعلم التأملّي) باختلاف متغير سنوات الخبرة؛ لصالح أعضاء هيئة التدريس ممن خبرتهم (10) سنوات فأكثر، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس بجميع مراحلها، باختلاف متغير المؤهل العلمي؛ لصالح أعضاء هيئة التدريس ممن مؤهلهم العلمي دكتوراه، وباختلاف متغير التخصص لصالح أعضاء هيئة التدريس ممن تخصصهم كيمياء.

وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات من أبرزها: توسيع برامج التدريب المهني في مجال التعلم العميق.

الكلمات المفتاحية: ممارسة تدريس - أعضاء هيئة تدريس - كلية العلوم - مدخل - التعلم العميق.

Abstract

The study aimed to identify the extent to which faculty members at the College of Science, Majmaah University, implement the Deep Learning Approach (DLA) in their teaching. The study sample consisted of 121 faculty members from the College of Science. A descriptive survey methodology was adopted, and the researcher developed a questionnaire comprising 19 items distributed across three domains: higher-order learning, integrative learning, and reflective learning. The study yielded several key findings, the most prominent of which was that the level of DLA implementation by faculty members was high. The most frequently practiced dimension was higher-order learning, followed by integrative learning, while reflective learning was the least practiced. The results also indicated that there were no statistically significant differences in the overall degree of DLA implementation based on gender. However, statistically significant differences were found in two domains—higher-order learning and reflective learning—based on years of experience, in favor of faculty members with 10 years of experience or more. Moreover, significant differences emerged in all domains based on academic qualification, favoring those holding a doctoral degree, and based on academic specialization, favoring those specialized in chemistry. The study concluded with several recommendations, the most notable of which was the expansion of professional development programs in the field of deep learning.

Keywords: Teaching practices – Faculty members – College of Science – Approach – Deep Learning

المقدمة

تتنافس دول العالم في العناية بالتعليم الجامعي، كونه منشأ تكوين وصقل الخبرات التخصصية، الأمر الذي يضع على عاتق المنظمات التعليمية مسؤولية تصدير مخرجات بشرية ممكنة، تُلبّي احتياجات المجتمع المحلي والعالمي في شتى التخصصات، وتساهم في الابداع، والابتكار، والتميز المحلي، والعالمي.

يمثل التعليم الجامعي بيت خبرة تخصصية، ومصدر معرفة، وأداة فعالة للتعامل، والتوافق مع المتغيرات المتسارعة في شتى مجالات الحياة، ومحضن الابتكارات، والمنجزات العلمية، وترتبط نخضة الأمم بما تمتلكه من منجزات علمية، وقدرات بشرية إبداعية ممكنة (مظلوم وحمادي، 2016).

كما أن إعداد خريج ناجح في المستقبل يتطلب أعضاء هيئة تدريس، لديهم طرق تعليم تُمكن الطلاب من المشاركة في التعلم بشغف، وبناء الخبرات بشكل تراكمي سليم، وتُمكنهم من إقامة علاقات تعلم مع معلميه وأقرانهم، بشكل أكاديمي راقٍ (Seal&Royce, 2011).

إن أحد أهداف التدريس هو غرس الرغبة في التعلم، في حين أن المحاضرات التقليدية توفر كمًا هائلًا من المعرفة، لكنها لا تُمكن من تطبيقها، الأمر الذي جعلها تتعرض لانتقادات بسبب قلة مشاركة المتعلمين في عملية التعلم، إن المحاضرات المدارة بشكل جيد يحفز مشاركة المتعلمين توفر بيئة مُلهمة لكل من المتعلم والمعلم (Hashim et al, 2023).

يتطلب التعليم الجامعي نشاط المتعلمين، ومشاركتهم في حل المشكلات، وتعاونهم فيها، فالتعلم هو بحث عن المعنى؛ حيث يتم بناء المعرفة من خلال التأمل والأنشطة التعاونية، ومن المهم أن تُمكن أنشطة التعلم من حل المشكلات المشتركة في مجموعات صغيرة. حينها يحدث التعلم العميق، عندما يقترب الطلاب من التعلم، بقصد الفهم والتواصل والبناء والتقييم (Loyens et al, 2016).

ويعتبر التعلم العميق (DL) Deep Learning حقلاً من فروع التعلم القائم على دراسة الشبكات العصبية الاصطناعية، التي تتمتع بقدرات تعليمية قوية، بسبب بنيتها المعقدة، ويساعد التعلم العميق على بناء نماذج مناسبة للتعلم، من خلال محاكاة بنية الدماغ البشري، ويُسمى بتمثيل التعلم (Re et al, 2021).

إن جودة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمدخل وطرق التدريس أمر في غاية الأهمية؛ لتحقيق التعلم العميق، وذلك من خلال استخدام الطرق والأساليب المتمركزة على نشاط الطالب، والمتفقة مع ميوله، واهتماماته وبيئته (Dukic & Krzic, 2022) ويؤكد Biggs & Tang (2011) أن مدخل التعلم العميق يؤثر في جودة مخرجات التعلم؛ إذ يعتمد على استخدام المعلم لاستراتيجيات متنوعة لمعالجة موضوعات التعلم، ومناقشة أفكار الطلاب وآرائهم، وتنمية قدرتهم على ربط المعلومات بعضها ببعض، وتطبيقها في مواقف حياتية واقعية، فضلاً عن بناء الطلاب لبنيتهم المعرفية، من خلال تكوين المعنى، والفهم العميق، كما أشارت دراسة peng & chen (2019) إلى العلاقة الإيجابية بين استراتيجيات التدريس القائمة على مدخل التعلم العميق، ونتائج تعلم الطلاب المعرفية وغير المعرفية.

وفي السياق ذاته وضحت نتائج دراسة Shaari et al (2012) الدور الكبير لاستراتيجيات التعلم العميق في تحسين العقول المبدعة والمبتكرة لطلبة الجامعة، لا سيما في التخصصات العلمية، كتخصصات العلوم والتقنية.

وفي هذا الصدد تسعى المملكة العربية السعودية لتحقيق أفضل المخرجات الجامعية التخصصية المبتكرة، من خلال استثمار العقول المبدعة بعدة طرق، منها تعزيز أساليب التعلم العميق؛ لتحقيق التميز العالمي في مؤشر الابتكار العالمي، حيث حققت المملكة تقدماً في مؤشر الابتكار العالمي للعام 2024م على ترتيبها في العام السابق له بحصولها على المرتبة 47، مما يعزز مركزها في قائمة أفضل (50) دولة (WIPO, 2024)، الأمر الذي وجه عناية هذه الدراسة لمعرفة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس.

مشكلة الدراسة:

يتضمن برنامج رؤية المملكة 2030م إعادة تصميم النظام التعليمي؛ ليكون أكثر ملائمة للاحتياجات والتطورات المتزايدة عالمياً، ويركز على اكتساب المعارف والمهارات العملية، بشكل إيجابي يعزز عمليات الابتكار، حيث إن التعليم ليس مجرد تحصيل علمي، بل هو وسيلة تمكين

للأفراد، مما يسهم في توفير موارد بشرية مؤهلة، بشكل احترافي في التخصصات المختلفة؛ لتسهم في منظومة التنمية وطنياً وعالمياً.

في السنوات الأخيرة يشهد التعلم العميق اهتماماً كبيراً عالمياً، وتشير أدبيات الدراسة والدراسات السابقة إلى أن نتائج التعلم التي حققتها استراتيجيات تدريس قائمة على مدخل التعلم العميق، أفضل من نتائج التعلم التقليدي، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: peng & chen (2019)، وأبو سقاية ومحمد (2020)، وخليفة والسباحي (2021)، وضحا (2021)، وقاسم، وزايد، وعبد الحميد (2022).

كما أوصت العديد من المؤتمرات بالاهتمام بمدخل التعلم العميق في التدريس؛ لما له من دور كبير في بقاء أثر التعلم، وارتفاع أساليب التعلم مدى الحياة، ومن هذه المؤتمرات، المؤتمر الأول (22-24 أغسطس 2022، كندا)، والثاني (22-25 أغسطس 2023، كندا) والثالث (29 يوليو-1 أغسطس 2024، إيطاليا) لوكلاء التعلم مدى الحياة (Conference on Lifelong Learning Agents - CoLLAs)، ومؤتمر LEARN لتعزيز التعلم مدى الحياة تحت عنوان: (رحلة التعلم) بتاريخ 6-7 أكتوبر 2024 بنسخته الأولى في الرياض.

في حين أشارت دراسة كل من: Shaari et al, 2012، وأبو سقاية ومحمد (2020)، وخليفة، والسباحي (2021)، Hashim et al (2023)، والزرقي والعبودي (2023)؛ لأهمية تبني مداخل التعلم العميق في تدريس التخصصات العلمية، لما له من دور كبير في إكساب المعارف، والمهارات، والخبرات، والقدرات الإبداعية، بشكل إيجابي، وأكدت دراسة كل من: Miller & Krajcik (2019)، ومحمد وسليمان (2022)، والشناوي (2024)؛ على الدور الكبير للتدريس باستخدام استراتيجيات وأساليب التعلم العميق في كليات العلوم، لما لتخصصات العلوم من طبيعة علمية جامدة ومعقدة، لا تتفق مع التدريس بالطرق التقليدية، حيث تحتاج الدراسة في هذه التخصصات للتخصيص المسبق، والنشاط، والنقاش، والتأمل، والتطبيق، وتبادل الخبرات؛ لتعزيز المعارف، ومن ثم الابتكار، والحصول على مخرجات تخصصية مؤهلة، بالشكل المأمول؛ لتفي بمتطلبات سوق العمل، وبحكم خبرة الباحثة في جامعة المجمعة تلحظ الاهتمام الكبير من قبل عمادة التطوير والجودة في طرح البرامج التدريسية حول التدريس المتمركز على الطالب، والذي ينتج عنه التعلم العميق، كما تلحظ الباحثة جهود وكالة الجامعة للشؤون التعليمية في عقد

ملتقيات دورية في هذا المجال، منها مؤتمر التجارب التعليمية الناجحة (مايو 2025)، وفي صدد هذا الاهتمام تسعى الدراسة لمعرفة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس:

ما مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس؟

الأسئلة الفرعية:

1- إلى أي درجة يمارس أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس؟

2- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لدرجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس، التي تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة في التدريس، المؤهل العلمي، التخصص)؟

أهداف الدراسة:

1- معرفة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس.

2- الكشف عن الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لدرجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة في التدريس، المؤهل العلمي، التخصص).

أهمية الدراسة:

1- تسهم الدراسة في تحديد درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس، مما يساهم في تطوير التدريس في كلية العلوم بجامعة المجمعة.

