

أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر

د. يوسف محمد العبدالله

قسم علم النفس التعليمي - كلية التربية - جامعة قطر

د. سبيكة يوسف الخليفي

قسم علم النفس التعليمي - كلية التربية - جامعة قطر

الملخص :

يهدف البحث الحالي إلى دراسة العلاقة الوظيفية (النبئية) Functional Relationship بين الأداء الأكاديمي (كما يقيسه المعدل التراكمي العام) وكل من الاتجاهات نحو الدراسة، دافعية الإنجاز، وعادات الاستذكار لدى عينة تطوعية مكونة من ٢٤٢ طالبة قطرية، منهم ٩٨ طالبة من التخصص العلمي (تربية) و١٤٤ طالبة من التخصص الأدبي (تربية) «بجامعة قطر». استخدمت أداتان في هذه الدراسة هما: اختبار الدافع للإنجاز للراشدين ومقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة. وتوصلت هذه الدراسة إلى خمس نتائج أساسية: (١) أن الأداء الأكاديمي ارتبط في عموميه بشكل إيجابي بكل متغيرات الدراسة: دافعية الإنجاز، وعادات الاستذكار، والاتجاهات نحو الدراسة، وذلك بالنسبة للعينة الكلية وطالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الأدبي كل على حدة. العلاقات الوحيدة التي لم تكن دالة إحصائياً كانت بين الأداء الأكاديمي وكل من دافعية الإنجاز وتجنب التأخير، وقد كانت هذه العلاقات غير دالة إحصائياً فقط لعينة طالبات التخصص العلمي؛ (٢) أن الأداء الأكاديمي ارتبط بشكل إيجابي، متوسط في حجمه تقريباً، بمتغير طرق العمل، أحد متغيرات عادات الاستذكار، أكثر من ارتباطه بمتغير دافعية الإنجاز ومتغيرات الاتجاهات نحو الدراسة، وذلك بالنسبة للعينة الكلية وطالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الأدبي كل على حدة؛ (٣) أن الأداء الأكاديمي قد تم التنبؤ به من خلال كل المتغيرات المتنبئة (متغير دافعية الإنجاز، متغيرات عادات الاستذكار، ومتغيرات الاتجاهات نحو الدراسة) بمجموعها، وأن حجم أثر هذا التنبؤ كان أقوى لعينة طالبات التخصص الأدبي (٢٢٪) مقارنة بحجم أثره لعينة طالبات التخصص العلمي (١٦٪)؛ (٤) أن المتغير الوحيد الذي تنبأ بالأداء الأكاديمي للعينة الكلية وعينة طالبات

التخصص العلمي كل على حدة هو متغير طرق العمل حيث بلغ حجم إسهامه أو أثره الفريد Unique Contribution of Effect، ٥,١٧٪ بالنسبة للعينة الكلية و٧,٦٧٪ بالنسبة لعينة طالبات التخصص العلمي. أما بالنسبة لعينة طالبات التخصص الأدبي، فلم يكن فقط متغير طرق العمل هو المؤثر الوحيد على الأداء الأكاديمي، بل كذلك متغير دافعية الإنجاز، حيث بلغ حجم أثر دافعية الإنجاز بمفرده ٦,٣٠٪ بينما بلغ حجم أثر طرق العمل بمفرده ٤,٠٧٪؛ (٥) أن حجم الأثر غير المتنبأ به، يمتد من ٧٨٪ إلى ٨٤٪. وبشكل تفصيلي أكثر، فإن حجم الأثر غير المتنبأ به هو ٨٣٪ بالنسبة للعينة الكلية، ٨٤٪ بالنسبة لعينة طالبات التخصص العلمي، و٧٨٪ بالنسبة لعينة طالبات التخصص الأدبي.

مقدمة :

كانت الدافعية ولا زالت من القضايا المعاصرة في علم النفس التربوي التي شغلت الباحثين لسنوات عديدة، وكان همّ الكثيرين منهم البحث عن طريقة لإثارة الدافعية عند الطلاب وغيرهم من الناشئة ممن يشكلون عصب الحياة المستقبلية، ولذلك كان همّ الكثيرين منهم أن يعرفوا كُنه العلاقة بينها وبين الكثير من المتغيرات ولعل أهمها التحصيل الدراسي، فقد رأى بعض الباحثين أنه مؤشر يستدل منه على وجود الدافعية لدى الطلاب فمن لديه دافعية قوية لا بد أن يكون تحصيله عالياً، ولكن غيرهم يرون أن هناك متغيرات أخرى لها نفس الأهمية في التحصيل الدراسي كسمات شخصية الفرد وذكائه وعاداته الدراسية واتجاهاته نحو الدراسة والمدرسة بوجه عام وأساليبه المعرفية وغيرها. ولعل الكثير من الدراسات كان منصّباً على المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية والقليل منها اهتم بالمرحلة الجامعية رغم أنها مرحلة لا تقل أهمية في ترسيخ العادات والمهارات والأنماط السلوكية في شخصية الأفراد، وكذلك في بلورة القيم والاتجاهات والأفكار والآراء حول القضايا الهامة للفرد مثل العمل والزواج والحياة المستقبلية بما فيها من أهداف وطموحات.

ولذلك كان من الضروري أن تتصدى بعض الدراسات والبحوث لمعرفة هذه القضايا لدى طلاب الجامعة، والدراسة الحالية إحدى هذه الدراسات التي تحاول معرفة العلاقة الوظيفية (التنبؤية) لكل من الدافعية وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر.

مشكلة الدراسة :

يعتبر الأداء الأكاديمي من الجوانب الأساسية في العملية التعليمية - التعلمية سواء على مستوى الدراسات الدنيا (المدرسي) أو مستوى الدراسات العليا (الجامعي)، ويتأثر هذا الأداء الأكاديمي بعوامل عديدة، من هنا جاءت الدراسة الحالية للتعرف على مدى وجود علاقة وظيفية (تنبؤية) بين المعدل التراكمي الأكاديمي العام وكل من الاتجاهات نحو الدراسة، دافعية الإنجاز، وعادات الاستذكار لدى العينة الكلية وكل من طالبات التخصص العلمي - تربية وطالبات التخصص الأدبي - تربية (بجامعة قطر) كل على حدة.

الدراسات السابقة :

تشغل الحياة التعليمية اهتمام الباحثين والآباء والأمهات والمدرسين لما لها من أهمية في حياة الأفراد، ولأنها تشغل عمراً طويلاً من حياة الفرد. ولذلك تعددت الأبحاث في المجالات المختلفة كالبيئة الأسرية والمدرسية والتحصيل الدراسي والذكاء والدوافع وغيرها، ولعل الدوافع من أهم المواضيع التي حاول العلماء ربطها بالتحصيل الدراسي وبمتغيرات كثيرة كالمتغيرات الشخصية والذكاء والاتجاهات والميول في محاولة لمعرفة أثرها في تحصيل الفرد وفي شخصيته، ولأن الدوافع في رأي بعض الباحثين تشكل كل ما يشعر به الفرد ويفكر فيه ويعمله وهذا يعني أنها وراء كل نشاط يقوم به الفرد، كما أن الدافعية من العوامل الهامة والمؤثرة في عملية التفاعل في غرفة الدراسة، فمعظم المدرسين يأملون أن يجعلوا كل تلميذ قادراً على استخدام ما لديه من طاقات وقدرات في أداء ما يطلب منه من أنشطة أكاديمية وغيرها في المدرسة وخارجها، وقبلما نجد اتفاقاً بين ما يطمح إليه المعلمون من طلابهم وما يهتم به الطلاب ويميلون إليه، كما أننا نادراً ما نجد دافعاً للتعلم لدى تلاميذنا، ولا يعني هذا أن كل الطلاب لا يحبون المدرسة أو لا يهتمون بها فبعضهم يحب المدرسة ويكتسب القدرة على القراءة والانغماس في التعلم.

وقد شغل علماء النفس بموضوع دافعية الإنجاز لأنه يمثل أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية ورأوا أن الدافعية يجب أن تخرج من نطاق الصف الدراسي لكي تجيب على جملة من الأسئلة المتعلقة بكيفية استفادة الفرد من مواهبه بعد التخرج، بنظرته لنفسه وللمجتمع، بالكتب التي يختارها للقراءة، بنوع المثل والأفكار التي توجه اختياراته، بكيفية قضاء وقت فراغه، بتفضيلاته الشخصية، وباهتماماته وطموحاته ورغباته، وفوق كل هذا وذاك، بنوع الشخص الذي يتمنى أن يصبح عليه في المستقبل.

وكان ديفيد ماكلياند وجون أتكينسون ١٩٥٣ من بين أول من ركز على دراسة دافعية الإنجاز، وعرفا دافعية الإنجاز: بأنها الطاقة التي تدفع الأفراد للامتياز في مجال ما لأجل التفوق والإنجاز وليس لأجل المكافآت، وأضاف أتكينسون Atkinson عاملاً آخر لنظرية الدافعية من خلال طرحه لمفهوم الخوف من الفشل ملاحظاً الحاجة إلى تجنب الفشل. فقد اعتقد أتكينسون عام ١٩٦٤ أن كلا الحاجتين: الحاجة للإنجاز وتجنب الفشل تكونان متواجدتين بمستويات مختلفة في كل الناس، فإذا كانت الحاجة للإنجاز أعلى فإن الاتجاه السائد أو الدافع سيكون في الإقدام على المخاطرة ومحاولة النجاح (Woolfolk and Nicolish, 1980: 324).

أوضحت نتائج كثير من الدراسات عدداً من الاختلافات المحددة بين الأشخاص ذوي الدافعية العالية للإنجاز وبين الآخرين الذين يكونون مدفوعين أكثر بعوامل نفسية مثل الحاجة لتجنب الفشل، منها:

أ - أن الأفراد ذوي الدافعية العالية يميلون إلى أن يختاروا المشاكل التي تتحدى قدراتهم، في حين يختار الأفراد ذوو الدافعية المنخفضة المشكلات السهلة أو المشكلات الصعبة (غير المعقولة).

