

حوليات كلية الآداب



تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

التحليل الجامعي للسؤال الأدبي
المربط بالتحصيل الأكاديمي

د. العادل محمد أبوعلام
جامعة الخليج العربي

١٤١٤ - ١٤١٥ هـ
١٩٩٣ - ١٩٩٤ م

الحولية الرابعة عشرة
الرسالة الثالثة والتسعون

هَيئَة التَحْرِير

أ.م.د. فتوح عبد المحسن الخترش
أ.د. محمود اسماعيل
أ.د. عبد الله الصالح العثيمين
أ.م.د. فاطمة العبد الرزاق
د. منيرة السقار

ثمن الرسالة

الكويت ٥٠٠ فلس - البحرين ٧٥٠ - قطر ٨ ريال - الإمارات ٨ دراهم
- السعودية ٨ ريال - عمان ريال واحد - اليمن الجنوبي ٥٠٠ فلس -
اليمن الشمالي ١٠ ريال - العراق دينار واحد - مصر جنيه واحد - لبنان
١٥٠٠ ليرة - الأردن دينار واحد - سوريا ٢٥ ليرة - السودان ٥٠٠ مليم -
ليبيا ٨٠ قرشا - الجزائر ١٥ دينار - تونس دينار واحد - المغرب ١٠ دراهم.

الاشتراك السنوي لعدد (٨) رسائل			
المجلد	الاشتراك		
٦, - د.ك	٤, - د.ك	أفراد	الكويت
١٨, - د.ك	١٦, - د.ك	مؤسسات	
٧, - د.ك	٥, - د.ك	أفراد	الدول العربية
٢٠, - د.ك	١٨, - د.ك	مؤسسات	
٤٠, - دولارا	٣٢, - دولارا	أفراد	الدول الاجنبية
٧٠, - دولارا	٦٤, - دولارا	مؤسسات	

لأعضاء هيئة التدريس والطلاب خصم ٥٠٪

جميع المراسلات الخاصة بشروط النشرة أو أية استفسارات أخرى بشأن
الحوليات توجه إلى رئيس هيئة تحرير الحوليات - ص.ب: ١٧٣٧٠
الخالدية - الكويت: 72454 ت: ٤٨١٠٣١٩ فاكس ٤٨١٠٣١٩

حوليات كلية الآداب

تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

دوريه علميه محكمة تتضمن مجموعة
من الرسائل وتعتني بنشر الموضوعات التي
تدخل في مجالات اهتمام الأقسام
العلمية لكلية الآداب

الرسالة الثالثة والتسعون

الجزء الرابع عشر

١٤١٤ هـ - ١٩٩٤ م

قواعد النشر في

حوليات كلية الآداب

- ١ - حوليات كلية الآداب دورية علمية محكمة تنشر مجموعة من الرسائل في الموضوعات التي تدخل في مجالات اختصاص الأقسام العلمية بكلية الآداب.
- ٢ - تنشر الحوليات البحوث والدراسات الأصلية باللغتين العربية والإنجليزية ويراعى ألا يتجاوز عدد صفحات أي بحث ١٣٠ صفحة ولا يقل عن ٤٠ صفحة.
- ٣ - تقدم البحوث مطبوعة على الآلة الكاتبة على مسافتين من ثلاث نسخ على ورق مقاس ٢٩ × ٢١ سم (A 4) وعلى وجه واحد فقط وترقم جميع الصفحات بما في ذلك الجداول والصور التوضيحية، وينبغي مراعاة التصحيح الدقيق للطباعة على الآلة الكاتبة في جميع النسخ.
- ٤ - يرفق الباحث ملخصاً باللغتين العربية والإنجليزية في حدود ٢٠٠ (مائتي) كلمة تصدر البحث.
- ٥ - ترسم الخرائط والأشكال والرسوم بالحبر الصيني على ورق «شفاف» حتى تكون صالحة للطباعة. أما الصور الفوتوغرافية فيراعى أن تكون مطبوعة على ورق لمّاع، وإذا كانت ملونة فلا بد من تقديم الترجمة الأصلية.
- ٦ - يراعى وضع خطوط متعرجة تحت العناوين الجانبية، وكذلك الألفاظ والعبارات التي يراد طبعها بينظ ثقیل.
- ٧ - تكتب في قائمة المصادر كل التفاصيل المتعلقة بكل مصنف من حيث اسم المؤلف كاملاً مبتدأ بالكنية أو الاسم الأخير، وعنوان المصنف تحت خط متعرج وذكر الأجزاء أو المجلدات واسم المحقق أو المترجم ورقم الطبعة، ومكان النشر ثم اسم المطبعة أو دار النشر ثم سنة النشر ويتبع في قائمة المصادر النظام الآتي:
الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير.
- تاريخ الرسل والملوك، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ط ٣، مصر، دار المعارف، د.ت.
- جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق محمد محمود شاكر، ط ٢، دار المعارف بمصر. د.ت.

— الشايب، أحمد، تاريخ النقائض في الشعر العربي، ط ٣، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦.

٨ — تثبت الهوامش على النحو التالي:

يذكر لقب المؤلف ثم الجزء ثم رقم الصفحة، وإذا كان للمؤلف أكثر من مصنف في البحث فيذكر لقب المؤلف ثم عنوان المصنف ثم يليه الجزء ثم رقم الصفحة، ويتبع في الحواشي النظام الآتي:

— الطبري، تاريخ الرسل والملوك، ج ٣، ص ٩١.

— الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، ج ٢، ص ١٢٠.

— الشايب، ص ٤٠.

٩ — توضع أرقام التوثيق بين قوسين وترتب متسلسلة حتى نهاية البحث، فإذا انتهت أرقام التوثيق في الصفحة الأولى عند الرقم (٦) يبدأ التوثيق في الصفحة الثانية بالرقم (٧) وهكذا.

١٠ — أصول البحوث التي تصل للحوليات لا ترد ولا تسترجع سواء نشرت أو لم تنشر.

١١ — لا تقبل الحوليات البحوث التي سبق نشرها، كما لا يجوز نشر البحوث في مجلات علمية أخرى بعد إقرار نشرها في الحوليات إلا بعد الحصول على إذن كتابي بذلك من رئيس تحرير الحوليات.

١٢ — عند طباعة البحث المقبول للنشر على المؤلف أن يقوم بمراجعة تجربة الطبع الأخيرة بمطابقتها على الأصل، مع مراعاة عدم إجراء أي تغييرات فيها تختلف عما ورد في الأصل، سواء بالإضافة أو الحذف.

١٣ — تمنح إدارة الحوليات لمؤلف كل بحث منشور ثلاثين نسخة مجانية من بحثه.

١٤ — ترسل البحوث وجميع المراسلات الخاصة بالحوليات إلى:

رئيسة تحرير حوليات كلية الآداب

كلية الآداب - جامعة الكويت

ص.ب: ١٧٣٧٠ الخالدية

رمز بريدي: 72454

الكويت

سجل مشروع البحث برقم AUP070 في سجلات مكتب نائب مدير جامعة
الكويت للبحوث ودعم بمنحة الحاسب الآلي رقم RMU172

الرسالة الثالثة والتسعون

التَّحْلِيلُ الْعَامِلُ لِلْأَسْئَلِ الدَّارِئِ
الْمُرْتَبَطُ بِالْحَصِيلِ الْإِكْرَامِي

د. العادل محمد أبوعلام
جامعة الخليج العربي

حوليات كلية الآداب - الحولية الرابعة عشرة - ١٤١٤ هـ - ١٩٩٤ م

المؤلف

د. العادل محمد أبو علام

حاصل على درجة الدكتوراة في القياس النفسي من جامعة كولومبيا بالولايات المتحدة، ١٩٦٣، سبق له العمل كمدرس بقسم علم النفس في جامعة الكويت من ١٩٧٤ إلى ١٩٩٣.

أهم الأبحاث

قياس الثقة بالنفس عند الطالبات في مراحل الدراسة الثانوية والجامعية :

الكويت : مؤسسة الصباح ١٩٧٨ . (مؤلف علمي مبني على دراسة ميدانية في ميدان القياس)

التوجيه التربوي والمهني لطلبة المرحلة المتوسطة نحو التعليم الثانوي العام والمهني بدول الخليج - دراسة ميدانية . (مع آخرين)

الكويت : مكتب التوجيه العربي لدول الخليج - المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج : ١٩٨٣ .

العلاقة بين مقدار التضخم في قيمة معامل الارتباط الثنائي الاصيل بين الفترة والدرجة الكلية للاختبار وبين عدد فترات الدرجة الكلية .
المجلة التربوية ١٩٨٥ ، ٢ (٦) ، ص ٨٠ - ١١٨ .

التقويم الميداني لمجموعة معاملات تصف مجمل العلاقات بين مقدار التضخم في قيم معاملات ارتباط الفترات بالدرجة الكلية وعدد فترات الاختبار .

المجلة التربوية : اصدار خاص (٢) فبراير ١٩٨٦ .

العلاقة بين مقدار التضخم في نسبة معامل ارتباط الفترة بالدرجة الكلية للاختبار والانحراف المعياري للفترة .

المجلة التربوية : ١٩٨٧ ، ٤ (١٤) ص ١٠٣ : ١٣٩ .

دراسة لخصائص الصورة الجامعية لقياس براون - مولزمان العرب للعادات الدولية .

المجلة التربوية للعلوم الانسانية : ١٩٩٠ ، ١٠ (٢٧) . ٦٦ - ٩١ .

محتوى البحث

٩	ملخص الدراسة
١١	مقدمة
١٥	مقاييس العادات الدراسية وارتباطها بالتحصيل الدراسي
٣١	الدراسات العملية السابقة
٤٨	إطار البحث وأهدافه
٥٢	منهج البحث
٥٢	أداة البحث
٥٣	متغيرات البحث الأساسية
٥٣	مجتمع البحث
٥٤	جمع البيانات
٥٥	عينة البحث
٥٦	تحليل البيانات
٥٨	نتائج البحث
٥٨	تحديد الفقرات المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي
٦٠	ملاءمة مصفوفة الارتباطات بين الفقرات للتحليل العاملي
٦١	نتائج التحليل العاملي
٦٢	العامل الأول - التهيؤ النفسي للدراسة
٦٥	العامل الثاني - عادات التعبير الكتابي
٦٦	العامل الثالث - أسلوب القراءة
٦٨	العامل الرابع - عادات الامتحان
٧٠	العامل الخامس - الثقة بأعضاء هيئة التدريس

٧١	العامل السادس - تكامل الأهداف والاتجاهات الدراسية
٧٣	العامل السابع - المثابرة
٧٥	العامل الثامن - الدافع الأكاديمي
٧٦	العامل التاسع - تمييز المعلومات
٧٨	العوامل ١٠ - ١٣
٨١	نتائج تحليل الانحدار
٨٤	مناقشة النتائج
٩٩	المراجع
١٢٠	ملخص باللغة الانجليزية

ملخص الدراسة

عني البحث بدراسة السلوك الدراسي المرتبط بالتحصيل الأكاديمي. وقد استخدم لهذا الغرض استبانة في العادات والاتجاهات الدراسية يتكون من ١٢٨ فقرة. واشتملت عينة البحث على ٣٩٣ طالبة من قسم علم النفس بكلية الآداب، واللواتي أجبن على كل فقرات الاستبانة. واستخدم المعدل العام التراكمي كمقياس للتحصيل الأكاديمي. وعندما حسبت معاملات الارتباط بين الفقرات والمعدل العام تبين أن ٤٤ فقرة منها كانت ارتباطاتها بالمعدل العام بينة احصائياً وتراوححت بين ٠,١١ ، ٠,٣٢ وقد اختيرت هذه الفقرات للتحليل العاملي.

بينت الاختبارات الإحصائية أن مصفوفة الارتباطات بين الفقرات ملائمة للتحليل العاملي. وقد طبقت طريقة المكونات المركزية التي كشفت عن وجود ١٣ عاملاً جذورها الكامنة أكبر من الوحدة. وتم إدارة هذه العوامل إلى وضع متعامد ذي بناء بسيط بطريقة الفارمياكس. وأهملت التشبعات الأقل من ٠,٣٥ وقد وجد أن ٣٧ فقرة قد تشبع كل منها بعامل واحد فقط، أما باقي الفقرات فقد تشبع كل منها بعاملين. كما تبين أن العوامل الثلاثة عشر تغطي ثلاثة مجالات هي العادات الدارسية، والدافعية الأكاديمية، والاتجاهات الدراسية. وقد تعلقت عوامل العادات الدراسية بالتعبير الكتابي، والقراءة، والامتحانات، وتمييز المعلومات. واشتملت عوامل الدافعية على التهيؤ النفسي للدراسة، والمثابرة، والدافعية الأكاديمية بالإضافة إلى عاملين غير معرفين. واشتملت عوامل الاتجاهات على الثقة بأعضاء هيئة التدريس، وتكامل الأهداف والاتجاهات وعاملين غير معرفين. والعوامل

التي لم تعرف كانت ثلاثة عوامل تشبع بكل منها فقرتان، وعامل واحد تشبعت به فقرة واحدة.

وقد أسفر تحليل الانحدار باستخدام درجات العوامل المتعامدة الثلاثة عشر كمتغيرات مستقلة والمعدل العام كمتغير تابع، عن معامل ارتباط متعدد مقداره ٠,٥٢، وقد وجد أن العوامل الثلاثة عشر قد فسرت ٢٦,٦٪ من التباين في المعدل العام، وقد توزعت هذه النسبة طبقاً لمصادرها كما يلي: ٧,٤٪ لعوامل العادات الدراسية، ١٣,٣٠٪ لعوامل الدافعية، ٥,٩٪ للاتجاهات الدراسية.

وقد بلغ معامل صدق المقياس المكون من ٤٤ فقرة ٠,٤٦ ومعامل ثباته ٠,٩٠ ويمكن استخدام المقياس في البحوث التنبؤية المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي وكأداة كشفية. وتقتصر الدراسة إجراء المزيد من البحوث عن الفروق بين الجنسين وبين التخصصات المختلفة في السلوك الدراسي.

مقدمة

تتطلب الدراسة الجامعية الفعالة - بجانب القدرات الملائمة للدراسة - توافر عادات وخصائص سلوكية قد لا تكون متاحة لاكتسابها وتنميتها بالشكل الملائم في مراحل التعليم السابقة. وقد يتعثر بعض الطلاب القادرين في بداية حياتهم الجامعية بسبب سوء تقديرهم لمتطلبات الدراسة الجامعية، وعدم إدراكهم لهذه الحقيقة في وقت مبكر يمكنهم من تصحيح الاتجاهات التي حملوها معهم من المرحلة الثانوية. ففي إحدى الدراسات بالولايات المتحدة تبين أن غالبية الطلاب الجدد يجهلون طرق الدراسة الفعالة ويفتقرون إلى الاتجاهات التي لها أهميتها في قاعة الدراسة (Barril- leaux, 1972). وفي دراسة أخرى عزى طلاب الصف الأول الجامعي انخفاض معدلاتهم إلى عاداتهم الدراسية غير الملائمة، وافتقارهم إلى الدافعية وعدم الاهتمام بالدراسة وفشلهم في تنظيم الوقت وغير ذلك من الأمور المرتبطة بالسلوك الدراسي للطلاب. كما كشف هؤلاء الطلاب عن أن متطلبات الدراسة الجامعية كانت أكثر مما توقعوه بناء على خبراتهم بالمرحلة الثانوية، وأنهم لم يكتشفوا هذه الحقيقة إلا في وقت متأخر بحيث تعذر عليهم تدارك آثارها على مستوى تحصيلهم. وتوضح أهمية هذه العوامل كمعوقات للدراسة الجامعية إذا علم أن الطلاب في هذه الدراسة كانوا متميزين أكاديمياً في المرحلة الثانوية. فقد كان أكثر من ثلثي الطلاب المقبولين بالجامعة يقعون في الخمس الأعلى لخريجي المدرسة الثانوية كما كان متوسط درجاتهم في اختبار الاستعداد الأكاديمي أعلى من المتوسط القومي (Hart & Keller, 1980).

إن تأثر مستوى التحصيل الأكاديمي بالعادات والاتجاهات الدراسية للطلاب أمر يسلم به المسئولون عن التعليم الجامعي . وقد كانت جامعات الولايات المتحدة سباقة إلى إدراك مسئوليتها عن رعاية الطلاب أكاديمياً بعد قبولهم . ففي عام ١٨٦٥ قررت كلية ولاية أيوا (Iowa state College) تقديم مقررات خاصة للطلاب المستجدين لتنمية قدراتهم على النجاح في الكلية ، وفي وقت لاحق بدأت جامعة هارفارد في تقديم مقررات تهدف إلى مساعدة الطلاب على تحسين أساليب التعلم . وبحلول عام ١٩١٥ كان عدد الكليات التي أنشئت فيها إدارات خاصة بتهيئة الطلاب دراسياً ٣٥٠ كلية (Schmelzer, Figler & Brazo, 1987) . وفي الوقت الحالي أصبحت البرامج الإرشادية والمقررات العلاجية في مهارات وعادات الدراسة أمراً مألوفاً في الجامعات الأمريكية .

وبالرغم من الاهتمام القديم بالعادات والاتجاهات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي ، لم يبدأ تطبيق أساليب القياس في هذا المجال إلا بعد ظهور اختبارات الذكاء ومقاييس الاستعدادات الخاصة ومقاييس الشخصية ، وكان معاصراً لظهور مقاييس الميول . ومن المحاولات الأولى في هذا المجال استخدام استبانة سترونج وطريقته للحصول على مقياس لاجتهاد الدراسي (Studiousness Scale) وذلك بتحديد الفقرات التي ميزت بين الطلاب المتفوقين والطلاب الضعاف أكاديمياً بعد استبعاد تأثير الذكاء (Ferguson, 1952) . ويرجع الفضل إلى رن (Wrenn) في تحديد الإطار المنطقي وتوفير النموذج السيكمومتري لمقاييس العادات والاتجاهات الدراسية . فقد افترض أن العادات والاتجاهات الدراسية هي التي تحدد فعالية العوامل الأخرى التي تساهم في التحصيل الأكاديمي مثل الاستعداد الدراسي العام والتحصيل السابق والدافعية . وجاء مقياسه ترجمة صادقة لهذا الافتراض (Wrenn, 1941) . وفي عام ١٩٥٣ صدر مقياس براون - هولزمان للعادات

حوليات كلية الآداب

والاتجاهات الدراسية ليصبح أكثر المقاييس استخداماً في الولايات المتحدة وفي عدة دول أخرى. وقد ترجمت الصورة المعدلة لهذه الاستبانة إلى اللغة العربية ثلاث مرات (الأشول والحواري ١٩٨٠، جابر والخصري ١٩٧٩، فطيم ١٩٨٩).

وقد صدر بالولايات المتحدة عدة مقاييس أخرى للعادات والاتجاهات الدراسية. غير أن الاهتمام بإعداد أدوات القياس في هذا المجال أصبح الآن أمراً عالمياً (Wolfenden & Pumfrey, 1985). فقد صدرت مقاييس للعادات الدراسية في دول عديدة منها بريطانيا وكندا وأستراليا ونيوزلندا واليابان ومصر.

وقد استخدمت هذه المقاييس لعدة أغراض منها تشخيص الصعوبات الأكاديمية وتخطيط وتقويم البرامج العلاجية، وفي نمو وتطور البحوث المتعلقة بالفروق الفردية في التحصيل، وفي تحديد دور العوامل المعرفية وغير المعرفية في هذه الفروق، وفي تحسين التنبؤ بالتحصيل.

وفي إعداد غالبية هذه الأدوات تم اختيار الفقرات وتقسيمها إلى مقاييس فرعية بطريقة الاتساق الداخلي. وبالرغم من تباين هذه الأدوات في المحتوى وعدد الفقرات فإن معاملات الارتباط بينها وبين مقاييس التحصيل الأكاديمي تميل إلى الانخفاض بشكل لا يتناسب مع طول هذه الأدوات وعلاقتها المنطقية بالتحصيل، مما جعل منها أدوات غير فعالة في التنبؤ بالتحصيل أو تحسين التنبؤ به باستخدامها مع المنبئات الأخرى، وحدّ من فائدتها في الكشف عن الصعوبات الأكاديمية أو تشخيصها. وقد استخدمت بعض هذه الأدوات في بحوث علمية غير أن نتائج هذه البحوث لم تتوصل حتى الآن إلى إعطاء صورة واضحة عن العوامل الكامنة في مجال العادات

الدراسية وذلك بسبب افتقار المقاييس المستخدمة إلى الوحدة والتجانس الداخلي.

ويهدف البحث الحالي إلى التعرف أولاً، وبطريقة امبريقية، على السلوك الدراسي المرتبط بالتحصيل الأكاديمي، ثم البحث عما إذا كان هذا السلوك ينتظم في عوامل ذات معان سيكولوجية محددة، وأخيراً دراسة العلاقة بين هذه العوامل مجتمعة وبين التحصيل الأكاديمي.

مقاييس العادات الدراسية وارتباطاتها بالتحصيل الدراسي

كشفت البحوث العديدة عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والعوامل المعرفية - مثل الذكاء والاستعدادات الخاصة والتحصيل السابق - عن أن هذه العوامل مجتمعة لا تفسر إلا جزءاً محدوداً من الفروق الفردية في التحصيل الدراسي، ولذلك فقد اتجه العلماء إلى البحث عن دور العوامل غير المعرفية التي قد يكون لها ارتباط بالتحصيل ومنها العادات والاتجاهات الدراسية (Brown & Dubois, 1964) منهجه في اختيار الفقرات عند إعداد استبانته في عام ١٩٣٤ وعند تعديلها في عام ١٩٤١. ويتلخص هذا المنهج في صياغة عدد كبير من الفقرات المستوحات من البحوث في هذا المجال، ثم تجريب الفقرات على عينتين متباينتين في مستوى التحصيل، ولكنهما متكافئتان في العوامل الأخرى التي لها صلة بالتحصيل وهي الذكاء، والجنس، ومدة الدراسة بالجامعة، والعبء الدراسي، والمواد الدراسية. وقد تم تحقيق هذا التكافؤ باستخدام طريقة الأزواج المتكافئة. ويشتمل مقياس رن المعدل على ٢٨ فقرة وجد أنها تميز بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مستوى التحصيل. وقد وجد أن معاملات الارتباط بين درجات المقياس والمعدل العام للطلاب تتراوح بين ٠,٢٤ ، ٠,٥٨ في ثلاث دراسات مختلفة (Wrenn, 1941).

وفي المراحل الأولى من تطور مقاييس العادات والاتجاهات الدراسية التزم مصممو هذه الأدوات باختيار الفقرات على أساس ارتباطها بالتحصيل الدراسي تمثيلاً مع أهداف هذه الأدوات. وقد طبق هذا المحك تطبيقاً

صارماً عند إعداد الطبعة الأولى لاستبانة براون - هولزمان حول العادات والاتجاهات الدراسية (Brown & Holtzman, 1956). فقد مر إعداد هذه الاستبانة بعدة مراحل بدأت بدراسة تمهيدية أسفرت عن تجميع ٢٣٤ فقرة من مصادر متنوعة اختير منها - بعد استبعاد الفقرات الغامضة - ١٨٨ فقرة لتكون الصورة التجريبية للاستبانة. وقد مر إعداد المقياس بعد ذلك بعدة خطوات ميدانية استهدفت تحديد الفقرات التي ترتبط بالتحصيل الدراسي لطلاب الجامعة. وقد أجري تحليل الفقرات للذكور والإناث كل على حدة، وأدى هذا في النهاية إلى إعداد مفتاح تصحيح للطلاب وآخر للطلابات اشتمل كل منهما على الفقرات التي ارتبطت بالتحصيل الدراسي لكل مجموعة.

وقد صدرت استبانة عام ١٩٥٣ محتوية على ٧٥ فقرة بيانها كالآتي: ٣٦ فقرة تكون مقياس الطلاب، ٢٩ فقرة تكون مقياس الطالبات، ١٥ فقرة مشتركة بين المقياسين، ٤٣ فقرة لا تدخل في حساب درجة المقياس، وإنما تستخدم في المقابلات الإرشادية. وبدراسة صدق المقياس باستخدام عينات عديدة من المستجدين طلاباً وطالبات وجد أن معاملات ارتباط الدرجة الكلية بالمعدل العام المحسوب من فصل دراسي واحد تراوحت بين ٠,٢٦، ٠,٦٦، بمتوسط قدره ٠,٤٢، للطلاب، ٠,٤٥، للطالبات (Brown & Holtzman, 1956).

وقد صدر تعديل للاستبانة عام ١٩٦٥ صالح للصفوف الدراسية ١٢ - ١٤ (Form C) ويورد المؤلفان ثلاثة مبررات وراء هذا التعديل هي: (١) وجود مفتاحي تصحيح مختلفين للطلاب والطالبات مما أدى إلى تعقيد عمليات التصحيح، وتفسير النتائج، واستخدامها في البحوث العلمية، حيث إذ لم يكن ممكناً المقارنة بين الذكور والإناث أو استخدام درجات

حوليات كلية الآداب

الجنسين في تحليل احصائي واحد، (٢) احتواء الاستبانة على ٤٣ فقرة لا تدخل في حساب الدرجة، (٣) وجود مقياس واحد مما يحد من قيمة الاستبانة في عملية التشخيص (Brown & Holtzman, 1967). وقد استغرق تطوير الاستبانة ثماني سنوات من البحث انتهت بالاحتفاظ بسبعين فقرة من الصورة الأصلية، وإضافة ٣٠ فقرة جديدة تتعلق باتجاهات الطلاب نحو أعضاء هيئة التدريس، وطرق التدريس وأساليب التقويم والضبط. وقد أصبحت الاستبانة بعد تعديلها مكونة من ١٠٠ فقرة مقسمة بالتساوي إلى أربع مجموعات تكون أربعة مقاييس أولية هي: الإحجام عن التأخير (De-lay Avoidance) وطرق العمل (Work Merhods) وتقبل التعليم (Education Acceptance) والرضا عن المدرسين (Teacher Approval). ويمكن الحصول من درجات هذه المقاييس على درجتين ثانويتين للعادات الدراسية (Study Habits) والاتجاهات الدراسية (Study Attitudes). وجمع درجات المقاييس الأربعة يمكن الحصول على درجة كلية للتوجه الدراسي (Study Orientation)، (Brown & Holtzman, 1976).

وتجدر الإشارة إلى أن اختيار الفقرات على أساس الارتباط بالتحصيل الدراسي، الذي طبق بشكل صارم عند إعداد الصورة الأصلية، لم يلتزم به المؤلفان عند تطوير الاستبانة. ومن مظاهر ذلك استخدام كل فقرات الاستبانة الأصلية في حساب درجات الاستبانة المعدلة بما في ذلك الفقرات التي استبعدت في السابق لعدم ارتباطها بالتحصيل في حالة الذكور أو الإناث أو الجنسين معاً. كما أن المؤلفين لم يوضحا المحك المستخدم في اختيار الفقرات الجديدة. ويبدو أن إضافة فقرات غير مرتبطة بالتحصيل قد أثر سلباً على صدق الاستبانة المعدلة. فقد تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية (التوجه الدراسي) والمعدل العام لأول فصل دراسي للطلاب

لست عينات جامعية بين ٠,٢٥ ، ٠,٤٥ ، بمتوسط قدره ٠,٣٦ . وهي أقل من معاملات صدق المقياس الأصلي بالرغم من الفارق الكبير بين المقياسين في عدد الفقرات (Brown & Holtzman, 1967).

ويعطي دليل الاستبانة (١٩٦٧) معاملات صدق المقياس الفرعية المحسوبة من نفس العينات الست المشار إليها والتي تراوح عدد أفرادها بين ١٢٧ ، ٤٦٥ . وقد بلغ متوسط هذه المعاملات: ٠,٣١ لمقياس الإحجام عن التأخير، ٠,٣٢ لمقياس طرق العمل، ٠,٢٥ لمقياس الرضا عن المدرسين، ٠,٣٥ لمقياس تقبل التعليم، ويلاحظ أن مقياس الرضا عن المدرسين كان أقل المقياس ارتباطاً بالمعدل العام، كما أن دمج المقياس الأربعة في مقياس واحد (التوجه الدراسي) لم يرفع من قيمة معامل الارتباط كثيراً (٠,٣٦) بسبب الارتباط المرتفع بين هذه المقياس.

