

مقياس السلوك الدراسي لطلبة الجامعة

د. عبدالفتاح إبراهيم القرشي

- دكتوراة الفلسفة في علم النفس من جامعة الزقازيق - جمهورية مصر العربية عام ١٩٨٠م.
- أستاذ مساعد بقسم علم النفس - كلية الآداب - جامعة الكويت.

مقياس السلوك الدراسي لطلبة الجامعة

ملخص

تم إعداد مقياس للسلوك الدراسي لطلبة الجامعة، يشمل أربعة مجالات هي: طرق الدراسة، والاستعداد للامتحانات وأدائها، والدافعية، وتجنب تشتت الانتباه. وقد شارك في مرحلة تحليل البنود ٤٠٠ طالب وطالبة من معظم كليات جامعة الكويت، وتم اختيار ٣٠ بنداً في ضوء ارتباط البند بالمعدل العام للتحصيل الأكاديمي، بالإضافة إلى ارتباط البند بالمقياس الفرعي الذي ينتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس.

وأُسفر التحليل العاملي لبنود المقياس عن وجود تسعة عوامل تفسر في مجملها ٥٤٪ من التباين في الدرجات الكلية للمقياس، وقد احتلت المقاييس الفرعية الأربعة التي وضعت على أساس نظري مراكز متقدمة بين العوامل، بالإضافة إلى عوامل أخرى لها أهميتها: كإنجاز الواجبات، والثقة بالنفس، والاستقلالية في التعبير، والدقة في العمل، ووضوح الهدف.

وقد استخدم المعدل العام للتحصيل الأكاديمي كمحك أساسي للتحقق من صدق الدرجة الكلية للمقياس، وبلغ معامل الارتباط بينهما ٠,٣٥ للطلاب و٠,٥٠ للطالبات، وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن السلوك الدراسي قد ظلت له قيمة تنبئية مستقلة دالة إحصائياً بعد عزل تأثير الذكاء وساعات الاستذكار. كما وجدت ارتباطات دالة إحصائياً بين السلوك الدراسي وساعات الاستذكار وذلك لدى مجموعة الطالبات دون الطلاب.

وقد بلغ معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ ٠,٧٣، كما بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار بعد شهر ٠,٨٤.

ويعتبر مقياس السلوك الدراسي أداة ملائمة للاستخدام في مجالات تشخيص التأخر الدراسي والإرشاد النفسي والتوجيه الأكاديمي.

مقدمة:

اهتم التربويون منذ مطلع هذا القرن بالأساليب والعادات والاتجاهات التي تساعد المتعلم على النجاح في الدراسة، وقد ظهرت مئات من الكتيبات تتضمن توصيات بكيفية الدراسة السليمة، ولكن للأسف أن معظم ما جاء بهذه الكتيبات كان معتمداً على خبرات وآراء يعوزها السند العلمي.

ومن الطريف أن إحدى الدراسات التي أجريت على أكثر من ألف تلميذ أوضحت أن أهم الوصايا التي أوردتها هذه الكتيبات كأساليب للدراسة الجيدة يتبعها الطلاب المتأخرون دراسيا أكثر من المتفوقين (Brown & Holtzman, 1955).

وقد أدى ذلك إلى اهتمام الباحثين بوضع مقاييس للعادات الدراسية تستند إلى أسس علمية في ضوء تحليل الفروق بين استجابات المتفوقين دراسيا والمتأخرين. وكانت أول قوائم العادات الدراسية ظهورا تلك التي أعدها رن (Wrenn, 1941)، وقد أعدت على أساس إمبيرقي في ضوء تحليل استجابات مجموعتين متكافئتين في الذكاء والتخصص، إحداهما من المتفوقين دراسيا والأخرى من المتأخرين، وذلك باستخدام التحصيل الدراسي كمحك لاختيار فقرات مقياس العادات الدراسية. وقد استخدم شتيوي (١٩٧٩) هذا المقياس في دراسته عن العادات الدراسية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بالأردن.

وتوالى بعد ذلك ظهور مقاييس العادات الدراسية، وكان من أهمها قائمة براون وهولزمان (Brown & Holtzman, 1965) للعادات والاتجاهات الدراسية والتي عدلت في عام (١٩٦٧)، وتشمل القائمة مقياسين أساسيين: أولهما: العادات الدراسية Study habits ويضم مقياسي تجنب التأخير Delay avoidance وأساليب العمر Work methods، والثاني: الاتجاهات الدراسية Study attitudes: ويضم مقياسي تقبل التعليم Education acceptance والرضا عن المدرسين Teacher approval. ويمكن الحصول من مجموع المقاييس على درجة كلية أطلق عليها التوجه الدراسي Study orientation.

وقد أعدت القائمة في صورتها الأولى على أساس إمبيرقي دقيق بمقارنة استجابات مجموعتين متكافئتين من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا، وقد وجد معامل ارتباط بين القائمة والتحصيل الدراسي ٠,٥ للطلاب و٠,٤٦ للطلّابات، وحين استخدم اختبار الاستعدادات العقلية بالإضافة إلى قائمة العادات والاتجاهات الدراسية، ارتفع معدل الارتباط مع التحصيل إلى ٠,٧٢ للطلاب و٠,٧٤ للطلّابات (Brown & Holtzman, 1967).

وتختلف معاملات الارتباط بين القائمة والتحصيل الدراسي بحسب نوع التخصص، حيث أوضحت دراسة براون وديبوا على مجموعتين من الطلبة إحداهما من كلية الهندسة والأخرى من كلية العلوم والإنسانيات أن الارتباط لدى المجموعة الأولى بين العادات الدراسية والتحصيل كان ٠,٤٦، وبين الاتجاهات الدراسية والتحصيل كان ٠,٣٢، بينما كانت الارتباطات لدى طلبة العلوم والإنسانيات منخفضة وغير دالة إحصائياً في معظمها (Brown & Dubois, 1964). كما توصلت عفاف البايدي (١٩٧٦) إلى وجود معاملات ارتباط دالة بين القائمة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الأردنية، وتفاوتت هذه المعاملات من كلية لأخرى حيث كانت في كلية العلوم ٠,٥٣، والتجارة ٠,٣٧، والتربية ٠,٥٧، والآداب ٠,٤٧، بينما لم يصل الارتباط إلى مستوى الدلالة في كلية الشريعة، حيث بلغ ٠,٢٩ فقط.

وقد حظيت قائمة براون هولزمان باهتمام كبير في الدراسات العربية، حيث قام جابر والشيخ (١٩٧٩) بتقنين القائمة، كما استخدمها جابر في دراسة عن الطلاب القطريين (١٩٨٤)، وقام الأشول والهوري (١٩٨٠) بتقنينها في السعودية، واستخدمها حسين في دراسته (١٩٨٣) و(١٩٨٥) في السعودية، وقد قام فطيم (١٩٨٩) بتعريب القائمة وتطبيقها في البحرين، كما قام أبو علام (١٩٩٠) بتقنين القسم الخاص بالعوادات الدراسية في الكويت، وأخيرا أجرى أبو علام (١٩٩٤) تحليلا عامليا لبند القائمة - باستثناء مقياس الرضا عن المدرسين - ومدى ارتباطها بالتحصيل الأكاديمي. وقد توصلت جميع الدراسات العربية السالفة الذكر إلى وجود ارتباطات دالة إحصائية بين القائمة والتحصيل الدراسي.

وتعتبر قائمة التقييم الإرشادي لمهارات الدراسة The Study Skills Counseling Evaluation التي أعدها ديموس (1976) من المقاييس المهمة في هذا المجال، وخصوصا في عمليات التوجيه والإرشاد الدراسي، حيث يرى ديموس أن الطالب المتوسط الذكاء يمكن أن يتجنب الفشل والتخلف الدراسي

إذا كانت لديه عادات ومهارات دراسية فعالة بالإضافة إلى ما يمكن أن يكتسبه من اتجاهات ودافعية ومثابرة. ويتكون المقياس من خمسة مقاييس فرعية هي: (١) توزيع أوقات الدراسة Study-time distribution (٢) ظروف الاستذكار Study conditions (٣) تسجيل المذكرات Taking notes (٤) الاستعداد للامتحانات وأداؤها Preparing and taking (٥) عادات واتجاهات أخرى Other habits and attitudes ويبدو أن بنود المقياس قد تم اختيارها على أساس نظري، حيث أشارت الدراسة التي قام بها ديموس أنه من بين ٥٠ فقرة يتكون منها المقياس فإن ١٧ فقط قد ميزت بين الطلاب الحاصلين على معدلات دراسية مرتفعة والحاصلين على معدلات دراسية منخفضة (Demos, 1976).

ومن المقاييس الجيدة التي ظهرت في بريطانيا قائمة اتجاهات الطالب (Entwistle, et al., 1971) والتي أعدها أنتوسل وزملاؤه The Student Attitudes Inventory وتجمع هذه القائمة بين الدافعية وأبعاد محددة للعادات الدراسية وتتكون من أربعة مقاييس فرعية هي:

(١) طرق الدراسة Study methods (٢) الدافعية Motivation (٣) تقنيات الامتحان Examination techniques (٤) نقص التشتت Lack of distraction ويمكن الحصول على درجة كلية من مجموع المقاييس الأربع. وقد بلغ معامل ارتباط القائمة بالتحصيل ٠,٣٢ لطلبة الجامعات و٠,٣٩ لطلبة الكليات المجتمعية، وقد لوحظ أن معاملات الارتباط كانت أعلى لدى الطالبات عن الطلاب، كما بلغ معامل الثبات بعد أسبوعين ٠,٨٦ وبعد ستة أسابيع ٠,٧٩ وقد تم حساب صدق المقياس على أساس ارتباطه بالدرجة الكلية لمقياس براون - هولزمان، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما ٠,٧٧ (Entwistle, et al., 1971).

وقد توصلت دراسة أجراها أنتوسل وولسن (Entwistle & Wilson, 1997) إلى وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين التحصيل من ناحية والدافعية وطرق

الدراسة وساعات الاستذكار من ناحية أخرى، وكانت أعلى الارتباطات مع مقررات العلوم الأساسية والعلوم التطبيقية والرياضيات، وأقلها مع مقررات العلوم الاجتماعية واللغات.

