استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية وعلاقتها ببعض خصائص طلاب كلية التربية النوعية

دكتور / إبراهيم إبراهيم أحمد
أستاذ مساعد علم نفس تربوي
كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة

ملخص الدراسة :

هدف البحث إلى بحث العلاقة بين استراتيجيات الدراسة والتعلم (القلق ، والاتجاه ، والتركيز، ومعالجة المعلومات ، والدافعية ، واختبار الذات ، وتحديد الأفكار الرئيسية ، ومعينات الدراسة، واستراتيجيات الاختبار ، وإدارة الوقت) والتوجهات الأكاديمية (ارتباط البناء ، والتعبير الإبتكاري والقراءة للمتعة ، والفاعلية الأكاديمية ، والتبلد الأكاديمي ، والشك في المعلم) وكذلك بحث أثر كل من السنة الدراسية (السنة الأولي ، والسنة الرابعة) والتخصص الأكاديمي (شعبة الحاسب الآلي، وشعبة الإعلام التربوي) والنوع (ذكور ، وإناث) علي إستراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية . وتكونت عينه البحث من (٤٠٠) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية النوعية جامعه المنصورة . واستخدم البحث مقياس لاستراتيجيات الدراسة والتعلم ، ومقياس للتوجهات الأكاديمية. وتوصل البحث إلي وجود علاقة دالة بين استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية ، ووجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب السنة الأولي وطلاب السنة الرابعة في معظم أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية ، ووجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب شعبة الحاسب الآلي وطلاب شعبة الإعلام التربوي في معظم أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم وبعض أبعاد التوجهات الأكاديمية وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في كل أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم وأبعاد التوجهات الأكاديمية عدا بعدا واحدا من أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم.

استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية وعلاقتها ببعض خصائص طلاب كلية التربية النوعية

دكتور/ إبراهيم إبراهيم أحمد
أستاذ مساعد علم نفس تربوي
كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة

مقدمة:

يتضمن القرن الحادي والعشرين تحديات هائلة في شتى ميادين الحياة ، مما يفرض على التربية خوض معركة تغيير تربوية لمواجهة هذه التحديات. ولم يعد هدف التربية مجرد تحصيل المعلومات فحسب ، بل السعي إلى تنمية مهارات الدراسة والتعلم لدى الطلاب ، وتشجيعهم على تكوين توجهات أكاديمية إيجابية ، من اجل خلق جيل لديه القدرة على التعلم بفاعلية ، والتفكير بإيجابية.

ولضمان جودة التعلم، وهو الاتجاه السائد الآن الذي يركز التربويون جهودهم عليه، يجب الاهتمام باستراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية حيث أنهما مرتبطان ارتباطا وثيقا بكفاءة الطلاب في عملية التعلم وإتقانهم لها. كما أن اهتمام المؤسسات التعليمية بتطوير طرق وإستراتيجيات الدراسة والتعلم، والتوجهات الأكاديمية ، يكسب الطلاب مهارات جديدة تساعدهم على أن يتعلموا كيف يفكرون ؟ وكيف يتعلمون؟.

وأصبح من الضروري الآن أن يهتم الباحثون باستراتيجيات الدراسة والتعلم الفعالة وتزويد كل من الطلاب والمعلمين ببيانات كافية عن هذه الإستراتيجيات وأهميتها للأداء الأكاديمي الناجح. ولذلك فإن التحدي الذي يواجه التربويون اليوم هو كيف نحسن أو نزيد من استخدام الطلاب لإستراتيجيات الدراسة والتعلم الفعالة والمناسبة ؟ مما يساعد على تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب، والتغلب على بعض المشكلات التي يواجهونها في أدائهم للمهام الأكاديمية.

وأعد وينستين وبالمر (Weinstein & Palmer, 2002) نموذجا لاستراتيجيات الدراسة والتعلم Learning and study strategies يشمل على عشر إستراتيجيات للدراسة والتعلم هي: القلق ، والاتجاه ، والتركيز Concentration ، ومعالجة المعلومات information processing، والدافعية ، واختبار الذات self – testing ، وتحديد الأفكار الرئيسية selecting main ideas، ومعينات الدراسة study aids ، واستراتيجيات الاختبار test strategies، وإدارة

الوقت. وصمم وينستين وبالمر Weinstein & Palmer مقياسا لاستراتيجيات الدراسة والتعلم يتكون من عشرة مقاييس فرعية تقيس تلك الإستراتيجيات العشرة .

وأكد هاجكويست (Hagquist , 2006) أن التوجهات الأكاديمية مفهوم مفيد في تحديد السلوك غير المناسب ، وطريقة قوية في التعرف على الطلاب الذين يعانون من مشكلات في العمل الأكاديمي. ووجد دافدسون وآخرون (Davidson , et.al. , 2003) علاقة دالة بين التوجهات الأكاديمية وكل من الضغط الأكاديمي والرضا الأكاديمي لدي الطلاب. وأوضح دافدسون وبك (Davidson & Beck , 2005) أنه يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب في الكلية من خلال توجهاتهم الأكاديمية. كما أوضحت الدراسات وجود علاقة دالة بين التوجهات الأكاديمية وكل من التحصيل الأكاديمي ، والمثابرة في المهام الأكاديمية (Davidson & Beck , 2006 , 216) .

وقام دافدسون وآخرون (Davidson , et.al. , 2003) بصياغة نموذج للتوجهات الأكاديمية يشمل ستة توجهات أكاديمية هى : اعتماد البناء structure dependence ، والتعبير الإبتكارى creative expression ، والقراءة للمتعة reading for pleasure ، والفاعلية الأكاديمية academic efficacy ، والتبلد الأكاديمي academic apathy، والشك في المعلم mistrust of instructor . كما قاموا بإعداد مقياس للتوجهات الأكاديمية يتكون من ستة مقاييس فرعية تقيس تلك التوجهات الأكاديمية الستة .

مشكلة البحث:

نشأ الإحساس بالمشكلة ومبرراتها من النقاط التالية :

١- أنه توجد زيادة كبيرة في أعداد الطلاب الذين يلتحقون بالجامعات والكليات. والعديد من هؤلاء الطلاب يحتاجون إلى تحسين مهاراتهم في الدراسة والتعلم ويوجد نقص واضح في الوسائل التي تقيس بصدق وثبات جوانب القوة والضعف لدى الطلاب . وفى نفس الوقت أعد الباحثون بعض الوسائل التي تستخدم في قياس سلوكيات الدراسة والتعلم لدى الطلاب . ويعتبر مقياس إستراتيجيات الدراسة والتعلم الذي أعده وينستين وبالمر Weinstein & Palmer من أهم المقاييس المستخدمة وأكثرها استخداما في البحوث ، حيث تم استخدامه في حوالي ١٣٠٠جامعة وكلية في الولايات المتحدة . ويؤكد الباحثون على أن مقياس إستراتيجيات الدراسة والتعلم أداه مناسبة لتقييم خصائص التعلم لدى طلاب الجامعة .(Olaussen & Braten , 2001,82)

٢- أن استراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلاب ترتبط بنتائج التعلم لديهم، وتزودهم بإدراك

مفيد عن مفاهيم وأهداف التعلم ، وفاعليتهم كمتعلمين . وكذلك ترتبط بطريقة التعلم التي يتبناها الطلاب (مثل التعمق أو السطحية) عندما يدرسون (Laharpe & Radloff , 2003 , 262).

٣- وتساءل كيربى وآخرون (Kirby , et.al. , 2008 , 86)عن ما هي إستراتيجيات الدراسة والتعلم الفعالة ؟ وما فائدة تلك الإستراتيجيات في عملية التعلم ؟ وأوضحوا أن إستراتيجيات الدراسة والتعلم هي إستراتيجيات معرفية يستخدمها الطلاب في التعلم الأكاديمي . والوسيلة الأكثر انتشارا في تقييم إستراتيجيات الدراسة والتعلم هي مقياس وينستين وبالمر Weinstein & Palmer (LASSI) .

٤- ما ذكره جوردون (Gordon ,2007) من أن الإستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في الدراسة تؤدى إلى ٩٣% من الفروق بين الطلاب الذين يستخدمون تلك الإستراتيجيات والطلاب الذين لا يستخدمونها .

٥- وأكدت الدراسات على وجود علاقة دالة بين إستراتيجيات الدراسة والتعلم وكل من الأداء الأكاديمي (Filho , 2007 ; Cano , 2006 ; Simpson , et.al. 2000 ; Melancon , 2002 , ومعدل درجات الصف (Hulick , Higginson , 2004) ، والقدرة على القراءة (Kibry , et.al. , 2008) وإدراك الطلاب لمهاراتهم في التعلم (Hulick & Higginson , 2004) ، والسلوك الأكاديمي للطلاب (Hamman , et.al. , 2000).

٦- ما توصل اليه أليوسن وبراتن (Olaussen & Braten ,2001) من وجود فروق دالة بين الطلاب ذوى التخصصات الأكاديمية المختلفة في إستراتيجيات الدراسة والتعلم، وما توصل اليه سيف (Seyf , 2005) من عدم وجود تأثير دال للتخصص الأكاديمي على استراتيجيات الدراسة والتعلم.

٧- ووجد كل من ستيفنس ورانيلز(Stevens & Runnels , 2004)، وداونـنج وشان (Dawning & Chan , 2007) فروقا دالة بين الذكور والإناث في استراتيجيات الدراسة والتعلم . كما توصل سيف (Seyf ,2005) إلى عدم وجود تأثير دال للمستوى الدراسي (السنة الدراسية) على إستراتيجيات الدراسة والتعلم .

٨- وذكر دافدسون وآخرون (Davidson , et.al. , 2003, 687) أن التربويين لم يهتموا الاهتمام الكافي بالطريقة التي يفسر بها الطلاب خبراتهم الأكاديمية ، وأن البحث في مجال

إدراكات أو توجهات الطلاب Student's Perceptions or orientations لم يرقى إلى الفهم الجيد لطلاب الجامعة ولم يصل بعد إلى المنفعة التطبيقية في هذا المجال .

٩- وأثبت البحث أن التوجهات الأكاديمية تعتبر منبئاً قوياً للسلوكيات المرتبطة بحجرة الدراسة والإنجاز الأكاديمي (Sideridis, 2007).

١٠- وتوصل أندرو وفيليبوس (Androu & Fillippos , 2005) إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث وكذلك بين الطلاب ذوى التخصصات الأكاديمية المختلفة في توجهات الدراسة studying orientations.

١١- وأكدت الدراسات على وجود علاقة دالة بين التوجهات الأكاديمية وكل من الأداء الأكاديمي (Davidson, et.al.,2005 ; Davidson, et.al., 2007) والإعزاءات السببية للنجاح والفشل الأكاديمي (Davidson, et.al., 2003)، والمثابرة (Davidson & Beck , 2007) .

١٢- واهتمت الدراسات العربية باستراتيجيات ما وراء المعرفة (محمد على مصطفى ، ٢٠٠٤) ، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (هشام حبيب، ٢٠٠٦)، واستراتيجيات حل المشكلة (منى حسن, ٢٠٠٦؛ مرتضى صالح، ٢٠٠٨) ، واستراتيجيات التعلم التعاوني (أحمد الشودافى ، ٢٠٠٤؛ زينب محمد ، ٢٠٠٨) . ولم تتناول الدراسات العربية ــ على حد علم الباحث ــ إستراتيجيات الدراسة والتعلم (القلق، والاتجاه، والتركيز، ومعالجة المعلومات، والدافعية ، واختبار الذات ، وتحديد الأفكار الرئيسية ، ومعينات الدراسة ، واستراتيجيات الاختبار ، وإدارة الوقت) كما تقاس بمقياس وينستن وبالمر Weinstein and Palmer وهو ما يتناوله البحث الحالي.

١٣- كما اهتمت الدراسات العربية ببحث التوجهات الدافعية (التعلم / الدرجة) (أحمد السيد الشخيبى، ١٩٩٩)،وتوجهات الإنجاز(الإتقان، والأداء) (ربيع عبده أحمد، ٢٠٠٥).ولم تتناول الدراسات العربية ــ على حد علم الباحث ــ التوجهات الأكاديمية (اعتماد البناء ، والتعبير الإبتكاري ، والقراءة للمتعة ، والفاعلية الأكاديمية ، والتبلد الأكاديمي ، والشك في المعلم) كما تقاس بمقياس دافدسون وآخرين Davidson , et.al. وهو ما يهتم به البحث الحالي.

وهذا ما دفع بالباحث الحالي إلى محاولة الإجابة على التساؤلات التالية والتي تحدد مشكلة البحث :

١- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة بين إستراتيجيات الدراسة والتعلم (القلق ، والاتجاه ، والتركيز، ومعالجة المعلومات ، والدافعية ، واختبار الذات ، وتحديد الأفكار الرئيسية ، ومعينات الدراسة ، واستراتيجيات الاختبار ، وإدارة الوقت)، والتوجهات الأكاديمية (اعتماد البناء، والتعبير الإبتكارى، والقراءة للمتعة ، والفاعلية الأكاديمية، والتبلد الأكاديمي، والشك في المعلم) لدى أفراد العينة الكلية؟.

٢- هل توجد فروق دالة في كل من إستراتيجيات الدراسة والتعلم, والتوجهات الأكاديمية بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة من أفراد العينة؟.

٣- هل توجد فروق دالة في كل من استراتيجيات الدراسة والتعلم ، والتوجهات الأكاديمية بين طلاب شعبة الحاسب الآلي وطلاب شعبة الإعلام التربوي من أفراد العينة؟.

٤- هل توجد فروق دالة في كل من استراتيجيات الدراسة والتعلم ، والتوجهات الأكاديمية بين الذكور والإناث من أفراد العينة؟.

٥- هل يوجد تأثير دال للتفاعلات (الثنائية والثلاثية) بين السنة الدراسية والتخصص الأكاديمي والنوع على كل من استراتيجيات الدراسة والتعلم, والتوجهات الأكاديمية لدى أفراد العينة ؟.

أهداف البحث :

تتحدد أهداف البحث الحالي فيما يلي :.

١- معرفة العلاقات بين استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية النوعية.

٢- معرفة الفروق بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة بكلية التربية النوعية في كل من استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية .

٣- معرفة الفروق بين طلاب شعبة الحاسب الآلي (كشعبة علمية) وطلاب شعبة الإعلام التربوي (كشعبة أدبية) في كل من استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية .

٤- معرفة الفروق بين الذكور والإناث من طلاب كلية التربية النوعية في كل من استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية .

٥- معرفة تأثير التفاعلات (الثنائية والثلاثية) بين السنة الدراسية والتخصص الأكاديمي والنوع

على كل من استراتيجيات الدراسة والتعلم, والتوجهات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية النوعية .

أهمية البحث :

ترجع أهمية البحث الحالي إلى ما يلي :.

١- التعرف على استراتيجيات الدراسة والتعلم لدى الطلاب بقصد تقديم التوجيه اللازم لتطويرها، وانتقاء الخبرات والأنشطة التعليمية التي تساعد على تنميتها لدى الطلاب .

٢- التعرف على التوجهات الأكاديمية لدى الطلاب من أجل المساعدة على تنمية التوجهات الأكاديمية الإيجابية (التعبير الإبتكارى ، والقراءة للمتعة، والفاعلية الأكاديمية) وخفض التوجهات الأكاديمية السلبية (اعتماد البناء ، والتبلد الأكاديمي ، والشك في المعلم) لدى الطلاب .

٣- أن دراسة استراتيجيات الدراسة والتعلم ، والتوجهات الأكاديمية تساعدنا على فهم وتفسير الأداء الأكاديمي للطلاب والتنبؤ به . حيث أكدت الدراسات السابقة على وجود علاقة ارتباطيه قوية بين الأداء الأكاديمي وكل من إستراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية .

٤- أن الدراسة الحالية تحاول إعداد أداه لقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم (القلق ، والاتجاه ، والتركيز ، ومعالجة المعلومات ، والدافعية ، واختبار الذات ، وتحديد الأفكار الرئيسية ، ومعينات الدراسة ، واستراتيجيات الاختبار ، وإدارة الوقت) ، وأداه لقياس التوجهات الأكاديمية (اعتماد البناء ، والتعبير الإبتكارى ، والقراءة للمتعة ، والفاعلية الأكاديمية ، والتبلد الأكاديمي ، والشك في المعلم) . حيث لا توجد أدوات في البيئة العربية تقيس هذه المتغيرات .

مصطلحات البحث :

استراتيجيات الدراسة والتعلم : Learning and study strategies

هي السلوكيات ، والأفكار ، والاتجاهات ، والمعتقدات الكامنة والظاهرة والمرتبطة بالتعلم الناجح. وتشمل عشرة أبعاد هي :.

١- القلق: Anxiety

وهو درجة القلق الذي يدركه الطالب عندما يقترب من المهام الأكاديمية.

٢- الاتجاه: Attitude

وهو دافعية الطلاب المدركة وميلهم للنجاح في دراستهم وإرادتهم للقيام بالمهام الضرورية للنجاح الأكاديمي .

٣- التركيز: Concentration

وهو قدرة الطالب المدركة على تركيز انتباهه ، وتجنب المشتتات عندما يقوم بالمهام الأكاديمية.

٤- معالجة المعلومات: information processing

وهى قدرة الطالب على معالجة الأفكار من خلال التفصيل elaborating العقلي لها وتنظيمها بطرق ذات معنى .

٥- الدافعية: motivation

وهى تحمل الطالب للمسئولية فيما يتعلق بأداء المهام الأكاديمية من خلال استخدامه للنظام الذاتي self – discipline وبذل الجهد.

٦- اختبار الذات: self – testing

وهو معرفة الطلاب بأهمية اختبار الذات والمراجعة reviewing أثناء تعلم المادة الدراسية ، واستخدامهم لهذه الممارسات لزيادة الفهم .

٧- تحديد الأفكار الرئيسية : selecting main ideas

وهى قدرة الطالب على تحديد المعلومات المهمة في موقف التعلم .

٨- معينات الدراسة: study aids

وهو قدرة الطلاب المدركة على استخدام أو تنمية معينات الدراسة التي تتناسب مع عملية التعلم ، ومعرفة المصادر البديلة للمعلومات.

٩- استراتيجيات الاختبار: test strategies

وهى قدرة الطالب على التحضير الفعال للاختبار ، وعلى فهم السؤال عندما يجيب عليه .

١٠- إدارة الوقت: time management

وهى إدراك الطلاب للدرجة التي يبتكرون ويستخدمون جداول مواعيد لإدارة مسئولياتهم بفاعلية في المواقف الأكاديمية (Weinstein & Palmer , 2002 , 4-9)

التوجهات الأكاديمية: academic orientations

هي اعتقادات الطلاب عن أنفسهم، وعن المعلمين، وعن المهام الأكاديمية academic tasks . وإدراكات الطلاب students perceptions في هذه الجوانب الثلاثة . وتشمل التوجهات الأكاديمية ستة أبعاد هي :

١- اعتماد البناء: structure dependence

وهو رفض الطالب للغموض، وحاجته القوية للنظام والتنبؤ، ويريد أن يعرف بالتحديد ما هو المتوقع منه .