وقد استخدمت استبانة براون - هولزمان في دراسات عديدة للبحث في ارتباط مقياس التحصيل الأكاديمي بمقياس الاستبانة. ولكن النتائج التي توفرها هذه الدراسات عن العلاقة بين التحصيل والعادات الدراسية ليست متسقة. ففي إحدى الدراسات التنبؤية على عينة مكونة من ٥٠ طالباً وطالبة بإحدى كليات المجتمع بالولايات المتحدة بلغت معاملات الارتباط بين المعدل العام وكل من مقياس العادات الدراسية ومقياس الاتجاهات الدراسية والمقياس الكلي (التوجه الدراسي) ٠,٤٨ ، ٠,٤٤ ، ٠,٥٠ على التوالي (Blustein et al. 1986). وفي دراسة على عينة من ٣٠ طالباً، ٦٠ طالبة من كافة التخصصات والمستويات بكلية البحرين الجامعية بلغت معاملات الارتباط المناظرة ٠,٤٨ ، ٠,٥٣ ، ٠,٥٦ في حالة الطلاب، كما بلغت ٠,٤٩ ، ٠,٣٩ ، ٠,٥٥ في حالة الطالبات. وقد استخدم في هذه الدراسة المعدل التراكمي كمقياس للتحصيل (فطيم ١٩٨٩). وفي دراسة

حوليات كلية الاداب

بريطانية اشتملت العينة على ١١٧ طالباً في الصفين الأول والثاني بكلية تقنية، واستخدمت درجات امتحان نهاية السنة الدراسية لقياس التحصيل. وقد وجد أن هذه الدرجات قد ارتبطت بمقدار ٠,٢٩، بكل من مقياس العادات الدراسية ومقياس الاتجاهات الدراسية، وارتبطت بمقدار ٠,٣٢، بمقياس التوجه الدراسي. كما وجد أن دمج مقياس الإحجام عن التأخير، ومقياس تقبل التعليم في مقياس واحد يرفع قيمة الارتباط إلى ٠,٣٧ (Cowell & Entwistle, 1971).

وقد أجرى ويكوف وكافكا دراسة على عينة من ١١٧ طالباً، ١١٣ طالبة ممن يتلقون إرشاداً لمساعدتهم على تحديد التخصص الرئيسي بالجامعة. وكانت الدراسة تهدف إلى تحديد فعالية استبانة براون - هولزمان لتحسين التنبؤ بالتحصيل. وكانت معاملات الارتباط التي حصل عليها الباحثان بين المقاييس الأربعة الأساسية للاستبانة وبين المعدل العام كلها دالة إحصائياً عند مستوى أقل من ٠,٠١، ولكنها كانت منخفضة حيث تراوحت بين ٠,١٩، ٠,٢٦. كما بلغ معامل الارتباط بين المقياس الكلي (التوجه الدراسي) والمعدل العام ٠,٢٦ (Wikoff & Kafka, 1981).

وعلى النقيض من هذه النتائج فقد حصل جولد فريد وديزوريلا على معاملات ارتباط منخفضة كثيراً بلغت ٠,١٦ - ٠,٠٥، ٠,٠٧ بين المعدل العام ومقاييس العادات الدراسية، والاتجاهات الدراسية، والتوجه الدراسي. وكانت عينة الدراسة مكونة من ٣٢ طالباً من المقيمين بالسكن الجامعي، (Goldfried & D'zurilla, 1973). ويشير ويكوف وكافكا في الدراسة المشار إليها إلى تناقض نتائج الدراسات حول الصدق التنبؤي لمقاييس استبانة براون - هولزمان ويعطيان أمثلة أخرى لهذا التناقض.

وقد وجد في بعض الدراسات أن معاملات الارتباط بين مقاييس

براون - هولزمان وبين مقاييس التحصيل الدراسي تختلف في قيمها باختلاف الجنس والتخصص، مما يفسر تناقض النتائج حول علاقة التحصيل الدراسي بالعادات الدراسية كما تقيسها هذه الاستبانة. وقد أجريت إحدى هذه الدراسات في بريطانيا (Dobsonm, 1979)، واستخدمت فيها عينة مكونة من ١١٨ طالباً، ١٧٢ طالبة في شعبي العلوم والآداب في الصف النهائي من المرحلة الثانوية. وفي هذه الدراسة تم حساب معاملات الارتباط بين مقاييس التحصيل والمقاييس الأربعة الأساسية في استبانة براون - هولزمان بعد تصنيف أفراد العينة حسب الجنس والتخصص. وقد تراوحت هذه المعاملات بين -٠,٠٣، -١١، . لطلاب العلوم، وبين ٠,٢١، ٠,٣٧، لطلبات العلوم، وبين ٠,٠٨، ٠,٣٩، لطلاب الآداب، وبين ٠,١٣، ٠,٢٥، لطلبات الآداب. ودمج العينات الأربع في عينة واحدة وجد أن معاملات الارتباط أصبحت محصورة بين ٠,١٤، ٠,٢١، كما أصبحت كلها دالة إحصائياً. ومن ناحية أخرى فقد وجد أن دمج المقاييس الأربعة في مقياسين ثانويين للعادات والاتجاهات الدراسية، وفي مقياس كلي للتوجه الدراسي يعطي معامل ارتباط قدره ٠,٢٠ تقريباً لكل منها في العينة الكلية. ويتضح من هذه النتائج أن استخدام عينات غير متجانسة أو استخدام مقاييس كلية للعادات والاتجاهات الدراسية يعطي صورة غامضة عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والعادات الدراسية حيث تأخذ الارتباطات قيماً متوسطة ويختفي التمايز بين المجموعات في العادات الدراسية المرتبطة بالتحصيل.

وبالمثل فقد وجد أن فعالية مقاييس براون - هولزمان في تحسين التنبؤ بالتحصيل بإضافتها إلى المنبئات الأخرى تتوقف على الجنس وعلى التخصص. ففي دراسة ويكوف وكافكا (Wikoff & Cafka, 1981) وجد أن

حوليات كلية الآداب

التنبؤ بالمعدل العام يتحسن بإضافة مقياس الاحجام عن التأخير في حالة الطلاب، بينما يتحسن بإضافة مقياس تقبل التعليم في حالة الطالبات.

وفي دراسة تنبؤية أخرى (Brown & Dubois, 1964) استخدمت عينة من ١٠٥ من الطلاب المستجدين في إحدى كليات العلوم والانسانيات، و١٩٠ من الطلاب المستجدين في كلية الهندسة. وكان الطلاب في كلتا العينتين يقعون في الربع الأعلى في مستوى التحصيل المتوقع بناء على معدلات المدرسة الثانوية ودرجات اختبار في مستوى الرياضيات. وقد استخدم المعدل العام لفصلين دراسيين كمقياس للتحصيل الأكاديمي. وفي حالة طلاب الهندسة حصل الباحثان على معاملات ارتباط تتراوح بين ٠,٢٤ ، ٠,٤٩ بين مقياس براون - هولزمان الأربعة الأساسية والمعدل العام. وكانت هذه المعاملات أعلى بصفة عامة من معاملات الارتباط بين المعدل العام ومقياس القدرات المستخدمة في الدراسة. كما وجد أن مقياس الإحجام عن التأخير - دون باقي مقياس براون - هولزمان - قد احتل المرتبة الأولى بين خمسة منبئات بلغ ارتباطها بالمعدل العام ٠,٦٢، أما بالنسبة لطلاب العلوم والانسانيات فقد كانت كل معاملات الارتباط بين مقياس براون - هولزمان والمعدل العام منخفضة وغير دالة إحصائياً باستثناء مقياس تقبل التعليم الذي بلغ ارتباطه بالمعدل العام ٠,٢٢ واحتل هذا المقياس المرتبة السادسة بين سبعة منبئات بلغ ارتباطها بالمعدل العام ٠,٧٦.

وقد فسر الباحثان الفروق في النتائج بين العينتين بأن الكليات والمناهج المختلفة يختلف بعضها عن بعض فيما تتطلبه وتدعمه من خصائص لازمة للتوافق الأكاديمي. وأكد الباحثان على أن استخدام مجموعات متجانسة أكاديمياً - تمثل التخصصات العلمية المختلفة - من شأنه أن يكون مثمرًا في فهم المحددات الأساسية للنجاح الأكاديمي، وفي التنبؤ به، بدرجة

أكبر عما لو استخدمت مجموعات غير متجانسة أكاديمياً. كما أشار الباحثان إلى سبب آخر لتناقض نتائج الدراسات المتعلقة بالقيمة التنبؤية لمقاييس براون - هولزمان، وهو توقيت تطبيق الاستبانة على الطلاب. فقد وجد أن القدرة التنبؤية لمقاييس الاستبانة تزداد إذا ما طبق على الطلاب بعد أن يكونوا قد حصلوا على بعض الخبرة بالدراسة الجامعية عما لو طبق عليهم قبل انخراطهم في الدراسة الجامعية.

وتوجد أدلة أخرى على ارتباط العادات والاتجاهات الدراسية - كما تقيسها استبانة براون - هولزمان أو مجموعة مختارة من فقراته، بالتحصيل الدراسي، توفرها الدراسات التي استخدمت فيها مقاييس أخرى للتحصيل الدراسي غير المعدل العام، مثل تقديرات الطلاب في مقرر واحد، أو درجاتهم في امتحانات محددة (Lin & Mckeachie 1973; Wen & Liu, 1967). غير أن معاملات الارتباط الناتجة كانت تميل إلى الانخفاض كما كان بعضها غير دال إحصائياً.

كما تتوفر أدلة أخرى من الدراسات التي تمت فيها المقارنة بين درجات مقاييس العادات الدراسية للطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين، أو المقارنة بين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب في المجموعتين العليا والدنيا في مقاييس العادات الدراسية. وقد أجريت إحدى هذه الدراسات على عينة قطرية من المرحلة الثانوية (جابر وآخرون، ١٩٨٠) دلت نتائجها على وجود ارتباط بين التحصيل الدراسي وكل مقاييس براون - هولزمان دون استثناء. وفي دراسة أجريت في الولايات المتحدة وجد أن ١٧ طالباً في قائمة الشرف كان متوسط درجاتهم في مقاييس طرق العمل، العادات الدراسية، والتوجه الدراسي - دون باقي المقاييس - أعلى من المتوسط العام طبقاً لمعايير الاستبانة (Mathiasen, 1985). وفي دراسة أخرى وجد أن متوسط معدلات الطالبات

حوليات كلية الآداب

في المجموعة العليا لدرجات الصورة الأصلية لاستبانة براون - هولزمان أعلى بشكل دال إحصائياً من متوسط معدلات الطالبات في المجموعة الدنيا لدرجات العادات الدراسية (Desiderato & Koskinen, 1969).

كما توجد أدلة إضافية على العلاقة بين مقاييس براون - هولزمان والتحصيل الدراسي من نتائج البحوث عن النمو في العادات والاتجاهات الدراسية نتيجة للدراسة الجامعية (Corbin Sicoli, 1984)، ومن النتائج الإيجابية للمقررات العلاجية في مهارات الدراسة (Annis, 1987; Phillips, 1970; Tarpey & Harris, 1979).

وتشير نتائج الدراسات السابقة في مجملها إلى وجود ارتباط ولكنه منخفض نسبياً بين مقاييس براون - هولزمان وبين التحصيل الأكاديمي للطلاب في عامهم الجامعي الأول. كما تشير إلى أن ارتباط المقاييس المختلفة بالتحصيل الأكاديمي يتوقف على طبيعة الدراسة نفسها وعلى الجنس. كما تؤكد النتائج افتقار هذه المقاييس إلى الكفاءة في التنبؤ بالتحصيل حيث لا يزداد الارتباط بإضافة المقاييس إلى بعضها. أو باعطائها أوزاناً مختلفة في معادلة انحدارية واحدة.

ويمكن الإشارة إلى استبانة كاليفورنيا لطرق الدراسة (Carter, 1958) كأحد الأدوات التي ظهرت مبكراً في هذا المجال. وتتكون هذه الاستبانة من ١٥٠ فقرة تقيس ثلاثة عوامل هي الاتجاهات نحو المدرسة والروح المعنوية، وآليات الدراسة، والتخطيط. وقد استخدمت هذه الاستبانة في دراسة حديثة نسبياً (Dreher & Singer, 1985) اشتملت عينتها على ٧٩٦ طالباً جامعياً، وكانت الدراسة تهدف إلى إيجاد معادلة انحدارية يمكن استخدامها في التنبؤ بالمعدل العام. وقد حصل الباحثان على معاملات الارتباط الآتية مع المقاييس الفرعية الثلاثة على الترتيب: ٠,٣٢، ٠,١٨، ٠،

٢٣,٠ وكانت هذه المعاملات دالة عند ٠,٠٠٠١. وقد كان مقياس الاتجاهات نحو المدرسة أكثر المقاييس المستخدمة ارتباطاً بالمعدل العام. وقد اشتملت هذه المقاييس على اختبار الاستعداد الدراسي (SAT) واختبارين في القدرة اللغوية، والمعدل العام في المرحلة الثانوية. وقد أسفر تحليل الانحدار المتعدد عن أن ثلاثة فقط من هذه المقاييس تساهم في التنبؤ بالمعدل العام، وهذه المقاييس هي: القدرة على التعلم من القراءة (Learning From Test)، والاتجاه نحو المدرسة، ومستوى التحصيل السابق. وتبين هذه النتائج أن مقياساً واحداً فقط من مقاييس كارتير الثلاثة يغني عن الاستبانة المكونة من ١٥٠ فقرة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

ويعتقد ديموس (Demos, 1976) بوجود علاقة قوية بين العادات والاتجاهات الدراسية والتحصيل الدراسي. ويقرر أن الكثير من حالات الفشل والتسرب والتخلف الدراسي ترجع إلى عادات دراسية غير فعالة واتجاهات دراسية سلبية، وأن الكثير من الطلاب ذوي القدرة العادية يتقدمون في الأداء الأكاديمي بسبب ما يتمتعون به من عادات ومهارات واتجاهات دراسية فعالة إضافة إلى ما يتميزون به من دافعية ومثابرة في تحقيق الأهداف الأكاديمية. ومن هذا المنطلق أعد التقويم الإرشادي لمهارات الدراسة (Study Skills Counseling Evaluation) كأداة لها الوظائف الآتية: تشخيص الصعوبات الدراسية وتسهيل عمليات الإرشاد، وتصحيح العادات الخاطئة، والكشف عن الطلاب الذين قد يواجهون صعوبات دراسية، والتهيئة للإرشاد والعلاج النفسي في الموقف الأكاديمي، والبحث العلمي.

وتتكون الاستبانة من ٥٠ فقرة مصنفة إلى خمسة أقسام - وفيما يلي الأقسام الخمسة وعدد الفقرات في كل منها: توزيع أوقات الدراسة (١٠)، ظروف الدراسة (٣)، تسجيل الملاحظات (١٢)، الإعداد للامتحانات

حوليات كلية الآداب

وأداؤها (١٢)، عادات واتجاهات أخرى (١٣). وقد أمكن تحديد الفقرات التي تميز بين مجموعتين من الطلاب كانت إحداها مكونة من ٦٥ طالباً جامعياً من الحاصلين على تقديرات مرتفعة (A,B)، وكانت الأخرى مكونة من ٤٦ طالباً من الحاصلين على تقديرات منخفضة (أقل من C). وقد وجد أن ١٧ فقرة قد ميزت بين المجموعتين. ويمكن الحصول من الاستبانة على درجة كلية وعلى درجات فرعية لأقسامه الخمسة بالإضافة إلى درجة محسوبة من الفقرات المميزة. وتستخدم الدرجات الفرعية لتحديد مواطن القوة والضعف في العادات والاتجاهات الدراسية للطلاب. وقد درس صدق الاستبانة في عينة من ١٧٢ طالباً. وقد استخدم متوسط تقديرات الطلاب في المقررات الدراسية المختلفة في منتصف الفصل الدراسي كمحك وكان معامل الارتباط الناتج ٠,٣٨، كما وجد ارتباط قدره ٠,٣١ بين هذه الاستبانة واستبانة رن (Demos, 1976).

ولا يتضح من دليل الاستبانة كيفية اختيار الفقرات ولكن من المرجح أن الفقرات لم يتم اختيارها على أساس الارتباط بالتحصيل حيث تبين بعد اختيار الفقرات أن ١٧ فقرة منها فقط قد ارتبطت بالتحصيل وأصبحت تستخدم للحصول على درجة فرعية لها أهميتها الخاصة. ويلاحظ أن فقرات الاستبانة قد انحصرت في مجال ضيق مقارنة بالاستبانة الأخرى، فكلها تتعلق وبشكل مباشر وإجرائي بأساليب محددة للدراسة.

وقد استخدم منهج التحليل العاملي في إعداد استبانة الاتجاهات والأساليب الدراسية (سامز). وتتكون هذه الاستبانة من ١٥٠ فقرة موزعة بالتساوي على ستة مقاييس للعوامل الآتية: الميل الأكاديمي (حب التعلم)، الدافع الأكاديمي والمسيرة، طرق الدراسة، قلق الدراسة، الميل للمناورة، الاغتراب عن السلطة. ويلاحظ أن هذه الاستبانة تختلف عن الأدوات التي

سبقتها في اشتغالها على بعض جوانب الشخصية. (Michael et al, 1971; Zimmerman, Michael & Michael, 1970).

وقد درس الصدق التنبؤي لمقاييس الاستبانة باستخدام المعدل العام كمحك (Miller & Michael, 1972) وكانت عينة الدراسة مكونة من ١٣٨ طالباً، ١٤٢ طالبة في مقرر مدخل علم النفس طبقت عليهم الاستبانة مرتين في بداية الفصل الدراسي وفي نهايته. وقد كانت معاملات الصدق الناتجة دالة احصائياً ولكنها كانت منخفضة بشكل عام، ففي حالة التطبيق الأولى تراوحت القيم العددية لمعاملات الصدق بين ٠,١٤ ، ٠,١٦ ، باستثناء مقياس الدافع الأكاديمي الذي بلغ معامل صدقه ٠,٢٥ ، وفي التطبيق الثاني ارتفعت قيم معاملات الصدق لتصبح ٠,٣٧ ، لمقياس الدافع الأكاديمي، ٠,٣٠ ، لمقياس طرق الدراسة، وبين ٠,١٨ ، ٠,٢٣ ، لباقي المقاييس. أما معامل الارتباط المتعدد فبلغ ٠,٢٦ ، في حالة التطبيق الأول، ٠,٤٢ ، في حالة التطبيق الثاني. ويرجع سبب انخفاض معامل الارتباط المتعدد للمقاييس الستة مع المعدل العام إلى وجود ارتباطات مرتفعة نسبياً بين المقاييس نفسها، فقد تراوحت هذه الارتباطات بين ٠,٥١ ، ٠,٧٧ ، في حالة المقاييس الثلاثة الأولى، وبين ٠,٤٠ ، ٠,٦٦ ، في حالة المقاييس الثلاثة الأخيرة. وتؤيد نتائج هذه الدراسة ما سبق أن أشار إليه باحثون آخرون من ازدياد القدرة التنبؤية لمقاييس العادات الدراسية بعد حصول الطلاب على بعض الخبرة بالدراسة الجامعية.

وفي دراسة تالية لصدق الاستبانة استخدمت عينة من ١٠٠ طالب من المستجدين الملتحقين ببرنامج خاص لرفع مستواهم في القراءة والرياضيات ومهارات الدراسة لعدم استيفائهم لشروط القبول بالجامعة من حيث الاستعداد الدراسي والتحصيل السابق. وقد وجد أن معاملات الارتباط بين

حوليات كلية الآداب

المعدل العام ومقاييس الاستبانة لم تكن ذات دلالة احصائية عدا معامل واحد بلغت قيمته -٢٦,٠ في حالة مقياس الاغتراب، (Zimmerman et al, 1977). ولم يعط الباحثون تفسيراً لهذه النتائج السلبية عن صدق الاستبانة.

كما درس صدق الاستبانة في عينة كندية اشتملت على ٧٦ طالباً، و١٠٩ طالبات في السنة الأولى الجامعية تطوعوا للاشتراك في هذه الدراسة كجزء من متطلبات مقرر المدخل إلى علم النفس. وقد استخدم المتوسط العام لدرجات الطلاب في نهاية العام كمحك.. وقد تساوت معاملات الصدق الناتجة كلها مع الصفر تقريباً، (Uhlemann et al, 1979).

وفي تطور لاحق تم اختصار الاستبانة إلى ٩٠ فقرة وزعت بالتساوي على المقاييس الستة. وكان الهدف من هذا التعديل رفع مستوى التجانس الداخلي لكل مقياس (Nadson, Michael & Michael, 1988). ولكن لا تتوفر أدلة على أن هذا التعديل قد أدى إلى تحسن صدق الاستبانة أو بنائها الداخلي.

ويلاحظ أن فقرات استبانة سامز لم يتم اختيارها على أساس الارتباط بالتحصيل مما يفسر انخفاض معاملات صدق المقاييس. وبالرغم من استخدام التحليل العاملي في بناء الاستبانة بهدف الحصول على مقاييس مستقلة، لم تحقق المقاييس الناتجة هذا الهدف، ولذلك يمكن القول بأن هذه الاستبانة غير ملائمة للدراسات التنبؤية بسبب انخفاض معاملات ارتباط مقاييسها بالتحصيل الدراسي وبسبب التداخل بين هذه المقاييس.

وتتكون استبانة كورنيل لمهارات الدراسة (Pauk & Cassel, 1970; cited in Berger, 1978) من ١٢٠ فقرة تغطي المجالات الآتية: التهيؤ نحو الهدف (١٣) فقرة، هيكل النشاط (١٦ فقرة)، مهارات الدراسة (٢٠ فقرة)،

اتقان المحاضرات (١٧ فقرة)، اتقان الكتاب المقرر (٢٣ فقرة)، اتقان الامتحانات (١٥ فقرة)، ضبط النفس (Self mastery) (١٦ فقرة). وتغطي الاستبانة الصفوف ٧-١٣، ١٣-١٦. وقد انتقدت هذه الأداة بسبب افتقارها إلى المنهج الملائم في إعداد المعايير وإلى الأدلة الملائمة على الصدق.

وفي بريطانيا أعدت استبانة اتجاهات الطالب للاستخدام في المرحلة الجامعية حيث تبين أن المقاييس الأمريكية غير ملائمة للطلاب البريطانيين، (Entwistle et al, 1971). وقد تم تجميع الفقرات لهذه الاستبانة من مراجعة البحوث في هذا المجال، ومن الاستبانات الأمريكية المنشورة، ومن المناقشات مع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. وتتكون الاستبانة في صورتها النهائية من ٤٧ فقرة موزعة على أربعة مجالات: الدافعية (١٤ فقرة)، طرق الدراسة (١٤ فقرة)، الإعداد للامتحانات (٩ فقرات)، والتحرر من العوامل المشتتة (١٠ فقرات). وتعطي الاستبانة درجة كلية بالإضافة إلى درجات المقاييس الفرعية الأربعة. وقد وجد معامل ارتباط قدره ٠,٧٧، بين الدرجة الكلية لهذه الاستبانة ودرجة التوجه الدراسي في استبانة براون-هولزمان. أما معاملات الارتباط بالتحصيل الدراسي فكانت منخفضة نسبياً حيث تراوحت بين ٠,٠٨، ٠,٢٩، للطلبات، وبين ٠,١٠، ٠,٢٢، للطلاب، في حالة المقاييس الفرعية، كما بلغت ٠,٢٣، للطلبات، ٠,٢١، للطلاب في حالة المقياس الكلي.

وفي استراليا أعدت استبانة أسلوب الدراسة (Biggs, 1979; cited in Watkins & Hattie, 1981) في ضوء نظرية جديدة ترفض الاتجاه التقليدي الذي يفترض وجود نوع واحد من العادات الدراسية الفعالة، وإنما تنظر إلى أسلوب الطالب في عمله الأكاديمي على أنه حصيلة لتأثير عوامل الشخصية وضغوط ومتطلبات المؤسسة التعليمية. وتتكون الاستبانة من ٤٢ فقرة موزعة

حوليات كلية الآداب

بالتساوي على ستة مقاييس هي دافعية المنفعة (الدراسة وسيلة لأهداف أخرى)، أسلوب المنفعة (اتباع أقصر السبل لتحقيق الهدف)، الدافعية الذاتية (الدراسة وسيلة للنمو الذاتي)، الأسلوب الذاتي (سعة الاطلاع والاستيعاب)، الدافعية للإنجاز (التفوق كهدف)، أسلوب الإنجاز (الاهتمام بالمقررات وجدولة العمل والوقت). ويلاحظ أن هذه المقاييس تنتظم في ثلاثة أساليب للتعلم يختلف بعضها عن بعض من حيث الدافعية وأسلوب الدراسة. وقد درست معاملات الارتباط بين هذه المقاييس والمعدل العام لطلاب الآداب (ن=١١٣)، والعلوم (ن=٥٣)، والعلوم الريفية (ن=٢٢)، والاقتصاد (ن=٦١) في إحدى جامعات أستراليا. وقد وجدت ارتباطات سالبة ودالة إحصائياً بين المعدل العام ودرجات مقياس دافعية المنفعة وأسلوب المنفعة في حالة مجموعة الآداب والعلوم الريفية، وقد تراوحت قيم هذه المعاملات بين ٠,٣٩ ، ٠,٥٢ وكان الارتباط دالاً وموجباً في حالة مقياس الدافعية الذاتية، والأسلوب الذاتي لمجموعة الآداب (٠,٢٤ ، ٠,٤) وفي حالة مقياس الدافعية الذاتية لمجموعة الاقتصاد (٠,٣)، في حالة مقياس أسلوب الإنجاز لمجموعة الآداب (٠,٣١). أما باقي المعاملات وعددها ١٦ معاملاً فلم تكن ذات دلالة إحصائية. وقد وجدت فروق دالة إحصائياً بين الجنسين وبين التخصصات المختلفة في دوافع الدراسة وأساليبها (Watkins & Hattie, 1981).

وفي نيوزيلندا أعدت استبانة العادات الدراسية للاستخدام في المرحلة الثانوية، وتتكون الاستبانة من ١٧٥ فقرة موزعة على المقاييس الآتية: مكان الدراسة، أوقات الدراسة، تنظيم الدراسة، مهارات القراءة، تسجيل الملاحظات، الدراسة للامتحانات، أداء الامتحانات. وقد تراوحت معاملات ارتباط هذه المقاييس بدرجات الامتحانات النهائية للمرحلة الثانوية بين

١٤، ٠، ٤٤، ٠. وقد وجهت عدة انتقادات إلى هذه الأداة منها التكرار والغموض وعدم الاتساق بين المضمون وسلم الإجابة في حالة بعض الفقرات (Dupuis, 1985; Smith, 1985).

وبالإضافة إلى الأدوات السابقة التي تعتمد كلها على أسلوب التقرير الذاتي فقد أعد اختبار الدراسة الفعالة (Brown, 1964, 1972; cited in Cranney, 1978) لقياس معلومات الطالب عن الاجراءات الفعالة في الدراسة. ويتكون هذا الاختبار من ١٢٥ فقرة مقسمة إلى المجالات الخمس الآتية: تنظيم الدراسة، سلوك الكتابة، سلوك القراءة، سلوك الامتحانات، ويعطي الاختبار خمس درجات فرعية بالإضافة إلى الدرجة الكلية. ويغطي الاختبار الصفوف الدراسية من ٨-١٣. ويقترح مصمم الاختبار استخدامه في الإرشاد، والتدريس، والبحث والكشف (screening). وقد وجد أن الارتباط بين درجات الاختبار والمعدل العام المستخدم كمحك لدراسة الصديق أعلى في المتوسط من معاملات صدق استبانات العادات الدراسية التي تقع عادة بين ٠,٣٠، ٠,٤٠ ويمكن اعتبار هذا الاختبار مكماً لاستبانات العادات الدراسية وليس بديلاً لها لان الطالب قد لا يمارس العادات الدراسية الفعالة بالرغم من إدراكه لها.

وخلافاً للاتجاه السائد في المنطقة العربية، والمتمثل في الاعتماد على المقاييس الأجنبية المعربة في البحوث العلمية والتطبيقية، قامت سناء سليمان باستخلاص فقرات مقياسها لعادات الاستذكار من واقع الإجابات الحرة للطلاب المتفوقين والعاديين. ويمتاز هذا المقياس تبعاً لذلك بصدق المفهوم لأنه يعكس البيئة المادية والثقافية والتربوية للطلاب. وتتكون الاستبانة في صورتها النهائية من ٩١ عبارة موزعة على المجالات الآتية: مكان الدراسة وأوقاتها (١٩ فقرة)، كيفية الاستعداد للدرس والاستماع إليه (١٥ فقرة)،

حوليات كلية الآداب

كيفية المذاكرة (٣٢ فقرة)، الاستعداد للامتحان وأدائه (٢٥ فقرة). وقد حسب معامل الارتباط بين درجات الاستبانة ودرجات نهاية العام الدراسي لعينة من ١٣٣ طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوي وكان المعامل الناتج وقيمته ٠,٥١ ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ (سليمان، ١٩٨٨).

