

منحى التعلم المفضل والمستخدم لدى طلبة الجامعة الإسلامية العالمية - ماليزيا

د. عارف توفيق عطاري

أستاذ مشارك - قسم الأصول والإدارة التربوية - كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

الملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد منحى التعلم المفضل والمستخدم لدى طلبة الجامعة الإسلامية العالمية-ماليزيا، وما إذا كان هناك فرق بين درجة التفضيل والاستخدام، وكذلك ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة بين المشاركين تبعاً لخصائصهم الشخصية. تكونت عينة البحث من ٣٦٣ طالباً من المسجلين في الدرجة الجامعية الأولى في عام ١٩٩٩/٢٠٠٠. وكانت أداة البحث استبياناً خاصاً لهذا الغرض من تطوير Waugh (١٩٩٩). أظهرت النتائج أن المشاركين يفضلون ويستخدمون المنحى الثلاثة التي تضمنتها أداة الدراسة حسب الترتيب التالي: المنحى الاستراتيجي ثم المنحى المتعمق ثم المنحى السطحي. وكشفت النتائج عن فروق دالة بين درجتي التفضيل والاستخدام في مختلف المحاور. كان لنوع المشاركين تأثير على عدد من المحاور الفرعية، ولكن دور التخصص والسنة الدراسية كان محدوداً. وتم تفسير النتائج في ضوء الأدبيات ذات الصلة والدراسات السابقة، وانتهت الدراسة بعدد من التوصيات.

مقدمة

تعرضت الجامعات في العقود القليلة الماضية لضغوط كبيرة لتحسين مستوى تعلم الطلبة، فقد شهد التعليم الجامعي منذ ستينيات القرن الماضي تحولاً كبيراً من تعليم النخبة إلى تعليم الجماهير مما أدى إلى أن تلتحق بالجامعات فئات من الطلبة قدمت من بيئات بالغة التباعد. وقد تضافر ذلك مع تيار المساءلة Accountability الذي أدى إلى وضع مؤشرات لأداء الجامعات في ميادين عملها المختلفة خاصة التعليم (Cave et al., 1991). وعملت التحولات الأخرى ذات

الآثار بعيدة المدى مثل التحول إلى العالمية وإلى مجتمع المعلومات والاقتصاد كثيف المعرفة (Knowledge-Intensive Economy) وما نجم عنها من تنافس شديد (Naisbitt, 1982) إلى مضاعفة الاهتمام بتحسين التعلم في الجامعات. وقد أدت تلك التطورات إلى زيادة العناية بتطوير أداء أعضاء هيئات التدريس في الجامعات ووضع برامج مختلفة للنهوض بنموهم المهني من خلال التدريب وإعادة التدريب، على أساس أن اكتساب المدرسين لمهارات التدريس الجيدة يؤدي إلى تحسين تعلم الطلبة (Entwistle and Tait, 1990; Gow and Kember, 1993; Kember and Gow, 1994).

وكان من بين نتائج تلك التطورات أن أصبحت أساليب التعليم في الجامعات أرضاً خصبة للبحث (Ramsden, 1992). وقام الباحثون في هذا الميدان بتقصي أساليب التعليم المتبعة والمفضلة وأثرها على تعلم الطلبة. ولكن لم يرافق ذلك اهتمام مواز لتقصي أساليب التعلم عند الطلبة. وقد بدأ بعض الباحثين بتصحيح هذا الخلل منطلقين من أن منظور المتعلمين لا يقل أهمية عن منظور المعلمين فمنظور الطالب يحدد ما يراد تعلمه ويوجه استراتيجيته الدراسية. وإغفال منظور الطالب قد يؤدي إلى توسيع الهوة بين منظور الطالب والمعلم مما ينعكس سلباً على العملية التعليمية/التعلمية بأسرها. من هنا على المعلمين أن يكونوا على وعي بمنحى التعلم عند طلبتهم وإدراك الفروق بينهم بهذا الصدد. وما دام الهدف من تحسين التعليم تسهيل عملية التعلم فإن من المهم التعرف على المنحى الذي يسلكه طلبة الجامعات في تعلمهم كنقطة بداية لتحسين عملية التعلم بأسرها "حيث أن التعلم عملية معقدة تتأثر بعدة عوامل منها ما يتعلق بالفرد ومنها ما يتعلق بالمؤسسة التعليمية، فإن فهم التعلم من خلال منظور المتعلمين يصلح أن يكون نقطة البدء للنهوض بالعملية التعليمية/التعلمية ككل" (Hativa and Birenbaum, 2000). وبالتالي تكون هذه الدراسة، والتي تركز على منحى التعلم لدى طلبة الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، مساهمة في هذا الاتجاه.

تحديد المشكلة

تسعى الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا لأن تصبح مركزا عالميا متميزا للإبداع العلمي كما تنص على ذلك أدبياتها الرسمية مثل "رؤية الجامعة ورسالتها" (IIUM's Vision and Mission)^(*)، وكما يبدو من حملات التوعية التي تطلقها مثل مشروع "ثقافة الجودة" (Quality Culture)، وما إلى ذلك من برامج. ويقتضي إنجاز هذا الهدف، إلى جانب توفير التجهيزات وتطوير البرامج المختلفة، دراسة أساليب التعليم والتعلم المتبعة وتجويدها، إذ يفيد تراث التعليم العالي بأن هناك علاقة مباشرة بين التفوق الأكاديمي وأساليب التعليم والتعلم (عطاري، ١٩٩٧). وتطبق الجامعة منذ سنوات برنامجا لتطوير أداء هيئة التدريس Staff Development Program. ولكن لا توجد برامج موازية لتحسين أساليب تعلم الطلبة، كما لم تجر، في حدود علم الباحث، دراسة لمنحى التعلم المستخدم أو المفضل من قبل الطلبة. لذلك يرى الباحث أن الحاجة ماسة للقيام بهذه الدراسة التي تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١ - ما منحى الدراسة الذي يفضل طلبة الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا استخدامه؟
- ٢ - ما منحى الدراسة الذي يستخدمه طلبة الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا فعلا؟
- ٣ - هل هناك فرق دال إحصائيا بين درجة التفضيل ودرجة الاستخدام؟
- ٤ - هل يرتبط المنحى الذي يفضله المستجيبون بخصائصهم الشخصية؟
- ٥ - هل يرتبط المنحى الذي يستخدمه المستجيبون بخصائصهم الشخصية؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن الأسئلة السابقة سوف تتحقق الدراسة من صحة الفرضيات التالية:

- ١ - يفضل طلبة الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا المنحى المتعمق في التعلم.

- ٢ - يستخدم طلبة الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا المنحى الاستراتيجي أكثر من المنحى المتعمق والسطحي أثناء الدراسة الفعلية.
 - ٣ - هناك فرق دال إحصائيا بين درجة تفضيل منحى التعلم ودرجة استخدامه.
 - ٤ - هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بخصوص المنحى المفضل والمستخدم.
 - ٥ - هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين من مختلف التخصصات.
 - ٦ - هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تبعا للسنة الدراسية.
- وقد استند الباحث في صياغة هذه الفروض إلى التراث النظري والدراسات السابقة. فالفرض الأول يستند إلى المنطق؛ إذ أن من مهمات الجامعة الرئيسة النهوض بمستوى التفكير عند الطلبة. أما الفرض الثاني فيستند إلى نتائج عدد من الدراسات الميدانية (Waugh, 1999) التي أشارت إلى أن الطلبة، وإن كانوا يفضلون المنحى المتعمق، إلا أنهم - في الواقع - يستخدمون المنحى الاستراتيجي. من ناحية أخرى فقد أشارت دراسات (Feldman 1989) و (Malaney 1986) و (Entwistle and Tait 1990) و (Hativa and Bierenbaum 2000) إلى تأثير متغير التخصص، فيما أشار (Meyer et al. 1994) و (Sadler-Smith 1996) إلى تأثير متغير النوع. أما إدراج متغير السنة الدراسية فيستند إلى افتراض أن الجامعة تنمي قدرة الطلبة على التفكير، وتبعا لذلك يزداد تفضيل الطلبة للمنحى المتعمق واستخدامهم له كلما انتقلوا من سنة إلى أخرى (Busato et al., 1998).

أهمية الدراسة

هذه الدراسة مهمة في ضوء الاهتمام المتزايد بأساليب التعلم لدى الطلبة في الجامعات. وهذا الاهتمام لا زال في بداياته مقارنة بالاهتمام بأساليب التعليم التي ينتهجها المعلمون. وهذا وذاك مهم لتحقيق الجودة في التعليم العالي. من ناحية أخرى تتأثر نتائج الدراسات بالوسط الثقافي الاجتماعي والحضاري الذي تتم فيه (Sadler-Smith and Tsang, 1998). لذلك من المحتمل أن يفضل الطلبة

من مختلف البلدان أن يتجهجوا أساليب تعلم مختلفة. كما تتأثر النتائج بالوسط الأكاديمي فقد يختلف منحى التعلم لدى الطلبة من جامعة لأخرى بل ومن كلية لأخرى (Hativa and Birenbaum, 2000). لذلك من المحبذ إجراء دراسات في بلدان مختلفة وبيئات أكاديمية مختلفة. من هنا يأمل الباحث أن تضيف هذه الدراسة إلى المعرفة المتوافرة حاليا حول هذا الموضوع.

ومن المأمول أيضا أن تكون نتائج هذه الدراسة مفيدة للطلبة وكذلك للمحاضرين ولكل المعنيين بتحسين نوعية تعلم الطلبة. على سبيل المثال يمكن الاستفادة من دراسة منحى التعلم في تقييم أساليب التعليم والبيئة التعليمية والمقررات، وفي تقرير ما إذا كان الطلبة يسلكون منحى مرغوبا فيه.