ب - يميل الأشخاص ذوو الدافعية العالية إلى العمل طويلاً لحل المشكلات الصعبة، ويفضلون العمل مع الأشخاص المثابرين، بينما يميل الأشخاص منخفضو الإنجاز إلى العمل مع أشخاص يحبونهم

ويصادقونهم. وفي جماعات الطلاب التي تتقارب معدلات ذكائهم، فإن ذوي الدافعية المرتفعة يحصلون على درجات أعلى في المدرسة؛ (Woolfolk and Nicolish, 1980: 325).

وقد اهتم الباحثون بالتحصيل الدراسي واعتبره بعضهم تعبيراً مباشراً عن شدة دافعية الإنجاز أو مستواه. فترى دراسة أن عدداً من الباحثين يعتبر الفرق بين التحصيل الفعلي واختبارات الاستعداد الدراسي دالة لدافعية الإنجاز (الأعسر وآخرون، ١٩٨٣)، ووجد أتكينسون دليلاً على أن التلاميذ ذوي دافعية الإنجاز يحصلون على درجات عالية في المدرسة، كما أنهم يستجيبون للفشل بطريقة تختلف عن الأشخاص منخفضي الإنجاز حيث يزيدهم الفشل إصراراً ومثابرة على النجاح، في حين ينسحب منخفضو الإنجاز من الموقف لأنهم لا يثقون في قدراتهم؛ (عبدالرحيم وآخرون، ١٩٩٦).

ويشير سيد الطواب (١٩٩٥) إلى أن «كلنجر (١٩٦٦) قام بمراجعة البحوث التي اهتمت بالتنبؤ بالنجاح الأكاديمي عن طريق قياس دافعية الإنجاز عند التلاميذ وتبين أنه من بين خمس دراسات تمت مراجعتها اثنتان فقط منها توصلت إلى علاقة إيجابية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي، أي أن الأطفال ذوي الدرجات العالية في دافعية الإنجاز كانوا أفضل تحصيلاً من الآخرين ذوي الدرجات المنخفضة في دافعية الإنجاز، في حين أشارت ثلاثة من هذه البحوث إلى أن درجات دافعية الإنجاز لا تميز بين ذوي التحصيل العالي والمنخفض من التلاميذ» (ص ١٠٤).

وبالنسبة للأبحاث العلمية التي درست علاقة التحصيل الدراسي بدافعية الإنجاز فلم تكن نتائجها متسقة، فقد قام دنهام (Dunham, 1973) بدراسة عن دافعية الإنجاز كمتنبئ بالأداء الأكاديمي وأوضح معامل الانحدار المتعدد ارتباطاً مقداره (٠,٦٧) واقترنت الحاجة للإنجاز والإنجاز الذاتي بالمعدل التراكمي. أما دراسة براون (Brown, 1974) عن الدافعية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي، فقد أسفرت نتائجها عن وجود علاقات ارتباطية منخفضة، معظمها قريبة من

الصف، بين الدافعية وكل من درجات المدرسة الثانوية، درجات الجامعة، ودرجات اختبار القدرة المدرسية. أما دراسة ليوبتو (Lueptow, 1973)، فلم تصل إلى نتائج دالة بين الحاجة للإنجاز والتحصيل الدراسي خلال سنوات الدراسة بالكلية.

وقد حاولت دراسة ووترز ووترز (Waters and Waters, 1976) الربط بين مقياسين لدافعية الإنجاز مع المعدل التراكمي لثلاث عينات من طلبة الكلية، واتضح من نتائج الدراسة أن المقياسين ارتبطا ببعضهما بطريقة دالة إحصائياً، كذلك كان هناك ارتباط دال إحصائياً بين المعدل التراكمي ودافعية الإنجاز. وأظهرت دراسة كل من ماركل ورن وقدون (Markle Rinn, and Goodwin, 1980) أن هناك تحسناً دالاً في معدل الأداء الأكاديمي بالنسبة للعينة التجريبية التي تعرضت لبرنامج تدريبي على دافعية الإنجاز. كذلك قام لو (Lao, 1980) بدراسة هدفت إلى التعرف على الأثر المشترك لكل من دافعية الإنجاز ووجهة الضبط والاعتمادية Dependency في الأداء الأكاديمي (عن طريق المعدل التراكمي). وقد أوضحت النتائج أن مرتفعي الإنجاز (أي التحصيل) كانت دافعية إنجازهم عالية ووجهة الضبط عندهم داخلية واعتماديون بدرجة أقل من غيرهم.

وقد قام صفاء الأعسر وإبراهيم قشقوش ومحمد سلامة (١٩٨٣) بدراسة واسعة على عدة مراحل، وتضمنت المرحلة الثانية من مشروعهم دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز وعدد كبير من المتغيرات العقلية والنفسية والاجتماعية، وتألّفت عينة الدراسة من (١٠٦) طالبة من طالبات جامعة قطر من مختلف الكليات واستخدم في الدراسة مقياس دافعية الإنجاز واختبار الاستدلال اللغوي ومقياس مفهوم الذات ومقياس وجهة الضبط ومقياس القيم ومقياس الحاجات واستبيان أساليب المعاملة الوالدية وكذلك مقياس التوافق الأسري ومقياس التوافق في البيئة الجامعية، واستخدم في هذه الدراسة التحليل الارتباطي لدراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز وباقي متغيرات البحث. واتضح من النتائج أن

الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز لا ترتبط بأي من المتغيرات الشخصية أو الاجتماعية، كما أسفرت نتائج الدراسة أيضاً عن عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي.

أما دراسة علي (Ali, 1988) فقد كشفت عن أن العينة التي حصلت على درجات عالية في دافعية الإنجاز أدت الامتحانات الدراسية بنجاح، وتتفق في ذلك مع دراسة لاول، وجدت أن «الأفراد ذوي المستوى المرتفع من دافع الإنجاز، كانوا أفضل أداءً من غيرهم في مادة الرياضيات والعلوم واللغة» (زيدان، ١٩٨٩، ص ٤). كما تتفق نتائج هاتين الدراستين مع دراسة سيد الطواب (١٩٩٠) التي أسفرت نتائجها عن أن المجموعة العالية في الإنجاز أعلى في التحصيل الدراسي من المجموعة المنخفضة في دافعية الإنجاز.

وبالنسبة لعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، فإن معرفتنا بها لدى الطلاب يساعدنا على معرفة الصعوبات التي يعاني منها الطلاب في دراستهم الأكاديمية ومن ثم يستطيع الباحثون والمهتمون بالمناهج الدراسية وضع الخطط والبرامج التعليمية التي تكفل التغلب على هذه الصعوبات وعلاجها.

ومن حيث الدراسات في هذا الموضوع، قام بتلهم (Bethlehem, 1973) بدراسة على عينة من الطلبة البريطانيين والزاميين. كشفت نتائجها عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين درجات الزاميين وطرق التدريس الفعالة أكثر مما لدى العينة البريطانية.

أيضاً قام بانرجي وبابنجي (Banerje & Papneja, 1975) بدراسة لمعرفة العلاقة بين عادات الدراسة لطلبة الكلية المرتفعي الذكاء وحاجتهم للإنجاز والقوة، ووجدا أن الطلبة المرتفعين في الذكاء كانوا مرتفعين في الحاجة للإنجاز والحاجة إلى القوة، وأفضل في عادات الاستذكار. أما عن علاقة عادات الاستذكار بكل من الحاجة للإنجاز أو الحاجة للقوة فقد كانت علاقة غير دالة إحصائياً.

كذلك قام جابر عبدالحמיד جابر (١٩٨١) بدراسة للمقارنة بين عادات المراهقين القطريين وغير القطريين الدراسية واتجاهاتهم نحو الدراسة، أجريت على عينة مكونة من (٨٣ طالبا قطريا و١٨١ طالبا غير قطري) من الصف الثالث الإعدادي والأول الثانوي والثالث ثانوي علمي، تراوحت أعمارهم بين (١٥,٣ و١٧,٦٢)، وطبق على العينة مقياس العادات والاتجاهات الدراسية. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن العادات الدراسية والاتجاهات نحو الدراسة تنمو مع التقدم في السلم التعليمي بصفة عامة. ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القطريين وغير القطريين في جميع العينات في كل من تجنب التأخير وطرق العمل والرضا عن المعلم وتقبل التعليم. أما عن علاقة كل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي، فقد كانت علاقة وثيقة بالتفوق في التحصيل الدراسي، فالذين يحصلون على درجات عالية في العادات والاتجاهات الدراسية يتفوقون في تحصيلهم للمواد الدراسية.

وقد أظهرت دراسة كابيللا ورفاقه (Cappella, Wagner, and Kusmierz, 1982) أن معامل الارتباط بين المعدل الأكاديمي لدى الطلاب وبين عادات الدراسة بلغ ٠,٤٦، وهي علاقة موجبة دالة إحصائياً. وتتفق مع هذه الدراسة دراسة سعادة وآخرين (١٩٨٨) والتي كان القصد منها التعرف على بعض العادات الدراسية وأثرها في عملية التحصيل الدراسي، وتوصل الباحثون إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل بين متوسط علامات المجموعة التي دونت الملاحظات في الغرفة الدراسية ومتوسط علامات المجموعة التي لم تدون الملاحظات لصالح المجموعة التي دونت الملاحظات؛ (الصراف: ١٩٩٢-٢٦٠).

