

إدراك الطلاب للمناخ الأكاديمي وعلاقته بمدخلهم للدراسة

د. محمد أحمد إبراهيم زعيم
استاذ علم النفس التربوي المساعد
بكلية التربية بنها - جامعة الزقازيق

د. وليد كمال عفيفي القفاص
باحث بالمركز القومي للامتحانات
والتقويم التربوي

مقدمة الدراسة :

يمثل البحث في مداخل تعلم الطلاب *Students Approaches to learning* اتجاهاً جديداً في علم النفس التربوي يبحث التعلم الانساني من منظور الترتيب الثاني -second order perspective بمعنى وصف التعلم من وجهة نظر المتعلم ، بدلا مما كان سائدا من قبل في البحوث التقليدية في بحث التعلم الانساني من منظور الترتيب الاول - first order perspective حيث كان التركيز في تلك البحوث منصبا على وصف الواجهة المختلفة للحقيقة ، وكان اهتمام الباحث موجها الى مراقبة المتعلم (كيف يعمل) ، وفي بعض الحالات إلى عالمة (بيئته الدراسية) ووصفه كما يراه من وجهة نظره .

(روسم وشنك Rossum & Schenk ١٩٨٤ : ٧٣)

وفي اطار منظور الترتيب الثاني ، تم اجراء مجموعة كبيرة من الدراسات لبحث التعلم الانساني منها دراسة باسك Pask ١٩٧٦ التي اجريت في اطار نظام المحادثة حيث تم دفع الطلاب للعمل من خلال استراتيجياتهم المفضلة في التعلم ، وعن طريق تحليل بروتوكولات التدريس المرتد (قيام الطالب بشرح الدرس) تم التمييز بين اسلوبين للتعلم ، الاسلوب المتسلسل serialist الذي يسير خطوة بخطوة ويقدم فروضا بسيطة وعلى صفة واحدة للمهمة ، اما الاسلوب الكلي Holist فينظر الى البناء او التركيب ككل ويقدم فروضا معقدة تأسست على صفات عديدة في نفس الوقت .

ويميز مارتون وسالجور Marton & Saljo ١٩٧٦ بين مدخليين لدراسة المقالات الأكاديمية ، المدخل العميق الذي يشمل محاولة نشطة من جانب المتعلم لفهم معنى وهدف النص وربط الافكار المشتملة في المقال بالمعلومات والخبرات السابقة ، أما المدخل السطحي فيميل الى تذكر الحقائق والأفكار متقطعة ويكون قلما لإدراكه حاجته الى اعادة انتاج المعلومات في وقت لاحق وينظر الى مهمة محددة بمعزل عن النص ككل .

وفي عام ١٩٧٩ بدأ اهتمام بعض الباحثين بدراسة العوامل التي تؤدي إلى تبني الطلاب لمدخل الدراسة المختلفة ، حيث ركزوا انتباههم على تأثير سياق التعلم على كل من المدخل (رامسدين Ramsden ١٩٧٩) والاستراتيجية (لأوريلارد - Laurillard ١٩٧٩) المتبناه ، والتي أشارت نتائجهما إلى أن تبني الطلاب لمدخل دراسة مختلفة يرجع - إلى حد كبير - للفروق بين المهام الأكاديمية ، حيث يستجيب الطلاب لسياق التعلم الذي تحدده طرق التدريس والتقييم المختلفة في الأقسام الأكاديمية ، فقد أوضحت المقابلات الشخصية أن الطلاب يدركون المحاضرين كمؤثرين في مداخلهم للدراسة ، بعض الأقسام وبعض المحاضرين ييسرون تبني المدخل العميق ، بينما آخرون يستخدمون طرقا تدفع الطلاب تجاه المدخل السطحي .

فيذكر سفينسون Svensson (١٩٧٧ : ٢٣٨) أن المدخل العميق للدراسة يرتبط وظيفيا بكل من طرق الدراسة الفعالة (التي تتم وفقا لما يمليه الضمير Conscientious) والأداء في الامتحانات بينما مارتون وسالجو Marton and Saljo (١٩٧٦ : ١٢٢) نبها إلى أن الاسئلة التي تتطلب تقياً regurgitation الأجابات القائمة على الوقائع Factual answers من المحتمل أن تدفع الطالب تجاه المدخل السطحي .

أما فرانسون Franson ١٩٧٧ كان قادرا على أن يثبت أن المدخل للدراسة يعتمد على إدراك الطلاب للصلة بين موضوع المقال واهتماماتهم الأكاديمية ، فالإهتمام بمادة موضوع المقال أدى إلى تبني الطلاب للمدخل العميق ، بينما أدى موقف التعلم الضاغط stressful learning situation التي تعلم أكثر سطحية .

وفي محاولة لتفسير مداخل الطلاب للدراسة في ضوء إدراكهم لمقرراتهم الدراسية ، أوضحت نتائج دراسة رامسدين وانتوستل Ramsden & Entwistle ١٩٨١ ارتباط التوجه نحو إعادة الانتاج Reproducing orientation بعبء العمل الثقيل ، وارتباط التوجه نحو بلوغ الهدف achieving orientation بالأهداف والمعايير الواضحة ، وارتباط التوجه نحو المعنى بالتدريس الجيد والحرية في التعلم : وارتباط الدافعية الخارجية بالصلة الوثيقة بالمهنة ، كما أوضحت النتائج أنه يمكن التنبؤ بكل من توجهات الدراسة باستخدام درجات الطلاب على الأبعاد الثمانية لمقياس إدراك المقرر

الدراسي

وقد كشفت نتائج دراسة هاتى ووتكنز Hattie & Watkins ١٩٨٨ عن تفضيل الطلاب الذين يتبنون المدخل العميق للفصل الدراسي المثير للطلاب ، الممتع ، الذى يتجه نحو الدراسة المستقلة وعمل الأبحاث ويشجع على التنافس ، فى حين يرتبط المدخل السطحي ارتباطا سلبا بكل التفضيلات السابقة .

كما كشفت نتائج دراسة انتوستل وآخرين Entwistle et. al. ١٩٨٩ عن ارتباط التوجه نحو المعنى بمهارة المدرس فى الشرح وحماسة وتحكمه ، وتشجيعه للطلاب ويرتبط سلبا بعبء العمل الثقيل ، ويرتبط توجه إعادة الانتاج مع عبء العمل وسلبا مع احتمال المدرس وحماسه ومهارته فى الشرح .

اما دراسة رامسدين وآخرين Ramsden et. al. ١٩٨٩ فقد اوضحت نتائجها ارتباط المدخل السطحي بعبء التأكيد على التحصيل الأكاديمي الشكلى Emphasis on Formal academic achievement وارتباط المدخل العميق بالاستقلال فى التعلم وتشجيع المدرسين والاستعداد للدراسة فى الدراسات العليا ، كما تم إجراء مجموعة من المقابلات الشخصية اوضحت وجود علاقة سببية بين التدريس وتبنى الطلاب لمداخل تعلم مختلفة .

وقد اجريت دراسة ميروبارسونز Meger & Parsons ١٩٨٩ على عينة من طلاب الجامعة فى جنوب افريقيا اوضحت نتائجها ظهور عدد قليل من الارتباطات الدالة بين ابعاد مقياس إدراك المقرر الدراسي وتوجهات الدراسة الثلاثة، مما يشير الى عدم وجود شواهد كافية لارتباط بين محيط التعلم ومدخل الطلاب للدراسة .

وتجدر الإشارة الى ان الدراسة الحالية انطلقت للتحقق من الاستخلاص العام (الارتباط بين إدراك الطلاب لمقرراتهم الدراسية ومتطلبات أقسامهم الأكاديمية ومدخلهم للدراسة) الذى توصلت اليه الدراسات التى اجريت على عينات اوروبية ومقارنتها بما سوف تتوصل اليه الدراسة الحالية على عينة من طلاب الجامعة المصريين فى ضوء الابنية العامية لكل من قائمة مداخل الدراسة واستبيان إدراك المقرر الدراسي منفصلين ومجتمعين معا كمحاولة لبحث الصدق عبر الثقافى لهذا الإستخلاص ، حيث أنه لا توجد اى دراسة عربية - فى حدود علم الباحثين - اهتمت بدراسة هذا الارتباط .

وفي محاولة لسد هذا العجز تسعى الدراسة الحالية الى اختبار صحة افتراض تأثير محيط التعلم على مداخل الطلاب للدراسة لما له من فائدة تطبيقية بالغة في تحسين التدريس والتعلم .

مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية :

- ١- هل البناء العاملي لأبعاد استبتيان إدراك المقرر الدراسي وقائمة مداخل الدراسة معاً يقترح ارتباطات بين مداخل الطلاب للدراسة وإدراكهم لمقرراتهم الدراسية؟
- ٢- هل تختلف العوامل التي يتم التوصل إليها من خلال التحليل العاملي لأبعاد استبتيان إدراك المقرر الدراسي وقائمة مداخل الدراسة معاً باختلاف التخصص الدراسي ؟
- ٣- هل يمكن التنبؤ بمداخل الطلاب للدراسة من خلال إدراكهم لمقرراتهم الدراسية ؟

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية الى التحقق من تأثير ادراك طلاب الجامعة للمناخ الأكاديمي بأقسامهم كما يتمثل في المقررات الدراسية وتنظيمها وطرق التدريس وأساليب التقويم المستخدمة على تبنيهم مداخل مختلفة للدراسة .

مصطلحات الدراسة :

المناخ الأكاديمي :

ويقصد به مجموعة المواقف والخبرات والممارسات التربوية التي تحدث داخل قاعات الدرس ، والتي تعكس النظم السائدة داخل الأقسام الأكاديمية بالجامعة والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد ، ويحدد اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على ابعاد استبتيان ادراك المقرر الدراسي اعداد زامسدين Ramsden ١٩٧٩ .

مداخل الدراسة :

ويقصد بها " توجهات الطلاب نحو الدراسة اثناء تناول ومعالجة المعلومات والتي تتحدد في ضوء اغراض ودوافع تقود الى تبني طرق او استراتيجيات للعمل . وتتحدد اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على ابعاد قائمة مداخل الدراسة اقتراح جيس وآخرين ١٩٨٨ " .

الاطار النظري للدراسة :

إدراك المناخ الأكاديمي Academic climate perception

في بداية الستينات من هذا القرن سادت فكرة انه من الممكن -على الأقل نظريا- ان نصف سياق التعلم داخل الاقسام الأكاديمية في ضوء الاهداف التربوية المحددة بواسطة اعضاء هيئة التدريس ، وطرق التدريس ، المحتوى الدراسي ، والامتحانات . (رامسدين وانتويستل Ramsden & Entwistle 1981 : 369)

وفي اطار هذا المدخل اجري جاف واخرون Gaff, et. Al. 1976 عدة دراسات بغرض فحص العلاقة بين سياق التعلم في الاقسام الأكاديمية المختلفة وبين قابلية الطالب للتعلم اوضحت نتائجهم انه بالرغم من وجود تشابه بين الاقسام المختلفة في الاهداف والمحتوى وطرق التدريس الا انه من الواضح ان تلك الاقسام تحتوى على بيانات تعلم مختلفة تؤدي الى مخرجات تعلم مختلفة .

وفي عام 1979 يقترح رامسدين Ramsden مدخلا اخر لدراسة سياق التعلم داخل الاقسام الأكاديمية قائما على حقيقة انه ليس كافيا ان يذكر اعضاء هيئة التدريس كيف يعملون ، بالطبع هذا مهم ، ولكن الالم كيف يدرك الطلاب المقررات الدراسية وطرق التدريس وبناء عليه اجري مجموعة كبيرة من المقابلات الشخصية مع الطلاب قادته الى بناء استبيان إدراك المقرر الدراسي الذى اخضع فقراته للتحليل العنامل مدعما بالتحليل المفاهيمي لبيانات المقابلة الشخصية ، فتوصل الى ان الطلاب وصفوا الاقسام في ضوء ثمان ابعاد متداخلة جزئيا وهى :

Formal teaching Methods	طرق التدريس الرسمية
Clear goals and standards	الاهداف والمعايير الواضحة
Vocational relevance	الصلة الوثيقة بالمهنة
Good teaching	التدريس الجيد
Freedom in learning	الحرية فى التعلم
Openness to students	درجة الافتتاح للتلاميذ
heavy workload	عبء العمل الثقيل
good social climate	المناخ الاجتماعى الجيد

هكذا يمكن وصف سياق التعلم داخل الأقسام الأكاديمية في ضوء المقاييس الفرعية لهذا الاستبيان .