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة هو طلبة مرحلة الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. وقد بلغ عددهم ٧٩١٩ في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٩٩٩/٢٠٠٠ حسب الإحصائية المقدمة من دائرة القبول والتسجيل. ولم تشمل الدراسة كلية الطب لوقوعها في ولاية أخرى بعيدة، كما لم تشمل طلبة الدراسات العليا والدبلومات المختلفة ومراكز اللغات. وتم اختيار عينة طبقية عشوائية من ٣٩٠ طالبا يمثلون الذكور والإناث ومختلف التخصصات والسنوات الدراسية بغض النظر عن الجنسية. ووزعت استبيانات الدراسة على أفراد العينة، ولكن تم استبعاد ٣٧ استبيانا فيما بعد، إما لعدم وصولها أو لعدم صلاحيتها، وبذلك بلغ عدد المشتركين فعلا ٣٦٣. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب الخصائص الشخصية للمشاركين. ويظهر من الجدول أن عدد الطلاب يفوق قليلا عدد الطالبات (٥١ و ٤٧٪ مقابل ٤٧ و ٤٩٪). ويتبين من الجدول أيضا أن أكبر عدد من المشاركين جاء من كلية علوم الوحي والدراسات الإنسانية (٤٤ و ٤١٪) وهذه نتيجة منطقية فهذه الكلية هي أكبر كليات الجامعة وهي تضم تخصصات الإنسانيات وعلوم الشريعة، وقد بلغ عدد طلبتها

٤٥٩٨. وجاءت نسبة المشاركين من كليتي الاقتصاد والقانون متقاربة: ٢٤٪ و ٢٣٪ على التوالي. وأخيرا كانت نسبة المشاركين من الهندسة والعمارة ٨٣٪، وذلك لحدثة هذه التخصصات في الجامعة.

أما من حيث السنة الدراسية فبين الجدول أن المشاركين موزعون على جميع السنوات الدراسية باعتماد تقريبا. ولكن المشاركين من السنة الأولى والثانية أكثر قليلا من المشاركين من السنة الثالثة والرابعة.

الجدول رقم (١)

العينة حسب النوع والتخصص والسنة الدراسية

المتغير	العدد	النسبة
النوع	١٨٨	٨ و ٥١
	١٧٤	٩ و ٤٧
الكلية	١٦٠	١ و ٤٤
	٣٠	٣ و ٨
	٨٧	٢٤
	٨٥	٤ و ٢٣
السنة الدراسية	١٠٩	٣٠
	٩٧	٧ و ٢٦
	٧٦	٩ و ٢٠
	٧٧	٢ و ٢١

أداة الدراسة

الأداة الرئيسية لجمع البيانات في هذه الدراسة هي استبيان بعنوان "قائمة مناحي الدراسة" (Waugh, 1999). والقائمة أصلا من تصميم (Entwistle and Tait, 1990) بعنوان "Approaches to Studying Inventory". وقد استخدمت الأداة لاحقا

وتم اختبار خصائصها السيكمترية من قبل عدد من الباحثين (Entwistle and Tait, 1994; Duff, 1997; Kember *et al.*, 1999; Sadler-Smith and Tsang, 1998; Waugh, 1999; Waugh and Addison, 1998). ويرى (Waugh, 1999) أن الأداة ترقى الآن إلى مستوى المقاييس الفترية Interval Scales بعد كل اختبارات الصدق والثبات التي أخضعت لها وبعد التنظير الدقيق التي طورت في ضوءه.

وفي الدراسة الحالية طبق الباحث الأداة على عينة قليلة من الطلبة قبل إجراء الدراسة للتأكد من وضوح اللغة. ولم يجد الباحث مبررا لإحداث أي تعديل فيها. وتم تطبيق الأداة كما هي باللغة الإنجليزية كونها لغة التدريس الرئيسية في معظم التخصصات في الجامعة، ولغة التدريس الثانوية لتخصصات أخرى، وهي اللغة الأكثر استخداما في مرافق الجامعة المختلفة. ومع أن العربية لغة تدريس رئيسة في بعض التخصصات إلا أنها لا تستخدم في كلية الهندسة والاقتصاد مثلا. ولذلك بينما يتقن جميع الطلبة الإنجليزية فالأمر ليس كذلك بالنسبة للعربية. وبطبيعة الحال لم يكن ممكنا تطبيق الأداة بأي لغة أخرى نظرا لتعدد اللغات الأم للطلبة الذين ينتمون لأكثر من مائة جنسية.

يتكون الاستبيان (راجع الملحق) من ٣٠ بندا تصف مناحي التعلم المفضلة والمستخدمة من قبل المستجيبين. وبذلك كان على المشارك أن يجيب على كل بند مرتين الأولى لبيان مدى أهمية كل بند في القائمة، وفي المرة الثانية لبيان مدى استخدامه له فعلا أثناء الدراسة. وتصف بنود الاستبيان ثلاثة مناحي رئيسية: المنحى المتعمق (البنود من ١-١٠)، والسطحي (البنود من ١١-٢٠)، والاستراتيجي (البنود من ٢١-٣٠). وينقسم كل منحى إلى أربعة مقاييس فرعية. يتكون المنحى المتعمق من أربعة مقاييس فرعية هي: البحث عن معنى (العبارات ١ و ٢)، اتخاذ موقف نقدي (العبارات ٣ و ٤)، ربط وتنظيم الأفكار (العبارات ٥ و ٦ و ٧)، واستخدام الشواهد والمنطق (العبارات ٨ و ٩ و ١٠). أما المنحى السطحي فينقسم إلى المقاييس الفرعية الأربعة التالية: الاعتماد على الحفظ والاستظهار (العبارات ١١ و ١٢)، صعوبة التوصل إلى معنى (العبارات

١٣ و ١٤)، التفكك وعدم الترابط (العبارات ١٥ و ١٦) وأخيرا القلق (العبارات ١٧ و ١٨ و ١٩ و ٢٠). أما المنحى الاستراتيجي فيتكون من المقاييس الفرعية التالية: التصميم على النجاح (العبارات ٢١ و ٢٢)، بذل الجهد في الدراسة (العبارات ٢٣ و ٢٤)، الدراسة المنظمة (العبارات ٢٥ و ٢٦ و ٢٧) وأخيرا إدارة الوقت (العبارات ٢٨ و ٢٩ و ٣٠).

الاستبيان من نوع ليكرت وتقدر البنود باستخدام أربع تقديرات لقياس مدى التفضيل وهي: مهم جدا (٣ درجات)، مهم (درجتان)، قليل الأهمية (درجة واحدة)، غير مهم (صفر). ولقياس مدى الاستخدام تستخدم أربعة تقديرات أخرى: دائما (٣ درجات)، غالبا (درجتان)، أحيانا (١)، أبدا (صفر). وتُعكس التقديرات في حالة الصياغة السلبية للبنود. وبذلك تتراوح المتوسطات بين صفر و٣.

المعالجة الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية باستخدام المتوسطات الحسابية لدراسة توزيع الإجابات. وبما أن الاستبيان يرقى إلى مستوى المقاييس الفترية كما أسلفنا، فقد تم استخدام اختبار "ت" و ANOVA لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين المستجيبين.

تحديد المصطلحات

يشير منحى التعلم Approach to Studying كما هو مستخدم في هذه الدراسة إلى مجموعة من استراتيجيات التعلم والتعامل مع المادة التعليمية في بيئة أكاديمية معينة (Biggs, 1987; Sadler-Smith, 1999). وبذلك يمكن التمييز بينه وبين أسلوب التعلم Style رغم أنهما يبدوان للوهلة الأولى وكأنهما شيء واحد. وقد عني عدد من الباحثين بالتمييز بين الأسلوب والمنحى. يرى Sadler-Smith (1999) أن أسلوب التعلم يتضمن عدة مكونات. واستخدمت Curry (cited in Sadler-Smith, 1999) تشبيه البصلة لتمثيل المكونات المختلفة لأسلوب التعلم. هذه البصلة تتكون من عدد

من الطبقات: الشخصية في المركز، يليها الأسلوب المرتبط بالشخصية، أما القشرة فتمثل منحى التعلم. ويرى (Riding 1997) أن الأسلوب يعدّ متغيراً متداخلاً بين الشخصية واستراتيجيات التعلم التي هي نفسها تتأثر ببيئة التعلم. ويرى (Sadler Smith 1999) أن استراتيجيات التعلم تقع عند الحد الفاصل Interface بين العالم الداخلي والخارجي للتعلم، وبالتالي فهي أقل أصالة من الأسلوب Style. لذلك يعتقد أن الاستراتيجيات والمنحى يعتمدان بشكل أساسي على الإطار أو الوسط الأكاديمي أو البيئة (ومن عناصر تلك البيئة نظم التقييم، والقيم الأكاديمية السائدة، والنشاطات التعليمية المرغوب بها اجتماعياً).

خلاصة القول أن المنحى أقرب إلى استراتيجية معالجة المادة التعليمية منه إلى الأسلوب Style الذي هو أكثر التصاقاً بشخصية الفرد، كما أنه، أي المنحى، يتأثر بالوسط الأكاديمي والاجتماعي للتعلم إلى حد كبير. معنى ذلك أن المنحى أكثر قابلية للتغير. والمنحى يتأثر بالأسلوب بطبيعة الحال ولكنه يتأثر أيضاً بعناصر ومتغيرات البيئة المحيطة. وهناك مصطلحات أخرى تستخدم بشكل تبادلي مع مصطلح المنحى، ومن ذلك مصطلح التوجيه Orientation. ويرى (Hativa and Birenbaum 2000) أنهما يعنيان الشيء نفسه. وكذلك مصطلح طريقة Way فقد استخدمها (Vermunt cited in Busato et al., 1989) تبادلياً مع كل من المنحى والأسلوب والاستراتيجية.

مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة

تشير أدبيات التعليم العالي (Altbach, 1995) إلى أن وظيفة التعليم في الجامعات كانت تالية من حيث الأهمية والأولوية لوظيفة البحث. وعندما بدأت الجهود لتصحيح هذا الخلل انصب الاهتمام في البداية على التعليم وأساليب التعليم أكثر من التعلم وأساليب التعلم، على أساس أن تطوير أداء المعلم سيؤدي إلى تحسين تعلم الطالب. وعندما بدأ الاهتمام بالتعلم اقتصر ذلك على تطوير مهارات التعلم والتفكير بشكل عام، على افتراض أنه يمكن للطلبة تطبيق

هذه المهارات، بعد اكتسابها، في أي مادة يراد تعلمها. كما ساد اعتقاد مؤداه أنه مع دخول الطالب مرحلة الجامعة يكون قد تعلم كيف يتعلم. نتيجة لذلك يعطى الطلبة المجال - أو هم أنفسهم يشعرون أنهم أحرار - بتخطيط عملهم، وأن عليهم أن يتدبروا أمر الإفادة من الكتب المقررة والمحاضرات. بمعنى آخر فإن الطلبة في المرحلة الجامعية يُتركون لأنفسهم ليتعلموا بشكل مستقل (Ramsden, 1992). خلاصة القول أن الاهتمام بأساليب تعلم الطلبة هو موضوع حديث نسبيا. وأكثر حداثة منه أن يتم تناول الموضوع من منظور الطلبة أنفسهم.

ويشير تتبع التراث التربوي إلى أن مصطلح منحى التعلم Approach to Studying استخدم لأول مرة في سبعينيات القرن الماضي. وتحدث Pask (1976) حول المنحى الكلي Holistic والمتسلسل Serial. ووضع Schmeck (1983) قائمة باستراتيجيات التعلم: استراتيجية المعالجة العميقة Deep Processing التي تتضمن الاستنتاج والتقويم النقدي ومقارنة الأفكار والمفاهيم؛ واستراتيجية المعالجة الموسعة Elaborative التي تشير إلى قدرة الطلبة على ربط المادة الدراسية بخبراتهم الخاصة؛ واستراتيجية الاحتفاظ بالحقائق Fact Retention التي تشير إلى خزن واسترجاع المعلومات الدراسية؛ والاستراتيجية المنهجية Methodical التي تشير إلى قدرة الطالب على تنظيم وجدولة وقته للدراسة وطريقة استذكاره للمواد الدراسية.

واقترح Vermunt (in Busato et al., 1998) قائمة أساليب التعلم The Inventory of Learning Styles (ILS) حدد بموجبها أربعة أساليب: الأسلوب الموجه نحو المعنى Meaning Directed، والأسلوب إعادة الإنتاج Reproduction، والأسلوب التطبيق Application، والأسلوب غير الموجه Un-directed. وذكر Busato وزملاؤه أن هذه القائمة حظيت باهتمام كبير من الباحثين في هولندا. وهناك تصنيف آخر يقدمه Kolb (cited in Loo, 1999) الذي حدد أربعة مناحي: منحى الاتباع Convergence، والإبداع Divergence، والاستيعاب Accommodation والتمثل Assimilation.

على أن تصنيف (Marton and Saljo 1976) والذي يتضمن تقسيم منحنى التعلم إلى المنحنى السطحي Surface Approach والمنحنى المتعمق Deep Approach قد نال قدرا أكبر من اهتمام الباحثين كما سنبين لاحقا. ويتميز المنحنى السطحي بالفهم الحرفي للمادة التعليمية وعدم الاهتمام بقيمتها الذاتية، في حين يتميز المنحنى المتعمق بمحاولة المتعلم فهم المادة واتخاذ موقف نقدي منها. ويبين الجدول التالي بعض خصائص كل منحنى:

خصائص المنحنى السطحي	خصائص المنحنى المتعمق
- الانتهاء من المهام المفروضة ومتطلباتها.	الهدف: الفهم والنظرة الكلية الشاملة.
- الشكليات: الكلمات، والجمل، والمعادلات.	التركيز: على المفاهيم.
- عدم الاهتمام بالترابط بين الأجزاء، أو بين التخصصات أو بين النظرية والتطبيق أو بين المبادئ والأمثلة.	الترابط: ربط المعرفة السابقة بالجديدة والربط بين النظرية والخبرات اليومية وبين المقولات والشواهد والربط بين مختلف التخصصات.
- الامتحان والتقويم أو إرضاء الأهل أو المعلم.	جهة الضغط: داخلية ممثلة بالبحث عن الحقيقة.

(عن عطاري، ١٩٩٧).

ولا يقتصر استخدام المتعلمين لأحد المنحنيين على التعامل مع المادة المقررة بل يشمل ما يقوم به الطلبة من مهام تعليمية أخرى مثل كتابة المقالات وحل المشكلات (Marton et al., 1984).

وقد قام Entwistle and Ramsden (1983) و Entwistle and Tait (1990;1994) في بريطانيا وكذلك Biggs (1987) في كندا وأستراليا بوضع تصنيف Marton and Saljo موضع التجريب وذلك من خلال تطوير سلسلة من الأدوات المصممة لقياس منحنى التعلم، ومن بينها استبيان Approaches to Studying Inventory الذي سبقت الإشارة إليه لدى وصف أداة الدراسة. كما قام عدد من الباحثين بمحاولات متعددة لتقصي البنية العاملة لهذه الأدوات (Kember et al., 1999;

Waugh, 1999; Waugh and Addison, 1998; Duff, 1997; Sadler-Smith, 1999; Sadler-Smith and Tsang (1998). وذكر أن تصنيف Marton and Sajlo الأصلي أثبت على الدوام حيويته في الإطار التعليمي الغربي.

وتقصت الدراسات التي استخدمت هذه الأدوات تأثير منحى التعلم على بعض الجوانب. وقد أشارت الدراسات (Biggs and Collis, 1982; Biggs, 1988) إلى أن الطلبة الذين يتبعون المنحى المتعمق يصلون إلى مستوى متقدم من التحصيل الأكاديمي يتجاوز مجرد معرفة بعض الحقائق والمفاهيم أو فهم المحتوى إلى التجريد والنقد والإبداع حيث ينطلق العقل إلى أقصى إمكاناته ليعيد تكوين رؤية جديدة للعالم أو يتوصل إلى رؤية لعالم جديد. والطالب الذي يصل إلى هذا المستوى يكون أكثر قدرة على الاتصال وتبادل الآراء والتجاوب بمرونة مع الظروف والمستجدات والاقتراب من المشكلات من زوايا مختلفة وأكثر قدرة على التعامل مع البدائل وربط النظرية بالتطبيق.

في المقابل فالذين يتبعون المنحى السطحي لا يصلون إلى أكثر من مستوى معرفة بعض الحقائق واكتساب بعض المهارات أو تكوين بعض المعلومات المتناثرة دون رابط بينها أو ارتباط بالواقع. وقد يؤدي ذلك إلى ضيق الأفق وضحالة التفكير والعجز عن إدراك ثراء الحياة ووفرة البدائل. وبذلك يصبح الشخص أقل قدرة على المرونة ومواجهة المشكلات.

وأظهرت دراسات Entwistle and Ramsden (1983) أن هناك علاقة وثيقة بين المنحى ونتائج الامتحانات حيث أن الذين اتبعوا المنحى المتعمق اجتازوا جميع الامتحانات، وبعضهم ممن استخدمه باستمرار أحرز درجات شرف، كما أنهم احتفظوا بالمعلومات لفترة طويلة بعد الامتحانات. أما الطلبة الذين يسلكون المنحى السطحي فلا يحصلون على درجات عالية على المهام التي تتطلب تفكيراً تحليلياً يتطلب ما هو أكثر من الاستظهار.

وتجاوز تأثير استخدام المنحى على كل من الامتحانات والتحصيل إلى

التأثير على استخدام الوقت، فالذين يستخدمون المنحى المتعمق يحافظون على الالتزام بالمواعيد وتقدير قيمة الوقت، بينما الذين يتبعون المنحى السطحي يميلون إلى التأخر والملل والتأجيل وعدم الالتزام بالوقت (Ramsden, 1992).

ووجد (Hoeksema cited in Busato *et al.*, 1998) في دراسته لأثر استخدام المنحى المتعمق والسطحي على النجاح والرضا الوظيفي لمديري المؤسسات أن استخدام المنحى المتعمق يؤدي إلى النجاح والرضا الوظيفي بينما المنحى السطحي يعوق ذلك.

هذا وقد بينت دراسات لاحقة أن منحى التعلم ليس أمراً ثابتاً، فقد يتحول المتعلمون من منحى إلى آخر، كما أنهم قد يفضلون منحى ويتبعون في الواقع منحى آخر. لقد اتضح أن أساتذة الجامعات، بشكل عام، يبدون تأييداً للمنحى المتعمق (Kember, 2000)، وأن الجامعات عموماً تغرس الاتجاه المتعمق أكثر مما تفعل المؤسسات الأخرى (Entwistle and Tait, 1994; Biggs and Collis, 1982). كما وجد (Waugh 1999) أن اتجاه طلبة الجامعات نحو المنحى المتعمق إيجابي، بينما يبدون مشاعر سلبية نحو المنحى السطحي، وإن كانوا في الواقع يستخدمون المنحى السطحي، الأمر الذي يؤكد مقولة (Waugh 1999) بأن الاتجاه نحو المنحى المتعمق سهل واتباعه صعب.

وربط الباحثون بين منحى التعلم والإطار الذي يتم فيه التعلم (Ramsden, 1992). ومن ذلك أساليب التعليم، وطريقة التقويم والعبء التعليمي. وقد أشار (Vermetten 1999) إلى وجود دلائل بحثية على تأثير أساليب التعليم التي يتبعها المعلمون على منحى التعلم لدى الطلبة. وذكر (Hativa and Birenbaum 2000) أن الاقتصاد على طرق التعليم التي لا تتطلب نشاطاً كبيراً من الطالب مثل الطرق المتمركزة حول المعلم teacher-centered مثل الإلقاء والمحاضرة لا تعمل على دفع الطلبة لانتهاج المنحى المتعمق. أما إذا كان أسلوب التعليم متمركزاً حول

الطالب student-centered ويعمل على تسهيل فهم الطلبة وتغيير مفاهيمهم والتفاعل بينهم وبين المعلمين فإنه يؤدي إلى انتهاج الطلبة المنحى المتعمق (Gow and Kember, 1993; Kember and Gow, 1994).