الدراسات العملية السابقة

كانت دراسة الزياوي (١٩٦٥) من أوائل الدراسات العملية التي أجريت في مجال العادات والاتجاهات الدراسية. وقد أجريت هذه الدراسة في إطار مفهوم التوافق الذي عرفه الباحث بالقدرة على الحب بأوسع معانيه، وعلى العمل المنتج. فالطالب المتوافق هو الطالب المتفوق دراسياً والذي يرتبط بعلاقات اجتماعية سوية مع زملائه وأساتذته ويشارك عن رغبة في النشاطات الاجتماعية، كما أنه يؤمن بأهمية المواد التي يدرسها ويميل إليها، وينظم وقته ويسيطر عليه، وينظم محاضراته بشكل يسهل عملية التعلم. وقد قام الباحث بإعداد استبانة تتضمن ستة مقاييس فرعية للتوافق الدراسي هي: العلاقة بالزملاء، العلاقة بالأساتذة، أوجه النشاط الاجتماعي، الاتجاه نحو المادة الدراسية، تنظيم الوقت، طريقة الاستذكار، وكان كل مقياس فرعي يتكون من ٢٥ عبارة. وقد طبقت الاستبانة على عينة من مائة طالب وطالبة بالفرقة الأولى بقسم الدراسات النفسية والاجتماعية بجامعة عين شمس. واستخدم المجموع العام للدرجات في نهاية العام الدراسي كمحك للتحصيل. وقد تم تحليل مصفوفة الارتباطات بين المتغيرات السبعة وحصل الباحث على عامل عام سمي بالتوافق الدراسي. وقد تراوحت تشبعات المقاييس المستخدمة بالعامل العام بين ٠,٥١، ٠,٨٣ وكان مقياس طريقة الاستذكار أعلاها تشبعاً، والنشاط الاجتماعي، والتفوق الدراسي أقلها

تشبعاً. وقد حصل الباحث على ارتباطات دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي ومقاييس العلاقة بالزملاء (٠,٣٣) والاتجاه نحو مواد الدراسة (٠,٣٣)، وتنظيم الوقت (٠,٤٤)، وطريقة الاستذكار (٠,٤٩) أما مقاييس العلاقة بالاساتذة، والنشاط الاجتماعي فكان ارتباطهما ضعيفاً بالتحصيل (٠,٠٢، ٠,١٨، ٠ على التوالي).

وقد أجريت دراسة عاملية على استبانة براون - هولزمان للعوادات والاتجاهات الدراسية (Bray, Maxwell & Schmeck, 1980). وقد تضمنت الدراسة اجراء عدة اختبارات للتحقق من صدق النماذج العاملية المفترضة في الاستبانة. وقد استخدمت بيانات أرشيفية تجمعت من تطبيق الاستبانة على كل الطلاب المسجلين في مقرر دراسي في القراءة ومهارات الدراسة بين عامي ١٩٧٤، ١٩٧٧ بإحدى الجامعات. وقد بلغ عدد الطلاب ١٨٩٩ طالباً جامعياً. وكانت الاستبانة تطبق على الطلاب في الاسبوع الأول من الدراسة.

وقد كشفت الاختبارات الإحصائية التمهيدية التي أجريت على مصفوفة الارتباطات بين الفقرات المائة عن أن هذه المصفوفة ملائمة للتحليل العاملي. فقد بلغ المقياس العام لكفاية المعايينة (MSA, Kaiser, 1970) ٠,٩٥ وتراوح قيم هذا المقياس للفقرات نفسها بين ٠,٨٠، ٠,٩٧ مما يدل على أن الفقرات تمثل المجال السلوكي الذي تقع فيه تمثيلاً جيداً.

وكان الاختبار الأول يهدف إلى التحقق من أن الفقرات تتضمن أربعة عوامل أولية فقط (الإحجام عن التأخير، طرق العمل، تقبل التعليم، الرضا عن المدرسين). وفي هذا الاختبار تم استخراج مصفوفة لتشبعات أربعة عوامل بحيث تكون كل فقرة مشبعة فقط بالعامل الذي افترض أنها

حوليات كلية الآداب

تقيسه مع عدم اشتراط التعامد أو الاستقلالية في هذه العوامل. وقد كشف اختبار جودة للمطابقة عن أن هذا النموذج غير ملائم للبيانات. أي أن هذا الاختبار لم يؤيد نموذج العوامل الأربعة الذي افترضه براون - وهولزمان. ثم أجري اختبار آخر سمح فيه لكل فقرة بأن تتشبع بأي من العوامل الأربعة فوجد أن هذا النموذج أفضل في تمثيله للبيانات من النموذج السابق، ولكنه لم يكن ذا ملاءمة جيدة. فقد تبين أن ١٩ فقرة لم تكن مشبعة بأي من العوامل الأربعة، كما تبين أن الكثير من الفقرات لم تكن مشبعة بالعامل الذي يفترض أنها تقيسه طبقاً لتصنيف براون - هولزمان. كما لاحظ الباحثون انخفاض التباينات العامة للفقرات (Communalities)، حيث تراوحت بين ٠,١٥، ٠,٥٨، بمتوسط قدره ٠,٣٧، وقد فسرت هذه الظاهرة بأن عدد العوامل المستخلصة كان أقل مما ينبغي. وقد تأيد هذا التفسير حيث كشف التحليل العائلي الاستكشافي لمصفوفة الارتباطات بين الفقرات عن وجود عشرين عاملاً جذورها الكامنة أكبر من الوحدة. ومع ذلك فقد بقيت التباينات العامة للفقرات منخفضة وكان متوسطها ٠,٣٧.

كما اختبر النموذج الهرمي الذي افترضه براون - وهولزمان والذي بموجبه يتم ضم مقياس الإحجام عن التأخير وطرق العمل في مقياس العادات الدراسية، وضم مقياس تقبل التعليم والرضا عن المدرسين في مقياس الاتجاهات الدراسية. وعندما طبق الاختبار على مصفوفة الارتباطات بين العوامل الأربعة التي تم استخلاصها وجد أن النموذج المقترح غير ملائم حيث كان عامل الإحجام عن التأخير أكثر ارتباطاً بعامل تقبل التعليم عن ارتباطه بعامل طرق العمل. ولكن عندما طبق الاختبار على مصفوفة الارتباطات بين المقاييس الأربعة نفسها وجد أن هذه الارتباطات تتماشى مع النموذج المقترح. ولكن هذه النتيجة الأخيرة لا يمكن قبولها إلا بافتراض أن

كل مقياس فرعي يقيس عاملاً واحداً فقط، وهو افتراض تم رفضه في اختبار سابق. وقد خلص الباحثون إلى أن مقياس براون - هولزمان الأولية والثانوية تفتقر إلى التحديد والوضوح فيما تقيسه. وتؤكد هذه النتيجة أن الإجراءات التي اتبعها براون - هولزمان لتصنيف الفقرات لم تسفر عن مقاييس فرعية متجانسة داخلياً، يتميز بعضها عن بعض من حيث المضمون.

وقد درست العلاقات المتبادلة بين مقياس براون - هولزمان للعادات والاتجاهات الدراسية وخصائص الشخصية كما تقيسها استبانة كاليفورنيا للشخصية. (Rutkowski & Domino, 1975) وقد اشتملت عينة الدراسة على ٢٠١ طالب وطالبة من المستجدين بإحدى الجامعات. وبإجراء تحليل عاملي (PC) على مصفوفة الارتباطات بين المقاييس المستخدمة، ثم إدارة المحاور إلى وضع متعامد، حصل الباحثان على خمسة عوامل جذورها الكامنة أكبر من الوحدة، واستوعبت ٦٩,٥٪ من التباين الكلي. وقد عرف العامل الرابع على أساس ظهوره في المقاييس الأربعة لاستبانة براون - هولزمان بتشبعات عالية بلغت ٠,٨٥، ٠,٧٧، ٠,٥٣، ٠,٨٠ لمقاييس الإحجام عن التأخير، وطرق العمل، والرضا عن المدرسين وتقبل التعليم على التوالي. وقد سمي هذا العامل بالتوجه الدراسي التقليدي (Traditional Study Orientation). وقد وجد أن بعض مقاييس الشخصية قد تشبعت بهذا العامل أيضاً وهذه المقاييس هي: المرونة (-٠,٤٧)، الانجاز من خلال المسيرة (٠,٣٨)، الأنوثة (٠,٣٥)، المسؤولية (٠,٣٣).

أما العامل الأول في هذه الدراسة فقد سمي بالتوافق العام نظراً لتشبعاته المرتفعة في مقاييس التوافق (Well-being)، والمسؤولية، وضبط النفس، والتحمل، والانطباع الحسن، والانجاز، والكفاية العقلية. وقد

حوليات كلية الآداب

وجد أن هذا العامل قد تشبع به مقياس الرضا عن المدرسين بمقدار ٠,٤٦، وكذلك مقياس تقبل التعليم بمقدار ٠,٣٥، ويذكر أن هذين المقياسين يتعلقان بالاتجاهات الدراسية. أما العامل الثاني فقد سمي بالثقة الاجتماعية نظراً لتشبعاته المرتفعة في مقياس التوازن (Poise)، السيطرة، والثقة بالنفس (Self - assurance). وقد تشبع بهذا العامل مقياس طرق العمل. أما مقياس الإحجام عن التأخير فلم يكن مشبعاً بغير عامل التوجه الدراسي التقليدي.

ويبدو من هذا التحليل أن مقياس براون - هولزمان تقيس عاملاً واحداً فيما بينها وبتشبعات مرتفعة نسبياً. وتشترك في هذا العامل مع بعض مقياس الشخصية. كما أن مقياس العادات الدراسية وجدت مشبعة ببعض عوامل الشخصية، مما يدل على وجود علاقات متبادلة بين العادات الدراسية والشخصية. هذا التوافق كشفت عنه معاملات الارتباط بين المقياس المختلفة، كما أيده التمايز في بروفيل الشخصية للمجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس العادات الدراسية الأربعة، فقد وجد أن كل مقياس من مقياس العادات الدراسية قد ارتبط ارتباطاً بيناً بتسع مقياس للشخصية، وأن مقياساً واحداً فقط من مقياس الشخصية لم يرتبط بأي مقياس للعادات الدراسية.

وقد خلص الباحثان إلى أن الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة في مقياس الإحجام عن التأخير يتميزون بالحيوية وتحمل المسؤولية، وضبط النفس، والتحمل، والكد، والتنظيم والبراعة ويميلون إلى الحذر والمنهجية. أما الطلاب الحاصلون على درجات مرتفعة في مقياس طرق العمل فيتميزون بالاتزان والثقة بالنفس والسيطرة كما يحصلون على درجات مرتفعة في مقياس النمو النفسي والتنشئة الاجتماعية والانجاز والكفاية

العقلية. أما طلاب المجموعة العليا في مقاييس الرضا عن المدرسين فيتميزون بالمسؤولية والنضج النفسي، كما أنهم مهيون للانجاز ويحسنون التصرف في المواقف التي تستدعي المبادرة والمسايرة. وأخيراً يتميز الطلاب الذين يتقبلون التعليم بدرجة عالية من القيادة والميول الاجتماعية ويتقبلون أخلاقيات العمل.

وبالرغم من أن نتائج هذا البحث تؤكد أهمية الشخصية في نمو العادات والاتجاهات الدراسية، والتي يمكن اعتبارها ميكنزمات للتوافق في المجال الدراسي، فإن التفسير الذي قدمه الباحثان من أن النتائج تكشف عن وجود أنماط متباينة من الشخصية والعادات الدراسية لا يتسق مع ما أظهرته نفس النتائج من افتقار مقاييس العادات الدراسية المستخدمة إلى التمايز فيما بينها، وميلها إلى التعبير عن عامل واحد فقط هو عامل التوجه الدراسي التقليدي. وتكشف هذه الدراسة وغيرها عن الحاجة إلى توافر مقاييس مستقل نسبياً بعضها عن بعض، وذات بناء عملي بسيط، لكي يمكن دراسة العلاقة بين الشخصية والعادات الدراسية وعلاقة كل منهما بالتحصيل الأكاديمي للطلاب.

وفي دراسة عاملية أخرى استخدم خان (Khan, 1970) صورة معدلة لاستبانة براون - هولزمان تتكون من ١٢٢ عبارة تقيس الاتجاهات، والعادات الدراسية، والحاجة للانجاز (need - achievement) وقلق التحصيل (achievement anxiety). وقد استخدم في هذه الدراسة عيتين تتألف إحداهما من ٢٥٥ طالباً وتتألف الأخرى من ٢٦٥ طالبة بالصف الثامن. وقد أجرى تحليل عاملي (PC) لمصفوفة الارتباطات بين الفقرات لكل عينة على حدة، وحصل الباحث على ثمانية عوامل أمكن تعريف ستة منها في حالة الطلاب، وخمسة فقط في حالة الطالبات. وقد أعطيت هذه العوامل

حوليات كلية الآداب

التسميات الآتية: الاتجاه نحو المدرسين، العادات الدراسية، قلق التحصيل، الحاجة للإنجاز، الدافعية الأكاديمية بالإضافة إلى الميل الأكاديمي في حالة الذكور فقط. وقد درست العلاقة بين هذه العوامل وبين درجات الطلاب في أربعة مقررات دراسية، وفي حالة الطلاب وجدت ارتباطات دالة احصائياً بين كل المقررات أو معظمها مع عوامل الاتجاه نحو المدرسين، الميل الأكاديمي، قلق التحصيل، الحاجة للإنجاز، وأحد العوامل غير المحددة. أما العادات الدراسية والدافعية الأكاديمية فلم يرتبط أي منها بدرجات المقررات الدراسية الأربعة. وبالنسبة للطلّابات فقد وجدت ارتباطات دالة احصائياً بين درجات المقررات الدراسية والعادات الدراسية، وقلق التحصيل، بالإضافة إلى عاملين غير محددين. وكانت هذه الارتباطات تميل إلى الانخفاض وكان أعلاها ٠,٤٣ في حالة الطلاب، ٠,٥١ في حالة الطالبات. وقد حسب معامل الارتباط المتعدد بين العوامل الناتجة وبين درجات المقررات الأربعة كل على حدة، وقد تراوحت قيمة المعامل بين ٠,٥١، ٠,٥٩ في حالة الطلاب، وبين ٠,٥٠، ٠,٦٢ في حالة الطالبات. ويمكن القول بأن هذا المستوى من الارتباط المتعدد هو أعلى ما يمكن الحصول عليه باستخدام هذه الاستبانة نظراً للتعامد بين العوامل.

وقد كشفت دراسات عديدة عن أن معاملات الارتباط بين المقاييس الأربعة الأساسية في استبانة براون - هولزمان مرتفعة كثيراً وبصفة خاصة بين مقياس الإحجام عن التأخير وكل من طرق العمل وتقبل التعليم وبين مقياس تقبل التعليم وكل من طرق العمل والرضا عن المدرسين (أكثر من ٠,٦٥ في المتوسط). أما معاملات الارتباط بين مقياس الرضا عن المدرسين وكل من الإحجام عن التأخير وطرق العمل فكانت أقل ولكنها لم تكن منخفضة (حوالي ٠,٤، ٠,٥ في المتوسط). هذه النتائج تتميز بالثبات لأنها

مستمدة من عينات أمريكية (Brown & Holtzman, 1967, 1984; Rutkowski & Demino, 1975; Wikoff & Kafka, 1981) ومن عينة انجليزية (Cowell & Entwistle, 1971) ومن عينة كويتية (أبو علام، ١٩٩٠)، ومن عينة بحرينية (فطيم، ١٩٨٩). فإذا أخذت أخطاء القياس في الاعتبار يتضح أن هناك تداخلاً كبيراً بين المقاييس الفرعية من حيث السلوك الذي تقيسه. وهذا التداخل يحد من فائدة هذه المقاييس في فهم طبيعة الفروق الفردية في العادات والاتجاهات الدراسية وتأثير هذه الفروق على التحصيل الأكاديمي، كما يحد من فائدة هذه المقاييس في البحوث العلمية وفي التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، فضلاً عن تشخيص الصعوبات الدراسية. وهذا بدوره يؤكد الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات العاملة على مستوى الفقرات أو مستوى السلوك الدراسي التفصيلي للطلاب.

وقد أجريت عدة دراسات عاملية على استبانة الاتجاهات والأساليب الدراسية (سامز) (Zimmerman, Michael & Michael, 1970). واستخدم في هذه الدراسات صورة مختصرة تتألف من ٩٠ فقرة موزعة بالتساوي على المقاييس الستة الفرعية للاستبانة وهي: الميل الأكاديمي (حب التعلم)، الدافع الأكاديمي والمسيرة، طرق الدراسة، قلق الدراسة، الميل للمناورة، الاغتراب عن السلطة. وكانت هذه الدراسات تهدف في مجملها إلى إثبات أن الاستبانة تتضمن ستة عوامل تناظر المقاييس الفرعية الستة.

وفي إحدى هذه الدراسات (Michael & Bachelor, 1988) استخدمت عينة من ٣٣٧ طالباً وطالبة بالصفين العاشر والحادي عشر. وقد أجرى تحليلان عامليان أحدهما على مصفوفة معاملات الارتباط بين الفقرات (٩٠×٩٠). وأجرى الآخر على مصفوفة معاملات الارتباط بين مجاميع الفقرات بعد تقسيم فقرات كل مقياس إلى ثلاث مجموعات تحتوي كل منها

حوليات كلية الآداب

على خمس فقرات بحيث أصبح عدد المتغيرات ١٨ متغيراً، وكان الهدف من هذا الاجراء رفع مستوى ثبات المتغيرات المستخدمة في التحليل. وفي هذه الدراسة تمت المقارنة بين الحل المتعامد وغير المتعامد للعوامل الناتجة من كلتا المصفوفتين. وقد وجد أن الحلول الأربعة أعطت نتائج متشابهة حيث كشفت عن وجود خمسة عوامل فقط من العوامل الستة المفترضة. أما العامل الذي لم يتحدد في هذه الدراسة فكان طرق الدراسة، فقد وجد أن فقرات هذا المقياس قد تشبعت بثلاثة عوامل هي: الميل الأكاديمي، والدافع الأكاديمي، وطرق الدراسة.

وقد خلص الباحثان - بناء على فحص معاملات الارتباط بين المقاييس الستة - إلى افتراض وجود عاملين ثانويين أحدهما ميسر لعملية التعلم ويتشبع به المقاييس الثلاثة الأولى (الميل الأكاديمي، الدافع الأكاديمي، طرق الدراسة)، والآخر معوق لعملية التعلم ويتشبع به المقاييس الثلاثة الأخيرة (قلق الدراسة، الميل للمناورة، الاغتراب). ويلاحظ من نتائج هذه الدراسة أن التباينات العامة للفقرات (Communalities) كانت منخفضة بشكل ملحوظ حيث بلغت في المتوسط حوالي ٠,٤٠ بالمقارنة مع التباينات العامة لمجاميع الفقرات الخماسية التي بلغت في المتوسط حوالي ٠,٧٦.

وقد أعيد استخدام بيانات ٢٧١ طالباً وطالبة من عينة الدراسة السابقة، بعد استبعاد ٦٦ حالة بسبب نقص البيانات، في دراسة عاملية أخرى (Michael et al, 1988). وفي هذه الدراسة أجريت مقارنة وصفية بين الحلول الأربعة الناتجة من تحليل مصفوفة الارتباطات بين الفقرات، ومصفوفة الارتباطات بين مجاميع الفقرات في حالي التدوير المتعامد وغير المتعامد لستة عوامل. كما استهدفت الدراسة بالإضافة إلى ذلك إجراء تحليل عاملي من النوع التأييدي (confirmatory) لاختبار عدة نماذج عاملية لمعرفة

أصدقها في تفسير الارتباطات بين الفقرات وبين مجاميع الفقرات. ويذكر الباحثون أن كل عامل من العوامل الستة قد تحدد بوضوح في نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، سواء في حالة الفقرات أو مجاميع الفقرات، وسواء في حالة الحل المتعامد أو الحل غير المتعامد. غير أن الحل المتعامد كان متسقاً مع مفهوم البنيان البسيط بدرجة أكبر من الحل غير المتعامد. كما كشف التحليل العاملي التأييدي عن أن نموذج العوامل الستة كان أفضل من النماذج الأخرى في تمثيل الارتباطات بين الفقرات وبين مجاميع الفقرات. وكان الحل غير المتعامد أكثرها مطابقة، غير أن الحل المتعامد كان على نفس المستوى من حيث المعنى السيكولوجي. ويصعب الحكم على سلامة هذه الاستنتاجات نظراً لعدم إيراد بعض المعلومات الأساسية اللازمة لتقويم هذه الاستنتاجات مثل نتائج التحليل العاملي لمصفوفة الفقرات، وقيم الجذور الكامنة للعوامل التي تم تدويرها. ويلاحظ أيضاً أن الدراسة تضمنت اختبار صحة الفروض باستخدام نفس البيانات المستخدمة في استخلاص هذه الفروض.

وفي دراسة عاملية ثالثة أضيفت عينة من ١٦٥ طالباً جامعياً إلى العينة المستخدمة في الدراسة السابقة، والمكونة من ٢٧١ طالباً ثانوياً، للتحقق من أن البناء العاملي المكون من ستة عوامل غير متعامدة، الذي تم التحقق منه في حالة طلاب الثانوي، ينطبق أيضاً على طلاب الجامعة (Bachlor & Michael, 1988) وقد اقتصر التحليل في هذه الدراسة على مصفوفة الارتباطات بين مجاميع الفقرات والمتضمنة ١٨ متغيراً يتكون كل منها من خمس فقرات. وقد تضمنت الدراسة تحليلاً عاملياً استكشافياً وآخر تم فيه اختبار النماذج الآتية: نموذج من عامل عام، نموذج من عاملين متعامدين، نموذج من عاملين غير متعامدين، نموذج من ستة عوامل متعامدة، نموذج من

حوليات كلية الآداب

سنة عوامل غير متعامدة، واقتصرت النتائج الواردة في تقرير البحث على تشبعات المتغيرات الثمانية عشرة بالعوامل الستة غير المتعامدة في حالة التحليل الاستكشافي والتأيدي، وعلى معاملات الارتباط بين هذه العوامل.

ويذكر الباحثان أن العوامل الستة قد تحددت بوضوح في حالة تحليل العامل الاستكشافي مع تدوير المحاور لوضع غير متعامد. وقد تحقق معيار البنيان البسيط بصورة جيدة لأربعة عوامل، وبصورة تقريبية لعامل الميل الأكاديمي والدافع الأكاديمي. كما أعطى التدوير المتعامد للعوامل الستة نتائج متشابهة مع تحقيق معيار البنيان البسيط بدرجة أفضل. وكانت التشبعات المتناظرة متقاربة في حالة طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية. وفي حالة التحليل العاملي التأيدي تم الحصول على نتائج تؤيد وجود ستة عوامل، سواء في حالة التدوير المتعامد أو غير المتعامد. ويرى الباحثان أن النتائج التي حصلوا عليها تثبت الصدق العاملي للاستبانة في حالة المرحلة الثانوية والجامعية.

وقد أورد الباحثان الجذور الكامنة للعوامل الستة التي تم اعتمادها وإدارتها في هذا البحث وكانت كما يلي: ٠,٥٠، ٣,٠، ١,٦، ٠,٩، ٠,٦، ٠,٣. ويلاحظ أن ثلاثة من هذه الجذور تقل عن الوحدة. ومن المتبع استبعاد مثل هذه العوامل لما لها من ثبات سالب (Mulaik, 1972). وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن عدد العوامل الكامنة في مصفوفة الارتباطات كان ثلاثة فقط، وأن الباحثين قد جانبها الصواب في استنتاج وجود ستة عوامل. ويلاحظ أيضاً أن ما ذهب إليه الباحثان من أن كل مقياس فرعي يقيس عاملاً واحداً من هذه العوامل جاء مناقضاً للحقائق الإحصائية الواردة في التقرير. فمقاييس الميل الأكاديمي، والدافع الأكاديمي، وطرق الدراسة، تشبع كل منها بعاملين أو ثلاثة. كما أن عامل طرق

الدراسة لم يتمايز عن باقي العوامل، فقد كان متوسط تشبعات مقياس طرق الدراسة ٠,٦٦ بالعامل الأول (الميل الأكاديمي)، ٠,٦٣ بالعامل الثاني (الدافع الأكاديمي)، ٠,٦٣ بالعامل الذي يقيسه (طرق الدراسة)، وذلك في نتائج عينة المرحلة الثانوية. كما يلاحظ افتقار مصفوفة العوامل المدارة إلى خصائص البنيان البسيط. ويلاحظ أيضاً عدم الاتساق في الاستنتاجات في الدراسات الثلاث المشار إليها بالرغم من استخدام نفس البيانات.

كما أجريت دراسة رابعة باستخدام عينة مؤلفة من ٤٢٣ طالباً وطالبة بالصف العاشر للتحقق من الصدق العاملي للاستبانة (Nadson et al, 1988). وقد كانت هذه الدراسة من النوع الكشفي، وتم فيها تحليل مصفوفتين: أحدهما تتكون من ١٨ متغيراً (٦ مقاييس ٣× مجموعات ٥× فقرات) والآخرى تتكون من ٣٠ متغيراً (٦ مكقاييس ٥× مجموعات ٣× فقرات). وتم تدوير ستة عوامل تمثيلاً مع البناء العاملي المفترض في الاستبانة، ولم تذكر الجذور الكامنة للعوامل التي تم ادارتها. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة غير متسقة مع بعضها ومع نتائج للدراسات السابقة. ففي حالة تقسيم الفقرات إلى ١٨ متغيراً تحددت أربعة عوامل فقط حيث لم تتمايز المقاييس الثلاثة الأولى (الميل الأكاديمي، الدافع الأكاديمي، طرق الدراسة) في بنائها العاملي، وتشبعت كلها بعامل واحد فقط. أما في حالة تقسيم الفقرات إلى ٣٠ متغيراً فقد ظهر خمسة عوامل منها عاملان أحدهما مشترك بين مقياس الميل الأكاديمي وطرق الدراسة، والآخر مشترك بين مقياس الدافع الأكاديمي وطرق الدراسة. وقد خلص الباحثون إلى أن هذه الاستبانة تتضمن فيما يبدو أقل من ستة عوامل. وفسروا النتائج على أساس وجود بعد ميسر للتعلم يجمع بين المقاييس الثلاثة الأولى (الميل الأكاديمي، الدافع الأكاديمي، طرق الدراسة) وثلاثة عوامل معوقة للتعلم كامنة في

حوليات كلية الاداب

مقاييس قلق الدراسة، والميل للمناورة، والاعترا ب. وقد ربط الباحثون بين هذا الاستنتاج وانماط الارتباطات بين المقاييس الستة. فقد بلغت معاملات الارتباط بين المقاييس الثلاثة الأولى ٠,٥٥، ٠,٦٧، ٠,٧٢ كما بلغت ٠,٤٢، ٠,٤٩، ٠,٤٤ بين المقاييس الثلاثة الأخيرة. وكانت معاملات الارتباط سالبة أو منخفضة بين مقاييس هاتين المجموعتين.

كما أجريت دراسة عاملية خامسة باستخدام عينة من ١٧٦ طالبا وطالبة بالصف الثامن بالمرحلة الثانوية لدراسة الخصائص السيكمترية والبيان العاملي لاستبانة سامز في هذه المرحلة (Welsh et al, 1990). وقد استخدمت في هذه الدراسة المقاييس الفرعية الثانية عشر المستخدمة في الدراسات السابقة، وأجرى تحليل عاملي كشفي مع ادارة ستة محاور لوضع متعامد ولوضع غير متعامد مع استبعاد التشبعات التي تقل عن ٠,٥ في تعريف العوامل. كما أجرى تحليل عاملي تأييدي للوضع المتعامد وغير المتعامد. وقد أقتصر عرض النتائج على الوضع غير المتعامد في الحالتين.

وقد اسفرت نتائج التحليل الكشفي غير المتعامد عن أربعة عوامل قابلة للتفسير. أحد هذه العوامل تشعبت به وحددته الاختبارات الفرعية للمقاييس الثلاثة الأولى - الميل الأكاديمي والدافع الأكاديمي، وطرق الدراسة. أما العوامل الثلاثة الأخرى فقد حددتها مقاييس قلق الدراسة، والميل للمناورة، والاعترا ب، أما العاملان الخامس والسادس فكانت تشبعاتها أقل من ٠,٥ وهو الحد الأدنى للمستخدم في هذه الدراسة. ويلاحظ اتساق هذه النتائج مع نتائج الدراسة السابقة.

وقد أوضح التحليل العاملين التأييدي أن النموذج المكون من ستة عوامل غير متعامدة كان أفضل النماذج من حيث مطابقته للبيانات. ولم يفسر الباحثون الاختلاف بين نتائج التحليل الكشفي والتحليل التأييدي،

أو تفسير الاختلاف بين نتائج هذه الدراسة ونتائج الدراسات السابقة على نفس الاداة.