مداخل الدراسة Approaches to studying

في الفترة من فبراير ١٩٧٦ إلى نوفمبر ١٩٧٨ نشرت في المجلة البريطانية لعلم النفس التربوي مجموعة من المقالات حول عمليات واستراتيجيات التعلم Learning processes and strategies ، هذه المقالات وصفت سلسلة من التصورات المرتبطة بعمليات تعلم الطلاب التي حاولت ان تفسر مداخل واساليب الدراسة .

وصف مارتون وسالجو Marton & Saljo ١٩٧٦ للفروق النوعية في كيفية تناول الطلاب لمهام التعلم ، يضع هؤلاء الطلاب على متصل احادي القطب، يتم التقدم عليه من المستوى السطحي للمعالجة الذي يتميز بالميل لحفظ حقائق او افكار منفصلة الذي يصاحبه اقل مستوى من مستويات الفهم كنتاج ، ويستمر التقدم حتى الوصول الى المستوى الاكثر عمقا للمعالجة الذي يتميز بالميل الى تفسير الخلاصة في ضوء الشواهد وربط الافكار الموجودة في المقال بالخبرة السابقة الذي يصاحبه اعلى مستوى من مستويات الناتج .

اما باسك Pask ١٩٧٦ فيصف اسلوبين لتعلم الطلاب الكلي الذي يتميز بالميل لبناء فهم عام للموضوع والمتسلسل الذي يركز على التعلم خطوة بخطوة - على انها طبقتين منفصلتين متضادتين يتم تواجد المتعلم في كل منهما بالتبادل حسب متطلبات المهمة Mutually Exclusive classes ، وكل طالب لديه ميل للتواجد بشكل اكثر في احدى الطبقتين ويتحرك فيها بكفاءة الا انه احيانا يتواجد في الطبقة الاخرى وان كان لا يستطيع التحرك فيها بنفس الكفاءة .

وانعدام تواجد الطلاب في احدى الطبقتين يؤدي الى اصابته باحد امراض التعلم Learning pathologies ، فالتعلم بالعمليات Operation learning الذي يقشل في بناء صورة عامة عن ما تم تعلمه ويتجاهل العلاقات بين الافكار يؤدي الى عدم البصيرة improvidence والتعلم بالفهم Comprehension learning الذي يسعى الى القفز الى الخلاصات دون تأييد بالحجج او الادلة يؤدي الى التجوال حول الفكرة gobotrotting .

وهناك فئة من الطلاب لديهم ميل الى التواجد في كلا الطبقتين بالتساوي ، وكذلك لديهم القدرة عل التحرك في اى منهما بكفاءة عالية ، وهؤلاء هم الطلاب المتنوعون اصحاب اسلوب التعلم الاكثر تفضيلا .

وفي عام ١٩٧٨ قدم بيجز Biggs نموذجا لوصف التعلم الانساني تأسس على فكرة ان السلوك نتاج تفاعل العوامل الشخصية ومتغيرات الموقف التعليمي ، ثم قام ببناء استبيان عمليات الدراسة الذي تكون من عشرة مقاييس احادية البعد تمثل كلا من العوامل الشخصية ومتغيرات الموقف التعليمي تم تطبيقه على ثلاث عينات كندية ، استرالية ، انجليزية ، وقد تم اخضاع النتائج للتخليل العاملى الذى اسفرت نتائجه عن ثلاثة عوامل تمثل ثلاثة مداخل للدراسة وهى :

- اعادة الانتاجية Reproducing

يتبنى هذا المدخل الشخص الذى يرى الدراسة وسيلة لتحقيق غاية محددة (البراجماتية) تكون دوافعه للدراسة محكومة بالخوف من الفشل (العصائية ، قلق الاختبار) فى تحقيق هذه الغاية لذلك يستخدم الاستراتيجية الأكثر بساطة (الاعتماد على الفصل ، التعلم الصم) والتي تضمن له اجتياز عقبة الامتحان .

- الاستدخال Internalising

يتبنى هذا المدخل الشخص الذى يرى الجامعة كمكان تتم فيه عملية تحقيق الذات ، تكون دوافعه داخلية فالدراسة بالنسبة له عملية نمو ، ويحدث هذا النمو فقط اذا تمكن من استدخال المادة الجديدة ودمجها فى البنية المعرفية الراهنة لذلك يستخدم استراتيجية التعلم ذى المعنى ، الربط الداخلى للأفكار ، القراءات المتعددة .

- التنظيم Organising

يتبنى هذا المدخل الشخص الذى يرى الدراسة كميدان للتنافس والفوز ، يدفعه للاستمرار فى العمل دافعية مرتفعة للاجاز مصحوبة بقلق منخفض لذلك يستخدم اسلوبا منظما فى العمل .

فى ضوء هذه النتائج وصف بيجز Biggs ١٩٨٥ نموذجه للتعلم مرة اخرى بعد ادخال بعض التعديلات عليه ، حيث تأسس النموذج الجديد على فكرة ان الطلاب لديهم دوافع متعددة للدراسة واستراتيجيات متعددة للمضى فى العمل ، ويرتفع مستوى نتائج التعلم حينما يتبنى المتعلم استراتيجية متوافقة مع دافعه للدراسة .

وفى عام ١٩٧٩ قدم أنتوستل وهانلى وهونسيل Entwistle, Hanley and Hounsell نموذجاً شاملاً يصف مداخل الطلاب للدراسة يجمع بين المفاهيم التى وصفها باسك ومارتون وبيجز ، وتم بناء قائمة لمداخل او طرق الدراسة تكونت مبدئياً من خمسة عشر مقياساً فرعياً ، طبقت على عينة بريطانية مكونة من (٧٦٧) طالباً من طلاب الجامعة ، وبعد اخضاع النتائج للتحليل العاملى اسفرت نتائج التحليل عن ظهور ثلاثة مداخل للدراسة هي :

- التوجه نحو المعنى Meaning orientation

و يشمل	المدخل العميق	Deep Approach
	الربط الداخلى بين الافكار	Inter-relating Ideas
	استخدام الشواهد او الادلة	use of Evidence
	الدافعية الداخلية	Intrinsic Motivation

- التوجه نحو اعادة الإنتاج Reproducing orientation

و يشمل	المدخل السطحى	Surface Approach
	درجة التقيد بالمحتوى الدراسى	Syllabus-boundness
	الخوف من الفشل	Fear of Failure
	الدافعية الخارجية	Extrinsic Motivation

- التوجه نحو بلوغ الهدف Achieving orientation

و يشمل	المدخل (التخطيطى) الاستراتيجى	Strategic Approach
	طرق الدراسة غير المنظمة	Disorganised study Methods
	الاتجاهات السالبة نحو الدراسة	Negative Attitudes to studying
	دافعية الانجاز	Achievement Motivation

(انتوستل Entwistle ١٩٨١ : ١١٣)

(انتوستل ورامسدين Entwistle & Ramsden ١٩٨٣ : ٤٢)

هذه العوامل الثلاثة متماثلة مع النتائج التى توصل اليها بيجز ، وتبدو هذه العوامل كتلاثة توجهات رئيسية نحو الدراسة ، فهى تبدو كتلاثة اغراض مرتبطة مع

ثلاثة دوافع تقود الى ثلاث استراتيجيات للعمل .
ولقد تم اجراء العديد من الدراسات العملية للتحقق من صدق هذا النموذج على عينات مختلفة من طلاب الجامعة فى بيانات مختلفة او ضحت نتائجها تطابق تام فى ظهور عاملى التوجه نحو المعنى والتوجه نحو اعادة الانتاج فى جميع الدراسات بالرغم من اختلاف الظروف التى استخدمت فيها القائمة ، مما يؤكد على الطبيعة الاساسية لهذين العاملين .

(رامسدين وانتوستل Ramsden & Entwistle 1981)

(وتكن Watkins 1982) (هاربر وكمبر Harper and Kember 1989)

الدراسات السابقة :

فى الجزء التالى يعرض الباحثان لبعض الدراسات التى اهتمت بدراسة العلاقة بين إدراك الطلاب لمقرراتهم فى تخصصاتهم الدراسية ومدخلهم للدراسة ، ومن هذه الدراسات دراسة رامسدين وانتوستل Ramsden & Entwistle 1981 والتى اجريت على عينة مكونة من (2208) طالب مسجلين فى (66) قسما ااكاديميا من الجامعات البريطانية المختلفة ، باستخدام استبيان إدراك المقرر الدراسى - المستخدم فى الدراسة الحالية - وقائمة مداخل الدراسة - الصورة الأصلية - .

وقد اسفرت النتائج عن ظهور ستة عوامل منفصلة الى حد كبير ، الا انها توضح ارتباط التوجه نحو اعادة الانتاج بعبء العمل الثقيل ، وارتباط التوجه نحو بلوغ الهدف بالاهداف والمعايير الواضحة وكذلك ارتباط الدافعية الداخلية واستخدام الشواهد بالتدريس الجيد والحرية فى التعلم ، كما ارتبطت الدافعية الخارجية ودرجة التقيد بالمحتوى الدراسى بكل من طرق التدريس الرسمية ، الاهداف والمعايير الواضحة ، والصلة الوثيقة بالمهنة .

وعن التنبؤ بتوجهات الطلاب نحو الدراسة من خلال إدراكهم للاقسام فقد اوضحت نتائج تحليل الاحدار ان التوجه نحو المعنى تم التنبؤ به افضل بواسطة التدريس الجيد والحرية فى التعلم ، اما التوجه نحو اعادة الانتاج فكان التنبؤ به بواسطة عبء العمل الثقيل ، الصلة الوثيقة بالمهنة ، ونقص الحرية فى التعلم .
أما دراسة هاتى وتكنز Hattie & Watkins 1988 فقد اجريت بهدف دراسة العلاقة بين بيئة الفصل الدراسى المفضلة واساليب تعلم الطلاب على عينة مكونة من

(١٩٦٦) طالبا من طلاب المدارس الثانوية الاسترالية باستخدام ثلاثة مقاييس لبيئة

الفصل الدراسي واستبيان عمليات الدراسة من اعداد بيجز

وقد اوضحت النتائج تفضيل الطلاب ذوى المدخل العميق للفصل الدراسي المثير للطلاب ، الممتع الذى يتجه نحو الدراسة المستقلة وعمل الابحاث فى حين ارتبط المدخل السطحى ارتباطا سالباً بكل التفضيلات السابقة ، كما يفضل الطلاب ذوى المدخل الاستراتيجى الفصل الدراسي الممتع ، المنظم وارتبط هذا المدخل ارتباطا سالباً بالدراسة المستقلة بمعنى انهم لا يفضلون السماح للطلاب بالتقدم فى الدراسة كل حسب طريقته الخاصة .

وعلى عينة استرالية مماثلة مكونة من (١٤٩٠) طالبا بالمرحلة الثانوية تم

اجراء دراسة رامسدين ومارتن وبودن Ramsden, Martin & Bowden ١٩٨٩ بهدف

بحث العلاقة بين البيئة المدرسية واساليب التعلم باستخدام استبيان الخبرات المدرسية

واستبيان عمليات الدراسة .

وقد اسفرت نتائج التحليل العاملى عن ظهور ثلاثة عوامل الاول يربط المدخل

السطحى ودافعية الاجاز ببعء التأكيد على التحصيل الاكاديمى الشكلى ، والعامل الثانى

يربط المدخل العميق والمدخل نحو بلوغ الهدف بالاستقلال فى التعلم والاستعداد

لدراسات العليا ووضوح الاهداف اما العامل الثالث فكان مشابها للعامل الثانى . كما تم

اجراء مجموعة من المقابلات الشخصية اوضحت وجود علاقة سببية بين التدريس

وتبنى الطلاب لمدخل دراسة مختلفة

كما اجرى انتوستل وكوزاكسى وتايت Entwistle, Kozeki & Tait ١٩٨٩

دراسة مقارنة بهدف بحث العلاقة بين مداخل الدراسة والدافعية المدرسية من ناحية

ومشاعر التلاميذ نحو المدرسة والمدرسين من ناحية اخرى عل عينة مكونة من

(٥١٦) طالبا بريطانيا و (٦٠٢) طالبا مجريا باستخدام بعض ابعاد قائمة مداخل الدراسة

ومقياس الدافعية المدرسية واستبيان مشاعر التلاميذ تجاه المدرسة والأعمال المدرسية.

وقد اوضحت النتائج ارتباط التوجه نحو المعنى بقوة عند كل من المجرىين

والبريطانيين بمهارة المدرس فى الشرح وحماسه وتحكمه فى الفصل وتشجيعه للطلاب

والنظام المدرسي ، وارتباطه سلباً بكل من عبء العمل الثقيل والأداء الشكلي للمدرسين . كما أوضحت النتائج ارتباط التوجه نحو إعادة الانتاج بعبء العمل الثقيل والشكلية في التدريس ويرتبط سلباً بكل من تشجيع المدرسين وحماسه ومهارته في الشرح . وعلى عينة مكونة من (١١٩٤) طالباً من طلاب معهد التربية بمدينة كاب في جنوب أفريقيا أجرى ماير وبارسونز Meyer & Parsons - ١٩٨٩ دراسة بهدف بحث العلاقة بين إدراك الطلاب للمقرر الدراسي ومدخل الدراسة باستخدام استبيان إدراك المقرر الدراسي - المستخدم في الدراسة الخالية - وقائمة مدخل الدراسة (الصنورة الأصلية) .