٢- التعبير الإبتكاري: creative expression

وهو تفضيل الطلاب للأعمال التي تسمح لهم بالتعبير عن التفرد ، والمشاركة في المناقشات التي تتم داخل حجرة الدراسة ، والاستمتاع بالتعلم من أجل التعلم ، والاعتقاد بأن التعلم عن الثقافات المختلفة وأساليب الحياة يكون مسعى جيد .

٣- القراءة للمتعة: reading for pleasure

وهو تفضيل الطلاب للقراءة في مجموعة من المصادر المتنوعة، والقراءة بتعمق ، وقراءاتهم لا تكون محصورة في المقررات المحددة، ويحبون التواجد في المكتبة, ويفضلون المقررات التي تحتاج لقراءة متعمقة ومتنوعة.

٤- الفاعلية الأكاديمية: academic efficacy

وهى شعور الطالب بالثقة في إنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منه ، ولا يزعجه شك الذات أو الخوف من الفشل ، ويعتقد بأنه يملك القدرة التي تؤهله لأداء المهام والاختبارات المرتبطة بالمقررات الدراسية بطريقة جيدة.

٥- التبلد الأكاديمي: academic apathy

هو اعتقاد الطالب بأنه غير كفء في أدائه على المقرر الدراسي، ويكون أكثر اهتماما بالتظاهر

بالنجاح الأكاديمي عن التعلم الفعلي، ويضع معايير أكاديمية قليلة، ولا يرغب في بذل الجهد الضروري للحصول على درجات مرتفعة.

٦- الشك في المعلم: mistrust of instructor

وهو اعتقاد الطلاب بأن المعلمين لا يهتمون بالضغط الواقع على الطلاب، و أن بعض المعلمين يستمتعون بإعطاء درجات منخفضة للطلاب ووضع أسئلة خادعة في الاختبار. ويعزون فشلهم الأكاديمي إلى المعلم أكثر من أنفسهم (Davidson , et.al. , 2003 , 679-681).

إطار نظري :

أ- إستراتيجيات الدراسة والتعلم : Learning and study strategies

يعرف كيربى وآخرون (Kirby, et.al., 2008, 87) إستراتيجيات الدراسة والتعلم بأنها سلوكيات وأفكار behaviors and thoughts تؤثر في عملية الترميز encoding process التي يقوم بها المتعلم . ولذلك فإن هدف أي إستراتيجية للتعلم هو التأثير في طريقة المتعلم في إختيار select ، وتنظيم organize ، وتكامل integrate المعلومات الجديدة .

ووضع وينستين وبالمر (Weinstein & Palmer, 2002) نموذجا لاستراتيجيات الدراسة والتعلم يشمل ثلاثة مكونات رئيسية للتعلم الإستراتيجي وهى :

١- مكونات المهارة : Skill component

وهى إدراك الطلاب لاستراتيجيات ومهارات تعلمهم وعمليات تفكيرهم المرتبطة بالتعرف والاكتساب وبناء المعنى للمعلومات والأفكار والخطوات الهامة والجديدة .ويشمل هذا المكون ثلاثة أبعاد هى:

- معالجة المعلومات : وهى القدرة على معالجة الأفكار من خلال التفصيل elaborating العقلي لها وتنظيمها بطرق ذات معنى .
- تحديد الأفكار الرئيسية: وهى قدرة الطالب على تحديد المعلومات المهمة في موقف التعلم .
- إستراتيجيات الاختبار: هي قدرة الطالب على التحضير الفعال للامتحان وعلى فهم السؤال عندما يجيب عليه.

٢- مكون الإرادة: will component

هي إدراكات الطلاب عن قابليتهم لتعلم معلومات جديدة ، وعن اتجاهاتهم وميولهم في الكلية ، وعن اجتهادهم diligence ، وإرادتهم willingness لبذل الجهد اللازم لإكمال المتطلبات الأكاديمية بنجاح ، وعن الدرجة التي يقلقون بها فيما يتعلق بأدائهم الأكاديمي. ويشمل هذا المكون ثلاثة أبعاد هي:

- الاتجاه : وهو دافعية الطلاب المدركة وميلهم للنجاح في دراستهم ، وإرادتهم للقيام بالمهام الضرورية للنجاح الأكاديمي .
- الدافعية : وهى تحمل الطالب المسئولية فيما يتعلق بأداء المهام الأكاديمية من خلال استخدامه للنظام الذاتي self – discipline والعمل الشاق .
- القلق : وهو درجة القلق الذي يدركه الطالب عندما يقترب من المهام الأكاديمية .

٣- مكون التنظيم الذاتي: the self regulation

هو إدراك الطلاب لكيفية إدارتهم manage ، أو تنظيمهم الذاتي self-regulate وتحكمهم فى عملية التعلم من خلال استخدامهم للوقت بفاعلية ، وتركيز إنتباههم والإبقاء على تركيزهم طول الوقت، وتأكدهم من أنهم يلتقون met بمطالب التعلم الخاصة بالفصل class ، واستخدامهم لمعينات الدراسة. ويشمل هذا المكون أربعة أبعاد هى:

- التركيز : قدرة الطالب المدركة على تركيز انتباهه ، وتجنب المشتتات عندما يقوم بالمهام الأكاديمية.
- إدارة الوقت : إدراك الطلاب للدرجة التي يبتكرون ويستخدمون جداول مواعيد لإدارة مسئولياتهم بفاعلية .
- اختبار الذات : معرفة الطلاب بأهمية اختبار الذات self – testing والمراجعة أثناء تعلم المادة الدراسية ، واستخدامهم لهذه الممارسات .
- معينات الدراسة : وهو قدرة الطلاب المدركة لاستخدام أو تنمية معينات الدراسة التي تتناسب مع عملية التعلم .

وأكد داوننج وشان (Dawning & Chan, 2007) على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مكونات التعلم الإستراتيجي الثلاثة (المهارة ، والإرادة ، والتنظيم الذاتي) حيث

حصل الإناث على درجات أعلى من الذكور في مكونات الإرادة والتنظيم الذاتي ، بينما حصل الذكور على درجات أعلى من الإناث في مكون المهارة .

وأشار ولترز (Wolters ,1998) إلى وجود بعدين لإستراتيجيات التعلم المستخدمة في تنظيم الدافعية هما :

- إستراتيجيات التنظيم الداخلي للدافعية وتشمل الفاعلية الأكاديمية ، ومعالجة المعلومات، وطلب المساعدة ، والإرادة ، وقيمة المهمة .
- إستراتيجيات التنظيم الخارجي للدافعية وتشمل المكافآت الخارجية ، وتوجه هدف الأداء .

وصنف إمز وأركر (Ames & Archer ,1998) استراتيجيات التعلم إلى ثلاثة إستراتيجيات هي:

- اختيارات المهمة task choices
- الاتجاهات attitudes
- الإعزاءات السببة casial attribution

وأكد لاهارب ورادلوف (Laharpe & Radloff ,2003 ,263)على أن الطلاب يستخدمون استراتيجيات تعلم مختلفة تشمل :

- الإعادة rehearsal
- والتفصيل elaboration
- والتنظيم organization

وسوف يأخذ الباحث الحالي بتصنيف وينستين وبالمر Weinstein & Palmer لاستراتيجيات الدراسة والتعلم في دراسته الحالية ، حيث أنه نموذجا جديدا على الدراسات العربية .

وأوضح هلك وهيجنسون (Hulick & Higginson ,2004) أن الطلاب الذين يستخدموا إستراتيجيات التعلم بدرجة كبيرة أدركوا أنفسهم على أنهم أكثر مهارة في مهام التعلم ، والطلاب الذين يستخدموا إستراتيجيات التعلم ، (وبصفة خاصة إستراتيجيات الدافعية والتركيز وتناول الاختبار) حصلوا على درجات مرتفعة في التحصيل الأكاديمي. والطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة في إستراتيجيات الاتجاه وإدارة الوقت والقلق وجد أن لديهم صعوبات في الدراسة بالكلية.

واعتقد وينستين وأندروود(Weinstein & Underwood ,1995,151) وبنتريش وجونسون (Pintrich & Johnson ,1999 ,112) أن إستراتيجيات التعلم يمكن التحكم فيها من قبل المتعلمين ويمكن تنميتها من خلال التعليم . وأوضحا أنه على المربين مساعدة الطلاب على فهم وإتقان إستراتيجيات التعلم المختلفة ليصبحوا متعلمين فعالين effective learners.

قياس إستراتيجيات الدراسة والتعلم :

قام وينستين وبالمر(Weinstein & Palmer, 2002) بإعداد مقياس لاستراتيجيات الدراسة والتعلم يشمل على عشرة مقاييس فرعية تقيس عشر إستراتيجيات للدراسة والتعلم لدى طلاب الجامعة وهذه المقاييس هي:

١- مقياس القلق: Anxiety scale

ويقيس القلق المرتفع للطالب أثناء وجوده في الكلية وفى أدائه الأكاديمي. وكيف أن القلق المرتفع يقلل من فاعلية الطالب في الدراسة. وهذا المقياس معد بطريقة معكوسة inverted فالدرجة المرتفعة عليه تدل على قلق منخفض، والدرجة المنخفضة تدل على قلق مرتفع. والطالب الذي يحصل على درجة منخفضة على هذا المقياس يحتاج إلى خفض القلق من اجل تركيز أفضل، وان يتعلم أساليب تساعده على مقاومة القلق .

٢- مقياس الاتجاه: Attitude scale

ويقيس اتجاه الطالب نحو الكلية . وكيف أن تنمية اتجاه إيجابي نحو الكلية يؤدى إلى إتقان الطالب للعمل الأكاديمي . والطالب المنخفض في الدرجة على هذا المقياس يحتاج إلى أن يفهم أن الكلية والأداء الأكاديمي مرتبطان بحياته وأهدافه .

٣- مقياس التركيز: Concentration scale

ويقيس القدرة على توجيه الانتباه والاحتفاظ به في المهام الأكاديمية ، والقدرة على خفض تأثير المثيرات الخارجية السلبية التي تعوق تحقيق الأهداف . والطالب المنخفض في التركيز يحتاج إلى أن يتعلم كيف يراقب تركيزه، وان يتعلم أساليب إعادة توجيه الانتباه والتقليل من الأفكار أو المشاعر المشتتة له .

٤- مقياس معالجة المعلومات : information processing scale

ويقيس القدرة على استخدام استراتيجيات تنظيمية ومهارات عقلية لربط ما يعرفه بالفعل بما

يتعلمه . والطالب المنخفض في معالجة المعلومات يحتاج إلى تعلم الطرق التي تساعده على جعل المعلومات ذات معنى بالنسبة له ، وتكوين ملاحظات جيدة عن المحاضرة .

٥- مقياس الدافعية : motivation scale

ويقيس مثابرة الطالب في المهام الأكاديمية ، وإرادته لبذل الجهد في المهام المحددة . والطالب المنخفض في الدافعية يحتاج إلى أن يضع أهداف للعمل الأكاديمي ، وان يتحمل مسئولية اكبر فيما يتعلق بالنتائج الأكاديمية .

٦- مقياس اختبار الذات: self – testing scale

يقيس استخدام الطالب لأساليب تحديد مستوى الفهم ، واستخدامه للمراجعة لزيادة الفهم . والطالب المنخفض في اختبار الذات يحتاج الى تعلم طرق لمراجعة المعلومات ، ومراجعة مستوى الفهم ، وزيادة قدرته على تطبيق ما يتعلمه .

٧- مقياس تحديد الأفكار الرئيسية : selecting main ideas scale

ويقيس مهارة الطالب في تحديد المعلومات الهامة فيما يدرسه ، وقدرته على فصل الأفكار الأكثر أهمية عن الأفكار الأقل أهمية . والطالب المنخفض في هذا المقياس يحتاج إلى أن يتعلم كيف يركز على المعلومات الهامة ، وان يبتكر طرق تساعده في تحديد المعلومات الهامة .

٨- مقياس معينات الدراسة : study aids scale

ويقيس استخدام الطالب للمواد المساعدة على التعلم ، ومعرفته بالمصادر البديلة للمعلومات. والطالب المنخفض في هذا المقياس يحتاج إلى أن يتعلم كيف يستخدم الكتب الدراسية ومجموعات الدراسة كمعينات دراسية ، وان يفهم المصادر المتاحة .

٩- مقياس إستراتيجيات الاختبار: test strategies scale

ويقيس استخدام الطالب لإستراتيجية التحضير للاختبار ، وتطبيقه لاستراتيجيات تناول الاختبار. والطالب المنخفض في هذا المقياس يحتاج إلى أن يتعلم طرقا أكثر فعالية خاصة بالتحضير للاختبارات ، واستراتيجيات تناول الاختبار بالنسبة لمختلف أنواع الاختبارات والمواد الدراسية .

١٠- مقياس إدارة الوقت : time management scale

ويقيس تطبيق الطالب لمبادئ إدارة الوقت في المواقف الأكاديمية، والطالب المنخفض في إدارة

الوقت يحتاج إلى أن يتجنب المماطلة (تأجيل العمل) ووضع أنشطة غير أكاديمية في جدول مواعيد العمل الاكاديمى، وان يستخدم خطة للوقت لتحديد المقدار الفعلي للساعات التي يحتاجها في المذاكرة.

وقام الباحث الحالي بترجمة هذا المقياس واستخدامه في الدراسة الحالية نظرا لأنه أفضل المقاييس التي تم إعدادها لقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم .

أهمية استراتيجيات الدراسة والتعلم :

بالنسبة للطلاب، وبصفة خاصة الملتحقين حديثا بالجامعة ، يكون من المهم أن يعرفوا كيف يتعلموا, وما هي استراتيجيات التعلم التي تكون فعالة بالنسبة للمهام الأكاديمية والانجاز الأكاديمي. ومثل هذه المعلومات يمكن أن تزيد من التعلم الفعال ومن كفاءة الطالب student confidence في التعلم. وبالنسبة للمعلمين فان المعرفة عن كيف يتعلم الطلاب تساعدهم على فهم خبرة التعلم learning experience وتزودهم بمعلومات عن الجوانب التي يحتاج الطلاب لمساعدة فيها . كما أن معرفة المعلمون باستراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلاب في مواقف التعلم المختلفة تساعدهم على تخطيط المقررات والمهام التعليمية ومهام التقييم بطريقة تشجع الطلاب على استخدام تلك الاستراتيجيات وان يكونوا متعلمين فعالين (Laharpe & Radloff ,2003, 264).

كما أن دور المعلم داخل حجرة الدراسة يجب أن يتضمن توضيح استراتيجيات وعمليات التعلم كتدريب للطلاب على مهارات التعلم (Hamman , et.al, 2000 ,342).

ومقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم هو وسيلة تقييميه تم تصميمه لقياس استخدام الطلاب لطرق استراتيجيات الدراسة والتعلم. وأوضحت الدراسات أن معدل درجات الصف تكون أعلي لدى الطلاب الذين يحصلوا على معلومات عن استراتيجيات الدراسة والتعلم وتنمو لديهم مهارات تعلم أفضل من الطلاب الذين لم يحصلوا على معلومات عن تلك الاستراتيجيات (Filho , 2007 ,168).

ومقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم ليس له درجة كلية وإنما هو مقياس تشخيصي diagnostic measure يزود الطلاب بتشخيص لجوانب القوة والضعف لديهم مقارنة بالطلاب الآخرين، وذلك يمد الطلاب بتغذية مرتدة يمكن أن تساعدهم على تحسين معارفهم واتجاهاتهم، ومعتقداتهم ومهاراتهم (Dawning & Chan ,2007, 2).

ب- التوجهات الأكاديمية : academic orientations

يعرف إيسون وآخرون (Eison , et.al., 1992 ,8) التوجهات الأكاديمية بأنها طريقة إدراك الطلاب لخبراتهم وبيئتهم داخل الكلية. وعرفها دافدسون وبك (Davidson & Beck , 2007 ,2) على أنها اعتقادات الطلاب عن أنفسهم ، ومعلميهم ، والمهام الأكاديمية. وأوضحا أن هذه الاعتقادات تؤثر في الطريقة التي يتكيف بها الطلاب مع المطالب الأكاديمية ، وتفسيرهم لخبراتهم في الكلية. وعرفها دافدسون وآخرون (Davidson, et.al., 2003, 685) بأنها الكيفية التي يفسر بها طلاب الجامعة بيئتهم الأكاديمية .

وأعد إنتويستل "Entwistle " مقياس مداخل الدراسة ، تم تصميمه لقياس توجهات الطلاب للتعلم ، ويتكون المقياس من ستة أبعاد هي :

- المدخل العميق deep approach
- المدخل السطحي surface approach
- المدخل الاستراتيجي strategic approach
- نقص الاتجاه Lack of direction
- الثقة بالذات الأكاديمية academic self – confidence
- المعرفة بما وراء المعرفة للدراسة metacognitive awareness of studying (Andrau & Fillippos , 2005).

وأشار ولفولك (Woolfolk, 1996, 255) إلى وجود بعدين للتوجهات الدافعية هي:

١- توجه التفوق : mastery – oriented

الطالب المرتفع في هذا التوجه يتحدى المهام الصعبة ، ويبذل الجهد الكافي، ويستخدم إستراتيجيات تعلم مناسبة ، ويتميز بفاعلية أكاديمية مرتفعة.

٢- توجه التجنب: avoiding – oriented

الطالب المرتفع في هذا التوجه يتجنب الفشل ، ويكون لديه خوف من الفشل الأكاديمي يؤدى إلى إحجامه عن بذل الجهد في المهام التعليمية .

واقترح دافدسون وآخرين (Davidson, et.al., 2003) نموذجا للتوجهات الأكاديمية يشمل ستة توجهات هي :

- اعتماد البناء structure dependence
- التعبير الإبتكارى creative expression
- القراءة للمتعة reading for pleasure
- الفاعلية الأكاديمية academic efficacy
- التبلد الأكاديمي academic apathy
- الشك في المعلم mistrust of instructor

وسوف يتبنى الباحث الحالي نموذج دافدسون وآخرين السابق للتوجهات الأكاديمية في الدراسة الحالية نظرا لأنه نموذج جديد بالنسبة للدراسات العربية .

وافترض دافدسون وبك (Davidson & Beck, 2007) أن الطلاب الذين يثابرون في الكلية تكون درجاتهم مرتفعة في واحد أو أكثر من التوجهات الأكاديمية الإيجابية وهى: توجه التعبير الإبتكارى, وتوجه القراءة للمتعة ، وتوجه الفاعلية الأكاديمية. وأن الطلاب الراسبون في الكلية تكون درجاتهم مرتفعة في واحد أو أكثر من التوجهات الأكاديمية السلبية وهى: توجه اعتماد البناء، وتوجه التبلد الأكاديمي ، وتوجه الشك في المعلم .

