

الملاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة و طالبات كلية البحرين الجامعية

لطفی محمد فطيم*

* حصل على الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكي من جامعة عين شمس . عام ١٩٧٩
أستاذ علم النفس المشارك في كلية التربية الأساسية - الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب .

الملخص

لا يرجع حصول بعض الطلاب في الجامعات والمدارس على درجات منخفضة في الامتحانات بالضرورة إلى ضعف قدراتهم العقلية أو نقص في مستوى ذكائهم أو قصور في بعض متغيرات شخصياتهم، إنما قد يرجع أيضا إلى افتقارهم لمهارات الاستذكار وعاداته. وترتبط تلك المهارات في الواقع بارتفاع درجة الحاجة إلى الإنجاز. وقد اعتبرت تلك الحاجة دافعا أساسيا من دوافع السلوك، يوجد في كل موقف يتسم بالمنافسة أو الطموح. ونشأت «مشكلة» هذا البحث عندما واجهت في أثناء فترة قيامي بالتدريس في كلية البحرين الجامعية للعلوم والآداب والتربية (١٩٨٢ - ١٩٨٦) ظاهرة شكاوى العديد من الطلاب والطالبات من أنهم يبذلون جهدا كبيرا في الاستذكار ولكنهم يحصلون على تقديرات منخفضة في امتحانات نهاية الفصل. وقد درست تلك الظاهرة من زاوية احتياله افتقار هؤلاء الطلاب إلى الأساليب الصحيحة في الاستذكار، وأعددت استبانة براون وهولتزمان لقياس عادات الاستذكار واتجاهاته بالعربية، وتأكدت من صدقها وثباتها، وطبقته على عينة عشوائية من ٩٠ طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم بين تسع عشرة سنة وثلاث وعشرين من تخصصات بكالوريوس العلوم والآداب والتربية ومن كافة مستويات الدراسة. وافترض وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجات المجموعة على المقياس ودرجاتهم في الامتحانات، كما افترضت أنه لا توجد فروق دالة بين الطلبة والطالبات في درجات الاستبانة وكذلك في درجات التحصيل الأكاديمي.

وبيئت النتائج صحة الفرض الأول، أي وجود علاقة ارتباطية دالة بين الدرجات على أبعاد الاستبانة الأربعة والمعدلات التراكمية للطلاب والطالبات. ولكنها بينت أيضا أن هناك فروقا بين الجنسين لصالح الإناث في المعدلات التراكمية ودرجات المقياس. وتتفق هذه النتيجة الأخيرة مع بعض الدراسات السابقة وتختلف مع بعضها الآخر، وهو أمر متوقع لأن هناك تضاربا في نتائج الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، في مسألة الفروق بين الجنسين في الدافع إلى الإنجاز وما يرتبط به من عادات الاستذكار واتجاهاته.

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية، أوصينا بالعمل على تنمية مهارات الاستذكار منذ بداية دخول الطلاب إلى المرحلة الجامعية، وقبل ذلك إن أمكن، وأن تتضمن برامج إعداد المعلمين تدريبات عملية في هذه الناحية، كما لفتنا النظر إلى ضرورة دراسة مسألة تفوق الطالبات على الطلاب من زوايا مختلفة خاصة من جانب الدافع إلى الإنجاز، والاهتمام بدراسة موضوع ثبات أساليب الاستذكار عبر المراحل التعليمية المتتالية.

(١) التعلم والاستذكار والتحصيل

إن الاهتمام بالتعليم والدعوات المتكررة لزيادة الإنفاق عليه، سمة تميز عالم اليوم في مختلف دوله المتقدمة منها والنامية. وهو اهتمام واضح الدلالة، حيث إن تنشئة الأجيال وفقاً لمتطلبات العصر أصبحت مهمة ملحة لا بد من الوفاء بها إذا أراد المجتمع لأبنائه مواكبة التقدم الإنساني.

ويكتمل فعل التعلم بالقدرة على استرجاع المادة التي تدرب الإنسان على الاحتفاظ بها. ومن الواضح أن لفظ الاستذكار مشتق من التذكر وهو من دوال حدوث التعلم. ولذلك يلجأ الفرد عند دراسة المواد المعرفية بصفة خاصة إلى معاودة القراءة حتى يكتمل التعلم. وأظهرت الدراسات في هذه المسألة (توق وعدس: ١٩٨٤: ٢٢٧) أن تخصيص جزء كبير من الوقت المخصص للتعلم في محاولات الاستعادة والاستذكار أفضل من مجرد القراءة دون أي محاولة للاستذكار أو التسميع، وأن عمليات الاستذكار تكون أكثر فعالية إذا قمنا بها في أعقاب كل محاولة من محاولات التعلم. ذلك أن الاستذكار يؤدي إلى عملية (فيدباك) "Feedback" بحيث يتعرف المتعلم على مواطني قوته ومواطن ضعفه. كما أن أسلوب الاستذكار الذي يتبعه كل متعلم يرتبط بمفهومه عن التعلم وبنوعية ناتج التعلم. ويرجع اكتساب تلك الأساليب إلى التنشئة من ناحية، والمواقف التعليمية التي يمر بها من ناحية أخرى. وبيّنت دراسات أخرى (نجاتي: ١٩٨٣: ١٦٨) أن فشل كثير من الطلاب لا يرجع بالضرورة إلى ضعف قدراتهم العقلية أو النقص في مستوى ذكائهم أو قصور في بعض متغيرات شخصياتهم، وإنما قد يرجع أيضاً إلى افتقارهم لمهارات الاستذكار وعاداته. ونظراً لوجود علاقة دالة بين التحصيل الدراسي ومهارات الاستذكار وعاداته فإنه يجب أن تضاف هذه العادات والمهارات إلى المتغيرات الوجدانية في الشخصية، حيث إن كلاً منها لا يكفي وحده لتفسير النجاح في الدراسة (Clinger:1979:15).

ولقد خطت دول الخليج العربي خطوات عديدة في مجال التقدم التعليمي، إلا أن إحدى العقبات التي تواجه مؤسسات التعليم فيها هي تلك الظاهرة التي أشارت إليها بعض البحوث (جابر: ١٩٨٠: ٢٣)، ألا وهي ضعف الدافع إلى الإنجاز والتحصيل وما يرتبط به من عدم توجيه الاهتمام الكافي إلى أساليب الاستذكار وعاداته. وبالتالي ظهرت الحاجة إلى أن تتخذ الجامعات ومؤسسات التعليم أسلوباً منتظماً لدعم الاتجاهات الإيجابية لطلاب السنوات الأولى وتوقعاتهم نحو الجامعة والدراسة (Sadek, 1987: No,3).

(٢) الشخصية والدافع إلى الإنجاز

كان أول من لفت النظر إلى مسألة الدافع إلى الإنجاز أو التحصيل Achievement motive بوصفه مكوناً هاماً من مكونات الشخصية هو عالم النفس الأمريكي هنري موراي (Henry Murray)، الذي أبدى - على نقض الكثيرين من علماء الشخصية - اهتماماً بالغاً بالقدرة على الإنجاز، واعتبرها جزءاً هاماً من الشخصية، إذ إنها تتوسط بين النزوع والفعل وبين النتائج النهائية التي تتجه إليها تلك

النزوعات. واعتبر أن الحاجة إلى الإنجاز تدفع إلى التغلب على العقبات، وكذلك منافسة الآخرين ومحاولة التفوق عليهم (هول، وليندزي، ١٩٧٨ : ٢٣٢). وتوصل موراي في دراسته لمفهوم الحاجة إلى قائمة مؤقتة تتكون من عشرين حاجة قَدِّمها في كتابه - الذي كان نواة التقدم في هذا المجال - «استكشاف الشخصية» Explorations in Personality, 1938 .

وإذا كانت الدول المتقدمة قد اهتمت - وما تزال - ببحث وتنمية دافعية الإنجاز لدى أبنائها، فمن المنطقي أن الدول النامية تبدو أكثر احتياجاً لمثل هذا الاهتمام. ولقد أشارت اللجنة المنبثقة عن منظمة اليونسيف، والتي نظمت العام الدولي للطفل عام ١٩٧٩، إلى أن الدول النامية تحتاج، ضمن ما تحتاج إليه، إلى احتياجات تربوية، عبّر عنها البروفسور روبرت ديبريه رئيس تلك اللجنة قائلاً: «في كل بلاد العالم يحتاج ذكاء الأطفال وفضولهم المتطلع لمعرفة العالم من حولهم إلى التوجيه. ويجب أن يُعلم هؤلاء الأطفال كيف يستخدمون عقولهم، وكيف ينتقلون من المراحل قبل المنطقية إلى المراحل المنطقية، وكيف يكتشفون الروابط العقلية، وبالتالي كيف يمكنهم التحكم في الطبيعة الإنسانية. هذا النوع من التربية هو الوسيلة الوحيدة للتغلب على العدو الرئيس للدول النامية، ألا وهو السلبية والانتكالية والاستسلام في مواجهة النوازل». (Debret : 1979: 43) .

ومن ثم كانت الحاجة إلى الإنجاز الدافع الذي تمت دراسته بتعمق من بين حاجات موراي العشرين. ويرجع الفضل في ذلك إلى جهود ماكلياند وزملائه الذين قدموا عام ١٩٥٣ نظرية شاملة في الحاجة إلى الإنجاز (McClelland et al, 1953) باعتبارها دافعا أساسيا من دوافع السلوك، كما صمموا اختبارا لقياسها. فيوجد لدى الإنسان أربعة أنظمة دافعية رئيسة هي: الدافع إلى الإنجاز والدافع إلى القوة والدافع إلى الانتماء والدافع إلى التجنب أو الابتعاد. واعتبرت الحاجة إلى الإنجاز عاملا دافعا يوجد في كل موقف يتسم بالمنافسة من أجل مستوى معين من الإجابة، وعادة ما يكون هذا المستوى نتيجة للمقارنة بجهود الآخرين أو نتيجة لطموح الشخص نفسه. وللدافع إلى الإنجاز وجهان أحدهما الرغبة في التفوق والجدارة والآخر هو الخوف من الفشل.

وتابع ماكلياند جهوده في بحث الدافع إلى الإنجاز فلخص نظريته والبحوث التي دارت حوله في مقالته الشهيرة التي نشرها عام ١٩٥٥ في مجلة «السيكولوجي الأمريكي». وعرض نظريته في اثنتي عشرة قضية يهمن أن نشير إلى القضية الثانية منها والمتعلقة بالتحصيل الدراسي، إذ يقول فيها «كلما أدرك الفرد أن نمو دافع معين لديه يتسق مع مطالب الواقع والمنطق فإن المحاولات التربوية الرامية إلى تنمية ذلك الدافع ستصادف نجاحا» (McClelland, 1955, : 325) . وقدم بعد ذلك في عام ١٩٦١ كتابه «المجتمع المنجز» (McClelland, 1976) الذي بلور فيه العلاقة بين تصورات البشر عن إنجازاتهم والتقدم الاقتصادي الفعلي لمجتمعاتهم، وصنف المجتمعات على أساس ما لدى أبنائها من دافعية إلى الإنجاز والتحصيل. وتوج أعماله بكتابه الشامل «الدافعية الإنسانية» عام ١٩٨٥ (McClelland, 1985) .