أيضاً دراسة ريتا صادق (١٩٨٧)، التي أجرتها على عينة من طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، أوضحت نتائجها أن أثر كل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة في التحصيل الأكاديمي لم يكن دالاً إحصائياً (فطيم، ١٩٨٩: ١٢١). كذلك، قامت سناء محمد سليمان

بدراسة (١٩٨٨) للتعرف على عادات الاستذكار ومشكلاته لدى الطلبة والطالبات المتفوقين في التحصيل والعاديين. وقد وجدت علاقة موجبة ودالة بين عادات الاستذكار وبين مستوى التحصيل الدراسي بالنسبة لعينة الدراسة. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والعاديين في اختبار عادات الاستذكار لصالح الطلبة المتفوقين، وكذلك الحال بالنسبة للمتفوقات، في حين أنه لا توجد فروق بين المتفوقات والمتفوقين في عادات الاستذكار.

وفي دراسة لطفي فطيم (١٩٨٩) للعلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التحصيل الأكاديمي وكل من متغيرات مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة.

وقام قاسم الصراف (١٩٩٢أ) بدراسة استطلاعية حول عادات وطرق المذاكرة عند طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الكويت، أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين آراء الطلاب والطالبات في مجال تحديد مكان المذاكرة ومجال الاستعانة بمصادر المعرفة ومجال السلوك المستخدم في المذاكرة، ومجال الاستعداد للامتحان، لكنها وجدت فروقاً دالة إحصائية بين آراء الطلاب والطالبات فيما يتعلق بالهدف من المذاكرة وتنظيم وقت المذاكرة.

وقام قاسم الصراف أيضاً (١٩٩٢ب) بدراسة عن العادات الدراسية وعلاقتها بالجنس والتخصص والمستوى الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. حيث كشفت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية يمكن أن يعزى إلى متغير الجنس والتخصص الدراسي، وهذا يعني تفوق الطلاب على الطالبات في أساليب المذاكرة للامتحان. كما بينت نتائج الدراسة أن طلبة الكليات النظرية أفضل من طلبة الكليات العملية في استخدام أساليب المذاكرة للامتحان، وفيما يتعلق بالعادات الدراسية لطلبة الفرق الدراسية الأولى والثانية، فقد بينت النتائج أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية يمكن أن يعزى لمتغير المستوى الدراسي للطلاب لا في مجال أساليب المذاكرة اليومية ولا في مجال أساليب المذاكرة للامتحان.

أما دراسة كليجن وآخرين (Kleijn et al., 1994) فقد استخدمت عدة استبيانات لقياس عادات الدراسة والامتحانات وتنظيم الوقت في ثلاث دراسات أساسية معا مع قائمة قلق الاختبار واختبار الاتجاهات الحياتية في الدراستين الأولى والثانية، وقد كشفت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن الدرجات على اختبار القدرات وتنظيم الوقت وقلق الاختبار تفسر أكثر من ٣٧,٠ من التباين في المعدل التراكمي.

وقام سنجهفي (Sanghvi, 1995) بدراسة عن عادات الدراسة والاتجاهات نحو الدراسة مع اختبار القلق، واتضح من النتائج أن التمرين على مهارات التعلم حسنت من عادات الدراسة وأنقصت من قلق الاختبار للعينة في تلك المجموعة (أي المجموعة التي مُرِّتْ ودُرِّبَتْ) بالمقارنة بالمجموعة الضابطة، وأدى الانخفاض في قلق الاختبار إلى تحسن في الأداء الأكاديمي.

وطبق بوفارد ورفاقه (Bouffard, Boisvet, Vezeaum, and Larouche, 1995) استبياناً يحدد اتجاهات الطلبة نحو التعلم، ووجدت علاقات دالة إحصائياً عند البنين والبنات بين الاتجاهات نحو التعلم والاستراتيجيات ودافعية الإنجاز، وهذه العلاقات وجدت أيضاً في الميل نحو الأداء الأكاديمي فقط عند الذكور، وكانت الإناث أعلى من حيث استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي، كما كان أدائهن الأكاديمي أعلى من الذكور.

وفحصت دراسة ستوينوف (Stoynoff, 1977) العوامل المرتبطة بدافعية الإنجاز الأكاديمية. واتضح أن التقدم في اللغة والتعلم الانتقائي واستراتيجيات الدراسة ترتبط بأداء الطلبة الأكاديمي (كما قيس بالمعدل التراكمي). كما أظهرت الدراسة أن ذوي الدافعية المرتفعة اندمجوا في خدمة المجتمع بفاعلية أكبر من الطلبة الأقل دافعية، وأن الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة يقضون وقتاً أكبر في الدراسة ويقتنون في المحاضرة إلى نهايتها، وكانوا أفضل في أداء الامتحانات واختيار الأفكار من المقالات المكتوبة والمنطوقة مقارنة بذوي الدافعية المنخفضة.

وفي أواخر التسعينات، قدمت الدراسات العلمية المزيد من المؤشرات الدالة على ارتباط كل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي. فدراسة كوبر ولندسي وناي وغريتهاوس (1998) أكدت على أن اتجاهات الطلبة نحو الدراسة هو أحد أبرز العوامل التي تؤثر في أدائهم وتحصيلهم الدراسي في (Pham and Taylor, 1999). كما أن دراسة فام وتيلر (Pham and Taylor, 1999) أكدت على دور عادات الاستذكار الجيدة في تحسين أداء الطلبة الأكاديمي.

يشير العرض السابق للمشكلة من خلال الدراسات السابقة ذات الصلة أن هناك كمّاً من الدراسات التي تناولت علاقة كل من متغيرات الدافع إلى الإنجاز وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي، وأن نتائج هذه الدراسات بالرغم من تناولها لمتغيرات أخرى مؤثرة في التحصيل الدراسي بجانب هذه المتغيرات، إلا أن التركيز كان على أحد هذه المتغيرات (الثلاثة) بدرجة أكبر وذلك في معظم الدراسات، مما يشير إلى أهمية إجراء مثل هذه الدراسات. ويمكن تلخيص نتائج الدراسات السابقة في ثلاث نقاط أساسية:

١ - بالرغم من أن عدداً من الدراسات أشارت إلى أن دافعية الإنجاز ليس لها تأثير على التحصيل الدراسي (Brown, 1974 و Lueptow, 1973 والأعسر، ١٩٨٣)، إلا أن هناك عدداً لا بأس به من الدراسات اتفق على أن هناك علاقة قوية بين التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز، (Waters & Waters، 1976، McGuire & Noble، 1973، Markle et al.، 1980، Ali، 1988) وهذا يجعل لدينا دافعا قويا للربحية في التعرف على دافعية الإنجاز لدى الطلاب في البيئة القطرية، خاصة وأن الدراسات فيها قليلة جداً وبالذات في علاقتها بتحصيلهم الأكاديمي في مرحلة هامة من مراحل دراستهم وهي المرحلة الجامعية.

٢ - تؤثر العادات الدراسية والاتجاهات نحو الدراسة في التحصيل الدراسي، وقد أوضحت الدراسات التي تم عرضها في الدراسة الحالية أن هناك ارتباطاً

دالاً موجباً بين التحصيل الدراسي وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، وأن تأثيرها يكاد يكون أقوى من تأثير كثير من المتغيرات Bethlhem, 1973; Banerjee & Papneja, 1975; Kleijn et al., 1994; Sanghui, 1995 وجابر، (١٩٨١).

٣ - أشارت العديد من الدراسات إلى العلاقة القوية بين دافعية الإنجاز وعادات الاستذكار (Stoyhoff, 1947, Bouffard, 1995) ونظراً لأن معظم الدراسات اتفقت على تأثير هذين المتغيرين سالف الذكر على التحصيل الدراسي، فإن من المفيد استقصاء ذلك في البيئة القطرية وفي المرحلة الجامعية، خاصة مع ندرة الدراسات التي ربطت بين هذين المتغيرين بالتحصيل الدراسي.

أهداف الدراسة:

تتلخص أهداف الدراسة الحالية في هدفين رئيسيين: هدف عام يشمل العينة الكلية، وهدف خاص يشمل العينتين المتفرعتين من العينة الكلية (عينة طالبات التخصصات العلمية وعينة طالبات التخصصات الأدبية)، وفيما يلي تفصيل لهذين الهدفين من ناحيتي الصياغة والدلالة.

أولاً: يستهدف هذا البحث تحديد العوامل المعرفية التي تؤثر على الأداء الأكاديمي للطالبة الجامعية القطرية، ولتحقيق هذا الهدف النظري الأول تم اختيار ثلاثة متغيرات تتضمن جانباً أساسياً معرفياً كمنبئات بالأداء الأكاديمي الجامعي، وتمثل هذه المتغيرات في الاتجاهات نحو الدراسة، دافعية الإنجاز، وعادات الاستذكار. وتمتع هذه المتغيرات الثلاثة بمضامين أكاديمية تتسق مع طبيعة المتغير المتأثر، المعدل التراكمي العام، الذي هو أكاديمي في طبيعته. وفي حال تحقق هذا الهدف النظري إمبيريقياً، فإنه سيعزز من صدق النتائج المتوافرة عبر الأدبيات النفسية التربوية العالمية المؤكدة على وجود علاقة إيجابية بين الأداء الأكاديمي (متمثلاً في المعدل التراكمي العام) وكل من الاتجاهات نحو الدراسة، ودافعية الإنجاز وعادات الاستذكار.

ثانياً: يسعى هذا البحث أيضاً إلى تحقيق هدف نظري آخر وهو تحديد أي العوامل الثلاثة أكثر تأثيراً في الأداء الأكاديمي لطالبات التخصصات العلمية والأدبية - تربية. وفي حال تحقق هذا الهدف النظري الثاني، فإننا يمكن أن نضع أيدينا على الفروق بين طالبات التخصصات العلمية وطالبات التخصصات الأدبية من كلية التربية بالنسبة لأثر ثلاثة متغيرات تتضمن جانباً معرفياً (أكاديمياً) أساسياً وهي الاتجاهات نحو الدراسة، ودافعية الإنجاز، وعادات الاستذكار في أدائهن الأكاديمي، أي في معدلاتهن التراكمية الأكاديمية العامة.