ومن مجمل الدراسات العاملة التي أجريت على هذه الاستبانة يلاحظ أن ثلاثة عوامل قد تحددت بوضوح، وهي: قلق الدراسة، والميل للمناورة، والاعتراب، ويبدو أن السبب في ذلك هو أن المقاييس التي حددت هذه العوامل كانت متمايزة عن بعضها البعض وعن المقاييس الأخرى في الاستبانة. وعلى النقيض من ذلك فقد كانت معاملات الارتباط بين مقاييس الميل الأكاديمي والدافع الأكاديمي وطرق الدراسة مرتفعة في كل الدراسات وتدل على تداخل كبير بين هذه للمقاييس وبصفة خاصة بين طرق الدراسة والميل الأكاديمي، وبين طرق الدراسة والدافع الأكاديمي. وفي إحدى الدراسات المشار إليها (Michal et al., 1988) تم توزيع فقرات مقياس طرق الدراسة مناصفة على مقياس للميل الأكاديمي والدافع الأكاديمي لاختبار وجود خمسة عوامل، ولكن هذا الاجرا لم يكن ملائماً من الناحية المنهجية لاختبار الفرض، لأنه يؤدي - في اعتقاد الباحث - إلى تشويه البناء العاملي لكلا المقياسين وإلى زيادة التدخل بينهما.

وقد أجريت دراسة عاملية (Britron & Tesser, 1991) عن أساليب معالجة الوقت وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي للطلاب، وقد أعدت لهذا الغرض استبانة تتألف من ٣٥ فقرة تتعلق بكيفية استغلال الطالب لوقته. وقد طبقت الاستبانة على ٩٠ طالبا جامعيًا من تخصصات مختلفة ممن يدرسون مبادئ علم النفس، وكان الطلاب في الصفين الأول والثاني بالجامعة. وقد وجد أن مصفوفة الارتباطات بين الفقرات تتضمن ١٢ عاملاً أمكن تحديد ثلاثة منها بعد تدويرها إلى وضع متعامد. وقد استوعبت هذه العوامل ٣٦٪ فقط من التباين الكلي. وقد حدد العامل الأول سبع فقرات

حوليات كلية الآداب

تراوحت تشبعاتها به بين ٠,٥٠ ، ٠,٧٩ وقد سمي هذا العامل «بالتخطيط على المدى القصير». ويتعلق هذا العامل بالتحديد المسبق للأهداف والنشاطات الأسبوعية واليومية. وقد حدد العامل الثاني ست فقرات تراوحت تشبعاتها به بين ٠,٥٢ ، ٠,٦٣ وتتعلق بالسيطرة على الوقت وحسن استغلاله وعدم إضاعته في نشاطات طارئة أو غير مجددة، وقد سمي هذا العامل «بالاتجاهات نحو الوقت». أما العامل الثالث فقد حددته خمس فقرات تراوحت تشبعاتها به بين ٠,٤٢ ، ٠,٦١ وتتعلق بوضع أهداف لفصل دراسي كامل، وإنجاز الواجبات قبل حلول موعد تسليمها والتنسيق بين الأعمال المختلفة. وقد سمي هذا العامل بالتخطيط على المدى الطويل (Long - Range). وقد حسبت معاملات الارتباط بين درجات هذه العوامل وبين المعدل العام لطلاب العينة بعد أربع سنوات. وقد وجد ارتباط قدره ٠,٢٥ بين العامل الأول والمعدل العام، وارتباط قدره ٠,٣٩ بين العامل الثاني والمعدل العام، وهما ذوا دلالة احصائية عن مستوى أقل من ٠,٠٥. أما معامل الارتباط بين العامل الثالث والمعدل العام فلم يكن ذا دلالة احصائية. وباستخدام العامل الأول والثاني للتنبؤ بالمعدل العام وجد معامل ارتباط متعدد قدره ٠,٤٦ وهو أعلى بشكل ملحوظ من معامل ارتباط كل من العاملين بالمعدل العام بسبب عدم الارتباط بينهما.

وفي اليابان قام ساكاموتو (١٩٨٥) بأعداد استبانة مكونة من ٣٠ فقرة تتضمن المهارات الدراسية الفعالة كما يراها. وبتحليل هذه الفقرات عامليا على عينات تمثل مراحل التعليم الابتدائي والثانوي حصل على خمسة عوامل متعامدة ظهر ثلاثة منها فقط في كل مرحلة. وقد ظهر عامل المعالجة الذهنية للمادة في كل المراحل، كما ظهر عامل التفاعل الاجتماعي في المرحلة الابتدائية والثانوية الدنيا، وكان عامل المعالجة البصرية مشتركا في المرحلتين

الثانوية الدنيا والعليا. أما عامل السلوك البحثي فظهر في المرحلة الابتدائية فقط، كما ظهر عامل المعالجة الصوتية في المرحلة الثانوية العليا فقط (Saka-moto, 1985). وتجدر الإشارة إلى أن عدد الفقرات التي تشبعت بأي من هذه العوامل في أي مرحلة لم يزد على فقرتين أو ثلاث، كما أن الكثير من الفقرات لم تكن مشبعة بأي من هذه العوامل. ولوحظ أيضا أن الباحث قسم الفقرات التي تدخل تقليديا في مجالات العادات الدراسية إلى مجالين هما المهارات الدراسية والدافعية الدراسية دون تقديم أي أساس لهذا التصنيف.

وقد أعد استبانة عمليات التعليم (Inventory of Learning Processes Schmeck et al, 1977) لتقييم الفروق الفردية في المهارات العقلية التي تستدعيها عمليات التعلم في الموقف الأكاديمي. وقد أعدت فقرات الاستبانة بحيث تعكس بصورة خاصة المفاهيم المتعلقة بعمليات معالجة المعلومات، مثل الألتقاط (encoding) والاحتفاظ (storage) والاستدعاء (retrieval)، والتنظيم، والتصور، وعمق المعالجة، وذلك بالإضافة إلى بعض الفقرات المتعلقة بالعادات الدراسية، وقد اشتملت مجموعة الفقرات على ١٢١ فقرة من نوع الصواب والخطأ. واشتملت عينة البحث على ٥٠٣ طالب وطالبة في المرحلة الجامعية. وقد استخدمت طريقة المكونات المركزية (PC) مع التدوير المتعامد في التحليل العاملي مع الاحتفاظ بالعامل الذي تشبعت به خمس فقرات على الأقل بحد أدنى ٠,٢٥ وعلى هذا الأساس تم الاحتفاظ بأربعة عوامل فقط من بين العوامل الكامنة في مصفوفة الارتباطات وعددها ١٥ عاملا. أما العوامل الأربعة فقد أعطيت المسميات الآتية:

١ - التركيب والتحليل (Synthesis- Analysis) وعدد فقراته ١٨ فقرة، وتتعلق فقرات هذا العامل بعمليات التقويم والتمييز والاستكشاف.

حوليّات كليّة الاداب

٢ - طرق الدراسة (Study Methods) وعدد فقراته ٢٣ فقرة وتتعلق بأساليب الدراسة التقليدية، في نظر الباحثين، مثل كيفية تنظيم الوقت وجدولته والتهيؤ للدراسة والمراجعة وغير ذلك.

٣ - الاحتفاظ بالحقائق (Fact Retention) وعدد فقراته سبعة وتتعلق بحفظ الحقائق والقدرة على تذكرها.

٤ - المعالجة المستفيضة للمعلومات (Elaborative Processing) وعدد فقراته ١٤ فقرة تتعلق بعمليات التصور البصري، والتلخيص، والربط، وتطبيق المعلومات.

ويلاحظ بصفة عامة ميل التشبعات إلى الإنخفاض حيث تراوحت بين ٠,٢٥، ٠,٥٧ وقد اقتصر عرض النتائج الاحصائية على تشبعات كل عامل في الفقرات التي تم اختيارها لتمثيل العامل وحده دون العوامل الأخرى، بحيث يصعب تقويم نتائج التحليل العاملي. وقد تم اختيار ٦٢ فقرة لتكون الصورة النهائية للاستبانة التي تتكون من أربعة مقاييس. ويلاحظ أن الاستبانة تمثل محاولة لقياس قدرات ومهارات معرفية بأسلوب التقرير الذاتي، وهو يختلف في طبيعته عن مقاييس العادات والاتجاهات الدراسية التي تهتم بتقييم السلوك الفعلي الذي يندرج تحت مفهومي الشخصية والتوافق.

وقد درست ارتباطات هذه المقاييس بالمعدل العام للطلاب الاستراليين باستخدام أربع عينات من كليّات الآداب (ن=١١٣)، والعلوم (ن=٥٣)، والعلوم الريفية (ن=٢٢)، والاقتصاد (ن=٦١) (Watkins & Hattie, 1981). وكان معامل الارتباط بمقياس التركيب والتحليل دالا في كل العينات عند مستوى أقل من ٠,٠٥ وتراوحت قيمته بين ٠,٢٨ (عينة الاداب)، ٠,٦١،

(عينه العلوم)، وتدلل هذه النتيجة على أن التحصيل الدراسي في التخصصات المختلفة يرتبط بالمعالجة العميقة للمعلومات بدرجات مختلفة. أما مقياس طرق الدراسة فكان ارتباطه بالمعدل العام دالا في حالة طلاب الآداب (٠,٤٢) وطلاب الاقتصاد (٠,٤٣) وضعيفا في حالة طلاب العلوم والعلوم الريفية (٠,٠٩، ٠,١٣). وكان ارتباط مقياس المعالجة المستفيضة للمعلومات منخفضا بشكل عام وتراوح قيمته بين ٠,٢٤، ٠,٢٨ أما مقياس الاحتفاظ بالحقائق فكان ارتباطه بالمعدل العام دالا في حالة طلاب العلوم (٠,٣٠) وطلاب الاقتصاد (٠,٢٥) وضعيفا في حالة طلاب الآداب (٠,١٢) وطلاب العلوم الريفية (٠,٠٧).

ولا تتوافر معلومات عن الارتباطات بين مقاييس عمليات التعلم ومقاييس العادات الدراسية وعمّا إذا كان استخدام مقاييس عمليات التعلم يؤدي إلى تحسين التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي إذا ما أضيفت إلى مقاييس العادات الدراسية في معادلة الانحدار المتعدد.

أطار البحث وأهدافه

يتضح من الدراسات السابقة أن معظم الباحثين في إعدادهم لمقاييس العادات الدراسية - من حيث اختيار الفقرات وتصنيفها إلى مقاييس فرعية - قد اعتمدوا على أسس نظرية مستمدة من نتائج بحوث التعلم وعلى المعتقدات العامة عن العادات الدراسية البناءة، وأساليب الدراسة الفعالة بالإضافة إلى توجهاتهم النظرية العامة، ولذا فقد اختلف الباحثون فيما بينهم في تحديد موضوع القياس نفسه. ففي بعض المقاييس اقتصر مجال العادات الدراسية على آليات الاستذكار والأعداد للامتحانات وحسن استغلال الوقت. (سنا سليمان، ١٩٨٨ - Saka- Jackson et al, 1979; Demos, 1976)

حوليات كلية الآداب

(moto, 1985; Wrenn, 1941) وفي بعض المقاييس اتسع موضوع القياس ليشمل الاتجاهات نحو التعليم والمؤسسات التعليمية وأعضاء هيئة التدريس (Brown & Holtzman, 1967; Carter, 1958). كما أضيفت مقاييس فرعية للدافعية (Entwistle al, 1971) أو مقاييس للدافعية والميل الأكاديمي والقلق وبعض سمات الشخصية (Khan, 1970; Michael et al, 1971).

كما يتجه بعض الباحثين إلى دراسة العادات الدراسية من منظور دينامي باعتبار أن هذه العادات تنمو من تفاعل عوامل الشخصية ومتطلبات البيئة الأكاديمية: (Biggs, 1976; Watkins & Hattie, 1981) ويعالج البعض الآخر موضوع العادات الدراسية من منظور أساليب التعلم والتفكير حيث يضاف - إلى طرق الدراسة - أساليب معالجة المعلومات والاحتفاظ بها واستدعائها (Miller et al, 1987; Ramsden & Entwistle, 1981; Schmeck et al, 1977; Watkins, 1981).

وبالرغم من اختلاف وجهات نظر الباحثين حول مجال العادات الدراسية نفسه فانهم يتفقون حول أهداف المقاييس ووظائفها. وتتمحور هذه الأهداف والوظائف حول تشخيص الصعوبات الدراسية والتنبؤ بالتحصيل. غير أن نتائج الدراسات الارتباطية تبين وجود ارتباطات ضعيفة نسبياً بين مقاييس العادات الدراسية ومقاييس التحصيل الدراسي، إذ تقع هذه الارتباطات عادة بين ٠,٣، ٠,٤ (Cranny, 1978). ويبدو أيضاً أن مستوى الارتباط لم يتحسن بزيادة عدد الفقرات في المقياس. فعند تعديل مقياس براون - هولزمان زيد عدد الفقرات إلى ١٠٠ فقرة بعد أن كانت ٢٩ فقرة في مفتاح تصحيح الإناث و٣٦ فقرة في مفتاح تصحيح الذكور. ومع ذلك فقد انخفض معامل الارتباط من ٠,٤٢ إلى ٠,٣٦، في المتوسط (Brown & Holtzman 1956, 1967) كما لم تثبت نتائج الدراسات الارتباطية حتى الآن أن

مستوى الارتباط بالتحصيل يرتفع في حالة قياس العادات الدراسية من منظور معين دون آخر.

وفي الدراسات الانحدارية استخدمت المقاييس الفرعية للعادات الدراسية لتحسين التنبؤ بالتحصيل، وقد وجد في معظمها أن معامل الارتباط المتعدد بين مقياس التحصيل من ناحية وبين المقاييس الفرعية للعادات الدراسية من ناحية أخرى لم يزد كثيراً عن معامل الارتباط بين مقياس التحصيل وبين المقاييس الفرعية كل على حدة، بمعنى أن استخدام مقياس فرعي واحد قد يغني عن استخدام كل المقاييس في معادلة الانحدار المتعدد (Brown & Dubois, 1964; Dobson, 1979; Dreher & Sinrer, 1985; Zimmerman et al, 1977) ويرجع السبب في ذلك إلى وجود ارتباطات مرتفعة بين المقاييس الفرعية نفسها. هذا التداخل بين المقاييس الفرعية يجعلها غير كفؤة كمجموعة في التنبؤ بالتحصيل، ونفس السبب أيضاً يحد من قيمة المقاييس الفرعية في عمليات التشخيص.

ويمكن تفسير النتائج السلبية المتعلقة بقيمة مقاييس العادات الدراسية كمنبئات للتحصيل الدراسي، وكأدوات لتشخيص الصعوبات الأكاديمية، في ضوء الأساليب المستخدمة في إعداد هذه المقاييس، إذ أعطيت حين إعدادها الاعتبارات المنطقية والنظرية وزناً أكبر من الاعتبارات العملية في اختيار الفقرات وتصنيفها إلى مقاييس فرعية. أي أنه قد تم إعداد المقاييس وفقاً لتوجيهات نظرية معينة، ودون الاسترشاد بمقاييس التحصيل الدراسي كمحكات في اختيار الفقرات. كما تم تصنيف الفقرات إلى مقاييس فرعية طبقاً لأحكام المختصين ودون الاستعانة بالمنهج الإحصائية الملائمة.

وقد استخدمت مقاييس العادات الدراسية في عدد من الدراسات العاملية تهدف في معظمها إلى اختبار صحة الفروض بأن هذه المقاييس

حوليات كلية الآداب

تتضمن عوامل معينة سبق تحديدها عند إعداد هذه المقاييس، ولم توفر نتائج هذه الدراسات في مجملها صورة واضحة عن العوامل الكامنة في مجال السلوك الدراسي، حيث كشفت هذه الدراسات عن أن هذه المقاييس لا تتمتع بدرجة كافية من التجانس الداخلي وعدم التداخل فيما بينها. وقد حذر موليك (Mulaik, 1972) من استخدام مثل هذه المقاييس في دراسة الظواهر المعقدة والتوصل إلى نتائج على أساس افتراض البساطة ووحدة البناء الداخلي في المقاييس. وبالتالي فإن نتائج البحوث العملية السابقة تؤكد الحاجة إلى دراسات عاملية على الفقرات نفسها كخطوة أساسية للكشف عن العوامل الكامنة في العادات والاتجاهات الدراسية.

ومن المسلم به أن التحصيل الأكاديمي يتأثر بعوامل عديدة - معرفية وغير معرفية - ولا تشكل العادات الدراسية إلا مجالا واحداً منها، ولذلك فإن دراسة الفروق الفردية في التحصيل، وكذلك التنبؤ به يتطلب توافر مقاييس ذات خصائص معينة تجعلها صالحة لهذا الغرض. ومن هذه الخصائص أن يكون كل مقياس فعالاً في التنبؤ بالتحصيل بحيث يتحقق فيه أعلى صدق ممكن، ومستوى ثبات ملائم، بأقل عدد ممكن من الفقرات. كما ينبغي أن تكون المقاييس مستقلة بعضها عن بعض بحيث يساهم كل منها مساهمة فعالة في تفسير التباين في التحصيل، ويتطلب ذلك أن يتم تصنيف الفقرات إلى مقاييس فرعية على أساس الارتباطات فيما بينها وليس على أساس الحكم على محتوياتها.

هذه المبادئ تشكل الإطار العام للبحث الحالي الذي يهدف أولاً إلى تحديد مجال العادات الدراسية على أساس السلوك التفصيلي الذي يرتبط فعلاً بالتحصيل الأكاديمي. يلي هذه الخطوة معالجة هذا المجال بمنهج

التحليل العاملي بحثا عن العوامل الكامنة فيه. ثم دراسة علاقة هذه العوامل بالتحصيل الأكاديمي.

ويمكن الاستعانة بالعوامل الناتجة كموجهات في إعداد مقاييس العادات الدراسية، وفي تخطيط البحوث عن الفروق الفردية في التحصيل الأكاديمي. كما يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في مجال التعلم والارشاد بالنسبة لمجتمع البحث نفسه. إذ يمكن للطلاب دراسة هذا النتائج للتعرف على عوامل النجاح والفشل الأكاديمي، وإستخدامها كإطار لتقويم الذات وتعديل السلوك. كما يمكن لأعضاء هيئة التدريس تقويم طرق التدريس والتقويم في ضوء العوامل التي تكشف عنها الدراسة وتطوير هذه الطرق في الاتجاه الذي ينمي أساليب التعلم الفعالة والاتجاهات الدراسية السوية. كما توفر نتائج الدراسة أساسا علميا يمكن الاستفادة منه في إعداد برامج ارشادية متنوعة تتناول نوعية الطلاب المستجدين بمتطلبات الدراسة الجامعية، وتنمية أساليب الدراسة الفعالة، وتقديم المساعدات الملائمة للطلاب المتعثرين دراسيا.

منهج البحث

اداة البحث

أعد لهذا البحث استبانة تضمنت ١٢٨ فقرة، منها ٧٥ فقرة تشكل الصورة الأصلية لاستبانة براون - هولزمان للعادات والاتجاهات الدراسية. وقد وجد أن هذه الفقرات نفسها قد تم تصنيفها في الاستبانة المطورة إلى ثلاثة مقاييس فرعية تتعلق بعادات العمل (طرق العمل): وعادات الوقت (الإحجام عن التأخير)، والاتجاه نحو التعليم (تقبل التعليم). أما الفقرات التي أضيفت إلى استبانة براون - هولزمان عند تعديلها - والتي أصبحت

حوليات كلية الآداب

تكون مقياس الرضا عن المدرسين - فم تشملها الاستبانة المستخدمة. وقد روعي عند تعريب الفقرات أن تكون ملائمة من حيث المضمون والصياغة لطبيعة الدراسة بجامعة الكويت.

أما باقي الفقرات في الاستبانة وعددها ٥٣ فقرة فكانت من إعداد الباحث وتتعلق بعادات الدراسة والدافعية للدراسة، والاتجاه نحو البرامج الدراسية والتعليم والعمل وأعضاء هيئة التدريس.

وقد زودت كل فقرة بمقياس خماسي للإجابة يتضمن البدائل الآتية: نادراً، أحياناً، كثيراً، عادة، دائماً تقريباً، وذلك باستثناء ٢٢ فقرة تتعلق بالاتجاهات زودت بالبدائل الآتية: أعارض بشدة، أعارض، لا أدري، أوافق، أوافق بشدة، وقد شغلت هذه الفقرات الجزء الأخير من الاستبانة وزودت بتعليقات خاصة بها.

متغيرات البحث الأساسية:

اعتبرت كل فقرة في الاستبانة متغيراً بحد ذاته تتراوح قيمته بين ١، ٥. واستخدم المعدل العام (الترانمي) كمقياس للتحصيل الأكاديمي، والمعدل العام عبارة عن متوسط موزون بعدد الوحدات الدراسية للتقديرات التي يحصل عليها الطالب في المقررات التي تم دراستها. أما سلم التقديرات المستخدم في تقويم التحصيل في المقررات فيتكون من عشر نقاط تبدأ بصفر (ضعيف) وتنتهي بالتقدير ٩ (ممتاز).

مجتمع البحث

دعت عوامل إلى تحديد مجتمع البحث بطلبات التخصص الرئيسي في علم

النفس، فقد أكدت الدراسات السابقة على أن العادات الدراسية المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي تتوقف على طبيعة الدراسة ومتطلباتها، ولذلك يفضل تحديد هذه العادات في مجتمعات متجانسة أكاديمياً. (Brown & Dubois, 1964; Dpbson, 1979; Watkins & Hattie, 1981) السابقة على وجود فروق بين الجنسين في العادات الدراسية المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي (Brown & Holtzman, 1956; Dobson, 1979; Watkins & Hattie, 1981; Wikoff & Kafa, 1981)، وفي نتائج التحليل العاملي للعادات الدراسية (Khan, 1970). ولذلك تقرر أن تقتصر الدراسة على قسم واحد فقط هو قسم علم النفس. وبالرغم من تطبيق الاستبانة على شعب دراسية كاملة تشتمل على الطلاب والطالبات فقد تقرر استبعاد الطلاب لقلة عددهم بالقسم، وتعذر الحصول على عينة تصلح من حيث العدد لإجراء التحليل العاملي الذي يتطلب استخدام عينات كبيرة. ولذلك فإن نتائج البحث الحالي تتعلق فقط بمجتمع الطالبات الدراسات لعلم النفس كتنحصر رئيسي.

جمع البيانات

طبقت الاستبانة على الدارسين في مقررات علم النفس الإلزامية والاختيارية، وقد استبعد من التطبيق مقرر مدخل إلى علم النفس لكونه مقررأ اختياريأ لكل طلاب الجامعة. ونظراً لقلة عدد المقررات التخصصية التي يقدمها قسم علم النفس في المستوى الثاني فقد كانت معظم المقررات التي طبقت فيها الاستبانة من المستويين الثالث والرابع.

وقد طبقت الاستبانة بإشراف أعضاء هيئة التدريس حيث كان استاذ كل مقرر يزود بكتيبات الاستبانة مدونأ عليها أسماء الطلاب وأرقامهم

حوليات كلية الآداب

الجامعية طبقاً لقائمة الطلاب المسجلين في المقرر. وقد كان هذا الإجراء ضرورياً للحصول على البيانات المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي للطلاب من واقع السجلات الرسمية وعدم الاعتماد على البيانات التي يعطيها الطلاب في هذا الشأن. وقد اشتملت هذه البيانات على عدد الوحدات المجتازة وعلى المعدل العام.

وقد استغرق جمع البيانات عدة فصول دراسية ابتداء من عام ١٩٨٣/٨٢ وحتى عام ١٩٨٧/٨٦. وبذلك تكون البيانات قد شملت عدة أجيال دراسية مما يعطي لمجتمع البحث بعداً زمنياً. ومن ناحية أخرى فإن جمع البيانات قد شمل شعباً دراسية كثيرة، ومقررات متنوعة، وفصولاً دراسية مختلفة. ومن الناحية المنهجية يعتبر هذا الإجراء فعالاً في تقليل آثار أية عوامل عارضة على نتائج البحث، ويجعل هذه النتائج صادقة في تعبيرها عن آثار البيئة الأكاديمية في السلوك الدراسي للطلاب، ومثلة للسلوك السائد بينهم.

عينة البحث

تم استبعاد الحالات المكررة والناجمة عن الإجابة على الاستبانة أكثر من مرة في شعب دراسية مختلفة أو في فصول دراسية مختلفة لنفس الطالبات. وقد أمكن تحديد هذه الحالات من فحص أرقام طالبات العينة بعد ترتيبها، كما تم استبعاد ٥١ طالبة طالبة تركن بعض الفقرات دون إجابة حيث يفضل إجراء التحليل العاملي على بيانات كاملة لكل الأفراد (Cooley & Lohnes 1971).

وقد أصبحت العينة المستخدمة في تحليل البيانات مكونة من ٣٩٣ طالبة. وقد تراوح عدد الوحدات المجتازة في هذه العينة بين ٢٧ وحدة،

١٢٣ وحدة بمتوسط قدره ٨٢,٣ وحدة وانحراف معياري ١٩,٧ وحدة. كما تراوح المعدل العام للطالبات في هذه العينة بين ٢,٥٣ ، ٧,٦٦ وحدة، بمتوسط قدره ٤,١٧ وحدة وانحراف معياري وحدة واحدة.

تحليل البيانات

استخدم الحاسب الآلي في تحليل البيانات وفقاً للخطوات الآتية:

- ١ - تم تقسيم عينة البحث عشوائياً إلى عيتين:
 - أ - عينة اختيار الفقرات وتتألف من ٣٠٠ طالبة، وقد استخدمت هذه العينة في حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والمعدل العام. وقد أسفرت هذه الخطوة عن تحديد ٤٤ فقرة كانت معاملات ارتباطها بالمعدل العام دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠٢٥ أو أقل لاختبار ذي طرف واحد. وقد اعتبر أن هذه الفقرات تشكل مجال العادات والاتجاهات الدراسية المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي لمجتمع البحث.
 - ب - عينة الصدق وتتألف من ٩٣ طالبة وقد خصصت لدراسة خصائص المقياس الكلي الناتج عن اختيار الفقرات بناء على بيانات العينة الأخرى.
- ٢ - تم تطبيق برنامج التحليل العاملي (SPSS) على مصفوفة معاملات الارتباط بين الفقرات المرتبطة بالمعدل العام وعددها ٤٤ فقرة. وقد استخدم في هذا التحليل بيانات العينة الكلية المكونة من ٣٩٣ طالبا. وقد اشتمل البرنامج على:
 - ١ - حساب المقاييس الأساسية التي تستخدم لتقييم ملاءمة مصفوفة الارتباطات للتحليل العاملي. وتتضمن هذه المقاييس مقياس كفاية

حوليات كلية الاداب

المعينة لمجموعة المتغيرات ولكل متغير على حدة (Measure of Sampling Adequacy, MSA). ويبين المقياس العام لكفاية المعينة مدى ملاءمة البيانات للتحليل العاملي، وتزداد قيمة هذا المقياس بزيادة عدد المتغيرات، وزيادة حجم العينة، وارتفاع مستوى معاملات الارتباط في المصفوفة، وانخفاض عدد العوامل الكامنة فيها. أما مقياس كفاية المعينة للمتغير الواحد فيبين درجة انتماء المتغير إلى مجموعة المتغيرات سيكومتريا. ومن المقاييس الأخرى على ملاءمة المصفوفة للتحليل العاملي نسبة العناصر غير القطرية الأكبر من الصفر في مصفوفة التباينات المشتركة للأجزاء النوعية للمتغيرات (Unique parts)، وتقل ملاءمة البيانات للتحليل العاملي كلما زادت هذه النسبة. وكمقياس ثالث على ملاءمة البيانات للتحليل العاملي اختبار التكور لبارتلت (Bartlett's test of sphericity). ورفض هذا الاختبار إحصائيا يعتبر مؤشراً على ملاءمة البيانات للتحليل العاملي (Cooley Lohnes, 1971; Dziuban & Shirkey, 1974; Kaiser, 1970).

ب - طبقت طريقة المكونات المركزية (Principal Components) لاستخلاص العوامل.

ج - تم الاحتفاظ بالعوامل التي تزيد جذورها الكامنة عن الوحدة وإدارة هذه العوامل إلى وضع متعامد ذي بناء بسيط باستخدام طريقة الفارماكس (Varimax rotation).

٣ - تم تقدير درجات العوامل الناتجة بطريقة بارتلت (Bartlett) ثم حساب معاملات الارتباط بين هذه العوامل والمعدل العام، ثم إيجاد معامل الارتباط المتعدد بين درجات العوامل والمعدل العام.