وذكر كل من Biggs (1987) Ramsden (1992) أن الطريقة المستخدمة في تقويم الطلبة في الجامعات لها تأثير على المنحى المتبع، فأساليب التقويم التي تكافئ إعادة إنتاج محتوى المقرر (الاستظهار) لا تشجع على اتباع المنحى المتعمق. ويبدو أن الطلبة يدركون نظام التقويم الذي يسير عليه أساتذتهم ويعدلون استراتيجيتهم التعليمية طبقاً له. وتوصل (Marton et al., 1984) إلى استنتاج بأنه يكون لدى الطلبة توجهات معينة تؤثر على نوعية تعلمهم وما يبذلونه من جهد من أجل التعلم، ولكنهم في النهاية يسلكون المنحى الذي يلبي متطلبات الواقع. ووجدت الدراسات أيضاً أنه إذا تطابق منحى التعلم المفضل لدى الطلبة مع أسلوب التعليم المفضل فإن تعلم الطلبة يكون أسهل وأكثر فعالية منه في حال عدم التطابق. على سبيل المثال الطلبة الذين يتبعون المنحى المتعمق في التعلم يفضلون أسلوب التعليم الذي ينمي الفهم ويثير التحدي ويضعهم أمام توقعات عالية وينمي التفكير النقدي والاعتماد على الذات لديهم، بينما الذين يتبعون المنحى السطحي يفضلون أسلوب التعليم الذي ينمي الاستظهار ويوفر الحد الأدنى الذي يمكنهم من اجتياز الامتحان (Hativa and Birenbaum, 2000; Entwistle and Tait, 1994).

ووجد أيضاً أن اتجاهات ومعتقدات المعلمين لها تأثير على المنحى الذي يستخدمه الطلبة، فإذا اعتقد الأساتذة أن الطلبة يميلون إلى الاستظهار فربما أدى بهم ذلك إلى تصميم المساق والتقويم على هذا النحو، فالطلبة بدورهم يتبعون المنحى السطحي وهكذا. أما البرنامج الذي يشجع التفكير المستقل واعتماد الطلبة على الذات فهو يشجع المنحى المتعمق (Kember, 2000).

ثمة شواهد بحثية أخرى تؤكد أن منحى التعلم يتأثر بتخصص الطالب، فقد أشار (Feldman, 1989; Malaney, 1986; Entwistle and Tait, 1990) إلى أن

الطلبة يختارون تخصصات تنسجم في العادة مع منحاهم في التعلم، وخلال الدراسة يتكيفون مع المتطلبات الخاصة للتخصص. على سبيل المثال تتميز الهندسة بوجود متطلبات صارمة حيث كل درس يتسم بالتكثيف، والواجبات والامتحانات التي تعتمد على تطبيق المادة النظرية لحل المشكلات، ولذلك فإن طلبة الهندسة يحتاجون للفهم العميق وليس للتذكر (Hativa and Birenbaum, 2000).

وأشارت دراسات أخرى إلى أن منحى التعلم يتأثر بالثقافة السائدة في المجتمع، فقد وجد (Kember and Leung (1998 و (Kember and Wong (2000 أن الطلبة الصينيين في هونغ كونغ، يسلكون المنحى الاستراتيجي أكثر من غيره لأنه يساعد على الإنجاز الذي هو في الثقافة الصينية مصدر فخر للأسرة بأكملها.

وأخيرا يتأثر منحى التعلم بطبيعة الطلبة وحاجاتهم الخاصة (Hativa and Birenbaum, 2000)، فالطلبة الذين لديهم دافع خارجي ومستوى عال من قلق الامتحان يريدون منحى يتسم بالوضوح والتنظيم والمساعدة على اجتياز الامتحان. أما الطلبة الذين دافعهم داخلي فيفضلون المنحى الذي ينمي تفكيرهم النقدي واعتمادهم على الذات.

خلاصة القول أن الطلبة لا يسلكون منحى واحدا على الدوام بل يغيرون المنحى الذي يسلكونه تبعا للبيئة التعليمية والثقافة السائدة. كما أنهم قد يفضلون منحى معيناً ولكنهم يتبعون منحى آخر، وقد يمزجون عناصر من أكثر من منحى إذا كانت البيئة التعليمية تتطلب ذلك. وقد قاد الكشف عن هذه النتائج إلى بلورة منحى جديد أطلق عليه المنحى الاستراتيجي الذي يعنى بالإنجاز من خلال الدراسة المنظمة. وباتباع هذا المنحى يقوم الطلبة باستخدام كلا المنحيين المتعمق والسطحي من أجل الحصول على أعلى الدرجات الممكنة. يتضمن هذا المنحى استخدام أساليب دراسة منظمة جيداً، ووضع أهداف محددة واستغلالاً أمثل للوقت والجهد (Kember and Leung, 1998)، وانتباهاً لما يقوله

المعلمون أو يشيرون إليه مما يشكل مفتاحا لطريقتهم في وضع الأسئلة وتقدير الدرجات. وهكذا يصبح الطالب على وعي بكل من المحتوى الأكاديمي للمادة وبنظام المكافأة الذي يسلكه المعلم (Entwistle and Tait, 1994).

جدير بالذكر أن معظم الدراسات التي أجريت حول منحى التعلم قد تمت في جامعات غربية. ولكن منذ التسعينيات بدأ تقصي صلاحية الأدوات المذكورة في شرق آسيا، وبشكل خاص في هونغ كونغ ونيبال والفيليبين (Sadler-Smith and Tsang, 1998; Kember and Gow, 1994; Drew and Watkins, 1998). وإثر ذلك توصل Richardson (1994) إلى الاستنتاج أن الصورة المعدلة من (Entwistle and Tait, 1994) أظهرت حيويتها عبر الثقافية.

هذا وقد تعرض عدد من الباحثين العرب (الخليفي، ١٩٩٤؛ محمود، ١٩٩٣؛ عبد الحميد، ١٩٩٥؛ أبو مسلم، ١٩٩٣؛ أبو مسلم، ١٩٩٤؛ السليماني، ١٩٩٤) لأنماط التعلم ولكن من المدخل المعروف بـ "نمط السيطرة المخية" Style Dominant Hemisphere. ويستند هذا المدخل إلى نظرية تكون المخ البشري من نصفين متماثلين هما نصف المخ الكروي الأيمن والنصف الأيسر. ولكل من النصفين تيار من الوعي يميزه عن الآخر، فالنصف الأيسر يمتاز بالمنطق والتحليل بينما النصف الأيمن يغلب عليه الجانب الوجداني الخيالي. وحسب هذه النظرية فالجسم إما أن يكون تحت سيطرة النصف الأيسر أو الأيمن. وتطبيقا لهذه النظرية في ميدان التربية طور Torrance, Macarthy and Kaltsounis (في ياسر وكاظم، ١٩٩٧) مقياسا يتعلق بوظائف النصف الأيمن والأيسر. وتبعا لذلك تبين وجود ثلاث أنماط رئيسة في التعلم وهي: النمط الأيسر، والنمط الأيمن والنمط المتكامل. وقد قام مراد (١٩٨٨) بتقنين هذا المقياس في البيئة العربية. ويعتقد الباحث أن مدخل السيطرة المخية المشار إليه أقرب إلى أنماط التفكير منه إلى منحى أو استراتيجيات التعلم التي تعنى بها الدراسة الحالية. وبالفعل فإن عناوين معظم هذه الدراسات (انظر قائمة المراجع)

كانت إما "أنماط التعلم والتفكير" أو "أساليب التعلم والتفكير". وقد ميز ياسر وكاظم (١٩٩٧) في دراسة بعنوان "المعالجة المعلوماتية لدى طلبة جامعة قار يونس: دراسة في أساليب التعلم وأنماط السيطرة المخية"، بين أساليب التعلم كما تقيسها قائمة عمليات التعلم لدى Schmeck، وهي الأقرب إلى منحى التعلم في الدراسة الحالية، وبين أنماط السيطرة المخية المستخدمة في الدراسات المشار إليها. وقد تقصى الباحثان إمكانية وجود ارتباط بينهما على أساس أن كليهما يندرج تحت "المعالجة المعلوماتية" التي تتضمن ثلاث عمليات أساسية هي ترميز المعلومات وتخزينها واسترجاعها. وقد انطلق الباحثان من افتراض مؤداه أن هناك علاقة منطقية بين المستويات العالية من قائمة Schmeck et al. و "النمط المتكامل" عند Torrance et al. وهذه العلاقة، في نظر الباحثين، تمثل المعالجة المعلوماتية الفعالة. وقد كشفت نتائج دراستهما عن وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين النمط الأيسر وأسلوب الاحتفاظ بالحقائق، وبين النمط المتكامل وأسلوب المعالجة الموسعة. وعدّ الباحثان هذه النتيجة منطقية فكلما ازدادت قدرة الطالب على الحفظ أو تخزين المعلومات ازدادت قدرته على التفكير المنطقي والمتسلسل. وكلما استخدم الطالب نمطه الأيسر والأيمن بشكل متساو ازدادت قدرته على التوسع بمعالجة المعلومات الدراسية. وذكر الباحثان أن بقية معاملات الارتباط لم ترق إلى أي من مستويات الدلالة مما يشير إلى أن البنية المعرفية للطلاب الجامعي لا زالت مفككة بسبب ضعف الارتباطات بين بقية أساليب التعلم وأنماط السيطرة المخية.

وقام ياسر وكاظم لاحقاً (١٩٩٨) بدراسة أخرى حول "أساليب التعلم لدى طلبة جامعة قار يونس - ليبيا"، حيث استخدم الباحثان قائمة شميك (Schmeck, 1983)، وأظهرت النتائج أن أفراد العينة يستخدمون استراتيجيات التعلم الأربع بدرجات متباينة وأن أدنى متوسط كان لاستراتيجية الدراسة المنهجية. ولم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية عائدة للمتغيرات الشخصية باستثناء الاحتفاظ بالحقائق لصالح التخصص الأدبي.