فرضية الدراسة:

تتكون الدراسة الحالية من فرضية واحدة، ولكنها مركبة بحكم أنها تتضمن فرضيات صغرى في بنائها. وتنص هذه الفرضية المركبة على أنه «توجد علاقة تنبؤية، أي علاقة وظيفية Functional Relationship، دالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥ فأقل) بين الأداء الأكاديمي (كمتغير تابع/ ناتج Dependent/ Outcome Variable) وكل من الاتجاهات نحو الدراسة، ودافعية الإنجاز، وعادات الاستذكار (كمتغيرات مستقلة/ منبئة Independent/ Predicting Variables) لدى العينة الكلية وكل من عينة طالبات التخصص العلمي (تربية) وعينة طالبات التخصص الأدبي (تربية) «بجامعة قطر» على حدة.

أهمية الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى توضيح أثر كل من دافعية الإنجاز وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة على الأداء الأكاديمي، وترجع أهمية هذه الدراسة في أنها قد تقدم معطيات ميدانية علمية تساعد من الناحية العملية صناع القرار الأكاديمي والتربوي الجامعي على التعرف على أي المتغيرات الثلاثة والمتضمنة لبعد معرفي أساسي (الاتجاهات نحو الدراسة، دافعية الإنجاز، عادات الاستذكار) (Baum, Fisher, and Singer, 1985; Covey, 1989; Di Vesta, 1989). الأكثر والأقوى تنبؤاً بالمعدل التراكمي الأكاديمي العام، وتعزيز حضورها في حياة الطالبة الجامعية،

وهذا بدوره قد يؤدي إلى تحسين أداء الطالبة الأكاديمي الذي يمثل أحد أبرز المؤشرات التي تؤثر في جودة مخرجات المؤسسة الجامعية. وقد تؤخذ هذه المنبئات كجزء من المعايير التي تعتمد في تحسين سياسات القبول الجامعي.

أيضاً ترجع أهمية هذه الدراسة في أنها قد تمنحنا مؤشرات إمبريقية تساعد من الناحية العملية صناع القرار الأكاديمي والتربوي الجامعي على التعرف على أي المتغيرات المعرفية الثلاثة السابقة، وبشكل أدق أي المتغيرات الثلاثة السابقة الذكر المتضمنة لبعد معرفي أساسي، أكثر تنبؤاً بالمعدل التراكمي العام لطالبات التخصصات العلمية والأدبية من كلية التربية، وفي ضوء هذا الناتج يمكن أن تبدأ الجامعة في التمييز بين المتغيرات المعرفية (الأكاديمية) من حيث أقواها تنبؤاً في المعدل التراكمي الأكاديمي العام لكل من طالبات التخصصات العلمية والأدبية من كلية التربية، وهذا التمييز سيساعد صناع القرار الأكاديمي والتربوي والجامعي في تحديد أولوياتهم وجوانب تركيزهم بالنسبة للمتغيرات المعرفية الأكثر والأقوى تنبؤاً في الأداء الأكاديمي بالنسبة لعينة التخصصات العلمية والأدبية كل على حدة وتعزيز حضور هذه المنبئات في حياة الطالبة الجامعية، وهذا بدوره أيضاً قد يؤدي إلى تحسين مخرجات المؤسسة الجامعية من خلال تحسين أداء الطالبات الأكاديمي، وقد تؤخذ هذه المنبئات كجزء من المعايير التي تعتمد في تحسين قبول الطالبات.

لهذه الدراسة أيضاً أهمية معرفية من ناحية ما تقدمه من تصور حول أثر المتغيرات الواردة في هذه الدراسة الحالية على الأداء الأكاديمي، وهذه المعرفة بحد ذاتها قد تساهم في إضافة معطيات علمية جديدة لما هو موجود أصلاً من تصورات حول أثر متغيرات عديدة غير متغيرات الدراسة الحالية في الأداء الأكاديمي، وبالتالي تكون هذه الدراسة قد ساهمت في إنضاج أو تطور النظرية العلمية الخاصة بالتنبؤ بالأداء الأكاديمي.

كما تجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة الحالية هي أول دراسة في البيئة القطرية التي تأخذ هذه المتغيرات الثلاثة مجتمعة دفعة واحدة مع الأداء الأكاديمي علماً بأن هناك بعض الدراسات تناولت علاقة هذه المتغيرات منفردة بالأداء الأكاديمي (جابر ١٩٨١).

أدوات الدراسة:

اعتمد الباحثان في جمع البيانات على أداتين، هما:

١ - اختبار الدافع للإنجاز للراشدين:

استخبار الدافع للإنجاز من تأليف ه.ج.م. هرمانس، وترجمة كل من رشاد عبدالعزيز موسى وصلاح الدين أبو ناهية. حاول هرمانس (Hermans, 1970) بناء اختبار الدافع للإنجاز بعيداً عن نظرية اتكنسون، وذلك بعد أن حصر جميع المظاهر المرتبطة بهذا التكوين أو المفهوم، وانتقى منها الأكثر شيوعاً على أساس ما أكدته البحوث السابقة وهي:

- ١ - مستوى الطموح.
- ٢ - سلوك تقبل المخاطرة.
- ٣ - الحراك الاجتماعي.
- ٤ - المثابرة.
- ٥ - توتر العمل.
- ٦ - إدراك الزمن.
- ٧ - التوجه للمستقبل.
- ٨ - اختيار الرفيق.
- ٩ - سلوك التعرف.
- ١٠ - سلوك الإنجاز (موسى وأبو ناهية، ١٩٨٧).

ويتكون الاستخبار في صورته النهائية من ٢٩ عبارة متعددة الاختيار. وقام الباحثان بتطبيق كل من اختبار الدافع للإنجاز ومقياس توجيه الإنجاز (Achievement Orientation) من إعداد ايزنك للكبار لإيجاد صدق التكوين أو المفهوم Construct validity على عينة تتكون من ٢٠٣ طالبا بكليتي التربية واللغة العربية، و١٣٢ طالبا بكلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر. وبلغت معاملات الارتباط بين اختبار الدافع للإنجاز للكبار ومقياس توجيه الإنجاز:

٠,٨٨ ، ٠,٨٥ ، ٠,٨٩ ، للعينات الكلية، والذكور والإناث على الترتيب، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً تؤكد على تمتع استخبار الدافع للإنجاز بصدق التكوين أو المفهوم (موسى وأبو ناهية، ١٩٨٧).

واستخدمت طريقة التجزئة النصفية لإيجاد معامل ثبات استخبار الدافع للإنجاز، وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من ٢٠٣ طلاب بكلية التربية واللغة العربية بجامعة الأزهر، وبلغ المتوسط الحسابي لأعمارهم ٢٣,٣١ والانحراف المعياري ١,٢٩. وأظهرت النتائج أن استخبار الدافع للإنجاز للكبار يتمتع بثبات مرضي ودال (موسى وأبو ناهية، ١٩٨٧).

٢ - مقياس العادات والاتجاهات الدراسية:

مقياس العادات والاتجاهات الدراسية هو من إعداد جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضري الشيخ (١٩٧٨)، وهو معرب عن Survey of Study Habits and Attitudes. ويقاس هذا المقياس بعض عادات الاستذكار لدى الطلاب واتجاهاتهم نحو الدراسة.

ويتكون المقياس من مائة عبارة، ولكل عبارة خمس إجابات تبين ما إذا كان الفرد يعمل أو يشعر بما يتفق معها بندرة، أو أحياناً، أو بدرجة متوسطة، أو غالباً، أو دائماً، ويتألف المقياس من أربعة مقاييس فرعية رئيسية تجمع كل اثنين منها لتحصل على تقدير لبعدين أعم وأشمل، ثم تجمع المقاييس الأربعة للحصول على درجة كلية للمقياس. وتشمل المقاييس الأربعة الفرعية الرئيسية: تجنب التأخير (ت خ) وطرق العمل (ط ق) والرضا عن المعلم (ر م) وتقبل التعليم (ت ت).

أما عن ثبات المقياس وصدقه فيرى جابر عبد الحميد جابر: أنهما مرضيان وقد أجريت على المقياس من الدراسات ما يجعله صالحاً للاستخدام في البيئة العربية (جابر والشيخ، ١٩٧٨).

وقام الباحثان في الدراسة الحالية ببعض التعديلات البسيطة في هذا المقياس في العبارات التالية:

عبارة رقم (١): «عندما يكون واجبي المنزلي طويلاً جداً أو صعباً بدرجة غير عادية، فإنني إما أن أتركه باشمئزاز أو أن أدرس الأجزاء السهلة من الدرس فقط».

حيث استبدلت كلمة «بضيق» بدلا من «باشمئزاز»، حيث أن كلمة باشمئزاز توحي بالتحقير للموضوع، والعلم لا يمكن أن يكون حقيراً.

عبارة رقم (٢١): «عندما تقابلني صعوبة في عملي المدرسي، فإنني أحاول مناقشتها مع المعلم».

فقد أصبحت: «عندما تقابلني صعوبة في عملي الجامعي (مقررات دراسية، أنشطة، أبحاث، تقارير) فإنني أحاول مناقشتها مع أستاذ المقرر».

عبارة رقم (٢٨): «قلة ميلي نحو عملي المدرسي تجعل من الصعب عليّ أن أركز على المادة التي أقرأها».

فقد أصبحت: «قلة ميلي نحو عملي الجامعي (مقررات دراسية، أنشطة، أبحاث، تقارير) تجعل من الصعب عليّ أن أركز على المادة التي أقرأها».

عبارة رقم (٣٠): «أجد صعوبة في كتابة الإنشاء».

فقد أصبحت: «أجد صعوبة في التعبير الكتابي».

عبارة رقم (٥٠): «أجد صعوبة في التقاط النقاط المهمة في واجب القراءة - أي النقاط التي تأتي في الامتحان فيما بعد».