نتائج البحث

تحديد الفقرات المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي

تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والمعدل العام بين - ٠,٠٩ ، ٠,٣٢ وقد وجد أن ٤٤ فقرة بلغت معاملات ارتباطها بالمعدل العام ٠,١١ أو أكثر، وهي معاملات دالة احصائياً عند مستوى دلالة احصائية ٠,٠٢٥ أو أقل لاختبار ذي طرف واحد ($n = 300$). وقد أعتبر أن هذه الفقرات تشكل المجال السلوكي موضوع البحث. وتتألف هذه الفقرات من ٢٦ فقرة مصدرها استبانة براون - هولزمان للعوادات والاتجاهات الدراسية، ١٨ فقرة من إعداد الباحث. هذه الفقرات ومعاملات ارتباطها بالمعدل العام معروضة في جداول التحليل العملي مع تشعباتها بالعوامل المختلفة.

أما باقي الفقرات فقد كانت ارتباطاتها بالمعدل العام منخفضة. ففي حالة ٢٨ فقرة تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٠٥ ، ٠,٠٩ وفي حالة ٢٩ فقرة تراوحت معاملات الارتباط بين صفر، ٠,٠٤ أما باقي الفقرات وعددها ٢٧ فقد كانت معاملات ارتباطها سالبة وكان معظمها قريباً من الصفر.

ويبين جدول (١) خصائص الدرجة الكلية للفقرات التي تم اختيارها للتحليل، العملي، كما يبين الخصائص الاحصائية لتوزيع المعدل العام، ويتضح من الجدول أن معامل ثبات الدرجة الكلية بلغ ٠,٨٧ أما معامل الصدق - أي معامل ارتباط الدرجة الكلية بالمعدل العام - فقد بلغ ٠,٤٣ في عينة اختيار الفقرات، ٠,٥٨ في عينة الصدق، ٠,٤٦ في العينة الكلية. ويلاحظ من الجدول الاختلاف بين توزيعي الدرجة الكلية والمعدل

حوليات كلية الآداب

العام في نوع الالتواء وفي درجته، فالالتواء سالب وضعيف نسبياً في حالة الدرجة الكلية وموجب وأقوى في حالة المعدل العام. ومن المعلوم أن اختلاف التوزيعات من حيث الشكل يؤثر على معاملات الارتباط بينها.

جدول (١): الخصائص الإحصائية الأساسية لتوزيعي المعدل العام والدرجة الكلية للفقرات المرتبطة بالمعدل العام

الخاصية	عيننة اختيار الفقرات		عيننة الصدق		العينة الكلية	
	الدرجة الكلية	المعدل العام	الدرجة الكلية	المعدل العام	الدرجة الكلية	المعدل العام
الوسط الحسابي	١٦٢,٠	٤,١٨	١٦٢,٢	٤,١٥	١٦٢,٠	٤,١٧
الانحراف المعياري	١٩,٣	١,٠٣	١٩,٧	٠,٩١	١٩,٣	١,١٠٠
الحد الأدنى	١٠٠	٢,٥٣	١٠٠	٢,٦٣	١٠٠	٢,٥٣
الحد الأعلى	٢٠٦	٧,٦٦	٢٠٣	٧,٤٢	٢٠٦	٧,٦٦
معامل الالتواء	٠,٣٤-	٠,٨٠	٠,٥٠-	٠,٨٨	٠,٣٨	٠,٨٢
معامل التفرطح	٠,٢٤	٠,٢٣	٠,٦١	١,٠٥	٠,٣١	٠,٣٨
معامل الفا للثبات	٠,٨٧	-	٠,٨٨	-	٠,٨٧	-
معامل الارتباط	٠,٤٣	٠,٥٨		٠,٤٦		
عدد الطالبات	٣٠٠	٩٣		٣٩٣		

ملاءمة مصفوفة الارتباطات بين الفقرات للتحليل العاملي

تم تطبيق برنامج التحليل العاملي على مصفوفة معاملات الارتباط بين الفقرات المرتبطة بالمعدل العام وعددها ٤٤ فقرة. وقد تم هذا التطبيق على العينة المكونة من ٣٩٣ طالبة. ويتضمن البرنامج ثلاثة اختبارات احصائية للتحقق من ملاءمة المصفوفة للتحليل العاملي. ويتعلق الاختبار الأول وهو اختبار وصفي بحساب نسبة العناصر غير القطرية الأكبر من ٠,٠٩ في مصفوفة البيانات المشتركة للأجزاء النوعية للمتغيرات (Unique parts) ويفترض أن تكون هذه المصفوفة قطرية، أي أن عناصرها غير القطرية تكون قريبة من الصفر، إذا كان النموذج العاملي ينطبق على مصفوفة الارتباطات، (Dziuban & Shirkey, 1974). وقد كشف هذا الاختبار عن وجود ١١٢ عنصراً أكبر من ٠,٠٩، وتشكل هذه العناصر ٥,٩٪ من العناصر غير القطرية، وهي نسبة صغيرة.

أما الاختبار الثاني فهو اختبار بارتلت للتكور (Sphericity test) وينص الفرض الصفري لهذا الاختبار على أن مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات تمثل مجتمعاً طبيعياً متعدد المتغيرات (Multivariate) وأن هذه المتغيرات مستقل بعضها عن بعض في هذا المجتمع. وطبقاً لهذا الفرض الصفري فإن مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات في المجتمع عبارة عن مصفوفة تبلغ عناصرها القطرية الوحدة، وتبلغ عناصرها غير القطرية الصفر. فإذا كان هذا الفرض صحيحاً فإن معاملات الارتباط بين المتغيرات في العينة لن تختلف عن الصفر إلا في حدود عوامل الصدفة في اختيار العينة. وقبول هذا الفرض يعني أن المتغيرات مستقل بعضها عن بعض ولا تصلح للتحليل العاملي. أما رفض الفرض فيعتبر مؤشراً على ملاءمة البيانات للتحليل العاملي (Cooley & Lohnes, 1971; Dziuban & Shirkey,

حولات كلفة الاداب

(1974) وقد بلغت قيمة كا^٢ ٤٠٦٦ بدرجات حرية ٩٤٦ وهي دالة إحصائياً عند مستوى قريب من الصفر. مما يدل على ملاءمة المصفوفة للتحليل العاملي.

أما الاختبار الثالث فيتضمن حساب المقياس العام لكفاية المعايير، وهو يقيم درجة انتماء المتغيرات لبعضها من الناحية السيكمترية. ومن الناحية العملية تتراوح قيم هذا المقياس بين ٠,٤ ، ١. وتصبح البيانات ملائمة للتحليل العاملي كلما كانت قيم هذا المقياس قريبة من الوحدة، (Dziuban & Shirkey, 1974; Kaiser, 1970). وقد بلغ المقياس العام لكفاية المعايير المحسوب من المصفوفة ٠,٨٤ وهو يدل على ملاءمة جيدة. كما تم حساب مقياس كفاية المعايير لكل فقرة على حدة ويعكس هذا المقياس درجة انتماء الفقرة لمجموعة الفقرات من الناحية السيكمترية. وقد وجد أن ٣٢ فقرة كانت مقاييس انتمائها أعلى من ٠,٨ وهي بذلك تقع في المستويين الجيد والممتاز للملاءمة. أما باقي الفقرات فقد تراوحت مقاييس كفاية المعايير بالنسبة لها بين ٠,٦٩ ، ٠,٧٩ وهي تدل على مستوى متوسط من الملاءمة.

وتدل نتائج الاختبارات السابقة في مجملها على أن مصفوفة معاملات الارتباط بين الفقرات ملائمة للتحليل العاملي.

نتائج التحليل العاملي

كشف تحليل معاملات الارتباط بطريقة المكونات المركزية عن وجود ١٣ عاملاً جذورها الكامنة أكبر من الوحدة. وقد استوعبت هذه العوامل ٥٦,٣٪ من التباين الكلي. كما تبين أن ٢٩٪ من بواقي معاملات الارتباط كانت أكبر من ٠,٥٥ أما التباينات العامة للفقرات (Communalities) فقد

تراوحت بين ٠,٤٢ ، ٠,٧٥ بمتوسط قدره ٠,٥٦ ، وكان غالبيتها (٧٧٪) محصوراً بين ٠,٥٠ ، ٠,٦٥ .

وقد تم إدارة هذه العوامل إلى وضع متعامد ذي بناء بسيط باستخدام طريقة الفاريماكس . وقد أهملت التشبعات بالعوامل الناتجة إذا كانت أقل من ٠,٣٥ وقد وجد أن ٣٧ فقرة قد تشبع كل منها بعامل واحد فقط، وقد اعتبرت هذه الفقرات كفقرات مرجعية في تعريف العوامل . أما باقي الفقرات ووعدها ٧ فقد تشبع كل منها بعاملين . ومن ناحية أخرى تبين أن ثمانية من العوامل قد تشبع بكل منها ثلاث فقرات مرجعية أو أكثر . وقد اعتبر أن هذه العوامل قد تحددت بشكل واضح نسبياً . كما وجد أن أحد العوامل قد تشبع به فقرتان مرجعيتان بالإضافة إلى فقرتين مشتركيتين مع عوامل أخرى . أما باقي العوامل فلم تتحدد بشكل واضح حيث ارتبط ثلاثة منها بفقرتين مرجعيتين فقط في كل حالة، أما العامل الأخير فقد ارتبط به فقرة مرجعية واحدة .

وتبين الجداول من ٢ إلى ١١ نتائج التحليل العاملي . ويحتوي كل جدول على الفقرات المشبعة بالعامل بالإضافة إلى التباين العام للفقرة، ومعامل ارتباطها بالمعدل العام، والتشبعات بالعوامل الأخرى . كما يبين الجدول موقع الفقرة في المقاييس الفرعية لاستبانة براون - هولزمان إذا كانت الفقرة مقتبسة منه .

العامل الأول: التهيؤ النفسي للدراسة

تشبع بهذا العامل سبع فقرات منها خمس فقرات لم تشبع بأي عامل آخر (٠,٣٥ أو أكثر) (جدول ٢) . وتتضمن هذه الفقرات وجود معوقات مستمرة أو أساسية تحول دون عملية الدراسة نفسها . ومن هذه المعوقات

حوليات كلية الآداب

وجود مشكلات شخصية تحول دون الاهتمام بالدراسة، وعدم القدرة على التركيز، وصعوبة التهيؤ للدراسة عندما تحين أوقاتها، والافتقار إلى الدافعية للدراسة. وقد سمي هذا العامل بالتهيؤ النفسي للدراسة ويقصد به القدرة على حصر الاهتمام بالدراسة في الأوقات المخصصة لها ووضع الشواغل الأخرى جانباً خلال هذه الأوقات.

وتقع الفقرات ١، ٣، ٤، ٦ في مقياس الإحجام عن التأخير (DA) في استبانة براون- هولزمان. ولكن الفقرات المشبعة بهذا العامل لا تتعلق مباشرة بتنظيم الوقت، غير أن القدرة على التحرر من العوامل المشتتة، وعلى حصر الاهتمام في الدراسة في الأوقات المخصصة لها، هي عامل أساسي للاستفادة من هذه الأوقات في الدراسة.

وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات المشبعة بالعامل الأول والمعدل العام بين ٠,١٤، ٠,٢٠، أما معامل الارتباط بين العامل الأول والمعدل العام فكان ٠,١ وهو ارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٢، لا اختبار ذي طرف واحد ($n=393$). وبلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية المحسوبة من الفقرات السبع والمعدل العام ٠,٢٧ وبالرغم من اختلاف الفقرات في المحتوى فقد بلغ متوسط معاملات الارتباط بينها ٠,٣٦، كما بلغ معامل الاتساق الداخلي (الفا) ٠,٧٩.

جدول (٢): العامل الأول - التهيؤ النفسي للدراسة

رقم مسلسل	الفقرة	الارتباط بالمعدل العام	التباين العام	التشيع بالمعدل	التشيع بعوامل أخرى
١	٥٣ مشكلاتي الخاصة - المنزلية أو العاطفية أو المالية - تجعلني أهمل واجباتي الدراسية	٠,٢٠	٠,٧٣	٠,٨١	-
٢	٩٠ مشكلاتي الشخصية تشغلني عن الدراسة والمذاكرة (DA 69)	٠,١٧	٠,٦٤	٠,٧٤	-
٣	٣٨ لا أستطيع التركيز جيداً بسبب ما يعتريني من فترات من القلق أو الكآبة (DA 41).	٠,١٧	٠,٥٣	٠,٦٤	-
٤	٣٧ أحتاج إلى وقت طويل حتى أصبح مهياً لاستذكار دروسي (Da 37).	٠,١٣	٠,٥١	٠,٦٣	-
٥	٨١ أجد صعوبة في تركيز ذهني على ما أقرؤه أثناء مراجعة الدروس.	٠,١٩	٠,٥٦	٠,٤٦	٣(٠,٤١)
٦	٦١ محاولاتي للمذاكرة قد تنجح وقد تفشل ويتوقف ذلك على حالتي المزاجية (DA 81)	٠,١٨	٠,٥٠	٠,٤٤	٩(٠,٣٦)
٧	٩١ ينقصني العزم والإصرار على المذاكرة	٠,١٤	٠,٥٣	٠,٤٢	-
معامل ارتباط درجات العامل بالمعدل العام = ٠,١٠					
معامل ارتباط الدرجة الكلية للفقرات بالمعدل العام = ٠,٢٧					
معامل الفا للدرجة الكلية للفقرات = ٠,٧٩					
متوسط معاملات الارتباط بين الفقرات = ٠,٣٦					

حوليات كلية الآداب

العامل الثاني: عادات التعبير الكتابي

ظهر هذا العامل في ثلاث فقرات فقط تتعلق كلها بصعوبات التعبير الكتابي، وتنتمي هذه الفقرات إلى مقياس طرق العمل (WM) في استبانة براون - هولزمان للعادات والاتجاهات الدراسية (جدول ٣). وقد بلغ معامل ارتباط هذا العامل بالمعدل العام ٠,١٣، أما الدرجة الكلية المحسوبة من هذه الفقرات فقد بلغ معامل ارتباطها بالمعدل العام ٠,٢٢ ومعامل ثباتها ٠,٧١.

جدول (٣): العامل الثاني - عادات التعبير الكتابي

رقم مسلسل	الفقرات	الارتباط بالمعدل العام	التباين العام	التشيع بالمعدل	التشيع بمعامل أخرى
١	١٨ أجد صعوبة في التعبير عن أفكار (WM 30)	٠,١٧	٠,٧٥	٠,٨٢	-
٢	٧ أجد صعوبة في التعبير عن أفكار كتابية وهذه صعوبة تجعلني بطيئاً في انجاز البحوث والتقارير (WM 6)	٠,١٤	٠,٧٤	٠,٨١	-
٣	٨ ينتقد الأساتذة التقارير أو التمارين أو الإجابات التي اكتبها بأنها كتبت على عجل وتفتقر إلى التنظيم (WM 10)	٠,١٤	٠,٥٢	٠,٥٥	-
معامل ارتباط درجات العامل بالمعدل العام = ٠,١٣					
معامل ارتباط الدرجة الكلية للفقرات بالمعدل العام = ٠,٢٢					
معامل الفا للدرجة الكلية للفقرات = ٠,٧١					
متوسط معاملات الارتباط بين الفقرات = ٠,٤٤					

العامل الثالث: أسلوب القراءة

تشبع بهذا العامل خمس فقرات (جدول ٤). وتتعلق الفقرة الأولى بالمعالجة السطحية لأسئلة الامتحانات، وتتعلق الفقرة الثالثة بصعوبة استخلاص النقاط الهامة من المادة المقروءة، وتتعلق الفقرة الرابعة بصعوبة التركيز أثناء القراءة. أما الفقرة الثانية فتشير إلى الملل من المواد الدراسية وتشير الفقرة الأخيرة إلى صعوبة الفهم. ويبدو أن العامل الذي تشترك فيه هذه الفقرات يتعلق بأسلوب معالجة المادة المقروءة. فالقراءة السطحية للمادة لا تساعد على استخلاص الحقائق الأساسية فيها أو الاحتفاظ بتركيز الانتباه أثناء القراءة، ولا يتسق معها معالجة أسئلة الامتحانات بأسلوب تحليلي، كما أن القراءة السطحية تجعل المادة مملة وصعبة الفهم.

وقد بلغ معامل ارتباط هذا العامل بالمعدل العام ٠,١٢، ومعامل ارتباط الدرجة الكلية للفقرات الخمس بالمعدل العام ٠,٢٧، أما متوسط معاملات الارتباط بين هذه الفقرات فيميل إلى الانخفاض حيث بلغ ٠,٢٥ وقد بلغ معامل الفا للثبات ٠,٦١.

حوليات كلية الآداب

جدول ٤ : العامل الثالث - أسلوب القراءة

رقم مسلسل	الفقرة	الارتباط بالمعدل العام	التباين العام	التشيع بالعامل	التشيع بعوامل أخرى
١	١٠٢ أجيب عن أسئلة الامتحان مباشرة دون تحديد لخطوات الإجابة أو النقاط الرئيسية فيها	٠,١٨	٠,٥٢	٠,٥٩	-
٢	٧٩ أجد المواد الدراسية مملة	٠,١٤	٠,٥٢	٠,٤٥	-
٣	٥٥ أجد صعوبة في استخلاص النقاط الهامة في القراءات المقررة وهي النقاط التي تأتي في الامتحانات عادة (WM 50)	٠,٢٤	٠,٤٧	٠,٤٥	-
٤	٦٤ عندما أقرأ درساً مقرراً، أستطيع أن أركز لفترة قصيرة فقط، ثم تصبح الكلمات خليطاً لا معنى له (WM 66)	٠,١٣	٠,٤٨	٠,٤٥	١ (٠,٣٦)
٥	٧٦ أجد صعوبة في فهم المواد الدراسية	٠,١٤	٠,٤٧	٠,٣٥	-

معامل ارتباط درجات العامل بالمعدل العام = ٠,١٢

معامل ارتباط الدرجة الكلية للفقرات بالمعدل العام = ٠,٢٧

معامل الفا للدرجة الكلية للفقرات = ٠,٦١

متوسط معاملات الارتباط بين الفقرات = ٠,٢٥

العامل الرابع : عادات الامتحان :

تشبع بهذا العامل خمس فقرات تتعلق كلها مباشرة بأداء الامتحانات (جدول ٥). وتعتبر هذه الفقرات عن بعض العادات السلبية وعن بعض الصعوبات في أداء الامتحانات. وتنتمي الفقرات الأربع الأولى إلى مقياس طرق العمل في استبانة براون - هولزمان. وقد بلغ معامل ارتباط هذه العامل بالمعدل العام ٠,١٧. أما الدرجة الكلية المحسوبة من الفقرات الخمس فقد بلغ معامل ارتباطها بالمعدل العام ٠,٣٢، وكان معامل الاتساق الداخلي لدرجات هذه الفقرات ٠,٦٢.

حوليات كلية الآداب

جدول ٥ : العامل الرابع - عادات الامتحان

رقم مسلسل	الفقرة	الارتباط بالمعدل العام	التباين العام	التشيع بالعامل	التشيع بعوامل أخرى
١	٧٤ عندما أستعيد أوراق الإجابة بد أن تصحح أجد أنني قد فقدت بعض الدرجات بسبب الأخطاء التافهة أو الطائشة (WM 94)	٠,١٦	٠,٥٤	٠,٥٨	-
٢	٧٢ لا أستطيع أن أكمل الإجابة عن اسئلة الامتحانات في الوقت المحدد لها (WM 86)	٠,١٦	٠,٥٤	٠,٥٧	-
٣	٦٩ أفقد بعض الدرجات في الامتحانات بسبب تبديل اجاباتي الأصلية بغيرها ثم أكتشف فيما بعد أنني كنت مصيبا في بادئ الأمر (WM 74)	٠,١٣	٠,٦١	٠,٥٧	-
٤	٣٢ لا أحسن الإجابة في الامتحانات بسبب الصعوبة التي أجدها في تجميع وصياغة الأفكار بشكل واضح ومنظم في الوقت القصير المخصص للامتحان (WM 38)	٠,١٩	٠,٥٢	٠,٤٦	-
٥	١٠١ أجد صعوبة في تذكر المعلومات أثناء الامتحان	٠,٢٤	٠,٥٣	٠,٤٤	٣(٠,٣٩)
معامل ارتباط درجات العامل بالمعدل العام = ٠,١٧					
معامل ارتباط الدرجة الكلية للفقرات بالمعدل العام = ٠,٣٢					
معامل الفا للدرجة الكلية للفقرات = ٠,٦٢					
متوسط معاملات الارتباط بين الفقرات = ٠,٢٦					

العامل الخامس : الثقة بأعضاء هيئة التدريس :

تشبع بهذا العامل ثلاث فقرات تتعلق كلها بالاتجاهات نحو أعضاء هيئة التدريس من حيث اخلاصهم في العمل . وتحليلهم بالإنصاف والموضوعية في معاملة الطلاب (جدول ٦) . وتنتمي الفقرة الثالثة لمقياس الرضا عن المدرس (TA) في استبانة براون - هولزمان . وقد بلغ معامل ارتباط هذا العامل بالمعدل العام ٠,١١ ، كما بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للفقرات الثلاث والمعدل العام ٠,٢٠ أما معامل ثباتها فقد بلغ ٠,٦١ .

جدول ٦ : العامل الخامس - الثقة بأعضاء هيئة التدريس

رقم مسلسل	الفقرة	الارتباط بالمعدل العام	التباين العام	التشبع بالعامل	التشبع بعوامل أخرى
١	١٠٩ أساتذة الجامعة مخلصون في عملهم على وجه العموم	٠,١٣	٠,٦٤	٠,٧٩	-
٢	١١٧ أساتذة الجامعة منصفون في معاملتهم للطلاب	٠,١٩	٠,٦٤	٠,٧٤	-
٣	٩ أشعر بأن الأساتذة يسمحون لمشاعرهم الشخصية تجاه طلابهم بأن تؤثر عليهم عند تقديرهم لتحصيل الطلاب (TA II)	٠,١٢	٠,٦٠	٠,٦٠	-
معامل ارتباط درجات العامل بالمعدل العام = ٠,١١					
معامل ارتباط الدرجة الكلية للفقرات بالمعدل العام = ٠,٢٠					
معامل الفا للدرجة الكلية للفقرات = ٠,٦١					
متوسط معاملات الارتباط بين الفقرات = ٠,٣٥					

العامل السادس: تكامل الأهداف والاتجاهات الدراسية:

تشبع بهذا العامل أربع فقرات (جدول ٧). ويلاحظ أن الفقرات الثلاث الأولى لم تشبع بأي عامل آخر. أما الفقرة الرابعة فقد تشبعت بالعامل الخامس (الثقة بأعضاء هيئة التدريس) بالإضافة إلى هذا العامل. وتتعلق الفقرات الأولى والثانية والرابعة بموقف الطالبة من الوسائل غير الموضوعية أكاديمياً وغير المقبولة اجتماعياً لتحقيق الأهداف التعليمية، ومن التبريرات غير الموضوعية للنجاح. أما الفقرة الثالثة - وهي تنتمي لمقياس تقبل للتعليم (EA) في استبانة براون - هولزمان فتتعلق بأصالة الأهداف التعليمية. وقد سمي هذا العامل مبدئياً بتكامل الأهداف والاتجاهات الدراسية، ويقصد به إدراك التعلم كقيمة، والقدرة كأساس للانجاز، والتقديرية الدراسية كأهداف تتحقق بالدراسة والاعتماد على الذات، وتكافؤ الفرص كأساس للتقويم، والموضوعية كأساس للتقدير.

وقد بلغ معامل ارتباط هذا العامل بالمعدل العام ٠,١٧، ومعامل ارتباط الدرجة الكلية للفقرات المشبعة بهذا العامل بالمعدل العام ٠,٣٢. مما يدل على أن استقامة الأهداف والاتجاهات الدراسية ترتبط طردياً بالتحصيل الأكاديمي. ويلاحظ أن الارتباط بين الفقرات الأربع وكذلك الاتساق فيما بينهما كان منخفضاً. فالسواء يقتضي رفض كل هذه الاتجاهات بينما اللاسواء له أنماط متنوعة تظهر في قبول بعض هذه الاتجاهات ورفض بعضها الآخر.

جدول ٧: العامل السادس - تكامل الأهداف والاتجاهات الدراسية

رقم مسلسل	الفقرة	الارتباط بالمعدل العام	التباين العام	التشبع بالمعدل	التشبع بمؤام أخرى
١	١٢٨ على الأستاذ أن يراعي ظروف الطالب الخاصة عند تقدير درجته في المقرر	٠,٢٢	٠,٥٠	٠,٦٧	-
٢	١٢٧ من حق الطالب أن يحصل على المساعدة من زملائه في الامتحان إذا كانت ظروفه سيئة	٠,١١	٠,٦٠	٠,٥٣	-
٣	٤٣ المركز الاجتماعي الذي يتمتع به خريج الجامعة هو الأساس الذي دفعني لالتحاق بالجامعة (EA 76)	٠,١٧	٠,٤٢	٠,٤٩	-
٤	١٢٢ يتوقف النجاح على الحظ أكثر منه على القدرة الحقيقية	٠,٢٩	٠,٥١	٠,٤٤	٥ (٠,٣٧)
معامل ارتباط درجات العامل بالمعدل العام = ٠,١٧					
معامل ارتباط الدرجة الكلية للفقرات بالمعدل العام = ٠,٣٢					
معامل الفا للدرجة الكلية للفقرات = ٠,٤٨					
متوسط معاملات الارتباط بين الفقرات = ٠,٢٠					

العامل السابع : المثابرة :

تشبع بالعامل السابع أربع فقرات تتعلق بمستوى الطموح من حيث تحديد الأهداف ومقدار الجهد اللازم لتحقيقها (جدول ٨). ويقع هذا العامل بصفة عامة في مجال الدافعية الأكاديمية أو الدافعية للإنجاز، وقد سمي هذا العامل بالمثابرة لأن الدرجة المنخفضة في هذا العامل تدل على ثبات الهمة في مواجهة المعوقات الدراسية، أما الدرجة المرتفعة فتتضمن بذل المزيد من الجهد للتغلب على هذه المعوقات. وتنتمي الفقرتان الأولى والرابعة لمقياس تقبل التعليم في استبانة براون - هولزمان، كما تنتمي الفقرة الثالثة لمقياس الإحجام عن التأخير في تلك الاستبانة. وقد بلغ معامل الارتباط بين العامل السابع والمعدل العام ٠,٢٨، وبلغ معامل ارتباط الدرجة الكلية للفقرات الأربع بالمعدل العام ٠,٣٦. أما معامل الاتساق بين هذه الفقرات فقد كان منخفضاً نسبياً حيث بلغ ٠,٥٥.

جدول (٨): العامل السابع - المثابرة

رقم مسلسل	الفقرة	الارتباط بالمعدل العام	التباين العام	التشيع بالعامل	التشيع بعوامل أخرى
١	١٦ إذا لم يعجبني مقرر ما فإنني أبذل فيه جهداً يكفي فقط للحصول على درجة النجاح (EA 32)	٠,٢٥	٠,٦٣	٠,٧١	—
٢	٩٢ أكتفي من المذاكرة بقسط يمكنني من النجاح فقط	٠,٢٦	٠,٥٨	٠,٦٢	—
٣	٥ أصاب باليأس عند دراستي لموضوع صعب وقد أتركه أو أكتفي بدراسة الأجزاء السهلة من الموضوع (DA 1)	٠,١٤	٠,٥٨	٠,٤٨	١١ (٠,٣٦)
٤	٤ سواء أحببت مقررأ أم لا فإنني أدرس جيداً حتى أحصل على تقدير عال فيه (EA 12)	٠,١٦	٠,٦١	٠,٤٠	٨ (٠,٣٥)
معامل ارتباط درجات العامل بالمعدل العام = ٠,٢٨					
معامل ارتباط الدرجة الكلية للفقرات بالمعدل العام = ٠,٣٦					
معامل الفا للدرجة الكلية للفقرات = ٠,٥٥					
متوسط معاملات الارتباط بين الفقرات = ٠,٢٤					

العامل الثامن: الدافع الأكاديمي:

تشبع بهذا العامل ثلاث فقرات فقط لم يتشبع أي منها بعوامل أخرى (جدول ٩). وتتعلق الفقرة الأولى والأخيرة بالحرص على حضور المحاضرات والاهتمام بالدراسة بدرجة أكبر من النشاطات الاجتماعية. وقد سمي هذا العامل مبدئياً بالدافع الأكاديمي. وقد بلغ معامل ارتباط هذا العامل بالمعدل العام ٠,١٣، كما بلغ معامل ارتباط الدرجة الكلية للفقرات الثلاث بالمعدل العام ٠,٢٢.