٣) اتجاهان في بحث الدافع إلى الإنجاز

تفرعت البحوث التي تابعت دراسة الدافع إلى الإنجاز إلى اتجاهين : درس الأول طبيعة الدافع إلى الإنجاز أو خصائصه ، فدرست فرنش علاقته بمختلف جوانب الشخصية (French, 1955) (232) ودرس آخرون مقاييس هذا الدافع (Mehrabian, 1969:445) والعلاقة بين نتائج المقاييس بواسطة التحليل للعامل (Clark & McClelland, 1956:73) (493- 502) (Mehrabian, 1968) ووجود هذا الدافع لدى الإناث (119: French and Lesser, 1964) وعلاقته بالقيم (Parsons and Goffs, 1978) (349) وبالحوف من الامتحان (Atkinson & Litwin, 1960: 52) وعلاقة السلوك الإنجازي بآثاره (Patten, 1977: 39) و White & (Thompson, 1980) وبعوامل الشخصية (Johnson, 1980)، (Kirkland, 1979) (Robyak, 1978, 1979).

أما الاتجاه الثاني فاتجه إلى أكبر مجال للتحصيل في حياة الإنسان وهو التحصيل الدراسي، وما يرتبط به من أساليب الاستذكار - وهو الاتجاه الذي سرنا في طريقه بحكم اختيارنا لموضوع البحث - وكان من الطبيعي أن تنجس البحوث التطبيقية في مجال التحصيل واكتساب مهاراته إلى الحقل التربوي .

٤) مقاييس العلاقة بين الاستذكار والتحصيل

منذ نشأة اختبارات الذكاء اهتم الباحثون بقضايا الذكاء والاستعداد باعتبارها السبب الأصلي في وجود الفروق في التحصيل بين الأفراد . إلا أن انخفاض مستوى التحصيل لدى الطلاب الذين يتمتعون بذكاء عال - كما سبق أن أسلفنا - أدى إلى ظهور فكرة نسبة التحصيل للتعرف على المتخلفين تحصيلياً، أي الأفراد الذين ينخفض تحصيلهم الدراسي عما كان يتوقع لهم بناء على نسب ذكائهم . وأدت دراسة كلينجر، التي سبقت الإشارة إليها، وغيرها من الدراسات إلى تأكيد فكرة وجود علاقة بين التحصيل الدراسي ومهارات الاستذكار . إذ يلجأ التلاميذ خارج غرفة الدرس إلى عدة أساليب معروفة لاستذكار المعلومات كالقراءة والتلخيص والتدريب . وقد لاحظ الباحثون أن هناك تنوعاً كبيراً في تلك الأساليب، وأرجعوا جانباً من الفروق في التحصيل إلى اختلاف التمكن من تلك المهارات . ولذلك ظهر عدد كبير من الكتب التي تشرح للطلبة أساليب استذكار الدروس، وأصبح المؤلفون يضيفون إلى كتبهم ملاحق تشرح أساليب استذكار المادة ونماذج من الأسئلة . وابتكر روبنسون Robinson أسلوباً عرف باسم SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review) وهو طريقة لكيفية قراءة الكتاب المقرر توصل إليها بعد بحث استمر عدة سنوات عن مشكلات القراءة لدى الضعفاء والمتفوقين كما ابتكر بوك Pauk أسلوباً من خمس خطوات لكيفية تدوين الملاحظات في أثناء المحاضرة استخلصه من دراسة شاملة وتجريب لقواعد التعلم . (استعرض Survey أسأل Question ثم أقرأ Read وسمّع Recite وراجع Review) . وقد سار براون وهولتزمان بعد ذلك في نفس الطريق حتى تمكنوا في عام ١٩٥٣ من إخراج «استبانة اتجاهات وعادات الاستذكار» وطبقاها في عدة دراسات، وتوصلا إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين عادات الاستذكار والتحصيل وإمكانية التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي (Brown and Holtzman, 1955) . وأخرج براون (١٩٧٤، ١٩٧٥، ١٩٧٨) عدداً من

الكتيبات المبنية على نتائج تطبيق الاختبار بعنوان «دليل الطالب إلى الاستذكار المثمر». (Encyclopedic of Psychology, 1984).

وظهرت بعد ذلك عدة أدوات ومقاييس مثل استبانة ديموس «التقويم الإرشادي لمهارات الاستذكار» (Demos, 1962) والتي شملت عناصر: توزيع الوقت، والظروف. وكتابة المذكرات، والاستعداد للامتحانات، والعادات والاتجاهات. ونشر المجلس القومي للبحوث التربوية في نيوزيلندا (١٩٧٩) مقياساً آخر بعنوان: «تقويم عادات الاستذكار» وشمل ٧ مقاييس فرعية هي: مكان الاستذكار، والوقت، والتنظيم، ومهارات القراءة، وكتابة المذكرات، والاستعداد للامتحانات، وطرق الامتحانات. ونشرت ماكومز (McCoombs, 1980) عام ١٩٨٠ «استبانة مهارات الاستذكار» وشملت عناصر: الفهم، والحفظ، والتركيز، والاستعداد للامتحان. واستخدم طومسون (1976) (Thompson) الاختبار البريطاني (Study Attitudes Inventory SAI) «قائمة الاتجاه نحو الاستذكار» والتي شملت: الدافعية، وأساليب الاستذكار، والامتحانات، والتركيز. واستخدم مايكل (Michael, 1973) استبانة SAMS (Study Attitudes Measurement Survey) «الاتجاه نحو الاستذكار وأساليبه». إلا أن استبانة بروان وهولتزمان ظلت هي الاستبانة الأكثر استخداماً، كما ترجمت إلى العربية واستخدمت في عدد من الدراسات.

٥) «الدافع» إلى القيام بهذا البحث

نشأت «مشكلة» هذا البحث عندما واجهنا - في أثناء التدريس لطلاب وطالبات كلية التربية بجامعة البحرين - ظاهرة شكاوى العديد من الطلاب والطالبات من أنهم يبذلون جهداً كبيراً في الاستذكار ولكنهم يحصلون على تقديرات منخفضة في نهاية الفصل. وأثارت هذه الشكاوى التفكير في الأسباب المحتملة لهذه الظاهرة. وتوزعت تلك الأسباب - في تقديرنا - إلى أربع مجموعات: مجموعة منها ترجع إلى طبيعة البرامج والمقررات الدراسية، والمجموعة الثانية إلى أساليب الامتحان والتقويم، والمجموعة الثالثة إلى كفاءة القائمين بالتدريس، والرابعة إلى الطالب نفسه من حيث افتقاره إلى الأساليب الصحيحة في الاستذكار.

وتابعت هذه الأفكار بسؤال بعض الأساتذة والطلاب في شكل مناقشات فردية وجماعية انتهت إلى استنتاجين: الأول أن الدافع إلى الإنجاز والحماس للدراسة ضعيف بصورة خاصة، وأن هناك اختلافاً بين الذكور والإناث في هذا الدافع. والثاني، اضطراب عادات الاستذكار لديهم وأساليبه. واستقر الرأي - في حدود الظروف والإمكانات - على دراسة المجموعة الرابعة من العوامل التي يحتمل أن تسهم بقدر في انخفاض التقديرات، وهي عادات الاستذكار وأساليبه.

٦) الدراسات السابقة

وما شجعتني على القيام بالدراسة توافر عدد لا بأس به من الدراسات السابقة التي أجريت في

بيئات عربية وأجنبية، والتي استخدمت نفس الاستبانة، أو استبانات أخرى مشابهة. الأمر الذي قد يُمكّن من إجراء مقارنة بين نتائجنا ونتائج الآخرين.

وقد تمكنت - بالاستعانة بالكمبيوتر - من استعراض عدد كبير (يقرب من المائة) من الكتب والبحوث والمقالات الأجنبية في الموضوع، وقد تناولت غالبيتها دراسات ارتباطية بين مهارات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي والابتكارية وعوامل الشخصية والثقافة. ويمكن تلخيص ما توصلنا إليه من هذه البحوث فيما يلي:

- ١ - إن مقاييس عادات الاستذكار تستطيع أن تفرق بين هؤلاء الذين يمكنهم النجاح والذين سيفشلون.
- ٢ - إن برامج التدريب على مهارات الاستذكار ترتبط ارتباطاً موجباً بالتحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو الدراسة.
- ٣ - هناك شبه اتفاق بين من طبقت عليهم الاختبارات على أن برامج التدريب على مهارات الاستذكار أسهمت في رفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي.
- ٤ - إن برامج التدريب على مهارات الاستذكار ذات أثر فعال في بعض المجالات بصفة خاصة كالقراءة والرياضيات والعلوم.

أ) الدراسات الأجنبية

ونستعرض فيما يلي بعض الدراسات الأجنبية التي أدت إلى نتائج تتصل بما استقر رأينا عليه من دراسة عادات الاستذكار وأساليبه.

ففي دراسة روسوم وشينك (Rossom & Shenck, 1984) عن العلاقة بين تصور الطالب لمفهوم التعلم وأساليب الاستذكار وناتج التعلم، أسفرت النتائج عن أن أسلوب الاستذكار الذي يتبعه كل طالب وطالبة يرتبط بتصوره أو مفهومه عن التعلم، وكذلك بنوعية ناتج التعلم، وأن اكتساب هذه الأساليب يرجع غالباً إلى التنشئة الاجتماعية، وكذلك إلى كافة المواقف التعليمية التي شارك فيها الفرد. كما بدا أن فهم الطلاب للتعليم على أنه استظهار للمادة يرجع إلى أساليب الحفظ التي درجوا عليها في مراحل تعليمية سابقة.