- 2- قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة القائمين على بناء وتطوير المقررات والبرامج التعليمية، من خلال ما تقدمه الدراسة الحالية من وصف لمراحل وممارسات التدريس وفق مدخل التعلم العميق وأهمية تبنيها في التعليم العالي.
- 3- قد تُفيد هذه الدراسة المهتمين والباحثين في مجال التعلم العميق بما تقدمه من أداة بحث ونتائج.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: الممارسات التدريسية لمراحل مدخل التعلم العميق، وهي: (مستوى التعلم الأعلى - مستوى التعلم التكاملي - مستوى التعلم التأملي)
الحدود المكانية: كلية العلوم بجامعة المجمعة.
الحدود الزمنية: العام الدراسي 1446هـ-2025م.

مصطلحات الدراسة:

مدخل التعلم العميق: تعرفه الشناوي (2024، ص256) بأنه: "الفكرة الفلسفية التي يُستند إليها لبناء استراتيجية تعتمد على الدور الإيجابي للمتعلم، وسلوك التعلم المفضل لديه، في التعامل مع المعرفة العلمية، وتأثيره على عمليات استقباله ومعالجته لها، فضلاً عن مدى استيعابه، وفهمه لها بشكل عميق، وصنع المعنى لكل ما يتعلمه".

ويُعرف مدخل التعلم العميق إجرائيًا في الدراسة الحالية، بأنه: المنطلقات الفلسفية التي تستند إليها استراتيجيات، وطرق وأساليب التدريس، التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة المجمعة، وتحفز الدور الإيجابي للمتعلمين، بحيث يحدث التعلم على أساس الدافعية الداخلية، والفهم الحقيقي لما تعلموه، من خلال الاهتمام بالمادة العلمية، وفهمها، واستيعابها، وإدراك أهميتها، وربط المعرفة السابقة المخزونة بالمعرفة الجديدة، وتنظيم بنية المحتوى، في إطار كامل متكامل مع التخصصات الأخرى، وممارسة خبرات التعلم بشكل تطبيقي، ويتم قياس مدى ممارستها من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في ثلاث مراحل: المستوى الأعلى للتعلم - التعلم التكاملي - التعلم التأملي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

فلسفة التعلم العميق:

ظهرت العديد من التصنيفات لمداخل التعلم منها: السطحي، والعميق، الذي بدأ التفريق بينهما في بداية الثمانينات من القرن العشرين مع بداية أبحاث Entwistle and Ramsden (1983) والتي كانت تهدف إلى التمييز بين تفضيلات المتعلمين وخصائصهم، في مدخلي التعلم السطحي والعميق.

وفي ذات السياق البحثي قدم Biggs (1987) صفات ذوي مدخل التعلم العميق، وذكر منها: البحث عن المعنى، والعمل على فهم المادة بفاعلية، والتفاعل مع المعنى، واستخدام الأدلة والبراهين، وتبني وجهة نظر واسعة والانفتاح لوجهات النظر الأخرى، وربط الأفكار، ودافعية الفضول، وربط المفاهيم بخبرات الحياة اليومية.

ويعتبر مدخل التعلم العميق أحد مداخل النظرية البنائية، التي تركز على الدور الإيجابي للمتعلم في اكتساب المعارف والخبرات والمهارات المختلفة، حيث إن البنية المعرفية للمتعلم محور ارتكاز عملية التعلم، من حيث ربط المعرفة اللاحقة بالسابقة، بعد القيام بعمليات التحليل، والتأمل، والبناء للمعرفة الجديدة (Entwistle, 2009)، كما أشار Biggs & Tang (2011, pp20-27) إلى أنه منذ بداية القرن الحادي والعشرين اختلف نظام التعليم بالجامعة، وبدأ الطلاب يشاركون في عملية التعلم بشكل إيجابي، حيث يمكن تصنيف أساليب التعلم إلى:

1- التعلم السطحي (غير الفعال)، ويرتكز على الدافعية الخارجية، وحفظ المحتوى الدراسي واسترجاعه، دون الاهتمام بالمعنى، وأهم أهدافه التخرج من الجامعة والالتحاق بوظيفة.

2- التعلم التحصيلي: وفيه يسعى الطلاب للحصول على أعلى الدرجات.

3- أسلوب التعلم العميق (الفعال): ويرتكز على الدافعية الداخلية للطلاب، والفهم والاستيعاب واكتشاف المعنى ويربطون معارفهم الجديدة بالسابقة، وتوظيف المعرفة بشكل تطبيقي.

وعُرف التعلم العميق بأنه: "أسلوب قائم على دافعية المتعلم الداخلية، واهتماماته بعملية التعلم، والتي تجعلهم يميلون للبحث، والاكتشاف بأنفسهم من أجل فهم الموضوعات الدراسية المطلوبة، وتنفيذ المهام، والأنشطة التي يكلفون بها، بكل نشاط وحماس، وهذا يجعلهم يحققون

الأهداف التعليمية المرغوبة، مع مواجهة كل الصعوبات التي قد تعترضهم"، كما يُعرّف بأنه: "أسلوب تعلم يقوم على أساس الدافعية الداخلية، والفهم الحقيقي لما تعلّمه الطلبة، من خلال الاهتمام بالمادة العلمية وفهمها، واستيعابها، وإدراك أهميتها، وربط المعرفة السابقة المخزونة بالمعرفة الجديدة، وتنظيم بنية المحتوى في إطار كامل محكم" (الدردير، 2004، 162).

ويُعرف بأنه: "أحد أساليب التعلم، ويقوم على أساس الدافعية الداخلية، وفهم المعنى الحقيقي لمادة التعلم، والقدرة على التحليل والتلخيص والتفسير" (سخري، 2018، ص50).

مما سبق يتضح إجماع التعاريف السابقة على أن التعلم العميق يركز على الدافعية الداخلية، لدى المتعلم واتساق وتكامل خبراته، والبحث عن المعنى، ومعرفة الغايات من وراء المادة الدراسية، والتمييز بين الأفكار الرئيسة، والثانوية، والتطبيقية التي يتم تعلمها، الأمر الذي يوضح أهمية ممارسة عضو هيئة التدريس لعمليات التخطيط، والتنفيذ، والتقييم لمواقف تعلم، تشمل: طرق تدريس، وأنشطة تعلم، ومهام صفية ولاصفية، وواجبات، وتجارب استقصائية؛ تُعزز التعلم العميق لدى المتعلم.

خصائص التعلم العميق:

أشار Xing&Shuzhe (2022,p6) لعدد من الخصائص التي تميز التعلم العميق في الآتي:

- 1- تتمثل دوافع التعلم في الدوافع الداخلية للمتعلمين.
- 2- تتمثل أهداف التعلم في تمكين المتعلمين من فهم المعرفة ونقلها وتطبيقها، وحل المشكلات، وتطوير مهارات التفكير العليا.
- 3- يتمثل أسلوب التعلم في البناء للمعارف والخبرات على أساس الفهم.
- 4- تتمثل بيئة التعلم في موارد غنية ومتنوعة تدعم التعلم.
- 5- تتمثل فاعلية التعلم في أداء وكفاءة مرتفعة.
- 6- يتمثل نظام المعرفة في ممارسة المعرفة الجديدة، بعد ربطها بالسابقة وتحقيق المعرفة العميقة.

7- يتمثل التركيز في العلاقات الدالة بين نواة المعرفة، ونقطة الانطلاق لحل مشكلات جديدة.

8- تتمثل القدرة على الترحيل في الاستخدام المرن للمعارف والخبرات.

مراحل التعلم العميق:

تشمل مراحل التعلم العميق ثلاث مراحل، وردت في العديد من الدراسات، منها: Biggs & Tang (2011)؛ Peng & Chen (2019)؛ حسين وجابر (2021)؛ الشناوي (2024)، وهي كالآتي:

1- مرحلة المستوى الأعلى للتعلم: وفيها يطور الطلاب قدراتهم على التعلم، ويستثمرون خبراتهم السابقة، ويطبّقون المعارف في مواقف جديدة، ويمارسون مهارات التفكير العليا، وتتضمن هذه المرحلة ثلاث خطوات:

- التعلم التجريبي، من خلال التجارب، واكتساب خبرة ملموسة وتأملها وتحليلها.
- الممارسة المتعمدة، من خلال أنشطة منظمة، ومدرسة بعناية، تتطلب مجهودًا من الطلبة يحسّن أداءهم ومهاراتهم، ويعتمد ذلك على الوعي المباشر للطلاب، واليقظة، والاهتمام الفردي، والتنظيم.

- ما وراء التعلم، حيث يفكر المتعلم في تعلمه، وعمليات التعلم الخاصة به، ونقاط القوة، والضعف، لفهم عمليات التفكير لديه، وابتكار استراتيجيات تعلم خاصة.

2- مرحلة التعلم التكاملي: ويتم فيها تقديم المعرفة بشكل وظيفي متكامل، من خلال التكامل بين مجالات العلم الواحد، أو مجالات المعرفة الأخرى، وذلك من خلال توجيه الأنشطة.

3- مرحلة التعلم التأملي: يتم فيها التوسع في فهم الأفكار، وفحص المعتقدات حول المعرفة، وتحليل لطريقة تعلمهم، وفق ثلاث خطوات:

- فحص البنية المعرفية، فيبحث المعلم طلابه على التأمل للبنية المعرفية والتعرف على التصورات الخاطئة وكشف الفجوات والعلاقات في مواضيع التعلم.

- حل مشكلات واقعية، حيث يتم ذلك من خلال تحديد أسباب المشكلة، ثم الاستبصار، والتفسير، والوصول لعلاقات منطقية، والاستبصار والتفسير، ثم تقديم حلول مبتكرة.

- تحليل ونقد الممارسات، من خلال التواصل الفعال بين الطلاب، بهدف تحليل ممارساتهم، وتقييمها، وربط الخبرات الحالية بالخبرات السابقة، وكتابة نتائج من شأنها تحسين الممارسات القادمة.

وفق ما سبق، تعتبر هذه المراحل أساساً لكل استراتيجيات التدريس، وفق مدخل التعلم العميق؛ الأمر الذي هَيَّأ اعتماد هذه المراحل في أداة الدراسة الحالية.