أوضحت نتائج التحليل العاملي عدم وجود ارتباطات دالة بين ابعاد استبيان إدراك المقرر وتوجهات الدراسة فيما عدا ارتباط التوجه نحو إعادة الانتاج بعبء العمل الثقيل ، أما عن نتائج تحليل الاحدار فقط أوضحت عدم قدرة ابعاد استبيان إدراك المقرر على تفسير الاختلاف في مدخل الدراسة .

تعليق عام على الدراسات السابقة :

من خلال العرض السابق لهذه المجموعة من الدراسات السابقة يتضح ما يلي :

- أوضحت نتائج الدراسات التي أجريت على عينات أوروبية وأسترالية ارتباط التوجه نحو المعنى بأبعاد الإدراك الإيجابي للمقرر الدراسي مثل الحرية في التعلم والتدريس الجيد ودرجة الافتتاح للتلاميذ ، وارتباط التوجه نحو بلوغ الهدف بالاهداف والمعايير الواضحة ، وارتباط التوجه نحو إعادة الانتاج بأبعاد الإدراك السلبي للمقرر الدراسي مثل طرق التدريس الرسمية وعبء العمل الثقيل والصلة الوثيقة بالمهنة .
- أوضحت نتائج دراسة ماير وبارسونز التي أجريت على عينة من طلاب جنوب أفريقيا عدم وجود ارتباط بين توجهات الطلاب نحو الدراسة وإدراكهم للمقرر الدراسي فيما عدا ارتباط التوجه نحو إعادة الانتاج بعبء العمل الثقيل .
- أوضحت نتائج التحليل العاملي في جميع الدراسات ظهور عاملين مستقلين للتوجه نحو المعنى والتوجه نحو إعادة الانتاج في حين لم يظهر عامل مستقل دائماً للتوجه نحو بلوغ الهدف .

- أوضحت نتائج التحليل العاملي لأبعاد استبيان إدراك المقرر الدراسي ظهور عاملين أحدهما يمثل الإدراك الإيجابي للمقرر الدراسي والآخر يمثل الإدراك السلبي .
- تم إجراء جميع الدراسات على عينات من طلاب السنة النهائية سواء في المرحلة الثانوية أو المرحلة الجامعية .

فروض الدراسة :

في إطار العرض السابق للدراسات السابقة ونتائجها وفي إطار ما توصلت إليه الدراسة النظرية يفترض الباحثان مجموعة من الفروض وهي :

- ١- تتمايز مداخل الطلاب للدراسة عن ابعاد إدراك المقرر الدراسي .
- ٢- لا تختلف العوامل التي يتم التوصل إليها من خلال التحليل العاملي لأبعاد استبيان إدراك المقرر الدراسي وقائمة مداخل الدراسة معاً باختلاف التخصص الدراسي .
- ٣- لا توجد علاقة تنبؤية دالة احصائياً بين درجات الطلاب على ابعاد قائمة مداخل الدراسة ودرجاتهم على ابعاد استبيان إدراك المقرر الدراسي .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الجالية من (٨٨٩) طالباً من طلاب الفرقة الرابعة ببعض اقسام عدد من كليات جامعة الزقازيق - فرع بنها اثناء الفصل الدراسي الاول من العام الجامعي ١٩٩٩/٩٨ ، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة على الأقسام:

جدول (١) توزيع أفراد العينة على الأقسام

القسم	الكلية	ذكور	إناث	الإجمالي
اللغة الانجليزية	التربية	٨٨	١٤٢	٢٣٠
اقتصاد منزلي	التربية النوعية	-	٧٣	٧٣
تكنولوجيا التعليم	التربية النوعية	٥١	٣٣	٨٤
خدمة اجتماعية	الخدمة الاجتماعية	١٠	٨٥	٩٥
تربية فنية + تربية موسيقية	التربية النوعية	٢٣	٥٧	٨٠
طبيعة + كيمياء + بيولوجي	التربية + العلوم	٤٩	٣٦	٨٥
تاريخ	التربية	١٠	٣١	٤١

فلسفة	التربية	٧٧	٢٣	٣٠
المحاسبة	التجارة	٣٥	٣٧	٧٢
رياض الأطفال	التربية النوعية	-	٩٩	٩٩
الإجمالي		٢٧٣	٦١٦	٨٨٩

أدوات الدراسة :

أولاً : إستبيان إدراك المقرر الدراسي أعداد رامسدين Ramsden 1979
 فى عام 1979 قام رامسدين ببناء الصورة الأولية لهذه الأداة استناداً على
 مقياس بيئة التعلم وإدراك الطلاب من إعداد جاف Gaff 1976 وافكاره النظرية وفى
 عام 1981 أجريت على الأداة دراسة عاملية على عينة من طلاب الجامعة البريطنيتين
 اسفرت نتائجها عن ظهور ثمانية عوامل تشبع على كل منها خمس مفردات وبذلك
 تكونت الصورة النهائية للأداة من (٤٠) مفردة تقيس ثمانية ابعاد .

(انتوستل ورامسدين Entwistle & Ramsden 1983 : 111 - 30)

وقد قام الباحثان بتعريب وتقنين الأداة وفقاً للخطوات التالية :

- قام الباحثان بترجمة الأداة الى اللغة العربية كل على حدة ثم مضاهاة المترجمتين

والإتفاق فيما بينهما على أفضل صياغة لكل مفردة باللغة العربية

- ثم قام الباحثان بعرض الصورة العربية التى تم الإتفاق عليها على احد خبراء

الترجمة لترجمتها الى اللغة الانجليزية مرة اخرى (الترجمة العكسية) ثم مقارنة

الصورة المترجمة بالصورة الانجليزية الاصلية للأداة وفى ضوء ذلك تم تعديل ثلاث

عبارات من عبارات الصورة العربية للإستبيان

- تم تطبيق كل من الصورة الأجنبية للإستبيان والصورة العربية على عينة من طلاب

الفرقة الرابعة بقسم اللغة الانجليزية بكلية التربية ببها ، وقدم اختبارهم على

اساس التقدير العام للنجاح فى الفرقة الثالثة (جيد جداً أو ممتاز) وبلغ عددهم

(٣٠) طالبا ، وقد تم تطبيق اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين استجابات

الطلاب على كل مفردة من مفردات الصورة الأجنبية ونظيراتها فى الصورة العربية

يتقدم الباحثان بحالص الشكر للدكتور / خيرى عبد الله سليم استاذ المناهج وطرق التدريس

المساعد

، والجدول التالى يوضح نتائج اختبار (ت) للفروق بين استجابات الطلاب على كل مفردة :

جدول (٢) نتائج اختبار (ت) للفروق بين استجابات الطلاب (ن = ٣٠) على الصورتين الانجليزية والعربية لإستبيان إدراك المقرر الدراسى

رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدالة	رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدالة	رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدالة	رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدالة
١	صفر	١.٠٠	١١	٠.٨٣	٠.٤١٥	٢١	١.٤٤	٠.١٦٦	٣١	١.٤٤	٠.١٦٦
٢	٠.٦٨	٠.٥٤١	١٢	١.٢٢	٠.٢٣١	٢٢	١.٠٠	٠.٣٢٦	٣٢	٠.٤٤	٠.٦٦٢
٣	١.٢٨	٠.٤٦٣	١٣	٠.٥٧	٠.٥٧٣	٢٣	٠.٨١	٠.٤٢٦	٣٣	١.٨٥	٠.٠٩٢
٤	٠.٨٣	٠.٤١٤	١٤	٠.٤٧	٠.٦٤٥	٢٤	٠.٨١	٠.٤٢٣	٣٤	١.٨٣	٠.٠٩١
٥	٠.٢٣	٠.٨٢٣	١٥	٠.٧	٠.٤٨٩	٢٥	١.٨٦	٠.٠٩٣	٣٥	١.٨٩	٠.٠٨٣
٦	١.٤٤	٠.١٦٦	١٦	٠.٦٣	٠.٥٣٦	٢٦	٠.٥٧	٠.٥٧٣	٣٦	٠.٤٤	٠.٦٦٢
٧	١.٦٢	٠.٣٢٢	١٧	٠.٢٥	٠.٨٠١	٢٧	٠.٦٣	٠.٥٣٦	٣٧	١.٨٩	٠.٠٨٣
٨	٠.٧٧	٠.٤٤٨	١٨	١.٠٧	٠.٢٩٣	٢٨	١.٨٣	٠.٠٩١	٣٨	صفر	١.٠٠
٩	٠.٩	٠.٣٧٥	١٩	٠.٨١	٠.٤٢٣	٢٩	١.٦٦	٠.١٤٢	٣٩	٠.٤٤	٠.٦٦٢
١٠	١.٠٧	٠.٢٩٣	٢٠	١.١٤	٠.٢٦٤	٣٠	١.٤٤	٠.١٦٦	٤٠	١.٠٠	٠.٣٢٢

يتضح من الجدول السابق عدم وجود أى فروق دالة بين متوسطات استجابات الطلاب على كل مفردة فى الصورتين ، مما يشير الى دقة نقل الأداة الى الصورة العربية ويؤكد ايضا ان الصورة العربية للاستبيان تقيس ما تقيسه الصورة الاجنبية.

الدراسة الاستطلاعية :

تم اجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من (٣٨٦) طالبا من طلاب اقسام اللغة الانجليزية والطبيعة والكيمياء والتاريخ والفلسفة واللغة العربية بكلية التربية ببها ، وفيها تم حساب ثبات الأبعاد الثمانية والاتساق الداخلى والبناء العاملى ، وكانت النتائج كما يلى :

- ثبات أبعاد الاستبيان :

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ تم حساب ثبات ابعاد الاستبيان ، وكانت قيم معاملات الثبات كما هى موضحة بالجدول التالى :

جدول (٣) قيم معاملات ثبات ابعاد استبيان إدراك المقرر الدراسي (ن = ٣٨٦)

رقم البعد	معامل الثبات	رقم البعد	معامل الثبات	رقم البعد	معامل الثبات	رقم البعد	معامل الثبات
الأول	٠,٤٥	الثالث	٠,٦٥	الخامس	٠,٦٧	السابع	٠,٧٤
الثاني	٠,٥٦	الرابع	٠,٧٣	السادس	٠,٦٨	الثامن	٠,٧٢

يتضح من الجدول السابق ان ابعاد الاستبيان تتمتع بثبات مرتفع ومقبول فيما عدا البعد الاول الذي كانت قيمة معامل ثباته (٠,٤٥) وهي مقبولة الى حد ما .

الإتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه المفردة ، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط ودالاتها .

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد والدرجة الكلية للبعد (ن = ٣٨٦)

البعد الأول		البعد الثالث		البعد الخامس		البعد السابع	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٣٦	١١	٠,٧٤	٢١	٠,٦٥	٣١	٠,٦٩
٢	٠,٤٥	١٢	٠,٤٧	٢٢	٠,٥٨	٣٢	٠,٦٢
٣	٠,٥٢	١٣	٠,٦٦	٢٣	٠,٦١	٣٣	٠,٧٠
٤	٠,٥١	١٤	٠,٦٧	٢٤	٠,٧٢	٣٤	٠,٣٧
٥	٠,٥٢	١٥	٠,٦٩	٢٥	٠,٧٤	٣٥	٠,٦٨
البعد الثاني		البعد الرابع		البعد السادس		البعد الثامن	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٦	٠,٦٥	١٦	٠,٧٢	٢٦	٠,٦٧	٣٦	٠,٦٤
٧	٠,٥٩	١٧	٠,٦٨	٢٧	٠,٦٤	٣٧	٠,٧٠
٨	٠,٥٣	١٨	٠,٧٠	٢٨	٠,٦٢	٣٨	٠,٨١
٩	٠,٦٠	١٩	٠,٧٠	٢٩	٠,٧١	٣٩	٠,٦٠
١٠	٠,٦٣	٢٠	٠,٦٥	٣٠	٠,٦٨	٤٠	٠,٦٧

** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

يتضح من الجدول السابق ان جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

مما يؤكد على الإتساق الداخلي للاستبيان .