يشير العرض السابق للدراسات والأدبيات إلى أن هناك أكثر من تصنيف لأساليب التعلم، كما أن هناك خلطا بين أساليب التعلم وبين منحى التعلم، وكذلك بين أنماط التعلم والتفكير وأنماط السيطرة المخية، كما أن معظم الدراسات تجري حتى الآن في البيئة الثقافية الغربية. لذلك فإن هناك حاجة ماسة إلى المزيد من الدراسات في بلدان وثقافات مختلفة حول منحى التعلم عند طلبة الجامعات، وكذلك المتغيرات التي ترتبط بها. كما يشير العرض السابق للدراسات إلى ندرة الدراسات العربية في هذا المجال.

عرض النتائج

يستعرض الباحث فيما يلي نتائج الدراسة وفقا للأسئلة والفرضيات التي ذكرت تحت "تحديد المشكلة".

المنحى المفضل في الدراسة

يتعلق السؤال الأول في هذا البحث بمنحى الدراسة المفضل لدى المشاركين. والفرضية المرتبطة بهذا السؤال التي يراد التحقق من صحتها هي أن "طلبة الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا يفضلون المنحى المتعمق في التعلم". تبين الأرقام في الجدول رقم (٢) أن المنحى الاستراتيجي هو الأكثر تفضيلا لدى المشاركين ($m=70$ و 10). ويلاحظ أيضا أن متوسطات الأبعاد الأربعة لهذا المنحى متقاربة جدا (بين 265 و 270). يأتي المنحى المتعمق في المرتبة التالية من التفضيل لدى المشاركين (973) ومتوسطات أبعاده متقاربة إلى حد ما (بين 232 و 251). أما المنحى السطحي فيأتي في المرتبة الأخيرة (863) ومتوسطات أبعاده متفاوتة قليلا (بين 242 و 189). ويلاحظ بشكل خاص أن متوسط كل من بعدي "الاعتماد على الحفظ والاستظهار" و "القلق" (242 و 233) أعلى من متوسط كل من بعدي "صعوبة التوصل إلى معنى" و "عدم الترابط" (189 و 199). وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الأولى، فقد أظهرت النتائج أن المنحى الاستراتيجي وليس المتعمق هو الأكثر تفضيلا من قبل المشاركين.

الجدول رقم (٢)

متوسطات محاور المنحى المفضل والمنحى المستخدم وقيمة ت لدلالة الفروق

المنحى	البند	متوسط التفضيل	متوسط الاستخدام	قيمة ت
المتعمق	البحث عن معنى	٢,٥١	١,٩٧	*١٣,٧٣٦
	اتخاذ موقف نقدي	٢,٣٢	١,٩٦	*٦,٤٢٣
	ربط الأفكار وتنظيمها	٢,٤٦	١,٩٦	*١١,١٠٤
	استخدام المنطق والشواهد	٢,٤٤	١,٩٩	*٦,٢٧٧
	المجموع	٩,٧٣	٧,٨٨	*١٣,٥٣١
السطحي	الاعتماد على الحفظ	٢,٤٢	٢,٠٦	٤,٢٢٧
	التوصل إلى معنى	١,٨٩	١,٨٢	١,٣٠٩
	عدم الترابط	١,٩٩	١,٧٩	*٣,٣٦
	القلق	٢,٣٣	٢,١٤	*٤,٢٤٢
	المجموع	٨,٦٣	٧,٨١	*٦,٠٦١
الاستراتيجي	التصميم على النجاح	٢,٦٨	٢,٣٠	*٥,٧٣٤
	بذل الجهد	٢,٦٧	٢,١٠	*٩,٧٤٣
	الدراسة المنظمة	٢,٦٥	٢,١٠	*٦,٥٤٣
	إدارة الوقت	٢,٧	٢,٠١	*١٢,١٨٢
	المجموع	١٠,٧	٨,٥١	*١٣,١٥٩

المنحى المستخدم فعلا في الدراسة :

أما السؤال الثاني فيتعلق بالمنحى الذي يستخدمه المشاركون فعلا في الدراسة. وتبين الأرقام المعروضة في الجدول رقم (٢) أن المنحى الاستراتيجي قد جاء في المقدمة أيضا (٨,٥١) يليه المنحى المتعمق (٧,٨٨) ثم المنحى السطحي (٧,١٨). والتفاوت بين متوسطات أبعاد المنحى السطحي (بين ١,٧٩ و ٢,١٤) أعلى قليلا من التفاوت بين متوسطات أبعاد المنحى المتعمق (بين ١,٩٦ و ١,٩٩)

والمنحى الاستراتيجي (٢,٠١ و ٢,٣٠). ومرة ثانية فإن متوسط كل من بعدي "القلق" (٢,١٤) و "الاعتماد على الحفظ والاستظهار" (٢,٠٦) هو أعلى قليلا من متوسط كل من بعدي "صعوبة التوصل إلى معنى" و "عدم الترابط" (١,٨٢ و ١,٧٩). خلاصة القول أن المشاركين يفضلون ويستخدمون المنحى الاستراتيجي ثم المتعمق ثم السطحي. أي أن المنحى الأكثر تفضيلا هو أيضا الأكثر استخداما. وبذلك تقبل الفرضية الثانية وهي أن المشاركين يستخدمون المنحى الاستراتيجي أكثر من غيره.

درجة التفضيل ومدى الاستخدام

يدور السؤال الثالث حول ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين درجة تفضيل المشاركين لمنحى معين وبين درجة استخدامهم لذلك المنحى. وقد استخدم الباحث للإجابة على هذا السؤال الأسلوب الإحصائي ت. ويعرض الجدول رقم (٢) قيمة ت ومستوى الدلالة بين متوسطات مختلف المحاور. وكما يبين الجدول فإن الفروق بين درجة الاستخدام والتفضيل في جميع الأبعاد الرئيسية كانت دالة إحصائية. وباستثناء بعد "التوصل إلى معنى" فقد كانت الفروق بين درجتي التفضيل والاستخدام في الأبعاد الفرعية الأخرى ذات دلالة إحصائية أيضا. ولكن رغم دلالتها الإحصائية فقد كانت الفروق بين درجتي التفضيل والاستخدام للمنحى السطحي ضئيلة بالمقارنة مع المناحي لأخرى.

وفي ضوء هذه النتيجة تقبل الفرضية الثالثة وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجتي التفضيل والاستخدام للمناحي الرئيسة الثلاث ومعظم الأبعاد الفرعية.

تأثير متغير النوع

الجدول رقم (٣)

تحليل التباين في إجابات المشاركين حول المنحى المفضل والمستخدم تبعا للنوع
(للفروق الدالة فقط)

المحور	النوع	التفضيل		الاستخدام	
		متوسط	قيمة ت	متوسط	قيمة ت
استخدام الشواهد	ذكر	٦,٩	٢,٢	٥,٧	١,٩
	أنثى	٧,٦		٦,٣	
الاعتماد على الحفظ	ذكر	٥,٨	٢,١	٥,٠٢	٢,٨
	أنثى	٦,٤		٥,٩	
القلق	ذكر	٨,٩	٢,٥	٨,٢	٢,٤
	أنثى	٩,٨		٩,٠٢	
الدراسة المنظمة	ذكر	٤,٨	٢,٦	٧,٥	٢,٧
	أنثى	٥,٣		٨,٢	

يبين الجدول رقم (٣) أن الفروق بين الذكور والإناث كانت دالة إحصائياً على مستويي التفضيل والاستخدام لبعد فرعي فقط من أبعاد المنحى المتعمق وهو "استخدام الشواهد"، وبعدين من أبعاد المنحى السطحي وهما "الاعتماد على الحفظ" و "القلق"، وأحد الأبعاد الفرعية للمنحى الاستراتيجي وهو "الدراسة المنظمة". وهكذا لا تقبل الفرضية الرابعة وهي أنه "هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بشأن منحى التعلم المفضل والمستخدم من قبل المشاركين" إلا بشأن هذه البنود.

تأثير متغير التخصص

الجدول رقم (٤)

تحليل التباين في إجابات المشاركين بخصوص المنحى المفضل
تبعاً لمتغير التخصص للفروق الدالة فقط

المحور	المصدر	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
تنظيم الدراسة	بين المجموعات	٩٤,٧٠١	٤	٢٣,٦٧٥	*٤,٢٤٢
	داخل المجموعات	١٩٩٢,٧٠٥	٣٥٧	٥,٥٨٢	
	المجموع الكلي	٢٠٨٧,٤٠٦	٣٦١		
تنظيم الوقت	بين المجموعات	١٧٦,٥٥٦	٤	٤٤,١٣٩	*٤,٤٨٤
	داخل المجموعات	٣٥١٤,٣٤٢	٣٥٧	٩,٨٤٤	
	المجموع الكلي	٣٦٩٠,٨٩٨	٣٦١		

يبين الجدول رقم (٤) أن الفروق بين المشاركين كانت ذات دلالة إحصائية على مستوى التفضيل لبعدين من أبعاد المنحى الاستراتيجي وهما "تنظيم الدراسة" و "تنظيم الوقت". وهكذا باستثناء هذين البعدين لا تقبل صحة الفرضية الخامسة وهي "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تبعاً لتخصصهم".

تأثير متغير السنة الدراسية

الجدول رقم (٥)

تحليل التباين في إجابات المشاركين بخصوص المنحى المفضل تبعاً لمتغير
السنة الدراسية للفروق الدالة فقط

المحور	المصدر	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
عدم الترابط	بين المجموعات	٧٥,٠٢٧	٥	١٥,٠٠٥	*٣,٩٣٩
	داخل المجموعات	١٣٥٩,٩٧٠	٣٥٧	٣,٨٠٩	
	المجموع الكلي	١٤٣٤,٩٩٧	٣٦٢		

يبين الجدول رقم (٥) أنه باستثناء بعد فرعي واحد هو "عدم الترابط" لم يكن لمتغير السنة الدراسية تأثير على إجابات المشاركين. واستنادا إلى هذه النتيجة لا تقبل الفرضية السادسة وهي "وجود فرق دال إحصائيا بين المشاركين تبعا للسنة الدراسية" إلا بشأن هذا البند.