وإذا استعرضنا معاملات الارتباط بين مقاييس العادات الدراسية والتحصيل الأكاديمي في الدراسات السابقة الأجنبية أو العربية نلاحظ أنها كانت عموماً منخفضة وإن كانت ذات دلالة إحصائية، وقد يرجع ذلك في جانب منه إلى أن بنود هذه القوائم لم تشمل مختلف أنواع السلوك الدراسي ذات التأثير الفعال في التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى اختلاف أهمية العادات الدراسية بتنوع مجالات الدراسة، حيث لكل مجال عادات دراسية تلائمه.

ومن المهم عند دراسة الأهمية النسبية للعادات الدراسية كمتغير تنبئ بالتحصيل الدراسي أن يتم ضبط تأثير متغير الذكاء، ويشير جوبال إلى الدراسة التي أجراها كارتر على عينة من الطلاب الجامعيين وتوصلت إلى أنه بعد تثبيت متغير الذكاء كان معامل الارتباط الجزئي بين طرق الدراسة والتحصيل في حدود ٠,٣٣، مما يرجح أن العادات الدراسية لها قدرة تنبئية مستقلة عن القدرة التنبئية لمتغير الذكاء (Gopal, 1970).

كما لا ينبغي أن نغفل أن التحصيل الأكاديمي يعتبر محصلة لتفاعل مجموعة من المتغيرات المعرفية وغير المعرفية تمثل العادات الدراسية عاملاً واحداً فقط من بينها. ويذكر أيزنك Eysenck في ضوء استعراضه لأكثر من ثلاثين دراسة أن القدرة العقلية تسهم بحوالي ٣٥٪ من التباين في النجاح الأكاديمي بينما تترك حوالي ٦٥٪ للعوامل الأخرى غير المعرفية (Miller, 1970:35). كما توصل لافن (Lavin, 1965) من تحليل ٣٠٠ دراسة عن التحصيل الدراسي إلى أن القدرة العقلية تسهم بما نسبته من ٣٥، إلى ٤٥، فقط، أما النسبة الباقية فترجع إلى عوامل غير عقلية.

وقد أكدت الدراسات التي تناولت العوامل غير المعرفية أهميتها للنجاح في

التحصيل الدراسي. ويذكر ياجر (Yager, 1986) أن أساتذة العلوم بالجامعات يرون أن من أهم العوامل المؤثرة في نجاح الطلاب في الدراسة الجامعية: الدافعية للعمل وحب الاستطلاع والذكاء والابتكارية ومهارات الدراسة، كما تشير دراسة سافيج (Savage, 1972) إلى أن الطلاب الضعاف في كلية الطب لم يكونوا أقل ذكاء من الطلاب الممتازين، وأن تخلفهم الدراسي يرجع أساساً إلى ضعف قدرتهم في قراءة المراجع ونقص عاداتهم واتجاهاتهم في الاستذكار.

كما استعرض بيرد وسيمون (Beard & Simon, 1980) عدداً من الدراسات التي أوضحت أهمية تأثير العوامل غير العقلية في النجاح الأكاديمي، وتشمل هذه العوامل: الدافعية، والتكيف الاجتماعي، واتفاق مجال الدراسة مع الميول، ومدى وضوح أهدافهم على المدى القريب والبعيد.

وقد ساعدت الدراسات الإمبريقية الكثيرة - التي سبقت الإشارة إلى بعضها - على إلقاء الضوء على أنواع السلوك ذات الأهمية في التحصيل الدراسي، مما أدى إلى ظهور برامج خاصة لتدريب الطلبة على مهارات الاستذكار (Hamblin, 1981). وقد أوضحت دراسة هانسن أن تدريب الطلاب على برنامج في مهارات الاستذكار لمدة خمسة أسابيع، قد أدى إلى تحسن في العادات والاتجاهات الدراسية، كما ساعد على زيادة القدرة على الضبط الذاتي، وكان التأثير أكثر ظهوراً في مجموعة الطالبات عن مجموعة الطلاب (Hansen, 1986).

وتوضح هذه الدراسات الأهمية النسبية للسلوك الدراسي في إطار هذه المنظومة المتكاملة من العوامل المعرفية وغير المعرفية التي تؤثر في التحصيل الدراسي.

ويستوقف النظر في الدراسات التي تناولت هذا الموضوع تنوع المصطلحات المستخدمة وتباينها، ومن بين هذه المصطلحات عادات الدراسة Study habits، واتجاهات الدراسة Study attitudes، ومهارات الدراسة Study skills، واستراتيجيات الدراسة Study behavior.

وتختلف هذه المصطلحات في مدى ضيقها أو اتساعها، فبينما نجد مفهوم المهارة بوجه عام يشير إلى سلسلة من الحركات أو العمليات المتعلمة تتميز بالسرعة والدقة، لتحقيق هدف معين قد يكون معرفيا أو اجتماعيا أو شخصيا (Corsini, 3, 1984: 234)، نجد أن مفهوم العادة يتسع ليشمل أي سلوك متعلم يمارسه الشخص بانتظام وبطريقة آلية (Wolman, 1989: 153)، ويمكن أن تدخل المهارات التي رسخت واستقرت وأصبحت لا تتطلب مجهودا إراديا ضمن إطار العادات، غير أن العادات الدراسية تشمل أنواعا من السلوك لا يجوز أن نطلق عليها مهارات كاختيار مكان معين أو وقت معين أو ظروف معينة للدراسة.

وإذا كانت العادات أو المهارات تتعلق بأنواع معينة من السلوك، فإن استراتيجيات الدراسة تتعلق بطائفة أكثر عمومية من الأساليب المعرفية التي يتبعها المتعلم في اكتساب المعلومة ومعالجتها واستخدامها، وطريقته في الدراسة سواء كانت سطحية أم متعمقة (Wolbenden & Pumfrey, 1985).

ويركز مفهوم الاتجاهات الدراسية على الجانب الوجداني في علاقة المتعلم ببيئته التعليمية، فيشمل اتجاهات الطالب نحو التعليم والمؤسسة التعليمية والأساتذة والزملاء والمقررات الدراسية (Brown & Holtzman, 1956).

أما التوافق الدراسي School adjustment فيتمثل في قدرة الطالب على مواجهة المتطلبات والتوقعات التي تفرضها البيئة المدرسية في المجالات الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية الانفعالية (Corsini, 1987: 1004)، ويتسع مفهوم التوافق الدراسي ليشمل بالإضافة إلى اتجاهات الطالب نحو الأطراف المشاركة في البيئة التعليمية، مشاركته في الأنشطة الجامعية، وتنظيم وقته، وطريقته في الاستذكار ونجاحه في التحصيل الدراسي (الزيادي، ١٩٦٥).

ويقترح ولفندن وبمفري (Wolfenden & Pumfrey, 1985) استخدام مصطلح السلوك الدراسي Study behavior باعتباره مفهوماً أشمل يتسع للعادات الدراسية والاتجاهات نحو الدراسة.

ويفضل الباحث استخدام مصطلح السلوك الدراسي ويشمل أنواع السلوك التي يقوم بها المتعلم لاكتساب معرفة أو مهارة، عن طريق حضور المحاضرات وقراءة المراجع والتدريب في المختبرات وورش العمل، ويمتد مفهوم الدراسة ليشمل الجهود التي يبذلها الطالب قبل الدرس وأثناءه وبعده، كإعداد للدرس الجديد والانتباه للدرس والمناقشة وتسجيل المحاضرات أو إجراء التجارب وما يقوم به بعد ذلك من مراجعة وإنجاز للواجبات والاستعداد للامتحانات وطريقة أدائها.

ولعل ذلك يؤكد أهمية إعداد مقياس للسلوك الدراسي يصلح للتطبيق في بيئتنا العربية ويمكن الاستفادة منه في الأغراض البحثية لإلقاء مزيد من الضوء على مفهوم السلوك الدراسي والمتغيرات المرتبطة به، كما يمكن استخدام هذا المقياس في الكشف عن جوانب القصور في السلوك الدراسي للطلبة المتخلفين دراسياً، وبالتالي إعداد البرامج الإرشادية والعلاجية اللازمة لهم، كما يمكن الاستفادة أيضاً من مثل هذا المقياس في تخطيط المناهج والأنشطة التعليمية بالصورة التي تؤدي إلى تنمية الجوانب الإيجابية للسلوك الدراسي الفعال.

أهداف الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية إعداد مقياس للسلوك الدراسي للطلاب الجامعي، وفقاً للأسس العلمية المتعارف عليها لإعداد المقاييس السيكولوجية.

وتحدد الأهداف التفصيلية للدراسة فيما يلي:

- ١ - اختيار فقرات المقياس بحيث تغطي الجوانب الأساسية للسلوك الدراسي والتحقق من صدقها باستخدام محك التحصيل الأكاديمي .
- ٢ - تقدير ثبات المقاييس الفرعية والمقياس ككل .
- ٣ - تقدير صدق المقاييس الفرعية والمقياس ككل .

حدود الدراسة :

- ١ - اقتصرت المجالات التي يشملها المقياس على طرق الدراسة، والإعداد لامتحانات وأدائها، والدافعية للدراسة، وتجنب تشتت الانتباه. وبذلك فهي لم تتناول الاتجاهات نحو المدرسين أو الاتجاهات نحو الجامعة أو التعليم الجامعي أو زملاء الدراسة أو الأنشطة الجامعية غير الأكاديمية وهي جوانب تهتم بها عادة مقاييس التوافق الدراسي .
- ٢ - اقتصرت الدراسة على عينات من معظم كليات جامعة الكويت، وبذلك فهي لم تتطرق إلى المستويات الأخرى من التعليم العام كالتعليم الثانوي أو المتوسط أو الابتدائي، كما لم تشمل أيضا الأنواع الأخرى من التعليم كالتعليم الديني أو الفني .

منهج الدراسة

العينة :

تتكون عينة الدراسة من مجموعتين :

الأولى : عينة تحليل بنود المقياس : كان عدد أفراد العينة الأصلية ٥٠٠ طالب وطالبة، وبعد استبعاد الاستبانات غير المستكملة أو التي ظهر فيها إهمال أصبح عدد العينة التي تم تحليل استجاباتها ٤٠٠ طالب وطالبة، تمثل ٨٠٪ من العينة الأصلية، والعينة موزعة على كليات الهندسة (ن = ٥٦) والعلوم (ن =

١٠٠) والآداب (ن = ١٢٤) والشريعة (ن = ٦٠) والتجارة (ن = ٦٠)، وتبلغ نسبة الطلاب ٤٠٪ والطالبات ٦٠٪، وتتراوح الأعمار بين ١٩ سنة و ٣٣ سنة بمتوسط مقداره ٢١,٨ سنة وانحراف معياري مقداره ٢,٣ سنة.