البناء العاملي للاستبيان :

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات الاستبيان بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج والتدوير المائل بطريقة بروماكس Promax ، وقد نتج عن التحليل (١١) عاملاً دالاً (بجزر كامن واحد فأكثر) تفسر (٥٥,٥ %) من التباين الكلى ، وكانت تشعبات المفردات بالعوامل كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (٥) مصفوفة البناء العاملي لمفردات استبيان (إدراك المقرر بعد التدوير) (ن = ٣٨٦)

العنصر	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر
١	٠,٥٤ ٥										
٢		٠,٧٠ ٣									
٣											
٤											
٥			٠,٥٩ ٩								
٦				٠,٧٢ ٣							
٧				٠,٥٧ ٧							
٨		- ٠,٥٦ ٥		٠,٤٥ ٣							
٩			٠,٦٧ ٣	٠,٣١ ٨							
١٠		- ٠,٣٩	٠,٤٧ ٣	٠,٣٤ ٦					٠,٣٧ ١		
١١									٠,٧٣ ٦		
١٢									٠,٣٢ ٥	٠,٣٤ ٤	
١٣									٠,٥٧ ٤		
١٤									٠,٧٠ ٤		
١٥									٠,٦٨ ٥		
١٦				٠,٣٢ ٩					٠,٧٠ ٣	٠,٣٠ ٣	
١٧					٠,٤٨ ٥				٠,٤٨ ٣		
١٨	٠,٣٤ ٣				٠,٥١ ٧				٠,٤٢ ٣		
١٩						٠,٣٤ ٣			٠,٧١ ٣	٠,٣٤	
٢٠					٠,٧٢ ٨				٠,٣٨ ٧		

٠.٤١ ٧		٠.٣٧ ٩		٠.٣٣ ٨						٠.٥٠ ٧	٢١
٠.٣٧ ٨				٠.٤٥ ٥	٠.٤٧ ٥					٠.٤٠ ٣	٢٢
٠.٥٢ ٥				٠.٤٦ ٤				٠.٣٦ ٤		٠.٤٤ ٤	٢٣
				٠.٣٨ ٥	٠.٤٠ ٧	٠.٤٤ ٥	٠.٣١ ٦			٠.٦٠ ٢	٢٤
				٠.٣٨ ٦	٠.٤٦ ٩	٠.٣٧ ٩				٠.٦٨ ٥	٢٥
						٠.٧٢ ١				٠.٣١ ٧	٢٦
				٠.٤١ ٦		٠.٣٨ ٥	٠.٥٦ ١			٠.٤٨ ٨	٢٧
						٠.٥٨ ٧	٠.٣٨ ١			٠.٢٢ ٧	٢٨
				٠.٣٥ ٩	٠.٤٦ ٨	٠.٥٨ ٢	٠.٣٠ ٧			٠.٣٣ ٥	٢٩
						٠.٧٤ ٢				٠.٣٥ ٩	٣٠
						٠.٣٥ ٥				٠.٦٢	٣١
	٠.٣١ ٢		٠.٣٠ ٤			٠.٤٥ ٤				٠.٤٢	٣٢
										٠.٧٢ ٩	٣٣
										٠.٦٩ ١	٣٤
										٠.٧٣ ٦	٣٥
							٠.٧٢ ١				٣٦
							٠.٧٥ ٩				٣٧
							٠.٧٨ ٢	٠.٤٢		٠.٣	٣٨
٠.٣٠ ١	٠.٤٦ ٤					٠.٤٨ ٧	٠.٤٤ ٢	٠.٤٤ ٨			٣٩
						٠.٥٧ ٧	٠.٥٣ ٧				٤٠
١.٧	١.٤١ ٢	٢.١٦ ١	١.٦١ ٢	٢.٢٥ ٢	٢.٢٣	٢.٨٨ ٣	٢.٩	٢.٨٠ ١	٢.٥٢ ٣	٥.٢٧ ٨	الجزر الكامن
٢.٦٥ %	٢.٧٦ %	٢.٨٥ %	٢.٠٢ %	٢.١١ %	٢.٨٨ %	٢.٩٣ %	٤.٣٣ %	٥.٢ %	٦.٢ %	١٧.٦ %	نسبة العامل ٥.

تم استبعاد التشعبات التي تقل عن (٠,٣) وفقا لمحك جيلفورد .

يتضح من الجدول السابق ان التشعبات الدالة للمفردات على العوامل كانت كما يلي:

العامل الاول : وقد تشعبت عليه مفردات الابعاد الخامس والسادس والسابع ، الا ان

مفردات البعد السادس تشعبت تشعبات اعلى على العامل الخامس ، هذا

بالاضافة الى مفردات تنتمي لبقية الابعاد وعلى ذلك يمكن تسمية هذا

العامل 'عامل الحرية في التعلم مع عبء عمل ثقيل'

العامل الثاني : وقد تشبعت عليه مفردات البعد الثالث مع مفردة واحدة من البعد الاول ، وعلى ذلك يمكن تسميته 'عامل الصلة الوثيقة بالمهنة'

العامل الثالث : وقد تشبعت عليه مفردات البعد الرابع بالإضافة الى مجموعة من المفردات التي تنتمي الى أبعاد مختلفة ، وعلى ذلك يمكن تسميته 'عامل التدريس الجيد'

العامل الرابع : وقد تشبعت عليه مفردات البعد الثامن فقط ، وعلى ذلك يمكن تسميته 'عامل المناخ الاجتماعي الجيد'

العامل الخامس : وقد تشبعت عليه مفردات البعد السادس بالإضافة الى بعض المفردات التي تنتمي الى ابعاد اخرى على ذلك يمكن تسميته 'عامل الانفتاح للتلاميذ'

العامل السادس : وقد تشبعت عليه سبعة مفردات ثلاثة منها تنتمي للبعد الرابع وثلاثة تنتمي للبعد الخامس بالإضافة الى مفردة واحدة تنتمي للبعد السادس ، وعلى ذلك يمكن تسميته 'عامل التدريس الجيد المصحوب بالحرية في التعلم'

العامل السابع : وقد تشبعت عليه مفردات البعدين الثاني والخامس الا ان مفردات البعد الخامس تشبعت تشبعا اعلى على العامل الاول وعلى ذلك يمكن تسميته 'عامل الاهداف والمعايير الواضحة'

أما العوامل من الثامن الى الحادي عشر فقد تشبعت على كل منها عدد قليل جدا من المفردات تنتمي الى ابعاد مختلفة .

وتجدر الاشارة الى ان مفردات البعد الاول (طرق التدريس الرسمية) تشبعت كل منها على عامل مستقل ، وبالرغم من وجود بعض التشابك بين الابعاد في العوامل الا ان تجميعات المفردات داخل العوامل بشكل عام ايدت البناء المفاهيمي لإستبتيان إدراك المقرر الدراسي .

ولكى نستطيع اجراء مقارنة للبناء العاملي والمفاهيمي لإستبتيان إدراك المقرر الدراسي المستنتج في الدراسة الحالية ودراستي رامبدين وانتوستل ١٩٨١ ،

وميروبارسونز ١٩٨٩ ، تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد الاستبيان الثمانية بطريق المكونات الأساسية لهوتلنج والتدوير المائل بطريقة بروجيكتس ، وقد نتج عن التحليل عاملان دالان يقسمان (٧٠,٥٠%) من التباين الكلي ، الجدول التالي يوضح نتائج هذا التحليل في الدراسات الثلاثة :

جدول (٦) مصفوفة البناء العاملي لأبعاد استبيان المقرر الدراسي في الثلاث دراسات بعد التدوير

الأبعاد	رامسدين والتوسيل	ميروبارسونز ١٩٨٩	الدراسة الحالية
طرق التدريس الرسمية	٠,٧١	٠,٩٤	٠,٧٢
الاهداف والمعايير الواضحة	٠,٥٧	٠,٥٨	٠,٦١
الصلة الوثيقة بالمهنة	٠,٧٢	٠,٦٣	٠,٧٤
التدريس الجيد	٠,٧٦	٠,٧٤	٠,٣٤ - ٠,٧٥
الحرية في التعلم	٠,٥٧	٠,٦٣	٠,٧٨
درجة الانفتاح للتلاميذ	٠,٧٦	٠,٧١	٠,٧٧
عبء العمل الثقيل		٠,٣٠	٠,٦٥
المناخ الاجتماعي الجيد	٠,٣٢	٠,٥٤	٠,٥٤
الجذر الكامن	١,٩	٢,٥٣	٢,٩٠٨
نسبة التباين التاملية	%٢٤	%٣٢	%٣٦,٩٤
			١,٣٩٨

يتضح من الجدول السابق ان التحليل العاملي لأبعاد الاستبيان أنتج عاملين في كل من الدراسات الثلاثة الا انه بالرغم من وجود تشابه بين عاملي الدراسة الحالية وعاملي كل من الدراستين السابقتين الا اننا لا نستطيع الحكم بتطابق نتائج الدراسة الحالية مع اى من الدراستين السابقتين ، ويمكن ان نطلق على العاملين المستنتجين في الدراسة الحالية ما يلي :

العامل الاول ' عامل الإدراك الإيجابي للتدريس والمقرر'

العامل الثاني ' عامل التدريس الرسمي المؤهل للمهنة '

ثانياً : قائمة مداخل (طرق) الدراسة اقترح جيبس وآخرون Gibbs et al. 1988 ، قائمة مداخل الدراسة بناها انتوستل وآخرون Entwistle et al. 1979 ، تكونت هذه الصورة الأصلية من (64) مفردة موزعة على (16) مقياساً فرعياً تقيس توجهات الدراسة الثلاثة الاساسية بالإضافة الى اساليب وامراض التعلم المختلفة التي افترضها باسك Pask 1976 . (انتوستل Entwistle 1981 : 100-103)

وفى عام 1988 اقترح جيبس وآخرون Gibbs et al. ان هذه القائمة يمكن تفصيلها لانتاج قائمة تتكون من (18) مفردة فقط تركز على توجهات الدراسة الثلاثة ، الا انهم لم يحاولوا التأكد من البناء العامى لهذه الصورة الجديدة للقائمة لكن دراسات ريتشاردسون Richardson 1992 ونيوستد Newstead 1992 ، وريتشاردسون وآخرون Richardson et al. 1990 ، اختبروا البناء العامى لهذه الصورة المختصرة على عينات مختلفة .

وقد اسفر التحليل العامى لإستجابات افراد عينتى دراستى ريتشاردسون ونيوستد (طلاب بالجامعات البريطانية) عن ظهور ثلاثة عوامل تمثل توجهات الدراسة الثلاثة هذا بالإضافة الى عامل رابع ظهر فى دراسة ريتشاردسون تشبعت عليه مفردات من ابعاد مختلفة لذلك كان تفسيره النظرى غير واضح .

اما دراسة ريتشاردسون وآخرون والتي اجريت على عينة من طلاب جامعة جنوب المحيط الهادى فى جزيرة فيجي Figje فقد اسفر التحليل العامى عن ظهور ثلاثة عوامل تعكس اشكالا مختلفة من الدافعية للدراسة (عامل دافعية الانجاز ، عامل الدافعية الداخلية ، وعامل الغياب الدافعى) والتي لم يرتبط اى منها بمدخل معرفى مناسب مثل المدخل العميق او السطحى او الاستراتيجى التي ظهرت مع الطلاب البريطانيين .