وتنبأ الباحثون (Davidson, et.al., 2003) بأن بعض التوجهات الأكاديمية (التعبير الإبتكارى، والقراءة للمتعة, والفاعلية الأكاديمية) ترتبط ارتباطا إيجابيا بخصائص مناسبة متنوعة، وترتبط ارتباطا سلبيا بعدد من الخصائص غير المناسبة . بينما ترتبط توجهات أخرى (الشك في المعلم ، والتبلد الأكاديمي ، واعتماد البناء) ارتباطا سلبيا بالخصائص المناسبة ، وترتبط إيجابيا بالخصائص غير المناسبة .

أوضح كاردوسو وآخرين (Cardoso, et.al., 1997) أن الأداء الجيد للطلاب في مشروع التخرج مرتبط بالمستويات العالية للتوجهات الأكاديمية الإيجابية (القراءة للمتعة ، والتعبير الإبتكارى ، والفاعلية الأكاديمية) لديهم.

ويقترح دافدسون وبك (Davidson & Beck, 2006, 217) أن معظم الضغوط الأكاديمية التي يشعر بها الطلاب ترتبط بتوجهاتهم الأكاديمية .على سبيل المثال ، المقررات الصعبة ترفع

الضغط الأكاديمي لدى الطلاب المنخفضين في الفاعلية الأكاديمية, كما أن الطلاب المرتفعين في توجه اعتماد البناء يمكن أن يشعروا بالضغط عندما يطلب منهم القيام بمهام غامضة ، وأن الطلاب المرتفعين في توجه التعبير الإبتكارى لا يشعرون بالضغط أثناء دراستهم للمقررات التي توفر مدخلات قليلة ، وأن الطلاب المنخفضين في توجه القراءة للمتعة يقلقون من المقررات التي تتطلب مهام واسعة في القراءة .

وأعتقد دافدسون وآخرون (Davidson, et.al., 2003) أن مقياس التوجهات الأكاديمية يساعدنا في التحقق من الطلاب الذين يعانون من صعوبات أكاديمية academic difficulties أوصعوبات توافق adjustment difficulties .

وبالنسبة للعلاقة بين التوجهات الأكاديمية ومتغيرات الشخصية وجد دافدسون وآخرون (Davidson, et.al., 2003) أن الطلاب المرتفعون في توجه التعبير الإبتكارى ، يكونوا مرتفعين في الدافعية الداخلية ، ومنفتحون على الخبرة.

والطلاب المرتفعون في توجه القراءة للمتعة يكونوا مرتفعين في الإنجاز الذي يتطلب بذل الجهد بطريقة استقلالية ، والانفتاح على الخبرة ، والدافعية الداخلية ، والاستقلال.

قياس التوجهات الأكاديمية:

قام دافدسون وآخرون (Davidson, et.al., 2003) بإعداد مقياس للتوجهات الأكاديمية ، يشمل ستة مقاييس فرعية تقيس ستة توجهات أكاديمية لدى طلاب الجامعة وهى:

١- اعتماد البناء: structure dependence

والطالب الذي يحصل على درجة مرتفعة على هذا المقياس يرفض الغموض ولديه حاجة قوية للنظام والتنبؤ . فهو يريد أن يعرف بالتحديد ما هو المتوقع منه .

٢- التعبير الإبتكارى : creative expression

والطالب الذي يحصل على درجة مرتفعة على هذا المقياس يفضل الأعمال التي تسمح له بالتفرد, ويكون نشطا في المناقشات التى تتم داخل حجرة الدراسة ، ويستمتع بالتعلم من أجل غايته.

٣- القراءة للمتعة : reading for pleasure

والطالب الذي يحصل على درجة مرتفعة على هذا المقياس يقرأ بتعمق في مجموعة من

المصادر المتنوعة ، وقراءاته لا تكون محصورة في المقررات المحددة ، ويقرأ المواد غير الصفية، ويستمتع أكاديميا ويحب التواجد بالمكتبة، ويفضل المقررات التي تحتاج لقراءة متعمقة ومتنوعة .

٤- الفاعلية الأكاديمية : academic efficacy

والدرجة المرتفعة على هذا المقياس تشير إلى طالب موثوق به، ويشعر بالثقة في إنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منه، ولا يزعجه الخوف من الفشل ، ويعتقد أنه يملك القدرات التي تؤهله لأداء المهام والاختبارات المرتبطة بالمقررات الدراسية بطريقة جيدة

٥- التبلد الأكاديمي : academic apathy

والطالب ذو الدرجة المرتفعة على هذا المقياس يكون غير كفء في أدائه في المقررات الدراسية ، ويكون أكثر اهتماما بالتظاهر بالنجاح الأكاديمي عن التعلم الفعلي ، ويضع لنفسه معايير أكاديمية قليلة ، ولا يرغب في بذل الجهد الضروري للحصول على درجات مرتفعة .

٦- الشك في المعلم : mistrust of instructor

والطالب المرتفع في الدرجة على هذا المقياس يعتقد بأن معلميه لا يهتمون بالضغط الواقع على الطلاب ، ويعتقد أيضا بأن بعض المعلمين يستمتعون بإعطاء درجات منخفضة للطلاب ووضع أسئلة خادعة في الاختبارات ، ويعزون فشلهم الأكاديمي إلى المعلم أكثر من أنفسهم .

وقام الباحث الحالي بترجمة هذا المقياس إلى العربية واستخدامه في الدراسة الحالية لقياس التوجهات الأكاديمية.

دراسات سابقة :

يعرض الباحث الحالي الدراسات السابقة في محورين :الأول يشمل دراسات تناولت إستراتيجيات الدراسة والتعلم ، والثاني يشمل دراسات تناولت التوجهات الأكاديمية.

أولا : دراسات تناولت استراتيجيات الدراسة والتعلم:

قام أليوسن وبراتن (Olaussen & Braten, 2001) ببحث المتغيرات التي يقيسها مقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم (LASSI) , وتحديد الفروق بين الطلاب ذوى التخصصات الأكاديمية المختلفة في استراتيجيات الدراسة والتعلم , وذلك لدى عينتين : الأولى من طلاب الجامعة (ن=١٨٦) , والثانية من طلاب المدارس العليا (ن=١٩٨). وتوصلت الدراسة إلى وجود

ثلاثة مكونات رئيسية لمقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم هي : المهـارة skill ,والإرادة will, والتنظيم الذاتي self-regulation. وتوصلت الدراسة أيضا الى وجو فروق دالة بين الطلاب ذوى التخصصات الأكاديمية المختلفة فى استراتيجيات الدراسة والتعلم.

وبحث ميلانكون (Melancon, 2002) التكوين العاملي لمقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم (LASSI) والارتباطات الداخلية بين أبعاده, وكذلك العلاقة بين اسـتراتيجيات الدراسـة والـتعلم والأداء الأكاديمي , لدى عينة (ن=٥٠٢) من طلاب الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى وجود عشرة أبعاد للمقياس تمثل استراتيجيات الدراسة والتعلم, وهذه الأبعاد هي : معالجة المعلومات, وتحديـد الأفكار الرئيسية, واستراتيجيات تناول الاختبار, والاتجاه, والدافعيـة, والقلـق, والتركيـز, وإدارة الوقت, واختبار الذات, ومعينات الدراسة. كما توصلت الدراسة إلى وجود ارتباطات دالة بين هذه الأبعاد وبعضها البعض, ووجود ارتباط موجب دال بين هذه الأبعـاد العـشرة والأداء الأكـاديمي للطلاب.

وبحث هلك وهيجنسون (Hulich & Higginson , 2004) العلاقة بين استراتيجيات الدراسة والتعلم العشرة وكل من معدل درجات الصف, وإدراك الطلاب لمهاراتهم في التعلم, لـدى عينـة (ن=٥١٤) من طلاب الجامعة, وتوصلت الدراسة إلـى أن الطـلاب المـرتفعين فـي اسـتخدام استراتيجيات الدافعية والتركيز وتناول الاختبار حصلوا على درجـات مرتفعـة فـي التحـصيل الأكاديمي, والطلاب المنخفضين في استخدام استراتيجيات الاتجاه وإدارة الوقت والقلق (حيـث أن مقياس القلق مقياس عكسي بمعنى أن الدرجة المنخفضة عليه تدل على قلق أكاديمي مرتفع) وجـد أن لديهم صعوبات في الدراسة. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالـة فـي اسـتراتيجيات الدراسة والتعلم بين المرتفعين والمنخفضين في معدل درجات الصف, ووجود فـروق دالـة فـي استراتيجيات الدراسة والتعلم بين الطلاب الذين يدركون أنفسهم مرتفعون في مهارة التعلم والطلاب الذين يدركون أنفسهم منخفضون في مهارة التعلم.

وبحث سـتيفنس ورانيلـز (Stevens & Runnels, 2004) التركيـب الـداخلي لمقيـاس استراتيجيات الدراسة والتعلم (LASSI), والفروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات الدراسـة والتعلم, وذلك على عينة (ن=٣٦٧) من طلاب المدارس العليا. وتوصلا إلى وجود عـشرة أبعـاد (استراتيجيات) للمقياس هي : معالجة المعلومات, وتحديد الأفكار الرئيسية, واستراتيجيات تنـاول الاختبار, والاتجاه, والدافعية, والقلق, والتركيز, وإدارة الوقت, واختبار الذات, ومعينات الدراسـة. كما توصلا إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في استراتيجيات الدراسة والتعلم, وأكـدت

الدراسة على أن مقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم يعطى معلومات هامة عن استراتيجيات التعلم لدى الطلاب.

وقام سيف(Seyf, 2005) بتحديد استراتيجيات الدراسة والتعلم لدى الطلاب وعلاقتها بالتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي (الفرقة الدراسية), وكذلك تحديد الفروق بين الطلاب الإيرانيين والطلاب الأمريكيين في استراتيجيات الدراسة والتعلم, وذلك على عينة (ن=٤١٢) من طلاب الفرقتين الأولى والثالثة من جامعة ماشاد Mashad للعلوم الطبية من تخصصات الصيدلة وطب الأسنان. واستخدمت الدراسة مقياس وينستين وبالمر Weinstein & Palmer لاستراتجيات الدراسة والتعلم (LASSI). وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثير دال للتخصص الأكاديمي على استراتيجيات الدراسة والتعلم, حيث لا توجد فروق دالة بين الطلاب ذوى التخصصات المختلفة في استراتيجيات الدراسة والتعلم. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثير دال للمستوى الدراسي على استراتيجيات الدراسة والتعلم, حيث لا توجد فروق دالة بين طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الثالثة في استراتيجيات الدراسة والتعلم. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الطلاب الإيرانيين والطلاب الأمريكيين في استراتيجيات التركيز والدافعية واستراتيجيات الاختبار test strategies لصالح الطلاب الأمريكيين . وأوصت الدراسة بضرورة استخدام مقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم لتحديد جوانب القوة والضعف في التعلم والدراسة لدى الطلاب.

وهدفت دراسة كانو (Cano, 2006) إلى بحث التركيب الداخلي لمقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم, وتحليل العلاقة بين استراتيجيات الدراسة والتعلم والأداء الأكاديمي, وذلك على عينة (ن=٥٢٧) من طلاب الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين المكونات الفرعية لمقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم, ووجود علاقة دالة بين استراتيجيات الدراسة والتعلم والأداء الأكاديمي لأفراد العينة.

وهدفت دراسة بريفات وآخرين (Prevatt, et.al., 2006) إلى بحث التركيب العاملى لمقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم (LASSI) أعداد وينستين وبالمر Weinstein & Palmer, وكذلك بحث النموذج الذي وضعه معدا المقياس, وهذا النموذج يتضمن ثلاثة مكونات للتعلم الاستراتيجي هي : المهارة skill ,والإرادة will , والتنظيم الذاتي self-regulation, وذلك على عينة (ن=٢٩٧) من طلاب الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى وجود عشرة أبعاد (استراتيجيات) للمقياس, كما أيدت نتائج الدراسة نموذج المكونات الثلاثة للتعلم الاستراتيجي.

وقام ريسر وآخرين (Reaser, et.al., 2007) بمقارنة استراتيجيات الدراسة والتعلم لدى

الطلاب ذوى نقص الانتباه(ن=٦٢) والطلاب ذوى صعوبات التعلم (ن=٨٠) والطلاب العاديين (ن=١٢٠), وتم استخدام مقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم (LASSI) إعداد وينستين وبالمر Weinstein & Palmer. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الطلاب ذوى نقص الانتباه وكل من الطلاب ذوى صعوبات التعلم والطلاب العاديين في استراتيجيات الدراسة والتعلم, كما توصلت إلى أن مقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم يصلح للتنبأ بالانجاز الأكاديمي للطلاب العاديين والطلاب ذوى صعوبات التعلم.

وبحث داوننج وشان (Downing & Chan,2007) الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات الدراسة والتعلم المقاسه بمقياس (LASSI) وذلك على عينة (ن=١٧٥٨) من طلاب جامعة هونج كونج (١٠٢٥ ذكور , ٧٣٣ إناث). وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في استراتيجيات الدراسة والتعلم, حيث حصل الإناث على مستويات أعلى في استراتيجيات التركيز, وإدارة الوقت, واستخدام معينات الدراسة, والاتجاه نحو الدراسة, والقلق المرتبط بالعمل الأكاديمي مقارنة بالذكور. بينما حصل الذكور على درجات عالية في استراتيجيات معالجة المعلومات, وتحديد الأفكار الرئيسية مقارنة بالإناث.

وهدفت دراسة فلهو (Filho, 2007) إلى بحث العلاقة بين استراتيجيات الدراسة التعلم العشرة (معالجة المعلومات, تحديد الأفكار الرئيسية, استراتيجيات تناول الاختبار, الاتجاه, الدافعية, القلق, التركيز, إدارة الوقت, اختبار الذات, معينات الدراسة) والأداء الأكاديمي, لدى عينة (ن=٦٣) من طلاب الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى أن أداء الطلاب في العلوم الأساسية ارتبط ارتباطا دالا بكل من مستوى القلق المتعلق بالدراسة والانجاز, والدافعية للتعلم, والقدرة على اختيار الأفكار الرئيسية في الموضوعات الدراسية. كما توصلت الدراسة أيضا إلى وجود فروق دالة في استراتيجيات الدراسة والتعلم بين المرتفعين والمنخفضين في الأداء الأكاديمي من أفراد العينة.

وبحث شين وشانج (Chien & Chiang, 2008) الخصائص الهامة لمقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم والعلاقات الموجودة بين استراتيجيات الدراسة والتعلم بعضها البعض, لدى عينة من طلاب الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى أن مقياس إستراتيجيات الدراسة والتعلم (LASSI) يتكون من عشرة مقاييس فرعية يوجد بينها ارتباطات بينية دالة.

وهدفت دراسة كيربى وآخرين (Kirby, et.al.,2008) إلى وصف استراتيجيات الدراسة والتعلم المقاسه بمقياس (LASSI)لدى ذوى صعوبات التعلم والعاديين, وتحديد علاقتها بالقدرة على القراءة لدى عينة (ن=٣٦) من ذوى صعوبات التعلم, وعينة (ن=٦٦) من العاديين من طلاب

الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب العاديين حصلوا على درجات أعلى من الطلاب ذوى صعوبات التعلم في استراتيجيات اختيار الأفكار الرئيسية, وتناول الاختبار, وأن الطلاب ذوى صعوبات التعلم استخدموا استراتيجيات معينات الدراسة, وإدارة الوقت بدرجة أكبر من الطلاب العاديين. كما وجدت الدراسة ارتباطا موجبا دالا بين القدرة على القراءة واستراتيجيات اختيار الأفكار الرئيسية وتناول الاختبار.

ثانيا : دراسات تناولت التوجهات الأكاديمية :

بحث بك و دافدسون (Beck & Davidson, 2001) العلاقة بين التوجهات الأكاديمية (اعتماد البناء ، التعبير الابتكاري ، القراءة للمتعة ، الفاعلية الأكاديمية ، التبلد الأكاديمي ، الشك في المعلم) والتحصيل الأكاديمي لدى عينه(ن = ٤٥٨) من طلاب الجامعة . وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب المرتفعون في توجهات الشك في المعلم ، والتبلد الأكاديمي ، واعتماد البناء كان تحصيلهم الأكاديمي منخفض ، والطلاب المرتفعون في توجهات القراءة للمتعة ، والتعبير الإبتكاري ، والفاعلية الأكاديمية كان تحصيلهم الأكاديمي مرتفع .

وبحث دافدسون وبك (Davidson & Beck, 2004) العلاقة بين التوجهات الأكاديمية والضغط الأكاديمي academic stress ، لدى عينه (ن = ٣٣٤) من طلاب الجامعة . وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة في توجه الفاعلية الأكاديمية، ودرجات مرتفعة في كل من توجه اعتماد البناء وتوجه الشك في المعلم يميلون إلى الإحساس بمستويات عالية من الضغط الأكاديمي .

وهدفت دراسة روبنسون وآخرين (Robinson, et.al., 2004) إلى بحث إمكانية استخدام درجات الطلاب على مقياس التوجهات الأكاديمية في تحديد الطلاب المعرضين لخطر الحصول على درجات تحصيل منخفضة . وذلك على عينة من طلاب الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين يحصلوا على درجات منخفضة في توجهات القراءة للمتعة ، والتعبير الابتكارى ، والفاعلية الأكاديمية ودرجات مرتفعة في توجهات التبلد الأكاديمي واعتماد البناء والشك في المعلم يكونوا معرضين لخطر الحصول على درجات تحصيل منخفضة .

كما هدفت دراسة أندرو وفيليبوس (Androu & Flillippos, 2005) إلى بحث أثر توجهات الدراسة studying orientations على الأداء الأكاديمي للطلاب في المهام اللفظية في اللغة الانجليزية كلغة ثانية، وبحث الفروق بين الذكور والإناث وكذلك الفروق بين الطلاب من ذوى التخصصات الأكاديمية المختلفة في توجهات الدراسة، وذلك لدى عينة (ن = ٣١٢) من طلاب

الجامعة . وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير دال لتوجهات الدراسة على أداء الطلاب في المهام اللفظية ، ووجود فروق دالة بين الذكور والإناث وكذلك بين الطلاب ذوى التخصصات الأكاديمية المختلفة في توجهات الدراسة .

وقام بك وآخرون (Beck, et.al., 2005) ببحث إمكانية استخدام درجات الطلاب على مقياس التوجهات الأكاديمية في التنبأ بالأداء الأكاديمي . وذلك على عينه (ن = ٣٤٢) من طلاب الجامعة . وتوصلت الدراسة إلى أن درجات الطلاب على مقياس التوجهات الأكاديمية تتنبأ بطريقة دالة بأدائهم الأكاديمي .