وفي دراسة قام بها ليتل (Little, 1985 : 11-23) على أطفال المدارس البريطانية لمعرفة تفسيراتهم لمسألة النجاح والفشل المدرسي، اتضح له أن تفسيراتهم لا تعكس الواقع الموضوعي بطريقة بسيطة، وأن تفسير النجاح والفشل تتفاعل فيه العوامل الذاتية والموضوعية. ومن الدراسات الشيقة التي اهتمت بهذا الجانب - كيفية اكتساب أساليب الاستذكار - دراسة جاكين بارسونز وزملائها، عن العلاقة بين التوقعات والقيم والتحصيل الأكاديمي (Parsons & et al, 1983, :76-146)، حيث وجدوا أن أحد المحددات الحاسمة لسلوك التحصيل والإنجاز هو تفسير الطالب للواقع، وأن هذا العامل أكبر أثراً على التوقعات والقيم والمسار الذي تتخذه خطط الاستذكار الفعلية من الموجهات الموضوعية، مثل الدرجات

التي سبق حصولهم عليها والسلوك الفعلي للآباء والمدرسين. كما كانت تصوراتهم الذاتية عن قدراتهم ذات أثر تنبؤي قوي ومساو لأثر الأداء السابق. ومن الناحية النهائية ظهرت هذه الدراسة عدة نتائج مثيرة للاهتمام. فقد اتضح:

أولاً: أن للآبوين، وبخاصة الأمهات، تأثيراً كبيراً على معتقدات الأطفال بشأن الإنجاز، وهو أكبر من تأثير المدرسين.

ثانياً: أن للآباء تأثيراً ضئيلاً من خلال دورهم كقدوة ولكن تأثيرهم الأكبر يأتي عن طريق دورهم كنماذج اجتماعية مباشرة للمعتقدات والاتجاهات الهامة بشأن الإنجاز.

ثالثاً: أن معتقدات الآباء بشأن كمية الجهد الذي يبذله الأبناء، وكذلك معتقداتهم بشأن أهمية ما يقوم به أبنائهم من نشاط، هي العامل الحاسم في نشوء التصورات الذاتية للمقدرات والتوقعات.

ومن ناحية العلاقة بين الثقافة والتحصيل وسلوك الإنجاز، رأى مارتن ماهر (Maaher, 1974) أن آراء ماكيلاند في أن الدافع إلى الإنجاز يرتكز على الحوافز الداخلية للمتعلم وأنماط الشخصية المستقاة من الثقافة، وما شاع نتيجة لها من اعتقاد أن بعض الجماعات الثقافية ينقصها مثل هذا الدافع، ورأى ماهر أن الأمر يحتاج إلى مزيد من البحث والتقصي في دراسات عبر حضارية، وكذلك للظروف المحيطة بالإنجاز، حتى يمكن إقامة هذه العلاقة على أساس واقعي متين. وقد لخص جاليمور (Gallimore, 1981). عدة بحوث عبر حضارية جرت كلها على الدافع إلى الإنجاز والانتفاء لدى طلاب الأقليات في الولايات المتحدة، وإتضح منها أن الدافع إلى التحصيل والجد والاجتهاد عند البشر له أسباب شتى، ومن بين هذه الأسباب الرغبة في الانتفاء. وأن الجماعات التي تغذي الحاجة إلى الانتفاء بين أفرادها يزداد فيها الدافع إلى الإنجاز.

كذلك تطرق عدد من البحوث إلى مسألة تدريب الطلاب على أساليب الاستذكار ورفع مستوى الدافعية إلى الإنجاز لديهم. فيشير آمز و آمز (Ames and Ames, ed. 1984) في كتابهما عن «دافعية الطلاب» (Students Modivation) إلى أنه توجد الآن أساليب متنوعة في إثارة الدافعية لم تكن معروفة من قبل. وأنه اتضح أن بعض الممارسات التربوية الشائعة مثل بعض أساليب الامتحان ونظم الثواب لها آثار تضعف من الدافعية لدى الطلاب. وتبين مجموعة البحوث المنشورة في هذا الكتاب أن هناك تقدماً هاماً في اتجاه زيادة معرفتنا بكيفية رفع مستوى الدافعية لدى الطلاب لتحقيق أهداف أكاديمية وغير أكاديمية من خلال التدريب أو معالجة البيئة وأنه يمكن زيادة الدافعية لدى الطلاب الذين يختلفون في العرق ودافعية الإنجاز ومستوى القلق. وفي دراسة قام بها دودلي (Dudley, 1978) لمعرفة أثر الانتظام في برنامج علاجي للتدريب على عادات الاستذكار على التحصيل الدراسي للطلاب الجامعيين. بينت النتائج تحسن درجات المجموعة التجريبية في تذكر المواد الدراسية عن درجات المجموعتين الضابطين، كما ظل التحسن مستمراً لمدة أربعة فصول دراسية تالية. وقام روبياك (Robyak, 1978: 161-168) بدراسة كان الهدف منها معرفة الفروق بين ثلاث مجموعات من الطلبة الجامعيين في درجة معرفتهم واستخدامهم لعادات الاستذكار السليمة، وأثر انتظامهم في برنامج

للتدريب على عادات ومهارات الاستذكار على مشكلاتهم التوافقية وقدراتهم الأكاديمية . وتكونت المجموعة الأولى من ٧٠ طالبا وطالبة منتظمين في برنامج خاص للتدريب على عادات ومهارات الاستذكار، والمجموعة الثانية من ٢٩ طالبا وطالبة ممن يعانون من مشكلات خاصة بعادات الاستذكار، ولكنهم لم يلتحقوا ببرنامج التدريب، والمجموعة الثالثة من ٥٠ طالبا وطالبة ممن لا يعانون من مشكلات خاصة بعادات الاستذكار، كما أنهم غير ملتحقين ببرنامج التدريب . وأسفرت المقارنة عن أن المجموعة التي انتظمت في برنامج التدريب تميزت عن المجموعتين الأخريين بالحصول على درجات أعلى في المقررات الدراسية، وكذلك في قدرتها على حل مشكلاتها التوافقية والدراسية دون اللجوء إلى مساعدة خارجية .

ومن البحوث الحديثة التي لفتت الأنظار إلى ضرورة الاهتمام بدراسة أساليب الاستذكار في دول العالم الثالث الدراسة التي قام بها واتكنز وزملاؤه (Watkins, Hattie and Astilla, 1986)، حيث لاحظوا أن الدراسات التي تناولت الدافع إلى الإنجاز وعادات الاستذكار والتي راجت خلال السنوات العشر الأخيرة تعاني من شيئين :

أولا ، نقص الدراسات الطولية التي تخبرنا عما إذا كانت عادات الاستذكار تستمر دون تغير على مر الزمن، وهو أمر لا يزال موضع جدال .

ثانيا ، قلة البحوث التي أجريت على طلاب دول العالم الثالث برغم ضرورة تلك المعرفة لهم، نظرا لأهمية التعليم في تلك البلدان، وازدياد الإقبال عليه، وظهور مشكلات تحصيلية لدى طلابه .

وفي محاولة لسد هذا النقص، أجرى هؤلاء الباحثون دراسة طولية في إحدى دول العالم الثالث وهي الفلبين، لبحث أساليب الاستذكار المدرسية باستخدام الصورة المختصرة لمقياس (ASI - S) قائمة أساليب الاستذكار (Entwistle 1981) Approaches to Studying Inventory، وهي استبانة مكونة من ٣٠ فقرة موزعة على سبعة مقاييس بالإضافة إلى مقاييس أخرى . وكانت العينة مكونة من ٢٢٠ طالبا و ٢٢٥ طالبة في مدرسة ثانوية خاصة، وتراوحت أعمارهم بين ١٣ ، ١٤ سنة . وأعيد تطبيق الاختبار بعد ستة شهور على العينة نفسها . واتضح أن الطلاب والطالبات أصبحوا أكثر اعتمادا على الأساليب الأعمق في الاستذكار والأقل ميلا للأساليب السطحية كالاستظهار أو التعجل في الوصول إلى النتائج دون تبصر، كما ثبت الصدق العاملي للمقياس المستخدم مما يجعله صالحا للاستعمال في العالم الثالث، وأن أسلوب الثواب كما يتجلى في نظام الدرجات في تلك المدرسة حافز على اتباع أساليب جيدة في الاستذكار.

ب) الدراسات العربية

وقد أجريت دراسات مشابهة في بيئات عربية دارت حول علاقة عادات الاستذكار - واتجاهات بالتحصيل الأكاديمي، والتفوق الدراسي، والقلق إزاء الامتحان .

ففي دراسة أجراها عبد الرحمن عيسوي (عيسوي، ١٩٧٤) على طلاب جامعة الاسكندرية بهدف التعرف على أساليب الطلاب في الاستذكار، ومدى شعورهم بالقلق إزاء الامتحان، استخدم

استمارة من إعداده، وطبقها على عينة من ٣٠ طالبا وطالبة من كلية الآداب - جامعة الاسكندرية، واستخدم النسبة المئوية في تفسير نتائج البحث والمقارنة بين الجنسين. وكانت نتائج الدراسة كالآتي: ١١٪ لا يشعرون بالقلق إزاء الامتحانات، ٧٩٪ شعور متوسط بالقلق، ٥٪ شعور زائد بالقلق. وكان ميل الإناث إلى القلق أكبر من ميل الذكور. كما تبين أنه لا يبدأ الاهتمام بالدراسة من أول العام الجامعي إلا حوالي ٢٥٪ من الطلاب والطالبات، بينما يبدأ ٥٪ في منتصف العام، والباقي في الربع الأخير منه. وتبين أيضا عدم إدراك الكثير من الطلاب والطالبات لعادات وأساليب الاستذكار السليمة، مما أثر على نتائجهم الدراسية. وأوصى الباحث في النهاية بإجراء دراسات أخرى أكثر عمقا وتقدما لمعرفة مدى الارتباط بين أسلوب الطالب في الاستذكار وتقديره الأكاديمي آخر العام، وكذلك لمعرفة أثر عادات الاستذكار الصحيحة في تقدير نهاية العام.

وفي دراسة أخرى أجراها جابر عبد الحميد وآخرون (١٩٨٠) في قطر حول بعض العوامل المرتبطة بالتخلف والتفوق الدراسي في المرحلة الثانوية، استخدم الباحثون اختبار براون هولتزمان ضمن عدة أدوات أخرى لقياس عادات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة. وطبقت أدوات البحث على عينة من ١٢٠ طالبا وطالبة في المدارس الثانوية تتراوح أعمارهم بين ١٦، ٢٠ سنة، ووجد الباحثون أنه توجد فروق دالة لصالح المتفوقين والمتفوقات في جميع أبعاد مقياس براون هولتزمان، بالنسبة لعادات واتجاهات الاستذكار.

وأجرت ريتا صادق (Sadek, 1987) دراسة على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض بلغ عددها ٤٨٠ طالبا من الذكور لبحث العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل، استخدمت فيها عدة أدوات من بينها مقياس براون وهولتزمان. وقامت بتحليل عاملي لنتائجها اتضح منه أن العامل الأول المؤثر في عادات الاستذكار هو الأبعاد الفرعية لاختبار براون وهولتزمان، وأن التحصيل الأكاديمي يتأثر بعدة متغيرات منها عادات الاستذكار، وأنها وحدها - أي عادات الاستذكار - ليست كافية للتنبؤ بالتحصيل. وأوصت بأن تدخل الكليات في برامجها مقررات لتنمية مهارات الاستذكار.