وقد قام الباحثان بتعريب القائمة وفقا للخطوات المتبعة سابقا فى تعريب استبيان إدراك المقرر الدراسى ، والجدول التالى يوضح نتائج اختبار(ت) للفروق بين استجابات الطلاب على كل مفردة من مفردات القائمة فى كل من الصورة الاجنبية والصورة العربية :

جدول (٧) نتائج اختبار(ت) للفروق بين استجابات الطلاب (ن = ٣٠) على الصورتين الإنجليزية والعربية لقائمة مداخل الدراسة

التوجه نحو المعنى			التوجه نحو إعادة الإنتاج			التوجه نحو بلوغ الهدف		
رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة ت	مستوى الدلالة
٤	٠,٥٧	٠,٥٧٣	٢	١,٤٤	٠,١٦١	١	صفر	١,٠٠
٧	صفر	١,٠٠	٥	٠,٩	٠,٣٧٥	٣	١,١٤	٠,٢٦٤
١٠	صفر	١,٠٠	٨	صفر -	١,٠٠	٦	١,٨	٠,٠٨٣
١٣	١,١٤	٠,٢٦٤	١١	١,٦٨	٠,١٠٣	٩	٠,٤٤	٠,٦٦٢
١٦	٠,٧	٠,٤٨٩	١٤	٠,٤٧	٠,٦٤٥	١٢	صفر	١,٠٠
١٧	١,٠٠	٠,٣٢٦	١٨	١,٤٤	٠,١٦١	١٥	صفر	١,٠٠

يتضح من الجدول السابق عدم وجود أى فروق دالة بين متوسطات استجابات الطلاب على كل مفردة فى الصورتين ، مما يشير الى دقة نقل القائمة الى الصورة العربية ، ويؤكد ايضا ان الصورة العربية للقائمة تقيس ما تقيسه الصورة الاجنبية .
الدراسة الاستطلاعية :

تم اجراء الدراسة الاستطلاعية على نفس عينة الدراسة الاستطلاعية لإستبيان إدراك المقرر الدراسى (ن = ٣٨٦) ، ووفقا لنفس الخطوات وكانت النتائج كما يلي:
- ثبات أبعاد القائمة :

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ تم حساب ثبات أبعاد القائمة ، وكانت قيم المعاملات كما يلي : التوجه نحو المعنى (٠,٥١٣) ، التوجه نحو إعادة الإنتاج (٠,٦٢) ، التوجه نحو بلوغ الهدف (٠,٣٩٣) والتي يتضح منها انخفاض قيمة معامل ثبات بعد التوجه نحو بلوغ الهدف .
- الاتساق الداخلى :

تم حساب معامل الارتباط بين درجات طلاب عينة الدراسة الاستطلاعية على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه المفردة ، والجدول التالى يوضح معاملات الارتباط ومستوى دلالة كل منها :

جدول (٨) قيم معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد والدرجة الكلية للبعد (ن = ٣٨٦)

التوجه نحو بلوغ الهدف			التوجه نحو إعادة الانتاج			التوجه نحو المعنى		
رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٤	٠,٤٧	٠,٠٠١	٢	٠,٦٥	٠,٠٠١	١	٠,٥٠	٠,٠٠١
٧	٠,٦١	٠,٠٠١	٥	٠,٥٨	٠,٠٠١	٣	٠,٥٢	٠,٠٠١
١٠	٠,٤٩	٠,٠٠١	٨	٠,٧٢	٠,٠٠١	٦	٠,٥٠	٠,٠٠١
١٣	٠,٤٥	٠,٠٠١	١١	٠,٦٦	٠,٠٠١	٩	٠,٤٢	٠,٠٠١
١٦	٠,٦٦	٠,٠٠١	١٤	٠,٦١	٠,٠٠١	١٢	٠,٥٠	٠,٠٠١
١٧	٠,٦٢	٠,٠٠١	١٨	٠,٦٦	٠,٠٠١	١٥	٠,٥٣	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق ان جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٠١) مما يؤكد على الاتساق الداخلي للقائمة :

- البناء العاملي للقائمة :

تقيس القائمة ثلاثة توجهات للدراسة ، تتكون من ثمانية مقاييس فرعية يبينها كما يلي:
التوجه نحو المعنى

- المدخل العميق وتقيسه المفردات ارقام ٤ ، ١٠ ، ١٣

- الدافعية الداخلية وتقيسه المفردات ارقام ٧ ، ١٦ ، ١٧

التوجه نحو إعادة الانتاج

- المدخل السطحي وتقيسه المفردات ارقام ٥ ، ١١ ، ١٨

- الدافعية الخارجية وتقيسه المفردة رقم ٨

- درجة التقيد بالمحتوى الدراسي وتقيسه المفردات ارقام ٢ ، ١٤

التوجه نحو بلوغ الهدف :

- المدخل الاستراتيجي وتقيسه المفردات ارقام ٦ ، ١٢

- طرق الدراسة المنظمة وتقيسه المفردات ارقام ١ ، ٩

- دافعية الانجاز وتقيسه المفردات ارقام ٣ ، ١٥

وقد تم اجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات القائمة بطريقة المكونات الاساسية لهوتلنج والتدوير المائل بطريقة بروماكس Promax ، وقد نتج عن التحليل ستة عوامل دالة (بجزر كامن واحد فأكثر) تفسر (٤٩,٣٤%) من التباين الكلي ، كانت

تشعبات المفردات بالعوامل كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (٩) مصفوفة البناء العاملي لمفردات قائمة مدخل الدراسة بعد التدوير (ن = ٣٨٦)

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
١		٠,٥١٦	٠,٣٩-	٠,٥٠٦		
٢			٠,٥٣٣			
٣	٠,٤٠٤	٠,٥٠٥		٠,٤٠١		
٤	٠,٣٨٨				٠,٤٨٢	
٥				٠,٦١٧		
٦				٠,٣٦	٠,٤٩٩	
٧		٠,٦٦٧		٠,٣١٣		
٨	٠,٦٥٦-					
٩						٠,٨٩٨
١٠			٠,٤٢٤			
١١			٠,٦٩٠			
١٢	٠,٣٠٤		٠,٥٣٣-			
١٣		٠,٦٣١				
١٤					٠,٧٣٨	
١٥		٠,٥٠٣				
١٦	٠,٥٥٩	٠,٤٨٨	٠,٣٥٤-			
١٧	٠,٥٩٣	٠,٣٠٢	٠,٣٥٣-			
١٨				٠,٧٠٨		
الجزر الكامن	٢,١٩٤	٢,٠٢٧	١,٧٣	١,٧٩	١,٢٩٢	١,١
نسبة التباين العاملية	%١٥,٢	%٨,٩٦	%٦,٩٨	%٦,٥١	%٦,٠١	%٥,٦٩

تم استبعاد التشعبات التي تقل عن (٠,٣) وفقاً لمحك جيلفورد .

يتضح من الجدول السابق ان التشعبات الدالة للمفردات على العوامل كانت كما يلي:

العامل الأول : وقد تشعبت عليه مفردات الدافعية الداخلية الثلاثة بالإضافة الى مفردة

واحدة من مفردات المدخل الاستراتيجي وتشعبت عليه سلبي المفردة

الوحيدة للدافعية الخارجية ، هذا بالإضافة الى مفردتين اخريتين لهما

تشعبات اعلى على عاملين آخرين ، وعلى ذلك يمكن تسميته 'عامل

الدافعية الداخلية' .

العامل الثاني : وقد تشعبت عليه مفردتان دافعية الانجاز و احدى مفردتي طرق الدراسة

المنظمة وإحدى مفردات المدخل العميق ، هذا بالإضافة الى مفردتين

لهما تشبعت اعلى على عوامل اخرى ، وعلى ذلك يمكن تسميته
'عامل التوجه نحو بلوغ الهدف' .

العامل الثالث : وقد تشبعت عليه مفردة واحدة تقيس كل من درجة التقيد بالمحتوى
والمدخل السطحي والمدخل العميق ، كما تشبعت عليه سلبا مفردتان
من مفردات الدافعية الداخلية واحدى مفردتى المدخل الاستراتيجى
واحدى مفردتى طرق الدراسة ، وهو عامل يصعب تفسيره نظريا .

العامل الرابع : وقد تشبعت عليه مفردتان من مفردات المدخل السطحي ، بالإضافة الى
اربع مفردات لها تشبعت اعلى على عوامل اخرى ، وعلى ذلك يمكن
تسميته 'عامل المدخل السطحي' .

العامل الخامس : وقد تشبعت عليه مفردة تقيس كل من المدخل العميق والمدخل
الاستراتيجى و درجة التقيد بالمحتوى الدراسى ، وهو عامل يصعب
تفسيره نظريا

العامل السادس : وقد تشبعت عليه احدى مفردتى طرق الدراسة المنظمة تشبعا مرتفع
جدا (٠,٨٩٨) وعلى ذلك يمكن تسميته 'عامل طرق الدراسة
المنظمة' .

وتجدر الإشارة الى ان اغلب العوامل تشبعت عليها مفردات تقيس اشكال
دافعية مختلفة كما ان اغلب هذه العوامل غير نقية من وجهة نظر التفسيرات النظرية
حتى اننا لا نستطيع الحكم بأن تجمعات المفردات داخل العوامل بشكل عام تؤيد البناء
المفاهيمى للقائمة ، وهى نتائج تقترب الى حد ما من نتائج دراسة ريتشاردسون
واخرون ١٩٩٥ على عينة من طلاب الجامعة فى جزيرة فيجي على العكس من
الدراستين اللتين اجريتا على عينتين من بريطانيا مما يؤكد وجهة نظر ريتشاردسون
١٩٩٤ بأن مداخل الدراسة مرتبطة بالثقافة Culture - specific .

وبالرغم من وجود تشابك كبير بين الابعاد فى العوامل الناتجة الا أن نتائج
التحليل العاملى استطاعت فصل عوامل 'الدافعية الداخلية' ، 'التوجه نحو بلوغ الهدف' ،
'المدخل السطحي' ، 'طرق الدراسة المنظمة' ، لذلك قام الباحثان باجراء تحليل عاملى

استكشافية لأبعاد القائمة الثمانية بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج والتدوير المسائل بطريقة بروماكس ، وقد نتج عن التحليل عاملان دالان (بجذر كامن واجد فاكتر) تفسر (٣٩,٨٣%) من التباين الكلي ، وكانت تشيعات الأبعاد بالعاملين كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (١٠) مصفوفة البناء العاملي لأبعاد قائمة مداخل الدراسة بعد التدوير (ن = ٣٨٦)

الأبعاد	العامل الأول	العامل الثاني
درجة التقيد بالمحتوى الدراسي		٠,٧٠٥
المدخل السطحي		٠,٤٤٢
الدافعية الخارجية	٠,٤٢٤-	٠,٤٧٤
طرق الدراسة المنظمة	٠,٣٥٢	
دافعية الإنجاز	٠,٦٤٩	
المدخل الاستراتيجي	٠,٥٧٧	
الدافعية الداخلية	٠,٧٤٣	
المدخل العميق	٠,٥٤٤	٠,٣٦٠
الجذر الكامن	١,٩١٧	١,٢٨٤
نسبة التباين العاملية	%٢٤.١٢٤	%١٥.٧٠٩

تم استبعاد التشيعات التي تقل عن (٠,٣) وفقا لمحك جيلفورد

يتضح من الجدول السابق ان التحليل العاملي لأبعاد القائمة اسفر عن ظهور عاملين هما:

العامل الأول : وقد تشيعت عليه جميع ابعاد التوجه نحو بلوغ الهدف والتوجه نحو

المعنى وتشيع عليه بعد الدافعية الخارجية تشيعا سالباً ، وعلى ذلك

يمكن تسميته 'عامل التوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف'

العامل الثاني : وقد تشيعت عليه جميع ابعاد التوجه نحو اعادة الانتاج بالاضافة الى بعد

المدخل العميق ، وعلى ذلك يمكن تسميته 'عامل التوجه نحو اعادة

الانتاج'

وتجدر الإشارة الى ان العاملين المستنتجين فى الدراسة الحالية يعكسلان الى حد كبير - ثقافة المجتمع المصرى حيث يحددان مذخلين فقط للدراسة الأول يصف الطلاب الذين يسعون الى فهم المادة المتعلمة من خلال استخدام خطط واضحة وطرق منظمة للدراسة مدفوعين الى ذلك بدافع داخلى للتعلم والإستفادة وتحصيل درجات مرتفعة ، اما الثانى فيصف الطلاب الذين يسعون الى حفظ المادة المتعلمة - مع محاولة فهم هذه المادة والربط بين الأفكار ليسهل حفظها وهذا ما يفسر التشبع الموجب الضعيف لبعء المدخل العميق - متقيدين تماما بالمحتوى الدراسى ويكونوا مدفوعين بدافع خارجى يتمثل فى الرغبة لاجتياز عقبة الامتحان .