فقد أصبحت: «أجد صعوبة في التقاط النقاط المهمة أثناء استذكاري للمقررات».

وبما أن المقياس سيطبق على طلبة الجامعة فقد استبدل الباحثان بكلمة (المعلمين) كلمة «أعضاء هيئة التدريس» وبكلمة (المعلم) كلمة «أستاذ المقرر» وبكلمة (المدرسي) كلمة «الجامعي».

والإجابة تكون إما: نادراً، أحياناً، بدرجة متوسطة، غالباً، و«دائماً إلى حد ما "Almost Always" بدلاً من «دائماً».

وتم حساب ثبات أدوات الدراسة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وأسفرت نتائج تحليل الثبات إلى أن متغيرات الدراسة تمتعت بمعاملات ثبات مرضية (أي معاملات ثبات متوسطة إلى مرتفعة في حجمها). والجدول التالي، جدول رقم (١)، يوضح معاملات الثبات للعينة الكلية والعينات الفرعية المتمثلة في عينة التخصصات العلمية وعينة التخصصات الأدبية.

جدول رقم (١)
معاملات الثبات للعينة الكلية وكل من عينة التخصصات
العلمية وعينة التخصصات الأدبية

طرق العمل	تجنب التأخير	دافعية الإنجاز	تقبل التعليم	الرضا عن العمل	
٠,٨١	٠,٨٢	٠,٧٤	٠,٧٧	٠,٨٤	العينة الكلية
٠,٨١	٠,٨٤	٠,٧١	٠,٧٩	٠,٨٧	طالبات التخصصات العلمية
٠,٨١	٠,٨٠	٠,٧٥	٠,٧٦	٠,٨٢	طالبات التخصصات الأدبية

نجد أعلاه عرضاً للمقاييس التي تتضمن المتغيرات المستقلة أو المتنبئة في الدراسة الحالية، متغير دافعية الإنجاز الذي يقيسه اختبار الدافع للإنجاز للراشدين، متغير عادات الاستذكار المتضمن في مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، ومتغير الاتجاهات نحو الدراسة المتضمن كذلك في

مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة أما المتغير التابع / الناتج، متغير الأداء الأكاديمي، فقد تم قياسه من خلال المعدل التراكمي الأكاديمي العام؛ أي معدلات الطالبات التراكمية العامة منذ التحاقهن بالجامعة حتى الفصل الدراسي (ربيع، ١٩٩٧)، الذي تم الحصول عليه من إدارة القبول والتسجيل.

عينة الدراسة :

أجريت هذه الدراسة على عينة تطوعية تشمل ٢٤٢ طالبة قطرية من كلية التربية بجامعة قطر، منهم ٩٨ طالبة من طالبات التخصصات العلمية - تربية (بنسبة ٤٠,٥٠٪) و ١٤٤ طالبة من طالبات التخصصات الأدبية - تربية (بنسبة ٥٩,٥٠٪). كما أن عينة الدراسة كانت من مستويات أكاديمية مختلفة، منهم طالبتين بالسنة الأولى بالجامعة (بنسبة ٠,٨٠٪)، ١٠٤ طالبات بالسنة الثانية بالجامعة (بنسبة ٤٣,٠٠٪)، ٨٤ طالبة بالسنة الثالثة بالجامعة (بنسبة ٣٤,٧٠٪)، و ٥٢ طالبة بالسنة الرابعة بالجامعة (بنسبة ٢١,٥٠٪)، علماً بأن المستويات الدراسية للطالبات لا تدخل في التحليل الإحصائي الأساسي (أي تحليل البيانات في ضوء فرضية الدراسة)، وإنما تم وضعها بغرض توضيح مواصفات أفراد العينة. أما عن أعمار أفراد العينة، فقد بلغ متوسط أعمارهن ٢٠,٩٣، بانحراف معياري ١,٨٩.

نتائج البحث :

قبل أن نناقش النتائج كما هي محددة بفرضية الدراسة، تجدر الإشارة إلى ضرورة إجراء تحليل إحصائي أولي من أجل التأكد من حيادية بعض المتغيرات (أي عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين كل من متغيري العمر والمستوى الأكاديمي بمتغيرات الدراسة).

بالنظر إلى الجدول رقم (٢) يتضح، بالنسبة لكل من العينة الكلية وعينة طالبات التخصص العلمي وعينة طالبات التخصص الأدبي كل على حدة، أنه لا توجد علاقة بين متغيري العمر والمستوى الأكاديمي Academic Status (أي عدد سنوات الدراسة في الجامعة) وكل من متغيرات الاتجاهات نحو الدراسة، دافعية الإنجاز، وعادات الاستذكار. ويدل هذا الناتج على أن كل من عمر الطالبة ومستواها الأكاديمي ليس بينهما علاقة، وبالتالي ليس له أثر على نتائج الدراسة الحالية.

أما بالنسبة لفرضية هذه الدراسة، فإنها تنص على أنه: «توجد علاقة تنبؤية دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين الأداء الأكاديمي (كمتغير ناتج Outcome variable) وكل من الاتجاهات نحو الدراسة (متغير الرضا عن المعلم ومتغير تقبل التعليم)، ودافعية الإنجاز، وعادات الاستذكار (متغير تجنب التأخير ومتغير طرق العمل) (كمتغيرات متنبئة Predicting Variables) لدى العينة الكلية وكل من عينة طالبات التخصص العلمي - تربية وعينة طالبات التخصص الأدبي - تربية بجامعة قطر على حدة».

ومن منطلق أن تحليل الانحدار يعتمد على نتائج تحليل الارتباط، فقد ابتدأنا بالتحليل الارتباطي (باستخدام معاملات بيرسون). وقد أسفرت نتائج هذا التحليل، كما هو موضح في الجدول رقم (٢)، عن وجود علاقة دالة إحصائية بين الأداء الأكاديمي وجميع متغيرات الدراسة - بشكل عام - للعينة الكلية ولطالبات التخصص العلمي والتخصص الأدبي كل على حدة، وتمتد معاملاتها الارتباطية الدالة إحصائياً من $r=0,21$ إلى $r=0,37$ وهي معاملات ارتباط ضعيفة إلى متوسطة في حجمها على وجه التقريب. والعلاقات الوحيدة التي لم تكن دالة إحصائية كانت بين الأداء الأكاديمي وكل من الدافع للإنجاز (٠,١٢) وتجنب التأخير (٠,١٨) لطالبات التخصص العلمي.

جدول رقم (٢)
العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	المعدل التراكمي العام	المستوى الأكاديمي	العمر	عدد ساعات الاستذكار أسبوعياً
تجنب التأخير	*٠,٢٣	٠,١١-	٠,٠١-	*٠,٣٤
العينة الكلية				
الشعبة العلمية	٠,١٨	٠,٠٢-	٠,٠٣	*٠,٢٦
الشعبة الأدبية	*٠,٢٥	٠,١٤-	٠,٠١-	*٠,٤٠
طرق العمل	*٠,٣٧	٠,٠١	٠,٠٥-	*٠,١٦
العينة الكلية				
الشعبة العلمية	*٠,٣٧	٠,١٥	٠,٠٧	٠,٠٨
الشعبة الأدبية	*٠,٣٧	٠,٠٤-	٠,٠٨	*٠,٢١
الرضا عن المعلم	*٠,٢٣	٠,٠٨	٠,٠٦	٠,٠٦
العينة الكلية				
الشعبة العلمية	*٠,٢١	٠,٠٧-	٠,٠٥-	٠,٠٥-
الشعبة الأدبية	*٠,٢٥	٠,١٨	٠,١٢	٠,١٥
تقبل التعليم	*٠,٣٠	٠,٠٣	٠,٠٧	*٠,٢٥
العينة الكلية				
الشعبة العلمية	*٠,٢٩	٠,٠٧	٠,٠٧	٠,١٧
الشعبة الأدبية	*٠,٣٠	٠,٠٢	٠,٠٨	*٠,٢٣
دافعية الإنجاز	*٠,٢٨	٠,٠٧-	٠,٠٣	*٠,١٨
العينة الكلية				
الشعبة العلمية	٠,١٢	٠,٠٤-	٠,١٠	٠,٠٩
الشعبة الأدبية	*٠,٣٧	٠,٠٥	٠,٠٤	*٠,٢٤

* دال عند مستوى ٠,٠٥ فأقل.

واستناداً إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين الأداء الأكاديمي (أي المعدل التراكمي العام) والمتغيرات المستقلة في هذه الدراسة (أي متغيري الاتجاهات نحو الدراسة «متغير الرضا عن المعلم ومتغير تقبل التعليم»، متغير دافعية الإنجاز، ومتغيري عادات الاستذكار «متغير تجنب التأخير ومتغير طرق العمل»، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للتأكد من مدى مساهمة المتغيرات المستقلة مجتمعة في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للعينة الكلية ولكل من عينة طالبات التخصص العلمي وعينة طالبات التخصص الأدبي على حدة. وتبين الجداول رقم (٣) و(٤) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول رقم (٣)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالأداء الأكاديمي

المؤشر الإحصائي	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين المتعدد	قيمة «ف»	مستوى دلالة «ف»	معاملات الارتباط المتعدد	مربع معاملات الارتباط المتعدد	مربع معاملات الارتباط المتعدد	الخطأ المعياري للتقدير
العينة الكلية	١٥,٥٨	٥	٣,١٢	٩,٨٣	٠,٠٠٠٠	٠,٤٢	٠,١٧	٠,١٦	٠,٥٦
الشعبة العلمية	٥,٨٨	٥	١,١٨	٣,٥٥	٠,٠٠٥٦	٠,٤٠	٠,١٦	٠,١٢	٠,٥٨
الشعبة الأدبية	١٢,٠٦	٥	٢,٤١	٧,٩٥	٠,٠٠٠٠	٠,٤٧	٠,٢٢	٠,٢٠	٠,٥٥