وفي مصر، أجرى صادق وحوטר (١٩٨٢) دراسة على عينة بلغ عددها ٨٠٠ من طلبة وطالبات المدارس الثانوية والثانوية الفنية، طبقا فيها استبانة من وضعها لدراسة عادات الاستذكار، واتضح من تلك الدراسة أنه لا توجد فروق بين الجنسين فيما يتعلق بتلك العادات، ولكن وجدت فروق دالة بين أنواع المدارس، أي بين طلبة مدارس التعليم العام والفني المهني. كما وجدت أن عادات الاستذكار تبدأ في الثبات والاستقرار بدءا من دخول المدرسة الثانوية.

وأجرت سناء سليمان (١٩٨٨) دراسة في علاقة الاستذكار بالتفوق الدراسي، طبقت فيها مقياسا من وضعها على طلبة وطالبات بعض مدارس القاهرة يقيس «عادات الاستذكار لدى طلبة وطالبات المرحلة الثانوية» يتكون من ٩١ عبارة موزعة إلى أربعة أبعاد أساسية هي: مكان المذاكرة وأوقاتها - كيفية الاستعداد للدرس والاستماع إليه - كيفية المذاكرة - الاستعداد للامتحان وأدائه. وشملت عينة الدراسة

١٣٣ طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي في فصول المتفوقين والعاديين، واتضح لها أن عادات الاستذكار ترتبط ارتباطاً موجباً بالتحصيل الدراسي وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين والعاديين في عادات الاستذكار لصالح الطلبة المتفوقين، والأمر بالمثل مع المتفوقات. أما بالنسبة للفروق بين الجنسين فلا توجد فروق ترقى إلى مستوى الدلالة بينهما، فالطلبة المتفوقون والطالبات يتبعون عادات استذكارية سليمة.

٧ (أداة الدراسة - المصطلحات - العينة - الفروض الأداة

في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة من وجود ارتباط موجب بين عادات الاستذكار واتجاهاته وبين التحصيل أو التفوق الدراسي، وكذلك في ضوء ما لمسه من وجود مشكلة «تدفع» إلى دراسة تلك العلاقة في كلية البحرين الجامعية، استقر رأينا على استخدام استبانة براون وهولتزمان. وأعدت للتطبيق باللغة العربية (انظر الملحق). وقد رجحت استخدام ذلك المقياس لملاءمته لموضوع الدراسة من ناحية واستخدامه في العديد من الدراسات العربية والأجنبية من ناحية أخرى. كما أنه سبق ترجمته إلى اللغة العربية مرتين (جابر، ١٩٧٩)، (الأشول، ١٩٨٠).

مصطلحات الدراسة

١ - عادات الاستذكار : المواظبة على إنجاز الدروس والواجبات في مواعيدها دون تسويف مع استخدام إجراءات فعالة تؤدي إلى كفاءة عالية في الاستذكار والتحصيل الأكاديمي (كما تقاس باستبانة عادات واتجاهات الاستذكار).

٢ - اتجاهات الاستذكار : الاتجاه العام نحو التعليم والأهداف التربوية والمدرسين القائمين عليها وأساليبهم في العمل داخل الفصل وخارجه (كما تقاس باستبانة عادات واتجاهات الاستذكار).

٣ - التحصيل الأكاديمي : مقدار ما يحصله الطالب من خبرات ومهارات في مادة دراسية أو مجموعة مواد مقدراً بالدرجات التي يحصل عليها نتيجة لأدائه الاختبارات التحصيلية. (كما تحدد بالمعدل التراكمي).

العينة

تم اختيار عينة الدراسة الميدانية الأساسية بطريقة عشوائية. وتكوّنت من ٩٠ طالباً وطالبة (٣٠ ذكوراً، ٦٠ إناثاً) من كلية البحرين الجامعية للعلوم والآداب والتربية، تراوحت أعمارهم بين ١٩، ٢٣ سنة من تخصصات: بكالوريوس العلوم - بكالوريوس الآداب - بكالوريوس العلوم والتربية - بكالوريوس الآداب والتربية. وفي كافة المستويات.

فروض الدراسة

١) توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات الطلاب والطالبات في استبانة عادات الاستذكار واتجاهاته

ومستوياتهم في التحصيل الأكاديمي كما يعبر عنها المعدل التراكمي .

(٢) لا توجد فروق في المتوسطات بين طلاب وطالبات كلية البحرين الجامعية في درجات وعادات واتجاهات الاستذكار كما تقيسها استبانة عادات واتجاهات الاستذكار.

(٣) لا توجد فروق في المتوسطات بين طلاب وطالبات كلية البحرين الجامعية في درجات التحصيل الأكاديمي كما يعبر عنها المعدل التراكمي .

(٨) نتائج الدراسة وتفسيرها - التوصيات

أولاً : بيّنت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين الدرجات على أبعاد الاستبانة الأربعة والمعدلات التراكمية للطلاب والطالبات كما هو مبين بالجدول رقم (١) .

جدول رقم (١)

معاملات الارتباط ودلالاتها الإحصائية بين أبعاد استبانة عادات الاستذكار واتجاهات والمعدل التراكمي لطلاب وطالبات كلية البحرين الجامعية

الطلاب		الطالبات		أبعاد الاستبانة
الدالة	معامل الارتباط	الدالة	معامل الارتباط	
٠١	٤٦٨ر	٠١	٣٩٤ر	تجنب التسويف
٠١	٤٨٣ر	٠١	٤٣٥ر	أساليب العمل
٠١	٤٧٩ر	٠١	٤٨٨ر	عادات الاستذكار
٠١	٤٦٤ر	٠٥	٢٧٠ر	الرضا عن المدرسين
٠١	٥٠٧ر	٠١	٤١٦ر	تقبل التعليم
٠١	٥٢٥ر	٠١	٣٩٤ر	اتجاهات الاستذكار
٠١	٥٥٨ر	٠١	٥٤٦ر	التوجه الدراسي

وهذا يؤكد صدق الفرض الأول، ويتفق مع نتائج الدراسات العربية والأجنبية المختلفة . فيزيد حصول الطلاب والطالبات على درجة عالية في المقررات الدراسية المختلفة ، وبالتالي في المعدل التراكمي ، بارتفاع القدرة على اتباع عادات الاستذكار السليمة .

ثانياً : الفروق بين الجنسين ، نظراً لما لهذا الموضوع من أهمية فقد انصب الفرضان الثاني والثالث عليه . فبالنسبة لدرجات الإناث والذكور على استبانة براون وهولتزمان ، تبين النتائج في مجملها فروقا دالة إحصائية بين الإناث والذكور لصالح الإناث ، لا سيما في الجانب العملي ، أي عادات الاستذكار . وبلغ متوسط درجات الطالبات ٥٩٩ر بينما كان متوسط درجات الطلبة ٤٣٦ر . كذلك كان متوسط درجات الطالبات فيما يتعلق بالاتجاهات مرتفعاً عن مثيله لدى الطلبة فبلغ ١١٠١٥ر للطالبات ، - ٩٦ر للطلبة (جدول رقم ٢)

جدول رقم (٢)

فروق المتوسطات ودالاتها الإحصائية بين الطلاب والطالبات في عادات الاستذكار واتجاهاته

الطلاب	تحت التعرف		أساليب العمل		عادات الاستذكار		الرضا عن المدرسين		تقبل التعليم		الجاهات الاستذكار		الترجمة الدراسي	
	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
طالبات	٦٠	٣٧,٩٠٠	٦,٨٤٤	٣١,٣٥٠	٦,٨٥٢	١٨,٤٩٩	٧,١٢٧	٢٣,١٨٣	٢٧,٤٣٢	٣٧,٧٠٠	١١,١٢٨	١١٠,١٥٠	٦٩,٨٣٢	١١٠,١٥٠
طلاب	٢٠	٢٠,٦٦٠	١٠,٥٢٩	٣٣,٤٠٠	٨,١٩٠	٤٣,٦١٧	٢٥,٤٢٧	٢٥,٤٢٧	٢٦,٥٢٣	٢٧,٤٥٠	١٥,٣٦٨	٩٦,٠٠٠	٢٩,٢١٠	٩٦,٠٠٠
قيمة t	٣,٩٠٩		٤,٢٩٩		١,٩٧٧		١,٢٧٠		٦,٢٨		٦,٢٦١		٢,٦٧٦	
الدلالة	دال عند مستوى ٠.١		دال عند مستوى ٠.١		دال عند مستوى ٠.٥		غير دال		غير دال		غير دال		دال عند مستوى ٠.١	

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جابر عبد الحميد، الذي وجد فروقا بين الجنسين لصالح الإناث، ولكنها تختلف مع دراساتي كل من صادق وحوטר وسناء سليمان اللتين لم تجدا فروقا بين الجنسين. ولاندهشنا هذه الاختلافات، فالرأي متضارب بشأن وجود الفروق بين الجنسين في الدافع إلى الإنجاز، وما يرتبط به من عادات الاستذكار. ففي دراسة فرنش ولسر (French and lesser, 1964) التي سبقت الإشارة إليها تقول الباحثتان: «إن الدراسات القليلة التي أجريت على الإناث في مسألة الدافع إلى الإنجاز قد أدت إلى نتائج لا تتفق مع تلك التي تم التوصل إليها لدى الذكور، كما أنها على وجه العموم متضاربة فيما بينها». ويقول أتكينسون (1958) أحد آباء نظرية الدافع إلى الإنجاز «ربما تكون المشكلة الباقية والتي تستعصي على الحل في بحوث الدافع إلى الإنجاز هي مسألة الفروق بين الجنسين» ونحن أكثر ميلاً - في ضوء نتائج الدراسة الحالية - إلى تأييد وجود فروق بين الإناث والذكور في المجتمعات العربية لصالح الإناث في مسألة الدافع إلى الإنجاز والتحصيل، نظراً لما هو مشاهد من ازدياد إقبال الإناث على التعليم، وزيادة عددهن في المرحلة الجامعية بصورة ملحوظة من الذكور، وكذلك ارتفاع نسبة المتفوقات منهن.

ثالثاً : وقد بينت النتائج أيضاً وجود فرق دال بين المعدلات التراكمية للطلاب والطالبات لصالح الطالبات (جدول رقم ٣)، أي أنهن يتفوقن على الطلاب في المعدلات التراكمية مثلما يتفوقن عليهم في درجات المقياس. ومن الأمثلة اللافتة للنظر الفوج الأول من الخريجين من كلية البحرين الجامعية عام ١٩٨٤/٨٣ (تقرير الكلية عام ١٩٨٣)، فقد كان عدد المسجلين في المستوى الرابع (البكالوريوس) ٧٤ منهم ١٥ طالبا، ٥٩ طالبة تخرج منهم ٣٣ طالبة، ٤ طلاب، فكانت نسبة النجاح لدى الطلاب ٢٧.٦٪ ولدى الطالبات ٥٥.٩٪ وهذا المثال متكرر في كل دول الخليج العربي.