مناقشة النتائج

أجريت هذه الدراسة بهدف تحديد منحى الدراسة المفضل والمستخدم لدى طلبة الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، وما إذا كان ذلك يتأثر بالخصائص الشخصية للمشاركين. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

١ - أن المشاركين يفضلون ويستخدمون المناحي الثلاثة الاستراتيجية والمتعمق والسطحي بدرجات متفاوتة. وقد جاء المنحى الاستراتيجي في المقدمة تفضيلا واستخداما، يليه في ذلك المنحى المتعمق ثم المنحى السطحي. ومع أن هذه النتيجة لا تتفق مع التوقع المثالي لدور الجامعة في تعزيز المنحى المتعمق إلا أنها تبدو معقولة وواقعية، فالمنحى المتعمق له تبعاته وقد لا يقطف الطلبة ثماره مباشرة، بينما المنحى الاستراتيجي يمكن الطلبة من إيجاد البيئة المواتية للنجاح وقطف الثمار. أما المنحى السطحي فجاء الأخير تفضيلا واستخداما. وتبدو هذه النتائج متفقة إلى حد كبير مع نتائج الدراسات السابقة، فقد أشار Waugh (1999) إلى سهولة الدعوة إلى المنحى المتعمق وصعوبة تطبيقه. وقد تكون هذه النتيجة دليلا على أن الطلبة مهتمون أساسا بتحقيق مستوى عال من التحصيل الأكاديمي كما تقيسه اختبارات نهاية الفصل أو نهاية العام. والمنحى الاستراتيجي الذي يقوم على بذل الجهد وإدارة الوقت مناسب لذلك (Britton and Tesser, 1991; Macan et al., 1990). وتلتقي هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أجريت في بيئات غربية وغير غربية. فقد وجد Clarke (1986) و Newstead (1992) و Sadler-Smith (1996) ارتباطا دالا بين الأداء الأكاديمي في نهاية العام واتباع منحى الإنجاز (يقابل المنحى الاستراتيجي في الدراسة الحالية) أكثر من اتباع المنحى المتعمق. ومع أن استخدام الطلبة للمنحى

المتعمق هو أحد الغايات الرئيسة للدراسة الجامعية، إلا أن للطلبة منظورهم الخاص للأمر وأولوياتهم. وربما يعزى ذلك إلى طبيعة نظم التقييم أو إلى منحى التعليم المستخدم من قبل هيئة التدريس.

وإذا كان من المنطقي أن يفضل الطلبة وأن يستخدموا كلا من المنحى الاستراتيجي والمتعمق فقد يحتاج تفضيلهم واستخدامهم للمنحى السطحي، ولو بدرجة أقل، إلى تفسير بسبب الارتباطات السلبية التي يستحضرها في الذهن. ومن الملاحظ بهذا الشأن أن متوسطات اثنين من أبعاد المنحى السطحي وهما "الاعتماد على الحفظ" و "القلق" كانت في مستوى متوسطات الأبعاد الفرعية للمنحيين الآخرين.

بالإمكان تقديم أكثر من تفسير لهذه النتيجة. هناك احتمال أن كون المشاركين يتلقون العلم بغير لغتهم الأم يجعل من الصعب عليهم إدراك الترابط بين أجزاء المادة التعليمية أو التوصل إلى معنى، ومن هنا يزداد اعتمادهم على الحفظ ويزداد معدل القلق عندهم. هناك احتمال آخر وهو أن الطلبة يأتون عادة بالمنحى السطحي من المدارس ولا يتم التخلص منه في الجامعة نهائيا أو بسهولة، خاصة إذا كانت البيئة الأكاديمية تشجعه.

يمكن أيضا الاستناد إلى المنظور الثقافي لفهم هذه النتيجة. وفي ضوء ذلك فإن البعد الفرعي "الاعتماد على الحفظ والاستظهار" قد لا يكون له ارتباطات سلبية في بعض الثقافات خاصة غير الغربية. وفي إطار الثقافة الإسلامية بالذات فإن حفظ القرآن الكريم والحديث والشعر أمر يثمن عاليا.

ويمكن العثور على سند لهذا التفسير في الدراسات التي أجريت في شرق آسيا وهونغ كونغ بالذات، وخاصة الدراسات المقارنة (Drew and Watkins, 1998; Sadler-Smith and Tsang, 1998; Kember, 2000). وتوقفت هذه الدراسات جميعا عند ظاهرة ارتباط التحصيل المرتفع في البيئة الغربية سلبيا بالاستظهار والحفظ بينما الارتباط بين الأمرين إيجابي لدى الصينيين. وفي مقارنته بين الطلبة الصينيين والأستراليين، وجد Biggs (1987) أن الطلبة الصينيين يتفوقون على الأستراليين في

دافع الإنجاز (المنحى الاستراتيجي) ويتقاربون معهم في المنحى المتعمق. ولم يستبعد (Kember, 2000) أن تكون هذه سمة آسيوية. في ضوء هذه النتائج يمكن النظر إلى الاستظهار على أن له جوانب إيجابية وأخرى سلبية، أو على أنه سلوك تكيفي لتلبية دافع الإنجاز أو كخطوة للوصول إلى المنحى المتعمق أو الاستراتيجي. ويمكن أن نميز في هذا الشأن أيضا بين استظهار مع فهم واستظهار بدون فهم أو استظهار متعمق واستظهار آلي. وقد تدفع هذه النتيجة إلى النظر إلى المناحي الثلاثة على أنها ليست بالضرورة متناقضة بل متكاملة كألوان الطيف أو متتابعة. فعلى سبيل المثال يمكن أن يكون الحفظ والاستظهار خطوة نحو إدراك المعنى، وكذلك القلق إن لم يكن مرضيا فقد يكون مفيدا بل وضروريا للتحصيل الأكاديمي، وحتى استخدام "القراءة دون فهم" (في المنحى السطحي) قد يكون طبيعيا في البداية لأن كثيرا من الطلبة قد يجدون صعوبة في تعلم مفاهيم وأفكار جديدة معقدة، لذلك فإنهم - كمرحلة أولى - قد يقرءون دون فهم. ومن شأن مثل هذه النظرة أن تخلص المنحى السطحي وبشكل خاص بعد الحفظ والاستظهار من ارتباطاته السلبية.

خلاصة القول أن الطالب قد يستخدم جميع الأساليب بدرجات متفاوتة، ولكن واحدا منها يسود حسب الظروف. إن أيا من هذه الأساليب غير مستقل تماما عن الآخر، كما أن قدرا كبيرا من التعمق والإنجاز قد يحتاج إلى الحفظ والاستظهار.

٢ - هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطات التفضيل والاستخدام للمناحي الثلاثة، وكذلك لأبعادها الفرعية باستثناء أحد أبعاد المنحى السطحي وهو "التوصل إلى معنى". وقد كانت معدلات التفضيل أعلى باستمرار من معدلات الاستخدام. وبشكل خاص كانت الفروق بين متوسطات تفضيل واستخدام المنحى الاستراتيجي ثم المنحى المتعمق واسعة ودالة، بينما كانت الفروق بين معدلات تفضيل واستخدام المنحى السطحي ضئيلة رغم دلالتها الإحصائية. ومعنى ذلك أن المشاركين يرغبون في استخدام المناحي الثلاثة

بمعدلات أعلى من استخدامهم الحالي لها، ووفق النمط المشار إليه آنفا: الاستراتيجي فالمتمعم فالسطحي. ولكن يبدو أن هناك عوائق تحول دون ارتقاء معدلات الاستخدام إلى معدلات التفضيل، فالمنحى الاستراتيجي يركز إلى تنظيم الوقت وبذل الجهد وهما مصدران محدودان، أما المنحى المتمعم فرغم ارتباطاته الإيجابية إلا أنه صعب عند التطبيق، وقد لا يرتبط ارتباطا مباشرا بالتحصيل الأكاديمي، أما السطحي فله ارتباطاته السلبية.

وبشكل عام تؤيد هذه النتائج جزئيا افتراضات مصممي الاختبار (Waugh, 1999) وهي أن استراتيجيات الاستخدام خاصة في المنحى المتمعم أصعب عند الاستخدام منها عند التفضيل.

٣ - كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بخصوص تفضيل واستخدام أحد أبعاد المنحى المتمعم وهو "استخدام الشواهد"، وبعدين من أبعاد المنحى السطحي وهما "الاعتماد على الحفظ" و "القلق" من المنحى السطحي، وبعد "الدراسة المنظمة" من المنحى الاستراتيجي. وكانت الفروق لصالح الإناث باستمرار.

لا تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ياسر وكاظم (١٩٩٨) اللذين لم يجدوا أثرا للنوع (Gender) على أساليب التعلم عند الطلبة، ولكنها تتفق مع ما ذكره Meyer et al. (1994) من أن للنوع دورا هاما ولكنه يهمل عادة. بشكل عام فإن النتائج غير قاطعة فيما يتعلق بتأثير متغير النوع. لقد ذكر Sadler-Smith (1996) أن للنوع أثرا ولكنه وجد أن الذكور أكثر ميلا للمنحى المتمعم بينما الإناث أكثر ميلا للمنحى السطحي. ولكن Sadler-Smith ذكر في دراسة أخرى (١٩٩٩) أن الإناث أكثر ميلا للتحليل من الذكور، وأنهن أكثر حذرا وتقيدا وعناية بالتفاصيل وأكثر تسجيلا على منحى الإنجاز. هذا وربما يمكن فهم هذه النتائج في ضوء المنظور النقدي والأنثوي (وهو أحد امتدادات المنظور النقدي) الذي

يربط بين مثل هذه النتائج والإطار الاجتماعي الثقافي. فالفرق بين الذكور والإناث قد لا يكون بسبب اختلاف النوع بل لأن الثقافة السائدة في فترة معينة تشكل لدى الجنسين توجهات مختلفة.