وقد قام الباحثان بحساب معامل ثبات عامل التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف - المستنتج فى الدراسة الحالية - باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٦٠١) وهى قيمة اعلى بكثير من قيم معاملى ثبات توجهى المعنى وبلوغ الهدف اللذين سبق حسابهما ، وعند فحص قيم معامل الثبات عند استبعاد اى من المفردات اتضح ان قيمة معامل الثبات ترتفع الى (٠.٦٤٣) فى حالة حذف المفردة رقم (٩) والتي تنص على 'أجد من السهل ان أركز التفكير فى العمل بالليل' . وعلى ذلك تم حذف هذه المفردة ، وبذلك أصبحت مفردات هذا البعء هى المفردات التالية:

١٥،١٢،٦،٣،١،١٧،١٦،١٣،١٠،٧،٤
معامل الارتباط بين درجات الافراد على كل مفردة والدرجة الكلية للبعء الجديد واتضح انها جميعا معاملات مرتفعة ودالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٠١)
الأساليب الاحصائية* :

١- التحليل العاملى بطريقة المكونات الاساسية لهوتلنج والتدوير المائل بطريقة

بروماكس

٢- تحليل الانحدار المتدرج

* تم إجراء جميع التحليلات الاحصائية فى الدراسة الحالية على الحاسب الالى باستخدام

حزمة البرامج الاحصائية المسماة (spss) الاصدار ٧.٥

نتائج الدراسة :

نتائج التحقق من صحة الفرض الأول :

ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على "تتميز مداخل الطلاب للدراسة عن ابعاد إدراك المقرر الدراسي"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اجراء التحليل العاملي الإستكشافي لدرجات افراد العينة الكلية على ابعاد إدراك المقرر الدراسي الثمانية وبعدي مداخل الدراسة بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج والتدوير المائل بطريقة بروماكس وقد نتج عن التحليل ثلاثة عوامل دالة (يجذر كامن واحد فاكثر تفسر (٤,٥٥%) من التباين الكلي ، وكانت تشبعات الابعاد بالعوامل كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (١١) مصفوفة البناء العاملي لأبعاد الاداتين بعد التدوير (ن = ٨٨٩)

العامل الثالث	العامل الثاني	العامل الأول	الأبعاد
			طرق التدريس الرسمية
		٠,٦٤٨	الاهداف والمعايير الواضحة
	٠,٧٦٣		الصلة الوثيقة بالمهنة
		٠,٧٦٥	التدريس الجيد
		٠,٧٥٨	الحرية في التعلم
		٠,٧٦٦	درجة الانفتاح للتلاميذ
		٠,٦٥٥	عبء العمل الثقيل
		٠,٥٧	المناخ الاجتماعي الجيد
	٠,٦٤١		التوجه نحو اعادة الانتاج
٠,٥٨٤	٠,٤٦٢	٠,٤٨٨	التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف
١,٣٨	١,٢٧٨	٣,١٩٨	الجذر الكامن
%١٠,١١	%١٢,٩	%٣٢,٤	نسبة التباين العاملية

يتضح من الجدول السابق ان العامل الأول يربط التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف مع ستة من ابعاد إدراك المقرر الدراسي ، كما يربط العامل الثاني بين توجهي الدراسة (مع تشبع اعلى للتوجه نحو اعادة الانتاج) وبعد الصلة الوثيقة بالمهنة ثم تم اجراء التحليل العاملي لبعدي إدراك المقرر الدراسي (الإدراك الايجابي للتدريس والمقرر - التدريس الرسمي المؤهل للمهنة) وبعدي مداخل الدراسة وقد نتج عن التحليل عاملان يفسران (٦٦,٦%) من التباين الكلي ، وكانت تشعبات الأبعاد الاربعة بالعاملين كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (١٢) مصفوفة البناء العاملي للأبعاد الأربعة بعد التدوير (ن = ٨٨٩)

الأبعاد	العامل الأول	العامل الثاني
التوجه نحو اعادة الانتاج		٠,٧٦٥
التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف	٠,٨٢	
التدريس الرسمي المؤهل للمهنة		٠,٧٨
الإدراك الايجابي للتدريس والمقرر	٠,٨٤	
الجذر الكامن	١,٤٤	١,٢٢
نسبة التباين العاملية	%٣٦,١	%٣٠,٥

يتضح من الجدول السابق ان العامل الأول يربط التوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف مع الإدراك الايجابي للتدريس والمقرر ، كما يربط العامل الثاني بين التوجه نحو إعادة الإنتاج والتدريس الرسمي المؤهل للمهنة .

وتجدر الإشارة الى ان نتائج التحليلين السابقين يؤكدان عدم تمايز مداخل الطلاب للدراسة عن ابعاد إدراك المقرر الدراسي ، مما يشير الى دحض الفرض الأول من فروض الدراسة وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات رامسدين وانتوستل ١٩٨١ ، هاتي ووتكنز ١٩٨٨ ، رامسدين وآخرون ١٩٨٩ ، ودراسة انتوستل واخوون ١٩٨٩ ، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة ماير وبارسونز ١٩٨٩ .
نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة على "لا تختلف العوامل التي يتم التوصل إليها من خلال التحليل العاملي لأبعاد إستبيان إدراك المقرر الدراسي وقائمة مداخل الدراسة باختلاف التخصص الدراسي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تقسيم أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص الدراسي إلى خمسة تخصصات دراسية أساسية كما يلي :

- اللغة الإنجليزية ويضم طلاب قسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية وعددهم (٢٣٠)
- التخصصات النوعية ويضم طلاب أقسام الاقتصاد المنزلي ، تكنولوجيا التعليم ، التربية الفنية ، والتربية الموسيقية بكلية التربية النوعية وعددهم (٢٣٧)
- العلوم الانسانية ويضم طلاب كلية الخدمة الاجتماعية وأقسام التاريخ والفلسفة بكلية التربية وقسم رياض الأطفال بكلية التربية النوعية وعددهم (٢٦٥)
- العلوم الطبيعية ويضم طلاب أقسام الطبيعة والكيمياء والبيولوجي بكلية التربية وأقسام الفيزياء والكيمياء والميكروبيولوجي بكلية العلوم وعددهم (٨٥)
- المحاسبة ويضم طلاب قسم المحاسبة بكلية التجارة وعددهم (٧٢)

ثم تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لدرجات أفراد عينة كل تخصص على أبعاد الإدراك الثمانية وبعدئذ مداخل الدراسة بطريقة المكونات الأساسية لسهولتنج والتدوير المائل بطريقة بردماكس ، والجدول التالي يوضح نتائج هذا التحليل في كل تخصص :

جدول (١٣) مصفوفة البناء العامل لأبعاد الأمتين بعد التدوير لكل تخصص دراسي

تخصص دراسي	علم (٨٥)						نوعية (٢٣٧)						علوم لسانية (٢٦٥)						الاجتزائية (٢٢٠)						لمحلية (٧١)			
	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(١)	(٢)		
تخصص دراسي																												
الأيد																												
طرق التدريس لرسية																												
الأداف والمسير الوضحة																												
فصاة لرتبة بلعبنة																												
تدريس لعيد																												
المرية لي تعلم																												
درجة الأفتاح للتلاميذ																												
حمل لصال لقول																												
لصالح الأجتاضي لعيد																												
لتوجه نمو أمتدة الإنتاج																												
لتوجه نمو لمتني مع لمتني لبلوغ لهدف																												
لتغير لكتان																												
نسبة لتباين لمتنوية																												

يتضح من الجدول السابق ارتباط التوجه نحو إعادة الانتاج ببعدي طرق التدريس الرسمية والأهداف والمعايير الواضحة من ابعاد إدراك المقرر الدراسي فسي أغلب التخصصات الدراسية وارتباط التوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف بأغلب ابعاد الإدراك الأخرى .

وللحكم على تطابق العوامل المستنتجة من التحليل السابق في التخصصات الدراسية المختلفة تم حساب معامل التجانس coefficient of congruence لقياس درجة التماثل العاظمى Degree of Factorial similarity وفقا للمعادلة التالية :

$$F_{\text{مع}} = \frac{\sum_{j=1}^n (م_{\text{ج}}^2 \times ت_{\text{ج}}^2)}{\sqrt{\sum_{j=1}^n (م_{\text{ج}}^2) \sum_{j=1}^n (ت_{\text{ج}}^2)}}$$

حيث $F_{\text{مع}}$: معامل التجانس بين العاملين ع ، ع ص

$ت_{\text{ج}}$: تشعب البعد (ج) بالعامل ع ص

$م_{\text{ج}}$: تشعب البعد (ج) بالعامل ع ص

ن : عدد الأبعاد

(هرمان Harman 1967 : 269)

والجدول التالي يبين درجات التماثل العاظمى :

جدول (١٤) درجات التماثل العائلي بين العوامل الناتجة من تحليل أبعاد الأداة معاً في التخصصات الدراسية المختلفة

	العلوم				نوعية			علوم تسائية			لغة إنجليزية			محاسبة	
	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(١)	(٢)	(٣)	(١)	(٢)	(٣)	(١)	(٢)	(٣)	(١)	(٢)
١	٠.٧٦		٠.٧٤		٠.٧٦		٠.٧٦		٠.٧٦		٠.٧٦		٠.٧٦		٠.٧٦
			٠.٧٦				٠.٧٦				٠.٧٦				٠.٧٦
							٠.٧٦						٠.٧٦		
															٠.٧٦
٢															
٣															
٤															
٥															
٦															
٧															
٨															
٩															
١٠															
١١															
١٢															
١٣															
١٤															

* تم استبعاد درجات التماثل التي تقل عن ٠,٧

وقد اقترح آيت وآخرون White et. Al. ١٩٦٩ ثلاثة محكات للحكم على هذا التماثل كما يلي :

- التطابق Identical إذا كانت درجة التماثل (٠,٩) فأكثر

- شديد التشابه Close similar إذا كانت درجة التماثل تتراوح بين (٠,٨٠) الى (٠,٨٩)

- التشابه similar إذا كانت درجة التماثل تتراوح بين (٠,٧٠) الى (٠,٧٩) (صفحت فرج ١٩٩١ : ٣٠٣)

وفي ضوء المحكات الثلاثة السابقة يتضح من الجدول السابق :

- وجود تشابه شديد بين العوامل المستنتجة في تخصصات النوعية والعلوم الإنسانية واللغة الإنجليزية والمحاسبة مع وجود عاملين متطابقين في كل حالة .
- وجود تشابه بين العوامل الأربعة المستنتجة في تخصص العلوم مع العوامل الثلاثة المستنتجة في أي تخصص آخر ، مع وجود تطابق بين العامل الأول في العلوم والعامل الأول في النوعية .

وتؤكد هذه النتائج في مجملها عدم وجود اختلاف بين العوامل التي تم التوصل إليها من خلال التحليل العائلي لأبعاد استبيان إدراك المقرر الدراسي وقائمة مداخل الدراسة في التخصصات الدراسية المختلفة ، مما يشير إلى دحض الفرض الثاني من فروض الدراسة .

نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة على "لا توجد علاقة تنبؤية دالة احصائيا بين درجات الطلاب على ابعاد قائمة مداخل الدراسة ودرجاتهم على ابعاد استبيان إدراك المقرر الدراسي" .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل الانحدار المتدرج لتحديد البنى الانحدارية لكل من التوجه نحو إعادة الاتجاه والتوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف على ابعاد إدراك المقرر الدراسي لمعرفة اسهام تباين المتغيرات المستقلة في تباين كل من المتغيرين التابعين لكل من العينة الكلية والتخصصات الدراسية الخمسة

السابق تحديدها والجدولان التاليان يوضحان نتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بتوجهي الدراسة :

جدول (١٥) نتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بالتوجه نحو إعادة الإنتاج

مستوى الدلالة	ت	بيتا	الخطأ المعياري	معامل الانحدار	الرمز	المتغيرات المستقلة	التخصص الدراسي
٠,٠٠٠١	١٦,٤		٠,٥٥٩	٩,١٥٣		ثابت الانحدار	العينة الكلية (ن = ٨٨٩)
٠,٠٠٠١	٥,٦١	٠,١٨٥	٠,٠٢٧	٠,١٥٣	٣س	الصلة الوثيقة بالمهنة	
٠,٠٠٠١	٣,٣٩	٠,١١٢	٠,٠٢٥	٠,٠٨٣	١س	التدريس الجيد	
٠,٠٠٠١	٣,٣	٠,١٠٩	٠,٠٣٧	٠,١٢١	١س	طرق التدريس الرسمية	
٠,٠٠٠١	١٧,٢		٠,٦٤	١١,٠١		ثابت الانحدار	اللغة الانجليزية (ن = ٢٣٠)
٠,٠٠٣	٢,٩٩	٠,١٩٥	٠,٠٥٤	٠,١٦٢	٣س	الصلة الوثيقة بالمهنة	
٠,٠٠٠١	١٠,٠١		٠,٩٠٤	٩,٠٤		ثابت الانحدار	المحاسبة (ن = ٧٢)
٠,٠٠٨	٢,٧٣	٠,٣٠١	٠,٠٦٣	٠,١٧١	٣س	الصلة الوثيقة بالمهنة	
٠,٠٠٢	٢,٤	٠,٢٦٥	٠,٠٧٨	٠,١٨٧	١س	التدريس الجيد	
٠,٠٠٠١	٦,٦		١,١	٧,٢٥		ثابت الانحدار	التنوع (ن = ٢٢٧)
٠,٠٠٢	٣,١٥	٠,١٩٦	٠,٠٥٨	٠,١٨٢	٣س	الصلة الوثيقة بالمهنة	
٠,٠٠٣	٢,٩٦	٠,١٨٤	٠,٠٥٥	٠,١٦٣	١س	التدريس الجيد	
٠,٠١٥	٢,٤٦	٠,١٥٣	٠,٠٧٤	٠,١٨١	١س	طرق التدريس الرسمية	
٠,٠٠٠١	١٩,٣		٠,٦١٨	١١,٩٣		ثابت الانحدار	علوم تسانية (ن = ٢٦٥)
٠,٠٠٥	٢,٠٣	٠,١٢٤	٠,٠٥٤	٠,١١	٣س	الصلة الوثيقة بالمهنة	