بالنسبة للعينة الكلية، تبين من الجدول رقم (٣) أن كلاً من متغيري الاتجاهات نحو الدراسة (الرضا عن المعلم وتقبل التعليم)، ومتغير دافعية الإنجاز، ومتغيري عادات الاستذكار (تجنب التأخير وطرق العمل) كانت بمجموعها دالة إحصائياً في التنبؤ بالأداء الدراسي، وبلغ حجم تأثيرها ١٧٪ (مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل = ٠,١٦) بالنسبة لأثر المتغيرات المتنبئة كل على حدة في الأداء الأكاديمي، كما اتضح أن متغير طرق العمل كان هو المتغير المتنبئ الوحيد الدال إحصائياً، حيث بلغ حجم أثره المنفرد ٥,١٧٪ (مربع معامل ارتباط الجزء - ٠,٥١٧)، انظر الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

معاملات الانحدار المقننة لمتغيرات الدراسة في التنبؤ بالأداء الأكاديمي

متغيرات الدراسة	معاملات الانحدار المقنن	معاملات ارتباط الجزء	مربع معاملات ارتباط الجزء	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
العينة الكلية					
الرضا عن المعلم	٠,١٢	٠,٨٩٢-	٠,٠٠٧٩	١,٥٠	٠,١٣٤٧
تقبل التعليم	٠,٠٤	٠,٠٢٥٦	٠,٠٠٠٧	٠,٤٣	٠,٦٦٧٥
دافعية الإنجاز	٠,١٦	٠,١٣٥٩	٠,٠١٨٥	٢,٢٩	٠,٠٢٣١
تجنب التأخير	٠,٠٩-	٠,٠٦٠٧-	٠,٠٠٣٧	١,٠٢١-	٠,٣٠٨٥
طرق العمل	٠,٢٩	٠,٢٢٧٤	٠,٠٥١٧	٣,٨٣	* ٠,٠٠٠٢
الشعبة العلمية					
الرضا عن المعلم	٠,٠٤	٠,٠٢٩٧	٠,٠٠٠٨	٠,٣١	٠,٧٥٧٤
تقبل التعلم	٠,١٨	٠,٠٩٩٣	٠,٠٠٩٨	١,٠٤	٠,٣٠٣١
دافعية الإنجاز	٠,٠٨-	٠,٠٦٥٣-	٠,٠٠٤٢٦	٠,٦٨-	٠,٤٩٧٣
تجنب التأخير	٠,١٥-	٠,١٠٢٠٨-	٠,٠٠١٢	١,٠٦-	٠,٢٨٩٩
طرق العمل	٠,٣٨	٠,٢٧٦٩	٠,٠٧٦٦٧	٢,٨٩	* ٠,٠٠٤٩
الشعبة الأدبية					
الرضا عن المعلم	٠,١٩	٠,١٤٨٣٥	٠,٠٧١٧	١,٩٧	٠,٠٥٠٦
تقبل التعلم	٠,٠٤-	٠,٠٢٣٠٩٧-	٠,٠٠٠٥	٠,٣١-	٠,٧٥٩٣
دافعية الإنجاز	٠,٣٠	٠,٢٥٠٩٩	٠,٠٦٢٩٩	٣,٣٤	* ٠,٠٠١١
تجنب التأخير	٠,٠٥-	٠,٠٢٣٥٩-	٠,٠٠١١٢٨	٠,٤٥-	٠,٦٥٥٨
طرق العمل	٠,٢٥	٠,٢٠١٦٥	٠,٠٤٠٦٦	٢,٦٨	* ٠,٠٠٨٢

بالنسبة لعينة طالبات الشعبة العلمية، تبين من الجدول رقم (٣) أن كلاً من متغيري الاتجاهات نحو الدراسة (الرضا عن المعلم وتقبل التعليم)، ومتغير دافعية الإنجاز، ومتغيري عادات الاستذكار (تجنب التأخير وطرق العمل) كانت

بمجموعها دالة إحصائياً في التنبؤ بالأداء الدراسي، وبلغ حجم تأثيرها ١٦٪ (مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل = ٠,١٢). بالنسبة لأثر المتغيرات المتنبئة كل على حدة في الأداء الأكاديمي، اتضح أن متغير طرق العمل كان هو المتغير المتنبئ الوحيد الدال إحصائياً، حيث بلغ حجم أثره المنفرد ٧,٦٧٪ (مربع معامل ارتباط الجزء ٠,٧٦٦٧)؛ انظر الجدول رقم (٤).

بالنسبة لعينة طالبات التخصصات الأدبية، تبين من الجدول رقم (٣) أن كلاً من متغيري الاتجاهات نحو الدراسة (الرضا عن المعلم وتقبل التعليم)، متغير دافعية الإنجاز، ومتغيري عادات الاستذكار (تجنب التأخير وطرق العمل) كانت بمجموعها دالة إحصائياً في التنبؤ الأكاديمي، وبلغ حجم تأثيرها ٢٢٪ (مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل = ٠,٢). وبالنسبة لأثر المتغيرات المتنبئة كل على حدة في الأداء الأكاديمي، اتضح أن هناك متغيرين متنبئين دالين إحصائياً، وهما متغيرا طرق العمل ودافعية الإنجاز. وبالنظر إلى معاملات الانحدار المقننة، يتضح أن متغير دافعية الإنجاز كان على وجه التقريب أكثر أهمية (معامل الانحدار المقنن = ٠,٣٠) في التنبؤ بالأداء الأكاديمي من متغير طرق العمل (معامل الانحدار المقنن = ٠,٢٥) حيث بلغ حجم أثر دافعية الإنجاز بمفرده ٦,٣٠٪ (مربع معامل ارتباط الجزء = ٠,٦٢٩٩) بينما بلغ حجم أثر طرق العمل بمفرده ٤,٠٧٪ (مربع معامل ارتباط الجزء = ٠,٤٠٦٦) انظر الجدول رقم (٤).

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

إستهدفت هذه الدراسة التحقق من صحة فرضية رئيسية مركبة مرتبطة بالتوقع الذي مفاده أن كلاً من الدافع للإنجاز، ومتغيرات الاتجاهات نحو الدراسة (الرضا عن المعلم وتقبل التعليم)، ومتغيرات عادات الاستذكار (تجنب التأخير وطرق العمل) ستكون ذات علاقة تنبؤية أفضل بالأداء الأكاديمي للعينة الكلية ولكل من عينة طالبات الشعبة العلمية - تربية وعينة طالبات الشعبة الأدبية - تربية كل على حدة. وفي إطار النتائج التي تم التوصل إليها في هذه

الدراسة (من خلال التحليل الأولي المتمثل في تحليل الارتباط باستخدام معاملات بيرسون والتحليل الرئيسي المتمثل في تحليل الانحدار المتعدد) يمكن استخلاص ما يلي:

أولاً: أن الأداء الأكاديمي ارتبط في عموميه بشكل إيجابي، بكل متغيرات الدراسة بما فيها متغير دافعية الإنجاز، متغيرات عادات الاستذكار، ومتغيرات الاتجاهات نحو الدراسة، وذلك بالنسبة للعينة الكلية وكل من عينة طالبات الشعبة العلمية وعينة طالبات الشعبة الأدبية. العلاقات الوحيدة التي لم تكن دالة إحصائياً كانت بين الأداء الأكاديمي وكل من دافعية الإنجاز وتجنب التأخير، وكانت هذه العلاقات غير دالة إحصائياً فقط لعينة طالبات الشعبة العلمية.

ثانياً: أن الأداء الأكاديمي ارتبط بشكل إيجابي، متوسط في حجمه تقريباً، بمتغير طرق العمل، أحد متغيرات عادات الاستذكار، أكثر من ارتباطه بمتغير دافعية الإنجاز ومتغيرات الاتجاهات نحو الدراسة، وذلك بالنسبة للعينة الكلية وكل من عينة طالبات الشعبة العلمية وعينة طالبات الشعبة الأدبية.

ثالثاً: أن الأداء الأكاديمي تم التنبؤ به من خلال كل المتغيرات المتنبئة (متغير دافعية الإنجاز، متغيرات عادات الاستذكار، ومتغيرات الاتجاهات نحو الدراسة) بمجموعها، وأن حجم أثر هذا التنبؤ كان أقوى لعينة طالبات الشعبة الأدبية (٢٢٪) مقارنة بحجم أثره، وبالذات، لعينة طالبات الشعبة العلمية (١٦٪).

رابعاً: أن المتغير الوحيد الذي تنبأ بالأداء الأكاديمي للعينة الكلية وعينة طالبات الشعبة العلمية كل على حدة هو متغير طرق العمل حيث بلغ حجم إسهامه أو أثره الفريد unique contribution or effect ٥,١٧٪ (مربع معامل ارتباط الجزء = ٠,٠٥١٧) بالنسبة للعينة الكلية و ٧,٦٧٪ (مربع معامل ارتباط الجزء = ٠,٠٧٦٦) بالنسبة لعينة طالبات الشعبة العلمية. أما بالنسبة لعينة طالبات الشعبة الأدبية، فلم يكن فقط متغير طرق العمل هو المؤثر الوحيد على

الأداء الأكاديمي، بل كذلك متغير دافعية الإنجاز، حيث بلغ حجم أثر دافعية الإنجاز بمفرده ٦,٣٠٪ (مربع معامل ارتباط الجزء = ٠,٠٦٢٩٩) بينما بلغ حجم أثر طرق العمل بمفرده ٤,٠٧٪ (مربع معامل ارتباط الجزء = ٠,٠٤٠٦٦).

خامساً: أن حجم الأثر غير المتنبأ به، $1-R_Squared$ ، يمتد من ٧٨٪ إلى ٨٤٪. وبشكل تفصيلي أكثر، فإن حجم الأثر غير المتنبأ به هو ٨٣٪ بالنسبة للعينة الكلية، ٨٩٤٪ بالنسبة لعينة كطلبات الشعبة العلمية، و ٧٨٪ بالنسبة لعينة طالبات الشعبة الأدبية.