وهدفت دراسة دافدسون وآخرين (Davidson, et.al., 2005) إلى تحديد العلاقة بين التوجهات الأكاديمية (القراءة للمتعة ، والتعبير الابتكارى ،والفاعلية الأكاديمية ، والتبلد الأكاديمي، والشك في المعلم ، واعتماد البناء) والنجاح الأكاديمي لدى عينه (ن = ١٥٨) من طلاب الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين توجهات القراءة للمتعة والتعبير الابتكارى والفاعلية الأكاديمية والنجاح الأكاديمي, ووجود علاقة سالبة دالة بين توجهات التبلد الأكاديمي والشك في المعلم واعتماد البناء والنجاح الأكاديمي.

وبحث دوبيرات ومارين (Dupeyrat & Marine, 2005) العلاقة بين التوجهات الأكاديمية واعتقادات الطلاب عن ذكائهم، وذلك على عينة (ن=١٥٢) من طلاب الجامعة . وتوصلت الدراسة إلى أن اعتقادات الطلاب عن ذكائهم تؤثر في التوجهات الأكاديمية ، فالطالب الذي يعتقد بأن لديه ذكاء مرتفع ويستطيع التحكم فيه يكون لديه توجهات الإتقان في التعلم، بينما الطالب الذي يعتقد بأن لديه ذكاء منخفض ولا يستطيع التحكم فيه يكون لديه توجهات تجنب الخطأ في التعلم .

وهدفت دراسة جيوزمان وهاس (Guzman & Haase, 2005) إلى بحث العلاقة بين الاتجاهات الأكاديمية academic attitudes وكل من استراتيجيات الدراسة study strategies والانجاز الأكاديمي وذلك على عينه (ن = ٢٢٢) من الطلاب المراهقين، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين الاتجاهات الأكاديمية واستراتيجيات الدراسة وكذلك وجود علاقة دالة بين الاتجاهات الأكاديمية ومعدل درجات الصف .

وبحث فني وآخرون (Phinney, et.al., 2005) العلاقة بين التوجهات الأكاديمية (اعتماد البناء، التعبير الابتكارى ،القراءة للمتعة ، الفاعلية الأكاديمية ، التبلد الأكاديمي ، الشك في المعلم) وكل من معدل درجات الصف والتوافق الأكاديمي لدى عينه(ن = ١١٥) من طلاب الجامعة وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين توجهات التعبير الابتكار والقراءة للمتعة

والفاعلية الأكاديمية وكل من معدل درجات الصف والتوافق الأكاديمي, ووجود علاقة سالبة دالة بين توجهات اعتماد البناء والتبلد الأكاديمي والشك في المعلم وكل من معدل درجات الصف والتوافق الأكاديمي .

كما هدفت دراسة دافدسون وبك (Davidson & Beck, 2007) إلى بحث أثر ستة توجهات أكاديمية هي اعتماد البناء والتعبير الابتكارى، والقراءة للمتعة, والفاعلية الأكاديمية, والتبلد الأكاديمي, والشك في المعلم على مثابرة الطلاب في الكلية ونجاحهم الأكاديمي لدى عينة (ن = ٥٢٢) من طلاب الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى أن التوجهات الأكاديمية تتنبأ بمثابرة الطلاب في الكلية students persistence in college ونجاحهم الأكاديمي حيث أكدت الدراسة على أن التوجهات الأكاديمية تميز بطريقة دالة بين الطلاب الذين يثابرون في الكلية والطلاب الذين يفشلون فيها .

وقام دافدسون وآخرون (Davidson, et.al., 2007) بدراسة العلاقة بين التوجهات الأكاديمية الستة وأداء الطلاب في المهام الأكاديمية, وذلك لدى عينة (ن = ٢٢٨) من طلاب الجامعة . وتوصلت الدراسة إلى أن بعض التوجهات الأكاديمية مفيدة للطالب في أدائه الأكاديمي وهى توجهات التعبير الابتكارى ، والقراءة للمتعة ، والفاعلية الأكاديمية . وأن بعض التوجهات الأكاديمية لها تأثير سلبي على أداء الطلاب في المهام الأكاديمية وهى توجهات اعتماد البناء, والشك في المعلم, والتبلد الأكاديمي.

وهدفت دراسة كيلى ودوترى (Kelly & Daughtry, 2007) إلى التعرف على العلاقة بين التوجهات الأكاديمية ومعدل درجات الصف Grade – point average, وكذلك التعرف على الارتباطات الداخلية بين أبعاد مقياس التوجهات الأكاديمية وذلك على عينة (ن=١١٧) من طلاب الجامعة الذين يدرسون علم النفس . وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين توجه الفاعلية الأكاديمية ومعدل درجات الصف . كما توصلت الدراسة إلى وجود ارتباطا موجبا دالا بين توجه القراءة للمتعة وتوجه الفاعلية الأكاديمية , ووجود ارتباطا سالبا دالا بين توجه القراءة للمتعة وكل من توجه التبلد الأكاديمي وتوجه الشك في المعلم .

وبحث توسمان وأسور (Tossman & Assor, 2007) العلاقة بين التوجهات الأكاديمية وكل من المشاركة, والثقة المتبادلة, وحل المشكلات الاجتماعية, والألفة الاجتماعية، لدى عينة (ن=٢٠٣) من الطلاب المراهقين. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين التوجهات الأكاديمية وكل من المشاركة, والثقة المتبادلة, وحل المشكلات الاجتماعية لدى أفراد العينة.

تعقيب على الدراسات السابقة :

اتفقت الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات الدراسة والتعلم على وجود علاقة موجبة دالة بين استراتيجيات الدراسة والتعلم والأداء الأكاديمي للطلاب ، ومن هذه الدراسات فلهو (Filho, 2007) ، هلك وهيجنسون (Hulck & Higginson, 2004)، وكانو (Cano, 2006) وميلانكون (Melancan, 2002). ولذلك قام الباحث الحالي بحساب صدق مقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم بإيجاد معامل ارتباطه بالتحصيل الأكاديمي .

واتفقت الدراسات السابقة التي تناولت التوجهات الأكاديمية على وجود علاقة موجبة دالة بين التوجهات الأكاديمية الايجابية (التعبير الابتكارى ، والقراءة للمتعة ، والفاعلية الأكاديمية) والأداء الأكاديمي للطلاب ، ووجود علاقة سالبة دالة بين التوجهات الأكاديمية السلبية (اعتماد البناء ، والتبلد الأكاديمي ، والشك في المعلم) والأداء الأكاديمي للطلاب ، ومن هذه الدراسات فني وآخرين(Phinney, et.al., 2005) ، ودافدسون وآخرين (Davidson, et.al.,2005)ودافدسون وآخرين(Davidson, et.al.,2007) وكيلى ودوترى (Killy & Doughtry, 2007). ولذلك قام الباحث الحالي بحساب صدق مقياس التوجهات الأكاديمية بإيجاد معامل ارتباطه بالتحصيل الأكاديمي.

وأوضحت الدراسات السابقة أن مقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم (LASSI) الذي أعده وينستين وبالمر Weinstein & Palmer والذي يتكون من عشرة مقاييس فرعية (الاتجاه، والقلق، والتركيز ، ومعالجة المعلومات ، والدافعية ، وتحديد الأفكار الرئيسية ، واختبار الذات، ومعينات الدراسة ، وإدارة الوقت ، واستراتيجيات الاختبار) هو أفضل المقاييس المستخدمة في هذا المجال وأوسعها استخداما في البحوث في هذا المجال. ولذلك قام الباحث الحالي بترجمة هذا المقياس إلى العربية واستخدامه في الدراسة الحالية .

كما أوضحت الدراسات أن مقياس التوجهات الأكاديمية الذي أعده دافدسون وآخرين Davidson, et.al. والذي يتكون من ستة مقاييس فرعية (اعتماد البناء ، والتعبير الإبتكارى ، والقراءة للمتعة ، والفاعلية الأكاديمية, والتبلد الأكاديمي ، والشك في المعلم) هو أكثر المقاييس استخداما في هذا المجال . ولذلك قام الباحث الحالي بترجمة هذا المقياس إلى العربية واستخدامه في الدراسة الحالية .

وفيما يتعلق بالفروق بين الطلاب ذوى التخصصات الأكاديمية المختلفة في استراتيجيات الدراسة والتعلم ، كان هناك تضارب في نتائج الدراسات السابقة ، فقد توصل سيف

(Seyf, 2005) إلى عدم وجود فروق دالة بين الطلاب ذوى التخصصات الأكاديمية المختلفة في استراتيجيات الدراسة والتعلم ، في حين توصل أليوسن وبراتن (Olaussen & Braten, 2001) إلى وجود فروق دالة بين الطلاب ذوى التخصصات الأكاديمية المختلفة في استراتيجيات الدراسة والتعلم. ولذلك تحاول الدراسة الحالية بحث هذه الفروق لحسم التضارب بين الدراسات السابقة في هذا المجال .

وأشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في إستراتيجيات الدراسة والتعلم ، كما يتضح من دراسة داوننج وشان (Dawning & Chan, 2007) ودراسة ستيفنس ورانيلز (Stevens & Runnels, 2004)

كما أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى عدم وجود تأثير دال للمستوى الدراسي على استراتيجيات الدراسة والتعلم، حيث توصل سيف (Seyf, 2005) إلى عدم وجود فروق دالة بين طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الثالثة في استراتيجيات الدراسة والتعلم .

وأوضحت نتائج الدراسات السابقة أنه توجد فروق دالة بين الطلاب ذوى التخصصات الأكاديمية المختلفة ووجود فروق دالة بين الذكور والإناث في التوجهات الأكاديمية ، كما يتضح من دراسة أندرو وفيليبوس Androu & Fillippos, 2005

وبالنسبة للعلاقة بين استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية ، أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود علاقة دالة بين الاتجاهات الأكاديمية academic attitudes (كما تقاس بمقياس التوجهات الأكاديمية) واستراتيجيات الدراسة ، كما يتضح من دراسة جيوزمان وهاس (Guzman & Haase, 2005) .

فروض البحث :

بعد استعراض الإطار النظري والدراسات السابقة تم صياغة الفروض التالية:

١- توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة الكلية في إستراتيجيات الدراسة والتعلم (القلق ، والاتجاه ، والتركيز، ومعالجة المعلومات ، والدافعية ، واختبار الذات ، وتحديد الأفكار الرئيسية ، ومعينات الدراسة، واستراتيجيات الاختبار ،وإدارة الوقت) ودرجاتهم في التوجهات الأكاديمية (اعتماد البناء ، والتعبير الإبتكاري ، والقراءة للمتعة ، والفاعلية الأكاديمية ، والتبلد الأكاديمي ، والشك في المعلم).

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة في متوسطات درجات أبعاد كل من استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية .

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب شعبة الحاسب الآلي وطلاب شعبة الإعلام التربوي في متوسطات درجات أبعاد كل من استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية .

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من أفراد العينة في متوسطات درجات أبعاد كل من استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية .

٥- لا يوجد تأثير دال للتفاعلات الثنائية والثلاثية بين السنة الدراسية والتخصص الأكاديمي والنوع على متوسطات درجات أبعاد كل من استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية لدى أفراد العينة.

إجراءات البحث :

أولا : عينة البحث :

تكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالبا وطالبة من طلاب السنتين الأولى والرابعة شعبة الحاسب الآلي وشعبة الإعلام التربوي بكلية التربية النوعية بالمنصورة وفرعها بميت غمر. ويوضح جدول (١) توزيع أفراد العينة تبعا للسنة الدراسية ، والتخصص الأكاديمي ، والنوع .

جدول (١) توزيع أفراد العينة تبعا للسنة الدراسية والتخصص الأكاديمي والنوع

السنة الدراسية	التخصص الأكاديمي	النوع	العدد
الأولى	حاسب آلي	ذكور	٥٠
		إناث	٥٠
		مجموع	١٠٠
	إعلام تربوي	ذكور	٥٠
		إناث	٥٠
		مجموع	١٠٠
	مجموع	ذكور	١٠٠
		إناث	١٠٠
		مجموع	٢٠٠
الرابعة	حاسب آلي	ذكور	٥٠
		إناث	٥٠
		مجموع	١٠٠
	إعلام تربوي	ذكور	٥٠
		إناث	٥٠
		مجموع	١٠٠
	مجموع	ذكور	١٠٠
		إناث	١٠٠
		مجموع	٢٠٠

ثانيا : أدوات البحث :

أ- مقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم*:

أعد هذا المقياس في صورته الأجنبية وينستين وبالمر Weinstein & Palmer, 2002 بهدف تقييم معرفة الطلاب باستراتيجيات الدراسة والتعلم وممارستهم لهذه الإستراتيجيات, وذلك من خلال قياس السلوكيات والأفكار والاتجاهات والمعتقدات الكامنة والظاهرة والمرتبطة بالتعلم الناجح ويتكون المقياس من (٨٠) عبارة تقيس عشرة أبعاد بواقع (٨) عبارات لكل بعد. وهذه الأبعاد هي: الإتجاه ، والقلق ، والتركيز Concentration ، ومعالجة المعلومات information processing، والدافعية ، وتحديد الأفكار الرئيسية selecting main ideas ، واختبار الذات self testing، ومعينات الدراسة study aids ، وإدارة الوقت time management ، واستراتيجيات الاختبار test strategies . والمقياس له خمسة بدائل للإجابة بطريقة ليكرت هي : تنطبق تماما ، تنطبق بدرجة متوسطة ، تنطبق قليلا ، لا تنطبق ، لا تنطبق أبدا ، والدرجات المقابلة لهذه البدائل هي : ٤،٣،٢،١،صفر على الترتيب. وينعكس وضع الدرجات في مقياس القلق لأن عباراته مصاغة بطريقة عكسية (سالبة) فإذا حصل الطالب على درجة مرتفعة في مقياس القلق فهذا يدل على أن الطالب لديه قلق منخفض .

صدق المقياس :

قام وينستين وبالمر (Weinstein & Palmer, 2002) معدا المقياس بإجراء تحليل عاملي للمقياس ، على عينة (ن=٥٣٨) من طلاب الجامعة، وتوصلا إلى وجود عشرة أبعاد للمقياس هي: الاتجاه، والقلق، والتركيز، ومعالجة المعلومات ، والدافعية ، وتحديد الأفكار الرئيسية ، واختبار الذات، ومعينات الدراسة ، وإدارة الوقت ، واستراتيجيات الاختبار.وقام ماريت (Marit, 2003) بإجراء تحليل عاملى للمقياس ، على عينة (ن=٤٦٧) من طلاب المدارس العليا ، وتوصل إلى وجود نفس الأبعاد العشرة للمقياس.

وقام الباحث الحالي بحساب صدق المقياس بالطرق الآتية :

أ- صدق المحكمين :

بعد التأكد من دقة ترجمة المقياس إلى العربية ، وذلك بعرضه على اثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية وإجراء التعديلات اللازمة, قام الباحث الحالي بعرض المقياس على خمسة من

---

* ملحق (١)

أساتذة علم النفس بكلية التربية – جامعة المنصورة لتحكيم عباراته وتقرير مدى صلاحيتها ودقتها ومناسبتها للبيئة المصرية ، وتم إجراء التعديلات المطلوبة ، كما قام الباحث الحالي بعرض المقياس على مجموعة من الطلاب للتأكد من مدى وضوح العبارات وسهولة فهمها ، وتم تعديل صياغة بعض العبارات التي أكد الطلاب على صعوبة فهمها.

ب- الصدق التلازمي :

بناءا على اتفاق كل الدراسات السابقة على وجود علاقة موجبة دالة بين استراتيجيات الدراسة والتعلم المقاسه بمقياس وينستين وبالمر Weinstein & Palmer, 2002 والأداء الأكاديمي للطلاب ، وعلى أنه يمكن استخدام مقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب. قام الباحث الحالي بحساب الصدق التلازمي للمقياس بإيجاد معاملات الارتباط بين درجات عينة (ن = ٨٠) من طلاب السنة الثالثة بكلية التربية النوعية بالمنصورة على المقاييس الفرعية العشرة المكونة للمقياس ومجموع درجاتهم التحصيلية في الفصل الدراسة الأول من العام الجامعي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ وتوصل الباحث الحالي إلى معاملات الارتباط الموضحة بجدول (٢).

جدول (٢) معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية العشرة المكونة لمقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم ودرجات التحصيل الأكاديمي .

المقياس الفرعي	معامل الارتباط	المقياس الفرعي	معامل الارتباط
الاتجاه	٠,٧٣٤*	تحديد الأفكار الرئيسية	٠,٦٧٧*
القلق	٠,٦٨٩*	اختبار الذات	٠,٦٩٠*
التركيز	٠,٧٧٢*	معينات الدراسة	٠,٧١٥*
معالجة المعلومات	٠,٨١١*	إدارة الوقت	٠,٧٤٧*
الدافعية	٠,٨٠٦*	إستراتيجيات الاختبار	٠,٨٢١*

* دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس إستراتيجيات الدراسة والتعلم ودرجات التحصيل الأكاديمية دالة عند مستوى ٠,٠١ (مع ملاحظة أن مقياس القلق مقياس عكسي بمعنى أن الدرجة المرتفعة عليه تدل على قلق منخفض) وهذا يؤكد الصدق التلازمي للمقياس.

الاتساق الداخلى للمقياس:

قام الباحث الحالي بحساب الاتساق الداخلى للمقياس ، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس الفرعي باعتبار أن بقية عبارات المقياس الفرعي محك للعبارة ، وذلك على عينه(ن=٨٠) من طلاب السنة الثالثة بكلية التربية النوعية بالمنصورة . ويوضح جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة .

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس إستراتيجيات الدراسة والتعلم والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة

م	الاتجاه	القلق	التركيز	معالجة المعلومات	الدافعية	تحديد الأفكار الرئيسية	اختبار الذات	معينات الدراسة	إدارة الوقت	استراتيجيات الاختبار
١	٠,٦٣٣**	٠,٤٩٧**	٠,٦٤٤**	٠,٧٢٢**	٠,٥٨١**	٠,٥٤٢**	٠,٧٦٧**	٠,٦٥٧**	٠,٦٦٠**	٠,٤٧٠**
٢	٠,٧٨٤**	٠,٧٤٨**	٠,٦١٢**	٠,٧٥٤**	٠,٤٢٧**	٠,٦٢١**	٠,٧٢٥**	٠,٤٩٥**	٠,٧٦١**	٠,٧٢١**
٣	٠,٦٥٢**	٠,٥٧٢**	٠,٧١٧**	٠,٦١٣**	٠,٦٥٢**	٠,٦٦٠**	٠,٧٤١**	٠,٥١٥**	٠,٦٨٥**	٠,٦٥٤**
٤	٠,٥٧٥**	٠,٦٢٢**	٠,٥٩٨**	٠,٧٤٢**	٠,٧٢٣**	٠,٧٢٤**	٠,٥٣٦**	٠,٥٨٢**	٠,٤٨١**	٠,٧٨٣**
٥	٠,٧٨١**	٠,٦٨٣**	٠,٧٣٦**	٠,٧٣٠**	٠,٤٨٦**	٠,٤٨٦**	٠,٥٠٥**	٠,٦٨٤**	٠,٦٩٧**	٠,٥٨٠**
٦	٠,٧٣٢**	٠,٤٨٠**	٠,٦٢٧**	٠,٦٦١**	٠,٦٠٦**	٠,٥٣١**	٠,٦٤٢**	٠,٧٣٦**	٠,٦٨٨**	٠,٤٦٢**
٧	٠,٥٥٠**	٠,٥٠٨**	٠,٥٤٦**	٠,٦٥٥**	٠,٦٣١**	٠,٦٦٢**	٠,٦٧٣**	٠,٤٢٨**	٠,٦٤٢**	٠,٥٠٧**
٨	٠,٦٤١**	٠,٧١١**	٠,٦٠٩**	٠,٧١٨**	٠,٦٤٨**	٠,٦٧٣**	٠,٦١٤**	٠,٥٧٢**	٠,٧١٩**	٠,٦٢٥**

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا يؤكد الاتساق الداخلى للمقياس.

ثبات المقياس :

قام وينستين وبالمر (Weinstein & Palmer, 2002)بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على عينة (ن=١٦٨) من طلاب الجامعة، وتوصلا إلى معاملات ثبات عالية للمقاييس الفرعية العشرة المكونة للمقياس تراوحت من ٠,٧٦ إلى ٠,٨٩ وجميعها دال عند مستوى٠,٠١ .

وقام الباحث الحالي بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعان ، على عينة (ن=٨٠) من طلاب السنة الثالثة بكلية التربية النوعية بالمنصورة ، وحصل الباحث على معاملات ثبات للمقاييس الفرعية المكونة للمقياس (الاتجاه ، والقلق ، والتركيز ، ومعالجة المعلومات، والدافعية ، وتحديد الأفكار الرئيسية ، واختبار الذات ، ومعينات الدراسة ، وإدارة الوقت ، واستراتيجيات الاختبار) وهي: ٠,٦٨٦، ٠,٧٠٩، ٠,٦٣٥، ٠,٨٤٢، ٠,٧٤٨، ٠,٨٣١، ٠,٦٦٠، ٠,٧٥٤، ٠,٨٣٦، ٠,٧٢٢ على الترتيب، وجميعها دال عند مستوى ٠,٠١.

٢- مقياس التوجهات الأكاديمية*:

أعد هذا المقياس في صورته الأجنبية دافدسون وآخرين Davidson, et.al., 2003 بهدف فهم الكيفية التي يفسر بها طلاب الجامعة البيئة الأكاديمية ، من خلال قياس معتقدات الطلاب عن أنفسهم، وعن معلميهم ، وعن المهام الأكاديمية. ويتكون المقياس من (٣٦) عبارة تقيس ستة أبعاد بواقع (٦) عبارات لكل بعد. وهذه الأبعاد الستة هي : اعتماد البناء structure dependence ، والتعبير الإبتكارى creative expression ،والقراءة للمتعة reading for Pleasure ،والفاعلية الأكاديمية academic efficacy ، والتبلد الأكاديمي academic apathy، والشك في المعلم mistrust of instructor . والمقياس له خمسة بدائل للإجابة بطريقة ليكرت هي موافق بشدة ، موافق ، متردد ، غير موافق ، غير موافق بشده . والدرجات المقابلة لهذه البدائل هي ١،٢،٣،٤،٥ على الترتيب . وتوجد عدة عبارات سالبة تصحح بطريقة عكسية وهي العبارات رقم ٣،١٣،١٥،٢٠،٣٣ صدق المقياس :

قام دافدسون وآخرون (Davidson, et.al., 2003) بإجراء التحليل العاملي للمقياس على عينة (ن=٤٧٥) من طلاب الجامعة (٢٩٠إناث ،١٨٥ذكور)، وتوصلوا الى وجود ستة أبعاد للمقياس هي : اعتماد البناء ، والتعبير الإبتكارى ، والقراءة للمتعة ، والفاعلية الأكاديمية ،والتبلد الأكاديمي ، والشك في المعلم .

وقام الباحث الحالي بحساب صدق المقياس بالطرق الآتية :

أ- صدق المحكمين :

بعد التأكد من دقة ترجمة المقياس إلى العربية ، وذلك بعرضه على إثنين من المتخصصين في

* ملحق (٢)

اللغة الإنجليزية وإجراء التعديلات اللازمة ، قام الباحث الحالي بعرض المقياس على خمسة من أساتذة علم النفس بكلية التربية – جامعة المنصورة لتحكيم عباراته وتقرير مدى صلاحيتها ودقتها ومناسبتها للبيئة المصرية ، وتم إجراء التعديلات المطلوبة ، كما قام الباحث الحالي بعرض المقياس على مجموعة من الطلاب للتأكد من مدى وضوح العبارات وسهولة فهمها ، وتم تعديل صياغة بعض العبارات التي أكد الطلاب على صعوبة فهمها .

ب- الصدق التلازمي :

بناءاً على ما أجمعت عليه الدراسات السابقة من وجود علاقة موجبة دالة بين التوجهات الأكاديمية الإيجابية (التعبير الإبتكارى ، والقراءة للمتعة ، والفاعلية الأكاديمية) والأداء الأكاديمي للطلاب ، ووجود علاقة سالبة دالة بين التوجهات الأكاديمية السلبية (اعتماد البناء ، والتبلد الأكاديمي ، والشك في المعلم) والأداء الأكاديمي للطلاب, قام الباحث الحالي بحساب الصدق التلازمي للمقياس بإيجاد معاملات الارتباط بين درجات عينة (ن=٨٠) من طلاب السنة الثالثة بكلية التربية النوعية بالمنصورة على أبعاد المقياس ودرجاتهم التحصيلية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٠٨/٢٠٠٩. وتوصل الباحث الحالي إلى معاملات ارتباط موجبة هي: ٠,٧٤٦ ، ٠,٨٢٢ ، ٠,٨٥١ بالنسبة للتوجهات الأكاديمية الإيجابية على الترتيب ، ومعاملات ارتباط سالبة هي: ٠,٦٦٣ ، ٠,٧٨٠ ، ٠,٦٧٥ بالنسبة للتوجهات الأكاديمية السلبية على الترتيب وجميعها دال عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد الصدق التلازمي لمقياس التوجهات الأكاديمية.

الاتساق الداخلى للمقياس:

قام الباحث الحالي بحساب الاتساق الداخلى للمقياس ، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس الفرعي باعتبار أن بقية عبارات المقياس الفرعي محك للعبارة ، وذلك على عينه (ن=٨٠) من طلاب السنة الثالثة بكلية التربية النوعية بالمنصورة . ويوضح جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس التوجهات الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة.

م	اعتماد البناء	التعبير الإبتكارى	القراءة للمتعة	الفاعلية الأكاديمية	التبلد الأكاديمي	الشك في المعلم
١	٠,٤٥٣*	٠,٦٦٠*	٠,٦٥٣*	٠,٧١٨*	٠,٧٤٥*	٠,٦٣٥*
٢	٠,٧١٣*	٠,٥٩١*	٠,٧١١*	٠,٦٩٤*	٠,٤٨٧*	٠,٧٤٢*
٣	٠,٦٧٨*	٠,٦٨٩*	٠,٦٩٨*	٠,٧١٣*	٠,٦٠٤*	٠,٦٥٤*
٤	٠,٤٩٦*	٠,٧٥١*	٠,٦٨٤*	٠,٥٣٨*	٠,٥٨٦*	٠,٦١٩*
٥	٠,٥٩٣*	٠,٧٤١*	٠,٤٧٧*	٠,٥٨٠*	٠,٥٧١*	٠,٥٨٠*
٦	٠,٤٨٨*	٠,٦٧٢*	٠,٧٢٠*	٠,٦٣٦*	٠,٧٤٨*	٠,٦٩١*

* دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا يؤكد الاتساق الداخلى للمقياس.

ثبات المقياس :

قام دافدسون وآخرون (Davidson, et.al., 2003) بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق ، على عينة (ن=١٧٥)من طلاب الجامعة ، وتوصلوا إلى معاملات ثبات لأبعاد المقياس (اعتماد البناء ، والتعبير الإبتكارى ، والقراءة للمتعة ، والفاعلية الأكاديمية ، والتبلد الأكاديمي ، والشك في المعلم)هي : ٠,٦٨ ، ٠,٧٠ ، ٠,٧٦ ، ٠,٨٢ ، ٠,٨٦ ، ٠,٦٣ على الترتيب وجميعها دال عند مستوى ٠,٠١ .

وقام الباحث الحالي بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعان، على عينة (ن=٨٠) من طلاب السنة الثالثة بكلية التربية النوعية بالمنصورة ، وحصل الباحث على معاملات ثبات للمقاييس الفرعية المكونة للمقياس (اعتماد البناء ، والتعبير الإبتكارى ، والقراءة للمتعة ، والفاعلية الأكاديمية ، والتبلد الأكاديمي ، والشك في المعلم) وهى:

٠,٧٩١، ٠,٧٨٢، ٠,٨١١، ٠,٧٢٥، ٠,٨٣٣، ٠,٨٦٧ على الترتيب وجميعها دال عند مستوى ٠,٠١.

ثالثا : خطوات البحث :

بعد تقنين أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها تم إتباع الخطوات التالية:

١- تم تطبيق أدوات البحث (مقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم ، ومقياس التوجهات الأكاديمية) على عينة البحث ، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

٢- تم تصحيح المقاييس المستخدمة ، وتم حساب درجة لكل مقياس فرعى ، فأصبح لكل طالب عشر درجات على مقياس إستراتيجيات الدراسة والتعلم لأبعاد القلق ، والاتجاه ، والتركيز ، ومعالجة المعلومات ، والدافعية ،وتحديد الأفكار الرئيسية ، واختبار الذات ، ومعينات الدراسة، واستراتيجيات الاختبار ، وإدارة الوقت، وست درجات على مقياس التوجهات الأكاديمية لأبعاد اعتماد البناء ، والتعبير الإبتكارى، والقراءة للمتعة، والفاعلية الأكاديمية، والتبلد الأكاديمي ، والشك في المعلم .

٣- تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية (صلاح مراد ،٢٠٠٠):

أ- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صحة الفرض الأول .

ب- تحليل التباين الثلاثي للتحقق من صحة الفروض من الثاني وحتى الخامس .

نتائج البحث وتفسيرها :

فيما يلي جدول يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أبعاد كل من استراتيجيات الدراسة والتعلم ، والتوجهات الأكاديمية.

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم وأبعاد التوجهات الأكاديمية

استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية	السنة الدراسية	السنة الأولى								
	التخصص	حاسب آلي			إعلام تربوي			مجموع		
	النوع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
القلق	م	٢٤,٨٦	٢٢,٤١	٢٣,٦٢	٢٤,٧٥	٢٢,٥٣	٢٣,٦٤	٢٤,٨١	٢٢,٤٨	٢٣,٦٦
	ع	٦,٣٥	٥,٠٨	٦,٨٣	٧,٠٢	٥,٥٤	٧,١٨	٧,٢٤	٥,٧٣	٧,٤٥
الاتجاه	م	٢٤,٩١	٢٤,٧٢	٢٤,٨١	٢٢,٠٤	٢١,٨٧	٢١,٩٣	٢٣,٥١	٢٣,٢٥	٢٣,٤٢
	ع	٥,٧٢	٥,٤٦	٦,٤١	٥,٦٨	٧,١١	٧,٦٠	٦,٤٥	٧,٢٢	٧,٨٦
التركيز	م	٢٥,٦٢	٢٥,٤٧	٢٥,٥٤	٢٣,١٦	٢٣,٣٤	٢٣,٢٥	٢٤,٤١	٢٤,٢٨	٢٤,٢٦
	ع	٧,١٨	٦,٥١	٧,٣٧	٦,٧٣	٦,٦٢	٧,٢٤	٧,٥٣	٦,٩٠	٧,٩٤

استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية	السنة الدراسية	السنة الأولى								
	التخصص	حاسب آلي			إعلام تربوي			مجموع		
	النوع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
معالجة المعلومات	م	٢٣,٦٦	٢٣,٤٧	٢٣,٩٣	٢٤,٠٢	٢٣,٤٨	٢٣,٥٦	٢٤,٠٥	٢٣,٤٢	٢٣,٧٣
	ع	٥,٤٢	٦,٣٧	٦,٤٩	٧,٥١	٦,٩٤	٧,٧٣	٧,٦٦	٦,٨٢	٧,٩٥
الدافعية	م	٢٤,٦١	٢٤,٨٥	٢٤,٧٢	٢٤,٦٩	٢٤,٦٠	٢٤,٨٤	٢٥,٠٢	٢٤,٦٧	٢٤,٨٦
	ع	٦,٧٦	٦,٥٤	٧,٢٨	٦,٧٨	٧,٠٨	٧,٣٥	٧,١٢	٧,٣٤	٧,٧٨
اختبار الذات	م	٢١,٢٦	٢١,٤٨	٢١,٣٥	٢٤,٠٥	٢٣,٧١	٢٣,٨٧	٢٢,٦١	٢٢,٤٧	٢٢,٥٢
	ع	٥,٣١	٥,٦٠	٦,٠٤	٦,٨٨	٦,٦١	٧,٢٥	٧,٤٠	٦,٨٦	٧,٧٩
تحديد الأفكار	م	٢١,٨٥	٢٢,٣٧	٢٢,١٧	٢٤,٨١	٢٣,٩٧	٢٤,٣٨	٢٣,٢٨	٢٣,١٢	٢٣,١٩
الرئيسية	ع	٥,٤٧	٦,٨٢	٧,٣٩	٧,٤٤	٧,١٧	٨,١٣	٧,٩٢	٧,٨١	٨,٦٠
معينات	م	٢٥,٦٠	٢٥,٨٧	٢٥,٧٠	٢٣,٤٩	٢٣,٢١	٢٣,٣٥	٢٤,٥١	٢٤,٤٢	٢٤,٤٥
الدراسة	ع	٦,٣٦	٧,١١	٨,٠٦	٦,٧٧	٧,٢٥	٨,١١	٧,٦٦	٧,٨٤	٨,٣٢
استراتيجيات	م	٢١,٣٨	٢١,٩٤	٢١,٦٢	٢٤,٤٣	٢٣,٩٢	٢٤,١٥	٢٢,٨٠	٢٢,٧٩	٢٢,٧٦
الاختبار	ع	٥,٧٤	٦,٥٥	٦,٧٠	٧,٣٨	٧,٢٢	٨,٤٠	٧,٥١	٧,٦٢	٨,٨٥
إدارة الوقت	م	٢٥,٠٧	٢٤,٨٦	٢٤,٩٢	٢٢,٦٨	٢٢,٤٧	٢٢,٥٦	٢٣,٦٤	٢٣,٣٨	٢٣,٤٢
	ع	٧,٦٠	٧,٨٤	٨,٢١	٦,٥٣	٦,٤٧	٧,٧٢	٧,٩٠	٨,٠٥	٨,٩٦
اعتماد البناء	م	٢٢,٣٢	٢٢,٧٠	٢٢,٥١	٢٢,٧٩	٢٣,١١	٢٢,٩٥	٢٢,٥٣	٢٢,٨٦	٢٢,٧٣
	ع	٥,٢٦	٥,٣٨	٦,١٧	٦,٠٨	٦,٧٧	٦,٨٥	٦,٤٦	٦,٩١	٧,١٦
التعبير	م	٢٢,٥٧	٢١,٩٨	٢٢,٢٦	٢٥,١٣	٢٤,٦٤	٢٤,٨٨	٢٣,٨٢	٢٣,٣٤	٢٣,٥٧
الابتكاري	ع	٦,٤٤	٦,٠٤	٦,٦٥	٧,١١	٧,٣٠	٧,٦٢	٧,٤٢	٧,٥٤	٧,٨٦
القراءة للمتعة	م	٢٠,٣٦	١٩,٨٠	٢٠,١٦	١٩,٧٧	١٩,٨٦	١٩,٨١	٢٠,٠٦	١٩,٨٣	١٩,٩٤
	ع	٤,٢١	٤,١٥	٥,٣٢	٤,٣٠	٥,٠٧	٥,٤١	٥,١٧	٦,٠٣	٦,٢٢
الفاعلية	م	٢١,٣٢	٢٢,٠٤	٢١,٦٧	٢٢,١١	٢١,٨٧	٢٢,٠٣	٢١,٧٢	٢١,٩٥	٢١,٨٤
الأكاديمية	ع	٥,١٥	٥,٣٣	٦,٠٨	٥,٣٧	٥,٤٣	٦,٢١	٥,٦٤	٦,١٢	٦,٧١
التقلد	م	١٨,٠٧	١٧,٦٢	١٧,٨٣	١٧,٤٥	١٧,٥٦	١٧,٥١	١٧,٧٦	١٧,٥٩	١٧,٦٨
الأكاديمي	ع	٤,٢٢	٤,٣٥	٤,٧٦	٥,١٢	٤,٦٦	٥,٣٣	٥,٧٣	٥,٦٢	٦,٠٢
الشك في	م	٢٠,٩٢	٢٠,٧٤	٢٠,٨٣	٢١,١٢	٢١,١٥	٢١,١٤	٢١,٢	٢٠,٩٥	٢٠,٩٧
المعلم	ع	٥,٠٩	٤,٧١	٥,٩٦	٥,٠٨	٤,٩٠	٥,٨١	٦,١٧	٦,٥٣	٧,٢٤

تابع جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم وأبعاد التوجهات الأكاديمية

استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية	السنة الدراسية	السنة الرابعة								
	التخصص	حاسب آلي			إعلام تربوي			مجموع		
	النوع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
القلق	م	٢٦,٩١	٢٤,٧٥	٢٥,٨٤	٢٧,١٦	٢٤,٩٣	٢٦,١٤	٢٧,١٧	٢٤,٨٩	٢٦,٠٥
	ع	٧,٢٢	٦,٧٣	٧,٤٤	٨,١٢	٧,٣٠	٨,٥١	٨,٤٦	٧,٦٧	٨,٨٤
الاتجاه	م	٢٤,٦٨	٢٤,٧٩	٢٤,٧٣	٢١,٩٣	٢٢,١٤	٢٢,٠٥	٢٣,٤٠	٢٣,٥١	٢٣,٤٥
	ع	٦,٧٤	٧,٢٢	٧,٣٦	٦,٤٢	٦,٣٧	٧,١٨	٧,٢٥	٧,٥٦	٧,٨٠
التركيز	م	٢٧,٣٣	٢٧,٩٢	٢٧,٦٠	٢٥,٣٧	٢٥,٨٦	٢٥,٥٨	٢٦,٣٤	٢٦,٧٢	٢٦,٥٧
	ع	٨,١٦	٨,٢٣	٨,٤٥	٧,٣١	٧,٨٤	٨,٣٥	٨,٤٦	٨,٥٣	٩,٣٣

استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية	السنة الدراسية / التخصص	السنة الرابعة								
		حاسب آلي			إعلام تربوي			مجموع		
	النوع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
معالجة المعلومات	م	٢٦,١٢	٢٥,٨٤	٢٥,٩٣	٢٥,٧٨	٢٥,٨٠	٢٥,٩٥	٢٦,٠٠	٢٥,٩٢	٢٥,٩٨
	ع	٧,٢٣	٧,٥٢	٨,٣٦	٧,٤٠	٨,٢٢	٨,٥٥	٨,١٦	٨,٤٧	٩,٤٢
الدافعية	م	٢٥,٠٦	٢٤,٧١	٢٤,٨٥	٢٤,٥٧	٢٥,١١	٢٤,٨٣	٢٤,٨٢	٢٤,٦٥	٢٤,٧٤
	ع	٧,١٧	٧,٣٢	٨,٤٥	٧,٦١	٧,٧٣	٨,٥٧	٨,٤٦	٨,٦٦	٩,٢١
اختبار الذات	م	٢٣,٦٩	٢٤,١١	٢٣,٩٨	٢٦,١٣	٢٦,٦١	٢٦,٣٥	٢٤,٩٨	٢٥,٣٦	٢٥,١٩
	ع	٥,٦٧	٦,٢٤	٦,٨٠	٧,٤١	٧,٥٧	٨,٢١	٧,٨٤	٧,٧٦	٨,٩٢
تحديد الأفكار الرئيسية	م	٢٤,٩٤	٢٤,٤٩	٢٤,٧٢	٢٦,٣٦	٢٧,١٠	٢٦,٨٤	٢٥,٦٨	٢٥,٦٢	٢٥,٦٥
	ع	٦,٥٧	٦,٦٤	٧,٣٢	٧,١٢	٧,٧٨	٨,٥٦	٧,٦٤	٧,٩٣	٨,٨٧
معينات الدراسة	م	٢٨,١٠	٢٧,٨٥	٢٧,٩٨	٢٥,٧٧	٢٦,١٢	٢٥,٩١	٢٦,٨٨	٢٧,٠٤	٢٦,٩٣
	ع	٨,١١	٧,٩٦	٨,٣٧	٦,٩١	٧,٤٨	٧,٩٨	٨,٤٦	٨,٣٥	٩,٤٧
استراتيجيات الاختبار	م	٢٣,٨٢	٢٤,١١	٢٣,٩٦	٢٦,٢٤	٢٥,٨٩	٢٦,٠٧	٢٥,١٣	٢٥,٢٥	٢٥,١٨
	ع	٦,٢٤	٦,٦٥	٧,٤٢	٨,٠٦	٧,٥٧	٨,٤٦	٨,٣٣	٨,١٧	٨,٩٣
إدارة الوقت	م	٢٧,٣١	٢٦,٨٥	٢٧,١٤	٢٥,٣٤	٢٥,٥٧	٢٥,٤٣	٢٦,٢٧	٢٦,٢١	٢٦,٢٤
	ع	٨,١٥	٧,٣٤	٨,٦٦	٧,٥٠	٧,٦٢	٨,٤٩	٨,٤٦	٨,٣٢	٩,٢٧
اعتماد البناء	م	٢٢,١٣	٢١,٦٧	٢١,٨٤	٢١,٩١	٢٢,١٦	٢١,٩٦	٢٢,٠٤	٢١,٨٧	٢١,٩٤
	ع	٧,٠٤	٦,٥١	٧,٥٧	٦,٣٢	٦,٤٧	٧,٣٩	٧,٣٨	٧,٤٥	٧,٨٨
التعبير الابتكاري	م	٢٢,٣٧	٢٢,٥٣	٢٢,٤٥	٢٥,٠٨	٢٤,٨٢	٢٤,٩٥	٢٣,٧١	٢٣,٦٩	٢٣,٧٠
	ع	٦,٢٢	٦,٤٢	٧,٢١	٧,١٦	٧,٢٥	٧,٣٤	٧,٣٣	٧,٤٦	٧,٩٣
القراءة للمتعة	م	٢٠,٦١	٢٠,٤٨	٢٠,٥٤	١٩,٨٠	١٩,٩١	١٩,٨٦	٢٠,٢١	٢٠,١٩	٢٠,٢٠
	ع	٥,٢٨	٥,٣٦	٦,١٧	٥,٣٢	٥,٤١	٦,٢٢	٦,٣٧	٦,٥٤	٧,٣٥
الفاعلية الأكاديمية	م	٢٤,٦١	٢٤,٣٧	٢٤,٤٨	٢٣,٩٨	٢٤,٧٦	٢٤,٣٦	٢٤,٢٩	٢٤,٥٦	٢٤,٤٢
	ع	٦,٤٥	٧,٠٨	٧,٣٦	٦,٨٤	٧,١٨	٧,٥٣	٧,٣٤	٧,٦٢	٨,٢١
التبلد الأكاديمي	م	١٧,٩٣	١٨,٠٣	١٧,٩٨	١٧,٤٩	١٧,٦٠	١٧,٥٥	١٧,٧١	١٧,٨١	١٧,٧٦
	ع	٥,٢١	٥,٣٤	٥,٧٦	٦,٠٥	٥,٤٤	٦,٣٧	٦,٤٥	٥,٨٣	٦,٦٦
الشك في المعلم	م	١٦,٩١	١٧,٤٧	١٧,١٩	١٦,٨٦	١٧,٣٨	١٧,١٢	١٦,٨٨	١٧,٤٢	١٧,١٥
	ع	٤,١١	٤,٣٢	٤,٦٦	٥,٠٨	٥,٢١	٥,٤٧	٥,٧٣	٥,٣٩	٦,٢٧

أولا : نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص الفرض الأول على : توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة في استراتيجيات الدراسة والتعلم (القلق ، والاتجاه ، والتركيز ، ومعالجة المعلومات ، والدافعية ،واختبار الذات، وتحديد الأفكار الرئيسية ، ومعينات الدراسة ،واستراتيجيات الاختبار، وإدارة الوقت) ودرجاتهم في التوجهات الأكاديمية (اعتماد البناء ، والتعبير الإبتكاري ،والقراءة للمتعة ، والفاعلية الأكاديمية، والتبلد الأكاديمي ، والشك في المعلم).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الكلية في أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم ودرجاتهم في أبعاد التوجهات الأكاديمية . ويوضح الجدول (٦) معاملات الارتباط بين أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم وأبعاد التوجهات الأكاديمية .

جدول (٦) معاملات الارتباط بين أبعاد إستراتيجيات الدراسة والتعلم وأبعاد التوجهات الأكاديمية لدى أفراد العينة الكلية (ن=٤٠٠)

التوجهات الأكاديمية / استراتيجيات الدراسة والتعلم	اعتماد البناء	التعبير الإبتكاري	القراءة للمتعة	الفاعلية الأكاديمية	التبلد الأكاديمي	الشك في المعلم
القلق	٠,٠٤٨	٠,٠١٦	٠,٤٣٢*	٠,٣١٧*	-٠,٠٤٨	-٠,١٢٥**
الاتجاه	-٠,١٢٧**	٠,٦٤٠*	٠,٣٧٤*	٠,٤٠٨*	-٠,٥٣٦*	-٠,٣٧٤*
التركيز	-٠,٣٥٣*	٠,٣٩٨*	٠,٥١٨*	٠,٣٢٥*	-٠,٤٨٢*	٠,٠٧١
معالجة المعلومات	-٠,٥٤٦*	٠,٥٣٢*	٠,١٢٣**	٠,٥٩٢*	-٠,٣٩٠*	٠,٠٦٣
الدافعية	-٠,٤٦٢*	٠,٣٠٧*	٠,٤٣٣*	٠,٦١٩*	-٠,٣٥١*	-٠,٥٨١*
اختبار الذات	-٠,٠٨٧	٠,٤٦٥*	٠,٠٢٧	٠,١١٣**	-٠,٣٢٥*	-٠,٠٩٤
تحديد الأفكار الرئيسية	-٠,٤٨٥*	٠,٤٤٨*	٠,٥٧٧*	٠,٥٣٠*	٠,٠١١	-٠,٠٧٢
معيدات الدراسة	٠,٠٣٥	٠,٥٣٦*	٠,٤٦٤*	٠,٠٨٨	-٠,٤٥٣*	-٠,٤١٨*
استراتيجيات الاختبار	-٠,٠١٨	٠,٠٠٩	٠,٠٩٢	٠,٤٧٢*	٠,٠٢٨	-٠,١٢٦**
إدارة الوقت	٠,٠٩٢	٠,٠٧٤	٠,٠٢٦	٠,٣٨٥*	-٠,٤٢٧*	٠,٠٨٦

* دال عند مستوى ٠,٠١ ** دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٦) ما يلي:

١- أن القلق كأحد أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم يرتبط ارتباطا موجبا دالا عند مستوى ٠,٠١ بكل من توجه القراءة للمتعة وتوجه الفاعلية الأكاديمية ، ويرتبط ارتباطا سالبا دالا عند مستوى ٠,٠٥ بتوجه الشك في المعلم ، ولا يرتبط ارتباطا دالا بتوجهات اعتماد البناء والتعبير الإبتكاري والتبلد الأكاديمي .

٢- وأن الاتجاه كأحد أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم يرتبط ارتباطا موجبا دالا عند مستوى ٠,٠١ بكل من توجهات التعبير الإبتكاري والقراءة للمتعة والفاعلية الأكاديمية ، ويرتبط ارتباطا سالبا دالا عند مستوى ٠,٠١ بكل من توجه التبلد الأكاديمي وتوجه الشك في المعلم, ويرتبط ارتباطا سالبا دالا عند مستوى ٠,٠٥ بتوجه اعتماد البناء .

٣- وأن التركيز كأحد أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم يرتبط ارتباطا موجبا دالا عند مستوى ٠,٠١ بكل من توجهات التعبير الإبتكاري والقراءة للمتعة والفاعلية الأكاديمية, ويرتبط ارتباطا سالبا دالا عند مستوى ٠,٠١ بكل من توجه اعتماد البناء وتوجه التبلد الأكاديمي ولا يرتبط ارتباطا دالا بتوجه الشك في المعلم .

٤- وأن معالجة المعلومات كأحد أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم ترتبط ارتباطا موجبا دالا عند مستوى ٠,٠١ بكل من توجه التعبير الإبتكاري وتوجه الفاعلية الأكاديمية, وترتبط ارتباطا

موجبا دالا عند مستوى ٠,٠٥ بتوجه القراءة للمتعة، وترتبط ارتباطا سالبا دالا عند مستوى ٠,٠١ بكل من توجه اعتماد البناء وتوجه التبلد الأكاديمي ، ولا ترتبط ارتباطا دالا بتوجه الشك في المعلم .

٥- وأن الدافعية كأحد أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم ترتبط ارتباطا موجبا دالا عند مستوى ٠,٠١ بكل من توجهات التعبير الإبتكارى والقراءة للمتعة والفاعلية الأكاديمية وترتبط ارتباطا سالبا دالا عند مستوى ٠,٠١ بتوجهات اعتماد البناء والتبلد الأكاديمي والشك في المعلم.

٦- وأن اختبار الذات كأحد أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم يرتبط ارتباطا موجبا دالا عند مستوى ٠,٠١ بتوجه التعبير الإبتكارى ، ويرتبط ارتباطا موجبا دالا عند مستوى ٠,٠٥ بتوجه الفاعلية الأكاديمية ، ويرتبط ارتباطا سالبا دالا عند مستوى ٠,٠١ بتوجه التبلد الأكاديمي ، ولا يرتبط ارتباطا دالا بتوجهات اعتماد البناء والقراءة للمتعة والشك في المعلم .

٧- وأن تحديد الأفكار الرئيسية كأحد أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم ترتبط ارتباطا موجبا دالا عند مستوى ٠,٠١ بكل من توجهات التعبير الابتكارى والقراءة للمتعة والفاعلية الأكاديمية, وترتبط ارتباطا سالبا دالا عند مستوى ٠,٠١ بتوجه اعتماد البناء ، ولا ترتبط ارتباطا دالا بكل من توجه التبلد الأكاديمي وتوجه الشك في المعلم.

٨- وان معينات الدراسة كأحد أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم ترتبط ارتباطا موجبا دالا عند مستوى ٠,٠١ بتوجه التعبير الإبتكارى وتوجه القراءة للمتعة، وترتبط ارتباطا سالبا دالا عند مستوى ٠,٠١ بكل من توجه التبلد الأكاديمي وتوجه الشك في المعلم, ولا ترتبط ارتباطا دالا بتوجه اعتماد البناء وتوجه الفاعلية الأكاديمية .

٩- وأن استراتيجيات الاختبار كأحد أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم ترتبط ارتباطا موجبا دالا عند مستوى ٠,٠١ بتوجه الفاعلية الأكاديمية, وترتبط ارتباطا سالبا دالا عند مستوى ٠,٠٥ بتوجه الشك في المعلم, ولا ترتبط ارتباطا دالا بتوجهات اعتماد البناء والتعبير الإبتكارى والقراءة للمتعة والتبلد الأكاديمي.

١٠-وأن إدارة الوقت كأحد أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم ترتبط ارتباطا موجبا دالا عند مستوى ٠,٠١ بتوجه الفاعلية الأكاديمية, وترتبط ارتباطا سالبا دالا عند مستوى ٠,٠١ بتوجه التبلد الأكاديمي, ولا ترتبط ارتباطا دالا بتوجهات اعتماد البناء والتعبير الإبتكارى والقراءة للمتعة والشك في المعلم.

يتضح من ذلك وجود علاقة موجبة دالة بين أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم وأبعاد التوجهات الأكاديمية الإيجابية (التعبير الإبتكارى ، والقراءة للمتعة ، والفاعلية الأكاديمية)، ووجود علاقة سالبة دالة بين أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم وأبعاد التوجهات الأكاديمية السلبية (اعتماد البناء, والتبلد الأكاديمي, والشك في المعلم). مما يؤكد صحة الفرض الأول حيث وجدت علاقة موجبة دالة بين أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم وأبعاد التوجهات الأكاديمية فيما عدا بعض الارتباطات غير الدالة وهى قليلة .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه جيوزمان وهاس (Guzman & Haase, 2005) من وجود علاقة دالة بين الاتجاهات الأكاديمية, كما تقاس بمقياس التوجهات الأكاديمية، واستراتيجيات الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما توصل إليه سيدريدس (Sideridis, 2007) من أنه توجد علاقة دالة بين التوجهات الأكاديمية وسلوك الطالب داخل حجرة الدراسة وأن التوجهات الأكاديمية تتنبأ بسلوك الطالب داخل حجرة الدراسة ، وما توصل إليه دافدسون وآخرين (Davidson, et.al., 2003) من وجود ارتباطات دالة بين التوجهات الأكاديمية وكل من الإعزاءات السببية والضغط الأكاديمي والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية . وهذا يفسر العلاقة الارتباطية الدالة بين التوجهات الأكاديمية واستراتيجيات الدراسة والتعلم .

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا في ضوء ما تنبأ به الباحثون (Davidson, et.al., 2003) من أن التوجهات الأكاديمية الإيجابية (التعبير الإبتكارى ، والقراءة للمتعة، والفاعلية الأكاديمية) ترتبط ارتباطا إيجابيا بالخصائص المناسبة وترتبط ارتباطا سلبيا بالخصائص غير المناسبة, بينما ترتبط التوجهات الأكاديمية السلبية (اعتماد البناء ، والتبلد الأكاديمي ، والشك في المعلم) ارتباطا سلبيا بالخصائص المناسبة ،و ارتباطا إيجابيا بالخصائص غير المناسبة لدى الطلاب. وفى ضوء ما أكده الباحثون (Davidson & Beck, 2006, 217) من أن توجهات التعبير الإبتكارى ، والقراءة للمتعة ، والفاعلية الأكاديمية هي توجهات مناسبة لأنها ترتبط دائما بالنتائج الإيجابية لدى الطلاب وأن توجهات اعتماد البناء ، والتبلد الأكاديمي، والشك في المعلم هي توجهات غير مناسبة لأنها ترتبط دائما بالنتائج السلبية لدى الطلاب . وهذا يفسر العلاقة الموجبة بين استراتيجيات الدراسة والتعلم وتوجهات التعبير الإبتكارى والقراءة للمتعة والفاعلية الأكاديمية والعلاقة السالبة بين استراتيجيات الدراسة والتعلم وتوجهات اعتماد البناء والتبلد الأكاديمي والشك في المعلم.

ثانيا : نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :

ينص الفرض الثاني على : لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة في متوسطات درجات أبعاد كل من استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض وباقي فروض الدراسة قام الباحث بإجراء تحليل التباين الثلاثي [٢(السنة الدراسية)×٢(التخصص الأكاديمي) ×٢(النوع)]لدرجات أفراد العينة على أبعاد كل من استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية . ويوضح جدول (٧) نتائج تحليل التباين الثلاثي (السنة الدراسية ×التخصص الأكاديمي × النوع) لدرجات أفراد العينة على أبعاد كل من استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية.