الثانية: عينة تقدير صدق المقياس وثباته: تم توزيع الاستبانة على ٣٠٠ طالب وطالبة، وبعد استبعاد الاستبانات غير المستكملة بلغ عدد العينة التي استخدمت استجاباتها في التحليل الإحصائي ٢٧٠ طالب وطالبة، تمثل ٩٠٪ من العينة الأصلية للصدق والثبات، وقد كان أغلبهم من كلية الآداب، وتبلغ نسبة الطلاب ٢٦٪ والطالبات ٧٤٪، وتتراوح الأعمار بين ١٨ سنة و ٣٢ سنة بمتوسط ٢١,٦ سنة وانحراف معياري ٢,١٨ سنة.

وبذلك يكون مجموع العينة المستخدمة في الدراسة ٦٧٠ طالب وطالبة، وقد تم اختيارها بطريقة الحصص، حيث خصص لكل مساعد باحث عدد من الطلاب أو الطالبات من كلية معينة، وذلك حتى تشمل العينة معظم كليات الجامعة، وقد روعي أن يكون الطالب أو الطالبة في السنة الثانية على الأقل من دراسته الجامعية، حتى يكون قد تكيف مع طرق الدراسة بالجامعة، واستقرت نسبيا عاداته الدراسية.

* أدوات الدراسة :

١ - مقياس عادات الاستذكار :

كان المقياس يتكون في صورته الأولى من ٨٠ فقرة تشمل أربعة مجالات تتعلق بسلوك الدراسة هي: أساليب الاستذكار، والاستعداد للامتحانات وأدائها، والدافعية للدراسة، وتجنب التشتت. وقد اختصرت هذه الصورة إلى ٦٥ فقرة في المرحلة الأولى لبناء المقياس بعد استطلاع آراء المحكمين وملاحظات

العينة الاستطلاعية من الطلبة، ثم وصلت بعد مرحلة تحليل الفقرات إلى ٣٠ فقرة فقط، وهي الفقرات التي ظهر لها ارتباطات دالة إحصائية بالتحصيل الدراسي.

ويوجد أمام كل فقرة خمس فئات للاستجابة هي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً. ويطلب من المستجيب أن يختار من بينها الإجابة التي تلائم.

ويتضمن المقياس بيانات عن المستجيب تشمل: الاسم، والرقم الجامعي والعمر، والجنس، والجنسية، والتخصص، والمعدل العام للتحصيل الأكاديمي للطالب.

٢- استبيان ساعات الاستذكار:

ويشمل بيانات عن عدد الوحدات الدراسية التي سجلها الطالب في الفصل الدراسي، وعدد ساعات المذاكرة في كل يوم من أيام الأسبوع بخلاف ساعات المحاضرات والمختبرات، موضحاً بها ساعات الاستذكار أثناء وجوده بالجامعة أو بعد عودته من الجامعة عصراً، أو ليلاً، وذلك وفقاً لما حدث فعلاً في الأسبوع الماضي.

ويمكن الحصول من هذه البيانات على عدد ساعات المذاكرة في الأسبوع. وقد روعي في توزيع هذا الاستبيان أن يتم في الأوقات العادية للدراسة قبل فترة الاستعداد لامتحانات نهاية الفصل. وقد استخدم استبيان ساعات الاستذكار كمحك خارجي إضافي لتقدير صدق مقياس السلوك الدراسي.

٣- اختبار القدرة العقلية:

وهو من تأليف آرثر أوتيس وروجر لنون سنة ١٩٦٨، وتعريب وتقنين

عبدالفتاح القرشي (١٩٩٠) على البيئة الكويتية، ويتكون الاختبار في صورته العربية من ٥٠ بنداً متنوعة المحتوى تشمل الاستدلال اللفظي والاستدلال العددي والاستدلال الرمزي في صورة أشكال.

وقد تم تقدير الصدق التكويني للاختبار باستخدام محك تمايز الأعمار في الاستجابة وبلغ معامل الارتباط بين الاختبار والعمر لعينات الثانوي والجامعة ٠,٣٢ و ٠,٣٣ على التوالي، كما حسب الصدق التلازمي باستخدام اختبار الذكاء اللغوي المقتن على البيئة الكويتية، وبلغ معامل الارتباط في العينات الثلاث المستخدمة ٠,٥٨ و ٠,٦٠ و ٠,٧٠، كما استخدمت أيضاً بعض المقاييس الفرعية لاختبار وكسلر للراشدين كمحك للصدق التلازمي. وكانت معاملات الارتباط ٠,٤٣ للمعلومات و ٠,٣٥ للأرقام و ٠,٢٦ لإكمال الصور و ٠,٢٠ لتصميم المكعبات. كما تم تقدير صدق الاختبار باستخدام نموذج راش The Rasch Model وأسفر عن مؤشرات جيدة تؤكد كفاءة الاختبار في التمييز بين الأشخاص وفقاً لمستوياتهم في القدرة العقلية.

وقد بلغ وسيط معامل ألفا للعينات المستخدمة ٠,٩٠٥ وبلغ معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار ٠,٨٥، كما حسب معامل الثبات وفقاً لنموذج راش، وكان مقدار معامل ثبات تمييز البنود ٠,٩٧ ومعامل ثبات تمييز الأشخاص ٠,٨٨.

وأعدت معايير الاختبار لست فئات عمرية من ١٤ سنة إلى ١٩ سنة فأكثر لطلبة الثانوي والجامعة بالكويت باستخدام الترتيب المئيني وفقاً للطريقة التقليدية، وكذلك باستخدام درجات لوغاريتمية معيارية معدلة متوسطها ٥٠ وانحرافها المعياري ١٠ وفقاً لنموذج راش. ويتمتع الاختبار بخصائص سيكومترية جيدة (القرشي، ١٩٩٠).

وقد استخدم اختبار القدرة العقلية لضبط متغير الذكاء عند تقدير معامل الارتباط بين مقياس السلوك الدراسي والتحصيل الأكاديمي.

٤- التحصيل الأكاديمي:

اعتمدت الدراسة في تقدير التحصيل الأكاديمي على المعدل التراكمي العام للطلاب على أساس سلم التقديرات من أربع نقاط، وذلك وفقاً لما يذكره الطالب في استمارة بيانات البحث وقد استخدم التحصيل الأكاديمي كمحك خارجي أساسي للتحقق من صدق بنود مقياس السلوك الدراسي الذي تم إعداده، وكذلك للتحقق من صدق المقياس ككل.

عرض النتائج

أولاً: اختيار فقرات المقياس:

في ضوء مراجعة الدراسات المتعلقة بالموضوع، والقوائم التي وضعت لقياس العادات والاتجاهات الدراسية تم إعداد مجموعة من العبارات عددها ٨٠ عبارة، وقد اعتمد في أكثرها على مقاييس أنتوسل (Entwistle, 1971) وديموس (Demos, 1971) وبراون وهولزمان (Brown & Holtzman, 1956).

وقد تم عرض العبارات على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس، وطلب منهم أن يعطوا تقديراً لكل عبارة يوضح مدى علاقتها بالجانب المقصود بالمقياس، وذلك على مقياس متدرج من خمس نقاط، وأن يقدموا أي ملاحظات يقترحونها لتطوير بنود المقياس.

كما تم توزيع المقياس في صورته الأولى على عينة استطلاعية عددها (٨٠) من طلاب وطالبات كليتي الآداب والعلوم لتقدير مدى ملاءمة صياغة عبارات المقياس من وجهة نظرهم، وقد طلب منهم الإجابة على المقياس وتحديد الفقرات التي يرون أنها غامضة أو غير مفهومة.

وقد أفاد الباحث كثيراً من الملاحظات التي أبدتها المحكمون والطلبة، وتم في ضوءها تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف فقرات أخرى، كما استبعدت الفقرات التي وجد فيها تكرار في المعنى، واستبقيت فقط الفقرات التي حازت على تقدير لا يقل متوسطه عن ثلاث نقاط من خمس في تقدير المحكمين. وبذلك تم اختصار عبارات المقياس من ٨٠ في صورته الأولى إلى ٦٥ في صورته الثانية.

ويتكون المقياس من خمسة مجالات هي: (١) طريقة الدراسة ويمثلها ٢٨ بنداً، وتشمل النشاط التعليمي أثناء المحاضرات، وتنظيم الدراسة بالمنزل، وأداء الواجبات، وطريقة الاستذكار. (٢) عادات الامتحانات ويمثلها ١٥ بنداً، وتشمل أنواع السلوك المتعلقة بالاستعداد للامتحانات وأدائها. (٣) الدافعية ويمثلها ١٤ بنداً، وتشمل وضوح الأهداف والشعور بقيمة الدراسة وأهميتها والحرص على الإنجاز. (٤) تجنب التشتت ويمثله ٨ بنود، وتشمل تركيز الانتباه أثناء الدراسة وتجنب الظروف التي يمكن أن تشتت الانتباه عن الدراسة في الكلية أو المنزل.

وقد روعي في إعداد البنود أن تتم صياغة بعض البنود في الاتجاه الموجب وبعضها الآخر في الاتجاه السالب، وتم توزيعها بطريقة عشوائية، لتجنب تأثير الأنماط الثابتة للاستجابة.

واستخدمت هذه الصورة الثانية من المقياس، المكونة من ٦٥ بنداً، في تحليل البنود واختبار صدقها.

اختبار صدق فقرات المقياس:

اعتمد اختيار فقرات المقياس أساساً على مدى ارتباطها بالتحصيل الأكاديمي، باعتبار أن الهدف من إعداد المقياس هو التعرف على أنواع السلوك المرتبطة بالنجاح في التحصيل.