جدول رقم (٣)

فروق المتوسطات ودلالاتها الإحصائية بين الطلاب والطالبات في المعدل التراكمي

العيّة	ن	المعدّل التراكمي		ت	الدلالة
		م	ع		
طلاب	٣٠	١٩٩٦٧	٧٥٤٥ر	٢٧٧٩	٠.١ر
طالبات	٦٠	٢٤٥٣٣ر	٧١٣٢ر		

التوصيات

- ١) نظرا لما اتضح من وجود علاقة إيجابية بين التفوق الدراسي واتباع عادات الاستذكار الصحيحة يجب العمل على تنمية هذه المهارات والاتجاهات منذ بداية دخول الطالب إلى الكلية وتوضيح العلاقة بين هذين المتغيرين، وذلك خلال عملية التوجيه والإرشاد الأكاديمي (فطيم، ١٩٨٦).
- ٢) وتأتي تنمية هذه العادات بمعونة الأساتذة والمدرسين، لذلك يجب أن تتضمن برامج إعداد المدرسين (وأساتذة الجامعة إن أمكن) مقررات أو تدريبات عملية في هذه الناحية بحسب التخصصات المختلفة.
- ٣) وضح من هذه الدراسة أن الطالبات يتفوقن على الطلاب، في عادات الاستذكار والتحصيل، ولا يمكن إرجاع هذه الظاهرة إلى سبب واحد، ولا شك أنه توجد في المجتمع عوامل أخرى تدفع الإناث للإقبال على الدراسة والإنجاز والتحصيل، قد يكون منها إحساس المرأة بضعف شأنها، وما يتبع هذا الإحساس من محاولة لإثبات الذات، وكذلك وجود أسباب اقتصادية أو اجتماعية أخرى، وهذه تكهنات تحتاج إلى دراسات ميدانية أخرى حتى يكتمل فهم الظاهرة.
- ٤) يمكن وضع مقررات اختيارية لا تدخل ضمن التقدير النهائي في موضوع مهارات الاستذكار بالجامعات والمعاهد العليا يلتحق بها من يود تحسين قدراته. ويمكن القيام بدراسات تتبعية على مثل هؤلاء الطلاب نستفيد من نتائجها في وضع وتعديل المقررات الجامعية.
- ٥) ونود في النهاية أن نلفت النظر إلى ضرورة القيام ببحوث ودراسات نظرية وميدانية مقارنة في مجال الدافع إلى الإنجاز لدى طلاب وطالبات دول الخليج وكذلك الاهتمام ببحث مسألة ثبات أساليب الاستذكار عبر المراحل التعليمية المتتالية.

ملحق

نبذة عن استبانة (براون - هولتزمان)

انشئت هذه الاستبانة عام ١٩٥٣ وبدأت أولا بالصورة (H) وهي التي طبقت على طلاب المدارس الثانوية، ثم بدأ مؤلفاها عام ١٩٥٦ في وضع الصورة (٢) الصالحة للتطبيق على طلاب الجامعات، وظهر المقياس في صورته المكتملة عام ١٩٦٤. وهذه الصورة الأخيرة هي التي قمنا بإعدادها في هذه الدراسة. وسنقارن بين ما توصلنا إليه من ثبات وصدق واتساق داخلي في الصورة العربية مع ما جاء في الصورة الأجنبية. وتبين المقارنة أن المعاملات التي حصلنا عليها تتفق لدرجة ذات دلالة مع المعاملات المختلفة الأصلية لهذا الاختبار (انظر جداول ٤، ٥، ٦).

إعداد الاستبانة في صورتها العربية

أ - تمت ترجمة عبارات الاستبانة الأجنبية بلغة تتفق وواقع الطلاب، ثم عرضت على محكمين من أساتذة التربية وعلم النفس بالكلية الجامعية، وأعيدت صياغتها بما يتلاءم وملاحظات المحكمين.

ب - أجريت دراسة ميدانية استطلاعية على ٨٠ طالبا وطالبة، اختيرت عشوائيا من طلاب وطالبات المستوى الثالث بكلية البحرين الجامعية. وكان الهدف منها معرفة مدى ملاءمة عبارات الاستبانة للطلاب، وتحديد زمن الأداء ووضوح التعليقات، ونتيجة لذلك تم وضع الاستبانة في صورتها النهائية.

وصف الاستبانة

تحتوي الاستبانة في صورتها العربية على مائة عبارة، وأمام كل عبارة ٥ إجابات محتملة هي : نادرا (ن) - أحيانا (أ) - غالبا (غ) - عموما (ع) - دائما (د). ويحجب الطالب على ورقة إجابة منفصلة.

وتتوزع عبارات الاستبانة إلى أربعة أبعاد يضم كل بعد منها ٢٥ عبارة، وهذه الأبعاد هي :

أ - تجنب التسويف ويضم العبارات أرقام (١-٥-٩-١٢-١٧-٢١-٢٥-٢٩-٣٢-٣٧-٤١-٤٥-٤٩-٥٣-٥٧-٦١-٦٥-٦٩-٧٢-٧٧-٨١-٨٥-٨٩-٩٣-٩٧). منها أربع عشرة عبارة سالبة وإحدى عشرة موجبة.

ب - أساليب العمل ويضم العبارات أرقام (٢-٦-١٠-١٤-١٨-٢٢-٢٦-٣٠-٣٤-٣٨-٤٢-٤٦-٥٠-٥٤-٥٨-٦٢-٦٦-٧٠-٧٤-٧٨-٨٢-٨٦-٩٠-٩٤-٩٨). منها ثماني عشرة عبارة سالبة وسبع عبارات موجبة.

ج - الرضا عن المدرسين ويضم العبارات أرقام (٢-٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٢٧-٣١-٣٥-٣٩-٤٣-٤٧-٥١-٥٥-٥٩-٦٣-٦٧-٧١-٧٥-٧٩-٨٣-٨٧-٩١-٩٥-٩٩).

د - تقبل التعليم ويضم العبارات أرقام (٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤-٢٨-٣٢-٣٦-٤٠-٤٤-٤٨-٥٢-٥٦-٦٠-٦٤-٦٨-٧٢-٧٦-٨٠-٨٤-٨٨-٩٢-٩٦-١٠٠).

ونحن نحصل من الاستبانة في النهاية على سبع درجات كالتالي :

- ٤ درجات من أبعاد الاستبانة الأربعة.

- ٢ - درجتان هما حاصل جمع كل بعدين (عادات الاستذكار واتجاهات الاستذكار)
١ - درجة كلية هي حاصل جمع الدرجتين السابقتين (التوجه الدراسي).

البعد	رمزه	الدرجة الخام القصوى
تجنب التسويف	ت أ	٥٠
أساليب العمل	أع	٥٠
عادات الاستذكار	ع ت (ت أ + أ ع)	١٠٠
الرضا عن المدرسين	رم	٥٠
تقبل التعليم	ت ت	٥٠
اتجاهات الاستذكار	ت س (رم + ت ت)	١٠٠
التوجه الدراسي	ت ج (ع ت + ت س)	٢٠٠

طريقة الإجابة

يجب الطالب بتسويد العلامات الموجودة أمام أرقام العبارات في ورقة الإجابة، ويلفت النظر إلى أن الإجابات عن الأسئلة موضوعة بعرض الورقة، وتوزع كراسات الأسئلة وأوراق الإجابة على الطلاب، وتلقي التعليقات التالية: وزعت عليكم الآن كراسة الأسئلة، وتناولوا الآن ورقة الإجابة. يكتب كل واحد اسمه في المكان المخصص لذلك، وكذلك الاسم والعمر واسم الكلية والمستوى وتاريخ اليوم (انتظر قليلاً حتى يكتب الجميع البيانات) والآن افتحوا كراسة الأسئلة وتابعوا معي التعليقات المكتوبة. (تقرأ) التعليقات بصوت عال (ويوضح) إذا لزم الأمر كيفية الإجابة عن الأسئلة في ورقة الإجابة، ويلفت النظر بوضوح إلى أن الإجابات أفقية وليست رأسية، وأنه يجب تسويد المستطيل أمام الاجابة المطلوبة بوضوح بالقلم الرصاص.

وإذا أراد أحد تغيير الإجابة فيجب أن يمحو تماماً الإجابة القديمة ومن المسموح به أن يجب الممتحن عن الأسئلة المتعلقة بالتعليقات أو معاني بعض الألفاظ بشرط أن يفعل ذلك بطريقة لا تؤثر على إجابة المفحوص. ويجب غالبية الطلاب عن جميع أسئلة الاستبانة في وقت يتراوح ما بين (٤٠ - ٥٠) دقيقة، ولا يوجد وقت محدد، ولكن في بعض الحالات يجب حث الطلبة على الإسراع، كما يجب أن يجب المفحوص عن كل العبارات.

التصحيح

يجب على المصحح عند التصحيح أن يراجع ورقة الإجابة ليتأكد من أن الطالب أجاب عن جميع عبارات المقياس، وتستبعد الأوراق التي يترك الطالب فيها خمس عبارات فأكثر دون إجابة، وتستخرج الدرجات بوضع مفتاح التصحيح على ورقة الإجابة وعد الإجابات. وقد استخدمنا أسلوب ليكرت في تصحيح هذا المقياس فتوجد أمام كل عبارة خمس إجابات محتملة تقابلها الدرجات (٢، ١، صفر، - ١، - ٢) وقد صمم المفتاح بحيث يتضمن لكل بعد من الأبعاد أربعة أعمدة؛ اثنان منها مظللان واثنان

منها بدون تظليل ، ولتصحيح استبانة تجنب التسويف مثلا نعد العلامات التي تظهر من خلال ثقب العמודين غير المظللين للبعد نفسه ، ونضع الناتج في الخانة الوسطى ثم نجمع الرقمين (الخانة العليا + الخانة الوسطى) فنحصل على الدرجة الخام لبعد تجنب التسويف ونضعها في الخانة السفلى . ثم نكرر الخطوات نفسها مع بقية الأبعاد . ثم نجمع الأرقام في الخانات السفلى (أعلى ورقة الإجابة) لكل بعد فنحصل على الدرجات الخام للأبعاد الكلية وهي :

$$\begin{aligned} \text{عادات الاستذكار} &= \text{تجنب التسويف} + \text{أساليب العمل} . \\ \text{اتجاهات الاستذكار} &= \text{الرضا عن المدرسين} + \text{تقبل التعليم} . \\ \text{التوجه الدراسي} &= \text{عادات الاستذكار} + \text{اتجاهات الاستذكار} . \end{aligned}$$

ثبات وصدق الاستبانة

أولا : ثبات الاستبانة

استخدمت طريقة إعادة الإجراء للتحقق من ثبات الاستبانة ، حيث طبقت الأداة مرتين على مجموعة من الطلاب قوامها (٥٢) طالبا وطالبة من كلية البحرين الجامعية ، وكان الفاصل الزمني بين مرتي التطبيق أسبوعين . وقد جاءت معاملات الارتباط جميعا موجبة ودالة عند مستوى ٩٩ من الثقة ، مما يمكن معه القول بأن الاستبانة على درجة عالية من الثبات . ويوضح جدول رقم (٤) معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة في الدراسة الحالية ومعاملات الثبات في دراسة (براون-هولتزمان) .