ينضح من الجدول السابق :

- بالنسبة للعينة الكلية ان جميع معاملات الانحدار دالة عند مستوى (٠,٠٠١) وفيما يلي اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنباته من المتغيرات المستقلة :
التوجه نحو إعادة الإنتاج = $٩,١٥٣ + ٠,١٥٣ س٣ + ٠,٠٨٣ س١ + ٠,١٢١ س١$
ف = $١٧,٥٢٤$ مستوى الدلالة (٠,٠٠١) معامل التحديد = $٠,٠٥٣$
- بالنسبة لتخصص اللغة الانجليزية ان معامل انحدار الصلة الوثيقة بالمهنة دال عند مستوى (٠,٠٠٣) ، وفيما يلي اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنباته الوحيد من المتغيرات المستقلة :
التوجه نحو إعادة الإنتاج = $١١,٠١ + ٠,١٦٢ س٣$

ف = ٨,٩٧ مستوى الدلالة (٠,٠٠٣) معامل التحديد = ٠,٠٣٨

- بالنسبة لتخصص المحاسبة ان معاملى الانحدار دالين عند مستوى أقل من (٠,٠٥) ، وفيما يلى اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنباته من المتغيرات المستقلة :

$$\text{التوجه نحو اعادة الانتاج} = ٩,٠٤ + ٠,١٧١ \text{ س} + ٠,١٨٧ \text{ س}٢$$

ف = ٧,٩٩ مستوى الدلالة (٠,٠٠١) معامل التحديد = ٠,١٨٨

- بالنسبة لتخصصات النوعية ان جميع معاملات الانحدار دالة عند مستوى أقل من (٠,٠٥) ، وفيما يلى اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنباته من المتغيرات المستقلة :

$$\text{التوجه نحو اعادة الانتاج} = ٧,٢٥ + ٠,١٨٢ \text{ س} + ٠,١٦٣ \text{ س}٢ + ٠,١٨١ \text{ س}٣$$

ف = ٩,٠٨ مستوى الدلالة (٠,٠٠١) معامل التحديد = ٠,١٠٥

- بالنسبة لتخصصات العلوم الانسانية ان معامل انحدار الصلة الوثيقة بالمهنة دال عند مستوى (٠,٠٥) ، وفيما يلى آخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنباته الوحيد من المتغيرات المستقلة :

$$\text{التوجه نحو اعادة الانتاج} = ١١,٩٣ + ٠,١١ \text{ س}$$

ف = ٤,١٣ مستوى الدلالة (٠,٠٤٣) معامل التحديد = ٠,٠١٥

- بالنسبة لتخصصات العلوم اتضح انه لا يوجد اى متغير من المتغيرات المستقلة تنبأ بالتوجه نحو اعادة الانتاج .

وبشكل عام يتضح من النتائج السابقة ان أكثر ابعاد إدراك المقرر الدراسى قدرة على التنبؤ بالتوجه نحو اعادة الانتاج هو بعد الصلة الوثيقة بالمهنة سواء فى العينة الكلية أو اى من التخصصات الدراسية فيما عدا تخصصات العلوم الطبيعية ، ويليه فى ذلك التدريس الجيد ثم طرق التدريس الرسمية .

جدول (١٦) نتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بالتوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف

التخصص الدراسي	المتغيرات المستقلة	الرمز	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا	ت	مستوى الدلالة
العينة الكلية (ن = ٨٨٩)	ثابت الانحدار		١٧,٦٦	١,١١		١٥,٩٨	٠,٠٠٠١
	التدريس الجيد	س١	٠,٢٢٣	٠,٠٥	٠,١٦٥	٤,٤٣	٠,٠٠٠١
	الأهداف والمعايير الواضحة	س٢	٠,٣٠١	٠,٠٥٦	٠,١٩١	٥,٣٧	٠,٠٠٠١
	الصلة الوثيقة بالمهنة	س٣	٠,٢٣٢	٠,٠٤٥	٠,١٥٥	٥,١١	٠,٠٠٠١
	المناخ الاجتماعي الجيد	س٤	٠,١٦١	٠,٠٤٧	٠,١١٤	٣,٤٦	٠,٠٠٠١
	الحرية في التعلم	س٥	٠,١٦٤	٠,٠٥٣	٠,١٠٩	٣,٠٨	٠,٠٠٠٢
	طرق التدريس الرسمية	س٦	-٠,١٧٢	٠,٠٦١	-٠,٠٨٦	٢,٨٣	٠,٠٠٠٥
اللغة الإنجليزية (ن = ٢٣٠)	ثابت الانحدار		١٥,٣٦	١,٧٩		٨,٥٩	٠,٠٠٠١
	الأهداف والمعايير الواضحة	س٢	٠,٤٠٧	٠,١٠٥	٠,٢٤٦	٣,٨٨	٠,٠٠٠١
	الصلة الوثيقة بالمهنة	س٣	٠,٢٦٢	٠,٠٨٥	٠,١٨٧	٣,٠٨	٠,٠٠٢٣
	عبء العمل الثقيل	س٧	٠,٥٠١	٠,١٣١	٠,٢٤١	٣,٨٣	٠,٠٠٠٢
المحاسبة (ن = ٧٢)	ثابت الإحدرار		١٦,١٣	١,٦٢		٩,٩٥	٠,٠٠٠١
	الأهداف والمعايير الواضحة	س٢	٠,٥١٩	٠,١٤٩	٠,٣٨١	٣,٤٨	٠,٠٠٠١
	التدريس الجيد	س١	٠,٤٥٢	٠,١٧	٠,٢٩	٢,٦٦	٠,٠٠١
النوعية (ن = ٢٣٧)	ثابت الانحدار		٢٧,٢٨	١,٤٢		١٩,٢٨	٠,٠٠٠١
	الحرية في التعلم	س٥	٠,٤٩١	٠,٠٨٥	٠,٣٤٧	٥,٧٩	٠,٠٠٠١
	طرق التدريس الرسمية	س٦	-٠,٣٦٩	٠,١١٢	-٠,١٩٨	٣,٣	٠,٠٠٠١
علوم اتسائية (ن = ٢٦٥)	ثابت الانحدار		١٥,٥٣	١,٧٦		٨,٨	٠,٠٠٠١
	الأهداف والمعايير الواضحة	س٢	٠,٤٢١	٠,١١١	٠,٢٣٨	٣,٧٨	٠,٠٠٠٢
	الصلة الوثيقة بالمهنة	س٣	٠,١٨٦	٠,٠٨٨	٠,١١٨	٢,١١	٠,٠٠٣٦
	التدريس الجيد	س١	٠,٢٦٩	٠,٠٩٦	٠,١٨٢	٢,٨١	٠,٠٠٥٣
العلوم (ن = ٨٥)	المناخ الاجتماعي الجيد	س٤	٠,٢٣٩	٠,٠٨١	٠,١٧٤	٢,٩٥	٠,٠٠٣٥
	ثابت الانحدار		١٧,٧٧	٢,٦١		٦,٨٢	٠,٠٠٠١
	الأهداف والمعايير الواضحة	س٢	٠,٥٣٩	٠,١٤٩	٠,٣٧١	٢,٦١	٠,٠٠٠٥
	الصلة الوثيقة بالمهنة	س٣	٠,٣٤٨	٠,١٤٤	٠,٢٤٧	٢,٤١	٠,٠٠١٨

يتضح من الجدول السابق :

• بالنسبة للعينة الكلية ان جميع معاملات الانحدار دالة عند مستوى (٠,٠٠٥)

وفيما يلي اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف = ١٧,٦٦ + ٠,٢٢٣ س_٢ + ٠,٣٠١ س_٣

+ ٠,٢٣٢ س_١ + ٠,١٦١ س_٤

+ ٠,١٦٤ س_٥ - ٠,١٧٢ س_٦

ف = ٣٩,٢ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠١) معامل التحديد = ٠,٢١١

• بالنسبة لتخصص اللغة الانجليزية ان جميع معاملات الانحدار دالة عند مستوى

أقل من (٠,٠٠٥) ، وفيما يلي اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من

المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف = ١٥,٣٦ + ٠,٤٠٧ س_٢

+ ٠,٢٦٢ س_٣ + ٠,٥٠١ س_٧

ف = ١٥,٩٤ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠١) معامل التحديد = ٠,١٧٥

• بالنسبة لتخصص المحاسبة ان معاملى الانحدار دالان عند مستوى أقل من

(٠,٠١) ، وفيما يلي اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات

المستقلة :

التوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف = ١٦,١٣ + ٠,٥١٩ س_٣

+ ٠,٤٥٢ س_٤

ف = ١٦,٧٣ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠١) معامل التحديد = ٠,٣٢٧

• بالنسبة للتخصصات النوعية ان معاملى الانحدار دالان عند مستوى (٠,٠٠١)

وفيما يلي اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف = ٢٧,٢٨ + ٠,٤٩١ س_٥ - ٠,٣٦٩ س_١

ف = ٢٢,١٩ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠١) معامل التحديد = ٠,١٥٩

• بالنسبة لتخصصات العلوم الانسانية ان جميع معاملات الانحدار دالة عند مستوى

أقل من (٠,٠٥) ، وفيما يلي آخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومنبئاته من

المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف = ١٥,٥٣ + ٠,٤٢١ س٣ + ٠,١٨٦ س٣
+ ٠,٢٦٩ س٤ + ٠,٢٣٩ س٨

ف = ١٦,٦٧ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠١) معامل التحديد = ٠,٢٠٤

• بالنسبة لتخصصات العلوم الطبيعية ان معاملى الاتحاد دالان عند مستوى اقل من (٠,٠٥) ، وفيما يلى اخر معادلة تتضمن المتغير التابع ومتبئاته من المتغيرات المستقلة :

التوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف = ١٧,٧٧ + ٠,٥٣٩ س٣ + ٠,٣٤٨ س٣

ف = ٨,١٣ مستوى الدلالة = (٠,٠٠٠٦) معامل التحديد = ٠,١٦٦

وبشكل عام يتضح من النتائج السابقة ان اكثر ابعاد إدراك المقرر الدراسى قدرة على التنبؤ بالتوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف هو بعد الأهداف والمعايير الواضحة سواء فى العينة الكلية او اى من التخصصات الدراسية فيما عدا التخصصات النوعية .

وتؤكد هذه النتائج فى مجملها على وجود علاقة تنبؤية دالة احصائيا بين درجات الطلاب على ابعاد قائمة مداخل الدراسة ودرجاتهم على ابعاد استبيان إدراك المقرر الدراسى ، مما يشير الى دحض الفرض الثالث من فروض الدراسة. وتتفق هذه النتيجة الى حد كبير مع نتيجة دراسة رامسدين وانتوستل ١٩٨١ ، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مايروبارسونز ١٩٨٩ .

مناقشة النتائج

الهدف النهائى لهذه الدراسة هو التحقق من امكانية تعديل مداخل الطلاب للدراسة من خلال مقرراتهم الدراسية وتنظيمها وطرق التدريس والتقييم المستخدمة، والآن فى ضوء نتائج الدراسة الحالية ماذا نستطيع ان نقول عن تأثير المناخ الاكاديمي على مداخل الطلاب للدراسة ؟

نتائج التحليل العاملى لأبعاد الاداتين معا على العينة الكلية أكدت على ارتباط التوجه نحو المعنى مع السعي لبلوغ الهدف بدرجة الافتتاح للتلاميذ والتدريس الجيد والحرية فى التعلم وعبء العمل الثقيل والأهداف والمعايير الواضحة والمناخ الاجتماعى

الجيد وهي جميعاً تمثل إدراكاً إيجابياً من الطلاب للتدريس والمقرر وقد يرجع ذلك إلى أن معاونة القائمين على التدريس للطلاب والتدريس الجيد والحرية في التعلم تتيح لهؤلاء الطلاب فرصة التناول الناقد للمواد الدراسية المتعلمة وجمع المزيد من البيانات والمعلومات التي تتيح لهم فهماً أعمق للهدف من المادة الدراسية المتعلمة ، كما يساعدهم التدريس الجيد على الربط بين الأفكار المشتملة في الموضوع الجديد وكذلك الربط بينه وبين الموضوعات التي سبق دراستها ، ويؤدي الافتتاح للطلاب والحرية في التعلم إلى اشباع رغبة هؤلاء الطلاب في تناول الموضوعات والقضايا العامة ومناقشتها في قاعات الدرس وربطها بالموضوعات الدراسية تحقيقاً للذات ، فالدراسة بالنسبة لهؤلاء الطلاب عملية نمو ، هذا النمو ليس للبنى المعرفية فقط ولكن أيضاً نمو للقدرة على القراءة الناقدة وجمع المادة وتحليلها واستخدام العديد من الشواهد والأدلة لإثبات رأى أو وجهة نظر معينة .