جدول (٧) نتائج تحليل التباين الثلاثي [٢(السنة الدراسية) × ٢(التخصص الأكاديمي) × ٢(النوع)] لدرجات أفراد العينة (ن=٤٠٠) على أبعاد كل من استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية

الأبعاد الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التلقي	السنة الدراسية (أ)	٢٢٣٥,١٨	١	٢٢٣٥,١٨	٣٠٤,٩٣	٠,٠١
	التخصص الأكاديمي (ب)	١٢,٤٤	١	١٢,٤٤	١,٦٩	غير دالة
	النوع (جـ)	١٨٥١,٠٧	١	١٨٥١,٠٧	٢٥٢,٥٣	٠,٠١
	تفاعل أ×ب	١٦,٦٣	١	١٦,٦٣	٢,٢٦	غير دالة
	تفاعل أ×جـ	١٧,٤٥	١	١٧,٤٥	٢,٣٨	غير دالة
	تفاعل ب×جـ	٦,١١	١	٦,١١	٠,٨٣	غير دالة
	تفاعل أ×ب×جـ	١٥,٣٢	١	١٥,٣٢	٢,٠٩	غير دالة
	الخطأ	٢٨٧٦,٣٥	٣٩٢	٧,٣٣		
	الكلي	٧٠٣٠,٥٥	٣٩٩			
الاتجاه	السنة الدراسية (أ)	١٠,٣٧	١	١٠,٣٧	١,٣٥	غير دالة
	التخصص الأكاديمي (ب)	٢٤٥٦,٩٢	١	٢٤٥٦,٩٢	٣٢٢	٠,٠١
	النوع (جـ)	١٦,٤١	١	١٦,٤١	٢,١٥	غير دالة
	تفاعل أ×ب	١١,٣٣	١	١١,٣٣	١,٤٨	غير دالة
	تفاعل أ×جـ	١٥,٦٨	١	١٥,٦٨	٢,٠٥	غير دالة
	تفاعل ب×جـ	٩,٠٥	١	٩,٠٥	١,١٨	غير دالة
	تفاعل أ×ب×جـ	٨,٧٢	١	٨,٧٢	١,١٤	غير دالة
	الخطأ	٢٩٩٤,١٦	٣٩٢	٧,٦٣		
	الكلي	٥٥٢٢,٦٤	٣٩٩			
التركيز	السنة الدراسية (أ)	٢٩٨٠,٦٦	١	٢٩٨٠,٦٦	٣٥٨,٢٥	٠,٠١
	التخصص الأكاديمي (ب)	١٨٩٨,١٥	١	١٨٩٨,١٥	٢٢٨,١٤	٠,٠١
	النوع (جـ)	٨,٣٠	١	٨,٣٠	٠,٩٩	غير دالة
	تفاعل أ×ب	٥,٤٨	١	٥,٤٨	٠,٦٥	غير دالة
	تفاعل أ×جـ	٩,٥١	١	٩,٥١	١,١٤	غير دالة
	تفاعل ب×جـ	١٣,٦٧	١	١٣,٦٧	١,٦٤	غير دالة
	تفاعل أ×ب×جـ	٦,٩٨	١	٦,٩٨	٠,٨٣	غير دالة
	الخطأ	٣٢٦٤,٠٧	٣٩٢	٨,٣٢		
	الكلي	٨١٨٦,٨٢	٣٩٩			
معالجة المعلومات	السنة الدراسية (أ)	٢٦٦١,٢١	١	٢٦٦١,٢١	٣٧٣,٧٦	٠,٠١
	التخصص الأكاديمي (ب)	٥,٤٦	١	٥,٤٦	٠,٧٦	غير دالة
	النوع (جـ)	٨,٧٣	١	٨,٧٣	١,٢٢	غير دالة
	تفاعل أ×ب	١١,٩١	١	١١,٩١	١,٦٧	غير دالة
	تفاعل أ×جـ	٤,٠٨	١	٤,٠٨	٠,٥٧	غير دالة
	تفاعل ب×جـ	٧,١٢	١	٧,١٢	١	غير دالة
	تفاعل أ×ب×جـ	٣,٥٥	١	٣,٥٥	٠,٤٩	غير دالة
	الخطأ	٢٧٩٢,٠٦	٣٩٢	٧,١٢		
	الكلي	٥٤٩٤,١٢	٣٩٩			

تابع جدول (٧) نتائج تحليل التباين الثلاثي [٢(السنة الدراسية) × ٢(التخصص الأكاديمي) × ٢(النوع)] لدرجات أفراد العينة (ن= ٤٠٠) على أبعاد كل من استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية

الأبعاد الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدافعية	السنة الدراسية (أ)	٩,٣٦	١	٩,٣٦	١,١٧	غير دالة
	التخصص الأكاديمي (ب)	١٢,٤٥	١	١٢,٤٥	١,٥٥	غير دالة
	النوع (جـ)	٦,٠٤	١	٦,٠٤	٠,٧٥	غير دالة
	تفاعل أ×ب	٣,١٨	١	٣,١٨	٠,٣٩	غير دالة
	تفاعل أ×جـ	٥,٣٤	١	٥,٣٤	٠,٦٦	غير دالة
	تفاعل ب×جـ	٢,١١	١	٢,١١	٠,٢٦	غير دالة
	تفاعل أ×ب×جـ	٦,٢٧	١	٦,٢٧	٠,٧٨	غير دالة
	الخطأ	٣١٣٨,٧٥	٣٩٢	٨		
	الكلي	٣١٨٣,٥٠	٣٩٩			
اختبار الذات	السنة الدراسية (أ)	٣٠٢٤,١٦	١	٣٠٢٤,١٦	٣٦٠,٨٧	٠,٠١
	التخصص الأكاديمي (ب)	٢٥٦٧,٣٠	١	٢٥٦٧,٣٠	٣٠٦,٣٦	٠,٠١
	النوع (جـ)	٨,٣٧	١	٨,٣٧	٠,٩٩	غير دالة
	تفاعل أ×ب	٢,٤٦	١	٢,٤٦	٠,٢٩	غير دالة
	تفاعل أ×جـ	٦,٠٣	١	٦,٠٣	٠,٧١	غير دالة
	تفاعل ب×جـ	٥,١١	١	٥,١١	٠,٦٠	غير دالة
	تفاعل أ×ب×جـ	٨,٤٩	١	٨,٤٩	١,٠١	غير دالة
	الخطأ	٣٢٨٥,١٨	٣٩٢	٨,٣٨		
	الكلي	٨٩٠٧,١٠	٣٩٩			
تحديد الأفكار الرئيسية	السنة الدراسية (أ)	٢٧٥١,٥٦	١	٢٧٥١,٥٦	٣٧٥,٨٩	٠,٠١
	التخصص الأكاديمي (ب)	٢٣٢٤,١٧	١	٢٣٢٤,١٧	٣١٧,٥٠	٠,٠١
	النوع (جـ)	٤,٨٧	١	٤,٨٧	٠,٦٦	غير دالة
	تفاعل أ×ب	٦,٣٢	١	٦,٣٢	٠,٨٦	غير دالة
	تفاعل أ×جـ	٥,٩٤	١	٥,٩٤	٠,٨١	غير دالة
	تفاعل ب×جـ	٧,٨٣	١	٧,٨٣	١,٠٦	غير دالة
	تفاعل أ×ب×جـ	٢,١٤	١	٢,١٤	٠,٢٩	غير دالة
	الخطأ	٢٨٧١,٠٦	٣٩٢	٧,٣٢		
	الكلي	٧٩٧٣,٨٩	٣٩٩			
معوقات الدراسة	السنة الدراسية (أ)	٢٤٥٧,١٢	١	٢٤٥٧,١٢	٣٥٨,١٨	٠,٠١
	التخصص الأكاديمي (ب)	١٩٣٣,٠٩	١	١٩٣٣,٠٩	٢٨١,٧٩	٠,٠١
	النوع (جـ)	٦,٣٥	١	٦,٣٥	٠,٩٢	غير دالة
	تفاعل أ×ب	٨,١٥	١	٨,١٥	١,١٨	غير دالة
	تفاعل أ×جـ	٥,٤٤	١	٥,٤٤	٠,٧٩	غير دالة
	تفاعل ب×جـ	٢,٢١	١	٢,٢١	٠,٣٢	غير دالة
	تفاعل أ×ب×جـ	٤,٧٦	١	٤,٧٦	٠,٦٩	غير دالة
	الخطأ	٢٦٩٢,٤٨	٣٩٢	٦,٨٦		
	الكلي	٧١٠٩,٦٠	٣٩٩			

تابع جدول (٧) نتائج تحليل التباين الثلاثي [٢(السنة الدراسية) × ٢(التخصص الأكاديمي) × ٢(النوع)] لدرجات أفراد العينة (ن=٤٠٠) على أبعاد كل من استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية

الأبعاد الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
استراتيجيات الاختبار	السنة الدراسية (أ)	٣٠٢٥,٧١	١	٣٠٢٥,٧١	٤٠١,٨٢	٠,٠١
	التخصص الأكاديمي (ب)	٢٧٣٠,٤٩	١	٢٧٣٠,٤٩	٣٦٢,٦١	٠,٠١
	النوع (جـ)	١٠,٣٦	١	١٠,٣٦	١,٣٧	غير دالة
	تفاعل أ×ب	٨,٥٨	١	٨,٥٨	١,١٣	غير دالة
	تفاعل أ×جـ	٢,٤٧	١	٢,٤٧	٠,٣٢	غير دالة
	تفاعل ب×جـ	٦,٧٨	١	٦,٧٨	٠,٩٠	غير دالة
	تفاعل أ×ب×جـ	٤,٩١	١	٤,٩١	٠,٦٥	غير دالة
	الخطأ	٢٩٥٢,٥٣	٣٩٢	٧,٥٣		
	الكلي	٨٧٤١,٨٣	٣٩٩			
ادارة الوقت	السنة الدراسية (أ)	٢٣٢١,٤٣	١	٢٣٢١,٤٣	٣٤٣,٩١	٠,٠١
	التخصص الأكاديمي (ب)	٢١٥٤,٦٨	١	٢١٥٤,٦٨	٣١٩,٢١	٠,٠١
	النوع (جـ)	٦,٣٧	١	٦,٣٧	٠,٩٤	غير دالة
	تفاعل أ×ب	٢,٤٦	١	٢,٤٦	٠,٣٦	غير دالة
	تفاعل أ×جـ	٣,٥١	١	٣,٥١	٠,٥٢	غير دالة
	تفاعل ب×جـ	٥,٠٣	١	٥,٠٣	٠,٧٤	غير دالة
	تفاعل أ×ب×جـ	٥,٢٩	١	٥,٢٩	٠,٧٨	غير دالة
	الخطأ	٢٦٤٨,١١	٣٩٢	٦,٧٥		
	الكلي	٧١٤٦,٨٨	٣٩٩			
اعتماد البناء	السنة الدراسية (أ)	٦,١٠	١	٦,١٠	٠,٨١	غير دالة
	التخصص الأكاديمي (ب)	١٢,٣٥	١	١٢,٣٥	١,٦٤	غير دالة
	النوع (جـ)	١٠,١٥	١	١٠,١٥	١,٣٤	غير دالة
	تفاعل أ×ب	٨,٠٩	١	٨,٠٩	١,٠٧	غير دالة
	تفاعل أ×جـ	٦,٢٤	١	٦,٢٤	٠,٨٢	غير دالة
	تفاعل ب×جـ	٧,٣٥	١	٧,٣٥	٠,٩٧	غير دالة
	تفاعل أ×ب×جـ	٨,٦٤	١	٨,٦٤	١,١٤	غير دالة
	الخطأ	٢٩٥٣,١٦	٣٩٢	٧,٥٣		
	الكلي	٣٠١٢,٠٨	٣٩٩			
التعبير الابتكارى	السنة الدراسية (أ)	٣,٧٤	١	٣,٧٤	٠,٨٢	غير دالة
	التخصص الأكاديمي (ب)	٢١٢٥,١٣	١	٢١٢٥,١٣	٤٧١,٢٠	٠,٠١
	النوع (جـ)	١١,٦٧	١	١١,٦٧	٢,٥٨	غير دالة
	تفاعل أ×ب	٧,٤٣	١	٧,٤٣	١,٦٤	غير دالة
	تفاعل أ×جـ	٥,٥٨	١	٥,٥٨	١,٢٣	غير دالة
	تفاعل ب×جـ	٩,٣٩	١	٩,٣٩	٢,٠٨	غير دالة
	تفاعل أ×ب×جـ	٧,٨١	١	٧,٨١	١,٧٣	غير دالة
	الخطأ	١٧٧٠,٢٢	٣٩٢	٤,٥١		
	الكلي	٣٩٤٠,٩٧	٣٩٩			

تابع جدول (٧) نتائج تحليل التباين الثلاثي [٢(السنة الدراسية) × ٢(التخصص الأكاديمي) × ٢(النوع)] لدرجات أفراد العينة (ن=٤٠٠) على أبعاد كل من استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية

الأبعاد الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القراءة للمتعة	السنة الدراسية (أ)	١٤,٦٦	١	١٤,٦٦	١,٨٨	غير دالة
	التخصص الأكاديمي (ب)	١٠,٥٧	١	١٠,٥٧	١,٣٦	غير دالة
	النوع (جـ)	١٢,٦١	١	١٢,٦١	١,٦٢	غير دالة
	تفاعل أ×ب	٩,٢٣	١	٩,٢٣	١,١٨	غير دالة
	تفاعل أ×جـ	١٠,٢٩	١	١٠,٢٩	١,٣٢	غير دالة
	تفاعل ب×جـ	١١,٠٨	١	١١,٠٨	١,٤٢	غير دالة
	تفاعل أ×ب×جـ	٨,٥٢	١	٨,٥٢	١,٠٩	غير دالة
	الخطأ	٣٠٤٥,٢٠	٣٩٢	٧,٧٦		
	الكلي	٣١٢٢,١٦	٣٩٩			
التفاعلية الأكاديمية	السنة الدراسية (أ)	١٨٥٦,٢٢	١	١٨٥٦,٢٢	٢٣٣,١٩	٠,٠١
	التخصص الأكاديمي (ب)	١٣,٥١	١	١٣,٥١	١,٦٩	غير دالة
	النوع (جـ)	٤,٤٦	١	٤,٤٦	٠,٥٦	غير دالة
	تفاعل أ×ب	٥,٨١	١	٥,٨١	٠,٧٢	غير دالة
	تفاعل أ×جـ	٨,٧٢	١	٨,٧٢	١,٠٩	غير دالة
	تفاعل ب×جـ	١٢,٩٠	١	١٢,٩٠	١,٦٢	غير دالة
	تفاعل أ×ب×جـ	٦,٣٧	١	٦,٣٧	٠,٨٠	غير دالة
	الخطأ	٣١٢٤,٢٠	٣٩٢	٧,٩٦		
	الكلي	٥٠٣٢,١٩	٣٩٩			
التبلد الأكاديمي	السنة الدراسية (أ)	١٥,٢٩	١	١٥,٢٩	١,٩٠	غير دالة
	التخصص الأكاديمي (ب)	١٤,٨١	١	١٤,٨١	١,٨٤	غير دالة
	النوع (جـ)	١٢,٤٦	١	١٢,٤٦	١,٥٥	غير دالة
	تفاعل أ×ب	٩,٣٧	١	٩,٣٧	١,١٦	غير دالة
	تفاعل أ×جـ	٦,٠٤	١	٦,٠٤	٠,٧٥	غير دالة
	تفاعل ب×جـ	١٠,٥٢	١	١٠,٥٢	١,٣١	غير دالة
	تفاعل أ×ب×جـ	٦,٩٣	١	٦,٩٣	٠,٨٦	غير دالة
	الخطأ	٣١٤٨,٦١	٣٩٢	٨,٠٣		
	الكلي	٣٢٢٤,٠٣	٣٩٩			
الشك في التعلم	السنة الدراسية (أ)	٢١٢٩,٠٦	١	٢١٢٩,٠٦	٢٨٨,٠٨	٠,٠١
	التخصص الأكاديمي (ب)	٢,٧٣	١	٢,٧٣	٠,٣٦	غير دالة
	النوع (جـ)	٦,٣٨	١	٦,٣٨	٠,٨٦	غير دالة
	تفاعل أ×ب	٩,٤٥	١	٩,٤٥	١,٢٨	غير دالة
	تفاعل أ×جـ	٧,٩٨	١	٧,٩٨	١,٠٨	غير دالة
	تفاعل ب×جـ	١٠,٢٥	١	١٠,٢٥	١,٣٨	غير دالة
	تفاعل أ×ب×جـ	٨,٧٤	١	٨,٧٤	١,١٨	غير دالة
	الخطأ	٢٨٩٥,١٧	٣٩٢	٧,٣٨		
	الكلي	٥٠٦٦,٧٦	٣٩٩			

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة في كل من القلق ، والتركيز ، ومعالجة المعلومات ، واختبار الذات ، وتحديد الأفكار الرئيسية ، واستخدام معينات الدراسة ، واستراتيجيات الاختبار ، وإدارة الوقت كأبعاد لاستراتيجيات الدراسة والتعلم. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بينهما في كل من الاتجاه، والدافعية كبعدين من أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم . كما يتضح من الجدول (٧) أيضا وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة في كل من

الفاعلية الأكاديمية والشك في المعلم كبعدين من أبعاد التوجهات الأكاديمية، وعدم وجود فروق دالة بينهما في باقي أبعاد التوجهات الأكاديمية وهى اعتماد البناء، والتعبير الإبتكارى والقراءة للمتعة والتبلد الأكاديمي.

وبالرجوع إلى الجدول رقم (٥) يتضح أن متوسطات درجات طلاب السنة الرابعة في استراتيجيات القلق ، والتركيز ، ومعالجة المعلومات ، واختبار الذات ، وتحديد الأفكار الرئيسية، واستخدام معينات الدراسة ، واستراتيجيات الاختبار ، وإدارة الوقت أعلى من متوسطات درجات طلاب السنة الأولى ، وهذا يؤكد أن الفروق الدالة في هذه الأبعاد لصالح طلاب السنة الرابعة. كما يتضح أن متوسط درجات طلاب السنة الرابعة في توجه الفاعلية الأكاديمية أعلى من متوسط درجات طلاب السنة الأولى في هذا البعد مما يؤكد أن الفروق الدالة في هذا البعد لصالح طلاب السنة الرابعة, وأن متوسط درجات طلاب السنة الأولى في توجه الشك في المعلم أعلى من متوسط درجات طلاب السنة الرابعة في هذا البعد مما يؤكد أن الفروق الدالة في هذا البعد لصالح طلاب السنة الأولى.

وبذلك توضح النتائج رفض الفرض الصفري بالنسبة لثمانية أبعاد من أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم هي : القلق ، والتركيز ، ومعالجة المعلومات ، واختبار الذات ، وتحديد الأفكار الرئيسية ، واستخدام معينات الدراسة ، واستراتيجيات الاختبار ، وإدارة الوقت حيث أكدت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة في هذه الأبعاد لصالح طلاب السنة الرابعة, ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هذه الأبعاد أو الاستراتيجيات تزداد وتنمو لدى الطلاب بزيادة السنة الدراسية, أو أن خبرة طلاب السنة الرابعة في استخدام هذه الاستراتيجيات تكون أعلى منها لدى طلاب السنة الأولى. وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة سيف (Seyf,2005) التي أكدت عدم وجود تأثير دال للمستوى الدراسي (السنة الدراسية) على استراتيجيات الدراسة والتعلم. وتوضح النتائج أيضا قبول الفرض الصفري بالنسبة لبعدين من أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم وهما :الاتجاه ، والدافعية حيث أكدت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة في هذين البعدين . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سيف (Seyf,2005) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الثالثة في استراتيجيات الدراسة والتعلم .

ويتضح من النتائج أيضا رفض الفرض الصفري بالنسبة لبعدين من أبعاد التوجهات الأكاديمية وهما: الفاعلية الأكاديمية, والشك في المعلم حيث أكدت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة في هذين البعدين وكانت هذه الفروق

في بعد الفاعلية الأكاديمية لصالح طلاب السنة الرابعة وفى بعد الشك في المعلم لصالح طلاب السنة الأولى, وقبول الفرض الصفري بالنسبة لأربعة أبعاد من أبعاد التوجهات الأكاديمية وهى: اعتماد البناء ، والتعبير الإبتكارى، والقراءة للمتعة ، والتبلد الأكاديمي، حيث أكدت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة في هذه الأبعاد. هذا ولم يعثر الباحث على أية دراسة تؤيد أو تعارض هذه النتيجة .