جدول (٩): العامل الثامن - الدافع الأكاديمي

رقم مسلسل	الفقرة	الارتباط بالمعدل العام	التباين العام	التشبع بالمعدل	التشبع بمعدل أخرى
١	٨٤ أحرص على حضور المحاضرات	٠,٢١	٠,٥٦	٠,٦٩	—
٢	٦٠ أفضل الجلوس في الصفوف الخلفية في قاعة الدراسة	٠,١١	٠,٥٦	٠,٦٤	—
٣	٨٨ اهتمامي بالنشاطات الاجتماعية داخل الجامعة أو خارجها أكبر من اهتمامي بالدراسة	٠,١١	٠,٤٩	٠,٥٢	—

معامل ارتباط درجات العامل بالمعدل العام = ٠,١٣
 معامل ارتباط الدرجة الكلية للفقرات بالمعدل العام = ٠,٢٢
 معامل الفا للدرجة الكلية للفقرات = ٠,٤٦
 متوسط معاملات الارتباط بين الفقرات = ٠,٢٢

العامل التاسع: تمييز المعلومات:

تشبع بهذا العامل ثلاث فقرات لم ترتبط بينا بأي عوامل أخرى. ويلاحظ من جدول (١٠) أن هذه الفقرات متباينة من حيث المحتوى، فالأولى تتعلق بالتدوين الحرفي للمعلومات، والثانية بانخفاض معدل الانجاز بالنسبة للوقت، والثالثة بالخشية من سوء الحظ في أداء الامتحانات. هذا التباين يجعل من الصعب استنتاج العامل الذي تشترك فيه هذه الفقرات خاصة وأن الفقرتين الثانية والثالثة كانت تشبعها هذا العامل منخفضة نسبياً. ويبدو أن هذا العامل يتعلق بسرعة تمييز المعلومات من حيث أهميتها أثناء الاستماع. ويلاحظ أن نفس المعنى تضمنته الفقرة ٣ جدول ٤ ولكن في حالة القراءة، حيث تكون السرعة أقل أهمية. وفي كلتا الحالتين فإن الاستغراق في التفاصيل غير الهامة قد يكون أحد أسباب قلة الانجاز بالنسبة للوقت وهو ما تتضمنه الفقرة الثانية. ولنفس الأسباب قد يبرر ضعف الأداء في الامتحانات - وبالرغم من الجهد المبذول في الدراسة - بسوء الحظ. وبالمقابل فإن الإجابة بالنفي عن هذه الفقرات يدل على اليقظة الذهنية والكفاءة في العمل والثقة بالنفس. هذه الاستنتاجات عبارة عن فروض يمكن التحقق من صحتها في دراسات تالية.

وبالرغم من أن هذا العامل لم يتحدد بدرجة مقبولة من الثقة، فإن معامل ارتباطه بالمعدل العام كان بيناً، كما كان معامل ارتباط الدرجة الكلية للفقرات الثلاث بالمعدل العام والبالغ ٠,٣٤ مرتفعاً نسبياً مما يدل على أهمية هذا العامل للتحصيل الأكاديمي.

حوليات كلية الآداب

جدول (١٠): العامل التاسع - تمييز المعلومات

رقم مسلسل	الفقرة	الارتباط بالمعدل العام	التباين العام	التشيع بالعامل	التشيع بعوامل أخرى
١	٢٧ عندما أدون النقاط أثناء شرح الأستاذ أحاول أن أكتب ما يقوله الأستاذ حرفياً بقدر الامكان (WM 34)	٠,٢١	٠,٥٣	٠,٦٨	—
٢	٥٩ يبدو لي أنني لا أنجز إلا القليل بالنسبة للوقت الذي أقضيه في المذاكرة (WM 26)	٠,١٨	٠,٥٤	٠,٤٤	—
٣	١٠٥ أخشى الرسوب نتيجة سوء الحظ في الامتحان	٠,٣٢	٠,٦٣	٠,٣٨	—

معامل ارتباط درجات العامل بالمعدل العام = ٠,١٣
 معامل ارتباط الدرجة الكلية للفقرات بالمعدل العام = ٠,٣٤
 معامل الفا للدرجة الكلية للفقرات = ٠,٤٦
 متوسط معاملات الارتباط بين الفقرات = ٠,٢٢

العوامل ١٠ - ١٣

يحتوي جدول ١١ على الفقرات المشبعة بالعوامل المتبقية. وكل فقرة من هذه الفقرات لم تتشعب بأي عامل آخر طبقاً للحد الأدنى المستخدم وهو ٠,٣٥. وقد ظهر كل من العوامل ١٠، ١١، ١٢ في فقرتين، ولذلك فإن هذه العوامل لم تتحدد بدرجة مقبولة طبقاً لمنهج التحليل العاملي. ويبدو أن العامل العاشر يتعلق بالاتجاه نحو التعليم الجامعي وأهميته في تنمية الأفراد. وتنتمي الفقرتان المشبعتان بهذا العامل إلى مقياس تقبل التعليم في استبانة براون - هولزمان أما الفقرتان المرتبطتان بالعامل الحادي عشر فتتعلق إحداهما بالمقارنة بين درجات الامتحان الفصلية والامتحانات النهائية ودورهما في تحديد الدرجات الكلية للمقررات، وتتعلق الأخرى بعدالة أساليب التقويم، وهي تنتمي إلى مقياس تقبل التعليم في استبانة براون - هولزمان. أما الفقرتان المشبعتان بالعامل الثاني عشر فتتعلق إحداهما بالرضا عن الحياة الجامعية وتتعلق الأخرى بالارتباك في الامتحانات وهي تنتمي لمقياس طرق العمل في استبانة براون - هولزمان. وقد ظهر العامل الأخير في فقرة واحدة فقط تنتمي لمقياس تقبل التعليم في استبانة براون - هولزمان. وتقع هذه الفقرة في مجال الدافعية وقد وجد أن معامل الارتباط بين هذه الفقرة وبين الدرجة الكلية لفقرات العامل السابع (المثابرة) قد بلغ ٠,٥٣.

حوليات كلية الآداب

جدول ١١ : العوامل ١٠ - ١٣

العامل	رقم العامل	الفقرات	ارتباط الفقرة بالمعدل العام	التباين العام	التشيع بالعامل العام	ارتباط العامل بالمعدل العام	ارتباط الدرجة الكلية بالمعدل العام
١٠	١	٣١ اشعر أن التعليم الجامعي لا يستحق ما يبذل من أجله من وقت وجهد (EA 56)	٠,١١	٠,٥٨	٠,٦٨	٠,١٢	٠,٢١
٢	٤٤	تراودني فكرة ترك الجامعة للحصول على عمل أو التفرغ لشيء آخر (Ea 84)	٠,١٧	٠,٤٧	٠,٥٤		
١١	٣	١٠٦ مستوى درجاتي في الأعمال والامتحانات الفصلية أعلى من مستوى درجاتي في الامتحانات النهائية	٠,١٧	٠,٦٥	٠,٧٤	٠,١٥	٠,١٩
٤	٣٠	أشعر بأن تقديراتي الدراسية تعكس قدراتي بشكل دقيق ومنصف (EA 52)	٠,١٣	٠,٦١	٠,٦٠		

جدول ١١ : العوامل ١٠ - ١٣

العامل	رقم مسلسل	الفقرات	ارتباط الفقرات بالمعدل العام	الارتباط العام	التباين العام	التشيع بالعامل	ارتباط الدرجة الكلية بالمعدل العام
١٢	٥	١١١ اذا كان على الطالب أن يؤدي عمله اليومي كما يجب فلن يتبقى له وقت للترويح عن النفس	٠,١٤	٠,٦١	٠,٧١	٠,٠٥	٠,١٩
	٦	١٧ أصبح عصيبا ومرتبكا إذا لم أتمكن من أن استغل أقصى قدراتي في الإجابة في الامتحان (WM 26)	٠,١٣	٠,٤٣	٠,٤٨		
١٣	٧	٢١ بعض المقررات التي أدرسا لا أميل إليها لدرجة أنني أجبر نفسي على استذكارها (EA 21)	٠,٢١	٠,٦١	٠,٧٢	٠,٠١	٠,٢٢

نتائج تحليل الانحدار

كشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود ١٣ عاملاً كامناً في الفقرات المرتبطة بالمعدل العام. ولتحديد دور هذه العوامل في الفروق الفردية في التحصيل الأكاديمي استخدم المعدل العام كمتغير تابع، ودرجات العوامل الناتجة - وهي عبارة عن قيم معيارية - كمتغيرات مستقلة في تحليل الانحدار.

ونظراً لأن درجات العوامل مستقل بعضها عن بعض استقلالاً تاماً حيث تنعدم الارتباطات فيما بينها، فإنه يمكن دراسة العلاقة بين أي مجموعة يتم اختيارها من هذه العوامل والمعدل العام، وذلك بجمع مربعات معاملات ارتباطها بالمعدل العام لتحديد نسبة التباين في المعدل العام الذي تفسره هذه العوامل مجتمعة، ثم أخذ الجذر التربيعي للحصول على معامل الارتباط المتعدد بين المعدل العام والعوامل المختارة، ويلاحظ أن هذه الطريقة لاتصلح في حالة درجات الفقرات المشبعة بالعوامل المختلفة لوجود ارتباطات فيما بينها.

وقد وجد أنه من الممكن تصنيف العوامل وصفاً على أساس محتويات الفقرات المشبعة بها إلى ثلاث مجموعات بما في ذلك العوامل التي لم يتم تسميتها. وفيما يأتي هذه المجموعات:

أ - عوامل العادات الدراسية وتتعلق فقراتها مباشرة بآليات الدراسة وتشمل العوامل الآتية: عادات التعبير الكتابي (٢)، أسلوب القراءة (٣)، عادات الامتحان (٤)، تمييز المعلومات (٩).

ب - عوامل الدافعية الأكاديمية وتشمل العوامل الآتية: التهيؤ النفسي

للدراصة (١)، والمثابرة (٧)، والدافع الأكاديمي (٨)، والعاملين (١٢)، (١٣).

ج - عوامل الاتجاهات الدراسية وتشمل العوامل الآتية: الثقة بأعضاء هيئة التدريس (٥)، تكامل الأهداف والاتجاهات (٦)، والعاملين (١٠)، (١١).

ويحتوي جدول (١٢) على نتائج هذا التحليل ويلاحظ أنه باستثناء العاملين ١١، ١٣ تراوحت معاملات الارتباط البسيط بين المعدل العام والعوامل المختلفة بين ٠,١٠ (التهيؤ النفسي للدراسة)، ٠,٢٨ (المثابرة). وهذه العوامل دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٢ أو أقل لاختبار ذي طرف واحدة ($n=393$). وقد بلغ معامل الارتباط المتعدد بين المعدل العام والعوامل الثلاثة عشر ٠,٥٢. وتفسر العوامل الثلاثة عشر ٢٦,٦٪ من التباين في المعدل العام. وتختلف العوامل بما تساهم به في هذه النسبة. فعامل المثابرة فسر حوالي ٨٪ من التباين، يليه تكامل الأهداف والاتجاهات وعادات الامتحان، حيث فسر كل منها حوالي ٣٪ من التباين. أما باقي العوامل - باستثناء العاملين ١١، ١٢ - فقد فسرت كل منها ما بين ١٪، ٢٪ من التباين.

وقد وجد أن عوامل العادات الدراسية قد فسر ٧,٤٪ من التباين، وبلغ معامل الارتباط المتعدد بينها وبين المعدل العام ٠,٢٧. وفسرت عوامل الاتجاهات الدراسية ٥,٩٪ من التباين، وبلغ معامل الارتباط المتعدد بينها وبين المعدل العام ٠,٢٤. أما عوامل الدافعية فقد فسرت ١٣,٣٪ من التباين وبلغ معامل الارتباط المتعدد بينها وبين المعدل العام ٠,٣٧. ويلاحظ أيضاً أن العوامل غير المعرفية - الدافعية الأكاديمية والاتجاهات الدراسية - قد فسرت حوالي ١٩,٢٪ من التباين في المعدل العام وكان ارتباطها ب ٠,٤٤.

حوليات كلية الآداب

جدول ١٢ معاملات الارتباط البسيط والمتعدد بين المعدل العام ودرجات العوامل، ونسب التباين في المعدل العام الذي تفسره العوامل المختلفة (ن=٣٩٣)

العامل	معامل الارتباط البسيط	نسبة التباين	معامل الارتباط المتعدد	نسبة التباين
العادات الدراسية				
عادات التعبير الكتابي (٢)	٠,١٣ **	١,٥٩		
أسلوب القراءة (٣)	٠,١٢ **	١,٥٤		
عادات الامتحان (٤)	٠,١٧ ***	٢,٨٤		
تمييز المعلومات (٩)	٠,١٢ **	١,٤١		
عوامل العادات الدراسية	—	—	٧,٣٧ ***	٢٧
الدافعية الأكاديمية				
التهيؤ النفسي للدراسة (١)	٠,١٠ *	١,٠٧		
المثابرة (٧)	٠,٢٨ ***	٨,٠٣		
الدافع الأكاديمي (٨)	٠,١٣ **	١,٨١		
غير محدد (١٢)	٠,١٥ ***	٢,١٧		
غير محدد (١٣)	٠,٠٥	٠,٢٦		
عوامل الدافعية الأكاديمية	—	—	١٣,٣٣ ***	٣٧
الاتجاهات الدراسية				
الثقة بأعضاء هيئة التدريس (٥)	٠,١١ *	١,٢٩		
تكامل الأهداف والاتجاهات (٦)	٠,١٧ ***	٢,٩٦		
غير محدد (١٠)	٠,١٣ **	١,٥٩		
غير محدد (١١)	٠,٠١	٠,٠٢		
عوامل الاتجاهات الدراسية	—	—	٥,٨٥ ***	٢٤
كل العوامل	—	—	٢٦,٥٥ ***	٥٢
* دال عند مستوى ٠,٠٢				
** دال عند مستوى ٠,٠١				
*** دال عند مستوى ٠,٠٠١ أو أقل				

مناقشة النتائج

اشتملت أهداف البحث الرئيسية على تحديد العادات والاتجاهات الدراسية المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي ثم تحديد العوامل الكامنة فيها، ودراسة علاقة هذه العوامل بالتحصيل الأكاديمي. وقد استخدم لهذا الغرض قائمة تضم ١٢٨ فقرة يعبر كل منها عن عادة دراسية أو اتجاه وثيق الصلة بالتعلم والتحصيل، وقد افترض أن هذه القائمة تغطي المجال السلوكي موضوع البحث تغطية واقعية ملائمة كنقطة بداية.

وقد كانت حصيلة الفقرات المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي - كما يقيسه المعدل التراكمي - منخفضة، إذ بلغت ٤٤ فقرة منها ٢٦ فقرة من بين ٧٥ فقرة تنتمي لاستبانة براون - هولزمان للعادات والاتجاهات الدراسية، ١٨ فقرة من بين ٥٣ فقرة إضافية. وتبلغ نسبة الفقرات المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي حوالي ٣٤٪ في كلتا المجموعتين. ولكن قلة عدد الفقرات التي ترتبط بالتحصيل الأكاديمي لم تقتصر على البحث الحالي، فقد لوحظت هذه الظاهرة في الدراسات السابقة بشكل عام. فقد وجد رن (Wrenn, 1941) بعد تجريب ٧١ فقرة، أن ٢٨ فقرة منها فقط - بواقع ٣٩٪ - قد ارتبطت بالتحصيل الأكاديمي. وفي استبانة براون - هولزمان وجد أن ٢٩ فقرة من بين ٧٥ فقرة قد ارتبطت بالتحصيل الأكاديمي في حالة الطالبات (Brown & Holtzman, 1956). كما تشمل استبانة ديموس (Demos, 1976) على ٥٠ فقرة لم يرتبط منها بالتحصيل الأكاديمي غير ١٧ فقرة اعتبرت مقياساً فرعياً له أهمية خاصة. ولا تنتمي هذه الفقرات لمجال محدد وإنما تتوزع على مختلف المجالات التي تشملها تلك الاستبانة.

ويتعذر تحديد سبب هذه الظاهرة، غير أنها تكشف عن وجود تباين

حوليات كلية الآداب

بين المسلمات والمفاهيم للنظرية عن أساليب التعلم الفعالة. والعادات والاتجاهات الدراسية التي يكتسبها الطلاب وتدعمها برامج التعليم وطرق التدريس وأساليب التقويم وعوامل البيئة الأكاديمية. هذه الظاهرة تستحق الدراسة لأن الفقرات التي لا ترتبط بالتحصيل الأكاديمي قد تتضمن سلوكاً دراسياً فعالاً لا تتوافر الخبرة الملائمة لاكتسابه أو تدعيمه.

وتكون الفقرات المرتبطة بالمعدل العام مقياساً للعادات والاتجاهات الدراسية له عدة مزايا، فقد بلغ معامل الارتباط بين درجة المقياس والمعدل العام في العينة الكلية للبحث ٠,٤٦، وهو معامل مرتفع نسبياً إذا قورن بمعاملات الصديق المناظرة للمقاييس الحديثة للعادات والاتجاهات الدراسية والتي تقع عادة بين ٠,٣٠، ٠,٤٠ (Cranney, 1978). وهو يقارب الحد الأعلى لمعاملات الصديق التي حصل عليها براون وهولزمان لمقياس التوجه الدراسي المكون من ١٠٠ فقرة والتي تراوحت بين ٠,٢٥، ٠,٤٥ في ست عينات (Brown & Holtzman, 1967). وهذا المعامل أعلى أيضاً من معاملات الارتباط التي حصل عليها باحثون آخرون بين درجة التوجه الدراسي والمعدل العام باستثناء فطيم (١٩٨٩) الذي حصل على معامل ارتباط قدره ٠,٥٥ في عينة بحرينية، وقد أشير إلى نتائج هذه البحوث في مقدمة الدراسة. كما أن المعامل الناتج أعلى من معامل صديق استبانة ديموس البالغ ٠,٣٨ (Demos, 1976)، ومن معاملات صديق استبانة اتجاهات الطالب والتي تراوحت بين ٠,٨، ٠,٢٩ (Entwistle el Al 1971) ومن معاملات صديق المقاييس الفرعية لكل من استبانة سامز والتي تراوحت بين ٠,١٤، ٠,٣٧ (Miller & Michael, 1970)، واستبانة كاليفورنيا لطرق الدراسة والتي تراوحت بين ٠,١٨، ٠,٣٢ (Dreher & Singer, 1985).

وفي تقييم صديق المقياس الحالي ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار عدة

عوامل تعمل كلها على اعطاء تقديرات محافظة لمعامل الصدق مقارنة مع المقاييس الأخرى. فالمحك المستخدم في دراسة للصدق عبارة عن معدل تراكمي مبني على عدد كبير من الوحدات الدراسية بلغ ٨٢ وحدة في المتوسط وليس معدل فصل دراسي واحد كما في معظم الدراسات السابقة. كما أن العينة المستخدمة في الدراسة الحالية تختلف عن العينات المستخدمة في معظم الدراسات السابقة من حيث تجانسها في عوامل عديدة مرتبطة بالعوادات والاتجاهات الدراسية والاستعدادات الأكاديمية أهمها الجنس، والتخصص، والخبرات التعليمية السابقة، ومستوى التحصيل في المرحلة الثانوية. يضاف إلى ذلك الاختلاف بين توزيع درجة المقياس وتوزيع المعدل العام في نوع الالتواء وفي درجته كما هو واضح في جدول (١).

وقد بلغ معامل الارتباط بين عدد الوحدات المجتازة وكل من الدرجة الكلية للمقياس والمعدل العام ٠,١٥، ٠,١٧ على التوالي. ويحذف تأثير عدد الوحدات المجتازة على معامل الصدق بطريقة الارتباط الجزئي وجد أن المعامل الناتج يبلغ ٠,٤٥، وتدلل هذه النتيجة على أن العلاقة بين العادات والاتجاهات الدراسة وبين التحصيل الدراسي لا تتأثر كثيراً بتراكم الخبرة الناشئة عن دراسة المزيد من المقررات.

وقد بلغ معامل الفا لثبات المقياس في العينة الكلية ٠,٨٧، ويتقسيم فقرات المقياس إلى نصفين متكافئين في الخصائص السيكمومترية للفقرات، وفي البناء العاملي، وجد معامل ارتباط قدره ٠,٨٢ بين درجتان النصفين. أما معامل الثبات المقدر بطريقة سييرمان - براون أو بطريقة جتمان فقد بلغ ٠,٩٠.

ويصلح المقياس الناتج كأداة يمكن استخدامها في الدراسات التنبؤية التي يكون فيها المعدل العام متغيراً تابعاً. فالمقياس على مستوى ملائم من

حوليات كلية الاداب

الصدق التنبؤي ومن الثبات لمثل هذه الدراسات. يضاف إلى ذلك أن استبعاد الفقرات التي لم ترتبط بالتحصيل الأكاديمي أختصر الوقت اللازم لاجراء المقياس إلى الحد الأدنى بحيث يمكن الاستفادة من هذا الوقت في اضافة منبئات أخرى. كما يصلح المقياس كأداة كشفية (Screening) للتعرف على الطالبات اللاتي يواجهن صعوبات دراسية بسبب عاداتهن الدراسية غير الملائمة.

ولا يصلح المقياس كأداة تشخيصية تحدد مواطن الضعف في العوامل المختلفة، لأن الفقرات المشبعة بهذه العوامل قليلة العدد وذات ثبات منخفض. والواقع أن محاولات الجمع بين وظائف الكشف والتنبؤ من ناحية والتشخيص من ناحية أخرى في أدلة واحدة، لا تسفر عادة الا عن أداة لا تصلح لأي من هذه الوظائف، فالخصائص السيكمترية التي تجعل أداة المقياس فعالة تختلف في الحالتين.

ولاختبار صلاحية المقياس الناتج للاستخدام مع الطلاب فقد حسب ثبات وصدق المقياس في عينة الطلاب التي تم استبعادها من البحث للأسباب التي أشير إليها عند تحديد مجتمع الدراسة. وكان عند هؤلاء الطلاب ٧٦ طالباً من قسم علم النفس ممن أجابوا عن كل فقرات المقياس. وقد تراوحت معدلاتهم بين ١,٧ و ٦,٢ بمتوسط ٣,٨ وحدة وانحراف معياري ٨,٨ وحدة. كما تراوحت درجات المقياس بين ١٢٢ و ١٩٥ بمتوسط ١٦٠,٨ وانحراف معياري ١٨,٤ درجة. وقد بلغ معامل ألفا للثبات ٠,٨٥ ومعامل سيرمان براون ٠,٨٦، وهذه الخصائص لا تختلف كثيراً عن نتائج الطالبات. أما معامل الارتباط بين درجات المقياس والمعدل العام فكان منخفضاً حيث بلغ ٠,١٧، وبفحص معاملات الارتباط بين كل فقرات الاستبانة وعددها ١٢٨ فقرة وبين المعدل العام تبين أن ٤٤ فقرة

أيضاً قد ارتبطت بالمعدل العام بمقدار ٠,١١ أو أكثر. وهذا المعامل غير دال احصائياً عند مستوى ٠,٠٢٥، كما في حالة الطالبات لصغر حجم عينة الطلاب. غير أن هذه الفقرات لم تشتمل إلا على ١٦ فقرة فقط من الفقرات التي ارتبطت بالمعدل العام في حالة الطالبات. وتؤكد هذه النتائج ما تم التوصل إليه سابقاً من أن العادات الدراسية المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي تختلف باختلاف الجنس، وتؤكد على ضرورة استخدام عينات متجانسة في بناء مقاييس العادات الدراسية،

وقد تراوحت التباينات العامة للفقرات (Communalities) بين ٠,٤٢ و ٠,٧٥، بمتوسط قدره ٠,٥٦، وانحراف معياري ٠,٠٧، وهذه التباينات أعلى بصفة عامة مما حصل عليه براي وزميلاه (Bray, Maxwell & Schmeck, 1980) لفقرات استبانة براون - هولزمان المائة حيث كان متوسط التباينات العامة لتلك الفقرات ٠,٣٧، وانحرافها المعياري ٠,١١، ولا يذكر هؤلاء الباحثون الطريقة المستخدمة في استخلاص العوامل أو تقدير هذه التباينات، غير أن اختيار الفقرات في الدراسة الحالية على أساس الارتباط بالمعدل العام أدى بالضرورة إلى استبعاد الفقرات غير الثابتة والتي تتضمن نسباً مرتفعة لتباين الخطأ (Error Variance)، وإلى الاحتفاظ بالفقرات التي تشترك فيما بينها بالعوامل المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي، لذلك كانت تبايناتها العامة مرتفعة نسبياً وتباينات الخطأ منخفضة.

وبالرغم من ملاءمة مصفوفة الارتباطات بين الفقرات للتحليل العاملي، فإنها تضمنت ١٣ عاملاً، وهو عدد كبير من العوامل بالنسبة لعدد الفقرات. ويبدو من هذه النتيجة أن السلوك الدراسي معقد نسبياً بحيث لا ينتظم بطبيعته في عدد محدود من العوامل. ففي دراسة براي وزميليه المشار إليها وجد أن فقرات استبانة براون - هولزمان المائة تتضمن ٢٠ عاملاً. وفي

حوليات كلية الآداب

دراسة شمك وزملائه (Schmeck et al, 1977) وجد الباحثون ١٥ عاملاً كامناً في ١٢١ فقرة تتعلق كلها بأساليب التعلم ولا تتضمن فقرات تتعلق بالدافعية أو الاتجاهات. وفي تلك الدراسة تم استبعاد ٥٩ فقرة تتضمن ١١ عاملاً لاعداد استبانة مكونة من ٦٢ فقرة تقيس أربعة عوامل فقط. وفي دراسة بریتون وتسّر (Britton & Tesser, 1991) كشف التحليل العاملي عن وجود ١٢ عاملاً كامناً في ٣٥ فقرة تتعلق كلها بكيفية استغلال الطالب لوقته. وقد احتفظ الباحثان بثلاثة عوامل حددتها ١٨ فقرة، أما باقي العوامل وباقي الفقرات فقد استبعدت من تفسير النتائج. وفي الدراسة الحالية احتفظ بكل العوامل لأهميتها كونها كامنة في سلوك ثبت ارتباطه بالتحصيل الأكاديمي.

ولم تفسر العوامل الناتجة في الدراسة الحالية غير ٥٦٪ من التباين الكلي. وقد وجد أن هذه النسبة أعلى من مثيلاتها في الدراسات العاملية السابقة التي أجريت على فقرات العادات الدراسية. فقد بلغت هذه النسبة ٣٧٪ في دراسة براى وزميلييه المشار إليها، و ٤٠٪ لفقرات استبانة سامز التسعون (Michael & Bachelor, 1988) و ٣٦٪ في دراسة بریتون وتسّر. أما الدراسات العاملية الأخرى فلم تتضح فيها هذه النسبة.

ويبدو بصفة عامة أن السلوك الدراسي يشكل تحدياً من حيث إمكانية تفسير الفروق الفردية فيه تفسيراً شاملاً على أساس عدد محدود من العوامل أو المقاييس الفرعية الأساسية.

وفي الدراسة الحالية تم استخلاص أربعة عوامل لعادات دراسية وثيقة الصلة بمهارات معرفية أساسية للتعلم والأداء، وهذه العوامل هي أسلوب القراءة، وتمييز المعلومات، وعادات الكتابة، وعادات الامتحان. ويلاحظ أن القراءة والاستماع وسيلتان رئيسيتان لتلقي المعلومات ولذلك فإن عادات

القراءة والاستماع وتدوين الملاحظات ترتبط ارتباطاً مباشراً بعملية التعلم، أما عادات الكتابة وعادات الامتحان فهي أساليب للتعبير عما تم اكتسابه. ولا تخلو مقاييس العادات الدراسية من فقرات تتعلق بهذه العادات. وفي بعض الاستبانات تخصص مقاييس فرعية لبعض هذه العادات وبصفة خاصة القراءة وتسجيل الملاحظات والاعداد للامتحانات وأدائها، ويخصص براون في اختبار الدراسة الفعالة مقياساً فرعياً لكل من سلوك الكتابة، وسلوك القراءة، وسلوك الامتحانات (Cranney, 1978). وفي معظم الدراسات العملية لم تُظهر هذه العادات على شكل عوامل مستقلة ولكن ساكاموتر (Sakamoto, 1985) حصل على عامل معرفي تشبعت به ثلاث فقرات تتعلق بالتفكير والتركيز أثناء القراءة والاستماع، وآخر بصري تشبعت به ثلاث فقرات أخرى تتعلق بتحديد المعلومات الهامة.