أدوار أعضاء هيئة التدريس وفق مراحل استراتيجيات مدخل التعلم العميق:

ظهر اهتمام كبير في السنوات الأخيرة تجاه مدخل التعلم العميق، حيث الاهتمام بفهم الطلاب؛ للأهمية الوظيفية للمحتوى العلمي، وتطبيق المعرفة في مشكلات البيئة والمجتمع؛ لذا فتوظيف استراتيجيات التدريس القائمة على مدخل التعلم العميق في تدريس فروع العلوم أمر مهم لعدد من المبررات، وردت لدى: Miller& Krajcik (2019)؛ peng & chen (2019) ومنها:

- زيادة مستوى الدافعية الداخلية لدى الطلاب وتحدي قدراتهم.
 - التركيز على التعلم ذي المعنى.
 - تنمية قدراتهم على ربط التعلم بالحياة الواقعية والبيئة المحيطة بهم.
 - تنمية قدرات التفكير النقدي، وفحص الأفكار، والآراء المقدمة، ونقدها.
 - التعلم من خلال فرص التعلم النشط وتعزيز التعلم التعاوني والجماعي.
 - تعزيز التكامل والابتكار في المعارف متعددة التخصصات.
 - وتعزيز آليات التعلم الذاتي والتطور الثقافي.
- وقدم الشناوي (2024) أدوار عضو هيئة التدريس في مراحل استراتيجيات التعلم العميق، وهي كالآتي:

1- مرحلة المستوى الأعلى للتعلم: يقوم فيها بالتمهيد للموضوع، تصميم أنشطة للتعلم التجريبي،حث الطلاب لربط الخبرات والمعارف السابقة، حث الطلاب لتحليل عناصر الموضوع،

تعزيز قدرة الطلاب على تطبيق المعرفة، الإشراف على مناقشة الطلاب، وتحسين عمليات تعلمهم.

2- مرحلة التعلم التكاملي: يقوم فيها بتقديم المعرفة بصورة متكاملة، ويصمم أنشطة استقصائية متنوعة، ويوجه الطلاب ويرشدهم لإتمام الأنشطة، ويحثهم على دمج الأفكار ووجهات النظر، ويوجه مناقشات الطلاب.

3- مرحلة التعلم التأملي: يقوم فيها بحث الطلاب على تأمل تصوراتهم، ومعتقداتهم، وتصحيح الخطأ منها، ويشرك الطلاب في حل مشكلات الحياة الواقعية، ويوجههم لتحليل ممارساتهم وتحسين أدائهم.

إن التدريس وفق هذه المراحل يحفز حدوث التعلم العميق، وبقاء أثر التعلم لدى المتعلمين، ويتسق مدخل التعلم العميق مع تدريس العلوم، حيث يشير Miller & Krajcik (2019) إلى أهمية تعليم العلوم باستخدام مدخل التعلم العميق، حيث يتم من خلاله تجاوز حفظ المعرفة واستظهارها إلى التطبيق الفعلي لها، وحل المشكلات، وتطوير قدرات تفسير الظواهر والأحداث، وتطوير الفكر النقدي والإبداعي، وبناء فهم مترابط علمي مستدام للعلوم، والاعتماد على التعلم القائم على المشاريع، والذي يؤدي إلى التكامل بين المعارف والمهارات، وتقديم منتجات ملموسة، كما وضع محمد وسليمان (2022) أن تعليم العلوم وفق مدخل التعلم العميق له دور محوري في: تصويب التصورات والمفاهيم الخاطئة، وزيادة دافعية ومتعة التعلم، وتعزيز التفكير النقدي والإبداعي، والاستعداد لمواجهة القضايا العلمية والعالمية في مجال العلوم، كما أشارت دراسة الشناوي (2024) إلى فاعلية تدريس العلوم، وفق مدخل التعلم العميق في تنمية مهارات استشراف المستقبل، والمساهمة في مواجهة التحديات البيئية.

وفي مجال التدريس وفق مدخل التعلم العميق ظهرت العديد من الدراسات السابقة، التي بحثت في هذا المجال، وقد أفادت منها الدراسة الحالية في دعم مشكلة الدراسة، وبناء الأداة، ومناقشة النتائج، حيث سعت دراسة Peng & Chen (2019) إلى معرفة تأثير أساليب تدريس المدرسين، وفق النهج العميق لتعلم الطلاب، ونتائج التعلم، وتم اتباع النهج المسحي، وتحليل عينة من (2340) طالباً، من (16) مؤسسة تعليم عالٍ تايوانية، باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية،

وتم توزيع الاستبانة والمقياس، وأظهرت النتائج أن أساليب التعلم المتخصصة، مثل (التعلم الاستكشافي) يُمكن أن تُعزز النهج العميق للتعلم، ولها آثار إيجابية على نتائج التعلم (المكاسب المعرفية وغير المعرفية).

كما هدفت دراسة Miller & Krajcik (2019) إلى تعزيز التعلم العميق، من خلال تصميم تعليمي، يجمع بين التعلم القائم على المشاريع، وتطبيق مفهوم "المعرفة القابلة للاستخدام"، التي تُعرّف بأنها: القدرة على توظيف المفاهيم العلمية في تفسير الظواهر وحل المشكلات، وقد استند هذا التوجه إلى إطار تعليم العلوم الممتد من مرحلة الروضة حتى الصف الثاني عشر، كما هو معتمد من قبل المجلس الوطني للبحوث (NRC)، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتم تطوير نظام تعليمي يهدف إلى تحسين عملية تعلم الطلاب للعلوم، من خلال التركيز على ثلاثة محاور رئيسية: الترابط بين المفاهيم، والعمق في الفهم، وتعزيز الدافعية.

وقد أظهرت النتائج أن الدمج بين الأساليب التعليمية المختلفة ساهم في دعم التعلم العميق لدى الطلاب، وأوصت الدراسة بأهمية تقييم هذا النموذج استنادًا إلى نتائج بحثية امتدت لأربع سنوات، وتكرار المحاولات للوصول إلى أفضل تكامل ممكن بين النهجين.

في حين هدفت دراسة أجراها أبو سقاية ومحمد (2020) إلى استكشاف تأثير التفاعل بين أسلوب عرض المعلومات (سواء كان نصيًا فقط، أو مصحوبًا بعناصر سمعية) وأسلوب التعلم (السطحي أو العميق) ضمن بيئة تعلم مصغر، وذلك من حيث فاعليته في تعزيز التحصيل وتقليل العبء المعرفي لدى طلاب تخصص تكنولوجيا التعلم، واعتمدت الدراسة على تصميم تجريبي من نوع (2x2)، حيث اشتمل على متغير مستقل، يتمثل في نمط عرض المعلومات بمستويين، ومتغير تصنيفي، يتعلق بأسلوب التعلم، أما المتغيرات التابعة فقد تضمنت التحصيل المعرفي في مقرر التعليم عن بعد، ومستوى العبء المعرفي.

وقد استخدمت الدراسة أدوات شملت اختبارًا تحصيليًا، ومقياسًا للعبء المعرفي، بالإضافة إلى أداة R-SPQ-2F لتحديد أسلوب التعلم، وبلغ عدد أفراد العينة (120) طالبًا وطالبة من الفرق الثانية، في قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بجامعة بنها، وتوصلت النتائج إلى أن

العرض النصي السمعي أكثر فاعلية من العرض النصي فقط، كما أن أسلوب التعلم العميق يتفوق على الأسلوب السطحي في تعزيز التحصيل وخفض العبء المعرفي.

كما سعت دراسة خليفة والسباحي (2021) إلى استقصاء أثر التفاعل بين كثافة محفزات الألعاب الرقمية (النقاط، النقاط مع الشارات، والنقاط مع الشارات والمستويات) وأسلوب التعلم (السطحي والعميق) في تحسين التحصيل المعرفي، وتعزيز الدافعية نحو التعلم لدى طلبة تكنولوجيا التعليم؛ ولتحقيق ذلك، طُوِّرت أدوات البحث شاملة اختبارًا تحصيليًا في موضوع المكتبات والمعلومات، ومقاييس للدافعية، وأنماط التعلم، وشملت العينة (63) طالبًا وطالبة من المستوى الأول بقسم تكنولوجيا التعليم في كلية التربية بجامعة حلوان، تم توزيعهم على ست مجموعات، وفق تصميم عاملي (2×3)، واستُخدم المنهج شبه التجريبي؛ لقياس تأثير المتغيرات المستقلة على النتائج، وقد كشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل، والدافعية لصالح المجموعة التي استخدمت محفزات الألعاب كاملة، وكذلك لصالح الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق، في حين لم يُلاحظ تأثير لتفاعل المتغيرين على أي من المتغيرات التابعة.

في حين هدفت دراسة حسين وجابر (2021) إلى استكشاف العلاقة بين العمليات المعرفية الإبداعية، ممثلة في التجهيز القصدي والتجهيز الحدسي، وبين مداخل التعلم العميق لدى طلاب كلية التربية بجامعة بني سويف، واستخدم الباحثان مقياسين مُعرَّبين؛ لقياس كل من العمليات المعرفية الإبداعية (Miller & Dumford, 2014)، ومداخل التعلم العميقة (Nelson Laird et al., 2005).

وقد أظهرت نتائج تحليل المسار وجود ارتباطات إيجابية، ودالة إحصائية بين العمليات المعرفية، ومداخل التعلم العميق، وبين التجهيز الحدسي ومداخل التعلم، وبين الدرجة الكلية للعمليات المعرفية ومداخل التعلم، كما أوضحت النتائج وجود تأثير مباشر ودال للعمليات المعرفية الإبداعية في جميع مداخل التعلم العميق، حيث كان التأثير الأعلى في مدخل التعلم التكاملي، يليه التأمل، ثم التعلم العالي، وكانت جميع القيم دالة عند مستوى (0.01).

كما سعت دراسة He et al (2021) إلى تحسين كفاءة تدريس المقررات الأيديولوجية، والسياسية في الجامعات الصينية، من خلال دمج مبادئ علم النفس التربوي وتقنيات التعليم لدعم

التعلم العميق، بهدف تعزيز التفاعل الطلابي ورفع جودة التعليم، وقد اتبعت الدراسة منهجاً تحليلياً وشبه تجريبي، حيث تم فحص العلاقة بين محتوى المقررات الأيديولوجية والسياسية والجوانب النفسية التعليمية لدى الطلاب، إضافة إلى تقييم فعالية أساليب تدريس قائمة على التعلم العميق وتقنيات التعليم الرقمي. وقد تم استخدام استبانة مصممة لقياس مدى تقبل الطلاب للمقررات الإلكترونية، بالإضافة إلى تحليل بيانات باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، وشملت العينة (100) طالب وطالبة من السنتين الأولى والثانية في جامعة جنوب غرب العلوم والتكنولوجيا، تم اختيارهم عشوائياً، وأظهرت النتائج أن معظم المشاركين أبدوا فهماً إيجابياً للمقررات، وأظهروا تقدماً في الجوانب القيمة والمعرفية باستخدام أساليب تدريس قائمة على التعلم العميق، مما يشير إلى فاعلية هذا الدمج في دعم التعلم العميق.