جدول رقم (٤)

معاملات الثبات لأبعاد استبانة عادات الاستذكار واتجاهات

أبعاد الاستبانة	معامل الثبات في الدراسة الحالية	الدلالة	معامل الثبات في دراسة براون-هولتزمان
تجنب التسويف	٩١٣ر	دالة عند مستوى ٠١ر	٩٣
أساليب العمل	٧٩٩ر	=	٩١ر
عادات الاستذكار	٩١٥ر	=	٠٠
الرضا عن المدرسين	٧٩٠ر	=	٨٨ر
تقبل التعليم	٧٧٨ر	=	٩٠ر
اتجاهات الاستذكار	٨٠٤ر	=	٠٠
التوجه الدراسي	٧٩٠ر	=	٩٤ر

ثانيا : صدق الاستبانة

أ - الصدق الظاهري

قام أعضاء قسم علم النفس بكلية البحرين الجامعية - كل على حدة - بدراسة عبارات الاستبانة بعد ترجمتها وإبداء الرأي في مدى صلاحية كل عبارة من العبارات ومدى مناسبتها لقياس الأبعاد التي تتضمنها الاستبانة، وبعد إجراء التعديلات اللازمة اتفقوا على الوضع النهائي للاستبانة بصورتها المستخدمة .

ب - صدق البناء أو التكوين (التناسق الداخلي)

جرى إعداد مصفوفة معاملات ارتباط بينية للدرجات التي حصل عليها الطلاب أفراد العينة وذلك بالنسبة للأبعاد المختلفة للمقياس ودرجته النهائية، وقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب بين الأبعاد المختلفة وبينها وبين الدرجة النهائية للاستبانة بما يؤكد صدق الاستبانة والجدول (٥) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبانة . وقد أوردنا بعده جدول (٦) يوضح البيانات نفسها للاستبانة الأصلية .

جدول (٥)

مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد استبانة عادات الاستذكار واتجاهاته في الدراسة الحالية

أبعاد الاستبانة	تجنب التسويف	أساليب العمل	عادات الاستذكار	الرضا عن المدرسين	تقبل التعليم	اتجاهات الاستذكار	التوجه الدراسي
تجنب التسويف	-	٧٠ر	٩٤ر	٣٤ر	٧٢ر	٥٨ر	٥٤ر
أساليب العمل	-	-	٩٢ر	٥٤ر	٦٩ر	٦٨ر	٨١ر
عادات الاستذكار	-	-	-	٤٧ر	٧٦ر	٦٧ر	٨٠ر
الرضا عن المدرسين	-	-	-	-	٥٩ر	٩١ر	٦١ر
تقبل التعليم	-	-	-	-	-	٨٧ر	٧٤ر
اتجاهات الاستذكار	-	-	-	-	-	-	٧٠ر
التوجه الدراسي	-	-	-	-	-	-	-
المتوسط	١٠ر٢٥	٨٥ر٢٥	٩٥ر٥٠	٢٨ر٢٢	٥٧ر٤٣	٨٥ر٤٥	٨٠ر٩٦
الانحراف المعياري	١٨ر٩	٣٧ر٧	٢٨ر١٥	٤٤ر٧	٢٩ر٧	٢٧ر١٣	٤٨ر٢٦

جدول (٦)

مصنوفة معاملات الارتباط بين أبعاد استبانة عادات الاستذكار واتجاهات
في دراسة (براون - هولتزمان)

أبعاد الاستبانة	تجنب التسويف	أساليب العمل	عادات الاستذكار	الرضا عن المدرسين	تقبل التعليم	اتجاهات الاستذكار	التوجه الدراسي
تجنب التسويف	-	٧٠	٩٢	٤٩	٦٥	٦٤	٨٦
أساليب العمل	-	-	٨٩	٥٣	٦٢	٦١	٨٤
عادات الاستذكار	-	-	-	٥٥	٧١	٦٩	٩٣
الرضا عن المدرسين	-	-	-	-	٦٩	٩١	٧٨
تقبل التعليم	-	-	-	-	-	٩٢	٨٨
اتجاهات الاستذكار	-	-	-	-	-	-	٩١
التوجه الدراسي	-	-	-	-	-	-	-
المتوسط	٢٥٠٠	٢٥٠١	٥٠١	٣٢٧	٣١٤	٦٤١	١١٤٢
الانحراف المعياري	١٠٠٠	٩٢	١٧٥	٨٠	٨٣	١٤٨	٢٩٧

■ نقلا عن دراسة تعليمات استبانة (براون - هولتزمان)

جـ - الصدق التنبؤي

طبقت الاستبانة على عينة من طلاب وطالبات كلية البحرين الجامعية قوامها ٨٠ طالبا وطالبة، ثم قسمت المجموعة الكلية إلى مجموعتين الأولى أولئك الذين حصلوا على أعلى الدرجات في الاستبانة وكان متوسط درجاتهم ٨٢ ر ١١٨ وانحرافهم المعياري ١٩٥٤ في حين أن المجموعة الثانية تمثل الذين حصلوا على أقل الدرجات في الاستبانة، وكان متوسط درجاتهم ٦٢ ر ٩٥ وانحرافهم المعياري ١٥١٢. وكان هناك فرق ذو دلالة عند مستوى ثقة ٩٩ ر ٠ بين متوسطات المجموعتين كما يوضحه جدول (٧).

وفي نهاية الفصل الدراسي تم الحصول على المعدلات التراكمية للتحويل الأكاديمي لكل من المجموعتين، وكان متوسط المعدل التراكمي للمجموعة الأولى ٩٢٠ ر ٢ وانحرافها المعياري ٤٠ ر ٥ ومتوسط المعدل التراكمي للمجموعة الثانية ٨٤٨ ر ١ وانحرافها المعياري ٢٤ ر ٥، وكانت الفروق في المتوسطات دالة بين المجموعتين عند مستوى ثقة ٩٩ ر ٠ في المعدل التراكمي، حيث استطاعت استبانة عادات الاستذكار واتجاهاته أن تتنبأ بمستويات الطلاب في التحصيل الأكاديمي بما يشير إلى صدق الاستبانة ويؤكددها. والجدول (٨) يوضح الفروق بين المتوسطات ودلالاتها للمجموعتين في المعدل التراكمي.

جدول رقم (٧)
الفروق بين المتوسطات ودلالاتها الإحصائية بين المجموعتين الأولى والثانية
في درجات استبانة عادات الاستذكار واتجاهاته

الدلالة	ت	عادات الاستذكار واتجاهاته		
		ع	م	
دالة على مستوى ٠.١	١٢ر٨٦	١٩ر٥٤	١١٨ر٨٢	المجموعة الأولى
		١٥ر١٢	٦٧ر٩٥	المجموعة الثانية

جدول رقم (٨)
الفروق بين المتوسطات ودلالاتها الإحصائية بين المجموعتين
الأولى والثانية في المعدل التراكمي

الدلالة	ت	المعدل التراكمي		
		ع	م	
دال عند مستوى ٠.١	٧ر٧٢٧	٥٤٠ر	٢٩٢٠ر	المجموعة الأولى
		٥٣٤ر	١٨٤٨ر	المجموعة الثانية

استبانة

عادات الدراسة والاستذكار واتجاهاتهما

انتظر التعليقات ولا تفتح هذه الاستبانة إلا إذا أجاز المدرس لك ذلك

لا تضع أي علامة على هذه الكراسة

مقتبس من اختبار بروان - هولتزمان

التعليقات

الغرض من هذه الاستبانة هو الحصول على بيانات كاملة عن عاداتك واتجاهاتك في الدراسة والاستذكار لكي تستفيد منها في تطوير ذاتك. فإذا ما أجبت عنها بجدية ودرست نتائجها بامعان فسوف يساعدك ذلك على زيادة الفهم لأصول الدراسة الصحيحة، وإذا ما دونت رأيك في كل عبارة بأمانة

وتفكير فإنك تستطيع معرفة أخطائك في كيفية استذكار دروسك. وسيتوقف مدى استفادتك من هذه الاستبانة على مدى العناية التي تبذلها في الوصول إلى رأي بشأن كل عبارة.

ستدون إجاباتك على ورقة منفصلة للأجوبة فلا تضع - من فضلك - أي علامة على ورقة الأسئلة، وتتكون الاستبانة من مائة عبارة أمام كل منها خمس إجابات محتملة هي :

(١) نادرا (٢) أحيانا (٣) غالبا (٤) عموما (٥) دائما.

وعليك أن تقدر موقفك من كل عبارة بأن تسود ما بين الخططين أمام الإجابة التي يقع عليها اختيارك في ورقة الإجابة، فمثلا إذا قدرت أن عبارة نادرا تنطبق عليك، أي أنك نادرا ما تسلك السلوك الموصوف فسود ما بين الخططين رقم (١) وتؤكد دائما عند الإجابة أن رقم العبارة في ورقة الأسئلة يتفق مع الرقم الموجود على ورقة الإجابة، وأن التسويد واضح وبالقلم الأسود، تجنب تسويد أي دائرة أخرى غير التي تريدها، وامح بعناية أي علامة لا ترغب فيها.

ولمساعدتك على الإجابة فإن الإجابات الخمس لكل عبارة قد وضعت على أساس النسب المثوية التالية :

١) نادرا تعني أنها تنطبق عليك أو تحدث لك من	٥ إلى ١٥ %
٢) أحيانا تعني أنها تنطبق عليك أو تحدث لك من	١٦ إلى ٣٥ %
٣) غالبا تعني أنها تنطبق عليك أو تحدث لك من	٢٦ إلى ٦٥ %
٤) عموما تعني أنها تنطبق عليك أو تحدث لك من	٦٦ إلى ٨٥ %
٥) دائما تعني أنها تنطبق عليك أو تحدث لك من	٨٦ إلى ١٠٠ %

وتذكر دائما أن المطلوب هو أن تضع تقديرا لموقفك منبثقا من عاداتك ومشاعرك الفعلية، وليس طبقا لما تظن أنه يجب عليك عمله، أو الشعور به أو لما تعتقد أنه يجب على الآخرين عمله أو الشعور به. وعندما لا تستطيع الإجابة على أساس خبرتك الواقعية فعليك بتسويد ما بين الخططين وفقا لما تظن أنك ستفعله إذا واجهت ذلك الموقف.

لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة. ولا يوجد وقت محدد للإجابة، أجب عن الأسئلة بأقصى سرعة ممكنة ودون أي إهمال، ولا تضع وقتا طويلا عند أي عبارة، والرجاء ألا تغفل الإجابة عن أي عبارة وردت بهذه الاستبانة.

١ (إذا كان الواجب المنزلي الذي حدده المدرس صعبا أو طويلا فإنني أنصرف عنه واستذكر الأجزاء السهلة من الدرس.

٢ (قبل كتابة البحوث أو التقارير أو الموضوعات أتأكد من أنني فهمت المطلوب جيدا.

٣ (أعتقد أنه ينقص المعلمين الفهم الجيد لحاجات الطلبة وميولهم.

٤ (يدفعني كرهى لبعض المدرسين إلى إهمال عملي المدرسي.

- ٥ (عندما أتأخر عن متابعة واجباتي المدرسية لأسباب خارجة عن إرادتي فإنني أستكمل ما فاتني من تلقاء نفسي .
- ٦ (أعاني من صعوبة التعبير عن نفسي مما يقلل من قدرتي عن الإجابة في الامتحانات أو كتابة الموضوعات .
- ٧ (ينجح أساتذتي في جعل موادهم مشوقة ولها معنى بالنسبة لي .
- ٨ (سأذكر بجدية أكبر لو أتيحت لي حرية اختيار المقررات التي أحبها .
- ٩ (يتشتت انتباهي عند الاستذكار في أحلام اليقظة وخطط المستقبل .
- ١٠ (النقد الذي يوجهه أساتذتي لما أقدمه من موضوعات هو أنها غير منظمة ومكتوبة على عجل .
- ١١ (أحس أن حب الأساتذة أو كرههم للطلاب يتدخل في وضعهم للدرجات .
- ١٢ (لا تعوقني كراهيتي لمادة ما عن بذل الجهد للحصول على تقدير مرتفع فيها .
- ١٣ (مهما كان موضوع الواجب مملاً ويبعث السأم فإنني لا أتركه حتى أنتهي منه .
- ١٤ (أبذل عناية خاصة في ترتيب الموضوعات والتقارير أو أي عمل آخر أقوم به .
- ١٥ (أعتقد أن أسهل طريقة للحصول على تقديرات مرتفعة هي الموافقة على كل ما يقوله الأستاذ .
- ١٦ (أفقد اهتمامي بدراستي بعد بضعة أيام من بدء الفصل الدراسي الجديد .
- ١٧ (أحتفظ بمذكراتي لكل مادة على حدة مع العناية بترتيبها بشكل منطقي .
- ١٨ (أحفظ قواعد اللغة وتعريفات المصطلحات العلمية والفنية والمعادلات وما شابه ذلك دون أن أفهم معناها الحقيقي .
- ١٩ (أعتقد أن المدرسين يميلون إلى استعمال سلطاتهم بشكل أكثر من اللازم .
- ٢٠ (أعتقد أن المدرسين يرغبون صادقين في كسب محبة طلابهم .
- ٢١ (عندما تواجهني صعوبة في أعمالي المدرسية ألجأ إلى المدرس لحلها .
- ٢٢ (أتردد في أن أطلب من المدرس إعادة شرح موضوع لم أفهمه جيداً .
- ٢٣ (أشعر أن المدرسين متزمتون وضيقو الأفق .
- ٢٤ (أعتقد أنه لا تتاح الحرية الكافية للطلاب في اختيار موضوعات الكتابة أو البحث .
- ٢٥ (بعد مراجعة المدرس للامتحانات أو الواجبات ، لا أهتم بتصحيح الأخطاء التي بينها .
- ٢٦ (عندما أؤدي امتحاناً يتنبأني الاضطراب والعصبية بحيث لا أجيب عن الأسئلة بكفاءة الحقيقية .
- ٢٧ (أعتقد أن المدرسين يتوقعون من الطلاب أن يدرسوا ويذكروا خارج الصف أكثر من اللازم .
- ٢٨ (أفقد الاهتمام بأعمالي المدرسية بحيث يصعب علي تركيز انتباهي على الدرس المطلوب مذاكرته .
- ٢٩ (أحرص على أن يشبه مكتبي مكاتب رجال الأعمال فيخلو من الأشياء التي لا ضرورة لها أو الأشياء التي تصرف الانتباه مثل الصور أو الرسائل أو ما شابه .
- ٣٠ (أجد صعوبة في كتابة الموضوعات الإنشائية .
- ٣١ (لا أفهم بعض الكلمات التي يستعملها المدرس في شرح درس ما أو الإجابة عن سؤال .
- ٣٢ (إذا لم أكن أحب مقرراً ما فإنني لا أعمل على دراسته إلا من أجل الحصول على الدرجة اللازمة للنجاح فقط .
- ٣٣ (تعوق استذكاري المكالمات التليفونية وكثرة الداخلين والخارجين إلى غرفتي ومقابلة الأصدقاء .
- ٣٤ (يتبين لي فيما بعد أن الملاحظات التي سجلتها في أثناء الدرس غير هامة .

- (٣٥) يعجز المدرسون عن شرح موادهم شرحا وافيا .
- (٣٦) أشعر بالخيبة والشك فيما يتعلق بأهدافي التعليمية والمهنية .
- (٣٧) أنفق وقتا طويلا في التهيؤ والاستعداد للمذاكرة .
- (٣٨) أجيب إجابات ضعيفة في الامتحانات لأنني أجد صعوبة في التفكير تفكيراً واضحاً وفي تخطيط أعمالتي المدرسية خلال فترة قصيرة .
- (٣٩) أشعر أن هناك غطرسة وغرورا من جانب المدرسين في علاقاتهم بطلبتهم .
- (٤٠) بعض المقررات جافة ومملة لدرجة أنني أجبر نفسي إجباراً على أداء واجباتها .
- (٤١) لا أستطيع التركيز بصورة جيدة بسبب حالات الكآبة والضجر التي تتباني .
- (٤٢) أستبعد الرسومات والجداول والأرقام عند استذكاري لواجبات القراءة .
- (٤٣) أعتقد أن المدرسين يتلذذون خفية بإعطاء طلابهم أعمالاً فوق طاقتهم .
- (٤٤) أعتقد أن المرح واستيفاء المرء حقه من متع الحياة هما أهم من الدراسة .
- (٤٥) أوجل كتابة التقارير والموضوعات والواجبات إلى آخر لحظة .
- (٤٦) بعد قراءتي لعدة صفحات من الكتاب أو المذاكرة لا أستطيع أن أتذكر ما قرأته لتوي .
- (٤٧) أعتقد أن المدرسين يميلون إلى كثرة الكلام .
- (٤٨) أعتقد أن المدرسين يميلون إلى تجنب مناقشة القضايا والأحداث اليومية مع تلاميذهم في الصف .
- (٤٩) عندما أجلس للاستذكار أجد نفسي متعباً وضجراً وميلاً للنوم ، فلا أستطيع العمل بكفاءة .
- (٥٠) يصعب عليّ تحديد النقاط المهمة في مقرر ما والتي تواجهني في الاختبارات بعد ذلك .
- (٥١) أشعر أن المدرسين يبذلون قصارى جهدهم في توزيع اهتمامهم ومساعدتهم بالتساوي بين الطلبة .
- (٥٢) أشعر أن الدرجات التي أحصل عليها انعكاس عادل ودقيق لقدراتي .
- (٥٣) أقضي كثيراً من الوقت في الكلام أو قراءة المجلات أو الاستماع إلى الراديو أو مشاهدة التلفزيون أو الذهاب إلى السينما مما يعطل مذاكرتي .
- (٥٤) إذا وقع شك في نفسي حول طريقة كتابة موضوع أو بحث فإنني أراجع البحوث السابقة المصححة واستعملها كدليل للموضوع الجديد .
- (٥٥) التوضيحات والشروح والأمثلة التي يقدمها المدرسون جافة وفتية للغاية .
- (٥٦) أعتقد أن الحصول على تعليم جامعي لا يستحق ما يتفق فيه من وقت ومال وجهد .
- (٥٧) يتم استذكاري بصورة عشوائية وغير مخططة ولا يدفعني إليه سوى متطلبات الحصص المقبلة .
- (٥٨) عندما أقرأ جزءاً طويلاً في كتاب مقرر أتوقف عدة مرات واسترجع ذهنياً أهم النقاط التي مرّت علي .
- (٥٩) أشعر أن المدرسين ميالون للسخرية من الطلاب الفقراء والمبالغة في إظهار أخطائهم .
- (٦٠) بعض المواد الدراسية مملة بحيث يصعب عليّ مواصلة الانتباه لها .
- (٦١) غالباً ما تشغلي الأنشطة خارج الصف عن عملي الدراسي .
- (٦٢) أرى أن ما أنجزه لا يتناسب مع الوقت الذي أقضيه في الاستذكار .
- (٦٣) يضع المدرسون مقرراتهم بحيث تصعب على الطالب المتوسط .