وقد تشبعت بعوامل العادات الدراسية ست عشرة فقرة من بين الفقرات التي ارتبطت بالمعدل العام. ويلاحظ أن الفقرات التي تشبعت بالعامل الرابع (عادات الامتحان) تتعلق كلها صراحة بمواقف الامتحانات وتتضمن تقوياً أو وصفا للأداء في هذه المواقف. أما الفقرات التي تشبعت بالعامل الثاني (عادات التعبير الكتابي) فقد تعلقت بالواجبات التحريرية مثل اعداد التقارير والبحوث وتتضمن صعوبات التعبير والافتقار إلى التنظيم. أما باقي الفقرات في هذا المجال فلم تتعلق مباشرة بالأداء في المواقف الاختبارية وإنما بأساليب الدراسة ومعالجة المعلومات والتي تظهر آثارها فيما بعد في المواقف الاختبارية. فقد تشبعت بالعامل الثالث فقرتان تتعلق إحداهما بصعوبة تذكر المعلومات أثناء الامتحان، وهي فقرة مشبعة أيضاً بالعامل الرابع، وتتعلق الأخرى بأسلوب تناول أسئلة الاختبارات المقالية والإجابة فيها. أما باقي الفقرات فقد تعلق بصعوبات التركيز والانتباه

حوليات كلية الآداب

أثناء القراءة، واستخلاص الحقائق العامة وصعوبات الفهم والملل من المواد الدراسية.

وفي الدراسات التنبؤية التي استخدمت فيها مقاييس العوامل المعرفية بجانب مقاييس العادات الدراسية وجد أن القدرة على التعلم من القراءة والدافعية الأكاديمية يرتبطان بالنجاح الأكاديمي (Blustein al, 1986; Dreher & Singer, 1985). أما في الدراسات التي اقتصرت على مقاييس العادات الدراسية فقد وجد أن المعالجة العميقة للمعلومات (deep - level processing) والميل الذاتي (intrinsic interest) للمواد الدراسية يقترنان معاً، ويشكلان أحد المقومات الأساسية للنجاح الأكاديمي في مختلف التخصصات. أما المعالجة السطحية للمعلومات والافتقار إلى الميل للمواد الدراسية (أو الملل منها) فيقترنان معاً ويؤثران سلباً على التحصيل الأكاديمي (Watkins & Hat-tie, 1981; Wolfenden & Pumfrey, 1985). ويلاحظ أن الفقرات المشبعة بالعامل الثالث في الدراسة الحالية قد جمعت بين أثار المعالجة السطحية للمعلومات المقروءة - مثل صعوبات التركيز والفهم واستخلاص الحقائق وتذكرها - وبين الملل من المواد الدراسية. وقد فسر العامل الثالث (عادات القراءة) في إطار أساليب التعلم وليس في إطار العوامل المعرفية التي لها مقاييسها الخاصة مثل اختبارات القدرة القرائية وفهم القراءة.

وتناظر عوامل العادات الدراسية التي تمايزت عن بعضها في الدراسة الحالية عامل التحليل والتركيب في دراسة شمك وزملائه (Schmeck et al, 1977). فقد تشبعت بهذا العامل ثماني عشرة فقرة، منها فقرتان تتعلقان بالأداء في الاختبارات المقالية وفي المقالات الفصلية (term papers) وكان تشبعها موجباً. أما باقي الفقرات فكانت تشبعات معظمها سالبة وتدور حول الصعوبات التي يواجهها الطلاب في أسئلة الامتحانات، وكذلك حفظ

المعلومات دون فهمها، وصعوبات التعبير. ونظراً لأن معظم الفقرات يتعلق بالمواقف الاختبارية فقد كشفت عن عامل واحد يبدو أنه محصلة لآثار عادات القراءة وتمييز المعلومات والتعبير الكتابي في هذا الموقف. وقد اعتبرت هذه الفقرات مقياساً للمعالجة العميقة للمعلومات (Miller et al, 1981; Watkins & Hattie, 1987) وإن كانت الفقرات تضمن الافتقار لهذا الأسلوب.

وفي الدراسة الحالية وجد أن فقرات العادات الدراسية الست عشرة يمكن أن تؤلف مقياساً فرعياً مناظراً لمقياس التحليل والتركيب، وصالحاً للاستخدام في البحوث العلمية. فقد بلغ معامل ثبات الدرجة الكلية لهذا المقياس ٠,٧٩، وبلغ معامل ارتباطه بالمعدل العام ٠,٣٩، أما بالنسبة لمقياس التحليل والتركيب فقد بلغ معامل ثباته ٠,٨٢ (Schmeck et al, 1977) وبلغ معامل ارتباطه بالمعدل العام ٠,٢٨، لطلاب الآداب، ٠,٦١، لطلاب العلوم (Watkins & Hattie, 1981).

ويمكن لدراسات علم النفس الاستفادة من نتائج البحوث المتعلقة بالعادات الدراسية في تكوين مفاهيم صحيحة عن العادات والأساليب الدراسية التي تيسر التعلم وترفع من مستوى التحصيل، والاستفادة من هذه المفاهيم بتطبيقها، ومن المؤلف أيضاً التوصية بتقديم مقررات تتناول التعريف بأساليب التعلم والعادات الدراسية الفعالة والتدريب عليها، وبإنشاء برامج إرشادية تختص بتشخيص الصعوبات الدراسية وعلاجها. غير أن العادات الدراسية لا تنمو بمعزل عن نظام التعليم، وطرق التدريس وأساليب التقويم المطبقة في المؤسسة التعليمية. فالعادات الدراسية هي أساليب يتكيف بها الطلاب والطالبات لمتطلبات النجاح التي تفرضها عليهم المؤسسة التعليمية. ويمكن الإشارة إلى بعض الإجراءات المؤلفية والتي قد

حوليات كلية الآداب

ترسخ في الطلاب والطالبات عادات دراسية يوصي الباحثون بعلاجها. ومن هذه الإجراءات العبء الدراسي غير الملائم، والإيقاع السريع للدراسة، والاعتماد على المحاضرة كأسلوب للتدريس وعدم إتاحة الفرص الكافية للمناقشة والتجريب والتطبيق، وتزايد الاعتماد على الاختبارات الموضوعية التي تؤكد على تذكر الحقائق دون العمليات المعرفية الأخرى، وتغليب المفاهيم الإحصائية على النواحي الكيفية في تقويم أعمال الطلاب وتقدير مستويات التحصيل، وغيرها. ولعل أهم ما ينبغي أن تقوم به أي مؤسسة تعليمية نحو تنمية التحصيل العلمي هو تقويم آثار نظام التعليم وطرق التدريس والتقويم السائدة فيها على العادات الدراسية للطلاب والطالبات، وتعديل الإجراءات التي يثبت أنها تساهم في ترسيخ العادات الدراسية غير الفعالة.

وقد كشف التحليل العاملي عن وجود خمسة عوامل تقع بصفة عامة في مجال الدافعية، منها ثلاثة عوامل أمكن تحديدها وتسميتها لارتباط كل منها بثلاث فقرات على الأقل، وهذه العوامل هي التهيؤ النفسي للدراسة، والمثابرة، والدافع الأكاديمي. ويلاحظ أنه في دراسة خان (Khan, 1970) تمايزت ثلاثة عوامل تقع في مجال الدافعية هي الميل الأكاديمي (Academic Interest) وقلق التحصيل (Achievement Anxiety) والحاجة للإنجاز (Need-Achievement). ولم يعرض الباحث الفقرات المشبعة بهذه العوامل أو يعرفها أو يحدد الفروق بينها، ولذلك لا يمكن المقارنة بين نتائج الدراستين. وفي الدراسات العملية المتعددة التي أجريت على استبانة سامز والمشار إليها في الدراسات السابقة ظهر أيضا عدة عوامل للدافعية، هي الميل الأكاديمي - حب التعلم، والدافع الأكاديمي والمسيرة، وقلق الدراسة. ويتعلق العامل الأول بالرضا عن الخبرات التعليمية، ويجمع العامل الثاني بين سلوك المثابرة

(للحصول على تقديرات مرتفعة) وبين تقبل المتطلبات الأكاديمية مقابل القابلية للتشتت وعدم المسؤولية. ويتعلق العامل الثالث بالثقة بالنفس في إمكانية تحقيق المتطلبات الأكاديمية بما في ذلك أداء الامتحانات. ومن المرجح وجود بعض التناظر بين هذه العوامل وبصفة خاصة الأول والثاني - وبين العوامل الخمسة في الدراسة الحالية. (Zimmerman, Michael & Michael, 1970: Michael, Lee & Michael, 1971).

ومما لاشك فيه أن عوامل الدافعية هي التي تحفز استخدام المهارات والعادات اللازمة للدراسة. ولذلك فإن مقاييس العادات الدراسية تتضمن عادة مقاييس فرعية للدافعية وإن كانت تأخذ مسميات مختلفة مثل التهيؤ نحو الهدف في استبانة كورنيل لمهارات الدراسة (Berger, 1978) والتحرر من العوامل المشتتة في استبانة اتجاهات الطالب (Entwistle et al, 1971) ودافعية المنفعة، والدافعية الذاتية، والدافعية للانجاز في استبانة أسلوب الدراسة (Biggs, 1979: cited in Watkins & Hattie, 1981).

وتبين نتائج الدراسة الحالية أن عوامل الدافعية أكثر ارتباطاً بالمعدل العام من العادات الدراسية (جدول ١٢). وهذه النتيجة تتفق بصفة عامة مع نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت فيها الاستبانات كأدوات للبحث. (Khan, 1970; Miller & Michael, 1972) كما تتفق مع نتائج دراسة استخدم فيها أسلوب الأحداث الحرجة (Critical Incident Technique). لدراسة أسباب النجاح والفشل الأكاديمي في مواقف أكاديمية محددة وهامة من اختيار الطالب. وقد تضمنت الإجابات الحرة للطلاب خمسة أسباب للنجاح كان أهمها المثابرة والدراسة النشطة، ووضع أهداف ملائمة حيث تركز ٥٦٪ من الإجابات حول هذين السببين. كما تضمنت الإجابات سبعة أسباب للفشل كان أهمها إهمال الدراسة حيث ورد هذا السبب في ٣٢٪ من

حوايلات كلية الاداب

الإجابات. أما العادات الدراسية فلم تذكر كسبب للنجاح في حين جاء ترتيبها الخامس بين أسباب الفشل وكانت متضمنة في ١١٪ من الاجابات. أما الميل للمواد الدراسية فكان ترتيبه الخامس والأخير في أسباب النجاح والسادس في أسباب الفشل (Schmelzer et al, 1987). وتؤيد هذه النتائج ماكشفت عنه الدراسة الحالية من أن عامل المثابرة هو أكثر العوامل ارتباطا بالمعدل العام.

ولم يرتبط بالمعدل العام في الدراسة الحالية إلا إحدى عشرة فقرة تتعلق بالاتجاهات. وبالرغم من توزع هذه الفقرات على عدة عوامل فإن التقديرات الدراسية تبرز كأحد الموضوعات الأساسية لهذه الاتجاهات. فالثقة بأعضاء هيئة التدريس تدور حول الإنصاف في معاملة الطلاب والموضوعية في تقويم التحصيل بالإضافة إلى الإخلاص في العمل. ويتعلق تكامل الأهداف والاتجاهات بموقف الطالبة من تحقيق النجاح اعتماداً على الحظ أو استثناء من القواعد العامة لأسباب خاصة. كما يتضمن أحد العوامل غير المحددة الاقتناع بصدق التقديرات كمقاييس للأداء. ذلك بالإضافة إلى عامل واحد تشترك فيه فقرتان تتضمنان تميّنا لقيمة التعليم الجامعي. ولا يمكن القول بأن هذه العوامل قد تحددت تماماً، ولكن النتائج تؤكد أهمية هذه الاتجاهات لارتباطها بالتحصيل الأكاديمي، ولأنها تفسر بعض الفروق الفردية فيه. كما تبين النتائج أن الاستجابة في الاتجاه السوي على هذه الفقرات يقترن بالمعدلات المرتفعة، مما يعني أن الالتزام بقواعد علمية ومنصفة في تقويم التحصيل قد يكون له مردود إيجابي من حيث تدعيم الموضوعية في تقويم الذات، وتنمية الاعتماد على النفس، ورفع مستوى التحصيل.

وبالرغم من احتواء الاستبانة على عدد كبير من الفقرات التي تنتمي

لمقياس تقبل التعليم في استبانة براون - هولزمان، فلم يرتبط بالمعدل العام في هذه الدراسة إلا أربع فقرات توزعت على ثلاثة عوامل. وفي دراسة خان (Khan, 1970) التي استخدم فيها صورة معدلة لاستبانة براون - هولزمان وجد عامل واحد يتعلق بالاتجاهات نحو المدرسين. وقد ارتبط هذا العامل بدرجات أربعة مقررات في حالة الطلاب، ولكنه لم يرتبط بدرجات أي من هذه المقررات في حالة الطالبات. وفي الدراسات العملية التي أجريت على استبانة سامر. تأكد وجود عاملين للاتجاهات يتميزان عن عوامل الدافعية، وهذان العاملان هما الميل للمناورة والاعترا ب. ويتعلق العامل الأول بمحاولة التأثير على أعضاء هيئة التدريس بأساليب سياسية لتحقيق أهداف خاصة، أما العامل الثاني فيتضمن الاتجاهات نحو المدرسين والمؤسسة العلمية، وكان ارتباط هذين العاملين بالمعدل العام ضعيفاً. (Zimmerman, Michael & Michael, 1970: Miller. & Michael, 1972) أما في الدراسات العملية الأخرى فلم تظهر عوامل تتعلق بالاتجاهات صراحة.

ويبدو أن للاتجاهات تأثيراً مستتراً وضعيفاً على التحصيل الأكاديمي مقارنة بالعادات الدراسية والدوافع الأكاديمية، ولكن هذه العلاقة الضعيفة قد تكون مهمة وجديرة بمزيد من الدراسة لأنها قد تفسر جزءاً من الفروق الفردية في التحصيل الأكاديمي لا يمكن تفسيره بعوامل أخرى.

وقد كشفت الدراسة الحالية عن نتيجة سلبية ولكنها هامة، فقد تضمنت الاستبانة المستخدمة في الدراسة عدداً كبيراً من الفقرات المتعلقة بعادات الوقت، وتنتمي لمقياس الأحجام عن التأخير في استبانة براون - هولزمان. ومع ذلك فلم يرتبط بالمعدل العام من هذه الفقرات إلا أربع فقرات تضمنت وجود معوقات نفسية أو اجتماعية تحول دون استغلال الوقت بشكل فعال. ولذلك سمي هذا العامل بالتهيؤ النفسي للدراسة. ومما يلفت

حوليات كلية الاداب

الانتباه كذلك أنه في دراسة خان المشار إليها والتي استخدم فيها صورة معدلة لاستبانة براون - هولزمان لم يظهر عامل مستقل يتعلق بالوقت، كما لم يظهر مثل هذا العامل في الدراسات العملية السابقة التي حالت فيها الفقرات عامليا. ويستثنى من ذلك دراسة بریتون وتسر (Britton & Tesser, 1991) حيث كانت الفقرات كلها وعددها ٣٥ تتعلق بأساليب التعامل مع الوقت، وقد وجد أن ١٨ فقرة منها أعطت ثلاثة عوامل مستقلة منها عامل الاتجاهات نحو الوقت الذي ارتبط بالمعدل العام بمقدار ٠,٣٩، وكانت فقرات هذا العامل وعددها ست فقرات تتعلق بالسيطرة على الوقت وحسن استغلاله وعدم اضاعته في نشاطات طارئة أو غير مجدية، ويختلف هذا العامل عن عامل التهيؤ النفسي للدراسة في أن فقرات العامل الأخير تضمنت أسبابا لفقدان السيطرة على الوقت وهو أمر يختلف عن ادراك الوقت كمورد هام لأنه محدود ومتناقض باستمرار ويتطلب عادات خاصة لاستغلاله.

ومن التفسيرات المحتملة لعدم ظهور عادات الوقت كعامل مستقل ومرتبطة بالتحصيل الأكاديمي، أن الخبرات الأكاديمية في بعض الأقسام أو التخصصات لا تساعد على تكوين أو تدعيم الاتجاهات والعادات المتعلقة بالوقت. فقد وجد براون وديسوا (Brown & Dubois, 1964) أن درجات مقياس الأحجام عن التأخير في استبانة براون - هولزمان قد ارتبطت بالمعدل العام لطلاب الهندسة، في حين لم ترتبط بالمعدل العام لطلاب العلوم والانسانيات، وقد كانت عينة تلك الدراسة كلها من الطلاب. ويتفق هذا التفسير مع ما سبق الاشار إليه من أن الفقرات التي لم ترتبط بالمعدل العام قد تتضمن سلوكاً فعالاً لا تتوافر الخبرة الملائمة لاكتسابه، ومن المحتمل أيضا وجود فروق بين الجنسين في إدراك أهمية الوقت وفي استغلاله.

وتكشف الدراسة عن أن السلوك الأكاديمي الفعال يشكل مجاًلاً خصباً للبحث العلمي، فالعوامل الناتجة في هذه الدراسة تتطلب المزيد من البحث للتحقق من ثباتها ومن إمكانية قياسها بمقاييس مستقلة عن بعضها وتكون صالحة من حيث الصدق والثبات لعمليات التشخيص والارشاد. كما تؤكد الدراسة أهمية المقارنة بين التخصصات المختلفة وبين الجنسين في الفقرات وفي العوامل المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي، فالمسلمات الشائعة عن العادات والخصائص التي ترتبط بالتحصيل الأكاديمي أو التفوق الدراسي قد لا يكون لها صفة العمومية كما يفترض.

ومن ناحية أخرى يتطلب الارشاد الأكاديمي - لكي يصبح فعالاً تحديد العوامل التي ترتبط واقعياً بالنجاح والتعثر الأكاديمي لكل فئة من الطلاب، ويمكن أن توفر هذه العوامل أيضاً الأسس لإنشاء برامج لتنمية العادات والاتجاهات والمهارات الضرورية للدراسة الفعالة.

المراجع

- * أبو علام، أ.م (١٩٩٠) دراسة لخصائص الصورة الجامعية لمقياس براون - هولزمان: المعرب للعادات الدراسية، المجلة العربية للعلوم الانسانية، ١٠، ٦٦ - ٩١.
- * الاشول، ع.ع. والهواري، م. (١٩٨٠) استبيان العادات والاتجاهات الدراسية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- * جابر، ج.ع، والخضري، س. (١٩٧٩) مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة. دار النهضة العربية.
- * فطيم، ل.م. (١٩٨٩) العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية، المجلة العربية للعلوم الانسانية، ٩، ١١٢ - ١٣٩.
- * الزيايدي، م. (١٩٦٥) العلاقة بين التوافق والتحصيل الدراسي لدى مجموعة من الطلاب الجامعيين. في ل.ك. مليكة، قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية. القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر، ص ٣٧٣ - ٣٨٥.
- * سليمان، س (١٩٨٨) عادات الاستذكار ومشكلاته، بحوث للمؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر. القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية وكلية الآداب جامعة عين شمس، ١٤٤ - ١٦٣.

-
- Annis, L.F. (1987). A Case study on improving study skills in a remedial summer entry program designated to enable students to succeed in college. Paper presented at the *Symposium on Promoting Effective Studying of the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Washington, D.C., April, 1987. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 282 498)
- Bachelor, P., & Michael, W.B. (1988). The comparability of the factorial validity of the study attitudes and methods survey in a high school sample and in a university sample *Educational and Psychological Measurement*, 48, 987-994.
- Barrilleaux, S.P. (1972). *Freshman study habits and attitudes*. Rockville, Md: Montgomery College. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 063 916)
- Berger, A. (1978). Review of the Cornell learning and study skills inventory. In O.K. Buros (Ed.), *The eighth mental measurements yearbook* (pp. 1356-1357). New Jersey: The Gryphon Press.
- Biggs, J.B. (1976). Dimensions of study behaviour: Another look at ATI. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 68-80.
- Blustein, D.L., Judd, T.P., Krom, J., Viniar, B., Padilla, E., Wedemeyer, R., & William, D. (1986). Identifying predictors of academic performance of community college students. *Journal of College Student personnel*, 27, 242-249.
- Bray, J.H., Maxwell, S.E., & Schmeck R.R. (1980). A psychometric investigation of the survey of study habits and attitudes. *Applied Psychological Measurement*, 4, 195-201.
- Britton, B.K. & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 88, 405-410.
- Brown F.G., & Dubois, T.E. (1964). Correlates of academic success for high-ability, freshman men. *Personnel and Guidance Journal*, 41, 603-607.
- Brown, W.F., & Holtzman, W.H. (1956). Survey of study habits and attitudes manual (revised). New York: *The Psychological Corporation*.
- Brown, W.F., & Holtzman, W.H. (1967). Survey of study habits and attitudes manual forms C and H. New York: *The Psychological Corporation*.
- Brown, W.F., & Holtzman, W.H. (1984). *Survey of study habits and attitudes manual supplement from C*. New York: The Psychological Corporation.
- Carter, H.D. (1958). *California study methods survey*. Los Angeles: California Test Bureau.
- Cooley, W.W., & Lohnes, P.R. (1971). *Multivariate data analysis*. New York: John Wiley & Sons.
- Corbin-Sicoli, M.L., & Others. (1984). Continuity and change in personality, vocational orientation, and study habits and attitudes of college students. Paper
-

- presented at the *Annual Meeting of the Eastern Psychological Association*, Baltimore, MD., April, 1984. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 250 636)
- Cowell, M.D., & Entwistle, N.J. (1971). The relationships between personality, study attitudes and academic performance in a technical college. *British Journal of Educational Psychology* 41, 85-90.
- Cranney, A.C. (1978). Review of the effective study test. In O.K. Buros (Ed.), *The eighth mental measurements yearbook* (pp. 1358-1359). New Jersey: The Cryphon Press.
- Demos, G. (1976). *The study skills counseling evaluation*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Desiderato, O. & Koskinen, P. (1969). Anxiety, study habits, and academic achievement. *Journal of Counseling Psychology*, 16, 162-165.
- Dobson, C.B. (1979). Study inventory responses and 'A' level grades. *Educational studies*, 5, 126-134.
- Dreher, M.J. & Singer, H. (1985). Predicting college success; Learning from text, background knowledge, attitude toward school, and the SAT as predictors. *National Reading Conference Yearbook*, 34, 362-368.
- Dupuis, M.M. (1985). Review of study habits evaluation and instruction kit. In J.V. Mitchell (Ed.), *The ninth mental measurements yearbook* (pp. 1497-1498). Lincoln, Nebraska: The Buros Institute of Mental Measurements of the University of Nebraska.
- Dziuban, C.D., & Shirkey, E.C. (1974). When is a correlation matrix appropriate for factor analysis. *Psychological Bulletin*, 81, 358-361.
- Entwistle, N.J., Nisbet, J., Entwistle, D., & Cowell, M.D. (1971). The academic performance of students: Prediction from scales of motivation and study methods. *British Journal of Educational Psychology*, 41, 258-267.
- Ferguson, L.W. (1952). *Personality measurement*. New York: McGraw-Hill.
- Goldfried, M.R., & D'Zurilla, T.J. (1973). Prediction of academic competence by means of the survey of study habits and attitudes. *Journal of Educational psychology*, 64, 116-122.
- Hart, D., & Keller, M.J. (1980). Self-reported reasons for poor academic performance of first term freshmen. *Journal of College Student Personnel*, 21, 529-534.
- Jackson, P.F., Reid, N.A., & Croft, A.C. (1979). *Study habits evaluation and instruction kit*. New Zealand: Council for Educational Research.
- Kaiser, H.F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35, 401-415.
- Khan, S.B. (1970). Affective correlates of academic achievement. *Measurement and Evaluation in Guidance*. 3, 76-80.

-
- Lin, Y., & McKeachie, W.J. (1973). Student characteristics related to achievement in introductory psychology courses. *British Journal of Educational Psychology*, 43, 70-76.
- Mathiasen, R.E. (1985). Characteristics of the college honors student. *Journal of College Student Personnel*, 26, 717-173.
- Michael, W.B., & Bachelor, P. (1988). A comparison of the orthogonal and the oblique factor structures of correlation matrixes of individual items and of composites of items (subtests) derived from a standardized affective measure. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 93-103.
- Michael, W.B., Bachelor, B., & Michael, J.J. (1988). The convergence of the results of exploratory and confirmatory factor analysis in the latent structure of a standardised affective measure. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 341-354.
- Michael, W.B., Lee, Y.B., Michael, J.J., Hooke, O., & Zimmerman, W.S. (1971). A partial redefinition of the factorial structure of the study attitudes and methods survey (SAMS) test. *Educational and Psychological Measurement*, 31, 545-547.
- Miller, C.D., Alway, M., & McKinley, D.L. (1987). Effects of learning styles and strategies on academic success. *Journal of College Student Personnel*, 28, 399-404.
- Miller, D.C., & Michael, W.B. (1972). The relationship of each of six scales of the study attitudes and methods survey (SAMS) to each of two criteria of academic achievement in a community college. *Educational and Psychological Measurement*, 32, 1107-1110.
- Mulaik, S.A. (1972). *The foundations of factor analysis*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Madson, J.S., Michael, W.B. & Michael, J.J. (1988). The factorial and concurrent validity of a revised form of the study attitudes and methods survey (SAMS). *Educational and Psychological Measurement*, 48, 969-977.
- Phillips, G.O., Sr. (1970). Performance of disadvantaged college students on the survey of study habits and attitudes. Paper presented at the *College Reading Association Conference*, Philadelphia, Pa., March 1970. (ERIC Document Reproduction Service No. 040 022)
- Ramsden, P. & Entwistle, N.J. (1981). Effects of academic departments on students approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- Rutkowski, K. & Domino, G. (1975). Interrelationship of study skills and personality variables in college students. *Journal of Educational Psychology*, 67, 784-789.
- Sakamoto, T. (1985). Characteristics of study skills in Japanese pupils. *Evaluation in Education: An International Review Series*, 9, 243-251.
-

حولات کلیف الاداب

- Schmeck, R.R., Ribich, F. & Ramanaiah, N. (1977). Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement*, 1, 413-431.
- Schmelzer, R.V., Schmelzer, C.D., Figler, R.A. & Brozo, W.G. (1987). Using critical incident techniques to determine reasons for success and failure of university students. *Journal of College Students Personnel*, 28, 261-266.
- Smith, S.L. (1985). Review of study habits evaluation and instruction kit. In J.V. Mitchell (Ed.), *The ninth mental measurements yearbook* (pp. 1498-1499). Lincoln, Nebraska: The Buros Institute of Mental Measurements of the University of Nebraska.
- Tarpey, E.A., & Harris, J.B. Jr. (1979). Study skills courses make a difference. *Journal of College Student Personnel*, 20, 62-66.
- Uhlemann, M.R., Thompson, A.P. & Reberg, B.J. (1979). Validity of study skill tests with first year university students. *Canadian Counselor*, 14, 17-20.
- Watkins, D. (1982). Identifying the study process dimensions of Australian university students. *The Australian Journal of Education*, 26, 76-85.
- Watkins, D. & Hattie, J. (1981). The learning processes of Australian university students: Investigations of contextual and personological factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- Welsh, M., Bachelor, P., Wright, C.R. & Michael, W.B. (1990). The exploratory and confirmatory factor analysis of the latent structure of the study attitudes and methods survey for a sample of 176 eighth-grade students. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 369-375.
- Wen, S., & Liu, A. (1976). The validity of each of the four scales of the survey of study habits and attitudes (SSHA) for each of two samples of college students and under each of two treatment conditions involving use of released class time. *Educational and Psychological Measurement*, 36, 565-568.
- Wikoff, R.L., & Kafka, G.F. (1981). The effectiveness of the SSHA in improving prediction of academic achievement. *Journal of College Student Personnel*, 22, 162-166.
- Wolfenden, M.H., & Pumfrey, P.D. (1985). Student's study behaviour: A review of research part A. *Educational Psychology in Practice*, 1, 91-98.
- Wrenn, C.G. (1941). *Study-habits inventory* (rev. ed.) Stanford: Stanford University Press.
- Zimmerman, W.S., Michael, J.J., & Michael, W.B. (1970). The factored dimensions of the study attitudes and methods survey test-experimental form. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 433-436.
- Zimmerman, W.S., Parks, H., Gray, K., & Michael, W.B. (1977). The validity of traditional cognitive measures and of scales of the study attitudes and methods survey in the prediction of the academic success of educational opportunity program students. *Educational and Psychological Measurement*, 37, 465-470.
-

صدر من هذه الحوليات

الحولية الأولى لعام ١٩٨٠ :

- ١ - الجدوز الفلسفية للبنائية
- ٢ - صفحات مجهولة من تاريخ ليبيا
- ٣ - ابن قلائس، حياته وشعره
- ٤ - الأمير تنكز الحسامي
- ٥ - التدرج الطبقي الاجتماعي في بعض الأقطار العربية (باللغة الانجليزية).
- د. فؤاد زكريا
- د. محمد عيسى صالحة
- د. سهام الفريخ
- د. حياة ناصر الحجي
- د. خلدون حسن النقيب