ويبين جدول (١) نتائج تحليل استجابات عينة من طلبة كليات الهندسة والعلوم والشريعة والآداب:

جدول (١)

ارتباط البند بالتحصيل الأكاديمي والمقياس الفرعي
الذي ينتمي إليه والمقياس العام للسلوك الدراسي
(ن = ٤٠٠)

رقم البند	البند	الارتباط بالتحصيل	الارتباط بالمقياس الفرعي	الارتباط بالمقياس العام
	(أ) طرق الدراسة			
١	أ تأخر في إنجاز الواجبات الدراسية	٠,١٥**	٠,٥٢***	٠,٤٥***
٢	أواجه صعوبة في تنظيم أوقات الاستذكار بالمنزل	٠,١٠*	٠,٤٧***	٠,٤٤***
٣	أخطط لما سأدرسه بالمنزل يومياً	٠,١٣*	٠,٤٥***	٠,٤١***
٤	أجد صعوبة في استخلاص النقاط الهامة في الدرس	٠,١٠*	٠,٣١***	٠,٣٧***
٥	أسجل دروسي بشكل منظم تسهل مراجعته	٠,١٣*	٠,٤٨***	٠,٤١***
٦	تأتي ليلة الامتحان وهناك بعض الموضوعات لم أفهمها بعد	٠,١٥**	٠,٣٧***	٠,٢٧***
٧	أقوم بتسميع ما أذاكره لنفسي أثناء الحفظ	٠,١٠*	٠,٤١***	٠,٣٣***
٨	أحرص على دراسة الجداول والأشكال المصاحبة للدرس	٠,٢***	٠,٥٠***	٠,٥٠***
٩	أنفذ ما يطلب مني من واجبات دراسية بدقة وعناية	٠,١٣*	٠,٣٩***	٠,٢٨***
١٠	أستعين بالكتب الخارجية بالإضافة للكتاب المقرر	٠,١٠*	٠,٤٨***	٠,٣٩***
١١	أبدأ الاستذكار بجدية من بداية الفصل الدراسي	٠,١٠*	٠,٥٨***	٠,٥١***
١٢	أحاول الاستفادة في الحياة بالمعلومات التي أدرسها	٠,١١*	٠,٤١***	٠,٣٢***
	(ب) الاستعداد للامتحانات وأدائها:			
١٣	أتوقع نوعية الأسئلة التي ستأتي في الامتحان	٠,١٢*	٠,٥٤***	٠,٤٤***
١٤	أحدد عناصر الإجابة بدقة قبل تسجيلها أثناء الامتحان	٠,١٦**	٠,٥٧***	٠,٥٢***
١٥	أبدأ بالإجابة عن الأسئلة السهلة ثم الصعبة	٠,٢٣***	٠,٣٩***	٠,٢٦***
١٦	أقضي وقتاً طويلاً متحيراً في الإجابة عن الأسئلة	٠,١٤**	٠,٤٤***	٠,٣٦***
١٧	إذا أخطأت في الإجابة عن سؤال أشعر بعده بالارتباك	٠,١١*	٠,٤٦***	٠,٣٧***
١٨	أستخدم أسلوباً الخاص في التعبير ولا أتقيد بالكتاب	٠,١١*	٠,٣٧***	٠,١٢*
١٩	أحرص على تدعيم إجاباتي بأمثلة أو رسوم وأشكال	٠,٢٢***	٠,٥١***	٠,٤٢***

تابع جدول (١)

ارتباط البند بالتحصيل الأكاديمي والمقياس الفرعي
الذي ينتمي إليه والمقياس العام للسلوك الدراسي
(ن = ٤٠٠)

رقم البند	البند	الارتباط بالتحصيل	الارتباط بالمقياس الفرعي	الارتباط بالمقياس العام
	(ج) الدافعية:			
٢٠	إن ما ندرسه له قيمة في حياتنا في المستقبل	*٠,١١	***٠,٤٩	***٠,٤٢
٢١	أستمر في الاستذكار أكثر من ساعة في اليوم	***٠,١٦	***٠,٤٨	***٠,٣٤
٢٢	أضع النجاح في الامتحان على قمة الأولويات حالياً	***٠,١٣	***٠,٥٠	***٠,٣٨
٢٣	تعتبر الدراسة عملية مبهجة بالنسبة لي	*٠,١١	***٠,٤٥	***٠,٤٠
٢٤	أشعر أن أصدقائي أكثر مني قدرة على الدراسة	***٠,٢٣	***٠,٤٤	***٠,٢٨
٢٥	أسعى بحماس لتحقيق أهدافي لبناء مستقبلي	***٠,١٤	***٠,٤١	***٠,٤٤
٢٦	الواجبات التي تطلب مني أبدأ بإنجازها في آخر وقت	*٠,١١	***٠,٤٤	***٠,٣٠
٢٧	إن القلق من الامتحان يحرم عيني النوم	*٠,١٠	***٠,٤٨	***٠,١٥
	(د) تجنب تشتت الانتباه:			
٢٨	أنتبه للمدرس أثناء شرح الدرس	*٠,١١	***٠,٥١	***٠,٣٨
٢٩	كثير من الأمور تشتت انتباهي أثناء الاستذكار	*٠,١٠	***٠,٥٤	***٠,٣٥
٣٠	أحتاج لصديق يكون بجوارتي حين أستذكر	***٠,١٥	***٠,٦١	***٠,٣١

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، ** دالة عند مستوى ٠,٠١ ، *** دالة عند مستوى ٠,٠٠١ أو أقل .

(-) البنود بأرقام ١، ٢، ٤، ٦، ١٦، ١٧، ٢٤، ٢٦، ٢٩، ٣٠ صياغتها سالبة وتصحح في الاتجاه العكسي

يلاحظ أن جدول (١) اقتصر فقط على البنود التي أظهرت ارتباطات دالة إحصائية بالتحصيل وعددها ٣٠ بندا فقط، وهي التي تمثل الصورة الأخيرة لمقياس السلوك الدراسي، بينما حذفت بقية البنود التي لم يظهر لها ارتباطات دالة إحصائية بالتحصيل وعددها ٣٥ بندا.

وقد أصبح توزيع البنود الثلاثين على المقاييس الفرعية في الصورة الأخيرة للمقياس كما يلي: طرق الدراسة وتشمل ١٢ بندا، والاستعداد للامتحانات وأدائها ويشمل سبعة بنود، وتجدر الإشارة إلى أن بعض بنود هذا القسم تنطبق بوجه خاص على الاختبارات المقالية دون الموضوعية، والدافعية وتشمل ثمانية بنود، وتجنب التشتت ويشمل ثلاثة بنود.

ويتضح من الجدول أن ١٨ بندا أي (٦٠٪) كان ارتباطها بالتحصيل دالا عند مستوى ٠,٠٥، وأن سبعة بنود أي (٢٣٪) كان ارتباطها بالتحصيل دالا إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، وأن خمسة بنود فقط أي (١٧٪) كان ارتباطها بالتحصيل دالا عند مستوى ٠,٠٠١ أو أقل.

وبالإضافة إلى التحصيل الأكاديمي كمحرك أساسي لصدق البنود، فقد تم حساب مدى ارتباط البنود بالمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه، وكذلك بالمقياس الكلي كمؤشرات إضافية لصدق بنود المقياس.

ويظهر من الجدول أن جميع البنود التي تم اختيارها كان ارتباطها بالمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ أو أقل. كما كان ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس دالا إحصائيا، منها ٢٨ بندا أي (٩٣٪) كان مستوى دلالة ارتباطه عند ٠,٠٠١ أو أقل، بينما كان هناك بند واحد مستوى دلالة ارتباطه بالدرجة الكلية ٠,٠١ وبند آخر مستوى دلالة ارتباطه ٠,٠٥.

الخصائص الإحصائية لتوزيع الدرجات:

يبين الجدول رقم (٢) الخصائص الإحصائية لتوزيع درجات المقاييس الفرعية والمقياس الكلي للسلوك الدراسي:

جدول (٢)

الخصائص الإحصائية لتوزيع درجات مقياس السلوك الدراسي

(ن = ٢٧٠)

مقياس السلوك الدراسي			البيان الإحصائي
المجموع	الطالبات	الطلاب	
١٠١,٠٤	١٠١,٠٨	١٠٠,٤	المتوسط
١٢,٠٧	١٢,٠٥	١٢,٠٦	الانحراف المعياري
٠,٠٨-	٠,١٣-	٠,٠١	الالتواء
٠,٢٦	٠,٤١	٠,٣٣	التفريط
١٣٨	١٣٨	١٣٥	أعلى قيمة
٥٦	٥٦	٧٠	أقل قيمة
٠,٠٤٤	٠,٠٤٤	٠,٠٦٢	اختبار المطابقة للتوزيع الاعتمادي KS (Lilliefors)
٠,٢٧			اختبار «ت» للفرق بين الجنسين

* دالة إحصائية عند ٠,٠٥

ويتضح من جدول (١) أن المتوسط يقع تقريبا في منتصف المسافة بين أعلى قيمة وأقل قيمة، وأن الدرجات موزعة على مدى واسع على جانبي متوسط التوزيع، حيث تغطي تقريبا ثلاث وحدات معيارية في كل جانب، وتعتبر القيم الصغيرة لمعامل الالتواء وقربها من الصفر مؤشرا على اعتدالية التوزيع (Tabachnick & Fidell, 1983: 79) كما تشير القيم الصغيرة الموجبة لمعامل التفريط إلى أن التوزيع ليس مفطحا أو مدببا، وأنه أقرب إلى التوزيع الطبيعي.

وقد فضل الباحث استخدام اختبار ليليفور Lilliefors لاختبار اعتدالية التوزيع، وهو تعديل لاختبار كولمنجروف - سميرونوف Kolmogorov - Smirnov وهذا التعديل قد وسع استخدام الاختبار بحيث أصبح لا يشترط أن تكون

خصائص المجتمع معروفة، وإنما يمكن استنتاجها من خصائص العينة، والاختبار في صورته المعدلة يعتبر أفضل من عدة وجوه من اختبار كا^٢ لحسن المطابقة (Conover, 1980: 357). ونظراً لأن نتيجة التحليل غير دالة إحصائياً، فمعنى ذلك أننا لا نستطيع رفض الفرض الصفري القائل بأن العينة تنتمي إلى مجتمع ذي توزيع اعتدالي أو قريب من الاعتدالي.