لتفسير هذه النتائج، نقدم ثلاثة مستويات في التفسير متضمن فيها الاحتمالات التالية:

المستوى الأول (مستوى تأثير المتغيرات مجتمعة في الأداء الأكاديمي)، ويحتوي هذا المستوى على عدة احتمالات.

الاحتمال الأول: أن الارتباط الإيجابي للأداء الأكاديمي في عمومه، بكل متغيرات الدراسة (بما فيها متغير دافعية الإنجاز، متغيرات عادات الاستذكار، ومتغيرات الاتجاهات نحو الدراسة)، وذلك بالنسبة للعينة الكلية وكل من عينة طالبات الشعبة العلمية وعينة طالبات الشعبة الأدبية يعني أنه كلما ارتفعت دافعية الإنجاز وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى الطالبات ازداد أداءهن الأكاديمي. وقد يكون سبب هذا الارتباط نابعاً من أن كل المتغيرات المؤثرة (بما فيها دافعية الإنجاز وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة) هي متغيرات أكاديمية. وبحكم أن المتغير الناتج أو التابع (الأداء الأكاديمي)، هو كذلك متغير أكاديمي، فإن علاقته الارتباطية وعلاقته الوظيفية (التنبؤية) بتلك المتغيرات المؤثرة مجتمعة ذات الطبيعة الأكاديمية ارتباط وظيفي منطقي ومعقول. وهذا التفسير يتفق مع نتائج الدراسات العلمية التي تؤكد على العلاقة

الإيجابية بين الأداء الأكاديمي وكل من دافعية الإنجاز، عادات الاستذكار، والاتجاهات نحو الدراسة (جابر، ١٩٨١؛ فطيم، ١٩٨٩؛ Al-Hilawani and Sartawi, 1997; Kleijn, Van der Ploeg, and Topman, 1994).

الاحتمال الثاني: قد يكون سبب هذا الارتباط كذلك نابعاً من أن هناك حقيقة، أي في الواقع، علاقة بين كل المتغيرات المستقلة (بما فيها دافعية الإنجاز وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة) بالمتغير التابع (الأداء الأكاديمي)؛ بمعنى، أن هذه العلاقة الوظيفية (أي التنبؤية) قد تكون علاقة حقيقية تعكس واقع هذه المتغيرات أو تعكس هذه المتغيرات كما هي في عالم الواقع.

المستوى الثاني (مستوى تأثير المتغيرات منفردة في الأداء الأكاديمي)، ويحتوي هذا المستوى على عدة احتمالات.

الاحتمال الأول: وجود علاقة أقوى لمتغير طرق العمل بالأداء الأكاديمي مقارنة بالمتغيرات الأخرى، وذلك بالنسبة للعينة الكلية وكل من عينة طالبات الشعبة العلمية وطالبات الشعبة الأدبية كل على حدة، وهذا يعني أن عادات الاستذكار هي أقرب إلى الأداء الأكاديمي وبالتالي أقرب إلى التأثير فيه من دافعية الإنجاز والاتجاهات نحو الدراسة، وبحكم أن طرق العمل هو أحد متغيرات عادات الاستذكار، فإنه أقرب إلى الارتباط بالأداء الأكاديمي من كل من دافعية الإنجاز والاتجاهات نحو الدراسة. أما عن متغير تجنب التأخير، فقد يعود عدم بروز قوة ارتباطه بالأداء الأكاديمي إلى كونه عادة مرتبطة بأداء الواجبات الدراسية المنزلية بينما تعود قوة ارتباط متغير طرق العمل بالأداء الأكاديمي إلى فهم ما هو مطلوب من الطالبات قبل الشروع في أدائه.

الاحتمال الثاني: من ناحية أخرى، وبناء على الملاحظات الشخصية للباحثين وواقع قبول الطالبات بكلية التربية بجامعة قطر، فإن بروز متغير دافعية الإنجاز كمتغير متنبئ بالأداء الأكاديمي لعينة طالبات الشعبة الأدبية فقط قد يكون سببه أن عينة طالبات الشعبة الأدبية قد التحقن من البداية بكلية التربية

عن رغبة ذاتية، بينما عينة طالبات الشعبة العلمية قد انتقلن من كلية العلوم إلى كلية التربية نتيجة لضعفهن الأكاديمي أو لضغوط الجامعة عليهن في الالتحاق بكلية التربية، أكثر منه رغبة في الالتحاق بمجال التربية. وهذا الفارق قد يكون مسؤولاً عن ارتباط الأداء الأكاديمي بدافعية الإنجاز لعينة طالبات التخصص الأدبي دون عينة طالبات التخصص العلمي. ومما قد يؤكد هذا الناتج وإمكانية صدق تفسيره هو أن تجنب التأخير كعادة من عادات الاستذكار كانت ذات ارتباط دال إحصائياً بالأداء الأكاديمي بالنسبة لعينة طالبات التخصص الأدبي دون عينة طالبات التخصص العلمي.

الأكثر من هذا أن العلاقة بين عدد ساعات استذكار الطالبات أسبوعياً وكل متغيرات الدراسة المستقلة بما فيها المتغير التابع (الأداء الأكاديمي) هو مؤشر آخر مساند لصدق التفسير الموثق أعلاه، فالعلاقة بين عدد ساعات الاستذكار أسبوعياً وجميع متغيرات الدراسة بما فيها المتغير التابع (الأداء الأكاديمي) كانت في عمومها غير دالة إحصائياً لعينة طالبات الشعبة العلمية في حين كانت في عمومها دالة إحصائياً لعينة طالبات الشعبة الأدبية، حيث امتدت معاملات الارتباط من $r = 0.21$ إلى $r = 0.40$ فعدد ساعات الاستذكار كانت ذات علاقة دالة إحصائياً بطرق العمل وتجنب التأخير ودافعية الإنجاز والأداء الأكاديمي لعينة طالبات الشعبة الأدبية دون عينة طالبات الشعبة العلمية؛ أنظر الجدول رقم (٢).

المستوى الثالث (مستوى محدودية تأثير المتغيرات مجتمعة أو منفردة في الأداء الأكاديمي)، ويحتوي هذا المستوى على عدة احتمالات.

الاحتمال الأول: أن حجم الأثر غير المتنبأ به، $1-R_Squared$ ، الممتد من ٧٨٪ إلى ٨٤٪ قد يعني أنه قد تكون هناك متغيرات أخرى ذات علاقة وظيفية بالأداء الأكاديمي غير المتغيرات التي اعتمدت في الدراسة الحالية. ومن هذه المتغيرات المحتملة ما يسمى بالمتغيرات الظرفية أو الموقفية Situational Variables كقلق الحالة State-Anxiety (Adams and Holcomb, 1986) أو الضغط النفسي (الأكاديمي) Academic Stress (Al-Abdulla, 1995). أيضاً من المتغيرات التي لم

تعتمد في هذه الدراسة والتي قد يكون لها دور في التأثير على الأداء الأكاديمي ما يسمى بمتغيرات الصحة النفسية Mental Health Variables كالتوافق النفسي الأكاديمي (الروبي، ١٩٨٩) ومفهوم الذات Self-Concept (Al-Abdulla, 1995). أخيراً، من المتغيرات التي لم تعتمد في هذه الدراسة والتي قد يكون لها دور في التأثير على الأداء الأكاديمي ما يسمى بالمتغيرات المعرفية Cognitive Variables كالذكاء العقلي (Lowrance, 1997) وحل المشكلات Problem-Solving (Al-Abdulla, 1995).

الاحتمال الثاني: أن حجم الأثر غير المتنبأ به، $1-R_Squared$ ، الممتد من ٧٨٪ إلى ٨٤٪ قد يرجع إلى أن عينة الدراسة قد لا تكون كافية في مواصفاتها أو قد تكون غير متجانسة بالشكل الكافي في مواصفاتها بحيث تؤدي إلى الكشف عن المزيد من العلاقات بين الأداء الأكاديمي والمتغيرات المستقلة في هذه الدراسة بما فيها العلاقة بين الأداء الأكاديمي وكل من دافعية الإنجاز وطرق العمل لعينة طالبات الشعبة العلمية.

بناءً على ما تقدم من نتائج وتفسيرات، تطرح الدراسة نوعين من التوصيات: توصيات بحثية مستقبلية وتوصيات عملية مجتمعية: على مستوى التوصيات البحثية المستقبلية، يُوصي بتكرار إجراء هذه الدراسة على عينة أشمل في خصائصها ومواصفاتها وباستخدام أدوات أخرى، مهمتها أن تقيس متغيرات الدراسة الحالية، وبالذات متغير دافعية الإنجاز، وذلك من أجل التحقق من صدق تفسير النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية. كما يُوصي أن تدخل في تركيبة العينة الجديدة طالبات التخصص العلمي والأدبي البحث، وذلك للمزيد من التحقق من صدق تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية. كما يُوصي بأخذ متغيرات أخرى في الاعتبار في الدراسات المستقبلية، بالإضافة إلى المتغيرات التي تم اعتمادها في الدراسة الحالية. ومن هذه المتغيرات المقترحة

متغيرات ظرفية أو موقفية كقلق الحالة أو الضغط النفسي (الأكاديمي)؛ متغيرات الصحة النفسية كالتوافق النفسي الأكاديمي ومفهوم الذات؛ ومتغيرات معرفية كالذكاء العقلي وحل المشكلات.