وهدف دراسة ضحا (2021) إلى فحص تأثير تقديم معلومات مسبقة للطلاب تتعلق بأهداف التعلم، واستراتيجيات وطرق التقييم، ومعايره، قبل تدريس المحتوى العلمي، وذلك على ضوء علاقتها بمدخل التعلم، والأداء الأكاديمي، ودقة تقييم الذات، ومدى رضا الطلاب عن المقرر الدراسي، واتبعت الدراسة المنهج شبه تجريبي، وشملت العينة طلاب الفرقة الثانية، شعبة علم النفس بكلية التربية بجامعة دمنهور، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، وشملت أدوات البحث قائمة بمدخل التعلم، واختباراً تحصيلياً، يتضمن عنصراً لقياس دقة المعايرة الذاتية، إضافة إلى استبانة تقييم المقرر.

وقد أظهرت النتائج أن توضيح متطلبات التعلم قبل التدريس عزّز من استخدام الطلاب لمداخل التعلم العميق والاستراتيجي، وقلل من الميل إلى المدخل السطحي.

كما هدفت دراسة قاسم، وزايد، وعبد الحميد (2022) إلى بناء برنامج قائم على استراتيجية التعلم العميق، ومعرفة أثره في خفض مستوى التجول العقلي، بالإضافة إلى التعرف على مدى استمرارية تأثير البرنامج لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة عشوائية قوامها (100) طالبة في الفرقة الرابعة، من مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، وفق المنهج شبه التجريبي، واستخدمت الباحثات مقياس التجول العقلي، كأداة الدراسة، والبرنامج التدريبي المعتمد على استراتيجية التعلم العميق، كمادة الدراسة، وبينت النتائج وجود أثر للبرنامج

في خفض التجول العقلي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة الزقازيق دال إحصائياً، مما يعكس فاعلية البرنامج واستمرارية تأثيره.

وأجرى محمد وسليمان (2022) دراسة هدفت إلى تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة المتعلقة بالتغير المناخي، وتعزيز الشعور بالمتعة أثناء التعلم لدى طلاب المستوى الأول في برنامج STEM بكلية التربية، وقد تم تصميم برنامج تعليمي قائم على مدخل التعلم العميق النشط لمعالجة هذه الأهداف، وشملت عينة الدراسة (31) طالباً وطالبة من شعبتي البيولوجيا والكيمياء، بالمستوى الأول، في جامعة الزقازيق، واستخدم الباحثان أداتين لجمع البيانات: اختبار لقياس المفاهيم الخاطئة حول التغير المناخي، ومقياس لتقدير مستوى متعة التعلم، وتم اعتماد التصميم شبه التجريبي باستخدام مجموعة واحدة، حيث خضع المشاركون لتطبيق قبلي للأداتين، ثم تلقوا البرنامج التدريبي المقترح، وتبعه تطبيق بعدي للأداتين نفسهما، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح الأخير، مما يدل على تحسن واضح في تصحيح التصورات الخاطئة، وزيادة مستوى متعة التعلم لدى الطلاب، كما أكدت النتائج فعالية البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه التعليمية.

كما هدفت دراسة Weng et al (2023) إلى استقصاء أثر نهج التعلم القائم على التصميم نموذج التعلم العميق (DBL) في تنمية التعلم العميق، وتحسين جودة التدريس في مجال التصميم الهندسي، واعتمد الباحثون على المنهج المختلط وتم تقييم مستوى التعلم العميق قبل وبعد تطبيق DBL، مقارنة فاعلية DBL بالتدريس التقليدي بين مجموعتين: تجريبية، وضابطة، من طلاب جامعة ووهان للعلوم والتقنية بالصين، وتمت الاستجابة على استبانة حول تجربتهم مع هذا النهج، وتم استخدام أدوات تقييم كمية ونوعية لقياس دافعية التعلم والمهارات العليا مثل التفكير النقدي وحل المشكلات. أظهرت النتائج أن نهج DBL ساهم بفاعلية في رفع مستويات المشاركة والتفكير العميق لدى الطلاب، وحسن جودة التدريس مقارنة بالتدريس التقليدي.

وسعى الزرني والعبودي (2023) إلى استكشاف إسهام المناهج الدراسية العلمية في دعم التعلم العميق لدى طلبة مدارس المتميزين والمتفوقين، مع الأخذ بعين الاعتبار متغيري الجنس وفئة الطلبة، وتم اتباع المنهج الوصفي، واقتصرت الدراسة على طلاب هذه المدارس في مدينة النجف في العراق، وبلغ حجم العينة (600) طالب وطالبة، وقد طور الباحثان أداة لقياس مستوى التعلم

العميق، وأظهرت النتائج وجود إسهام محدود للمناهج العلمية في تعزيز التعلم العميق لدى الطلبة، كما كشفت عن فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور، وكذلك لصالح فئة الطلبة المتفوقين مقارنة بالمتميزين.

كما قدم Hashim et al (2023) دراسة، هدفت إلى تطوير أسلوب تدريسي، يتمحور حول المتعلم، بهدف دعم التعلم العميق، حيث تضمن هذا الأسلوب تقديم محاضرات تفاعلية، شملت مجموعة من الأنشطة السريرية التطبيقية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وطبقت على عينة مكونة من (170) طالبًا في كلية الطب بأمريكا، قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة. وقد تم قياس نتائج التعلم من خلال درجات الطلاب في امتحانات المجلس الوطني للطب (NBME)، ومقارنتها بنتائج العام السابق، كما أُجري اختبار بأسئلة اختيار من متعدد (MCQ) قبل وبعد التدريب السريري؛ لقياس مدى تطور المعرفة التطبيقية، وأظهرت نتائج الاختبار تحسنًا ملحوظًا في الأداء المعرفي، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات (NBME) المعدلة لدى الطالبات دون أن تظهر هذه الفروق لدى الطلاب، كما بيّنت الاستجابات على الاستبانة أن المحاضرات المعتمدة على أسلوب التعلم العميق قد لاقت تقييمًا إيجابيًا، حيث عبر غالبية المشاركين عن رضاهم، وتشير هذه النتائج إلى فاعلية الأسلوب المعتمد على التعلم العميق في تحسين مخرجات التعليم الطبي.

وهدف دراسة الشناوي (2024) إلى تطوير استراتيجية تعليمية تركز على مدخل التعلم العميق (DLA)، وذلك للتحقق من مدى فعاليتها في تعزيز وعي الطلاب بآثار التغير المناخي وتنمية مهاراتهم في استشراف المستقبل، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد أداتين للقياس، الأولى: لقياس مستوى الوعي بالتغير المناخي، والثانية: لاختبار مهارات استشراف المستقبل، وتكونت العينة العشوائية من (117) طالبًا بالصف الثاني الإعدادي، تم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية، وضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في كلا المقياسين؛ مما يشير إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة.

من العرض السابق للدراسات السابقة يتضح أن الدراسة الحالية طُبقت في المملكة العربية السعودية، في حين أجريت بقية الدراسات في دول عربية ومنها دراسة: محمد وسليمان (2022) في مصر، والزرقي والعبودي (2023) في العراق، كما طبقت بعض الدراسات السابقة في دول

عالمية، ومنها دراسة: He et al (2021) في الصين، و Hashim et al (2023) في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد التقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من: Peng & Chen (2019)، وحسين وجابر (2021)، والزرقي والعبودي (2023) في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي المسحي، بينما استخدمت بقية الدراسات المنهج شبه التجريبي، كما التقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من: Peng & Chen (2019)، وحسين وجابر (2021)، والزرقي والعبودي (2023) في الأداة البحثية المستخدمة وهي الاستبانة، في حين استخدمت بقية الدراسات السابقة أدوات أخرى، مثل الاختبارات والمقاييس، وتمثل مجتمع البحث في الدراسة الحالية من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم بجامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية، بينما كان مجتمع البحث في الدراسات السابقة طلاب من مراحل التعليم الجامعي، أو التعليم العام، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تهدف للكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وهو المنهج المناسب لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم بجامعة المجمعة والبالغ عددهم (168) عضو هيئة تدريس.

عينة الدراسة: قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على مجتمع البحث واستجاب معها (121) عضو هيئة تدريس، وهو ما يمثل (72.0%) من إجمالي مجتمع الدراسة.

خصائص أفراد الدراسة: يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في: التخصص، الجنس، الخبرة، المؤهل، يوضحها الجدول رقم (1):

جدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لخصائصهم الاجتماعية والوظيفية

متغيرات الدراسة	التكرارات	النسبة المئوية
أحياء	27	22.3
فيزياء	29	24.0
التخصص		

النسبة المئوية	التكرارات	متغيرات الدراسة	
14.0	17	كيمياء	
26.4	32	رياضيات	
13.2	16	علوم الحاسب والمعلومات	
55.4	67	عضو هيئة تدريس	الجنس
44.6	54	عضوة هيئة تدريس	
49.6	60	أقل من 10 سنوات	الخبرة
50.4	61	10 سنوات فأكثر	
3.3	4	بكالوريوس	المؤهل العلمي
44.6	54	ماجستير	
52.1	63	دكتوراه	
100.0	121	الإجمالي	

أداة الدراسة:

بناءً على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع؛ ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام أداة "الاستبانة"، وقد تم بنائها بالرجوع إلى الأدبيات، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ومنها: Biggs & Tang (2011)؛ Peng & Chen (2019)؛ حسين وجابر (2021)؛ Weng et al (2023)؛ والشناوي (2024)، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين، الجزء الأول: يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، والتي تتناول: التخصص، الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، أما الجزء الثاني: وهو يتكون من (19) عبارة لمراحل التعلم العميق، وهي موزعة على ثلاثة محاور، وهي على النحو الآتي: المحور الأول: يتناول المستوى الأعلى للتعلم (8) عبارات، المحور الثاني: يتناول التعلم التكاملي (5) عبارات، المحور الثالث: يتناول التعلم التأملي (6) عبارات، وتمثلت الاستجابة عن كل عبارة من خلال اختيار أحد فئات المقياس الخماسي:

منخفضة جداً، منخفضة، متوسطة، عالية، عالية جداً، وقد تم تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي من خلال الآتي:

المدى = أعلى قيمة - أدنى قيمة.

$$4 = 1 - 5$$

طول الفئة = المدى / عدد الفئات.

$$0,80 = 4 / 5$$

توزيع الفئات على المقياس الخماسي كما في الجدول رقم (2):

جدول رقم (2) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً
1 - 1,79	1,80 - 2,59	2,60 - 3,39	3,40 - 4,19	4,20 - 5

الصدق: للوثوق في أداة الدراسة تم حساب الآتي:

الصدق الظاهري: للكشف عن الصدق الظاهري للاستبانة تم تحكيم (12) من المتخصصين في تدريس العلوم، من أساتذة التعليم الجامعي؛ للحكم على مدى مناسبة صياغة المفردات، وانتمائها لكل مجال، وفي ضوء آراء المحكمين أعيدت صياغة بعض المفردات لغوياً، وقد اعتمدت الباحثة العبارات التي كان معدل اتفاق المحكمين حولها (85%) فما فوق، وتتمثل في جميع عبارات الاستبانة للمحاور الثلاث، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (25) عضو هيئة تدريس، كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون؛ لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة في الجداول الآتية:

جدول (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة

التعلم الأعلى للتعلم		التعلم التكاملي		التعلم التأملي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.727	9	**0.882	14	**0.882
2	**0.895	10	**0.939	15	**0.782
3	**0.834	11	**0.903	16	**0.785
4	**0.919	12	**0.832	17	**0.871
5	**0.916	13	**0.917	18	**0.791
6	**0.900	-	-	19	**0.784
7	**0.907	-	-	-	-
8	**0.935	-	-	-	-
الإجمالي	**0.965	**0.944		*0.866	

يتضح من خلال الجدول رقم (3) أن جميع معاملات ارتباط العبارات، والأبعاد جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات بين (0.727، 0.939)، وللمحاور بين (0.866، 0.965)؛ وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة، وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية. ثبات أداة الدراسة: قامت الباحثة بقياس ثبات الدراسة، باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وذلك في الآتي:

جدول رقم (4) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	المستوى الأعلى للتعلم	8	0.868
2	التعلم التكاملي	5	0.870
3	التعلم التأملي	6	0.887
	الثبات الكلي	19	0.890

يوضح الجدول رقم (4) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.890) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة بين (0.868، 0.887)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

- بناء الأداة البحثية، والحصول على الموافقة من اللجنة المحلية لأخلاقيات البحوث بجامعة المجمعة بتاريخ 11-2-2025م.

- تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على مجتمع الدراسة، في الفترة من 11/2/2025 إلى 11/6/2025م.

- حساب استجابات عينة الدراسة، وفق المتوسط الحسابي للمقياس المتدرج الخماسي المعتمد في هذه الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

1- التكرارات والنسب المئوية.

2- "معامل ارتباط بيرسون" (Pearson correlation).

3- "معامل ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha).

4- المتوسط الحسابي "Mean".

5- الانحراف المعياري "Standard Deviation".

6- "اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) ؛ للتعرف على الفروق باختلاف متغيري (الجنس، سنوات الخبرة).

7- اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) للتعرف على الفروق باختلاف متغيري (التخصص، المؤهل العلمي).

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس؟

وللتعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك في الآتي:

جدول رقم (5) يوضح درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس

م	محاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	المستوى الأعلى للتعلم	3.92	0.76	1
2	التعلم التكاملي	3.81	0.91	2
3	التعلم التأملي	3.49	0.79	3
	المتوسط الحسابي العام	3.74	0.76	-

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس يتضمن (3) محاور، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.49، 3.92) من أصل (5.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة استجابة (عالية).

بلغ المتوسط الحسابي العام (3.74)، بانحراف معياري (0.76)، وهذا يدل على أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس جاء بدرجة عالية، حيث يأتي محور المستوى الأعلى للتعلم بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي عام (3.92)، وبانحراف معياري (0.76)، يليها التعلم التكاملي بمتوسط حسابي (3.81) وبانحراف معياري (0.91)، وبالمرتبة الثالثة والأخيرة يأتي التعلم التأملي، كأقل المراحل من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي (3.49)، وبانحراف معياري (0.79)، وربما يعود السبب في ذلك إلى

البيئة الأكاديمية الداعمة للابتكار التربوي داخل الكلية، ووجود برامج تطوير مهني مستمر، تركز على تحديث مهارات التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى طبيعة المواد العلمية التي تتطلب أساليب تدريس تفاعلية، وتحليلية تناسب منهج التعلم العميق، كما قد يكون مستوى الكفاءة العلمية والبحثية العالية لدى أعضاء هيئة التدريس دور في تعزيز استخدامهم لهذه الاستراتيجيات التعليمية الحديثة، ومن ثم، فإن هذه النتيجة تمثل مؤشراً إيجابياً على التوجه نحو تحسين جودة التعليم العالي، من خلال اعتماد مناهج تعليمية فاعلة، تركز على بناء التفكير، وإكساب المهارات العليا لدى الطالب، وتنسجم هذه النتيجة في الممارسة العالية لأعضاء هيئة التدريس لمدخل التعلم العميق، مع فهمهم وتبنيهم لرؤية التعليم في المملكة العربية السعودية 2030، المتمركزة على نشاط الطالب، وبقاء أثر التعلم، وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة ضحا (2021)، والتي أظهرت أن توضيح متطلبات التعلم قبل التدريس ضمن ممارسات التدريس عزز التعلم العميق لدى الطلبة، خاصة عندما اشتملت الأهداف على مهارات تفكير عليا، ومعايير تقييم محددة، وأن تبني ممارسات التدريس وفق مدخل التعلم العميق يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي.

بينما اختلفت النتيجة الحالية في ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمراحل مدخل التعلم العميق وفق الترتيب مرحلة (مستوى التعلم الأعلى ثم التكاملي ثم التأملي) عما خلصت إليه دراسة حسين وجابر (2021)، والتي وضحت وجود تأثير مباشر ودال للعمليات المعرفية الإبداعية في جميع مداخل التعلم العميق، حيث كان التأثير الأعلى في مدخل التعلم التكاملي، يليه التأملي، ثم المستوى الأعلى للتعلم.

والجداول الآتية تتناول بنوع من التفصيل درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس، كما في الآتي:

أولاً: المستوى الأعلى للتعلم:

وللتعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالمستوى الأعلى للتعلم، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يأتي:

جدول رقم (6) يوضح درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة
لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالمستوى الأعلى للتعلم

م	العبارات	درجة الممارسة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
3	أوجه الطلبة لتطبيق المعارف المكتسبة في المحاضرات بصورة وظيفية مترابطة من خلال المشاريع المختلفة: (تجارب، أبحاث.... الخ).	38	31.4	53	43.8	27	22.3	3	2.5	0	0.0	4.04	0.80	1
5	أقدم الدعم للطلبة الذين يواجهون مشاكل في عمليات التعلم للمقرر مثل: تقديم مراجع إضافية-دعم أكاديمي خلال الساعات المكتبية- التوجيه لتطبيقات علمية وتقنية مساعدة.... الخ)	37	30.6	46	38.0	38	31.4	0	0.0	0	0.0	3.99	0.79	2
6	أوجه الطلبة لمهارات التعلم التجريبي مثل: (استكشاف أنماط السبب والنتيجة، التركيز على كيفية استخدام الأدلة والتحليل والربط والاستفادة من الخبرات السابقة في	37	30.6	45	37.2	39	32.2	0	0.0	0	0.0	3.98	0.80	3

م	العبارات	درجة الممارسة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	دعم النتائج الحالية.														
4	أوجه سير حلقات النقاش في كل موضوع من مواضيع المقرر وفق ما ينمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.	35	28.9	48	39.7	36	29.8	2	1.7	0	0.0	3.96	0.81	4	
8	أوجه الطلبة لفهم عمليات التفكير التي يقومون بها؛ كي يتفكروا استراتيجيات تعلم خاصة بهم، وفق ما يتناسب معهم ويطورونها.	34	28.1	48	39.7	37	30.6	2	1.7	0	0.0	3.94	0.81	5	
7	أغرس لدى الطلبة الوعي الذاتية نحو التركيز على تحسين ممارساتهم التجريبية التعليمية واتباع الطرق العلمية المفضلة لديهم لتحقيق النتائج الصحيحة.	37	30.6	46	38.0	28	23.1	10	8.3	0	0.0	3.91	0.93	6	
2	أصمم للطلبة أنشطة يملكون فيها جوانب موضوع المحاضرة.	24	19.8	57	47.1	37	30.6	2	1.7	1	0.8	3.83	0.79	7	
1	أطلب من الطلبة التحضير المسبق لمواضيع المحاضرات.	21	17.4	55	45.5	35	28.9	4	3.3	6	5.0	3.67	0.97	8	
المتوسط الحسابي العام للمحور															-

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن محور درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالمستوى الأعلى للتعلم يتضمن (6) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.67، 4.04) من أصل (5.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة استجابة (عالية).

بلغ المتوسط الحسابي العام (3.92)، بانحراف معياري (0.76)، وهذا يدل على أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالمستوى الأعلى للتعلم جاء بدرجة عالية، حيث جاءت العبارة رقم (3)، والتي تنص على (أوجه الطلبة لتطبيق المعارف المكتسبة في المحاضرات بصورة وظيفية مترابطة من خلال المشاريع المختلفة: (تجارب، أبحاث.... الخ)) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.04)، وبانحراف معياري (0.80)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (1)، والتي تنص على (أطلب من الطلبة التحضير المسبق لمواضيع المحاضرات) بمتوسط حسابي (3.67) وبانحراف معياري (0.97).

تعكس النتيجة السابقة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الكلية لمهارات تعليمية متقدمة، تركز على تنمية التفكير النقدي، والاستنتاج المنطقي، والتحليل العلمي، وحل المشكلات المعقدة داخل البيئة الصفية، وهذا يعود إلى العديد من العوامل ذات طبيعة تربوية ومهنية، ومنها: طبيعة المواد العلمية التي تُدرّس، حيث تتطلب المواد العلمية، مثل الكيمياء، الفيزياء، الأحياء، والرياضيات استخدام استراتيجيات تعليمية تُعزز مهارات التفكير العليا، وتُشجع الطالب على فهم العلاقات السببية، وتفسير البيانات التجريبية، واستخلاص النتائج المنطقية، وهي جميعها مهارات مرتبطة مباشرةً بمستوى التفكير الأعلى، وكذلك البيئة التعليمية الداعمة للتطوير المهني، وقد يكون للكلية دور في تشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في برامج تدريبية متخصصة في الطرائق الحديثة للتدريس، وخاصة تلك المتعلقة بالتعلم العميق، فلها دور كبير في رفع مستوى الكفاءة التعليمية لديهم، إضافة إلى الارتباط الوثيق بين البحث والتدريس، حيث يتميز أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية عمومًا بنشاطهم البحثي، مما ينعكس إيجابيًا على أسلوبهم في التدريس، إذ يميلون إلى دمج المهارات البحثية مع الممارسات الصفية، مثل طرح أسئلة استقصائية، وتحفيز التفكير التحليلي، وإشراك الطلاب في أنشطة تعتمد على الاستنتاج، علاوة على التحول

نحو التعليم القائم على الإنجاز الفكري، حيث يتوافق هذا التوجه مع التغيرات العالمية في نظم التعليم العالي، التي تركز على إعداد خريجين قادرين على التفكير المستقل، واتخاذ القرارات المبنية على الأدلة، وهو ما يحفز أعضاء هيئة التدريس على اعتماد أساليب تعليمية متقدمة مثل التعلم العميق، وتشير هذه النتيجة إلى تبني أعضاء هيئة التدريس لما خلصت إليه الدراسات الحديثة، ومنها دراسة Peng & Chen (2019) بأن أساليب التعلم المتخصصة مثل (التعلم الاستكشافي) يمكن أن تُعزز النهج العميق للتعلم ونتائج الطلاب، كما تنسجم نتيجة الممارسة العالية لأعضاء هيئة التدريس بوعيهم لما خلصت إليه دراسة محمد وسليمان (2022) في أهمية تفعيل وتنويع الأنشطة للمتعلمين أثناء تعلم العلوم لتحقيق التعلم العميق.