وتنطبق هذه الخصائص الإحصائية على توزيع الدرجات لدى كل من الطلاب والطالبات ومجموع العينة.

معاملات الارتباط للمقاييس الفرعية والمقياس الكلي:

ولمزيد من توضيح الصورة للبناء الداخلي للمقياس، تم حساب معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية بعضها وبعض، وكذلك بينها وبين المقياس الكلي، ويبين الجدول رقم (٣) مصفوفة معاملات هذه الارتباطات:

جدول (٣)

مصفوفة معاملات الارتباط للمقاييس الفرعية والمقياس الكلي للسلوك الدراسي

	طريقة الدراسة	الامتحانات	الدافعية	تجنب التشتت	المقياس الكلي
طريقة الدراسة	-				
الامتحانات	***٠,٤٦	-			
الدافعية	***٠,٥٣	***٠,٥٣	-		
تجنب التشتت	***٠,٢٧	***٠,٣٥	***٠,٣٢	-	
المقياس الكلي	***٠,٨٦	***٠,٧٤	***٠,٧٩	***٠,٥٤	-

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

*** دالة عند مستوى ٠,٠٠١

ويوضح جدول (٣) أن معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والمقياس الكلي معظمها ارتباطات مرتفعة فيما عدا معامل الارتباط بين مقاومة التشتت والمقياس الكلي والذي بلغ ٠,٥٤، كما أن الارتباطات بين المقاييس الفرعية بعضها وبعض قد تراوحت بين ٠,٢٧ و ٠,٥٣، وتشير بيانات مصفوفة الارتباط إلى أن المقياس على قدر من الاتساق الداخلي، مع وجود قدر من التداخل بين المقاييس الفرعية، وقد يرجع انخفاض معاملات الارتباط بين تجنب التشتت وبقية المقاييس إلى قلة عدد البنود في هذا المقياس الفرعي.

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس الكلي بثلاثة أساليب: عن طريق التحليل العاملي للبنود، واستخدام المعدل العام للتحصيل الأكاديمي كمحك أساسي للصدق، كما استخدمت ساعات الاستذكار كمحك خارجي إضافي لصدق المقياس.

التحليل العاملي لبنود المقياس:

تم إجراء التحليل العاملي لبنود المقياس باستخدام طريقة المكونات الرئيسية Principal Components وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax، بهدف الكشف عن العوامل التي يتكون منها المقياس، وقد أسفر التحليل عن أربعة عوامل موضحة بالجدول رقم (٤):

جدول (٤)
نتائج التحليل العاملي لبنود مقياس السلوك الدراسي
(ن = ٢٧٠)

العامل	رقم البند	التشيع بالعامل	الجذر الكامن	نسبة التباين
الأول: تجنب تأخير الواجبات:	-	-	٣,٩٦	٪١٣,٢
	١	٠,٧٩		
	٢	٠,٦٦		
	٢٦	٠,٣٥		
	٤	٠,٣٢		
الثاني: طريقة الدراسة:	-	-	١,٩	٪٦,٣
	١١	٠,٧٠		
	١٠	٠,٦٤		
	١٣	٠,٤٥		
	٨	٠,٣٦		
الثالث: عادات الاستعداد للامتحان:	-	-	١,٧٨	٪٥,٩
	٧	٠,٦٥		
	٢٠	٠,٥٦		
	١٢	٠,٥١		
	١٤	٠,٤٨		
	٥	٠,٣٩		
	١٣	٠,٣٩		
الرابع: الثقة بالنفس	-	-	١,٤٢	٪٤,٧
	٢٤	٠,٧٢-		
	٦	٠,٧١		
	٢٦	٠,٥٤		

تابع جدول (٤)
نتائج التحليل العاملي لبنود مقياس السلوك الدراسي

العامل	رقم البند	التشيع بالعامل	الجذر الكامن	نسبة التباين
الخامس: تجنب تشتت الانتباه	-	-	١,٣٧	٤,٥٪
	٢٨	٠,٧١		
	٣٣	٠,٥٥		
	١٤	٠,٣٤		
	١٦	٠,٣٢		
السادس: عادات أداء الامتحان	-	-	١,٣٠	٤,٣٪
	١٧	٠,٨١		
	١٦	٠,٥٣		
	٢٩	٠,٤١		
السابع: الدافعية للدراسة	-	-	١,١٩	٤,٠٪
	٣	٠,٦٢		
	٣٠	٠,٥٨		
	٣٥	٠,٤٦		
	٨	٠,٣٥		
	٢١	٠,٣٥-		
الثامن: الاستقلالية والمرونة في التعبير	-	-	١,١٧	٣,٩٪
	١٨	٠,٧١		
	١٩	٠,٦٨		
	٢٠	٠,٤١		
	٢٩	٠,٣٠		
التاسع: الدقة في العمل	-	-	١,١١	٣,٧٪
	٩	٠,٧١		

تابع جدول (٤)
نتائج التحليل العاملي لبنود مقياس السلوك الدراسي

العامل	رقم البند	التشيع بالعامل	الجذر الكامن	نسبة التباين
	١٥	٠,٦٦		
	٨	٠,٣٣		
العاشر: وضوح الهدف	-	-	١,٠٣	٣,٤٪
	٢٢	٠,٦٣		
	٢٧	٠,٦٣		
	٢٦	٠,٥٤		
نسبة التباين التراكمي للعوامل العشر	-	-	-	٥٤٪

ويتضح من جدول (٤) أن التحليل العاملي للبنود قد أسفر عن عشرة عوامل: الأول يتعلق بتأخير الواجبات ويشمل أربعة بنود (١، ٢، ٤، ٢٦) ويبلغ جذره الكامن ٣,٩٦ ويفسر ١٣,٢٪ من التباين، والعامل الثاني يتعلق بطريقة الدراسة ويشمل أربعة بنود (١١، ١٠، ١٣، ٨) ويبلغ جذره الكامن ١,٩ ويفسر ٦,٣٪ من التباين، والعامل الثالث يتعلق بالاستعداد للامتحانات ويشمل ستة بنود (١٣، ٧، ٢٠، ١٢، ١٤، ٥)، ويبلغ جذره الكامن ١,٧٨ ويفسر ٥,٩٪ من التباين، والعامل الرابع يتعلق بالثقة في النفس ويشمل ثلاثة بنود (٢٤، ٦، ٢٦) ويبلغ جذره الكامن ١,٤٢ ويفسر ٤,٧٪ من التباين، والعامل الخامس يتعلق بتجنب تشتت الانتباه ويشمل أربعة بنود (١٤، ٢٨، ٢٣، ١٦) ويبلغ جذره الكامن ١,٣٧ ويفسر ٤,٥٪ من التباين، والعامل السادس يتعلق بعادات أداء الامتحان ويشمل ثلاثة بنود (١٧، ١٦، ٢٩) ويبلغ جذره الكامن ١,٣٠ ويفسر ٤,٣٪ من التباين، ويبلغ جذره الكامن ١,١٩ ويفسر ٤٪ من التباين، والعامل الثامن يتعلق باستقلالية المتعلم واعتماده على أسلوبه الخاص في التعبير ويشمل أربعة بنود (٢٠، ٢٩، ١٨، ١٩) ويبلغ جذره الكامن ١,١٧ ويفسر ٣,٩٪ من التباين، والعامل التاسع يتعلق بالدقة في

العمل ويشمل ثلاثة بنود (٨، ٩، ١٥) ويبلغ جذره الكامن ١,١١ ويفسر ٣,٧٪ من التباين، والعامل العاشر يتعلق بوضوح الهدف ويشمل بندان فقط (٢٢، ٢٧) ويبلغ جذره الكامن ١,٠٣ ويفسر ٣,٤٪ من التباين. وتفسر هذه العوامل مجتمعة ٥٤٪ من تباين الدرجات الكلية للمقياس. وقد تم تسمية العوامل في ضوء محتوى أكثر البنود تشبهاً بكل عامل.

الارتباط بين مقياس السلوك الدراسي والتحصيل الأكاديمي:

نظراً لأن المعدل العام للتحصيل الأكاديمي هو المحك الأساسي لصدق المقياس، فقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس السلوك الدراسي وبين المعدل العام للتحصيل الأكاديمي، لكل من الطلاب والطالبات ومجموع العينة، ويبين الجدول رقم (٥) هذه النتائج:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين مقياس السلوك الدراسي والمعدل العام للتحصيل الأكاديمي

معاملات الارتباط			المقاييس
مجموع العينة ٢٧٠	الطالبات ن = ٢٠٠	الطلاب ن = ٧٠	
***٠,٣١	***٠,٣٨	***٠,٢٤	طريقة الدراسة/ التحصيل الأكاديمي
***٠,٣٢	***٠,٣٨	***٠,٢٨	عادات الامتحانات/ التحصيل الأكاديمي
***٠,٣٦	***٠,٤٤	***٠,٢٧	الدافعية/ التحصيل الأكاديمي
***٠,٢٢	***٠,٢٩	٠,١٣	مقاومة تشتت الانتباه/ التحصيل الأكاديمي
***٠,٤٣	***٠,٥٠	***٠,٣٥	المقياس الكلي/ التحصيل الأكاديمي

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١ *** دالة عند مستوى ٠,٠٠١

يتضح من الجدول (٥) وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين المقاييس الفرعية للسلوك الدراسي والتحصيل باستثناء مقاومة تشتت الانتباه لدى مجموعة الطلاب.

وقد تراوحت الارتباطات لدى الطلاب في المقاييس الفرعية بين ٠,١٣، لمقاومة تشتت الانتباه و ٠,٢٨، لعادات الامتحانات، كما تراوحت لدى الطالبات بين ٠,٢٩، لمقاومة التشتت و ٠,٤٤، للدافعية. أما لدى مجموع العينة فقد تراوحت بين ٠,٢٢، لمقاومة التشتت و ٠,٣٦، للدافعية.

وكانت أعلى الارتباطات بوجه عام بين المقياس الفرعي للدافعية والمعدل العام للتحصيل بينما كانت أقل الارتباطات بين المقياس الفرعي لتشتت الانتباه والمعدل العام للتحصيل، وهو المقياس الوحيد الذي لم يصل إلى مستوى الدلالة لدى مجموعة الذكور، وقد يرجع ذلك إلى قلة عدد البنود في مقياس التشتت، ويدعوننا ذلك إلى ضرورة التحفظ في استخدام هذا المقياس الفرعي بمفرده وتفسير نتائجه خصوصاً بالنسبة للطلاب.