على مستوى التوصيات العملية المجتمعية، توصي الدراسة المجتمع الجامعي الإداري والعلمي بفحص وتقييم دافعية إنجاز طالبات كلية التربية وبالذات طالبات الشعبة العلمية من أجل التحقق من مدى مقبولية مستوى الدافعية لدى الطالبة قبل الالتحاق بكلية التربية. كذلك بتقييم مفضل لعادات الاستذكار لدى طالبات كلية التربية وذلك من أجل التعرف على مدى فعالية عادات الاستذكار التي تستخدمها الطالبة. كما يمكن تصميم برنامج متكامل مهمته تقوية الجانب النفسي - المعرفي (بما يتضمن من اتجاه ودافعية) والجانب النفسي - السلوكي (بما يتضمن من طرائق وعادات) لدى الطالبة حتى يتم تحسين أدائها الأكاديمي، وبالتالي تأهيلها لكي تكون أقدر على خدمة مجتمها ومؤسسة العمل المتوقع التحاقها بها.

المراجع

- ١ - الأعسر، صفاء وقشقوش، إبراهيم وسلامة، محمد (١٩٨٣). برنامج لتنمية دافعية الإنجاز لدى التلاميذ والطلاب القطريين في مختلف مراحل التعليم. التقرير الأول: دافعية الإنجاز والأساليب التي تستخدم في قياسها. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، المجلد الثاني.
- ٢ - الروبي، أحمد (١٩٨٩). الدوجماتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة قطر. دراسات نفسية. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ٣٦٨-٣١٣، ٢٦.
- ٣ - الصراف، قاسم علي (١٩٩٢أ). دراسة استطلاعية حول عادات وطرق المذاكرة عند طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الكويت. المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد الخامس والعشرون، ٩٢-٦١.
- ٤ - الصراف، قاسم علي (١٩٩٢ب). العادات الدراسية وعلاقتها بالجنس والتخصص والمستوى الأكاديمي للطلاب الجامعي، حولية كلية التربية، السنة التاسعة، العدد التاسع، جامعة قطر، ٢٧٨-٢٥٩.
- ٥ - الطواب، سيد محمود (١٩٩٠). أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد الخامس، السنة الخامسة.
- ٦ - الطواب، سيد محمود (١٩٩٥). علم النفس التربوي: التعلم والتعليم، الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٧ - جابر، عبد الحميد جابر (١٩٨١). «دراسة مقارنة لعادات المراهقين القطريين وغير القطريين واتجاهاتهم نحو الدراسة». بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية. مجلة مركز البحوث التربوية، المجلد السابع، الجزء الثاني. جامعة قطر، ٧٧-٤٥.

- ٨ - جابر، عبد الحميد جابر والشيخ، سليمان الخضري (١٩٧٨). مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة (كراسة التعليمات). القاهرة: دار النهضة العربية.
- ٩ - زيدان، الشناوي عبد المنعم الشناوي (١٩٨٩). «العلاقة بين دافعية الإنجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات». رسالة الخليج العربي، المجلد التاسع والعشرون، السنة التاسعة، ١-٢٣.
- ١٠ - سليمان، سناء محمد (١٩٨٨). عادات الاستذكار ومشكلاته في علاقته بالتفوق الدراسي. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر، ٢٥-٢٧ يناير، القاهرة: مركز التنمية البشرية والمعلومات، ١٤٤-١٦٣.
- ١١ - عبدالرحيم، أنور رياض وفخرو، حصة عبدالرحمن والخلفي، سبيكة يوسف وتركي، آمنة عبدالله (١٩٩٦). علم النفس التربوي. الدوحة: مطابع الشرق.
- ١٢ - فطيم، لطفي محمد (١٩٨٩). العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، العدد السادس والثلاثون، المجلد التاسع، ١١٣-١٣٩.
- ١٣ - موسى، رشاد عبدالعزيز وأبو ناهية، صلاح الدين (١٩٨٧). اختبار الدافع للإنجاز (ح. هرمانس) القاهرة: دار النهضة العربية.
- 14 - Abdullah, O. (1996). Student responsibility in poor academic performance in Kwara State Secondary Schools. *IFE, Psychology-An International Journal*, 4(1), 64-79.
- 15 - Adams, N., and Holcomb, W. (1986). Analysis of the relationship between anxiety about mathematics and performance. *Psychological Reports*, 943-948.
- 16 - Ali, M. (1988). Relationship between achievement motivation

- and academic performance of college students in a developing country. **Psychological Reports**, 63(3), 719-722.
- 17 - Al-Hilawani, Y., and Sartawi, A. (1997). Study skills and habits of female university students. **College Student Journal**, 31(4), 537-544.
 - 18 - Al-Abdulla, Y. (1995). A Validation of the Social Problem Solving Construct Using Structural Equation Modeling. Doctoral Dissertation, University of Kansas.
 - 19 - Banerjee, D., and Papneja, G. (1975). Relationship between motivational pattern and study habits of selected college students. **Manas**, 22(2), 205-218.
 - 20 - Bartling, C. (1988). Longitudinal changes in the study habits of successful college students. **Educational and Psychological Measurement**, 48(2), 527-535.
 - 21 - Baum, A., Fisher, J., and Singer, J. (1985). **Social Psychology**. New York: Random House.
 - 22 - Bethlhem, D. (1973). Prediction and improvement of academic performance in a developing country. **British Journal of Educational Psychology**, 43(3), 305-308.
 - 23 - Bouffard, T., Boisvet, J., Vezeau, C., and Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation of self-regulation and performance among college students. **British Journal of Educational Psychology**, 65(3), 317-329.
 - 24 - Brown, M. (1974). Motivational correlates of academic performance. **Psychological Reports**, 34(3, Pt. 1), 746.
 - 25 - Cappella, B., Wagner M., and Kusmierz, J. (1982). Relation of study habits and attitudes to academic performance. **Psychological Reports**, 50(2), 593-594.
 - 26 - Covey, S. (1989). **The 7 habits of Highly Effective People**. New York: Simon and Schuster.
 - 27 - Di Vesta, F. (1989). Applications of Cognitive Psychology to Education. In M. C. Wittrock and F. Farley (Eds.). **The Future**

- of **Educational Psychology** (pp. 37-73). Hillsdale, New Jersey: Lawrence ErlbaumAssociates, Publishers.
- 28 - Dunham, R. (1973). Achievement motivation as predictive of academic performance: A multivariate analysis. **Journal of Educational Research**, 67(2), 70-72.
- 29 - Kleijn, W., Van der Ploeg, H., and Topman, R. (1994). Cognition, study habits, test anxiety, and academic performance. **Psychological Reports**, 75(3), 1219-1226.
- 30 - Lao, R. (1980). Differential factors affecting male and female academic performance in high school. **Journal of Psychology**, 104(1), 119-127.
- 31 - Lowrance, J. (1997). College Admissions Examinations and Cognitive Ability Tests as predictors of college academic performance for students with learning disabilities. DAI-B58/05, p. 1659. Texas Woman's University. Degree: Ph.D.
- 32 - Lueptow, L. (1973). Need for achievement and continuation in college. **Psychological Reports**, 33(2), 455-458.
- 33 - Markle, A., Rinn, R., and Goodwin, B. (1980). Effects of achievement motivation training on academic performance of underachievers. **Psychological Reports**, 47(2), 567-574.
- 34 - McGuire, J., and Noble, F. (1973) Motivational level and response to academic encouragement among Low achieving college males. **Journal of Counseling Psychology**, 20(5), 425-430.
- 35 - Pham, L., and Taylor, S. (1999). From thought to action: Effects of process - versus outcome-based mental simulations on performance. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 25(2), 250-260.
- 36 - Sanghvi, C. (1995). Efficacy of study skills training in managing study habits and test anxiety of high test anxious students. **Journal of the Indian Academy of Applied Psychology**, 21(1), 71-75.
- 37 - Stoyloff, S. (1997). Factors associated with international students academic achievement. **Journal of Instructional Psychology**, 24(1), 56-68.

- 38 - Waters, L., and Waters, C. (1976). Two measures of resultant achievement Motivation: Their relationships to each other and to academic performance for three samples of college males. **Educational and Psychological Measurement**, 36(2), 477-481.
- 39 - Woolfolk, A., and Nicolich, L. (1980). **Educational Psychology for Teachers**. New Jersey: Prentice-Hall.

***THE EFFECT OF ATTITUDES TOWARD STUDY, ACHIEVEMENT
MOTIVATION, STUDY HABITS ON ACADEMIC PERFORMANCE
AMONG QATAR UNIVERSITY FEMALE STUDENTS***

**Dr. Yousef M. Al-Abdulla
&
Dr. Sabika Y. Al-Khulaifi**

*College of Education,
Qatar University*

Abstract

The present research was designed to examine the functional (i.e., predictive) relationship between academic performance (as measured by GPA) with attitudes toward study, achievement motivation, and study habits. Two hundred and forty two Qatari female undergraduate college students from the College of Education participated in the study, 98 of them were science students and 144 were literature/humanity students. Two instruments were used in this study: The Achievement Motivation Scale and Survey of Study Habits & Attitudes. The results of this research study revealed that: (1) In general, academic performance was significantly and positively related to attitudes toward study, achievement motivation, and study habits for the overall sample and for science and literature/humanity students, separately. (2) Academic performance was significantly, positively, and moderately related to Methods of Work (an index of study habit) more than relating to the variable of achievement motivation or the two variables of attitudes toward study for the overall sample and for science and literature/humanity students, separately. (3) Academic performance was significantly and simultaneously predicted by all the variables together (i.e., attitudes toward study, achievement motivation, and study habits), with a higher size effect for literature/humanity students ($R_Squared = .22$) than science students ($R_Squared = .16$). (4) The only predicting variable of academic performance for the overall sample (squared part correlation = .0517) and for the literature/humanity students sample (squared part. correlation = .0767) was Methods of Work while there

were two predicting variables, Achievement Motivation (squared part. correlation = .0630) and Methods of Work (squared part correlation = .407) of Academic Performance for the science students sample; and (5) the amounts of variance not predicted in Academic Performance by Attitudes toward Study, Achievement Motivation, and Study Habits, simultaneously, were .83 for the overall sample, .84 for science students sample, and .78 for the literature/humanity students sample.