ثانياً: التعلم التكاملي:

وللتعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالتعلم التكاملي، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، في الآتي:

جدول رقم (7) يوضح درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالتعلم التكاملي

م	العبارات	درجة الممارسة										الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
9	أكلف الطلبة بمهمات تعاونية لإبراز العلاقات التكاملية بين مجالات العلم المرتبطة بالمقرر مع المجالات العلمية الأخرى.	36	29.8	45	37.2	38	31.4	2	1.7	0	0.0	3.95	0.83	1
13	أوجه الطلبة لحل مشكلات من واقع الحياة مرتبطة	33	27.3	48	39.7	27	22.3	13	10.7	0	0.0	3.83	0.95	2

م	العبارات	درجة الممارسة										التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التدريس
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	بالمقرر.													
10	أوجه الطلبة لحل المشكلات العلمية في المقرر وفق مدخل التكامل بين مجالات العلم الأخرى والخبرة الفردية والمجتمعية لكل طالب.	33	27.3	47	38.8	26	21.5	15	12.4	0	0.0	3.81	0.98	3
11	أكلف الطلبة بمهام استقصائية حول مجالات العلم البينية في المقرر (بين التخصصات العلمية مثل: العلوم، التقنية، الهندسة، المجتمع...).	32	26.4	42	34.7	31	25.6	16	13.2	0	0.0	3.74	1.00	4
12	أوجه الطلبة لإجراء مناقشات علمية مع زملاء آخرين من تخصصات مختلفة حول تفسير ظاهرة طبيعية أو نظرية علمية في المقرر والخروج باستنتاجات.	32	26.4	43	35.5	29	24.0	15	12.4	2	1.7	3.73	1.04	5
-	المتوسط الحسابي العام للمحور										3.81	0.91	-	

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن محور درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالتعلم التكاملي يتضمن (5) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.73، 3.95) من أصل (5.0) درجات،

وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة استجابة (عالية).

بلغ المتوسط الحسابي العام (3.81)، بانحراف معياري (0.91)، وهذا يدل على أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالتعلم التكاملي جاء بدرجة عالية، حيث جاءت العبارة رقم (9)، والتي تنص على (أكلف الطلبة بمهام تعاونية لإبراز العلاقات التكاملية بين مجالات العلم المرتبطة بالمقرر مع المجالات العلمية الأخرى) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.95)، وبانحراف معياري (0.83)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (12)، والتي تنص على (أوجه الطلبة لإجراء مناقشات علمية مع زملاء آخرين من تخصصات مختلفة حول تفسير ظاهرة طبيعية أو نظرية علمية في المقرر والخروج باستنتاجات) بمتوسط حسابي (3.73)، وبانحراف معياري (1.04).

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس لديهم القدرة على ربط المعارف والمفاهيم داخل المادة الواحد، أو بين المواد المختلفة، ويقومون بربطها بالواقع والخبرات الحياتية والمهنية للطلاب، وهذا النوع من التعليم يُعتبر من الركائز الأساسية في بناء فهم عميق وشامل لدى الطالب، ويعزز قدرته على نقل المعرفة من سياق إلى آخر، وذلك قد يكون نتيجة لوجود برامج دراسية مبنية على مقاربات متعددة التخصصات، حيث أن بعض البرامج الأكاديمية في كلية العلوم تعتمد مناهج تُشجع على التفكير بين التخصصات، وهو ما ينعكس إيجابياً على أساليب التدريس المستخدمة، علاوة على ذلك، فإن تشجيع الممارسات التعليمية المبتكرة، مثل المشاريع البحثية المشتركة بين التخصصات، وورش العمل حول التصميم التعليمي الحديث، له دور كبير في تحسين مستوى تبني أعضاء هيئة التدريس للتعلم التكاملي، وأخيراً، فإن تمتع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية بمستوى عالٍ من الكفاءة الأكاديمية والمهنية؛ نتيجة لبرامج الإعداد والتطوير المهني المستمر، يساهم في تطوير مهاراتهم في تصميم تجارب تعليمية متصلة ومتكاملة، وتنسجم هذه النتيجة للممارسة العالية لأعضاء هيئة التدريس للتعلم التكاملي مع ما خلصت له دراسة Miller & Krajcik (2019) في أن الدمج والتكامل بين المعارف والخبرات التعليمية المختلفة يدعم التعلم العميق لدى الطلاب.

ثالثاً: التعلم التأملي:

وللتعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالتعلم التأملي، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، في الآتي:

جدول رقم (8) يوضح درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالتعلم التأملي

م	العبارات	درجة الممارسة										التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرار
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك			
14	أوجه الطلبة للتأمل في نمو وتطور بنيتهم المعرفية عبر مستويات التعلم.	13	10.7	66	54.5	31	25.6	11	9.1	0	0.0	3.67	0.79	1
15	أوجه الطلبة للاستبصار والتفسير للنتائج التي يتم الحصول عليها من خلال الطرق العلمية لحل المشكلات	16	13.2	54	44.6	40	33.1	11	9.1	0	0.0	3.62	0.83	2
18	أحث الطلبة على تأمل تصوراتهم ومعتقداتهم العلمية وتصحيح الخطأ منها.	12	9.9	44	36.4	52	43.0	12	9.9	1	0.8	3.45	0.84	3
16	أوجه الطلبة لطرق التقييم الذاتي لممارساتهم وتطبيقاتهم العلمية وفق المعايير العلمية.	12	9.9	43	35.5	53	43.8	12	9.9	1	0.8	3.44	0.84	4

م	العبارات	درجة الممارسة										التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التدرج
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
19	أوجه الطلبة لتحليل ونقد طرق تعلمهم وتحديد نقاط الضعف لتطويرها.	11	9.1	45	37.2	51	42.1	14	11.6	0	0.0	3.44	0.82	5
17	أشرف على تقييم الأقران للممارسات العلمية من تجريب وبحث ضمن أنشطة المقرر.	12	9.9	42	34.7	40	33.1	26	21.5	1	0.8	3.31	0.95	6
-	المتوسط الحسابي العام للمحور										3.49	0.79	-	

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أن محور درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالتعلم التأملي يتضمن (6) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.31، 3.67) من أصل (5.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (متوسطة إلى عالية).

بلغ المتوسط الحسابي العام (3.49)، بانحراف معياري (0.79)، وهذا يدل على أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالتعلم التأملي جاء بدرجة عالية، حيث جاءت العبارة رقم (14)، والتي تنص على (أوجه الطلبة للتأمل في نمو وتطور بنيتهم المعرفية عبر مستويات التعلم) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.67)، وبانحراف معياري (0.79)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (17)، والتي تنص على (أشرف على تقييم الأقران للممارسات العلمية من تجريب وبحث ضمن أنشطة المقرر) بمتوسط حسابي (3.31)، وبانحراف معياري (0.95).

وربما يعود السبب في ذلك إلى قدرة أعضاء هيئة التدريس على استخدام استراتيجيات تعليمية تُعزز من قدرة الطالب على التفكير النقدي، والمراجعة الذاتية، وتقييم التجارب التعليمية، واستخلاص الدروس منها؛ ويمثل هذا البُعد أحد الأركان الأساسية في بناء التعلم العميق، حيث يساهم في تحويل الخبرات التعليمية إلى معرفة ذات معنى، وقيمة طويلة الأمد، وهذا قد يرجع إلى طبيعة المواد العلمية التي تعتمد على إجراء التجارب، تحليل البيانات، وتفسير النتائج، وهي عمليات تُشجع الطالب على التوقف والتفكير، كما قد يشير ارتفاع مستوى التعلم التأملّي إلى أن هناك تركيز متزايد من قبل أعضاء هيئة التدريس على تنمية المهارات العليا لدى الطالب، لا سيما في البيئات التعليمية التي تُشجع على الاستقصاء والبحث. وتنسجم هذه النتيجة للممارسة العالية من قبل أعضاء هيئة التدريس مع تبنيهم لما خلصت إليه دراسة Weng et al (2023) في أهمية استخدام التأمل أثناء التعلم وتفعيل مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لرفع مستويات التعلم العميق وتحقيق أفضل المخرجات الأكاديمية.

السؤال الثاني: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لدرجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة في التدريس، المؤهل العلمي، التخصص)؟

1- الفروق باختلاف الجنس

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لدرجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس باختلاف متغير الجنس؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (9)، في الآتي:

جدول رقم (9) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لدرجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس باختلاف متغير الجنس

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المستوى الأعلى للتعلم	عضو هيئة تدريس	67	3.85	0.80	0.997	119	0.321
	عضوة هيئة تدريس	54	3.99	0.70			
التعلم التكاملي	عضو هيئة تدريس	67	3.82	0.88	0.063	119	0.950
	عضوة هيئة تدريس	54	3.81	0.94			
التعلم التأملي	عضو هيئة تدريس	67	3.42	0.92	1.162	119	0.268
	عضوة هيئة تدريس	54	3.58	0.61			
الدرجة الكلية	عضو هيئة تدريس	67	3.70	0.83	0.694	119	0.489
	عضوة هيئة تدريس	54	3.79	0.67			

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس بمحاوره (المستوى الأعلى للتعلم، التعلم التكاملي، التعلم التأملي) باختلاف متغير الجنس؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (0.321، 0.950، 0.268)، وللدرجة الكلية (0.489)، وجميعها قيم أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائية، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث حول درجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس، وربما يعود السبب في ذلك إلى توحيد برامج التدريب المهني لأعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن جنسهم، ووجود معايير تعليمية مشتركة تضبط الأداء التدريسي، وتشابه البيئة التعليمية التي يعملان فيها، إضافة إلى التحول الملحوظ نحو التعزيز الكمي والنوعي لثقافة المهنية في قطاع التعليم، مما ساهم في تقليص أي تفاوت محتمل نفسيًا أو اجتماعيًا بين الذكور والإناث في تبني أساليب تدريس حديثة مثل التعلم العميق.