وقد بلغت معاملات الارتباط بين المقياس الكلي للسلوك الدراسي والمعدل العام للتحصيل للطلاب والطالبات ومجموع العينة على التوالي ٠,٣٥، ٠,٥٠، ٠,٤٣، وهي ارتباطات دالة عند مستوى ٠,٠٠١.

وإذا أخذنا المعدل العام للتحصيل كمحرك خارجي لصدق المقياس، فإن معاملات الارتباط التي توصلت إليها الدراسة تعتبر مؤشراً جيداً على الصدق التنبئي للمقياس بالمقارنة بما توصلت إليه الدراسات المماثلة.

الارتباط بين السلوك الدراسي والتحصيل الأكاديمي بعد ضبط متغير الذكاء:

إن معاملات الارتباط التي توصلت إليها الدراسة الحالية بين مقياس السلوك الدراسي والمعدل التراكمي للتحصيل لا يصح الركون إليها في تقدير الحجم الحقيقي لتأثير السلوك الدراسي على التحصيل لاحتمال تداخل متغير الذكاء. لذا فقد قام الباحث بتطبيق الصورة العربية لاختبار القدرة العقلية

لأوتيس - لنون (القرشي ١٩٩٠) بالإضافة إلى مقياس السلوك الدراسي الذي تم إعداده على ١٣٠ طالب وطالبة من أفراد العينة، وهم الأشخاص الذين تيسر تطبيق اختبار القدرة العقلية عليهم.

ويوضح الجدول رقم (٦) معاملات الارتباط بين الذكاء وزمن الاستذكار والسلوك الدراسي والتحصيل الأكاديمي:

جدول (٦)

مصفوفة الارتباطات بين الذكاء وزمن الاستذكار
والسلوك الدراسي والتحصيل الأكاديمي

المتغيرات	القدرة العقلية	زمن الاستذكار	السلوك الدراسي	التحصيل الأكاديمي
القدرة العقلية	-			
ساعات الاستذكار	٠,١٦*	-		
السلوك الدراسي	٠,٢٤**	٠,٢٤**	-	
التحصيل الأكاديمي	٠,٢١**	٠,٠٨	٠,٢٠**	-

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من جدول رقم (٦) أن زمن الاستذكار كان ارتباطه مع القدرة العقلية محدوداً في دلالاته الإحصائية، كما لم يظهر لارتباطه بالتحصيل دلالة إحصائية، بينما كان ارتباطه مع السلوك الدراسي دالاً إحصائياً (٠,٢٤)، كما أن السلوك الدراسي كان ارتباطه دالاً إحصائياً مع الذكاء (٠,٢٤)، وكذلك مع التحصيل الأكاديمي (٠,٢٠)، كما كان ارتباط التحصيل الأكاديمي بالذكاء دالاً إحصائياً (٠,٢٠)، ويلاحظ من الجدول أن قيمة معامل ارتباط السلوك الدراسي بالتحصيل تقترب من ارتباط الذكاء بالتحصيل. كما يلاحظ أن قيمة معامل ارتباط السلوك الدراسي بالتحصيل تعتبر صغيرة في هذه العينة بالمقارنة بمعاملات الارتباط التي سبقت الإشارة إليها في جدول رقم (٦).

ويؤكد ظهور هذه الارتباطات الدالة بين السلوك الدراسي من جهة وكل من الذكاء وزمن الاستذكار من جهة أخرى ضرورة ضبط تأثير هذه المتغيرات للحصول على تقدير دقيق للقيمة التنبئية للسلوك الدراسي بالتحصيل.

لذا فقد تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد لنتائج اختبار القدرة العقلية وزمن الاستذكار ومقياس السلوك الدراسي كمتغيرات تنبئية بالتحصيل الأكاديمي، ويوفر أسلوب تحليل الانحدار المتعدد الفرصة لتحديد القيمة التنبئية لكل متغير مستقل على حدة بعد ضبط تأثير بقية المتغيرات الأخرى، ويظهر ذلك في قيمة الزيادة في R^2 (R²increase) وهي تعبر بدقة عن مقدار الزيادة في مربع معامل الانحدار المتعدد الناتجة عن إضافة متغير تنبئي معين إلى بقية المتغيرات الأخرى في معادلة الانحدار (Norusis, 1990:94). ويوضح الجدول رقم (٧) نتائج هذا التحليل:

جدول رقم (٧)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للمتغيرات التنبئية بالتحصيل الدراسي

(ن = ١٣٠)

المتغيرات التنبئية	بيتا	زيادة R^2	مربع معامل الانحدار المتعدد (R^2)
القدرة العقلية	*٠,٢١	*٠,٠٤٥	—
السلوك الدراسي	*٠,١٨	*٠,٠٢٨	—
زمن الاستذكار	٠,٠٤٦	٠,٠٠٢	—
مجموع المتغيرات التنبئية	—	—	*٠,٠٧٤

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

- ١ - يقصد بمربع معامل الانحدار المتعدد (R^2) القيمة التنبئية لمجموع المتغيرات المستقلة على المتغير التابع.
- ٢ - يقصد بالقيمة التنبئية زيادة R^2 (R²increase) مقدار الزيادة في مربع معامل الانحدار المتعدد (R^2) الناتجة عن إضافة متغير تنبئي معين إلى بقية المتغيرات الأخرى.
- ٣ - ويقصد بـ (بيتا Beta) معامل الانحدار لمتغير تنبئي حينما تكون بقية المتغيرات الأخرى مقدرة بالدرجات المعيارية.

ويتضح من الجدول رقم (٧) أن زمن الاستذكار ليس له قيمة تنبئية تذكر بالتحصيل الأكاديمي حيث أن قيمة بيتا وكذلك قيمة r^2 زيادة لم تكن دالة إحصائية، وقد كان أكثر المتغيرات الثلاثة أهمية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي هو الذكاء، حيث كانت قيمة بيتا (٠,٢١) وقيمة الزيادة في r^2 (٠,٠٤٥)، أي أن الذكاء يمكن أن يفسر حوالي ٤٪ من التباين في التحصيل الأكاديمي، كما ظهر لمقياس السلوك الدراسي قيمة دالة إحصائية في التنبؤ بالتحصيل وإن كانت محدودة، حيث بلغت قيمة بيتا (٠,١٨٤) وقيمة الزيادة في r^2 (٠,٠٢٨) ومعنى ذلك أن مقياس السلوك الدراسي يمكن أن يفسر بمفرده حوالي ٣٪ من التباين في التحصيل الأكاديمي.

وتشير نتائج تحليل الانحدار إلى أن السلوك الدراسي له أهمية مستقلة في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، بعد ضبط تأثير الذكاء وزمن الاستذكار، وأن السلوك الدراسي والذكاء يمكن أن يفسرا معا حوالي ٧٪ من التباين في درجات التحصيل الدراسي، وذلك في إطار نتائج هذه العينة المحدودة.

الارتباط بين مقياس السلوك الدراسي وساعات الاستذكار:

تم حساب معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية وكذلك المقياس الكلي للسلوك الدراسي من جهة وساعات الاستذكار في الأسبوع من جهة أخرى، وذلك لكل من الطلاب والطالبات ومجموع العينة، والجدول التالي رقم (٨) يوضح هذه النتائج:

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين مقياس السلوك الدراسي
وعدد ساعات الاستذكار في الأسبوع

معاملات الارتباط			المقاييس
مجموع العينة ٢٧٠	الطالبات ن = ٢٠٠	الطلاب ن = ٧٠	
***٠,٢٢	***٠,٣٠	٠,٠٩	طريقة الدراسة/ ساعات الاستذكار
٠,٠٨	***٠,١٩٠	٠,٢-	عادات الامتحانات/ ساعات الاستذكار
٠,١٥	*٠,٢١	٠,٠٨	الدافعية/ ساعات الاستذكار
***٠,١٩	***٠,٣١	٠,٠٢	مقاومة تشتت الانتباه/ ساعات الاستذكار
***٠,٢٢	***٠,٣٣	٠,٠٥	المقياس الكلي/ ساعات الاستذكار

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١ *** دالة عند مستوى ٠,٠٠١

يوضح الجدول (٨) وجود ارتباطات لدى مجموعة الطالبات بين المقاييس الفرعية للسلوك الدراسي وساعات الاستذكار، وتراوحت هذه الارتباطات بين ٠,١٩ و ٠,٣١ وكانت أعلى الارتباطات بين المقياس الفرعي لمقاومة تشتت الانتباه وعدد ساعات الاستذكار بينما كانت أقل الارتباطات بين المقياس الفرعي لامتحانات وعدد ساعات الاستذكار. وقد كانت هذه الارتباطات دالة إحصائياً. كما ظهرت أيضاً ارتباطات دالة إحصائياً لدى مجموع العينة بين المقاييس الفرعية للسلوك الدراسي وساعات الاستذكار، باستثناء المقياس الفرعي لامتحانات حيث لم يصل الارتباط إلى مستوى الدلالة الإحصائية. وكانت أعلى الارتباطات بين المقياس الفرعي لطريقة الدراسة وأقلها للمقياس الفرعي لامتحانات.

أما لدى مجموعة الطلاب فلم تظهر دلالة إحصائية للارتباط بين أي من المقاييس الفرعية للسلوك الدراسي وعدد ساعات الاستذكار.

وفيما يتعلق بالمقياس الكلي للسلوك الدراسي، فلم يظهر للارتباط مع ساعات الاستذكار، دلالة إحصائية لدى مجموعة الطلاب، بينما كان الارتباط دالاً لدى مجموعة الطالبات وكذلك لدى مجموع العينة.

وإذا اعتبرنا عدد الساعات التي يقضيها الطالب في الدراسة محكا خارجيا لصدق المقياس فإن معاملات الارتباط التي توصلت إليها الدراسة - وإن كانت ضعيفة - إلا أنها تعتبر مؤشرا إضافيا لصدق المقياس، وهي تنطبق بوجه خاص على مجموعة الإناث دون الذكور.