ثالثا : نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

ينص الفرض الثالث على: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب شعبة الحاسب الآلي وطلاب شعبة الإعلام التربوي في متوسطات درجات أبعاد كل من استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية .

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين طلاب شعبة الحاسب الآلي (شعبة علمية) وطلاب شعبة الإعلام التربوي (شعبة أدبية) في كل من الاتجاه ، والتركيز ، واختبار الذات ، وتحديد الأفكار الرئيسية ، ومعينات الدراسة ، واستراتيجيات الاختبار، وإدارة الوقت كأبعاد لاستراتيجيات الدراسة والتعلم . وعدم وجود فروق دالة بينهما في كل من القلق ، ومعالجة المعلومات ، والدافعية كأبعاد لاستراتيجيات الدراسة والتعلم . كما يتضح أيضا من جدول (٧)وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١بين طلاب شعبة الحاسب الآلي وطلاب شعبة الإعلام التربوي في بعد واحد من أبعاد التوجهات الأكاديمية وهو بعد التعبير الابتكاري ، وعدم وجود فروق دالة بينهما في باقي أبعاد التوجهات الأكاديمية وهى : اعتماد البناء ، والقراءة للمتعة ، والفاعلية الأكاديمية ، والتبلد الأكاديمي ، والشك في المعلم .

وبالرجوع إلى جدول (٥) يتضح أن متوسطات درجات طلاب شعبة الحاسب الآلي في استراتيجيات الاتجاه ، والتركيز ، ومعينات الدراسة, وإدارة الوقت أعلى من متوسطات درجات طلاب شعبة الإعلام التربوي، وهذا يؤكد أن الفروق الدالة في هذه الأبعاد لصالح طلاب شعبة الحاسب الآلي . وأن متوسطات درجات طلاب شعبة الإعلام التربوي في استراتيجيات اختبار الذات ، وتحديد الأفكار الرئيسية ، واستراتيجيات الاختبار أعلى من متوسطات درجات طلاب شعبة الحاسب الآلي ، وهذا يؤكد أن الفروق الدالة في هذه الأبعاد لصالح طلاب شعبة الإعلام التربوي . ويتضح أيضا أن متوسط درجات طلاب شعبة الإعلام التربوي في توجه التعبير الابتكاري أعلى من متوسط طلاب شعبة الحاسب الآلي، مما يؤكد أن الفرق الدال في هذا البعد لصالح طلاب شعبة الإعلام التربوي .

وتؤكد هذه النتائج رفض الفرض الصفري بالنسبة لسبعة أبعاد من أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم وهى : الاتجاه ، والتركيز ، واستخدام معينات الدراسة ، وإدارة الوقت ، واختبار الذات ، وتحديد الأفكار الرئيسية ، واستراتيجيات الاختبار ، حيث أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين طلاب شعبة الحاسب الآلي وطلاب شعبة الإعلام التربوي في هذه الأبعاد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أليوسن وبراتن (Olaussen & Braten, 2001)التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين التخصصات الأكاديمية المختلفة في استراتيجيات الدراسة والتعلم . وتوضح النتائج أيضا قبول الفرض الصفري بالنسبة لثلاثة أبعاد من أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم هي: القلق، ومعالجة المعلومات ، والدافعية، حيث أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب شعبة الحاسب الآلي وطلاب شعبة الإعلام التربوي في هذه الأبعاد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سيف (Seyf,2005)التي توصلت إلى عدم وجود تأثير دال للتخصص الأكاديمي على استراتيجيات الدراسة والتعلم .

وتؤكد النتائج أيضا رفض الفرض الصفري بالنسبة لبعد واحد فقط من أبعاد التوجهات الأكاديمية وهو : التعبير الإبتكارى حيث أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين طلاب شعبة الحاسب الآلي وطلاب شعبة الإعلام التربوي في هذا البعد ، وقبول الفرض الصفرى بالنسبة لباقي أبعاد التوجهات الأكاديمية وهى : اعتماد البناء، والقراءة للمتعة، والفاعلية الأكاديمية ، والتبلد الأكاديمي ، والشك في المعلم حيث أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب شعبة الحاسب الآلي وطلاب شعبة الإعلام التربوي في هذه الأبعاد. هذا ولم يعثر الباحث على أية دراسة تؤيد أو تعارض هذه النتيجة .

رابعا : نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

ينص الفرض الرابع على : لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من أفراد العينة في متوسطات درجات كل من استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية .

يتضح من الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في كل أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية عدا بعدا واحد وهو بعد القلق من أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم حيث وجدت فروقا دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين الذكور والإناث في القلق .

وبالرجوع إلى جدول (٥) يتضح أن متوسط الذكور أعلى من متوسط الإناث في هذا البعد مما يؤكد أن الفرق الدال في هذا البعد لصالح الذكور وهذا يعنى أن القلق في المواقف الأكاديمية عند

الذكور يكون أقل منه عند الإناث لأن مقياس القلق مقياساً عكسيا فالدرجة المرتفعة عليه تدل على قلق منخفض ، والدرجة المنخفضة عليه تدل على قلق مرتفع .

وتؤكد هذه النتائج قبول الفرض الصفرى بالنسبة لجميع أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم (عدا بعد القلق) وجميع أبعاد التوجهات الأكاديمية . وتتعارض في هذه النتيجة مع نتائج دراسة داوننج وشان (Dawning & Chan, 2007)التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في استراتيجيات الدراسة والتعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن جميع الطلاب ذكوراً وإناثاً يستخدمون استراتيجيات الدراسة والتعلم بنفس الدرجة تقريبا ،ولديهم نفس التوجهات الأكاديمية ويرجع هذا إلى أن الخبرات التعليمية التي يمر بها الذكور والإناث واحدة في جميع المراحل التعليمية وبصفة خاصة في المرحلة الجامعية .

خامسا : نتائج الفرض الخامس وتفسيرها :

ينص الفرض الخامس على : لا يوجد تأثير دال للتفاعلات الثنائية والثلاثية بين السنة الدراسية والتخصص الأكاديمي والنوع على متوسطات درجات أبعاد كل من استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية لدى أفراد العينة .

يتضح من الجدول رقم (٧) عدم وجود تأثير دال للتفاعلات الثنائية والثلاثية بين السنة الدراسية والتخصص الأكاديمي والنوع على متوسطات درجات أفراد العينة في كل أبعاد استراتيجيات الدراسة والتعلم وأبعاد التوجهات الأكاديمية حيث كانت جميع التفاعلات غير دالة في كل هذه الأبعاد هذا ولم يعثر الباحث على أية دراسة تؤيد أو تعارض هذه النتيجة ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن متغيرات السنة الدراسية والتخصص الأكاديمي والنوع يؤثر كل منها بطريقة مستقلة ولا يوجد تفاعل بينها عندما تؤثر على استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية .

توصيات ودراسات مقترحة :

توصى الدراسة الحالية بضرورة أن يهتم المعلم الجامعي بتعليم استراتيجيات الدراسة والتعلم للطلاب وتنميتها من خلال تشجيعهم على خفض القلق المرتبط بالمواقف الأكاديمية, وتنمية اتجاه ايجابي نحو الكلية, وزيادة التركيز في المهام الأكاديمية, وتنظيم المعلومات وربط ما يعرفه بالفعل بما يتعلمه, وبذل الجهد الكافي والمثابرة في المهام الأكاديمية, ومراجعة المعلومات ومستوى الفهم (اختبار الذات), وتحديد المعلومات الهامة فيما يتعلمه, واستخدام المواد المساعدة على التعلم

(معينات الدراسة), والتحضير الجيد للاختبارات, وحسن إدارة الوقت في المواقف الأكاديمية. كما توصى الدراسة بضرورة أن يحرص المعلم الجامعي على تنمية التوجهات الأكاديمية الايجابية (التعبير الابتكاري, والقراءة للمتعة, والفاعلية الأكاديمية) وخفض التوجهات الأكاديمية السلبية (اعتماد البناء, والتبلد الأكاديمي, والشك في المعلم) لدى الطلاب مما يساعد على زيادة التحصيل الأكاديمي وزيادة فاعلية الطلاب في عملية التعلم .

وتقترح الدراسة الحالية إجراء دراسات مستقبلية تهتم بإعداد برامج لتنمية استراتيجيات الدراسة والتعلم, وبرامج لتنمية التوجهات الأكاديمية الايجابية لدى الطلاب, وتقييم استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية لدى طلاب الجامعات المصرية بهدف مساعدتهم على أن يكونوا فعالين في العملية التعليمية.

مراجع البحث

١- أحمد السيد محمد الشخيبى(١٩٩٩). أثر طريقة التعلم والتوجه الدافعي للفرد في تعلم سلوك حل المشكلة.رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس

٢- أحمد الشوادفى محمد (٢٠٠٤). تأثير بعض استراتيجيات التعلم في تحصيل التاريخ وتنمية مهارات اتخاذ القرار والتفاعل الاجتماعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ .

٣- ربيع عبده أحمد (٢٠٠٥). توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بقنا, جامعة جنوب الوادي .

٤- زينب محمد العربي (٢٠٠٨). فاعلية إستراتيجية التعلم التعاون من خلال الذكاء الاصطناعي في مادة البرمجة على الحل الإبتكارى للمشكلات والمهارات التعاونية. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية النوعية ، جامعة عين شمس.

٥- صلاح مراد (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. مكتبة الأنجلو المصرية, القاهرة.

٦- محمد على مصطفى (٢٠٠٤). أثر الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة والدافعية للإنجاز الدراسي وحماية قيمة الذات على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة . المجلة المصرة للدراسات النفسية ، المجلد (١٤) ، العدد (٤٢) صـ ٢٧١-٣٦٨.

٧- مرتضى صالح أحمد (٢٠٠٨). أثر استخدام استراتيجيات التعلم المتمركز حول المشكلات على التحصيل وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . رسالة ماجستير غير منثورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط.

٨- منى حسن (٢٠٠٦). الفروق بين كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا في بعض الاستراتيجيات المعرفية لحل المشكلة وأثر برنامج في مهارات ما وراء المعرفة لتحسينها لدى الطلاب والمتأخرين دراسيا . المجلة المصرية للدراسات النفسية, المجلد (١٦) ، العدد(٥٢)، صـ٢٩٥-٣٨٩.

٩- هشام حبيب (٢٠٠٦). نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالأداء الأكاديمي في ضوء منظومة الذات ونموذج التوقع - القيمة للدافعية . المجلة المصرية للدراسات النفسية المجلد (١٦)،العدد(٥٠)، ص ص ٣٨٦-٤٣٦.

10- Ames, C. & Archer, J.(1998).achievement Goals in the classroom: students, Learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology , 90,3,260-267.

11- Andreou, E. & Fillippos, V.(2005). Studying orientations and Performance on verbal fluency tasks in a second Language. Learning and Individual Differences ,15,1,23-33.

12- Beck, H. & Davidson, W.(2001). establishing an early warning system : predicting Low grades in college students from survey of academic .orientation scores . Journal of Research in Higher Education ,42,6,709-723.

13- Beck, H. & Pfeiffer, T. & Davidson, W.(2005). Survey of academic orientation scores predict undergraduate performance European Congress of Psychology, Granada, Spain.

14- Cano, F.(2006). an in depth analysis of the Learning and study strategies inventory (LASSI). Educational and Psychological Measurement ,66,6,1023-1038.

15- Cardoso, C. & Cravalho, A. & Leite, R.(1997). Academic orientation and professional commitment of young scientists and technologists: a preliminary study. Management and Technology ,27,2,313-326.

16- Chien, S. & chiang, W.(2008). applying hybrid data mining techniques to web-based self-assessment system Of study and learning strategies inventory . Personality and Individual Differences, 44,5,1175-1183.

17- Davidson, W. & Beck, H.(2004). survey of academic orientation scores, stress, and coping in college students. Manuscript Submitted for publication .

18- Davidson, W. & Beck , H.(2005). Prediction of college students, grades using six academic orientations. Eleventh Annual Convention of the American Psychological Society, Denver, CO.

19- Davidson, W. & Beck, H.(2006). using the survey of academic orientation to predict undergraduates , stress Levels. NACADA Journal,26,2,215-223.

20- Davidson, w. & Beck, H.(2007). Survey of academic orientations scores and persistence in college Freshmen. Journal of College Student Retention : Research , Theory,Practice,8,1,1-9.

21- Davidson, W. & Beck, H. & Clyton, N.(2003). development and validation of scores on a measure of six academic orientation in college students. Educational and Psychological Measurement ,63,4,678-693.

22- Davidson, W. & Bromfield, J. & Beck, H.(2005). Self actualizing college students manifest adaptive academic orientations. Seventeenth Annual convention of the American Psychological Society , Los Angeles , CA.

23- Davidson, W. & Bromfield, J. & Beck, H.(2007). Beneficial academic orientations and self – actualization among college students . psychological Reports , 100,3,604-612.

24- Dawning, K. & Chan, B.(2007). gender, A-Levels, and Learning and study strategies in undergraduates. Educational studies, 33,1,1-19.

25- Dupeyrat, C. & Marine, C.(2005). implicit theories of intelligence, academic orientations, cognitive engagement, and achievement Contemporary Educational Psychology,30,1,43,59.

26- Eison, J. & pollio, H. & Milton, O.(1992).LOGOII:a user's manual. Knoxville: University of Tennessee, Learning Research Center.

27- Filho, G.(2007). The relationship of learning environment , quality of life, and study strategies measures to anesthesiology resident academic performance . Economics, Education , and Policy , 104, 6, 167-172.

28- Gordon, S.(2007). Do teachers' own Learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology ?. Teaching and Teacher Education,23,1,36-46.

29- Guzman, M. & Haase, R.(2005). Understanding academic attitudes and achievement in Mexican–origin youths. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology , 11,1,3-15.

30- Hagquist, C.(2006). health inequalities among adolescents – the impact of academic orientation and parents' education. The European Journal of Public Health,14,6,1087-1093.

31- Hamman, D. & Saia, J. & Crowley, E.(2000). Teachers' coaching of learning and its relation to students' strategic learning .Journal of Educational Psychology,92,2,342-348.

32- Hulick, C. & Higginson, B.(2004). The use of learning and study strategies by college freshman. paper presented at the Midsouth Educational Research Association, Little Rock.

33- Kelly, W. & Daughtry, D.(2007). academic orientation academic achievement and noctcaelador Education,128,2,274-281.

34- Kirby, J. & silvestri, R. & Allingham, B. & Parrila ,R. Lafave, C. (2008). Learning strategies and study approaches of postsecondary students with dyslexia. Journal of Learning Disabilities,41,1,85-96.

35- Laharpe, B. & Radolff, A.(2003). The value of assessing learning strategies for effective learning and teaching . the Journal of Educational Research,97,4,262-270.

36- Marit, S.(2003). psychometric properties and item-keying direction effects for the learning and study strategies inventory-high school version .Educational and Psychological Measurement, 63,3,430-445.

37- Melancon, J.(2002). Reliability, structure, and correlates of learning and study strategies inventory scores . Educational and Psychological Measurement ,62 ,6,1020-1027.

38- Olaussen, B. & Braten, I.(2001). identifying latent variables measured by the learning and study strategies inventory in Norwegian college students. the Journal of Experimental Education, 70,1,82-96.

39- Phinney, J. & Dennis, J. & Gutierrez, D.(2005). academic orientation profiles of latino students from law socioeconomic background. Hispanic Journal of behavioral Sciences, 27,4. 387-408.

40- Pintrich, P. & Johnson, G.(1999) Assessing and improving students' learning strategies. New directions for teaching and learning . Sann Francisco , CA : Jossey Bass Publishers .

41- Prevatt, F. & Petscher, Y. & Adams, K.(2006). The revised learning and study strategies inventory. Educational and Psychological Measurement, 66, 3, 448-458.

42- Reaser, A. & Prevatt, F. & Proctor, B.(2007). the learning and study strategies of college students with ADHD. Psychology in the Schools, 44, 6, 627-638.

43- Robinson, M. & Davidson, W. & Beck, H.(2004). Survey of academic orientations. identifies undergraduates at-risk for low grades. Sixteenth Annualn Convention of the American Psychological Society, Chicago , IL.

44- Seyf, K.(2005). The relationship of students' study strategies with their personal characteristics and academic background. Iranian Journal of Medical Education,4,12,53-60.

45- Sideridis, G.(2007). academic orientations predictors of classroom behaviors for Greek students without Learning disabilities. Advances in Learning and Behavioral Disabilities,20,1,101-137.

46- Simpson, M. & Hayes, C. & Stahl, N.(2000). A comprehensive study strategy using student writing as a means of learning content area concepts . paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

47- Stevens, T. & Runnels, M.(2004). The learning and study strategies inventory–high school version issues of factorial invariance across gander. Educational and Psychological Measurement, 64,2,332-346.

48- Tossman, I. & Assor, A.(2007). Academic orientations and friendship intimacy among adolescents. Contemporary Educational Psychology,32,2,231-252.

49- Weinstein, C. & Underwood, V.(1995). Learning strategies: the how of learning. in W. Segal, F. Chipman (Eds.), thinking and learning skill. Hillsdale, N.J.Erlbaum, pp. 149-163.

50- Weinstein, C. & Palmer, D.(2002). Learning and study strategies inventory. Florida, H & H Publishing company, Inc.

51- Wolters, C.(1998). Self-regulated learning and college students' regulated of motivation. Journal of Educational Psychology, 90,2,224-253.

52- Woolfolk, A.(1996). Educational psychology. London, Allyn and Bacon.

Learning and study strategies and academic orientations and it's relation with some characteristic of students at faculty of specific Education

The goal of the current study was to determine the relation between learning and study strategies (anxiety , attitude , concentration, information processing , motivation , self - testing , selecting main ideas , study aids , test strategies , time management) and academic orientations (structure dependence , creative expression , reading for pleasure , academic efficacy, academic apathy, mistrust of instructor) it also aimed to examining The effect of the academic year (first year, fourth year) and academic specialization (computer, educational information) and gender (males , females) on learning and study strategies and academic orientations. The sample of the study consisted of (400) Students at the faculty of specific Education Mansoura university. And the study used learning and study strategies measure and academic orientations measure . the results of the study indicated that there is statistical significant relation between learning and study strategies and academic orientations, and there is statistical significant differences between first year students and fourth year students in the majority of learning and study strategies and academic orientations domains, The study also found statistical significant differences between students of computer and students of educational information in the majority of learning and study strategies domains and some domains of academic orientation. while there were no statistical significant differences between males and females in all domains of learning and study strategies and academic orientations except one domain of leaning and study strategies.