2-الفروق باختلاف الخبرة في التدريس

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لدرجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس باختلاف متغير الخبرة في التدريس؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (10) في الآتي:

جدول رقم (10) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لدرجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس باختلاف متغير الخبرة في التدريس

المحاور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المستوى الأعلى للتعلم	أقل من 10 سنوات	60	3.71	0.71	3.125	119	0.002
	10 سنوات فأكثر	61	4.12	0.75			
التعلم التكاملي	أقل من 10 سنوات	60	3.72	0.74	1.125	119	0.264
	10 سنوات فأكثر	61	3.90	1.04			
التعلم التألمي	أقل من 10 سنوات	60	3.25	0.75	3.47	119	0.001
	10 سنوات فأكثر	61	3.72	0.77			
الدرجة الكلية	أقل من 10 سنوات	60	3.56	0.66	2.674	119	0.009
	10 سنوات فأكثر	61	3.92	0.82			

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس بمحاوره (المستوى الأعلى للتعلم، التعلم التألمي) باختلاف متغير سنوات الخبرة؛ وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس ممن خبرتهم (10) سنوات فأكثر بمتوسط حسابي (4.12)، وبانحراف معياري (0.75) للمستوى الأعلى للتعلم، وبمتوسط حسابي (3.72)، وبانحراف معياري (0.77) للتعلم التألمي، وبمتوسط حسابي (3.92)، وبانحراف معياري (0.82) للدرجة الكلية، وتُشير

النتيجة السابقة إلى أن أعضاء هيئة التدريس ممن خبرتهم (10) سنوات فأكثر، يمارسون مدخل التعلم العميق بدرجة أكبر في التدريس، في محورين (المستوى الأعلى للتعلم، التعلم التأملي)، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الخبرة المهنية الطويلة تسهم بشكل إيجابي في تطوير الكفاءة التعليمية، وتعزيز قدرة أعضاء هيئة التدريس على تبني واستخدام استراتيجيات تعليمية متقدمة، مثل التعلم العميق، خاصة تلك التي تتطلب مستوى أعلى من التفكير النقدي والتأملي، حيث أن ذوي الخبرة الطويلة يمتلكون قاعدة معرفية ومهارات عملية أوسع نتيجة التعرض المستمر للمواقف الصفية المتنوعة، وتراكم الخبرات التدريسية، ومشاركتهم في برامج تطوير مهني مستمر، مما يعزز لديهم القدرة على تصميم تجارب تعليمية عميقة، وتفعيل أدوات التعلم التأملي بشكل أكثر فاعلية، مقارنة بذوي الخبرة الأقل.

في حين أظهرت النتائج بالجدول رقم (10) أنه لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالتعلم التكاملي باختلاف متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.264)، وهي قيمة أكبر من (0.05)، أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن مستوى الخبرة المهنية لا يؤثر بشكل جوهري على قدرة أو ميل أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف استراتيجيات التعلم التكاملي في سياق التدريس، ويمكن تفسير ذلك بأن التعلم التكاملي الذي يركز على ربط المعارف والمفاهيم داخل المادة الواحدة أو بين المواد المختلفة وربطها بالواقع يتطلب مهارات تخطيط تعليمي متخصصة، وبيئة تعليمية داعمة، أكثر مما يتطلب خبرة زمنية فقط، وقد تكون برامج التدريب المهني الحالية قد غطت هذا البعد بفعالية لدى جميع الفئات العمرية لأعضاء هيئة التدريس، بغض النظر عن خبرتهم، كما قد يعكس ذلك التوجه العام نحو تحديث الممارسات التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس باختلاف سنوات خبرتهم، وذلك بفضل البرامج التربوية الحديثة والتقنيات التدريسية المتقدمة التي يُدرَّبون عليها، مما يقلل من الفجوة بين ذوي الخبرة والمبتدئين في هذا الجانب تحديداً. حيث أشارت دراسة He et al (2021) للدور الكبير الذي تساهم به البرامج التدريبية في مبادئ علم النفس التربوي وتقنيات التعليم في دعم التعلم العميق.

3-الفروق باختلاف المؤهل العلمي:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لدرجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس باختلاف متغير المؤهل العلمي؛ تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (11)، في الآتي:

جدول رقم (11) نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لدرجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس باختلاف متغير المؤهل العلمي

المحاور	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال واليس (H)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المستوى الأعلى للتعلم	بكالوريوس	4	2.50	58.022	2	0.001
	ماجستير	54	40.17			
	دكتوراه	63	82.57			
التعلم التكاملي	بكالوريوس	4	26.50	47.469	2	0.001
	ماجستير	54	39.86			
	دكتوراه	63	81.31			
التعلم التأملي	بكالوريوس	4	20.00	20.219	2	0.001
	ماجستير	54	49.36			
	دكتوراه	63	73.58			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	4	14.00	38.531	2	0.001
	ماجستير	54	43.24			
	دكتوراه	63	79.21			

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس (المستوى الأعلى للتعلم، التعلم التكاملي، التعلم التأملي) باختلاف متغير المؤهل العلمي؛ وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس، ممن مؤهلهم العلمي دكتوراه بمتوسط رتب (82.57) للمستوى الأعلى للتعلم، وبمتوسط رتب (81.31) للتعلم التكاملي، وبمتوسط رتب (73.58) للتعلم التأملي، وبمتوسط رتب (79.21) للدرجة الكلية، وتشير هذه النتيجة إلى أن الحاصلين على درجة الدكتوراه يتمتعون بمستوى أعلى في تبني واستخدام استراتيجيات التعلم العميق، مقارنةً بمن يحملون مؤهلات أقل، ويمكن تفسير ذلك بأن حملة الدكتوراه يمتلكون خلفية نظرية أعمق في المناهج التربوية، والأساليب التعليمية الحديثة، إضافة إلى خبرتهم البحثية الواسعة، التي تعزز لديهم استخدام أدوات التفكير النقدي، والتأمل، والربط المعرفي، وهي مهارات أساسية في مدخل التعلم العميق. ومن ثم، فإن هذه النتيجة تُعد مؤشراً على أهمية رفع مستوى الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس باختلاف مستوياتهم (بكالوريوس - ماجستير - دكتوراه) كعامل مساعد في تحسين جودة الممارسات التعليمية الحديثة بما يتفق مع توصيات دراسة محمد وسليمان (2022) التي أكدت على العناية ببرامج التدريب المهني المستمرة لمعلمين العلوم في مجال التدريس وفق مدخل التعلم العميق باختلاف مستوياتهم الأكاديمية.

4- الفروق باختلاف التخصص:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لدرجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس باختلاف متغير التخصص؛ تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (12)، في الآتي:

جدول رقم (12) نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس
بكلية العلوم في جامعة المجمعة لدرجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس باختلاف
متغير التخصص

المحاور	التخصص	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال واليس (H)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المستوى الأعلى للتعلم	أحياء	27	74.63	16.626	4	0.002
	فيزياء	29	49.41			
	كيمياء	17	81.24			
	رياضيات	32	51.64			
	علوم الحاسب والمعلومات	16	56.22			
التعلم التكاملية	أحياء	27	74.48	17.187	4	0.002
	فيزياء	29	52.90			
	كيمياء	17	81.74			
	رياضيات	32	47.88			
	علوم الحاسب والمعلومات	16	57.16			
التعلم التأملية	أحياء	27	66.46	14.274	4	0.006
	فيزياء	29	54.74			
	كيمياء	17	87.00			
	رياضيات	32	51.80			
	علوم الحاسب والمعلومات	16	53.91			
الدرجة الكلية	أحياء	27	75.83	20.707	4	0.001
	فيزياء	29	52.33			
	كيمياء	17	85.29			
	رياضيات	32	47.28			
	علوم الحاسب والمعلومات	16	53.31			

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس (المستوى الأعلى للتعلم، التعلم التكاملي، التعلم التأملي) باختلاف متغير التخصص؛ وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس ممن تخصصهم كيمياء بمتوسط رتب (81.24) للمستوى الأعلى للتعلم، وبمتوسط رتب (81.74) للتعلم التكاملي، وبمتوسط رتب (87.0) للتعلم التأملي، وبمتوسط رتب (85.29) للدرجة الكلية، وتشير هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس ممن تخصصهم كيمياء يتمتعون بمستوى أعلى في تبني واستخدام استراتيجيات التعلم العميق، مقارنةً بالتخصصات الأخرى، ويمكن تفسير ذلك بأن طبيعة المادة العلمية (المركبات -العناصر- المعادلات-....الخ) في الكيمياء تتطلب من أعضاء هيئة التدريس: التدريس البناء، واستخدام أساليب تعليمية تطبيقية، تُمكن المتعلمين من فهم ووضوح المعرفة العلمية، وتحفز الدافعية للتعلم والتفكير النقدي.

بالإضافة إلى ذلك، فإن اعتماد مادة الكيمياء على التجريب، والاستقصاء المعملية بما فيه من صياغة فرضيات، والتحقق من صحتها بشكل تجريبي، وتفسير النتائج، والتأمل فيها، يجعلها أكثر توافقاً مع بيئة التعلم العميق، مما ينعكس إيجابياً على ممارسات أعضاء هيئة التدريس.

خلاصة لأبرز نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، وذلك على النحو الآتي:

1. أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس جاء بدرجة عالية، حيث يأتي محور المستوى الأعلى للتعلم بالمرتبة الأولى، يليه التعلم التكاملي، ثم يأتي التعلم التأملي، كأقل المحاور من حيث درجة الممارسة.
2. لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس بمحاوره (المستوى الأعلى للتعلم، التعلم التكاملي، التعلم التأملي)، باختلاف متغير الجنس.
3. أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس بمحاوره (المستوى الأعلى

للتعلم، التعلم التأملي) باختلاف متغير سنوات الخبرة؛ وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس من خبرتهم (10) سنوات فأكثر.

4. لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالتعلم التكاملي باختلاف متغير سنوات الخبرة.

5. أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس بمحاوره (المستوى الأعلى للتعلم، التعلم التكاملي، التعلم التأملي)، باختلاف متغير المؤهل العلمي؛ وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس ممن مؤهلهم العلمي دكتوراه.

6. أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس بمحاوره (المستوى الأعلى للتعلم، التعلم التكاملي، التعلم التأملي)، باختلاف متغير التخصص؛ وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس ممن تخصصهم كيمياء.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يأتي:

1. توسيع برامج التدريب المهني حول التعلم العميق، وذلك بتنظيم ورش عمل ودورات تدريبية متقدمة لأعضاء هيئة التدريس بكافة مؤهلاتهم؛ لتعزيز مهاراتهم في تصميم، وتقييم استراتيجيات، وأنشطة تدريس وفق مدخل التعلم العميق، مع التركيز على الجوانب العملية والتطبيقية.

2. ربط استراتيجيات وأنشطة التدريس وفق مدخل التعلم العميق بسياسات الجودة والاعتماد الأكاديمي، بحيث تُعد مؤشراً من مؤشرات جودة التعليم والتعلم.

3. تشجيع تبني الممارسات التدريسية؛ لتعزيز التعلم التأملي لدى أعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال تفعيل الممارسات التأملية في الأنشطة والتكاليف الجامعية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تقدم الباحثة بعض المقترحات لدراسات مستقبلية، وذلك على النحو الآتي:

1. دراسة مقارنة حول مدى ممارسات أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم بالمملكة العربية السعودية لمدخل التعلم العميق في التدريس.
2. مستوى ممارسات التعلم العميق وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى طلبة كلية العلوم.
3. دور برامج التطوير المهني في تعزيز استخدام مدخل التعلم العميق لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم بالجامعات السعودية.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو سقاية، رشا يحيى السيد، ومحمد، لمياء مصطفى كامل. (2020). التفاعل بين نمطي عرض المعلومات "نصي، نصي سمعي" بالأنفوجرافيك المتحرك في بيئة تعلم مصغر وأسلوب التعلم "السطحي، العميق" وأثره على التحصيل والعبء المعرفي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. تكنولوجيا التعليم، 30(6)، 3 - 141.
- حسين، محمد حسين سعيد، وجابر، مروة مختار بغدادي. (2021). النموذج السببي للعلاقة بين العمليات المعرفية الإبداعية ومداخل التعلم العميقة لدى طلبة الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 31(113)، 39-62.
- خليفة، علي عبد الرحمن محمد، والسباحي، حميد محمود حميد. (2021). التفاعل بين كثافة عناصر محفزات الألعاب الرقمية وأسلوب التعلم "السطحي / العميق" وأثره في تنمية التحصيل والدافعية نحو التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. تكنولوجيا التعليم، 31(2)، 203-293.
- الدردير، عبد المنعم أحمد. (2004). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي الجزء الأول، القاهرة عالم الكتب.
- الزربي، إخلاص راضي جاسم، والعبودي، علي جراد يوسف. (2023). دور المناهج الدراسية في التعلم العميق لدى طلبة ثانويات المتميزين والمتفوقين. آداب الكوفة، 15 (56)، 603 - 627.
- سخري، زهية. (2018). أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بنائوية سماتي محمد العابد أولاد جلال. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- الشناوي، سهام فؤاد محمود. (2024). استراتيجية قائمة على مدخل التعلم العميق "DLA" لتنمية الوعي بآثار التغير المناخي ومهارات استشراف المستقبل لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. المجلة التربوية، 117، 249-299.
- ضحأ، إيمان صلاح محمد. (2021). أثر وضوح مخرجات التعلم المستهدفة وطرق ومعايير التقييم على مداخل تعلم الطلاب وأدائهم الأكاديمي ودقة معاييرهم له ومدى رضاهم عن المقرر. المجلة التربوية، 84، 203 - 256.

قاسم، إيمان أحمد محمد عطية، وزايد، ربهام إيهاب، وعبد الحميد، نهي ضياء الدين. (2022). فعالية برنامج قائم على استراتيجية التعلم العميق في خفض التجول العقلي لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة. مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، 8(2)، 719 - 746.

محمد، رانيا محمد إبراهيم، وسليمان، فوقية رجب عبد العزيز. (2022). برنامج مقترح في التغير المناخي قائم على مدخل التعلم العميق النشاط *ADL* لتصويب بعض التصورات الخطأ وتنمية متعة التعلم لدى طلبة الفرقة الأولى *STEM* بكلية التربية. المجلة التربوية، 104، 741 - 809.

مظلوم، مها هادي حسين، وحادي، حسين ربيع. (2016). أسلوبي التعلم (السطحي - العميق) لـ (بيجز) وعلاقتها بحب الاستطلاع المعرفي لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الإسلامية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بابل، الحلة.

وكالة الشؤون التعليمية جامعة المجمعة. (2025، مايو) ملتقى التجارب التعليمية الناجحة. جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية. <https://www.mu.edu.sa/ar/news/general/219246>

ترجمة المراجع العربية:

- Abu Saqaya, R. Y. S., & Mohamed, L. M. K. (2020). The interaction between information presentation styles ("textual", "textual-auditory") in animated infographic microlearning environments and learning style ("surface", "deep") and its effect on achievement and cognitive load among educational technology students. *Educational Technology*, 30(6), 3-141.
- Al-Dardeer, A. A. (2004). *Contemporary studies in cognitive psychology (Part I)*. Cairo: Alam Al-Kutub.
- Al-Zurfi, I. R. J., & Al-Oboudi, A. J. Y. (2023). The role of curricula in deep learning among gifted and outstanding secondary school students. *Kufa Arts Journal*, 15(56), 603-627.
- Deanship of Educational Affairs – Majmaah University. (2025, May). *Forum of Successful Educational Experiences*. Majmaah University, Kingdom of Saudi Arabia.
- Doha, E. S. M. (2021). The impact of clarifying intended learning outcomes, methods, and assessment criteria on students' learning approaches, academic performance, performance calibration, and satisfaction with the course. *The Educational Journal*, 84, 203-256.

- El-Shennawy, S. F. M. (2024). A strategy based on the Deep Learning Approach (DLA) to develop awareness of climate change effects and future foresight skills among second-grade preparatory students. *The Educational Journal*, 117, 249–299.
- Hussein, M. H. S., & Gaber, M. M. B. (2021). A causal model of the relationship between creative cognitive processes and deep learning approaches among university students. *The Egyptian Journal of Psychological Studies*, 31(113), 39–62.
- Khalifa, A. A. R. M., & Al-Sabbahi, H. M. H. (2021). The interaction between the density of digital game incentive elements and the learning style (surface/deep) and its effect on achievement and motivation to learn among educational technology students. *Educational Technology*, 31(2), 203–293.
- Mazloun, M. H. H., & Hammadi, H. R. (2016). Biggs' learning approaches (surface–deep) and their relationship to cognitive curiosity among students at the University of Babylon and the Islamic University (Unpublished master's thesis). University of Babylon, Hillah, Iraq.
- Mohamed, R. M. I., & Suleiman, F. R. A. (2022). A proposed program on climate change based on the Active Deep Learning Approach (ADL) to correct misconceptions and enhance learning enjoyment among first-year STEM students at the Faculty of Education. *The Educational Journal*, 104, 741–809.
- Qassem, E. A. M. A., Zayed, R. I., & Abdel-Hamid, N. D. (2022). The effectiveness of a program based on the deep learning strategy in reducing mind-wandering among pre-service kindergarten teachers at the Faculty of Early Childhood Education. *Journal of Qualitative Education Studies and Research*, 8(2), 719–746.
- Skhri, Z. (2018). Learning styles based on Kolb's model among third-year secondary school students in light of the variables of specialization and academic achievement: A field study on students at Samati Mohamed Al-Abed Secondary School, Ouled Djellal [Unpublished master's thesis]. Mohamed Khider University of Biskra, Faculty of Humanities and Social Sciences.

المراجع الأجنبية:

- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). "Using student-centered learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness". *Educational Research Review*, 5, 243-260.
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (Fourth ed.). Berkshire, UK: Open University Press

- CoLLAs. (2022, August 22–24). Conference on Lifelong Learning Agents (CoLLAs 2022). McGill University, Montreal, Canada.
- CoLLAs. (2023, August 22–25). Conference on Lifelong Learning Agents (CoLLAs 2023). McGill University, Montreal, Canada.
- CoLLAs. (2024, July 29 – August 1). Conference on Lifelong Learning Agents (CoLLAs 2024). University of Pisa, Pisa, Italy.
- Dukic, D., & Krzic, A. (2022). Real-time facial expression recognition using deep learning with application in the active classroom environment. *Electronics*, 11(1240), 1–21.
- Entwistle, N.J., and Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hashim, M. J., Govender, R., Ghenimi, N., Kieu, A., & Khan, M. A. B. (2023). LecturePlus: A learner-centered teaching method to promote deep learning. *Advances in Physiology Education*, 47(2), 175–180.
- He, X., Dong, Z., Chen, P., & Wu, J. (2021). Deep learning-based teaching strategies of ideological and political courses under the background of educational psychology. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 717429.
- LEARN. (2024, OCTOBER6-7). Conference on Learning Journey (LEARN2024). Malfi Hall, Mohammed bin Salman Non-Profit City, Riyadh, Saudi Arabia.
- Loyens, S. M. M., Jones, S. H., Mikkers, J., & van Gog, T. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: A review of literature. *Advances in Health Sciences Education*, 21(5), 1087–1112.
- Miller, E. C., & Krajcik, J. S. (2019). Promoting deep learning through project-based learning: a design problem. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1(1), 1–10.
- Peng, M., & Chen, C. (2019). The effect of instructor's learning modes on deep approach to student learning and learning outcomes. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 19(3), 65-85.
- Ren, P., Xiao, Y., Chang, X., Huang, P.O., Li, Z., Chen, X. & Wang, X. (2021). A survey of Deep Active Learning. *ACM Journals*, 54 (9), Aug, 1-40.
- Seal, C. R., Naumann, S., Scott, A., & Royce-Davis, J. (2011). Social emotional development: a new model of student learning in higher education. *Research In Higher Education Journal*, 10-113.

- Shaari, R., Mahmud, N., Abdul Wahab, S., Abdul Rahim, K., Rajab, A.& Panatik,S. (2012). 'Deep' as a learning approach in inspiring creative and innovative minds among postgraduate students in research universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 60, 535-542.
- Weng, C., Chen, C., & Ai, X. (2023). A Pedagogical Study on Promoting Students' Deep Learning through Design-Based Learning. *International Journal of Technology and Design Education*, 33(4), 1653-1674.
- World Intellectual Property Organization (WIPO).2024.WIPO - World Intellectual Property Organization.





مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa



المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics



KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH



Islamic University Journal For
Educational and Social Sciences

Islamic University Journal For Educational and Social Sciences

Refereed periodical scientific journal



Published four times a year in:
(March, June, September and December)

Issue

26

Volume

50

Month

June / Dhu al-Hijjah

Year

1447 AH / 2026 AD