ثبات المقياس:

تم تقدير ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ على عينة عددها (٢٧٠) وكذلك بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بعد شهر على مجموعة من هذه العينة عددها (٨٠) طالبا وطالبة، ويوضح الجدول رقم (٩) هذه النتائج:

جدول (٩)

معاملات ثبات مقياس السلوك الدراسي

المقياس	عدد البنود	ألفا كرونباخ ن = ٢٧٠	إعادة التطبيق ن = ٨٠
طريقة الدراسة	١٢	***٠,٦٠	***٠,٨٥
عادات الامتحانات	٧	***٠,٣٤	***٠,٦١
الدافعية	٨	***٠,٣٠	***٠,٦٢
مقاومة تشتت الانتباه	٣	***٠,١٥	***٠,٤٩
المقياس الكلي	٣٠	***٠,٧٣	***٠,٨٤

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١ *** دالة عند مستوى ٠,٠٠١

ويتضح من الجدول (٩) أن معاملات ألفا تراوحت للمقاييس الفرعية بين ٠,١٥ و ٠,٦٠، أما معامل ثبات المقياس الكلي فقد بلغ ٠,٧٣ وهو يمثل مستوى مقبولا من الثبات لمثل هذه المقاييس.

كما تم تقدير معامل استقرار الاختبار بطريقة إعادة الاختبار على جزء من العينة عددها ٨٠ من طلاب وطالبات كلية الآداب بجامعة الكويت بفاصل زمني مقداره شهر واحد.

ويبين الجدول (٩) أن معاملات الاستقرار للمقاييس الفرعية تراوحت بين ٠,٤٩ و ٠,٨٥ ويرجع انخفاض معاملات الثبات هنا أيضا في بعض المقاييس الفرعية إلى قلة عدد بنودها. وقد بلغ معامل الثبات للمقياس الكلي ٠,٨٤، مما يعتبر مؤشرا جيدا على استقرار نتائج المقياس.

ويرجع الانخفاض النسبي في معاملات الثبات للمقاييس الفرعية بوجه عام إلى قلة عدد بنودها، كما أن الانخفاض النسبي لمعاملات ألفا بالمقارنة بمعاملات الاستقرار قد يرجع إلى النقص في تجانس البنود، وهو أمر متوقع نظرا لتنوع المجالات التي تناولتها المقاييس الفرعية.

مناقشة النتائج

هدف الدراسة الحالية إعداد مقياس للسلوك الدراسي للطلاب الجامعي بالكويت، بحيث يجمع بقدر الإمكان معظم أنواع السلوك الدراسي التي تساعد الطالب على النجاح في تحصيله الأكاديمي، وأن يتم اختيار فقرات المقياس على أساس إميريقي في ضوء مدى ارتباطها بالتحصيل الأكاديمي.

إن توافر مثل هذا المقياس يمكن أن يفيد في أغراض التوعية والإرشاد والتوجيه الأكاديمي، كما يمكن الاستفادة منه أيضا في كشف بعض أسباب التأخر الدراسي والعمل على علاجها.

ونتناول في الفقرات التالية مناقشة ما أسفر عنه التحليل الإحصائي من نتائج فقيما يتعلق بخطوات بناء المقياس وخصائصه الفنية، بالإضافة إلى بعض الأمور التي ظهرت أثناء التحليل.

لقد حرص الباحث على إعطاء عناية كافية باختيار فقرات المقياس

والتحقق من مدى ملاءمتها ودقة صياغتها من خلال عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس وتجربتها على عينة استطلاعية من الطلاب. كما تم التحقق من صدق الفقرات بالاعتماد على مدى ارتباطها بالمعدل العام للتحصيل الدراسي. وقد اختيرت للمقياس في صورته النهائية ثلاثون فقرة فقط هي التي أظهرت ارتباطا إحصائيا دالا بالتحصيل الأكاديمي، وقد تفاوت مستوى الدلالة الإحصائية للارتباط بين ٠,٠٥ و ٠,٠٠١ أو أقل، ويمكن اعتبار مستوى الدلالة الإحصائية مؤشرا للأهمية النسبية لأنواع السلوك الدراسي المرتبطة بالنجاح الأكاديمي، وهو أمر يمكن الاستفادة منه في الإرشاد الأكاديمي للطلاب المتأخرين دراسيا.

وقد تم الحصول على مؤشرات إضافية لصدق الفقرات من خلال ارتباط كل فقرة بمقياسها الفرعي وكذلك ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت جميع الارتباطات دالة إحصائيا، وكان معظمها دالا عند مستوى ٠,٠٠١ أو أقل، مما يعزز الثقة في صدق الفقرات باعتبارها اللبنات الأساسية التي يتوقف على جودتها كفاءة المقياس ككل.

وإذا نظرنا إلى الخصائص الإحصائية للمقياس والموضحة بالجدول رقم (٢) نجد أن توزيع الدرجات الكلية لمقياس السلوك الدراسي لا يعاني من الالتواء أو التفلطح، وبذلك يكون أقرب إلى التوزيع الطبيعي، كما أن الدرجات تمتد إلى حوالي ثلاث وحدات معيارية أو أكثر على جانبي المتوسط مما يؤكد كفاءة المقياس في تمييز مدى واسع من الفروق الفردية في السلوك الدراسي. كما أن استخدام اختبار ليليفور وهو من أفضل الأساليب الإحصائية لاختبار اعتدالية التوزيع قد أوضح أن درجات المقياس تنتمي إلى توزيع اعتدالي أو قريب من الاعتدالي. وتعتبر اعتدالية التوزيع من الخصائص المرغوبة للمقياس النفسي، حيث أنها تيسر استخداماته المتعددة.

وقد أظهرت مصفوفة الارتباطات بين المقاييس الفرعية للسلوك الدراسي معاملات ارتباط دالة إحصائيا تتراوح بين المتوسطة والضعيفة، مما يشير إلى قدر

من الاستقلال النسبي لهذه المقاييس، مع وجود قدر من التداخل في نفس الوقت. وكانت أعلى الارتباطات بين الدافعية وطريقة الدراسة (٠,٥٣) وكذلك بين الدافعية وعادات الامتحان (٠,٥٣) يليها معامل الارتباط بين طريقة الدراسة وعادات الامتحان (٠,٤٦) وكانت أقل معاملات الارتباط بين مقاومة التشتت وبقية المقاييس الفرعية. وبالإضافة إلى ذلك فإن معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والمقياس الكلي كانت في معظمها مرتفعة، وقد كان أعلاها بين طريقة الدراسة والمقياس الكلي (٠,٨٦) وأدناها بين مقاومة التشتت والمقياس الكلي (٠,٥٤). وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة أنتوسل وزملائه (Entwistle, et al. 1971). وفيما يتعلق بثبات المقياس نجد أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ قد بلغ للمقياس الكلي ٠,٧٣، كما بلغ معامل الاستقرار بطريقة إعادة التطبيق بعد شهر ٠,٨٤، وعموماً فإن معاملات الثبات التي توصلت إليها الدراسة الحالية تعتبر ملائمة لمثل هذا النوع من المقاييس ومتفقة مع مستويات الثبات التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

وقد استخدمت الدراسة الحالية ثلاث مؤشرات للتحقق من صدق المقياس أولها التحليل العاملي لبنود المقياس، والثاني ساعات الاستذكار كمحك خارجي للصدق، والثالث المعدل العام للتحصيل الأكاديمي كمحك خارجي للصدق.

كما أسهم التحليل العاملي للبنود في توضيح الصدق التكويني للمقياس، حيث أسفر التحليل عن عشرة عوامل: الأول يتعلق بتأخير الواجبات، والعامل الثاني يتعلق بطريقة الدراسة، والعامل الثالث يتعلق بالاستعداد للامتحانات، والعامل الرابع يتعلق بالثقة في النفس، والعامل الخامس يتعلق بتجنب تشتت الانتباه، والعامل الثامن يتعلق باستقلالية المتعلم واعتماده على أسلوبه الخاص في التعبير، والعامل التاسع يتعلق بالدقة في العمل، والعامل العاشر يتعلق بوضوح الهدف. وتفسير هذه العوامل في مجموعها ٥٤٪ من تباين الدرجات الكلية لمقياس السلوك الدراسي.

وتؤيد نتائج التحليل العاملي إلى حد كبير سلامة تقسيم البنود إلى مقاييس فرعية والتي تمت على أساس نظري، حيث احتلت المقاييس الفرعية الأربعة مراكز متقدمة تمثلها العوامل الثاني والثالث والخامس والسادس والسابع حيث ظهرت عادات الامتحانات في عاملين مستقلين، أحدهما الاستعداد للامتحانات والآخر أداء الامتحانات. كما أظهر التحليل بالإضافة إلى ذلك بعض العوامل التي لها أهميتها في السلوك الدراسي للطلاب كتأخير الواجبات، والثقة بالنفس، والاستقلالية في التعبير، والدقة في العمل، ووضوح الهدف، وهي عوامل ينبغي أن توضع في الاعتبار عند استخدام المقياس في عمليات التوجيه والإرشاد الأكاديمي للطلاب. كما تدعونا نتائج التحليل العاملي التي توصلنا إليها إلى إعادة النظر في الأقسام الفرعية للمقياس وتوزيع البنود عليها.