٤ - كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تبعاً للتخصص على محورين من محاور المنحى الاستراتيجي فقط. وكان ذلك بشأن التفضيل فقط وليس الاستخدام. وتلتقي هذه النتيجة مع نتائج دراسة ياسر و كاظم (١٩٩٨) اللذين لم يجدوا فروقا بين الأقسام الأدبية والعلمية في أساليب التعلم "إن هذا التشابه في أساليب التعلم بين الأقسام العلمية والأدبية ربما يشير إلى أن تعامل طلبة الجامعة مع المعلومات الدراسية لا يتأثر بطبيعة تخصصهم". كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Hativa and Birenbaum (2000) حيث لم توجد فروق تعزى للتخصص، رغم أن الباحثين افترضوا وجود مثل ذلك التأثير. وربما توحى نتيجة الدراسة بأن المناخ الأكاديمي في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا واحد في جميع التخصصات. ويستند هذا التفسير إلى نهج الجامعة في تطبيق تكامل المعرفة وتداخل التخصصات.

ولكن نتائج الدراسة الحالية لا تتفق مع نتائج دراسات سابقة أخرى. وجدت Lindblom-Ylane (cited in Busato et al., 1998) أن طلبة الطب أكثر ميلا لاتباع منحى إعادة الإنتاج لأن موقع الضبط عندهم خارجي والتوجه أكثر نحو المهنة بينما طلبة علم النفس أكثر ميلا لمنحى المعنى لأن موقع الضبط عندهم داخلي والتوجه نحو الهدف.

٥ - وباستثناء فرق واحد دال بين المشاركين تبعاً لمتغير السنة الدراسية لم تكن هناك فروق ذات دلالة بين الطلبة من مختلف السنوات الدراسية. وتأتي هذه النتيجة مخالفة للتوقعات، فالمفروض أن الطلبة في الجامعة يصبحون أكثر تفضيلاً واستخداماً للمنحى المتعمق كلما انتقلوا إلى مرحلة أعلى. وهناك افتراض بوجود علاقة إيجابية بين منحى التعلم والسنة الدراسية لأن المتوقع من الجامعات أن تزيد من القدرة على التفكير الناقد والربط بين الأفكار ومهارات حل المشكلات

لدى الطلبة. على سبيل المثال يفترض أن يكون طلبة الدراسات العليا وطلبة السنة الرابعة أكثر تفضيلاً واستخداماً للمنحى المتعمق ممن هم دونهم. بينما يتوقع أن يزداد تفضيل واستخدام المنحى الاستراتيجي والسطحي لدى طلبة السنة الأولى والثانية. ويؤيد هذا الافتراض احتمال ارتباط تأثير السنة الدراسية بالعمر والنضج أيضاً، فقد ذكر (Sadler-Smith, 1996) أن الطلبة الأكثر نضجاً أكثر ميلاً للمنحى المتعمق بينما الطلبة الأقل نضجاً أكثر ميلاً للمنحى السطحي.

تلتقي النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وهي عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة في مختلف السنوات الدراسية بشأن منحى الدراسة المفضل والمستخدم، مع النتيجة التي توصل إليها ياسر و كاظم (١٩٩٨)، كما تتفق مع النتائج التي أسفرت عنها إحدى دراستين لـ (Busato et al., 1998)، ومع ما أشار إليه (Biggs, 1987) و (Gow and Kember, 1993) من أن استخدام الأسلوب المتعمق من قبل الطلبة يتراجع مع تقدمهم في الدراسة. فهل تعني مثل هذه النتيجة أن التعليم الجامعي لم يؤثر تأثيراً فعالاً على منحى التعلم؟ كما تساءل ياسر و كاظم. ربما يكون الأفضل عدم التسرع بالإجابة بالإيجاب على مثل هذا التساؤل والاكتفاء بالقول أن نتائج الدراسات السابقة غير قاطعة في هذا الشأن. لقد عزى (Biggs, 1987) تراجع الطلبة عن المنحى المتعمق إلى شعورهم بثقل العبء التعليمي. ولكنه لم يستطع أن يحدد ما إذا كان إدراك الطلبة أن العبء ثقيل يؤدي بهم إلى التراجع عن المنحى المتعمق إلى السطحي أم أن سلوك المنحى السطحي يقودهم إلى الاعتقاد بأن العبء ثقيل. وأظهرت دراسة لـ (Busato et al., 1998) أن المنحى الموجه نحو التطبيق والمعنى (يقابلان المنحى المتعمق في هذه الدراسة) لم يكونا أعلى استخداماً لدى طلبة السنوات الأخيرة، فيما لم يكن المنحى غير الموجه والمنحى الموجه نحو إعادة التطبيق (Reproduction) (يقابلان السطحي في هذه الدراسة) أعلى استخداماً بين طلبة السنوات الأولى. ولكن الباحثين أنفسهم وجدوا في دراسة طولية (نشرت نتائجها جنباً إلى جنب

مع الدراسة المشار إليها) أن معدل استخدام الأسلوب الموجه نحو التطبيق والمعنى زاد على مر السنين بينما قل معدل استخدام المنحى غير الموجه ومنحى إعادة الإنتاج. وتوصل هؤلاء الباحثون إلى استنتاج بأن الدراسة الطولية أقوى من الدراسة العادية في تقرير تحول الطلبة من منحى إلى آخر لأن الدراسة الطولية تتقصى التحول في الطالب الواحد intra-individual بينما الدراسة العادية تتقصى ذلك ضمن أفراد عينة البحث بأكملها inter-individual. من ناحية أخرى ذكرت Myrskog (1997) أن أفراد عينة دراستها من الممرضات قد تحولوا في نهاية برنامج تدريبي إلى المنحى المتعمق. ولكنها أضافت أن البرنامج نفسه كان مخصصا لهذه الغاية. ولذلك يجدر تقصي أثر متغير السنة الدراسية باستخدام المنهج الطولي أو البحث عن علاقة ارتباطية بين المنحى وطبيعة البرنامج التعليمي والبيئة التعليمية ككل.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة والأدبيات ذات الصلة يتقدم الباحث بمجموعة من التوصيات من أجل البحث وأخرى من أجل الممارسة:

توصيات للبحث:

- إجراء دراسات مماثلة بإدخال متغيرات أخرى مثل التحصيل الأكاديمي، الخلفية الثقافية للطلبة، والعمر.
- إجراء دراسات أخرى تستخدم المقابلة ودراسات الحالة وأساليب البحث النوعية الأخرى، وكذلك المنهج المقارن والتبقي (الطولي) والمنهج التجريبي لتقصي منحى التعلم المفضل والمستخدم لدى الطلبة وارتباطاته بالمتغيرات المختلفة، وكذلك تأثيره على إنجاز المتعلمين وسلوكهم.
- التفكير في تصميم أدوات تأخذ في الاعتبار الثقافة الإسلامية ومنحى التعلم من المنظور الإسلامي.

توصيات للممارسة

- النظر إلى المناحي المختلفة لا على أنها ثنائيات متقابلة بل على أنها ألوان الطيف الواحد أو كنقاط على متصل continuum.
- التفكير في كيفية تعزيز المنحى المتعمق بحيث تصمم المقررات والمتطلبات والبيئة التعليمية عموماً على نحو يعزز المنحى المتعمق. كما يوصى باستخدام المنحى المتعمق بطريقة تدريجية فيقلص استخدام المنحى السطحي ويزاد استخدام المنحى المتعمق خاصة في السنوات الأخيرة. في السنوات الأولى مثل يكون الاعتماد على الامتحانات أكثر ثم يزداد توجيه الطلبة لكتابة الأوراق ولبحوث واستراتيجيات المعالجة الذهنية المتعمقة. يجب أن يتم ذلك بفهم ومرونة، فلا يوصم الطلبة بميلهم للمنحى السطحي مثلاً لمجرد أن نتائج دراسة معينة أشارت إلى ذلك، بل ينظر إلى ذلك على أنه مرحلة معينة أو سلوك تكيفي يمكن أن يكون مقدمة لمستوى أعلى من معالجة المادة التعليمية. كما لا بد أن يفهم ذلك في الإطار الثقافي الذي تتم فيه الدراسة.
- توعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية منحى التعلم عند الطلبة ومراعاة ذلك والإسهام في النهوض بمنحى التعلم والارتقاء به نحو المستويات الأعلى من المعالجة الذهنية.
- إنشاء مراكز جامعية لدراسة منحى التعلم والتعليم وتطويرها.
- تنفيذ برامج منتظمة لتطوير منحى التعلم عند الطلبة على غرار برنامج تطوير أداء لأعضاء هيئة التدريس.
- توظيف نتائج الدراسة لتحسين البيئة التعليمية/التعلمية بشكل عام.
- لدى تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس يجب أن تُفهم النتائج في ضوء منحى التعلم المتبع والمستخدم عند الطلبة.

المراجع

- ١ - أبو مسلم، محمود، (١٩٩٣). أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالقدرة على التصور البصري المكاني والاستقلال الإدراكي لدى الفائقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية العامة. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ٢١، ٢٣٣-٢٤٩.
- ٢ - أبو مسلم، محمود، (١٩٩٤). السيادة النصفية وسمات الشخصية لدى الفائقين من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية العامة. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ٢٤، ٣٥-٨١.
- ٣ - الخليفى، سبيكة، (١٩٩٤). أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالقدرات الابتكارية وسمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة قطر. حولية كلية التربية جامعة قطر، ١١، ٥٠٩-٥٥٠.
- ٤ - السليماني، محمد، (١٩٩٤). أنماط التعلم والتفكير-دراسة نفسية قياسية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة. مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر، ٦، ١٧١-٢٠٩.
- ٥ - عبد الحميد، شاکر (١٩٩٥). الأسلوب والإبداع. مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة، ٥٥(٢)، ٢٧-٧١.
- ٦ - عطاري، عارف (١٩٩٧). التعليم والتعلم وتحقيق التفوق الأكاديمي. رسالة الخليج العربي، ٦٤، ١١٧-١٦١.
- ٧ - محمود، مصطفى (١٩٩٣). أساليب التعلم والتفكير لدى طلاب الجامعة: دراسة مقارنة عبر ثقافية في ست دول عربية. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ٢٢، ١-٢٥.
- ٨ - مراد، صلاح (١٩٨٨). تقنين مقياس أنماط التعليم والتفكير. المنصورة (مصر)، عامر للطباعة والنشر.
- ٩ - ياسر، عامر وكاظم، علي (١٩٩٧). المعالجة المعلوماتية لدى طلبة جامعة

- قار يونس: دراسة في أساليب التعلم وأنماط السيطرة المخية. مجلة الآداب والعلوم (المرج)، ١، ٢٤٣-٢٨٥.
- ١٠ - ياسر، عامر و كاظم، علي (١٩٩٨). أساليب التعلم لدى طلبة جامعة قار يونس. مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٣٣، ٤٨-٦٧.