- (٦٤) أحس أن المقررات التي أدرسها قليلة الفائدة من الناحية العملية.
- (٦٥) استغل فترات الفراغ بين الحصص لكتابة الواجبات حتى أخفف من جهدي في المساء.
- (٦٦) بعد فترة قصيرة من التركيز في القراءة تختلط الكلمات أمامي وتصبح عديمة المعنى.
- (٦٧) أعتقد أن إسهام مدرسي كرة القدم في الحياة المدرسية أكبر بكثير مما يسهم به بقية المدرسين.
- (٦٨) إن الهدف الوحيد للتعليم يجب أن يكون إعداد الطلاب لكسب العيش.
- (٦٩) المشكلات خارج المدرسة، كالمشكلات المالية أو الحب أو الصراع بين الأبوين هي السبب في إهمالي لعمل المدرسي.
- (٧٠) أنقل في كراستي الرسومات والجداول وغيرها من الأشكال التي يرسمها المدرس على السبورة.
- (٧١) أعتقد أن المدرسين يهتمون فقط بالدرجات ويغفلون الأهداف الحقيقية للتعليم.
- (٧٢) أبذل قصارى جهدي لكي أجعل من المقرر الذي أدرسه مادة مشوقة لي.
- (٧٣) أنهي واجباتي المدرسية في الميعاد المطلوب.
- (٧٤) تضعي عليّ الدرجات في أسئلة الصواب والخطأ والاختيار من متعدد إذ إنني أغير إجاباتي باستمرار، وبعد خروجي من الامتحان أكتشف أن أجوبتي قبل التغيير هي الصحيحة.
- (٧٥) أعتقد أن الطلبة الذين يسألون أسئلة كثيرة في الصف أو يكثرون من التعليق لاهمّ لهم إلا الفوز بإعجاب المدرس.
- (٧٦) الدافع الأساسي لدخولي الجامعة هو الإحساس بالفخر لكوني أتلقي تعليمًا جامعيًا.
- (٧٧) أحب أن يكون الراديو أو المسجل أو التليفزيون مفتوحًا في أثناء الاستذكار.
- (٧٨) عندما أستخدم لأحد الامتحانات فإنني أرتب الموضوعات التي سأذاكرها بطريقة منطقية وفقًا لأهميتها أولعرض المدرس لها أو للكتاب المقرر أو تسلسلها التاريخي.
- (٧٩) أعتقد أن المدرسين يعتمدون إعطاء الاختبارات في الأيام التالية على المباريات الرياضية أو الأنشطة الاجتماعية الهامة.
- (٨٠) أعتقد أن سمعة الكلية في الألعاب الرياضية يجب أن تتساوى في أهميتها مع سمعتها الأكاديمية.
- (٨١) الاستذكار عندي مسألة صدقة تعتمد اعتمادًا كليًا على مزاجي في ذلك اليوم.
- (٨٢) لا أعتني بهجاء الكلمات أو اتباع الطرق الصحيحة في الكتابة عند الإجابة عن أسئلة الامتحانات.
- (٨٣) أعتقد أن إحدى الوسائل للحصول على درجات ممتازة هي تملق المدرس.
- (٨٤) أظن أنه من الأفضل لي ترك الدراسة والحصول على عمل ما.
- (٨٥) أذاكر ثلاث ساعات يوميًا أو أكثر خارج المدرسة.
- (٨٦) لا أستطيع أن أجيب عن كل الأسئلة برغم أنني أعمل لآخر دقيقة ممكنة من الوقت المحدد للاختبار.
- (٨٧) أعتقد أنه من المستحيل على الطالب العادي أن يقوم بكل ما يطلب منه من واجبات منزلية.
- (٨٨) أعتقد أن ما نتعلمه في المدرسة لا يعد المرء لمواجهة حياة الراشدين.
- (٨٩) أنجز واجباتي يوميًا ولا أوجل عمل اليوم إلى الغد.
- (٩٠) أراجع أجوبتي في الامتحانات قبل تسليم ورقة الإجابة إذا سمح الوقت.

- ٩١) السبب الرئيس للغش هو الواجبات السخيفة التي يفرضها المدرسون .
 ٩٢) المذاكرة أو القراءة المطلوبة تسبب لي صداعا .
 ٩٣) أفضل أن استذكر وحدي لا مع جماعة .
 ٩٤) عندما أراجع أجوبيتي اكتشف أنني فقدت بعض الدرجات نتيجة للأغلاط الناشئة عن الإهمال .
 ٩٥) أعتقد أنه من غير المتوقع أن يحب الطلبة معظم المدرسين .
 ٩٦) أفضل عدم الذهاب إلى المدرسة عند انشغالي بعمل ما أو التحضير لامتحان .
 ٩٧) أنظم أوقاتي عند البدء في المذاكرة حتى أستغلها بصورة جيدة .
 ٩٨) خلال الامتحانات، أنسى الأسماء والتواريخ والمعادلات وتفاصيل أخرى أعرفها في الحقيقة معرفة تامة .
 ٩٩) أعتقد أن المدرسين يتجهون إلى مهنة التدريس لأنهم أساسا يستمتعون بها .
 ١٠٠) أعتقد أن الدرجات التي يحصل عليها الطالب تعتمد على قدرته على حفظ الحقائق لا على قدرته على التفكير .

الهوامش

- (١) نفضل أن تستوعب اللغة العربية هذا اللفظ أسوة بما فعلته مع كلمات كثيرة بدلا من ترجمته إلى التغذية الراجعة أو المرتدة أو ما شابه . ومعناه إعلام من يقوم بعمل أو نشاط ما بتأثير عمله .

المراجع العربية

- | | |
|-----------------------|--|
| الأشول، عادل عز الدين | استبيان العادات والاتجاهات نحو الدراسة، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٠ . |
| والهوارى، ماهر | أساسيات علم النفس التربوي، كتب جون وإيلي العربية، ١٩٨٤ . |
| توق، محي الدين | «بعض العوامل المرتبطة بالتخلف والتفوق الدراسي في المرحلة الثانوية بقطر»، |
| وعدس، عبد الرحمن | مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، الدوحة: ١٩٨٠ . |
| جابر، عبد الحميد | مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، القاهرة: دار النهضة العربية، |
| وآخرون | ١٩٧٩ . |
| جابر، عبد الحميد | «عادات الاستذكار ومشكلاته في علاقته بالتفوق الدراسي» بحوث المؤتمر الرابع |
| والخضري، سليمان | لعلم النفس في مصر (٢٥ - ٢٧ يناير ١٩٨٨)، مركز التنمية البشرية والمعلومات، |
| سليمان، سناء | الجزيرة ١٩٨٨ . |
| صادق، فاروق | «استبيان دراسة عادات الاستذكار»، بحوث في السلوك والشخصية |
| وحوطر، صلاح | «تحرير» أحمد عبد الخالق، منشأة المعارف، الاسكندرية، ١٩٨٣ . |
| عيسوي، عبد الرحمن | علم النفس الفسيولوجي، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٧٤ . |
| فطيم، لطفي | «التحديات التي تواجه الإرشاد النفسي في العالم العربي» الكويت: بحوث ندوة |
| | الإرشاد النفسي والتربوي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ١٩٨٦ . |
| نجاتي، عثمان | علم النفس في حياتنا اليومية، الكويت: الطبعة العاشرة، دار القلم، ١٩٨٣ . |
| هول، كالفن | نظريات الشخصية، ط ٢، ترجمة فرج وفطيم وحفنى، |
| وليندزي، جاردنر | الكويت: دار الشايع للنشر: ١٩٧٨ . |

المراجع الأجنبية

- Ames, R. and
Ames, C. **Research on Motivation in Education**, Academic Press, vol. I. (1984).
- Atkinson, J. and
Litwin, G. "Achievement Motive and test Anxiety, conceived as motive to approach success and motive to avoid failure", *J. Abn and social psychology*, vol. 60. No. 1., (1960).
- Atkinson, J. and
Feather N (eds.) **A Theory of Achievement Motivation**, New York, John Wiley and Sons, (1966).
- Clark, R and
McClelland, D. "A Factor analytic integration of imaginative and performance Measures of the need for Achievement", *J. of General Psychology*, vol. 55. (1956).
- Clinger, P. **Relationship Between motivation, locus of control and knowledge of study skills**, unpublished Doctoral Dissertation, Microfilm No. HK-79-09435, (1979).
- Debret, R. **The needs of children in the third world**, discussion paper issued by the IYC secretariat, Part I. 1979.
- De Charms, R. "Motivation enhancement in educational setting" (in) **Ames & Ames (eds.) Research on motivation**, vol. I, Academic Press. (1984).
- Demos, G. **Study Skills counselling Evaluation**, Manual, California, Western Psychological Society. (1962).
- Encyclopedia of Psychology, vol. 3, Corsini, R, (ed.) John Wiley & sons, 1984, pp. 379-381.
- French, E. "Some characteristics of achievement motivation," *J. Experimental Psych.* (1955,) vol. 50 No. 4.
- French, E. & Lesser, G. "Some characteristics of achievement motive in women," *J. Abnormal and Social Psych.* (1964) vol. 68 No. 2.
- Gallimore, R. "Affiliation, Social context, Industriousness and Achievement. (in) **Handbook of Cross Cultural human development** (1981).
- Kirkland, K. &
Hollworth, J. "Test anxiety study skills and academic performance" *J. Counselling student personnel*, 1978, vol. 20 No. 5.
- Little, A.W. "The child's understanding of the causes of academic success and failure, A case study of British School children, British" *J. of Educational Psych.* (1985), Vol. 55.
- Maaher, M. "Culture and achievement motivation," *American Psychologist* (1974), Vol 29.
- McCombs, B. &
Dobrovalny, J **The study skills questionnaire (SSQUES), Preliminary validation of a measure for assessing student's perceived**

areas of weaknesses, paper presented at the Annual Meeting of AERA, Boston, Ma (1980).

McClelland, D. &
Atkinson, J. &
Clark, R. & Lowell, E.

The achievement motive, Appleton-Century-Crofts, New York: (1953).

McClelland, D.

- "Towards a theory of motivation acquisition," **American Psychologist**, (1955), Vol. 20.
- **The achieving society**, Irvington, New York: (1976).
- **Human Motivation**, Scott Foresman, (1985).

Mehrabian, A.

- "Male and Female Scales of the Tendency to Achieve," **Educ & Psychological Measurement**, (1968) Vol. 28.
- "Measures of achieving Tendency," **Educ. & Psychological Measurement**, (1969) Vol. 29

Michael, J. (etal)

The relationship of each of the six Scales of the "study attitudes and Methods Survey" (SMAS) to each of the three different criteria for Academic Achievement," **Educational & Psychological Measurement** (1973) vol. 33 No. 4.

Murray, H. A.

Explorations in Personality, Oxford, N. Y. (1938).

Parsons, J. & Goff, S.

Achievement Motivation and Values, (1978).

Parsons, J. (etal)

Expectancies, Values and Academic Behaviour, in Spence, J (ed.). **Achievement & Achievement Motives**, W. H. Freeman (1983).

Patten, R. &
White L.

"Independent effects of achievement motivation and overt attribution on achievement behaviour," **Motivation and Emotion**, (1977), vol.1. No. 1.

Robyak, J.

"Study skills versus non-study skills students: a discriminant analysis," **J. of Educational Research**, (1978) vol. 71.

Robyak, J. &
Downey, R.

- Effectiveness of a study skills course for student academic achievement levels and personality types, **J. of Counselling Psych.** (1978), vol. 25, No. 6.
- A discriminant analysis of the study skills and personality types of under achieving and non under achieving study skills students, **Journal of American college student personnel** (1979) vol. 20. No. 4.

Sadek, Rita,

An investigation of the relationship between study habits and achievement of college students, **Journal of the Faculty of Education**, Zagazig University, Egypt, (1987) vol. 2. No. 3.

Thompson, M.

- About Creativity and study skills, paper presented at the **Annual meeting of North Central Reading Association**, Notre Dame Indiana (1980) (oct 20—21)
 - The prediction of Academic achievement by a British study Habits inventory, **Research in Higher Education**, (1976), vol. 1. No. 4.
- Approaches to studying by Filipino students:
A Longitudinal Investigation, **The British Journal of Educational Psych.** (1986), Vol. 56 Part 3.

Watkins, D & Hattie, J.
& Astille, E.