ويتفق وضوح الأهداف والمعايير وعبء العمل الثقيل مع رغبة هؤلاء الطلاب ومساعدتهم لتحقيق هدف الانجاز الأكاديمي المرتفع ، حيث ينظر هؤلاء الطلاب للدراسة كميدان للتنافس والفوز ، فيتيح لهم وضوح الأهداف والمعايير وضع خطط محكمة للدراسة وتنظيم وقت العمل بل وتحديد أولويات للعمل وفقاً لأهمية كل من الموضوعات الدراسية في ضوء المعايير السابق تحديدها بوضوح ، ويتيح عبء العمل الثقيل الفرصة لإبراز قدرتهم على الاستمرار في العمل لفترات طويلة حيث يتمتع هؤلاء الطلاب بدافعية مرتفعة للإنجاز ورغبة شديدة في التنافس والفوز على الزملاء .

كما أوضحت نتائج التحليل العاملي لأبعاد الأداتين على العينة الكلية ارتباط التوجه نحو إعادة الإنتاج بالصلة الوثيقة بالمهنة وطرق التدريس الرسمية التي تمثل إدراك سلبى للتدريس والمقرر ، وقد يرجع ذلك إلى أن إشارات القائمين بالتدريس إلى الأهمية التطبيقية لبعض جوانب المادة الدراسية المتعلمة وكذلك تركيزهم من خلال اتباعهم للطرق التقليدية في التدريس على بعض الاجزاء الهامة في الموضوع وطرح الاستخلاص النهائي دون مشاركة من الطلاب في التوصل إلى هذه الخلاصة ، يتفق مع خصائص هؤلاء الطلاب الذين يميلون إلى التقيد بالمحتوى الدراسي دون الحاجة إلى التوسع في الاطلاع لجمع شواهد أو أدلة تساعد في التوصل إلى استخلاص ما ، كما يميلون إلى تذكر الحقائق والأفكار الهامة - التي تم التركيز عليها أثناء الشرح من قبل

المعلم - متقطعة مما يساعدهم على تخطي عقبة الامتحان الذي يتطلب منهم اعادة انتاج هذه المعلومات والأفكار مرة اخرى ، فهم دائما محكومون بالخوف من الفشل في اجتياز الامتحان مما يجعلهم اكثر ميلا إلى قاعات الدرس التي تطرح فيها المادة الجديدة كاملة وبتركيز كبير على الأجزاء الهامة والجوانب التطبيقية التي سوف ترشددهم اثناء العمل في المستقبل ، فضلا عن قاعات الدرس التي تطرح فيها المادة ناقصة - لكى يسهم الطلاب فى إكمالها -والتي تؤهل الطلاب الى ابتداء اساليب جديدة اثناء العمل فى المستقبل .

هذه النتائج فى مجملها تشير الى ان التحول من استخدام الطرق الرسمية فى التدريس الى اتباع طرق جيدة فى التدريس - لا تقوم على تلقين المادة المتعلمة كاملة وتوفر حرية كبيرة فى تعلم الموضوعات التى تحظى بأهتمامات الطلاب واشباع رغباتهم وتتيح فرصة كبيرة للتوسع فى الاطلاع وجمع الأدلة لتأييد او نقد الموضوعات المتعلمة ، فى اطار تقبل المعلمين لأفكار طلابهم ومعاونتهم فى الوصول الى استنتاجات صحيحة - تحرك الطلاب من تبنى التوجه نحو اعادة الانتاج الى تبنى التوجه نحو المعنى .

وتؤكد نتائج التحليلات العاملية لأبعاد الاداتين والتسى اجريت على طلاب التخصصات الدراسية المختلفة على نفس النتائج السابقة ، حيث اوضحت النتائج وجود تشابه شديد بين العوامل المستنتجة فى التخصصات الدراسية المختلفة والتي تشبه الى حد كبير تلك المستنتجة من العينة الكلية للدراسة مع ظهور عامل ثالث فى كل تخصص عبارة عن تكرار لأحد العاملين الأساسيين بتشعبات أقل لأغلب الأبعاد ، وفي تخصص العلوم الطبيعية ظهر عامل رابع تشعبت عليه بعض ابعاد استبيان إدراك المقرر الدراسى وتشير هذه النتيجة الى صدق الاستخلاص الاساسى - الذى تم التوصل اليه مع العينة الكلية -على التخصصات الدراسية ، مما يؤكد على ان طرق التدريس والتقييم وتنظيم المحتوى تعتبر مسئولة - الى حد كبير - عن تبنى الطلاب لمداخل الدراسة المختلفة بصرف النظر عن التخصص الدراسى .

وبالتأكيد هذه التحليلات الارتباطية - فى حد ذاتها - لا ترسخ السببية ، لذلك كان اعتمادنا على شواهد اخرى من نتائج تحليل الانحدار المتدرج والتي اوضحت

امكانية التنبؤ بالتوجه نحو إعادة الإنتاج من خلال درجات الطلاب على بعد الصلة الوثيقة بالمهنة في العينة الكلية وكل التخصصات الدراسية ، وكذلك من خلال درجات الطلاب على بعد طرق التدريس الرسمية في العينة الكلية والتخصصات النوعية ، وتتفق هذه النتائج تماما مع نتائج التحليلات العاملية السابقة.

إلا ان النتائج توضح أيضا امكانية التنبؤ بالتوجه نحو إعادة الإنتاج أيضا من خلال درجات الطلاب على بعد التدريس الجيد في العينة الكلية والمحاسبة والنوعية، وقد يرجع ذلك الى فهم هؤلاء الطلاب العبارات هذا البعد على ان المقصود بها العرض الموجه المنظم للمادة المتعلمة من قبل القائم بالتدريس ، وهي في ضوء هذا الفهم تشير الى طرق التدريس التقليدية أيضا وان كانت تقدم بشكل جيد نظرا لخبرة القائمين بالتدريس .

كما اوضحت نتائج تحليل الانحدار انه يمكن التنبؤ بالتوجه نحو المعنى مع السعى لبلوغ الهدف من خلال درجات الطلاب على بعد الاهداف والمعايير الواضحة في العينة الكلية واغلب التخصصات الدراسية وكذلك من خلال درجاتهم على ابعاد التدريس الجيد والصلة الوثيقة بالمهنة والحرية في التعلم ، مع ظهور معامل انحدار سالب لبعده طرق التدريس الرسمية في العينة الكلية والتخصصات النوعية ، وهي نتائج تتفق الى حد كبير مع نتائج التحليلات العاملية السابقة .

ولعل الجديد الذي تضيفه هذه النتائج على نتائج التحليلات العاملية ، امكانية التنبؤ بهذا التوجه من خلال درجات الطلاب على بعد الصلة الوثيقة بالمهنة في أغلب التخصصات الدراسية ، وقد يرجع ذلك الى إدراك الطلاب لأهمية هذا الجانب عند التركيز عليه اثناء التدريس والذي لا يعتبر بأي حال إدراكاً سلبياً للمقرر الدراسي ، وبذلك تظل طرق التدريس الرسمية هي البعد الوحيد من أبعاد الاستبيان المستخدم في الدراسة الحالية الذي لا يستطيع التنبؤ بهذا التوجه .

توصيات ومقترحات :

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصى الباحثان بالتخلي عن طرق التدريس التقليدية المستخدمة في أغلب الأقسام الأكاديمية بالجامعة ، واستبدالها بالطرق التي تشجع الطلاب على التناول الناقد للمواد المتعلمة من خلال الإطلاع على العديد من المصادر ، مما يؤدي بهم الى الوصول الى الاستنتاجات بأنفسهم ، مما قد يؤدي الى تعديل مدخلهم للدراسة من التوجه نحو إعادة الإنتاج الى التوجه نحو المعنى (من السطحية الى العمق) .

وتقترح الدراسة مجموعة من الدراسات والبحوث المستقبلية وهي :

- ١- دراسة حالة لتأثير المناخ الأكاديمي على مداخل الطلاب للدراسة فى الأقسام الأكاديمية المختلفة بالجامعة .
 - ٢- دراسة العلاقة بين إدراك طلاب المدارس الثانوية لمقرراتهم الدراسية ومداخلهم للدراسة .
 - ٣- دراسة استكشافية لأبعاد بيئة التعلم المنبئة بمداخل الطلاب الجامعيين للدراسة .
- المراجع:

- ١- صفوت فرج (١٩٩١) : التحليل العاملى فى العلوم السلوكية. ط٢ ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.
- 2- Biggs, J.B. (1978) : Individual and group differences in study processes . Br. J. Educ. Psychol., Vol. 48, PP. 266-279 .
- 3- Biggs, J.B. (1985) : The role of metalearning in study processes . Br. J. Educ. Psychol. , Vol. 55, PP. 185-212
- 4- Entwistle, N.J. (1981) : Styles of learning and teaching . New york : John, wiley and sons Ltd .
- 5- Entwistle, N.J., Hnley, M., and Hounsell, D.J. (1979) : Identifying distinctive approaches to studying . Higher Educ., Vol. 8, PP. 365 – 380
- 6- Entwistle, N.J., Kozaki, B., and Tit, H. (1989) : Pupil's perceptions of school and teachers . II - Relationships with motivation and approaches to learning . Br. J. Educ. Psychol., Vol. 59, PP. 340-350 .
- 7- Entwistle, N.J., and Ramsden, P. (1983) : Understanding Student Learning . London : Groom Helm .
- 8- Franon, A. (1977) : On qualitative differences in learning IV. Effects of intrinsic motivation and extrinsic. Test Anxiety on process and out come. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 47, PP. 244-257 .
- 9- Gaff, J.G., Crombag, H.F.M., and chang, T.M. (1976) : Environments for learning in a dutch university. Higher Education, Vol. 5, PP. 285 – 299
- 10- Harman, H.H. (1967) : Modern Factor Analysis. Chicago : The university of chicago press.
- 11- Harper, G., and Kember, D. (1989) : Interpretation of factor analyses from the approaches to studying Inventory. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 59, PP. 66-74 .
- 12- Hattie, J., and Watkins, D. (1988) : Preferred classroom environment and approaches to learning . Br. J. Educ. Psychol. , Vol. 58, PP. 345-349.
- 13- Laurillard, D. (1979) : The processes of student learning . Higher

- Education, Vol. 8, PP. 395- 409 .
- 14- Marton, F., and Saljo, R. (1976) : On qualitative differences in learning I- outcome and process. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 56, PP. 4- 11 .
- 15- Meyer, J.H.F., and Parsons, P. (1989) : Approaches to studying and course perceptions using the lancaster inventory – a comparative study . Studies in Higher education., Vol., 14 PP. 137-153 .
- 16- Newstead, S.E. (1992) : A study of two “quick – and – easy” methods of assessing individual differences in student learning . Br. J. Educ. Psychol. , Vol. 62, PP. 299-312 .
- 17- Pask, G. (1976) : Styles and strategies of learning . Br. J. Educ. Psychol., Vol. 46, PP. 128-148 .
- 18- Ramsden, P. (1979) : Student learning and perceptions of the academic environment . Higher education., Vol. 8, PP. 411-427 .
- 19- Ramsden, P., and Entwistle, N.J. (1981) : Effects of academic departments on students’ approaches to studying . Br. J. Educ. Psychol. , Vol. 51, PP. 368-383 .
- 20- Ramsden, P., Martin, E., and Bowden, J. (1989) : School environment and sixth form pupils’ approaches to learning . Br. J. Educ. Psychol., Vol. 59, PP. 129 – 142 .
- 21- Richardson, J.T.E. (1992) : A critical evaluation of a short form of the approaches to studying inventory. Psychology Teaching Review ., Vol. 1, PP. 34-45 .
- 22- Richardson, J.T.E., Landbeck, R., and Mugler, F. (1995) : Approaches to studying in higher education : a comparative study in the south pacific . Educ. Psychol., Vol. 15, PP. 417-431 .
- 23- Rossum, E.J., and schenk, S.M. (1984) : The relation-ship between learning conception, study strategy and learning outcome. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 54, PP. 73 – 83 .
- 24- Sevansson, L. (1977) : Learning processes and strategies. III – On qualitative differences in learning. III – study skill and learning . Br. J. Educ. Psychol., Vol. 47, PP. 223-243 .
- 25- Watkins (1982) : Academic achievement and the congruence of study motivation and strategy . Br. J. Educ. Psychol., Vol. 52, PP. 260-263 .