كما أسفر استخدام ساعات الاستذكار كمحك لصدق مقياس السلوك الدراسي عن وجود ارتباطات دالة إحصائية بين جميع مقاييس السلوك الدراسي وساعات الاستذكار لدى مجموعة الطالبات، كما وجدت ارتباطات دالة إحصائية بين مقاييس السلوك الدراسي وساعات الاستذكار لدى مجموع العينة باستثناء عادات الامتحانات حيث لم يظهر فيها دلالة إحصائية لدى مجموع العينة، بينما لم تظهر أية ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين المقاييس الفرعية أو المقياس الكلي وساعات الاستذكار لدى مجموعة الطلاب. والاتجاه العام للنتائج في هذا المجال يشير إلى أن الطالبات اللاتي درجتهن مرتفعة في مقياس السلوك الدراسي يخصصن ساعات أكثر للدراسة. ويمكن أن يرجع عدم وجود ارتباط بين نتائج مقياس السلوك الدراسي وساعات الاستذكار لدى مجموعة الطلاب إلى أن الوقت الذي يخصصونه للدراسة لا يتأثر فقط بعاداتهم الدراسية وإنما بمتغيرات أخرى كالجمع بين العمل والدراسة أو كثرة مسؤولياتهم الاجتماعية أو ما يتمتعون به من حرية في الخروج من المنزل والمشاركة في مختلف الأنشطة بالمقارنة بالطالبات. ويمكن أن يرجع الانخفاض النسبي بوجه عام لمعاملات الارتباط بين مقياس السلوك الدراسي وساعات الاستذكار إلى أن محك ساعات الاستذكار

ليس على درجة كبيرة من الدقة، فالطالب المتفوق لا يحتاج إلى وقت طويل لإنجاز واجباته الدراسية. وقد وجد نيكسون وفروست أن العلاقة بين العادات الدراسية وساعات الاستذكار كان ارتباطاً منحنياً Curvilinear وليس ارتباطاً خطياً، أي أن الزيادة في ساعات الاستذكار تصاحبها زيادة في درجات التحصيل حتى حد معين تصبح بعدها الزيادة في ساعات الاستذكار مؤشراً على ضعف القدرة على التعلم وسوء العادات الدراسية (Nixon & Frost, 1990). لذا فإنه لا ينبغي الاعتماد على ساعات الاستذكار وحدها كمؤشر لصدق مقياس السلوك الدراسي.

ويعتبر المعدل العام للتحصيل المحك الأساسي لصدق مقياس السلوك الدراسي في هذه الدراسة، وبخاصة أنه استخدم أساساً لانتقاء فقرات المقياس. ويتميز المعدل العام للتحصيل بالدقة حيث أنه يعبر عن متوسط موزون للتقديرات التي حصل عليها الطالب في جميع المقررات التي درسها، مما يعزز الثقة في استخدامه كمحك خارجي لتقدير صدق مقياس السلوك الدراسي.

وقد توصلت الدراسة الحالية إلى وجود ارتباطات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ أو أقل بين جميع المقاييس الفرعية للسلوك الدراسية والمعدل العام للتحصيل لدى الطلاب والطالبات ومجموع العينة باستثناء المقياس الفرعي لتشتت الانتباه لدى مجموعة الطلاب (جدول ٨). وقد كان الارتباط بين المقياس الكلي والمعدل العام ٠,٣٥ للطلاب و ٠,٥٠ للطالبات و ٠,٤٣ لمجموع العينة. وبمقارنة معاملات الارتباط مع التحصيل التي توصلت إليها الدراسة الحالية بمثيلاتها في دراسة أنتوسل وزملائه (Entwistle, et al. 1971) التي استخدمت مقياساً مشابهاً نجد أن نتائج الدراسة الحالية أعلى منها بكثير بالرغم من قلة عدد البنود في المقياس الحالي. كما أنها تتفق إلى حد كبير مع الحدود العليا للارتباط بالتحصيل التي توصلت إليها الدراسات الأجنبية والعربية الكثيرة التي استخدمت مقياس براون وهولزمان التي لم تتجاوز في أفضل حالاتها ٠,٥٧.

في ضوء ما تقدم يمكن القول أن مقياس السلوك الدراسي الذي تم إعداده يتفق مع المعايير العلمية في طريقة انتقاء بنوده والتحقق من صدقها، وفي الخصائص الإحصائية لتوزيع درجاته، وفي مؤشرات ثباته وصدقته.

وتعطينا هذه النتائج مزيداً من الثقة في كفاءة المقياس للاستخدام في أغراض البحث والتشخيص والتوجيه والإرشاد الأكاديمي، كما أنها تعزز استخدام المقياس بالإضافة إلى مؤشرات أخرى للتنبؤ بالتحصيل الدراسي لطلبة الجامعة.

وتجدر الإشارة في ختام هذه الدراسة إلى حدود استخدام هذا المقياس، حيث يمكن أن يستخدم بكفاءة مع طلاب جامعة الكويت، أما تعميم الاستخدام إلى مراحل تعليمية أخرى كالمرحلة الثانوية أو المتوسطة، أو أنواع مختلفة من التعليم كال التعليم الديني أو الفني فيحتاج إلى مزيد من الدراسة للتحقق من كفاءة المقياس لهذا الاستخدام، ومن المفيد أن تهتم الدراسات القادمة بإعداد أدوات متخصصة للسلوك الدراسي تلائم كل مستوى وكل نوع من أنواع التعليم. كما أن تجربة هذه الأداة في مجتمعات عربية أخرى تساعد على التحقق من إمكانية الاستفادة منها على نطاق واسع.

المراجع العربية:

- أبو علام، العادل محمد (١٩٩٠). دراسة لخصائص الصورة الجامعية لمقياس براون - هولزمان (المعرب) للعادات الدراسية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ١٠ (٣٧)، ٦٦-٩١.
- أبو علام، العادل محمد (١٩٩٤). التحليل العاملي للسلوك الدراسي المرتبط بالتحصيل الأكاديمي، حوليات كلية الآداب (مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت)، الحولية ١٤ الرسالة ٩٣.
- الزيايدي، محمود (١٩٦٥). التوافق الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية عند مجموعة من طلبة الجامعات، المجلة الاجتماعية القومية، ٢ (١).

- الأشول، عادل والهوراري، ماهر (١٩٨٠). استبيان العادات والاتجاهات الدراسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- جابر، جابر عبد الحميد والشيخ، سليمان الخضري (١٩٧٩). مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة (كراسة التعليمات). القاهرة: دار النهضة العربية.
- جابر، جابر عبد الحميد (١٩٨٤). دراسة مقارنة لعادات المراهقين القطريين وغير القطريين واتجاهاتهم نحو الدراسة. مركز البحوث التربوية. المجلد السابع، الجزء الثاني، جامعة قطر.
- حسين، محمود عطا محمود (١٩٨٣). دراسة مقارنة في العادات والاتجاهات الدراسية بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا. رسالة الخليج العربي، ٣(١٠)، ٧٩-٩٢.
- حسين، محمود عطا محمود (١٩٨٥). العادات والاتجاهات الدراسية لدى مجموعة من الطلاب. رسالة الخليج العربي، ٥(١٤)، ٩١-١١٦.
- شتيوي، رفيق توفيق (١٩٧٩). العادات الدراسية عند طلبة الصف الثالث الثانوي في الأردن على مقياس (رن). رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة لكلية التربية بالجامعة الأردنية.
- صادق، فاروق محمد وحوטר، صلاح عبد المنعم (١٩٨٣). استبيان عادات الاستذكار لدى طلاب المرحلة الثانوية وما في مستواها. في: بحوث في السلوك والشخصية، تحرير أحمد محمد عبد الخالق، المجلد الثالث، ١٦٧-١٦٨.
- فطيم، لطفي (١٩٨٩). العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ٩، ١١٢-١٣٩.
- القرشي، عبد الفتاح (١٩٩٠). اختبار القدرة العقلية لأوتيس - لنون (النسخة العربية المعدلة). الكويت: دار القلم.

- اللبائدي، عفاف علي سليم (١٩٧٦). عادات الدراسة والاتجاهات نحوها عند طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بتحصيلهم الأكاديمي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، مقدمة لكلية التربية، الجامعة الأردنية.

المراجع الأجنبية:

- 1 - Beard, R.M. & Senior, I.J. (1980). **Motivating students**. London: Routledge & Kegan Paul.
- 2 - Brown, F.G. & Dubois, T.E. (1964). Correlates of academic success for higher - ability freshmen. **Personal and Guidance Journal**, 41, 603 - 607.
- 3 - Brown, W.F. & Holtzman, W.H. (1955). Study - attitudes questionnaire for predicting academic success. **Journal of Educational Psychology**, 46, 75 - 83.
- 4 - Brown, W.F. & Holtzman, W.H. (1957). **Survey of study habits and attitudes manual (revised)**. New York: The Psychological Corporation.
- 5 - Brown, W.F. & Holtzman, W.H. (1967). **Survey of study habits and attitudes, manual forms C and H**. New York: The Psychological Corporation.
- 6 - Conover, W.J. (1980). **Practical nonparametric statistics**. (2nd. ed.). New York: John Wiley & Sons.
- 7 - Demos, G. (1976). **The study skills counseling evaluation**. Los angles: Western Psychological Service.
- 8 - Entwistle, N.J. & Entwistle, D. (1971). The relationships between personality, study methods, and academic performance, **British Journal of Educational Psychology**, 40, 132 - 143.
- 9 - Entwistle, N.J., Nisbet, J., Entwistle, D. & Cowell, M.D. (1971). The academic performance of students: Prediction form scales of motivation and study methods. **Journal of Educational Psychology**, 41, 258 - 267.
- 10 - Entwistle, N.J. & Wilson, J.D. (1977). **Degrees of excellence: The academic achievement game**. London: Hodder & Stoughton.
- 11 - Hamblin, D.H. (1981). **Teaching study skills**. Oxford, England: Basil Blackwell.

- 12 - Hansen, D.A. (1986). The effect of a study skills course on students' study habits and attitudes, and students' perception of the locus of control. **Dissertation Abstracts International**, 46 (12), 3617 -A/
- 13 - Gopal, R.D. (1970). A study of some factors related to scholastic achievement. **Indian Journal of Psychology**, 45 (2), 89 - 120.
- 14 - Lavin, D.E. (1965). **The prediction of academic performance**. New York: Russel Sage Foundation.
- 15 - Miller, G.W. (1970). **Failure and wastage in higher education**. London: The University of London.
- 16 - Noxon, C.T. & Frost, A. G. (1990). The Study Habits and Attitudes Inventory and its implications for students success. **Psychological Reports**, 66, 1075 - 1085.
- 17 - Norusis, M. J. (1990). **SPSS/PC + Statistics 4.0**. Chicago: SPSS Inc.
- 18 - Savage, R. D. (1972). Explanatory study of individual characteristics associated with attainment in medical schools. **British Journal of Medical Education**, 6 (1), 68 - 77.
- 19 - Tabacknick, B. G. & Fidell, L. S. (1983). **Using Multivariate statistics**. New York: Harper & Row.
- 20 - Wolfenden, M. H. & Pumfrey, P. D. (1993). Students' study behavior: A review of research, Part A. **Educational Psychology in Practice**, 1 (3), 91 - 98.
- 21 - Yager, R. E. (1986). What kind of school science leads to college success? **The Science Teacher**, (December), 21 - 25.