المراجع الأجنبية

- 1 - Altbach, P. (1995). Problems and Possibilities: The US Academic Profession, **Comparative Education Review**, 20(1), 27-43.
- 2 - Biggs, J. (1987). **Student Approaches to Learning and Studying**. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- 3 - Biggs, J., and Collis, K. (1982). **Evaluating the quality of learning**. NY: Academic Press.
- 4 - Biggs, J. (1988). Approaches to learning and to essay-writing. In R. Schmeck, (ed.), **Learning Strategies and Learning Styles**, NY: Plenum.
- 5 - Britton, B., and Tesser, A. (1991). Effects of Time Management Practices on College Grades. **Journal of Educational Psychology**, 83(3), 405-410.
- 6 - Busato, V., *et al.* (1998). Learning styles: a cross-sectional and longitudinal study in higher education. **British Journal of Educational Psychology**, 68, 427-441.
- 7 - Cave, M., *et al.* (1991). **The Use of Performance Indicators in Higher Education**. London: Jessica Kingsley.
- 8 - Clarke. R. (1986). Students' Approaches to studying in an innovative medical college: A cross-sectional study. **British Journal of Educational Psychology**, 56, 309-321.
- 9 - Drew, P., and Watkins, D. (1998). Affective variables, learning approaches and academic achievement: a causal modelling investigation with Hong Kong tertiary students. **British Journal of Educational Psychology**, 68, 173-188.
- 10 - Duff, A. (1997). A note on the reliability and validity of a 30- item version of Entwistle & Tait's Revised Approaches to Studying Inventory. **British Journal of Educational Psychology**, 67, 529-539.
- 11 - Entwistle, N., and Ramsden, P. (1983). **Understanding Student Learning**. London: Croom Helm.
- 12 - Entwistle, N., and Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluation

- of teaching, and preferences for contrasting academic environments. **Higher Education**, 19,169-94.
- 13 - Entwistle, N., and Tait, H. (1994). **The Revised Approaches to Studying Inventory**, Edinburgh: Center for Research in Learning and Instruction, University of Edinburgh.
 - 14 - Feldman, K. (1989). The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement. **Research in Higher Education**, 30(6), 583-645.
 - 15 - Gibbs, G. (1992). **Improving the quality of student learning**. Bristol: Technical and Educational Services.
 - 16 - Gow, L., and Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. **British Journal of Educational Psychology**, 63, 20-33.
 - 17 - Hativa, N., and Birenbaum, M. (2000). Who Prefers what? Disciplinary Differences in student's preferred approaches to teaching and learning styles. **Research in Higher Education**, 41(2) 209-231.
 - 18 - Kember, D., and Leung, Y. (1998). The dimensionality of approaches to learning: An investigation with confirmatory factor analysis on the structure of the SPQ an LPQ. **British Journal of Educational Psychology**, 68, 395-407.
 - 19 - Kember, D. (2000). Misconceptions about learning approaches, motivation and study practices of Asian students. **Higher Education**, 40, 99-121.
 - 20 - Kember, D., and Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. **Journal of Higher Education**, 65(1), 58-74.
 - 21 - Kember, D., and Wong, A. (2000). Implications for evaluation from a study of students' perceptions of good and poor teaching. **Higher Education**, 40: 69-97.
 - 22 - Kember, D., *et al.* (1999). Reconsidering the dimensions of approaches to learning. **British Journal of Educational Psychology**, 69,323-343.
 - 23 - Loo, R. (1999). Confirmatory factor analyses of Kolb's Learning Style Inventory (LSI-1985). **British Journal of Educational Psychology**, 69, 213-219.
 - 24 - Malaney, G. (1986). Characteristics of graduate students. **Research in Higher Education**, 25(4), 328-341.
 - 25 - Macan, T., *et al.* (1990). College Students' Time Management: Correla-

- tion with Academic performance and Stress. **Journal of Educational Psychology**, 82(4), 760-768.
- 26 - Marton, F., and Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning. **British Journal of Educational Psychology**, 46, 115-127.
- 27 - Marton *et al.* (1984). **The Experience of Learning**. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- 28 - Meyer, J., *et al.* (1994). A gender comparison of contextualised study behavior in higher education. **Higher Education**, 27, 469-485.
- 29 - Myrskog, G.E. (1997). The influence of the educational context on student nurses' conceptions of learning and approaches to learning. **British Journal of Educational Psychology**, 67, 371-381.
- 30 - Naisbitt, J. (1982). **Megatrends**. NY: Warner Books.
- 31 - Newstead, S. (1992). A study of two quick and easy' methods of assessing individual differences in student learning. **British Journal of Educational Psychology**, 62, 299-312.
- 32 - Pask, G. (1976). Styles and Strategies of Learning. **British Journal of Educational Psychology**, 6, 128-148.
- 33 - Ramsden, P. (1992). **Learning to teach in higher education**. London: Routledge.
- 34 - Richardson, J. (1994). Cultural Specifity of Approaches to Studying in Higher Education: A literature Survey. **Higher Education**, 27, 449-468.
- 35 - Riding, R. (1997). On the nature of cognitive style. **Educational Psychology**, 17(1&2), 29-50.
- 36 - Sadler-Smith, E. (1996). Learning styles: A holistic Approach. **Journal of European Industrial Training**, 20(7), 29-36.
- 37 - Sadler-Smith, E. (1999). Intuition-Analysis style and approaches to studying. **Educational Studies**, 25(2), 159-173.
- 38 - Sadler-Smith, E., and Tsang, F., *et al.* (1998). A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom, **British Journal of Educational Psychology**, 68, 81-93.
- 39 - Schmeck, R. (1983). Learning styles of college students. In R. Dillon, and R. Schmeck, (eds.), **Individual Differences in Cognition**. NY: Academic Press.
- 40 - Vermetten, Y.J., *et al.* (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education: Different viewpoints towards development. **British Journal of Educational Psychology**, 69, 221-242.

- 41 - Waugh, R. (1999). Approaches to Studying for students in higher education. **British Journal of Educational Psychology**, 69, 63-79.
- 42 - Waugh, F.R., and Addison, P. (1998). A Rasch measurement model analysis of the Revised Approaches to Studying Inventory. **British Journal of Educational Psychology**, 68, 95-112.

Appendix

Approaches to Studying Inventory

Deep Approach

Looking for meaning:

- 1 - I set out to understand the meaning of what has to be learnt.
- 2 - I work out for myself exactly what is being said in course books and articles.

Active interest/critical stance:

- 3 - I set out to think about ideas from the course when I'm doing other things
- 4 - I set out to think things out for myself, not just accept things I'm told.

Relating and organizing ideas:

- 5 - I set out to relate ideas to other topics and other courses whenever possible.
- 6 - I set out to see in my own mind how all the ideas fit together, when working on new topics.
- 7 - I expect ideas in course books and articles to set me off on long chains of thought about what I'm reading.

Using evidence and logic:

- 8 - I aim to look at the evidence carefully and then try to reach my own conclusions about things I'm studying.
- 9 - I aim to examine the details to see how they fit in with what is being said, when studying course work.
- 10 - I aim to follow the argument and see the reasoning behind each main aspect.

Surface Approach*Relying on memorising:*

- 11 - I aim to concentrate on memorising a good deal of what I have to learn
- 12 - I expect to repeat and copy out things to help me remember them.

Difficulty in making sense:

- 13 - I expect to read things without really trying to understand them.
- 14 - I aim to make sense of what I have to remember.

Un-relatedness:

- 15 - I aim to see the overall picture, irrespective of whether I remember facts or details.
- 16 - I aim to write down just as much as I can in lectures as I do not expect to know what is important.

Concern about coping:

- 17 - I expect to worry about whether I will be able to cope with the course work properly.
- 18 - I expect I'll feel I'm drowning in the large amount of material with which I will have to cope on my course.
- 19 - I will worry if I get behind with the completion of the set work and course assignments.
- 20 - I will worry about my study if I can not understand the course content.

Strategic Approach*Determination to excel:*

- 21 - I expect to feel I'm doing as well as I can, in my course.
- 22 - I know what I want to get out of my course and I am determined to achieve it.

Effort in studying:

- 23 - I aim to put a lot of effort into making sure I have the most important study details at my finger tips.
- 24 - I set out to work hard when I'm studying and to keep my mind on what I'm doing.

Organized studying:

- 25 - I aim to ensure I find conditions for studying which let me get on with my work easily.

26 - One way or another I aim to get hold of books or whatever I need to studying.

27 - I aim to be systematic and organised in the way I go about studying.

Time management:

28 - I aim to organise my study time carefully to make the best use of it.

29 - I aim to make use of my time during the day for studying.

30 - I intend to work steadily throughout the course, rather than leaving everything until the last minute.

***PREFERRED AND APPLIED STUDENTS'
"APPROACHES TO STUDYING" AT THE INTERNATIONAL
ISLAMIC UNIVERSITY - MALAYSIA***

Dr. Aref T. M. Atari

*Department of Foundations and Educational
Administration, College of Education
Sultan Qaboos University*

Abstract

This study aims at determining Students' preferred and actually used "Approaches of Study", and whether there are statistically significant differences between the degree of preference and application. The effect of the demographic variables on the responses of the participants is investigated. The sample consists of 363 undergraduate students enrolled in 1999/2000 in the International Islamic University Malaysia. The instrument is Waugh's version (1999) of the widely used "Approaches to study" questionnaire. The findings reveal that the participants prefer and apply the three approaches with different levels as follows: the strategic approach, the deep approach and the surface approach. There are also statistically significant differences between the level of preference and that of application. Statistically significant differences attributed to gender are observed concerning a number of subcategories. However the effect of student's major and year of study are very limited. The findings are discussed in the light of the relevant findings of studies. The study ends with recommendations.