الحولية الثانية لعام ١٩٨١ :

- ٦ - علي أحمد باكثير
- ٧ - تحليل أخطاء الطلبة العرب في استعمال أدوات التعريف والتكبير (باللغة الانجليزية).
- ٨ - دولة المهالك ودولة مغول القفجاق
- ٩ - المرأة والفلسفة
- د. محمد عبده
- د. نايف خرما
- د. حياة ناصر الحجي
- د. محمود رجب

الحولية الثالثة لعام ١٩٨٢ :

- ١٠ - الروابط العائلية القرابية في مجتمع الكويت المعاصر
- ١١ - البيئة والسلوك
- ١٢ - عالمية الحضارة الإسلامية ومظاهرها في الفنون
- ١٣ - لورنس ومحفوظ، دراسة أدبية سيكولوجية، مقارنة
- ١٤ - آل قدامة والصالحية
- د. فهد الثاقب
- د. طلعت منصور
- د. صلاح الدين البحيري
- د. محمد رجا الدبري
- د. شاكرا مصطفى

الحولية الرابعة لعام ١٩٨٣ :

- ١٥ - أسلوب إذ في ضوء الدراسات القرآنية والنحوية
- ١٦ - مفهوم التفسير في العلم من زاوية منطقية
- ١٧ - العمل الاجتماعي في المجال التربوي
- ١٨ - وحدة ميتافيزيقيا أرسطو ومنزلة الرياضيات فيها
- ١٩ - مفهوم التهكم عند كيركجور
- د. عبدالعال سالم مكرم
- د. عزمي موسى إسلام
- د. جلال الدين الغزاوي
- د. أبويعرب المرزوقي
- د. إلم عبدالفتاح

حوليات كلية الآداب

الحولية الخامسة لعام ١٩٨٤ :

- ٢٠ - نظرة في قرينة الاعراب، في الدراسات النحوية القديمة والحديثة
 د. محمد صلاح الدين بكر
 ٢١ - الأخرويات الإسلامية في الكوميديا الإلهية (باللغة الانجليزية)
 د. رشا حمود الصباح
 ٢٢ - تسع وثائق في شئون الحبة على المساجد في الأندلس
 د. محمد عبد الوهاب خلاف
 ٢٣ - مشروع سوريا الكبرى وعلاقته بضم الضفة الغربية
 د. أحمد عبد الرحيم معنقى
 ٢٤ - مفاهيم العلاج النفسي وأنماط التفاعل داخل الأسر المريضة (النشأة والتطور)
 د. حامد عبدالعزيز الفقي

الحولية السادسة لعام ١٩٨٥ :

- ٢٥ - نحاة القيروان
 د. يوسف أحمد المطر
 ٢٦ - من وثائق الحرم القدسي الشريف المملوكية
 د. محمد عيسى صالح
 ٢٧ - الفصاحة : مفهومها وبم تتحقق قيمها الجمالية
 د. توفيق علي الفيل
 ٢٨ - مشكلة التأويل العقلي عند مفكري الإسلام في الشرق العربي وخاصة عند ابن سينا
 الأستاذ/ سعيد زايد
 ٢٩ - واقع التاريخ في رواية وجوب العنف (باللغة الانجليزية)
 د. رشا حمود الصباح
 ٣٠ - مكانة رواية روبنسون كروزو في القصص اللايوطوي (باللغة الانجليزية)
 د. محمد رجا الدريني
 ٣١ - مفهوم المعنى «دراسة تحليلية»
 عزمي موسى إسلام
 ٣٢ - الوصايا ومدى تطورها في العصر العباسي الأول
 د. سهام الفريح

الحولية السابعة لعام ١٩٨٦ :

- ٣٣ - بردة البوصيري قراءة أدبية وفلكورية
 د. محمد رجب النجار
 ٣٤ - الارشاد النفسي تطور مفهومه وتميزه
 د. عبدالله محمود سليمان
 ٣٥ - اتجاهات الآباء والأمهات الكويتيين في تنشئة الأبناء وعلاقتها ببعض المتغيرات
 د. عبدالفتاح القرشي
 ٣٦ - علم العمران الخلدوني وعلم الاجتماع الحديث (باللغة الانجليزية)
 د. فؤاد البعلبي
 ٣٧ - قبيلة تميم العربية بين الجاهلية والإسلام
 د. عبدالجبار العبيدي
 ٣٨ - عيوب الكلام، دراسة لما يعاب في الكلام عند اللغويين العرب
 د. رسمية المنصور
 ٣٩ - المواقع الإسلامية المندثرة في وادي حلي
 د. أحمد بن عمر الزيلعي
 ٤٠ - البحر في شعر الأندلس والمغرب
 د. منجد مصطفى هجيت

الحولية الثامنة لعام ١٩٨٧ :

- ٤١ - البيت الماتية في الأردن (باللغة الانجليزية)
 د. عبد الرحيم محمد

- ٤٢ - وثائق جديدة عن حملة سنان باشا إلى اليمن (سنة ٩٧٦هـ / ٦٨ - د. محمد عيسى صالحية
(١٥٦٩م)
- ٤٣ - التوجيه والارشاد النفسي للأطفال غير العاديين (دراسة تحليلية) د. محمد ماهر محمود
- ٤٤ - المراحل الارتقائية لمنهجية الفكر العربي الإسلامي د. حسن عبد الحميد
عبدالرحمن
- ٤٥ - عبدالله بن سبأ دراسة للروايات التاريخية عن دوره في الفتنة د. عبدالعزيز الهلابي
- ٤٦ - ضائير الغيبة أصولها وتطورها د. فوزي حسن الشايب
- ٤٧ - قبيلة إياد منذ العصر الجاهلي حتى نهاية العصر الأموي د. محمد احسان النص
- ٤٨ - تاريخ العلاقات التجارية بين الهند ومنطقة الخليج العربي في
العصري الحديث د. عبدالملك خلف التميمي
- الحوالية التاسعة لعام ١٩٨٨ :
- ٤٩ - أعضاء على ملكة سبأ د. محمد ابراهيم مرسي
- ٥٠ - دراسة سوسولوجية حول ظاهرة الشيخوخة ودور الخدمة الاجتماعية د. جلال الدين الغزاوي
- ٥١ - هجرة الكفاءات العلمية العربية ودور مجلس التعاون في الافادة منها د. محمد رشيد العيل
- ٥٢ - الفتح الإسلامي لبلاد وادي السند د. سعد محمد حذيفة الغامدي
- ٥٣ - الدولة والتجارة في العصر البيزنطي الأوسط د. وسام عبدالعزيز فوج
- ٥٤ - مدن التنمية في فلسطين المحتلة د. محمد مدحت عبدالجليل
- ٥٥ - الغزو الفرنسي للجزائر في وثيقة أمريكية معاصرة د. منصور أبو خمسين
- ٥٦ - رحلات جلفر الرحلة إلى ليلبيوت د. محمد رجا الدريبي
- الحوالية العاشرة لعام ١٩٨٩ :
- ٥٧ - التغير الاجتماعي في المدن المتجة للنفط (مجمع الكويت) د. نورة الفلاح
- ٥٨ - حركة مسلمة الحنفي د. إحسان صدقي العماد
- ٥٩ - الجاحظ والنقد الأدبي د. وديعة طه النجم
- ٦٠ - التقليد والتحديث في تعليم اللغات الأجنبية د. نايف عمر خرما
- ٦١ - الأحوال السياسية والدينية في بلاد العراق والمشرق الإسلامي في
عهد الخليفة القائم بأمر الله العباسي (٤٢٢ - ٤٦٧هـ / ١٠٣١ - د. محمود عرفة محمود
(١٠٧٥م)
- ٦٢ - تأملات في بعض ظواهر الحذف العرقي د. فوزي حسن الشايب
- ٦٣ - نجاح الشيخ أحمد الجاسر في الإفادة من التنافس الإنجليزي
الإمريكي بشأن نفط الكويت د. ميمونة خليفة العنزي
الصباح
- ٦٤ - المدخل السلوكي لدراسة اللغة في ضوء الدراسات والاتجاهات
الحديثة (في علم اللغة) د. مصطفى زكي التوني

حوليات كلية الاداب

- ٦٥ - جغرافية الحضار
الحولية الحادية عشرة لعام ١٩٩٠ :
٦٦ - النظرية الاستبدالية للاستعارة
٦٧ - النفط والنمو الحضري بدولة الكويت
٦٨ - نظرات في علم دلالة الألفاظ عند أحمد بن فارس اللغوي
٦٩ - الاقطاع في العالم الإسلامي
٧٠ - الجوار في الشعر العربي حتى العصر الأموي
٧١ - الحدود البيزنطية الإسلامية وتنظيماتها الثغرية (٤٠ - ٣٣٩هـ / ٦٦٠ - ٩٥٠م)
٧٢ - نحرار الكويت : توزيعها، نشأتها، تصنيفها
الحولية الثانية عشرة لعام ١٩٩٢ :
٧٣ - بنو سليمان : حكام المخلاف السليماني وعلاقاتهم بجيرانهم
٧٤ - نهاية الأرب في شرح لامية العرب للشنفرى بن مالك الأزدي
٧٥ - افلاطون . . والمرأة
٧٦ - الخبز في الحضارة العربية الإسلامية
٧٧ - الاتجاه نحو الدين
٧٨ - دوار الشعب لم يعد موجوداً
٧٩ - الانثروبولوجيا السياسية
٨٠ - سدوس وتحصيناتها الدفاعية
الحولية الثالثة عشرة لعام ١٩٩٣ :
٨١ - الغاء الصفة القانونية للرق في سلطنة زنجبار العربية
٨٢ - مشكلة الحدود الكويتية بين الدولتين العثمانية والبريطانية
٨٣ - جغرافية الحضار عند المدارس الغربية
٨٤ - علل التغير اللغوي
٨٥ - رحلات جلفر
٨٦ - آداب الضيافة في الشعر العربي القديم
٨٧ - المصريون النوبيون في الكويت
٨٨ - النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت
الحولية الرابعة عشرة لعام ١٩٩٤ :
٨٩ - الفجوة الزمنية بين الأشعة الشمسية والحرارة
في المملكة العربية السعودية
٩٠ - وليد عبدالله عبدالعزيز المنيس
٩١ - يوسف مسلم أبو العدوس
٩٢ - أمل يوسف العذبي الصباح
٩٣ - غازي مختار طليبات
٩٤ - محمود إسماعيل
٩٥ - مسروق بن صفيان بن تنك
٩٦ - عبدالرحمن محمد عبد النبي
٩٧ - عبد الحميد أحمد كلبو
٩٨ - أحمد بن عمر الزيلعي
٩٩ - عبدالله محمد الغزالي
١٠٠ - إمام عبدالفتاح إمام
١٠١ - إحسان صديقي العمد
١٠٢ - نزار مهدي الطائي
١٠٣ - شعيقة بستكي
١٠٤ - سليمان حلف
١٠٥ - محمد عبد الستار عثمان
١٠٦ - بيان سعود تركي
١٠٧ - ميمونة خليفة الصباح
١٠٨ - وليد عبدالله عبد العزيز المنيس
١٠٩ - مصطفى زكي التوني
١١٠ - محمد رجا عبدالرحمن الدريش
١١١ - مرزوق بن صفيان بن تنك
١١٢ - السيد أحمد حامد
١١٣ - عبد الغفار مكاي
١١٤ - محمد بن عبدالله الجراش
١١٥ - أ . د . محمد بن عبدالله الجراش

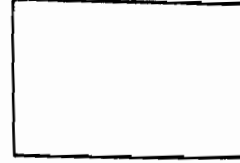
-
- ٩٠ - الدراسة التطورية للقلق
٩١ - اللباس في عصر الرسول صلى الله عليه وسلم
دراسة مستمدة من مصادر الحديث النبوي الشريف
٩٢ - الانماط الشائعة لادوار الرجل والمرأة
في الكتب المدرسية وأدب الأطفال
- د. أحمد محمد عبدالحاللق
د. محمد بن فارس الجميل
د. سهام الفريخ

عزيزي القاريء

أسرة تحرير الحوليات ترحب بك وتتقدم لك بأطيب التحيات شاكرين لك سلعاً تعاونك من أجل تطوير هذه الحوليات وذلك من خلال اجابتك على هذه الاسئلة -

- عمر القاريء: ☐ ٢٠ - ☐ ٣٥ ☐ ٤٥ - ☐ ٤٥ + ☐
- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- بلد الإقامة: الكويت ☐ خارج الكويت ☐
- التعليم: ثانوي ☐ جامعي ☐ ماجستير ☐ دكتوراة ☐
- طبيعة المهنة: اداري ☐ أكاديمي ☐ مهني ☐ أخرى ☐
- مواضيعك المفضلة: لغوية ☐ اجتماعية ☐ تاريخية ☐ أدبية ☐ متنوعة ☐
- ١- كيف تحصل على الحوليات؟
 شراء ☐ اشتراك ☐ استعارة ☐
- ٢- هل تصلك الحوليات في الوقت المناسب؟
 نعم ☐ لا ☐
- ٣- ما رأيك بحجم الحوليات؟
 مناسب ☐ كبير ☐ صغير ☐
- ٤- كيف ترى مواضيع الحوليات؟
 متنوعة ☐ غير متنوعة ☐
- ٥- ما هو الطابع العام للحوليات؟
 لغوي ☐ اجتماعي ☐ تاريخي ☐ جغرافي ☐ متنوع ☐
- ٦- هل تقرأ الحوليات بانتظام؟
 نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐
- ٧- هل تقرأ الحوليات فقط إذا كان موضوعها له علاقة بتخصصك؟
 نعم ☐ لا ☐
- ٨- هل تقرأ الحوليات فقط إذا كنت تستعين بمادتها كمرجع لبحث؟
 نعم ☐ لا ☐
- ٩- هل تحتفظ بالحوليات بعد قراءتها؟
 نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐
- ١٠- شعاع الحوليات على الغلاف هل يتناسب وطبيعة الحوليات؟
 نعم ☐ لا ☐
- ١١- ما مقياسك لنوع طباعة الحوليات؟
 جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐
- ١٢- ما رأيك بسعر الحوليات؟
 مرتفع ☐ قليل ☐ مناسب ☐
- ١٣- اقتراحات ترى أنها تساعد على تطوير الحوليات وخدماتها للقاريء؟





قسم الاشتراكات
حوليات كلية الآداب

م.ب : ١٧٣٧٠ الخالدية
الكويت 72454

البريد الجوي
**BY AIR MAIL
PAR AVION**

قسمة اشتراك

يرجى اعتماد اشتراكى فى المجلة لمدة

☐ سنة واحدة ☐ ستان ☐ ثلاث سنوات ☐ اربع سنوات
بعدد () نسخة

ارفق طية قيمة الاشتراك نقدا / شيك

☐ رجاء الاشعار بالاستلام و / أو ☐ ارسال الفاتورة

الاسم :

المهنة / الوظيفة :

العنوان :

التوقيع

/ / التاريخ



مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية

تمهّد عن
جامعة الكويت

رئيس التحرير

د. سمر عفيف الغزالي (البحر)

المقر: جامعة الكويت - الشويخ

هاتف: ٤٨١٦٨٠٧

٤٨١٦٧٩٩

٤٨١٦٨٢٤

٤٨١٤٢٩٥

- مجلة علمية فصلية محكمة تصدر ٤ مرات في السنة.
- بالإضافة الى اصدارات خاصة في المناسبات.
- تعنى بشئون منطقة الخليج والجزيرة العربية السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية، والعلمية.
- صدر العدد الاول في يناير ١٩٧٥.
- تقوم المجلة باصدار ما ياتي:
 - (أ) مجموعة من المنشورات المتخصصة عن منطقة الخليج والجزيرة العربية.
 - (ب) مجموعة من الاصدارات الخاصة والمتعلقة بمنطقة الخليج والجزيرة العربية.
 - (ج) سلسلة كتب وثائق الخليج والجزيرة العربية.
- عقد الندوات التي تهتم المنطقة او المساهمة فيها واصدارها في كتب.
- يغطي توزيعها ما يزيد على ٣٠ دولة في جميع انحاء العالم.

• الاشتراك السنوي بالمجلة

- (أ) داخل الكويت: ٢ د.ك. للأفراد - ١٢ د.ك. للمؤسسات.
- (ب) الدول العربية: ٢٥٠٠ د.ك. للأفراد - ١٢٠ د.ك. للمؤسسات.
- (ج) الدول الأجنبية: ١٥ دولاراً للأفراد - ٤٠ دولاراً للمؤسسات.

جميع المراسلات توجه باسم رئيس التحرير على العنوان الآتي:

ص.ب: ١٧-٧٣ - الخالدية - الكويت - الرمز البريدي 72451

المجلة العربية للمعلوم الإنسانية



● تلمي رغبة الأكاديميين والمثقفين من خلال نشرها للبحوث الأصلية في شتى فروع العلوم الإنسانية باللغتين العربية والإنجليزية، إضافة إلى الأبواب الأخرى، المناقشات، مراجعات الكتب، التقارير.

● تحرص على حضور دائم في شتى المراكز الأكاديمية والجامعات في العالم العربي والخارج، من خلال المشاركة الفعالة للأساتذة المختصين في تلك المراكز والجامعات.

● صدر العدد الأول في يناير ١٩٨١.

● تصل إلى أبدي مايزيد على عشرة آلاف قارىء.

الاشتراكات

* في الكويت: ٣ دنانير للأفراد خصم ٥٠٪ للطلاب، ١٤ ديناراً للمؤسسات.

* في البلاد العربية: ٤,٥٠ دينار كويتي للأفراد، ١٦ ديناراً للمؤسسات.

* في الدول الأجنبية: ٢٠ دولاراً للأفراد، ٦٠ دولاراً للمؤسسات.

فضلية : محكمة

تصدر عن جامعة الكويت

رئيسة التحرير

أ.د. حياة ناصح المحجتي

المقر: كلية الآداب - مبنى قسم اللغة الإنجليزية

الشويخ - هاتف: ٨١٧٦٨٩ - ٨١٥٤٥٣

فاكس: ٤٨١٢٥١٤

المراسلات توجه الى رئيس التحرير:

ص.ب. ٢٦٥٨٥ الصفاة

رمز بريدي 13126 الكويت



المجلة التربوية

تتميز من صفات حرية . ساسة علمية
مجلة فصلية . تخصصية . محكمة

رئيس هيئة التحرير
د. عبد المحسن حمادة

تنشر البحوث التربوية ، ومراجعات الكتب التربوية الحديثة
ومحاضر الحوار التربوي ، والتقارير عن المؤتمرات التربوية

* تقبل البحوث باللغتين العربية والانجليزية

* تنشر لأساتذة التربية والمختصين فيها من مختلف الأقطار العربية
والدول الأجنبية .

الاشتراكات :

للأفراد في الكويت	٢ د.ك	ولنطلاب	١ د.ك
للأفراد في الوطن العربي	٢,٥ د.ك	ولنطلاب	١,٥ د.ك
للأفراد في الدول الأخرى	١٥ دولاراً أمريكياً بالبريد الجوي		
للهيئات والمؤسسات	١٢ د.ك وفي الخارج ٤٠ دولاراً أمريكياً		

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

المجلة التربوية - ص.ب ١٣٢٨١ كيفان - الرمز البريدي 71953 الكويت.
هاتف : ٨٣٠٢٦٨

مجلة العلوم الاجتماعية

تصدرها جامعة الكويت

مجلة فضلية أكاديمية تعنى بنشر الأبحاث والدراسات
في مختلف حقول العلوم الاجتماعية

رئيس التحرير:
أ.د. فهد ثاقب الثاقب

منبر بارز للأكاديميين العرب
تأسس عام 1973

نسب عدد
الكويت (100) طر، السعودية (100) ريف، قطر (100) ريف، الإمارات (100) درهم، البحرين (100) دينار، لبنان (100) ريف، العراق (100) دينار، الأردن (100) طر، تونس (100) دينار، الجزائر (100) دينار، ليبيا (100) دينار، مصر (100) جنيه، السودان (100) جنيه، سوريا (100) ليرة، اليمن (100) ريف، المغرب (100) درهم

الاشتراكات	للافراد	سنة	سنتين	ثلاث سنوات	اربع سنوات
الكويت	2 د.ك	4 د.ك	8 د.ك	12 د.ك	16 د.ك
الدول العربية	2.5 د.ك	4.5 د.ك	8.5 د.ك	12.5 د.ك	16.5 د.ك
الدول الاخرى	15 دولار	30 دولار	45 دولار	60 دولار	80 دولار
للؤسسات	15 د.ك	25 د.ك	40 د.ك	60 د.ك	80 د.ك
الكويت والدول العربية	80 دولار	110 دولار	150 دولار	180 دولار	220 دولار

• تدفع الاشتراكات بالافداد مقدماً
(1) لا شيك لامر المجلة سحراً على احد المصارف الكويتية.
(2) لو تحويل مصرفي لحساب مجلة العلوم الاجتماعية رقم (07101000) لدى بنك الخليج / فرع العميلة.

توجه جميع المراسلات إلى: رئيس التحرير

مجلة العلوم الاجتماعية - جامعة الكويت صرب: 5486 صفاء
الكويت. هاتف: 2549421 / 2549387 - تليكس: 22616 الكويت

مجلة الحقوق

مجلة فصلية أكاديمية محكمة تعنى بنشر الأبحاث
والدراسات القانونية والشرعية
تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

رئيس التحرير
الدكتور مبارك عبدالعزيز النويبت

صدر العدد الأول في يناير ١٩٧٧

الإشتراكات

في الكويت : ديناران للأفراد ، وعشرون ديناراً للمؤسسات
في الدول العربية : ثلاثة دنائير للأفراد ، وعشرون ديناراً للمؤسسات
في الدول الأجنبية : ثلاثة دنائير ونصف للأفراد ، وعشرون ديناراً للمؤسسات

المراسلات

توجه جميع المراسلات إلى رئيس التحرير على العنوان التالي:

مجلة الحقوق - جامعة الكويت

ص.ب : ٥٤٧٦ الصفاة 13055 الكويت

تلفون : ٤٨٤٦٨٤٣ / ٤٢٢٢ - فاكس : ٤٨٣٥٧٨٩



المجلة العربية للعلوم الادارية

تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

رئيس التحرير سالم مرزوق الطحيح جامعة الكويت دولة الكويت

هيئة تحرير المجلة

احمد عبد الفتاح عبد الحليم	جامعة الامارات العربية المتحدة دولة الامارات العربية المتحدة
احمد عبد الله الصباب	جامعة الملك عبد العزيز المملكة العربية السعودية
شوقي حسين عبد الله	جامعة القاهرة جمهورية مصر العربية
صادق محمد البسام	جامعة الكويت دولة الكويت

* تقبل المجلة الأبحاث الاصيله والمبتكرة في نطاق العلوم الادارية الأساسية والمجالات الأخرى ذات الصلة وذلك بما يعود بالنفع على الباحثين والممارسين في مجال الادارة ، التمويل والاستثمار ، التسويق ، نظم المعلومات الادارية ، الاساليب الكمية في الادارة ، الادارة الصناعية ، الادارة العامة ، المحاسبة ، الاقتصاد الاداري ، وغيرها من المجالات المرتبطة بتطوير المعرفة والممارسات الادارية.

* تخضع كافة الأبحاث المنشورة للتحكيم من قبل هيئة تحرير المجلة وإثنين أو أكثر من المتخصصين من ذوي الخبرة البحثية والمكانة العلمية المتميزة. وفي جميع الأحوال يتم التحكيم بشكل سري ، الأمر الذي يتطلب من الباحثين عدم إظهار ما يشير الى هويتهم في صلب البحث.

* تشمل المجلة الأبواب التالية:

- . الأبحاث .
- . التقارير العلمية التقييمية .
- . ملخصات الرسائل الجامعية .
- . الندوات والمؤتمرات .
- . الحالات العملية .

توجه المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

المجلة العربية للعلوم الادارية - جامعة الكويت ص.ب ٢٨٥٥٨ الصفاة

هاتف / فاكس : ٢٥٢٨١٢١ [٩٦٥]

مجلة الشريعة الإسلامية الإسلامية

علمية محكمة تعني بالبحوث والدراسات الإسلامية
تصدر عن مجلس النشر العلمي في جامعة الكويت كل ثلاثة أشهر

رئيس التحرير: الدكتور عجيل جاسم النشبي

تشتمل على:

- ★ بحوث في مختلف العلوم الإسلامية.
- ★ دراسات قضايا إسلامية معاصرة.
- ★ مراجعات كتب شرعية معاصرة.
- ★ فتاوى شرعية.
- ★ تقارير وتعليقات على قضايا علمية.

الاشتراكات:

لأفراد ٣ دنانير داخل الكويت - ١٠ دولارات أمريكية خارج الكويت
للمؤسسات والشركات ١٣ ديناراً داخل الكويت
٤٥ دولاراً أمريكياً خارج الكويت

جميع المراسلات توجه باسم رئيس التحرير

ص.ب: ١٧٤٣٢ - الرمز البريدي: 72455 الخالدية

الكويت - هاتف: ٤٨٣٦٠٤١

فاكس: ٤٨٣٦٠٤١

Factor Analysis of Study Behavior Related to Academic Achievement.

ABSTRACT

Study behavior related to academic achievement was investigated. Subjects were 393 female psychology students at Kuwait University who had completed a study habits and attitudes inventory containing 128 items. The cumulative grade point averages of these students were obtained from official records, and were used as the criterion measures of academic achievement. Item criterion correlations were determined. Forty four of the items showed significant correlations with G.P.A. Their correlations ranged from .11 to .32. These items were selected for factor analysis.

Statistical tests showed that the 44-item intercorrelation matrix was appropriate for factor analysis. Principle components analysis of this matrix revealed 13 components with eigenvalues greater than 1.00. These components were rotated to an orthogonal solution using Kaiser's Varimax. Factor loadings less than .35 were considered insignificant.

It was found that 37 items were loaded each on one factor only. Each of the seven remaining items was loaded on two factors. The 13 factors covered three areas: Study habits, academic motivation, and study attitudes. The study habits factors dealt with written expression, reading, examinations, and evaluation of information. The academic motivation factors included psychological readiness, persevering behavior, academic motivation and two undefined factors. The attitudinal factors included teacher confidence, goals and means orientation, and two undefined factors. The undefined factors were three 2-item factors, and one single-item factor.

Regression analysis of the 13 factors scores with the GPA as the criterion showed a multiple correlation of .52. The 26.6% of the explained variance in GPA was distributed as follows: 7.4% was accounted for by the study habits factors, 13.3% by the motivation factors, and 5.9% by the attitudinal factors.

Reliability and validity of the 44-item scale were .90 and .46 respectively. The scale was recommended for use in college prediction research and for screening purposes.

THE AUTHOR

Dr. Al-Adel M. Abou-Allam

- * College of Education, The Arabian Gulf University in Bahrain.
- * Doctorate degree in Psychological Measurement from Columbia University, U.S.A., in 1963.
- * Assistant Professor, Psychology Department, Kuwait University from 1974 to 1993.

PUBLICATIONS:

The measurement of self-confidence in high school and university female students. Kuwait: Al-Sabah Co., 1978.
Educational and vocational guidance for junior high school students in the Gulf Arab States - An empirical investigation. Kuwait: The Gulf Arab States Educational Research Center, 1984.

The relationship between the amount of inflation in point-biserial correlation between item and total test score and the number of items in the test. The Educational Journal, 1985, 2, 80-118.

Empirical evaluation of a set of formulae describing the relationships between the amount of inflation in item-total correlations and the number of items in the test. The Educational Journal, Special Edition (2), 1986.

The relationship between the amount of inflation in item-total score correlation and the standard deviation of the item. The Educational Journal, 1987, 4, 103-136.

The psychometric characteristics of an Arabic version of the Brown-Holtzman Survey of Study Habits, College form. The Arab Journal for the Humanities, 1990, 10, 66-91.

Ninty - thlrđ Monograph

**Factor Analysis of Study Behavior
Related to Academic Achievement.**

Dr. Al-Adel M. Abou Allam
Arabian Gulf University

Annals of the Faculty Of Arts
Volume XIV 1994

ANNALS OF THE FACULTY OF ARTS

Issued by the Academic Publication Council - Kuwait University

A REFEREED SCIENTIFIC PERIODICAL THAT PUBLISHES
MONOGRAPHS ON TOPICS RELEVANT TO THE SCIENTIFIC
CONCERNS OF THE VARIOUS DEPARTMENTS IN THE
FACULTY OF ARTS

Volume XIV 1994



ANNALS OF THE FACULTY OF ARTS

Issued by the Academic Publication Council - Kuwait University

**Factor Analysis of Study Behavior
Related to Academic Achievement.**

Dr. Al-Adel M. Abou Allam
Arabian Gulf University

Volume XIV
Ninty - third Monograph

1414 - 1415
1993 - 1994